

Croatian Journal of Education
Vol.20; Sp.Ed.No.2/2018, pages: 259-286
Preliminary communication
Paper submitted: 23rd August 2017
Paper accepted: 5th February 2018
<https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.2895>

Types of Reading Tasks in Materials for Early Foreign Language Learning

Marija Smuda Đurić

Abstract

This article presents the results of an investigation into reading tasks presented in the language learning materials for young learners of English as a foreign language. It attempts to explore the frequency and types of tasks to which young learners are exposed while learning to read. The results have confirmed that the authors of learning materials comply with the current recommendations for teaching foreign languages to young learners who, in order to become proficient readers, need a firm foundation in auditory and oracy skills. The results also reveal that tasks encourage the development of reading skill in combination with listening, speaking and writing; also that reading is taught implicitly, which supports the previous theories about young learners having a holistic approach to language and still lacking the ability to analyse language. However, the current analysis further shows that a significantly higher number of tasks fall into a category of closed tasks and, as such, do not offer many possibilities for learners to develop their creativity and productivity. This study has gone some way towards enhancing our understanding of the reading skill development with young learners. The observations presented here have many implications for the further research on learning materials, as well as on the teacher's approach to teaching foreign language reading.

Key words: *language learning materials; reading skill; tasks; young learners..*

Introduction

In applied linguistics, it has been common to divide language into four skills: listening, speaking, reading and writing. The difference in the prevalence of language skills in the foreign language teaching has been most visible in teaching young learners. Before discussing this inequality in the teaching and learning process, it is necessary to define young learners and provide an overview of their characteristics.

In the current article, we refer to young learners as learners ranging from 6 to 10 years of age in the primary education, which includes the first four grades of primary school. Compared to older language learners, who are already well-established at school, young language learners, according to Pinter (2006, p. 2):

have a holistic approach to language, which means that they can understand meaningful messages but cannot analyse language yet;

- have lower levels of awareness about themselves as language learners, and about the process of learning;
- have limited reading and writing skills even in their first language;
- are more concerned about themselves than others;
- have limited knowledge about the world;
- enjoy fantasy, imagination and movement.

Having in mind the fact that young learners have limited reading and writing skills even in their first language, it is understandable that the development of language skills in the first and the second grade emphasizes mainly listening and speaking, while reading and writing are gradually introduced in the second half of the first grade when learners have mastered these skills in their mother tongue.

Since the four skills are not equally presented in early learning, Cameron (2001) challenges this traditional division and tries to offer an alternative one based on the fact that the children who start learning a foreign language very young may encounter nothing but the spoken language for several years, or, as in the Croatian educational system, for at least half a year. The author starts by separating literacy from the rest of the skills, on the basis that "learning to read and write in a foreign language presents distinct learning tasks that require teaching" (p. 18). A new language is largely introduced, practiced and automatized orally. Her solution to the problem of how to divide oral language learning is to focus on words (vocabulary) and interaction (discourse). This way, instead of thinking about learners as the ones "doing listening and speaking", the author made a shift to thinking about how they interact in the foreign language. Discourse skills are divided to reflect the distinction between conversational exchanges and longer stretches of talk. Figure 1 shows that grammar is seen as emerging from the space between words and discourse in the foreign language learning, and as being important in constructing and interpreting meaning accurately.

Even though there is no right answer to the question about the most appropriate approach to teaching young learners, Pim (2013) also sees Cameron's division as a useful framework for viewing foreign language learning. The author (p. 22) agrees with Cameron (2001) stating that separate learning of the written language is necessary also "because the written language needs to be explicitly taught by the teacher; the process needs planning and the teacher needs to understand what is involved in doing this".

Focus on oral skills in early foreign language learning is also a starting point in the Croatian National Curriculum for foreign languages (2006, p. 79). What is further

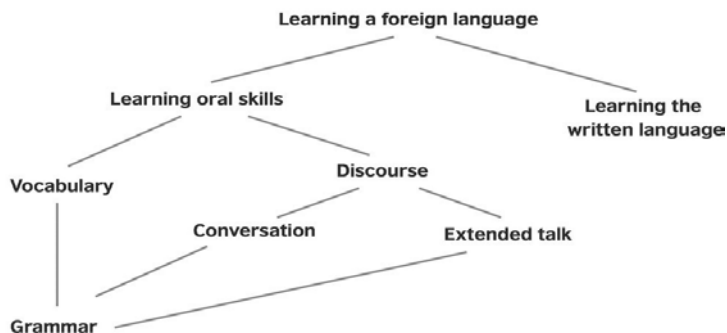


Figure 1. Dividing up language for the child foreign language learning (Cameron, 2001, p. 19)

stated in this document, and what goes in line with what the authors concerned with young language learners claim (Cameron, 2001; Pinter, 2006; Shin, 2014), is that early teaching and learning a foreign language should be based on a multisensory and holistic approach, which includes the activities such as: mimes, gestures, stories, songs, artistic expressions and physical movement. Nevertheless, the expectations of learner achievement by the first cycle¹ are seen through the four language skills with an addition of intercultural activity (the Croatian National Framework, 2010). The most important element that leads to achievements and successful learning is, according to Krashen (1982), the input learners are exposed to in their learning. This input hypothesis has been confirmed in recent studies focused on age and exposure to a language in language learning (Muñoz, 2014; Ojima et al., 2011). These highlight the role of amount of exposure as one of the key elements for learners to become high achievers in language learning. The results presented are applicable to learning in general, as well as to learning to read. Therefore, in order to develop reading skills successfully, exposure to print and reading tasks should be actualized from an early school age and through enjoyable activities.

Since textbooks are still the most frequently used didactic material and show a tendency to remain like this (Matijević, Rajić, & Topolovčan, 2013; Smuda, 2008), it is to be expected that the frequency and quality of reading tasks presented in textbooks play an extremely important role in developing the reading skill with the young learners of English as a foreign language. Bearing in mind that there is no single perfect method for teaching reading (Čudina-Obradović, 2014), we can state that there is no perfect reading task either. Nevertheless, including only exam preparation tasks, which seems to be the trend in writing materials for teaching and learning foreign languages, inhibits the cognitive and affective engagement of learners (Masuhara &

¹ Educational cycles are educational development periods that together comprise a student's entire general education. *The National Curriculum Framework* establishes four educational cycles for students to acquire the key competences. **The first cycle** comprises the first four grades of primary school, which is the focus of this study.

Tomlinson, 2008). According to the authors, there "seems to be an obligation for the writers to provide opportunities to include stock examination type exercises (e.g. true/false, multiple choice, matching, gap filling, sentence completion)" and with this approach the writers are "sacrificing aspects of the material that are widely believed to facilitate SLA² in order to satisfy market demands" (p. 31).

Our primary concern here is the frequency with which learners are exposed to reading tasks, and the extent to which these correspond with young learners' characteristics and principles teachers are advised to follow while teaching reading.

Research Questions and Hypotheses

The aim of this study has been to determine to what extent the young learners of English are exposed to reading tasks and what types of reading tasks are to be found in the learning materials used in Croatian schools. When discussing reading with young learners, we should have in mind that reading individual words and decontextualized sentences is considered to be reading. Accordingly, the tasks that encourage learners to *read* and work on words, sentences and text are included in the analysis.

In order to explore reading tasks in learning materials, we aimed to answer the following questions:

- What is the frequency of reading tasks compared to the frequency of listening, speaking and writing tasks presented in language learning materials?
- Do the tasks encourage the direct or indirect teaching of reading skill?
- What is the frequency of tasks that foster teaching reading independently compared to those that include reading in a combination with other language skills?
- Are there more open or closed tasks in language learning materials?

Based on these research questions, the hypotheses were formulated as follows:

H1) reading tasks are less frequently presented in the learning materials for the first two grades compared to those designed for developing other language skills, as well as to the materials for older young learners;

H2) reading tasks for the explicit teaching of reading skill are less frequently presented than those for the implicit teaching;

H3) tasks that focus on developing the reading skill separately are less frequently presented than those that combine other language skills;

H4) closed tasks are more frequently presented than open tasks.

Methods

The findings of this study are a result of an extended textbook corpus analysis. In order to generate the data, a total of 16 textbooks and 16 workbooks, approved by the Croatian Ministry of Science, Education and Sport for the school year 2014/2015,

² SLA in this context stands for *Second Language Acquisition* as well as for *Foreign Language Learning*.

were analysed quantitatively and qualitatively³. The analysis was conducted in the first semester of the school year 2016/2017. The tasks in different categories were presented numerically, and their proportion and frequency in the total number of tasks were calculated. To calculate the statistical significance of differences between individual categories, we used a nonparametric statistical test, i.e. Chi-square test (χ^2 test). We tested the differences between observed frequencies in variable outcomes across categories, according to the theoretical frequencies derived from the hypothesis of equal distribution. When there was just one degree of freedom found, Yates's correction for continuity was applied.

Results and Discussion

Reading and Non-Reading Tasks in Language Learning Materials

The first aim was to determine the frequency of reading tasks in comparison to the tasks focused on developing other skills (non-reading tasks) in the English learning materials with reference to grade. Knowing that young learners have not developed reading and writing abilities in their mother tongue yet, these are introduced later than listening and speaking skills in a foreign language teaching. What is more, reading in the first two grades does not include texts, and reading tasks are limited to words and short sentences (*Nastavni plan i program*, 2006). Therefore, we assumed that there would be less reading tasks in comparison to non-reading ones at the beginning of language learning (the first and second grade).

The data obtained (Figure 1) are consistent with the major trends of teaching different language skills to young learners, meaning that reading tasks are less frequently represented when compared with non-reading tasks in the first two grades. As learners get older, the number of reading tasks increases.

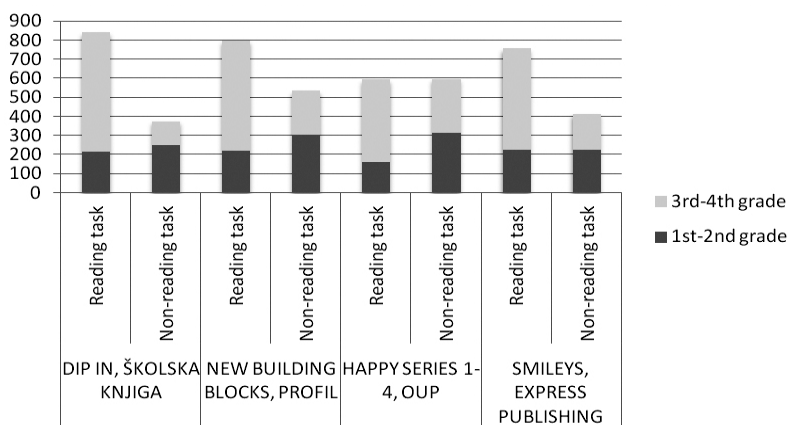


Figure 1. Comparison of the frequencies of reading and non-reading tasks in teaching languages to young learners

³The list of the textbooks and workbooks is presented under **References**

In order to become proficient readers, learners need a firm foundation in auditory and oracy skills. As Linse (2005, p. 27) puts it:

- you need to hear a word before you can say it;
- you need to say a word before you can read it;
- you need to read a word before you can write it.

Nevertheless, Dlugosz (2000) argues that "focusing research efforts on methods of developing understanding of the spoken language and acquiring speaking skills, along with the conviction that reading is too difficult for pupils who have just entered school, have led teachers to underestimate the role of reading in the process of foreign language learning in young children" (p. 284). The author argues that even very young learners, if exposed to reading from the beginning of learning a new language, will progress faster not only in learning to read, but also in understanding and speaking the language. Our findings are only partially in contradiction with this statement. Even though teaching the skill of reading starts after learners have mastered the basic auditory and oracy skills, we should point out that all the learning materials analysed here, except for the *Dip In 1* textbook, include written task instructions from the first lesson. In the *Dip In 1* textbook, the first three lessons include tasks introduced by the symbols for listening and speaking.

Table 1
Frequency of reading tasks according to grades

	1st and 2nd grade	%	3rd and 4th grade	%	Total%
Reading tasks	817	22.4	2834	77.6	100.0
Non-reading tasks	1093	36.5	1902	63.5	100.0
TOTAL	1910	28.7	4736	71.3	100.0

From Table 1, it can be seen that both reading (22.4%) and non-reading (36.5%) tasks were significantly less included in the learning materials for the first two grades ($\chi^2=160.07$; $df=1$; $p<0.05$) than reading tasks (77.6%) and non-reading tasks (63.5%) for the third and fourth grades. There are several possible explanations for this obvious discrepancy. Firstly, as explained in the Introduction, tasks and activities for young learners should be engaging and kinaesthetic. Their lists, presented by many authors (Cameron, 2001; Kang Shin, 2014; Pinter, 2006), include: telling stories, role playing and acting, drawing, colouring and painting, playing games like Simon Says, I Spy, Charades and Hangman, body spelling, playing sports, arts and crafts. These are all activities and tasks for which learners need teacher's guidance and cannot be listed in the course books and workbooks for learners to do them by themselves. The adequacy of game-like activities for teaching English to young learners was recognised in the Croatian primary schools, as well. According to Mihaljević Djigunović (2012), English language teachers in Croatia follow the trends considering the types of activities and tasks for young learners. The findings of this study show that two out of three top activities learners like doing in the language classes involved physical movement (both

songs and role-plays were usually accompanied with actions). As expected, the tasks, such as *Listen and mime*; *Listen, say and mime* for TPR and *Act out the dialogue*; *Act the story* for role play activities, were also recognized in our research. If we have in mind that first the teacher needs to teach vocabulary, sentences, and dialogues important for the role play or TPR activities, then needs to make sure that learners know how to use vocabulary, sentences and dialogues prior to doing these activities, and finally needs to explain and demonstrate physical activities (Huang, 2008; Larsen-Freeman and Anderson, 2011; Tompkins, 1998), it is hard to expect all of these tasks to be written in learning materials. In contrast, in Grade 4, as Mihaljević Djigunović (2012) presented, out of five top activities, chosen by the learners as their favourite ones, four referred to the typical language learning activities (reading, learning words, listening and speaking). In the learning materials for older young learners, we identified the types of tasks for which learners do not require any further explanations from the teacher. These were usually formulated as: *Read the story*; *Put the pictures in the correct order*; *Match the pictures with the text*; *Solve the riddles*, *Reorder the words and complete the sentences*, and they should be done by learners themselves. Since older learners are more capable of following directions and tasks in their learning materials with no further and more detailed explanations provided by the teacher, it is understandable that the total number of tasks is higher in the materials for older young learners.

Another possible argument for a lower frequency of tasks in the learning materials for the first two grades is the level of reading skill acquired by learners. Very young learners are usually not able to read independently, therefore, they cannot read and perform the tasks written in the given materials. Once again, the teacher's role seems to be more important than that of learning materials. We can assume that there are more tasks for teaching all language skills listed in the sources other than course books and workbooks, e.g. in teachers' books.

Explicit and Implicit Teaching of Reading

The second aim was to determine if the tasks encouraged the implicit or explicit teaching of reading. Our hypothesis was based on young learners' characteristics regarding their ability to analyse language. Since young language learners still lack the ability to analyse language and are not quite aware of the learning process (Pinter, 2006) and they "seem to favour and to be favoured by implicit learning" (Muñoz, 2006, p. 33), we expected reading tasks to be less frequently explicit. As can be seen in Figure 2, all the materials, except for the *Smileys* series, include more tasks that foster the development of reading skill implicitly.

This study confirms the hypothesis according to which the tasks that directly draw learners' attention to working on the text itself in order to answer the question or gain any other information are significantly less frequently presented ($\chi^2=647.48$; $df=1$; $p<0.05$). Their total frequency was 26.7%.



Figure 2. Frequency of the tasks that foster teaching the skill of reading explicitly or implicitly according to the textbook series

Table 2
Frequency of the tasks for developing the skill of reading directly and indirectly

	f	%
Reading directly	797	26.7
Reading indirectly	2187	73.3
TOTAL	2984	100.0

The *Smileys* series, however, included more tasks that focus on finding answers in the text. Besides the reading tasks such as *Listen and read*, found in all the analysed materials, the *Smileys* series included more tasks directing learners to read the text again in order to fulfil the tasks that followed. These usually came after the text and were formulated as: *Read and answer*, *Read and circle the correct answer*, *Read and fill in*. The underlying explanation for these findings might be the authors’ awareness that directing learners’ attention to reading tasks and, especially reading strategies, in an explicit way, can be beneficial to middle-school language learners (Andreassen & Braten, 2011), as well as to young language learners (Macaro & Erler, 2008). What should be stated here is that we did not find a single task that directs learners’ attention to reading as a process. This means that, in none of the analysed materials, there were tasks focusing on explicit reading strategies instruction, as suggested by Grabe and Stoller (2011), or any other type of strategy instruction. One possible explanation might be that the authors of language teaching and learning materials see the teacher’s role more important in strategy instruction. Therefore, a further investigation into reading tasks incorporated in teachers’ books should be conducted.

Developing the Reading Skill in Combination with Listening, Speaking and Writing

The next aim was to determine the frequency of tasks that encouraged teaching reading independently and in combination with other skills. Taking into consideration the characteristics of young learners, which, among others, imply a holistic approach to the language, we expected reading to be developed alongside other skills. As presented

in Figure 3, all the analysed textbooks and workbooks included more tasks in line with this approach. This means that reading is not frequently seen as an isolated skill, but also as a tool for solving tasks and developing other skills. As Andranka and Jurković (2016, p. 48) indicated, the most likely explanation for these results lies in the fact that "language is a live and dynamic system and cannot be fragmented into unrelated parts". Therefore, teaching reading cannot be done without implementing other skills into tasks, especially with young learners.

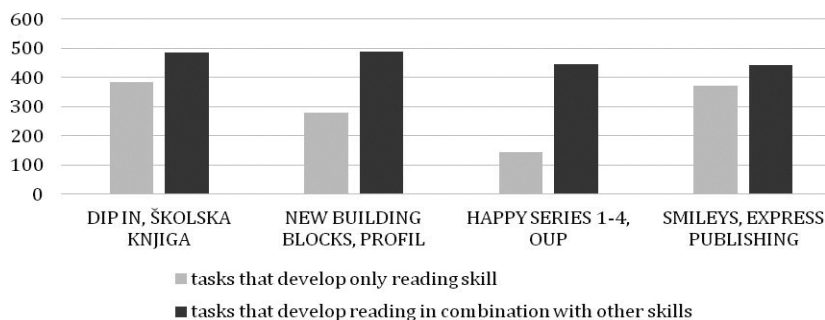


Figure 3. Comparison of the tasks that develop only reading with the tasks that combine more skills

The highest disproportion between the tasks that develop only reading and those that include other skills was noticed in the *Happy* and *Project* series.

Table 3
Frequency of the tasks that develop only reading and the tasks that develop reading with other skills

	f	%
Tasks that develop only reading	1181	38.8
Tasks that develop reading in combination with other skills	1866	61.2
TOTAL	3047	100.0

This hypothesis was also confirmed when the total number of tasks in all the series was taken into consideration, showing that the tasks for developing only reading were less presented (38.8%) in comparison to those that foster the development of reading in combination with other skills (61.2%). What this means is that the frequencies (f) differ from those we would have expected if the tasks had been equally presented in both categories ($\chi^2=154.0$; $df=1$; $p<0.05$). When teaching literacy in a foreign language, Ediger (2014) points out that there are many benefits of teaching reading, writing, speaking and listening together. The author explains how, starting with oral language, teachers can gradually introduce learners to more formal language used in reading and writing. Teachers can also help learners make links between the oral and the written language. Furthermore, talking can be used as an entry point into reading or writing by generating ideas through discussions or explaining ideas. Learners need to be provided with opportunities to talk meaningfully about their reading, Ediger (2014) continues.

Open and Closed Tasks

This study also focused on the types of tasks included in learning materials. Starting from the previously obtained data on this matter by Tomlinson and Masuhara (2008), it was expected that learners would be exposed more frequently to closed tasks. The authors conclude that closed tasks, such as true/false, multiple choice, matching, gap filling, or sentence completion, are much more frequently found in all the analysed materials. As to reading, Mao (2012) adds more examples of closed and open tasks. The author presents working in pairs in order to compare a difference between two paragraphs as a type of a closed task. In this case, instruction, information and goal are highly structured. On the other hand, open tasks include activities, such as expressing one's own opinion about the given text topic. These tasks require adding a much more personal perspective and do not have a definite outcome.

Our hypothesis was also based on the view of open tasks as means of offering learners opportunities to talk about their experiences and to exchange personal opinions, as opposed to closed tasks in which the language, themes and agenda are predictable (Edwards & Willis, 2005, p. 141). Since young learners still lack the language knowledge, as well as the general knowledge to conduct such exchanges, we expected a significantly smaller number of open tasks. Figure 4 shows that closed tasks were more frequently included in each material, which is in line with Tomlinson and Masuhara's (2008) conclusion about the frequency of closed tasks in language learning materials.

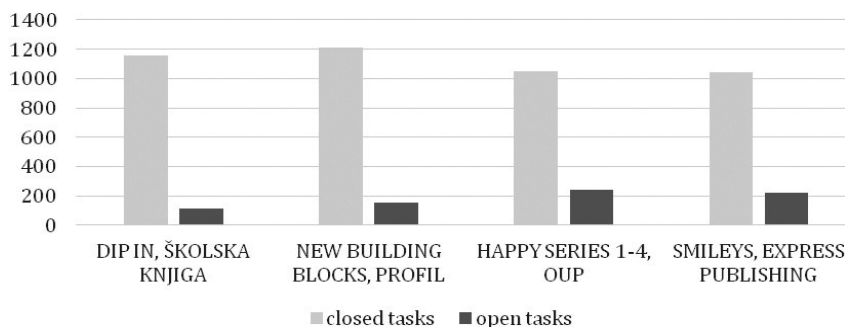


Figure 4. Frequency of closed and open tasks

When taking into account the total number of all the tasks in the learning materials, as expected, closed tasks were significantly more frequently included (84.9%) than open tasks (14.1%). We can conclude that the number of tasks significantly differs from the number we would have expected if the number of open and closed tasks had been equal ($\chi^2=2678.32$; $df=1$; $p<0.05$).

However, comparing how open and closed tasks influenced young learners' motivation for reading and developing literacy skills, Paris and Turner (1995) concluded that open tasks were the most successful in motivating learners to develop their literacy skills. Turner (1995) also stated that learners were engaged

more in open tasks, generally considered more challenging than closed tasks, because, according to the participants, the open tasks they performed provided opportunities for (1) challenge and self-improvement, (2) learner autonomy, (3) pursuing personal interests, and (4) social collaboration. Even when we are aware of all the positive aspects of open tasks, a key question that remains is how it is possible to integrate such opportunities into lessons for young learners. Becker and Roos (2016) suggest implementing activities that could include communicative tasks and improvisation activities, as they have the potential to initiate language use that transcends formulae and reproduction. Even though their research focused on developing communicative competence, their conclusions can be applied to all language skills. As the authors state, the available research shows that tasks and improvisation activities are not too difficult to master for young learners, as it is often assumed, but have a great potential to promote their communicative competence from the very beginning. One of the author's examples shows how a closed task such as completing sentences by filling a different lexical material into an empty slot at the end where learners simply reproduce a specific pattern and display language, can be turned into an information-gap task. Now, learners have to use language in order to come to a shared understanding and a common solution, which adds a focus on meaning to the resulting interaction.

One type of tasks that develops critical thinking about the text has been presented by Šamo (2011) who points out that learners should be taught to work on the text in this manner as soon as they are introduced to the foreign language. It refers to summarizing the text and choosing appropriate titles for the text as one of the replacements for the traditional tasks developed for checking reading comprehension. This type of open tasks can give the teacher insights into the learner's ability to comprehend and interpret the text, as well as to enhance the development of critical thinking, Šamo concludes.

The only types of open tasks found in our research referred to: predicting what might happen in the text or the lesson that follows, describing illustrations with learners' answers not strictly guided by the lexical material presented, communicative tasks in which learners exchange their personal experiences and opinions, writing short compositions about the topic, creating new dialogues, as well as acting out the story. On the other hand, the materials analysed here mostly included the tasks, such as: *Answer T/F, Match, Circle the correct word, Read and draw, Listen and draw, Listen and find the word, Put the pictures in the correct order, Listen and read, Fill in, Fill in the table, Odd one out, Bingo, Correct, Answer, Listen and repeat, Listen and sing*. Most of the tasks did not foster negotiation or improvisation. A possible explanation could be that the authors of learning materials believe that young learners are, due to their limited language and general knowledge, unable to perform open negotiation tasks. However, the examples presented by Becker and Roos (2016) show that the primary EFL classroom offers various opportunities for young learners to work with the target language creatively and productively. From these, as well as the findings from Lee's

(2005) small-scale study, we can conclude that it is possible to train young learners in this type of open tasks. We strongly believe this should be taken into consideration when creating reading tasks in the process of writing textbooks and workbooks for young language learners to overcome the overuse of closed tasks, which "often seem to inhibit the cognitive and affective engagement of learners" (Tomlinson & Masuhara, 2008, p. 31), and include more tasks that foster creativity and productivity.

Conclusion

This article provides an insight into tasks for developing the skill of reading with young learners from the perspective of materials in use. From the current study, it is possible to conclude that the authors of all the analysed materials follow the trends in teaching language skills. Even though we still witness the traditional division of language skills, our findings go in line with Cameron's (2001) suggestion for dividing the language for the purpose of foreign language learning at an early age (see Introduction). This means that the authors focus mainly on the development of listening and speaking (learning the oral skills) and gradually introduce reading and writing (learning the written language). As learners get older and more proficient readers, the total number of all tasks, as well as reading ones, increases.

Explicit direction of learners' attention to the text as a source of information and to answers needed for the following tasks can be noticed only in the *Smileys* series. In other materials, most tasks imply reading, but usually do not encourage learners to work on texts explicitly. Explicit reading tasks found in each material were commonly formulated like: *Listen and read*; *Read and answer*; *Read and speak*; and, as such, written above the text. In the *Smileys* series, more tasks were found after the text encouraging learners to go through the text again and find answers to the questions that followed. As for teaching reading strategies, even though it was not the focus of the study, we found no task for explicit teaching. Our assumption was that authors consider the teacher's role more important than that of learning materials in developing reading strategies. In our future research, we intend to concentrate on this aspect of teaching reading to young learners.

Summing up the results about teaching reading in combination with other skills, it can be concluded that more tasks encourage the simultaneous development of more skills. Only tasks, such as *Read*, *Read and answer*, *Read and circle the correct word*, *Read and put the sentences (illustrations) in the correct order*, tasks with *wordsnakes and wordsearches*, *Odd one out* (with words) and *Find the words in the text*, focus on developing just the reading skill. All the other tasks explicitly or implicitly include other language skills.

Closed tasks are still significantly more favoured by all the authors. On the one hand, these results are justifiable having in mind the amount of language and general knowledge young learners possess. However, we cannot overlook studies conducted with young learners showing that learners at this age are capable of performing open

tasks quite successfully. Even more, these studies indicate that learners become more involved and engaged in the process of learning and developing literacy skills when working on open tasks.

This study was concerned with reading tasks in the materials for learning English as a foreign language with young learners. However, the proposed method for analysing learning materials can be readily used for exploring reading tasks in materials for other foreign languages, as well as for other language skills.

References

- Andraka, M., & Jurković, A. (2016). Potiču li udžbenici za rano učenje stranog jezika razvoj strategija učenja vokabulara?. *Strani jezici*, 44(1), 29-53.
- Andreassen, R., & Braten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21, 520-537. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.08.003>
- Becker, C., & Roos, J. (2016). An Approach to Creative Speaking Activities in the Young Learners Classroom. *Education Inquiry*, 7(1), 9-26. <https://doi.org/10.3402/edui.v7.27613>
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733109>
- Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching (5th edition)*. New York, London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315883113>
- Dlugosz, D. W. (2000). Rethinking the role of reading in teaching a foreign language to young learners. *ELT Journal*, 54(3), 284-290. <https://doi.org/10.1093/elt/54.3.284>
- Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja: od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
- Ediger, A. (2014). Teaching Second/Foreign Language Literacy to School-Age Learners. In M. Celce-Murcia, D. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 154-169). Boston: National Geographic Learning.
- Edwards, C., & Willis, J. (2005). Exploring Task Language: Lexical Phrases and Patterns. In C. Edwards, & J. Willis (Eds.), *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching* (pp. 139-141). London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230522961>
- Grabe, W., & Stoller, F. (2011). *Teaching and Researching Reading* (2nd ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Huang, I. Y. (2008). Role Play for ESL/EFL Children in the English Classroom. *The Internet TESL Journal*, XIV (2). Retrieved from: <http://iteslj.org/Techniques/Huang-RolePlay.html>
- Kang Shin, J. (2014). Teaching Young Learners in English as a Second/Foreign Language Settings. In M. Celce-Murcia, D. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 550-567). Boston: National Geographic Learning.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Institute of English.

- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, S. M. (2005). Training Young Learners in Meaning Negotiation Skills: Does it Help?. In C. Edwards, & J. Willis (Eds.), *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching* (pp. 103-112). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230522961_10
- Linse, C. T. (2005). *Practical English Language teaching: Young Learners*. New York: McGraw Hill.
- Macaro, E., & Erler, L. (2008). Raising the Achievement of Young-beginner Readers of French through Strategy Instruction. *Applied Linguistics*, 29(1), 90-119. <https://doi.org/10.1093/applin/amm023>
- Mao, Z. (2012). The Application of Task-based Language Teaching to English Reading Classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2430-2438. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.11.2430-2438>
- Masuhara, H., & Tomlinson, B. (2008). Materials for General English. In B. Tomlinson (Ed.), *English Language Learning Materials: A Critical Overview* (pp. 17-37). London: Continuum International Publishing Group.
- Matijević, M., Rajić, V., & Topolovčan, T. (2013). Učenička percepcija srednjoškolskih udžbenika. *Život i škola*, 29(59), 64 – 78.
- Mihaljević Djigunović, J. (2012). *Early EFL learning in context – Evidence from a country case study*. London: The British Council.
- Muñoz, C. (2006). The effects of age on foreign language learning: the BAF project. In C. Munoz (Ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (pp. 1-40). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2014). Starting age and other influential factors: Insights from learner interviews. *SSLT*, 4(3), 465-484.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Ojima, S. et al. (2011). Age and amount of exposure to a foreign language during childhood: Behavioral and ERP data on the semantic comprehension of spoken English by Japanese children. *Neuroscience Research*, 70(2), 197–205. <https://doi.org/10.1016/j.neures.2011.01.018>
- Paris, S., & Turner, J. C. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The Reading Teacher*, 48(8), 622-673.
- Pim, C. (2013). Emerging technologies, emerging minds: digital innovations within the primary sector. In D. Motteram (Ed.), *Innovations in learning technologies for English language teaching* (pp. 15-42). London: British Council.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford (England); New York: Oxford University Press.
- Smuda, M. (2008). Metode, oblici rada i mediji u nastavi stranog jezika. In M. Cindrić, V. Domović, & M. Matijević (Eds.), *Pedagogija i društvo znanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Šamo, R. (2011). Naslov?! Koji naslov?! In I. Vodopija, & D. Smajić (Eds.), *Dijete i jezik danas; Dijete i tekst. Zbornik radova s međunarodnog skupa*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Tompkins, K. P. (1998). Role Playing/Simulation. *The Internet TESL Journal*, IV (8). Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Tompkins-RolePlaying.html>
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30(23), 410-441. <https://doi.org/10.2307/747624>

Materials analysed

First grade

- Čajo Anđel, K., Domljan, D., Knezović, A., & Singer, D. (2013). *NEW BUILDING BLOCKS 1: udžbenik engleskoga jezika sa zvučnim cd-om za prvi razred osnovne škole, 1. godina učenja*. Zagreb: Profil.
- Čajo Anđel, K., Domljan, D., Knezović, A., & Singer, D. (2013). *NEW BUILDING BLOCKS 1: radna bilježnica iz engleskoga jezika za prvi razred osnovne škole, 1. godina učenja*. Zagreb: Profil.
- Dooley, J., & Evans, V. (2013). *SMILEYS 1: udžbenik engleskog jezika za 1. razred osnovne škole, 1. godina učenja (s CD-om)*. Newbury: Express Publishing.
- Dooley, J., & Evans, V. (2013). *SMILEYS 1: radna bilježnica za engleski jezik za 1. razred osnovne škole, 1. godina učenja*. Newbury: Express Publishing.
- Džeba, B. (2012). *DIP IN 1: radna bilježnica za engleski jezik u prvom razredu osnovne škole - 1. godina učenja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Džeba, B. (2014). *DIP IN 1: udžbenik engleskog jezika s višemedijskim nastavnim materijalima u prvom razredu osnovne škole - 1. godina učenja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Maidment, S., & Roberts, L. (2013). *HAPPY HOUSE 1, THIRD EDITION, CLASS BOOK: udžbenik engleskog jezika za prvi razred osnovne škole, prva godina učenja*. Oxford: Oxford University Press.
- Maidment, S., & Roberts, L. (2013). *HAPPY HOUSE 1 THIRD EDITION, ACTIVITY BOOK: radna bilježnica za engleski jezik u prvom razredu osnovne škole, prva godina učenja*. Oxford: Oxford University Press.

Second grade

- Čajo Anđel, K., Domljan, D., Knezović, A., & Singer, D. (2014). *NEW BUILDING BLOCKS 2: udžbenik engleskoga jezika sa zvučnim cd-om za drugi razred osnovne škole, 2. godina učenja*. Zagreb: Profil.
- Čajo Anđel, K., Domljan, D., Knezović, A., & Singer, D. (2014). *NEW BUILDING BLOCKS 2: radna bilježnica iz engleskoga jezika za drugi razred osnovne škole, 2. godina učenja*. Zagreb: Profil.
- Dooley, J., & Evans, V. (2013). *SMILEYS 2: udžbenik engleskog jezika za 2. razred osnovne škole, 2. godina učenja (s CD-om)*. Newbury: Express Publishing.
- Dooley, J., & Evans, V. (2013). *SMILEYS 2: radna bilježnica za engleski jezik za 2. razred osnovne škole, 2. godina učenja*. Newbury: Express Publishing.
- Džeba, B., & Mardešić, M. (2013). *DIP IN 2: udžbenik engleskog jezika s višemedijskim nastavnim materijalima u drugom razredu osnovne škole - 2. godina učenja*. Zagreb: Školska knjiga.

Džeba, B., & Mardešić, M. (2013). *DIP IN 2: radna bilježnica za engleski jezik u drugom razredu osnovne škole - 2. godina učenja*. Zagreb: Školska knjiga.

Maidment, S., & Roberts, L. (2013). *HAPPY HOUSE 2 THIRD EDITION, CLASS BOOK: udžbenik engleskog jezika za drugi razred osnovne škole, druga godina učenja*. Oxford: Oxford University Press.

Maidment, S., & Roberts, L. (2013). *HAPPY HOUSE 2, THIRD EDITION, ACTIVITY BOOK: radna bilježnica za engleski jezik u drugom razredu osnovne škole, druga godina učenja*. Oxford: Oxford University Press.

Third grade

Čajo Anđel, K., & Knezović, A. (2013). *NEW BUILDING BLOCKS 3: udžbenik engleskoga jezika sa zvučnim cd-om za treći razred osnovne škole, 3. godina učenja*. Zagreb: Profil.

Čajo Anđel, K., & Knezović, A. (2013). *NEW BUILDING BLOCKS 3: radna bilježnica iz engleskoga jezika za treći razred osnovne škole, 3. godina učenja*. Zagreb: Profil.

Dooley, J., & Evans, V. (2013). *SMILEYS 3: udžbenik engleskog jezika za 3. razred osnovne škole, 3. godina učenja (s CD-om)*. Newbury: Express Publishing.

Dooley, J., & Evans, V. (2013). *SMILEYS 3: radna bilježnica za engleski jezik za 3. razred osnovne škole, 3. godina učenja*. Newbury: Express Publishing.

Mardešić, M. (2013). *DIP IN 3: udžbenik engleskog jezika s višemedijskim nastavnim materijalima u trećem razredu osnovne škole - 3. godina učenja*. Zagreb: Školska knjiga.

Mardešić, M. (2012). *DIP IN 3: radna bilježnica za engleski jezik u trećem razredu osnovne škole - 3. godina učenja*. Zagreb: Školska knjiga.

Maidment, S., & Roberts, L. (2013). *HAPPY STREET 2 THIRD EDITION, CLASS BOOK: udžbenik engleskog jezika za treći razred osnovne škole, treća godina učenja*. Oxford: Oxford University Press.

Maidment, S., & Roberts, L. (2013). *HAPPY STREET 2, THIRD EDITION, ACTIVITY BOOK: radna bilježnica za engleski jezik u trećem razredu osnovne škole, treća godina učenja*. Oxford: Oxford University Press.

Fourth grade

Ban, S., & Blažić, D. (2013). *DIP IN 4: udžbenik engleskog jezika s višemedijskim nastavnim materijalima u četvrtom razredu osnovne škole - 4. godina učenja*. Zagreb: Školska knjiga.

Ban, S., & Blažić, D. (2013). *DIP IN 4: radna bilježnica za engleski jezik u četvrtom razredu osnovne škole - 4. godina učenja*. Zagreb: Školska knjiga.

Čajo Anđel, K., Domljan, D., & Vranković, P. (2014). *NEW BUILDING BLOCKS 4: udžbenik engleskoga jezika sa zvučnim cd-om za četvrti razred osnovne škole, 4. godina učenja*. Zagreb: Profil.

Čajo Anđel, K., Domljan, D., & Vranković, P. (2014). *NEW BUILDING BLOCKS 4: radna bilježnica iz engleskoga jezika za četvrti razred osnovne škole, 4. godina učenja*. Zagreb: Profil.

Dooley, J., & Evans, V. (2013). *SMILEYS 4: udžbenik engleskog jezika za 4. razred osnovne škole, 4. godina učenja (s CD-om)*. Newbury: Express Publishing.

Dooley, J., & Evans, V. (2013). *SMILEYS 4: radna bilježnica za engleski jezik za 4. razred osnovne škole, 4. godina učenja*. Newbury: Express Publishing.

Hutchinson, T. (2013). *PROJECT, FOURTH EDITION, STUDENT'S BOOK 1: udžbenik engleskog jezika za 4. razred, četvrta godina učenja; 5. razred, druga godina učenja*. Oxford: Oxford University Press.

Hutchinson, T., & Hardy-Gould, J. (2013). *PROJECT, FOURTH EDITION, WORKBOOK WITH AUDIO CD 1: radna bilježnica za engleski jezik u 4. razredu, četvrta godina učenja; 5. razred, druga godina učenja*. Oxford: Oxford University Press.

Marija Smuda Đurić

Tsingtauer Str.11, 81827, München, Germany

marija.smuda@gmail.com

Vrste zadataka čitanja u materijalima za početno učenje stranog jezika

Sažetak

U radu se donose rezultati istraživanja zadataka čitanja prisutnih u materijalima za učenje engleskog kao stranog jezika za učenike mlađe školske dobi. Pokušavaju se istražiti zastupljenost i vrste zadataka kojima su učenici mlađe školske dobi izloženi u početnom učenju čitanja. Rezultati potvrđuju da autori materijala za učenje prate trenutne preporuke za poučavanje stranih jezika učenika mlađe školske dobi koji, kako bi postali uspješni čitatelji, trebaju čvrstu osnovu u vještinama slušanja i govorenja. Rezultati ujedno otkrivaju kako zadatci potiču razvijanje vještine čitanja u kombinaciji sa slušanjem, govorenjem i pisanjem te da se čitanje poučava implicitno, što je u skladu s postojećim teorijama prema kojima učenici mlađe školske dobi imaju holistički pristup jeziku i nedovoljno razvijene sposobnosti analiziranja jezika. No daljnjom je analizom utvrđeno da je značajno veći broj zadataka zatvorenog tipa koji učenicima ne pružaju dovoljno mogućnosti za razvijanje kreativnosti i produktivnosti. Ovo istraživanje doprinosi boljem razumijevanju razvijanja vještine čitanja učenika mlađe školske dobi, a iz rezultata proizlaze implikacije za daljnja istraživanja materijala za učenje, kao i pristupa poučavanju čitanja.

Ključne riječi: materijali za učenje jezika; učenici mlađe školske dobi; vještina čitanja; zadatak.

Uvod

U primijenjenoj je lingvistici jezik uobičajeno dijeliti na četiri vještine: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. Razlika u zastupljenosti jezičnih vještina najočitija je u poučavanju učenika mlađe školske dobi. Prije nego razmotrimo tu neujednačenost u procesu učenja i poučavanja, potrebno je odrediti pojam *učenik mlađe školske dobi* te prikazati karakteristike učenika te dobi.

U ovom se radu pod pojmom „učenici mlađe školske dobi” podrazumijevaju učenici u dobi od 6 do 10 godina u primarnom obrazovanju, dakle u prvim četirima razredima osnovne škole. U usporedbi sa starijim učenicima, koji su već upoznati s nastavnim procesom, učenici mlađe školske dobi, prema Pinter (2006, str. 2):

- imaju holistički pristup jeziku, što znači da razumiju smislene poruke, ali još ne mogu analizirati jezik;
- imaju nižu razinu svijesti o sebi kao učenicima stranog jezika i o procesu učenja;
- imaju nedovoljno razvijene vještine čitanja i pisanja, čak i u materinskom jeziku;
- usmjereniji su na sebe nego na druge;
- imaju ograničeno znanje o svijetu;
- uživaju u fantaziji, mašti i pokretu.

Imajući na umu da učenici mlađe školske dobi imaju nedovoljno razvijene vještine čitanja i pisanja, čak i na materinskom jeziku, razumljivo je da se u razvijanju jezičnih vještina na stranom jeziku u prvim dvama razredima osnovne škole naglasak stavlja na razumijevanje slušanjem i govorenjem, a da se čitanje i pisanje postupno uvode u drugom polugodištu prvog razreda, kada učenici ovladaju tim vještinama na materinskom jeziku.

Budući da jezične vještine nisu podjednako zastupljene u početnom učenju, Cameron (2001) dovodi u pitanje tu tradicionalnu podjelu te predlaže alternativnu koja kao polazište ima činjenicu da se djeca koja rano počnu učiti strani jezik susreću samo s govorenim jezikom prvih nekoliko godina ili, kao što je slučaj u hrvatskom obrazovnom sustavu, najmanje pola godine. Autorica svoju podjelu započinje izdvajanjem vještina pismenosti od ostalih jer „učenje čitanja i pisanja na stranom jeziku pretpostavlja poseban zadatak koji zahtijeva poučavanje” (str. 18), a novi se jezik uglavnom uvodi, uvježbava i automatizira usmeno. Njezino rješenje problema kako podijeliti usmeno učenje jezika jest usmjeravanje na riječi (vokabular) i interakciju (diskurs). Tako je, umjesto da o učenicima razmišljamo u kontekstu „slušanja i govorenja”, autorica napravila pomak prema razmišljanju o načinu na koji oni ostvaruju interakciju na stranom jeziku. Diskursne su vještine podijeljene tako da istaknu razliku između govorenih izmjena i duljih jezičnih iskaza. Kao što je vidljivo na Slici 1, gramatika izranja iz međuprostora riječi i diskursa u učenju stranog jezika te ima važnu ulogu u točnoj konstrukciji i interpretaciji značenja.

Slika 1

Iako ne postoji jedan ispravan odgovor na pitanje o najprimjerenijoj metodi poučavanja stranog jezika za učenike mlađe školske dobi, Pim (2013) također vidi Cameroničinu podjelu kao koristan okvir za sagledavanje procesa učenja stranog jezika. Autor (str. 22) se slaže s Cameron (2001) ističući kako je izdvajanje procesa učenja pisanog jezika neophodno zato što „pisani jezik učitelj treba izravno poučavati; proces zahtijeva planiranje i učitelj treba razumjeti što to sve uključuje” (prevela M. S. Đ.).

Usmjeravanje na razvijanje govornih vještina u ranom učenju stranih jezika polazište je i *Hrvatskog nacionalnog kurikulumu za strane jezike* (2006, str. 79). Ono što se dalje opisuje u dokumentu, a što je u skladu s tvrdnjama autora koji se bave problematikom ranog učenja stranih jezika (Cameron, 2001; Pinter, 2006; Shin, 2014), poučavanje je

koje se temelji na multisenzornom i holističkom pristupu, što uključuje aktivnosti poput glume, gestikulacije, priča, pjesama, umjetničkog izričaja i fizičkog pokreta. Unatoč tome ishodi učeničkih postignuća na kraju prvog ciklusa⁴ usmjereni su na četiri jezične vještine uz dodatak interkulturalnih aktivnosti (*Nacionalni okvirni kurikulum*, 2010). Najvažniji je element za ostvarivanje postignuća, prema Kreshen (1982), jezični unos kojem su učenici izloženi u procesu učenja. Ta je hipoteza jezičnog unosa potvrđena i nedavnim istraživanjima koja su se usmjeravala na dob učenika i izloženost jeziku u učenju stranog jezika (Ojima et. al. 2011; Muñoz, 2014). Navedena su istraživanja istaknula važnu ulogu izloženosti jeziku kao jednom od ključnih elemenata za ostvarivanje visokih postignuća u stranom jeziku. Prikazani su rezultati primjenjivi na učenje općenito, kao i na učenje čitanja. Stoga je, kako bi se vještina čitanja uspješno razvijala, učenike potrebno što više izlagati pisanom tekstu, a zadatci čitanja trebali bi se provoditi od rane dobi zanimljivim aktivnostima.

Budući da su udžbenici i dalje najčešće korišteni didaktički materijali i pokazuju tendenciju da to i ostanu (Matijević, Rajić and Topolovčan, 2013; Smuda, 2008), smatramo da učestalost i kvaliteta zadataka čitanja prikazanih u udžbenicima ima iznimno važnu ulogu u razvijanju vještine čitanja na engleskom kao stranom jeziku kod učenika mlađe školske dobi. Imajući na umu da ne postoji jedna savršena metoda za poučavanje čitanja (Čudina-Obradović, 2014), možemo tvrditi da ne postoji ni jedan savršeni zadatak čitanja. No uključivanje isključivo zadataka ispitnog karaktera, što je trend u pisanju materijala za učenje i poučavanje stranih jezika, onemogućuje kognitivni i afektivni angažman učenika (Masuhara i Tomlinson, 2008). Kako navode autori, „čini se da postoji obveza autora da osiguraju velike zalihe zadataka ispitnog karaktera (npr. točno/netočno, pitanja višestrukog izbora, povezivanje, zadatci nadopunjavanja, dovršavanje rečenica)” pa tim načinom „žrtvuju one aspekte materijala za koje se vjeruje da potpomažu usvajanju drugog jezika² kako bi se zadovoljili zahtjevi tržišta” (str. 31) (prevela M. S. Đ.).

U ovom se radu bavimo pitanjem učestalosti zadataka čitanja kojima su učenici izloženi i usklađenosti tih zadataka s karakteristikama učenika mlađe školske dobi, kao i načelima kojih bi se učitelji trebali pridržavati u poučavanju čitanja.

Istraživačka pitanja i hipoteze

Cilj je ovog istraživanja bio utvrditi u kojoj su mjeri učenici mlađe školske dobi izloženi zadacima čitanja i koje tipove zadataka možemo naći u materijalima za učenje u školama u Republici Hrvatskoj. Kada govorimo o početnom čitanju, trebamo imati na umu činjenicu da ono podrazumijeva čitanje riječi i izdvojenih rečenica. U

¹ Odgojno-obrazovni ciklusi jesu odgojno-obrazovna razvojna razdoblja učenika koja čine jednu cjelinu. *Nacionalni okvirni kurikulum* određuje četiri odgojno-obrazovna ciklusa za stjecanje temeljnih kompetencija. **Prvi ciklus** čine prva četiri razreda osnovne škole, a ona su u središtu ovog istraživanja.

² Usvajanje drugog jezika u ovom kontekstu podrazumijeva i učenje stranog jezika.

skladu s navedenim u analizu smo uključili sve zadatke kojima se od učenika očekuje da čitaju i rade s riječima, rečenicama i tekstovima.

Kako bismo istražili zadatke čitanja u materijalima za učenje jezika, pokušali smo odgovoriti na sljedeća pitanja:

- Kolika je zastupljenost zadataka čitanja u usporedbi sa zastupljenosti zadataka slušanja, govorenja i pisanja u materijalima za učenje?
- Potiču li zadatci izravno ili neizravno poučavanje vještine čitanja?
- Kolika je zastupljenost zadataka kojima se vještina čitanja poučava samostalno u odnosu na one koji uključuju čitanje u kombinaciji s ostalim jezičnim vještinama?
- Je li veća zastupljenost zadataka otvorenog ili zatvorenog tipa?

Na temelju tako postavljenih istraživačkih pitanja postavili smo sljedeće hipoteze:

H1) Zadatci čitanja u materijalima za učenje u prvim dvama razredima rjeđe su zastupljeni u odnosu na zadatke za razvijanje ostalih jezičnih vještina i u odnosu na materijale za starije učenike mlađe školske dobi;

H2) Zadatci za izravno poučavanje čitanja rjeđe su zastupljeni u odnosu na zadatke kojima se čitanje poučava neizravno;

H3) Zadatci kojima se vještina čitanja razvija neovisno o ostalim vještinama manje su zastupljeni u odnosu na zadatke u kojima se jezične vještine razvijaju zajedno;

H4) Zadatci zatvorenog tipa češće su zastupljeni u odnosu na otvorene.

Metoda

Podatci dobiveni ovim istraživanjem rezultat su opsežne analize udžbeničkog korpusa. Da bi se prikupili potrebni podatci, analizirano je 16 udžbenika i 16 radnih bilježnica koje je odobrilo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta za školsku godinu 2014./2015³. Analiza je provedena u prvom polugodištu školske godine 2016./2017.

Broj zadataka u pojedinim kategorijama prikazan je brojačano te je izračunat udio zadataka u ukupnom broju zadataka. Za izračun statističke značajnosti razlike između pojedinih kategorija koristio se neparametrijski statistički test – hi kvadrat test (χ^2 test). Testirane su razlike između opažanih frekvencija u pojedinim kategorijama ishoda varijabli prema teorijskim frekvencijama koje su izvedene prema hipotezi podjednake raspodjele. Kada postoji samo jedan stupanj slobode ($df=1$), provedena je korekcija za kontinuitet (Yatesova korekcija).

Rezultati i rasprava

Zadatci čitanja i zadatci koji ne obuhvaćaju vještinu čitanja u materijalima za učenje jezika

Prvi je cilj ovog istraživanja bio odrediti zastupljenost zadataka za razvijanje vještine čitanja u odnosu na zadatke kojima se razvijaju ostale vještine u materijalima za učenje

³ Popis udžbenika i radnih bilježnica prikazan je u *Popisu literature*.

engleskog kao stranog jezika s obzirom na razred. Imajući na umu da učenici mlađe školske dobi još nemaju razvijene vještine čitanja i pisanja na materinskom jeziku, te se jezične vještine na stranom jeziku uvode nakon slušanja i govorenja. Nadalje, čitanje u prvim dvama razredima ne podrazumijeva čitanje tekstova pa su zadatci čitanja ograničeni na riječi i kratke rečenice (*Nastavni plan i program*, 2006). U skladu s tim očekivali smo manju zastupljenost zadataka čitanja u odnosu na zadatke za razvijanje ostalih jezičnih vještina u početnom učenju (prvi i drugi razred).

Prikupljeni podatci (Prikaz 1) u skladu su s glavnim trendovima u poučavanju stranog jezika učenika mlađe školske dobi, što znači da su zadatci čitanja rjeđe zastupljeni u odnosu na zadatke za razvijanje ostalih jezičnih vještina u prvim dvama razredima. Što su učenici stariji, broj zadataka čitanja se povećava.

Prikaz 1

Da bi postali uspješni čitači, učenici trebaju čvrste temelje u vještinama slušanja i govorenja. Kao što tvrdi Linse (2005, str. 27):

- riječ je potrebno čuti prije nego je izgovorimo
- riječ je potrebno izgovoriti prije nego je pročitamo
- riječ je potrebno pročitati prije nego je napišemo.

Pa ipak, Dlugosz (2000) smatra da je „usmjeravanje istraživanja na metode za razvijanje razumijevanja govorenog jezika i usvajanje govornih vještina, zajedno s uvjerenjem kako je čitanje preteško za učenike koji su tek krenuli u školu, dovelo učitelje do toga da podcjenjuju ulogu čitanja u procesu učenja stranog jezika kod učenika mlađe školske dobi” (str. 284) (prevela M. S. Đ.). Autorica smatra da će čak i učenici mlađe školske dobi, ako su izloženi čitanju od samog početka učenja stranog jezika, brže napredovati ne samo u učenju čitanja nego i u razumijevanju i govorenju. Rezultati našeg istraživanja samo su djelomično u opreci s tom tvrdnjom. Iako poučavanje čitanja počinje nakon što su učenici ovladali osnovnim vještinama slušanja i govorenja, potrebno je istaknuti kako analizirani materijali sadrže pisane upute za rješavanje zadataka od prve lekcije, uz izuzetak udžbenika *Dip In 1*. U ovom su udžbeniku u prvim trima lekcijama upute za rješavanje zadataka prikazane u obliku ikona za slušanje i govorenje.

Tablica 1

Iz Tablice 1 vidljivo je da su zadatci čitanja (22.4%), kao i zadatci za razvijanje ostalih vještina (36.5%) značajno manje zastupljeni u materijalima za učenje za prva dva razreda ($\chi^2=160,07$; $df=1$; $p<0,05$) u odnosu na zadatke čitanja (77.6%) i zadatke za razvijanje ostalih vještina (63.5%) u trećem i četvrtom razredu. Nekoliko je mogućih objašnjenja tog očitog nesrazmjera ukupnog broja zadataka u analiziranim materijalima za prva dva razreda u odnosu na materijale za starije učenike. Prvo, kao što je navedeno u *Uvodu*, zadatci i aktivnosti bi učenike mlađe školske dobi trebali poticati na aktivno sudjelovanje i fizičko kretanje. Popis takvih aktivnosti predlažu

brojni autori (Cameron, 2001, Pinter, 2006, Kang Shin, 2014), a oni uključuju: pričanje priča, igre uloga i glumu, crtanje, bojenje i slikanje, igranje igara poput *Simon Says*, *I Spy*, *Charades* i *Hangman*, *Body Spelling*, igranje sportova, kao i zadatke za razvijanje kreativnosti i umjetnosti (eng. *arts and crafts*). To su sve zadatci i aktivnosti za koje je učenicima potrebno vodstvo učitelja i zato ne mogu biti navedeni u udžbenicima i radnim bilježnicama kako bi ih učenici samostalno rješavali. Primjerenost aktivnosti koje potiču učenje igrom za poučavanje engleskog jezika učenike mlađe školske dobi prepoznata je i u hrvatskim osnovnim školama. Mihaljević Djigunović (2012) navodi kako učitelji engleskog kao stranog jezika u Republici Hrvatskoj slijede trendove prilikom odabira aktivnosti i zadataka za učenike mlađe školske dobi. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da dvije od tri učenici omiljene aktivnosti uključuju fizičko kretanje (pjesme i igre uloga obično uključuju i kretanje). Kao što je očekivano, u našem smo istraživanju prepoznali zadatke poput *Listen and mime*; *Listen say and mime* za potpuni fizički odgovor (TPR) i *Act out the dialogue*; *Act the story* za aktivnosti igre uloga. Imamo li na umu da učitelj treba poučiti vokabularu, rečenicama i dijalozima potrebnim za realizaciju aktivnosti poput igre uloga ili TPR aktivnosti te da prije samih aktivnosti treba provjeriti znaju li se učenici koristiti tim vokabularom, rečenicama i dijalozima, da učitelj treba objasniti i demonstrirati fizičke aktivnosti (Tompkins, 1998; Huang, 2008; Larsen-Freeman and Anderson, 2011), teško je očekivati da će svi ti zadatci biti navedeni u materijalima namijenjenim učenicima. Nasuprot tome za učenike u četvrtom razredu, prikazuje Mihaljević Djigunović (2012), od pet aktivnosti koje navode kao omiljene, četiri se odnose na uobičajene aktivnosti za učenje jezika (čitavanje, učenje riječi, slušanje i govorenje). U materijalima za starije učenike mlađe školske dobi identificirali smo zadatke za koje učenici uglavnom ne trebaju dodatna pojašnjenja učitelja. Ti su zadatci najčešće oblikovani kao: *Read the story*; *Put the pictures in the correct order*; *Match the pictures with the text*; *Solve the riddles*, *Reorder the words and complete the sentences* i od učenika se očekuje da ih samostalno riješe. Budući da stariji učenici mogu uspješnije slijediti upute i zadatke bez dodatnih pojašnjenja učitelja, razumljivo je da je ukupan broj zadataka veći u materijalima za starije učenike mlađe školske dobi.

Sljedeći je argument, koji opravdava nižu zastupljenost zadataka u materijalima za učenike u prvim dvama razredima osnovne škole, razina razvijenosti vještine čitanja. Mlađi učenici obično ne mogu samostalno čitati, stoga ne mogu izvršiti zadatke prikazane u materijalima za učenje. Još jednom, uloga učitelja pokazala se važnijom od one koju imaju materijali za učenje. Prema tome možemo pretpostaviti da se više zadataka za poučavanje svih jezičnih vještina nalazi u izvorima kao što su priručnici za učitelje, a ne u udžbenicima i radnim bilježnicama.

Izravno i neizravno poučavanje čitanja

Drugi je cilj ovog istraživanja bio utvrditi potiču li zadatci izravno ili neizravno poučavanje vještine čitanja. Naša je hipoteza utemeljena na karakteristikama učenika mlađe školske dobi koje se odnose na njihovu sposobnost analiziranja jezika. Budući

da učenici mlađe školske dobi još nemaju razvijenu sposobnost analiziranja jezika te nisu potpuno svjesni procesa učenja (Pinter, 2006) pa se „čini da preferiraju i najviše koristi imaju od neizravnog poučavanja” (Muñoz, 2006, str. 33), očekivali smo manju zastupljenost zadataka kojima se čitanje izravno poučava. Kao što je vidljivo u Prikazu 2, svi materijali, uz izuzetak *Smileys* serije, uključuju više zadataka koji neizravno potiču razvijanje vještine čitanja.

Prikaz 2

Ovo je istraživanje potvrdilo hipotezu prema kojoj su zadatci koji usmjeravaju učeničku pozornost na rad na samom tekstu s ciljem odgovaranja na pitanja ili dobivanja drugih informacija značajno manje zastupljeni ($\chi^2=647,48$; $df=1$; $p<0,05$). Udio u ukupnom broju zadataka je 26,7%.

Tablica 2

Seriya *Smileys*, s druge strane, uključuje više zadataka koji se usmjeravaju na pronalazak odgovora u tekstu. Osim zadataka čitanja poput *Slušaj i čitaj*, koje smo uočili u svim analiziranim materijalima, serija *Smileys* sadrži više zadataka koji učenike usmjeravaju na ponovno čitanje teksta da bi izvršili zadatke koji slijede. Ti zadatci uglavnom dolaze nakon teksta i oblikovani su kao: *Čitaj i odgovori*, *Čitaj i zaokruži točan odgovor*, *Čitaj i dopuni*. Osnovno pojašnjenje za takve rezultate moglo bi biti osviještenost autora o korisnosti zadataka koji usmjeravaju učeničku pozornost na zadatke čitanja i, posebice na strategije čitanja, za učenike starije školske dobi (Andreassen i Braten, 2011), kao i za učenike mlađe školske dobi (Macaro i Erler, 2008). Ovdje bismo istaknuli da nije utvrđen ni jedan zadatak koji učenike potiče na promišljanje o procesu čitanja. To znači da nijedan od analiziranih materijala ne sadrži zadatke koji se usmjeravanju na poučavanje strategija čitanja kako predlažu Grabe i Stoller (2011) ili bilo koji drugi način poučavanja strategija. Jedno od mogućih pojašnjenja je to da autori materijala za učenje i poučavanje jezika smatraju da je za poučavanje strategija uloga učitelja od veće važnosti. Zbog toga bi bilo potrebno provesti daljnju analizu zadataka čitanja navedenih u priručnicima za učitelje.

Razvijanje vještine čitanja u kombinaciji sa slušanjem, govorenjem i pisanjem

Sljedeći je cilj bio utvrditi kolika je zastupljenost zadataka za poučavanje vještina čitanja samostalno i u kombinaciji s drugim vještinama. Uzimajući u obzir karakteristike učenika mlađe školske dobi koje, između ostaloga, uključuju holistički pristup jeziku, očekivali smo da se vještina čitanja razvija zajedno s ostalim vještinama. Kao što je prikazano u Prikazu 3, svi analizirani udžbenici i radne bilježnice sadrže više zadataka koji su u skladu s tim pristupom. To znači da se čitanje ne promatra kao izdvojena vještina, nego kao sredstvo za svladavanje zadataka i razvijanje ostalih vještina. Najvjerojatnije pojašnjenje tih rezultata je, kako navode Andracka i Jurković (2016, str. 48), činjenica da je „jezik živ i dinamičan sustav i ne može biti rastavljen na

napovezane dijelove.” Upravo zbog toga poučavanje čitanja ne može se provoditi bez uključivanja ostalih vještina, posebno u radu s učenicima mlađe školske dobi.

Prikaz 3

Najveće su razlike između zadataka kojima se razvija samo vještina čitanja i onih kojima se razvijaju i ostale vještine u seriji *Happy* i *Project*.

Tablica 3

Ova je hipoteza potvrđena i kada se gleda ukupan broj zadataka u svim udžbeničkim serijama te se pokazalo da su zadatci kojima se razvija samo vještina čitanja rjeđe zastupljeni (38,8%) u analiziranim materijalima od zadataka kojima se uz čitanje razvijaju i ostale vještine (61,2%). Odnosno, dobivene se frekvencije (f) razlikuju od onih koje bismo očekivali kada bi zadatci bili jednako zastupljeni u objema kategorijama ($\chi^2=154,0$; $df=1$; $p<0,05$). Prilikom poučavanja pismenosti (literacy), Ediger (2014) ističe kako je mnogo prednosti istodobnog poučavanja čitanja, pisanja, govorenja i slušanja. Autorica ističe da, počevši od govorenog jezika, učitelji postupno mogu uvoditi formalniji jezik koji se koristi u čitanju i pisanju. Učitelji također mogu pomoći učenicima u stvaranju poveznica između govorenog i pisanog jezika. Nadalje, razgovor se može koristiti kao ulazna točka u čitanje ili pisanje stvaranjem ideja raspravama ili pojašnjenjem ideja. Učenicima treba pružiti mogućnosti za smisljeni razgovor o čitanju, nastavlja Ediger.

Otvoreni i zatvoreni zadatci

Ovo se istraživanje također usmjerilo na tipove zadataka koji su uključeni u materijale za učenje. Uemeljeno na prijašnjim podacima koje su prikupili Tomlinson i Masuhara (2008), očekivala se veća izloženost učenika zadacima zatvorenog tipa. Autori su zaključili da su zatvoreni zadatci, poput: točno/netočno, višestruki izbor, povezivanje, popunjavanje praznina i dovršavanje rečenica, puno češće zastupljeni u svim analiziranim materijalima. Za čitanje Mao (2012) dodaje još nekoliko primjera otvorenih i zatvorenih zadataka. Autor prikazuje rad u paru s ciljem uspoređivanja razlika između dvaju odlomaka kao jedan tip zatvorenog zadatka. Za taj su tip zadatka detaljnije upute i informacije. S druge strane otvoreni zadatci podrazumijevaju aktivnosti poput iskazivanja vlastitog mišljenja o temi odabranog teksta. Takvi zadatci zahtijevaju uključivanje osobnog stajališta i nemaju konačan ishod.

Naša je hipoteza utemeljena na viđenju otvorenih zadataka kao načinu za pružanje mogućnosti učenicima da razgovaraju o svojim iskustvima, razmjenjuju osobna mišljenja za razliku od zatvorenih zadataka gdje su jezik, teme i postupak unaprijed određeni (Edwards i Willis, 2005, str. 141). Budući da učenici mlađe školske dobi još uvijek ne posjeduju dovoljna jezična i opća znanja da bi realizirali takve jezične razmjene, očekivao se značajno manji broj zadataka otvorenog tipa. Prikaz 4 pokazuje da su zatvoreni zadatci češće zastupljeni u svim analiziranim materijalima, što je u skladu sa zaključkom o učestalosti zatvorenih zadataka u materijalima za učenje jezika do kojeg su došli Tomlinson i Masuhara (2008).

Prikaz 4

Kada se zajedno promatra broj zadataka u svim analiziranim udžbenicima i radnim bilježnicama, u skladu s očekivanjima, zadatci zatvorenog tipa u analiziranim udžbenicima i radnim bilježnicama zastupljeni su značajno više (84,9%) od zadataka otvorenog tipa koji su zastupljeni daleko manje (14,1%). Dakle, dobiveni broj zadataka značajno se razlikuje od broja zadataka koji bismo očekivali kada bi broj zadataka otvorenog i zatvorenog tipa bio jednak ($\chi^2=2678,32$; $df=1$; $p<0,05$).

No uspoređujući utjecaj koji zadatci otvorenog i zatvorenog tipa imaju na motivaciju učenika za čitanje i razvijanje vještina pismenosti, Paris i Turner (1995) došli su do zaključka kako upravo zadatci otvorenog tipa uspješnije motiviraju učenike za razvijanje navedenih vještina. Turner (1995) također tvrdi da su učenici uključiviji kada rade na zadacima otvorenog tipa, za koje se općenito smatra da su zahtjevniji od zatvorenih zadataka jer prema mišljenju sudionika istraživanja zadatci otvorenog tipa pružaju više mogućnosti za 1) izazov i vlastiti napredak, 2) autonomiju učenika, 3) ostvarivanje vlastitih interesa i 4) suradnju. Svjesni svih prednosti zadataka otvorenog tipa, ostaje pitanje o mogućnostima njihova uključivanja u nastavu s učenicima mlađe školske dobi. Becker i Roos (2016) predlažu uključivanje aktivnosti koje uključuju komunikacijske zadatke i aktivnosti improvizacije jer imaju potencijal za poticanje uporabe jezika koja nadilazi primjenu ustaljenih jezičnih formulacija i reprodukcije. Iako je njihovo istraživanje bilo usmjereno na razvijanje komunikacijske kompetencije, zaključci se mogu primijeniti na sve jezične vještine. Autori tvrde kako dosadašnja istraživanja ukazuju na to da zadatci i improvizacijske vještine nisu prezahtjevni za učenike mlađe školske dobi, kao što se često pretpostavlja, već imaju velik potencijal za razvijanje komunikacijske kompetencije od samog početka. Jedan od primjera koji autori navode jest način na koji se zadatak zatvorenog tipa, kao što je dovršavanje rečenice dopunjavanjem različitim leksičkim jedinicama pri čemu učenici reproduciraju određene jezične obrasce, može preoblikovati u zadatke dopunjava određenim informacijama (eng. *information-gap*). Sada se učenici moraju koristiti jezikom da bi razumjeli i došli do zajedničkog rješenja, što ih dodatno usmjerava na značenje, uz ostvarivanje međusobne interakcije. Jedan tip zadatka koji učenike potiče na kritičko promišljanje o tekstu navodi Šamo (2011) koja ističe kako bi učenike trebalo poticati na takav način rada na tekstu od trenutka kada započnu učiti strani jezik. Autorica uvodi sažimanje i odabiranje odgovarajućeg naslova za pročitani tekst kao jednu od zamjena za tradicionalne zadatke osmišljene za provjeravanje razumijevanje pročitano. Taj tip otvorenih zadataka daje učitelju uvid u učenikove sposobnosti razumijevanja i interpretacije pročitano, a ujedno potiče razvijanje kritičkog mišljenja, zaključuje Šamo.

Jedini zadatci otvorenog tipa koje smo uočili u našem istraživanju bili su predviđanje o sadržaju teksta ili lekcije koja slijedi, opisivanje ilustracija kada učnički odgovori nisu strogo usmjeravani s pomoću ponuđenih leksičkih jedinica, komunikacijski zadatci u kojima učenici razmjenjuju vlastita iskustva i mišljenje, pisanje kratkih sastavaka na zadanu temu, stvaranje novih dijaloga i gluma.

S druge strane većina zadataka analiziranih u ovom istraživanju podrazumijeva zadatke tipa: *Odgovori točno/netočno; Poveži; Zaokruži točan odgovor; Pročitaj i nacrtaj; Slušaj i nacrtaj; Slušaj i pronađi riječ; Stavi ilustracije u točan redoslijed; Slušaj i čitaj; Dopuni; Dopuni tablicu; Izbaci uljeza; Bingo; Ispravi; Odgovori; Slušaj i ponovi; Slušaj i pjevaj*. Većina tih zadataka ne potiče raspravu ni improvizaciju. Jedno od mogućih pojašnjenja jest da autori materijala za učenje vjeruju kako učenici mlađe školske dobi, uzevši u obzir njihovo ograničeno jezično znanje i znanje o svijetu, ne mogu riješiti takve zadatke otvorenog tipa. No primjeri koje su prikazali Becke i Roos (2016) jasno pokazuju da nastava stranog jezika s učenicima mlađe školske dobi pruža razne mogućnosti rada na jeziku na kreativan i produktivan način. Na temelju tih rezultata, kao i onih dobivenih u manjem istraživanju koje je provela Lee (2005), možemo zaključiti da je moguće učenike mlađe školske dobi poučiti rješavanju takvih zadataka otvorenog tipa. Smatramo da bi navedeno trebalo uzeti u obzir prilikom izrade zadataka čitanja u procesu pisanja udžbenika i radnih bilježnica za učenike mlađe školske dobi da bi se nadišli problemi prekomjernog uključivanja zadataka zatvorenog tipa koji „često koče kognitivni i afektivni angažman učenika” (Tomlinson i Masuhara, 2008, str. 31) te uključiti više zadataka koji razvijaju kreativnost i produktivnost.

Zaključak

Ovaj nam rad daje uvid u zadatke za razvijanje vještine čitanja kod učenika mlađe školske dobi sa stajališta materijala koji se primjenjuju u nastavi. Iz istraživanja koje smo proveli možemo zaključiti da autori svih analiziranih materijala slijede trendove poučavanja jezičnih vještina. Iako i dalje svjedočimo tradicionalnoj podjeli jezičnih vještina, rezultati ovog istraživanja u skladu su s podjelom jezika koju je predložila Cameron (2001) za rad s učenicima mlađe školske dobi (vidi Uvod). To znači da su autori uglavnom usmjereni na razvijanje vještina slušanja i govorenja (učenje govornih vještina) i postupno uvode čitanje i pisanje (učenje pisanog jezika). Što su učenici stariji i postaju iskusniji čitači, povećava se ukupan broj svih zadataka, pa tako i zadataka čitanja.

Izravno usmjeravanje pozornosti učenika na tekst kao izvor informacija i dogovora za zadatke koji slijede, primijećeno je samo u seriji *Smileys*. U ostalim materijalima većina zadataka podrazumijeva čitanje, ali se učenike izravno ne potiče na rad na tekstu. Zadatci koji izravno potiču na čitanje najčešće su oblikovani kao: *Slušaj i čitaj; Čitaj i odgovori; Čitaj i govori* i kao takvi se nalaze prije teksta. U seriji *Smileys* veća je zastupljenost zadataka koji potiču učenike da iznova pročitaju tekst i pronađu odgovore na pitanja koja slijede. Što se strategija čitanja tiče, iako njihovo istraživanje nije bilo cilj ovog istraživanja, nismo uočili zadatke kojima se strategije izravno poučavaju. Naša je pretpostavka da autori smatraju da je uloga učitelja važnija od one koju u poučavanju strategija imaju materijali za učenje. U budućim ćemo se istraživanjima usmjeriti na ovo stajalište poučavanja čitanja učenika mlađe školske dobi.

Sažimajući rezultate o poučavanju čitanja u kombinaciji s ostalim vještinama, može se zaključiti da je veći broj zadataka kojima se potiče razvijanje više vještina istodobno. Samo se zadatci poput: *Čitaj; Čitaj i odgovori; Čitaj i zaokruži točnu riječ; Čitaj i stavi rečenice (ilustracije) u točan redoslijed*, zadatci poput zmije s riječima (wordsnakes) i tražilica (wordsearch), *Izbaci uljeza* (s riječima) i *Pronađi riječi u tekstu* usmjeravaju na razvijanje isključivo vještine čitanja. Svi ostali zadatci izravno ili neizravno podrazumijevaju razvijanje drugih vještina.

Svi autori i dalje u znatno većoj mjeri preferiraju zatvorene zadatke. Imamo li u vidu količinu jezičnog i općeg znanja koje posjeduju učenici mlađe školske dobi, navedeni su rezultati opravdani. No ne mogu se zanemariti istraživanja provedena s učenicima mlađe školske dobi iz kojih je očigledno da učenici te dobi uspješno izvode zadatke otvorenog tipa. Štoviše, ova nam istraživanja pokazuju da su učenici uključенiji i angažiraniji u procesu učenja i razvijanja vještina pismenosti ako rade na zadatcima otvorenog tipa.

Ovo je istraživanje bilo usmjereno na zadatke čitanja u materijalima za učenje engleskog kao stranog jezika kod učenika mlađe školske dobi. No metoda analiziranja materijala koja se koristila može se koristiti za istraživanje zadataka čitanja drugih stranih jezika, kao i drugih jezičnih vještina.