

НЕКА СТРАНА ИСКУСТВА О ПРОБЛЕМСКОЈ НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ

Апстракт: У страниј литератури проблемска настава граматике се најчешће описује као систем наставних метода и поступака којима се певазилази предавање као устаљени вид наставе, давање готових знања и подстицање само тачне репродукције граматичког градива, а обезбеђује да ученици граматичка знања усвајају и примењују самостално и ефикасно кроз истраживачки и стваралачки рад. С обзиром на то да способност за самосталан рад није унапред дата, ученици се морају постепено и систематски доводити у ситуацију да до знања из граматике долазе личном активношћу.

Кључне речи: проблемска настава граматике, руска, енглеска и француска методичка пракса.

У страниј методичкој литератури акценат се ставља на измењен положај ученика у наставном процесу, од кога се тражи, пре свега, самосталност у деловању и мишљењу и способност сарадње са другима. Као одлучујући услов у развиту самосталности мишљења ученика наводи се усвајање нових знања путем решавања проблема.

На проблемску наставу граматике страни аутори најчешће гледају као на организациону форму наставе која претпоставља стварање услова за језичку стваралачку активност ученика. Истиче се да је она систем најрационалнијих метода наставе којима се омогућује виши ниво мисаоних активности ученика, и то, пре свега, кроз стварање адекватних проблемских ситуација и осигурање могућности откривања новог језичког знања. Ако се већи део граматичких чињеница даје ученику у готовом облику, посредством објашњавачко-илустративних и репродуктивних метода, ученици ће имати мале шансе да граматичке феномене усвајају самосталним истраживањем. У том смислу, самостални рад ученика, који је и један од основних начина решавања проблемских задатака, није мода већ неопходност у савременој настави граматике.

Већина страних критичких анализа долази до закључка да проблемска настава граматике претпоставља у својој основи систем одређених постојећих знања, умећа и навика од којих се полази у савладавању нових језичких знања кроз решавање граматичких проблема. Остварење ове наставе поставља пред наставника озбиљне захтеве, а, пре свега, познавање њене суштинне и владање методама помоћу којих се она остварује.

Без обзира на неспорну вредност проблемске наставе за развитак самосталности ученика, не треба је прецењивати као универзално средство и су-

простављати је традиционалним начинима. Став да се проблемска настава граматике не сме сматрати универзалном у ствари је израз потребе да се измени традиционални стил рада, али и да се уједно не иде у крајност пренаглашавајући њен значај. То значи да уз све позитивности треба наћи праву меру и место проблемској настави граматике, што у пракси није лако постићи. Битно је увек имати у виду чињеницу да је свака метода јединствена и да је нужно хармонично спајање различитих метода.

ПРОБЛЕМСКА НАСТАВА ГРАМАТИКЕ У РАДОВИМА РУСКИХ МЕТОДИЧАРА

Руска савремена настава граматике потенцира максимално активирање учениковог мишљења и разумевања, а не само његово памћење. Таква оријентација подразумева да ученици самосталним радом истражују и решавају одређене граматичке проблеме. При томе, наставник не излаже сав граматички материјал, већ само фактички (чињенични) део стварајући проблемске ситуације. Н. Г. Дајри каже: „Наставник одустаје од многостепених закључака, њих самостално изводе ученици, а тек онда наставник продубљује, проширује и евентуално исправља“ (Дајри 1973: 11).

Појачано интересовање за проблемско учење је изражено у руској литератури седамдесетих и осамдесетих година прошлог века. В. Окон проблемску наставу дефинише као свеукупност таквог деловања као што су организација проблемских ситуација, формирање проблема (постепено се томе уче сами ученици), пружање неопходне помоћи ученику у решавању проблема, провера тих решења и на крају руковођење процесом систематизације и учвршћивања стечених знања (Окон 1968: 68). „О ефикасности проблемске наставе не треба говорити након вредновања учениковог знања после одржаног часа, већ по истеку дужег раздобља, што посебно вреди за њене васпитне вредности (развој вештина и навика, способности, спознајних интереса те рационализације учења)“ (Окон 1968: 69).

М. И. Махмутов (Махмутов 1972: 320) поставља „проблем“ као дидактичку категорију, а не као психолошку, логичку или спознајну. Он сматра да проблемска настава ствара нови, виши ниво ученикових мисаоних активности, а да се у основи тог дидактичког система јавља логика научног истраживања и закономерност психологије мишљења.

Начини стварања проблемских ситуација у различитим предметима необично су специфични, сматра А. М. Матјушкин (Матјушкин 1972: 120-168). Овај аутор наглашава да се процес откривања нових знања у основним типовима проблемских ситуација потчињава општим психолошким законмерностима процеса мишљења.

Код изучавања руског језика нагласак се помера са традиционалних вежби дриловања граматике на наставу функционалне граматике којом треба навести ученике да се укључе у задатке решавања проблема и да тако схвате шта све може да се учини са језиком. У том смислу, руски методичари при-

ступају проблемској настави граматике као објективној наставној ситуацији коју би требало организовати на такав начин да допринесе рационалнијем и интензивнијем образовно-васпитном процесу у целини. Пажња се усмерава на унутрашњу динамику наставног процеса, што значи да се садржаји наставе посматрају као могућност за организовање процеса ученикове активности, чији би резултат требало да буду знање и особености, а не искључиво систем чињеница које ученик треба да усвоји.

У методици руског језика аутори М. Р. Љвов, В. Г. Горецки и О. В. Сасновскаја (2004, 209–220) наводе бројне методе условљене својствима предмета руског језика. Приказаћемо основне карактеристике неких од њих, пре свега, зато што претендују на самостално и истраживачко учење ученика кроз решавање одређених граматичких проблема.

Метода језичке анализе – У изучавању језичке теорије овој методи припада веома значајно место. Њена суштина је у раздвајању изучаваног градива на саставне делове с циљем дубоког продирања у суштину језичке појаве. Анализа је у органској вези са синтезом, те одмах за анализом, као правило, иде синтеза, која поново сједињује рашчлањене делове. Језичка анализа као метод готово увек има проблемски карактер. На пример, морфолошка анализа захтева истраживање и решавање проблема којој врсти речи припада анализирана реч, који јој је облик, лице и број итд.

Очигледна метода – Ова метода разликује акустичну и визуелну очигледност. Слуховна очигледност налази примену у изучавању фонетике, у изражајном читању, ортографији, интонацији, у развоју дикције гласова, у дијалогу и монологу, у различитом значењу нијанси говора итд. Визуелна очигледност подразумева коришћење слика и других објеката за посматрање, за разговор и причу, за боље схватање речи и обрта речи, за писмене саставе, за рад са реченицама итд. Сфера примене визуелне очигледности је веома широка јер се овај облик очигледности примењује буквално на сваком часу. Слуховна очигледност која подразумева изучавање језика у његовој акустичној форми је, исто тако, веома значајна у настави језика.

Метода приче наставника – Суштина ове методе је у томе да наставник излаже нову тему сам, логички и доста високим научним стилем, да би ученици добили нове информације у пуној форми, без заблуда. Ова метода не допушта догматизам, у излагању морају бити присутни елементи расуђивања и доказивања, прича наставника мора бити пропраћена припремљеним примерима, очигледним записима на табли, плакатима и слично. Неке теме које могу бити саопштене таквим методом су: „Органи за изговарање гласова“, „Промена глагола у руском језику“ и др.

Претендујући на неопходан ниво активности самих ученика, метода излагања наставника обично се повезује с другим методама, па и са проблемским учењем граматике које је веома погодно јер обезбеђује самостално ми-саоно ангажовање ученика.

Игра као метода – Игре у настави граматике морају бити дидактички постављене, тј. морају водити ученике путем језичких знања и развоја. У том смислу неопходно је размотрити функције игре. Прва и најпростија њена

функција јесте да олакша наставни процес и да га оживи. Ту улогу испуњавају бајколики елементи, интересантне слике, избор занимљивих текстова. Друга функција јесте театрализација наставног процеса у коме се кроз облике игара уводе елементи улога, нпр. измишљених ликова. Трећа функција је такмичарска: игра уноси елементе такмичења, изазива стремљење ка лидерству. Најпростија варијанта је, на пример: *ко први реши задатак, чија је реченица боља* и сл. Но, од тих најпростијих случајева игра прелази до такмичарских активности у квалитету и дубини знања. Наведене три функције игара представљају степене од игре као забаве ка игри која одушевљава познавањем градива. То је виши степен у коме се од игре долази до научне логике и стваралаштва.

Комуникативна метода – Док се језик разматра као затворен систем, може се ограничити изучавање његове структуре и механизма. Но, када се изађе у област прагматике, неизбежно се поставља питање о мотивима и циљевима коришћења језика у ситуацији општења, о избору вербалних и невербалних средстава (гест, мимика, тактилно општење, интонација и сл.).

Наш говор мора бити добро схваћен од стране слушалаца, и то тако како хоће онај који говори. Свакако да се мора узети у обзир и простор у коме се дешава акт општења. Граматику ученици треба да усвајају као средство оптималног узајамног схватања и општења. Потреба изражавања мисли захтева увођење нових речи, сложенијих синтаксичких структура. Комуникативна метода у највећем степену уводи ученике у свет језичког размишљања, они схватају неопходност сваке, учинило би се, ситнице у језичком систему.

Битно је нагласити да комуникативна метода не противречи ниједној другој методи, па ни проблемском учењу граматике које допуњује и продубљује.

Проблемску наставу М. Р. Љвов, В. Г. Горецки и О. В. Сасновскаја (2004, 209–220) највише везују за *хеуриситичку* или *методу истраживања и откривања* и дају јој виши степен у школским методама. Карактерише је откривање кроз решавање проблемско-стваралачких задатака. То практично захтева осмишљавање ситуација које доводе ученика у микрооткривање. Осим тога, проблемска настава претпоставља доста широк спектар „степен слободе“ од разумевања унутрашњих веза и односа у систему руског језика до пуног истраживачког рада. На вишем истраживачком степену ученик практично користи многе методе научног истраживања као што су запис, условни знак, моделирање, цртеж, уопштавање и слично.

Учење граматике путем решавања проблема преобрће наставу граматике у пројектовање и проналазачку делатност. Проблемска настава граматике одушевљава децу, даје им самоувереност, доводи их до одређених закључака, развија њихову самосталност и језичко стваралаштво. Другачије речено, учење граматике путем решавања проблема омогућава ученику да види и схвати проблем, и тада процес учења претвара у „отворен“ ланац.

Решавање граматичких проблема, по мишљењу М. Р. Љвова, В. Г. Горецког и О. В. Сасновскаје (2004, 215), има три степена:

1. схватање ситуације, разумевање питања, схватање мотива и њихово претварање у циљ,
2. разумевање могућег начина решавања задатка, достизање циља,
3. поређење неколико начина решења, избор оптималне варијанте.

Из свега наведеног може се закључити да савремена методика наставе руског језика наглашава употребу разноврсних наставних метода у циљу што већег мисаоног ангажовања ученика. У складу са тим, проблемско учење граматике обезбеђује ученицима висок ниво мисаоног ангажовања кроз самосталан, истраживачки и стваралачки рад на пољу овладавања граматичким феноменима.

ЕНГЛЕСКА ИСКУСТВА О ПРОБЛЕМСКОЈ НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ

Претпоставка традиционалног учења граматике енглеског језика је у томе да, докле год се ученицима пружа знање, они ће бити у могућности да га користе. Овакав приступ учењу граматике подразумева преношење знања на ученике и веома мало важности даје улози саме активности учења. Он је у складу са бихејвиористичким трендом код језичких инструкција који је у томе да се дефинишу жељени циљеви независно од ученика и ситуације. К. Г. Шорт, Ј. Харст и Ц. Бурк у књизи „Креирање учионица за ауторе и истраживаче“ наглашавају да се у бихејвиористичком приступу језик презентује на структуриран, линеарни начин, а онда се покушава са ојачавањем садржаја кроз деконтекстуално увежбавање (Шорт–Харст–Бурк 1996: 115). Ученици на крају стичу знање о језику, али не и то како да га користе.

За разлику од тога, конструктивистички поглед састоји се у томе да они који уче језик треба да развију сопствено разумевање конвенција употребе језика тиме што ће се упустити у врсте језичких активности које се проналазе у стварном животу, а не тиме што ће учити листе правила. Практично, са тачке конструктивистичког гледишта учење није просто стицање већ конструисање знања. Један метод који подржава конструктивистички модел јесте проблемски базирано учење језика. Током процеса истраживања кроз који ученици пролазе како би дошли до решења, потребно им је да користе језик ради стицања и преношења информација, исказивања свог мишљења и преговарања. И док документују дискусије и одлуке, консултују референтни материјал, разговарају једни са другима, или презентују шта су открили, они уче да слушају, говоре, читају и пишу ефективно, развијају вокабулар, уче граматичка правила и конвенције друштвене употребе језика и интегришу употребу различитих система знакова. Р. Ј. Спино, П. Ј. Фелтович, М. Ј. Јакобсон и Р. Ј. Кулсон (Спино и др. 1991: 24-33) закључују да на такав начин ученици конструишу, изграђују разумевање језика на начин на који се он користи у контексту реалног света.

Наставници моделирају и креирају проблеме, обезбеђују критичке ресурсе потребне за процес истраживања, воде, пружају подршку и упућују

ученике како да приступе проблемима. Наглашавајући да је потребно да се наставници децентрирају из своје улоге извора знања, Сејвери и Дафи кажу: „Поступајући као фасилитатори и когнитивни тренери, наставници треба да поставе питања као што су `Зашто? Шта под тим мислиш? Како знаш да је то истина?` уместо питања претрпаних садржајима” (Сејвери–Дафи 1994: 12). Сврха је да се изазове закључивање ученика и да им се помогне да пажљиво размотре сваки корак који предузимају у свом истраживању. Постављањем таквих питања наставници такође моделују критичко мишљење, са намером сопственог повлачења и пуштања ученика да они започну са постављањем истих врста питања себи и својим друговима.

Битно је истаћи и когнитивни приступ учењу енглеског језика, који, свакако, укључује и проблемско учење граматике. П. Скехан сматра да когнитивни приступ имплицира став о ученицима који треба да буду активни, конструктивни и способни да користе искуство које им нуди окружење (Скехан 2003: 76). Учење је непрекидан ланац чије су карике међусобно повезане. Ако се дода нова карика, она ће се ослањати на оне које чине целину дотичног ланца, који чином додавања увећава свој обим. У светлу когнитивне теорије, учење језика се посматра као учење комплекса одређених вештина. Учити језик значи учити нова правила изражавања. Међутим, имајући у виду различите аспекте постављеног задатка учење језика захтева усклађивање језичких компоненти и његових потправила. То је когнитивни процес, јер подразумева активирање апстрактних представа које подстичу и управљају говором. Те представе се ослањају на језички систем, на селекцију пригодног вокабулара, граматичких правила и друштвених конвенција које одређују употребу језика. Дакле, сви поступци у настави језика произилазе из његове основне, комуникативне функције, закључује П. Скехан. Ако наставник после кратких граматичких објашњења тражи примену наученог у одређеној комуникативној ситуацији, онда ће се вежбати креативни потенцијали ученика тако што ће они бити стављени у ситуацију да одмах решавају неке проблемске задатке или да примењују научено градиво у комуникативној ситуацији.

Добро је када је проблемско учење граматике енглеског језика засновано на игри. Кена Бурк наводи следећи пример: „Може се створити личност занесеног научника који скупља различите предмете, како би се обрадила множина именица“ (Бурк 2008: 8). Осим тога, треба имати у виду и могућност коришћења бајки на часу граматике. Тако је, на пример, један од начина да се уведе прошло време управо кроз бајку. У ову сврху могу се користити добро познате традиционалне бајке или се оне могу прерадити да би биле погодне за проблемско учење одређених језичких феномена. На сличан начин се могу користити и песме за децу.

У савременом приступу настави енглеског језика истичу се методе оријентисане на активности ученика. Р. М. Фелдер и Р. Брент у делу „Учење путем чињења” кажу да ове методе укључују три међусобно испреплетана типа учења:

1. *активно учење* где ученици решавају постављене проблеме, одговарају на питања, формулишу питања на сопствени начин, дискутују, објашњавају и дебатују;

2. *кооперативно учење* у оквиру којег ученици раде у тимовима на проблемима и пројектима који омогућавају како позитивну међузависност, тако и индивидуалну афирмацију;
3. *проблемску наставу / учење*, засновану на решавању одређених проблемских задатака, на закључивању путем индукције, што укључује учење путем открића и објашњење дато не пре времена, већ у право време како би се решио постављени проблемски задатак (Фелдер–Брент 2003: 282-283).

По мишљењу ових аутора наведене методе су се показале много сврсиходнијим у односу на традиционални приступ настави који је био оријентисан на наставника и његове поступке, пошто ученицима омогућавају да стекну критичко мишљење, вештине потребне за учење путем решавања проблема, позитиван став према предмету учења и поверење у сопствено знање и вештине. Све ово не значи да традиционални приступ у виду вежби трансформације и супституције не треба да има своје место у настави граматике. Оваква вежбања су корисна у ситуацијама када треба смирити ученике, и на раним ступњевима учења језика када им треба улити самопоуздање да користе одређене форме у контролисаном окружењу, уз обавезну напомену да граматичка вежбања не смеју бити ограничена само на ова.

Сигурно је да наставници енглеског језика не би били задовољни када би њихови ученици знали да испричају сва правила граматике али да нису у стању да их примене. У том смислу се и користи проблемско учење граматике енглеског језика којим ученик није пасивни слушалац и неко ко записује белешке, већ је активно укључен у решавање проблема, истражује и одлучује, развија хипотезе, идентификује релевантне чињенице, тражи информације, дефинише своју сопствену стратегију учења и примењује стечено језичко знање.

ПРОБЛЕМСКА НАСТАВА ГРАМАТИКЕ У ФРАНЦУСКОЈ ДИДАКТИЧКОЈ ЛИТЕРАТУРИ

У француској литератури уместо термина *методика наставе* употребљава се термин *дидактика* у истом значењу као *методика наставе* у стручној литератури написаној на српском језику.

У чланку „Дидактика француског као матерњег језика: настајање незаобилазне утопије” Шнили дефинише дидактику француског језика као научну дисциплину која има за циљ да проучава услове, средства и фазе усвајања предвиђених садржаја од стране ученика, развијање компетенција и појмова који се односе на употребу и анализу језика, при чему се ослања на достигнућа наука као што су наука о језику, психолингвистика итд. По мишљењу овог аутора, у савременој дидактици можемо разликовати неколико основних циљева наставе / учења француског као матерњег језика. Приоритет се даје нивоу умења на којем се могу разликовати четири основне оријентације наставе француског језика: усмено изражавање, писано изражавање, разу-

мевање усменог текста и разумевање писаног текста – говорити, писати, слушати и читати (Шнили 1991: 22).

Ф. Роп констатује да је у последњих петнаестак година дидактика наставе француског језика доживела изузетно динамичан развој ослањајући се на савремене психолошке и лингвистичке теорије и да је то област која ће свој пуни развој тек достићи у будућности (Роп 1990: 52).

Настава граматике је за наставника–практичара стално место запитаности. Оно што збуњује је који приступ изабрати у мору предложених, на који начин заинтересовати ученике за учење граматике и како их мотивисати за вежбање њене примене. Одговоре на ова питања додатно компликује чињеница да, с једне стране, ученици нису заинтересовани за учење граматичких правила, док је с друге стране једна од основних особина француског језика компликован морфолошки и синтаксички апарат тежак за говорнике школског узраста. Практично, основни проблем за наставника је како изабрати прави методички поступак, а за теоретичаре дидактике који поступак предложити при обради граматичких лекција и који је онај који се може сматрати најефикаснијим.

Чињеница је да граматика у настави мора бити стављена у функцију учења језика. У том смислу, француски лингвиста Ж. П. Кик дефинише граматику у складу са димензијом наставе, односно учења: „Граматику можемо назвати: 1. резултатом хеуристичке активности која ученику омогућава организовану металингвистичку представу о језику који учи, 2. помоћно средство наставе у функцији стицања организовања металингвистичке представе о језику који се предаје” (Кик 1996: 16).

У савременој француској литератури среће се модел решавања проблема по етапама у условима школског часа чије је трајање ограничено на 45 минута. То су:

1. етапа је представљање проблема и индивидуално читање (*présentation et lecture individuelle*) – наставник задаје ученицима да свако за себе прочита проблемски задатак у тишини;
2. етапа је анализа (*analyse*) – након првог читања, наставник задаје ученицима да други пут прочитају текст тако што ће сада посебно обратити пажњу, на пример, на глаголе који се налазе у инструкцији за рад;
3. етапа представља рад у малим групама (*recherche en groupe*) – наставник помаже ученицима да се поделе у мање групе од по троје или четворо, у зависности од броја ученика у одељењу и задаје им да почну да раде на решавању задатка;
4. етапа представља излагање решења (*exposé des solutions*) – свака група треба да представи своје решење проблема и да га запише на табли. Поступцима класификације и упоређивања елиминишу се нетачна решења;
5. етапа представља решавање проблема (*résolution du problème*) – ученици заједнички долазе до решења проблема које треба записати на табли;

6. записивање решења проблема у свеске (*savoir rédiger la solution*) – ученици треба да самостално запишу решење проблема у свеске;
7. завршна етапа часа – синтеза, шта смо данас научили? (*synthèse, qu'avons-nous fait aujourd'hui*) – наставник са ученицима врши синтезу онога што је научено на часу.

Наведене етапе се могу применити на наставу различитих предмета, укључујући и наставу граматике. Када се говори о проблемском учењу граматике, оно је изводљиво како у домену морфологије, тако и у домену синтаксе, семантике и лексикологије.

Ниво решавања одређених граматичких проблема може се постићи искључиво добро одабраним активностима. Кристин Таљанте у књизи „Час језика” граматичке активности дели у две велике групе: 1. активности које су окренуте развијању способности као што су запамћивање и вежбе примене правила, које налазе утемељење у формалној, традиционалној граматици; 2. активности које се тичу развијања „виших” способности као што су анализа и синтеза и које се приближавају граматици проблемско-комуникативног типа (Таљанте 2001: 88).

К. Таљанте као вежбања проблемско-комуникативног типа наводи:

- *Вежбе трансформације* – у инструкцији се од ученика захтева да изврше трансформацију реченице тако што ће је, на пример, преbacити из популарног у књижевни језик;
- *Вежбе претпознавања* – овакав тип вежби од ученика захтева да, на пример, у писаном тексту препозна морфосинтаксичке форме које омогућавају да се одреди ког је пола прималац одређене поруке;
- *Ситуационе вежбе доуњавања* – пример ове вежбе је допуњавање адекватним облицима неправилних глагола који се дају у загради (Жак, 25 година, студент психологије каже: „Желим да сви _____ (моћи) да нађу срећу на земљи”)

(Таљанте 2001: 112).

Добро је када се вежбе остварују кроз разне врсте језичких игара које представљају значајан, а истовремено и природан начин усвајања и примене граматичких знања, и то најчешће у реалним комуникативним ситуацијама, закључује К. Таљанте.

Рене Аби (Аби 1975: 55) сматра да се језичке игровне вежбе одвијају тако што се, на пример, од ученика може тражити да напишу најдужи могући текст без индиција да знају да ли је наратор мушко или женско. Деца се могу навести да се играју са хомонимима, синонимима, са звучним гласовима или, на пример, да напишу текст где се одређени вокал неће појавити. Све ове игре наводе на то да се ученици позабаве граматичким проблемима на неки индиректан начин.

Овај лингвиста као пример проблемског вежбања наводи *вежбе реконструкцијске ситуације* – ученику се предлаже низ изолованих облика, ван контек-

ста, и од њега се тражи да их реконтекстуализује, тј. да их уметне у текст водећи рачуна о правилима слагања, правилима реченице и сл.

Задатак наставника је да развије код ученика интересовање да наостоји да кроз решавање проблема открије функционисање језика да би се њиме могао квалитетно изражавати. При томе, каже К. Таљанте (Таљанте 2001: 120), наставник треба да има у виду то да сваки ученик има сопствене навике учења и размишљања, као и сопствени стил учења, тако да за неке од њих учење путем решавања проблема представља интелектуални изазов, док другима није блиско и може бити извор блокаде и немира. Улога је наставника да, на известан начин, помири ове две навике учења. Добар наставник ће олакшати откривање језичких феномена и истовремено омогућити квалитетну систематизацију онога што је истражено и откривено.

ЛИТЕРАТУРА

Аби 1975: Haby, R., Enseignement de l'orthographe dans les écoles et les colleges; La reforme Haby de 1975.

Бурк 2008: Bourke K., *Teaching Grammar to Young Learners*, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC

Дайри, Н. Г. 1973: *О проблемности в обучении*, Народное образование, 1

Дафи, Сейвери 1994: Duffy, T. M. & Savery, J. R., *Problem-based learning: An instructional model and its constructivist framework*, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications

Кик 1996: Суq, J. P., *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier/Hatier

Львов, М. Р., Горецкий, В. Г., Сосновская, О. В., *Методика преподавания русского языка в начальных классах*, Москва, Образовательно-издательский центр „Академия”, 2004

Матюшкин, А. М. 1972: *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*, Москва, Педагогика

Махмутов, М. И. 1972: *Теория и практика проблемного обучения*, Казань, Татарское книжное издательство

Окон, В. 1968: *Основы проблемного обучения*, Москва, Просвещение

Роп 1990: Rope, F., *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle*, Paris, Editions Universitaires

Скехан 2003: P. Skehan, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford Applied Linguistics: Ohford University Press

Спиро и др. 1991: Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. & Coulson, R. L., *Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*, Educational Tehnology, 31

Таљанте 2001: Tagliante, C., *La classe de langue*, Paris, CLE International
Фелдер, Брент 2003: Felder, R. M., Brent, R., *Learning by Doing*, The philosophy and strategies of active learning, Education

ШНИЛИ 1991: Schneuwly, *La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable*, in Education et recherche
Шорт, Харст, Бурк 1996: Short, K. G., Harste, J. & Burke, C., *Creating classrooms for authors and inquirers (2nd edition)*, Portsmouth, NH: Heinemann

Zorica Jovic

SOME FOREIGN EXPERIENCES IN TEACHING PROBLEM SOLVING TASKS IN GRAMMAR

Summary: In some foreign literature the problem solving tasks in teaching grammar are described as the system of teaching methods that are the means of overcoming the lecture as one of the ways of teaching. Also, the problem solving tasks are the means of overcoming the situations that teachers give to their students already completed knowledge which stimulates only the reproduction of the teaching contents. Taking into account that students do not possess the ability to study on their own a priori, then we should make it possible for them to expand their knowledge through being personally active.