

СЪВМЕСТНО ИЗУЧАВАНЕ И ПРЕПОДАВАНЕ НА ВТОРИ ЕЗИК: КОЛКО СЪВМЕСТНО СЕ ИЗУЧАВА ВТОРИ ЕЗИК В НАЧАЛНИТЕ УЧИЛИЩА В КИПЪР?

Хараламбос Фосиас

Въведение

Смята се, че съвместното изучаване на втори език е ключът към по-добро образование (Кастило 1998: 7–13) като се използват техники като групова работа, “мозъчна атака”, беседа, кръгла маса или пъзел. Съвместното изучаване не е абстрактно, а олицетворява определени стратегии, създадени да помогнат на работата на учениците в групи, за да постигнат познавателни и ефективни цели. Това е стратегия с учебна цел, в която ученици в малки или големи групи си взаимодействат. Освен това тези групи могат да се състоят или само от ученици, или от ученици и учители, които споделят отговорността за знание и учение един от друг. Както Бенет (1991) и Уеб (1989) посочват, именно тези въздействия, които се появяват в групите, облекчават обучението. В сферата на съвместното обучение, учениците се научават да се уважават различията си и да изградят индивидуални сили, за да посрещнат груповите цели. Казват, че стратегиите за съвместно обучение, както този текст ще представи, повдига индивидуалното самочувствие и насърчава учениците да поемат контрола над собственото си обучение. Те са видимо различни от традиционната групова работа, където ученици се събират заедно за кратък период от време, за да завършат някоя задача и незадължително да научат някакъв материал.

ПОВЕДЕНЧЕСКИ И КОНСТРУКТИВЕН: СЪПОСТАВЯНЕ НА ДВАТА МОДЕЛА НА ОБРАЗОВАНИЕ

Традиционният модел на образование

Поучителни (или директни) наставления традиционно се концептуализират като предаването на факти на учениците, които видимо възприемат пасивно. Класни стаи, където този тип преподаване преобладава, учителите често обучават целия клас наведнъж, пишат бележки на дъската и предават разпечатани материали, които учениците да попълват. Знанието в традиционните класни стаи се представя като факт, а по-ранните познания

на учениците не се смятат за важни (Бар и Дребан, 1983). Традиционната гледна точка върху връзката учител – ученик вижда учителя като авторитетна фигура (Уалер, 1932), а учениците просто като пасивни получатели на знания. След като учителят е този, който предава фактите и насажда знания те остават символични и изолирани, вероятно без да осигуряват каквато и да е реална мотивация за учениците (Дюи, 1902).

Този вид не-конструктивен подход на учението предполага, че стига учащите се да бъдат снабдени със знания, то те ще могат да ги използват. Образованието, основано на това предположение, следва да се интересува главно от прехвърляне на материал към учащия се, като ролята на дейностите по обучението имат маловажно значение. От конструктивна гледна точка, от друга страна, обучението е процес на изграждане, а не само на усвояване — знания в социална сфера (Брукс и Брукс, 1993). Теорията на подходящото обучение принципно заявява, че това, което знаем и разбираме е основно продукт на учебна ситуация. Следователно учебните задачи трябва, доколкото е възможно, да бъдат вградени в определения контекст и да изискват начин на мислене, който ще послужи в реалния живот (Браун, 1989; Лав и Венгр, 1991).

Теоретична рамка на поведение и практически приложения в L2 обучение

Поведението води началото си извън идеите на теоретиците, които се опитват да обяснят процесът на обучение от гледна точка на условността. Скинър (1957) е обяснил теорията на класическа условност като представя идеята за ефикасност и подсилване. Относно образованието Скинър спорил, че учителите категорично трябва да заявяват какво трябва да се научи, след което да осигуряват позитивно подсилване, основано на пълен успех. Различните задачи трябва да се разделят на малки следващи стъпки, а учениците трябва да работят посредством индивидуализирана програма за обучение, насърчавайки ги да работят със собствен ход. На централно място в идеите на Скинър за ефикасност и подсилване е “евентуалността”, която е ядрото на новите поведенчески последици. С други думи ученик може да премине през големи мъки, за да напише добре и правилно упражненията си. Учителят го награждава с висока оценка за усилията му. Ученикът вероятно ще продължи да пише добре и правилно. От друга страна, ако има негативно стимулиращ знак във връзка с определено поведение, тогава ученикът изоставя всякакви усилия да подобри поведението си. Второ, вярванията на Скинър, че повечето ефективни форми на подсилване могат да доведат до

подобрения чрез подходящите настройки на учебната програма. Ако следващи стъпки са възможно най-малки, честотата на подсилване може да се увеличи максимално, докато последиците от вероятно нежелание, чрез правенето на грешки, се намалява до минимум (Колиадс, 1989).

Поведенческият подход на преподаване е базиран на няколко главни предположения, описани от Уелдел и Мерет (1983). Смята се, че поведението на хората е резултат от индивидуалното взаимодействие с тяхната среда, а не нещо, което са получили наследствено. Освен това повечето промени в поведението са определени от “закон и ефект”; хората се учат като повтарят определени модели на поведение. Естествено някои примери за поведение са по-подходящи в различни ситуации от други, така че ние се учим кои на ситуации подхожда дадено поведение. Следователно дали определено поведение е вероятно да бъде награждено и обратното, след което бързо се учим кога и къде да го използваме. Това в известно отношение е парадокс спрямо показаното по-горе. Обаче според Уилиамс и Бърдън (1997) поведенческата гледна точка има някои позитивни страни, които на трябва да да се отхвърлят с лека ръка. Например ударението, поставено от Скинър и неговите последователи (Скинър, 1968, 1974; Протит, 1973; Уелдал Мерет 1987) на важната роля, изиграна от родителите и учителите в изграждането на подходящи условия за обучение и осигурявайки определен вид поведенчески последици следва да не бъдат игнорирани. Още повече че подсилването като силно влияние в оформянето на човешкото поведение има доста да се хвали, цялото това даване на награди и проверка на резултати е изключително сложно.

Има много истина в твърдението, че това обучение се използва широко (Уилиамс и Бърден, 1997), защото ми напомня на ранните ми дни на преподаване. Спомням си, че възнамерявах да преподавам на учениците граматика, където те едва повтаряха подтикващите изречения след мен, без да разбират значението на това, което изговаряха. Отново с упражнения със заместване продължих да ги подтиквам, като от тях се искаше да продължат дадено изречение, вероятно без да разбират значението на това, което казваха.

Аз вярвам, че поведенческото обучение е и ще преобладава в началните училища в Кипър. Министерството на Образованието (в края на седемдесетте) в намерението си да следва новите идеи на преподаване на ESL представи нов сбор от книги за курсове по английски в началните училища. Учебниците се съсредоточават в упражненията и от време на вре-

ме объркват за учителите. Следователно фокусът и резултатът на езиковото обучение се концентрират върху как нещо е казано, а не върху това какво е казано. Обаче поради механичната си природа начинаещите учители с липса на увереност и знания относно езика са били по-малко изплашени от тези техники.

Конструктивност: Модел на образование, основан на опита.

Най-динамичният начин за научаване на умения за групово работа е чрез активно обучение, основано на опит. Това, което се нарича *“цикъл на обучение, основано на опит”* дава възможността както на децата, така и на възрастните да разкрият различни аспекти на живота в защитена и отразяваща страна (Такър, Стаут и Фийст, 1992). Днес този цикъл има няколко варианта, първият от който е създаден от Колб (1984).

Съответно моделът на обучение, въз основа на опита, основно се разглежда като процес на разрешаване на конфликти между две диалектично срещуположни измерения, а именно схващане и преобразуване. Измерението за схващане се отнася до начина, по който индивидът разбира опита и се определя от условията на два модела от знания, *“схващане”* и *“обхващане”*. Преобразуващото измерение се отнася до преобразуването на опит, чрез ориентация към рефлектиращото наблюдение за разлика от действие и активно експериментиране.

Противоположните краища на двете измерения произвеждат четири ориентации: действителен опит, абстрактна концепциализация, отразяваща ориентация и активно експериментиране. Тук е отбелязано, че всички тези ориентации, които Колб споменава, са ориентации, които той вярва, че сме преминали. Второ, различните ориентации могат също да бъдат видени като описание на различни стилове на обучение. Възможно е някои учещи се повече да предпочитат повече стила, основаващ се на опита (с групово работа и съдействие), а други повече да предпочитат традиционния подход (с повече структурно обучение).

Конструктивността не е теория на преподаването. Това е теория за знания и учение (Фоснът, 1993). Ученикът вече не се приема като пасивен получател, а като активен учещ се, а учителят е водачът или треньорът в този процес на обучение (NASSP, 1996; Коен, 1988; Сизер, 1992; Талбърт и Маклахин, 1993). Има няколко положения, на които се крепи теорията. Първото е, че знанията не се основават само върху истинността на факти, но може и да бъде културно изградена. Второ, общите знания на индивид са определено по-малки от тези на една група и така

знанието основно се разпределя между членовете на групата. На последно място и най-важно, обучението е по-скоро активен, отколкото пасивен процес за изграждане на знания (Конли, 1993). Ученици в конструктивни класни стаи се окуражават да преценяват информацията, да използват предишен опит и да “конструират” тяхното разбиране по темата. Следователно, вместо сляпо да приемат обясненията на учителите, учениците развиват аналитични способности, които могат да бъдат приложени при други проблеми и ситуации (Смердон, 1999).

Като други теории конструктивността също има своите подчертано конкурентни видове, основен и социален. Основната конструктивност корени философските си виждания в „*Увод в генетичната епистемология*“ на Пиаже (Пиаже, 1799; Синклер, Бертруд, Джерард и Венесиано, 1985) и особено познавателната гледна точка на обучение. В общи линии, радикалната конструктивност произхожда от вярването, че знанието на индивид никога не може да даде истинска представа за реалността, а по-скоро е конструкция на света, които тя или той преживява. С други думи това е резултатът от активна умствена работа от страна на учащия се и следователно не може просто да бъде предадено от учителя към ученика. Въпреки че тук фокусът върху учащия се е силен и съществува взаимодействие между учител и ученици, на това се гледа като много структурирано. Не съм сигурен в каква степен съществува обмяната между учител и ученик (като от единия ще се очаква истинско съдействие).

Социалната конструктивност първоначално е основана в работата на Виготски (1978, 1982) и въпреки че приема принципа, че индивидът конструира нейните или неговите знания, той също спори, че процесът на знания заема място в социално-културен контекст. Виготски основава теорията си на вярването, че човешките същества са социални същества. Когато дете се роди в определено общество, тя/той научава установените социални практики и културни знания в рамките на средата, след което използва натрупания си опит в тази определена среда. Така човешкото познание се развива първоначално чрез социално взаимодействие. Културното развитие на детето се появява първо социално и след това психологически. Последното се проявява между хора като междупсихологическа категория и след това в детето като интра-психологична категория. На ниво интрапсихология, учението първоначално заема място между детето и нейните или неговите по-способни равни, след което то се превръща в нещо по-независимо, т.е. интерпсихологично. Като завършат

независимо определени задачи те могат да постигнат дори по-трудни и по-сложни задачи, докато не достигнат тяхното ниво на потенциал или това, което Виготски нарича “Зоната на Непосредствено Развитие” (ЗНР) (ван Лиер, 1997).

Моделът, основан на опита, изглежда предлага потенциал за среда на обучение от споделено партньорство, обща цел и съвместно управление на обучението. Поведението на класа се дължи на цялата група, в което число влиза и учителят. Знанието е обменяемо и може да бъде преосмислено като поставим под съмнение съществуващите конструкции и значения. Сега учението може да се впусне в откриване на нови разбирания и енергията може да се фокусира върху по-изобретателни стремежи, след като сега съществуват по-малко съществено напрежение (Брандис и Гинис, 1986; Салмън, 1988). Степента, в която решенията са взети заедно, се отразява на споделеното управление на обучението с учителя, функциониращ като водач и експерт-консултант в обучението (Кохонен, 1987). Тук разликата между двата модела не означава нищо. В модела на Виготски учителят заема главната роля в съдействието. В основания на опит модел, учителят е “ученик сред учениците”. Ролята на учителя се да улеснява обучението (в големи количества при малки групи) и съвместния професионализъм. Ролята на учениците е активно участие в големи количества със съдействащи малки групи (Брандис и Гинис, 1986; Милър, 1988).

Не е нужно да се казва, че образователната и социална стойност на взаимодействието ученик-ученик е ясна, въпреки, че не е достатъчно просто да се съберат ученици на едно място. Учебните цели трябва да бъдат структурирани, а конфликтите между ученици – овладяни (Джонсън и Джонсън, 1979). Тези цели могат да бъдат съвместни, състезателни или индивидуализирани. Между тези три изглежда структурата на съвместните цели спомага за общото взаимодействие между учениците, като състезателните спомагат за внимателни и предпазливи ученици, а индивидуализираната помага на малко или няколко ученически взаимодействия (Джонсън, 1995:112). Следователно в зависимост какви са целите на учителските инструкции, както и видовете взаимодействия ученик – ученик, които искат да подпомогнат, те ще изберат определен вид структура.

Напоследък се появи смяна в стила на инструктиране, подпомогната от по-заинтересовани в комуникацията методите, в преподаването на втори език. В резултат на това е определено повече прекарано

време в класните стаи, за да могат учениците активно да комуникират един с друг. Предпоставка за смяната е, че в комуникативна учебна програма трябва да включва структурни, функционални и комуникативни аспекти на езика (Литлюд, 1981). Първоначално учещите втори език трябва да са наясно с особеностите на граматическата структура на езика; те трябва да могат да свързват тези особености с тяхната функционална употреба; трябва също да могат да използват и двете форми и функции подобаващо в контекста на смислови комуникации с останалите. Очевидно, структурните и функционалните аспекти се подреждат в официални насочващи инструкции от учителя, но комуникативния аспект на езика трябва да бъде получен чрез повече информация и фокусирани върху значението взаимодействия с останалите (Литлюд, 1981).

За да обобща, опитам да покажа, че подкрепата в равно поставени групи идва от социално-конструктивните подходи до учението на детето. Това обрисуват на теорията на Виготски за отношенията между мислене и език и защитава твърдението, че на децата трябва да и бъде позволено сами да се убеждават в значението. Още повече, че идеите на Бърнър за “изграждане на скеле” (1983, 1985) са ни помогнали да помислим за видовете помощ, която учител или по-напреднал равен може да осигури, за да подкрепи обучението.

ОСНОВНИ ПОЛВИ ОТ СЪВМЕСТНОТО ОБУЧЕНИЕ

Значимо обучение

Според модела за езиково обучение, породено от опита, ако процесът на значимо обучение продължи, езиковите способности на ученика ще бъдат разширени и тя или той ще могат да се справят с завишено по-сложни езикови данни. В противен случай в този на езиково изхбяване (и вероятно евентуална загуба) веднъж придобитите умения ще намаляват в резултат на липса на възможности и мотивация за смислено използване на езика. Затова обучението се приема като продължителен процес, целящ постепенното нарастване на прецизно настроените разбирания на системата и повишено автоматично използване на значими комуникации с много възможности за практика (Нунан, 1992).

Подобри познательни процеси

Най-силният случай на възражения срещу поведенческия модел е, че той се отнася само до поведението, което може да се наблюдава. Така по мое мнение се отхвърля важноста на основните елементи в учебния

процес, а именно познавателните процеси, които учениците допринасят за задачата да учат и широкия репертоар от мисловни стратегии, използвани да подредят системата, която работи с езика, с който те са запознати (Уилиамс и Бърдън, 1997).

Признавайки учениците си като конструктивисти, учителите следва да включват предишния опит на учениците в учебния процес и да наблягат на висока степен на мислене и разрешаване на проблеми. На учениците трябва да бъдат разрешени множество възможности да изразяват себе си, а класните стаи трябва да се характеризират като места за взаимопомощ, където учениците се чувстват сигурни да експериментират (Нюман, 1996).

Учителите трябва също ефективно да се справят с конфликтите сред идеите на учениците, въпреки че Джонсън и Джонсън (1979) вярват, че ако ефективно овладените познавателни конфликти сред ученици могат да бъдат високо конструктивни и могат да повишат ученическата мотивация, това ги води до високо ниво на познавателно развитие и морално разсъждаване. Ученици, изложени на алтернативни или противоречиви гледни точки от техните равни, се насърчават да търсят за повече информация или за други перспективи. По този начин те достигат до нови или преустроени заключения, които често съдържат в себе си разсъжденията на други. Реализацията на това обаче се основава на това учителят да установи и подкрепи по-взаимодействащ климат, да насърчи по този начин идеята, че конфликтът е конструктивен и в същото време да разпознава различаващите се перспективи на индивидуалните ученици, както и да се справя с чувствата и информацията на учениците (Джонсън и Джонсън, 1979).

Ясно е, че взаимодействието ученик – ученик, когато е правилно структурирано и управлявано, играе важна роля в познавателното развитие на учащите се, образователни постижения и нарастващо социално съревнование. Още повече че познавателното реструктуриране и развитие подхранват употребата на изследователския език, което може да насърчи неофициалните стилове и стратегии на обучение сред учениците. Това развива уменията на учениците да работят съвместно, обезкуражава съревноваващите социални отношения сред учениците и помага за позитивното отношение към училището (Джонсън, 1995). Така че взаимоотношенията ученик – ученик не трябва да бъдат подценявани и подминавани, защото те са важен аспект на комуникацията в класната стая.

Взаимодействащо Обучение

Преподаването в ЗНР позволява на децата да изпълняват взаимодействиваща роля, която заедно с взаимодействащата роля на учителя създават интерсубективизъм. Заключението е, че от предаване преминаваме към трансформиране (ван Лиер, 1997). Теорията на Виготски за ума е социално обоснована, а както Тъдж, цитирайки ван Лиер (1997) казва:

“Всъщност, неспособността да се намерят връзките между зоната и теорията като цяло означава, че е трудно да се разграничи концепцията на Виготски от всяка друга техника с учебна цел, която децата систематично преминават, с помощта на възрастни, през множество стъпки в процеса на научаване на някакъв набор от умения. Разликата за Виготски е, че контекстът, в който се появява взаимодействието, е от жизнена важност.” (с. 192)

Съвместните дейности в групи, които се състоят от деца с обхват от практически граматически познания, дават началото на възможностите за споделяне на идеи и опит в рамките на групата. Контекст за индивидуално обучение следователно осигурен чрез общо продуктивни дейности (Лайл, 1999).

Социални умения

Съвместното обучение изглежда осигурява среда на класната стая, в която нуждите могат да бъдат задоволени по начин, който е благоприятен както за академичните постижения, така и за развитието на социалните и ученическите умения на ученика (Джонсън, Д. У., 1988; Славин, 1987, Каган, 1989). Например, ако правилата за поведение са взаимно съгласувани, тогава отговорността за взимане на решения и дисциплина са също равно поделени. Отговорността във вземането на решения води ученика до по-висока степен на самоцел. Централизиран в ученика подход включва в себе си основно доверие в готовността и способността на ученика да се справя с различните учебни задачи. Още повече на учащите се може да бъде давана нарастваща доза инициатива в задачите, избирайки съдържанието и определяне размера на собствената им работа, а във връзка с това и развиване на чувство за собственост и отговорност за тяхното собствено обучение (Нюнан, 1992).

В допълнение съвместното обучение подхранва социалните умения на учениците от всички възрасти (Джордан и ЛеМатис, 1997), позитивното отношение спрямо другите в групата (Бенет, (1991), мотивация за учение (Шарън и Шалов, 1990) и социално приемане на деца, които са осакатени от техните неосакатени равни (Славин, Маден и Ливай, 1984). В

междупersonното пространство съвместното обучение благоприятства взаимоотношенията сред учениците (Коуи и Ръдък, 1990; Шарън и Шахар, 1988; Уеб, 1989).

Подобрено самочувствие, позитивни и по-спокойни класни стаи

Славин (1980), Шарън (1989) и Уеб (1992) ни дават допълнително поразителни доказателства в задълбочено изследване, което показва, че съвместно изучаваните задачи в малки групи могат да повишат академичните постижения на учениците. Още повече, че съвместно обучаваните класове са често по-спокойни и приятни, от колкото традиционните класове. Това създава позитивна учебна среда, което дава резултат в повишените академични постижения на всички ученици.

Отговаряне на всички нужди

Макнамара и Моретон (1997) препоръчват съвместното обучение за групи със смесени способности като важен начин за учителите да отговорят на нуждите на всички ученици в класната стая. Развитието трябва да бъде в условията на стажуване в практиките на общност от учащи се, а учащите се трябва да наблюдават и участват в ситуации, където успяла практика се прилага (Лав и Венгер, 1991).

Нунан (1992) също заявява, че групите със смесени способности се очаква да бъдат от полза за всички учащи се. Работещите до тях хора с по-напреднали граматични умения могат да практикуват и ги подобряват, защото колкото повече обясняват за функциите на езика, толкова повече те изясняват собственото си разбиране за него. В контраст на това, ако темпото, което учителя контролира е еднакво за всички в клас, то тогава прогресът е склонен да изисква твърде много от бавно усвояващите и твърде малко от бързо усвояващите. Фронталното обучение за бързо усвояващите възпрепятства тяхното обучение, след като не ги подтиква да работят по-усилено, чакайки по-бавно усвояващите да наваксат. Вследствие на това намаляването на фронталното обучение и увеличаването на ученически-инициативното обучение в малки съвместни групи предлага педагогически по-ефективни начини за организиране работата на учениците.

И последно Куелно (1992) спори, че съвместното обучение осигурява културно подходяща учебна среда като дава възможност на по-малко число ученици да се развият чрез между расови взаимоотношения и насърчаване на изследователски разговори, които им помагат в схващането и усвояването на нови идеи и информация.

ПОЛЗИ НА ЧУЖДИТЕ ЕЗИЦИ ЗА СЪВМЕСТНОТО ОБУЧЕНИЕ

По-спонтанен език

Класните стаи с взаимодействие ученик-ученик позволяват и създават възможност за учениците да участват в по-спонтанна употреба на езика, да преговарят значения, да контролират темата на дискусиите и на последно, но не по важност, място да заимстват от първоначалните си знания и интердисциплинарните си способности, за да комуникират активно с останалите. Още повече че след като взаимоотношенията ученик – ученик осигуряват по-значима социална среда, допринасяща за употребата на езика, в сравнение с традиционно директни указание, тогава в класните стаи за втори език последните могат да повишат възможностите на учениците да използват езика за придобит втори език (Джонсън, 1995). Според Макгоарти (1989), съвместното обучение илюстрирано в малка групово работа, осигурява чести възможности за естествено практикуване на втори език и словесно разглеждане на значение, както и допълнителен начин за съчетаване на съдържание и структура на езика. Съвместното обучение също насърчава учениците да заемат активна роля в придобиването на езикови умения и да се насърчават взаимно, работейки по въпроси от взаимен интерес. По подобен начин Макдонел (1992) твърди, че съвместно работещата класна стая добре подхожда за ученици L2, защото им дава възможност да комуникират, сътрудничат, разрешават проблеми и да мислят критично.

Повече участие в говоренето

В аудиоезичните или концентрирани около учителя класни стаи участието на ученика е сведено до моментите, в които учителят му позволи да говори. В класните стаи със съвместно обучение учениците говорят едновременно, като половината от тях се занимават с произвеждането на езика, а другата половина – с разбиране на езика (Коенм 1984; Гудлад, 1984; Купър, 1979). Така въпросният метод повишава индивидуалното участие на учениците в условията на разговора (Пика и Доугли, 1985).

Кратко Резюме

Имайки предвид всичко това, което беше дискутирано, както и моя личен опит като учител на L1 и L2, определено съществуват някои предимства, когато учител представи съвместното обучение като част от неговата стратегия. Например съвместното обучение осигурява множество алтернативи за структуриране взаимодействията между учениците. Това е важно за

развиването на езика и развиването на осведоменост със съдържанието на нов материал. Второ, съвместното обучение се насочва към научаване на съдържанието и развиване на езика нужни в рамките на същата организация на работа. Трето, съвместното обучение предлага множество начини да се структурира ученическата практика с възможности за уроци с индивидуализирани инструкции, като изяснения, осигурени от връстници. В резултат на това целта за усвояване на уроци може да се постигне с повече готовност и повече ефикасност (Макграорти, 1989; Беярано, 1987).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализирайки книгите за четвърти клас “Английски за комуникации”, забелязах, че са характеризирани като поведенчески, а не съвместни техники на преподаване/обучение. Липсват важни проверки на нарастващото знание на учениците. След като има няколко групови размени и взаимодействия, няма начин учениците да разберат дали правилно са усвоили научения материал. Създаването на съвместни равностойни групи дава възможност на учениците да се учат от силните страни и източници на другите като в същото време подкрепят собствените си нарастващи EFL знания. В допълнение от основната гледна точка на езиковото преподаване, общувайки един с друг учениците трябва да могат да практикуват дадения език е автентичен и смислов комуникационен контекст, докато изпълняват съвместни задачи. Това присъства само от части в книгите.

Без съмнение промяната е необходима. Нови методи трябва да бъдат усвоени, а отношението – променено. Учителят трябва да се вижда като създател на възможности за споделяне на дейности, особено, когато учениците се групират по двама или повече. Също така не трябва да забравяме и че изолираните, срамежливи и неразбрани ученици, които могат да получат промяна чрез динамиките, включени в съвместното обучение, като така се чувстват много по-удобно и сигурно. Старата поговорка “*две глави са по добре от една*” е особено валидна в днешното съвместно преподаване, след като е доказано, че учениците се учат по-ефикасно, когато се групират за изпълнението на дадена задача, отколкото когато работят сами.

Според мен, задачата, която трябва да бъде адресирана в Кипър, е трудна, но все пак постижима. Въвеждащо упътване за съвместното обучение трябва бъде допълнено, след като се въвеждат L2 инструкции, предложени подходи за развитие и обучение на учители. Над всичко това е необходимо

да подчертаем нуждата да създадем нова учебна среда, която окуражава размяната на идеи и дава възможност на учениците да извличат полза от общия замисъл на дейностите. Това подчертава важността на ранния взаимодействиещи опит, с който децата преживяват гледните точки на другите и, правейки това, да се снабдяват с ценни възможности да се включат в съвместна дейност, есенцията на която е подчертана от Брънър (1996):

Образованието трябва да се счита за подкрепа на младите да научат как да използват оръдията на разума и конструкция на реалността, да се приспособяват по-добре в света, в който се намират и да помагат в процеса на промяната, която се изисква от него. (с. 19–20).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Barr, R., and Dreeban, R.* (1983). *How schools work*. Chicago: University of Chicago.

2. *Brooks, J.G. & Brooks, M.G.* (1993). *In Search of Understanding: The Case of Constructivist Classrooms*. Alexandria, V.A.: Association for Supervision and Curriculum.

3. *Brown, J.S. Collins, A. , and Duguid, P.* (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18, pp. 32–42. Cambridge University Press.

4. *Bruner, J.* (1985). *Vygotsky: A historical and conceptual perspective*. – In: *Wretsch, J. V. ed. Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*, pp. 21–34. Cambridge, Cambridge University Press.

5. *Bruner, L.* (1983). *Child's talk: Learning to use Language*, New York: Norton. Cambridge: Cambridge University Press.

6. *Castillo, R.* (1998) 'Classroom interaction', *Modern English Teacher*, 7, (1) pp. 7–13.

7. *Coehlo, E.* (1992). *Cooperative Learning: Foundation for a Communicative*.

8. *Cohen, E. G.* (1984). *Designing Group-work*. New York: Teachers College Press.

9. *Coliades, E.* (1989). *Behavioristic Theories*, Athens: Athens University Press.

10. *Conley, T. P.* (1993). *Road map to Restructuring: Policies, Practices and Emerging Vision of Schooling*. University of Oregon. (ERIC Document Reproduction Service number ED409603).

11. *Cooper, H. M.* (1979). *Pygmalion grows up: A model for teacher expectation, communication and performance influence*. *Review of Educational Research*, 49, pp. 389–410.

12. *Cowie, H., & Rudduck, J.* (1990). *Learning from one another: The challenge*. In: *Foot H., Morgan, M. and Shute, R. eds. Children helping children*, pp. 235

255). Chichester: John Wiley & Sons. Curriculum. In: Kessler, C. ed. Cooperative Language Learning: A Teacher's.

13. Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: The University of Chicago.

14. Goodlad, J. (1984). *A Place called School: Prospects for the Future*. New York: McGraw-Hill.

15. Johnson, D. W., et al. (1988). *Cooperation in the Classroom*. Edina, Mn.: Interaction Book Company.

16. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1979). Controversy and Learning. *Review of Educational Research*, 49, pp. 51–70.

17. Johnson, K. E. (1995). *Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

18. Jordan, D., & LeMetais, J. (1997). Social skilling through cooperative learning. *Educational Research*, 39, 3–21.

19. Kagan, S. (1989). *Cooperative Learning: Resources for Teachers*, San Juan Capistrano: Resources for Teacher's.

20. Kohonen, V. (1987) Towards experiential learning of elementary English. A theoretical outline of an English and Finnish teaching experiment in elementary learning. University of Tampere: Reports from the Department of Teacher Training in Tampere A8, Tampere* Finland.

21. Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* Massachusetts: Cambridge University Press.

22. Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*.

23. Lyle, S. (1999). An investigation of pupil perceptions of mixed-ability grouping to enhance literacy in children Aged 9-10. *Educational Studies*. 25, 3, pp. 284–296.

24. McDonell, W. (1992). Language and cognitive development through cooperative group work. In: Kessler, C. et al. eds. *Language Learning: A teacher's Resource Book*, pp. 51–64. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

25. McGroarty, M. (1989). The benefits of cooperative learning arrangements in second language instruction. *NABE Journal* 13, 2, pp. 127–243.

26. McNamara, S. & Moreton, G. (1997). *Understanding Differentiation*. London: DavidFulton.

27. National Association of Secondary School Principles. (1996). *Breaking Ranks: Changing an American Institution*. Reston, VA: NASSP

28. Newmann, F. M., Marks, H. M. & Camoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 104, pp. 280–312.

29. Nunan, D. (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

30. Piaget, J. (1979). *L'epistimologie genetique*. Paris: Presses Universitaires de France.

31. Pica, T. & Doughty, C. (1985). The role of group work in classroom second language acquisition.. *Studies in Second Language Acquisition*. 7, pp. 133–148.

32. *Poteet, J. A.* (1973). *Behaviour Modification: a practical guide for teachers.* London: University of London Press. Resource Book, Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, NJ, pp. 31–49.
33. *Salmon, P.* (1988). *The learner Centered Curriculum.* Cambridge University Press, London.
34. *Sharan, S. & Shaulov, A.* (1990). Cooperative learning: Motivation to learning and academic development in Sharan, C. ed. *Cooperative Learning Theory and Research*, pp. 123–202, New York: Praeger.
35. *Sharan, S.* (1980) Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, pp. 242–272
36. *Sharan, S.* (1980) Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, pp. 242–272.
37. *Sinclair, H., Berthoud, J. Gerard, J. & Venesiano, E.* (1985). *Constructivisme et psycholinguistique genetique.* *Archives de Psychologic* 53, pp. 37–60.
38. *Sizer, T. R.* (1992). *Horace's compromise: The dilemma of the American High School.* Boston, MA: Houghton Mifflin.
39. *Skinner, B. F.* (1957). *Verbal Behavior.* New York: Appleton.
40. *Skinner, B. F.* (1974). *About Behaviorism.* New York: Knopf.
41. *Skinner, B. F.* (1987). *Upon Further Reflection.* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
42. *Slavin, R. E.* (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Learning*. 50, pp. 315–342. Slavin, R. E. (1987). Cooperative learning and the cooperative school. *Educational Leadership*, 45: 3, pp. 7–13.
43. *Smerdon, B. A.* (1999). Access to Constructivism and Didactic Teaching: Who Gets? Where Is It practiced? *Teachers College Record*, 101, pp. 5–34.
44. *Thacker, J, Stodate, P & Feest, G.* (1992). *Using Group Work in the Primary Classroom.* Great Britain: Devon.Southgate Publishers. Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
45. *Van Lier, L.* (1997). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity.* London: Longman
46. *Vygotsky, L.* (1986), *Thought and Language.* Cambridge, MA: MIT Press.
47. *Waller, W.* (1932). *The Sociology of Teaching.* New York: J. Wiley and Sons.
48. *Webb, N.* (1982) Student interaction and learning in small groups. *Review of Educational Research*, 52(3) pp. 421–445.
49. *Webb, N.* (1982) Student interaction and learning in small groups. *Review of Educational Research*, 52(3) pp. 421–445.
50. *Wheldall, K. and Merrett, F* (1983). *Positive Teaching: the Behavioural Approach.* Hemel Hempstead: Allen and Unwin.

51. *Williams, M. & Burden, R. L. (1997). Psychology of Language Teachers. Cambridge.*

52. **Williams, M. & Burden, R. L. (1997). Psychology of Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.**

СЪВМЕСТНО ИЗУЧАВАНЕ И ПРЕПОДАВАНЕ НА ВТОРИ ЕЗИК:
КОЛКО СЪВМЕСТНО СЕ ИЗУЧАВА ВТОРИ ЕЗИК
В НАЧАЛНИТЕ УЧИЛИЩА В КИПЪР

ХАРАЛАМБОС ФОСИАС

Резюме

Основен проблем в статията е колко съвместно се изучава втория език в началните училища в Кипър. Този проблем е анализиран на основата на теориите за учене – бихевиоризъм и конструктивизъм.

COLLABORATIVE SECOND LANGUAGE LEARNING AND
TEACHING: HOW COLLABORATIVE IS SECOND LANGUAGE
LEARNING IN PRIMARY SCHOOLS IN CYPRUS?

CHARALAMBOS FOUSIAS

Summary

The main problem of the article is how collaborative is second language learning in primary schools in Cyprus. The author analyzes this problem on the base of theory of learning – behaviorism and constructivism, and makes comparison of the two models of education.