

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOLOŠKI FAKULTET

Milica M. Vitaz

**UTICAJ LUDIČKIH AKTIVNOSTI NA UČENJE
ENGLESKOG JEZIKA KAO STRANOG NA
AKADEMSKOM NIVOU I STAVOVI STUDENATA O
NJIHOVOM KORIŠĆENJU**

doktorska disertacija

Beograd, 2017

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOLOGY

Milica M. Vitaz

**THE EFFECT OF USING LUDIC ACTIVITIES ON
LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN
TERTIARY EDUCATION AND STUDENTS'
ATTITUDES CONCERNING THEIR USAGE**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2017

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Милица М. Витаз

**ВЛИЯНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА
ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК
ИНОСТРАННОГО НА АКАДЕМИЧЕСКОМ
УРОВНЕ И ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ОБ ЕЕ
ИСПОЛЬЗОВАНИИ**

докторская диссертация

Белград, 2017 г.

Podaci o mentoru i članovima komisije

Mentor:

dr Nenad Tomović, docent, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

Članovi komisije:

1. dr Ivana Trbojević Milošević, docent, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet
2. dr Jelena Vranješević, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Datum odbrane:

Posvećeno mojoj porodici

Uticaj ludičkih aktivnosti na učenje engleskog jezika kao stranog na akademskom nivou i stavovi studenata o njihovom korišćenju

Apstrakt

Ludičke aktivnosti, to jest obrazovne ili didaktičke igre, bile su predmet rasprave još u vreme Platona. Mnogi filozofi, antropolozi i pedagozi bavili su se poreklom igre, njenim značajem i ulogom u obrazovanju. Kada je u pitanju nastava stranog jezika, ludičke aktivnosti primarno nalazimo u radu sa decom. Mi smatramo da ovakav vid nastave može biti veoma koristan i u radu sa odraslima.

Predmet istraživanja u ovoj distertaciji jesu uticaj ludičkih aktivnosti na učenje engleskog jezika kao stranog i stavovi studenata o tim aktivnostima. Korišćene ludičke aktivnosti ticale su se ponavljanja gradiva iz gramatike i vokabulara. Učesnici u eksperimentu bili su studenti Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu koji su pohađali kurs engleskog jezika kao stranog i kojima je to bila prva godina učenja ovog jezika na univerzitetskom nivou. Eksperiment je sproveden tokom drugog semestra 2014/2015. godine. Studenti su bili podeljeni u dve homogene grupe (kontrolnu i eksperimentalnu). Kontrolna grupa je ponavljala gramatiku i vokabular na tradicionalan način (kroz uobičajena vežbanja zaokruživanja tačnog odgovora, popunjavanje praznina, transformacije i slično). Eksperimentalna grupa bila je izložena ludičkim aktivnostima, od kojih je pet bilo u vezi sa ponavljanjem gramatike, a pet sa ponavljanjem vokabulara. Nakon svake od aktivnosti učenici su popunjavali kratak upitnik o tome koliko im se koja svidela, koliko je bila korisna i bili su zamoljeni da daju kraći komentar o svakoj. Po završetku kursa obe grupe su radile izlazni test višečlanog izbora na kome su se nalazila pitanja iz relevantnih oblasti gramatike i vokabulara.

Posle statističke analize dobijenih podataka, ustanovljeno je da su studenti sa kojima su u radu korišćene ludičke aktivnosti ostvarili u proseku bolje rezultate na izlaznom testu od studenata sa kojima se radilo na tradicionalan način. Posmatrajući odvojeno rezultate izlaznog testa koji se tiču vokabulara, utvrdili smo da su studenti iz eksperimentalne grupe imali u proseku bolje rezultate od studenata iz kontrolne grupe. Međutim, kada su u pitanju rezultati u vezi sa gramatikom, razlika u uspehu između dve grupe nije statistički značajna. Komentari studenata eksperimentalne grupe o svakoj od aktivnosti pojedinačno mogu biti korisni za odabir odgovarajućih ludičkih aktivnosti i organizaciju ovakvog vida nastave na fakultetskom nivou.

Ključne reči: ludičke aktivnosti, igre, gramatika, vokabular, visokoškolsko obrazovanje

Naučna oblast: primenjena lingvistika

Uža naučna oblast: metodika nastave engleskog jezika

UDK broj: 811.111'371.3(043.3)

The effect of using ludic activities on learning English as a foreign language in tertiary education and students' attitudes concerning their usage

Abstract

Ludic activities, also referred to as educational or didactic games, were the topic of discussion as early as the time of Plato. Many philosophers, anthropologists and educators have dealt with the origins of games, their significance and place in the educational setting. When it comes to English language learning, ludic activities are primarily used with children. We believe that this kind of teaching could be very significant when working with adults as well.

The topic of the research presented in this PhD dissertation is the effect of ludic activities on learning English as a foreign language and students' attitudes towards their usage. The ludic activities which were used were aimed at revising grammar and vocabulary units. The participants in this experiment were the students of the Faculty of Philology, University of Belgrade, who had chosen to attend classes in English as a foreign language and to whom that was the first year of learning English at the faculty. The experiment was carried out during the second semester of 2014/15. During that time the students were divided into two homogenous groups (the control and the experimental group). The control group revised grammar and vocabulary units in the traditional way (through the usual exercises of circling the correct answer, filling in the gaps, transformations, etc.). The experimental group was exposed to ludic activities, five of which dealt with revising grammar, and the other five with revising vocabulary. After each activity the students would fill out a short questionnaire stating how much they liked the activity and how useful it was. They were also asked to write a short comment about each activity. At the end of the course both groups did a multiple choice test which contained questions about the relevant grammar and vocabulary units.

After doing the statistical analysis of the obtained data it was determined that the students who were exposed to ludic activities on average had better results in the test compared to the students who worked in the traditional way. When the results for the vocabulary section of the test were analysed separately from those concerning the grammar section, it was determined that the experimental group on average had better results than the control group when it comes to vocabulary, but not when it comes to grammar. The difference in the results for the grammar section of the test was not statistically significant. The comments of the students from the experimental group about each of the activities could be useful for choosing the appropriate ludic activities and organising this kind of teaching at the tertiary level of education.

Key words: ludic activities, games, grammar, vocabulary, tertiary education

Scientific field: Applied Linguistics

Narrow scientific field: English language teaching methodology

UDC number: 811.111'371.3(043.3)

SADRŽAJ

1. Uvod	1
1.1. Struktura rada	2
2. Teorijska razmatranja	4
2.1. Poreklo igre	4
2.2. Značaj igre	8
2.2.1. Značaj igre za kulturu naroda	10
2.2.2. Značaj igre za razvoj dece	11
2.2.2.1. Igra kao asimilacija (Piaget)	13
2.2.2.2. Igra i zona narednog razvoja (Vygotsky)	14
2.3. Definicija igre	15
2.3.1. Termin igra	15
2.3.2. Da li je moguće definisati igru?	15
2.3.3. Pregled postojećih definicija	17
2.3.3.1. Definicija igre i definicija igranja	21
2.3.3.2. Definicija igre i definicija video-igara	23
2.3.4. Roger Caillois i njegova definicija igre	23
2.3.5. Termin ludičke aktivnosti	27
2.4. Klasifikacija igara	29
2.4.1. <i>Agôn</i>	32
2.4.2. <i>Alea</i>	33
2.4.3. <i>Mimicry</i>	34
2.4.4. <i>Ilinx</i>	35
3. Igra i obrazovanje	37
3.1. Istorijski pregled	37
3.2. Stavovi o korišćenju igara u obrazovanju	38
3.3. Igra i nastava stranog jezika	44
3.3.1. Definicija igara koje se koriste u nastavi stranog jezika	47
3.3.2. Klasifikacija igara koje se koriste u nastavi stranog jezika	51
3.3.2.1. Klasifikacija igara preuzeta iz sadržaja knjiga	61
3.3.3. Metode učenja stranog jezika povezane sa korišćenjem igara	64
3.3.3.1. Komunikativna nastava jezika ili komunikativni pristup	64
3.3.3.2. Totalni fizički odgovor	65
3.3.3.3. Sugestopedija ili desugestopedija	66
3.4. Korišćenje igara i uzrast učenika	67
3.4.1. Razlike između dece i odraslih	70
3.4.2. Visokoškolsko obrazovanje	72
3.4.3. Motivacija za sprovođenje istraživanja	74
3.5. Razlozi za korišćenje igara	77
3.5.1. Pogrešni razlozi za korišćenje igara	80
3.6. Zašto su igre korisne	81
3.6.1. Učenje i pamćenje	82
3.6.2. Učenje stranog jezika	82
3.6.3. Motivacija	86

3.6.4. Atmosfera na času.....	90
3.6.4.1. Saradnja.....	90
3.6.4.2. Opuštanje	91
3.6.4.3. Hipoteza o afektivnom filteru (Krashen)	92
3.6.4.4. Zabava.....	93
3.6.4.5. Takmičarski duh.....	93
3.6.5. Uloga nastavnika.....	93
3.6.6. Uloga učenika	96
3.6.7. Igra i teorija o postojanju višestrukih inteligencija (Gardner).....	97
3.6.8. Prilagodljivost igara	103
3.6.9. Odmor ili pauza u radu	103
3.6.10. Korist koju nastavnik ima u obavljanju svog posla	104
3.6.11. Više od učenja jezika	104
3.6.12. Prednosti ludičkih aktivnosti korišćenih u eksperimentu	105
3.7. Neodstaci igara.....	107
3.7.1. Mane ludičkih aktivnosti korišćenih u eksperimentu	112
3.8. Saveti kako koristiti igre u nastavi stranih jezika	114
3.8.1. Obrazovni sadržaj igre	114
3.8.2. Znanje jezika neophodno za učestvovanje u igri	115
3.8.3. Sreća i veština	116
3.8.4. Takmičenje	117
3.8.5. Stav nastavnika	118
3.8.6. Ispravljanje grešaka i ocenjivanje učenika	118
3.8.7. Organizacija rada u grupi.....	119
3.8.8. Karakteristike učenika	122
3.8.9. Učestvovanje	122
3.8.10. Priprema nastavnika	122
3.8.11. Intenzitet korišćenja igara	123
3.8.12. Davanje instrukcija	123
3.8.13. Kulturološke razlike.....	123
3.8.14. Trajanje igre	124
4. Ranija istraživanja u svetu i kod nas	125
4.1. Analiza ranijih istraživanja	127
4.2. Pregled ranijih istraživanja	134
5. Istraživanje	149
5.1. Predmet istraživanja.....	149
5.2. Ciljevi i hipoteze istraživanja.....	149
5.3. Metode istraživanja	153
5.4. Značaj i aktuelnost istraživanja.....	154
6. Metodologija istraživanja.....	155
6.1. Empirijsko istraživanje	155
6.2. Varijable u istraživanju	156
6.3. Odabir uzorka istraživanja	156
6.4. Opis uzorka istraživanja.....	158

6.4.1. Starost studenata	159
6.4.2. Pol studenata	160
6.4.3. Stečeno srednje obrazovanje	160
6.4.4. Uspeh u dosadašnjem toku studija	162
6.4.5. Prosečna ocena iz engleskog jezika u srednjoj školi	162
6.4.6. Godine učenja engleskog jezika	163
6.4.7. Učenje engleskog jezika van redovne škole	163
6.5. Metodološki instrumenti za prikupljanje podataka	163
6.5.1. Ulazni test	164
6.5.2. Izlazni test	165
6.5.3. Upitnik o ludičkim aktivnostima namenjen nastavnicima	165
6.5.4. Upitnik o sociodemografskim karakteristikama učenika i njihovom iskustvu u učenju engleskog jezika	165
6.5.5. Upitnik o ludičkim aktivnostima korišćenim na času	166
6.5.6. Evidencija o prisustvu učenika časovima engleskog jezika u toku trajanja eksperimenta	166
6.6. Opis eksperimenta	166
6.6.1. Dužina eksperimentalne nastave	167
6.6.2. Nastavna sredstva korišćena u toku izvođenja eksperimenta	167
6.6.3. Nastavna građa koja je uvežbavana i ispitivana u eksperimentu	168
6.6.4. Ludičke aktivnosti u eksperimentalnoj nastavi	169
6.6.4.1. Karakteristike ludičkih aktivnosti korišćenih u eksperimentalnoj nastavi ..	169
6.6.4.2. Opis ludičkih aktivnosti korišćenih u eksperimentalnoj nastavi	171
6.6.4.2.1. Lančana priča	171
6.6.4.2.2. Crvenkapa	171
6.6.4.2.3. Gluvi telefoni	173
6.6.4.2.4. Čudni predmeti	174
6.6.4.2.5. Kartice	174
6.6.4.2.6. Lozinka	175
6.6.4.2.7. Bingo	175
6.6.4.2.8. Igra pamćenja	176
6.6.4.2.9. Pantomima	177
6.6.4.2.10. Šašavi odgovori	177
6.6.4.3. Izvori za ludičke aktivnosti u istraživanju	178
7. Rezultati istraživanja i njihova analiza	181
7.1. Statistička analiza	181
7.2. Analiza rezultata Studentovog t-testa nezavisnih uzoraka	183
7.2.1. Studentov t-test nezavisnih uzoraka – rezultati sa ulaznog testa	184
7.2.2. Studentov t-test nezavisnih uzoraka – rezultat učenika na izlaznom testu	185
7.3. Sumarna analiza rezultata eksperimenta sa aspekta postavljenih hipoteza	192
7.4. Percepcije učenika u vezi sa ludičkim aktivnostima u eksperimentalnoj nastavi	193
8. Zaključak	199
8.1. Ograničenja sprovedenog istraživanja i predlozi za dalji rad	200
Bibliografija	203

Dodaci	218
Dodatak 1 – Upitnik za nastavnike	218
Dodatak 2 – Upitnik o sociodemografskim karakteristikama učenika i njihovom iskustvu u učenju engleskog jezika	219
Dodatak 3 – Upitnik o ludičkim aktivnostima korišćenim na času	222
Dodatak 4 – Studentova t-raspodela	223
Dodatak 5 – Spisak tabela.....	224
Dodatak 6 – Spisak grafikona i slika	225
Biografija autora	226

1. Uvod

U nastavi stranih jezika koriste se različiti pristupi kako bi se olakšalo usvajanje gradiva. Jedan od njih jeste primena ludičkih aktivnosti, tj. didaktičkih ili obrazovnih igara, kako se još nazivaju.

Mnogi naučnici i autori, najčešće filozofi, antropolozi i psiholozi, bave se pojmom igre. Oni u svom radu pokušavaju da definišu igru, da nađu razlog za njeno postojanje, da objasne njen značaj i da izvrše kategorizaciju različitih igara. Neslaganje u njihovim tvrdnjama ponekad je veliko, ali nijedan od njih ne dovodi u pitanje značaj igre.

Svrha istraživanja prikazanog u ovom radu jeste da se na konkretnom primeru utvrdi u kojoj meri su ludičke aktivnosti korisne za nastavu engleskog jezika kao stranog na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu i kakvi su stavovi studenata o tim aktivnostima.

Istraživanje je sprovedeno školske 2014/2015. godine i u njemu su učestvovali studenti Filološkog fakulteta kojima je engleski jezik izborni predmet. Oni su bili podeljeni u dve grupe, kontrolnu i eksperimentalnu, i sa eksperimentalnom grupom su u nastavi korišćene ludičke aktivnosti. Na tim aktivnostima studenti su ponavljali gramatiku i vokabular. Koristili smo pet aktivnosti za ponavljanje gramatike i pet aktivnosti za ponavljanje vokabulara. U radu sa kontrolnom grupom nisu korišćene ludičke aktivnosti.

Naše polazne pretpostavke bile su da će eksperimentalna grupa na izlaznom testu ostvariti bolje rezultate, kako pri rešavanju pitanja iz gramatike i vokabulara odvojeno, tako i u celokupnom uspehu na izlaznom testu.

Pored merenja rezultata na izlaznom testu, članovi eksperimentalne grupe su nakon svake ludičke aktivnosti urađene na času popunjavali kratak upitnik u kome su davali svoje mišljenje o izvedenoj ludičkoj aktivnosti. Ocenjivali su u kojoj meri im se određena aktivnost svidela i u kojoj meri je ta ista aktivnosti korisna. Nakon toga su ostavljali kraći komentar o ludičkoj aktivnosti u kojoj su učestvovali. Na taj način želeli smo da utvrdimo koje aktivnosti su, po njihovom mišljenju, najinteresantnije i najkorisnije, kao i to da li postoje aktivnosti koje studenti smatraju korisnim ali ne naročito zanimljivim – i obrnuto. Takođe smo analizirali i opisali kakav je opšti stav studenata o pomenutim aktivnostima.

Celokupno istraživanje za cilj ima unapređivanje nastave engleskog jezika kao stranog na fakultetskom nivou.

1.1. Struktura rada

Ova disertacija ima osam poglavlja. U uvodnom se govori o temi ovog rada uopšteno, o sprovedenom istraživanju, njegovom cilju i strukturi ostatka rada.

Drugo poglavlje obuhvata prikaz teorijskih razmatranja u vezi sa pojmom igre. Prvo se pažnja posvećuje poreklu igre, a zatim njenom značaju za kulturu naroda i razvoj dece. Dalje se analiziraju problemi i načini definisanja pojma igre, sa posebnim osvrtom na definiciju koja se u ovom radu koristi, kao i na termin ludički i opravdanje njegove upotrebe. Sam kraj drugog poglavlja posvećen je kategorizaciji igara, sa posebnim akcentom na kategorizaciju koja se koristi u ovom radu.

Treće poglavlje se bavi igrom i obrazovanjem uopšte i igrom i nastavom stranog jezika konkretno. Cilj ovog poglavlja je da se odredi mesto koje igra ima u obrazovnom sistemu, a zatim i u nastavi stranog, tj. engleskog jezika. Tu se ponovo razmatraju definicija i klasifikacija igara, ali sada iz perspektive metodike nastave stranog jezika. Zatim se ukratko opisuju različite metode koje se primenjuju u nastavi jezika a usko su povezane sa korišćenjem igara. Potom se razmatraju bitni faktori u vezi sa korišćenjem igara, kao što su uzrast učenika i razlozi za upotrebu igara. Dalje se navode aspekti koji igre čine veoma korisnim i situacije u kojima igre nisu mnogo korisne. Na kraju trećeg poglavlja dati su saveti za korišćenje igara.

Četvrto poglavlje tiče se ranijih istraživanja u vezi sa ovom oblašću. U prvom delu poglavlja navode se ranija istraživanja i analiziraju njihova tematika i rezultati. U drugom delu poglavlja dat je detaljniji pregled navedenih istraživanja.

U petom poglavlju opisan je predmet istraživanja, predstavljene su hipoteze koje će nakon sprovedenog istraživanja biti dokazane ili opovrgnute, kao i ciljevi i naučne metode koje će biti korišćene u istraživačkom delu rada.

U šestom poglavlju razmatraju se aspekti značajni za metodologiju koja je primenjena tokom istraživanja opisanog u ovoj disertaciji. U njemu opisujemo varijable, uzorak, tok eksperimenta, instrumente za prikupljanje podataka, kao i ludičke aktivnosti koje smo koristili.

Sedmo poglavlje bavi se rezultatima istraživanja i njihovom analizom. U ovom poglavlju prvo se analiziraju rezultati uticaja ludičkih aktivnosti na uspeh učenika na izlaznom testu, a zatim i njihovi stavovi o korišćenim aktivnostima.

U poslednjem, osmom poglavlju navode se opšti zaključci u vezi sa sprovedenim istraživanjem, kao i ograničenja tog istraživanja i predlozi za dalji rad.

Posle spiska korišćene i konsultovane literature sledi dodatak koji sadrži upitnik za nastavnike kojim smo analizirali zastupljenost igara u nastavi stranih jezika na akademskom nivou, zatim upitnik za učenike kojim smo utvrdili homogenost uzorka i upitnik o stavovima učenika iz eksperimentalne grupe o korišćenju ludičkih aktivnosti. Na samom kraju rada dati su popisi tabela i grafikona.

2. Teorijska razmatranja

2.1. Poreklo igre

Johan Huizinga (1872–1945), čuveni holandski historičar, autor jedne od najpoznatijih knjiga o igri, *Homo Ludens*, skreće nam pažnju na činjenicu da je igra starija od civilizacije i ljudskih društava jer, kako on tvrdi, životinje nisu čekale da im čovek pokaže kako da se igraju (Huizinga, 1949: 1). Igra nije karakteristična samo za ljude ili sisare. Neverovatno je, ali istinito, da su razne igre primećene i kod ostalih životinjskih vrsta. Wenner (2009: 29) komentariše rezultate eksperimenta koji je sproveden 1994. godine. U njemu su pacovima bili odstranjeni delovi mozga (neokorteksa) koji imaju važnu ulogu u procesima donošenja odluka i svesnog razmišljanja. Pacovi su i posle toga nastavljali da se igraju. To dokazuje da se centri koji motivišu igranje nalaze u moždanom stablu, a to je struktura koja je bila razvijena još pre nego što su sisari evoluirali. Detaljan pregled literature i istraživanja o igri iz ugla biologije daju Graham i Burghardt (2010). Pomenuti autori primećuju kako je u domenu biologije igra često bila zanemarivana zato što je teško uočiti je i definisati, i zato što njen uticaj nije jasno vidljiv (Graham & Burghardt, 2010: 393). Primećeno je i da je proces igranja komplikovaniji što je životinja na višem stupnju razvoja (Whitebread, 2012: 14). Kod sisara imamo rvanje i prevrtanje kao vid igre, kod primata nailazimo na igru predmetima, a kod ljudi, gde je igra prisutna u svojoj najrazvijenijoj formi, imamo simboličku igru,¹ zaključuje Whitebread.

Na brojnim arheološkim iskopinama nalazimo dokaze da je igra bila deo čovekovog života još od praistorijskog vremena (Whitebread, 2012: 9). Veoma iscrpan i detaljan prikaz istorije i porekla igara daju nam Avedon i Sutton-Smith u knjizi *The Study of Games* (1971). O prvim igrama saznajemo zahvaljujući arheolozima koji pronalaze artefakte u drevnim grobnicama i hramovima. Na primer, nađeni su ostaci sumerske društvene igre iz oko 2600. godine pre nove ere, ili egipatske igre kockicama iz 1600. godine pre nove ere (Avedon & Sutton-Smith, 1971: 21). Pored artefakata, Avedon i Sutton-Smith navode da postoje i grafički dokazi koji nam govore o tome koliko su neke igre drevne. U pitanju su murali, slike iz grobnica ili slike na vazama na kojima se vide ljudi kako igraju igre. Mnogi pisci i filozofi iz daleke prošlosti, kao što su na primer Homer, Platon, Plutarh, Ovidije i dr., pominju u svojim delima igre (Avedon & Sutton-Smith, 1971: 22). Još jedan veoma zanimljiv istorijski

¹ To je, na primer, kada konja predstavlja metla koju dete u igri jaše.

izvor iz kojeg saznajemo dosta o igrama jeste zakon. Avedon i Sutton-Smith primećuju da postoje zapisi o tome kako rimski zakoni stari više od 2000 godina zabranjuju kockanje, ili kako Parlament Škotske 1457. godine kažnjava igranje golfa. Zatim nailazimo na knjige i spise namenjene opisivanju igara, a početkom 20. veka izdaju se i prve knjige u vezi sa igrama i obrazovanjem (Avedon & Sutton-Smith, 1971: 25). Ove publikacije primarno se tiču obrazovanja dece i mesta koje igra ima u tom procesu. Primećujemo da je, od samih početaka razmatranja odnosa igre i obrazovanja, dominirao stav da igra ima najviše značaja u obrazovanju dece.

Kada se posmatra istorijat proučavanje igre, postoje tri osnovne teorije o tome zašto dolazi do igranja: višak energije, uvežbavanje instinkta i ponavljanje naučenog (Graham & Burghardt, 2010: 395).

Još 1907. godine Johnson je tvrdio da je za razumevanje igranja potrebno analizirati evoluciju (Johnson, 1907: 8). On navodi kako je veza između igranja i instinkta neraskidiva i da bi igranje moglo da se definiše kao buđenje instinkta (engl. *the awakening of instincts*) (Johnson, 1907: 13). Sumirajući stavove svojih prethodnika, Johnson tvrdi kako neki od njih objašnjenje igre vide u prošlosti i smatraju da je ono u vezi sa evolucijom ljudske vrste, dok drugi gledaju u budućnost smatrajući igru bitnim elementom pripreme deteta za budući život (1907: 16).

Harvey A. Carr (1873–1954), američki psiholog, koji govori o značaju igre za opstanak prevashodno ljudi, ali i životinja, u svom radu daje detaljan prikaz, analizu i kritiku dva autoriteta koja govore o poreklu igara (Carr, 1902). Reč je o Spenceru i Groosu. Herbert Spencer, engleski biolog, antropolog i sociolog, poreklo igre vidi u postojanju viška energije, kod ljudi i životinja, i potrebe da se ta energija utroši, kako tvrdi Carr (1902: 3). Spencer (prema Brewster, 1971: 10) smatra da se u igri koristi višak energije koji dete ima zato što ne mora da brine o pronalaženju hrane ili o tome da treba da se zaštiti od opasnosti, pošto roditelji pružaju takav vid zaštite. Iako Spencer karakteriše igre kao aktivnosti koje su suviše i beskorisne, ipak priznaje da mogu da budu korisne u razvijanju veština koje se kroz njih vežbaju, zaključuje Carr (1902: 3–4). I dok u osnovi teorije koju pruža Spencer nalazimo višak energije, Groos objašnjenje za postojanje igara nalazi u instinktu (Carr, 1902: 4; Groos, 1912: 2). Za njega su instinkti nesavršeni pri rođenju, a igra i igranje služe za razvijanje instinkta pa je zato kod životinja važan period kada su mladunci, u kojem se igraju i time usavršavaju svoje instinkte. Groos dalje primećuje kako je imitacija instinkt, a igranje pri kome dominira imitacija isto tako može da se objasni kroz pojam instinkta (Carr, 1902: 5). Carr uviđa problem u ovakvoj tvrdnji i navodi kako je Groos donekle u pravu, ali kako su

mnoge aktivnosti imitacije daleko kompleksnije građe i ne mogu se objasniti samo instinktom, pogotovo u razvijenijim društvima (1902: 6). Carr dalje tvrdi kako između imitacije i igre sigurno postoji značajna razlika jer, ukoliko ih izjednačimo, kao što je Groos pokušao da uradi, zašto onda uopšte treba da postoji igra, kad bi obična imitacija vršila istu funkciju. Carr ponavlja da se instinktna priroda mnogih činova imitacije i igranja ne dovodi u pitanje, ali da postoje mnogobrojni primeri koji dokazuju suprotno (1902: 7). Kroz svoje drugo tumačenje igranja Groos (1912: 2) pokušava i sam da razreši ovaj problem i uvodi termin „nasledni impuls” (engl. *hereditary impulse*), ali, kako Carr primećuje, Groos ne uspeva da do kraja i jasno definiše taj pojam (1902: 7). Ovim terminom se Groos približava onome što tvrdi Spencer, jer Groos delovanje naslednog impulsa objašnjava gomilanjem viška energije u određenim centrima, što ih čini veoma podložnim stimulaciji (Carr, 1902: 8). Takvim tumačenjem Groos se približio tumačenju igre kroz postojanje viška energije, tumačenju koje daje Spencer a koje Groos inicijalno pokušava da pobije, primećuje Carr (1902: 10). Ostali koji se bave temom porekla igre generalno imaju stav da tumačenja koja daju Groos i Spencer nisu pogrešna, ali da to nisu potpuna tumačenja porekla igre (Carr, 1902: 12). Uživanje se pripisuje igranju bez mnogo filozofije i preispitivanja, a potvrda za to nalazi se u ličnom iskustvu (Carr, 1902: 13). Nebrojeno puta smo bili svedoci situacije u kojoj je dete veoma iscrpljeno, ali ima jaku želju da nastavi da se igra. Groos ovakve slučajeve navodi kao kritiku Spencera i dodaje da se igranje nastavlja čak i kada se višak energije utroši, pa da je zbog toga odgovor u tumačenju igre instinkt (Carr, 1902: 14).

Američki psiholog Stanley Hall ukazao je na to kako Groos nije u pravu kada misli da je igranje u stvari uvežbavanje budućih aktivnosti deteta koje će mu koristiti kada poraste (1904: 202). Hall je smatrao da ključ leži u prošlosti, a da ovakav stav koji ima Groos ignoriše prošlost. Hall je rekao da ono što zaista možemo nazvati igrom nikada ne uvežbava razvojno (evolucijski) nove stvari. Igranje i igre menjaju samo svoju spoljašnju formu, ali psihički i fizički aspekti tih aktivnosti koji se nalaze u njihovoj osnovi ostaju isti (Hall, 1904: 207).

Johnson je pokušao da uporedi sve prethodne teorije na sledeći način. Na jednoj strani imamo stav da igranje nastaje zbog viška energije, stav koji imaju Schiller, Spencer, Groos, Eichter, Muths i drugi. Froebel (prema Johnson, 1907: 38) takođe govori o unutrašnjem prelivanju impulsa (engl. *overflow of impulse*), ali kod njega je fokus na mentalnom, a ne na fizičkom. I dok Groos priznaje postojanje viška energije, navodeći kao osnovni izvor igre nasledene nagone i smatrajući igru pripremom za kasniji život, dotle Hall u igri vidi prošlost koja ljudima pomaže da prežive u sadašnjosti, a Gulick (prema Johnson, 1907: 38) u igri

nalazi inherentne tendencije ka određenim aktivnostima povezanim sa aktivnostima rase koje je očuvala prirodna selekcija.

Brewster u svom radu sumira i poređuje razne stavove koje istaknuti naučnici imaju o igrama (1971: 9–10). On navodi kako, na primer, Hall u igri dece uočava obrise aktivnosti koje vezujemo za prirodne i veoma važne aktivnosti koje su bile deo života naših predaka, ali koje nemaju mnogo veze sa modernim životom ljudi. Mabel Reany (prema Brewster, 1971: 9–10) ide čak dotle da deli igru dece na pet razdoblja koja naziva (1) životinjskim (od rođenja do sedme godine deteta), (2) divljim (od sedme do devete godine), (3) nomadskim (od devete do 12. godine), (4, 5) pastoralnim i plemenskim periodom (od 12. do 17. godine). Édouard Claparède (1873–1940), švedski neurolog i dečiji psiholog, smatrao je da je igra neka vrsta izučavanja zanata vezanog za dužnosti i obaveze koje će uslediti kasnije u životu, a da na nju utiče instinkt, dok recimo Brewster primećuje da savremeni psiholozi odbacuju uticaj instinkta (1971: 9–10). Neki Freudovi učenici, nastavlja Brewster, na primer, smatraju igru kompenzacijom ili zamenom instinkta koje normalna savest suzbija.

Sutton-Smith govori o dve teorijske struje kojima se objašnjava poreklo igre (1971: 74). Sa jedne strane, smatra on, stoje Freud i Piaget i njihovi sledbenici, za koje je igranje projektovan ili asimilativan izraz prethodnih stanja i koristi se da bi se ublažila anksioznost. Sa druge strane, kako dalje navodi Sutton-Smith, Groos i Mead smatraju da je igranje ozbiljna priprema i uvežbavanje za ono što nas čeka kasnije u životu.

Jarvis i saradnici navode da igra, koja je zastupljena kod dece, kao i kod mnogih životinja, pomaže opstanku vrste. Da ne postoji neka unutrašnja, nevidljiva prednost u igranju, onda životinje koje se kao mladunci igraju ne bi preživele, tako da većina stručnjaka iz oblasti razvojne psihologije, kao i etnologije, smatra da je igra način da se uvežbaju veštine koje kasnije mogu biti od koristi u procesu preživljavanja, zaključuju ovi autori (2013: 11). Oni takođe daju detaljan pregled teorija o poreklu igre, odnosno razloga zbog kojih igra postoji (Jarvis et al., 2013: 14–19). U tom pregledu pominju se klasične teorije, kako ih autori nazivaju, teorije koje su zastupali već pomenuti Spencer, Hall i Groos. Pored njih nailazimo na još neka tumačenja koja se javljaju u drugoj polovini 20. veka. Berlyne govori o teoriji modulacije uzbuđenja (engl. *Arousal Modulation Theory*) po kojoj je igra rezultat potrebe centralnog nervnog sistema da uzbuđenje zadrži na optimalnom nivou (Jarvis et al., 2013: 15–16). Nasuprot tome, Ellis smatra da deca kroz igru povećavaju stepen uzbuđenja (Jarvis et al., 2013: 16). Tu je na primer i metakomunikativna teorija (engl. *Metacommunicative Theory*) čiji je zastupnik Gregory Bateson, a po kojoj se deca tokom igranja nalaze u dva

sveta, u stvarnom svetu i u onom u kom se pretvaraju, i na taj način uče kako da funkcionišu na dva različita nivoa (Jarvis et al., 2013: 17).

Uviđamo da se o poreklu igre vodi rasprava koja traje već decenijama i ne možemo tvrditi da je rešenje pronađeno. Iako postoje dileme u vezi s tim zašto do igre dolazi, gotovo da ne postoji sumnja u to da su igre značajan deo ljudskog života. O tome ćemo govoriti u narednom poglavlju.

2.2. Značaj igre

Da bismo utvrdili značaj igre, odnosno ludičkih aktivnosti, u oblasti nastave engleskog kao stranog jezika na akademskom nivou, smatramo da je prvo potrebno igru posmatrati u jednom širem kontekstu.

I dalje postoje problemi u vezi sa definisanjem igre, klasifikacijom, utvrđivanjem porekla igre, ali retko ko dovodi u pitanje značaj igre. Da igra nije korisna ona bi kroz evoluciju čoveka i životinja prestala da postoji (Graham & Burghardt, 2010: 396).

George E. Partridge (1870–1953), američki psiholog, rekao je da je igra jedan od najznačajnijih pojmova u psihologiji. Partridge je smatrao da igre poput zadirkivanja, borbe, sakupljanja, ne možemo videti samo kao pripremu za život koji sledi (Partridge, 1912: 41). One su takođe ostaci navika naših predaka: „Igrom se uvežbava ne samo ono što dolazi već i ono što je davno prošlo”² (1912: 42).

Carr je naveo sedam funkcija koje igru čine korisnom. U daljem tekstu dajemo spisak tih funkcija.

- 1) Igra čoveku služi kao rasonoda. Kada je u potpunosti u ovoj funkciji, ona čoveku omogućava da potroši vreme. Kao primer Carr navodi igranje pasijansa, ili čitanje romana, što su po njemu rasonode zastupljene među višim slojevima društva ili kod starijih ljudi. Takva igra od učesnika zahteva minimalnu aktivnost i često i lako pređe iz igre u nasumične pokrete. Ovakva igra postiže svoj cilj, a to je da se njome uz minimalan utrošak energije potroši vreme (Carr, 1902: 17).
- 2) Sledeća je funkcija katarze. Kroz nju može da se utroši višak energije na prihvatljiv način. Primeri su fudbal ili boks, kroz koje se oslobađaju ratoborne tendencije dečaka (Carr, 1902: 17–18).

² Play practices not only what is coming, but also what has long since past.

- 3) Naredna funkcija ima karakteristike oslobađanja negativnih osećanja. Dete treba zaokupiti igrom pa ćemo primetiti kako njegovo nezadovoljstvo, tuga ili ljutnja nestaju (Carr, 1902: 18).
- 4) Igra ima funkciju da oporavlja. Nekim drugim vrstama delovanja, na primer učenjem ili ozbiljnim radom, utičemo na određene centre u mozgu i trošimo energiju, pa je posle izvesnog vremena neophodno da se ti centri odmore i oporave. Zatim, tokom igre, oni centri koji su do tada namerno bili neaktivni i akumulirali energiju mogu da postanu aktivni (Carr, 1902: 18–19).
- 5) Funkcija uvežbavanja odnosi se na stalnu potrebu da se neke veštine koje posedujemo, ali retko koristimo, ponavljaju. Na primer, kroz istoriju su viteški turniri imali takvu funkciju (Carr, 1902: 19).
- 6) Obrazovna funkcija igre jedina je koja se grana u ovoj listi koju daje Carr. Igra može imati funkciju fizičkog vežbanja koje tokom mladosti pomaže u razvoju tela. Sa druge strane, ona ima ulogu organizacije instinkta, instinktivnih navika i novih navika. Na kraju, ona ima ulogu u prenošenju društvenog nasleđa (Carr, 1902: 19).
- 7) Poslednja je sociološka funkcija igre. Čovek je kroz svoj razvoj shvatao da mu saradnja i jedinstvo sa drugima donose veći uspeh nego što bi to bio slučaj da dela sam. U tom procesu igra je imala veoma značajnu ulogu (Carr, 1902: 26).

Fiziološki gledano, tvrdi Carr, igranje je povezano sa centrima koji su najosetljiviji na nadražaj i koji su najspremniji na aktivnost (1902: 27–28). Igranje podrazumeva reakcije koje su najprirodnije. On dalje tvrdi da igru karakteriše visok stepen aktivnosti i povećan priliv krvi u centre zadužene za igranje, pa zato aktivnost igranja može duže da traje. U procesu igranja učestvuju više centara nego što je to slučaj tokom bavljenja nekim drugim aktivnostima. Zbog toga neki centri u određenim trenucima igre mogu da se odmaraju dok drugi nastavljaju da rade. Tokom ozbiljnog rada postoje koncentracija i preciznost koji zahtevaju intenzivno korišćenje samo određenih centara koji se onda umaraju brže i rad traje kraće od igre. Tokom igre dominira uživanje, a neki drugi osećaji kao što su umor, napor, pa čak i bol, nemaju efekta na našu svest i ne škode procesu igranja, zaključuje Carr.

Iako su o značaju igre pomenuti autori govorili još početkom 20. veka, ona se i dalje često posmatra kao suprotnost radu, kao nešto što deca rade zato što su nezrela, i obično se smatra da će prestati da se igraju kada odrastu (Whitebread, 2012: 3). U svom izveštaju o značaju igre Whitebread na istom mestu navodi kako je takvo mišljenje netačno. On smatra da igra ima veliki značaj za čovečanstvo. Njen značaj izjednačava sa značajem koji imaju kultura, jezik i tehnologija i primećuje da se stavovi o igri polako menjaju i da igra dobija

značaj u domenu intelektualnog i emotivnog razvoja, kako kod dece tako i kod odraslih. Sutton-Smith takođe primećuje da se igranje u industrijski orijentisanom društvu, u kom je proizvodnja dominantna, doživljava kao trivijalno. Ali takođe se određeni sportovi i fizička aktivnost slave kao važni faktori u formiranju karaktera pojedinca i smatraju se zaslužnim za smanjenje delinkventskog ponašanja, kako na istom mestu navodi Sutton-Smith (1971: 74).

2.2.1. Značaj igre za kulturu naroda

Proučavanjem igara u različitim kulturama dolazi se do zaključka da je igra sveprisutna, kako kod dece, tako i kod odraslih. Iako se tipovi igara razlikuju od jednog do drugog mesta, njeno postojanje u svim kulturama ne dovodi se u pitanje (Whitebread, 2012: 8). Da je igra sastavni deo svake kulture, bez obzira na stepen njenog razvoja, smatra i Padmanabhachari (1941: 128). Grčki i rimski filozofi (Platon, Aristotel, Kvintilijan i dr.) isticali su značaj igre za intelektualni razvoj, kako navodi Whitebread (2012: 9). Njen značaj bio je proučavan i istican kroz celu ljudski istoriju, preko stare Grčke i Rima, srednjovekovne Evrope, renesanse, pa sve do savremenog doba, zaključuje Whitebread.

Carr primećuje da su pesma, mit i igra ključni za prenošenje tradicije jednog naroda. Oni pobuđuju interesovanje, čine da se sadržaji lako pamte i ostavljaju živopisan utisak na učesnika (1902: 24). Padmanabhachari takođe smatra da se ljudski život može mnogo bolje shvatiti proučavanjem primitivnih naroda i načina na koji su oni provodili slobodno vreme, proučavanjem igara i sportova kojima su se bavili (1941: 128).

Brewster primećuje da su antropolozi u prvoj polovini 20. veka, koji su proučavali život nekih domorodačkih plemena, pridavali malo značaja igrama ili načinima na koje članovi tih plemena provode slobodno vreme (1971: 11). U fokusu su najčešće bili politički sistemi, ekonomija i religija. Srećom, došlo je do promene, i sve više naučnika ističe značaj proučavanja igara. Brewster daje veoma interesantan primer. Često je u radu antropolozima zabranjeno da prisustvuju nekim verskim obredima plemena koja istražuju. Brewster smatra da se izučavanjem igara dece iz tih plemena može dosta toga saznati o tim tajnim ritualima zato što deca odlično imitiraju odrasle u svojim igrama, imaju dobro pamćenje i veoma su konzervativna kada su u pitanju pravila igre (1971: 13).

Sutton-Smith takođe uviđa kako je praćenjem promena u dečijim igrama moguće primetiti vezu između tih promena i nekih važnih promena u kulturi jednog naroda (1971: 76–77). On daje nekoliko dokaza koji potvrđuju ovu tvrdnju, ali mi bismo izdvojili jedan dokaz koji je veoma interesantan. Primećeno je da se u igrama danas mnogo manje pominju

neki društveni statusi i titule kao što su sveštenici, prinčevi, kraljevi, kraljice itd. Taj fenomen svakako govori o promenama do kojih je došlo u društvu i kulturi jednog naroda. Sutton-Smith sumira svoja ranija istraživanja, čime dodatno učvršćuje vezu između igara i kulture (1971: 78). On objašnjava kako su igre koje dominiraju u nekim kulturama povezane sa glavnim obeležjima tih kultura. Tako, na primer, imamo zajednice sa složenim društvenim poretkom, koje koriste razvijeniju tehnologiju i gde je socijalizacija dece veoma važna. U takvim kulturama dominiraju igre strategije. Dalje, u kulturama gde ima dosta igara na sreću postoji nesigurnost: na primer, uslovi života su nesigurni, pronalaženje hrane nije uvek izvesno i društvo je izloženo velikim razlikama kod smene godišnjih doba (veoma topla leta i izuzetno hladne zime). Najmanje ima kultura u kojima dominiraju igre fizičke spremnosti. To su ekonomski nerazvijene kulture gde su za opstanak značajne veštine kao što su streljaštvo ili bacanje koplja, a samim tim i igre kojima se te veštine uvežbavaju. Najviše je onih društava u kojima su sva tri tipa igara zastupljena u istoj ili sličnoj meri (igre strategije, igre na sreću i igre fizičke spremnosti i veštine). Svi ovi primeri govore nam o tome da je značaj igre za kulturu jednog naroda izuzetan (Sutton-Smith, 1971: 79).

2.2.2. Značaj igre za razvoj dece

Još u 19. veku postojala je svest o značaju igre. Friedrich Froebel, nemački pedagog, rekao je sledeće:

Igra [...] je najviši izraz ljudskog razvoja u detinjstvu, jer ona sama je jedini slobodan izraz onoga što se nalazi u duši deteta. Ona je najčistiji i najduhovniji proizvod deteta, a istovremeno je i vid i kopija ljudskog života u svim njegovim stepenima i svim odnosima. Ona dakle pobuđuje radost, slobodu, zadovoljstvo, unutrašnji i spoljašnji spokoj, mir sa celim svetom. Od nje potiče sve ono što je dobro. Dete koje se igra silovito, slobodno, i tiho, i koje u igri istraje dok ga u potpunosti ne savlada umor, sigurno će izrasti u sposobnog i staloženo upornog čoveka, čoveka koji je spreman da žrtvuje svoj trenutni mir kada od njega to zahteva neko veće dobro³ (Adamson, 1912: 50–51).

Froebel dalje primećuje kako dečija igra nije samo zabava i kako pažljivim posmatranjem te igre možemo da predvidimo kakav će život imati i voditi to dete (Adamson, 1912: 51). Igra, smatra Partridge, čini najveći deo života deteta (1912: 41). Ona za decu nije samo motorna aktivnost već ih u potpunosti okupira i zauzima centralno mesto u njihovim

³ Play, [...] is the highest expression of human development in childhood, for it alone is the free expression of what is in the child's soul. It is the purest and most spiritual product of the child, and at the same time it is a type and copy of human life at all stages and in all relations. So it induces joy, freedom, contentment, inner and outer repose, peace with all the world. From it flows all good. A child who plays vigorously, freely, and quietly, and who persists till he is thoroughly tired, will of a certainty grow into a capable and quietly persistent man, ready to sacrifice his own present ease when a higher good for himself or for others demands it.

životima (Partridge, 1912: 43). Platon (2008) u VII knjizi *Republike (The Republic)* rekao je da rano obrazovanje dece treba da bude vrsta zabave. John Dewey, američki filozof, psiholog i reformator obrazovanja, slagao se sa stavovima koje su Platon i Froebel imali kada je u pitanju značaj igre i razvoj dece. Igra je glavni, možda čak i jedini vid obrazovanja deteta, tvrdio je Dewey (1910: 162). Bower tvrdi kako je za dete igra najverovatnije prvi vid socijalnog odnosa sa strancima i prvi način da se sopstveno biće testira u odnosu na druge (1974: 9).

Wenner opisuje zanimljiv eksperiment čiji su rezultati objavljeni 1973, a kroz koji se vidi pozitivan uticaj koji igra ima na inteligenciju i kreativnost kod dece. Naime, u tom eksperimentu učestvovalo je 90 dece podeljene u tri grupe. Jedna grupa dece dobila je neke predmete iz svakodnevnog života (papirne maramice, šrafci gere, spajalice itd.) i bilo im je dozvoljeno da se igraju tim predmetima. Druga grupa je dobila iste predmete, ali je morala da ih upotrebljava onako kako se oni inače koriste u svakodnevnom životu. Trećoj grupi dece nisu davani niti pokazivani pomenuti predmeti, već je toj grupi dece rečeno da sede za stolom i crtaju šta god žele. Sve tri radnje trajale su po 10 minuta, nakon čega je od sve dece zatraženo da naprave spisak ideja kako se svaki od pomenutih predmeta može upotrebiti. Prva grupa dece koja se igrala predmetima imala je u proseku tri puta više kreativnih i novih ideja za korišćenje predmeta u poređenju sa ostalim grupama. To znači, tvrdi Wenner, da igranje podstiče kreativno razmišljanje (2009: 28).

Uticaj igre na emotivni i kognitivni razvoj dece veliki je i nesporan. Detaljan prikaz istraživanja koja idu u prilog toj tvrdnji daje Whitebread (2012). Christie i Johnsen (1983) takođe su značajan izvor dodatne literature na tu temu. Oni analiziraju 23 istraživanja koja se bave igrom i pomenutim aspektima razvoja dece, a koja su rađena u periodu od 1968. do 1981. godine. Christie i Johnsen u nastavku svog kritičkog prikaza govore o povezanosti igre sa kreativnošću, rešavanjem problema, razvojem jezika, logikom, društvenim razvojem dece itd. (1983: 96).

Smatramo da je za potrebe našeg istraživanja značajno i dovoljno pozabaviti se teorijama koje su zastupali Piaget i Vygotsky. Ono što sledi jeste kratak osvrt na stavove koje su ova dva istaknuta psihologa imala kada su u pitanju igre i razvoj dece. Detaljnije poređenje sličnosti i razlika u stavovima koje zastupaju Piaget i Vygotsky daje Pellegrini (2009: 23–26).

2.2.2.1. Igra kao asimilacija (Piaget)

Iako se pretežno bavi fazama u intelektualnom razvoju dece, a ne odraslih koji su predmet našeg istraživanja, Piaget smatra da igra ima značajno mesto u tom razvoju, pa ćemo zato ukratko izložiti njegovo stanovište. Miočinović u svojoj knjizi čija je centralna tema Piaget jasno sumira to stanovište (2002: 32–37). Svi organizmi teže da se adaptiraju okolini u kojoj žive i, kako tvrdi Piaget, taj proces adaptacije se sastoji iz asimilacije⁴ i akomodacije.⁵ Asimilacijom se kroz već postojeće strukture organizam nosi sa spoljašnjim svetom, tj. igra je asimilacija, naročito simbolička igra, kada dete na primer zajaše metlu ili prut zamišljajući da je to konj. Akomodacija je kada se pod spoljnim uticajem menjaju već postojeće unutrašnje strukture. Imitacija je povezana sa akomodacijom. Piaget (1951: 87) objašnjava da je inteligencija ravnoteža između asimilacije i akomodacije, i kako je imitiranje povezano sa akomodacijom, a igra je u stvari asimilacija, možemo reći da igra počinje čim nastane dominacija asimilacije (Piaget, 1951: 150).

Za razliku od objektivnog razmišljanja, koje teži da se prilagodi spoljašnjem svetu, igra kod dece nema ograničenja i pravila i kao takva predstavlja gotovu čistu asimilaciju (Piaget, 1951: 87). Igra se odvija uz opuštanje napora za adaptaciju i uvežbavanje i održavanje aktivnosti zarad čistog zadovoljstva da se njima ovlada, čime se postiže osećaj umešnosti i moći, tvrdi Piaget (1951: 89). Igra kod male dece, nastavlja Piaget, ima bihevioralni karakter. Skoro svako ponašanje koje se ponavlja zarad asimilacije jeste igra. Seme koje se ne koriste neće samo nestati ili atrofirati, već će postati aktivne same za sebe, sa zadovoljstvom kao jedinim svojim ciljem. Takva je igra u svojim počecima, zaključuje on.

Na pitanje kada igra počinje, Piaget analizira stav koji ima Groos (1912). Ako taj stav uzmemo kao tačan, a to je stav da je igra uvežbavanje važnih instinkata, onda bi igra trebalo da se javi veoma rano kod dece, još tokom prvog stadijuma razvoja, kada je dominantno razvijanje refleksa (Piaget, 1951: 89). Ali Piaget se ne slaže sa time i tvrdi kako je teško uvežbavanje refleksa smatrati igrom. U drugoj fazi razvoja deteta nailazimo na problem razgraničavanja – šta je to igra, a šta ona nije. Piaget (1951: 89–90) navodi tvrdnje nekih drugih autora (među kojima je i Claparède), koji smatraju kako je u ranoj fazi razvoja deteta sve sem hranjenja, straha i ljutnje u stvari igra. Dete obavlja razne radnje koje za cilj nemaju

⁴ [...] asimilacija predstavlja nastojanje da se izađe na kraj sa sredinom tako što će se ona prilagoditi postojećim strukturama organizma (Miočinović, 2002: 33).

⁵ To je, u stvari, oblikovanje i menjanje akcija i struktura kako bi se uskladile sa onim što se vidi i čuje (Miočinović, 2002: 37).

ništa drugo sem svoje ispunjenje i nisu nametnute spolja (maše glavom, dodiruje neke predmete oko sebe, pomera ruke i noge itd.). Takve radnje nemaju neki spoljašnji cilj, kao što ga nema ni bacanje kamenčića u vodu, koje dolazi kasnije, a koje svi bez sumnje klasifikujemo kao igru, primećuje Piaget. Određena radnja koju dete izvršava u početku je akomodacija, a onda, kada dete počne da je ponavlja i pokazuje jasne znake da uživa, smeje se i nije toliko fokusirano na ishod te radnje, onda ta radnja postaje igra (Piaget, 1951: 90). U kasnijim fazama razvoja distinkcija igre u odnosu na ostalo delovanje deteta postaje sve jasnija (Piaget, 1951: 93). S vremenom neke nove aktivnosti koje dete iskusi sve brže postaju deo igre (Piaget, 1951: 94).

Rieber (1996) u svom radu sumira tvrdnje o igri i igranju koje Piaget iznosi, ali on takođe dodaje da imitacija i igranje nastavljaju da igraju važnu ulogu u životu odraslih, da su to strategije akomodacije i asimilacije koje imaju značaja tokom čitavog života.

2.2.2.2. Igra i zona narednog razvoja (Vygotsky)

Vygotsky je smatrao da je igra pokušaj da se pomire tenzije koje postoje između želja koje nisu ostvarive u stvarnosti, ali jesu u mašti, i društvenih normi koje te želje ograničavaju (Vygotsky, 1966: 7–8; Pellegrini, 2009: 23).

Kada pokušava da utvrdi odnos između razvoja i učenja, Vygotsky uspostavlja termin zona narednog razvoja, koji definiše na sledeći način: „To je razdaljina između stvarnog razvoja koji karakteriše nezavisno rešavanje problema i nivoa potencijalnog razvoja koji definiše rešavanje problema uz pomoć odraslih ili u saradnji sa sposobnijim vršnjacima”⁶ (1988: 348–349). Vygotsky primećuje da su testovi kojima je utvrđivan stepen razvoja dece u stvari pokazivali stepen njihovog stvarnog razvoja (engl. *actual development*), od koga se onda kretalo u nastavi, ali da bi trebalo pažnju posvetiti njihovom potencijalnom razvoju (engl. *potential development*) (Vygotsky, 1988: 346). Obrazovanje ili učenje ima smisla samo kada ono ide ispred stepena razvoja pojedinca, napominje Vygotsky (1978: 259). A takvim pristupom obrazovanju i razvoju, kako sa pravom primećuje Kitić u poglavlju koje posvećuje slavnom psihologu, centralno mesto u procesu učenja dobijaju roditelji, staratelji, nastavnici i vršnjaci (2007: 88). Jedan od načina da obrazovanje ide ispred razvoja jeste da se u nastavi koriste razne kreativne aktivnosti i zadaci kroz koje se rešavaju problemi, i da se učenje

⁶ It is the distance between the actual development by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.

odvija kroz saradnju (između odraslih i dece ili same dece), primećuje Kitić. Opisane karakteristike aktivnosti i zadataka nalazimo u igrama koje se koriste u obrazovanju. Kroz igre se takođe često ostvaruje saradnja između učenika koji rade u grupama, kao i učenika i nastavnika.

2.3. Definicija igre

2.3.1. Termin *igra*

Indoevropski koren od kog engleska reč *game* (igra) verovatno potiče jeste *ghem*, što znači „radosno skakati” (Avedon & Sutton-Smith, 1971: 2). Tri značenja reči *game* na engleskom veoma su različita:

- 1) oblik igranja, zabave, rekreacije, sporta ili veselja koji ima određena pravila i za koji su nekada potrebni određeni rekviziti, nekada veština, znanje i izdržljivost;
- 2) stanje u kojem je noga kada je neko povređen ili kada hramlje;
- 3) divlje životinje, ptice ili ribe koje se love radi sporta ili se koriste u ishrani (Avedon & Sutton-Smith, 1971: 2).

Avedon i Sutton-Smith analiziraju poreklo reči *ghem* i njenu upotrebu u raznim indoevropskim jezicima i nalaze da se slične reči koriste da bi se označile neobuzdane, divlje životinje ili pokret savijene noge koji nastaje tokom skakanja (1971: 3).

2.3.2. Da li je moguće definisati igru?

Kao što je u uvodnom poglavlju već pomenuto, mnogobrojni autori, najčešće filozofi, antropolozi i psiholozi, bavili su se pojmom igre. Oni u svojim delima pokušavaju da definišu igru, da nađu razlog za njeno postojanje, da objasne njen značaj i da izvrše kategorizaciju različitih igara. Pellegrini u svojoj knjizi analizira razne uglove iz kojih su autori pristupali definisanju igre i navodi da te definicije mogu biti strukturalne, bihevioralne, funkcionalne, kauzalne, motivacione itd. (2009: 6).

Zbog činjenice da je igra veoma raznovrsna, spontana i nepredvidiva, njeno definisanje i istraživanje je težak zadatak (Whitebread, 2012: 13–14). U uvodu knjige *The Study of Games*, autori Avedon i Sutton-Smith kroz šalu navode kako bi svaka ozbiljna naučna studija trebalo da na početku sadrži definiciju onoga čime se bavi, ali kako u slučaju igara definisanje osnovnog pojma izmiče (1971: 1–2). Oni to pravdaju činjenicom da igru

pronalazimo u brojnim sferama života i kako u svakoj od tih oblasti postoji definicija igre: deca i odrasli igru vide kao rekreaciju, antropolozi u igri prepoznaju kulturološke forme, a psihijatri način dolaženja do dijagnoze, dok ljudi koji se bave obrazovanjem igru posmatraju kroz nastavne materijale. Avedon i Sutton-Smith priznaju kako postoji mogućnost da svako od nas, zavisno od oblasti kojom se bavi i potrebe za koju koristi igre, može imati sopstvenu, arbitrarnu definiciju igre.

Ludwig Wittgenstein u svom delu *Philosophische Untersuchungen (Philosophical Investigations, 1958, engleski prevod)* razmatra koncept igre i napominje kako je to nejasan koncept, ali se pita da li uopšte ima potrebe da ga jasno odredimo. Da li je možda nejasno određen koncept upravo ono što nam je potrebno da bismo razumeli šta je to igra (Wittgenstein, 1958: 34)? Wittgenstein navodi primere iz života kojima dokazuje da je moguće funkcionisati i bez jasno definisanih pojmova, da je moguće koristiti koncepte bez jasnih granica i ljudima objasniti na šta se oni odnose.

Botturi i Loh (2008: 5), na primer, primećuju da je definisanje igre isto kao definisanje nekih drugih pojmova koji su svima nama jasni i poznati, ali ih ne možemo objasniti. Oni kao primer navode pojmove kao što su vreme, prijateljstvo, ljubav. Svi imamo iskustvo o vremenu, njegovom prolaženju i slično, ali ako neko zatraži od nas da definišemo vreme, onda uviđamo da je to veoma težak zadatak. Isto važi i za igru. Svi na neki način osećamo šta je to igra, znamo da je prepoznamo, posedujemo to iskustvo, uglavnom iz vremena kad smo bili mali, ali nam je teško da je precizno definišemo. Ovi autori takođe prepoznaju ograničenja u jeziku koji koristimo da definišemo pojam. Oni smatraju da je svaki jezik određen kulturom i tradicijom, pa da je zbog toga njihovo tumačenje igre vezano za samo jedan deo zapadne kulture i ne može se generalizovati (Botturi & Loh, 2008: 4).

U knjizi koja je izdata 1985. godine Anićeve, Horvat-Vukelja i Hrušova primećuju kako je definiciju za igru kao psihološko-sociološku pojavu teško naći (1985: 7). Ove autorke uzimaju u obzir mogućnost da je čitav život igra i da veći deo svog života provodimo: „[...] negirajući zahteve realnosti, odnosno pravila zdravog razuma, ostavljajući ih povremeno-privremeno po strani, ugađajući nekim svojim iracionalnim pobudama” (Anić i dr., 1985: 7). Ta potreba da se stvarnost izmeni, da se uvedu neka druga pravila, ili samo zanemare već postojeća, ponekad može rezultirati u igri.

2.3.3. Pregled postojećih definicija

U ovom poglavlju daćemo pregled definicija igre. Izdvojili smo definicije najznačajnijih i najuticajnijih autora koji su se bavili ovom tematikom. Pored navođenja definicija, razmotrićemo da li neke od njih mogu poslužiti za definisanje pojma ludičke aktivnosti koji smo odlučili da koristimo u našem istraživanju. Takođe ćemo pokušati da objasnimo zašto je ovaj pojam odabran da označi igre korišćene u eksperimentu koji smo sprovedi.

Carr je rekao kako je teško odrediti tačnu razliku između spontanog delovanja i igre (Carr, 1902: 13). Ako posmatramo bebu, na primer, rekao je Carr, njeno pomeranje ruku i nogu smatramo spontanim pokretima. Ali ako beba počne da pomera udove sa više žestine, ako joj se oči sjaje i počne da pomera i ostatak tela, onda svi mi to lako i jasno okarakterišemo kao igru. Onda bismo, kao glavne karakteristike koje igru izdvajaju od spontanog delovanja, mogli da navedemo intenzitet delovanja (koji je tokom igre jači), uzbuđenje celog tela i širenja krvnih sudova, zaključuje Carr. Igranje pripisujemo onim aktivnostima pri kojima osećamo uživanje, uzbuđenje, moć i samoinicijativu (Carr, 1902: 16). Poriv za igranjem dolazi iznutra, a za radom spolja. Rad je adaptacija na potrebe i situacije koje nam nameće spoljni svet, zapaža Carr. Čist rad je napor, rutina, a čista igra je promena, uzbuđenje, primećuje on.

Huizinga (1949: 13) igru definiše kao slobodnu aktivnost koja je različita od običnog, svakodnevnog života po tome što nije ozbiljna, ali istovremeno ima tu moć da igrača u potpunosti obuzme. To je aktivnost koju ne vezujemo za neku materijalnu korist. Igra ima svoje vremenske i prostorne granice, tj. pravila. Igra stvara društvene grupe koje su odvojene od ostatka sveta, često okarakterisane misterijom i sakrivene od ostalih. Caillois (1961), kao i Zimmerman i Salen (2003), nalazi određene probleme u ovakvoj definiciji sa kojima se slažemo. Caillois smatra da ovakva definicija ne uključuje igre na sreću i igre koje on svrstava u kategoriju vertigo (1961: 165, 169). Zimmerman i Salen ovakvu definiciju koju daje Huizinga smatraju pomalo elitističkom (2003: 5). Ako neka igra nije dovoljno interesantna da u potpunosti okupira igrača, to ne znači da ona nije i dalje igra, primećuju ova dva autora. Oni takođe smatraju da Huizinga ne pravi razliku između pojma igre (engl. *game*) i igranja (engl. *play*) (2003: 6).

Clark u pokušaju da definiše igru primećuje da sama reč ima brojne korene i implikacije u jeziku (1970: 5). Za reč igra vezujemo koncepte kao što su rasonoda, sport, takmičenje, pravila, učesnici, dobit, potezi, pobeda, poraz itd. Ovo su sve bitni elementi

mnogih drugih ljudskih aktivnosti, tvrdi Clark. Iz toga proizlazi zaključak da igra i ostale ljudske aktivnosti (društvene, ekonomske, političke, vojne itd.) imaju mnogo toga zajedničkog. Po definiciji koju nam on nudi igra je aktivnost koja se odvija između dva ili više učesnika koji donose odluke kako bi postigli cilj u jednom ograničenom kontekstu (1970: 6). Clark uviđa da je ovakva definicija igre istovremeno preuska i preširoka. On primećuje da ne podrazumeva svaka igra takmičenje između učesnika. Nekada svi igrači saraduju zarad postizanja zajedničkog cilja (1970: 7). Clark isto tako priznaje da većina ljudskih aktivnosti sadrži ključne elemente njegove definicije: aktivnost, učesnike, odluke, cilj. Primećujemo da ovakva definicija ne pruža precizan odgovor na pitanje šta je zapravo igra i šta ona nije. U tom pogledu se slažemo sa kritikom ove definicije koju nalazimo kod Zimmermana i Salena (2003: 5).

Avedon se u svom radu, kao i mnogi pre njega, pita da li su igre modeli ponašanja, imitacija nekih društvenih situacija, ostaci prastarih rituala i magijskih obreda (Avedon, 1971: 419). On detaljno proučava stavove svojih prethodnika, kao što su na primer Von Neumann, Mead, Szasz, Gofmann, Berne, i kroz njihova shvatanja igre pokušava da sastavi definiciju koja ima 10 elemenata. Te elemente, uz kratku ilustraciju svakog od njih, navodimo u nastavku teksta (Avedon, 1971: 422–425):

- 1) Igra ima svoj cilj – u golfu je na primer cilj ubaciti lopticu u rupu uz što manje udaraca.
- 2) Postoji način ili postupak igranja – u igri „čoveče ne ljuti se“ igrač baci kockicu i pomera figuru po tabli.
- 3) Igra ima pravila koja je određuju – u fudbalu igrač ne sme da udari loptu rukom, sem ako je golman.
- 4) Igra ima određeni broj učesnika – za žmurke su potrebna najmanje dva igrača.
- 5) Učesnici u igri imaju određene uloge – u igri žmurke uloga jednog igrača je da traži ostale, čija je uloga da se kriju.
- 6) Igra ima ishod ili nagradu koja se dobija po njenom završetku – ko pobedi u igri klikera dobija klikere svojih protivnika.
- 7) Postoje veštine potrebne za igranje – igranje između dve vatre podrazumeva spretnost, a igranje nekih igara kartama pamćenje i kombinovanje.
- 8) Igru karakteriše interakcija među igračima – na primer, igrač sam slaže slagalicu, kod igre „bingo“ igra u društvu drugih ali nema sa njima interakciju, a ako igra fudbal onda je u interakciji sa igračima iz svog ali i iz suparničkog tima.

9) Postoji okruženje ili sredina potrebna za realizaciju igre – odbojka se igra na zemlji, a vaterpolo u vodi.

10) Za igranje neke određene igre postoji oprema – za fudbal nam je potrebna lopta, za poker karte itd.

Neosporno je da igra ima sve, ili skoro sve ove elemente – Avedon i sam primećuje da recimo neki elementi nisu uvek prisutni. Na primer, domine se mogu igrati unutra ili napolju (1971: 425), ali mi smatramo da ova definicija ima ozbiljna ograničenja. Ako bismo kao primer uzeli ratovanje, jednu ljudsku aktivnost koja je veoma različita od igre, videli bismo da i ratovanje ima sve ove elemente koje po Avedonu ima igra – ratovanje ima cilj, način izvođenja, svoja pravila. Učesnici imaju svoje uloge. Ratovanje ima ishod, zahteva posedovanje određenih veština, a učesnici u ratovanju stupaju u interakciju. Za ratovanje postoje određeno okruženje i oprema koja se koristi. Ovim primerom želimo da ilustrujemo koliko je Avedonova definicija uopštena i kako joj nedostaju određeni elementi koji su deo igre, a nisu deo drugih ljudskih aktivnosti. Na primer, igrač treba da ima slobodu da izabere da li želi da se igra ili ne. U ratu je čovek najčešće primoran da učestvuje. Iako se može naići na komentar da je za neke ljude ratovanje igra, ili da se pojedinci igraju rata, ono je ipak za većinu učesnika veoma različito od igre.

Drugi, možda manje ozbiljan, problem koji uočavamo jeste to da se većina elemenata iz Avedonove liste može svrstati pod kategoriju pravila igre. Smatramo da su cilj igre, postupak, broj igrača, njihove uloge, nagrada, interakcija, oprema i okruženje, sve u stvari pravila igre, i da bi se svi navedeni elementi mogli označiti i opisati kao potkategorija pravila igre. Ne osporavamo njihov značaj i postojanje. Oni su bitan deo igara i razlike u ovim elementima su ono što čini jednu igru različitom od druge, ali ne smatramo da ti elementi treba da budu izdvojeni.

Christie i Johnsen (1983) daju pregled istraživanja o značaju igre za decu u razvoju. Na početku svog članka oni ističu da brojni autori imaju problema da definišu igru. Christie i Johnsen sumiraju zajedničke elemente igara koje Vandenberg, Krasnor i Pepler identifikuju. Igra je spontan vid ponašanja koji nastaje zbog unutrašnje motivisanosti igrača. To je aktivnost koja donosi zadovoljstvo. Igra je fleksibilna, tj. razlikuje se od deteta do deteta. I na samom kraju, igra nije bukvalna, odnosno ima elemente pretvaranja (1983: 93).

Kratka definicija igre koju nudi Suits jeste da je igranje dobrovoljni napor da se prevaziđu nepotrebne prepreke (1990: 34). Iako smatramo da je ovakva definicija preširoka, njome autor hoće da istakne da se često tokom igre poštuju neka pravila koja nemaju puno smisla, tj. ona samo stoje kao prepreka nekom lakšem i logičnijem rešenju. Na primer, zašto

bi dete koje igra školice skakalo na jednoj nozi kad je lakše da hoda po nacrtanim poljima? Ipak, i pored nekih logičnih i lakših rešenja, igrači poštuju pravila jer se ona nalaze u osnovi igre.

David Parlett, koji se bavi istorijom igara, pokušao je da definiše igre, iako i sam priznaje da je to veoma nezahvalan i težak zadatak. On ih prvo deli na neformalne i formalne igre (Parlett, 1999: 3). Neformalne igre bi bile na primer kad se grupa dečaka igra obaranja⁷ ili rvanja. Kod formalnih igara Parlett definiše dva bitna elementa: ishod (engl. *ends*) i sredstvo (engl. *means*). Ishod bi bio rezultat igre, pobeda jedne grupe ili pojedinca kojom se igra završava. To znači da ovaj tip igara ima pobednika i određen je takmičenjem. Sredstvo su oprema i pravila koji se koriste tokom igre. Primećujemo da su ovakav vid kategorizacije i definisanja igre veoma elegantni i imaju smisla, ali kada smo pokušali da ludičke aktivnosti koje smo koristili na času uvrstimo u ove dve kategorije i definišemo na ovaj način – naišli smo na problem. Najilustrativniji primer je igra karticama, ludička aktivnost kroz koju su učenici vežbali buduće trajno vreme. Ova aktivnost, kao i sve ostale koje smo koristili na času, ima određena pravila koja učenici moraju poštovati, i nije spontana kao što bi neformalne igre koje Parlett pominje trebalo da budu. Sa druge strane, ona nema pobednika kao što bi formalne igre trebalo da imaju. Od učenika se traži da stoje u krugu i razmenjuju kartice komunicirajući na veoma ograničen način (koristeći fraze u pomenutom vremenu). Aktivnost se završava u trenutku kada nastavnik poželi da je prekine, kada oseti da su učenici ponovili određenu konstrukciju dovoljan broj puta.

Skoro sve definicije pominju izdvojenost igara iz stvarnog sveta, primećuje El-Shamy i dodaje da je upravo taj element igre ono što je čini tako uzbudljivom (2001: 7). Ona navodi da je ono što igru razlikuje od obične aktivnosti ili načina da se provede slobodno vreme u stvari odvojenost od realnog sveta koji igra stvara (El-Shamy, 2001: 8). Ipak, smatramo da je nedovoljno označiti igru samo kao aktivnost odvojenu od realnog sveta.

Juul (2003: 2) navodi definicije igara autora kao što su Huizinga, Caillois, Suits, Avedon i Sutton-Smith, Crawford, Kelley, Salen i Zimmerman, i nakon njihove analize pokušava da dođe do sopstvene definicije igre u kojoj su dominantni sledeći elementi: pravila, različit merljiv ishod, vrednosti koje različiti ishodi mogu da imaju, napor koji igrač ulaže, povezanost igrača i ishoda i posledice koje po dogovoru mogu uticati na stvaran život (Juul, 2003: 5). Kada se pomenuti elementi spoje, dobija se sledeća definicija: „Igra je formalni sistem određen pravilima, koji ima promenljive i merljive ishode, gde različiti ishodi

⁷ Smisao tog igranja jeste samo grubo guranje između dečaka, bez nekih konkretnih pravila.

imaju različite vrednosti, gde igrač ulaže napor kako bi uticao na ishod, oseća povezanost sa ishodom, a posledice te aktivnosti nisu nužno prisutne i stvar su dogovora”⁸ (Juul, 2003: 5). Smatramo da Juul ima veoma sistematičan pristup definisanju igara, ali da je izostavljen jedan element koji je po našem mišljenju veoma bitan u ovoj definiciji. To je element zabave. Mislimo da taj element nikako ne sme biti zanemaren, a kao dokaz bismo naveli komentare naših studenata koji su gotovo stalno vrednovali aktivnosti po tome da li su one zabavne ili ne.

Hays nudi sledeću definiciju igre: igra je veštački stvorena, takmičarska aktivnost koja poseduje određeni cilj, pravila i ograničenja, i smeštena je u određeni kontekst (2005: 15). Smatramo da Hays greši zato što nije svaka igra takmičarska.

Graham i Burghardt izdvajaju pet kriterijuma koji su karakteristični za igre, kako kod životinja tako i kod ljudi (2010: 394). To su sledeći kriterijumi:

- 1) igra nije u potpunosti funkcionalna u kontekstu u kom se javlja;
- 2) ona je spontana, pruža zadovoljstvo i dobrovoljna je;
- 3) u svojoj formi razlikuje se od nekih drugih, ozbiljnijih aktivnosti koje često dolaze kasnije u životu (na primer, igra liči na nešto što odrasli rade, ali je prenaplašena);
- 4) igra se ponavlja, ali nije stereotipna i ta ponavljanja nisu česta (kao što je na primer to slučaj sa njihanjem u stolici za ljuljanje, što nije igra);
- 5) do igre dolazi kada nema stresa.

2.3.3.1. Definicija igre i definicija igranja

Možda je adekvatnu definiciju igre moguće naći kroz njeno poređenje sa konceptom igranja.

Igranje bi moglo da se definiše kao vid ponašanja u koje se pojedinac upušta iz zabave, ne razmišljajući o posledicama, i to ponašanje nije utilitarističko, tj. nije korisno, smatraju Avedon i Sutton-Smith (1971: 5–6). Interesantan je paradoks koji ovi autori analiziraju, a do kog se dolazi ako igranje okarakterišemo kao aktivnost koja nije korisna. Da bi se neka aktivnost smatrala beskorisnom, to znači da ona ne doprinosi bitnim psihološkim, ličnim ili društvenim potrebama. Sa druge strane, postojanje igre kod neke vrste povezuje se sa evolucijom – dokazano je da se biološki razvijenije vrste više igraju i da je njihovo igranje

⁸ A game is a rule-based formal system with a variable and quantifiable outcome, where different outcomes are assigned different values, the player exerts effort in order to influence the outcome, the player feels attached to the outcome, and the consequences of the activity are optional and negotiable.

složenije. Paradoks je u tome da igranje nema za posledicu neposrednu korist, ali je povezano sa stepenom razvoja vrste, primećuju Avedon i Sutton-Smith. Ovi autori predlažu da se igranje okarakterise kao „uvežbavanje svojevoljnih kontrolnih sistema”⁹ (Avedon & Sutton-Smith, 1971: 6).

Sumirajući definicije nekoliko autora, Rieber (1996) izdvaja sledeće četiri karakteristike kao elemente koji definišu igranje:

- 1) igranje je obično dobrovoljno;
- 2) ono je u vezi sa intrinzičkom motivacijom, tj. u igranju uživamo zbog same igre, a ne zbog spoljašnjih faktora (kao što su recimo nagrade);
- 3) igranje podrazumeva određeni nivo najčešće fizičke aktivnosti;
- 4) ono je odvojeno od ostalih vidova ponašanja zato što je fingirano.

Botturi i Loh (2008: 4), na primer, smatraju kako igranje nije u potpunosti odvojeno od svakodnevnog života. To ilustruju primerom spavanja ili jedenja. Kada dete spava ili jede, to je sve što radi, ali kada se igra, ono može da se igra spavanja ili jedenja, da se pretvara da spava ili jede. Po njima igranje daje posebnu nijansu (engl. *hue*) onome što radimo svakoga dana.

Sa druge strane imamo igru. Dok je igranje jedinstveno i individualno, i ishod igranja je manje izvestan, igra je u dovoljnoj meri sistematična tako da se može ponoviti (Avedon & Sutton-Smith, 1971: 7). Kod igara postoji određeno suprotstavljanje između igrača (čak i kada je u pitanu samo jedan igrač, prisutan je taj osećaj suprotstavljanja). Zato bi igra mogla da se definiše kao „[...] uvežbavanje svojevoljnih kontrolnih sistema pri kome postoji suprotstavljanje sila, okarakterisano procedurama i pravilima, kako bi se postigao cilj u korist jedne od strana”¹⁰ (Avedon & Sutton-Smith, 1971: 7).

Rixonova (1988: 3) tvrdi da je igra u stvari igranje kome se dodaju pravila. Kao primer igranja navodi dečake koji samo štiraju loptu po livadi. Kad se uvedu pravila, na primer ubacivanje lopte u gol, onda od igranja nastaje igra.

⁹ exercise of voluntary control systems

¹⁰ [...] exercise of voluntary control systems in which there is an opposition between forces, confined by a procedure and rules in order to produce a disequilibrium outcome.

2.3.3.2. Definicija igre i definicija video-igara

Analizirajući definicije igara kroz istoriju primećujemo da je u novije vreme sve više definicija koje se odnose na video-igre. Pokušali smo da utvrdimo da li se definicije tog tipa mogu primeniti na igre koje nisu video-igre.

Zimmerman i Salen, koji se bave izradom video-igara, igru definišu kao sistem u kome se igrači upuštaju u veštački konflikt koji je definisan pravilima i koji ima nekakav merljiv rezultat (2003: 11). Iako neke ludičke aktivnosti koje smo koristili mogu da se definišu na ovaj način, već pomenuta igra karticama ne bi mogla da bude obuhvaćena ovom definicijom. Tokom izvođenja te aktivnosti ne postoji konflikt u koji igrači stupaju, i na kraju igre ne postoji merljiv rezultat (ako ne računamo stečeno znanje koje treba da je rezultat svake ludičke aktivnosti koju smo koristili). Zimmerman i Salen napominju da je taj merljivi rezultat ono što igre razlikuje od manje formalne aktivnosti igranja (2003: 11).

Botturi i Loh takođe se bave video-igramama, naročito njihovim korišćenjem u obrazovanju. Oni nude definiciju igre koja svakako nije ograničena samo na video-igre. Kako i sami primećuju, da bismo razumeli video-igre i njihovo mesto u nastavi, moramo razumeti igre (Botturi & Loh, 2008: 3). Posmatrajući igru kroz istoriju i odnos filozofa prema pojmu igre, Botturi i Loh zaključuju da je igra nalik muzici, umetnosti i meditaciji, da ima sposobnost obnavljanja ljudske duše (2008: 11–12). Oni daju sledeću definiciju igre (2008: 19):

[...] igre su slobodne aktivnosti koje postoje u okruženju sa visokim stepenom strukture, i u njima treba uživati slobodno u pojedinim trenucima u životu. Kako bi to postigli, od igrača se očekuje da dobrovoljno pristupe svetu igre i da se posvete igri prateći pravila koja su formirana kako bi se na kraju razrešila tenzija u cilju uzvišenog vida postojanja. Igračke su alatke koje pomažu u igri, i koje, iako korisne, ne mogu diktirati način na koji igra treba da se igra zato što su igrači jedini koji odlučuju o toku i kraju igre.¹¹

2.3.4. Roger Caillois i njegova definicija igre

Naše mišljenje je da je najprecizniju definiciju igre i sveobuhvatnu kategorizaciju raznih igara dao Roger Caillois u svojoj knjizi *Man, Play and Games*. Zimmerman i Salen mu zameraju što je definicija uopštena (2003: 6), ali mi smatramo da se ona odlično uklapa u

¹¹ [...] games are free-form activities that exist within a highly structured environment, to be enjoyed freely at certain moments in life. To do so, players are expected to voluntarily enter the game world and commit themselves by following the rules set out towards its end in order to resolve the tensions into a heightened sense of being. Toys are tools to assist in the playing, and though useful, they cannot dictate how the game is to be played because only the players can decide the course and the end of a game.

koncepte koje mi pokušavamo da objasnimo. Kada definiše igru, Caillois joj dodeljuje sledeće karakteristike (1961: 9–10):

- 1) Igra je slobodna aktivnost – onaj ko učestvuje u igri nije na to primoran; ukoliko bi bio primoran na učestvovanje, igra bi istog trenutka izgubila svoja osnovna obeležja, tj. ne bi više bila zanimljiva i ne bi mogla da opusti igrača omogućavajući mu da napravi otklon od stvarnosti.
- 2) Igra je zasebna/izdvojena aktivnost – ograničena je prostorom i vremenom, poznati su mesto na kome se odvija, njen početak i kraj.
- 3) Igra je neizvesna aktivnost – njen tok i rezultat ne mogu biti unapred određeni.
- 4) Igra je neproaktivna/neproizvodna aktivnost (engl. *unproductive*) – ona kao posledicu nema proizvodnju dobara; onaj koji se igra nije svestan da tom aktivnošću može nešto da zaradi, ili to ne želi.
- 5) Igra je vođena/određena/propisana pravilima – tokom trajanja igre dolazi do uspostavljanja novih pravila, novog zakona, nasuprot pravilima i zakonima koji važe u stvarnom svetu. Taj novi zakon je jedini važeći zakon u tom trenutku.
- 6) Igra je fiktivna / nije stvarna – igrači su svesni postojanja druge stvarnosti, one u vezi samo sa igrom, stvarnosti koja stoji nasuprot stvarnom životu, što možda zvuči pomalo paradoksalno.

Kada navedene karakteristike pokušamo da primenimo na ludičke aktivnosti koje su korišćene u eksperimentu, zaključujemo da problem nastaje na dva mesta: pod tačkom 1 i tačkom 4. Želimo da naglasimo da aktivnosti korišćene na času nisu u potpunosti igre, već je pravilnije označiti ih nekim drugim, prikladnijim terminom. Mi smo za tu svrhu odabrali termin ludičke aktivnosti. Iako se u radu ova dva termina – igre i ludičke aktivnosti – povremeno koriste naizmenično, jer različiti autori koriste i jedan i drugi termin, ne treba smatrati da su ludičke aktivnosti korišćene na času u potpunosti jednake igrama. Ono što sledi jeste detaljno objašnjenje tih razlika, ali i sličnosti, praćeno dokazom zašto je za potrebe ovog rada korišćen termin ludičke aktivnosti.

Prvo pravilo koje Caillois pripisuje igrama jeste da su one slobodne. Može se tvrditi da su učenici koji su učestvovali u eksperimentu bili u određenoj meri primorani da učestvuju u aktivnostima sprovedenim na času. Time igranje prestaje da bude slobodna aktivnost. Dete, čovek, pa čak i životinja koja se igra, sami biraju da li učestvuju u igri, i u bilo kom trenutku i iz bilo kog razloga mogu igru da prekinu. To se može desiti zato što im je dosadno, ili su umorni, ili je igra previše teška, ili laka itd. Ukoliko su toga prava lišeni, igra više nije igra,

nego nešto drugo. McCallum tvrdi: „Nikoga ne treba primoravati da igra igre”¹² (1980: xii). Učenici na času bili su u podređenom položaju u odnosu na nastavnika koji ih je zamolio da učestvuju u aktivnostima. Nastavnik ni u jednom trenutku nije primoravao učenike da učestvuju, i ukoliko bi primetio da neki od njih sede i ništa ne rade tokom trajanja aktivnosti, nije ih kritikovao niti terao da se igraju. Da li se onda može smatrati da u tom slučaju ponašanje nastavnika ne lišava igru njene osnovne karakteristike slobodne aktivnosti? Odgovor je negde između. Iako su učenici od samog početka eksperimenta znali da ne moraju da učestvuju u svakoj od ludičkih aktivnosti, ili da učestvuju uopšte, i da razlog za neučestvovanje može da bude bilo koji, a da taj razlog ne moraju da podele sa nastavnikom, primećeno je da je samo jedna učenica u dva navrata eksplicitno odbila da učestvuje u ludičkoj aktivnosti. Mislimo da je pogrešno izvesti zaključak da su svi ostali članovi eksperimentalne grupe u svakom trenutku igranja na času u potpunosti želeli da učestvuju. Štaviše, iz njihovih komentara o svakoj aktivnosti pojedinačno vidi se na primer da im se neke ludičke aktivnosti nisu naročito svidеле, ili da su bili veoma umorni toga dana. Pa ipak, oni nisu prekidali igru ili odbijali da učestvuju, kao što bi, pretpostavljamo, uradili da su recimo okruženi prijateljima i da nisu na času gde ih posmatra nastavnik. Dakle, situacija u kojoj se igra odvijala mogla bi da se okarakteriše kao veštačka i naš stav je da je ta situacija u određenoj meri uslovljavala učenike i ograničavala njihovu slobodu izbora. Sa druge strane, učenici nisu bili primorani da učestvuju i toga su bili svesni. Zaključujemo da je prva karakteristika igre koju Caillois definiše donekle, ali ne i u potpunosti, primenljiva na uslove u kojima se naše istraživanje odvijalo. To je jedan od razloga zbog kojeg smo odlučili da u radu govorimo o ludičkim aktivnostima i njihovom uticaju na učenje stranog jezika, a ne o igri i njenom uticaju na učenje stranog jezika.

Karakterisanje igre kao neproaktivne/neproizvodne aktivnosti, pod tačkom 4, takođe stvara problem ukoliko taj deo definicije igre treba primeniti na ludičke aktivnosti korišćene u eksperimentu. Ovako označena osobina koju igra treba da ima može se u određenoj meri, ali ne i u potpunosti, primeniti na aktivnosti koje smo upotrebili u istraživanju. Prvo ćemo se pozabaviti terminom *unproductive*, a zatim ćemo dati konkretan primer kojim objašnjavamo zašto igre koje smo koristili ne možemo definisati kao isključivo neproaktivne i/ili neproizvodne.

Prvo se postavlja pitanje da li je prikladnije da za termin *unproductive* na srpskom kažemo neproaktivna/na ili neproizvodna/na. Naime, učenici su tokom jedne ludičke

¹² No one should be forced to play games.

aktivnosti u grupama pisali kratke priče. Ukoliko bi se desilo da posle završene aktivnosti učenici te priče prodaju ili objave i time zarade novac ili imaju neku drugu korist, onda bi igra bila lišena svoje osobine da za cilj nema proizvodnju dobara i postala bi sličnija poslu. U tom slučaju igra bi prestala da bude neproizvodna. Po našem mišljenju, termin neproductivna manje je vezan za materijalna dobra i u nekim definicijama termina na engleskom nailazimo na sinonime kao što su beskorisna (engl. *not useful*),¹³ ili čak nekreativna (engl. *uncreative*).¹⁴ Pomenutu aktivnost, kao i sve druge koje su korišćene u eksperimentu, ne bismo nikako mogli niti hteli da okarakterišemo kao beskorisne ili nekreativne. Polazna tačka celokupnog istraživanja jeste to da su ludičke aktivnosti korisne u procesu učenja. Iz komentara učenika o svakoj igri pojedinačno vidimo da je često kreativnost koju mogu da ispolje tokom igranja određene igre upravo ono što im se sviđa. Kada je u pitanju materijalna korist kojoj možda više odgovara termin neproizvodan/na, aktivnosti koje smo koristili bez ikakve sumnje možemo okarakterisati kao neproizvodne. Kada je u pitanju intelektualna korist kojoj možda više odgovara termin neproductivan/na, aktivnosti koje smo koristili nikako ne možemo označiti kao neproductivne. Ukoliko termin koji koristi Caillois prevedemo kao neproizvodna, onda ludičke aktivnosti koje smo koristili nisu u opasnosti da budu lišene jedne od svojih karakteristika. Ukoliko pomenuti termin prevedemo kao neproductivna, onda te ludičke aktivnosti gube jednu od karakteristika iz definicije koju nam daje Caillois. Ovo je drugi razlog zbog kojeg smo odlučili da u radu govorimo o ludičkim aktivnostima a ne samo o igri.

Sada ćemo ukratko proći kroz ostale četiri tačke iz definicije igre (tačke 2, 3, 5 i 6) i pokazati kako su one primenljive pri definisanju ludičkih aktivnosti koje su korišćene na času.

Igra je zasebna/izdvojena aktivnost (tačka 2) – aktivnosti rađene na času jasno su bile odvojene od ostalih nastavnih i nenastavnih aktivnosti. Svaka ludička aktivnost imala je jasno određen početak i kraj, i određen prostor u kom se odvijala (u našem slučaju je to uvek bila učionica u kojoj su se držali časovi).

Igra je neizvesna aktivnost (tačka 3) – svaka od ludičkih aktivnosti imala je dozu neizvesnosti, što ju je činilo zanimljivom za učenike (na primer, nije se do samog kraja znalo ko će biti pobednik, ili kako će izgledati neka priča ili rečenica kada se aktivnost završi).

¹³ Definicija iz onlajn rečnika dostupnog na sledećoj stranici:

https://www.google.rs/search?q=unproductive&rlz=1C1AVNC_enRS573RS573&oq=unproductive&aqs=chrome..69i57j0l5.3202j0j4&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8

¹⁴ Definicija iz onlajn rečnika dostupnog na sledećoj stranici: <http://www.thefreedictionary.com/unproductive>

Aktivnosti su tako smišljene da često poseduju element iznenađenja (neki smešni i/ili neočekivani obrt u toku igre), što ih dodatno čini neizvesnim. Zbog toga smo takođe svaku ludičku aktivnost koristili samo jednom sa jednom grupom učenika. Kako Hadfieldova primećuje, igre su u početku uzbudljive i neobične, ali ako više puta upotrebimo istu, pa čak i sličnu igru, ona postaje dosadna (1990: 8).

Dalje, igra je vođena/određena pravilima (tačka 5) – na početku svake ludičke aktivnosti nastavnik je učenicima govorio koja se pravila moraju poštovati. Nekada su ta pravila, da bi bila što bolje objašnjena, davana u različitim trenucima tokom aktivnosti. Takvim davanjem instrukcija se u nekim slučajevima takođe postizala neizvesnost (element pomenut u tački 3).

I na samom kraju, igra je fiktivna / nije stvarna (tačka 6) – tokom izvođenja ludičkih aktivnosti na časovima niko od učenika nije pomislio da je zaista pisac ili novinar (što su bile neke od uloga koje su učenici imali tokom aktivnosti). Učenici su u svakom trenutku bili svesni da su na času i da rade aktivnosti koje imaju elemente igre. Tome je, može se reći, dodatno doprinosilo popunjavanje kratkih upitnika po završetku svake ludičke aktivnosti, čime se jasno pravila granica između igre i stvarnosti, pošto su učenici bili zamoljeni da komentarišu datu aktivnost i samim tim priznaju njenu odvojenost od stvarnosti. Pisanje ovih komentara takođe je jasno označavalo kraj svake ludičke aktivnosti (čiji je značaj pomenut u tački 2).

2.3.5. Termin ludičke aktivnosti

U prethodnom delu rada pokušali smo da pronađemo adekvatnu definiciju igara koje smo koristili u našem eksperimentu i, nakon analize većeg broja definicija iz različitih oblasti i perioda, odlučili smo da za potrebe ovog istraživanja koristimo definiciju koju je dao Caillois. Kako smo dokazali da se sve stavke njegove definicije ne mogu u potpunosti primeniti na igre korišćene na času, smatrali smo da je neophodno pronaći termin koji će preciznije odrediti igre koje smo koristili. Odlučili smo se za termin ludičke aktivnosti.

Prvo ćemo ukratko izložiti razloge zbog kojih je u ovoj situaciji prihvatljivo upotrebiti reč aktivnosti. Ona u domenu nastave stranog jezika podrazumeva veoma širok spektar onoga što se dešava tokom časa. Thornbury smatra da se reč aktivnost u nastavi stranog jezika koristi da se označi veliki broj radnji koje se zahtevaju od učenika. Tu spadaju razna vežbanja, zadaci, projekti itd. (2006: 3). Thornbury dalje napominje kako se kroz aktivnosti uvežbavaju sve četiri jezičke veštine (čitavanje, pisanje, govor i slušanje), a da se one mogu

organizovati tako da učenik radi samostalno, ili u paru, ili u grupi. Sve su ovo aspekti koji su sastavni deo igara korišćenih u eksperimentu. Ipak, ne mislimo da te igre možemo označiti samo kao aktivnosti. Iz prethodnog poglavlja vidimo da ih ne možemo nazvati samo igrama. Treba napomenuti da mnogi autori koji se bave, ili su se bavili, tematikom koju mi obrađujemo, najčešće koriste samo termin igre. To je evidentno i iz bibliografije ovog rada, gde se u naslovima mnogih radova i knjiga taj termin ponavlja. Mi ipak smatramo da je bitno precizno odrediti termin i da je to važan element njegovog razumevanja. U početku u svom radu smo koristili termin aktivnosti sa elementima igre, ali je s vremenom termin ludičke aktivnosti postao dominantan. Jedan od praktičnih razloga za tu promenu svakako je i dužina jednog i drugog termina (aktivnosti sa elementima igre – četiri reči; ludičke aktivnosti – dve reči).

Reč ludički ima latinsko poreklo. Klajn i Šipka (2007) na sledeći način definišu taj pridev: ludički [nlat. *ludicus* od lat. *ludus* igra] koji se odnosi na igru, koji ima svojstva igre. Kod Vujaklije (1991) nailazimo na odrednicu ludizam, u kojoj piše sledeće: ludizam² (lat. *ludo* igram) umetnost kao igra prema teoriji Johana Huizinge (1872–1945), koji je smatrao da čovek nije samo biće koje radi (*homo faber*) već i biće koje se igra (*homo ludens*).

U svom poglavlju u knjizi *Social Control and Social Change* Sutton-Smith (1971: 75) navodi da će za igranje i igre koristiti termin ludički sistemi ponašanja (engl. *ludic behaviour systems*) i da je taj termin Huizinga izveo iz latinskog jezika 1949. godine.

Ojeda termin ludički (engl. *ludic*) definiše kao zabavan, smešan (2004: 6). Reč vodi poreklo od latinske reči *ludere* što znači igrati se. On dalje definiše ludičke aktivnosti kao pedagoške aktivnosti koje su osmišljene kako bi bile zabavne, kako bi nasmejale učenike i povećale njihovo uživanje u procesu učenja, istovremeno motivišući ih da uče (Ojeda, 2004: 7).

Na samom kraju analize termina ludički, napomenuli bismo da na termin *ludus* nailazimo i kod Cailloisa (1961: 13). On taj termin suprotstavlja terminu *paidia*. Ova dva pojma predstavljaju dva pola, odnosno dve krajnosti između kojih mogu da se svrstaju sve igre. Sa jedne strane, tvrdi Caillois, imamo pojam *paidia* koji predstavlja princip okarakterisan turbulencijom, slobodnom improvizacijom, bezbrižnošću. To je vrsta nekontrolisane fantazije, objašnjava autor. Mi smatramo da tu mogu da se svrstaju igre kod kojih se na primer dečaci jure i obaraju. Na drugom kraju spektra je, nasuprot anarhiji, termin *ludus* koji predstavlja pravila i uređenost. Svakako da obrazovanje i nastavu vezujemo za red i pravila. Smatramo da aktivnosti korišćene u eksperimentu spadaju u kategoriju *ludus* i nije pogrešno označiti ih kao ludičke aktivnosti.

2.4. Klasifikacija igara

Ništa manji problem od definisanja pojma igre ne predstavlja jasna, uniformna klasifikacija mnogobrojnih igara koje postoje. Detaljan opis postojećih klasifikacija igara za decu i njihovu kritiku daje Piaget (1951: 105–146). On takođe predlaže klasifikaciju na igre uvežbavanja, simboličke igre i igre koje imaju pravila. Kako Caillois i sam primećuje, igre se razlikuju po broju igrača, mestu na kom se odigravaju, po tome koliko je različitih veština potrebno za igranje (od nijedne do velikog broja), po tome da li su nam za igranje potrebne neke sprave, pomagala, da li na kraju igre postoji neka nagrada itd. (1961: 11–12). Avedon govori o sličnim karakteristikama, dodajući i to da imamo igre za koje je potrebna detaljna organizacija i one za koje nije, igre za devojčice i žene, i one za dečake i muškarce, igre za decu i igre za odrasle (Avedon, 1971: 419).

Veoma je ilustrativan primer igranja klikera koji Caillois navodi (1961: 11–12), a koji je ovde dodatno razrađen kako bi se pokazala kompleksnost klasifikacije igara. Iako se pravila igranja klikera mogu razlikovati, ona ipak postoje. U toj igri najčešće učestvuje grupa igrača (bar dva); klikeri se igraju napolju; grubo rečeno, zahtevaju bar jednu veštinu (preciznost); igra se ne može igrati bez klikera; i, najčešće, najspretniji igrač/pobednik na kraju uzima kao nagradu protivnikov kliker. Ovu igru nije naročito komplikovano organizovati i pretežno se smatra igrom za dečake. Šta se onda desi ako jedan dečak pruži zatvorenu ruku i zatraži od drugog dečaka da pogodi da li u ruci ima paran ili neparan broj klikera i kao nagradu za tačan odgovor ponudi mu kliker? U kojoj meri se ta igra pogađanja razlikuje od igre klikera? U obe igre imamo bar dva igrača, a može ih biti i više. Igra pogađanja se može odvijati napolju. Za obe igre neophodni su nam klikeri. U oba slučaja postoji nagrada na kraju igre. Nijednu od dve igre nije teško organizovati i u obe učestvuju dečaci. Za razliku od igranja klikera, tokom pogađanja nije nam potrebna nijedna veština, već samo sreća. U kojoj meri su ove dve igre slične? Da li ih možemo svrstati u istu kategoriju, ako se od sedam karakteristika njih šest poklapaju? Mišljenja smo da su dve opisane igre, i pored poklapanja od oko 85 odsto u šest od sedam kategorija, ipak veoma različite. Kako onda utvrditi koja je kategorija najbitnija? Avedon takođe ističe važnost pronalaženja strukturalnih elemenata zajedničkih za sve igre, elemenata koji bi nam pomogli da igre grupišemo na određeni način (1971: 420).

Autori koji se bave korišćenjem igara u nastavi stranog jezika takođe se muče pri pokušaju da igre uredno svrstaju u određene kategorije. Nakon analiziranja njihovih

kategorija i pravila kojima su se oni vodili, zaključili smo da je rešenje za kategorizaciju ludičkih aktivnosti bolje potražiti u oblasti koja nije povezana sa nastavom stranog jezika.

Graham i Burghardt pominju prihvaćenu kategorizaciju igranja kod životinja i ljudi koju daje Fagen (1981 – citirano u: Graham & Burghardt, 2010: 394). Igranje se može svrstati u tri grupe: 1) individualne lokomotorne igre rotacije (engl. *solitary locomotor-rotational play*), 2) igranje predmetima (engl. *object games*) i 3) društvene igre (engl. *social play*). Smatramo da bi primena ove kategorizacije rezultirala svrstavanjem svih ludičkih aktivnosti koje smo koristili u kategoriju društvenih igara. Primena takve klasifikacije je preširoka.

Whitebread navodi da se u savremenoj psihologiji igre svrstavaju u pet kategorija (2012: 18). Kao prvo, imamo fizičku igru (engl. *physical play*). U tu kategoriju, svrstavamo rvanje, obaranje, skakanje, penjanje, ples, vožnju bicikla itd. (Whitebread, 2012: 18–19). Smatra se da ovakav vid igre za cilj ima razvijanje mehanizama kroz koje deca uče da kontrolišu agresiju. Sledeći tip igre je igra predmetima (engl. *play with objects*). Ovakav vid igre ima senzomotorni karakter i kroz takvu igru deca istražuju svet oko sebe i rešavaju probleme na koje nailaze (Whitebread, 2012: 20). Dalje imamo simboličku igru (engl. *symbolic play*), kada sistemi simbola (kao što su govor, čitanje, pisanje...) postaju deo igre. U ovu kategoriju svrstavamo na primer igranje jezikom i muziku. Ovakav vid igre kod dece omogućava razvijanje njihove svesti o emocijama, idejama, iskustvima (Whitebread, 2012: 21–22). Sledeće su igre pretvaranja ili sociodramske igre (engl. *pretence/socio-dramatic play*), ono što se u metodici nastave stranih jezika obično naziva igranje uloga (engl. *role-play*). To je kada se deca igraju tako što se pretvaraju da su neko drugi, ili glume. Dokazano je da ovakve igre imaju prednosti pri razvoju kognitivnih, društvenih i akademskih sposobnosti (Whitebread, 2012: 22). Na samom kraju ove kategorizacije nailazimo na igre sa pravilima (engl. *games with rules*). Kako deca stalno pokušavaju da pronađu smisao u svetu koji ih okružuje, ne iznenađuje činjenica da ih igre koje imaju pravila fasciniraju (Whitebread, 2012: 23–24). Deca često i sama smišljaju pravila po kojima se igraju. U ovu kategoriju svrstavamo igre kao što su žmurke, kartanje, video-igre itd. Pošto je ova kategorizacija pravljena iz ugla igara za decu, ne možemo je u potpunosti primeniti na igre koje smo koristili u eksperimentu. Sve igre koje su deo našeg istraživanja morale bi da se svrstaju u kategoriju igara sa pravilima. Čak i igra crvenkape, gde učenici imaju određene uloge, podrazumeva jasno definisana pravila igranja. Takođe bismo mogli da se zapitamo da li igra čudnim predmetima pripada kategoriji igara predmetima, ali i ona je, kao i prethodna igra, ograničena pravilima i instrukcijama koje učenici dobijaju od nastavnika. U kategoriji

koju Whitebread opisuje, deca se igraju predmetima tako što ih okreću, bacaju, istražuju njihovu teksturu i slično. Naši učenici takođe ispituju predmete koje im u pomenutoj igri nastavnik daje (naravno, ne očekujemo da ih bacaju), ali to ispitivanje je više sekundarna karakteristika igre, dok je primarna karakteristika – da se upotrebe mašta i modalni glagoli kako bi se sastavila priča o interesantnom predmetu.

Nakon pažljivog razmatranja karakteristika koje ludičke aktivnosti korišćene na našim časovima imaju, zaključili smo da klasifikacija igara koju predlaže Caillois (1961: 12) najviše odgovara pomenutim aktivnostima. On predlaže svrstavanje svih igara u četiri kategorije na osnovu toga da li je u određenoj igri dominantno takmičenje, sreća (verovatnoća ili šansa), imitiranje (pretvaranje) ili vertigo. Te četiri kategorije Caillois imenuje na sledeći način:

Agôn – igre u kojima dominira veština (košarka, šah);

Alea – igre u kojima je dominantna sreća koju igrač ima ili nema (lutrija, bingo);

Mimicry – igre u kojima dominira imitacija (dete glumi da je vatrogasac, doktor);

Ilinx – igre u kojima je dominantno stanje vrtoglavice, nereda (ringišpil, rolerkoster).

Ludičke aktivnosti koje su korišćene na časovima spadaju u više kategorija istovremeno, ali moguće je utvrditi koje su karakteristike aktivnosti najdominantnije i onda tu aktivnost svrstati u jednu kategoriju. Kako je cilj svake od aktivnosti bio razvijanje jezičke kompetencije, ne iznenađuje činjenica da je u tim aktivnostima dominantan element veštine igrača (u našem slučaju to je njihovo znanje engleskog jezika, tj. učenici koji su posedovali bolje znanje određenih jezičkih komponenti imali su veće šanse da budu uspešniji u ludičkoj aktivnosti). Zbog toga se najviše aktivnosti može svrstati u kategoriju *agôn*, ali ima i onih aktivnosti koje potpadaju pod druge dve kategorije (*alea* i *mimicry*). Igre kojima dominira vertigo (kategorija *ilinx*) nisu bile korišćene u istraživanju. U tabeli 1 prikazana je podela korišćenih ludičkih aktivnosti prema kategorizaciji koju daje Caillois. U nastavku ćemo ukratko opisati svaku od navedenih kategorija.

Tabela 1. Kategorizacija ludičkih aktivnosti

	<i>agôn</i>	<i>alea</i>	<i>mimicry</i>
gramatika	lančana priča gluvi telefoni kartice	/	crvenkapa čudni predmeti
vokabular	lozinka igra pamćenja šašavi odgovori	bingo	pantomima

2.4.1. *Agôn*

Termin *agôn* potiče iz starogrčkog i označava borbu ili takmičenje.¹⁵ Caillois (1961: 14) bira ovaj termin kako bi označio sve one igre koje su takmičarskog tipa i u kojima se stvaraju na veštački način (uvođenjem pravila) uslovi pri kojima svi igrači imaju jednake šanse da budu najbolji (time se isključuje komponenta sreće pri odvijanju igre). Kod ovih igara rivalstvo je dominantno i uglavnom se vrednuje jedna veština (brzina, izdržljivost, pamćenje, kreativnost itd.). Naravno, element sreće se ne može u potpunosti isključiti iz ove kategorije igara (Caillois, 1961: 15). Nekada će tokom neke igre u prednosti biti igrač koji igra prvi, a to se obično odlučuje bacanjem novčića ili nekom drugom aktivnošću koja je veoma povezana sa faktorom sreće.

U našem istraživanju ovaj tip igre bi najbolje bio predstavljen igrom pamćenja (engl. *memory game*) koju smo koristili za ponavljanje vokabulara. Ta ludička aktivnost je adaptacija igre koja se najčešće igra kartama. Na računaru se ova igra često igra karticama koje na sebi imaju neke slike. Karte su poređane licem nadole i igrač okreće po dve i, ako nisu iste, onda ih ponovo okrene licem nadole. Ako su karte iste, uzima ih kao neku vrstu osvojenih poena. Cilj je da igrač upamti različite pozicije što većeg broja karata i okrene dve iste karte. Evo kako ta igra izgleda kada se adaptira za korišćenje na času (detaljniji opis svih igara nalazi se u šestom poglavlju ovog rada). Učenici su podeljeni u grupe od oko četiri člana. Svaka grupa dobije po dve gomile iseckanih kartica i instrukciju da ih poređa po stolu,

¹⁵ <http://www.thefreedictionary.com/agon>

licem nadole, sa jasnom granicom između dve gomile. Na jednoj gomili su reči, a na drugoj njihove definicije. Razdvajanjem na dve gomile dobija se na efikasnosti igre i veći broj reči se može ponoviti. Za ovu igru odabrane su reči koje se često mešaju zbog toga što slično zvuče ili se slično pišu, ili imaju slično ali ne potpuno isto značenje. Svaki učenik treba da okrene jednu karticu sa jedne gomile i jednu sa druge gomile i ukoliko nije povezoao reč i njenu definiciju, onda okreće te dve kartice nadole, pa zatim pravo da igra dobija sledeći učenik – i tako redom. Kad neko pogodi, ili se seti gde se određena reč i njena definicija nalaze, onda uzima par kartica i čuva ih. Pobjednik je onaj učenik koji na kraju aktivnosti ima najviše parova kartica.

Očigledno je da u ovoj igri sreća ima udeo. Neko može, bez ikakvog znanja definicija reči, bez pamćenja pozicija kartica, da nasumičnim okretanjem kartica pogodi gde se nalaze neka reč i njena definicija. Takođe, igrač koji ne igra prvi u prednosti je jer je video više pozicija kartica koje su igrači pre njega okretali. Ipak, mišljenja smo da će onaj učenik koji pamti pozicije kartica i bolje vlada definicijama ovih sličnih reči imati veće šanse da bude pobjednik u igri. Zato smatramo da igra spada u kategoriju *agôn*.

2.4.2. *Alea*

Sledeća kategorija koju ćemo analizirati jeste *alea*. Caillois ovaj termin, koji označava igru kockicama, pozajmljuje iz latinskog jezika (1961: 17). Ovoj kategoriji pripadaju igre u kojima se pobjednik odlučuje nezavisno od igrača. U pitanju su sreća i sudbina, i igračeve veštine nemaju nikakvog udela u krajnjem rezultatu. Kod igara u kategoriji *agôn* učesnici sve čine da isključe uticaj sreće. Sa druge strane, igre iz kategorije *alea* zasnivaju se na sreći, i upravo je to element koji igre iz ove kategorije čini zanimljivim. Često je neka igra mešavina ovih dveju kategorija (Caillois, 1961: 18). Na primer, u igri domina *alea* je dominantna na samom početku, kada se domine dele između igrača. Ostatak igre oslanja se na veštinu igrača, tj. dominira *agôn*. Isti je slučaj i sa aktivnostima koje smo koristili u istraživanju, ali kako je već pomenuto, te aktivnosti svrstavane su u kategorije po tome koje karakteristike su dominantne. Najreprezentativnija aktivnost ovog tipa koju smo koristili bila bi igra bingo. U svom članku iz 1972, Dobsonova opisuje jednu varijantu ove igre i govori o tome koliko je igra korisna za učenje jezika i ponavljanje gradiva na času (Dobson, 1972: 363–365). Kao i prethodno opisana igra iz kategorije *agôn*, i ova igra postoji van učionice i časova jezika, a uglavnom je poznata učenicima. Za potrebe ponavljanja gradiva ona je promenjena, ali ne u tolikoj meri da bi bilo ugroženo njeno pripadanje kategoriji *alea*.

Evo kako je ta igra adaptirana u ludičku aktivnost u našem istraživanju. Nastavnik prvo na tabli ispiše reči i fraze koje su do tada rađene. U našem slučaju to je 15 reči/fraza (taj broj zavisi od veličine i nivoa grupe sa kojom se radi). Zatim nastavnik kaže učenicima da individualno odaberu šest reči/fraza i napišu ih na papirić. U izboru mogu koristiti bilo koju strategiju (mogu se odlučiti za reči koje su im teške, ili one koje su im lake, za određenu vrstu reči – imenice, glagole...), ili mogu u potpunosti nasumično da odaberu reči/fraze. Kada se odabir završi, nastavnik im objasni da su ti papirići njihovi bingo listići. Nastavnik će nasumično čitati jednu po jednu definiciju reči ili fraze, a učenici treba da prepoznaju da li tu reč/frazu imaju na svom listiću i da je precrtaju. Ko prvi precrta svih šest reči/fraza treba da uzvikne „bingo”. On je pobednik i trebalo bi obezbediti neku skromnu nagradu za njega, pošto je to bitan deo originalne igre. Ovde, naravno, pored elementa sreće, učenik treba da ima i znanje definicija reči/fraza koje se koriste u igri, pa je ona delom i u kategoriji *agôn*, ali je primarno ipak u kategoriji *alea*.

Postavlja se pitanje – zašto u nastavu jezika uključiti aktivnosti koje se zasnivaju na sreći i nemaju mnogo veze sa znanjem učenika (tj. nekom veštinom)? Kako Caillois objašnjava, igre iz kategorije *alea* predstavljaju prepuštanje sudbini (1961: 18). Više nije važno ko poseduje više znanja, bolje pamćenje i slično. Svi igrači su jednaki i ne postoje više individualne razlike. To može da bude dodatna motivacija u radu učenika koji su malo slabiji od ostalih.

2.4.3. *Mimicry*

Sledeća ludička aktivnost koju ćemo opisati pripada kategoriji *mimicry*. Caillois (1961: 20) za ovu kategoriju igara koristi termin koji nalazi u engleskom jeziku, a koji označava oponašanje, iluziju, pretvaranje, mimikriju. Reč inače vodi poreklo od grčke reči *mimetikos*, što znači dobar u imitiranju.¹⁶ On dalje objašnjava kako je karakteristika ovih igara to da se igrač pretvara da je neko drugi, da igra neku ulogu tokom trajanja igre. Ilustrativan primer bili bi dečaci koji se igraju kauboja i Indijanaca, ili lopova i policajaca. Aktivnost koju smo koristili na času, a koja se najbolje uklapa u ovu kategoriju, jeste igra koju zovemo crvenkapa. Njome se ponavlja znanje pasivnih konstrukcija. Ovu aktivnost smo pozajmili iz knjige *700 Classroom Activities* (Seymour & Popova, 2005: 8) i adaptirali je za naše potrebe. U pomenutoj knjizi ona se prvenstveno koristi pri obnavljanju vokabulara iz

¹⁶ <http://www.etymonline.com/index.php?search=Mimicry>

oblasti kriminala, a mi je koristimo za obnavljanje pasiva. Evo kako izgleda ova ludička aktivnost prilagođena za naše potrebe.

Na početku nastavnik podseti učenike na priču o Crvenkapi. Onda im saopšti da u priči postoje neki novi dokazi i na tabli napiše koji su to dokazi (na primer, *The wolf has been found murdered*). Nastavnik i učenici identifikuju pasivne konstrukcije u napisanim rečenicama i ponove kada se one koriste (u ovom slučaju akcent se stavlja na upotrebu pasiva u situaciji kad je nepoznato ko je počinilac radnje). Sada na red dolazi dodeljivanje uloga. Nastavnik pravi grupe od po četiri učenika i govori im da odaberu jednu od sledećih uloga: jedan student je Crvenkapa koja je u policiji, na ispitivanju, osumnjičena da je ubila vuka, druga dva učenika su policajci – jedan od njih je fin i pun razumevanja, a drugi ljut i ozbiljan (engl. *good cop / bad cop*), a četvrti član grupe je novinar koji izveštava o celoj situaciji. Na kraju procesa ispitivanja novinari iz svih grupa treba na tabli da napišu naslov svog članka (koji mora da sadrži pasiv, što je takođe karakteristična upotreba ovog oblika), a onda svi studenti izaberu novinski naslov koji im je najinteresantniji, pa zatim novinar iz te grupe studenata ostatku razreda prepriča slučaj.

Tokom izvođenja ove aktivnosti primetili smo da su učenici uživali i veoma ozbiljno shvatali svoje uloge. Gluma je na neki način zasenila osnovni cilj aktivnosti koji je bio da se ponove pasivne konstrukcije. Zato smatramo da ovu ludičku aktivnost treba svrstati u kategoriju *mimicry*.

2.4.4. *Ilinx*

Poslednja kategorija igara koju Caillois navodi jeste *ilinx* (1961: 23). Autor ovaj termin nalazi u grčkom jeziku u kome ta reč označava vir ili vrtlog (Caillois, 1961: 24). Kod igara iz ove kategorije, kako na istom mestu navodi Caillois, dominira želja igrača da na trenutak naruši stabilnost i izazove neku vrstu panike. Te igre izazivaju šok, spazam ili napad, koji u jednom kratkom periodu uništava realnost. Kao primere igara iz ove kategorije naveli bismo ljuljanje ili klackanje. Caillois kritikuje autore, kao što je na primer Huizinga, koji ne pridaju dovoljno značaja igrama iz ove kategorije (1961: 169). On smatra da Huizinga omalovažava ovakve igre jer im se ne mogu pripisati kulturološke ili edukativne karakteristike. Caillois navodi primer iz Meksika gde postoji običaj da se ljudi penju jedni drugima na ramena i prave ogromne ljudske piramide (1961: 23). Ovo je značajan deo njihove tradicije i kulture. Postoje čak i takmičenja gde su pobednici oni timovi koji naprave najvišu piramidu. Ove igre svakako imaju kulturološki značaj, ali moramo istaći da taj tip

igara nismo koristili u eksperimentu i da ne vidimo kako bi te igre mogle da utiču na učenje stranog jezika, naročito kod odraslih učenika. Možda se igre iz ove kategorije mogu povezati sa metodom potpunog fizičkog odgovora (engl. *Total Physical Response*), pa bi moglo da se ispita da li će deca na primer bolje upamtiti neku pesmicu na stranom jeziku ako je ponavljaju dok se klackaju ili dok sede. U radovima koji se bave uticajem igara na učenje stranog jezika nismo naišli na eksperimente koji su ispitivali uticaj ovog tipa igara. Smatramo da se njihov uticaj svakako treba ispitati pre nego što se donese zaključak da one nemaju značaja u nastavi.

3. Igra i obrazovanje

3.1. Istorijski pregled

Johnson je zapazio da su značaj igre za obrazovanje isticali drevni narodi kao što su Egipćani, Grci i dr. (1907: 26). Gredler pominje kako igre u obrazovanju nalazimo još tokom 1600. godine, kada su korišćene da bi se poboljšale strategije ratovanja (2004: 571). U svom radu Mungai, Jones i Wong navode da su se igre u Kini koristile u edukativne svrhe još pre više od 5000 godina, ali da njihova primena još uvek nije u potpunosti prihvaćena (2005: 1).

Nakon Berlinskog kongresa o igri (engl. *The Berlin Play Congress*) održanog 1894. godine počinje da se širi osećanje da igre imaju nacionalni značaj i da pobuđivanjem nagona za igru kod dece može da im se pomogne u savladavanju napornog školskog rada (Hall, 1904: 231). Hall je napisao i sledeće: „Neki smatraju da je za sveobuhvatno, liberalno obrazovanje dovoljno da se koriste samo igranje i igre, po principu da nema dobitka ako nema užitka ili istinske euforije”¹⁷ (Hall, 1904: 231).

El-Shamy primećuje da igre počinju da se koriste u obrazovne svrhe u Americi tek tokom 19. veka (2001: 5). Tada su popularne evropske igre prenete u Ameriku, ali ljudi tamo nisu smatrali da su te igre korisne. Neki su im čak pripisivali đavolju prirodu, pa su te igre bile modifikovane i poprimile su moralne i edukativne karakteristike.

Nakon igara i simulacija koje su za cilj imale obuku vojnika, tokom pedesetih godina prošlog veka edukativne igre i simulacije počinju da se koriste za treniranje menadžera (Ellington & Earl u Leekmuil, De Jong & Ootes, 2000: 3). Coleman (1971: 322) i Gillespie (1974: 317) takođe navode da se edukativne igre javljaju prvo u domenu vojske, a zatim i u poslovnom svetu. Gredler, na primer, navodi da su igre i simulacije u obrazovni sistem ušle tokom pedesetih godina 20. veka, i to prvo u sferi biznisa i medicine. Razvoj tehnologije i rasprostranjena upotreba računara doprineli su da interesovanje za igre i simulacije u obrazovanju ponovo oživi, zaključuje Gredler (1996: 521).

¹⁷ Several have thought that a well-rounded, liberal education could be given by plays and games alone on the principle that there is no profit where there is no pleasure or true euphoria.

3.2. Stavovi o korišćenju igara u obrazovanju

U ovom delu rada odlučili smo da prikazemo pregled stavova o korišćenju igra u obrazovanju uopšte. Na razmatranja uloge koju igra ima u procesu učenja nailazimo dosta rano.

Platon u prvoj knjizi *Zakona* govori o tome da se veštine moraju vežbati kroz igru od ranog detinjstva i da budući ratnik ili graditelj treba kroz neku vrstu zabave da uči o veštini ratovanja ili građenja, a da nastavnik uz pomoć zabave treba da usmeri interesovanja dece u pravcu ispunjenja njihovog konačnog životnog cilja.

Kant zastupa tezu da deca treba da nauče šta je to rad i da je škola mesto gde se takvo znanje stiče (1900: 69–70). On nije poricao značaj igre, ali je isticao kako igra u školi treba jasno da bude odvojena od rada.

Locke je u svojim razmišljanjima o obrazovanju pomenuo kako se deca kroz igru lako mogu naučiti čitanju i pisanju (1902: 130–133). On je, kao i Carr, primetio kako su deca spremna da ulože veliki napor u igranje neke igre. Locke je predložio da se na strane kockica izlepe različita slova i da onda deca bacaju kockice i pokušavaju da sastave reči od slova koja dobiju. Pobednik bi bilo ono dete koje sastavi najviše reči. Locke smatra da deci takve aktivnosti treba predstaviti kao igru kako bi se njihov entuzijazam tokom rada održao (1902: 131). Ukoliko se u radu sa decom koristi igra, deca neće stvoriti odbojnost prema učenju i knjigama (Locke, 1902: 130–131).

Carr zapaža kako se često desi da dete može da se igra satima, a da mu čak i kratka posvećenost radu predstavlja neverovatan napor. Takođe, dete iscrpljeno radom pronaći će novu energiju i volju ukoliko ga neko pozove da se igra. Zato, zaključio je Carr, treba biti svestan da se u obrazovanju mnogo više može postići igrom nego radom (1902: 28).

Nema sumnje da je kod životinja i prvobitnih ljudi igra imala veoma značajnu ulogu u obrazovanju (Carr, 1902: 37). Ti ljudi su kroz spontanu igru, imitaciju odraslih, imitaciju životinja, ples, mitove, legende, sage, epove itd. obrazovali svoje mlade i prenosili svoja znanja. Igra je bila najprirodniji vid učenja, pisao je Carr.

Na kraju Carr sumira sve svoje stavove u prilog korišćenju igre na sledeći način. Aktivnost koja kombinuje rad i igranje biće lakša i trajaće duže. Takva aktivnost imaće intenzitet koji će povoljno uticati na proces pamćenja i učiniće da nam sadržaj aktivnosti ostane duže u pamćenju, jer ako su naše reakcije življe i intenzivnije, onda pamtimo brže i bolje (1902: 42).

U obrazovanju, piše Carr, postoji jasna podjela na učenje i igranje (1902: 38). U školama postoji vreme tokom kojeg se odvija formalno učenje, veoma strukturirano i ozbiljno, vreme tokom kojeg je igranje zabranjeno. Sa druge strane, imamo vreme koje dete može da posveti igri. Ova dva sistema jasno su odvojena i između njih nema mešanja. Kasnije je, primećuje Carr, došlo do pomaka u pravcu uključivanja igre u domen obrazovanja (1902: 39). Kao pionira ovakvog stava Carr pominje Fénelona, francuskog nadbiskupa, teologa, pesnika i pisca iz 17. veka. Smatramo da smo danas otišli daleko od ovakvih isključivih stavova, ali primećujemo da još uvek ima ustanova ili pojedinih nastavnika koji žele da uspostave jasnu granicu između učenja i igre. Dugo je važno pravilo da je učenje veoma ozbiljna aktivnost i da zabava i smeh ne mogu nikako biti deo tog procesa (Lee, 1995). Igre su kroz istoriju izazivale negativne reakcije. Smatralo se da za njihovo korišćenje ne postoji neki poseban razlog, da nisu produktivne, da im je zabava jedini cilj, da su namenjene prvenstveno deci, primećuje Simovićeva (2012: 679). Ona dalje navodi kako taj negativan stav o igrama postoji zbog igara na sreću i kockanja, kada ljudi često gube velike sume novca.

Simovićeva (2012: 679) navodi da su se nekada učenje i igra smatrali nespojivim:

Uobičajeno se igra suprotstavlja radu. Još od antike, ona se definiše onim što nije: igra nije obavezna, nije prisilna ni ograničena, njen rezultat nije nikakav proizvod već čisto zadovoljstvo. Opuštanje i razonoda, neproduktivnost, zabava i mašta, pojmovi koji se najčešće vezuju za igru postaju suprotstavljeni trudu, naporu i korisnosti koji se vezuju za rad uopšte, pa i za onaj školski. Tako se još više igra odvaja od „ozbiljnih” i „korisnih” aktivnosti.

Johnson smatra da u razvoju dece postoji trenutak kada se formiraju navika da se radi i uživanje u radu i da je neophodno u pravom trenutku ostvariti vezu između uživanja i rada (1907: 15). Decu ne treba previše rano učiti da između igranja i rada postoji razlika, govorio je Hall (1904: 231). Mi smatramo da je korišćenje igara u obrazovanju jedan od načina da se to postigne. Johnson je govorio o tome da se većina igara može koristiti u obrazovanju a da se njihov osnovni element koji ih čini igrama ne izgubi (1907: ix). On je dalje isticao kako smo u obrazovanju zaboravili na prirodu nauštrb društva i da je vraćanje prirodi moguće uvođenjem igre u nastavu (1907: 8). Johnson je takođe smatrao da je najvažniji cilj obrazovanja da kod pojedinca oformi naviku da se u radu uživa: „[...] zasladiti posao istinskom radošću u radu je uzvišena umetnost genija u nastavi”¹⁸ (1907: 18). Strah da će ljubav prema igranju biti pogubna za ljubav prema radu jeste najneosnovaniji strah, rekao je Johnson. Teški poslovi mogu da se preobrazu u igru jednostavnom promenom stava

¹⁸ [...] to sweeten work with a real joy in the doing is the high art of the genius in teaching.

(Johnson, 1907: 20–21). Opasnost leži u mišljenju nastavnika i roditelja koji deci nameću stav da je igranje zabavno i da pruža zadovoljstvo, a da je posao ozbiljan i da ne pruža zadovoljstvo, da se posao vrednuje u društvu, a igra ne, zaključio je Johnson.

Johnson u svojoj knjizi daje pregled stavova svojih prethodnika, kao što su Erazmo Roterdamski, Komenski, Locke, Basedow, Montaigne i Richter, Spencer, Muths, Froebel i dr. (1907: 26–64). Fénelon, koga pominje i Carr, pridavao je ogroman značaj igri u nastavi, primetio je Johnson (1907: 31). Fénelon je tvrdio da u učenju uživanje mora da ima dominantnu ulogu, da učenje treba sakriti iza uživanja i slobode, da predavanja treba mešati sa igrom.

Johnson ističe kako se u nastavi koriste elementi igre i kako je svima odmah jasno da to nije prava igra i da to ne smemo mešati (1907: 40). On se takođe pitao može li se igra u pravom smislu reči koristiti u obrazovanju, i za njega nema sumnje da je to moguće. Ali on govori o mestu igre u obrazovanju dece, uzrasta od 0 do 15 godina.

Groos u poslednjem poglavlju svoje knjige *The Play of Men* govori o značaju igre i njenom mestu u obrazovanju. Groos nas opominje sledećom rečenicom: „Mudar nastavnik ne može sebi da dozvoli da ignoriše tako važnog pomoćnika [kao što je igra]”¹⁹ (1912: 399). Autor pomenute knjige u daljem tekstu pravi razliku između dva načina da se igra primeni u nastavi (Groos, 1912: 399). Prvi je da se učenicima kroz igru daju instrukcije, a drugi je da se igra koristi u samom procesu učenja. On navodi primer koji datira čak iz 1732, kada Joachim Böldicke počinje rad sa desetero dece od 12 godina. Böldicke je želeo da ovu decu obrazuje koristeći igru, muziku, poeziju i ostale vidove zabave putem kojih, kako je on verovao, mogu da se prenesu važne istine. Ta deca su sa 15 godina pored posedovanja dobrog opšteg znanja razumela i sledeće jezike: nemački, latinski, francuski, italijanski i engleski, navodi Groos.

Bilo je naravno i onih koji su se oštro protivili korišćenju igre u nastavi. Johann Georg Schlosser, nemački advokat, istoričar, prevodilac, političar i filozof s kraja 18. veka, govorio je da deca u školi treba da se nauče poslu (Groos, 1912: 400). Onaj ko sve radi kroz igru zauvek će ostati dete, tvrdio je Schlosser. Groos na tu tvrdnju odgovara poređenjem igre i posla (1912: 400). Radniku njegov posao može da donosi radost i uživanje. Takav posao bez sumnje je najuzvišeniji i najplemenitiji vid posla i na taj način se posao približava igri. Zašto onda nastavnik ne bi u svog učenika usadio takvo psihološko stanje kakvo poseduje radnik koji uživa i igra se radeći svoj posao, pita se Groos. Ipak, kada se razmatra u kojoj meri igra

¹⁹ A discerning educator could not afford to ignore so important a coadjutor [as play].

treba da bude deo nastave, Groos smatra da tu mnogi nastavnici greše. Treba biti umeren, opominje on (1912: 402).

Dewey objašnjava razliku između igranja i rada i govori o tome kako tokom igre preovladava interesovanje za samu aktivnosti, a da je rad određen krajnjim rezultatom čije ga postizanje okončava (1910: 164). Tako je igra u potpunosti slobodna, a rad je vezan za konačan ishod koji treba postići. Ta jasna podela između rada i igre, primećuje dalje Dewey (1910: 164–165), nažalost je dokazana oštrom razlikom koja postoji između perioda kada dete ide u obdanište, perioda koji je više posvećen igri i trenutka kada dete krene u školu, trenutka u kom rad postaje primarna aktivnost. Igra ostaje simbolička, vezana za fantaziju, proizvoljna i sentimentalna, a radom dominiraju zadaci koji se detetu nameću spolja, i čiji cilj nastavnik razume, ali detetu često taj cilj ostaje nejasan i nedostupan. Iako su ove opservacije nastale davno, smatramo da se situacija danas nije mnogo promenila. Možda se promene najviše osećaju u nastavi sa decom, ali ako posmatramo visokoškolske ustanove, razlika između rada i igre ili zabave jasna je i stroga. Smatramo da bi se korišćenjem ludičkih aktivnosti u nastavi na akademskom nivou pomirile dve suprotstavljene strane. Ozbiljan rad i posao bili bi bliži igri, ali u novom kontekstu – kontekstu koji bi dozvoljavao učenicima da jasno razumeju cilj rada i istovremeno uživaju u njemu.

Dewey je celo petnaesto poglavlje knjige *Democracy and Education* (1916) posvetio igri i učenju. On je tvrdio da je iskustvo pokazalo da deca uživaju u odlasku u školu i školskim zadacima ukoliko se u nastavi koriste aktivnosti sa elementima igre. Tada se, primećuje Dewey, veštačka granica između života i škole gubi. On dalje navodi kako korišćenje igre u nastavi ima intelektualne i društvene aspekte i kako nikako ne treba da bude samo sredstvo trenutnog uživanja, već stalan deo nastavnog plana. U zaključku pomenutog poglavlja Dewey rad prožet igrom izjednačava sa umetnošću. To je umetnost, ako ne u konvencionalnom smislu reči, onda po svom kvalitetu, tvrdi on.

Partridge je isticao kako ljudi koji se bave obrazovanjem moraju da proučavaju dete koje se igra kako bi usavršili svoje metode (1912: 110). On je dalje govorio o tome da je korišćenje igara u nastavi, u bilo kojoj situaciji, izuzetno plodotvorno i da su tada kod dece na snazi unutrašnji motivi koji pomažu tokom učenja. Partridge je čak rekao da u obrazovanju dece igra mora biti dominantna i da duh igranja treba da vlada obrazovnim procesom (1912: 112). „Igra se mora posmatrati kao najsnažnija edukativna sila, kao osnova obrazovanja”²⁰ Partridge (1912: 128).

²⁰ Play must be regarded as the greatest of all educational forces, the foundation of education.

Clark (1970: 3–4) primećuje kako je često apstraktno znanje u fokusu obrazovanja. Ciljevi ovako fokusiranog obrazovanja okrenuti su budućnosti i svetu odraslih, pa za posledicu imaju nemogućnost učenika da shvate praktičnu primenu apstraktne misli koja im se u obrazovnom sistemu nameće. Pogrešno je biti mentalno aktivan a fizički neaktivan, primećuje Clark (1970: 4). Rešenje ovog problema vidi u formi ozbiljnih igara, kako ih naziva. Clark verovatno govori o šezdesetim i sedamdesetim godinama prošlog veka kada navodi da je situacija u obrazovanju bila takva da se od učenika veoma retko tražio bilo kakav vid aktivnog učestvovanja u nastavi (1970: 12). On tvrdi kako igra svojom dinamikom ima moć da promeni obrazovnu sredinu (1970: 13). Clark u istom delu navodi da su igre efektne alatke za učenje i treniranje, bez obzira na uzrast. Po njemu je glavni razlog za to njihova moć da motivišu i prenesu koncepte za razne predmete. Kroz igru se učenici suočavaju sa problemima na koje će naići u stvarnom životu, ali su u igri na neki način zaštićeni. Ukoliko u rešavanju problema naprave greške, te greške neće imati ozbiljne posledice (Clark, 1970: 13–14).

Avedon i Sutton-Smith ističu da je najdragoceniji aspekt igara koje se koriste u obrazovanju to što učenici u njima uživaju (1971: 315). Ovi autori u uvodu poglavlja koje se bavi mestom igre u obrazovanju navode naslove knjiga koje su do tada bile objavljene, a koje su sadržale instrukcije i opise igara za upotrebu na časovima (Avedon & Sutton-Smith, 1971: 316). Interesantno je to da od devet navedenih naslova, čak pet predstavljaju knjige o korišćenju igara u nastavi jezika. Smatramo da je učenje jezika zauzimalo i zauzima vodeću poziciju kada je korišćenje igara u pitanju.

Igre mogu da budu edukativne, i one nisu samo način da nastavnik opusti i nagradi učenika, da se ispuni vreme na kraju časa ili zadobije pažnja učenika, tvrde Gasser i Waldman (1979: 54).

Christie i Johnsen savetuju da igra treba da bude u osnovi obrazovnog sistema jer razvija sposobnost dece da efikasnije rešavaju probleme i da divergentno misle (1983: 111–112).

Zabava i igranje su apstraktni pojmovi koje je teško definisati i upotrebiti u procesu učenja, ali oni dobijaju formu u igri (Prensky, 2001: 10). Igre sadrže sve ili bar većinu od sledećih šest komponenti koje ih čine zanimljivim: pravila, ciljeve, ishod, konflikt ili takmičenje, interakciju i priču ili prikaz (Prensky, 2001: 11).

Botturi i Loh objašnjavaju kako se pojmovi igre i igranja često posmatraju kao suprotnost radu (2008: 2). Rad je ozbiljna aktivnost i za odrađeni posao dobija se novac. U mladosti se odlazak u školu doživljava kao posao mladih i on takođe treba da je ozbiljna

aktivnost. Osnovna karakteristika igre jeste da je zabavna. Tu nailazimo na neslaganje. Nastavnici koji koriste igru na časovima ne koriste je zbog njene osnovne funkcije, zabave, jer nastava treba da bude ozbiljan posao, primećuju Botturi i Loh (2008: 2).

Ako smo rešeni da opravdamo postojanje veze između igre i obrazovanja, moramo veoma precizno definisati šta je to što nazivamo igrom u obrazovnom kontekstu. Moseley i Whitton, koji se pretežno bave video-igrama i njihovim mestom u obrazovanju, ističu da postoji znatna razlika između običnih igara i igara koje se koriste u obrazovanju (2014: 1). Nalazimo da je bitno tu razliku napraviti i u slučaju igara koje se ne igraju na računaru, a koje se koriste u nastavi. Anićeva, Horvat-Vukelja i Hrušova (1985: 21), na primer, navode da su igre aktivnosti koje su, sa gledišta učenika, same sebi svrha, i ako nastavnik nije siguran da li je neka aktivnost igra – treba samo da dobije potvrđan odgovor na pitanje da li bi se njegov učenik bavio tom aktivnošću mimo časa. Neretko se desi da nešto što nastavnik smatra igrom u stvari to nije, primećuju Moseley i Whitton (2014: 1). Pomenuti autori zapažaju da se ponekad učenje nasilno i neprirodno stavlja u kontekst neke igre kvareći njen mehanizam koji je njen bitan deo. Ta ideja se, kako navode autori, često opisuje kao „brokoli preliven čokoladom”²¹ (Moseley & Whitton, 2014: 1). Ovo, takođe, može biti štetno za proces učenja kroz igru, ali se ne slažemo u potpunosti. Mislimo da, bar kada su odrasli učenici u pitanju, može da se zanemari taj pokušaj da igra bude netaknuta u svojoj formi, ili mehanizmu, kako ga Moseley i Whitton nazivaju. Smatramo da je karakteristika većine ludičkih aktivnosti koje smo koristili, da se u njih mogu ubaciti i kroz njih vežbati različite jezičke komponente, u stvari velika prednost tih igara.

Rešenje za precizno određivanje odnosa igre i obrazovanja Botturi i Loh vide u analizi termina kao što su igra, igranje, škola i obrazovanje (2008: 4). Analizirajući reč igra i igranje kroz latinski, španski, italijanski, engleski, nemački i francuski, oni dolaze do veze između termina kao što su igra, zabava, zadovoljstvo, lepota (Botturi & Loh, 2008: 12). Ono što je veoma interesantno jeste to da su se nastavnici na latinskom nazivali *magister ludi* što bi se moglo prevesti kao *gospodari igre* (engl. *Game Masters*) (Botturi & Loh, 2008: 17). Analizom radova, priručnika i knjiga o obrazovanju, pomenuti autori zaključuju da se u njima igre ne pominju kao sredstvo za davanje instrukcija. Ako se i pominju, igre se više vezuju za domen motivacije (Botturi & Loh, 2008: 5). Dalje, Botturi i Loh primećuju da se u ranijim definicijama igara koje se povezuju sa učenjem igre karakterišu kao aktivnosti ili takmičarske vežbe, što su termini koji ih čine nezanimljivim (2008: 6). Ali oni misle da je takva definicija

²¹ chocolate covered broccoli

bila neophodna kako bi se igre predstavile na način prihvatljiv javnosti, koja doživljava obrazovanje kao ozbiljan proces u kome zabava ne sme da ima svoje mesto.

3.3. Igra i nastava stranog jezika

Igre često vezujemo za pojam zabave, ali ne smemo zaboraviti na njihovu obrazovnu vrednost, pogotovo kada je reč o učenju stranih jezika (Richard-Amato, 1988: 147). Rooyackers tvrdi kako je jezik neverovatno moćan, ali kako jezik takođe može da bude mnogo zabavan (2002: ix). Često taj element zabave i igre može jezik učiniti još moćnijim, dodaje Rooyackers.

U ovom delu rada prvo ćemo uopšteno govoriti o stavovima autora o korišćenju igara u nastavi stranog jezika. Zatim ćemo se baviti definicijama tih igara i njihovom mogućim klasifikacijama. Posle toga ćemo ukratko opisati tri metode nastave stranog jezika koje su usko povezane sa korišćenjem igara. Na kraju ćemo navesti stavove istaknutih autora iz ove oblasti o tome koje su prednosti i mane korišćenja igara i u koju svrhu se one mogu koristiti.

Još u 17. veku čuveni filozof, pedagog i teolog Komenski je rekao da je sve jezike lakše naučiti kroz praksu, a ne kroz pravila, tj. kroz razgovor, slušanje, čitanje, kopiranje, imitaciju kako govorom tako i pokretom (1907: 206). Mnogi od ovih elemenata sastavni su deo igara.

Simovićeva navodi da igre svoje mesto u nastavi stranog jezika nalaze sedamdesetih godina 20. veka, u isto vreme kada i komunikativni pristup nastavi stranog jezika postaje prisutan (2012: 678).

Silvers ističe kako časove stranog jezika treba organizovati tako da ima što manje mehaničkog ponavljanja reči i konstrukcija, a što više aktivnosti tokom kojih učenici zaborave da se nalaze u učionici. To se, naravno, lako postiže korišćenjem igara, ali pomenuti autor dodaje kako mnogi nastavnici misle da su igre nedovoljno ozbiljne, ili ih koriste da nagrade svoje učenike, ili kao kratke aktivnosti koje služe kao predah tokom ozbiljnog rada, što je bilo preovlađujuće stanovište u doba pisanja ovog dela (1982: 29).

Anićeva, Horvat-Vukelja i Hrušova smatraju da se ciljevi korišćenja stranog jezika kao što su komunikacija, učenje ili zabava mogu ostvariti kada se učeniku da prilika da taj jezik koristi u situaciji u kojoj može prestati da brine o upotrebi jezika i fokusirati se na ostvarivanje pomenutih ciljeva. To je moguće postići kroz igru, zaključuju ove autorke (1985: 9).

Ostojić u svojoj knjizi *Kreativnost u nastavi stranih jezika* (1986: 140) tvrdi da je neophodno da nastava stranog jezika bude prožeta kreativnim aktivnostima, a da se ta kreativnost može naći u korišćenju igara.

U članku iz 1973. Miriam Fujimoto konstatuje da postoji trend u nastavi stranih jezika da se koristi sve više igara. Učenicima se takve aktivnosti dopadaju i nastavnici to uviđaju, tvrdi ona (Fujimoto, 1973: 3). U radu objavljenom 2003. godine Milatović predstavlja istraživanje u kome je 88 nastavnika stranih jezika (engleskog, francuskog, italijanskog i ruskog) radilo upitnik o zastupljenosti igara u udžbenicima stranih jezika i mišljenje koje prevladava jeste da se broj takvih aktivnosti povećava, što govori o širenju shvatanja da su ovakve aktivnosti korisne.

Greinerova govori o emocijama i asocijacijama koje učenici imaju prema reči igra, sa jedne strane, i učenje, sa druge. Ukoliko im kažemo da treba da nauče neke nove reči, oni će to doživeti kao napor, dok će reakcija na predlog da se nove reči koriste u igri biti potpuno suprotna (2010: 9–10).

Lee takođe primećuje promenu u stavu prema nastavi jezika. Nastava jezika ne samo da može nego i treba da bude uživanje za učenike. Dakle, nešto što je bilo samo preporuka (nastava jezika mogla bi da bude uživanje), postepeno postaje pravilo i zahtev koji se stavlja pred nastavnike (1986: 1).

Hill i Fielden smatraju da su igre izuzetan način da se uči strani jezik, najviše zato što omogućavaju da učenici aktivno koriste strani jezik. Oni ipak napominju da igre nekada sadrže elemente koji nisu bliski svakodnevnim situacijama i autentičnim kontekstima u kojima možemo da očekujemo da se naši đaci nađu i koriste strani jezik (1975: v).

Torrealba identifikuje promenu u fokusu kada je nastava jezika u pitanju. Ranije se od učenika tražilo da koriste gramatički tačne konstrukcije i time pokažu znanje jezika. Sada je akcenat na uspešnoj komunikaciji. Da bi se taj cilj postigao, korisno je upotrebiti igre kao aktivnosti u kojima je komunikacija dominantna, zaključuje Torrealba (1999: 49).

U svom rečniku pojmova iz oblasti metodike nastave engleskog jezika Thornbury navodi da se igre već dugo koriste u nastavi engleskog, a glavni razlog za to jeste činjenica da ima dosta igara nevezanih za nastavu koje su u suštini jezičke igre, ali nisu nastale kako bi se učio jezik (kao što je na primer naša igra „kaladont“), i da se one u svom originalnom obliku, ili malo izmenjene, uspešno koriste u nastavi (2006: 90). On ističe kako se bilo koja aktivnost može pretvoriti u igru ako se razred podeli u timove i ako nastavnik dodeljuje poene za tačne odgovore, premda se može reći da nekada i neludičke aktivnosti mogu imati ovakva pravila.

Hornjakova (2013: 412) ima sledeće mišljenje o obrazovnim igrama:

Veza između igre i učenja je prirodna. Od sedamdesetih godina, sa komunikativnim pristupom, počelo se pričati o važnosti koju ima igra u procesu učenja. Kognitivna psihologija insistira na ulozi igre na razvoj ličnosti. Igra kao didaktički materijal pri učenju stranih jezika predstavlja značajan instrument koji podstiče aktivan stav učesnika, pokreće mehanizme učenja jezika i doprinosi dinamici časa.

Pasovic Petrovic smatra da se način na koji se uči stalno menja, pa te promene treba da prate i nastavnici. Ona zaključuje da su igre jednostavno oruđe za postizanje tog cilja i da koristeći igre u nastavi već imamo pažnju učenika i možemo bolje da se posvetimo predavanju (2014: 5).

Dobsonova tvrdi da je igra koja se koristi na času dobra ako ne zahteva mnogo pripreme, lako se igra a može intelektualno da podstakne učenika, nije mnogo dugačka, zabavlja učenika, ali ne dovodi do problema sa disciplinom i ne iziskuje mnogo vremena posvećenog ispravljanju grešaka nakon igre (1972: 361). Susser na osnovu ovih karakteristika tvrdi da je igra za Dobsonovu odmor, kako za učenike tako i za nastavnika, i da je igra odvojena od ostatka časa (1979: 58). On ipak smatra da je Savignon (1975: 95–96) u pravu kada tvrdi da igre treba da čine samu srž nastavnog programa stranog jezika.

Hadfieldova (1990: 8) ima sledeće mišljenje kada su značaj i upotreba igara u nastavi u pitanju:

Igre treba posmatrati kao neodvojivi deo nastavnog plana, a ne kao zanimljivu aktivnost koja se radi petkom popodne ili na kraju polugodišta. One mogu da stvore isto onoliko koncentrisane i kontrolisane vežbe kao i tradicionalna vežbanja, ili da stvore priliku za stvarnu komunikaciju [...] i time stvore most između učionice i stvarnog sveta.²²

Sličan stav nalazimo i kod brojnih drugih autora. Igre se uglavnom doživljavaju kao marginalne aktivnosti, ali one treba da imaju centralnu ulogu u nastavi (Rinvoluceri, 1984: 3; Lee, 1986: 3; Wright, Betteridge & Buckby, 2006: 2; Mubaslat, 2012: 4). One uglavnom nastavnicima služe kako bi se ispunio višak vremena na času (Rinvoluceri, 1984: 3; Lee, 1986: 3; Rixon, 1988: 69; Cross, 1992: 153; Tyson, 1998; Wright, Betteridge & Buckby, 2006: 2; Mubaslat, 2012: 4). Takav stav nije u potpunosti pogrešan i neke igre su veoma pogodne za korišćenje u tim situacijama (Lee, 1986: 3; Cross, 1992: 153). Dalje, nastavnici često igre doživljavaju kao način da nagrade učenike koji su umorni na kraju dana ili nedelje (Rinvoluceri, 1984: 3; Halliwell, 1992: 5–6; Pasovic Petrovic, 2014: 7). Određene igre su pogodne za kraj nastave ili zabave koje mogu biti organizovane na kraju školske godine (Lee,

²² Games should be regarded as an integral part of the language syllabus, not as an amusing activity for Friday afternoon or for the end of term. They can provide as much concentrated controlled practice as a traditional drill or an opportunity for real communication [...] and thus constitute a bridge between the classroom and the real world.

1986: 3); ili se mogu koristiti kada bolji učenici brže od ostalih završe vežbanje, pa se njima da neka igra da ne bi bili besposleni dok ostatak razreda završava aktivnosti (Rixon, 1988: 69). Igre mogu poslužiti i kao kratke aktivnosti za zagrevanje učenika (Mubaslat, 2012: 4). Svi ti razlozi zbog kojih nastavnici koriste igre nisu pogrešni, ali igra može imati i brojne druge upotrebe, primećuje Rixonova. Cross (1992: 153) ih smatra veoma korisnim instrumentima za učenje. One imaju bitnu obrazovnu komponentu, zaključuje Millis (2005: 5), i ne treba ih smatrati samo aktivnostima koje nas rekreiraju i opuštaju. Čak i kada je jedini rezultat igre buka na času i učenici koji se dobro zabavljaju, i dalje treba koristiti igru jer je ona bitna za motivaciju, podstiče komunikaciju i fluentnost učenika i može imati uticaja na bolje usvajanje jezika, tvrdi Mubalast. I Simpson (2015) smatra da je povremeno dovoljan razlog da se igra koristi na času to što će se njenom upotrebom popraviti raspoloženje učenika.

Ipak, ne slažu se svi sa predlogom da igra treba da ima dominantnu ulogu na času. Po savetima koje Ersoz (2000) daje vidimo da on predlaže da igre postanu dodatna aktivnosti i da nikako ne treba da budu glavni deo nastavnog plana, čak ni kada su u pitanju deca.

U svom radu Stojkovićeve i Jerotijevićeve navode da se korišćenje igara u nastavi na našim prostorima javlja tokom sedamdesetih godina prošlog veka (2011b: 37). Simovićeva ima ista zapažanja (2012: 680).

Već smo rekli da je igru veoma teško definisati i kategorizovati. To isto važi i za igre koje se koriste u nastavi. Sve definicije igara, na jedan ili više načina, ne mogu se primeniti na definisanje igara koje se koriste u nastavi, ili preciznije u nastavi stranih jezika. Ipak, nakon analize i jednih i drugih definicija, smatramo da su oblasti kao što su filozofija, psihologija i pedagogija iznedrile ozbiljnije i preciznije definicije igara od onih koje nalazimo u domenu metodike nastave stranih jezika. Ali, pošto se ovaj rad bavi korišćenjem igara u nastavi stranih jezika, bilo bi pogrešno ne navesti i ne prokomentarisati definicije igara i iz ugla metodike nastave stranih jezika.

3.3.1. Definicija igara koje se koriste u nastavi stranog jezika

Kako se u ovom istraživanju bavimo igrama koje se koriste u nastavi stranog jezika, neophodno je navesti kako autori koji se bave istom tematikom definišu igru. Ono što sledi jeste pregled literature iz pomenute oblasti, praćen našim komentarima.

Fujimoto definiše igre koje se koriste u nastavi stranih jezika kao određene tehnike podučavanja kojima je pridodat element igranja (1973: 3).

Klippel pravi razliku između igranja i igre objašnjavajući kako su igre vođene pravilima i kako često sadrže element takmičenja, dok to nije slučaj sa igranjem. To takmičenje može biti dvojako, primećuje Klippel: može da se odvija između samih učenika ili između učenika i materijala namenjenih igri (1980: 400). Inbar i Stoll igru definišu kao niz manje ili više eksplicitnih pravila koja se moraju poštovati pri postizanju cilja (1970: 54). Klippel citira ove autore i naglašava značaj pravila u igrama. On tvrdi kako su upravo pravila ono što igre čini predvidivim, a samim tim i sličnim ostalim aktivnostima koje se koriste u nastavi jezika, i da zbog pravila možemo kao nastavnici da predvidimo ponašanje učenika tokom igre (Klippel, 1980: 401). Zato je, smatra Klippel, bitno proučavati pravila igara. On se dalje divi dualnosti pravila, jer ona istovremeno ograničavaju spontanost učesnika u igri i daju mu dovoljno slobode da dela u okvirima igre. Struktura igara može biti veoma kompleksna, ali igre koje se koriste u nastavi stranog jezika najčešće se odlikuju jednostavnom strukturom, zaključuje Klippel.

Sličnu definiciju daje i Torrealba (1999: 50). On smatra da se igra može definisati kao vid igranja, ili preciznije, u domenu nastave stranog jezika igra se definiše kao skup pravila kojima se objašnjavaju procedure koje imaju određeni ishod za grupu igrača ili individualne igrače koji žele da postignu neki cilj. Smatramo da ovakva definicija, kao i prethodna, ima isuviše tehnički prizvuk i iz nje izostaju elementi zabave i uživanja koji su, po našem mišljenju, neodvojivi deo igre.

Klauer (1998) takođe igru definiše kroz pojam igranja. Prema njegovim rečima, igra je igranje koje je vođeno pravilima. On dalje navodi koje su to karakteristike igre. Igra, kao što se vidi iz definicije, mora da ima pravila. Klauer primećuje da je jednostavno osmisliti igru. Samo je potrebno igranju pripisati neka pravila. Mi smatramo da je ovaj stav možda pogrešan i da je teško osmisliti zabavnu igru. Dalje, igra ima svoj cilj, nastavlja Klauer. To je obično najbitnije njeno pravilo, ostvariti cilj. Igra je ograničena početkom i krajem. Igra zahteva manje lingvističkog nadzora od strane nastavnika. Ludički element koji igre poseduju, a druge aktivnosti koje se koriste na času ne poseduju, daje podsticaja učenicima da budu istrajniji u radu, zaključuje Klauer.

Gredler (1996: 522) smatra da su koncepti koji su bitni za karakterisanje tipa igre površinska struktura i dubinska struktura. Površinska struktura neke igre bile bi one vidljive, opipljive stvari koje vezujemo za tu igru (na primer, slike, kartice sa određenim sadržajem na sebi, kockice, table po kojima se igraju društvene igre, pioni itd.). Dubinsku strukturu čine mehanizmi koji su na snazi tokom igranja igre (na primer, odnos između učenika i vežbanja,

u kojoj meri učenik ima kontrolu nad onim što radi, koje su to radnje koje donose nagradu itd.).

Sledećih nekoliko autora veoma slično definišu igre u nastavi stranih jezika. Gasser i Waldman smatraju da reč igra ima veoma široko značenje, ali da je oni koriste u značenju aktivnosti koja ima neki cilj, koja je vođena pravilima i koja bi trebalo da bude zabavna (1979: 54). Yu tvrdi da termin jezičke igre podrazumeva veoma veliki broj raznovrsnih jezičkih aktivnosti. One podstiču učenike da učestvuju, zabavne su, imaju svoja pravila, imaju određene jezičke ciljeve koje treba postići, i baziraju se na takmičenju ili interakciji (2005: 34–35). U uvodu svoje knjige *Beginners' Communication Games* Hadfieldova igru definiše na sledeći način: „Igra je aktivnost sa pravilima, ciljem i elementom zabave”²³ (1990: 8). Sličnu definiciju daje nam Klimova (2015: 1158) koja se u svom radu nadovezuje na pomenutu definiciju (Hadfield, 1990: 8) i dodaje da su igre smislene, zabavne aktivnosti, rukovođene pravilima. Sánchez, Morfin i Campos identifikuju tri osnovna elementa svake igre, a to su takmičenje, pravila i uživanje (2007: 49–50). Identične elemente igre navodi i Deesri (2002). Deesri dalje ističe da je takmičenje bitan deo igara, ali mi se ne slažemo. Musilová takođe smatra da je cilj igre pobeda ili dolazak do cilja i da svaka igra koja se koristi u nastavi ima jasan početak i kraj, kao i svoja pravila (2010: 15).

Mi smatramo da ipak postoje igre koje ne sadrže element takmičenja, a mogu se uspešno koristiti u nastavi. Na primer, tu spadaju neke od igara koje smo mi koristili u eksperimentu (lančana priča, gluvi telefoni, šašavi odgovori itd.).

Neki autori, kao što je na primer Daltonova (2005: 4), insistiraju na tome da je takmičenje ili bodovanje rezultata neodvojivi element definicije igre koja se koristi na času. Ona tvrdi da je to ključna razlika između igre i obične aktivnosti kroz koju se vežba strani jezik i kako često stariji učenici radije učestvuju u običnim aktivnostima nego u igrama. Smatramo da nikako definiciju igre ne treba ograničiti na njen takmičarski aspekt. Iako većina ludičkih aktivnosti koje smo koristili u eksperimentu podrazumeva takmičenje između učesnika ili neku vrstu nagrade za najbolji rezultat, ima i onih koje uopšte ne sadrže ta dva elementa, ali nesumnjivo su i takve igre bile zabavne našim učenicima koji su svi studenti, tj. nisu deca. Takva je, na primer, igra karticama na kojima su napisani glagoli i koje učenici razmenjuju dok stoje u krugu i međusobno komuniciraju.

Sakoda, koji u svom radu (2002) poredi igre sa običnim aktivnostima, naravno ima pravo kada pokušava da definiše igre u odnosu na ono što one imaju ili nemaju zajedničko sa

²³ A game is an activity with rules, a goal and an element of fun.

ostalim aktivnostima. Smatramo da je ovo ispravan stav, pošto pokušavamo da ocenimo i opravdamo korišćenje igara kao zamenu za druge aktivnosti koje se koriste na času. Sakoda (2002: 174) primećuje kako i igre i druge aktivnosti imaju određeni cilj, ali se ti ciljevi razlikuju. Cilj igre je, na primer, da se pobedi, a cilj aktivnosti da se tačno odgovori na neko pitanje. Ali do pobeđe u igri treba doći uz pomoć tačnog odgovora na neko pitanje, što se poklapa sa ciljem neke obične aktivnosti. Tako da su, iako naizgled različiti, prikriveni ciljevi igara u stvari slični onima koje sadrže obične aktivnosti. Dalje, igre obično od učenika zahtevaju da se takmiče ili sarađuju da bi postigli cilj. I dok druge aktivnosti nemaju takmičenje kao element, one često mogu da budu tako organizovane da nastavnik dozvoli učenicima da sarađuju kako bi rešili zadatak (Sakoda, 2002: 174). Kada su u pitanju pravila kojih učenici treba da se pridržavaju, Sakoda primećuje kako su pravila mnogo više prisutna u igrama dok kod drugih aktivnosti nisu tako stroga (2002: 174–175). Na kraju, Sakoda zaključuje kako su aktivnosti koje se obično koriste na časovima mnogo autentičnije nego igre (2002: 175). Za takve aktivnosti je važno da su što sličnije stvarnom životu i realnim situacijama u kojima će učenici biti u prilici da koriste strani jezik, dok je kod igara autentičnost manje bitan faktor.

Jedna od najčešće citiranih i upotrebljivanih knjiga iz oblasti igara koje se koriste u učenju stranog jezika jeste *Games for Language Learning*, čiji su autori Wright, Betteridge i Buckby. Ovi autori takođe definišu pojam igre koja se koristi u nastavi jezika. Oni navode da je takva igra u stvari aktivnost koja je zabavna i privlačna, da često predstavlja izazov, kao i da je to aktivnost tokom koje se učenici igraju i najčešće između njih postoji neka interakcija. Oni smatraju da je zarad identifikovanja neke aktivnosti kao igre neophodno da odgovor na sledeće pitanje bude potvrđan: „Da li bi učenici bili zadovoljni da ovu aktivnost rade na svom maternjem jeziku?” (Wright, Betteridge & Buckby, 2006: 1).

Sada ćemo pokušati da izdvojimo karakteristike igara koje se ponavljaju u različitim definicijama ovog pojma da bismo videli u kakvom su one odnosu sa igrama i ostalim aktivnostima koje se rade na časovima stranog jezika.

Ono što nam obično prvo padne na pamet kada su u pitanju igre jeste reč „zabava”. Sve igre bi trebalo da budu zabavne. Nema sumnje da različiti ljudi različite igre smatraju zabavnim. Situacija nije drugačija ni kada su učenici u pitanju. Teško je, ili gotovo nemoguće, naći igru koja će biti zabavna svim učenicima. Da li to znači da igre treba izbaciti iz nastavnog procesa? Da li igra koja jednoj grupi učenika nije zabavna i dalje može da se nazove igrom? Šta je sa ostalim aktivnostima, koje nisu igre, a koje mogu biti veoma zabavne nekim učenicima? Na primer, neki od učenika mogu da uživaju u prevođenju rečenica ili

razgovoru o nekoj temi u paru. Postavlja se pitanje da li su takve aktivnosti onda igre, a odgovor ćemo dati u daljem tekstu.

Sledeća karakteristika koju želimo da prokomentarišemo jeste da je igra slobodna. Pojedince, dete ili odraslu osobu niko ne bi trebalo da primorava na igru. Autori koji definišu igre korišćene u nastavi jezika ne govore o ovoj karakteristici, ali mi smatramo da ona treba da je deo definicije i da je usko povezana sa elementom zabave koji je veoma bitan. Obično se desi da nam neka aktivnost koju volimo, i u kojoj uživamo, postane mrska ukoliko smo prisiljeni da je obavljamo. Ako želimo da koristimo igre u nastavi jezika, moramo zamoliti učenike da u igrama učestvuju. Verovatno nijedan nastavnik ne bi dozvolio da neki učenici sede i ne rade ništa ako ne žele da se igraju dok drugi učestvuju.

Dalje, za igre se često kaže da imaju određena pravila. Svaka aktivnost na času stranog jezika treba da ima određena pravila, ali naravno svaka aktivnost nije igra.

Na kraju imamo element takmičenja koji mnogi autori ističu kao važan. Već smo ranije prokomentarisali da ima igara koje nisu takmičarske. U poglavljima koja slede takođe će se videti da mnogi autori smatraju kako je upravo takmičenje ono što može da napravi problem tokom korišćenja igara u nastavi.

3.3.2. Klasifikacija igara koje se koriste u nastavi stranog jezika

Kada je klasifikacija igara koje se koriste u nastavi stranih jezika u pitanju, Klippel primećuje ono što smo i mi shvatili, a to je da autori za potrebe svojih knjiga i radova igre svrstavaju u različite kategorije, ponekad mešajući tipove kategorija koje koriste (Klippel, 1980: 409–410). Na primer, Klippel primećuje da Wright, Betteridge i Buckby u prvom izdanju svoje knjige iz 1979. godine imaju kategoriju igara za zabave i igara tačno/netačno. Kod igara koje se koriste na zabavama dominantna karakteristika kategorije je mesto gde se igra najčešće odvija (to mesto su zabave), a kod igara tačno/netačno kategoriju određuje tip zadatka koji treba da se reši. Ali iz kasnijih izdanja ove knjige vidimo sa su autori pokušali da reše taj problem.

Klippel predlaže kategorizaciju koja kao glavne komponente kategorija ima cilj igre, sa jedne strane, i obrazovni sadržaj, sa druge. Obrazovni sadržaj bile bi četiri glavne jezičke veštine (čitanje, pisanje, govor i slušanje) i elementi jezika, gde Klippel navodi vokabular, gramatiku, fonetiku i pragmatiku. Ovaj autor dalje navodi kako neke kompleksnije igre sadrže kombinaciju više ili svih ovih elemenata, i u tom slučaju on ostavlja prostora za kategoriju koju označava kao „svi elementi”. Kada je u pitanju cilj igre, mnogo je teže imati

konačnu listu svih kategorija, pa Klippel svoju listu ciljeva bazira na ciljevima najpopularnijih jezičkih igara (na primer, neki od ciljeva bili bi poređaj i spoj, nastavi, pogodi itd.). Detaljniji uvid u pomenute kategorije videti kod Klippela (1980: 410).

Anićeva, Horvat-Vukelja i Hrušova daju odličan pregled mogućih kriterijuma za klasifikaciju igara (1985: 11).

Navodimo listu koju nalazimo kod ovih autorki, kao i naše komentare u slučaju određenih kriterijuma:

- 1) Igre možemo razvrstati na osnovu STAROSTI učenika. Autorke predlažu podelu na igre za decu i igre za omladinu.
- 2) Sledeći vid podele bio bi vezan za INTERAKCIJU, gde imamo igre u paru, timu ili igre celog razreda. Primećujemo da autorke ne navode individualne igre koje mi smatramo značajnim.
- 3) Prema jezičkoj VEŠTINI koja se vežba igre mogu biti vezane za pisanje, čitanje, govor i slušanje.
- 4) Zavisno od MATERIJALA koji se koristi imamo igre karticama, slikama itd.
- 5) U odnosu na vid KOMUNIKACIJE autorke govore o podeli igara na igre objašnjavanja, predlaganja itd.
- 6) Kada je u igri dominantna jedna određena STRUKTURA, onda možemo imati igre komparacije prideva ili ponavljanja modalnih glagola itd. Tu bismo mogli da svrstamo igre iz oblasti gramatike koje smo koristili u eksperimentu.
- 7) Igre mogu biti razvrstane na osnovu VOKABULARA koji se ponavlja, na primer igre sa brojevima, glagolima, pridevima. Čini nam se da ovde autorke misle na vrste reči koje su dominantne u nekoj igri.
- 8) MOTIVACIJA takođe može biti jedan od kriterijuma za klasifikaciju. Autorke u ovom vidu podele govore o igrama premošćivanja razlike u znanju (nije baš najjasnije, ali mislimo da se radi o *information-gap* igrama), takmičarskim igrama.
- 9) Prema CILJU koji imaju, igre mogu biti grupisane u one gde treba eliminisati ostale igrače, rešiti neki zadatak itd.
- 10) Na osnovu TRAJANJA, igre mogu biti duge i kratke. Smatramo da je to veoma proizvoljna i subjektivna kategorija.
- 11) Na kraju autorke pominju PRIPREMU nastavnika i objašnjavaju kako igre možemo podeliti na one za koje je potrebna ili nije potrebna nikakva priprema pre časa. Ovo takođe smatramo ne baš adekvatnom karakteristikom, jer smo u radu приметili da je za

neke igre potrebno mnogo vremena da se pripreme materijali, ali da se ti materijali u svakoj sledećoj grupi mogu reciklirati.

Anićeva, Horvat-Vukelja i Hrušova na kraju ovog iscrpnog spiska kriterijuma navode kako su to sve karakteristike za klasifikaciju koje su važne nastavniku, a same učenike interesuje igra, pa su one u svojoj knjizi igre svrstale onako kako ih učenici vide. Neke od kategorija su na primer igre pogađanja, pamćenja, takmičenja itd. (1985: 11).

Sigurðardóttir smatra da je kategorizacija igara komplikovan proces i da se ona može praviti po raznim kriterijumima: uzrast igrača, veština koja se kroz igre vežba, da li su igre takmičarskog tipa ili se u njima traži saradnja između učesnika itd. (2010: 10–11).

Kouřilová primećuje kako se igre mogu grupisati prema različitim kriterijumima i u svom master radu navodi četiri kriterijuma na osnovu kojih se kategorizacija igara može izvršiti (2015: 24–27). Navodimo i ukratko opisujemo ta četiri kriterijuma u okviru kojih su pomenute neke igre koje imaju karakteristike propisane tim kriterijumima. Takođe se za svaki od kriterijuma navodi i naš komentar.

Dakle, igre možemo podeliti:

- 1) na osnovu njihovog opšteg karaktera i raspoloženja koje stvaraju (autorka koristi formulaciju *general character and spirit*), i tu spadaju igre kao što su igre karticama, igre pamćenja, igre pogađanja itd. Smatramo da je ovako formulisan kriterijum veoma neodređen. Ne uviđamo na koji način, na primer, igre karticama imaju drugačiji karakter od igara pamćenja. Smatramo da svakako ovaj kriterijum za kategorizaciju igara treba da bude pojašnjen;
- 2) na osnovu interakcije između učesnika, i tu spadaju igre u paru, u grupi, igre u kojima učestvuje celo odeljenje i individualne igre. Mislimo da je ovaj kriterijum veoma jasan i da je jednostavno kategorizovati igre po ovom osnovu, ali smatramo da većina igara može lako da se prilagodi radu u paru, grupi ili sa celim odeljenjem. Zbog toga smatramo da ovaj kriterijum ne može biti primaran u kategorizaciji igara, već je interakcija koja se preporučuje za određene igre samo dodatna korisna informacija za nastavnika koji priprema datu aktivnost;
- 3) na osnovu uloge koju nastavnik ima, gde Kouřilová citira Betteridge, Buckby i Wright (1983: 4) kada navodi da igre mogu biti kontrolisane, rukovođene i slobodne. Time je određena i uloga nastavnika koji može kontrolisati igru u potpunosti, sa jedne strane, ili dati učenicima potpunu slobodu, sa druge strane. Ovaj kriterijum je, po našem mišljenju, nevažan, jer smatramo da pri korišćenju neke nove aktivnosti koja je učenicima gotovo nepoznata nastavnik može i treba da ima dominantniju ulogu, a da

kasnije, pri korišćenju slične aktivnosti, može u potpunosti da rad ili igru prepusti učenicima. Dakle, smatramo da je kriterijum određen time u kojoj meri je neka aktivnost poznata učenicima;

- 4) na osnovu tipa aktivnosti gde autorka izdvaja gramatičke igre i navodi kategorije koje nalazi kod Watcyn-Jones (2000). Pominju se aktivnosti kao što su upitnici, bingo, slagalica, davanje i primanje naredbi, ali i neke igre koje je Kouřilová već pominjala kada je govorila o prvom kriterijumu, kao što su igre karticama na primer. Ovaj kriterijum takođe smatramo neodređenim i problematičnim zbog poklapanja sa prvim kriterijumom.

Mackey igre svrstava u četiri grupe koje koreliraju sa četiri jezičke veštine: slušanjem, govorom, čitanjem i pisanjem (1965: 439–440). Igre slušanja, po njemu, podrazumevaju razumevanje i percepciju. Igre u kojima se uvežbava govor jesu igre posmatranja, pogađanja i oralne produkcije. Čitanje kroz igru podrazumeva prepoznavanje i razumevanje, a pisanje kroz igru svodi se na uvežbavanje spelovanja i sastavljanje.

Rixonova tvrdi da je za same nastavnike logično igre kategorizovati na osnovu jezika koji se kroz te igre uvežbava (1988: 1). Primenom tog principa imali bismo sledeće kategorije: igre slušanja, igre spelovanja, igre za proširivanje vokabulara, igre za uvođenje neke strukture itd.

Element bitan za strukturu igre koji utiče na kvalitet igre i njenu podobnost da se koristi u nastavi jeste interakcija. Klippel primećuje da se i na osnovu interakcije može uraditi klasifikacija igara (1980: 403). On govori o kombinaciji četiri elementa koja dovode do različitih vidova interakcije. Sa jedne strane, imamo igre koje mogu biti takmičarskog tipa, a sa druge, imamo veštinu suprotstavljenu sreći. Iz takve podele proizlaze četiri kategorije: takmičarske igre veštine, netakmičarske igre veštine, takmičarske igre sreće i netakmičarske igre sreće. Ove igre nikada nisu isključivo samo jednog tipa, već se pomenute karakteristike prožimaju, a dosta igara sadrži sva četiri elementa. Primećujemo sličnosti sa klasifikacijom koju daje Caillois, u domenu dve kategorije: veština i sreća, odnosno *agôn* i *alea*, kako ih Caillois naziva (1961: 12).

Ako ludičke aktivnosti koje smo koristili u našem eksperimentu svrstamo u kategorije koje pominje Klippel, primećujemo da su sve aktivnosti iz oblasti gramatike koje smo koristili netakmičarskog tipa i da je za njihovo korišćenje neophodno posedovanje određenih veština, tj. znanje nekih konstrukcija (na primer, pasiva). Samo je jedna aktivnost dominantno vezana za element sreće – bingo. Konkretna raspodela ludičkih aktivnosti koje smo koristili u pomenute kategorije može se videti u tabeli 2.

Tabela 2. Raspodela ludičkih aktivnosti korišćenih u eksperimentu prema klasifikaciji koju predlaže Klippel

	veština	sreća
Takmičarske igre	lozinka igra pamćenja pantomima	lutrija
Netakmičarske igre	lančana priča crvenkapa gluvi telefoni čudni predmeti kartice šasavi odgovori	/

Iako su nas u odabiru ludičkih aktivnosti vodili drugi parametri, interesantno je primetiti da nijedna od korišćenih igara nije netakmičarska i ne zasniva se dominantno na sreći, a to bi bile one igre za koje Klippel tvrdi da su među popularnijim igrama kod učenika (1980: 403).

McCallum (1980: xiii) govori o sedam tipova igara:

- 1) igre iz oblasti vokabulara (engl. *Vocabulary games*)
- 2) igre brojeva (engl. *Number games*)
- 3) igre strukture (engl. *Structure games*)
- 4) igre spelovanja (engl. *Spelling games*)
- 5) igre razgovora (engl. *Conversation games*)
- 6) igre pisanja (engl. *Writing games*)
- 7) igre uloga (engl. *Role play and dramatics*)

Ukoliko se odlučimo za ovu klasifikaciju igara, nailazimo na ozbiljne probleme pokušavajući da u ove kategorije svrstamo ludičke aktivnosti koje smo koristili u istraživanju. Uzmimo na primer aktivnost crvenkapa. Da li je ona prvenstveno igra uloga, pošto svako od učesnika ima određenu ulogu? Da li je ipak igra razgovora, jer se između tri od četiri učesnika odvija konverzacija, a igra pisanja za četvrtog učesnika koji ima ulogu novinara? Takođe smatramo da je prva kategorija veoma opširna i da pet igara iz našeg istraživanja

vezanih za vokabular ne mogu tako uopšteno da se klasifikuju. Na kraju i sam autor priznaje da ovakva klasifikacija ima svojih ograničenja (McCallum, 1980: xiii). Iako ne sumnjamo u to da postoje igre koje se bez ikakvih poteškoća uklapaju u pomenute kategorije, ovu kategorizaciju ipak ne možemo primeniti na igre koje smo koristili.

Bjelica i Ostojić (1983: 148) u svojoj knjizi *Igre u nastavi stranih jezika* predlažu podelu igara na tri velike kategorije, sa potkategorijama:

- 1) igre za razvijanje i stimulisanje jezičkih sposobnosti: slušanja i razumevanja, izgovora, čitanja, pisanja;
- 2) igre za uvežbavanje: ortografije, brojeva, leksičkog fonda, morfosintaksičkih oblika;
- 3) igre za razvijanje i obogaćivanje komunikativnih i jezičkih kreativnih sposobnosti.

Ovu kategorizaciju kao relevantnu pominje i Hornjakova (2013: 415) u svom članku o igrama kao didaktičkim materijalima.

Richard-Amatova priznaje da u njenoj kategorizaciji igara ima dosta poklapanja, ali da se igre mogu podeliti na pet kategorija na osnovu aspekta koji je u fokusu (1988: 148). Ono što sledi jesu lista i kratko objašnjenje svake od kategorija (Richard-Amato, 1988: 148–155).

- 1) Neverbalne igre (engl. *Nonverbal games*) – korisne su na početku kursa kada učenici kroz takve igre mogu bolje da se upoznaju, a da pritom još uvek ne moraju da razgovaraju na stranom jeziku. Igra ovog tipa bila bi muzičke stolice. Neverbalne igre takođe su korisne za svrstavanje učenika u grupe u kojima će onda igrati neku drugu igru (na primer, nastavnik iseče nekoliko slika i podeli učenicima delove slagalice, a oni treba pomoću njih da nađu grupu kojoj pripadaju).
- 2) Društvene igre (engl. *Board games*) – učenici koriste kockicu i pione kako bi se pomerili po tabli. Kada stanu na neka polja, mogu dobiti zadatke u vezi sa sadržajem koji nastavnik želi da obnovi (na primer, davanje sinonima, antonima, definicija reči, izvršenja nekih komandi i sl.).
- 3) Igre zasnovane na rečima (engl. *Word-focus games*) – kako im ime kaže, u fokusu ovih igara su reči. Ovde spadaju ukrštenice, razne igre kombinovanja slova, kategorizacije i slično.
- 4) Lov na blago (engl. *Treasure hunts*) – učenici najčešće u grupi traže nešto po instrukcijama koje dobiju (na primer, treba da nađu nešto lepo, treba da nacrtaju smešnu sliku nastavnika, ili naprave listu od pet nepravilnih glagola i sl.).
- 5) Igra pogađanja (engl. *Guessing game*) – kao što ime kaže, u ovoj igri učenici pogađaju na primer nečiji identitet ili profesiju.

Još jedan mogući vid kategorizacije predlaže Hadfieldova (1990: 8). Ona tvrdi kako postoje dve vrste igara: takmičarske igre (engl. *competitive games*) u kojima učesnici pokušavaju da pobeđu, da prvi ostvare zadati cilj, i igre zasnovane na saradnji (engl. *cooperative games*) u kojima igrači rade zajedno kako bi ostvarili neki zajednički cilj. Još jedna podela koju nam Hadfieldova daje, usko vezana za igre koje se koriste na časovima jezika, jeste podela na jezičke igre (engl. *linguistic games*) i igre komunikacije (engl. *communicative games*). Kod prvih je cilj da učenici proizvedu tačnu konstrukciju, dok je kod drugih cilj da uspešno odigraju igru koja može, na primer, da podrazumeva traženje nekog predmeta ili crtanje neke slike, tj. u prvom planu nije jezička kompetencija, već potreba za komunikacijom. Naravno, igre komunikacije nisu ništa manje značajne za razvijanje kompetencija na stranom jeziku, i uz pažljivo planiranje mogu se koristiti za učenje ili ponavljanje određenih jezičkih komponenti (na primer, prošlih vremena ili izgovora određenih reči itd.). I dok se jezičke igre usredsređuju na tačnost iskaza, igre komunikacije fokusiraju se na fluentnost.

Omaggio, slično prethodnoj klasifikaciji, igre deli na one kojima se uvežbavaju određene strukture u kontrolisanim uslovima (igre koje za cilj imaju ovladavanje određenom formom), i na one koje kao fokus imaju komunikaciju (igre koje za cilj imaju ovladavanje upotrebom određenih struktura) (1978: vi).

Rixonova takođe govori o ovoj distinkciji, ali ona te dve kategorije naziva igre kontrolisanog koda (engl. *code-control games*) i komunikativne igre (engl. *communication games*) (1988: 22 i 27). Ona napominje kako su kod igara kontrolisanog koda iskazi učenika često veoma kratki, neretko je to samo jedna reč, i kako je uglavnom nastavnik jedini koji dovoljno poznaje konstrukciju koja se uvežbava i on je jedini kontrolor igre (Rixon, 1988: 22). Odlika ovih igara, ako su organizovane tako da predstavljaju takmičenja, jeste to da igrači moraju da upotrebe tačnu konstrukciju kako bi pobedili (Rixon, 1988: 23). Iako je kod komunikativnih igara poenta u tome da se prenese ili razume poruka, ne treba misliti da takve igre ne doprinose uvežbavanju tačnosti iskaza (Rixon, 1988: 27). Ova dva tipa igara odlikuje i to što su igre kontrolisanog koda najčešće strogo vremenski ograničene, a komunikativne igre nisu (Rixon, 1988: 32). Sličnu podelu igara ima i Byrne, koji nalazi da su tradicionalne igre koje se često koriste u nastavi stranog jezika veoma slične vežbama mehaničkog ponavljanja (engl. *drill*) jer se kroz njih uglavnom vežba neki manji deo gramatike, ili vokabulara, ili izgovor, ali se to radi kroz igru – i kako se u igrama uživa, onda se učenici bolje sećaju onoga što je kroz igru rađeno (1987: 21). On pominje i igre kroz koje se vežba fluentnost i gde su učenici podstaknuti da jezik koriste na slobodniji način (Byrne, 1987: 65).

Podelu na igre kojima dominira fluentnost i na one kod kojih je bitan tačan iskaz pominju i Toth (1995: 6) i Daltonova (2005: 5). Neki autori, kao na primer Greinerova (2010: 7), odlučuju se samo za ovaj vid klasifikacije, smatrajući ga najpovoljnijim za upotrebu u svojim istraživanjima.

U našem istraživanju prisutna su oba tipa igara, odnosno ludičkih aktivnosti. Aktivnost koju zovemo igra karticama (engl. *card game*) primer je jezičke igre ili igre kontrolisanog koda. Nastavnik ima pripremljene kartice na kojima su napisane razne glagolske fraze (na primer, *to grow vegetables, to move to Spain, to raise four kids* itd.). Na času učenici treba da stanu ukруг i onda nastavnik priđe jednom učeniku i pita ga *What will you be doing this time next year?* Zatim mu pruži jednu karticu i objasni mu da je odgovor na njoj, pa učenik kaže *This time next year I will be growing vegetables*. Zatim nastavnik kaže tom učeniku da se okrene ka učeniku koji stoji do njega u krugu, postavi mu isto pitanje, i pruži karticu sa odgovorom. Dok se sa jedne strane kruga to dešava, nastavnik priđe drugom delu kruga i ponovi radnju pružajući učeniku neku drugu karticu, pa se onda vrati onom prethodnom učeniku i postavi isto pitanje, i da mu novu karticu, i tako ukруг. Na taj način imamo učenike koji stalno postavljaju pitanje *What will you be doing this time next year?* ili odgovaraju na to pitanje koristeći razne glagolske fraze koje se nalaze na karticama. Ovim se postiže veliki broj ponavljanja jedne određene konstrukcije (trajnog budućeg vremena), ali to ponavljanje nije monotono.

Ludička aktivnost koju zovemo crvenkapa primer je igre komunikacije ili fluentnosti. Učenici tokom ove aktivnosti imaju određene uloge i treba da razgovaraju o određenoj temi.

Neke druge ludičke aktivnosti koje smo koristili teško je svrstati u jednu od ove dve kategorije. Jedna od njih je i aktivnost lozinka (engl. *password*). Tokom te aktivnosti jedan učenik stoji leđima okrenut prema tabli na kojoj je nastavnik napisao reč ili frazu rađenu na času. Ostali učenici koji reč vide govore mu druge reči kao neku vrstu asocijacije kako bi pomogli učeniku da pogodi šta piše iza njegovih leđa. Učenici koji govore te reči smeju da kažu samo po jednu reč. Kada učenik koji stoji ispred table pogodi „lozinku” (šta piše na tabli), onda njegovo mesto zauzima učenik čija je asocijacija bila najkorisnija u pogađanju, a nastavnik na tabli ispisuje neku sledeću reč ili frazu. Ovde postoji komunikacija između učenika, što je karakteristično za igre fluentnosti, ali iskazi koje učenici razmenjuju sastoje se samo od jedne reči, što je karakteristično za igre kontrolisanog koda.

Hadfieldova (1990: 8–9) nam daje još jednu, detaljniju klafisikaciju igara, i to:

- 1) igre nedostatka informacija (engl. *information gap games*) – jedan igrač ili grupa igrača imaju neke informacije koje drugi treba da saznaju (ovaj princip traženja

informacija, kako primećuje Hadfieldova, u osnovi je mnogih drugih tipova igara koji slede);

- 2) igre pogađanja (engl. *guessing games*) – jedan igrač ima određenu informaciju koju namerno ne otkriva, a drugi igrač treba da pogodi koja je to informacija;
- 3) igre potrage (engl. *search games*) – svaki učesnik ima jednu informaciju i treba od ostalih da prikupi ostale informacije, a svoju podeli sa ostalima, kako bi popunio upitnik ili rešio neki problem;
- 4) igre spajanja (engl. *matching games*) – cilj ovakvih igara je da se upare/sastave parovi (reči i slike, delovi rečenica...);
- 5) igre poklapanja (engl. *matching-up games*) – svaki igrač ima listu na kojoj su neke mogućnosti i više igrača treba da kroz diskusiju i kompromis dođu do rešenja;
- 6) igre razmene (engl. *exchanging games*) – u njihovoj osnovi je trampa i igrači koji imaju neke kartice, informacije, treba da ih razmenjuju sa drugim igračima tako da razmena koja se ostvari zadovolji obe strane;
- 7) igre sakupljanja (engl. *collecting games*) – igrači treba da sakupe, na primer, sve kartice kako bi kompletirali set;
- 8) igre kombinacije (engl. *combining games*) – igrači treba da naprave grupe na osnovu neke informacije, na primer, svi rođeni u istom mesecu treba da budu u istoj grupi;
- 9) igre raspoređivanja (engl. *arranging games*) – igrači treba, na osnovu nekog principa, da naprave raspored kartica ili rečenica u priči i slično.

Ovakav način grupisanja igara veoma je detaljan. Postoje igre koje se mogu opisati kao reprezentativni članovi svake od kategorija, ali kada smo pokušali da ludičke aktivnosti koje smo mi koristili na času svrstamo u ove kategorije, uvideli smo da se većina njih ne uklapa. Takođe, kao problem ove klasifikacije uvidamo veliko preklapanje između kategorija. Kao primer možemo uzeti igru koju zovemo šašavi odgovori (engl. *silly answers*) kroz koju smo sa učenicima vežbali upotrebu prideva i priloga i njihovo mesto u rečenici. Da li možemo da kažemo da tokom ove aktivnosti jedan učenik ima informaciju koju drugi učenik treba da dobije? Ne baš. Učenik koji postavi pitanje zna šta je pitao, a drugi učenik ne zna, ali cilj drugog učenika ni u jednom trenutku nije da sazna ili pogodi koje pitanje je prvi učenik postavio. Možda je moguće reći da je ova igra u kategoriji igara spajanja (tačka 4), pošto učenici treba da u postavljanju pitanja ili davanju odgovora spoje reči iz tri kolone, ali to spajanje je veoma slobodno, tj. brojne kombinacije su tačne. Jedino ograničenje u spajanju jesu glagoli stanja koje učenici treba da koriste sa pridevima a ne sa priložima. Ali ako ovo ne

bi bio faktor, ako bi svi glagoli u drugoj koloni bili glagoli zbivanja, onda ne bi bilo nikakvog ograničenja u kombinovanju i igru ne bismo mogli da svrstamo u kategoriju igara spajanja.

Thornbury ne pominje eksplicitno klasifikaciju igara, ali izdvaja određene tipove igara koje očigledno smatra bitnim. On navodi da postoje klasične igre rečima (na primer vešanje), igre pogađanja, igre popunjavanja, adaptacije igara kockicama i društvenih igara, slagalice, ukrštene reči, kao i video-igre (2006: 90). Thornbury navodi kako je u stvaranju nekih od igara veliki uticaj imao određeni pristup (na primer, komunikativni pristup kod igara pogađanja, ili totalni fizički odgovor u slučaju igara tipa Sajmon kaže).

Spalkova primećuje da postoje brojni načini da se igre klasifikuju i da različiti autori predlažu različite klasifikacije, ali da su vidljiva dva načina na koja se obično igre klasifikuju. Prvi bi bio sortiranje igara na osnovu aspekta jezika koji je u njihovoj osnovi, i tu imamo podele kao što su igre vokabulara, igre strukture, spelinga, pisanja itd. Spalkova smatra da ovaj prvi način podele nije najbolji, iako je zastupljeniji od drugog, zato što većina igara kombinuje više veština. Drugi način bi bio kategorizacija igara po tipu aktivnosti i materijalima koji se koriste. Podela tog tipa izgledala bi ovako: igre karticama, igre kretanja, igre kockicama itd. (Spalkova, 2007: 20).

Musilová (2010: 17) navodi sledeću kategorizaciju igara:

- 1) igre saradnje (engl. *cooperative games*) – u njihovoj osnovi je saradnja između učenika i one su korisne ako, na primer, na početku kursa nastavnik želi da se učenici međusobno bolje upoznaju, ili ako želi da progovore oni učenici koji su stidljiviji ili slabije znaju jezik;
- 2) igre komunikacije (engl. *communication games*) – u njihovoj osnovi je razmena informacija: učenici dobiju neku informaciju i treba da odreaguju na određeni način;
- 3) takmičarske igre (engl. *competitive games*) – cilj je obično da se igra što pre završi i da neko od učesnika pobedi, a ovaj tip igre dobar je za promenu ritma na času;
- 4) igre kontrole koda (engl. *code-control games*) – tokom ovakvih igara učenicima nije dozvoljeno da prave greške u upotrebi jezika; za napravljene greške se gube poeni.

Primećujemo da Musilová u ovoj klasifikaciji kombinuje elemente koje su drugi autori pominjali. Smatramo da je problem ove klasifikacije to što postoji veliko preklapanje između kategorija. Brojne igre kontrolisanog koda, na primer, mogu biti takmičarske ili netakmičarske. Istu kategorizaciju daje i Klauer (1998).

Greinerova za potrebe svog rada nudi klasifikaciju igara na igre gramatike, igre vokabulara, igre komunikacije i kulturološke igre (2010: 67). Ona priznaje da se ove kategorije preklapaju i da je očigledno da je za većinu igara potrebno znanje gramatike i

vokabulara, na primer, ali dodaje kako su kategorije nastale na osnovu dominantne karakteristike svake od igara koje je koristila i u svom radu opisala.

Zhu (2012: 803–804) u svojoj analizi igara odlučuje da ih svrsta u osam kategorija: igre pogađanja, igre slikama, igre zvukovima, imitacije, igre kojima se traga za činjenicama, debate, slagalice i igre uloga.

3.3.2.1. Klasifikacija igara preuzeta iz sadržaja knjiga

Klasifikaciju igara možemo jasno videti iz sadržaja udžbenika i priručnika koji opisuju igre. Mnogobrojni su priručnici i knjige u kojima se objašnjavaju razne igre koje se mogu koristiti na časovima stranog jezika. Jedna od najistaknutijih autorki iz ove oblasti jeste Hadfieldova sa više od 15 naslova, od kojih su neki *Harrap's Communication Games* (1984), *Beginners' Communication Games* (1990), *Reading Games* (Hadfield & Hadfield, 1996), *Classroom Dynamics* (2000), *Intermediate Grammar Games* (2003) itd. Drugi autori koje bi trebalo pomenuti jesu Chamberlin i Stenberg (1983), Klippel (1985), Sion (1985), Lee (1986), Rinvoluceri i Davis (1995), Obee (1999), Watcyn-Jones (2000), Lewis i Bedson (2004), Wright, Betteridge i Buckby (2006), Steinberg (2009) i mnogi drugi.

Primećujemo da svaki od autora verovatno ima skup igara koje želi da podeli sa čitaocima, pa onda prema tom skupu pokušava da igre svrsta u određene kategorije. U srži te klasifikacije nađe se ili jezička veština koja se vežba (na primer, igre govora, pisanja, čitanja i slušanja) ili ta klasifikacija nije u vezi sa jezikom, već više sa tipovima igara (na primer, igre pogađanja, igre kartama itd). Navešćemo prikaze sadržaja nekih značajnijih priručnika sa opisima igara.

Iz sadržaja knjige *Language Teaching Games and Contests* vidimo da Lee (1986) grupiše igre u 10 kategorija, koje navodimo uz kratka objašnjenja pojedinih.

- 1) igre strukture (engl. *Structure games*) – kroz ove igre uvežbavaju se određene sintaksičke strukture (Lee, 1986: 13);
- 2) igre vokabulara (engl. *Vocabulary games*);
- 3) igre spelovanja (engl. *Spelling games*);
- 4) igre izgovora (engl. *Pronunciation games*);
- 5) igre brojevima (engl. *Number games*) – sve su namenjene učenju brojeva, i to sa akcentom na izgovaranje brojeva (Lee, 1986: 86);
- 6) igre slušaj-i-uradi (engl. *Listen-and-do games*);
- 7) igre pročitaj-i-uradi (engl. *Read-and-do games*);

8) igre i pisanje (engl. *Games and Writing*);

9) *a* imitiranje i uloge (engl. *Miming and Role-Play*);

b igre engleske sekcije (engl. '*Language Club*' games) – igre koje su uglavnom namenjene kao dodatne, zabavne aktivnosti, kada na času ostane slobodnog vremena, ili kao aktivnosti koje se rade tokom dodatne nastave (Lee, 1986: 159);

10) igre diskusije (engl. *Discussion games*).

Na prvi pogled jasna je sličnost sa kategorizacijom koju daje McCallum (1980). Analizom kategorizacije koju daje Lee primećujemo da ludičke aktivnosti koje smo koristili mogu da se svrstaju u prve dve kategorije, i to tako što u igre strukture ulaze skoro sve aktivnosti kroz koje su naši učenici ponavljali gramatiku, a u igre vokabulara one aktivnosti kroz koje su učenici vežbali nove reči i izraze. Jedino bi dve ludičke aktivnosti, crvenkapa i pantomima, mogle da se svrstaju u kategoriju 9a. Ono što zameramo ovakvoj klasifikaciji igara jeste fokusiranje na određene veoma uske oblasti kao što je izgovor brojeva (kategorija pet). Isto nalazimo i kod McCallum (1980), kategorija dva. Mislimo da se tom aspektu jezika daje preveliki značaj.

U sadržaju knjige *Play and Practice!* čiji su autori Anthony Chamberlin i Kurt Stenberg (1983) nailazimo na interesantnu kategorizaciju igara. Na primer, u nazivu kategorija vidimo koja je veština dominantna. Postoji više poglavlja naslovljenih Slušaj i uradi, pa zatim Slušaj i kaži, i na kraju Čitanje i pisanje. Ali u okviru svakog od poglavlja koja se bave pisanjem i čitanjem vidimo da su igre grupisane gradacijski, od onih koje zahtevaju uvežbavanje i intenzivan fokus na određenim strukturama, do onih koje su više komunikativne. Na primer, tri poglavlja su naslovljena Čitanje i pisanje, a svako od njih u nastavku ima sledeće: spelovanje, reči, razumevanje i fluentnost. Na samom kraju sadržaja vidimo da su autori odvojili poseban deo knjige za društvene igre.

Wacyn-Jones (2000) u sadržaju svoje knjige *Grammar Games and Activities for Teachers* izdvaja sledeće kategorije igara: pronađi nekoga ko..., bingo, slaganje pročitaneog teksta, pitanja i odgovori, igre sa informacijama koje nedostaju, pronađi razliku, upitnici i ankete, davanje i dobijanje instrukcija, društvene igre i igre kartama, igre u kojima nastavnik ima dominantnu ulogu, i na samom kraju ima jedno petnaestak igara koje Wacyn-Jones ne može da svrsta u pomenute kategorije i naziva ih razne druge aktivnosti.

Wright, Betteridge i Buckby (2006: 4–6) predlažu jedinstvenu kategorizaciju igara koju ne nalazimo kod drugih autora. U njihovoj knjizi ima osam odeljaka, i igre koje pripadaju tim odeljcima u stvari pripadaju istim porodicama igara, kako ih sami autori nazivaju. Kao naziv porodice igara autori su uzeli glagol, i taj glagol sumira koji je to

primarni način na koji su učenici uključeni u igru. Taj glagol se odnosi na mentalni angažman učenika jer, kako tvrde Wright, Betteridge i Buckby, upotreba jezika proizlazi iz načina na koji je učenik angažovan. Dajemo listu osam pomenutih kategorija sa kratkim objašnjenjem koji tip igara pripada kojoj kategoriji.

- 1) Mari i podeli (engl. *care and share*) – kod ovih igara dominantno je to da učenici dele neke lične informacije, pri čemu takmičenje i izazovi nisu primarni elementi ovih igara.
- 2) Uradi: pokreni se, imitiraj, crtaj, poslušaj (engl. *do: move, mime, draw, obey*) – od učenika se očekuje da uradi nešto što čuje ili pročita, ovde je dominantan neverbalni element.
- 3) Identifikuj: izbaci, pogodi, nagađaj (engl. *identify: discriminate, guess, speculate*) – učenik treba da pogodi nešto ili da na osnovu nekih činjenica oformi pretpostavku.
- 4) Opiši (engl. *describe*) – cilj ovih igara je da učenici jedni drugima opisuju nešto, bilo usmeno ili pismeno, bilo subjektivno ili objektivno.
- 5) Poveži: poredi, upari, grupiši (engl. *connect: compare, match, group*) – učenik u ovim igrama treba da poredi, upari ili grupiše razne informacije, nekada objektivno a nekada subjektivno.
- 6) Poređaj (engl. *order*) – ponovo subjektivno ili objektivno, učenik treba da poređa informacije, slike, delove teksta, po nekom kriterijumu.
- 7) Upamti (engl. *remember*) – cilj je da učenik upamti nešto i podeli informaciju koju je upamtio.
- 8) Stvori (engl. *create*) – cilj je da se sastavi ili izmisli priča, pesma ili nešto drugo, koristeći se maštom.

Ovakva podela igara je interesantna i jedinstvena i mi verujemo da je odlično poslužila autorima da u svojoj knjizi lako razvrstaju igre u ovih osam kategorija. Takođe je veoma jasna i olakšava nastavnicima korišćenje knjige i odabir željene igre. Ipak, ovakva kategorizacije nije u potpunosti primenljiva na ludičke aktivnosti koje smo mi koristili u istraživanju. Naime, pojedine aktivnosti možemo lako da svrstamo u neke od pomenutih kategorija. Na primer, smatramo da aktivnost lančana priča možemo kategorizovati kao igru kategorije broj osam – stvori. Ali većina drugih aktivnosti se ne uklapa u ovu podelu. Na primer, igra pamćenja bi mogla da pripada kategoriji sedam, upamti, i kategoriji pet, poveži, tačnije – upari.

3.3.3. Metode učenja stranog jezika povezane sa korišćenjem igara

Anićeva, Horvat-Vukelja i Hrušova (1985: 9) navode da je igra istorijski gledano kroz razne metode povremeno upotrebljavana u nastavi stranih jezika i da je bila sporedno sredstvo za postizanje nekog cilja, „nahoče bez identiteta”, i prema potrebi je menjala svoj naziv i svrhu. Pomenute autorke žele da igra u nastavi stranih jezika zauzme mesto „iznad metode, iznad određenog pristupa nastavi”.

Metode korišćene u nastavi stranog jezika koje su tradicionalnije prirode, kao na primer gramatičko-prevodna metoda, nisu ostavljale previše mesta korišćenju ludičkih aktivnosti. Metode i pristupi u kojima je igra našla svoje mesto, bilo ono centralno bilo marginalno, pre svega su komunikativna nastava jezika, zatim potpuni fizički odgovor i sugestopedija.

Knjige koje se bave opisivanjem karakteristika pomenutih, kao i drugih metoda i principa u učenju stranog jezika, brojne su. Richards i Rodgers (1999) daju veoma detaljan prikaz pomenutih metoda i pristupa. Drugi autori, čijim radom smo se koristili, jesu Brown (2000), Thornbury (2006), Larsen-Freemanova (2008), Hrehovčik i Ubermanova (2010) i Pilipovićeva (2010).

U nastavku rada bliže određujemo pomenute tri metode i mesto koje korišćenje igara zauzima u okviru tih metoda.

3.3.3.1. Komunikativna nastava jezika ili komunikativni pristup

Igre svoje mesto u nastavi stranog jezika nalaze sedamdesetih godina 20. veka, u isto vreme kada nastaje i komunikativni pristup nastavi stranog jezika, primećuje Simovićeva (2012: 678).

Komunikativni pristup, smatra Thornbury (2006: 36–37), širok je pojam koji se kao reakcija na dotadašnje metode učenja stranog jezika javlja u Evropi sedamdesetih godina prošlog veka. Tvorci ovog pristupa su Britanci Firth i Halliday i Amerikanac Hymes (Pilipović, 2010: 33). U tom periodu došlo je do pomeranja fokusa sa jezičkih sistema ka sistemima koji se koriste u komunikaciji, tj. komunikativna kompetencija postaje primaran cilj nastave stranog jezika (Thornbury, 2006: 36). Ova metoda donosi i promene u nastavnim materijalima, udžbenicima i testiranju učenika. Javlja se obilje komunikativnih aktivnosti, a kao što znamo, mnoge ludičke aktivnosti imaju upravo pomenuti komunikativni karakter. Thornbury govori o dvema strujama u okviru ovog metoda. Postoji jaka struja koja insistira

na komunikaciji i ona blaža čiji je moto da komunikacija može da usledi tek nakon što se jezik (ili neka određena jezička struktura) nauči. Ova blaža struja je preovladala, tvrdi Thornbury. Pilipovićeva smatra da je ovaj pristup na neki način ujedinio sve prethodne i da je prvi put ostvaren balans između značaja jezičke i komunikativne kompetencije (2010: 33).

Hrehovčik i Ubermanova (2010: 26) primećuju kako se u okviru ovog pristupa učeniku pruža mogućnost da komunikaciju ostvari uz pomoć raznih tehnika (lingvističkih, bihevioralnih, paralingvističkih) i da učenik treba da je svestan specifične društvene situacije u kojoj se nalazi pre nego što započne komunikaciju. Uviđamo da je ta tvrdnja povezana sa našim radom na sledeći način. Na primer, pantomima, ludička aktivnost koju smo koristili za ponavljanje vokabulara, u jednom delu podrazumeva crtanje pojmova, dok u igri crvenkapa učenici imaju različite uloge i treba da se ponašaju u skladu sa tim ulogama.

Larsen-Freemanova (2008: 128–129) govori o ulogama koje nastavnik ima u okviru komunikativnog pristupa. Interesantno je da se te uloge koje ona navodi u velikoj meri poklapaju sa ulogama koje drugi autori identifikuju kada govore o korišćenju igara na časovima stranog jezika. Neke od tih uloga, navodi Larsen-Freemanova, jesu savetnik, posmatrač, neko ko beleži greške o kojima će kasnije diskutovati sa učenicima. Povremeno, ističe ona, nastavnik treba da se upusti u komunikaciju sa učenicima, a znamo da je tokom nekih igara poželjno i interesantno kada nastavnik postane jedan od igrača. Larsen-Freemanova (2008: 129, 133) kao najreprezentativnije aktivnosti u ovakvom pristupu navodi igre, igranje uloga, rešavanje problema.

3.3.3.2. Totalni fizički odgovor

Ova metoda (Thornbury, 2006: 231–232) nastaje početkom sedamdesetih godina prošlog veka i razvio ju je James Asher. Oslanja se na princip učenja maternjeg jezika pri kojem deca dobijaju input koji razumeju i kada su spremni, oni progovore. Učenici koji uče strani jezik slušaju komande na koje onda treba da odreaguju. Metoda je imala uspeha kod rada sa mlađim učenicima i Thornbury smatra da je teže primeniti je u radu sa starijim učenicima koji imaju više inhibicija od dece. Hrehovčik i Ubermanova (2010: 28) kao značajan aspekt ove metode navode fizički angažman učenika, čime se povećava kapacitet pamćenja i podstiče rad desne strane mozga.

Larsen-Freemanova (2008: 113) u okviru ove metode navodi da je glavna uloga nastavnika organizacija ponašanja učenika. Znamo da je ovo osnova raznih ludičkih aktivnosti, među kojima je verovatno najpoznatija igra Sajmon kaže. Aktivnosti koje smo mi

koristili, a koje imaju elemente fizičkog pomeranja, u najvećoj meri su pantomima i kartice, ali i neke druge igre.

Posebno mesto u okviru ove metode imaju osećanja učenika i mora se raditi na spuštanju afektivnog filtera (Larsen-Freeman, 2008: 107), što se u početku učenja postiže velikom tolerancijom prema greškama učenika (Hrehovčik & Uberman 2010: 30). To ovu metodu povezuje sa korišćenjem igara, jer se korišćenjem igara takođe radi na stvaranju prijatne atmosfere na času, njima se postiže spuštanje afektivnog filtera, i kod nekih igara komunikativnog tipa nastavnik treba da insistira na uspešnoj komunikaciji i toleriše greške koje ne stoje na putu uspešnog prenošenja poruke. Pilipovićeva (2010: 30) napominje da je zabavnost karakteristika časova na kojima se koristi ova metoda.

Asher (1969: 13–14) primećuje kako deca brže uče strani jezik od odraslih, i to pripisuje činjenici da deca taj jezik uče kroz igru i sadržinski je on vezan za fizičku reakciju deteta, dok je kod odraslih on apstraktniji i oni jezikom koji uče manipulišu bez fizičke reakcije. U svom istraživanju on zaključuje da kada se u obrazovanju odraslih koristi potpuni fizički odgovor, oni postižu rezultate koji su mnogo bolji od rezultata dece, bar kada je u pitanju veština slušanja koju je on izučavao (Asher, 1969: 16).

3.3.3.3. Sugestopedija ili desugestopedija

Ova metoda je novijeg datuma i mnogi stručnjaci i učenici smatraju je veoma uspešnom (Hrehovčik i Uberman, 2010: 36).

Sugestopedija je metoda koja u prvi plan stavlja uslove povoljne za učenje (Thornbury, 2006: 219). Njen osnivač, Lozanov, smatra da postoje određeni uslovi pod kojima je ljudski mozak podložan sugestiji i velikim uspesima u učenju, a da je za to potrebno da učenici budu u određenom emotivnom stanju, navodi Thornbury. On dalje navodi kako je poenta ove metode u tome da se učenje odvija na jednom podsvesnom nivou. Taj aspekt ove metode zajednički je kod mnogih igara, gde učenici okupirani igrom nisu svesni da tokom igre uče. U okviru ove metode preporučuje se puštanje prijatne muzike u pozadini i na nekoliko mesta se pominje da barokna muzika povećava alfa moždane talase i spušta krvni pritisak, pa je ona najbolji izbor (Brown, 2000: 27; Pilipović, 2010: 27). Ali Pilipovićeva (2010: 28) takođe napominje da je primena ove metode u našem školstvu gotovo nemoguća, jer većina naših učionica ne može da se opremi udobnim stolicama, prigušenim osvetljenjem, a i broj učenika daleko nadmašuje broj koji je idealan za primenu ove metode.

Jedna od karakteristika ove metode jeste i to da učenici mogu da izaberu neko drugo ime – englesko na primer, ako je strani jezik koji uče engleski (Thornbury, 2006: 219; Larsen-Freeman, 2008: 81). Na taj način postaju otvoreniji, imaju manje inhibicija (Larsen-Freeman, 2008: 78). Ta maska, tvrde Hrehovčik i Ubermanova (2010: 37), predstavlja raskid sa prošlošću i mogućim negativnim iskustvima u učenju. Na mikronivou smatramo da se u okviru nekih ludičkih aktivnosti tokom kojih učenici igraju određene uloge događa isto to. Aktivnost crvenkapa koju smo mi koristili u istraživanju ima pomenute odlike.

3.4. Korišćenje igara i uzrast učenika

„Postoji nešto u igranju igre što nam svima godi, nešto univerzalno što prevazilazi granice vremena i prostora i obraća se detetu koje je u nama”²⁴ (El-Shamy, 2001: 3).

Prve asocijacije koje imamo kada se spomene igra, pa čak i igra u nastavi, jesu deca. Mungai, Jones i Wong (2005: 1) primećuju to isto, ali navode kako se stvari polako menjaju u pogledu uzrasta učenika u kojima se igre koriste. Igre nisu samo deo detinjstva, one su deo života, smatra El-Shamy (2001: 4). Ona dodaje kako su nađeni arheološki dokazi da su neke igre koje su igrali severnoamerički Indijanci bile namenjene isključivo odraslima i da su se igrale u određeno vreme ili tokom posebnih prilika, svetkovina i slično. Odraslima je teško da zaborave na to da su bili deca, i igre koje su im ispunjavale detinjstvo samo se zamene drugim igrama kasnije u životu, rekao je Kant (1900: 68–69).

Carr (1902: 29) zapaža kako su koncentracija i zanesenost dece dok se igraju neverovatne i vredne divljenja i da se deca u potpunosti prepuštaju igri i dozvoljavaju da ih cele obuzme. On je takođe primetio da je takav vid posvećenosti odsutan kod studenata, i smatrao je da se uz prave alatke ta fokusiranost energije koju deca imaju tokom igre može povezati sa ozbiljnijim životnim ciljevima. Dete se kroz igru navikne da se u potpunosti prepusti aktivnosti, ali to često ne koristi ili u potpunosti zaboravlja kasnije u životu.

Veliki broj autora ističe značaj korišćenja aktivnosti sa elementima igre u nastavi sa decom (Roginska, 2013). Whitebread (2012: 30) u svom izveštaju o značaju igre razgovara sa osam istaknutih autora iz te oblasti i navodi da se njihov rad uglavnom tiče uticaja igre na decu predškolskog uzrasta (od rođenja do šeste godine života).

²⁴ There is something about playing a game that appeals to us all, something universal that reaches across time and place and calls to the child within.

Korišćenje igara u obrazovanju odraslih javlja se tek sredinom 19. veka, kada su u Evropi pravljenе igre namenjene obuci vojnika (El-Shamy, 2001: 5). To su bile kutije sa peskom i figuricama vojnika.

Gasser i Waldman (1979: 49) primećuju kako nastavnici i instruktori ne dovode u pitanje korišćenje igara u radu sa decom, mada mnogi od njih imaju rezerve kada je reč o primenjivanju ovih aktivnosti u radu sa adolescentima i odraslim učenicima. Iako smatramo da se stav ljudi promenio od 1979. godine, ipak mislimo da još uvek ima mnogo nastavnika i instruktora kojima je nelagodno da u dovoljnoj meri koriste igre na svojim časovima. Gasser i Waldman dalje primećuju kako često zaboravljamo da mnogi odrasli zaista vole igre i uživaju u njima i da, ukoliko im se cilj igre objasni, mogu da učestvuju bez bojazni da će se osećati detinjasto ili kao da im nije mesto u učionici (1979: 53–54). Isto smatra i Lee (1986: 3). On odbija da igre klasifikuje u odnosu na uzrast kome su namenjene i ističe kako je iskustvo pokazalo da odrasli neretko uživaju u igrama namenjenim deci, pogotovo ako jasno vide obrazovnu svrhu tih igara. Iako odrastu, ljudi su i dalje sposobni da održe duh koji ih nagoni da se igraju, i kada situacija to od njih zahteva, mogu se ponovo vratiti igri, tvrdi Bower (1974: 11).

Kada je korišćenje igre u obrazovanju odraslih u pitanju, Botturi i Loh (2008: 9) smatraju da odrasli mogu imati probleme da igru shvate ozbiljno. Ulaženjem u igru ulazi se u „začarani krug”, u svet mašte odvojen od stvarnosti, što je deci lako da urade, a odrasli učenici mogu s tim imati problem (Botturi & Loh, 2008: 10). Na primer, u igri crvenkapa koju smo koristili, učenici treba da se pretvaraju da igraju određene uloge (da su novinari, policajci ili Crvenkapa).

U svojoj knjizi *Igra je igra je igra*, autorke Anićeva, Horvat-Vukelja i Hrušova napominju da su tokom pisanja na umu imale sve uzraste učenika, od dece do odraslih (Anić et al., 1985: 10). Knjiga ima odeljke namenjene engleskom, francuskom, ruskom i nemačkom jeziku, i od ukupno 73 igre u delu za engleski jezik, 20 je namenjeno isključivo deci, samo 12 mladima, a čak 41 igra može se primeniti na oba uzrasta. Susser (1979: 59) takođe u svom radu opisuje nekoliko igara za koje tvrdi da se veoma lako mogu prilagoditi tako da se koriste za učenike različitih uzrasta. Brojni drugi autori takođe smatraju da se igre mogu adaptirati za različite uzraste učenika (Richard-Amato, 1988: 148; Saricoban i Metin, 2000; Greiner, 2010: 62) i da se menjanjem njihove sadržine vrši ovo prilagođavanje (Greiner, 2010: 62).

Edge (1999: 101) smatra kako je korišćenje igara u radu sa decom veoma važno, ali kako, isto tako, možemo očekivati od grupe odraslih učenika da se u potpunosti zanesu i uživaju i igri, međusobno saradujući kako bi rešili neki problem ili postigli neki cilj. Sa druge

strane, Torrealba (1999: 49) primećuje da odrasli često uživaju u raznim igrama, ali da problem nastaje kada te igre treba primeniti u nastavi i da su ljudi često skeptični u tom pogledu. Odrasli učenici teže prihvataju igru i njeno korišćenje na času zato što nisu ubeđeni da zabava može imati edukativni karakter i u takvim situacijama im treba objasniti koju svrhu određena igra ima (Pasovic Petrovic, 2014: 8).

Rieber (1996) navodi neke od zabluda u vezi sa doživljavanjem pojma igre i uzrasta u kom se ona javlja. Kao prvo, pogrešno je smatrati da se samo mala deca igraju. Dalje, tvrdi Rieber, postoji negativna konotacija kada se kaže za nekog odraslog da se igra, zato što se posao doživljava kao nešto ozbiljno i nešto što se u društvu vrednuje, a igra – kao nešto neozbiljno.

Prensky (2001: 7) razmišlja o odraslima i odnosu igre i posla u svetu odraslih. On tvrdi kako neki od najuspešnijih ljudi svoj posao izjednačavaju sa igrom i kako je to bitan faktor u njihovom uspehu (Prensky, 2001: 8). Ista ona privlačnost koju deca osećaju prema igri prenosi se i na posao i svet odraslih (Prensk, 2001: 10), a mi bismo dodali i na svet studenata, kojima su studije u stvari vrsta posla.

Simpson (2015) smatra da ne treba da izbegavamo da neke igre tipične za decu upotrebimo u radu sa tinejdžerima ili odraslim učenicima i da njihova reakcija na ove igre može prijatno da nas iznenadi. Simpson tvrdi da je ovaj pristup naročito efektan kad primetimo da su naši učenici umorni ili mrzovoljni.

Ipak, nisu uvek svi stavovi pozitivni. Case (2008) primećuje da se odrasli učenici često žale da se na časovima engleskog koristi dosta igara i da bi trebalo da bude više ozbiljnog rada.

Većina istraživanja na koja smo naišli bave se uticajem igara na učenje jezika kod dece. Sa druge strane, u knjigama koje opisuju razne igre namenjene jezičkoj učionici ima dosta onih koje su namenjene svim uzrastima. Torrealba (1999: 51–52) priča iz iskustva i navodi da su igre korisne u radu sa svim uzrastima i da su on i njegovi saradnici koristili igre u nekim veoma ozbiljnim obrazovnim situacijama (na primer, na časovima engleskog sa inženjerima i direktorima u jednoj venecuelanskoj kompaniji). Učenici koji su pohađali te kurseve rekli su da su časovi sa igrama dinamičniji, zanimljiviji i da je na tim časovima vreme brže prolazilo.

3.4.1. Razlike između dece i odraslih

Deca uče jezik igrajući se i ponekad je potrebno isti princip primeniti u radu sa odraslima (Case, 2008). Ukoliko želimo da koristimo igre u radu sa odraslim učenicima, treba da budemo svesni brojnih psiholoških i fizioloških razlika koje postoje između dece, kojima je igra prirodija, i odraslih.

Kao jednu od razlika između dece i odraslih koji uče jezike Hill i Fielden navode motivaciju (1975: iii). Oni smatraju da je decu potrebno motivisati na rad, a da je to kod odraslih manji problem i da su oni obično već dovoljno motivisani da nauče strani jezik. Ono što obično predstavlja prepreku u procesu učenja kod odraslih, dodaju na istom mestu Hill i Fielden, jeste činjenica da odrasli osećaju veću anksioznost nego deca. Ta nelagodnost je možda posledica neprijatnosti ili loših uspomena na školske dane iz prošlosti, ali igre bi mogle da imaju značajnu ulogu u procesu opuštanja i savladavanja osećaja anksioznosti. Druga razlika između mlađih i starijih učenika, tvrde Hill i Fielden (1975: v), jeste to što deca više uživaju u međusobnom takmičenju, dok su stariji đaci manje zainteresovani da se međusobno nadmeću, pa treba biti pažljiv i ne nametati im ovaj aspekt koji dosta igara poseduje.

Klippel (1980: 404) primećuje kako deca veoma lako i brzo mogu da zaborave na okruženje kada učestvuju u nekoj igri. Oni zaboravljaju da se nalaze u učionici i da je pored njih nastavnik, pa se nekako prirodno i lako užive u celu situaciju i gotovo i da nisu svesni obrazovnog karaktera određene igre. Kod odraslih je situacija drugačija. Oni su sve vreme svesni didaktičke komponente igre i ne mogu tako lako da zaborave na svoje okruženje. Ali Klippel smatra da to nikako ne znači da oni neće moći da uživaju u zabavnim elementima igre, već da jasna predstava o obrazovnim ciljevima igre odraslima pomaže jer imaju osećaj da rade nešto korisno.

Glavna razlika između starijih i mlađih učenika, smatra Harmer (1998: 10–12), jeste u tome što su odrasli učenici već iskusili brojne načine učenja i metode kojima su bili izloženi tokom prethodnog obrazovanja. To pređašnje iskustvo kod njih utiče na formiranje stavova o tome kako nastava treba da izgleda. On dalje primećuje kako se u osnovnoj školi učenje jezika kamuflira korišćenjem igara i pesmica, a da u slučaju odraslih učenika ne postoji potreba da se stvari kamufliraju. Ipak, nastavlja Harmer, u situacijama kada odrasli učenici osećaju napor ili dosadu u radu, preporučljivo je uneti malo zabave kroz interesantne aktivnosti. On napominje da odrasle učenike ne smemo tretirati kao decu, ali da možemo očekivati da dosta njih ima pozitivnu reakciju na ovakve aktivnosti. Uspešan nastavnik, zaključuje

Harmer, može da napravi ravnotežu između ozbiljnog rada i upotrebe zabavnih aktivnosti, a to se postiže razgovorom sa učenicima i pažljivim posmatranjem njihovih reakcija, ili u slučaju našeg istraživanja, anketiranjem učenika i analizom njihovih stavova i komentara.

U elektronskom članku posvećenom igri (*Play and Affect in Language Learning*) Bacha govori o tome kako su i deca i odrasli skloni igranju, ali kako odrasli tokom igre imaju običaj da koriste ozbiljnije fraze od dece i kako nalaze ideje u svom okruženju ili u vezama sa ljudima, ali, iako je jezik koji odrasli koriste složeniji od onog koji deca koriste, smeh i uzbuđenje tokom igre vidni su i kod jednih i kod drugih.

Brown navodi pet karakteristika koje odrasle učenike razlikuju od dece, ali napominje da u svih pet slučajeva ne smemo preterivati i ići u krajnost. Na primer, odrasli mogu da razumeju apstraktne koncepte i učenje jezika ne treba da je uvek vezano za sadašnji trenutak (2000: 90–91). Sa tim stavom se slaže i Harmer (2006: 40). Ali, primećuje Brown, preterivanje u apstrakcijama može biti pogubno za odrasle učenike. Smatramo da se uz pomoć igara može na efektan način ubaciti malo raznolikosti u rad sa odraslima i vratiti se na neke konkretne upotrebe jezika, što tvrdi i Harmer (2006: 40). Dalje, Brown ističe da odrasli mogu duže da se koncentrišu nego deca, ali da je ipak važno da aktivnosti koje koristimo budu „kratke i slatke”, čak i u radu sa odraslima. To je karakteristika aktivnosti sa elementima igre. Kod odraslih ne moramo uvek da podstičemo rad različitih čula, ali angažovanje više čula ne može da škodi. Iako odrasli uglavnom imaju već oformljene ličnosti, ne smemo da potcenimo njihove emocije. Ova i prethodna stavka mogu se uzeti u obzir kroz korišćenje igara.

Još jedna bitna razlika između dece i odraslih jeste fiziološkog karaktera. Naime, Macedonia (2005) govori o pretvaranju deklarativnog znanja stranog jezika (poznavanja teorije, pravila, i slično) u proceduralno znanje (praktičnu i efikasnu upotrebu jezika) i tvrdi da to može da se postigne kroz igru. Ali, ona primećuje bitnu razliku u uzrastu učenika koju treba uzeti u obzir. Sa biološkog stanovišta, u mozgu dece dolazi do bržeg uspostavljanja neuroloških veza, i te veze su čvrste, dok stariji učenici pamte više informacija i bolje rade putem asocijacija (Macedonia, 2005: 139). Zbog toga, da bi proceduralno znanje došlo do izražaja, treba na osnovu uzrasta učenika birati koje igre koristiti i u kom intenzitetu ih treba koristiti (Macedonia, 2005: 139).

Iako Halliwellova (1992) primarno govori o radu sa decom, smatramo da neke značajne zaključke do kojih dolazi, a koji su u vezi sa igrom i učenjem, možemo primeniti i na odrasle. Naime, Halliwellova navodi da deca imaju tu sposobnost da jezik uče na indirektan način (1992: 5–6). Ukoliko imaju zadatak da na osnovu nekih znakova pogode

neku reč, što bi moglo da se okarakteriše kao igra, deca će se više koncentrisati na sam proces pogađanja, a učenje će biti usputno. Halliwellova identifikuje upotrebu igara na času kao veoma korisnu alatku za indirektno učenje. Dok su deca okupirana igranjem, učenje se odvija spontano (1992: 6). Naravno da je u radu sa odraslima mnogo teže, ili gotovo nemoguće, prevariti ih da nešto nauče kroz igru, tj. zamaskirati ozbiljan rad. Ali to ne znači da ne treba koristiti igru u radu sa njima i da u takvim situacijama neće doći do nesvesnog ili usputnog učenja, pogotovo ako je igra veoma interesantna učenicima. Halliwellova dalje primećuje kako deca imaju sposobnost da se užive u igranje, da u sam proces unesu svoja osećanja i element drame, a da su pritom sve vreme svesna da to nije stvarno. Na taj način oni u jezik koji tokom igre koriste unose sopstvena osećanja, čine ga svojim, daju mu ličnu notu (1992: 6). Primetili smo da u radu sa odraslima taj element drame i uživljanja tokom igre nije izostao. Kada su, na primer, naši učenici igrali igru crvenkapa, oni su se u velikoj meri poistovećivali sa likovima koje su glumili. Događalo se da povise glas, ustanu sa mesta u afektu i slično. To bi mogao biti znak da bi neki od stavova o korišćenju igara u radu sa odraslima, tj. studentima, mogli biti opovrgnuti.

3.4.2. Visokoškolsko obrazovanje

U članku iz decembra 2005. godine objavljenom u časopisu *Boston Globe* (*Are colleges failing? Higher ed needs new lesson plans*) bivši rektor Univerziteta Harvard Derek Bok govori o stanju visokoškolskog obrazovanja. On primećuje da ima mnogo istraživanja o tome koliko studenti uče i kako da se taj proces unapredi, ali da se nastavno osoblje na visokoškolskom nivou gotovo uopšte ne interesuje za istraživanja tog tipa. Bok primećuje da nastavnici na ovom nivou obrazovanja i dalje u najvećoj meri koriste tradicionalna predavanja da bi preneli svoja znanja, iako istraživanja idu u prilog nekim drugim pristupima, na primer diskusiji, rešavanju problema, značaju učenja u grupi itd.

Kao i svaki drugi stepen obrazovanja, tako i visokoškolsko obrazovanje nailazi na sebi svojstvene probleme. Low (2010) navodi neke od tih problema. Gradivo koje se obrađuje na nivou fakulteta je obimno, grupe u kojima se radi su velike, a testovi znanja su ozbiljni i teški. Kako bi postigli dobre rezultate, studenti treba da su motivisani i zainteresovani za kurs koji pohađaju (Low, 2010: 72). Kao rešenje tih problema on vidi korišćenje igara. On takođe primećuje kako se na ovom obrazovnom nivou češće koriste deduktivne metode u nastavi jer su one brže i njihovim korišćenjem gradivo je organizovano u celine, ali se takvo učenje najčešće svodi na imitiranje, dok bi se kroz igre akcenat mogao

staviti i na induktivno učenje (Low, 2010: 73). Iako Low govori iz ugla nastavnika matematike, smatramo da bi zaključke do kojih dolazi bilo korisno istražiti i u domenu društvenih nauka.

Gray i Klapper u svom članku govore o učenju stranih jezika na visokoškolskom nivou. Oni tvrde kako je neophodno naći načine da znanje stranog jezika za studente postane automatizovano, implicitno. Učenici na tom nivou obično imaju razvijene sposobnosti da nauče pravila, ali bitno je usvojiti ta pravila. Oni dalje navode kako se to postiže imitacijom, ponavljanjem, drilovanjem, čestim uvežbavanjem raznih sadržaja, sve dok se ti sadržaji ne usvoje (2009: 328). Smatramo da se dosta toga što ovi autori spominju može postići upotrebom igara, odnosno ludičkih aktivnosti.

Na univerzitetskom nivou prepoznaje se potreba da se koriste igre, ali one se u tom kontekstu nazivaju simulacijama,²⁵ navode Avedon i Sutton-Smith (1971: 319). Cervantesova (2009) takođe uviđa potrebu da se na časovima sa studentima (starijim učenicima) koriste igre. Ona podseća da se na taj način znatno smanjuje vreme govora nastavnika (engl. *teacher talking time*) (2009: 20). Kada je odlučila da koristi igre na svojim časovima, uočila je da je većina dostupnih igara na veoma bazičnom nivou i da ih treba modifikovati kako bi mogle da se koriste na časovima na fakultetu (Cervantes, 2009: 21). To je problematika sa kojom smo se i mi suočili. Verovatno je uzrok takvog problema ubeđenje brojnih autora udžbenika i nastavnika da igre treba primarno koristiti u radu sa decom.

Kada je reč o visokoškolskom obrazovanju, gde su testiranja i zahtevi kursa obično ozbiljniji, učenicima može biti problematično korišćenje igara zato što to doživljavaju kao gubljenje vremena. Oni smatraju da postoje važniji aspekti kojima treba posvetiti pažnju. Ovo vidimo iz komentara koje su dali studenti matematike, a koje je Low predstavio u svom radu (2010: 77). Low zato smatra da je neophodno učenicima objasniti zašto se određen pristup koristi i pokazati kako je taj vid učenja povezan sa procesom ocenjivanja i testiranja znanja, odnosno da li i u kojoj meri učenje na taj način dovodi do boljih rezultata učenika (Low, 2010: 78). Ne treba izgubiti iz vida da su testiranje i ocena važne komponente u radu učenika na nivou fakulteta.

Saju (2014) u svom izlaganju takođe prepoznaje problem korišćenja igre na višim stepenima obrazovanja, u srednjoj školi i na fakultetu. Ona navodi da su nastavnici i administratori pomalo skeptični kada je u pitanju korišćenje igara u pomenutim situacijama (Saju, 2014: 337).

²⁵ U metodici nastave engleskog jezika termin simulacija obično se koristi da označi podvrstu igranja uloga pri čemu učenici dočaravaju sopstveni posao, životne situacije i sl.

Rixonova u knjizi *How to Use Games in Language Teaching* iznosi lično iskustvo korišćenja igara sa studentima. Ona je znala da su studenti koje je podučavala veoma ozbiljni i predani učenju i plašila se da će zato korišćenje igara biti prihvaćeno sa rezervom. Ali, kako sama autorka primećuje, baš ta osobina studenata bila je razlog da igre budu prihvaćene bez ikakvih rezervi, jer su studenti smatrali da nastavnik najbolje zna koji pristup treba primeniti (Rixon, 1988: 40).

Zhu (2012: 802) priznaje da studenti, kao i njihovi nastavnici na fakultetu, smatraju da su igre nešto što su oni prerasli i da im nisu potrebne kako bi se opustili. Ali on tvrdi kako odrasli često osećaju veću anksioznost nego deca kada se suoče sa učenjem stranog jezika, jer je odrasle više sramota nego decu da će pogrešiti i obrukati se pred vršnjacima. Kroz igru, smatra Zhu, odrasli mogu da se opuste i prestanu da se plaše svojih grešaka.

Ojeda istražuje u kojoj meri igre u nastavi motivišu učenike španskog jezika kao stranog. Njegovi ispitanici su na početnim godinama akademskih studija, uzrasta 17–22 godine. Pošto su i naši ispitanici sličnog uzrasta, važan nam je njegov zaključak da su ove aktivnosti neophodne u radu na akademskom nivou, gde često vlada veoma formalna atmosfera, i da ove aktivnosti pomažu učenicima da se opuste i oslobode, da više učestvuju u radu na času i da slobodnije koriste strani jezik (Ojeda, 2004: 138–139).

3.4.3. Motivacija za sprovođenje istraživanja

Pripremajući se za ovaj rad, odlučili smo da utvrdimo da li i u kojoj meri nastavnici koriste ludičke aktivnosti prilikom izvođenja nastave na fakultetskom nivou u Srbiji. Pošli smo od pretpostavke da se ludičke aktivnosti u pomenutim uslovima gotovo nikada ne koriste. Kako bismo dobili jasniju predstavu o činjeničnom stanju, odlučili smo da pre početka istraživanja uticaja ludičkih aktivnosti na učenje engleskog jezika, i ispitivanja stavova učenika, sprovedemo pilot-istraživanje među kolegama koji predaju strane jezike na različitim fakultetima. S tim u vezi, zamolili smo ih da popune upitnik koji je osmišljen kao elektronski upitnik. Obrazac upitnika je bio postavljen na platformi *Google Forms* i njemu su ispitanici mogli da pristupe slobodno. Pristup je bio moguć tokom februara 2015. godine. Tekst upitnika nalazi se u dodatnim materijalima na kraju rada. U tekstu upitnika umesto termina ludičke aktivnosti koristimo frekventniji termin igra kako bismo bili sigurni da ispitanici razumeju o kom konceptu je reč.

Do kraja februara 2015. godine upitnik je popunilo 60 ispitanika. Posmatrano po polu, i u ovom slučaju, kao i u glavnom istraživanju, imamo znatno veće učešće žena u odnosu na

muškarce (47 žena i 13 muškaraca). Prosečna starost ispitanika iznosi 40 godina, pri čemu najmlađi ima 26 godina, dok najstariji ispitanik ima 63 godine.

Najveći broj ispitanika čine nastavnici sa Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu – 62%. Potom slede nefilološki fakulteti sa 17%, Alfa univerzitet sa 10% i Filozofski fakultet sa 12%. Struktura ispitanika prema ustanovi u kojoj rade prikazana je u tabeli 3.

Tabela 3. Struktura ispitanika prema ustanovi u kojoj rade

Ustanova u kojoj ispitanik radi	Broj	Procenat
Filološki fakultet	37	61,7%
Nefilološki fakulteti	10	16,7%
Alfa univerzitet	6	10%
Filozofski fakultet	7	11,7%
	60	100%

* Usled zaokruživanja, moguće je da zbir procenata ne daje 100%.

Na osnovu rezultata upitnika prikazanih u tabeli 4, primećujemo da najveći broj ispitanika povremeno koristi ili nikada ne koristi ludičke aktivnosti u realizaciji nastave stranog jezika (40% u oba slučaja), dok ih samo 20% često koristi.

Tabela 4. Učestalost korišćenja ludičkih aktivnosti na fakultetima u Srbiji

U kojoj meri koristite igru u nastavi?	Broj	Procenat
često	12	20%
povremeno	24	40%
nikad	24	40%
	60	100%

* Usled zaokruživanja, moguće je da zbir procenata ne daje 100%.

Ukoliko posmatramo ove rezultate u odnosu na ustanove u kojima ispitanici rade, najpovoljniji odnos je kod nefiloloških fakulteta, gde 80% ispitanika koristi ludičke aktivnosti, pri čemu ih 20% koristi često, a 60% povremeno. Sledi Filozofski fakultet sa oko 72% ispitanika koji koriste ludičke aktivnosti, odnosno oko 29% ih koristi često, a oko 43% povremeno. Na Alfa univerzitetu oko 67% ispitanika povremeno koristi ludičke aktivnosti. Najmanje ispitanika sa Filološkog fakulteta (51,3%) koristi igre, često ih koristi oko 22%, a povremeno oko 30% ispitanika. Pošto istraživanje sprovodimo na Filološkom fakultetu, smatramo da bi pozitivni rezultati tog istraživanja mogli da doprinesu povećanju broja nastavnika koji koriste igre tokom časova na tom fakultetu.

Tabela 5. Distribucija ispitanika prema učestalosti korišćenja ludičkih aktivnosti

Ustanova u kojoj ispitanik radi	Broj	U kojoj meri koristite igru u nastavi?					
		broj			procenat		
		često	povremeno	nikad	često	povremeno	nikad
Filološki fakultet	37	8	11	18	21,6%	29,7%	48,6%
Nefilološki fakulteti	10	2	6	2	20%	60,0%	20%
Alfa univerzitet	6	0	4	2	0%	66,7%	33,3%
Filozofski fakultet	7	2	3	2	28,6%	42,9%	28,6%
	60	12	24	24			

* Usled zaokruživanja, moguće je da zbir procenata ne daje 100%.

Kada se u obzir uzme uzrast ispitanika, primećujemo da je u grupi koja često koristi ludičke aktivnosti prosečna starost 36 godina, što je manje od proseka svih ispitanika (40 godina). Takođe, najstariji ispitanik u ovoj grupi ima 51 godinu, i to je takođe manje nego kada se u obzir uzmu svi ispitanici (63 godine). U grupi koja povremeno koristi ludičke aktivnosti, prosečna starost je 41 godina, što je blizu proseka starosti celokupnog broja ispitanika. Istu prosečnu starost zapažamo i u grupi ispitanika koji nikada ne koriste ludičke aktivnosti na časovima, mada primećujemo da među njima ima i onih najmlađih (26 godina), kao i onih najstarijih (63 godine). Kada se sumiraju svi rezultati, možemo zaključiti da mladi nastavnici ipak češće koriste ludičke aktivnosti u nastavi na univerzitetskom nivou.

Tabela 6. Učestalost korišćenja ludičkih aktivnosti u odnosu na starost nastavnika

	god	U kojoj meri koristite igru?		
		često	povremeno	nikad
min	26	30	26	26
max	63	51	61	63
prosek	40	36	41	41

Takođe, upitnikom je predviđeno da nastavnici koji koriste ludičke aktivnosti u radu sa učenicima ukratko opišu te aktivnosti kako bismo proverili da li je zaista reč o ludičkim aktivnostima. Nakon pažljivog čitanja opisanih aktivnosti zaključili smo da sve mogu biti okarakterisane kao igre, tj. ludičke aktivnosti.

Iako se mnogo napredovalo u procesu prihvatanja obrazovnih igara u nastavi stranih jezika, mislimo da je domen visokoškolskog obrazovanja još uvek donekle zatvoren za promene. Smatramo da bi rezultati našeg istraživanja doprineli raspravi o tome treba li igre koristiti na fakultetima.

3.5. Razlozi za korišćenje igara

Igre mogu da se koriste u razne svrhe. Susser navodi da su se igre najčešće koristile da bi se zamaskiralo nešto što učenici doživljavaju kao neprijatnost (ocenjivanje i testiranje, na primer), ali kroz igre može i da se uči (Susser, 1979: 58). Na drugoj strani imamo autore (Klippel, 1980: 404; Simović, 2012: 684 itd.) koji izričito tvrde da se znanje učenika ne sme ocenjivati tokom trajanja igre.

Igre se mogu koristiti za utvrđivanje ili proširivanje znanja, smatra McCallum (1980: ix-x).

Gredler (1996: 524) navodi da postoje četiri razloga za korišćenje igara u učionici:

- 1) da se vežba već stečeno znanje,
- 2) da se identifikuju nesavladane oblasti,
- 3) da se nešto sumira ili
- 4) da se uspostave nove veze između nekih koncepata ili principa.

Richard-Amatova takođe smatra da se igre mogu koristiti u razne svrhe: da se razviju i uvežbaju neki koncepti (na primer boje, brojevi itd.), da se čas osveži nekom aktivnošću koja nije uobičajena, da se učenici upoznaju na početku kursa, međusobno i sa nastavnikom, a ponekad se igre koriste i za uvođenje novih ideja ili koncepata, ali je njihova najbitnija upotreba usmerena ka razvijanju veštine komunikacije na stranom jeziku (1988: 147), sa čime se slaže i Rixonova (1988: 77).

Hadfieldova navodi više razloga zbog kojih možemo koristiti igru u nastavi, među kojima izdvajamo ovaj: da su igre „za nastavnika sredstvo za utvrđivanje i isticanje oblasti koje je teško naučiti”²⁶ (1990: 10).

Jedna od svrha korišćenja igara jeste da se uvežba (driluje) neko prethodno stečeno znanje, smatraju brojni autori (Richard-Amato, 1988: 147; Rixon, 1988: 75; Cross, 1992: 153; Tyson, 1998; Nettleton, 2008: 66). Kumarova i Lightnerova (2007: 54) tvrde da su igre način da učenici ponove nešto što su već naučili, a da se to ponavljanje vrši kroz jedan novi kontekst koji se stvara igrom. Nastavnici ne treba da misle da će njihovi učenici sami upotrebiti novostečena znanja u novim kontekstima i na taj način ih utvrditi, već sami treba da kreiraju nove situacije za ponavljanje naučenog, a to se lako radi kroz korišćenje igara, tvrde Kumarova i Lightnerova.

Zatim, tu je i uvođenje novog gradiva kroz igru (Rixon, 1988: 71). Rixonova ističe kako je u fazi uvođenja novog gradiva uobičajeno da nastavnik bude u centru pažnje. Ako bismo tokom tog dela časa probali da koristimo neku grupnu igru ili igru u parovima, imali bismo problem. Rixonova, dakle, za uvođenje novog gradiva preporučuje igre kontrolisanog koda u kojima ceo razred komunicira sa nastavnikom. Tokom igara koje se koriste u fazi uvođenja novih jezičkih jedinica od učenika se ne zahteva da upotrebljavaju te jedinice nego samo da na njih reaguju, dok je nastavnik taj koji koristi novo gradivo (Rixon, 1988: 74). Sa druge strane, Simovićeva smatra da igru ne treba koristiti za uvođenje novih struktura, jer ona ima bolju ulogu u pokretanju već postojećih znanja (2012: 684). Sledeća faza časa je kontrolisano uvežbavanje novog jezika kada tokom igre učenici samostalno koriste novonaučene konstrukcije ili reči (Rixon, 1988: 75). Treća faza obično je korišćenje jezika za komunikaciju, kada učenici imaju malo više slobode da upotrebe fraze ili konstrukcije koje više nisu nepoznate. I za taj deo časa naravno postoje igre (Rixon, 1988: 77). Ne treba preterivati, i Rixonova napominje da ne treba svaka faza tokom časa da bude organizovana kroz igru, već se na jednom času igra može koristiti za uvođenje novog gradiva, na sledećem

²⁶ [a game] acts as a diagnostic tool for the teacher, highlighting areas of difficulty.

za drilovanje, a kasnije za komunikaciju (1988: 71). Postoje i kratke igre kojima se mogu stalno uvežbavati i usavršavati veštine kao što su izgovor i spelning (Rixon, 1988: 80). Uz pomoć igara može se uraditi dijagnoza, tj. može se utvrditi šta učenici znaju, a šta ne znaju (Rixon, 1988: 82).

Rinvoluceri (1984: 3) na svojim časovima koristi igre iz tri razloga: kao sredstvo za dijagnozu – utvrđivanje koliko toga učenici već znaju, odmah posle nastave gramatike, da bi proverio koliko toga su učenici shvatili, i kao način da se obnovi nešto što je naučeno ranije. Ova treća upotreba igara je primarna u našem eksperimentu. Korišćenje igara da bi se ponovilo već savladano gradivo najdominantniji je vid upotrebe ovih aktivnosti, primećuje Greinerova (2010: 33).

Ponekad se igra u nastavi jezika koja je primarno vezana za jednu jezičku veštinu može koristiti da bi se razvila neka druga jezička veština. Jedan od primera takve prakse nalazimo kod Rustickove (2007) koja koristeći gramatičke igre pokušava da unapredi pisanje svojih učenika. Ona, na primer, učenicima podeli tekst ispisan velikim slovima i bez znakova interpunkcije (Rustick, 2007: 55–56). Učenici treba da upišu znakove interpunkcije, ali, kako različite pozicije tih znakova dovode do značajnih razlika u značenju teksta, učenici ulaze u zanimljive rasprave o tome koje rešenje zadatka je tačno. Iako Rustickova ovu aktivnost smatra igrom zbog elemenata zabave, može se reći da je njeno shvatanje pojma igre nešto šire od onoga što smo definisali.

Odlučili smo da igre koristimo u ponavljanju gradiva zato što veliki broj učenika sa kojima radimo dolazi iz raznih delova zemlje, iz veoma različitih škola i svi imaju neujednačeno znanje, iako su položili ulazni test na nivou B2. Ono što je možda nova gramatička ili leksička jedinica za jednu grupu učenika, već je poznato drugoj grupi. Smatrali smo da su pri ponavljanju gradiva kroz igru učesnici eksperimenta u većoj meri na istoj polaznoj tački. Ako bismo ispitivali uticaj igre na razumevanje gradiva, odmah nakon nove lekcije, morali bismo da budemo sigurni da je to gradivo bilo u potpunosti novo za sve učenike. Mišljenja smo da veći deo gradiva koji se na kursu radi ipak nije nepoznat učenicima i da bi ovakav pristup znatno smanjio obim gradiva koji bismo bili u prilici da koristimo u istraživanju. Na primer, jedna od igara (gluvi telefoni) ticala se ponavljanja upravnog i neupravnog govora. Svi učenici bi trebalo da su u dosadašnjem školovanju već radili pravila o upravnom i neupravnom govoru, ali nekima je, na primer, bilo nepoznato kako se pitanja navode u indirektnom govoru. Isto tako, oblici kao što je na primer trajni perfektni infinitiv (rađen u igri čudni predmeti) trebalo bi da im budu nepoznati, ali neki

učenici su znali kako izgleda i kada se koristi ovaj oblik. To je osnovni razlog zbog kojeg je igra korišćena za ponavljanje već ispredavanog gradiva.

Steinberg (2009: ix) tvrdi da je pravo vreme za korišćenje igre tokom časa bilo koje vreme kada je ta strategija od koristi učenicima. On je spreman da podeli svoje iskustvo i navodi kako veoma često koristi igre ponedeljkom, kako bi učenike podsetio na prethodno obrađeno gradivo i zainteresovao ih za učenje posle vikenda koji su verovatno proveli odmarajući se. On takođe priznaje da povremeno prekine nastavu radi kratke igre kada primeti da koncentracija učenika popušta. Čuvanje igre za sam kraj časa motiviše učenike da budu disciplinovani tokom časa i time nastavnik može da završi čas na pozitivan način. Steinberg (2009: x) navodi koje su sve prednosti korišćenja igara u nastavi jezika. On ih, na primer, koristi odmah nakon što je učenicima prezentovao neko novo gradivo i uz njihovu pomoć podstiče bolje pamćenje tih novih sadržaja. Koristi ih i za ponavljanje ranije naučenih jezičkih jedinica. Smatra da je, kad prođe nekoliko dana, nedelja, pa čak i godina, igra odličan način da se obnovi ono što je već naučeno.

Da bismo na najbolji način iskoristili potencijal neke igre, treba pažljivo da odredimo potrebe grupe učenika sa kojom radimo (Simović, 2012: 684). Određena igra može biti korisna za postizanje ciljeva na jednom opštijem nivou (na primer, kada želimo da se učenici u novoformiranom razredu bolje upoznaju, ili želimo da razmrdamo učenike koji dugo sede, ili želimo da što veći broj učenika dobije priliku da govori). Ta ista igra može takođe imati ciljeve na konkretnijem nivou (na primer, kroz tu igru učenici će vežbati određenu gramatičku konstrukciju, ili će ponoviti neke naučene reči, ili će uvežbavati izgovor nekih komplikovanih glasova itd.), zaključuje Simovićeva.

3.5.1. Pogrešni razlozi za korišćenje igara

Case (2008) izdvaja šest pogrešnih razloga za korišćenje igara na času koji se primarno tiču nastave sa odraslim učenicima, ali se neke od stavki naravno mogu primeniti na korišćenje igara uopšte.

- 1) Neki nastavnici koriste igru da prekrate vreme na času i traže od učenika da je ponove, iako su je uspešno završili.
- 2) Iako odrasli mogu da imaju koristi od načina na koji deca spontano uče jezik, ipak su oni drugačiji i nastavnici ne treba da ih tretiraju kao decu, što može biti očigledno iz načina na koji se igre koriste sa odraslima.

- 3) Neki nastavnici stalno žele da probaju nešto novo i obasipaju učenike raznim igrama, ali u stvari te aktivnosti nisu uvek najbolje rešenje za određenu oblast ili kontekst u kom se nastava odvija.
- 4) Nastavnik može koristiti igre zato što želi da mu čas bude zabavan i treba imati razumevanja za takvo ponašanje, ali ono ne sme biti osnovni ili jedini motiv nastavnika.
- 5) Učenici mogu da uživaju u igri, da misle da je ona veoma zabavna, ali to ne znači da misle da je korisna i da smatraju da na času treba koristiti mnogo igara. U ovoj situaciji nastavnici steknu pogrešnu sliku o stavovima učenika, pa se začude kada saznaju da neki od učenika koji su uživali u aktivnosti u stvari misle da časovi treba da budu ozbiljniji. Na ovu stavku koju Case opisuje dodali bismo i to da je neophodno pitati učenike za mišljenje, što je upravo jedan od bitnih delova našeg istraživanja.
- 6) Neki nastavnici koriste igre jer ne znaju šta bi drugo radili, nemaju ideje za neke druge interesantne i korisne aktivnosti.

3.6. Zašto su igre korisne

Većina učenika voli igre i uživa u njima (Case, 2008). Ali Lee primećuje da bilo koja druga aktivnost može biti užitak za učenike i zato on smatra kako moramo da nađemo još opravdanja za korišćenje igara na času, tj. uživanje u radu nije dovoljan razlog za njihovu upotrebu (1986: 1).

Neke od prednosti korišćenja igre u nastavi su da ona:

[...] razvija moć zapažanja, sposobnost za analizu i sintezu, kritički duh, emocionalnu inteligenciju. Dinamičnost i raznovrsnost igara umnogome može da modifikuje ustaljeni tok časa koji svojom rigidnom organizacijom često dovodi do jednoličnosti. Pored toka časa, igra menja i uobičajeni frontalni način rada (nastavnik–učenici) zahtevajući organizovanje rada u grupama. Osim što se u takvim situacijama razvijaju sposobnosti za rad u grupi, igra harmonizuje grupu jer kanališe energiju svih učesnika čiji naporu vode ka zajedničkom cilju. Igra obavezuje na poštovanje pravila života u grupi: dopustiti svakom da se izrazi, uvažiti različito mišljenje. Igra podstiče i razvija svest o postojanju drugog i drugačijeg. Ona je mesto dijaloga i interakcije sa drugim. U okviru grupe dolazi do saradnje i razmene znanja što slabijim učenicima omogućava da brže napreduju (Simović, 2012: 682).

Hornjakova (2013: 414) ističe kako je kod igara značajna višedimenzionalnost:

Igre su kao didaktički materijal u nastavi stranih jezika višedimenzionalne, tj. pored jezičkih, poseduju pedagoške i psihološke aspekte. Pedagoški aspekti se odnose na učenje jezika i vaspitanje učenika jer

igra poseduje vaspitno-obrazovnu pozadinu. Što se tiče psihološke vrednosti, igre povećavaju kreativnost, motivaciju, saradnju između učenika, kao i između učenika i nastavnika.

Iako se prevashodno bave video-igramama i simulacijama i njihovim značajem u nastavi stranih jezika, Oxford i Crookall navode bitne razloge zbog kojih igra treba da je deo obrazovnog sistema (1990: 111–113). Smatramo da se ti razlozi mogu primeniti i na obične igre koje se ne igraju preko računara. Kroz igru se aktiviraju svi aspekti: emotivni, društveni, fizički i intelektualni, napominju pomenuti autori.

Ovi, kao i neki drugi aspekti igara koji ih čine korisnim, biće navedeni u okviru ovog poglavlja.

3.6.1. Učenje i pamćenje

Kada su kognitivni aspekti u pitanju, igre pospešuju i produbljuju pamćenje (Lengeling & Malacher 1997; Steinberg, 2009: x). Yu ističe slične prednosti korišćenja igara u nastavi stranog jezika: učenje postaje aktivno, a učenici bolje pamte (2005: 39). Kroz igre su učenici aktivniji u procesu učenja zato što im je mnogo stalo do ishoda učenja koji je usko povezan sa ishodom igre (Chikering & Gamson, 1987: 3–7 citirano u Millis, 2005: 5–7). Azar primećuje kako su korišćenjem igara u nastavi jezika deca koncentrisanija na učenje upravo zato što im se čini da ne uče (2012: 253). Igre koje se koriste na početku časa za zagrevanje korisne su kao priprema učenika za proces učenja (Case, 2008).

Ako stvari posmatramo veoma uprošćeno, možemo da kažemo da za pamćenje reči naš mozak koristi određene delove zadužene za memoriju, a za shvatanje gramatičkih pravila koristi određene delove zadužene za logičko razmišljanje. Slažemo se sa Case (2008) da je za što bolje učenje jezika potrebno aktivirati i mnoge druge delove mozga (na primer, kroz crtanje, stihove, pesmu, pokret itd.), a to se sve lako postiže korišćenjem igara.

3.6.2. Učenje stranog jezika

Osnovni razlog zbog kojeg treba koristiti igre u nastavi stranog jezika jeste to što one mogu biti korisne u učenju tog jezika. Ovo je osobina igara oko koje se gotovo svi autori slažu. Neki od njih su: Susser (1979), Klippel (1980), Oxford i Crookall (1990), Cross (1992), Tyson (1998), Ubermanova (1998), Lee (1995), Ersoz (2000), Daltonova (2005),

Antonaros i Couri (2003), Greinerova (2010), Wang (2010), Hornjakova (2013) i dr. U nastavku ćemo izdvojiti aspekte učenja stranog jezika na koje igre imaju uticaj.

Ako se u nastavi stranog jezika koriste igre, onda je pažnja učenika na poruci koju žele da prenesu, a ne na samom jeziku i njegovim pravilima. Time se postiže nesvesno usvajanje jezika na način koji je sličan učenju maternjeg jezika, smatra Cross (1992: 153). Toth tvrdi da se kroz igre gradivo ponavlja na smislen način (1995: 6). Igre mogu da podstaknu učenike da se fokusiraju na upotrebu jezika a ne na sam jezik, tvrdi Tyson (1998). One zavaraju učenike koji se koncentrišu na samu igru i zaborave na forme i pravila upotrebe jezika, bilo da je u pitanju produktivna bilo receptivna upotreba (Lee, 1986: 2–3). Macedonia se pita kako najbolje povezati teorijsko znanje koje učenici imaju o stranom jeziku sa praktičnom upotrebom tog jezika i odgovor nalazi u korišćenju igara u nastavi jezika. Ona tvrdi da se deklarativno znanje uz pomoć igara pretvara u proceduralno znanje (2005: 139).

Igre pomažu da učenici razviju sposobnost komunikacije na stranom jeziku (McCallum, 1980: ix–x; Lee, 1995) i omogućavaju da se strani jezik koristi na spontan i kreativan način (McCallum, 1980: ix–x; Lengeling & Malacher, 1997; Case, 2008). Ubermanova (1998) smatra da korišćenjem igara učenici tečnije govore jezik. Lengeling i Malacher (1997) takođe misle da igre pozitivno utiču na komunikativnu kompetenciju učenika. U nastavi jezika igre su oduvek zauzimale značajno mesto zato što predstavljaju prelaz između pseudokomunikacije i prave, autentične komunikacije, i zato što omogućavaju učenicima da komuniciraju sami u prirodnim uslovima, smatra Susser (1979: 57). Carrierova (1985: 6) navodi da su igre korisne u nastavi zato što se kroz njih dobija čitav niz situacija za učenje. Dalje, igra je jedan od načina da učenici iskuse jezik, a ne da ga samo uče, jer je kontekst u kom se jezik koristi u igri koristan i ima značenje, primećuju Wright, Betteridge i Buckby (2006: 2). U igri se često strani jezik koristi u izobilju i kontekst u kome se javlja veoma je smislen (Oxford & Crookall, 1990: 111–113). Korišćenje igara pruža priliku da se jezik upotrebljava u autentičnom kontekstu, smatra Wang (2010: 131). Igre su dobar vid simulacije nekih stvarnih situacija u kojima naši učenici mogu da se nađu i u kojima treba da koriste strani jezik (Sigurðardóttir, 2010: 8).

Lee (1986: 1) podseća da se jezik najbolje uči tako što se koristi. Konstrukcije ili reči mogu se povremeno detaljno analizirati, raščlanjivati i ponovo sastavljati, ali najviše koristi učenici imaju od situacija u kojima mogu da upotrebe te konstrukcije ili reči. Kroz igre i takmičenja jezik se povezuje sa delanjem i prestaje da bude izdvojen pojam, dodaje Lee (1986: 2). Neke igre naizgled ne poseduju tu bitnu komponentu komunikacije, ali detaljnijom analizom njihove strukture jasno je da je komunikacija sveprisutna, napominje Lee. Čak i

kada učenici ne komuniciraju u pravom smislu te reči, kada ne razmenjuju neke informacije, oni mogu da prenesu jedni drugima svoje znanje (Lee, 1986: 2). Pojasnićemo ovu tvrdnju kroz nekoliko primera ludičkih aktivnosti koje smo koristili u istraživanju.

U igri lozinka komunikacija u pravom smislu te reči je očigledna: jedna učenik treba da pogodi šta mu piše iza leđa, a ostali učenici koji tu reč vide treba da mu pomognu u pogađanju. U ovoj igri ispoštovan je osnovni princip potrebe za komuniciranjem: neko ima a neko drugi nema određenu informaciju. U igri pamćenja kada učenici okreću kartice, manje je očigledno da se između njih odvija komunikacija, ali dok jedan učenik obavlja zadatak, drugi koji je svedok njegovog rada dobija informaciju o znanju koje prvi učenik poseduje. Kako Lee ističe: „Jezik služi za različite vidove i stepene komunikacije, jezičke igre su takođe podjednako raznovrsne”²⁷ (Lee, 1986: 2).

Razlog da tokom igre učenici komuniciraju na smislen način navodi i Simpson (2015). On ga dodatno razrađuje kada kao primer daje aktivnosti koje su usmerene ka jednom određenom aspektu jezika. Uzmimo za primer aktivnost u kojoj se uvežbava izgovaranje određenog glasa. Mnogi bi osporili tvrdnju da tokom takve igre postoji komunikacija, ali Simpson podseća da komunikacija postoji zato što učenici pokušavaju da se dogovore kako se igra odvija, pre njenog početka, tokom igranja, pa čak i nakon što se igra završi oni o njoj govore. Sličan stav ima i Chen (2005). Kada se učenici igraju na času, oni komuniciraju na stranom jeziku i kroz tu komunikaciju ne koriste samo fraze i konstrukcije koje nastavnik želi da kroz tu određenu igru obnove već koriste strani jezik kako bi se dogovarali, objašnjavali jedni drugima pravila, rešavali neke probleme ili poteškoće koje tokom igre nastaju i slično, tvrdi Chen (2005). Taj proces, kako navodi autorka, povoljno utiče i na produktivne i na receptivne veštine.

Daltonova (2005: 3) smatra da se korišćenjem igara na času stvaraju uslovi za konkretno vežbanje, tj. igre se često zasnivaju na nekim aktivnostima koje su iz stvarnog života ljudi. Tokom igre dominantna je upotreba jezika a ne uvežbavanje, i zato igre učenike približavaju stvarnom svetu i upotrebi jezika u realnim životnim situacijama, ma koliko sama igra bila neprirodna i fiktivna (Gasser & Waldman, 1979: 54). Primer za ovo bila bi ludička aktivnost crvenkapa u kojoj učenici glume da su policajci, na primer, a to je zanimanje kojim se gotovo sigurno neće baviti u životu, bar kad se radi o studentima jezika i književnosti. Ipak, oni tokom te fiktivne aktivnosti koriste strani jezik u situaciji kada treba da nekoga optuže za nešto, ili da se odbrane od nečije optužbe, što su sve veoma realne životne situacije.

²⁷ Language subserves different modes and degrees of communication, and language games are equally varied.

Carrierova (1985: 6) ističe da su igre korisne jer omogućavaju da učenici komuniciraju međusobno a ne samo sa nastavnikom, što je čest slučaj. Sigurðardóttir (2010: 6) primećuje kako su učesnici u igrama primorani da komuniciraju jedni sa drugima. Bez tog aspekta igra ne može da funkcioniše. Učenici tokom igre osećaju potrebu da komuniciraju, čak i kada ne poseduju dovoljno znanja da tu komunikaciju ostvare (Oxford & Crookall, 1990: 111–113).

Kada je reč o konkretnim jezičkim veštinama, igre se takođe smatraju korisnim. Cross u svojoj knjizi *A Practical Handbook of Language Teaching* celo jedno poglavlje posvećuje igri i napominje da kroz igru učenici vežbaju i usvajaju vokabular, gramatiku i druge strukture (1992: 153). Igre omogućavaju da se gramatika radi na komunikativan način (Lengeling & Malacher, 1997). Mogu se koristiti u brojnim nastavnim kontekstima i kroz njih se mogu razvijati sve jezičke veštine – pisanje, čitanje, govor i slušanje (McCallum, 1980: ix–x; Oxford & Crookall, 1990: 111–113; Lee, 1995; Lengeling & Malacher, 1997; Simović, 2012: 683).

Sigurðardóttir (2010: 15) posebno izdvaja veštinu pisanja i njeno razvijanje korišćenjem igara. Pisanje je često problem za učenike jer ne dobijaju direktnu povrtanu informaciju o svom učinku, kao što je to slučaj sa govorom. Ono se takođe koristi kao kaznena mera. Ako neki učenik nije bio dobar, nastavnik mu obično zada da za domaći zadatak, kao kaznu, napiše neki esej. Čak i ako nije metoda kojom se kažnjava, pisanje je često aktivnost koja se dobija za domaći zadatak. Igre bi mogle da posluže da se za pisanje nađe mesto na samom času, da se promeni stav učenika o pisanju kao o metodi kažnjavanja i da se tokom časa iskoriste drugi učenici kao publika za napisani tekst, zaključuje Sigurðardóttir.

Kroz igru se akcenat u učenju jezika može staviti na sadržinu, o čemu smo već govorili, ali i na formu, smatraju Oxford i Crookall (1990: 111–113).

Pomoću igara stvaraju se uslovi da se gradivo ponavlja na smislen i nenaporan način (Case, 2008). Obično ponavljanje može da bude dosadno i posle kraćeg vremena postaje neproduktivno, primećuje Case.

Igre često mogu biti način da se određene jezičke konstrukcije intenzivno uvežbavaju (driluju), ali kroz komunikaciju koja ima više smisla od pukog ponavljanja reči, fraza ili rečenica (Wright, Betteridge & Buckby, 2006: 2). One omogućavaju da se učenik fokusira na određenu jezičku strukturu (McCallum, 1980: ix–x). Kroz igre se uvežbavaju i na smislen način ponavljaju jezičke forme, navodi Greinerova (2010: 10–11).

Ponavljjanje je bitan deo svakog učenja, pa i učenja jezika, ali Lee ističe da to ponavljanje treba da bude ponavljanje nekih interesantnih delova razgovora kako bi učenici

bili motivisani duže vreme (1986: 3). Igra karticama koju smo koristili dobar je primer ovakvog tipa igara jer u njoj učenici ponavljaju jednu konstrukciju po 20 i više puta (zavisno od toga koliko igra traje) ali sve vreme daju smešne odgovore na pitanje šta će raditi u ovo vreme sledeće godine. Zato igra koja u osnovi ima mehaničko ponavljanje ipak ostaje zanimljiva neko vreme.

3.6.3. Motivacija

Motivacija je izuzetno bitan faktor u učenju uopšte, pa i u učenju jezika konkretno. Važna odlika igre jeste motivacija koju ona pruža učenicima i zato je didaktička igra bila predmet interesovanja psihologa i pedagoga, primećuje Simovićeva (2012: 680). Rieber (2001: 2) smatra da motivacija u učenju treba da ima jednak značaj kao i kognicija. Nije dovoljno samo predavati gradivo već treba učenike emotivno angažovati tokom procesa učenja. Bez osećanja učenje je trenutno i kratkog daha. Reiber smatra da je igra najbolja veza između kognicije i motivacije.

Kada je poredio igranje i rad Hall je primetio sledeće: „Igranjem mogu da se izvrše podjednako teški i bolni zadaci kao i radom, jer ono što volimo radi se celim i nepodeljenim bićem” (1904: 232–233).²⁸ On je dalje zapazio da se posao često doživljava kao mehanički rad, bez duše, da dužnost koju mladi osećaju prema radu ne sadrži nikakvo zadovoljstvo i da je ta dužnost kod mladih često previše slaba da bi pobudila dovoljno energije ili istrajnosti u radu. Kada pokušavamo nešto da uradimo bez prave motivacije, to dovodi do umora, pravljenja grešaka, aljkavih navika itd. (Hall, 1904: 233–234).

U predgovoru svoje knjige *Education by Plays and Games* Johnson ističe kako igra podrazumeva veliki trud i napor i da se više energije utroši na igru nego na neki mukotrpan posao, ali ukoliko mukotrpan posao zamenimo igrom, onda će iskreno interesovanje nadvladati napor, jer se taj napor i odbojnost prema nekom poslu nalaze u našem srcu i našoj glavi, a ne u samom poslu koji treba uraditi (1907: ix).

Ojeda (2004) u svojoj doktorskoj disertaciji razmatra kako na motivaciju učenika utiču ludičke aktivnosti. On zaključuje da su ovakve aktivnosti poželjne pogotovo u radu sa početnicima (2004: 135). Ali učenje jezika je naporno i neophodno je da učenici tokom učenja jezika stalno imaju volju da rade, smatraju Wright i Sreadnici. Igre mnogim učenicima

²⁸ Play can do just as hard and painful tasks as work, for what we love is done with whole and undivided personality.

pomažu da se volja za rad održi tokom dužeg perioda (Wright, Betteridge & Buckby, 2006: 2). Zato smatramo da su one važne ne samo u radu sa početnicima već i kasnije.

Gasser i Waldman primećuju da autori koji govore o korišćenju igara na časovima najčešće kao bitan razlog za to navode motivaciju. Igre su zabavne, a učenici uživaju u zabavnim aktivnostima i zato imaju motivaciju da uče, zaključuju oni (Gasser & Waldman, 1979: 53). Mahmoud i Tanni (2014) u svom radu ispituju koliko korišćenje edukativnih igara utiče na motivaciju učenika engleskog jezika kao stranog. Oni tvrde da su igre aktivnosti koje imaju veliku moć da motivišu učenike na rad i ponavljanje teških oblasti (Mahmoud & Tanni, 2014: 22). Köksal, Çekiç i Beyhan, (2014: 84) smatraju da igre motivišu učenike zato što u sebi sadrže dva svojstva: one su i takmičarskog karaktera i podstiču saradnju. Brojni drugi autori takođe izuzetno vrednuju osobinu igara da motivišu učenike. Neki od njih su: Klippel (1980: 405), McCallum (1980: ix–x), Anićeve i saradnici (1985: 8), Carrierova (1985: 6), Richard-Amatova (1988: 147); Cross (1992: 153), Lee (1995), Lengeling i Malacher (1997), Ersoz (2000), Chen (2005), Daltonova (2005: 3), Yu (2005: 39), Case (2008), Steinberg (2009: x); Greinerova (2010: 9–12), Wang (2010: 131–132), Aslanabadi (2013: 187), Saju (2014: 339) i drugi.

Mišljenja smo da u igrama koje se koriste na časovima dominira unutrašnja motivacija (engl. *intrinsic motivation*), tj. da bi učenik učestvovao u određenoj aktivnosti te vrste, treba da mu se ona sviđa sama po sebi. Brown navodi da Edward Deci aktivnosti u vezi sa unutrašnjom motivacijom definiše kao aktivnosti koje su same sebi nagrada i u kojima ljudi učestvuju radi sebe samih (2000: 76). Brown dalje napominje kako postoje mnoga istraživanja koja dokazuju da je unutrašnja motivacija superiornija, naročito kada je u pitanju dugoročno pamćenje. „Ostale aktivnosti u razredu učenik najčešće provodi radi ocjene, zbog nastavnika ili drugih učenika, no igra se, ako mu dopustimo, zato što to sam želi” (Anić et al., 1985: 9). Pojedine ludičke aktivnosti u našem eksperimentu u kojima se na kraju dodeljuje nagrada bile su retke, a i sama nagrada je bila veoma skromna i simbolična (na primer, olovka ili bombona), tako da ne možemo smatrati da je takva nagrada predstavljala neku vrstu značajnog spoljnog motivatora za učešće u igri.

U jednom blogu za nastavnike (*Play and Affect in Language Learning*) Bacha govori o unutrašnjoj motivaciji i povezuje upotrebu muzike, igara i fizičkih aktivnosti, tj. metode potpunog fizičkog odgovora, sa podsticanjem unutrašnje motivacije učenika. Bacha daje kraći pregled literature o unutrašnjoj motivaciji i primećuje da autori govore o stimulativnim aktivnostima koje predstavljaju izazov za učenike, a koje pozitivno utiču na taj vid motivacije. Te stimulativne aktivnosti, po njemu, jesu upravo igre. Vernonova, autorka još

jednog članka o igri i učenju jezika, takođe ističe povezanost igara i unutrašnje motivacije učenika, naročito dece. Ona primećuje kako deca neće svesno odlučiti da žele i moraju da uče gramatička pravila, već je u tom procesu mnogo važnija njihova unutrašnja želja i motivacija, a to se postiže kroz igru. Mi smatramo da odrasli učenici mnogo bolje nego deca mogu da odluče o tome da treba da nauče neko gramatičko pravilo, ali ukoliko ih neka aktivnost ludičkog karaktera motiviše iznutra na takav vid rada, to nikako ne može da šteti.

Csikszentmihalyi sa žaljenjem primećuje da se većina ljudskih aktivnosti koje okupiraju naše vreme (škola, posao) smatra ozbiljnim, neprijatnim, pa čak i mučnim (1975: 1). Čini nam se da se danas, 40 godina nakon što je Csikszentmihalyi to napisao, stvari nisu mnogo promenile. Zbog stava da škola i posao nužno predstavljaju napor, ljudi veći deo svoga vremena provode radeći stvari koje im nisu prijatne. Csikszentmihalyi, međutim, primećuje: „Proučavanjem onoga što nam predstavlja zadovoljstvo možemo da naučimo kako da popravimo tu štetnu situaciju”²⁹ (1975: 2). On dalje navodi da izučavajući aktivnosti u kojima uživamo zbog njih samih možemo naći izvor motivacije koja bi postala značajan deo ljudskog rada (Csikszentmihalyi, 1975: 2). Nikada ne smemo izgubiti iz vida da ono što radimo u životu, ili u našem primeru, na času, ima važnost samo po sebi. Onoga trenutka kada nastavnici prihvate da njihovi učenici rade samo da bi dobili dobru ocenu, tj. da je motivacija koja dolazi spolja dominantna, nastaje ozbiljan problem (Csikszentmihalyi, 1975: 3). Mislimo da je uloga nastavnika u ovom pogledu veoma značajna i da je njihov zadatak da svoje učenike nauče da ono što mora da se uradi nije nužno lišeno uživanja i zabave. Igre su odlično sredstvo u ostvarivanju tog zadatka. Csikszentmihalyi smatra da: „[...] proučavanjem igranja čovek može da nauči na koji način posao može da postane uživanje”³⁰ (1975: 5).

Dörnyei i Csizér (1998) bave se utvrđivanjem raznih tipova motivacije, njihovim rangiranjem i njihovom zastupljenošću u nastavi engleskog jezika u Mađarskoj. Oni su kreirali listu od 51 iskaza, koje je 200 nastavnika engleskog (od kojih čak 97 radi sa studentskom populacijom) rangiralo po tome koliko su određene stavke u vezi sa motivacijom bitne ili po tome koliko ih ti nastavnici često upražnjavaju u svom radu (Dörnyei & Csizér, 1998: 210–213). Ono što smatramo relevantnim za ovo istraživanje jeste stavka naslovljena kao „klima na času”, a pod koju su svrstani sledeći iskazi: stvaranje prijatne atmosfere na času; značaj humora i smeha; korišćenje igara na času i zabava; uvođenje takmičenja kroz korišćenje igre (Dörnyei & Csizér, 1998: 211). Nakon analize svih odgovora, autori su sačinili skalu od „deset zapovesti” za motivaciju učenika. Stavke koje smo pomenuli

²⁹ By studying enjoyment, we might learn how to redress this harmful situation.

³⁰ [...] by studying play one might learn how work can be made enjoyable.

kao relevantne za naše istraživanje, tj. one za koje smo uvideli da imaju najviše sličnosti sa korišćenjem igara na času, našle su se na visokom drugom mestu ove liste (Dörnyei & Csizér, 1998: 215).

Prensky (2002: 1–2) u svom radu govori o motivaciji studenata i smatra da je ono što studentima pomaže da istraju zapravo spoj više elemenata: unutrašnjih ciljeva i spoljašnjih nagrada, u kombinaciji sa psihološkim faktorima kao što su strah od neuspeha i potreba da se nekome udovolji. On dalje napominje kako je osnovna uloga nastavnika da motiviše učenike i kako se pamte oni nastavnici koji su bili dobri u podsticanju svojih učenika na rad, ali zaključuje da bi bilo divno kada bi sam proces učenja mogao da pruži veći deo neophodne motivacije. Na fakultetima je kurikulum zahtevan i nije zabavan, što mnogi predavači na tom nivou smatraju bitnim, primećuje Prensky, ali se pita da li to mora biti tako. Iako on prvenstveno govori o video-igrama, smatramo da se ti stavovi mogu primeniti i na obične igre. On navodi kako u video-igrama postoji nagrada i/ili satisfakcija kada se pobedi protivnik, ali da ih ljudi igraju prvenstveno zato što učestvuju u procesu igranja. Veza koju Prensky pokušava da uspostavi očigledna je. Igra bi bila potencijalno rešenje problema motivacije u obrazovanju, način da učenici uživaju u samom procesu učenja, a ne samo u krajnjem ishodu. Prensky (2002: 2–3) napominje da se igre kreiraju sa ciljem da motivišu učesnike, da ih teraju da im se iznova vraćaju, dok je primarni cilj nastavnika da učenicima prenese znanje, učenicima koji su, kako on kroz šalu navodi, zarobljeni, ili u učionici, ili ciljevima koje žele da ostvare. Kada zabava postane deo učenja, smatra Prensky, pored motivacije koja će biti jača, poboljšaće se i rezultati učenika (2002: 4). Zabava tokom učenja, sa jedne strane, doprinosi opuštanju zbog kojeg onda lakše učimo, a sa druge, motiviše nas da u radu budemo istrajni (Prensky, 2001: 10, 2002: 6).

Prensky (2002: 9) još predlaže da se u nastavi koriste strategije koje upotrebljavaju osobe koji kreiraju video-igre. Jedna od njih je da se koristi neizvesnost. Prensky navodi kako je jedan profesor sa Harvarda primetio da njegovi studenti više učestvuju u radu ako lekcija sadrži element neizvesnosti. Kao što je ranije pomenuto, većina ludičkih aktivnosti korišćenih u eksperimentu ima upravo taj element neizvesnosti, i to je ono što ih čini zanimljivim.

Ako želimo da budemo iskreni, moramo priznati sa su nagrade bitan faktor koji utiče na motivaciju učenika. Naravno, nikako ne treba trošiti mnogo novca i ne treba svaka igra da se završi nagrađivanjem pobednika. Simpson (2015) ima nekoliko interesantnih predloga kada je nagrađivanje u pitanju. On smatra da je nekada dovoljno pobednike nagraditi aplauzom, ili pohvalom, ili dodeljivanjem posebne privilegije, kao što je pravo da pobednički tim odabere domaći zadatak za one koji su izgubili. Mislimo da je ovo odlična ideja,

pogotovo u radu sa odraslim učenicima, jer pretpostavljamo da su deca sklona da u takvim situacijama preteraju.

Nakon analize skoro 50 istraživanja o korišćenju igara u procesu učenja, Hays zaključuje da postoje dokazi da igre u maloj meri motivišu učenike (2005: 46). Hays tvrdi da su učenici motivisani da igraju igru, ali da se može dogoditi da učenici igraju neku igru a da pri tome ne uče. Možemo za primer uzeti našu igru pamćenja. Učenicima je možda zanimljivo da okrećući kartice probaju da ih upare sa definicijama, ali oni mogu biti prvenstveno usredsređeni na pamćenje pozicija kartica, a ne na čitanje celih definicija i pamćenje reči koje su definisane, na razlike u pisanju koje kod ovakvih reči nekada mogu predstavljati problem (na primer, engl. *recipe* i *receipt*). Kod nekih grupa su pojedini učesnici, tokom igre, brzo i sa entuzijazmom okretali papiriće i tražili parove, želeći da prvi završe zadatak, i činilo se da nisu previše pažnje posvećivali samim rečima i definicijama.

Na kraju, igre su bitan izvor motivacije za slabije učenike ukoliko u njima postoji element sreće, primećuju neki autori (Chikering & Gamson, 1987: 3–7, citirano u: Millis, 2005: 5–7).

3.6.4. Atmosfera na času

Slažemo se sa stavom koji zastupa Yu da uvođenjem igre u nastavu dolazi do promene u atmosferi na času (2005: 39). Yu (2005: 3) na veoma zanimljiv način identifikuje ključni problem nastave stranih jezika. To je problem tri S (engl. *silence, smile and sleep*). Autor primećuje da učenici ne žele da govore, iza čega se kriju dosada ili anksioznost. Oni su često nasmejani, iza čega se krije sram što ne umeju da odgovore na pitanja. I na kraju imamo spavanje, koje signalizira dosadu i nedostatak motivacije. Kao i Yu, i mi smo uvereni da se korišćenjem igara ovi problemi mogu prevazići. Igre stvaraju prijatnu atmosferu za učenje (Wang, 2010: 131). U daljem tekstu su navedeni neki od elemenata igara koji doprinose stvaranju takve atmosfere.

3.6.4.1. Saradnja

Igre pomažu učenicima da ostvare saradnju sa ostalim članovima grupe (Lee, 1986: 1; Ersoz, 2000; Antonaros & Couri, 2003: 6; Millis, 2005: 5–7; Yu, 2005: 39; Steinberg, 2009: x; Wang, 2010: 131–132). One razvijaju njihove društvene sposobnosti (Pasovic Petrovic 2014: 12). Kako mnoge igre podrazumevaju rad u paru ili grupi, na taj način se učenici zblize

i motivisani su da pruže svoj maksimum u radu kako ne bi izneverili svoje saigrače (Case, 2008). Igra pored stranog jezika može učenike da nauči saradnji i da razvije njihovu empatiju (Klippel, 1980: 404). Često se menjanjem rasporeda sedenja ili timova u kojima se igra mogu poboljšati odnosi između učenika (Sigurðardóttir, 2010: 8). Rad u grupi, kako primećuje Millis, smanjuje anksioznost učenika jer oni odmah od svojih vršnjaka dobijaju povratnu informaciju o svom radu (2005: 5). Lee ističe značaj igranja u paru ili grupi, pogotovo kada su u pitanju učenici koji su možda stidljivi (1986: 10–11).

Igre takođe zbližavaju učenike i nastavnike (Carrier, 1985: 6) i to proces učenja ali i predavanja čini lagodnijim (Lee, 1986: 12). Dolazi do promene u odnosu nastavnika i učenika i ta promena ima pozitivan karakter – smanjuje se anksioznost, a samopouzdanje učenika raste (Oxford i Crookall, 1990: 111–113). Učenici osećaju da su pristupačniji oni nastavnici koji koriste igru ili povremeno učestvuju u igrama sa učenicima (Chikering & Gamson, 1987: 3–7 citirano u Millis, 2005: 5–7).

3.6.4.2. Opuštanje

Igre opuštaju učenike (Aslanabadi, 2013: 187; Saju, 2014: 339). Tokom igre gubi se granica između igranja i rada i u učionici vlada prijatna atmosfera koja nije mnogo formalna, pa su učenici zbog toga opušteni (Lee, 1986: 1). To su sve povoljni uslovi za učenje jezika. Kada su opušteni, učesnici se ne boje da komuniciraju (Sigurðardóttir, 2010: 6). Igre mogu da smanje njihovu anksioznost, čime je olakšano usvajanje jezika (Richard-Amato, 1988: 147). Kako je komunikacija u osnovi učenja stranog jezika, a atmosfera tokom igranja igre opuštena i pozitivna, ova dva faktora zajednički doprinose stvaranju odličnih uslova za učenje stranog jezika, tvrdi Sigurðardóttir. Mi bismo dodali da igre takođe mogu da smanje anksioznost nastavnika. Da anksioznost učenika nestaje smatra i Yu (2005: 3). Igrama se istovremeno smanjuju stres i anksioznost, slaže se i Daltonova (2005: 3). Učenike često parališe strah od pravljenja greške pri korišćenju stranog jezika. Simovićeva primećuje da kroz igru taj strah nestaje (2012: 683). Jedan od razloga koje navodi jeste to što u igri više nemamo dijalog između nastavnika i učenika nego između samih učenika. Ona takođe smatra kako se igra doživljava kao nešto što se radi „kao bajagi” i da, za razliku od testova, ispitivanja i ocenjivanja, nema ozbiljne posledice. Učenici komuniciraju jedni sa drugima bez bojazni da će reći nešto pogrešno, već brinu samo o tome da uspešno prenesu poruku kako bi se igra odvijala nesmetano (Pasovic Petrovic 2014: 12). Kada objašnjava pravila za igre u kojima ima humora i smešnih rečenica ili kombinacija reči, Silvers napominje kako su ove

aktivnosti dobre zato što učesnici znaju da se smeh ne odnosi na njih i na nešto što su možda pogrešno rekli, već na ono što je u igri smešno (1982: 32).

3.6.4.3. Hipoteza o afektivnom filteru (Krashen)

Krashen kao bitan, ali ne i nezavisan, uslov za usvajanje stranog jezika identifikuje afektivni filter (1985: 3–4). On ga definiše kao mentalnu blokadu koja može da spreči uspešno usvajanje jezičkog inputa kome je učenik izložen. Do takve blokade dolazi ako učenik nije motivisan, nema dovoljno samopouzdanja ili oseća anksioznost jer misli da će u učionici njegove slabosti biti otkrivene. U tim situacijama afektivni filter je podignut. Sa druge strane, afektivni filter je spušten ukoliko učenik nije opterećen neuspehom i kada se oseća kao da je deo grupe tokom korišćenja stranog jezika. Krashen dalje navodi kako je afektivni filter najniži onda kada učenik tokom komunikacije „zaboravi” da se u datom trenutku koristi stranim jezikom.

Brojni pobornici korišćenja igara u nastavi stranog jezika, pomenuti u odeljcima koji slede, navode prednosti tog pristupa koje se podudaraju sa uslovima koje Krashen ističe kao neophodne za spuštanje afektivnog filtera. Igre omogućavaju učeniku da se oseti kao deo grupe ili tima, da manje brine o neuspehu i često je okupiran samom igrom, pa upotreba stranog jezika prelazi u drugi plan. Krashen naglašava da se afektivni filter kod tinejdžera naglo podiže i da možda nikada u kasnijem životu ne može da dođe do njegovog potpunog spuštanja (1985: 13). Lengeling i Malacher (1997) ističu da je dokazano da korišćenje igara spušta afektivni filter.

Veoma je bitno to da učenici povezuju pozitivne emocije sa procesom učenja. Kroz igre oni doživljavaju uzbuđenje, zabavu, sreću i slično. Povezanost tih osećanja sa procesom učenja stranog jezika utiče pozitivno na stav učenika o učenju (Sigurðardóttir, 2010: 8). Sastavni deo igara su emocije, tvrde i Wright, Betteridge i Buckby, i to čini da se jezik doživljava živopisnije (2006: 2).

Macedonia takođe ističe i objašnjava kako su emocije bitne u procesu učenja (2005: 139–140). Naime, svaka emocija pokreće biohemijske procese u našem mozgu. Pozitivne emocije dovode do lučenja dopamina, pospešuju aktivnost mozga, što dovodi do rasta sinapsi i većeg prenošenja informacija kroz mreže nerava u mozgu. Sa druge strane, negativne emocije dovode do lučenja hormona koji izazivaju stres, inhibiraju protok informacija i u hroničnim slučajevima, upozorava Macedonia, dovode do oštećenja mozga. Zato oni koji se bave obrazovanjem treba nastavu da učine interesantnom i što raznovrsnijom. Macedonia

smatra da se to može postići igranjem gramatikom i vokabularom jezika koji se uči (2005: 139).

3.6.4.4. Zabava

Igre su zabavne učenicima, smatraju brojni autori (Lengeling & Malacher, 1997; Case, 2008; Uberman, 2008; Greiner, 2010: 9; Wang, 2010: 131; Saju, 2014: 339; Aslanabadi, 2013: 187). Case (2008) tvrdi da je veća verovatnoća da će nešto biti upamćeno kad se učenje poveže sa zabavom. Igre su isto tako korisne jer su interesantne i mogu naterati neke učenike kojima je do tada bilo dosadno na času da učestvuju u njima (Sigurðardóttir, 2010: 7).

Često nam neki spoljni faktori pomažu da se nečega setimo – okruženje, prostor u kome smo, situacija ili ljudi sa kojima smo imali interakciju. Kako se učenje jezika najčešće odigrava u učionici koja umnogome ne menja svoj izgled, igrom bi pojedini časovi mogli da budu drugačiji od ostalih i time bi se unela raznolikost koja bi imala povoljnog uticaja na memoriju, zaključuje Case (2008).

3.6.4.5. Takmičarski duh

Učenici vole da nadigraju jedni druge – na prijatan i prijateljski način (Lee, 1986: 1). McCallum (1980: ix–x) tvrdi kako igre stvaraju atmosferu pozitivnog nadmetanja na času. Igre dovode do jedinstvenosti grupe i promovišu takmičarski duh (Lengeling & Malacher, 1997).

Case (2008) primećuje kako na primer ljudi trče mnogo brže kad trče sa nekim nego kad trče sami, a to isto važi i za učenje jezika. Tako se učesnici u igrama u kojima postoji element takmičenja mnogo više trude da budu bolji i na taj način više uče.

3.6.5. Uloga nastavnika

Jedan od brojnih razloga zbog kojih su igre korisne za obrazovanje jeste i promena u ulozi nastavnika do koje dolazi zbog njihovog korišćenja. Navešćemo koje sve to nove uloge nastavnik ima i zašto su one korisne.

Još je Groos govorio o ulogama odraslih, odnosno nastavnika, u korišćenju igara na časovima. Odrasli treba da podstaknu decu na igru, da ohrabruju aspekte igre koji su korisni i dobri i da spreče štetne i neprikladne (Groos, 1912: 402).

Tokom korišćenja igara na časovima uloga nastavnika se menja i on postaje onaj koji upravlja situacijom, a ne samo onaj koji je izvor informacija i nagrada (Shears & Bower, 1974: xi).

Promenjena uloga nastavnika korisna je i zato što će učeniku nakon ishoda igre biti jasno da li je proces učenja bio uspešan i neće više imati pravo, kao što se to često dešava, da krivi nastavnika za svoju lošu ocenu (Coleman, 1971: 324).

Greinerova takođe uviđa da se pri korišćenju igara na časovima uloga nastavnika menja (2010: 23–26). Hill i Fielden čak smatraju da se nastavnikova uloga menja već onog momenta kad učenike podeli u grupe (1975: iv). Greinerova navodi 13 različitih uloga o kojima piše Kilp, a koje nastavnik tokom igre preuzima. Navodimo spisak tih uloga uz kratko objašnjenje svake od njih. Spisak je preuzet od Greinerove (2010: 23–26), koja citira Kilpa.

- 1) Prva nastavnikova uloga jeste uloga organizatora. On ispituje da li je igra pogodna kada su u pitanju uzrast, nivo znanja, kultura učenika itd. On takođe priprema objašnjenja kako bi osigurao uspešno sprovođenje igre.
- 2) Nastavnik je sudija ili autoritet tokom igranja igre. Učenici očekuju da im neko izdaje naređenja i daje instrukcije.
- 3) Sledeća uloga vezana je za tradicionalnu ulogu nastavnika kao prenosioca znanja. Ta uloga, iako umanjena, i dalje postoji. Učenicima nastavnik govori koji je obrazovni cilj igre, upoznaje ih sa konstrukcijama koje će se koristiti itd.
- 4) Nastavnik ima ulogu pregovarača između grupa ili individualnih učesnika i on svojim delovanjem treba da osigura neometano odvijanje igre.
- 5) On takođe pomaže u procesu učenja stvarajući optimalne uslove u kojima učenje može da se odvija.
- 6) Nastavnik je i konsultant i treba da stoji na raspolaganju učenicima, ukoliko oni imaju neko pitanje ili nedoumicu u vezi sa jezikom kojim se tokom igre koriste, ali preporučljivo je da pomogne samo onda kada učenici to eksplicitno zatraže.
- 7) Nastavnik tokom igre posmatra šta se dešava i ispravlja greške učenika, bilo tako što će odmah ukazati na grešku bilo što će organizovati malo opširniju ispravku grešaka kasnije tokom časa.
- 8) Nastavnik treba da bude onaj koji donosi konačan sud o tome da li je neki iskaz jezički tačan.

- 9) U ulozi trenera nastavnik vodi učenike na putu osamostaljivanja i sve manje je deo njihovog učenja.
- 10) Takođe kao trener on učenicima daje vežbanja koja im pomažu u savladavanju određenih veština.
- 11) Nastavnik treba da motiviše učenike da u nekoj igri učestvuju tako što će im objasniti na koji je način ta igra korisna za njih.
- 12) Nastavnik treba da je animator i aktivator. Svojim ponašanjem treba da igru inicira, podstakne učenike da učestvuju i utiče na smanjenje inhibicija koje možda imaju neki od učenika.
- 13) Na samom kraju nastavnik je sudija. On treba da oceni u kojoj meri je neka igra korisna u odnosu na to koliko je trajala ili koliko je pripreme zahtevala.

Greinerova dodaje da je uloga nastavnika u velikoj meri povezana sa tipom igre koji se koristi (2010: 27). Isti komentar nalazimo i kod Rixonove (1988: 58–59). Ona pored navođenja novonastalih uloga nastavnika daje i korisne savete o tome kako nastavnici treba u svakoj od tih uloga da se ponašaju. Ukoliko su u fokusu igre fluentnost i komunikacija, nastavnik je više posmatrač ili savetnik ako je učeniku potrebno da proveri tačnost neke fraze ili iskaza, dok u igrama gde se uvežbava neka određena konstrukcija i gde je važno tačno upotrebiti tu konstrukciju – nastavnik deluje kao sudija i onaj koji nadgleda proces igre (Rixon, 1988: 58–59).

Rixonova (1988: 58–63) na sledeći način deli uloge nastavnika u dva različita tipa igre: u igrama kontrolisanog koda, kako ih ona naziva (engl. *code-control games*) – tj. u onim igrama gde se intenzivno uvežbava jedna konstrukcija ili fraza, nastavnik je voditelj, sudija i onaj koji beleži rezultate. Kada je u pitanju suđenje, Rixonova preporučuje da se nastavnik što više unese u svoje reakcije na tačne i netačne odgovore jer to doprinosi motivaciji učenika i zabavi tokom aktivnosti (1988: 60). Kod bodovanja, nastavnik može sam sistem bodovanja da pretvori u aktivnost koja ima obrazovni karakter (Rixon, 1988: 61). Tako, na primer, svaki poen može da bude jedno slovo abecede ili mesec u godini i slično. Za dobrog nastavnika skoro svaka situacija na času prilika je da nekoga nečemu nauči. Slične napomene, ali sa više detalja, nalaze se i u poglavlju namenjenom savetima za korišćenje igara.

U igrama koje su više u vezi sa komunikacijom i fluentnošću učenika, nastavnik ima ulogu savetnika, posmatrača koji povremeno ispravlja greške i sudije (Rixon, 1988: 63–68). Kao savetnik, nastavnik treba da sačeka da mu se učenici obrate za pomoć, i tada ne treba odmah da im da tačan odgovor već treba da proba da ih navede da sami dođu do tačnog odgovora. Takođe, on može da proceni da li je učenicima zaista neophodno da dobiju

odgovor koji žele, ili možda mogu sami da nađu neko drugo rešenje kojim će uspešno preneti određenu poruku. Time će im pokazati da imaju sposobnost da komuniciraju na stranom jeziku u mnogo većoj meri nego što su mislili (Rixon, 1988: 64).

Kao posmatrač koji povremeno može da ispravi učenike, nastavnik ne sme nikako da zaustavi tok igre i da krene da predaje. Time će se steći utisak da je igra zamka za učenike i njihove greške, pa će oni stvoriti odbojnost prema takvim aktivnostima (Rixon, 1988: 64).

Kao sudija u komunikativnim igrama nastavnik ne treba da kaže koji je odgovor tačan, niti da brzo donese odluku, već treba da podstakne diskusiju između učesnika, koja je opet prilika da se uči kako se na stranom jeziku diskutuje (Rixon, 1988: 67).

Na kraju treba napomenuti da je nastavnik uglavnom taj koji bira koje će igre koristiti na času sa svojim učenicima. Kao što svako ima neki svoj stil oblačenja, na primer, tako će i različiti nastavnici imati različite stilove kada je izbor igara u pitanju, primećuje Greinerova (2010: 67). Ako želimo da budemo sigurni da će igra biti uspešna, treba pažljivo da odaberemo igru koja će i nama kao nastavnicima odgovarati. Potvrdu za to nalazimo i u istraživanju koje su sprovele Kumarova i Lightnerova (2007: 57–58). One su poredile tehnike kojima se pri radu koriste nastavnici na fakultetu i korporativni treneri. Obe grupe ispitanika rekle su da na odabir pristupa kojima se u radu koriste najviše utiču njihov temperament i tip ličnosti.

Primetno je da se korišćenjem igara broj uloga koje nastavnik ima znatno povećava. Sasvim je opravdano zapitati se da li je upotreba igara dobro rešenje u odnosu na to koliko više posla nastavnik ima. Odgovor je najbolje naći u rezultatima koje učenici postižu pri korišćenju igara, što je osnovni predmet ovog istraživanja.

3.6.6. Uloga učenika

Kada se donese odluka o tome da se na času koriste igre, uloga nastavnika nije jedina koja se znatno menja. Ova novonastala situacija stavlja učenika u fokus mnogo više nego tradicionalni tip nastave (Greiner, 2010: 28). Kroz igre nastavnici prestaju da budu centralne figure na času i učenici preuzimaju tu ulogu (Oxford & Crookall, 1990: 111–113; Lengeling & Malacher, 1997; Sigurðardóttir, 2010: 28).

Još jedna uloga koju učenici dobijaju tokom igranja jeste to da u neku ruku postaju nastavnici svojim vršnjacima. Često se tokom igranja dešava da oni jedni druge ispravljaju i savetuju, ili se obraćaju jedni drugima za savet (Greiner, 2010: 31–32). Oni učenici koji su stidljivi pre će progovoriti sa svojim vršnjacima nego sa nastavnikom (Greiner, 2010: 14).

Interesantna je tvrdnja da tokom igre učenici sami mogu da uvide da li je njihovo znanje na potrebnom nivou, jer je ishod igre indikativan u tom pogledu. Na taj način nastavnik nije onaj koji daje svoj sud o znanju učenika, već učenik sam, zavisno od uspeha u igri, može da shvati da li poseduje određena znanja (Greiner, 2010: 13). Case (2008) smatra da je kroz sistem dobijanja poena u nekim igrama učeniku odmah jasno da li koristi tačne konstrukcije ili reči na stranom jeziku. Ovu stavku navode i drugi autori (Gredler, 1996: 525; Prasad, 2003).

Nastavnik takođe može da uključi učenike u sam proces odabira i/ili kreiranja igre (Greiner, 2010: 117–118). Zajedno mogu da utvrde pravila ili izaberu šta bi mogao biti fokus igre.

3.6.7. Igra i teorija o postojanju višestrukih inteligencija (Gardner)

Smatramo da je bitno da se posebno istakne značaj korišćenja igara i postojanje višestrukih inteligencija. Svi učenici su različiti i uče na različite načine. Uz pomoć teorije višestrukih inteligencija moguće je te različite učenike grupisati na određen način, a uz pomoć igara moguće je aktivirati različite tipove inteligencije u okviru tih grupa.

Gredler tvrdi da će, kao i sve druge vrste aktivnosti koje se u nastavi koriste, i igre i simulacije imati više efekta u radu jednih učenika, a manje u radu drugih (1996: 522). Klippel primećuje kako, za razliku od neke konvencionalne aktivnosti na času jezika, uspeh u igranju igre podrazumeva sposobnosti koje nisu identične onima koje su potrebne za uspeh pri rešavanju konvencionalnih zadataka, pa zato učenici koji možda imaju slabije znanje jezika mogu da se na neki drugi način istaknu (1980: 403).

Morgan i Rinvoluceri kao jedan od najvažnijih momenata u razvoju razmišljanja o nastavi i obrazovanju identifikuju prihvatanje postojanja razlika među pojedincima i potrebu da se u nastavi nađe pravo rešenje za različite tipove učenika (2008: 3). Učenici shvataju svet na različite načine, uče na različite načine, pa aktivnosti koje se u radu sa njima koriste treba da su odraz toga.

Pojam višestrukih inteligencija (engl. *multiple intelligences*) nalazimo kod Gardnera. On u svojoj knjizi iz 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* govori o sedam tipova inteligencije. To su matematičko-logička, jezička, prostorna, muzička, kinestetička, interpersonalna i intrapersonalna inteligencija. U knjizi *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century* iz 1999. godine Gardner proširuje svoj spisak još jednim tipom inteligencije, možda i dva. Prvobitnom nizu dodaje prirodnjačku inteligenciju

(1999: 42) i razmatra mogućnost postojanja egzistencijalne inteligencije (1999: 60). Smatramo da je njegov doprinos ovoj oblasti bitan dokaz da smo svi različiti i da učimo na različite načine. Čak i nastavnici koji ne poznaju Gardnerov rad složiće se sa tvrdnjom da su njihovi učenici veoma različiti. Uzimanje tih razlika u obzir tokom planiranja časova težak je zadatak. Mišljenja smo da su igre u tom pogledu ekonomično i poželjno rešenje. One u sebi sadrže elemente koji mogu da podstaknu različite tipove inteligencije kod učenika.

Na mogućnost uspostavljanja čvrste veze između Gardnerovih tvrdnji i korišćenja igara u nastavi došli smo kada smo pročitali opis jedne od aktivnosti o kojoj on govori kada objašnjava interpersonalnu inteligenciju. Primetili smo neverovatnu sličnost između te aktivnosti i igre crvenkapa koju smo koristili u svom eksperimentu. Gardner govori o tome kako treba simulirati ljudske odnose u situaciji donošenja odluke pri nekom sudskom procesu (1999: 208).

Iako se u našem istraživanju radi o nastavi engleskog jezika i dominantna je jezička inteligencija, ne treba nikako zanemariti ostale vidove inteligencije, što nam korišćenje igara omogućava. Mi ne tvrdimo da se kroz igre koje smo koristili javljaju svi vidovi inteligencije kao dominantni, niti su oni ravnomerno raspoređeni kako bi bili predmet nekog ozbiljnog istraživanja, ali svakako smatramo da se na ovaj način podstiče više vidova učenja i pamćenja nego što bi to bio slučaj kada se na časovima koriste samo tradicionalni pristupi. Kada govori o višestrukim inteligencijama u obrazovanju, Gardner čak i pominje da se svaka tema u okviru nekog predmeta ne može obraditi kroz sve vidove inteligencije (1999: 89–90). On smatra da je takav pristup gubljenje vremena. Zato i nema smisla koristiti igre koje bi istovremeno podsticale sve tipove inteligencije.

Ono što sledi jeste ilustracija našeg stava o tome da se u igrama pored podsticanja jezičke inteligencije, koja je dominantna, mogu naći podsticaji za razvijanje i korišćenje i drugih tipova inteligencije. Na primer, smatramo da u igri čudni predmeti učenici imaju priliku da koriste matematičko-logičku inteligenciju kada pokušavaju da donesu logičke zaključke o poreklu predmeta koji se pred njima nalaze. U igri pamćenja pamćenje mesta na kom se reči i definicije nalaze aktivira prostornu inteligenciju. Dosta je igara u kojima se očekuje saradnja između učesnika, pa se time pokazuju njihove interpersonalne sposobnosti. Neke od njih su lozinka i već pomenuta crvenkapa. U njima učenici treba da komuniciraju i pokažu da razumeju jedni druge. Postoje i igre koje su više intrapersonalne, tj. one u kojima su učenici okrenuti sami sebi, igre koje zahtevaju da učenici napišu nešto kreativno, nešto što sami smisle, uz mala ograničenja u pravilima koja im nastavnik daje. Takve bi bile aktivnosti šašavi odgovori i lančana priča. Najreprezentativniji primer igre koja podstiče kinestetičku

inteligenciju svakako je igra pantomime. U narednoj tabeli nalaze se ludičke aktivnosti koje smo koristili i tipovi inteligencije koje po našem mišljenju one podstiču (prvi tip inteligencije koji je naveden po našem mišljenju najzastupljeniji je u datoj aktivnosti).

Tabela 7. Dominantne inteligencije u korišćenim ludičkim aktivnostima

ludička aktivnost	dominantne inteligencije
lančana priča	intrapersonalna, jezička, kinestetička, matematičko-logička, interpersonalna
Crvenkapa	interpersonalna, jezička, matematičko-logička
gramatika	
gluvi telefoni	jezička, kinestetička, interpersonalna
čudni predmeti	matematičko-logička, kinestetička, jezička, interpersonalna
Kartice	kinestetička, jezička, interpersonalna
Lozinka	jezička, intrapersonalna
bingo	jezička, intrapersonalna
vokabular	
pantomima	kinestetička, prostorna, jezička, interpersonalna
igra pamćenja	prostorna, jezička, intrapersonalna
šasavi odgovori	intrapersonalna, jezička

Očigledno je da se neki vidovi inteligencije, kao što je muzička na primer, ne obrađuju u našem eksperimentu, ali smatramo da su igre koje se koriste u nastavi jezika, a vezane su za neke muzičke numere, brojne i dobro poznate. To što ih mi nismo koristili ovom prilikom ne znači da se ne mogu lako uključiti u nastavu i biti korisne.

Igre u nastavi imaju još jednu prednost kada je u pitanju njihova veza sa različitim tipovima inteligencije. Ovo je pogotovo značajno za starije učenike. Kada posmatramo amfiteatar ili veću učionicu u kojoj studenti sede i zapisuju ono što nastavnik govori ili

slušaju nastavnika, gotovo je nemoguće utvrditi koje su inteligencije dominantne kod tih učenika, pošto svi oni izgledaju kao da rade istu stvar, primećuje Gardner (1999: 112). Ukoliko bismo učenike podstakli da učestvuju u igrama na času, lakše bismo našli odgovor na pitanje koja inteligencija je dominantna kod različitih učenika. To bismo mogli da zaključimo ako procenimo u kojim igrama su najviše uživali i koje igre su im koristile, ili ako ih o tome putem upitnika ili intervjuja pitamo. Kada saznamo koji tip inteligencije dominira kod naših učenika, možemo na način na koji prezentujemo gradivo da prilagodimo najzastupljenijim tipovima inteligencije. Gardner tvrdi kako svi mi posedujemo isti niz inteligencija, ali kako one nisu u istoj meri izražene i kako ne postoje neki ustaljeni šabloni, ili kombinacije inteligencija (1999: 166). To ne smemo zaboraviti ako odlučimo da kroz igru ispitamo spektar inteligencija naših učenika. Ne smemo generalizovati zaključke koje donesemo.

Gardner je svoju teoriju o višestrukim inteligencijama razvio kao kritiku testova inteligencije koji su prednost davali matematičko-logičkoj i jezičkoj inteligenciji. On smatra da je greška tih testiranja bila u tome što su deca vođena na testiranje, a treba dovesti testiranje deci: „Mi smo stvorili okruženje koje sadrži primamljive resurse i pustili smo decu da pokažu svoj spektar inteligencija na što je moguće prirodni način”³¹ (Gardner, 1999: 137). Smatramo da bi to okruženje povoljno za ispoljavanje različitih inteligencija svakako bila učionica u kojoj se koriste igre.

Dalje, Gardner (1999: 161–163) sa velikim žaljenjem primećuje loš položaj razumevanja gradiva. On uviđa kako u školama dominira testiranje znanja činjenica, da se to znanje izjednačava sa razumevanjem i da se u mnogim obrazovnim sistemima smatra da će do razumevanja nekog sadržaja doći samo ako se učenicima predoče činjenice. To bi značilo da učenik koji zna istorijske činjenice o Drugom svetskom ratu, na primer (kada je počeo, kada se završio, ko je u njemu učestvovao, kada su se dešavale važne bitke i zašto itd.), razume ovaj bitan događaj. Ili, neko može da zna brojne matematičke formule, ali ne zna čemu one služe. Razumevanje nije kada učenik ume da prepriča paragraf određene sadržine, već kada učenik može da se seti nekih ideja u određenom, odgovarajućem trenutku, kada može da ih analizira, poredi sa drugim idejama, kada ume da oformi sopstveno, kritičko mišljenje o njima, naročito u odnosu ovih ideja i nekog novog materijala (Gardner, 1999: 169). Ne tvrdimo da svaka igra ima za cilj bolje razumevanje jezika koji se uči, ali neke od njih čine upravo to. I dok su neke igre u osnovi fokusirane na pamćenje reči ili konstrukcija

³¹ We created an environment with inviting resources and let the children demonstrate their spectra of intelligences in as natural a fashion as possible.

(na primer, igra karticama, pantomima itd.), druge pomažu učenicima da bolje razumeju određene aspekte jezika i kako oni funkcionišu, a ne samo da utvrde znanje reči ili gramatičkih konstrukcija. To bi bile igre u kojima postoji više konteksta, na primer crvenkapa ili čudni predmeti.

Gardner i njegove kolege vide muzeje kao jaku vezu između višestrukih inteligencija i obrazovanja. U projektu MUSE (engl. *Museums Uniting with Schools in Education*) on govori o pet različitih pristupa jednom umetničkom delu, a kroz te pristupe manifestuju se različite inteligencije (Gardner, 1999: 188). Četiri od pet pristupa prisutni su u jednoj ili više ludičkih aktivnosti koje smo koristili, u manjoj ili većoj meri. Prvo se pominje priča (engl. *narrative*) kada deca u muzeju čuju priču o onome što vide. Pričanje i/ili slušanje priče sastavni je deo sledećih ludičkih aktivnosti: čudni predmeti, lančana priča i crvenkapa. Sledeći na spisku je kvantitet. Deca u muzeju treba da izračunaju koliko bi koštao materijal za izradu neke slike i kako bi to uticalo na prodajnu cenu. Moramo da priznamo da ovaj vid rada nije bio primaran u aktivnostima koje smo koristili, sem možda u onim trenucima kada su neki od učenika računali rezultate i brojali osvojene poene (na primer, u igri pantomima). Dalje, imamo logički pristup. Deca u muzeju pozivaju se da podele svoju teoriju o tome zašto je neki predmet važan. Možemo reći da je kod nas logika bila deo aktivnosti kao što su igra pamćenja, šašavi odgovori, čudni predmeti i gluvi telefoni. Sledeći je estetski pristup. Deca u muzeju imaju zadatak da opišu oblike i boje slika ili predmeta i da objasne kako se one uklapaju. Kod nas bi ovaj pristup bio prisutan u delu aktivnosti pantomima kada studenti jedni drugima crtaju pojmove koji se kroz ovu aktivnost obnavljaju. I na kraju imamo pristup koji on naziva *hands on*, gde se od dece u muzeju traži da osmisle koreografiju za ples inspirisanu onim što su u muzeju videli. Aktivnost koju povezujemo sa ovim principom ponovo je pantomima.

Većina ludičkih aktivnosti zasnivala se na radu u grupi i Gardner ovaj vid interakcije prihvata kao značajan za socijalni razvoj. Kada ljudi rade u grupi, bolje uče, jer u grupi mogu da imaju različite uloge, vide koji su stavovi drugih članova grupe, mogu da dopunjuju jedni druge i u stalnoj su interakciji (Gardner, 1999: 172).

Wright, Betteridge i Buckby (2006: 6–8) imaju sličan stav kao Gardner jer ističu da je za učenje stranog jezika bitno uzeti u obzir različite stilove učenika. Oni identifikuju 11 različitih stilova učenja i smatraju da nastavnik kroz igru može tim različitim učenicima da ponudi aktivnosti koje će zahtevati korišćenje tih različitih stilova. Lepa je metafora koju Wright, Betteridge i Buckby koriste kada objašnjavaju da je nastavnik baštovan koji može da izabere da li će prema svojim biljkama (učenicima) postupati na isti način i gledati kako neke

od njih cvetaju a druge venu, ili će im kroz razne tipove aktivnosti ponuditi negu. Navodimo listu 11 pomenutih tipova učenja i kratka objašnjenja svakog tipa. Može se uočiti paralela sa nekim od tipova inteligencije koje Gardner pominje, mada se ovi autori pre svega fokusiraju na učenje stranog jezika. Primećujemo da se ovi tipovi učenja manifestuju kroz ludičke aktivnosti iz našeg eksperimenta slično kao i tipovi inteligencije koje opisuje Gardner.

- 1) Vizuelni – takav tip učenika najbolje uči kada nešto vidi, u formi slike, grafikona, pisane reči. Za njih su takođe značajni oblici, boje, dizajn itd.
- 2) Auditorni – za ove učenike značajno je ono što čuju, bilo da su to dijalози, pesme itd. Takođe im je bitan ritam.
- 3) Kinestetički – da bi ovakvi učenici bili uspešni, potrebno je da se kreću, da dodiruju stvari.
- 4) Kreativni – čak i u ranim fazama učenja stranog jezika neki učenici imaju potrebu da jezik koriste na kreativan način.
- 5) Analitički – nekim učenicima znači da detaljno analiziraju jezičke strukture u potrazi za određenim pravilima i tek nakon utvrđivanja tih pravila mogu da se prepuste korišćenju jezika.
- 6) Kooperativni – ovim učenicima prija da saraduju sa drugima, da rade u paru ili u grupi.
- 7) Individualni – ovim učenicima prija da rade sami.
- 8) Ozbiljni – neki učenici se bolje koncentrišu na rad ako je pristup radu ozbiljan.
- 9) Zabavni – neki učenici bolje uče ako su izloženi humoru, ako je sam proces učenja zabavan.
- 10) Dramski – ovakav tip učenika pokazuje uspeh u usvajanju stranog jezika ako je taj jezik povezan sa dramom, glumom, pričanjem priča i slično.
- 11) Stvaran – neki učenici žele da se u učenju koriste primeri iz stvarnog života.

Brojni drugi autori izdvajaju povezanost igara sa različitim tipovima učenja kao značajnu. El-Shamy misli da se mogu osmisliti igre koje se koriste za učenje a koje odgovaraju različitim tipovima inteligencije koje Gardner identifikuje (2001: 34–35). Yu takođe smatra da se kroz igre aktiviraju različiti stilovi učenja (2005: 39). Kumarova i Lightnerova isto tako smatraju da se kroz igre na časovima aktiviraju učenici koji preferiraju različite vidove učenja (2007: 54). Simpson (2015) misli da igre imaju velikog značaja kada se radi o različitim tipovima inteligencije učenika. On tu stavku navodi kao jednu od 10 prednosti korišćenja igara.

Maria Toth napominje da zbog različitih stilova u učenju treba koristiti veliki broj različitih igara (1995: 8). Na taj način ćemo biti sigurni da smo obezbedili aktivnosti koje će prijati učenicima koji su različiti. Case (2008) takođe smatra da korišćenjem igara dobijamo raznovrsnost u pristupu učenju jezika. Ono što zameramo Tothovoj jeste da su u njenoj knjizi zastupljene samo igre koje se igraju u paru ili grupi. Smatramo da je zbog različitih tipova inteligencije i različitih sklonosti učenika neophodno da postoje igre koje se mogu izvoditi individualno.

Millis (2005: 5–7) tvrdi da se vrednost igara može videti u kontekstu sedam principa dobre nastave koje Chikering i Gamson (1987: 3–7) navode i među njima se nalaze različiti načini na koje se uči i različiti talenti koje učenici poseduju. Igre i u ovom slučaju nesumnjivo omogućavaju učenicima da pokažu neke druge talente koje poseduju, ili da gradivo savladaju na neki drugi, netradicionalan način.

Igre su korisne jer često podstiču upotrebu svih čula. Ranije je nastava bila mahom namenjena vizuelnim i auditornim tipovima učenika, tvrdi Greinerova (2010: 12), a većina igara pored ova dva elementa ima i kinestetički. Istraživanja su pokazala da, iako svi mi imamo dominantan način učenja, to učenje će biti daleko uspešnije ukoliko u njega uključimo što veći broj čula (Greiner, 2010: 12).

3.6.8. Prilagodljivost igara

Neki autori naglašavaju kako su igre veoma korisne jer su prilagodljive prirode. Igre se mogu prilagoditi tako da odgovaraju različitim uzrastima i nivoima znanja i u njima u podjednako meri mogu da učestvuju i brži i sporiji učenici (McCallum, 1980: ix–x; Dalton, 2005: 3). Pored toga igre se mogu prilagoditi i različitim interesovanjima učenika (Lengeling & Malacher, 1997).

3.6.9. Odmor ili pauza u radu

Neki autori smatraju da su igre korisne zato što učenicima pružaju odmor tokom rada (Susser, 1979: 57). Lee (1995) smatra da su igre uvek dobrodošle kao dobar način da se napravi pauza tokom časa. Pošto učenje jezika iziskuje dosta truda, kroz igru učenici imaju priliku da budu istrajni u procesu učenja, smatra Lee. Igra je pogodna za odmor i relaksaciju nakon nekih zahtevnih aktivnosti, primećuje Steinberg (2009: x). Ersoz (2000) takođe smatra

da se tokom igre pravi pauza u učenju i da učenici imaju priliku da se odmore dok i dalje rade nešto korisno.

3.6.10. Korist koju nastavnik ima u obavljanju svog posla

Igre su korisne za nastavnike iz nekoliko razloga. McCallum primećuje kako one obezbeđuju visok stepen učešća učenika uz nizak stepen pripreme nastavnika i kako predstavljaju izvor povratne informacije za nastavnika (1980: ix-x). Lengeling i Malacher (1997) smatraju da nakon malo truda na samom početku, igre ne zahtevaju preterano mnogo napora za pripremu. Carrierova (1985: 6) veruje da kroz njih mogu da se uoče oblasti sa kojima učenici imaju problema. Nastavnici posmatranjem toka igre mogu da zaključe u kojoj meri je neko gradivo savladano i na osnovu toga mogu učenicima da pruže odgovarajuću povratnu informaciju (Chikering & Gamson, 1987: 3-7 citirano u Millis, 2005: 5-7). Tokom igranja igara učenici su veoma spremni da sarađuju i slušaju nastavnika, jer niko ne želi da njegova neposlušnost dovede do prekida igre (Steinberg, 2009: x). Maria Toth primećuje da učenici već poseduju poznavanje pravila nekih igara, što dodatno olakšava organizaciju i korišćenje tih igara na času, tj. olakšava posao nastavnika da neku igru primeni (1995: 6).

3.6.11. Više od učenja jezika

Dobro organizovana igra na času ne mora da doprinese samo učenju jezika, smatra Klippel (1980: 404). To je stav i mnogih drugih autora (Oxford & Crookall, 1990; Antonaros & Couri, 2003; Chen, 2005; Greiner, 2010; Simović, 2012; Simpson, 2015. itd.).

Na primer, igre mogu da nauče učenike kako da se koncentrišu (Klippel, 1980: 405). Kroz igre se uči samodisciplina i poštovanje pravila (Antonaros & Couri, 2003: 6). Dalje, skoro sve igre imaju veze sa logičkim razmišljanjem i kreiranjem strategija, pa čak i sa matematikom i numeričkim sposobnostima, pa bi se njihovim korišćenjem učio ne samo jezik već bi se razvijale i neke druge veštine, tvrdi Pasovic Petrovic (2014: 11-12).

Pored uloge igara u savladavanju gradiva, one takođe pomažu učenicima da nauče kako se uči, tvrdi Greinerova. To je značajno u današnje vreme jer nas život i stalni razvoj čiji smo svedoci primoravaju da učimo i neprekidno se usavršavamo na svim poljima, a ne samo u školi (Greiner, 2010: 29).

Simpson (2015) smatra da se igre rađene na času mogu koristiti i van učionice. Ukoliko se našim učenicima neka igra naročito dopadne, možda nije besmisleno očekivati da će je oni rado igrati sa svojim vršnjacima posle škole, možda čak i na stranom jeziku.

Kroz neke igre učenicima se mogu približiti ili dočarati određeni aspekti kulture stranog jezika koji se uči (Oxford & Crookall, 1990: 111–113). Chen (2005) takođe u radu sa svojim učenicima primećuje da ih igre podstiču da uče i kritički razmišljaju o kulturi. Igre su motivisale učenike da istražuju oblasti koje se nisu ticale isključivo stranog jezika koji uče, tvrdi Chen. Igra ima: „[...] mogućnost da približi učenicima razlike u kulturi i običajima koje se odražavaju u jezičkim osobenostima [...]”, smatra Simovićeva (2012: 685).

3.6.12. Prednosti ludičkih aktivnosti korišćenih u eksperimentu

Nakon što smo naveli i prokomentarisali mnoge korisne aspekte upotrebe igara na časovima stranog jezika, mislimo da je značajno izdvojiti konkretne prednosti ludičkih aktivnosti koje smo koristili u ovom istraživanju. Zapažanja koja se nalaze u narednoj tabeli beležili smo neposredno posle korišćenja svake od aktivnosti.

Tabela 8. Prednosti ludičkih aktivnosti korišćenih u eksperimentu

Gramatika	
Lančana priča	Grupni rad stvara osećaj pripadnosti. U grupi su jači učenici koji mogu da pomognu slabijima. Nastavnik može da izabere razne nastavne jedinice koje na ovaj način može da provežba sa učenicima.
Crvenkapa	Pored obnavljanja pasiva može se obnoviti i vokabular vezan za kriminal.
Glupi telefoni	Ovu ludičku aktivnost je lako organizovati i učenici uživaju u tome što im je dozvoljeno da razgovaraju tokom njenog trajanja. Pogodna je za korišćenje u velikim grupama. Rečenice koje se šapuću lako je odabrati tako da one odgovaraju različitim nivoima znanja. Većina učenika zna

pravila igre zato što su se sa tom igrom susretali u detinjstvu.

Čudni predmeti Primetili smo da je učenicima veoma interesantno da čuju lične priče nastavnika. Mislimo da se na taj način gradi pozitivan odnos između učenika i nastavnika.

Kartice Učenici imaju priliku da mnogo puta ponove određene konstrukcije za kratko vreme, a da to ponavljanje ne izgleda zamorno i dosadno. Sadržina kartica koje se koriste može lako da se prilagodi interesovanjima učenika i time će im igra biti još zanimljivija. Iste kartice moguće je koristiti za ponavljanje različitih vremena, što se lako odredi početnim pitanjem (na primer, pitanjem *What did you do last night?* za vežbanje prostog prošlog vremena).

Vokabular

Lozinka Pored podsećanja na reč koja je napisana na tabli, učenici obnavljaju i dosta sinonima. Takođe smišljaju neke asocijacije koje imaju prema određenoj reči, a koje im verovatno pomažu da reč zapamte. Nastavnik, recimo, može da izabere koje reči piše iza kog učenika, tj. može nekom učeniku koji slabije zna engleski da zada neku lakšu reč i onda će taj učenik dobiti na samopouzdanju ako uspe da pogodi o kojoj reči se radi.

Bingo Ova aktivnost može se uz malo truda napraviti tako da bude kao pravi bingo. Nastavnik treba da napravi bingo kartice kod kuće i da ih podeli učenicima. Takođe treba napraviti papiriće za izvlačenje, sa definicijama. Smatramo da na taj način igra može biti mnogo zanimljivija učenicima. Na ovaj način, ukoliko dobiju već napravljene listiće, učenici ne mogu sami da biraju fraze koje čine njihove kombinacije, što znači da moraju da znaju značenje većeg broja fraza, čime igra postaje zahtevnija.

Igra pamćenja	Ova aktivnost je pogodna za bilo koju vrstu rada, od pojedinačnog, preko rada u parovima, do rada u manjim ili malo većim grupama (najbolje do četiri igrača). Kako bi igru priveli kraju učenici treba više puta da pročitaju razne reči i definicije.
----------------------	---

Pantomima	U ovoj aktivnosti reči i fraze se ponove bar četiri puta, a svaki put se stvaraju neke nove asocijacije (prvo auditorne, onda verbalne, kinestetičke i vizuelne). Takođe je igru lako skratiti, ako na času ima manje vremena. To se postiže ili smanjivanjem broja reči ili preskakanjem nekog od krugova igre.
------------------	--

Šašavi odgovori	Smatramo da tabela koju učenici ispunjavaju uz pomoć nastavnika pomaže da se u pisanju rečenica ne opterećuju previše spelingom, već mogu slobodno da sastavljaju rečenice i budu kreativni.
------------------------	--

3.7. Nedostaci igara

Nastavnici i autori koji igre hvale iskreno govore i o njihovim manama.

Najčešći problem korišćenja igara na času jeste disciplina. Igre mogu biti veoma bučne (Greiner, 2010: 59–60; Stojković & Jerotijević, 2011b: 33), ali Greinerova podseća da je ta buka signal nastavniku da se učenicima igra dopada. Ona takođe napominje da ima igara koje od učenika zahtevaju da budu veoma tihi. Bitno je samo da se ne smeta ostalim učenicima i nastavnicima koji istovremeno imaju čas. Nastavnici misle da će zbog toga što nemaju potpunu kontrolu nad razredom tokom igre doći do problema sa disciplinom, dodaje Greinerova. Oni strahuju, smatra Simovićeva (2012: 682), da će izgubiti kontrolu tokom sprovođenja igre, da će naići na otpor učenika, kolega, nadređenih i roditelja, i da će korišćenje ovakvih aktivnosti dodatno obezvređiti status učenja stranog jezika u školi koji, kako primećuje Simovićeva, mnogi već smatraju sporednim predmetom. Rustickova priznaje da korišćenje igara na času može da dovede do zbrke, ali iz sopstvenog iskustva tvrdi da razgovori i debate koje nastaju tokom igre i zbog igranja neke igre imaju više značenja i obrazovnih aspekata nego što su to razgovori koji se vode tokom izvođenja klasične nastave

(2007: 56). Cervantesova predlaže da učenike treba upozoriti na početku časa da paze da ne postanu previše glasni (2009: 25).

Ipak, ne smatraju svi da je disciplina problem. U svom radu iz 2010. godine Wang, ispitujući stavove 150 nastavnika osnovnih škola na Tajvanu, identifikuje probleme koji mogu da nastanu zbog korišćenja igara na časovima jezika (Wang, 2010: 137–138). Uglavnom je polovina ispitanih nastavnika rekla da im probleme stvara prostor u kome rade, vreme koje je potrebno da se igre pripreme, nedostatak odgovarajućih materijala u udžbenicima koje koriste. Interesantno je da tim nastavnicima disciplina nije problem. Čak 70% ispitanika ne vidi disciplinu kao problem, a više od 50% smatra da broj učenika nije problem (odeljenje ima uglavnom 35 učenika).

Sa druge strane, kao potencijalne probleme pri korišćenju igara Greinerova navodi veliki broj učenika u jednom odeljenju gde je gotovo nemoguće obezbediti podjednako učešće svih učenika (2010: 58–62). Sledeći problem, tvrdi ona, jeste korišćenje maternjeg jezika. U tom slučaju nastavnik treba da razmisli zašto se to dešava i da proba da otkloni uzrok. I Krause (*Card games to get kids to talk*) primećuje kako igre često dovedu do korišćenja maternjeg jezika ukoliko učenici imaju zajednički maternji jezik, ili čak i do toga da uopšte nema govora (što je, slažemo se, u nekim igrama moguće). Poslednji problem koji Greinerova navodi jeste nedostatak vremena (2010: 58–62). Ona primećuje da igre obično traju do 30 minuta. Nastavnici tvrde da zbog nastavnog plana i programa nemaju dovoljno vremena da često koriste igre na časovima. Greinerova se nada da će se stavovi ljudi koji prave nastavne planove prema igrama promeniti, pa će u budućnosti biti više prostora za ovakve aktivnosti.

Simovićeva (2012: 682) smatra da postoji nekoliko relevantnih razloga zbog kojih igra može biti loša po učenike. Ona je nekonvencionalna i na nju učenici nisu navikli. Tradicionalan način izvođenja nastave može biti monoton, ali u toj monotoniji postoji neka vrsta sigurnosti. Igra predstavlja nešto što je nepoznato, od drugačijeg načina grupisanja učenika, preko promenjenog rasporeda stolova i stolica u učionici, do potrebe da se učenici tokom nekih igara kreću po učionici. Sve te aktivnosti razlikuju se od onoga na šta su učenici navikli. Dalje, Simovićeva primećuje kako tokom igre oni učenici koji su stidljivi i ređe ili uopšte ne učestvuju u radu na času moraju da „izađu iz anonimnosti”, što dodatno može da ih odvraća od učestvovanja u igri, jer su takve situacije za učenike stresne. Iz njenog rada objavljenog pre samo nekoliko godina se vidi da čak i neki savremeni autori imaju veoma zastarela shvatanja.

Simpson (2011) priznaje da je dugo bio protiv korišćenja igara na časovima. Iako sada ima drugačije mišljenje, on ipak ističe bitne poteškoće u primeni ovakvog načina rada. Jedan od problema koje Simpson (2015) uočava sličan je prethodnom: odraslim učenicima, naročito ako su početnici, može smetati korišćenje igara ako traju duže. Ti učenici imaju strah da će, pored toga što im je teško da uče novi jezik, imati i loš rezultat tokom igre. Simpson pominje kako su neki od učenika sa kojima je koristio igre samo dva puta tokom osam nedelja nastave bili protiv njihove primene, iz navedenih razloga. Simpson preporučuje da se stavimo u ulogu takvih učenika i probamo da iskreno odgovorimo na pitanje da li bismo uživali u takvim igrama. Slične opservacije imaju i drugi autori. Loša strana igara u kojima se učesnici takmiče jeste to što one mogu da imaju negativan uticaj na samopouzdanje učenika (Dalton, 2005: 5). Igre u kojima se pojedinac izdvaja i može da se osramoti pred vršnjacima treba izbegavati (Richard-Amato, 1988: 147). Verujemo da je to naročito bitno kada je reč o mlađim đacima. Dve od deset igara koje smo mi koristili (lozinka i pantomima) mogu dovesti do pomenutih, neželjenih posledica. Richard-Amatova objašnjava kako su takmičenja u grupi poželjna jer nijedan učenik nije izdvojen i nije u centru pažnje (1988: 151).

Ono što takođe može biti problem pri korišćenju igara na času jeste to što se neki učenici zanesu i kroz igru mogu da povrede jedni druge, fizički i emotivno. Sprečavanje takvog ishoda glavna je odgovornost nastavnika (Sigurðardóttir, 2010: 9). Iako je bitno da se osećanja mladih učenika ne povrede, mislimo da ni reakcije odraslih ne treba uzimati zdravo za gotovo. Zbog toga pri odabiru igre nastavnik mora da bude pažljiv.

Spalkova (2007: 36) navodi kako je igra „dobar sluga ali loš gospodar”. To znači da ne smemo da dozvolimo da nas igre nadvladaju i da budu zastupljene na našim časovima stalno, bez ikakvog reda ili pažljivog planiranja. Ono što treba iz igre da se nauči mora uvek da bude u centru igre. Cervantesova uočava sklonost pojedinih nastavnika da ceo čas posvete nekoj igri (2009: 25). To, kako ona tvrdi, nije prihvatljivo. Tokom časa koji traje 90 minuta ona predlaže da se u igri provede ne više od 30 minuta. Tako je bilo i na našim časovima. Dalje, Simpson (2011) misli kako ne smemo preterati sa korišćenjem igara, iako su možda neki učenici skloni da nastavnika nagovaraju da se igra neka igra. Autor napominje kako mnogi učenici mogu da pomisle da se nastavnik koji stalno koristi igre ne priprema dovoljno za čas i kako su časovi isuviše neozbiljni. Mi smatramo da su stariji učenici pogotovo skloni takvom mišljenju. Iako igre imaju svoju pedagošku i obrazovnu poentu, i zahtevaju dosta pripreme i pažljivog rada od strane nastavnika, učenicima one mogu izgledati neozbiljno. Simpson smatra da je rešenje ovog problema u tome da se učenicima predoči svrha neke igre.

Toth (1995: 6) upozorava da prekomerna upotreba igara, kao i bilo kog drugog načina učenja, može da ima negativne efekte. U takvim okolnostima dolazi do gubitka motivacije i nastaje nezainteresovanost učenika. Ona je takođe navela bitna pitanja i nedoumice nastavnika kada je korišćenje igara na času u pitanju (Toth, 1995: 7–8). Nastavnike sa kojima je ona saradivala i razgovarala brinu sledeće stvari (neke su već pomenute): razmeštaj u učionici koji nije pogodan za igranje, disciplina, nedozvoljeno korišćenje maternjeg jezika tokom igranja zbog velikog broja učenika koje nastavnik ne može sve da proverava, grupe koje su veoma heterogene kada je nivo znanja jezika u pitanju, neka pravila koja su suviše komplikovana da bi se objasnila na engleskom, vreme potrebno da se igre pripreme za veliki broj učenika, kako da se izbegne varanje pri igranju itd.

Priprema materijala koji su neophodni za igru iziskuje dosta vremena i može da bude skupa, priznaje Cervantesova (2009: 25). U tom slučaju treba reciklirati materijale i naznačiti učenicima da vam na kraju igre vrate papiriće ili kartice koje su dobili. Ovo nikada nije bio problem u našem radu sa učenicima. Oni su bili veoma pažljivi da ne izgube ili ne oštete materijale koje dobiju i uvek ih lepo spakuju kako bi nastavnik mogao da ih koristi sa nekom drugom grupom. To je, verovatno, jedna od prednosti rada sa odraslima.

Rixonova ističe da je bitno dobro pripremiti učenike za igru i da se često dosta vremena izgubi ukoliko nastavnik započne aktivnost a da učenicima nije najjasnije šta se od njih očekuje (1988: 57).

Neke igre koje su veoma zabavne i popularne van učionice, mogu biti potpuno beskorisne ukoliko pokušamo da ih upotrebimo u svrhe učenja jezika, primećuje Lee (1986: 3). Zato ne smemo pretpostaviti da neka zabavna igra može biti uspešno upotrebljena u nastavi stranog jezika. Još jedna greška koja se povremeno pravi jeste to što je nivo znanja jezika koji se za određenu igru traži ispod nivoa znanja ili identičan onom koji učenici poseduju. Takva igra može biti veoma zabavna, ali ona gubi svoj obrazovni značaj. Lee tvrdi da igra treba da tera učenike da koriste svoje znanje (1986: 11). Slično tome Hays nas podseća kako nema svaka igra obrazovni cilj i kako je većina igara osmišljena da bi se ljudi zabavili i uživali (2005: 10). Samim tim, ne možemo misliti da neku igru treba samo da uvrstimo u svoj repertoar na času i očekujemo da će učenici nešto naučiti, zaključuje Hays.

Gasser i Waldman (1979: 54) primećuju da je nažalost veliki broj igara koje se preporučuju za korišćenje u nastavi stranih jezika u stvari samo zabavan i da nemaju određenu edukativnu svrhu. Autori kao primer navode igru u kojoj se od učenika traži da smisle po jednu reč za svako slovo abecede. Mi mislimo da čak i ovakva igra ima svoju edukativnu svrhu, iako ona nije dovoljno razrađena. Može se desiti da će učenici koji malo

bolje znaju strani jezik upotrebiti manje frekventne reči tokom igre i da će, kada ih čuju, ostali učenici biti u prilici da od svojih vršnjaka nauče nešto novo.

Ruth Clark (2013) analizira komponente popularne igre koja se često koristi za učenje vokabulara, a koju smo i mi koristili u istraživanju. U pitanju je igra pamćenja. Clarkova analizira elemente te igre iz pozicije nekoga ko uči strani jezik i uočava da je mana igre ta što se od učenika zahteva da pamti pozicije kartica koje pokušava da poveže. Ona smatra da je to dodatni mentalni napor koji igrač ulaže, a kako taj napor nije povezan sa učenjem vokabulara, trebalo bi ga odstraniti. Verujemo da je Clarkova donekle u pravu, pogotovo ako igra ima previše elemenata koji nisu direktno vezani za njenu edukativnu funkciju. U tom slučaju učenik troši energiju na manje bitne aspekte igre, a ta energija bi bila bolje iskorišćena na neki drugi način.

Sledeći problem su raznovrsne igre i brojni učenici (Botturi & Loh, 2008: 11). Svako od nas može da uživa u nekoj drugoj igri. Stojkovićeve i Jerotijevićeve smatraju da se zbog igre možemo udaljiti od učenja, ako su igre dosadne ili poznate neće svi učenici hteti da učestvuju i neki će, recimo tinejdžeri, misliti da su igre dosadne i nepotrebne (2011b: 33). Shears i Bower upozoravaju kako igra ne sme da bude takva da učenici stalno pobeđuju ili stalno gube. Obe krajnosti su podjednako loše za igru i njenu upotrebu na času (Shears & Bower, 1974: xii).

U intervjuima sa učenicima osnovnih škola na Tajvanu Wang, Shang i Briody (2011: 139–140) navode sledeće probleme u korišćenju igara: učenici gube koncentraciju ako igra nije dovoljno brza ili ako drugom timu treba previše vremena da uradi neki zadatak. Još jedan problem je pritisak vršnjaka ukoliko se u nekoj igri izgubi.

Prostor u kome se nastava odvija često nije pogodan za korišćenje igara. Greinerova ističe da je raspored sedenja i tradicionalan izgled učionice (redovi klupa) i dalje veoma zastupljen, naročito u srednjim školama i na fakultetima (2010: 52). Takav raspored smo imali i mi i njega je gotovo nemoguće promeniti, ali smo ipak, u takvim uslovima, uspešno koristili ludičke aktivnosti koje smo želeli. Igra karticama je zahtevala od učenika da stanu tako da naprave krug, što je bilo problematično, ali ne i neizvodljivo. Učenici su stajali između klupa, i krug koji su formirali bio je daleko od savršenog, ali je poslužio svrsi.

Iako su problemi do kojih može doći zbog korišćenja igara u nastavi brojni i ne treba da se zanemare, smatramo da ima daleko više koristi od igara. Pažljivim planiranjem se većina problema može izbeći ili rešiti.

3.7.1. Mane ludičkih aktivnosti korišćenih u eksperimentu

Smatramo da je značajno izdvojiti koje su to mane ludičkih aktivnosti koje smo koristili na časovima. Neke od tih mana već su pomenute u prethodnom poglavlju, dok su neke drugačije. Ova zapažanja beležili smo neposredno posle upotrebe svake od aktivnosti, povremeno predlažući moguća rešenja za probleme na koje smo nailazili. Mislimo da su ta zapažanja značajna ukoliko neko bude želeo da u svom radu upotrebi neku od ludičkih aktivnosti koje smo mi koristili.

Tabela 9. Mane ludičkih aktivnosti korišćenih u eksperimentu

Gramatika	
Lančana priča	Postavljanje ove ludičke aktivnosti i instrukcije mogu da budu konfuzne i iziskuju dosta vremena. Broj učenika može da bude problem pri podeli u grupe. Neki učenici mogu da čitaju i pišu rečenice znatno brže od drugih i time se pravi zastoj u lancu na pojedinim mestima.
Crvenkapa	Učenici ponekad znaju različite verzije bajke o Crvenkapi, pa ih je teško kontrolisati u raspravi šta se desilo u kom delu priče.
Glupi telefoni	Ako je grupa učenika velika, onda im može biti dosadno dok čekaju da rečenica dođe do njih. U tom slučaju je preporučljivo da nastavnik podeli razred na nekoliko većih grupa i svakoj grupi da istu rečenicu ili čak i različite rečenice. Galama koja nastaje tokom igranja ove igre može da smeta učenicima iz okolnih učionica. Takođe smo primetili da neki učenici ne poštuju pravila i zapisuju rečenicu koja im se šapuće, ili je ponavljaju više puta kada je šapuću nekom drugom. Za nastavnika je teško da ovakve prekršaje sankcioniše, pogotovo ako radi sa velikom grupom učenika.
Čudni predmeti	Nastavnik treba da za ovu igru obezbedi predmete ili slike predmeta koje će koristiti. Nastavnik takođe mora pažljivo da odabere šta će od

ličnih stvari i iskustava da podeli sa učenicima. Učenici mogu da se ne slože oko toga koji premet im je najinteresantniji, i to može da dovede do oštrijih rasprava. U tom slučaju predlažemo da nastavnik odabere o kom predmetu će im reći nešto više.

Kartice Primetili smo da učenici uvek budu zbunjeni postavkom same igre i da im treba malo vremena da shvate šta se dešava i šta se od njih očekuje.

Vokabular

Lozinka Može se desiti da u aktivnosti učestvuje samo nekolicina učenika, oni koji imaju bolje poznavanje vokabulara od ostalih, i da se samo oni smenjuju u pogađanju i davanju sinonima. U tom slučaju bi nastavnik mogao da prozove nekoliko učenika koji ne učestvuju i da ih podstakne na rad.

Bingo Neki učenici koji ne osvoje nijednu nagradu mogu zbog toga biti tužni. Ovo ozbiljno treba uzeti u obzir ako se radi o mlađim učenicima. Primetili smo da su čak i neki naši studenti u toj situaciji bili tužni, iako su odrasle osobe.

Igra pamćenja Ukoliko učenici ne znaju dobro reči koje se koriste u ovoj ludičkoj aktivnosti, ona može brzo da postane preteška, pa učenici izgube interesovanje. Oni okreću kartice, ali često nisu sigurni da li imaju pravu definiciju pred sobom. U tom slučaju nastavnik može jednom članu grupe dati rešenja (uparene reči i definicije) i taj učenik može da pomaže ostalima, da nadgleda njihov rad, tj. da potvrdi da li je neko rešenje tačno.

Pantomima Često je neizvodljivo da se ova aktivnost odvija u više manjih grupa istovremeno, jer u učionici nema više tabli koje bi se koristile za poslednji krug igre. Kada se igra tako da jedan učenik ostalima objašnjava ili crta reči, onda je moguće da neki učenici ne učestvuju u

igri. Dalje, pri svakom objašnjavanju reč/fraza se stavlja u neki drugi kontekst, što je važno za učenje novih jedinica iz vokabulara, ali može se desiti da ti konteksti nisu najreprezentativniji za datu situaciju (na primer, učenik kaže pogrešnu definiciju neke reči, ali ostali uspeju da pogode o kojoj reči se radi). U tim situacijama je bitno da se nastavnik umeša i ispravi grešku.

Šašavi odgovori Problem može napraviti neparan broj učenika, pošto se ova aktivnost najbolje odvija ako se radi u paru. U tom slučaju nastavnik može da se pridruži učenicima.

3.8. Saveti kako koristiti igre u nastavi stranih jezika

Mnogi nastavnici koji koriste igre na svojim časovima i autori koji proučavaju ovaj pristup u svojim radovima govore o tome šta treba a šta ne treba raditi kada se koriste igre. U daljem tekstu smo izdvojili i grupisali njihove savete.

3.8.1. Obrazovni sadržaj igre

Igra ne treba za cilj da ima samo zabavu već treba da je sredstvo kojim se postiže neki drugi cilj, smatraju Rouch i saradnici (1978: 123). Constantinescu napominje da taj cilj treba da bude lingvistički (2012: 112).

Kao prvo, treba napraviti jasnu razliku između cilja koji igra ima i obrazovnog sadržaja koji pokriva (Klippel, 1980: 402; Torrealba, 1999: 52–53). Na primer, u igri bingo jasno je da je učenicima cilj da njihove fraze budu izvučene i da na taj način osvoje nagradu. Obrazovni sadržaj igre je vezan za ponavljanje reči i fraza kroz prepoznavanje njihovih definicija. Kada se igra uspešno odvija učenici su okupirani ciljem igre, dok nastavnik nikada ne sme iz vida da izgubi obrazovni sadržaj.

Iako su obuzeti ciljem igre, učenici treba da znaju zašto nastavnik koristi neku igru. Rouch i saradnici napominju da i učenici treba da su svesni svrhe koju određena igra ima, a ne samo nastavnik, tj. treba da im je jasno da ona za cilj ima da ih nečemu nauči (1978: 123). Greinerova se sa tim stavom u potpunosti slaže (2010: 39–40). Simpson (2015) smatra da

učenicima treba objasniti zašto se koristi određena igra, bilo da je veoma kratka i jednostavna, bilo da je duga i komplikovana.

3.8.2. Znanje jezika neophodno za učestvovanje u igri

Kako bi se osigurao uspeh igre koja se koristi na času stranog jezika, Klippel (1980: 402) nam skreće pažnju na nekoliko aspekata igre o kojima mora da se razmisli pre njene upotrebe. Naveli smo te aspekte i ilustrovali ih primerima ludičkih aktivnosti koje smo koristili. Prvo, koje su to jezičke strukture koje učenici treba da su već savladali pre igranja kako bi uspešno mogli da učestvuju u igri? Na primer, ako ne znaju u kojim se situacijama koriste razni modalni glagoli, šta oni izražavaju i kakvo im je značenje kada se koriste sa perfektivnim infinitivom, nastavnik ne može da očekuje da će igra čudnih predmeta biti uspešna. Drugo, Klippel opominje da nastavnik treba da razmisli do kojih sve situacija igranje neke igre može da dovede i da li će učenici imati neophodno znanje jezika da te situacije savladaju. Na primer, iako je u pomenutoj igri čudnim predmetima fokus na gramatici, nastavnik treba da razmisli da li učenici znaju imena za čudne predmete koje dobijaju. Treći aspekt igara koji Klippel navodi jeste vid produkcije koji je potreban, tj. da li će učenici morati da budu kreativni, kao u igri lančana priča, ili će se igra bazirati na imitaciji i ponavljanju, kao što je to slučaj sa igrom gluvih telefona. Te dve situacije od učenika zahtevaju veoma različite upotrebe stranog jezika. I na samom kraju, Klippel podseća da nastavnik treba da razmisli da li će učenici biti sposobni da na stranom jeziku razumeju i razgovaraju o pravilima igre.

Aničeva, Horvat-Vukelja i Hrušova (1985: 12) savetuju da tokom igre učenike treba podsticati da svoja osećanja izražavaju na stranom jeziku, na primer svoje nezadovoljstvo, sreću i neke druge propratne komentare (engl. *That's not fair! He is cheating* ili *Come on, hurry up. Correct answer!*). Ovo je odličan predlog i na taj način se dodatno doprinosi učenju jezika.

Kako bi se dodatno olakšalo igranje, naročito sa učenicima na početnim nivoima učenja stranog jezika, Greinerova predlaže upoznavanje učenika sa korisnim frazama koje se često javljaju u kontekstu igranja neke igre (tu, na primer, spadaju reči ili fraze kao što su igrač, par, kartica, kockica, baciti kockicu, ko je sad na redu? itd.). Na taj način, ističe Greinerova, smanjujemo potrebu za korišćenjem maternjeg jezika na času (2010: 41–42).

3.8.3. Sreća i veština

Da bi igra bila uspešna, smatra Deesri (2002), važno je da nastavnik dobro poznaje njena pravila, njenu suštinu i mehanizam. Smatramo da je sastavni deo poznavanja neke igre i to da li tom igrom dominira sreća ili veština učenika. I o tom aspektu postoje saveti brojnih autora (Klippel, 1980; Rixon, 1988; Gredler, 1996).

Kako Klippel tvrdi (1980: 403), iskustvo iz oblasti korišćenja igara u nastavi stranih jezika pokazalo je da su kod učenika najpopularnije igre koje zahtevaju da učesnik ima određenu (jezičku) veštinu, ali te igre treba da imaju i element sreće i ne treba da budu previše takmičarskog tipa. Kada su u igru uključeni veština i sreća, onda se njeno trajanje produžava i ona je neizvesna do samog kraja, što je bitan element koji motiviše učenike da učestvuju u igri duže vreme. Sreća takođe utiče na to da strah od neuspeha kod učenika bude smanjen, zaključuje Klippel.

Iako su nas u odabiru ludičkih aktivnosti koje smo koristili u eksperimentu vodili drugi parametri, interesantno je primetiti da nijedna od korišćenih aktivnosti nije netakmičarska i ne zasniva se dominantno na sreći, a to bi bile one igre za koje Klippel tvrdi da su među popularnijima kod učenika. Pošto nam se čini jednostavnim da se ovi dominantni parametri igara izmene, onda bi bilo korisno naći merljive dokaze za tvrdnju koju Klippel daje. Smatramo da skoro svaka igra može postati takmičarska ukoliko nastavnik kaže učenicima da će se na kraju igre, na primer, birati najbolja priča, ili da je pobednik tim koji prvi završi. Kada je element sreće u pitanju, njega je možda malo teže uključiti u svaku ludičku aktivnost ako on inicijalno nije bio njen sastavni deo. Ali ni to nije neizvodljivo. Element sreće dobijamo kada, na primer, organizujemo slučajan odabir pitanja na koja učenici treba da nađu odgovor.

Rixonova takođe govori o elementu sreće tokom igranja neke igre i ističe da taj element ne sme da dominira igrom, ali treba da postoji (1988: 4). Coleman pak tvrdi da igra treba da sadrži pravu kombinaciju sreće i veštine, ali ne navodi u kojoj meri ovi elementi treba da su zastupljeni (1971: 324).

Sa druge strane, Gredler smatra da sreća i neki nasumični faktori ne smeju da karakterišu igre koje se koriste u obrazovanju, već da pobeda treba da zavisi jedino od znanja učenika (1996: 524). Mi se ne slažemo sa ovim oštrim Gredlerovim stavom jer smatramo da su mnoge igre koje su se decenijama koristile u nastavi, i pokazale kao veoma korisne, zasnovane delom na sreći i slučajnom odabiru. Među najpoznatijim igrama tog tipa bila bi igra bingo.

3.8.4. Takmičenje

Klippel pominje kako neki nemački autori kritikuju takmičarski element igara, odnosno simulacija (1980: 403). Ali Klippel dalje navodi kako su, za razliku od simulacija, igre u nastavi stranog jezika manje složene i ta negativna strana takmičenja nije toliko naglašena. Ipak, brojni drugi autori se ne slažu s tim i predlažu obazrivost kada je u pitanju takmičenje.

Gredler smatra da je u osmišljavanju igara bitno da postoji ravnoteža između takmičenja i saradnje. I dok je takmičenje često glavni pokretač i suština igre, saradnja između učenika doprinosi stvaranju prijatne atmosfere na času koja je takođe bitna (1996: 531). Tyson (1998) navodi da uspešne igre treba da budu zabavne, da podrazumevaju takmičenje, ali na prijateljskom nivou. Sugar misli da igre, kako bi bile uspešne, treba da budu kombinacija zabave i izazova (1998: xvi).

Rouch i saradnici (1978: 123) ističu kako igra ne treba da pokvari odnose između učenika i da ako igra podrazumeva neku vrstu takmičenja, to takmičenje treba prvenstveno da bude sa samim sobom a ne sa ostalim učenicima. Verovatno autori žele da naglase kako svaki učenik treba da pokušava da unapredi sebe i „pobedi” nekog pređašnjeg sebe kada je u pitanju znanje.

Wright, Betteridge i Buckby opominju nastavnike da je bolje da u igri ne bude dominantno takmičenje, već izazov, stvaralaštvo i igranje. Takmičenje je destruktivno, smatraju oni, zato što gubitnici steknu loše mišljenje o sebi, a pobednici misle da su odlični, a nijedan od ta dva zaključka ne mora da bude istina, niti takva kategorizacija pomaže u učenju (2006: 1–2).

Igre u kojima se učenici takmiče imaju svojih prednosti, ali i svojih mana, tvrdi Greinerova (2010: 56). Nekada učenici mogu lepo da saraduju u okviru grupe zarad postizanja zajedničkog cilja, ali nekada dolazi do nelagodnosti ili svađe zbog toga što je neko slabiji i zato što ugrožava izgled ostatka tima da pobedi. Greinerova predlaže da se tokom različitih igara menja protivnik, tj. da nekada to bude drugi tim, nekada nastavnik, nekada takmičenje može da bude jedan-na-jedan, a nekada jedan učenik može biti suprotstavljen celom razredu. Davanje poena za tačne odgovore veoma je važno ako je igra takmičarskog tipa. Greinerova i u ovom slučaju ima efikasan predlog (2010: 58). Svaki tačan odgovor može biti jedan dan u nedelji ili mesec u godini – na taj način se vežbaju pomenute reči pored sadržaja koji se vežba kroz igru.

3.8.5. Stav nastavnika

Da li će neku aktivnost učenici doživeti kao igru, u velikoj meri zavisi od stava nastavnika i načina na koji će nastavnik tu aktivnost predstaviti učenicima, smatra Klippel (1980: 404).

Torrealba navodi utiske kolega nastavnika koji tvrde da su probali neke igre i da one ne funkcionišu u njihovim učionicama (1999: 51). Torrealba smatra da je neophodno da nastavnik veruje, da je ubeđen da će igra biti korisna i onda ona to i bude. Ovo možda izgleda naivno, ali u toj tvrdnji ima istine. Smatramo da nastavnik mora da poseduje entuzijazam u predstavljanju i korišćenju igre i da učenici mogu da osete pozitivan stav nastavnika. Tada će otvorenije prihvatiti igru i biće spremniji da u njoj učestvuju i nešto nauče. Ukoliko nastavnik nije baš siguran da će igra biti korisna u određenoj situaciji, onda se ta neverica lako prenosi i na učenike, pa je možda bolje ne upuštati se u celu priču.

Nastavnik treba da je spreman da bude jedan od učesnika i da se uživi u svoju ulogu, možda malo glumeći, smatra Deesri (2002), čime bi dodatno motivisao učenike koji možda nisu radi da se odmah upuste u igru. Dokaz za ovo nalazimo u sopstvenom radu i kao primer bismo izdvojili igru bingo. Nastavnik je za ovu igru pripremio skromne nagrade za pobednike, ali dok je učenicima govorio koje su to nagrade, on je glumio kao da se tu radi o veoma vrednim nagradama i koristio mnoštvo epiteta da bi opisao recimo jednu olovku i to koliko je ona korisna. Čak i u radu sa odraslim učenicima, primetili smo da je ovakav nastup bio odlično prihvaćen, da su svi učenici pažljivo slušali nastavnika i jedva čekali da igra počne.

3.8.6. Ispravljanje grešaka i ocenjivanje učenika

Nastavnici često pogreše kada igru ne doživljavaju kao igru u pravom smislu reči, već više kao običnu aktivnost tokom koje prekidaju učenike, ispravljaju ih, traže da se nešto ponovi više puta, iako to recimo pravila igre ne nalažu (Anić et al., 1985: 9). Kako Anićeve, Horvat-Vukelja i Hrušova navode u naslovu svoje knjige *Igra je igra je igra*, i ako tu činjenicu izgubimo iz vida, onda sa njom nestaju i svi ostali pozitivni aspekti igara. Ako je nastavnik rešen da proba da koristi igre na svojim časovima, treba da bude spreman da deo kontrole prepusti učenicima.

Klippel tvrdi da se tokom igre nikako ne sme ocenjivati sposobnost učenika i da oni zaista moraju da se osećaju kao da se na času dešava nešto što nije uobičajeno, da mogu da

budu kreativni i da eksperimentišu, bez straha da će doživeti neuspeh zbog kog će onda biti ismejani ili kažnjeni (1980: 404). Simovićeva isto smatra da kroz igre ne smemo da ocenjujemo znanje učenika, jer na igre utiču njihove emocije i njihov takmičarski duh (2012: 684).

Tyson (1998) podseća da u igri nikako ne sme da se omalovažava gubitnik i da se rad učenika tokom igre ne sme ocenjivati. Gredler čak tvrdi da u igri učenici ne treba da dobijaju negativne poene (2004: 572). Sa druge strane, Cervantesova (2009: 25) insistira na tome da su nagrade velika motivacija za učenike – ona na primer pobednicima u jednoj igri dodeljuje pet poena, drugoplasiranim tri, a svima ostalima jedan poen. Ti poeni ulaze u zbir konačne ocene. Iako je ovo verovatno veoma veliki podsticaj za učenike da učestvuju i pobeđu, takav vid nagrade bilo je nemoguće primeniti u uslovima u kojima smo sprovodili istraživanje, pošto su poeni koji ulaze u krajnju ocenu veoma strogo definisani.

Ersoz (2000) napominje da nastavnik ne treba da prekida učenike kada greše u jeziku koji koriste ukoliko je igra već počela. Mislimo da ovo ne sme biti isključivo pravilo i da postoje brojne situacije u kojima nastavnik može opravdano da prekine učenike i ispravi ih, pogotovo kada su u pitanju igre koje za cilj imaju uvežbavanje određenih jezičkih struktura, a ne fluentnost.

Kada je u pitanju ispravljanje grešaka, Greinerova upozorava da ukoliko nastavnik odluči da učenika ispravi dok igra traje, ta ispravka svakako ne treba da sadrži dugačko objašnjenje zašto je do greške došlo, jer bi se time prekinuo tok same igre (2010: 30). Kada nastavnik komentariše greške učenika, važno je ispravke i greške pripisati celom razredu (učiniti ih opštijim), a kada nekoga treba pohvaliti, onda se može navesti ime pojedinca (Rixon, 1988: 58).

3.8.7. Organizacija rada u grupi

Iskustvo koje većina nastavnika ima kada učenicima na fakultetu predloži rad u grupi odlično je prikazala Weimerova. Ona opisuje kako učenici u tim situacijama ne izražavaju svoje nezadovoljstvo verbalno, ali kako njihovi izrazi lica i govor tela daju jasne naznake da ih takav rad naročito ne interesuje. Učenici, nakon dosta nagovaranja od nastavnika, lenjo pogledaju oko sebe i polako se premeste do osobe koja im je najbliža. Želimo da istaknemo da u slučajevima kada su naši učenici igrali igre u grupama, gotovo niko od njih nije pokazivao pomenute znake mrzovolje i nemotivisanosti. Stoga mislimo da su igre dobar način da se učenicima ukaže na to koliko je rad bilo koje vrste u grupi koristan.

Mnoge obrazovne igre podrazumevaju rad u grupi. Detaljno razmatranje takvog rada, zašto je on koristan, kako sve može da se organizuje itd., nalazimo kod Greinerove (2010).

Rad u grupi je koristan zato što omogućava da nastavnik komunicira sa većim brojem učenika na posredniji način, dok je to malo teže izvesti kada učenici rade u paru jer često nastavnik nema vremena da obiđe sve parove tokom trajanja igre (Greiner, 2010: 45).

Cervantesova napominje da treba mešati grupe u kojima učenici rade, tj. da učenike treba stavljati u različite timove kako bi borba bila pravednija i kako bi se uspostavila bolja saradnja između različitih polaznika koji, na primer, inače ne bi imali prilike da se bolje upoznaju (2009: 25). Slažemo se sa takvim stavom. Nastavnik je u radu na našem eksperimentu redovno na razne načine stavljao učenike u različite grupe.

Nastavnik može da prepusti učenicima da sami odaberu grupe u kojima će raditi, ali to ima negativne posledice jer neki učenici koji nisu odabrani mogu da se oseće zapostavljeni, taj proces traje duže i grupe su neravnomerne kada je u pitanju znanje jezika (Greiner, 2010: 45). Druga opcija je da nastavnik sam nasumično razvrsta učenike u grupe (pristup koju smo mi koristili svaki put kad smo upražnjavali rad u grupi). Na taj način se izbegavaju prva dva pomenuta problema, ali opet dobijamo grupe sa neravnomernom raspodelom kada je u pitanju nivo znanja, što kod igara takmičarskog tipa predstavlja problem, napominje Greinerova (2010: 46).

Zato, kada su u pitanju nivoi znanja, nastavnik treba da odluči da li će formirati homogene grupe (u kojima su učenici sličnog nivoa) ili heterogene grupe (u kojima su učenici sa različitim nivoima znanja). Greinerova navodi koje su prednosti i mane u oba slučaja (2010: 46–47). U homogenim grupama bolji učenici mogu da rade brže i ne treba da gube vreme čekajući da slabiji završe svoj deo igre, do čega dolazi u heterogenim grupama. Takođe, oni slabiji učenici u homogenim grupama mogu da uspore i posvete dovoljno vremena onome što ne znaju baš najbolje, a da ih pritom uspešniji učenici ne požuruju. Ali, ako nastavnik stalno razvrstava učenike u homogene grupe, onda može doći do obeležavanja grupa kao „dobrih” i „loših”. U heterogenim grupama bolji učenici mogu da podučavaju one slabije i time sami uvežbavaju gradivo. Smatramo da je najbolje da se na različitim časovima i sa različitim igrama koriste različiti pristupi grupisanja. Greinerova na to dodaje još i predlog da nastavnik prati napredak svakog od učenika i ima taj napredak na umu prilikom formiranja grupa (2010: 47). Smatramo da je to odličan savet, ali ga je teško primeniti ukoliko nastavnik ima velike grupe (na primer, mi smo ukupno imali više od 100 učenika).

Ekonomičan nastavnik koji teži da na pravi način iskoristi svaki deo časa može čak i proces formiranja grupa da pretvori u mini-igru. Greinerova predlaže deljenje kartica na

osnovu kojih će učenici, postavljajući jedni drugima pitanja o karticama, formirati grupe (2010: 48). Ona, na primer, predlaže da se učenicima podele kartice sa listom različitih tipova hrane (voćem, povrćem...), pa da oni na osnovu toga nađu svoju grupu. Ili, ono što bi zadatak učinilo još interesantnijim jeste to da veza između reči na kartici nije tako očigledna (na primer, kartica sadrži nazive predmeta koji su svi iste boje, ili počinju na isto slovo, pa će učenicima biti malo teže da utvrde po kom pravilu treba da formiraju grupe, ali to će za posledicu imati kompleksniju komunikaciju između njih). Ako nastavnik želi da utiče na formiranje grupa, onda će tokom deljenja kartica birati kom učeniku će dati koju karticu. Ali pomenute metode mogu se takođe koristiti pri nasumičnom svrstavanju učenika u grupe. Još jedan veoma efikasan način grupisanja koji navodi Greinerova (2010: 51), koji ne zahteva pravljenje kartica, a podrazumeva komunikaciju, jeste da učenici naprave vrstu na osnovu datuma rođenja, pa će onda prva četiri ili pet učenika činiti jednu grupu, sledeća četiri ili pet drugu i tako redom.

Kada je rad u grupi u pitanju, Kumarova i Lightnerova napominju da ljudi često biraju da budu u grupi sa onima koji su sličnog socijalnog profila, a da se pri korišćenju igara na času nađu u novim heterogenim grupama, što je svakako pozitivan ishod grupisanja (2007: 54).

Neki autori smatraju da učenici treba stalno da menjaju timove ili grupe u kojima igraju igre, dok drugi smatraju da je bolje da učenici budu u istim grupama tokom cele godine. Torrealba napominje da nemenjanje timova može dovesti do formiranja suparničkih grupa u razredu i stvaranja negativne konkurencije (1999: 53). Mi takođe smatramo da je korisnije mešati učenike kada rade u grupi. Naš osnovni motiv je da ih podstaknemo na rad u većim grupama (oko šest učenika) jer učenici često nemaju priliku da jedni druge upoznaju zato što se ne viđaju na drugim časovima osim na času engleskog. Prednost rada u velikim grupama jeste to što ima mnogo učenika koji imaju zanimljive stavove i ideje, pa njihovim čestim mešanjem podstičemo toleranciju i razmenu mišljenja.

U našem radu učenici su u grupama radili tokom samo tri igre i tada smo ih u grupe svrstavali ili principom slučajnog odabira, ili, ako je bilo manje vremena na času, grupisali smo ih prema tome ko je sedeo blizu koga, kako bi se uštedelo vreme. Na primenu ovih metoda takođe je uticao broj učenika koji, kako je već pomenuto, nije bio zanemarljiv.

Istraživanja koja bi detaljnije ispitala uticaj različitih tipova interakcije na korišćenje igara na časovima, ili konkretnije, različite načine grupisanja učenika, svakako bi dodatno doprinela razvoju ove oblasti.

3.8.8. Karakteristike učenika

Torrealba smatra da kada biramo igre, treba da imamo na umu interesovanja i uzrast učenika, kao i njihovo znanje (1999: 52–53). Igra mora da odgovara godinama učenika, sadržaju kursa i da nije isuviše komplikovana, jer u tom slučaju učenici mogu da izgube interesovanje ili da se oseće poraženima ukoliko igru ne mogu da odigraju do kraja (Sigurðardóttir, 2010: 10).

Jacobs (*Using Games in Language Teaching*) smatra da starije učenike treba uključiti u kreiranje i prilagođavanje igara koje se koriste u nastavi. Slažemo se sa ovom tvrdnjom jer smo primetili da je veliki broj učenika koji su učestvovali u našem eksperimentu tokom komentarisanja igara davao predloge kako da se igra izmeni i unapredi.

3.8.9. Učestvovanje

Pri organizovanju igre treba osigurati učestvovanje svih učenika (Torrealba, 1999: 53). Torrealba ovde govori o igrama koje se odvijaju u paru, u grupi ili u njima učestvuje celo odeljenje, ali mi smatramo da treba koristiti i igre u kojima su učenici samostalniji i učestvuju individualno.

Tyson (1998) smatra da igra treba da zainteresuje sve učenike da učestvuju u njoj, da ne sme da bude tako organizovana da samo mali broj učenika učestvuje ili da sve vreme dominira.

3.8.10. Priprema nastavnika

Cross napominje da treba birati igre koje ne zahtevaju mnogo pripreme (1992: 153). Simpson (2015) podseća da nastavnik treba dobro da promisli da li trud i priprema neke igre opravdavaju njeno korišćenje. Ponekad nastavnik uloži mnogo vremena i sredstava u planiranje i pripremu neke igre, a ono što se korišćenjem te igre postigne moglo bi da se ostvari na bolji i efikasniji način nekom drugom, jednostavnijom aktivnošću. Moramo uvek da imamo na umu da li cilj opravdava sredstvo.

3.8.11. Intenzitet korišćenja igara

Dve su krajnosti u korišćenju igara koje treba izbegavati (Anić et al., 1985: 8). Ove autorke govore o tome kako mnogi nastavnici koriste igru u poslednjih pet minuta časa, kada je sve što je za taj čas planirano već urađeno i kada učenici mogu biti nagrađeni nekom interesantnom aktivnošću kroz koju će se ponoviti gradivo. To je jedna krajnost koju treba izbegavati. Druga, kako navode Anićeva, Horvat-Vukelja i Hrušova, jeste pretvaranje svake aktivnosti u neku vrstu nadmetanja ili pogađanja. Cervantesova smatra da ne treba igrati igre na svakom času, već treba uočiti da li su učenici raspoloženi za igru u određenom trenutku (2009: 25).

Interesantno je da Cross daje neku vrstu recepta za korišćenje igara (1992: 153). On preporučuje da se igre koriste dva do tri puta nedeljno, mada ne pominje frekvenciju i trajanje časova. Verovatno Cross misli da, ukoliko učenici imaju časove svakodnevno, igre treba da su deo svakog drugog ili trećeg časa. Tumačimo to kao njegovo mišljenje da sa igrama nikako ne treba preterivati. Torrealba, na primer, smatra da igre treba da se koriste tokom svih delova časa, pa čak i pre i posle časova (1999: 52).

3.8.12. Davanje instrukcija

Kao bitne faktore pri korišćenju igara Greinerova navodi organizaciju na času gde je ključno da učenici razumeju šta se od njih tokom igre očekuje, kao i to koji će biti ishod igre (2010: 39–40). Kako bi bili sigurni da su ih učenici razumeli, nastavnici mogu da zatraže od učenika da igru pre početka ukratko demonstriraju, ili sami nastavnici mogu to da urade.

Važno je objasniti pravila, posmatrati tok i prekidati igru samo ako je to apsolutno neophodno (Sigurðardóttir, 2010: 10).

Neke igre uključuju pravila koja se mogu malo razlikovati (na primer, da li igrač koji baci kockicu i dobije šest ima prava ponovo da je baci) i učenici su možda navikli da određenu igru igraju na određeni način sa svojim prijateljima. Bitno je da nastavnik jasno odredi koja pravila će se koristiti pri igranju određene igre (Greiner, 2010: 41).

3.8.13. Kulturološke razlike

Dodatne probleme u razumevanju neke igre mogu da izazovu kulturološke razlike. Pojedine igre mogu biti potpuno nepoznate učenicima i onda je za njihovu upotrebu na času

potrebno znatno više vremena i objašnjenja. Na primer, Kinezi ne znaju za igru potapanje podmornice, napominje Greinerova (2010: 41).

Veoma bitan faktor u biranju igara koje su prihvatljive za korišćenje u učionici, kako tvrdi Gredler (1996: 524), u vezi je sa dubinskom strukturom igre i tiče se etike i morala. Na primer, u igri monopol cilj igrača je da dovede svoje protivnike do bankrota, što, kako smatra Gredler, nije prihvatljivo za korišćenje u učionici. Mi smatramo da su pitanja etike i morala usko vezana za kulturu nekog naroda i o njima treba razmišljati pri odabiru igara.

3.8.14. Trajanje igre

U knjigama u kojima se opisuju igre koje se koriste na časovima stranog jezika često nailazimo na belešku o tome koliko svaka od igara otprilike treba da traje (Klippel, 1985; Sion, 1985; Hadfield & Hadfield, 1996; Obee, 1999; Lewis & Bedson, 2004. itd.). Interesantno je da reference o trajanju igara u pomenutim knjigama skoro nikada nisu precizno definisane. Autori najčešće navode da igra traje recimo od pet do deset minuta, ili od 20 do 40 minuta.

Procenjeno vreme trajanja neke igre koje nalazimo uz opis te igre ne treba da diktira naše ponašanje na času. Ako nastavnik uvidi da igra koja može da traje 20 minuta postaje naporna ili dosadna učenicima posle deset minuta, onda takvu igru treba privesti kraju. Tyson (1998) smatra da igra ne treba predugo da traje, već treba da se završi dok je još zanimljiva učenicima. Constantinescu (2012: 112) deli isto mišljenje.

4. Ranija istraživanja u svetu i kod nas

Na interesovanje autora za upotrebu igara u nastavi nailazimo veoma rano (Carr, 1902; Johnson, 1907; Dewey, 1910. itd.). Ali kada je u pitanju korišćenje igara u nastavi stranih jezika, Rezapanah i Hamidi (2013: 36) primećuju nedostatak empirijskih istraživanja u ovoj oblasti, tj. nema istraživanja koja bi precizno ispitala da li i u kojoj meri igre treba koristiti u nastavi stranog jezika. Kako Daltonova (2005: 2) primećuje, postoji duga tradicija korišćenja igara u nastavi stranog jezika, ali rađeno je veoma malo istraživanja kako bi se ova praksa opravdala. Greinerova ističe kako se igre često koriste u nastavi, kako su do sada detaljno opisani potencijalni problemi njihovog korišćenja kao i mnogobrojni pozitivni aspekti, ali kako nedostaju istraživanja u kojoj meri su igre zaista korisne za učenje stranog jezika (2010: 117).

Avedon i Sutton-Smith navode kako je od 1962. godine bilo dosta studija koje su ispitivale sledeće aspekte igara: interesovanje učenika za rad kada se koriste igre na času; količina naučenog gradiva u poređenju sa primenom tradicionalnih metoda; retencija; razvoj kritičkog razmišljanja i procesa donošenja odluka; značajne promene u stavovima učenika (1971: 321). Ovi autori navode da je do 1971. dokazano jedino to da su učenici više zainteresovani za rad kada se na času koriste igre.

Hays u svom izveštaju o korišćenju igara u obrazovanju navodi oko 20 istraživanja koja su bila sprovedena na univerzitetskom nivou (2005: 29–33). Analizirana istraživanja rađena su u periodu od 1973. do 2004. godine. Nijedno od ovih istraživanja ne bavi se korišćenjem igara u nastavi stranog jezika. Ona su uglavnom u vezi sa ekonomijom, sociologijom, psihologijom, fizikom, zdravstvom, marketingom itd. Pregled koji Hays daje veoma je detaljan, pa nas zato čudi da nijedno istraživanje o učenje stranih jezika nije navedeno. To naravno ne znači da takvih istraživanja nije bilo, ali možda znači da ih je bilo malo u poređenju sa drugim oblastima. Hays takođe navodi da je nakon analize 48 empirijskih istraživanja došao do zaključka da igre nisu najbolje rešenje za uspešno učenje (2005: 43). U najvećem broju slučajeva nakon istraživanja utvrđeno je da igre imaju isti efekat kao i drugi tipovi nastave (na primer, tradicionalno predavanje).

U analizi ranijih istraživanja koja su se bavila korišćenjem igara u nastavi sa raznim uzrastima i za različite predmete, Hays (2005: 47–48) identifikuje probleme koje smatramo veoma korisnim i koje smo pokušali da izbegnemo u svom radu. Ti problemi su sledeći:

- Ima mnogo objavljenih radova u kojima se samo iznose mišljenja o potencijalu koji igra ima. Postoji nedostatak empirijskih istraživanja. Nakon analize radova na temu korišćenja igara u nastavi stranih jezika zaključujemo da taj problem postoji i u ovoj oblasti.
- Postoji veliki problem kada je u pitanju korišćenje termina u ovoj oblasti. Teško je utvrditi da li je neka aktivnost zaista igra. U potpunosti se slažemo sa ovom primedbom koju daje Hays. Jedan od najvećih izazova u našem radu bio je da se jasno definiše pojam igara koje koristimo u nastavi.
- Hays kod dosadašnjih istraživanja kritikuje postavku samog eksperimenta. Nakon čitanja radova iz oblasti nastave stranog jezika, smatramo da je ovo ozbiljan problem kod velikog broja tih radova. Mnogi autori veoma oskudno opisuju metodologiju istraživanja, pa je nejasno da li su istraživanja korektno sprovedena. Naravno, ni naše istraživanje nije sprovedeno pod savršenim uslovima, ali smatramo da detaljnim opisom svih parametara možemo dati jasnu sliku o potencijalnim problemima i manama ovakvog rada.
- U nekim od istraživanja, napominje Hays, očigledna je subjektivnost autora koji je određenu igru smislio i želi da je prikaže kao uspešnu.
- Dosta je istraživanja u kojima ne postoje kontrolne grupe sa kojima se koristi neki drugi vid nastave, tj. ne igra. U literaturi sa kojom smo se mi susreli primećujemo da ovaj problem takođe postoji, ali da on nije dominantan. Istraživanja u kojima su ispitivani stavovi učenika nisu bila organizovana tako da u radu postoje i kontrolne grupe, dok su ona u kojima je ispitivan uticaj određenih igara u najvećem broju slučajeva podrazumevala rad sa eksperimentalnim i kontrolnim grupama. Isti princip vidi se i u našem radu. U delu koji ispituje da li i u kojoj meri igre utiču na učenje jezika imali smo kontrolnu i eksperimentalnu grupu. U delu koji se bavi stavovima studenata, kao ispitanike smo koristili samo učenike eksperimentalne grupe koji su bili izloženi igrama na času.
- Na samom kraju Hays primećuje da većina članaka koje je on analizirao ne sadrži opis igara korišćenih u nastavi, ili je taj opis veoma oskudan. Većina, ali ne i sva, istraživanja koja smo mi obradili sadrže opise korišćenih igara. Smatramo da je to bitan deo za razumevanje ovog rada i zato smo detaljan opis svake od 10 ludičkih aktivnosti koje smo koristili naveli u poglavlju 6.6.4.

4.1. Analiza ranijih istraživanja

Pripremajući se za ovo istraživanje naišli smo na dosta radova koji su se uglavnom bavili korišćenjem igara u nastavi stranih jezika, najčešće u nastavi engleskog jezika. Odlučili smo da prikazemo i prokomentarišemo te radove. Smatramo da je važno da naše istraživanje bude stavljeno u kontekst ostalih radova na sličnu temu. Treba naglasiti da navedena istraživanja ne predstavljaju iscrpan spisak svih istraživanja rađenih na datu temu u datom periodu. Ovo je više slučajan uzorak radova koji su nam bili dostupni. Ali, čak i kao slučajan uzorak, smatramo da ovaj spisak istraživanja govori o trendovima koji dominiraju u ovoj oblasti.

U narednoj tabeli nalazi se abecedni spisak tih radova, osnovna tema svakog od njih i uzrast učenika sa kojima je igra korišćena. Primećujemo da neki autori navode uzrast učesnika u istraživanju, a neki ne. U poslednjoj koloni samo je naznačeno da li su rezultati bili pozitivni (+), negativni (–) ili su neki aspekti istraživanja bili pozitivni, a neki nisu (+/–). Ispod tabele ukratko smo prokomentarisali prikazane podatke: godinu objavljivanja rada, temu istraživanja, uzrast i rezultat. U narednom poglavlju nalazi se detaljniji prikaz svakog od istraživanja.

Tabela 10. Ranija istraživanja

Br.	Autor i godina objavljivanja rada	Tema istraživanja	Uzrast učenika	Rezultati
1.	Al Neyadi (2007)	vokabular, interakcija, motivacija	6. razred osnovne škole	+
2.	Al Zaabi (2007)	vokabular	osnovna škola	+
3.	Alemi (2010)	vokabular	13–14 godina	+
4.	Al-Issa (2009)	stavovi budućih nastavnika o korišćenju igara	studenti, 18 godina	+/-
5.	Aslanabadi (2013)	vokabular	deca koja idu u obdanište	+

6.	Ayu i Murdibjono (2012)	stavovi nastavnika i učenika	/	+/-
7.	Azar (2012)	vokabular, stavovi učenika	10–13 godina	+
8.	Cervantes (2009)	stavovi učenika	studenti	+
9.	Chanseawrassamee (2012)	stavovi učenika	odrasli učenici, oko 44 godine	+/-
10.	Chirandon (2010)	vokabular, komunikacija, stavovi učenika	6. razred osnovne škole	+
11.	Doğan, Batdi, Yildirim i Dönder, (2012)	stavovi nastavnika	osnovna škola	+
12.	Franklin, Peat i Lewis (2003)	biologija, stavovi učenika	studenti 1. godine	+/-
13.	Hamzah i Dourado (2010)	gramatika	srednja škola	+
14.	Hartani (2012)	gramatika	11–12 godina	+
15.	Huyen i Nga (2003)	vokabular, stavovi učenika, stavovi nastavnika	/	+
16.	Köksal, Çekiç i Beyhan, (2014)	gramatika, stavovi učenika	studenti	+
17.	Kouřilová (2015)	gramatika, stavovi nastavnika i učenika	12–13 godina	+
18.	Kumar i Lightner (2007)	stavovi nastavnika i učenika	studenti	+/-
19.	Kupečková (2010)	stavovi učenika	11–13 godina	+/-

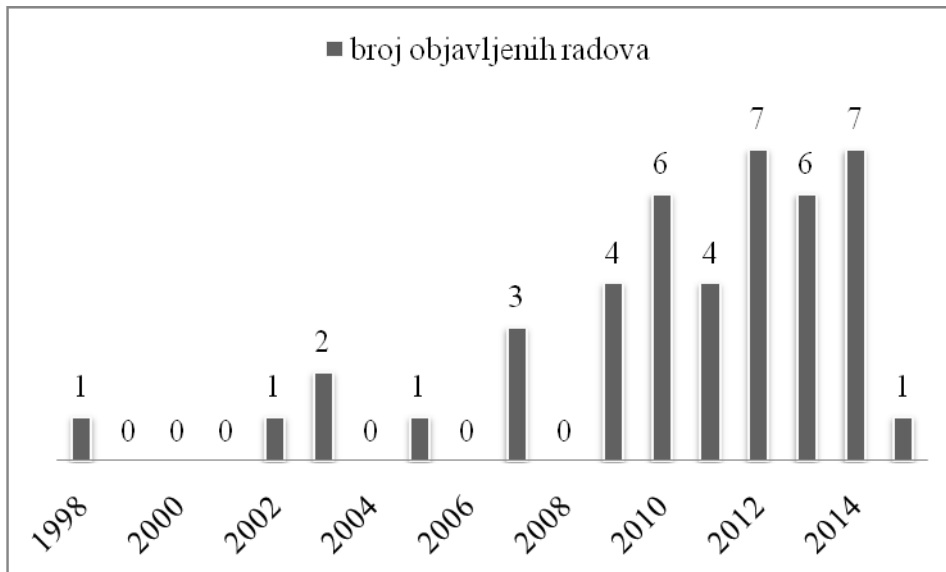
20.	Lawrence i Lawrence (2013)	gramatika, stavovi budućih nastavnika	studenti	+/-
21.	Mahmoud i Tanni (2014)	stavovi nastavnika	6–10 godina	+
22.	Masri i Najjar (2014)	vokabular, pol	1, 2. i 3. razred osnovne škole	+
23.	Mawaddah (2010)	vokabular	7. razred osnovne škole	+
24.	Mayasari (2009)	vokabular	3. razred osnovne škole	+
25.	Paris i Yussof (2012)	gramatika, stavovi učenika	19 godina	+
26.	Pasovic Petrovic (2014)	stavovi nastavnika	srednja škola	+
27.	Rezapanah i Hamidi (2013)	vokabular	17–30 godina	+/-
28.	Rohani i Pourgharib (2013)	vokabular	1. razred srednje škole	-
29.	Sakoda (2002)	interakcija	studenti	+
30.	Sobhani i Baheri (2014)	stavovi učenika i nastavnika	tinejdžeri	+
31.	Stojković i Jerotijević (2011a)	stavovi učenika i nastavnika	učenici od 5. do 8. razreda	+
32.	Stojković i Jerotijević (2011b)	stavovi učenika i nastavnika	učenici od 5. do 8. razreda	+/-
33.	Taheri (2014)	vokabular, pamćenje reči	11–16 godina	+

34.	Tuan (2012)	vokabular	deca starosti 7 godina	+
35.	Tunchalearnpanih (2013)	vokabular	oko 12 godina	+
36.	Uberman (1998)	vokabular, motivacija	3. razred srednje škole	+/-
37.	Utaminingsih (2013)	govor	/	+
38.	Valipour i Aidinlou (2014)	slušanje i pisanje	6–7 godina, predškolski uzrast	+
39.	Vossoughi i Zargar (2009)	vokabular	18–25 godina	+
40.	Wang (2010)	stavovi nastavnika	osnovna škola	+
41.	Wang, Shang i Briody (2011)	vokabular, motivacija, anksioznost	osnovna škola	+/-
42.	Yolageldili i Arikan (2011)	stavovi nastavnika	osnovna škola	+ –
43.	Yu (2005)	gramatika, nemački jezik	15–16 godina	+/-

U ovom prikazu većina istraživanja rađena je od 2000. godine. To ne znači da istraživanja nisu rađena i pre toga. Za pregled ranijih istraživanja treba pogledati Avedon i Sutton-Smith (1971) i Hays (2005).

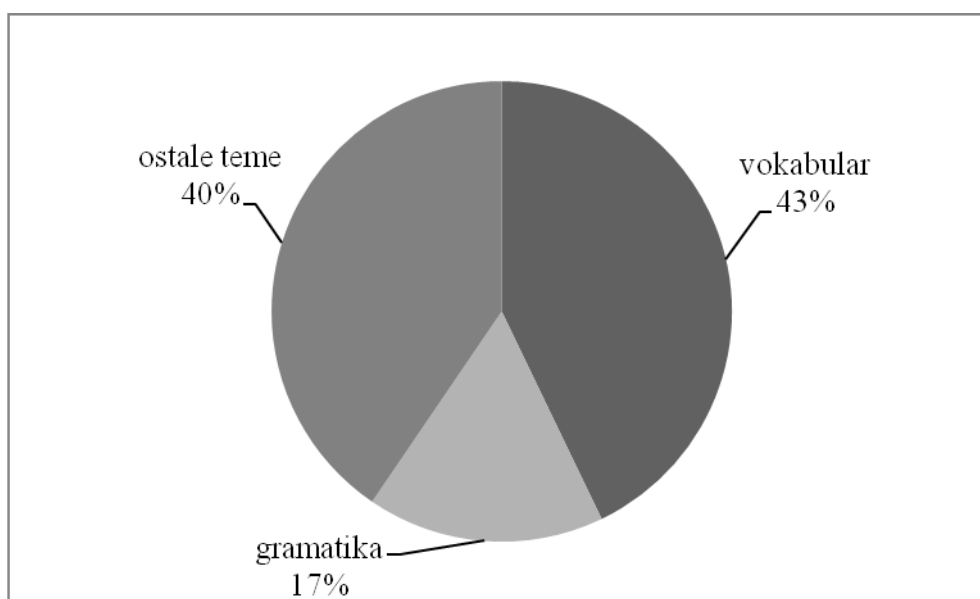
Na grafikonu 1 predstavljena je distribucija radova po godinama objavljivanja. Vidimo da je od 2009. godine interesovanje za ovu temu počelo da raste. Na najviše objavljenih radova naišli smo 2012. i 2014. godine (po sedam).

Grafikon 1. Broj objavljenih radova po godinama



Kada su u pitanju teme navedenih istraživanja, vidimo da su se od jezičkih veština autori najviše fokusirali na vokabular i gramatiku, ali ima dosta radova koji se bave stavovima nastavnika i učenika, motivacijom itd. Od 43 analizirana istraživanja jedno je iz oblasti biologije, a ostala 42 tiču se korišćenja igara u nastavi stranih jezika. Mnoga istraživanja govore o više aspekata korišćenja igara (na primer, u jednom istraživanju autor iznosi stavove nastavnika i istražuje koliko su igre korisne za učenje vokabulara). Kako se u našem radu koriste ludičke aktivnosti za ponavljanje gramatike i vokabulara, na grafikonu 2 prikazujemo kako su ove dve veštine zastupljene jedna u odnosu na drugu i u odnosu na ostale teme u 42 istraživanja koja se tiču nastave jezika. Treba napomenuti da je u nekim radovima nejasno da li su autori koji su istraživali na primer stavove nastavnika govorili o određenom tipu igre kojom se uvežbava neka jezička veština ili o igrama uopšte. Takve radove smo svrstali u kategoriju „ostale teme”. Iz grafikona 2 vidi se da su u najviše radova (43%) razmatrani neki aspekti korišćenja igara i učenje vokabulara. Samo 17% radova bavilo se igrama i učenjem gramatike, dok za 40% radova nije jasno o kom tipu igre je reč, ili se radi o igri uopšteno.

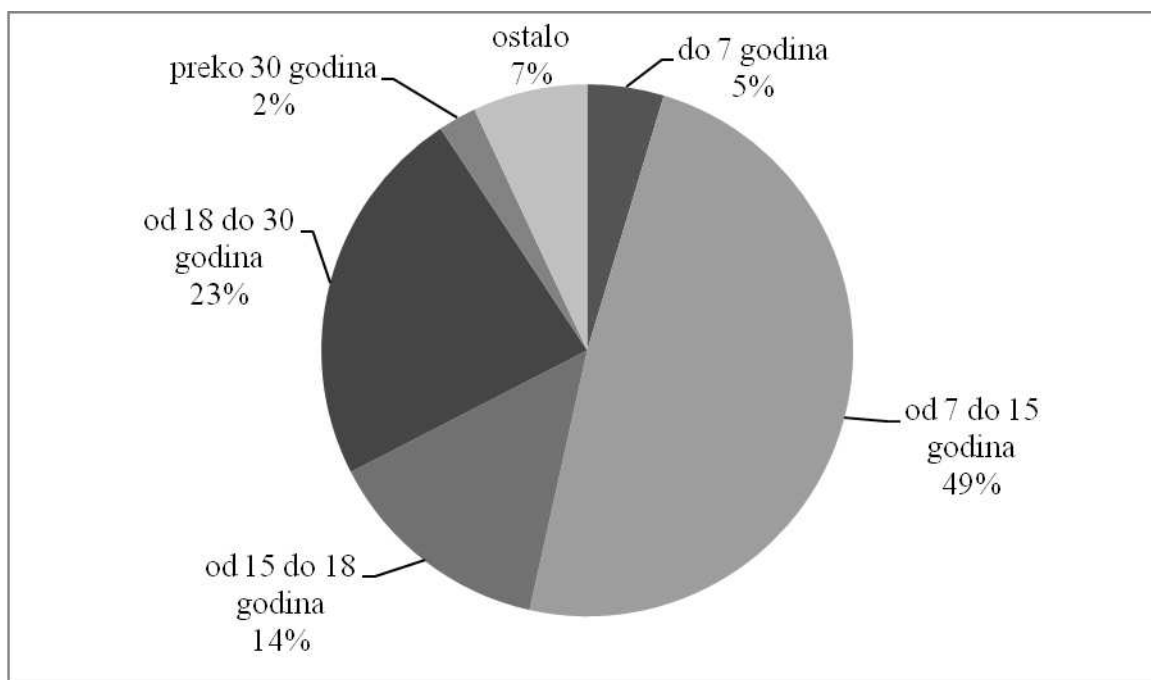
Grafikon 2. Teme ranijih istraživanja



Pošto se u ovom istraživanju bavimo korišćenjem igara u nastavi stranog jezika koja se odvija na fakultetskom nivou, smatramo da je značajno da prikazemo koji je bio uzrast učenika u istraživanjima koja su rađena ranijih godina. Na grafikonu 3 odlučili smo da prikazemo starosnu strukturu učenika u tim istraživanjima, svrstanu u pet kategorija. Ova podela veoma je arbitrarna jer u nekim radovima nije jasno o kom je uzrastu reč. Pojedini autori veoma precizno određuju starost učesnika u eksperimentu. Negde je to određenje preširoko (na primer, jedan autor navodi da su u istraživanju učestvovali tinejdžeri, što bi bio uzrast od 13 do 19 godina, a na drugom mestu imamo uzrast od 17 do 30 godina, što je period vezan za srednju školu, studije i period posle studija). Neki autori navedu koji razred učenici pohađaju, a drugi naznače godine starosti učenika. Često se zbog razlike u obrazovnim sistemima ne može jasno utvrditi koji je uzrast ispitanika. Ipak, smatramo da je ovaj prikaz, iako nedovoljno precizan, indikativan i ide u prilog stavu da se najčešće ispituje korišćenje igara u radu sa mlađim učenicima. Evo kako smo podelili učenike prema starosti:

- 1) do 7 godina – u ovu grupu spadaju deca predškolskog uzrasta;
- 2) od 7 do 15 godina – osnovci;
- 3) od 15 do 18 godina – srednjoškolci;
- 4) od 18 do 30 godina – studenti;
- 5) preko 30 godina – odrasli učenici;
- 6) ostalo – istraživanja u kojima nije navedeno ili nije jasno o kom uzrastu je reč.

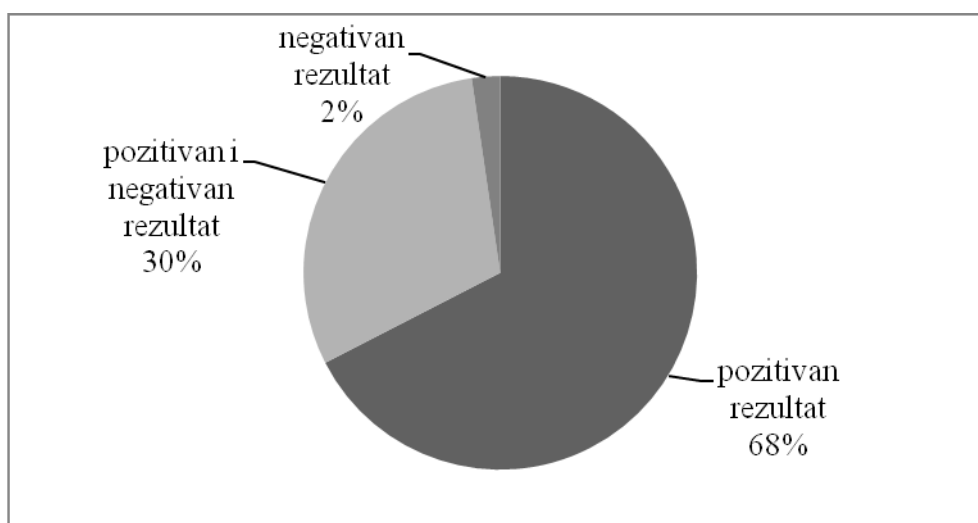
Grafikon 3. Starost učenika u ranijim istraživanjima



Skoro polovina istraživanja rađena je sa učenicima koji su uzrasta od 7 do 15 godina (čak 49%). Druga po redu su istraživanja sa studentskom populacijom (23%). Iako su na visokom drugom mestu, smatramo da je broj ovih istraživanja znatno manji od broja istraživanja vezanih za učenike osnovne škole. Naišli smo na najmanje radova o korišćenju igre sa odraslim učenicima, što je navedeno u poglavlju 3.4.

Na samom kraju ove analize želimo da prikazemo rezultate ranijih istraživanja. Od ukupno 43 istraživanja koja smo analizirali najviše ima onih gde su rezultati bili pozitivni (29 istraživanja, odnosno oko 68%). Trinaest istraživanja (oko 30%) dalo je rezultate koji su delom bili pozitivni a delom negativni, a samo jedno istraživanje (oko 2%) pokazalo je negativan rezultat. Iako je veliki broj analiziranih istraživanja iz oblasti korišćenja igara u nastavi stranih jezika dao pozitivne rezultate, ipak je skoro jedna trećina istraživanja dala takve rezultate da autori nisu sigurni da li, na primer, igre odmažu ili pomažu pri učenju, ili da li su učenici sa kojima se koriste igre tokom časa motivisaniji za rad od onih sa kojima se igre ne koriste. Zato smatramo da je važno da se rad u ovoj oblasti nastavi i da će na taj način doći do stvaranja preciznijeg instrumenta za merenje uspeha ili motivacije učenika stranih jezika i veze tog uspeha sa korišćenjem igara u nastavi.

Grafikon 4. Rezultati ranijih istraživanja



4.2. Pregled ranijih istraživanja

Većina istraživanja o korišćenju igara u nastavi stranog jezika na koja smo naišli imaju neke zajedničke karakteristike. Kao prvo, autori uviđaju potrebu da se određene jezičke veštine bolje savladaju. Osim toga, oni primećuju da njihovi učenici imaju dosta problema sa učenjem reči ili sa savladavanjem gramatičkih konstrukcija, na primer. Zatim se pominju zastareli pristupi koji, po mišljenju tih autora, dominiraju u zemljama u kojima su rađena istraživanja i potreba da se pored efikasnijeg načina učenja učenicima pomogne da prepreke savladaju na zanimljiv način. Zatim sledi analiza uticaja igara na učenje. Istraživanja koja ispituju stavove nastavnika i/ili učenika takođe su zastupljena. U njima se kroz upitnike, razgovore ili ankete beleže stavovi. Sledi detaljniji prikaz svakog pojedinačnog istraživanja datog u tabeli. O pojedinim istraživanjima, značajnijim za naš rad, taj prikaz je opširniji.

Al Neyadi (2007: 101) u svom istraživanju vodi se sledećim pitanjima: da li igre pomažu učenicima da pamte reči, da li igre pomažu da se ostvari pozitivna interakcija između učenika i da li igre pozitivno utiču na motivaciju učenika. Istraživanje sprovodi u Ujedinjenim Arapskim Emiratima sa grupom od 22 učenika šestog razreda. Koristeći se intervjuom, posmatranjem i vođenjem dnevnika nastave, Al Neyadi nalazi da je odgovor na svako postavljeno pitanje potvrđan (2007: 103–104).

Al Zaabijeva istražuje kako korišćenje igara pamćenja i pogađanja pomaže dečacima u osnovnoj školi u Ujedinjenim Arapskim Emiratima da savladaju vokabular. Ona ispituje na koji način igre koje se koriste u učionici mogu da doprinesu učenju vokabulara i koje su

poteškoće koje mogu da se jave (2007: 81). Al Zaabijeva smatra da su igre pamćenja i pogađanja najjednostavnije i da ih treba koristiti kada se uvode u nastavu, tj. ako učenici nisu navikli na igre u nastavi (2007: 82). Ona zaključuje da učenici uživaju u igrama i da njihov vokabular napreduje, ali da najviše uživaju u igri bingo koja od njih ne zahteva da rade u grupama (2007: 86).

Alemijeva ispituje kako igre za učenje vokabulara pomažu učenicima od 13 do 14 godina u Iranu (2010: 425). Ona dokazuje da igre imaju pozitivan uticaj. Interesantno je zapažanje da zbog igara učenici svoje vršnjake vide kao nekoga od koga mogu nešto da nauče, pa ta uloga prestaje da bude isključivo nastavnikova (Alemi, 2010: 436). Takođe, učenici su imali različita mišljenja o značenju reči ili su primenjivali različite strategije da nauče značenje neke reči, što je obogatilo proces učenja ostalih učesnika (Alemi, 2010: 436).

Al-Issa (2009: 35) želi da istraži efekte koje korišćenje igre ima na buduće nastavnike engleskog jezika. On sprovodi svoje istraživanje sa 18 budućih nastavnika kojima engleski nije maternji i koji su na prvoj godini studija nastavničkog smera (svi imaju 18 godina) u Omanu. Autor tu sredinu opisuje kao izuzetno konzervativnu kada je obrazovni sistem u pitanju (Al-Issa, 2009: 35–36). U Omanu taj sistem je rigidan i centralizovan; učenici nisu motivisani i nedovoljno vremena se posvećuje nastavi engleskog jezika; učenje za cilj ima uspešno rešavanje testova i uglavnom se zasniva na učenju napamet; grupe u kojima se radi su velike; učenici imaju različite sposobnosti; nastavnici pripadaju raznim kulturama koje diktiraju njihov stil predavanja, uglavnom se primenjuju zastareli pristupi itd. Al-Issa u radu sa budućim nastavnicima koristi 11 igara i sakuplja njihova mišljenja o tome kako su igre uticale na njihovo učenje koncepata i teorije u vezi sa nastavom stranog jezika i na njihova mišljenja o organizaciji časa, učenju i samoj nastavi (Al-Issa, 2009: 38). On takođe sakuplja stavove budućih nastavnika nakon prakse koju oni drže u školama, a tokom koje su morali da koriste igre u nastavi. Rezultati pokazuju da gotovo svi budući nastavnici misle da je korišćenje igre na času zabavno, da pozitivno utiče na motivaciju, da predstavlja izazov i podstiče nadmetanje (Al-Issa, 2009: 39). Ipak, većina njih je imala sledeću zamerku kada je koristila igre tokom prakse. Mnogi su tvrdili da su zbog igara imali problema sa disciplinom na času i da nisu uspostavili dobar odnos sa učenicima (Al-Issa, 2009: 41). Kada je učenje stranog jezika u pitanju, budući nastavnici se slažu da su igre pomogle njihovom savladavanju termina iz struke i napredovanju učenika sa kojima su radili dok su bili na praksi (Al-Issa, 2009: 41–42). Kada je nastava jezika u pitanju, budući nastavnici se slažu da su igre kojima su oni bili izloženi tokom studija, kao i one koje su koristili tokom trajanja prakse, bile kreativne i pozitivno uticale na entuzijazam (Al-Issa, 2009: 42). Ipak, istakli su

da igre koje su sami koristili nisu izlazile izvan okvira nastavnog plana i programa i da se tokom korišćenja tih igara u praksi nisu stvorili uslovi za kreativnost i istraživanje novih koncepata (Al-Issa, 2009: 43). Iako ovaj eksperiment nije u potpunosti promenio stavove i rad budućih nastavnika, smatramo da je Al-Issa uvideo da je veoma važno da se već tokom rane obuke budućih nastavnika predstavi koncept igre kao značajan element nastave koji ima mnogo pozitivnih efekata. Za nas je ovo istraživanje relevantno zato što su studenti koji su učestvovali u našem eksperimentu na studijama filološkog usmerenja i mnogi od njih će verovatno postati nastavnici engleskog ili nekih drugih jezika. Smatramo da će većina njih biti u prilici da koristi neke od igara kojima su bili izloženi tokom eksperimenta, ili pak neke druge igre ukoliko su uvideli prednosti takvog vida nastave.

Aslanabadi, koji se prvenstveno bavi video-igramama, zaključuje da igre imaju veoma povoljan uticaj u učenju vokabulara kod dece koja idu u obdanište (2013: 186). Istraživanje je rađeno u Iranu.

Ayu i Murdibjono sprovode istraživanje u Indoneziji, u *SMAN 2 PARE* školi, i pokušavaju da utvrde koje igre nastavnici koriste u radu sa učenicima, koji problemi nastaju zbog toga i kakve su reakcije učenika na te igre (Ayu & Murdibjono, 2012: 1). Zbog razlika u obrazovnim sistemima nije najjasnije o kom uzrastu je reč. Autori pominju X i XI razred (Ayu & Murdibjono, 2012: 2). Oni, nažalost, ne spominju broj učenika koji učestvuje u istraživanju, ali zato navode da su posmatrali rad i razgovarali sa tri nastavnika (Ayu & Murdibjono, 2012: 2). Tokom posmatranja pet časova zabeleženo je da nastavnici koriste pet različitih igara (Ayu & Murdibjono, 2012: 5), među kojima ima i nekih koje smo mi koristili na času, na sličan način (lančana priča i lozinka). Ayu i Murdibjono (2012: 7) primećuju da su igre korišćene za predavanje novih nastavnih jedinica, proveru razumevanja teksta i ponavljanje naučenog gradiva. Veoma su značajni i korisni problemi koje autori uočavaju u korišćenju igara u nastavi: organizacija vremena, nalaženje pogodnog materijala, jasni kriterijumi, nedostatak prostora u učionici, nedostatak motivacije kod učenika koji su stidljivi (Ayu & Murdibjono, 2012: 4). Ayu i Murdibjono (2012: 7) ističu da je u srži tih problema loše planiranje časa od strane nastavnika. Većini učenika (85,94%) korišćenje igara u nastavi engleskog je interesantno, ali mnogi od njih (čak 73,18%) povremeno imaju problema sa takvim vidom nastave: nedostaje im poznavanje reči, igra je teška, instrukcije nisu jasne, nemaju koncentraciju ili je igra nova i nezanimljiva (Ayu & Murdibjono, 2012: 5).

Na istraživanje uticaja igara na nastavu vokabulara nailazimo kod Azara (2012). On sa svojim saradnicima tokom šest nedelja izlaže učenike igrama u službi učenja i obnavljanja vokabulara. Njegovi ispitanici su na početnom nivou znanja engleskog jezika, ima ih 23 i

uzrasta su od 10 do 13 godina (Azar, 2012: 254). Motivaciju za svoj rad autor nalazi u činjenici da je nastava vokabulara u Iranu tradicionalna, jednostrana (nastavnik objašnjava, učenici pišu), ograničena (uglavnom se uče samo osnovna znanja reči) itd. (Azar, 2012: 253). Nakon završetka eksperimenta, autor i njegovi saradnici su razgovarali sa učenicima od kojih su dobili informaciju da je stari način učenja reči dosadan i da su skoro svi učenici (njih 20 od 23) rado učestvovali u igrama, bili su motivisani, sviđala im se atmosfera na času i međusobno nadmetanje. Uočeno je da učenici brže usvajaju nove reči, lakše ih se prisećaju, i imaju koristi od grupnog rada (Azar, 2012: 255).

Cervantesova ispituje kakve stavove studenti imaju prema korišćenju igara (2009). Njeni učenici su nakon jednog semestra tokom koga su bili izloženi igrama na časovima popunjavali upitnike i izrazili mišljenje o igrama na času. Oni su rekli da igre pozitivno utiču na njihovu spremnost da učestvuju u onome što se na času dešava (spremniji su da govore, bolje sarađuju, draže su im igre u grupi nego one koje su individualne ili u paru). Dalje, igre menjaju njihove stavove (atmosfera na času je opuštena, nije im dosadno, svaki dan im je lepši ako je na času bilo igara, igre su uzbudljive). Kada je učenje u pitanju, oni smatraju da kroz igru uče na interaktivan i inteligentan način, da im igra pomaže da primene ono što su naučili, jača njihovo samopouzdanje i mogu da se smeju svojim greškama, proširuju vokabular, a kroz igru se engleski lakše razume (Cervantes, 2009: 38).

Veoma detaljno opisano i interesantno istraživanje nalazimo kod Chanseawrassameeove (2012). Ona piše o utiscima u radu sa 25 učenika, prosečne starosti 44 godine, kojima pokušava da predaje engleski kroz igru. Chanseawrassameeova (2012: 1356) na početku svog rada primećuje neke prepreke koje uzrast učenika može imati na prihvatanje igre kao sastavnog dela nastave engleskog jezika. Neke starije učenike, naviknute na tradicionalan način predavanja, mogu da zbune nove uloge nastavnika kao nekoga ko pomaže u procesu učenja (engl. *facilitator*). Takođe bi mlađi članovi grupe mogli da postanu dominantni, ostavljajući malo prostora starijim učenicima koji nisu navikli na takav vid nastave (Chanseawrassamee, 2012: 1356). Slažemo se sa autorkom u tom pogledu, ali pretpostavljamo da su naše grupe učenika homogenije što se uzrasta tiče i da ovakvih problema ne bi trebalo da bude. Učesnici u njenom istraživanju imali su malo kontakta sa engleskim jezikom u učionici i van nje (Chanseawrassamee, 2012: 1360). Oni su svi zaposleni u firmi koja se bavi telekomunikacijama i za posao im nije potrebno znanje engleskog jezika. Takvi uslovi u radu veliki su izazov za nastavnika pa Chanseawrassameeova rešenje za motivaciju ovakvih učenika pronalazi u igri (2012: 1363). Ona traži odgovore na sledeća pitanja: da li odrasli učenici vole da igraju igre, koje igre

najviše vole, koje nagrade su im draže, koje aktivnosti van časa najviše vole, mogu li igre da motivišu odrasle učenike (2012: 1364). Iz opisa igara koje Chanseawrassameeova koristi vidimo da ona uglavnom tradicionalne aktivnosti (na primer, čitanje naglas) pretvara u igru tako što organizuje neku vrstu takmičenja – svi učenici glasaju ko je najbolje čitao naglas (Chanseawrassamee, 2012: 1365–1366). Isti je slučaj sa pravljjenjem lista reči (ili ličnih rečnika) gde učenik sa najdužom listom dobija nagradu (Chanseawrassamee, 2012: 1367). Primećujemo veliku razliku u onome što Chanseawrassameeova karakteriše kao igru i onome što mi smatramo igrom. Chanseawrassameeova (2012: 1368–1371) nakon upitnika i intervjua rađenih sa učesnicima u istraživanju zaključuje da svi oni (100%) vole igre na času. Najviše njih uživa u igri u kojoj rade vežbe gramatike dok im se meri vreme, pa je pobednik onaj koji je najbrži. Kada su nagrade u pitanju, interesantno je da je nastavnik za najgore rezultate učenicima na primer davao jaja (koja simbolišu nulu) i oni su bili nasmejani dok su primali tu „nagradu”, a nastavniku je izgledalo kao da im je ceo proces zabavan, ali kasnije, pri analizi upitnika, primećeno je da su reakcije na te negativne nagrade bile loše. Najomiljenija nagrada bila je knjiga. Što se vannastavnih aktivnosti tiče, učenici su uživali u ručkovima koji su bili organizovani posle testova i u zabavi organizovanoj na kraju kursa. Chanseawrassameeova navodi da su te aktivnosti kao i pomenute nagrade plaćali nastavnik i koordinator kursa. Smatramo da takav način rada i nije baš prihvatljiv i korektan. U našem istraživanju učenici su povremeno dobijali nagrade (na primer, pobednici u igri bingo dobijali bi olovku ili bombonu, što je prihvatljivo za budžet nastavnika, a iz komentara učenika vidimo da su njima te nagrade izuzeto zanimljive). Da li igre mogu da motivišu odrasle učenike, nije sasvim jasno, smatra autorka. Odrasli učenici prepoznaju njihov značaj, imaju pozitivan stav prema njima, vole da se igraju, ali nije jasno koliko ih takve aktivnosti motivišu. Autorka primećuje da su učenici uglavnom zahtevali igru onda kada su bili umorni od tradicionalnih vežbanja ili se osećali pospano. Chanseawrassameeova (2012: 1372–1373) takođe govori o tome da pri korišćenju igara na času ne treba zanemariti karakter učenika kao ni karakter nastavnika. Nekada nešto što je nastavniku veoma zanimljivo učenicima može biti dosadno, i obrnuto. I na samom kraju, autorka uočava potrebu da se više pažnje posveti istraživanjima o korišćenju igara u nastavi sa odraslim učenicima.

Chirandon (2010) ispituje kako igre utiču na učenje vokabulara i poboljšanje komunikacije učenika šestog razreda na Tajlandu. Metodologija ovog istraživanja slična je našoj. Učenici su imali test pre i posle korišćenja igre i upitnik u kom su iznosili stavove o igri (Chirandon, 2010: 3–4). Rezultati su bili pozitivni i dokazano je da su učenici napredovali kada je u pitanju znanje vokabulara i komunikacija na engleskom jeziku. Učenici

su rekli da im se više sviđaju igre u vezi sa savladavanjem vokabulara (Chirandon, 2010: 5). Dalje, upoređivanjem stavova učenika o igrama i ostalim aktivnostima na času, zaključeno je da su igre ubedljivo bile na prvom mestu (Chirandon, 2010: 6).

Grupa autora (Doğan, Batdı, Yildirim & Dönder, 2012) analizira stavove nastavnika o uticaju igara na psihološke, afektivne i socijalne domene učenika. Oni su svoje istraživanje sprovedli u Turskoj, gde su, koristeći upitnik, prikupili mišljenja 67 nastavnika koji rade u osnovnim školama. Kada su u pitanju psihološki domeni učenika, autori navode da veliki broj nastavnika smatra da kroz igru učenici na času prevazilaze strah i zaboravljaju na brige, postaju samouvereniji, psihološki su spremi za učenje i mogu bolje da se koncentrišu. Kada su u pitanju afektivni domeni učenika, oni kroz igru razvijaju pozitivne stavove prema učenju i sa zadovoljstvom uče bitne informacije. Igra takođe ispunjava njihove potrebe za ljubavlju, empatijom, radoznalošću. I na kraju, kada su u pitanju socijalni domeni, nastavnici koji su učestvovali u ovom istraživanju smatraju da igre pospešuju komunikaciju između njih i učenika, da učenici međusobno postaju društveniji, ali i da igra često može da prouzrokuje probleme sa disciplinom. Interesantno je primetiti da se na probleme sa disciplinom pri korišćenju igara na času uglavnom žale nastavnici koji imaju od 11 do 15 godina radnog iskustva, dok oni sa više od 21 godine iskustva smatraju da disciplina nije problem.

Izdvojili bismo istraživanje biologa iz Australije Franklin, Peat i Lewis (2003) koje je u vezi sa igrom i usvajanjem termina iz biologije. Iako se u istraživanju ne radi o učenju stranog jezika kroz igru, ono je relevantno za naš rad jer su ispitanici studenti prve godine. Ove tri autorke su sa svojim učenicima na časovima koristile igru diskusije uz pomoć kartica i igru ukrštenih reči (Franklin, Peat & Lewis, 2003: 79). Ono što daje ozbiljnost ovom istraživanju svakako je veliki broj učesnika – 1.300 studenata prve godine je učestvovalo i komentarisalo pomenute igre (Franklin, Peat & Lewis, 2003: 80). Ispitanici su pokazali veću zainteresovanost za ukrštenice, a nešto manju za igre karticama (Franklin, Peat & Lewis, 2003: 81–82).

Hamzah i Dourado nalaze da su igre kojima se vežba gramatika u srednjoj školi bile korisne za njihove učenike koji su imali problema da usvoje prošlo i sadašnje vreme (2010). Nastavnici su uživali u ovim aktivnostima, kao i učenici.

Hartanijeva ispituje kako pantomima (ili igra imitiranja) utiče na učenje gramatike (2012: 15–16). Ta igra, kako navodi autorka, pored mnogih prednosti sadrži i neverbalnu komunikaciju čiji se značaj često zanemaruje u nastavi jezika (Hartani, 2012: 18). Ona svoje istraživanje sprovodi u Indoneziji sa 30 učenika uzrasta 11 i 12 godina, koji su podeljeni u dve grupe (eksperimentalnu i kontrolnu). Hartanijeva ističe da je prednost korišćenja igara pri

učenju gramatike u tome što igre kao i gramatika imaju pravila koja se moraju poštovati (2012: 16–17). Ona takođe pretpostavlja da će se kroz ovakav vid učenja učenici preciznije izražavati, imati više samopouzdanja i postati svesniji određenih gramatičkih pravila (Hartani, 2012: 16). Nakon analize rezultata Hartanijeva zaključuje da su učenici koji su koristili pomenutu igru imali bolje rezultate na izlaznom testu od onih koji nisu (2012: 18). Pored toga ona zapaža da su ti učenici mnogo više uživali u radu od učenika iz kontrolne grupe (Hartani, 2012: 19).

Huyen i Nga ispituju kako učenici u Vijetnamu uče vokabular uz pomoć igara (2003). Oni su tokom dve nedelje izložili svoje učenike što većem broju igara za vežvanje vokabulara. Posmatrali su časove na kojima se koristila igra i intervjuisali učenike i nastavnike. Pored napredovanja učenika beležili su i njihove utiske o igrama korišćenim na časovima. Takođe su u svom radu predstavili i određene probleme na koje su naišli tokom eksperimenta. Veliki broj učenika imao je pozitivan stav o korišćenju igara (njih 17 od 20 bili su radi da učestvuju u igrama). Igre su doživeli kao znatno poboljšanje u odnosu na tradicionalne načine učenja vokabulara kojima su do tada bili izloženi, a koje su smatrali veoma dosadnim. Nastavnici koji su učestvovali u eksperimentu zapazili su napredak kod svojih učenika koji se brže prisećaju većeg broja reči ukoliko su te reči obrađivane kroz igru. Učenici su takođe smatrali da im igre pomažu u učenju reči. Problemi na koje Huyen i Nga nailaze tiču su objašnjavanja pravila igara. Da bi igra bila uspešna, neophodno je da učenici razumeju svoje uloge, što nekada nije bio slučaj. Dalje, nekada učenici ne žele da saraduju jedni sa drugima, a većina igara podrazumeva timski rad. Takođe je primećeno da učenici često govore svojim maternjim jezikom tokom igranja igre.

Köksal, Çekiç i Beyhan (2014) sprovode istraživanje kojim utvrđuju stavove učenika o korišćenju igara u nastavi gramatike. Oni rade sa studentima koji se školuju za vaspitače, a nalaze se na početnom nivou znanja engleskog jezika (A2). Kroz intervju sa učenicima takođe saznaju koje su to prednosti i mane korišćenja igara u učenju gramatike. Kada je reč o korišćenju igara, ispitanici u ovom istraživanju složili su se da kroz igru bolje uče gramatiku, da im je taj pristup zabavan, da im je samopouzdanje veće, kao i motivacija, i da zbog igara duže pamte određene gramatičke konstrukcije (Köksal et al., 2014: 87). Kada su u pitanju poteškoće na koje su učenici nailazili, izdvojili bismo nedovoljno poznavanje vokabulara da bi se igra nesmetano odvijala, ili da tokom igre ima previše grupa i da je dosta bučno (Köksal et al., 2014: 88). Kada su u pitanju predlozi učenika, izdvajamo predloge o tome da igre treba detaljnije objasniti i istaći njihovu svrhu, da ih treba igrati u manjim grupama i da ritam igre

treba da odgovara nivou znanja učenika, kao i to da potrebne reči i gramatičke konstrukcije treba da budu ispisane na tabli tokom celog trajanja igre (Köksal et al., 2014: 88).

Kouřilová (2015) istražuje kakve stavove o korišćenju igara pri učenju gramatike imaju budući nastavnici engleskog jezika u Češkoj, kao i učenici koji su u igrama učestvovali. Ona u istraživanju koristi devet igara kroz koje vežba prošlo vreme i nepravilne glagole sa učenicima uzrasta 12 i 13 godina. Oni su imali veoma pozitivan stav o svim igrama. U iskazivanju svojih preferencija skoro sve igre su bile ocenjene najvišim ocenama (Kouřilová, 2015: 47). Kada je trebalo kazati da li su igre korisne, komentari učenika bili nisu bili jednoglasni. Ima i onih koji nisu sigurni da li im je igra bila korisna, ili misle da nije bila korisna. Ipak, skoro polovina učenika je sve igre smatrala korisnim (Kouřilová, 2015: 48). Stav nastavnika posmatrača bio je više nego pozitivan kada su u pitanju svi aspekti korišćenih aktivnosti: koliko su bile interesantne, prilagođene učenicima, koliko su ih motivisale i slično (Kouřilová, 2015: 49–50). Kada su komentari budućih nastavnika engleskog u pitanju, oni su jedinstveni u nameri da koriste igre za učenje i ponavljanje gramatike, ali se frekvencija kojom bi to činili razlikuje. Samo 15% igre bi koristilo na svakom času, a najviše njih (50%) koristilo bi ih više od dva puta nedeljno. Takođe, većina njih smatra da igre mogu da se koriste u bilo kom delu časa (65%) (Kouřilová, 2015: 51).

Kumarova i Lightnerova (2007) porede način rada nastavnika na fakultetskom nivou i korporativnih trenera, u želji da utvrde čiji je repertoar raznovrsniji i ko se više služi igrama na svojim predavanjima. One su takođe razgovarale sa pet fakultetskih nastavnika koji su pristali da u rad uključe igre i zapisale su njihove utiske o tom procesu. Učenici sa kojima su igre rađene takođe su intervjuisani (Kumar & Lightner, 2007: 55–56). Rezultati istraživanja ukazali su na to da korporativni treneri koriste raznovrsnije strategije u svom rad. I dok su učenici imali uglavnom pozitivan stav o igrama koje su se koristile na fakultetu, neki od njih, iako manjina, izneli su veoma oštre osude, navodeći da se zbog igara osećaju detinjasto i da ne mogu da se oslone na znanje svojih kolega koje im je tokom određenih aktivnosti bilo neophodno (Kumar & Lightner, 2007: 56–57). Nastavnici koji su pristali da uključe igre u nastavu imali su različita mišljenja o njihovoj upotrebi. Neki su smatrali da je za pripremu igre potrebno mnogo više vremena nego za pripremu klasičnog predavanja. Neki nastavnici su se bojali negativne reakcije učenika. Ali bilo je i pozitivnih komentara: da je igra bila vredna truda koji je bio potreban da se ona pripremi i da je dovela do boljeg pamćenja sadržaja (Kumar & Lightner, 2007: 57).

Kupečková beleži reakcije svojih učenika na korišćenje igara. Ona radi sa decom uzrasta od 11 do 13 godina i primećuje da su za uspeh igre ključni dobar odabir igre i grupisanje učenika (Kupečková, 2010: 34).

Lawrence i Lawrence ispituju kakve stavove budući nastavnici u Indiji imaju o korišćenju igara za učenje gramatike. Saznali su da dosta budućih nastavnika (41,67%) ima neutralan stav o korišćenju igara u nastavi gramatike engleskog jezika, a kada su razlike u polu u pitanju, devojke imaju pozitivniji stav o ovim igrama od mladića (Lawrence & Lawrence, 2013: 70). Visok procenat učenika sa neutralnim stavom Lawrence i Lawrence objašnjavaju činjenicom da budući nastavnici nisu izloženi takvom tipu nastave i predlažu organizovanje odgovarajućih treninga iz pomenute oblasti (2013: 71).

Mahmoud i Tanni ispituju stavove nastavnika engleskog jezika u Palestini o tome u kojoj meri igre motivišu njihove učenike, decu od 6 do 10 godina. Trideset nastavnika koji su popunjavali upitnik slažu se da igre motivišu učenike i da im pomažu da zadrže interesovanje (Mahmoud & Tanni, 2014: 25).

Masri i Najar u Jordanu istražuju kako igre utiču na učenje vokabulara kod dece koja idu u prvi, drugi i treći razred osnovne škole i da li postoje neke razlike u postignućima kada se poredi dečaci i devojčice. Tokom osam nedelja eksperimentalne grupe bile su izložene igrama kroz koje uče vokabular, a kontrolne grupe – nove reči na tradicionalne načine (Masri & Najar, 2014: 148). Nakon obrade podataka Masri i Najar zaključuju da su eksperimentalne grupe ostvarile veći napredak od kontrolnih grupa kada je učenje vokabulara u pitanju. Oni takođe primećuju da korišćenje igre u nastavi nije imalo različit uticaj na dečake i devojčice (2014: 150).

Mawaddahova proučava uticaj igre na učenje vokabulara u školi u Džakarti (2010). Ona se fokusirala na igre povezivanja (engl. *matching games*) i istraživanje je sprovedla sa učenicima sedmog razreda (Mawaddah, 2010: 11). Mawaddahova smatra da korišćenje igara pri učenju vokabulara nije samo zabavno već i veoma korisno jer pozitivno utiče na motivaciju učenika (2010: 23). Ona u svom istraživanju prvo upoznaje učenike sa lekcijom koju će raditi, zatim uvodi nove reči, daje vremena učenicima da upamte te reči i onda počinje igru (Mawaddah, 2010: 24). Iz ovog objašnjena njenog eksperimenta jasno se vidi da ona koristi igre za obnavljanje naučenog gradiva. Dve su igre zastupljene u njenom istraživanju: prvu imenuje prenošenje poruke (engl. *giving message*), a drugu skupljanje kartica (engl. *collect your cards*). Prva igra podseća na našu igru gluvih telefona pošto učenici šapuću jedni drugima rečenice. Razlika je u tome što su u našem istraživanju učenici rečenice koje šapuću morali da menjaju iz upravnog u neupravni govor – i obrnuto. Mi smo

ovu igru u našem istraživanju koristili za vežbanje gramatike, što ide u prilog činjenici da su igre na časovima jezika veoma korisne jer se mogu upotrebiti za vežbanje različitih aspekata jezika. Druga igra je slična igri pamćenja koju smo koristi da bi naši učenici vežbali značenje reči koje se lako mešaju. Uočavamo da je čak i u okviru vokabulara relativno lako jednu vrstu igre malo izmeniti da bi ona za cilj imala utvrđivanje znanja iz neke druge oblasti vokabulara. Nakon testiranja eksperimentalnih i kontrolnih grupa pre i posle primene igara u radu sa eksperimentalnim grupama, Mawaddahova zaključuje da je nastava vokabulara efikasnija ukoliko se u njoj koriste igre (2010: 26–27).

U svom radu Mayasarijeva iz Indonezije želi da ispita kako igra utiče na učenje vokabulara kod učenika trećeg razreda osnovne škole i da opiše sam proces korišćenja igara na taj način (Mayasari, 2009: xiii). Ona u svom eksperimentu koristi dve vrste igara: pantomimu (nastavnik imitira neko zanimanje a učenici treba da ga pogode) i takmičenje u čitanju (gde učenici podeljeni u grupe ocenjuju jedni druge kako su čitali) (Mayasari, 2009: xxxi–xxxiii). Mayasarijeva je igre koristila u dva navrata tokom svojih časova i primetila da su učenici bili veoma motivisani da učestvuju, da su brže učili reči i bolje ih pamtili (Mayasari, 2009: xxxv). Ono što bi se moglo zameriti ovom istraživanju jeste činjenica da se sva zapažanja zasnivaju na subjektivnom osećaju autora i nema nikakvih testova ili upitnika koji bi preciznije utvrdili uticaj igre na učenje reči.

Paris i Yussof pokušavaju da utvrde kako se gramatika uči uz pomoć društvenih igara. Oni smatraju da uz pomoć igara gramatika, koja je često učenicima teška i zastrašujuća, postaje pristupačnija (Paris & Yussof, 2012: 213). Pored toga, interesuje ih i da li se stav učenika prema gramatici menja ako je uče kroz igru (Paris & Yussof, 2012: 214). Nakon analize dobijenih podataka ovi autori zaključuju da su rezultati koje postiže eksperimentalna grupa bolji nakon korišćenja igara i da je stav učesnika prema gramatici promenjen (Paris & Yussof, 2012: 217–219).

Pasovic Petrovic u svom istraživanju intervjuiše dva nastavnika koji koriste igre u nastavi stranog jezika, a predaju u srednjim školama u Švedskoj. Ovi nastavnici su izdvojeni jer igra na njihovim časovima ima značajno mesto u nastavnom procesu. Jedan od intervjuisanih nastavnika rekao je da su uz pomoć igara učenici zainteresovaniji za rad na času, da imaju bolju koncentraciju, ali da je bilo potrebno roditeljima objasniti da se kroz igru može nešto i naučiti (Pasovic Petrovic, 2014: 21–22). Drugi ispitanik, nastavnica, koristila je uglavnom video-igre, ali je takođe uočila da je neophodno da se učenicima i roditeljima objasni zašto i kako su igre korisne (Pasovic Petrovic, 2014: 23). Oba nastavnika primetila su

da učenici jezik koriste na spontaniji način od trenutka kada su izloženi igrama na času (Pasovic Petrovic, 2014: 23).

U svom radu Rezapanah i Hamidi istražuju kako igre za učenje vokabulara utiču na usvajanje reči i njihovu kasniju upotrebu u pisanju odeljaka. Iako su rezultati pokazali da igre imaju veoma pozitivnu ulogu u učenju vokabulara, autore je iznenadila činjenica da nisu svi učenici bili radi da prihvate igre kao tehniku učenja, a kao razlog za to vide činjenicu da učenici nisu navikli da se u obrazovnom procesu koristi ta tehnika (Rezapanah & Hamidi, 2013: 41).

Rohani i Pourgharib ispituju uticaj igre na učenje vokabulara kod 30 devojčica koje idu u prvi razred srednje škole u Iranu (15 u eksperimentalnoj i 15 u kontrolnoj grupi). Pre početka eksperimenta sve učenice su imale veoma loše rezultate na testu koji je merio njihovo znanje vokabulara (Rohani & Pourgharib, 2013: 3541–3542), a nakon eksperimenta obe grupe su ga znatno popravile, ali utvrđeno je da eksperimentalna grupa nije imala mnogo bolje rezultate od kontrolne grupe, tj. da korišćenje igara u nastavi nije pomoglo u učenju reči, ali nije ni odmoglo.

Sakoda radi sa studentima čiji je maternji jezik japanski, a koji uče engleski, i pokušava da utvrdi da li se kod njih javljaju različiti vidovi interakcije u zavisnosti od toga da li se na času koristi igra ili neka druga, tradicionalnija aktivnost. Nakon analize interakcije rezultati pokazuju da postoji bitna razlika između igre i obične aktivnosti (Sakoda, 2002: 178–179). Tokom igre svi učenici su imali jednako vreme da govore, a to nije bio slučaj tokom druge aktivnosti (neki su govorili znatno više od drugih). Tokom igre uloge učenika su bile izjednačenije nego tokom drugih aktivnosti gde se jedan učenik izdvojio kao dominantniji.

Sobhani i Baheri istražuju koji su stavovi nastavnika i učenika (tinejdžera) prema korišćenju igara u nastavi stranog jezika. Njihovi rezultati govore o tome da su i učenici i nastavnici motivisani da koriste igre na času i misle da su ovakve aktivnosti korisne u procesu učenja (Sobhani & Baheri, 2014: 1069).

Kada su u pitanju istraživanja rađena u našem regionu, izdvajamo rad Stojkovićeve i Jerotijevićeve (2011a) predstavljen na konferenciji u Sarajevu (Prva međunarodna konferencija o nastavi stranog jezika i primenjenoj lingvistici).³² U svom radu autorke se pitaju zbog čega treba ili ne treba koristiti igru u nastavi stranog jezika. One sprovode istraživanje u južnoj Srbiji, među učenicima (178) i nastavnicima (19) engleskog jezika, od

³² 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics

petog do osmog razreda. Iako se mišljenja učenika i nastavnika o korišćenju igre u nastavi stranog jezika razlikuju, ipak većina ispitanika smatra da igru treba koristiti. Navodimo neke od razloga zbog kojih učenici igru smatraju korisnom: časovi su im interesantniji, prija im rad u grupi i igra im pomaže u učenju (Stojković & Jerotijević, 2011a: 942). Sa druge strane, nastavnici igru smatraju korisnom zato što motiviše učenike, korisna je na početku časa kao zagrevanje, učenici samostalno vežbaju upotrebu jezika i novi vokabular se lakše uči (Stojković & Jerotijević, 2011a: 943). U oba slučaja naveli smo samo najzastupljenije razloge koje učenici i nastavnici navode. To nisu i jedini razlozi za korišćenje igre koji se nalaze u odgovorima ispitanika. Mnogo manji broj ispitanika veruje da igru ne treba koristiti i interesantno je da većina učenika koji su protiv upotrebe igre na času kaže da ne zna razlog zašto su protiv. Drugi navode da ih igra ne interesuje i da im je važnije učenje od igranja (Stojković & Jerotijević, 2011a: 943). Malobrojni nastavnici koji se protive korišćenju igre kao razlog navode da igra stvara nered u učionici i da ne mogu da prate rad učenika, verovatno zbog pomenutog nereda koji nastane, primećuju autorke (Stojković & Jerotijević, 2011a: 944). One takođe uočavaju da postoje neke prepreke u korišćenju igre u nastavi koje su ispitani nastavnici identifikovali, a tu su, na primer, nedostatak vremena, nastavni plan, nepoznavanje pristupa, protivljenje kolega, roditelja, škole itd. (Stojković & Jerotijević, 2011a: 944). U zaključku autorke izražavaju potrebu da se urade dalja istraživanja koja bi za cilj imala da ocene napredak učenika u učenju stranog jezika kada su igre sastavni deo nastavnog plana (Stojković & Jerotijević, 2011a: 946). Taj stav poklapa se sa ciljevima našeg istraživanja.

Još jedan rad istih autorki objavljen je takođe 2011. u časopisu *Uzdanica*. Čini nam se da su one koristile iste ispitanike kao i u prethodnom radu (178 učenika i 19 nastavnika u južnoj Srbiji, od petog do osmog razreda), ali su uspele da dođu do nekih novih zaključaka vrednih pomena. Ovoga puta one su utvrdile koliko su nastavnici i učenici voljni da koriste igru na času. Oko 79% nastavnika voljno je da upotrebi ovaj pristup u učenju, a oko 21% nije sigurno, dok nema nastavnika koji izričito ne žele da koristi igre na času (Stojković & Jerotijević, 2011b: 37). Kada su učenici u pitanju, takođe veliki broj njih je rad da koristi igru na času (oko 64%), a njih skoro 25% neodlučno je u tome. Za razliku od nastavnika, postoje učenici koji ne žele da se igra koristi na času (oko 11%) (Stojković & Jerotijević, 2011b: 37–38). Stojkovićeva i Jerotijevićeva su se takođe pitale koliko često se igre koriste u pomenutim razredima osnovne škole, da li učenici nižih razreda imaju pozitivniji stav o korišćenju igara na času, kakav stav nastavnici imaju o korišćenju igara u odnosu na svoje radno iskustvo i da li kod dece postoji razlika u stavovima u odnosu na njihov pol (Stojković & Jerotijević,

2011b: 34–35). Mišljenja smo da su ova pitanja relevantna za datu oblast, naročito prva tri. Autorke su došle do sledećih zaključaka: nažalost, igre se retko koriste u nastavi jezika u pomenutim razredima, učenici nižih razreda imaju pozitivniji stav o upotrebi igara na času od učenika viših razreda, nastavnici sa 10 i 21–30 godina radnog iskustva imaju pozitivniji stav o upotrebi igara na času od ostalih kolega i pol učenika ne utiče na njihove stavove o korišćenju igre u nastavi (Stojković & Jerotijević, 2011b: 41). Zamerka koju imamo u vezi je sa načinom na koji su autorke došle do odgovora na pitanje koliko se često igra koristi na času. Naime, na ovo pitanje odgovarali su samo nastavnici i mišljenja smo da su možda neki od njih koji ne koriste igru ipak rekli da je koriste jer su čuli da ona ima pozitivan efekat na učenje. Ne možemo da tvrdimo da je to zaista tako, ali bi možda upoređivanje odgovora nastavnika i učenika na ovo pitanje dalo jasniju sliku o realnoj situaciji. Neki opšti zaključak, nakon čitanja ovog rada, jeste da, iako se igra ne koristi dovoljno u obrazovnom sistemu Srbije, ipak postoji volja, kako nastavnika tako i učenika, da se to promeni.

Taherijeva istražuje kako korišćenje igara u nastavi vokabulara utiče na dugoročno pamćenje reči. Ona istraživanje sprovodi u Iranu, sa dve grupe od po 16 učenica, uzrasta od 11 do 16 godina, kojima daje jedan test odmah nakon učenja reči, i dva testa, dve i četiri nedelje nakon učenja reči (Taheri, 2014: 545). Jedna (kontrolna) grupa učenica reči ponavlja koristeći tradicionalne pristupe učenju, kao što su definicije, davanje sinonima, antonima, zadaci sa popunjavanjem praznina, dok druga (eksperimentalna) grupa koristi igre (Taheri, 2014: 546). Autorka zaključuje da su učenice iz obe grupe zaboravile određeni broj naučenih reči posle nekog vremena, ali da je zaboravljanje bilo znatno manje prisutno kod grupe koja je reči učila kroz igru (Taheri, 2014: 549).

Luu Trong Tuan u radu objavljenom 2012. bavi se uticajem igara na pamćenje vokabulara kod dece od sedam godina. On radi sa 63 učenika nasumično podeljenih u dve grupe (kontrolnu i eksperimentalnu). Eksperimentalna grupa učenika je izložena jednoj vrsti igre tokom obnavljanja vokabulara. Tuan koristi igru povezivanja pojmova i slika (engl. *labeling game*), dok kontrolna grupa ponavlja vokabular koristeći tradicionalna vežbanja (Tuan, 2012: 261). Rezultati dva izlazna testa (jednog rađenog odmah nakon eksperimenta, drugog nešto kasnije) pokazuju da su članovi eksperimentalne grupe postigli znatno bolje rezultate od članova kontrolne grupe, tj. da su deca izložena igri kao načinu ponavljanja vokabulara bolje upamtila reči i da su im te reči duže ostale u sećanju (Tuan, 2012: 262).

Tunchalearnpanih (2013) ispituje kako igre pomažu u učenju vokabulara na Tajlandu. Pored toga što je ustanovljeno da su igre korisne u učenju vokabulara, autor je utvrdio i da su ukrštene reči i slagalice najomiljenije igre učenicima (Tunchalearnpanih, 2013: 822).

Ubermanova (1998) ispituje kako igre utiču na prezentovanje i ponavljanje vokabulara. Ona istraživanje sprovodi u Poljskoj. U samom radu nije najjasnije o kom uzrastu je reč. Autorka pominje treći razred, a po odabiru fraza koje koristi zaključujemo da nije u pitanju treći razred osnovne škole, već verovatno treći razred srednje škole. Njeni zaključci su da su učenici koji su koristili igre bili motivisaniji za rad i da su bili uspešniji u učenju i ponavljanju reči. Ipak, ona primećuje da je pri korišćenju igara prezentovanje i ponavljanje trajalo duže nego kada su se koristili obični pristupi. Pretpostavka je da će rezultati verovatno biti bolji ako se nešto više radi. Ona takođe navodi da su učenici koji su koristili igre bili bolji zato što su ih igre motivisale da više rade kod kuće i da su igre bile dobar podsticaj za dodatni, samostalni rad. I na kraju, Ubermanova primećuje da nisu svi učenici raspoloženi da koriste igre, ali da većina njih jeste.

Utaminingsih u svom istraživanju nalazi da jedna društvena igra povoljno utiče na jezičku veštinu govora kod učenika u Indoneziji. Učenici su, nakon korišćenja igre, imali više samopouzdanja kada su pričali priče na engleskom, njihov izgovor je bio bolji, kao i interakcija sa slušaocima (Utaminingsih, 2013: 5–6).

Valipour i Aidinlou sprovode istraživanje u Iranu da bi utvrdili kako korišćenje igara utiče na razvijanje veština slušanja i pisanja. Autori ovog istraživanja rade sa 38 učenika predškolskog uzrasta – od šest i sedam godina (Valipour & Aidinlou, 2014: 647). Oni zaključuju da je korišćenje igara veoma korisno, da pozitivno utiče na motivaciju učenika, da pospešuje rad u grupi, ublažava stres i anksioznost koju učenici osećaju pri učenju stranog jezika (Valipour & Aidinlou, 2014: 650). Iako je u ovom radu stav autora prema igri veoma pozitivan, sam prikaz njihovog istraživanja nije naročito detaljan (na primer, ne uključuje opis igara korišćenih na času).

Vossoughi i Zargar, takođe u Iranu, ispituju kako na učenje reči utiče osmosmerka. Eksperimentalna grupa imala je znatno bolje rezultate od kontrolne (Vossoughi & Zargar, 2009: 84). Ono što je interesantno u ovom istraživanju jeste to da je korišćen samo jedan tip igre tokom osam časova (Vossoughi & Zargar, 2009: 82).

Stavove nastavnika o korišćenju igara u osnovnim školama na Tajvanu ispituje Wang (2010). U ovom istraživanju 150 nastavnika je odgovaralo na sedam pitanja o igri u čijoj osnovi leži komunikativni pristup nastavi jezika. Ta pitanja ticala su se motivacije učenika, koliko nastavnici misle da su igre korisne, stavova učenika i roditelja o igrama, koji problemi u znanju učenika mogu da otežaju korišćenje takvih igara, na koje probleme nastavnici nailaze kada koriste igre, koliko često ih koriste i koje su to igre (Wang, 2010: 128). Većina nastavnika se slaže da igre motivišu učenike na rad i da su interesantne (Wang, 2010: 133).

Oni smatraju da su igre veoma korisne, ali skoro svi nastavnici misle da je potrebno da se ponovi gradivo koje se kroz igru vežbalo ili učilo (Wang, 2010: 133). Dalje, i među učenicima i među njihovim roditeljima vlada pozitivno mišljenje o igrama na času (Wang, 2010: 135). Većina nastavnika ne vidi ozbiljnije probleme u znanju učenika koji bi nastali u korišćenju igara (Wang, 2010: 136). Najveći problem da se igre koriste jeste prostor u kome se nastava održava (Wang, 2010: 137). Nema nastavnika koji uopšte ne koriste igre, dok ih najviše njih koristi bar jednom nedeljno (Wang, 2010: 139). Najviše se koriste igre u kojima se učenici takmiče, a najmanje video-igre, imitacija i dramatizacija (Wang, 2010: 140).

Wang, Shang i Briody analiziraju uticaj igara na motivaciju, učenje vokabulara i na anksioznost u odnosu sa vršnjacima kod učenika osnovnoškolskog uzrasta na Tajvanu. Nakon obrade podataka ovi autori su utvrdili da igre pozitivno utiču na motivaciju i usvajanje vokabulara, ali dovode do povišene anksioznosti kod učenika koji imaju slabije ocene (Wang et al., 2011: 134). U ovom istraživanju takođe je utvrđeno kako nivo znanja učenika utiče na motivaciju, vokabular i anksioznost. Bolji učenici su motivisaniji korišćenjem igara; slabiji učenici mogu više vokabulara da nauče kroz igre nego korišćenjem tradicionalnih pristupa; i na kraju, bolji učenici su manje anksiozni od lošijih tokom igranja (Wang et al., 2011: 139).

Šta nastavnici osnovnih škola misle o korišćenju igara pri učenju gramatike stranog jezika, Yolageldili i Arikan prikazuju u svom radu iz 2011. godine. Oni žele da saznaju koji su stavovi nastavnika u Turskoj o pedagoškoj vrednosti igara i o njihovom korišćenju, koliko su takve igre efikasne u učenju gramatike kod dece i u kojoj meri ih nastavnici koriste (Yolageldili & Arikan, 2011: 223). Yolageldili i Arikan koriste upitnik koji je popunilo 15 nastavnika iz šest državnih osnovnih škola u Turskoj (2011: 223–224). Autori ovog istraživanja zaključuju da je većina nastavnika svesna svih prednosti koje korišćenje igara ima na nastavu gramatike, ali veliki deo njih (čak 80%) oseća nelagodnost ukoliko eksplicitno ne ispredaje sva gramatička pravila (Yolageldili & Arikan, 2011: 227). To je glavni razlog zbog kog nastavnici u Turskoj ne koriste igre pri učenju gramatike u meri u kojoj one to zaslužuju.

Yu sprovodi detaljno istraživanje o tome kako igre utiču na učenje gramatike u nemačkom jeziku i kakav efekat imaju na motivaciju učenika i atmosferu na času. Učesnici su imali 15 ili 16 godina. Zaključak je da su igre ipak imale pozitivan uticaj na motivaciju i atmosferu na času iako nije došlo do znatnijeg napredovanja učenika iz oblasti gramatike (Yu, 2005: i).

5. Istraživanje

5.1. Predmet istraživanja

Predmet istraživanja u ovoj doktorskoj disertaciji jeste uticaj ludičkih aktivnosti na uspešno učenje engleskog jezika kao stranog, sa osvrtom na studente filološkog usmerenja. U tekstu rada smo za studente koristili termin učenici, sem u situacijama kada je bilo bitno naglasiti da je reč o učenicima koji su deo visokoškolskog obrazovnog sistema. Kako bi se ispitao uticaj ludičkih aktivnosti, sprovedeno je istraživanje na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu tokom letnjeg semestra školske 2014/2015. i ono je obuhvatilo učenike različitih godina koji uče engleski jezik kao izborni predmet i kojima je to prva godina učenja engleskog jezika na fakultetu. Sa učenicima je u tom periodu na časovima korišćeno deset ludičkih aktivnosti kroz koje je ponavljano gradivo. Pet aktivnosti je služilo za utvrđivanje gramatike, a pet za utvrđivanje vokabulara.

5.2. Ciljevi i hipoteze istraživanja

Osnovni cilj istraživanja jeste da utvrdimo u kojoj meri ludičke aktivnosti u nastavi engleskog jezika kao stranog doprinose uspešnijem savladavanju gradiva. Pored toga, utvrdićemo da li učenici imaju pozitivan stav o ovim aktivnostima na časovima engleskog jezika. U odnosu na postavljeni cilj istraživanja, pretpostavka je da ludičke aktivnosti mogu doprineti uspehu učenika u savladavanju engleskog jezika. Takođe, ove aktivnosti i njihova primena u nastavi najčešće doprinose stvaranju prijatnije atmosfere u učionici i uspostavljanju prisnijih odnosa između učenika i nastavnika, a takođe i između samih učenika.

Pošto smo odredili cilj istraživanja, sledeći korak jeste njegova transformacija u hipoteze koje će nam poslužiti kao vodič u tom procesu i na taj način nam pomoći da procenimo adekvatnost datog teorijskog objašnjenja. U tu svrhu definisane su tri hipoteze, od kojih je prva:

H₀: Učenici koji su pohađali nastavu engleskog jezika tokom koje su korišćene ludičke aktivnosti ostvaruju bolje rezultate od učenika koji su na tradicionalan način učili jezik.

Poređenjem dva pristupa u nastavi engleskog jezika – sa primenom ludičkih aktivnosti i bez njih, želimo da pokažemo razlike koje postoje u pogledu postignuća učenika. U prikazu eksperimentalne nastave, koja se paralelno odvijala sa tradicionalnom, ukazaćemo i na osobenosti ludičkih aktivnosti koje su bile deo eksperimentalne nastave. Rezultati eksperimenta i njihova analiza pokazaće da li postoji razlika u efektima ova dva pristupa na postignuće učenika u savladavanju engleskog jezika.

Celce-Murcia i McIntosh primećuju kako su gramatika i vokabular kroz istoriju uvek bili posmatrani kao elementi nastave stranog jezika koji su jedan drugom suprotstavljeni. Neki pristupi učenju jezika isticali bi značaj gramatike, a drugi bi smatrali da je usvajanje vokabulara važnije (1979: 215). Pomenuti autori zaključuju ono što većina nas i danas smatra ispravnim stavom – da su i gramatika i vokabular važni za savladavanje stranog jezika i da nikako jedno ne sme da bude žrtvovano zarad drugog.

Sledeća definisana hipoteza:

H₀: Učenici koji su učili vokabular uz upotrebu ludičkih aktivnosti ostvaruju bolje rezultate od učenika koji su vokabular učili na drugi način.

Vokabular je veoma bitan element koji povezuje sve četiri veštine: čitanje, pisanje, slušanje i govor (Aslanabadi, 2013: 188). Morgan i Rinvoluceri (2008: 6) smatraju da je pri učenju vokabulara neophodno da se sa učenicima gotovo na svakom času radi nešto zanimljivo, nešto neočekivano što ranije nisu iskusili, nešto što će ih iznenaditi. Smatramo da ludičke aktivnosti odgovaraju tom opisu. Spalkova primećuje da je domen vokabulara stranog jezika pogodan za adaptaciju u raznim igrama i da zbog toga postoji veliki broj igara namenjen učenju i uvežbavanju vokabulara (2007: 6).

Wallace (1982: 104) primećuje da igre za učenje vokabulara imaju sličnu ulogu kao ostale aktivnosti koje se koriste na časovima. Kroz njih učenici mogu da prošire svoje znanje ili da ponove ono što već znaju. Razlika između igara i običnih vežbanja jeste u tome što igre imaju dodatne efekte, zabavne su, opuštaju učenike i oni u njima uživaju.

Allen ističe kako igre mogu učenicima da skrenu pažnju na neke reči, tj. da zbog određene igre reči dobiju na važnosti zato što su bile potrebne za uspešno odvijanje igre (1983: 52). Slično tome, Rixonova navodi da igre pomažu učenicima da nauče reči i izraze na stranom jeziku tako što ih nešto što se desilo tokom igre podseti na određenu reč ili frazu (1988: 82).

Ako se vokabular uči i ponavlja kroz igre, veća je verovatnoća da će se reči provežbati, da će biti povezane sa interesovanjima i potrebama učenika i da će ih se kasnije učenici lakše sećati (Aslanabadi, 2013: 187). Ovakve igre su, kako napominje autor, korisne i

za učenike i za nastavnike – učenicima olakšavaju učenje reči, a nastavnici uživaju da predaju u uslovima u kojima su učenici zainteresovani i gde je atmosfera prijatna.

Tunchalearnpanih govori o pet koraka učenja vokabulara kroz igru. Prvo, igra motiviše učenike na početku učenja i korisna je kao aktivnost kojom se učenici zagrevaju i pripremaju za ostatak časa. Drugo, prezentacija novih reči i izraza može imati formu igre. Treće, igra se koristi u uvežbavanju i ponavljanju novih reči. Četvrto, kroz igru se može testirati znanje učenika i, peto, igrom se može obnoviti ono što se radilo na nekom prethodnom času (2013: 817). Spalkova ima slične razloge, a to su da se uvede novi materijal, da se vežba ono što je već naučeno, da se uvedu ili vežbaju ne samo reči nego i neke tematske celine, ili da se učenici opuste ili podstaknu na rad (2007: 16).

S tim u vezi, osmišljeno je pet ludičkih aktivnosti u eksperimentalnoj nastavi koje su poslužile za utvrđivanje vokabulara. Rezultati eksperimenta i njihova analiza pokazaće da li postoji razlika u efektima korišćenja ludičkih aktivnosti i upotrebe tradicionalnog pristupa kod učenja vokabulara.

Treća definisana hipoteza:

H₀: Učenici koji su učili gramatiku uz upotrebu ludičkih aktivnosti ostvaruju bolje rezultate od učenika koji su gramatiku učili na tradicionalan način.

Rinvoluceri u korišćenju igre vidi način da se gramatika savlada i usvoji: „[...] igra bi mogla da bude i zabavna i ozbiljna istovremeno. Suština je da zabava stvara energiju kojom se onda postiže ozbiljan cilj”³³ (Rinvoluceri, 1984: 3).

Swan (2006) primećuje da se mnogo toga dešava kod ispitivanja načina na koji se jezik uči, ali da tu dominiraju pretpostavke, a činjenice su retke. To je najočiglednije, dodaje Swan, kada je u pitanju gramatika. Larsen-Freemanova (1979: 263–264) isto tako smatra da svoj put do jezičke učionice nađe malo onoga što se istraži na polju usvajanja jezika i primenjene lingvistike i da se gramatika u većini slučajeva još uvek predaje na tradicionalan način. Kada objašnjava kako učiti gramatiku, Swan navodi da gramatika nije samo jedna stvar već koncept koji podrazumeva mnogo toga i da zato treba primenjivati razne načine u učenju gramatike, a među njih autor svrstava i igre.

Gunnova i McCallumova govore o različitim stavovima koje nastavnici i učenici imaju kada je reč o pojmu gramatike (2005: 38). Nastavnike taj pojam asocira na nešto što je važno, nešto što predstavlja izazov i nešto bez čega se ne može. Sa druge strane, učenicima je gramatika dosadna, doživljavaju je kao mučenje i često bi je najradije izbegli. U nastavi

³³ “[...] a game could be fun and serious at the same time. The point is that the fun generates energy for the achievement of the serious goal.”

gramatike najčešće se koriste direktan pristup, papiri sa vežbanjima i slično. Iako ove dve autorke ne osporavaju značaj učenja gramatike stranog jezika, one su shvatile da učenici mnogo bolje reaguju na neke drugačije pristupe – kao što je korišćenje igara. Kroz igre se gramatičke strukture mogu naučiti, ponoviti i usvojiti, primećuju Gunnova i McCallumova (2005: 38).

Schwarz kroz šalu navodi kako je gramatički tačno koristiti reč „gramatika” u istoj rečenici u kojoj koristite i reči zabava i kreativnost, tj. da nije pogrešno gramatiku povezati sa tim rečima (2013: 1). Pogotovo je tinejdžerima drago kada rade nešto što ne priroda uobičajenom času (Schwarz, 2013: 1–2). Zbog pomenutog statusa i mesta gramatike neophodno je istražiti načine na koje se energija učenika može fokusirati na savladavanje i usvajanje gramatičkih pravila. Jedan od načina da se to izvede jeste korišćenje igara (Rinvoluceri & Davis, 1995: ix). Rinvoluceri i Davis napominju kako učenici brzo i lako prihvate činjenicu da strani jezik koji uče ima neke glasove koji u njihovom maternjem jeziku ne postoje, ali je mnogo teže da se naviknu na činjenicu da se neke stvari u gramatikama dva jezika u velikoj meri razlikuju.

Saricoban i Metin (2000) primećuju kako se nastava gramatike dugo smatrala za strukturiran proces veoma formalnog tipa. Sa porastom popularnosti komunikativnog učenja jezika gramatika počinje da se predaje i uči kroz pesme, stihove, igre i aktivnosti u kojima se rešavaju problemi, primećuju autori. Oni dalje navode da se kroz igre najčešće utvrđuju i uvežbavaju gramatičke jedinice i da nema mnogo smisla koristiti ih tokom prezentovanja novog gradiva učenicima. Igre imaju smisla tek kad je savladano dovoljno gramatike i vokabulara.

Nastavnik treba učenicima da pruži priliku da manipulišu gramatičkim strukturama u veoma kontrolisanim uslovima kao i u situacijama kada se te strukture mogu koristiti na više komunikativan i manje kontrolisan način, smatra Larsen-Freemanova (1979: 223). Mi bismo dodali da se obe ove situacije mogu postići korišćenjem igara. Kod ludičkih aktivnosti koje smo koristili u ovom istraživanju, igra karticama je primer veoma kontrolisanog i intenzivnog uvežbavanja određene konstrukcije. Igra kod koje je fokus više na komunikaciji bila bi igra crvenkapa³⁴.

Yu razmatra dva pristupa učenju gramatike (fokusiranje na formu i komunikativni pristup) i zaključuje da se najbolji rezultati u učenju gramatike postižu kada se ova dva pristupa kombinuju (2005: 8). Mi smatramo, a tako misli i Yu, da su dva tipa igara (one

³⁴ Detaljan opis svih ludičkih aktivnosti korišćenih u eksperimentu nalazi se u šestom poglavlju ovog rada, u odeljku 6.6.4.

fokusirane na formu i komunikativne) u stvari rešenje kako da na zanimljiv način oba pristupa učenju gramatike budu prisutna u nastavi (Yu, 2005: 9).

S tim u vezi, osmišljeno je pet ludičkih aktivnosti koje su poslužile za utvrđivanje gramatike. Rezultati eksperimenta i njihova analiza pokazaće da li postoji razlika u efektima korišćenja ludičkih aktivnosti, odnosno tradicionalne nastave gramatike.

Pored toga, ovim radom želimo da utvrdimo kakva je percepcija koju učenici imaju o ludičkim aktivnostima korišćenim u eksperimentalnoj nastavi engleskog jezika kako bismo dobili što realniju predstavu o mestu i ulozi ovih aktivnosti u nastavi jezika.

Rezultati istraživanja će biti značajni u pružanju jasnije slike o ludičkim aktivnostima i njihovoj primeni u nastavi engleskog jezika i pomoći će u adekvatnom pristupu prilikom osmišljavanja svake ludičke aktivnosti i organizacije takve nastave za studentsku populaciju filološkog usmerenja. Rezultati bi takođe mogli da se primene i u nastavi engleskog jezika na drugim fakultetima, ali bi tom prilikom trebalo imati na umu moguće razlike u faktorima kao što su motivacija studenata, tipovi inteligencije koji su kod tih studenata dominantni, sociodemografske karakteristike itd.

5.3. Metode istraživanja

Budući da je reč o empirijskom istraživanju,³⁵ u ovom radu biće dominantno korišćena opštenaučna statistička metoda u čijoj primeni će biti upotrebljena hipotetičko-deduktivna metoda, dok će paralelno biti korišćena komparativna metoda.

Hipotetičko-deduktivna metoda, kako navodi Miljević, iskustvena je metoda kod koje se saznajni proces oslanja na ukupno društveno i naučno iskustvo (2007: 159–189). Njen predmet jeste ukupna društvena stvarnost. Ova metoda isključivo koristi valjano zasnovane početne hipoteze u čijoj osnovi jeste višestruka i viševremenska provera iskustva, usled čega su njeni rezultati zapravo naučne hipoteze. Usled toga ima visok stepen osnovanosti, napominje autor. Takođe, iziskuje stabilne i precizno utvrđene procedure istraživanja, od identifikacije problema i predmeta, preko izrade nacrtu istraživanja, prikupljanja, obrade i analize podataka, pa sve do faze izveštavanja o rezultatima istraživanja i zaključivanja. Pa

³⁵ Jedna od podela metoda istraživanja podrazumeva njihovo svrstavanje u dve opšte grupe: teorijske i iskustvene (empirijske) metode. Teorijske metode se uglavnom oslanjaju na postojeća teorijska znanja i njima se zapravo vrši kvalitativno prekomponovanje postojećih znanja, čime se stiču novi uvidi i rasvetljavaju do tada manje poznati ili nepoznati delovi predmeta istraživanja. Sa druge strane, kod iskustvenih (empirijskih) metoda, postojeća teorijska i praktična saznanja služe kao osnov za identifikovanje problema i postavljanje hipoteza istraživanja. Suština ovih metoda jeste sistematsko prikupljanje podataka sa ciljem potvrđivanja postavljene hipoteze.

tako, za hipotetičko-deduktivnu metodu još kažemo da ima visok stepen pouzdanosti. Međutim, Miljević primećuje da ona nema svoje posebne tehnike i instrumente već se služi postojećim metodama prikupljanja podataka. Statistička opštenaučna metoda zapravo predstavlja istraživanje masovnih pojava koje se sastoje iz mnoštva jedinica, mnoštva pojedinačnog. Saznanje, odnosno zaključci statističke metode izvode se iz više premisa, odnosno formiraju se kao induktivni zaključci. Generalizacija do koje se dolazi statističkom metodom induktivna je i oslanja se na statističku indukciju i zakon verovatnoće. Zbog toga, ovako stečena saznanja smatramo uglavnom verovatnim. Statistička opštenaučna metoda je primenljiva u svim naukama i naučnim disciplinama, mada su razlike u primeni izražene, zaključuje Miljević.

Komparativna metoda predstavlja složenu metodu spoznaje i podrazumeva upoređivanje dva primerka iste pojave, dve istorodne ili raznorodne pojave, dva procesa u prošlosti, sadašnjosti i budućnosti, na jednom ili više definisanih prostora sa ciljem utvrđivanja da li su identični, slični ili različiti i u čemu. Naime, predmet istraživanja ove metode jesu identičnosti, sličnosti i razlike pojava i procesa (Miljević, 2007: 159–189). U metodološkoj literaturi joj se često pripisuju karakteristike eksperimentalne metode, odnosno smatra se kvaziekperimentom.

U ovom radu komparativna metoda se manifestuje kroz analizu uticaja ludičkih aktivnosti u nastavi engleskog jezika u uslovima neeksperimentalnog nacrtu, odnosno kvaziekperimenta koji čine dve grupe učesnika, eksperimentalna i kontrolna. Obe grupe su odabrane kao neslučajni uzorci iz iste populacije studenata Filološkog fakulteta u Beogradu.

5.4. Značaj i aktuelnost istraživanja

Na osnovu prethodno navedenog, smatramo da je naš doprinos u ispitivanju korišćenja igara u radu sa studentima značajan. U tom smislu, dobijeni rezultati mogu naći primenu u naučnim disciplinama poput nastave jezika i primenjene lingvistike. Sa druge strane, širi doprinos ovog rada leži u praktičnim pedagoškim implikacijama koje mogu naći primenu u savremenoj nastavi stranog jezika.

6. Metodologija istraživanja

Nakon što smo definisali problem, prikazali teorijske osnove, kao i dosadašnja istraživanja u oblasti primene igara u nastavi stranih jezika, kod nas i u svetu, i postavili ciljeve i hipoteze istraživanja, prelazimo na metodološki deo rada koji podrazumeva odabir metode organizovanja istraživanja, zatim dizajn uzorka, operacionalno definisanje promenljivih i izbor tehnika i instrumenata za prikupljanje podataka. Analiza rezultata istraživanja i diskusija biće obuhvaćene posebnim poglavljem.

6.1. Empirijsko istraživanje

S obzirom na prirodu predmeta istraživanja u ovom radu, opredelili smo se za empirijski metodološki postupak.

Empirijske (iskustvene) metode podrazumevaju sistematsko prikupljanje iskustvenih činjenica (podataka) u cilju potvrđivanja prethodno postavljenih hipoteza. Zapravo, kod ovih metoda postojeća teorijska i iskustvena znanja koriste se kao osnova za identifikovanje problema i postavljanje hipoteza istraživanja.

U istraživačkom delu našeg rada primenjeno je anketno istraživanje, pri čemu je korišćeno nekoliko upitnika: upitnik namenjen nastavnicima, upitnik o sociodemografskim karakteristikama učenika i njihovom iskustvu u učenju engleskog jezika i upitnik o ludičkim aktivnostima korišćenim na času. Tekst svakog od pomenutih upitnika nalazi se na kraju rada, u dodacima.

Međutim, ukoliko želimo da procenimo stepen prisutnosti nekog svojstva (znanja, veštine, sposobnosti, motiva i sl.) kod neke osobe, obično koristimo skalu stavova. Skala stavova se sastoji od uređenog niza pozitivnih ili negativnih tvrdnji o objektu stava u upitniku, u formi stavke (tvrdnje, iskaza, ajtema). S tim u vezi, za ovaj instrument možemo reći da predstavlja konceptualni model koji omogućava da se svojstvo koje je predmet merenja izrazi numerički.

U istraživačkom delu našeg rada koristili smo više tipova skala. Pored Likertovog tipa za utvrđivanje stavova učenika o upotrebi ludičkih aktivnosti i njihovog iskustva u učenju jezika, koristili smo i dihotomnu skalu u delu koji se odnosi na sociodemografske karakteristike učenika.

Veoma raširena i vrlo korišćena metoda u ukupnoj istraživačkoj praksi jeste i test koji, najšire shvaćen, predstavlja proveru, odnosno metodu provere sposobnosti znanja, umenja i psihofizičkih reakcija ispitanika.

6.2. Varijable u istraživanju

Varijabla se definiše kao svaka osobina koja je predmet merenja i koju karakteriše promenljivost. Prema tome kakvu ulogu imaju u eksperimentu, varijable se dele na zavisne, nezavisne (prediktorske) i eksterne (objašnjavajuće ili konfundirajuće).

Zavisna varijabla definisana je kao uspeh, odnosno postignuće učenika u učenju engleskog jezika sa korišćenjem i bez korišćenja ludičkih aktivnosti.

Nezavisna varijabla u našem istraživanju jesu ludičke aktivnosti u nastavi engleskog jezika. Njih kontroliše eksperimentator. Uporednim posmatranjem situacije u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi stičemo saznanje o uticaju činioca kojim se eksperimentiše.

U uslovima neslučajne raspodele učenika u eksperimentalnu i kontrolnu grupu, neophodno je obezbediti da obe grupe budu ujednačene prema odabranim eksternim varijablama. Za potrebe našeg istraživanja odabrali smo i definisali sledeće eksterne varijable:

- rezultati učenika sa ulaznog testa (x_1);
- starost učenika (x_2);
- stečeno srednje obrazovanje (x_3);
- uspeh u dosadašnjem toku studija meren prosečnom ocenom (x_4);
- prosečna ocena iz engleskog jezika u srednjoj školi (x_5);
- godine učenja engleskog jezika (x_6);
- da li je učenik učio engleski jezik na još neki način osim u školi (x_7).

6.3. Odabir uzorka istraživanja

Većina pedagoških istraživanja sprovodi se na odgovarajućem uzorku.

S obzirom na način uzorkovanja, odnosno biranja uzorka, razlikujemo slučajne uzorke (uzorci koji se zasnivaju na teoriji verovatnoće) i neslučajne uzorke (uzorci koji se ne zasnivaju na teoriji verovatnoće već su formirani prema nahodanju).

Za potrebe ove disertacije odabrali smo uzorak koji se ne zasniva na teoriji verovatnoće, odnosno neslučajni uzorak. Konkretno, reč je o prigodnom uzorku (uzorku „nadohvat ruke”). S tim u vezi, odabran je jedan deo osnovnog skupa koji čine učenici različitih godina Filološkog fakulteta u Beogradu, ali istog nivoa znanja engleskog jezika, koji uče engleski kao izborni predmet i kojima je to prva godina učenja tog jezika na fakultetu.

Naime, u cilju ocene uticaja ludičkih aktivnosti u nastavi engleskog jezika na postignuće učenika u uslovima neeksperimentalnog nacrtu, odnosno kvazieksperimenta, formirane su dve grupe ispitanika, eksperimentalna i kontrolna (71 učenik u eksperimentalnoj i 110 učenika u kontrolnoj grupi), i to kao neslučajni uzorci iz iste populacije studenata Filološkog fakulteta u Beogradu. Eksperimentalnu grupu činile su tri grupe ispitanika, a drugu (kontrolnu grupu) šest grupa. Pošto u konkretnom slučaju nije bilo moguće obrazovati grupe ispitanika slučajnim odabirom (tzv. randomizacijom), za potrebe ovog istraživanja uzete su već postojeće grupe učenika (prigodni uzorak). Pomenuto čini ključnu razliku u odnosu na eksperiment. Istraživač ne može da kontroliše ko će biti izložen dejstvu varijable, odnosno ludičke aktivnosti (odsustvo randomizacije). Međutim, iz praktičnih razloga ćemo, u daljem radu, koristiti termin „eksperiment” s obzirom na to da smo za potrebe našeg istraživanja ipak modifikovali nastavu i uveli uticaj odabrane nezavisne varijable (ludičke aktivnosti) na deo ispitanika (eksperimentalnu grupu).

Kako bismo doneli pouzdane kauzalne zaključke u uslovima koje smo malopre opisali, neophodno je da obe grupe (eksperimentalna i kontrolna) budu ujednačene po svim drugim važnim osobinama osim eksperimentalne varijable. Tek nakon što je ovaj zahtev ispunjen (zakon jedne varijable – da eksperimentalna i kontrolna grupa budu jednake po svim varijablama osim po jednoj, eksperimentalnoj varijabli), razlike između grupa (na osnovu testa nakon tretmana) možemo pripisati isključivo uticaju eksperimentalne varijable. Na ovaj način se umanjuje pristrasnost usled izbora uzoraka eksperimentalne i kontrolne grupe koja ima izvor u opaženim i neopaženim faktorima.

Odsustvo slučajnog odabira prilikom formiranja grupa iziskuje da broj učenika u obe grupe bude ujednačen. U tu svrhu primenjuju se metode uparivanja opservacija na osnovu sklonosti ka učešću u tretmanu, tj. ludičkoj aktivnosti. Njihova primena zasniva se na pretpostavci da se svaki student koji učestvuje u ludičkoj aktivnosti uparuje sa sličnim neučesnikom, odnosno studentom iz kontrolne grupe polazeći od što je moguće šireg skupa eksternih (opaženih/konfundirajućih) varijabli. Prikaz varijabli dat je u posebnom odeljku ovog poglavlja (6.2.). Međutim, ukoliko utvrdimo da su ispitanici u obe grupe ujednačeni

prema odabranim obeležjima, sasvim je prihvatljivo da grupe imaju različit broj ispitanika s obzirom na to da se postojeći statistički testovi mogu prilagoditi za efekat razlike u veličini uzoraka.

Analitički okvir za primenu neeksperimentalnih metoda ocene kauzalnih efekata na osnovu ocenjene verovatnoće participacije postavili su Rozenbaum i Rubin 1983. godine. Prema Rozenbaumu i Rubinu, metoda uparivanja lica eksperimentalne grupe sa odgovarajućim licima kontrolne grupe zasniva se na pretpostavci da su očekivani rezultati nezavisni od učešća u ludičkoj aktivnosti, posmatrano u odnosu na uslovni skup opažanih karakteristika (1983: 41–43). Time je u oceni uticaja ludičke aktivnosti uvedena pretpostavka o uslovnoj nezavisnosti. U statističkom smislu, to znači da postoji skup opažanih varijabli za koje su očekivani rezultati, u uzorku studenata koji su učestvovali u ludičkoj aktivnosti i studenata koji nisu učestvovali u ludičkoj aktivnosti nezavisni od učešća u toj aktivnosti.

Da bi se prevazišao problem višedimenzionalnosti skupa uslovnih varijabli x po kome se vrši ujednačavanje jedinica posmatranja uzorka učesnika i neučesnika, Rozenbaum i Rubin (1983: 41–43) pokazuju da, ako je raspodela jedinica u tretmanu slučajna za dati skup karakteristika lica pre izlaganja tretmanu – tada je slučajna i za kompozitnu promenljivu.

Očekivana razlika u srednjim vrednostima rezultata za izbalansirani uzorak učesnika i uparenih neučesnika, prema Rozenbaumu i Rubinu (1983: 41–43), nepristrasna je ocena prosečnog efekta tretmana ako je ispunjena pretpostavka o uslovnoj nezavisnosti.

Korak koji prethodi ocenjivanju prosečnih efekata ludičke aktivnosti jeste provera da li je zadovoljen uslov izbalansiranosti jedinica posmatranja kroz uzorke učesnika i neučesnika u tretmanu. Ukoliko je uslov o izbalansiranosti potvrđen, to znači da će učenici sa istom ocenjenom verovatnoćom participacije imati istu distribuciju opažanih i neopažanih karakteristika, koje čine skup kontrolnih promenljivih x bez obzira na to da li su učestvovali u ludičkoj aktivnosti.

6.4. Opis uzorka istraživanja

Istraživački deo rada započet je tako što je ukupan broj studenata koji su stekli uslov da pohađaju časove engleskog jezika (274 studenta koji su na ulaznom testu osvojili 20 i više poena od maksimalnih 30) podeljen na dve već postojeće grupe, eksperimentalnu (98 studenata) i kontrolnu (176 studenata). U sledećem koraku, na osnovu evidencije o njihovom prisustvu časovima u toku trajanja eksperimenta, utvrđen je finalni uzorak (181 učenik, pri

čemu je njih 71 u eksperimentalnoj i 110 u kontrolnoj grupi). U obzir su uzeti samo oni studenti koji imaju najviše tri izostanka.

Međutim, namerna raspodela studenata u pomenute grupe iziskuje njihovo međusobno ujednačavanje prema unapred definisanim varijablama kako bi uopšte analiza uticaja ludičkih aktivnosti na njihov uspeh bila pouzdana. Reč je o eksternim (objašnjavajućim/konfundirajućim) varijablama u odnosu na koje ujednačavamo učenike u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi. U tu svrhu učenici su popunili inicijalni glavni upitnik sastavljen od tri upitnika (upitnik o sociodemografskim karakteristikama studenata i njihovom iskustvu u učenju engleskog jezika, upitnik o stavovima studenata prema učenju engleskog jezika, kao i upitnik o strategijama učenja engleskog jezika i vannastavnom inputu). Navedeni upitnici nalaze se u dodatku, na kraju ovog rada. U njihovom sastavljanju koristili smo se modelom upitnika koji smo pronašli u radu Radić-Bojanićeve (2010: 226–228). Ovako dobijeni podaci o uzorku jasnije opisuju osobine studenata. Na osnovu izračunatih deskriptivnih statistika za obe grupe ispitanika, zaključili smo da su obe grupe ujednačene prema posmatranim obeležjima i na osnovu toga smo odabrali odgovarajući statistički test kako bismo utvrdili da li postoji razlika između studenata koji su učili engleski jezik uz primenu ludičkih aktivnosti i onih koji su jezik učili na tradicionalan način.

Pored opisa ispitanika koji su učestvovali u eksperimentu, inicijalni upitnici nam obezbeđuju uvid i u neke stavove učenika u vezi sa nastavom engleskog jezika i posebno upotrebom ludičkih aktivnosti.

Analizu strukture ispitanika izvodimo prema pitanjima u inicijalnom upitniku. Ovakva analiza pojedinačnih faktora vrlo je pojednostavljena s obzirom na to da svi faktori (varijable) obuhvaćeni ovim radom deluju i međusobno, simultano.

6.4.1. Starost studenata

Starost ispitanika predstavlja jedan od ključnih eksternih faktora učenja stranog jezika i ovde treba napomenuti da su svi učenici (N=181) u momentu sprovođenja istraživanja bili na različitim godinama studija i da im je to bila prva godina učenja engleskog jezika kao izbornog na Filološkom fakultetu u Beogradu. Pored toga, u trenutku istraživanja studenti su imali u proseku 20,7 godina. To za ovo istraživanje znači da nisu pravili veće pauze nakon završetka srednje škole i da su se odmah upisali na fakultet. Ukoliko uzmemo u obzir hipotezu o kritičnom periodu u usvajanju jezika, podatak o godinama ukazuje na to da bi svi

studenti trebalo da budu u istoj starosnoj grupi u pogledu sticanja znanja i jezičkih veština (Singleton, 1995: 2).

6.4.2. Pol studenata

Činjenica da su studenti Filološkog fakulteta uglavnom ženskog pola, na samom početku postavlja ograničenja istraživanja u pogledu eventualnih razlika prema polnom kriterijumu. Od ukupno 181 studenta učesnika u eksperimentu obuhvaćenog završnim izbalansiranim uzorkom, bilo je 157 žena i 24 muškarca. Posmatrano po grupama, u kontrolnoj grupi je bilo 92 žene i 18 muškaraca, dok je u eksperimentalnoj bilo 65 žena i šest muškaraca.

6.4.3. Stečeno srednje obrazovanje

Struktura ispitanika obuhvaćenih istraživanjem prema stečenom srednjem obrazovanju prikazana je u tabeli 11, dok je i u tabeli 12 prikazana njihova struktura po grupama.

Najveći broj studenata dolazi iz gimnazija – 75%. Posmatrano po grupama, ovaj procenat je veći u eksperimentalnoj grupi – 82% , dok je u kontrolnoj grupi – 70%. Kada je reč o jezicima, ovi podaci su važni jer je opštepoznata činjenica da gimnazija pruža najbolje znanje u ovoj oblasti. Procenat završene gimnazije nešto je veći u eksperimentalnoj grupi, ali ne u meri koja bi uticala na izjednačenost dve grupe. U grupi srednjih stručnih škola, najveći broj učenika dolazi iz srednje ekonomske škole, medicinske, tehničkih škola, a samo nekoliko učenika iz prehrambeno-ugostiteljske i srednje muzičke škole.

Tabela 11. Završena srednja škola

vrsta srednje škole	broj	procenat
Filološka gimnazija	15	8,3%
Gimnazija, društveno-jezički smer	85	47,0%
Gimnazija, opšti smer	25	13,8%
Gimnazija, prirodno-matematički smer	10	5,5%
Srednja stručna škola	46	25,4%
ukupno	181	100,0%

* Usled zaokruživanja, moguće je da zbir procenata ne daje 100%.

Tabela 12. Stečeno srednje obrazovanje po grupama

GRUPA		broj	procenat
kontrolna	Filološka gimnazija	9	8,2%
	Gimnazija, društveno-jezički smer	46	41,8%
	Gimnazija, opšti smer	14	12,7%
	Gimnazija, prirodno-matematički smer	8	7,3%
	Srednja stručna škola	33	30,0%
	ukupno	110	100,0%
eksperimentalna	Filološka gimnazija	6	8,5%
	Gimnazija, društveno-jezički smer	39	54,9%
	Gimnazija, opšti smer	11	15,5%
	Gimnazija, prirodno-matematički smer	2	2,8%
	Srednja stručna škola	13	18,3%
	ukupno	71	100,0%

* Usled zaokruživanja, moguće je da zbir procenata ne daje 100%.

6.4.4. Uspeh u dosadašnjem toku studija

Studenti obe grupe u dosadašnjem toku studija ostvarili su prosečan uspeh 8,37. Primećujemo da je uspeh studenata obe grupe skoro ujednačen. Prosečna ocena studenata eksperimentalne grupe iznosi 8,38 naspram kontrolne grupe čija je prosečna ocena 8,36. Prikaz ovih podataka dat je u tabeli 13.

Tabela 13. Prosečna ocena u dosadašnjem toku studija

	uspeh u dosadašnjem toku studija
prosek	8,37
kontrolna	8,36
eksperimentalna	8,38

6.4.5. Prosečna ocena iz engleskog jezika u srednjoj školi

Učenici obe grupe su u srednjoj školi ostvarili prosečnu ocenu iz engleskog jezika 4,85. Bolju ocenu su imali učenici kontrolne grupe – 4,87 naspram eksperimentalne 4,82.

Tabela 14. Prosečna ocena iz engleskog jezika u srednjoj školi

	ocena iz srednje škole
prosek	4,85
kontrolna	4,87
eksperimentalna	4,82

6.4.6. Godine učenja engleskog jezika

Studenti su u proseku učili engleski jezik oko 11 godina – 11,25. Razlika u godinama učenja jezika je toliko mala da možemo reći da ne postoji razlika između grupa kada je reč o godinama učenja engleskog jezika. Učenici kontrolne grupe su u proseku učili 11,38 godina, dok su učenici eksperimentalne grupe učili 11,06 godina.

6.4.7. Učenje engleskog jezika van redovne škole

Kada je reč o učenju engleskog jezika izvan sistema redovnog obrazovanja, više od polovine studenata je učilo engleski jezik na neki drugi način osim u školi. Primećujemo da su i u ovom slučaju obe grupe studenata ujednačene. Oko 57% studenata kontrolne grupe učilo je jezik na neki drugi način osim u školi, dok je u eksperimentalnoj grupi bilo njih oko 56%.

Tabela 15. Učenje engleskog jezika van redovne škole

GRUPA		broj	procenat
kontrolna	učili van škole	63	57,3%
	nisu učili van škole	47	42,7%
	ukupno	110	100,0%
eksperimentalna	učili van škole	40	56,3%
	nisu učili van škole	31	43,7%
	ukupno	71	100,0%

* Usled zaokruživanja, moguće je da zbir procenata ne daje 100%.

6.5. Metodološki instrumenti za prikupljanje podataka

Kako bismo realizovali istraživanje neophodni su nam određeni instrumenti. Pod instrumentima istraživanja podrazumevamo metodološki osmišljena sredstva za sistematsko prikupljanje podataka u skladu sa predmetom i ciljem istraživanja. U ovom istraživanju primenjeni su sledeći instrumenti: ulazni test, izlazni test, upitnik za nastavnike, upitnik o

sociodemografskim karakteristikama studenata i njihovom iskustvu u učenju engleskog jezika, upitnik o ludičkim aktivnostima korišćenim na času i evidencija o prisustvu studenata časovima engleskog jezika u toku trajanja eksperimenta.

6.5.1. Ulazni test

Pre početka nastave studenti Filološkog fakulteta rade ulazni test višečlanog izbora koji u konkretnom slučaju tretiramo kao klasifikacioni test. Test ima 30 zadataka i svaki nosi po jedan poen. Svaki zadatak ima tri distraktora i jedan tačan odgovor koji treba zaokružiti. U daljem tekstu se nalaze primeri nekoliko pitanja sa ulaznog testa.

I have ____ you a hundred times not to ____ a word about what happened.

- A) told / say B) said / tell C) told / tell D) said / say

We ____ by a loud noise during the night.

- A) woke up B) are woken up C) were woken up D) were waking up

It was very ____ of your parents to help me.

- A) considerable B) considerate C) considering D) considered

The actress ____ a lovely blue necklace and ____ a matching blue handbag.

- A) wore / - B) carried / wore C) wore / carried D) carried / -

Svrha ulaznog testa jeste određivanje nivoa znanja polaznika pre početka nastave. Ovako dobijeni rezultati treba da omoguće ujednačavanje studenata u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi koje nisu formirane slučajnim odabirom, već su uzete postojeće grupe učenika i tretirane kao eksperimentalna i kontrolna grupa. U prvom koraku, prema unapred utvrđenom kriterijumu koji se odnosi na minimalni broj bodova koji učenik treba da ostvari na ulaznom testu (20 bodova), formiran je inicijalni uzorak učenika, dok su u sledećem koraku njihovi rezultati upotrebljeni kao jedna od varijabli na osnovu kojih su učenici u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi ujednačeni. Postupak odabira i veličina uzorka objašnjeni su u odeljcima 6.3. i 6.4.

6.5.2. Izlazni test

Nakon završetka eksperimentalne nastave, koja obuhvata rad sa kontrolnom i eksperimentalnom grupom, urađeno je završno testiranje testom višečlanog izbora. Test je imao 10 zadataka, od kojih se pet zadataka odnosilo na vokabular i pet na gramatiku. Svaki zadatak je nosio po jedan poen i imao je tri distraktora i jedan tačan odgovor koji je trebalo zaokružiti. Zadaci su se odnosili na nastavne jedinice koje su bile obrađivane u toku eksperimentalne nastave. Navodimo primere nekoliko pitanja sa ulaznog testa.

The museum ____ last night and a thorough investigation ____.

- A) was broken into / is carrying out B) was broken into / is being carried out
C) broke into / is being carried out D) broken into / is carrying out

This time next year Jon ____ with his girlfriend.

- A) will be living B) has lived C) had lived D) lives

Which word is not a synonym for 'row'?

- A) an argument B) a feud C) a quarrel D) a knocker

When Bill ____ skydiving no one was surprised. He's always been ____ the family.

None of them are adventurous.

- A) wore off / the black sheep of B) took up / good value for money to
C) wore off / good value for money to D) took up / the black sheep of

6.5.3. Upitnik o ludičkim aktivnostima namenjen nastavnicima

Upitnikom o upotrebi ludičkih aktivnosti u nastavi engleskog jezika prikupljeni su podaci o tome da li i u kojoj meri nastavnici koriste ludičke aktivnosti prilikom izvođenja nastave stranog jezika. Rezultati dobijeni iz ovog upitnika poslužili su kao motivacija za sprovođenje celokupnog istraživanja (odjeljak 3.4.3).

6.5.4. Upitnik o sociodemografskim karakteristikama učenika i njihovom iskustvu u učenju engleskog jezika

Odsustvo slučajnog procesa u odabiru učenika eksperimentalne i kontrolne grupe iziskuje njihovo prethodno ujednačavanje po svim drugim važnim osobinama osim eksperimentalne varijable (ludičke aktivnosti). Bez ovog ujednačavanja učenika nije moguće

doneti valjane kauzalne zaključke o uticaju ludičke aktivnosti na njihov uspeh. U tu svrhu sastavljeni su posebni upitnici o sociodemografskim karakteristikama učenika i njihovom iskustvu u učenju engleskog jezika, na osnovu kojih smo proverili da li su i u kojoj meri grupe ujednačene.

Pre izrade upitnika neophodno je jasno definisati koje su to eksterne varijable u odnosu na koje bismo ujednačavali učenike u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi. Lista eksternih varijabli data je u okviru posebne tačke koja se odnosi na definisanje varijabli u istraživanju (odjeljak 6.2).

6.5.5. Upitnik o ludičkim aktivnostima korišćenim na času

Upitnikom o ludičkim aktivnostima korišćenim na času prikupljena su zapažanja učenika eksperimentalne grupe o tim aktivnostima nakon svakog časa u toku eksperimenta. Nakon urađene aktivnosti na času, učenici popunjavaju upitnik tako što biraju samo jedan odgovor za svaki iskaz.

Takođe, predviđeno je i da ispitanik da komentar o svakoj ludičkoj aktivnosti. Tekst ovog upitnika dat je kao dodatak 3 i nalazi se na kraju ovog rada. U tom upitniku koristimo termin aktivnost (igra) a ne termin ludička aktivnost kako bismo studentima olakšali razumevanje koncepta.

6.5.6. Evidencija o prisustvu učenika časovima engleskog jezika u toku trajanja eksperimenta

U cilju dobijanja konačnog broja učenika na osnovu čijih je rezultata i popunjenih upitnika izvršena analiza uticaja ludičkih aktivnosti na njihov uspeh, vođena je evidencija o prisustvu časovima engleskog jezika u toku trajanja eksperimenta. Studenti obe grupe koji su imali više od tri izostanka nisu uzeti u obzir.

6.6. Opis eksperimenta

U ovom istraživanju opredelili smo se za eksperiment sa dve grupe ispitanika: (i) eksperimentalna i (ii) kontrolna grupa, a sa ciljem da eksperimentalno utvrdimo da li postoji razlika između uspeha studenata koji su učili engleski jezik uz upotrebu ludičkih aktivnosti i studenata koji su na tradicionalni način učili jezik. Eksperiment je izveden na Filološkom

fakultetu u Beogradu, sa studentima različitih godina u okviru nastave engleskog jezika kao izbornog predmeta. Nastavni program obuhvata dva semestra učenja engleskog jezika sa po dva časa nedeljno (90 minuta) po grupi.

6.6.1. Dužina eksperimentalne nastave

Odluka o dužini trajanja eksperimentalne nastave predstavlja veoma važan faktor od kojeg zavise tumačenje i pouzdanost dobijenih podataka na kraju eksperimenta. Dužina eksperimenta se uglavnom kreće od nekoliko nedelja do jedne godine.

Prilikom donošenja ovakve odluke neophodno je uzeti u obzir predmet istraživanja. Pored toga, povećanje obima i složenosti jezičke građe čije je usvajanje predmet eksperimentalne nastave, zahteva duže trajanje eksperimenta. Starost ispitanika, takođe, mora biti uzeta u obzir. Ukoliko je reč o deci, eksperimentalna nastava je kraća nego kod odraslih, budući da se priroda usvajanja i učenja jezika razlikuje između dečijeg uzrasta i odraslih. (O primeni testiranja znanja jezika videti: Bachman & Palmer, 1996.)

Imajući ovo u vidu, odlučili smo se da to bude period od pet nedelja tokom kojih su studenti bili intenzivno izloženi radu uz pomoć ludičkih aktivnosti. Smatramo da je dužina od pet nedelja optimalna kada se uzme u obzir uzrast studenata. Prilikom izbora ovog perioda, u obzir smo uzeli i raspored predavanja, vežbanja i ostalih obaveza studenata na Filološkom fakultetu kako bi izbegli da naš eksperiment remeti njihov rad u tom periodu. Takođe, bilo je važno obezbediti da odstupanja od uobičajenog rada na ovom kursu imaju značajniji uticaj na izvođenje nastave engleskog jezika.

Konačno, prilikom donošenja odluke da naš eksperiment traje ovoliko u obzir smo uzeli i izbor nastavne građe koja je testirana. Nastavni program engleskog jezika kao izbornog na Filološkom fakultetu pokriva uglavnom ono što su studenti već radili, ili je trebalo da obrade u srednjoj školi. U toku trajanja eksperimenta ovo gradivo je zapravo bilo ponavljano, uvežbavano i utvrđivano. To je još jedan bitan razlog zbog kog eksperiment nije mogao duže da traje. Naime, prema utvrđenom nastavnom planu i programu nije bilo moguće više vremena posvetiti ponavljanju gradiva.

6.6.2. Nastavna sredstva korišćena u toku izvođenja eksperimenta

U radu na pomenutom kursu osnovnu literaturu čine *Izbor tekstova i vežbanja za Engleski jezik kao izborni predmet (B2) – I godina* i *English Grammar in Use* (Murphy,

1994). Ove dve knjige koristile su obe grupe, kontrolna i eksperimentalna. Pored njih eksperimentalna grupa je kroz ludičke aktivnosti na času koristila i posebno pravljene kartice (za igru pamćenja i igru karticama) i predmete (za igru čudnih predmeta) koje je nastavnik donosio na čas.

6.6.3. Nastavna građa koja je uvežbavana i ispitivana u eksperimentu

Nastavna građa koja je obrađivana u eksperimentalnom radu i potom ispitivana na završnom testiranju obuhvatala je sledeće elemente:

- *shouldn't* + perfektni infinitiv za isticanje grešaka
- treći kondicional
- pasiv
- uvodni glagoli i indirektni govor
- modalni glagoli sa sadašnjim i prošlim infinitivom
- buduće trajno vreme
- sinonimi i antonimi
- povezivanje definicija sa rečima/frazama
- reči koje se često mešaju
- definicije leksema, sinonimi, antonimi
- pridevi i prilozii, red reči u rečenici

Navedena nastavna građa, zapravo, predstavlja deo nastavnog programa kursa engleskog jezika na Filološkom fakultetu.

S obzirom na to da je opis ispitanika pokazao da su eksperimentalna i kontrolna grupa bile izjednačene po više odabranih kriterijuma, smatrali smo da eksperimentalna nastava može da ispita i utvrdi uticaj eksperimentalnog faktora na postignuće učenika. Takođe, smatramo da ovakav eksperiment nije ozbiljnije narušavao koncepciju nastave engleskog jezika na Filološkom fakultetu, bez obzira na određene izmene u nastavi u zavisnosti od pristupa koji je primenjivan (primena ludičkih aktivnosti nasuprot tradicionalnoj nastavi).

6.6.4. Ludičke aktivnosti u eksperimentalnoj nastavi

6.6.4.1. Karakteristike ludičkih aktivnosti korišćenih u eksperimentalnoj nastavi

U istraživanju smo koristili deset ludičkih aktivnosti, pet za ponavljanje gramatike i pet za ponavljanje vokabulara. Tokom procesa odabira primetili smo da ove ludičke aktivnosti imaju neke karakteristike koje ih čine korisnim za upotrebu u nastavi.

Iako ovih 10 aktivnosti za fokus imaju dve mikroveštine, gramatiku i vokabular, one neizostavno kao sekundarnu posledicu imaju usavršavanje ostalih jezičkih veština (čitanja, pisanja, govora i slušanja). Na primer, dok jedan učenik čita naglas priču koju je njegova grupa napisala, on vežba čitanje i govor, a ostali slušanje. Tokom same igre taj učenik je vežbao pisanje, a najuže gledano aktivnost je bila namenjena usavršavanju korišćenja trećeg kondicionala. Dalje, svaka od ludičkih aktivnosti se lako može izmeniti da bi se prilagodila učenicima koji su na nekom nižem ili višem nivou znanja engleskog jezika. Ludičke aktivnosti koje smo koristili namenjene su učenicima na B2 nivou. Takođe, uz malo truda od strane nastavnika, sve korišćene ludičke aktivnosti mogu se upotrebiti za neke potpuno druge jezičke jedinice, tj. igra pantomime na primer, koju smo mi koristili da ponovimo neke reči i izraze, može lako da se upotrebi za ponavljanje nekih gramatičkih konstrukcija kao što je sadašnje trajno vreme.

Ono u čemu se korišćene ludičke aktivnosti međusobno razlikuju jeste trajanje. Neke od najdužih aktivnosti trajale su oko pola sata do 40 minuta, a one najkraće oko pet minuta. Ludičke aktivnosti se takođe razlikuju po obaveznom broju učesnika. Neke se moraju igrati samostalno (bingo), ili se mogu igrati samostalno (igra pamćenja). Druge se moraju igrati u paru (šasavi odgovori), ili se mogu igrati u paru (igra pamćenja). Većina ludičkih aktivnosti igra se u grupama od tri i više članova. Za neke (kao što je crvenkapa u kojoj postoje određene uloge) grupe moraju imati četiri ili pet članova, nikako više ili manje. Kod nekih drugih igara (gluvi telefoni, lozinka, kartice ili pantomima) broj učesnika treba da je što veći.

Smatramo da su navedene razlike u stvari prednost ovih ludičkih aktivnosti i da idu u prilog njihovom korišćenju u nastavi. Naime, igre su toliko raznovrsne da nastavnici uz malo truda mogu da nađu ono što im najviše odgovara, imajući u vidu bitne faktore kao što su vreme, veličina grupe i nivo znanja studenata.

Ludičke aktivnosti koje smo koristili u eksperimentu detaljno su opisane u daljem tekstu. Kod pojedinih aktivnosti naveli smo i proizvod rada studenata (ono što su studenti tokom aktivnosti napisali ili kazali) kako bismo bolje ilustrovali samu aktivnost.

Redosled opisa aktivnosti odnosi se na dve oblasti kojima smo se bavili. Prvo su prikazane aktivnosti iz gramatike, a onda one iz oblasti vokabulara. U okviru te dve oblasti aktivnosti su poredane hronološki (redosledom kojim su korišćene na časovima). Treba naglasiti da smo tokom eksperimenta kombinovali aktivnosti iz dve kategorije, tj. nismo koristili prvo samo gramatičke, pa onda samo one vezane za vokabular. Tačan redosled korišćenih aktivnosti prikazan je u tabeli 16. Taj redosled bio je uslovljen nastavnim planom i programom kog smo morali da se pridržavamo.

Tabela 16. Hronološki redosled korišćenja ludičkih aktivnosti tokom trajanja eksperimenta

I nedelja	Gramatika: lančana priča
	Gramatika: crvenkapa
II nedelja	Vokabular: lozinka
	Vokabular: bingo
III nedelja	Gramatika: gluvi telefoni
	Vokabular: igra pamćenja
IV nedelja	Gramatika: čudni predmeti
	Gramatika: kartice
V nedelja	Vokabular: pantomima
	Vokabular: šašavi odgovori

6.6.4.2. Opis ludičkih aktivnosti korišćenih u eksperimentalnoj nastavi

6.6.4.2.1. Lančana priča

Trajanje: 30 do 40 minuta

Nastavna jedinica: gramatika, *shouldn't + perfect infinitive* za isticanje grešaka, treći kondicional

Nastavnik deli studente u grupe u kojima će oni zajedno pisati lančanu priču. Broj članova u grupi zavisi od broja rečenica koje priča treba da ima. U ovom slučaju svaka grupa ima šest studenata jer se priča sastoji od sedam rečenica. Aktivnost je zanimljivija ako u grupi ima jednog studenta manje nego što ima rečenica u priči. Svaki student napiše jednu rečenicu, pa onda doda svesku sledećem studentu iz grupe, a dobije svesku onog prethodnog. Onda se priča nastavi tako što studenti napišu novu rečenicu u tuđoj svesci i prosleđuju je dalje. Ukoliko priča ima sedam rečenica, a grupa šest studenata, svako će na kraju dobiti priču koju je započeo i imaće priliku da napiše završnu rečenicu, što je studentima veoma zanimljivo. Nastavnik unapred određuje koliko će rečenica priča imati i samim tim koliko članova će svaka grupa imati u zavisnosti od toga koliko vremena može da posveti aktivnosti (manje vremena, manje rečenica), koliko studenata ima u svakoj od grupa i koliko nastavnih jedinica nastavnik želi da ponovi kroz pisanje lančane priče. Pre početka igre nastavnik kaže studentima da će im pre svake rečenice davati instrukcije o sadržini rečenice. Posle svake napisane rečenice studenti zamene papire ili sveske (svoj papir daju osobi koja sedi sa njihove leve strane, a dobiju novi od osobe sa desne strane). Kad dobiju novi papir, treba da pročitaju ono što na njemu piše, a kad dobiju uputstvo od nastavnika za sledeću rečenicu, treba da je napišu tako da njome nastavljaju priču koja je u tom trenutku kod njih. Kada su sve priče završene, nastavnik kaže studentima iz svake grupe da jedni drugima pročitaju priče i izaberu najinteresantniju priču koju će onda jedan član grupe pročitati svima.

6.6.4.2.2. Crvenkapa

Trajanje: oko 20 minuta

Nastavna jedinica: gramatika, pasiv

Nastavnik započne ludičku aktivnost tako što podseti studente na priču o Crvenkapi. Što veći broj studenata treba da učestvuje u prisećanju tako što nastavnik spomene priču i onda pita jednog studenta da li se seća kako priča počinje, pa onda pita sledećeg studenta šta

se dalje desilo itd. Kada se svi prisete priče, nastavnik im kaže da kraj koji oni znaju nije tačan i da vuk iz priče nije upao slučajno u bunar, već da se radi o ubistvu. Nastavnik zatim na tabli napiše rečenice koje sadrže neke nove informacije o celoj priči (videti u daljem tekstu). Zatim kaže studentima kako će oni pomoći u istrazi o tome ko je ubio vuka. Studenti se podele u grupe od po četiri člana. Svaki član grupe dobija ulogu. Nastavnik traži od studenata iz svake grupe da odrede ko će biti Crvenkapa. Drugo dvoje glume dva policajca – jedan je dobar a drugi loš – a četvrta osoba iz grupe je novinar čiji je zadatak da izveštava o događaju (hvata beleške tokom istrage). Dok se studenti dele u grupe, jedan dobrovoljac treba da podvuče sve pasivne konstrukcije u rečenicama napisanim na tabli. Pre početka igre cela grupa proveri da li su podvučene konstrukcije tačne i nastavnik daje novinarima dodatni zadatak: treba da smisle naslov članka koji govori o ubistvu i moraju da upotrebe pasivnu konstrukciju u naslovu. Učenici koji glume policajce takođe mogu da dodaju neke nove informacije na listu, ako žele.

Tabela 17. Rečenice napisane na tabli sa podvučenim pasivnim konstrukcijama

The wolf has been found murdered.

Around midnight last night he was shot 3 times, then he was skinned and dumped into the well with his stomach full of stones.

When Little Red Riding Hood was arrested this morning she was wearing a coat which was made of wolf skin.

A thorough investigation is being carried out.

Nakon pet do sedam minuta nastavnik zamoli sve „novinare” da na tabli ispišu naslove svojih članaka i onda ceo razred na osnovu naslova odabere priču koju bi želeli da čuju. Kada je odabir napravljen, onda novinar iz te grupe prepriča šta se desilo tokom istrage koristeći svoje beleške.

Neki od naslova bili su:

– *Little Red Riding Hood is caught lying. Is she really telling the truth?*

- *Grandma was eaten, the wolf was beaten*
- *Wolf murdered by a sleep-walking girl*
- *The wolf has been brutally murdered by a jealous ex-girlfriend*
- *Little Red Riding Hood has been busted!*

6.6.4.2.3. Gluvi telefoni

Trajanje: 10 minuta

Nastavna jedinica: gramatika, uvodni glagoli i indirektni govor

Na početku ove ludičke aktivnosti nastavnik podseća studente na pravila koja se koriste u igri gluvih telefona: učesnici igre jedni drugima šapuću rečenicu koju onda poslednji učesnik ponovi naglas. Jedan učesnik može rečenicu da ponovi samo jednom. Nastavnik prvom studentu u nizu daje papirić sa napisanom rečenicom ili mu tu rečenicu sam šapne. U ovoj verziji igre, gde treba ponoviti indirektni govor i glagole koji taj govor uvode, nastavnik objašnjava dodatna pravila igre. Ukoliko student čuje rečenicu u direktnom govoru, sledećem učesniku treba da je šapne u indirektnom govoru i tokom te transformacije treba da upotrebi odgovarajuće glagole za uvođenje indirektnog govora. Onaj student do koga dođe rečenica u indirektnom govoru ima zadatak da je prenese dalje tako što će je vratiti u direktni govor. To naizmenično menjanje rečenice i šaputanje traje sve dok ona ne dođe do poslednjeg studenta u nizu koji treba rečenicu da izgovori naglas. Dok igra traje, nastavnik treba ostalim studentima da dozvoli da pričaju naglas o čemu god žele. Galama stvara poteškoće u šaputanju i razumevanju, ali ona nije neopravdana. Naime, često nam se u životu desi da pokušavamo nešto da čujemo dok je oko nas buka. Navodimo neke od rečenica koje smo koristili u ovoj igri. Primitili smo da je igra zabavnija ukoliko rečenice imaju manje smisla.

- *I broke the Tahitian vase while I was chasing a racoon which was hiding under my bed.*
- *I did not kiss that knight who came here on a horse to fix the refrigerator yesterday.*
- *Do not give James your number because he is a blue-haired, funny-smelling freak.*

6.6.4.2.4. Čudni predmeti

Trajanje: 15 minuta

Nastavna jedinica: gramatika, modalni glagoli sa sadašnjim i prošlim infinitivom

Nastavnik deli studente u grupe od po četvoro ili petoro. Zatim svaka grupa iz kutije, bez gledanja, izvuče po jedan predmet. Nastavnik im objasni da svaki od tih predmeta ima neku tajnu i učenici treba da pogađaju koja je to tajna. Pri pogađanju treba da koriste modalne glagole. Kako bi to obezbedio, nastavnik može da uvede neke reči koje studenti ne smeju da koriste, napiše ih na tabli i precrta. Primetili smo da je u ovoj igri korisno zabraniti upotrebu priloga *maybe*. Nastavnik takođe može studentima dati nekoliko primera: *This doll might have belonged to someone very strange. It can't be our teacher.* Nakon nekoliko minuta po jedan član svake grupe treba da pokaže predmet ostalim studentima i kaže šta njegovi članovi grupe misle o tom predmetu, koja je to priča koju vezuju za taj predmet. Kada se čuju izlaganja svih predstavnika različitih grupa, ceo razred glasa koji predmet je najinteresantniji i o kom predmetu žele da čuju istinu. Nakon toga nastavnik kao nagradu treba da im ukratko ispriča istinu o odabranom predmetu.

6.6.4.2.5. Kartice

Trajanje: 5 minuta

Nastavna jedinica: gramatika, buduće trajno vreme

Nastavnik za ovu ludičku aktivnost treba da pripremi više kartica (bar dvadesetak) na kojima su ispisane glagolske fraze u infinitivu (na primer *to grow vegetables, to have lunch with Brad Pitt* itd.). Zatim treba da zamoli studente da stanu u krug. Nastavnik takođe treba da bude deo kruga. On se okrene učeniku sa desne strane i pita ga *What are your plans for next year?* U početku nastavnik treba da istakne da svaki odgovor počinje sa *This time next year...* i da student treba da upotrebi frazu koja stoji na kartici koju dobije od nastavnika, nakon što mu nastavnik postavi pitanje. Onda se nastavnik okrene studentu sa leve strane i uradi to isto (tj. započinje postavljanje pitanja i odgovaranje sa obe strane). Kada jedan student postavi pitanje i da karticu sledećem koji odgovara, onda taj drugi student posle odgovora treba da se okrene i da karticu sledećem studentu, postavljajući isto pitanje. Najinteresantniji deo je kada se u nekom trenutku, u velikom krugu, kartice susretnu, pa su studenti veoma zauzeti odgovaranjem na pitanja, sa jedne strane, i postavljanjem pitanja, sa druge.

6.6.4.2.6. Lozinka

Trajanje: 10–15 minuta

Nastavna jedinica: vokabular, sinonimi i antonimi

Nastavnik na početku ove ludičke aktivnosti zamoli jednog studenta da stane ispred table. Student treba da je tabli okrenut leđima. Nastavnik iza njega na tabli napiše jednu reč, i ta reč predstavlja lozinku, tj. to je reč koju student treba da pogodi kako bi mu bilo dozvoljeno da se vrati na mesto. Ostali studenti smeju da govore samo po jednu reč kako bi mu pomogli u pogađanju. Kada student pogodi zadatu reč, vraća se na mesto, a pred tablu dolazi student čija je asocijacija bila najkorisnija u pogađanju reči. Nastavnik je za ovu priliku odabrao uglavnom prideve i imenice rađene na prethodnim časovima.

6.6.4.2.7. Bingo

Trajanje: 10–15 minuta

Nastavna jedinica: vokabular, povezivanje definicija sa rečima/frazama

Pre početka ove ludičke aktivnosti nastavnik na tabli ispiše reči i fraze koje želi da ponovi sa učenicima. Dobro je odabrati bar petnaestak fraza, svakako ne manje od deset. Da bi igra bila što uspešnija, nastavnik može prvo da ponovi te fraze sa učenicima, proveriti da li se sećaju svih značenja/definicija. Zatim nastavnik otkriva o kojoj igri je reč. U pitanju je bingo i učenici treba da odaberu šest reči ili fraza napisanih na tabli i upišu ih na poseban list papira (ako im nastavnik kaže da odaberu više reči, onda će igra trajati duže, i obrnuto). Treba im naglasiti da mogu da izaberu bilo koje reči. Kako bi igra bila još interesantnija, nastavnik može da donese neke nagrade za učenike, naravno skromne. Onda nastavnik kaže kako je taj list papira u stvari njihov bingo listić, njihova kombinacija. Nastavnik će čitati definicije svih reči i fraza, jednu po jednu, nasumičnim redosledom, a učenici treba da precrtaju one reči/fraze koje prepoznaju na svojim listićima. Ko prvi precrta svih šest treba da uzvikne „Bingo!“. Pre nego što taj učenik dobije nagradu, cela grupa proveriti da li je njegov listić važeći, tj. da li kombinacija na tom listiću odgovara onoj koju je nastavnik pročitao. Ukoliko je igra zabavna učenicima, izvlačenje (tj. čitanje reči) može se nastaviti i posle prve nagrade.

Kako bi smanjio svoj udeo u ovoj aktivnosti i dao učenicima više autonomije, nastavnik može da izabere jednog učenika koji će mesto njega čitati definicije reči/fraza. Naravno, taj učenik onda ne učestvuje u izvlačenju, već ima ulogu voditelja.

6.6.4.2.8. Igra pamćenja

Trajanje: 15 minuta

Nastavna jedinica: vokabular, slične reči koje se mogu pomešati

Ova ludička aktivnost je adaptacija igre koja se najčešće igra uz pomoć kartica. Na računaru se ova igra često igra karticama koje imaju neke slike na sebi. Kartice su poređane licem nadole i igrač okreće po dve kartice pa ako one nisu iste onda ih ponovo okrene licem nadole. Ako su kartice iste, onda ih uzima kao neku vrstu poena koje osvaja. Cilj je da igrač upamti različite pozicije što većeg broja kartica i okrene dve iste kartice.

Ovu igru adaptirali smo za korišćenje na času na sledeći način. Nastavnik podeli studente u grupe od po troje ili četvoro (igru je moguće igrati i individualno ili u paru). Svaka grupa dobije po dve gomile iseckanih kartica i instrukciju da ih poređa po stolu, licem nadole, sa jasnom granicom između dve gomile. Na jednoj gomili su reči, a na drugoj njihove definicije. Razdvajanjem na dve gomile dobija se na efikasnosti igre i veći broj reči se može ponoviti. Za ovu igru odabrane su reči koje se često mešaju zbog toga što slično zvuče ili se slično pišu, ili imaju slično ali ne potpuno isto značenje (na primer *recipe*, *receipt* i *prescription*). Svaki učenik treba da okrene jednu karticu sa jedne gomile i jednu sa druge gomile i, ukoliko nije povezao reč i njenu definiciju, onda okreće te dve kartice nadole, pa zatim pravo da igra dobija sledeći učenik – i tako redom. Kad neko pogodi, ili se seti gde se određena reč i njena definicija nalaze, onda uzima par kartica na kojima se nalaze odgovarajuća reč i njena definicija i čuva ih. Ko na kraju igre ima najviše parova kartica taj je pobednik. U daljem tekstu je prikazan deo kartica koje smo koristili tokom igre.

Tabela 18. Deo kartica korišćenih u igri pamćenja

<i>receipt</i>	<i>prescription</i>	<i>recipe</i>	<i>reception</i>
<i>you get this when you buy something</i>	<i>a doctor gives you this</i>	<i>these are instructions for cooking a meal</i>	<i>this is a social function or event</i>

6.6.4.2.9. Pantomima

Trajanje: 15–20 minuta

Nastavna jedinica: vokabular, definicije, sinonimi, antonimi

U ovoj ludičkoj aktivnosti nastavnik bira jednog studenta (za početak je dobro da to bude student koji ima bolje znanje vokabulara od ostalih), izvede ga pred tablu i pokaže mu papiriće na kojima su reči i izrazi koji su rađeni do tada. Nastavnik objašnjava da taj student treba da izvlači cedulje i daje definicije ili asocijacije ostalima koji treba da pogode koja reč ili fraza je napisana na cedulji. Kada pogode jednu reč/frazu, student koji objašnjava prelazi na drugu cedulju, odnosno na drugu reč/frazu. Nastavnik može da meri vreme koje je studentima potrebno da pogode sve reči/fraze. Kada se jednom prođe kroz sve cedulje, onda neki drugi student treba da izađe pred tablu i odigra drugi krug igre. U tom drugom krugu student treba da kaže samo jednu reč, a ostali treba da pogode šta je napisano na cedulji. Koriste se iste cedulje kao i u prethodnom krugu, pa zadatak nije previše težak jer su studenti jednom već prošli kroz sve tražene reči. Ponovo nastavnik može da meri vreme pogađanja, i vidi da li su se studenti popravili. U trećem krugu sledeći student treba da imitacijom pomogne ostalima da pogode iste reči sa cedulja, a u četvrtom krugu neki drugi student treba da crta na tabli nešto što bi ostale navelo da pogode koja je reč ili izraz u pitanju. Svaki put nastavnik može da meri vreme i poredi rezultate sa rezultatima tokom prethodnih vidova pogađanja. Dva poslednja kruga obično su veoma zanimljiva i smešna za studente.

6.6.4.2.10. Šašavi odgovori

Trajanje: 10–15 minuta

Nastavna jedinica: vokabular, pridevi i prilozni, red reči u rečenici

Kroz ovu ludičku aktivnost vežbali smo sa učenicima upotrebu prideva i priloga i njihovo mesto u rečenici. Evo kako ta aktivnost izgleda. Nastavnik prvo nacrtava tabelu na tabli koju izdela na tri dela i napravi tri zaglavlja (primer tabela 19).

Tabela 19. Igra šašavi odgovori – tabela pre popunjavanja

<i>characters</i>	<i>verbs</i>	<i>adjectives/adverbs</i>

Zatim nastavnik zajedno sa učenicima ispunjava tabelu, podstičući ih da smisle što raznovrsnije primere (tabela 20).

Tabela 20. Igra šašavi odgovori – popunjena tabela

<i>characters</i>	<i>verbs</i>	<i>adjectives/adverbs</i>
Harry Potter	to sing	nice
teacher	to be	nicely
Milan	to seem	quietly
Putin	to sleep	beautifully
students	to eat	exciting
Beyonce	to look	excited
...

Sledeći deo aktivnosti podrazumeva rad u paru. Svaki par učenika treba da ima jedan prazan papir na kojem će pisati. Prvi učenik treba na vrhu papira da napiše pitanje koje počinje sa *Why...* i da iskoristi neke reči iz tabele, iz svake od tri kolone (na primer, *Why does the teacher seem nice?*), zatim taj učenik presavije papir tako da se pitanje ne vidi i da papir svom paru koji treba da napiše odgovor počinjući sa *Because...* i koristeći reči iz tabele (na primer, *Because Harry Potter sleeps quietly.*). Onda taj isti učenik savija papir da bi sakrio svoj odgovor i napiše sledeće pitanje počinjući sa *Why...*, posle kog takođe savija papir i vrati ga prvom učeniku, koji sada treba da napiše odgovor. Postavljanje pitanja i odgovaranje odvijaju se naizmenično, sve dok na papiru ne ponestane mesta za pisanje. Tada učenici mogu da odvijaju papir i pročitaju pitanja i odgovore. Nastavnik može na kraju da zamoli nekoliko učenika da svoja pitanja i odgovore pročitaju svima, ukoliko su dobili smešne kombinacije.

6.6.4.3. Izvori za ludičke aktivnosti u istraživanju

U tabeli 21 nalaze se ludičke aktivnosti koje smo koristili u ovom istraživanju i autori koji ili opisuju te igre u svojim priručnicima i zbirkama igara, ili ih i sami koriste u istraživanjima. Igre iz tih knjiga i članaka imaju neke sličnosti sa onima koje smo mi koristili

u istraživanju, a ponekad su identične. Neke od ludičkih aktivnosti koje smo koristili veoma su poznate nastavnicima jezika i često se koriste (na primer, bingo ili pantomima), ali smo ipak naveli neka od mesta gde se mogu naći takve ili slične igre. Autore smo naveli hronološki. Vidi se da su neke aktivnosti korišćene još sedamdesetih godina prošlog veka i zadržale su svoju popularnost, a neke su skorijeg datuma. Takođe je očigledno da su neke aktivnosti veoma zastupljene, a nekih drugih gotovo da nema u literaturi. Iako u narednoj tabeli nije data detaljna analiza zastupljenosti pojedinih igara u stručnoj literaturi, interesantno je primetiti da ima znatno više igara iz oblasti vokabulara.

Tabela 21. Ludičke aktivnosti u stručnoj literaturi

Gramatika	Vokabular
<p>Lančana priča Lee (1986), Steinberg (2009), Sigurðardóttir (2010)</p>	<p>Lozinka Gasser & Waldman (1979), Lee (1986), Susser (1979), Steinberg (2009), Alemi (2010), Zimmerman (2014)</p>
<p>Crvenkapa Seymour & Popova (2005)</p>	<p>Bingo Dobson (1972), Susser (1979), Heaton (1979), Lee (1986), Rixon (1988), Hadfield (1990), Watcyn-Jones (2000), Al Zaabi (2007), Greiner (2010), Sigurðardóttir (2010)</p>
<p>Gluvi telefoni Heaton (1979), Chamberlin & Stenberg (1983), Lee (1995), Steinberg (2009)</p>	<p>Igra pamćenja Susser (1979), Yu (2005)</p>
<p>Čudni predmeti Lee (1986)</p>	<p>Pantomima Gasser & Waldman (1979), Susser (1979), Lee (1986), Lee (1995), Steinberg (2009), Alemi (2010), Sigurðardóttir (2010), Hartani (2012)</p>

Kartice

/

Šašavi odgovori

Silvers (1982), Lee (1986), Deesri (2002),
Ojeda (2004), Sánchez, Morfin & Campos
(2007)

7. Rezultati istraživanja i njihova analiza

7.1. Statistička analiza

Kvalitet ulaznih podataka određuje kvalitet informacija koje se dobijaju u postupku analize podataka, a na osnovu kojih se izvode odgovarajući zaključci i donose odluke. Postupak pripremanja podataka za analizu obuhvata sledeće faze: (i) validaciju podataka, (ii) uređivanje podataka, (iii) kodiranje podataka, (iv) unos podataka, (v) prečišćavanje i statističko modifikovanje podataka, (vi) tabeliranje podataka i (vii) selekciju strategije analiza podataka (Soldić-Aleksić, 2011: 87–104).

Validacija podataka dobijenih upitnikom podrazumeva pregled jedinica posmatranja, upitnika ili celokupnog ispitivanja u smislu njihove potpunosti i konzistentnosti. Nakon toga sledi uređivanje podataka koje, na prvom mestu, podrazumeva otkrivanje grešaka i potom tretiranje nezadovoljavajućih vrednosti. U našem slučaju, od početnog broja ispitanika u uzorku (197), morali smo da isključimo njih 16 usled njihove nevoljnosti da odgovore na pitanja, odnosno neizlaska na završni test.

Sledeći korak u pripremi podataka jeste kodiranje podataka u okviru kojeg smo svakom mogućem odgovoru na postavljeno pitanje dodelili određenu šifru. Tom prilikom u obzir su uzeti uslov isključenosti (kategorije odgovora moraju biti međusobno isključive) i uslov potpunosti (svaki odgovor na postavljeno pitanje može da se dodeli određenoj kategoriji).

U našem slučaju, faza unosa podataka podrazumevala je kreiranje tabela sa ulaznim podacima u formi MS Excel fajlova (format xls i csv), nakon čega smo izvršili proveru konzistentnosti podataka (logička konzistentnost, vrednosti van dozvoljenog intervala i ekstremne vrednosti). Pošto smo obezbedili konzistentne podatke, pristupamo njihovom tabeliranju. Reč je o postupku računanja broja opservacija koje pripadaju određenoj kategoriji posmatranog obeležja (promenljive). Razlikujemo jednostruko i unakrsno tabeliranje. Za potrebe našeg istraživanja korišćena su oba načina.

Najzad, u okviru statistike zaključivanja, kako bismo ispitali uticaj ludičkih aktivnosti na uspeh učenika koristili smo statističku proceduru Studentov t-test nezavisnih uzoraka. Ovaj test se primenjuje za testiranje hipoteze o jednakosti aritmetičkih sredina posmatranog obeležja za dva skupa kada imamo nezavisne uzorke (Soldić-Aleksić, 2011: 155–162), odnosno:

Nulta hipoteza Studentovog t-testa je: $H_0: \mu_1 = \mu_2$,

nasuprot alternativnoj hipotezi: $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$

Prilikom odlučivanja o tome da li će se primeniti t-test, u obzir treba uzeti sledeće:

– Obe varijable koje se testiraju moraju biti numeričke.

– Ukoliko je veličina uzorka manja od 30 jedinica, raspored treba biti normalan ili bar simetričan.

Pošto je u našem istraživanju veličina uzorka 181, odnosno veličina uzorka je veća od 30 ($n > 30$), i varijansa osnovnog skupa nije poznata, odlučili smo da za testiranje hipoteze (značajnosti razlike između prosečnih vrednosti dva nezavisna uzorka) primenimo statistiku Studentovog t-testa.

Međutim, pre nego što prikažemo rezultate primene ove statističke procedure na dobijene podatke u našem istraživanju, objasnićemo način na koji se donosi zaključak o tome da li postoji statistički značajna razlika između prosečnih vrednosti dva nezavisna uzorka (u konkretnom slučaju između prosečnih rezultata učenika eksperimentalne i kontrolne grupe).

Pa tako, ukoliko je realizovana t-vrednost manja od granične vrednosti u tablici Studentove t-distribucije za odgovarajući broj stepena slobode i prag značajnosti,³⁶ nulta hipoteza se prihvata kao tačna, a odbacuje alternativna hipoteza, odnosno:

$t\text{-realizovano} < t_{(df_i, 0,05)} \Rightarrow H_0$ se prihvata jer je rizik veći od 5% ($p > 0,05$)

U suprotnom, nulta hipoteza se odbacuje kao netačna, a prihvata se alternativna hipoteza:

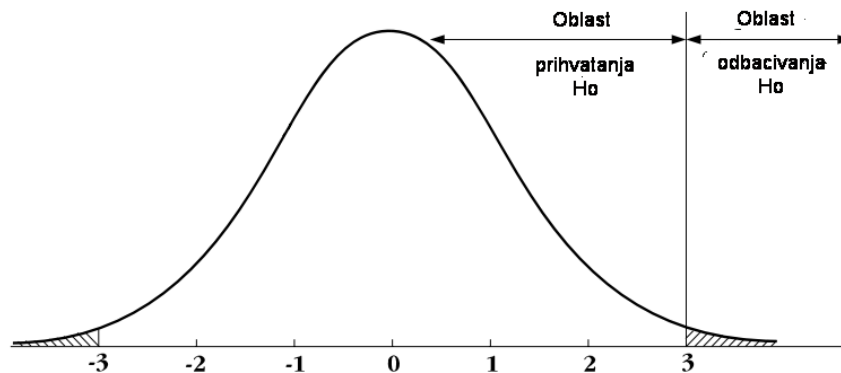
$t\text{-realizovano} \geq t_{(df_i, 0,05)} \Rightarrow$ odbacuje se nulta hipoteza za nivo rizika $p=0,05$, odnosno za nivo sigurnosti $P=0,95$ (95%)

$t\text{-realizovano} \geq t_{(df_i, 0,01)} \Rightarrow$ odbacuje se H_0 i za nivo rizika $p=0,01$, odnosno za nivo sigurnosti $P=0,99$ (99%)

U nastavku dajemo grafički prikaz oblasti prihvatanja i odbacivanja nulte hipoteze na osnovu Studentove t-distribucije. Reč je, zapravo, o testiranju dvosmerne hipoteze primenom Studentovog t-testa.

³⁶ Tablica Studentove t-distribucije data je u dodatku rada.

Slika 1. Oblast prihvatanja i odbacivanja hipoteze



Sa povećanjem uzorka t-raspored se približava standardizovanom normalnom rasporedu, i kod velikih uzoraka ($n > 30$, pri čemu je n oznaka za veličinu uzorka, odnosno $n_1 + n_2 > 60$ jedinica³⁷, dok n_1 i n_2 označavaju veličinu prvog i drugog uzorka u slučaju kada imamo dva nezavisna uzorka) poprima sve osobine ovog rasporeda i t-vrednost se „ponaša” kao z-vrednost.

Procedura Studentov t-test nezavisnih uzoraka primenjuje se za testiranje hipoteze o jednakosti aritmetičkih sredina posmatranog obeležja za dva skupa kada imamo nezavisne uzorke.

Statistička analiza podataka rađena je uz pomoć odgovarajućih modula statističkih programskih paketa SPSS, verzija 21 i R. Takođe je korišćen i program za tabelarne proračune, MS Excel 2013. Analiza uticaja ludičkih aktivnosti izvršena je u više programskih okruženja, čime smo želeli da obezbedimo pouzdanost dobijenih ocena. Pa tako, pored R sintakse za poređenje srednjih vrednosti dva nezavisna uzorka – t-test, koristili smo i SPSS – procedura *Independent-Samples t-test*, kao i MS Excel 2013 – programski dodatak Data Analysis i u okviru njega procedure *t-Test: Two-Sample Assuming Equal Variances* i *t-Test: Two-Sample Assuming Unequal Variances*. Za merenje veličine efekta i snage testa korišćeni su alatka GPower, R Cran *add-in* paket pwr, kao i MS Excel 2013.

7.2. Analiza rezultata Studentovog t-testa nezavisnih uzoraka

Pošto smo objasnili na koji način se primenjuje odabrani t-test, pristupamo analizi dobijenih rezultata.

³⁷ Značenje simbola je: n – veličina uzorka. U slučaju dva nezavisna uzorka, n_1 označava veličinu prvog uzorka, dok n_2 označava veličinu drugog uzorka.

7.2.1. Studentov t-test nezavisnih uzoraka – rezultati sa ulaznog testa

Pre nego što utvrdimo da li postoje razlike u uspehu učenika kontrolne i eksperimentalne grupe nakon sprovedenog istraživanja, moramo obezbediti da učenici u obe grupe budu ujednačeni po odabranim obeležjima posmatranja (godine, uspeh u dosadašnjem toku studija i dr.). U tu svrhu sproveli smo t-test nezavisnih uzoraka za rezultate (iskazane brojem bodova) koje su učenici ostvarili na ulaznom testu.

Tabela 22. Statistike grupa za rezultat na ulaznom testu

Tretman		N	M	SD	SEM
Rezultat na ulaznom testu	Eksperimentalna grupa	71	24,34	2,501	0,297
	Kontrolna grupa	110	24,24	2,612	0,249

Pri čemu je: M – srednja vrednost

SD – standardna devijacija

SEM – standardna greška srednje vrednosti.

Prema podacima u tabeli 22 o grupnim statistikama, učesnici eksperimentalne i kontrolne grupe ostvarili su skoro isti prosečan rezultat na ulaznom testu (24,34 i 24,24 ovim redosledom).

Na osnovu realizovanog nivoa značajnosti Levene testa u tabeli 23 (kolona Sig. 0,832 veće od 0,05) možemo zaključiti da se za posmatranu promenljivu, tj. rezultat učenika može prihvatiti tvrdnja da su varijanse jednake u dve grupe. Takođe, kako je za promenljivu rezultat na ulaznom testu realizovani nivo značajnosti t-testa 0,795, što je veće od rizika greške prve vrste 0,05, prihvatamo nultu hipotezu o jednakosti prosečnog rezultata učenika eksperimentalne i kontrolne grupe.

Tabela 23. T-test nezavisnih uzoraka za rezultat na ulaznom testu

	Levene test jednakosti varijansi		t-test jednakosti srednjih vrednosti						
	F	Sig.	t	df	Sig. ($\alpha/2$)	srednja vrednost razlike	standardna greška razlike	95% interval poverenja za razliku	
								donja granica	gornja granica
Pretpostavka jednakih varijansi	0,045	0,832	0,260	179	0,795	0,102	0,391	-0,670	0,874
Pretpostavka nejednakih varijansi	-	-	0,262	154	0,793	0,102	0,387	-0,664	0,867

Ujednačenost studenata obe grupe u našem slučaju omogućava nam da ocenimo uticaj nezavisne varijable (ludičke aktivnosti) na postignuće učenika nakon realizovane eksperimentalne nastave.

7.2.2. Studentov t-test nezavisnih uzoraka – rezultat učenika na izlaznom testu

Primena t-testa u konkretnom slučaju podrazumeva da ukoliko utvrdimo da postoji statistički značajna razlika između učenika kontrolne i eksperimentalne grupe u pogledu rezultata koje su ostvarili na izlaznom testu, možemo prihvatiti hipotezu da studenti koji su pohađali nastavu engleskog jezika tokom koje su korišćene ludičke aktivnosti ostvaruju bolje rezultate od učenika koji su na tradicionalan način učili jezik.

Tabela 24. Statistike grupa za rezultat na izlaznom testu

Tretman		N	M	SD	SEM
Rezultat na izlaznom testu	Eksperimentalna grupa	71	9,34	0,716	0,085
	Kontrolna grupa	110	9,02	1,031	0,098

Na osnovu podataka u tabeli 24 o grupnim statistikama, prosečan rezultat učenika eksperimentalne grupe iznosi 9,34, dok su učenici kontrolne grupe ostvarili prosečan rezultat od 9,02. Međutim, pre nego što utvrdimo da li su ove razlike statistički značajne, pristupamo proveriti tvrdnje o homogenosti varijanse posmatranog obeležja u dva skupa. U našem slučaju to znači da se testira hipoteza o jednakosti varijansi ostvarenog rezultata dve grupe učenika. Na osnovu realizovanog nivoa značajnosti Levene testa u tabeli 25 (kolona Sig. 0,196 veće od 0,05) možemo zaključiti da se za posmatranu promenljivu, tj. rezultat učenika može prihvatiti tvrdnja da su jednake varijanse u dve grupe.

Dalje, posmatramo kolonu Sig. ($\alpha/2$), i to prvi red, gde se podrazumeva jednakost varijansi. Kako je za promenljivu rezultat na izlaznom testu realizovani nivo značajnosti t-testa 0,024, što je manje od rizika greške prve vrste 0,05, odbacujemo nultu hipotezu o jednakosti prosečnog skora učenika eksperimentalne i kontrolne grupe.

Tabela 25. T-test nezavisnih uzoraka za rezultat na izlaznom testu

	Levene test jednakosti varijansi		t-test jednakosti srednjih vrednosti							
	F	Sig.	t	df	Sig. ($\alpha/2$)	srednja vrednost razlike	standardna greška razlike	95% interval poverenja za razliku		
								donja granica	gornja granica	
Rezultat na izlaznom testu	1,683	0,196	2,281	179	0,024	0,320	0,140	0,043	0,597	
Pretpostavka jednakih varijansi										
Pretpostavka nejednakih varijansi			2,461	178	0,015	0,320	0,130	0,063	0,576	

U cilju dobijanja potpunijeg rezultata izvedenog testa, pored konvencionalnog postupka zaključivanja,³⁸ neophodno je sagledati koliki je efekat nezavisne varijable (u našem slučaju, ludička aktivnost), a ne samo da li je postojao ili nije.

U praksi razlikujemo dve osnovne grupe mera veličine efekta: (i) mere veličine efekta zasnovane na razlici aritmetičkih sredina – d grupa mera veličine efekta, i (ii) mere veličine efekta zasnovane na stepenu povezanosti dve promenljive – r grupa mera veličine efekta.

Za potrebe našeg istraživanja veličinu efekta ćemo sagledati izračunavanjem *Cohen d* – Koenove mere veličine efekta razlike aritmetičkih sredina dva nezavisna uzorka. U zavisnosti od vrednosti d , *Cohen* je interpretirao ovaj pokazatelj na sledeći način:

- mali efekat: od 0,20 do 0,50
- srednji efekat: od 0,50 do 0,80
- veliki efekat: $d > 0,80$

³⁸ Osnov za donošenje zaključaka, u konvencionalnom pristupu izvođenja testova, predstavlja p vrednost. Međutim, sama p vrednost daje informaciju da li efekat postoji, ali ne i kolika je veličina efekta. U najširem smislu, veličina efekta se može definisati kao bilo koji statistički pokazatelj koji meri stepen u kojem se rezultat dobijen na uzorku razlikuje od očekivanja pretpostavljenih nultom hipotezom $H_0: \mu_1 = \mu_2$.

U slučaju dva posmatrana skupa koji su sistematski različito tretirani u istraživanju (eksperimentalna i kontrolna grupa), veličina efekta pokazuje koliko je uticaja imao eksperimentalni tretman. Drugim rečima, efekat veličine predstavlja meru uspešnosti uticaja tretmana nad eksperimentalnom grupom.

S obzirom na to da je ocena d pristrasna ocena parametra d (Hedges, 1981: 107–128), uvodi se ocena parametra d čime je njegova pristrasnost redukovana. Reč je o Hedgesovom g .

Kako bi se obezbedila stabilnost rezultata za utvrđene mere veličine efekta, neophodno je utvrditi intervale poverenja i time dodatno sagledati stvarno postojanje efekta.

Rezultati prikazani u tabeli 25 pokazuju da se polazna pretpostavka o jednakim prosečnim rezultatima na izlaznom testu kod dve posmatrane grupe studenata ne prihvata, odnosno da se prosečni rezultat učenika eksperimentalne grupe statistički znatno razlikuje od prosečnog rezultata učenika kontrolne grupe. Da bismo utvrdili veličinu razlike, izračunate su uobičajene mere efekta (tabela 26).

Tabela 26. Veličina efekta za nezavisne uzorke

Veličina efekta		95% interval poverenja	
		donja granica	gornja granica
<i>Cohenovo d</i>	0,3492	0,0634	0,5763
<i>Hedgesovo g</i>	0,3458	0,0451	0,6461
<i>CL efekat veličine</i>	0,6005	-	-

Izračunate vrednosti Cohenovog d i Hedgesovog g pokazuju da je razlika u rezultatima koje su ostvarili učenici obe grupe na izlaznom testu na sredini male veličine efekta, odnosno ne može se okarakterisati kao vrlo značajna. Pored toga, dobijena CL veličina efekta (engl. *Common Language Effect Size*) ukazuje na to da verovatnoća da za slučajno odabrana dva ispitanika rezultat jedne osobe iz eksperimentalne grupe bude veći od rezultata osobe iz kontrolne grupe iznosi 60%.

Ovakvi rezultati pokazuju koliko je važno kontrolisati uslove u kojima se odvija eksperiment u pedagoškim istraživanjima, kako u pogledu odabira jedinica uzorka, tako i kod sastavljanja testova, i to na prvom mestu kod odlučivanja o broju i težini pitanja. S obzirom na objektivne okolnosti, u konkretnom slučaju koristili smo standardni izlazni test sa deset pitanja koji učenici polažu nakon završetka nastave engleskog jezika na Filološkom fakultetu. S obzirom na to da su izlaznim testom bili obuhvaćeni gramatika i vokabular i da svako od pitanja možemo povezati sa jednom od ove dve komponente učenja jezika, u daljoj analizi

uticaja ludičkih aktivnosti na postignuće učenika odvojeno smo testirali hipoteze koje se odnose na učenje vokabulara i gramatike.

Kada je reč o učenju vokabulara, primenom t-testa želeli smo da utvrdimo da li postoji statistički značajna razlika između učenika kontrolne i eksperimentalne grupe u pogledu rezultata koje su ostvarili na izlaznom testu, za deo koji se odnosio na vokabular. Zapravo, ukoliko postoji ova razlika, možemo prihvatiti hipotezu da studenti koji su učili vokabular uz upotrebu ludičkih aktivnosti ostvaruju bolje rezultate od studenata koji su vokabular učili na tradicionalan način.

Tabela 27. Statistike grupa za rezultat na izlaznom testu – vokabular

Tretman		N	M	SD	SEM
Rezultat na izlaznom testu vokabulara	Eksperimentalna grupa	71	4,58	0,577	0,069
	Kontrolna grupa	110	4,35	0,759	0,072

Na osnovu podataka u tabeli 27 o grupnim statistikama koje se odnose na vokabular, prosečan rezultat učenika eksperimentalne grupe iznosi 4,58, dok su učenici kontrolne grupe ostvarili prosečan rezultat od 4,35.

Tabela 28. T-test nezavisnih uzoraka za rezultat na izlaznom testu – vokabular

	Levene test jednakosti varijansi		t-test jednakosti srednjih vrednosti							
	F	Sig.	t	df	Sig. ($\alpha/2$)	srednja vrednost razlike	standardna greška razlike	95% interval poverenja za razliku		
								donja granica	gornja granica	
Rezultat na izlaznom testu vokabulara	Pretpostavka jednakih varijansi	5,131	0,025	2,196	179	0,029	0,232	0,106	0,024	0,440
	Pretpostavka nejednakih varijansi	-	-	2,327	174	0,021	0,232	0,100	0,035	0,429

Na osnovu realizovanog nivoa značajnosti Levene testa u tabeli 28 (kolona Sig. 0,025 manje od 0,05), odbacujemo tvrdnju o jednakosti varijanse u dve grupe.

Dalje posmatramo kolonu Sig. ($\alpha/2$), i to drugi red gde se podrazumeva nejednakost varijansi. Kako je za promenljivu rezultat na izlaznom testu za vokabular realizovani nivo značajnosti t-testa 0,021, što je manje od rizika greške prve vrste 0,05, odbacujemo nultu hipotezu o jednakosti prosečnog skora učenika eksperimentalne i kontrolne grupe. Drugim rečima, prihvatimo hipotezu da učenici koji su učili vokabular uz upotrebu ludičkih aktivnosti ostvaruju bolje rezultate od učenika koji su vokabular učili na tradicionalan način.

Međutim, na osnovu izračunatih vrednosti Cohenovog d i Hedgesovog g , utvrdili smo da je razlika u rezultatima koje su ostvarili učenici obe grupe na izlaznom testu za vokabular na sredini male veličine efekta, odnosno ne može se okarakterisati kao vrlo značajna. Izračunate mere efekta date su u tabeli 29.

Tabela 29. Veličina efekta za nezavisne uzorke

Veličina efekta		95% interval poverenja	
		donja granica	gornja granica
<i>Cohenovo d</i>	0,3362	0,0353	0,4287
<i>Hedgesovo g</i>	0,3329	0,2318	0,4340
<i>CL efekat veličine</i>	0,5961	-	-

Kada je reč o učenju gramatike, primenom t-testa želeli smo da utvrdimo da li postoji statistički značajna razlika između učenika kontrolne i eksperimentalne grupe u pogledu rezultata koje su ostvarili na izlaznom testu, za deo koji se odnosio na gramatiku. Ukoliko postoji razlika između učenika, možemo prihvatiti hipotezu da učenici koji su učili gramatiku uz upotrebu ludičkih aktivnosti ostvaruju bolje rezultate od učenika koji su gramatiku učili na tradicionalan način.

Tabela 30. Statistike grupe za rezultat na izlaznom testu – gramatika

Tretman		N	M	SD	SEM
Rezultat na izlaznom testu gramatike	Eksperimentalna grupa	71	4,76	0,430	0,051
	Kontrolna grupa	110	4,67	0,560	0,053

Na osnovu podataka u tabeli 30 o grupnim statistikama koje se odnose na gramatiku, srednje vrednosti rezultata učenika obe grupe su skoro ujednačene, pa su tako učenici eksperimentalne grupe ostvarili prosečan rezultat od 4,76, dok su učenici kontrolne grupe ostvarili prosečan rezultat od 4,67.

Tabela 31. T-test nezavisnih uzoraka za rezultat na izlaznom testu – gramatika

	Levene test jednakosti varijansi		T-test jednakosti srednjih vrednosti							
	F	Sig.	t	df	Sig. ($\alpha/2$)	srednja vrednost razlike	standardna greška razlike	95% interval poverenja za razliku		
								donja granica	gornja granica	
Rezultat na izlaznom testu gramatike										
Pretpostavka jednakih varijansi	6,450	0,012	1,124	179	0,262	0,088	0,078	-0,066	0,242	
Pretpostavka nejednakih varijansi	-	-	1,189	174	0,236	0,088	0,074	-0,058	0,234	

Budući da je za promenljivu rezultat na izlaznom testu za gramatiku realizovani nivo značajnosti t-testa 0,236, što je veće od rizika greške prve vrste 0,05, prihvatamo nultu hipotezu o jednakosti prosečnog rezultata učenika eksperimentalne i kontrolne grupe. Sa druge strane, interval poverenja razlike srednjih vrednosti od 95% (-0,058; 0,234) obuhvata nulu i na osnovu toga, takođe, možemo prihvatiti hipotezu da između srednjih vrednosti rezultata učenika obe grupe na izlaznom testu za gramatiku nema razlike. Drugim rečima, odbacujemo hipotezu da učenici koji su učili gramatiku uz upotrebu ludičkih aktivnosti ostvaruju bolje rezultate od učenika koji su gramatiku učili na tradicionalan način.

7.3. Sumarna analiza rezultata eksperimenta sa aspekta postavljenih hipoteza

Nakon što smo predstavili analizu rezultata eksperimenta u prethodnom delu rada, u vezi sa hipotezama koje smo postavili na početku rada moguće je zaključiti sledeće:

1) Hipoteza da učenici koji su pohađali nastavu engleskog jezika u toku koje su korišćene ludičke aktivnosti ostvaruju bolje rezultate od učenika koji su jezik učili na tradicionalan način – prihvata se. Dobijeni podaci pokazuju da je grupa koja je pohađala

nastavu engleskog jezika u toku koje su korišćene ludičke aktivnosti postigla bolje rezultate na izlaznom testu. Prosečan broj bodova na izlaznom testu u kontrolnoj grupi je 9,02, dok je u eksperimentalnoj grupi on 9,34, pri čemu je za promenljivu rezultat na izlaznom testu realizovani nivo značajnosti t-testa $0,024 < 0,05$.

2) Hipoteza da učenici koji su učili vokabular uz upotrebu ludičkih aktivnosti ostvaruju bolje rezultate od učenika koji su vokabular učili na tradicionalan način – prihvata se. Dobijeni podaci pokazuju da je grupa koja je pohađala nastavu engleskog jezika u toku koje su korišćene ludičke aktivnosti postigla bolje rezultate na testiranju. Prosečan broj bodova na završnom testu u kontrolnoj grupi je 4,35, dok je u eksperimentalnoj grupi on 4,58, pri čemu je za promenljivu rezultat na izlaznom testu za vokabular realizovani nivo značajnosti t-testa $0,021 < 0,05$.

3) Hipoteza da učenici koji su učili gramatiku uz upotrebu ludičkih aktivnosti ostvaruju bolje rezultate od učenika koji su gramatiku učili na tradicionalan način – odbacuje se. U slučaju gramatike dobijeni podaci pokazuju da ne postoji razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe učenika u pogledu njihovih postignuća na izlaznom testu, odnosno za promenljivu rezultat na izlaznom testu za gramatiku realizovani nivo značajnosti t-testa je 0,236, što je veće od rizika greške prve vrste 0,05, pa samim tim prihvatamo nultu hipotezu t-testa o jednakosti prosečnog skora učenika eksperimentalne i kontrolne grupe.

U narednom delu rada biće dat prikaz percepcija učenika u vezi sa ludičkim aktivnostima u eksperimentalnoj nastavi.

7.4. Percepcije učenika u vezi sa ludičkim aktivnostima u eksperimentalnoj nastavi

S namerom da dobijemo jasniju sliku o mestu i značaju ludičkih aktivnosti u nastavi engleskog jezika, ali s aspekta ispitanika (učenika) u našem istraživanju, odlučili smo da napravimo poseban upitnik o njihovim zapažanjima o korišćenim ludičkim aktivnostima. Upitnik se nalazi u dodatku ovog rada. Nakon svake sprovedene aktivnosti na času, učenici bi popunili upitnik u kojem su na skali od jedan do pet odgovarali na postavljena pitanja. Pored toga, učenici su u posebnom delu upitnika mogli da daju komentar o svakoj ludičkoj aktivnosti. Tako dobijeni odgovori nam zapravo omogućavaju da steknemo što realniju predstavu o tome šta učenici očekuju od časova engleskog jezika na kojima se koriste ludičke aktivnosti. S tim u vezi, na osnovu ovako prikupljenih podataka uradili smo deskriptivnu statistiku njihovih odgovora i dali kvalitativni prikaz rezultata.

S obzirom na to da smo u prvom delu upitnika o ludičkim aktivnostima korišćenim na času imali dva pitanja o tome kako se određena ludička aktivnost svidela učenicima i u kojoj meri je bila korisna, dok smo u drugom delu predvideli da učenici daju svoje komentare, naša analiza odgovora biće predstavljena tako da prati taj redosled. Naime, u prvom delu upitnika o ludičkim aktivnostima korišćenim na času, zahtevali smo od naših ispitanika da za svako od pitanja zaokruže jedan od ponuđenih odgovora koji su dati u obliku sledećih iskaza: *veoma mi se svidela, svidela mi se, nemam mišljenje, nije mi se naročito svidela, nije mi se uopšte svidela* (za prvo pitanje), odnosno *veoma korisna, korisna, nemam mišljenje, nije naročito korisna, nije uopšte korisna* (za drugo pitanje). U skladu sa tako koncipiranim pitanjima započinjemo analizu prikazom tabele učestalosti za ponuđene kategorije odgovora koje se odnose na prvo pitanje „Kako vam se svidela aktivnost (igra) koju smo radili na ovom času?”

Tabela 32. Učestalost kategorija odgovora na pitanje „Kako vam se svidela aktivnost koju smo radili na ovom času?”

Naziv ludičke aktivnosti	n	Veoma mi se svidela	Svidela mi se	Nemam mišljenje	Nije mi se naročito svidela	Nije mi se uopšte svidela	Ukupno
Lančana priča	87	63,2%	34,5%	0%	1,1%	1,1%	100%
Crvenkapa	67	35,8%	56,7%	3%	3%	1,5%	100%
Lozinka	83	32,5%	54,2%	4,8%	8,4%	0%	100%
Bingo	83	61,4%	33,7%	2,4%	2,4%	0%	100%
Gluvi telefoni	81	17,3%	51,9%	14,8%	16%	0%	100%
Igra pamćenja	83	47%	45,8%	3,6%	3,6%	0%	100%
Čudni predmeti	75	56%	41,3%	2,7%	0%	0%	100%
Kartice	78	26,9%	39,7%	21,8%	10,3%	1,3%	100%
Pantomima	87	57,5%	35,6%	3,4%	2,3%	1,1%	100%
Šašavi odgovori	79	32,9%	51,9%	10,1%	5,1%	0%	100%

* Usled zaokruživanja, moguće je da zbir procenata ne daje 100%.

Kada je reč o ludičkim aktivnostima koje su se najviše svidеле učenicima, izdvajaju se dve aktivnosti – lančana priča i bingo. Skoro svim učenicima koji su bili na času i popunili upitnik (87) aktivnost lančana priča se svidela (98%). Tačnije 63% studenata je odgovorilo *veoma mi se svidela*, dok je 35% njih odgovorilo *svidela mi se*. Slična situacija je i kod aktivnosti bingo, za koju je od ukupnog broja učenika koji su bili na času i popunili upitnik (83) njih 61% odgovorio *veoma mi se svidela*, dok je 34% njih odgovorilo *svidela mi se*. Potom slede aktivnosti čudni predmeti i pantomima za koje je od ukupnog broja učenika (75 i 87, ovim redosledom), njih 56%, odnosno 57% odgovorilo *veoma mi se svidela*, dok je 41%, odnosno 36% njih odgovorili *svidela mi se*. Nasuprot ovome, nalaze se aktivnosti gluvi telefoni i kartice, za koje je od ukupnog broja učenika (81 i 78, ovim redosledom), njih 16%, odnosno 10% odgovorilo *nije mi se naročito svidela*, dok je 22%, odnosno 15% njih odgovorilo *nemam mišljenje*. Nakon toga slede aktivnosti lozinka i šašavi odgovori kod kojih je od ukupnog broja učenika (83, odnosno 79), njih 8%, odnosno 5% odgovorilo *nije mi se naročito svidela*, dok je 5%, odnosno 10% njih odgovorilo *nemam mišljenje*. Zaključujemo da su se po jedna aktivnost u vezi sa uvežbavanjem gramatike (lančana priča) i jedna sa uvežbavanjem vokabulara (bingo) izdvojile kao najomiljenije.

Što se tiče odgovora učenika na drugo pitanje „U kojoj meri je aktivnost bila korisna?“, izdvajaju se četiri aktivnosti za koje više od 90% učenika smatra da su korisne i veoma korisne. Reč je o igrama pantomima, lozinka, čudni predmeti i igri pamćenja. Od ukupnog broja učenika koji su bili na času i popunili upitnik za aktivnosti pantomima i lozinka (87 i 83, ovim redosledom), 52% njih je dalo odgovor *veoma korisna* za obe aktivnosti, dok 44%, odnosno 43% ispitanika smatra da su ove aktivnosti *korisne*. Nakon njih slede već spomenute aktivnosti čudni predmeti i igra pamćenja. Sa druge strane, kod aktivnosti gluvi telefoni i šašavi odgovori, od ukupnog broja učenika (80 i 78, ovim redosledom), 28%, odnosno 10% njih je odgovorilo *nije naročito korisna*, dok je njih 32%, odnosno 13% odgovorilo *nemam mišljenje*.

Tabela 33. Učestalost kategorija odgovora na pitanje „U kojoj meri je aktivnost bila korisna?“

Naziv ludičke aktivnosti	n	Veoma korisna	Korisna	Nemam mišljenje	Nije naročito korisna	Nije uopšte korisna	Ukupno
Lančana priča	87	23%	64,4%	6,9%	5,7%	0%	100%
Crvenkapa	67	11,9%	70,1%	13,4%	4,5%	0%	100%
Lozinka	83	51,8%	43,4%	3,6%	1,2%	0%	100%
Bingo	83	28,9%	62,7%	4,8%	3,6%	0%	100%
Glupi telefoni	80	8,8%	51,3%	12,5%	27,5%	0%	100%
Igra pamćenja	83	43,4%	48,2%	7,2%	1,2%	0%	100%
Čudni predmeti	75	41,3%	53,3%	4%	1,3%	0%	100%
Kartice	78	21,8%	61,5%	14,1%	2,6%	0%	100%
Pantomima	87	51,7%	43,7%	2,3%	2,3%	0%	100%
Šašavi odgovori	78	17,9%	38,5%	32,1%	10,3%	1,3%	100%

* Usled zaokruživanja, moguće je da zbir procenata ne daje 100%.

Uparivanjem ovih pitanja po aktivnostima možemo primetiti da za neke aktivnosti postoji poklapanje u pogledu toga da se posmatrana aktivnost svidela učenicima i da je smatraju korisnom, ili da im se, pak, neka aktivnost manje svidela i da je smatraju manje korisnom. Sa druge strane, kod nekih aktivnosti, odgovori na ova dva pitanja se razilaze – određena aktivnost se sviđa učenicima, ali je smatraju manje korisnom od drugih. Pa tako u slučaju aktivnosti čudni predmeti i pantomima postoji poklapanje jer su se velikom procentu učenika svidеле obe aktivnosti i u isto vreme ih smatraju korisnim. Suprotno ovome, aktivnost lančana priča se svidela skoro svim učenicima, dok je u isto vreme, ne baš tako zanemarljiv procenat učenika odgovorio da im nije naročito korisna ili da nemaju mišljenje.

S obzirom na to da su učenici u drugom delu upitnika mogli da daju komentare o svakoj aktivnosti, u nastavku dajemo pregled njihovih zapažanja i predloga. Takođe, na osnovu njihovih komentara pokušali smo da objasnimo odgovore učenika na pitanja iz prvog dela upitnika. Cilj ovakvog kvalitativnog pristupa jeste da detaljnije istražimo individualne percepcije učenika o temi koja se istražuje, a to su ludičke aktivnosti na časovima engleskog jezika. Istraživanja ovog tipa baziraju se na malom broju ispitanika koji poseduju

karakteristike važne za predmet istraživanja (Midgley, 2004: 92–93). S tim u vezi, u našem radu smo primenili interpretativan pristup kvalitativnoj analizi. Za razliku od kvantitativnih istraživanja u kojima se varijable unapred definišu, u kvalitativnim istraživanjima varijable se otkrivaju i nadopunjavaju tokom analize čime se kao rezultat dobija prošireni popis pojmova (varijabli) unutar potkategorija i kategorija. Pa tako, u našem slučaju ispitanici su dali svoja zapažanja o ludičkim aktivnostima kroz dva opšta aspekta: prednosti i nedostaci ludičkih aktivnosti. U skladu sa ovako definisanim aspektima posmatranja, razvrstali smo zapažanja učenika, kao i njihove preporuke za unapređenje ovakvog vida nastave.

Ako posmatramo odnos pozitivnih i negativnih komentara, primećujemo da je najbolji odnos kod aktivnosti bingo i lančana priča, kod kojih smo izdvojili najviše pozitivnih komentara učenika. Pa tako oni kao prednost ovih aktivnosti ističu dinamičnost, upotrebu raznih predmeta, nagrađivanje učenika, kao i to da ovakve aktivnosti podstiču takmičarski duh i da svi u grupi podjednako učestvuju. Kod ostalih aktivnosti izdvojili smo sledeće komentare kojima učenici ističu njihove prednosti, a to su: podsticanje kreativnosti, timski rad, interakcija između učenika. Takođe, učenici ističu da je rad u malim grupama bolji i važno im je da imaju mogućnost da ispravljaju jedni druge u grupi.

Kod igre pantomima ističe se i dobra atmosfera, kao i to da su reči i izrazi objašnjeni na više načina. Neki učenici kao prednost ističu i upotrebu crtanja. Takođe, jedan broj učenika smatra da je uticaj predavača bitan i kao prednost ističu inovativnost i maštovitost njihovog nastavnika.

Sa druge strane, kod igre gluvi telefoni pojavilo se najviše nedostataka, a to su predugačke rečenice, koncept igre „slušaj i prenesi” koji samim tim isključuje kreativnost, previše studenata u grupama, kao i problem da se zapamti preduga rečenica. Ovakvi komentari objašnjavaju odgovore studenata iz prvog dela upitnika, odnosno veći broj studenata kojima se ova aktivnost nije svidela i smatraju je manje korisnom. Kod nekih aktivnosti je kao nedostatak navedena i vrućina, loše raspoloženje i umor studenata. Pored toga, neke aktivnosti su studentima bile nejasne, poput igre karticama kod koje je, takođe, nešto viši procenat studenata koji su na pitanja u prvom delu upitnika odgovorili sa *nije mi se naročito svidela* i *nije naročito korisna*. Kod igre pamćenja nekoliko učenika je istaklo da predugo traje, da ima veliki broj kartica i da se zbog toga slabo snalaze.

Pored ovoga, na osnovu analize komentara izdvojili smo i preporuke studenata za unapređenje ovakvog vida nastave. S tim u vezi studenti uglavnom ističu da je rad u manjim grupama mnogo bolji, da ovakve aktivnosti treba duže da traju i da svi studenti treba da budu sve vreme aktivni. Kod nekih aktivnosti učenici nisu imali prilike da isprave greške i

smatraju da to treba promeniti jer u suprotnom korisnost igre može biti dovedena u pitanje. Takođe, smatraju da većina aktivnosti doprinosi savladavanju gradiva pod uslovom da su studenti već upoznati sa gradivom. Jedan broj ispitanika kao moguća ograničenja ističe različit nivo znanja studenata, kao i vreme kada se nastava izvodi (u večernjim satima, kada su studenti umorni od prethodnih časova). Drugi, pak, vide koncentraciju kao važan faktor koji treba uzeti u obzir prilikom realizacije ovakvih aktivnosti.

Prilikom izvlačenja zaključaka o ovakvom vidu nastave sa studentskom populacijom, i to na osnovu njihovih odgovora i komentara, treba imati u vidu da su stavovi ispitanika odraz njihovog trenutnog znanja jezika, raspoloženja, kao i njihovog prethodnog iskustva u učenju. Sa druge strane, izuzetno je važno uzeti u obzir i ličnost nastavnika, njegovu ili njenu interakciju sa učenicima, kao i sposobnost vođenja aktivnosti. S tim u vezi komentari koje su studenti izneli treba da daju uvid u kvalitet nastave, ali i da pruže smernice za njeno unapređenje.

8. Zaključak

Celokupno istraživanje mogli bismo da podelimo na dva dela. Prvi deo ticao bi se uspeha učenika na izlaznom testu nakon korišćenja ludičkih aktivnosti za ponavljanje gramatike i vokabulara koji smo poredili sa uspehom učenika koji nisu bili izloženi ludičkim aktivnostima. Dobijeni rezultati ukazuju na to da su u proseku pripadnici eksperimentalne grupe ostvarili bolje rezultate na izlaznom testu u odnosu na pripadnike kontrolne grupe. Kada posmatramo odvojeno rezultate u vezi sa gramatikom i vokabularom, utvrdili smo da je korišćenje ludičkih aktivnosti za ponavljanje vokabulara korisnije jer su studenti eksperimentalne grupe u proseku imali bolje rezultate na delu testa u vezi sa vokabularom, dok to nije bio slučaj sa delom testa u vezi sa gramatikom. Kod gramatike je ustanovljeno da dobijeni rezultati nisu statistički značajni.

Dve od tri postavljene hipoteze su prihvaćene, ali rezultati studenata sa kojima su se koristile ludičke aktivnosti nisu u velikoj meri bolji od ostalih rezultata i sprečavaju nas da kažemo kako je ovaj pristup nešto što svakako može biti korisno za učenje engleskog jezika kao stranog na akademskom nivou, pogotovo kada se u obzir uzmu vreme potrebno za pripremu i izvođenje pomenutih aktivnosti. Zato smatramo da je drugi deo našeg istraživanja značajan, i to onaj deo koji se tiče stavova studenata o korišćenju pomenutih aktivnosti. Smatramo da su komentari studenata izuzetno korisni u organizovanju nastave koja sadrži ludičke aktivnosti. Primetili smo da su naši studenti bili u stanju da procene koliko je neka igra korisna, iako možda nije zabavna. Njihovi komentari su takođe često sadržali predloge o tome kako neku igru možemo modifikovati tako da ona bude zabavnija, jasnija ili korisnija.

Zaključujemo da tokom korišćenja ludičkih aktivnosti u nastavi engleskog jezika kao stranog na akademskom nivou nastavnik treba da prati napredak svojih učenika i da ima u vidu njihove predloge i komentare. Smatramo da na taj način svaka upotrebljena ludička aktivnosti može dati svoj doprinos boljem učenju stranog jezika.

Hays (2005: 6) nas upozorava da se zaključci do kojih se u nekom istraživanju dođe ne smeju generalizovati, tj. da ono što smo utvrdili za jednu grupu učenika sa kojima smo u radu na određenoj oblasti koristili jednu grupu ludičkih aktivnosti ne sme biti prošireno na sve učenike i sve ludičke aktivnosti. Ipak, smatramo da rezultate našeg istraživanja možemo ispitati i primeniti u radu sa studentima drugih fakulteta koji pohađaju nastavu engleskog ili nekog drugog stranog jezika, ali uz primenu odgovarajućih mera i uzimanje u obzir određenih

faktora (sociodemografskih karakteristika studenata, njihovih afiniteta, tipova inteligencije itd.).

8.1. Ograničenja sprovedenog istraživanja i predlozi za dalji rad

Jedno od najvećih ograničenja ovog istraživanja bilo je njegovo trajanje. Sam eksperiment je trajao od početka aprila do kraja maja 2015. godine. U tom periodu su studenti bili izloženi različitim ludičkim aktivnostima na svakom času. Predlog je da se uradi istraživanje koje bi trajalo najmanje godinu dana i gde bi ludičke aktivnosti bile rađene tokom dužeg perioda.

Efekat ludičkih aktivnosti bio bi znatno jasniji da smo bili u prilici da ih koristimo u većem broju, kako za ponavljanje gramatike, tako i za ponavljanje vokabulara. U tome nas je sprečio plan kursa koji nije bio podložan promenama, kao i trajanje samog istraživanja.

Izlazni test je sadržao po pet pitanja iz gramatike i pet iz vokabulara i ta pitanja su testirala jezičke komponente koje smo ponavljali kroz ludičke aktivnosti. Kako bi dobijeni podaci bili potpuniji, predlog je da se u nekom daljem istraživanju koristi test koji obuhvata znatno više od 10 pitanja koja smo mi koristili. To nije bilo moguće u našem istraživanju zbog formata testa koji je deo pismenog ispita i kao takav nije podložan promeni.

U istraživanju je akcenat stavljen na mikroveštine (gramatiku i vokabular). U budućnosti bi se mogao ispitati uticaj ludičkih aktivnosti na makroveštine (čitanje, pisanje, govor i slušanje). Daltonova (2005: 16) u svom radu pominje još jedan mogući vid klasifikacije igara, nešto širi i detaljniji, vid kome bi se moglo posvetiti više pažnje u budućnosti. Naime, ona pominje sledeće slojeve jezika i igre koje predlaže za svaki od njih:

- 1) fonetika, fonologija i izgovor;
- 2) morfologija i vokabular;
- 3) sintaksa i gramatika;
- 4) semantika i idiomi;
- 5) diskurs, pragmatika i konverzacija.

Ako ludičke aktivnosti koje smo mi koristili pokušamo da svrstamo po ovim jezičkim slojevima, one bez problema mogu da budu deo drugog i trećeg nivoa podele koju nudi Daltonova, ali takođe primećujemo da neke od jedinica vokabulara koje smo ponavljali kroz ludičke aktivnosti spadaju u idiome (*the black sheep of the family*, na primer). Smatramo da svaki od pomenutih pet jezičkih nivoa u podjednako meri zaslužuje da bude analiziran i obrađen kroz igru.

Takođe ne smemo izostaviti video-igre namenjene učenju jezika. Zbog ograničenih tehničkih mogućnosti nismo bili u prilici da ispitamo uticaj takvih igara na učenje jezika. Mnoge od igara koje smo koristili već postoje kao video-igre (na primer, igra pamćenja) ili se mogu lako napraviti. Neko sledeće istraživanje moglo bi da ispita da li su za učenike korisnije i zanimljivije igre koje se koriste na času ili iste te igre u elektronskom formatu.

U obzir bi se moglo uzeti proučavanje igara koje Caillois (1961: 12) svrstava u kategoriju *ilinx*, tj. onih igara kod kojih dominira vertigo. One nisu bile deo našeg istraživanja, ali time ne tvrdimo da su beznačajne za učenje.

U ovom istraživanju bavili smo se samo uticajem ludičkih aktivnosti na ponavljanje gramatičkih i leksičkih jedinica. Neki autori (Hadfield, Rinvolutri i dr.), kao i autor ove teze, slažu se da igra treba da zauzima centralno mesto u nastavi jezika na svim nivoima. Neka naredna istraživanja mogla bi da ispitaju u kojoj meri je igra korisna za utvrđivanje koliko učenici znaju pre početka predavanja određenih jezičkih jedinica ili za proveru koliko toga su učenici razumeli odmah nakon obrađene lekcije. Primećujemo da, na primer, Torrealba (1999: 55) igre koristi samo za ponavljanje gradiva, jer tvrdi kako treba biti siguran pre početka igre da su reči i konstrukcije koje će se tokom igre koristiti poznate učenicima. Mislimo da je, iako verovatno za tako nešto treba više vremena tokom časa, kao i za pripremu nastavnika, korisno saznati kako se kroz igre može naučiti nešto novo.

Yu (2005: 220) kao jedno od ograničenja svog istraživanja navodi činjenicu da su za proveru uticaja igara korišćeni samo pisani testovi, kao što je to slučaj i u našem istraživanju. Yu predlaže da se u budućnosti sprovedu istraživanja koja će se baviti i oralnom produkcijom učenika i mi se sa tim stavom slažemo.

U svom radu iz 2010. Tuan i Doan prepoznaju potrebu da se pažljivo biraju igre koje bi bile najpogodnije za učenje/ponavljanje određene jezičke jedinice (2010: 73). To bi, na primer, značilo da treba utvrditi da li igra pisanja lančane priče više odgovara ponavljanju upotrebe prošlih vremena u engleskom jeziku ili je možda pogodnija za ponavljanje reči u vezi sa određenim kontekstom. Pored toga, kako navode pomenuti autori, na umu treba imati nivo učenika (tj. treba utvrditi da li pomenuta igra više odgovara početnicima ili nekome ko je na višem nivou), kao i njihov uzrast (da li bi u toj igri više uživali stariji ili mlađi učenici). Da bi sve ove varijable bile uzete u obzir neophodno je imati veoma veliki i raznovrstan uzorak.

Nettletonova govori o razlikama u igrama namenjenim dečacima i devojčicama. Iako često i dečaci i devojčice igraju iste igre, ne znači da podjednako uživaju u njima (Nettleton, 2008: 55). Ona zaključuje da devojčice obično više uživaju u igranju, koje je malo slobodniji

pojam od igre, dok dečaci uživaju u igri, koja često ima više takmičarski duh (Nettleton, 2008: 59). Igra iz našeg istraživanja koja ima više elemenata igranja bila bi crvenkapa, na primer, dok bi takmičarski duh imala igra pamćenja. Neke druge igre koje smo koristili teže je odrediti na ovaj način i zato bi bilo interesantno istražiti kako se one uklapaju u interesovanja dečaka i devojčica, tj. da li postoji velika razlika u tome koje igre se dopadaju kom polu. To bi, u pretežno ženskim grupama kakve imamo na Filološkom fakultetu, moglo da utiče na odabir igara.

U ovom radu fokus je bio na stavovima učenika, ali da bi određen pristup bio adekvatno istražen svakako je neophodno imati uvid i u stavove nastavnika prema primeni ludičkih aktivnosti. Ojeda primećuje kako je malo toga urađeno da se ispita uticaj igara na motivaciju nastavnika (2004: 143). Da li nastavnici zbog korišćenja nekih ludičkih aktivnosti radije od drugih obrađuju neke nastavne jedine, da li su motivisaniji u svom radu i imaju pozitivniji stav o svom poslu zbog upotrebe ludičkih aktivnosti? Ovo je takođe interesantna tema za neko buduće istraživanje.

Bibliografija

- Adamson, J. W. (Ed.) (1912). *Froebel's Chief Writings on Education*. New York: Longmans, Green & Co.
- Al Neyadi, O. S. (2007). The Effects of Using Games to Reinforce Vocabulary Learning. (99–107). Dostupno na <http://marifa.hct.ac.ae/files/2011/07/The-Effects-of-Using-Games-to-Reinforce-Vocabulary-Learning.pdf> (20. 8. 2015).
- Al Zaabi, H. R. (2007). The Use of Memory and Guessing Games in Teaching Vocabulary to Young Learners. Dostupno na <http://marifa.hct.ac.ae/files/2011/07/The-Use-of-Memory-and-Guessing-Games-in-Teaching-Vocabulary.pdf> (19. 9. 2015).
- Alemi M. (2010). Educational Games as a Vehicle to Teaching Vocabulary. *MJAL* 2. (425–438).
- Al-Issa, A. (2009). ELT games and teacher beliefs: The use of games in teacher education in Oman. *Reflections on English Language Teaching*, Vol. 8, No. 1. (35–52).
- Allen, V. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Anić, V., Horvat-Vukelja, Ž. & Hruš, V. (1985). *Igra je igra je igra: priručnik za nastavnike stranih jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Antonaros, S. & Couri, L. (2003). *Teaching Young Learners: Action Songs, Chants & Games*. London : Express Publishing.
- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, Vol. 53, No. 1. (3–17).
- Aslanabadi, H. (2013). The Effect of Games on Improvement of Iranian EFL Vocabulary Knowledge in Kindergartens. *International Review of Social Sciences and Humanities*, Vol. 6, No. 1. (186–195).
- Avedon, E. M. & Sutton-Smith, B. (Eds.) (1971). *The Study of Games*. New York: Wiley.
- Avedon, E. M. (1971). The Structural Elements of Games. U Avedon, E. M. & Sutton-Smith, B. (Eds.) *The Study of Games*. New York: Wiley.
- Ayu, L. D. & Murdibjono. (2012). The Use of Games in Teaching English at *SMAN 2 PARE*. Dostupno na <http://jurnal-online.um.ac.id/data/artikel/artikel2F52ED8757B2931EE9B7AE011A1263E5.pdf> (5. 8. 2015).
- Azar, A. S. (2012). The Effect of Games on EFL Learners' Vocabulary Learning Strategies. *International Journal of Basic and Applied Science*, Vol. 1, No. 2. (252–256).
- Bacha, J. (n.d.). Play and Affect in Language Learning. Dostupno na <http://genkienglish.net/playandafect.htm> (22. 10. 2015).

- Bachman, L. F. & Palmer A. S. (1996). *Language testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bjelica, N. & Ostojić, B. (1983). *Igre u nastavi stranih jezika*. Sarajevi: Svijetlost.
- Bok, D. (2005). Are colleges failing? Higher ed needs new lesson plans. *The Boston Globe*.
Dostupno na http://www.boston.com/news/globe/editorial_opinion/oped/articles/2005/12/18/are_colleges_failing/?page=full (3. 12. 2015).
- Botturi, L. & Loh, C. S. (2008). Once Upon a Game: Rediscovering the Roots of Games in Education. U Miller, C. (Ed.) *Games: Purpose and Potential in Education*. New York: Springer. (1–23).
- Bower, E. M. (1974). Play's the Thing. U Shears, L. M. & Bower, E. M. (Eds.) *Games in Education and Development*. Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- Brewster, P. G. (1971). The Importance of the Collecting and Study of Games. U Avedon, E. M. & Sutton-Smith, B. (Eds.) *The Study of Games*. New York: Wiley. (9–17).
- Brown, D. H. (2000). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy (2nd edition)*. Pearson ESL.
- Byrne, D. (1987). *Techniques for Classroom Interaction*. New York & London: Longman.
- Caillois, R. (1961). *Man, Play and Games* (Meyer Barash, Trans.). New York: Free Pres of Glencoe. (Original work published 1958).
- Carr, H. A. (1902). The Survival Values of Play. U Allin, A. (Ed.) *Investigations of the Department of Psychology and Education of the Univesity of Colorado*, Vol. 1, No. 2. (3–47).
- Carrier, M. & the Centre for British Teachers. (1985). *Take 5. Games and Activities for the Language Learners*. Great Briton: Nelson and Sons Ltd.
- Case, A. (2008). Games in adult ESL: Why does my teacher use games in an adult class?
Dostupno na <http://www.usingenglish.com/articles/games-in-adult-esl.html> (15. 7. 2015).
- Celce-Murcia, M. & McIntosh, L. (Eds.) (1979). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Cervantes, P. E. (2009). Livening Up College English Classes with Games. *English Teaching Forum*, 3. (20–38).
- Chamberlin, A. & Stenberg, K. (1983). *Play and Practice! Graded games form English Language Teaching*. Skokie: National Textbook Company.

- Chanseawrassamee, S. (2012). Teaching Adult Learners English Through a Variety of Activities: Perception on Games and Rewards. *US-China Foreign Language*, Vol. 10, No. 7. (1355–1374). David Publishing.
- Chen, I-J. (2005). Using Games to Promote Communicative Skills in Language Learning. *The Internet TESL Journal*, Vol. XI, No. 2. Dostupno na <http://iteslj.org/Techniques/Chen-Games.html> (22. 8. 2015).
- Chirandon, A. (2010). The Effects of Teaching English through Games. *The 2nd International Conference on Humanities and Social Sciences*. Faculty of Liberal Arts, Prince of Songkla University. Dostupno na <http://tar.thailis.or.th/bitstream/123456789/897/1/006.pdf> (20. 11. 2015).
- Christie, J. F. & Johnsen, E. P. (1983). The Role of Play in Social-Intellectual Development. *Review of Educational Research*, Vol. 53, No. 1 (93–115).
- Clark, C. A., (1970). *Serious Games*. New York: Viking Press.
- Clark, R. (2013). Why games don't teach? Dostupno na <http://www.learningsolutionsmag.com/articles/1106/why-games-dont-teach> (26. 11. 2015).
- Coleman, J. S. (1971). Learning through Games. U Avedon, E. M. & B. Sutton-Smith (Eds.) *The Study of Games*. New York: Wiley.
- Comenius, J. A. (1907). *The Great Didactic* (M. W. Keatinge Trans.). London: Adam and Charles Black. (Original work published 1633–1638). (203–210).
- Constantinescu, R. (2012). Learning by Playing. Using Computer games in Teaching English Grammar to High School Students. *Conference proceedings of „eLearning and Software for Education“ (eLSE) issue: 02*. (110–115).
- Cross, D. (1992). *A Practical Handbook of Language Teaching*. Prentice Hall International (UK) Limited.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers.
- Dalton, E. (2005). Language Learning Games: Why, When, and How. Dostupno na <http://gaeacoop.org/dalton/publications/LanguageGames.pdf> (13. 8. 2015).
- Deesri, A. (2002). Games in the ESL and EFL class. *The Internet TESL Journal*. Dostupno na [URL:http://iteslj.org/Techniques/Deesri-Games.html](http://iteslj.org/Techniques/Deesri-Games.html) (22. 8. 2015).
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston, MA: D.C. Heath & Co. Dostupno na http://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm#CHAPTER_ONE (25. 11. 2015).

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York, NY: Macmillan. Dostupno na <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm#link2HCH0015> (25. 11. 2015).
- Dobson, J. (1972). Try One of My Games. U K. Croft (Ed.) *Readings on English as a Second Language*. (361–377). Cambridge, Massachusetts: Winthrop Publishers, Inc.
- Doğan, Y., Batdi, V., Yildirim, B. & Dönder, A. (2012) Teachers' Views on the Effects of Fun Language Teaching on Students' Psychological, Social and Affective domains. Dostupno na <https://www.inter-disciplinary.net/critical-issues/wp-content/uploads/2012/06/doganvidpaper.pdf> (6. 8. 2015).
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2, 3. (203–229).
- Edge, J. (1999). *Essentials of English Language Teaching*. London, New York: Longman.
- El-Shamy, S. (2001). *Training Games: Everything you Need to Know about Using Games to Reinforce Learning*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Ersoz, A. (2000). Six games for EFL/ESL classroom. *The Internet TESL Journal*, 6(6). Dostupno na <http://iteslj.org/Lessons/Ersoz-Games.html> (18. 8. 2015).
- Franklin, S., Peat M. & Lewis, A. (2003). Non-traditional Interventions to Stimulate Discussion: The Use of Games and Puzzles. *Journal of Biological Education*. 37(2). (79–84).
- Fujimoto, M. (1973). The Use of Games in ESL Teaching. *TESL Reporter*. (3–5).
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gasser, M. & Waldman, E. (1979). Using Songs and Games in the ESL Classroom. U Celce-Murcia, M. & McIntosh, L. (Eds.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Cambridge: Newbury House Publishers. (49–61).
- Gillespie, P. (1974). A Model for the Design of Academic Games. U Shears, L. M. & Bower, E. M. (Eds.) *Games in Education and Development*. Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- Graham, K. L. & Burghardt, G. M. (2010). Current Perspectives on the Biological Study of Play: Signs of Progress. *The Quarterly Review of Biology*, Vol. 85, No. 4. (393–418).
- Gray, C. & Klapper, J. (2009). Key aspects of teaching and learning in languages. U Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (Eds.) *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*. (323–344).

- Gredler, M. E. (1996). Educational Games and Simulations: A Technology in Search of a (Research) Paradigm. Dostupno na http://mkoehler.educ.msu.edu/OtherPages/Courses/CEP_901B_SP03/Readings/Gredler_simulation_1996.pdf (29. 10. 2015).
- Gredler, M. E. (2004). Games and Simulations and their relationships to learning. U Jonassen D. H (Ed.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology (2nd ed.)* (571–581).
- Greiner, M. U. (2010). *The Effective Use of Games in the German as a Foreign Language (GFL) Classroom*. Part of an MA Thesis. Graduate College of Bowling, Green State University.
- Groos, K. (1912). *The Play of Men* (Elizabeth L. Baldwin Trans.). New York and London: D. Appleton and Company. (Original work published 1901).
- Gunn, C. & McCallum, A. (2005). Climbing Grammar Mountain: An Interactive Learning Experience. *English Teaching Forum*, Vol. 43. No. 4. (38–45).
- Hadfield, J. (1984). *Harrap's Communication Games: A Collection of Games and Activities for Elementary Students of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Hadfield, J. (1990). *Beginners' Communication Games*. Edinburgh: Longman.
- Hadfield, J. & Hadfield, C. (1996). *Reading Games*. Edinburgh: Longman.
- Hadfield, J. (2000). *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- Hadfield, J. (2003). *Intermediate Grammar Games*. Essex: Pearson Education Limited.
- Hall, S. G. (1904). *Adolescence: Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. New York: D. Appleton and Company.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the primary classroom*. New York: Longman.
- Hamzah, H. B & Dourado, J. E. (2010). Using Grammar Games in Teaching Grammar: A Case Study in Damai Jaya. Dostupno na http://eprints.utm.my/10214/2/Juliana_Emiliana_Dourado.pdf (12. 11. 2015).
- Harmer, J. (1998). *How to Teach English*. Harlow: Longman.
- Harmer, J. (2006). *The Practice of English Language Teaching, 3rd edition*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hartani, A. L. (2012). The Effectiveness of Mime Game in Teaching English Grammar. *TEYLIN 2: from Policy to Classroom*. (15–21).

- Hays, R. T. (2005). The Effectiveness of Instructional Games: A Literature Review and Discussion. Dostupno na http://faculty.uoit.ca/kapralos/csci5530/Papers/hays_instructionalGames.pdf (18.11.2015).
- Heaton, J. (1979). The Adult ESL Classroom. U Celce-Murcia, M. & McIntosh, L. (Eds.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Hedges, L. V. (1981). Distribution Theory for Glass's Estimator of Effect Size and Related Estimators. *Journal of Educational Statistics*, Vol. 6(2). (107–128).
- Hill, L. A. & Fielden, R. D. S. (1975). *English Language Teaching Games for Adult Students*. London: Evans Brothers Limited.
- Hornjak, S. (2013). Igre kao didaktički materijali u nastavi stranih jezika. U Vučo J. i Durbaba O. (ur.). *Jezik i obrazovanje*. Beograd: Filološki fakultet. (411–421).
- Hrehovčik, T. & Uberman, A. (2010). *English Language Teaching Methodology*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens*. Routledge & Kegan Paul.
- Huyen, N. & Nga, K. (2003). The Effectiveness of Learning Vocabulary through Games. *Asian EFL Journal*. Dostupno na http://70-40-196-162.bluehost.com/dec_03_vn.pdf (14. 8. 2015).
- Inbar, M. & Stoll, C. S. (1970) Games and Learning. *Interchange*, Vol. 1, 2. (53–61).
- Izbor tekstova i vežbanja za Engleski jezik kao izborni predmet (B2) – I godina* (n.d.).
- Jacobs, G. M. (n.d.). Using Games in Language Teaching. Dostupno na https://www.google.rs/search?q=Jacobs%2C+using+games+in+language+teaching&rlz=1C1AVNC_enRS573RS573&oq=Jacobs%2C+using+games+in+language+teaching&aqs=chrome..69i57.10031j0j9&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8 (20. 11. 2015).
- Jarvis, P., Brock, A. & Brown F. (2013). Three perspectives on play. U Brock, A., Dodds, S., Jarvis P. & Olusoga, Y. (Eds.). *Perspectives on Play: Learning for Life*. (7–39). New York: Routledge.
- Johnson, G. E. (1907). *Education by Plays and Games*. Boston: Ginn and Company.
- Juul, J. (2003). The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness. *Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings*. Dostupno na http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/4471/mod_resource/content/0/ceit706/week3_new/JesperJuul_GamePlayerWorld.pdf (14. 12. 2015).

- Kant, I. (1900). *Kant on Education*. (Annette Churton, Trans.) Boston: D. C. Heath & Co. Publishers.
- Kitić, S. (2007). *An Introduction to Methodology of English Language Teaching*. Niš: Filozofski fakultet u Nišu.
- Klajn, I. i Šipka, M. (2007). *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Prometej: Novi Sad.
- Klauer, C. (1998). Something to say about: Games in language teaching. Dostupno na <http://cesarklauerstefblog.blogspot.rs/2010/10/something-to-say-about-games-in.html> (22. 10. 2015).
- Klimova, B. F. (2015). Games in the Teaching of English. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 191. (1157–1160).
- Klippel, F. (1980). Games with Aims: Classification and Adaptation of Foreign Language Teaching Games. *Proceedings of the 11th ISAGA Conference*. Geneva, Switzerland. (400–415).
- Klippel, F. (1985). *Keep Talking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Köksal, O., Çekiç, A. & Beyhan, Ö. (2014). Views of Turkish EFL Students with regard to Learning Grammar with Games. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, Volume: 5 Issue: 1. (82–92).
- Kouřilová, T. (2015). *Grammar Games in ELT*. Master's Thesis. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Dostupno na http://theses.cz/id/85j60g/DP_Tereza_Kouřilov_TISK_2.pdf (10. 8. 2015).
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krause, A. (n.d.). Card games to get kids to talk. Dostupno na <http://www.documbase.com/Card-games-to-get-kids-to-talk-JALT.doc> (3. 11. 2015).
- Kumar, R. & Lightner, R. (2007). Games as an Interactive Classroom Technique: Perceptions of Corporate Trainers, College Instructors and Students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Volume 19, Number 1, (53–63).
- Kupečková, L. (2010). *Game-like activities*. Bachelor thesis. Brno: Masaryk University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature.
- Larsen-Freeman, D. (1979). Issues in the Teaching of Grammar. U Celce-Murcia, M. & McIntosh, L. (Eds.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Larsen-Freeman, D. (2008). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, New York: Oxford University Press.

- Lawrence, A. J. & Lawrence, A. S. A. (2013). Attitude of Student Teachers Towards Using Grammar Games for Teaching English. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, Volume 4, Issue 1, Article 06. (65–72).
- Lee, S. K. (1995). Creative games for the language class. *Forum*, 33(1), 35. Dostupno na <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol33/no1/P35.htm> (19. 8. 2015).
- Lee, W. R. (1986). *Language Teaching Games and Contests*. Oxford: Oxford University Press.
- Leemkuil, H., de Jong, T. & Ootes, S. (2000). *Review of Educational Use of Games and Simulations*. Dostupno na http://doc.utwente.nl/28235/1/review_of_educational.pdf (17. 12. 2015).
- Lengeling, M. M. & Malarcher, C. (1997). Index Cards: A Natural Resource for Teachers. Dostupno na <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol35/no4/p42.htm> (22. 10. 2015).
- Lewis, G. & Bedson G. (2004). *Games for Children*. Oxford: Oxford University Press.
- Locke, L. (1902). *Some Thoughts Concerning Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Low, D. (2010). Teaching Inductively: Games in the Tertiary Classroom. *Proceedings of the 16th UniServe Science Annual Conference*. (72–78).
- Macedonia, M. (2005). Games and Foreign Language Teaching. *Support for Learning*, Volume 20, Number 3. (135–140).
- Mackey, W. (1965). *Language teaching analysis*. London: Longman.
- Mahmoud, A. A. A. & Tanni, Z. A. (2014). Using Games to Promote Students' Motivation towards Learning English. *Al-Quds Open University Journal for Educational & Psychological Research & Studies*, Vol. 2, No. (11–33).
- Masri, A. A. & Najjar, M. A. (2014). The Effect of Using Word Games on Primary Stage Students Achievement in English Language Vocabulary in Jordan. *American International Journal of Contemporary Research*, Vol. 4, No. 9. (144–152).
- Mawaddah, Y. (2010). Using Games in Teaching Vocabulary: An Experimental Study at Seventh Grade of MTs. Darussalam, Ulujami Jakarta Selatan. Dostupno na <http://repository.uinjkt.ac.id/dspace/bitstream/123456789/5805/1/YULIA%20MAWA DDAH-FITK> (17. 8. 2015).
- Mayasari, A. (2009). The Effectiveness of Using Games in Teaching Vocabulary to the Third Grade Students of SD Ta'mirul Islam Surakarta. Dostupno na <http://eprints.uns.ac.id/9993/1/106832810200908071.pdf> (15. 8. 2015).
- McCallum, G. P. (1980). *101 Word Games*. 1st Edition. New York: Oxford University Press.

- Midgley, N. (2004). Sailing between Scylla and Chrybdis: Incorporating qualitative approaches into child psychotherapy research. *Journal of child psychoterapy*, Vol. 30(1). (89–111).
- Milatović, B. (2003). Igra kao prateći elemenat u udžbenicima stranih jezika. U Vučo, J. (ur.) *Udžbenik u nastavi stranih jezika, Zbornik radova*. Nikšić: Filozofski fakultet. (181–184).
- Miljević, M. (2007). *Metodologija naučnog rada*. Pale: Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet.
- Millis, B. J. (2005). The Educational Value of Cooperative Games. *International Association for the Study of Cooperation in Education Newsletter*, Volume 24, Number 3. (5–7).
- Miočinović, Lj. (2002). *Pijažeova teorija intelektualnog razvoja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Morgan, J. & Rinvoluceri, M. (2008). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Moseley, A. & Whitton, N. (Eds.). (2014). *New Traditional Games for Learning: A Case Book*. New York: Routledge.
- Mubaslat, M. M. (2012). The Effect of Using Educational Games on the Students' Achievement in English Language for the Primary Stage. Dostupno na <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529467.pdf> (7. 8. 2015).
- Mungai, D., Jones D. & Wong, L. (2005). Games to Teach By. *18th Annual Conference on Distance Teaching and Learning*. Dostupno na http://www.uwex.edu/disted/conference/resource_library/proceedings/02_47.pdf (3. 12. 2015).
- Murphy, R. (1994). *English Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Musilová, L. (2010). *Grammar Games in ELT*. Bachelor Thesis. Masaryk University Brno, Faculty of Education.
- Nettleton, K. F. (2008). Fair Game: Gender Differences in Educational Games. U Miller, C. (Ed.) *Games: Purpose and Potential in Education*. New York: Springer. (55–72).
- Obee, B. (1999). *The Grammar Activity Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ojeda, F. A. (2004). *The Role of Word Games in Second/Language Acquisition: Second-Language Pedagogy, Motivation, and Ludic Tasks*. Dissertation, University of Florida.
- Omaggio, A. C. (1978). *Games and Simulations in the Foreign Language Classroom*. USA: Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Ostojić, B. (1986). *Kreativnost u nastavi stranih jezika*. Sarajevo: Svjetlost.

- Oxford, R. L. & Crookall, D. (1990). Learning strategies: Making language learning more effective through simulation/gaming. U D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.) *Simulation, Gaming and Language Learning*. (109–118). New York: Newbury House Publishers.
- Padmanabhachari, T. R. (1941). Games, Sports and Pastimes in Prehistoric India. *Man in India*, XXI, 2–3.
- Paris, T. N. S. T. & Yussof, R. L. (2012). Enhancing Grammar Using Board Game. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 68. (213–221).
- Parlett, D. (1999). *The Oxford History of Board Games*. New York: Oxford University Press.
- Partridge, G. E. (1912). *Genetic Philosophy of Education*. New York, NY: Sturgis & Walton Company.
- Pasovic Petrovic, E. (2014). Games in the Language Classroom – To Play is to Learn. Dostupno na <https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/17961/Ema%20EX%202014%20PDF.pdf?sequence=2> (16. 9. 2015).
- Pellegrini, A. D. (2009). *The Role of Play in Human Development*. Oxford (UK) and New York: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Pilipović, V. (2010). *The Basics of English Language Teaching*. Novi Sad: Prometej.
- Plato, (2008). *The Republic* (Jowett, Benjamin Trans.). Dostupno na <https://www.gutenberg.org/files/1497/1497-h/1497-h.htm> (27. 10. 2015).
- Plato, (n.d.). *Laws*. (Jowett, Benjamin Trans.). Dostupno na <http://www.gutenberg.org/files/1750/1750-h/1750-h.htm> (27. 10. 2015).
- Prasad, U. (2003). Achieving communicative competence in English. *India's National Newspaper*. Dostupno na <http://www.hindu.com/thehindu/edu/2003/07/29/stories/2003072900010200.htm> (28. 10. 2015).
- Prensky, M. (2001). Fun, Play and Games: What Makes Games Engaging. *Digital Game-Based Learning*. (1–31).
- Prensky, M. (2002). The Motivation of Gameplay or, the REAL 21st century learning revolution. *On The Horizon*, Volume 10, No 1. (1–14).
- Radić-Bojanić, B. (2010). *Primena pojmovne metafore u usvajanju vokabulara engleskog jezika kao stranog*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Rezapanah, F. & Hamidi, H. (2013). Investigating the Effects of Word Games on Iranian EFL Learners' Application of the Words in Writing Paragraph Essays. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, Vol. 2 No. 1. (35–43).
- Richard-Amato, P. A. (1988). *Making it Happen: Interaction in the Second Language Classroom*. New York & London: Longman.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rieber, L. P. (1996). Seriously considering play: Designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations, and games. Dostupno na <http://lrieber.coe.uga.edu/play.html> (4. 12. 2015).
- Rieber, L. P. (2001). Designing learning environments that excite serious play. Paper presented at the annual meeting of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, Melbourne, Australia.
- Rinvoluceri, M. (1984). *Grammar Games*. Cambridge University Press.
- Rinvoluceri, M & Davis, P. (1995). *More Grammar Games: Cognitive, affective and movement activities for EFL students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rixon, S. (1988). *How to Use Games in Language Teaching*. London and Basingstoke: Macmillan Publishers.
- Roginska, M. (2013). Game-based language teaching. *World Scientific News*. (14–19).
- Rohani, M. & Pourgharib, B. (2013). The Effect of Games on Learning Vocabulary. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, Vol, 4 (11) (3540–3543). Science Explorer Publications.
- Rooyackers, P. (2002). *101 language games for children: Fun and learning with words, stories and poems*. USA, CA: Hunter House Inc.
- Rosenbaum, P. R. & Rubin, D. B. (1983). The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects. *Oxford Journals*, Vol. 70, No. 1. (41–55).
- Rouch, R. L., Char, L. Y. C., Deboer, J. Jr. & Dallmann, M. (1978). *The teaching of reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rustick, M. T. (2007) Grammar Games in the Age of Anti-Remediation. *Journal of Basic Writing*, Vol. 26, No. 1. (43–62).
- Saju, S. M. (2014). Use of Language Games in Higher Education Scenario. *Proceedings of the International Conference on Trends and Innovations in Language Teaching – TILT 2014*. (337–339).

- Sakoda, N. (2002). Participation Patterns in Games and Tasks. JALT2002 Conference Proceedings. Shizuoka. (173–180). Dostupno na <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2002/173.pdf> (3. 12. 2015).
- Sánchez, M. M., Morfin, A. P. & Campos, V. E. P. (2007). Interactive games in the teaching-learning process of a foreign language. *Teoría y Praxis* 4. (47–66).
- Saricoban, A. & Metin, E. (2000). Songs, Verse and Games for Teaching Grammar. *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, No. 10. Dostupno na <http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html> (22. 10. 2015).
- Savignon, S. J. (1975). Lecture on communicative competence. *Interdisciplinary working papers in language sciences*, 1(1). (87–99).
- Schwarz, N. (2013). Can Grammar Be Fun? Entertaining Ways of Teaching Grammar. *International Proceedings of Economics Development & Research*, Vol. 77. (1–4). Dostupno na http://www.ipedr.com/vol77/001-ICLMC2014_LN00025.pdf (19. 9. 2015).
- Seymour, D. & Popova, M. (2005). *700 Classroom Activities*. Oxford: Macmillan.
- Shears, L. M. & Bower, E. M. (Eds.) (1974). *Games in Education and Development*. Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- Sigurðardóttir, S. D. (2010). The use of games in the language classroom. Dostupno na <http://skemman.is/stream/get/1946/6467/13457/1/Sigridurdogg2010.pdf> (8. 9. 2015).
- Silvers. M. (1982). Games for the classroom and the English-speaking club. *English Teaching Forum*. (29–38).
- Simović, V. (2012). Igra u nastavi/učenju stranog jezika. *Filologija i univerzitet: tematski zbornik radova*. Niš: Filozofski fakultet. (678–687).
- Simpson, A. (2011). Why Use Games in the Language Classroom? *Humanising Language Teaching*. 13/2. Dostupno na <http://www.hltnmag.co.uk/apr11/mart02.htm> (22. 8. 2015).
- Simpson, A. (2015). *Using Games in the Language Classroom*. E-book published by Smashwords. Dostupno na <http://research.sabanciuniv.edu/26774/1/using-games-in-the-language-classroom.pdf> (30. 7. 2015).
- Singleton, D. M. (1995). Introduction: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition Research. U Singleton, D. M. & Lengyel, Z. (Eds.) *The Age Factor in Second Language Acquisition: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis*. Multilingual Matters Ltd. Dostupno na https://books.google.rs/books?hl=en&lr=&id=r2HEqsWeQTYC&oi=fnd&pg=PR6&q=age+factor+in+second+language+acquisition&ots=72UdsX3m0A&sig=Pfl_UTe4

[Q0CMY4Qd8IMDQHh_2M&redir_esc=y#v=onepage&q=age%20factor%20in%20second%20language%20acquisition&f=false](http://www.researchgate.net/publication/271212100CMY4Qd8IMDQHh_2M&redir_esc=y#v=onepage&q=age%20factor%20in%20second%20language%20acquisition&f=false) (27. 12. 2015).

- Sion, C. (Ed.). (1985). *Recipes for Tired Teachers*. USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Sobhani, M. & Bagheri, M. S. (2014). Attitudes toward the Effectiveness of Communicative and Educational Language Games and Fun Activities in Teaching and Learning English. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 4, No. 5. (1066–1073).
- Soldić-Aleksić, J. (2011). *Primenjena analiza podataka*. Beograd: CID Ekonomski fakultet.
- Spalkova, K. (2007). The Use of Games for Vocabulary Representation and Revision to Young Learners. Dostupno na http://is.muni.cz/th/135435/pedf_b/BP-text.pdf?lang=en (20. 9. 2015).
- Steinberg, J. (2009). *Games Language People Play*. Ontario: Pippin Publishing.
- Stojković, M. K. & Jerotijević, D. M. (2011a). Reasons for Using or Avoiding Games in an EFL Classroom. *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics (May 5–7)* Sarajevo. (940–947). Zbornik radova.
- Stojković, M. K. & Jerotijević, D. M. (2011b). Teachers' and Students' Attitudes towards Using Games in Serbian EFL Classrooms. *Uzdanica: časopis za jezik, književnost, umetnost i pedagoške nauke*. VIII/1. (31–42). Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Sugar, S. (1998). *Games That Teach*. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.
- Suits, B. (1990). *Grasshopper: Games, Life, and Utopia*. Boston: David R. Godine.
- Susser, B. (1979). The Noisy Way: Teaching English with Games. *JALT Journal*, Volume 1. (57–70).
- Sutton-Smith, B. (1971). Play, Games, and Controls. U Scott, J. P. & Scott, S. F. (Eds.), *Social Control and Social Change*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Swan, M. (2006). Teaching Grammar – Does grammar teaching work? *Modern English Teacher*, 15/2. Dostupno na <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/teaching-grammar.htm> (22. 10. 2015).
- Taheri, M. (2014). The Effect of Using Language Games on Vocabulary Retention of Iranian Elementary EFL Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 5, No. 3. (544–549). Finland: Academy Publisher.
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT: A dictionary of terms and concepts used in English Language Teaching*. Oxford: Macmillan.
- Torrealba, C. (1999). Oh games!! I bet they work in language classes!!! *MexTESOL Journal*, 23 (2). (49–66).

- Toth, M. (1995). *Children's games: a teacher's resource book of games for young learners of English*. Oxford: Macmillan.
- Tuan, L. T. & Doan, N. T. M. (2010). Teaching English Grammar Through Games. *Studies in Literature and Language*, Vol. 1, No. 7. (61–75). Québec, Canada: Canadian Academy of Oriental and Occidental Culture.
- Tuan, L. T. (2012). Vocabulary Recollection through Games. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 2. (257–264). Finland: Academy Publisher.
- Tunchalearnpanih, P. (2013). Using Games on P.6 Students' Vocabulary Learning. *FLLT Conference Proceedings by LITU*, Issue 2, No. 1. (816–825).
- Tyson, R. E. (1998). "Serious" Fun: Using Games, Jokes, and Stories in the Language Classroom. Dostupno na <http://english.daejin.ac.kr/~rtyson/cv/games.html> (28. 10. 2015).
- Uberman, A. (1998). The use of games for vocabulary presentation and revision. *Forum*, 36(1). (20–27). Dostupno na <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol36/no1/p20.htm> (19. 8. 2015).
- Utaminingsih, M. N. (2013). Improving Students' Speaking Ability through Story Board Game. *Journal of English Language Teaching, ELT FORUM 2* (2). (1–7).
- Valipour, V. & Aidinlou, N. A. (2014). The Effect of Language Games on Learning English Listening-Speaking Skills of Iranian Pre-School Students. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, Vol. 4 (2). (647–650).
- Vernon, S. (n.d.). Teaching Grammar with Fun Learning Games. Dostupno na <http://www.eslbase.com/teaching/teaching-grammar-fun-learning-games> (22. 10. 2015).
- Vossoughi, H. & Zargar, M. (2009). Using Word-Search-puzzle Games for Improving Vocabulary Knowledge of Iranian EFL Learners. *Journal of Teaching English as a Foreign Language and Literature of Islamic Azad University of Iran*, 1 (1). (79–85).
- Vujaklija, M. (1991). *Leksikon stranih reči i izraza*. Prosveta: Beograd.
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*. V (3). (6–18).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1988) Interaction between Learning and Development. U Richard-Amato, P. A. (Ed.) *Making it Happen: Interaction in the Second Language Classroom*. New York & London: Longman. (342–353).
- Wallace, M. (1982). *Teaching Vocabulary*. Heinemann Educational Books.

- Wang, Y. (2010). Using Communicative Language Games in Teaching and Learning English in Taiwanese Primary Schools. *Journal of Engineering Technology and Education*, Vol. 7, No.1. (126–142).
- Wang, Y., Shang, H. & Briody, P. (2011). Investigating the Impact of Using Games in Teaching Children English. *International Journal of Learning & Development*, Vol. 1, No. 1. (127–141).
- Wacyn-Jones, P. (2000) *Grammar games and activities for teachers*. Harlow: Penguin Books.
- Weimer, M. (Ed.). *Effective Group Work Strategies for the College Classroom*. Dostupno na <http://www.cincinnatistate.edu/online/faculty-resources/Effective%20Group%20Work%20Strategies%20for%20College%20Classroom.pdf> (17. 12. 2015).
- Wenner, M. (2009). The serious need for play. *Scientific American mind*. (22–29).
- Whitebread, D. (2012). *The Importance of Play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical Investigations* (G. E. M. Anscombe, Trans.). Oxford: Basil Blackwell.
- Wright, A., Betteridge, D. & Buckby, M. (2006). *Games for Language Learning: Third Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yolageldili, G. & Arıkan, A. (2011). Effectiveness of Using Games in Teaching Grammar to Young Learners. *Elementary Education Online*, Vol. 10, No 1. (219–229).
- Yu, S. (2005). *The Effects of Games on the Acquisition of some Grammatical Features of L2 German on Students' Motivation and on Classroom Atmosphere*. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirement of the degree of Doctor of Education. School of Trescowthick, Faculty of Education, Australia.
- Zhu, D. (2012). Using Games to Improve Students' Communicative Ability. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 3, No. 4. (801–805).
- Zimmerman, C. B. (2014). Teaching and Learning Vocabulary for Second Language Learners. U Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. & Snow, M. A. (Eds.) *Teaching English as a Second or Foreign Language: Fourth Edition*. Boston: Heinle Cengage Learning. (288–302).
- Zimmerman, E. & Salen, K. (2003). *Rules of Play*. MIT Press.

Online rečnici

<http://www.etymonline.com/index.php?search=Mimicry>

<http://www.thefreedictionary.com/agon>

Dodaci

Dodatak 1 – Upitnik za nastavnike

* obavezno polje

Pol *

muški

ženski

Godište *

Ustanova za koju radite *

Vaše zvanje *

U kojoj meri koristite igru u nastavi? *

nikad

povremeno

često

na svakom času

Ukratko opišite aktivnost sa elementima igre koju koristite.

Dodatak 2 – Upitnik o sociodemografskim karakteristikama učenika i njihovom iskustvu u učenju engleskog jezika

Rezultati ovog upitnika korišćiće se u istraživanju koje se vrši u okviru doktorske disertacije. Molimo Vas da ga popunite što tačnije i iskrenije.

* obavezno polje

Opšti podaci o ispitaniku

Prezime i ime * _____

Godina rođenja * (Navesti punu godinu, npr. 1991) _____

Mesto rođenja * _____

Prebivalište (mesto stalnog stanovanja – opština ili strana država) *

Pun naziv završene srednje škole * _____

Smer završene srednje škole * _____

Mesto u kome se škola nalazi * _____

Mesto stanovanja za vreme studiranja (opština) * _____

Maternji jezik * _____

Podaci o studiranju

Godina upisa na Filološki fakultet * (Navesti punu godinu, npr. 2014) _____

Godina studiranja *

- I
- II
- III
- IV

Navedenu godinu *

- upisujem prvi put
- obnavljam

Ime studijske grupe * _____

Prosečna ocena u dosadašnjem studiranju * _____

Iskustvo u učenju engleskog jezika

1. Engleski jezik kao strani jezik sam počeo/počela da učim *

- pre polaska u školu (preći na pitanje 4)
- od osnovne škole (preći na pitanje 2)
- od srednje škole (preći na pitanje 3)

2. Navedite od kog razreda

- I
- II
- III
- IV
- V
- VI
- VII
- VIII

3. Navedite od kog razreda

- I
- II
- III
- IV

4. Koliko godina učite engleski jezik? * _____

5. Da li ste engleski jezik učili na još neki način osim u školi? *

- DA (preći na pitanje 6)
- NE (preći na pitanje 7)

6. Na koji način ste učili engleski jezik?

U slučaju biranja opcije *drugo*, molimo vas da navedete na koji način (npr. letnji kamp, vrtić, predškolsko...).

- privatna škola
- privatni časovi
- drugo* _____

7. Koju ocenu ste imali iz engleskog jezika u osnovnoj školi? (navesti srednju ocenu tokom školovanja)

(Na ovo pitanje ne odgovarate ako u osnovnoj školi niste učili engleski jezik.)

8. Koju ocenu ste imali iz engleskog jezika u srednjoj školi? (navesti srednju ocenu tokom školovanja)

(Na ovo pitanje ne odgovarate ako u srednjoj školi niste učili engleski jezik.)

HVALA!

Dodatak 3 – Upitnik o ludičkim aktivnostima korišćenim na času

Ime i prezime studenta: _____

(Moguće je obeležiti samo jedan kvadratić u svakom redu)

	<i>Veoma mi se svidela</i>	<i>Svidela mi se</i>	<i>Nemam mišljenje</i>	<i>Nije mi se naročito svidela</i>	<i>Nije mi se uopšte svidela</i>
1. U kojoj meri Vam se svidela aktivnost (igra) koju smo radili na ovom času?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Veoma korisna</i>	<i>Korisna</i>	<i>Nemam mišljenje</i>	<i>Nije naročito korisna</i>	<i>Nije uopšte korisna</i>
2. U kojoj meri je ova aktivnost (igra) korisna u Vašem savladavanju ove nastavne jedinice?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Komentar:

Dodatak 4 – Studentova t-raspodela

$$F(t) = \int_{-\infty}^t \frac{\Gamma(\frac{1+n}{2})}{\sqrt{n\pi} \Gamma(\frac{n}{2}) (1 + \frac{x^2}{n})^{\frac{n+1}{2}}} dx$$

n	F						
	.75	.90	.95	.975	.99	.995	.9995
1	1.000	3.078	6.314	12.706	31.821	63.657	636.619
2	.816	1.886	2.920	4.303	6.965	9.925	31.598
3	.765	1.638	2.353	3.182	4.541	5.841	12.941
4	.741	1.533	2.132	2.776	3.747	4.604	8.610
5	.727	1.476	2.015	2.571	3.365	4.032	6.859
6	.718	1.440	1.943	2.447	3.143	3.707	5.959
7	.711	1.415	1.895	2.365	2.998	3.499	5.405
8	.706	1.397	1.860	2.306	2.896	3.355	5.041
9	.703	1.383	1.833	2.262	2.821	3.250	4.781
10	.700	1.327	1.812	2.228	2.764	3.169	4.587
11	.697	1.363	1.796	2.201	2.718	3.106	4.437
12	.695	1.356	1.782	2.179	2.681	3.055	4.318
13	.694	1.350	1.771	2.160	2.650	3.012	4.221
14	.692	1.345	1.761	2.145	2.624	2.977	4.140
15	.691	1.341	1.753	2.131	2.602	2.947	4.073
16	.690	1.337	1.746	2.120	2.583	2.921	4.015
17	.689	1.333	1.740	2.110	2.567	2.898	3.965
18	.688	1.330	1.734	2.101	2.552	2.878	3.922
19	.688	1.328	1.729	2.093	2.539	2.861	3.883
20	.687	1.325	1.725	2.086	2.528	2.845	3.850
21	.686	1.233	1.721	2.080	2.518	2.831	3.819
22	.686	1.321	1.717	2.074	2.508	2.819	3.792
23	.685	1.319	1.714	2.069	2.500	2.807	3.767
24	.685	1.318	1.711	2.064	2.492	2.797	3.745
25	.684	1.316	1.708	2.060	2.485	2.787	3.725
26	.684	1.315	1.706	2.056	2.479	2.779	3.707
27	.684	1.314	1.703	2.052	2.473	2.771	3.690
28	.683	1.313	1.701	2.048	2.467	2.763	3.674
29	.683	1.311	1.699	2.045	2.462	2.756	3.659
30	.683	1.310	1.697	2.042	2.457	2.750	3.646
40	.681	1.303	1.684	2.021	2.423	2.704	3.551
60	.679	1.296	1.671	2.000	2.390	2.660	3.460
120	.677	1.289	1.658	1.980	2.358	2.617	3.373
∞	.674	1.282	1.645	1.960	2.326	2.576	3.291

Dodatak 5 – Spisak tabela

Tabela 1. Kategorizacija ludičkih aktivnosti

Tabela 2. Raspodela ludičkih aktivnosti korišćenih u eksperimentu prema klasifikaciji koju predlaže Klippel

Tabela 3. Struktura ispitanika prema ustanovi u kojoj rade

Tabela 4. Učestalost korišćenja ludičkih aktivnosti na fakultetima u Srbiji

Tabela 5. Distribucija ispitanika prema učestalosti korišćenja ludičkih aktivnosti

Tabela 6. Učestalost korišćenja ludičkih aktivnosti u odnosu na starost nastavnika

Tabela 7. Dominantne inteligencije u korišćenim ludičkim aktivnostima

Tabela 8. Prednosti ludičkih aktivnosti korišćenih u eksperimentu

Tabela 9. Mane ludičkih aktivnosti korišćenih u eksperimentu

Tabela 10. Ranija istraživanja

Tabela 11. Završena srednja škola

Tabela 12. Stečeno srednje obrazovanje po grupama

Tabela 13. Prosečna ocena u dosadašnjem toku studija

Tabela 14. Prosečna ocena iz engleskog jezika u srednjoj školi

Tabela 15. Učenje engleskog jezika van redovne škole

Tabela 16. Hronološki redosled korišćenja ludičkih aktivnosti tokom trajanja eksperimenta

Tabela 17. Rečenice napisane na tabli sa podvučenim pasivnim konstrukcijama

Tabela 18. Deo kartica korišćenih u igri pamćenja

Tabela 19. Igra šašavi odgovori – tabela pre popunjavanja

Tabela 20. Igra šašavi odgovori – popunjena tabela

Tabela 21. Ludičke aktivnosti u stručnoj literaturi

Tabela 22. Statistike grupa za rezultat na ulaznom testu

Tabela 23. T-test nezavisnih uzoraka za rezultat na ulaznom testu

Tabela 24. Statistike grupa za rezultat na izlaznom testu

Tabela 25. T-test nezavisnih uzoraka za rezultat na izlaznom testu

Tabela 26. Veličina efekta za nezavisne uzorke

Tabela 27. Statistike grupa za rezultat na izlaznom testu – vokabular

Tabela 28. T-test nezavisnih uzoraka za rezultat na izlaznom testu – vokabular

Tabela 29. Veličina efekta za nezavisne uzorke

Tabela 30. Statistike grupa za rezultat na izlaznom testu – gramatika

Tabela 31. T-test nezavisnih uzoraka za rezultat na izlaznom testu – gramatika

Tabela 32. Učestalost kategorija odgovora na pitanje „Kako vam se svidela aktivnost koju smo radili na ovom času?“

Tabela 33. Učestalost kategorija odgovora na pitanje „U kojoj meri je aktivnost bila korisna?“

Dodatak 6 – Spisak grafikona i slika

Grafikon 1. Broj objavljenih radova po godinama

Grafikon 2. Teme ranijih istraživanja

Grafikon 3. Starost učenika u ranijim istraživanjima

Grafikon 4. Rezultati ranijih istraživanja

Slika 1. Oblast prihvatanja i odbacivanja hipoteze

Biografija autora

Milica M. Vitaz (rođ. Prvulović) rođena je 1984. godine u Boru. Studije na Katedri za engleski jezik i književnost Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu upisala je školske 2003/2004. godine. Na istom fakultetu diplomirala je 2007. godine, gde počinje da radi od oktobra iste godine, najpre kao saradnik u nastavi, a od oktobra 2011. izabrana je u zvanje lektora za užu naučnu oblast Anglistika, predmet Savremeni engleski jezik. Do sada je držala nastavu na više predmeta – Primenjena lingvistika i nastava engleskog jezika 3, Savremeni engleski jezik SPEC 3/1 i 3/2, Metodika nastave spec. 2, Savremeni engleski jezik G-1 i G-2, Savremeni engleski jezik P-1 i P-2 (Engleski jezik kao izborni predmet). Na Filološkom fakultetu u Beogradu 2009. godine upisala je doktorske akademske studije (modul Jezik). Redovno učestvuje na domaćim i međunarodnim naučnim i stručnim konferencijama. Objavila je više naučnih radova. Pored naučnog rada bavi se lekturom i stručnim prevođenjem. Pet godina je član uredničkog tima ELTA publikacija.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Милица Витаз

број уписа 08018д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Утицај лудичких активности на учење енглеског језика као страног
на академском нивоу и ставови студената о њиховом коришћењу

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, март 2017.

Милица Витаз

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Милица Витаз

Број уписа 08018д

Студијски програм Језик, књижевност, култура

Наслов рада Утицај лудичких активности на учење енглеског језика као страног на академском нивоу
и ставови студената о њиховом коришћењу

Ментор доц. др Ненад Томовић

Потписани Милица Витаз

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, март 2017.

Милица Витаз

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Утицај лудичких активности на учење енглеског језика као страног
на академском нивоу и ставови студената о њиховом коришћењу

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

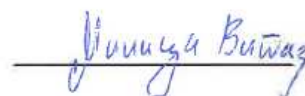
Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, март 2017.



1. Ауторство - Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. Ауторство – без прераде. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.