
RESEARCH STUDIES COMPARING THE EFFECTIVENESS OF EXPLICIT AND IMPLICIT GRAMMAR INSTRUCTION

Vesna KocevaFaculty of Philology, University Goce Delchev – Shtip, Macedonia, vesna.koceva@ugd.edu.mk**Vesna Prodanovska-Poposka**

Faculty of Biotechnical Sciences, St. Kliment Ohridski University – Bitola, Macedonia

Abstract: This paper presents part of the research studies that have been undertaken in order to determine which grammar instruction appears as more effective - the explicit or the implicit one. Initially, the complexity of the issue and the lack of a generally accepted conclusion of the scientists regarding the effectiveness of explicit and implicit grammar instruction is being discussed. Further on, the paper encompasses the most important studies, researches, results and conclusions that are devoted to this issue, listed in a chronological order. The authors of the cited researches are set to determine whether there is superiority of the implicit approach over the explicit one and vice versa in acquisition of the English, French, Spanish, German and Italian as foreign languages. The paper also provides a summary of the results of various studies comparing the implicit and explicit grammar instruction that were conducted in the period between 1990 and 2010. Therefore, the research has been undertaken in order to find answers to many arguable questions, such as: "Does explicit grammatical explanations and corrected feedback from a teacher influence the improvement of grammatical knowledge?"; "Do explicit explanations play a significant role in the development of linguistic and communicative competences?"; "Do students speak more precisely grammatically-wise if they are provided with explicit instruction accompanied by error correction?"; "Is exposure to input and communicative interactions a sufficient condition for achieving a high level of competence of a foreign language?"; "Do explicit grammatical explanations have a continuous positive effect, that is, does explicit knowledge facilitate the process of use and the implicit acquisition of the same structure?"; "How do explicit grammatical explanations and correction of errors affect the receptive and productive skills in a foreign language?" etc. The conclusion of the paper discusses the outcomes and conclusions from the above-said researches and studies.

Keywords: explicit instruction, acquisition, foreign language, implicit instruction, grammar.

ПРОУЧУВАЊА И ИСТРАЖУВАЊА ВО ВРСКА СО ЕФИКАСНОСТА НА ЕКСПЛИЦИТНАТА И ИМПЛИЦИТНАТА НАСТАВА ПО ГРАМАТИКА**Весна Коцева**Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, vesna.koceva@ugd.edu.mk**Весна Продановска-Попоска**

Факултет за биотехнички науки, Универзитет „Св. Климент Охридски“ – Битола

vesna.prodanovska@uklo.edu.mk

Резиме: Во овој труд се претставуваат дел од истражувањата коишто се направени со цел да се утврди која настава по граматика е поефикасна – дали експлицитната или имплицитната. На почетокот се дискутира за комплексноста на прашањето и за непостоењето на општоприфатен заклучок од страна на научниците во врска со ефикасноста на експлицитната и имплицитната настава по граматика. Во продолжение на трудот хронолошки се наведуваат најзначајните студии, истражувања, резултати и заклучоци кои се посветени на оваа проблематика. Авторите на цитираните истражувања си поставуваат за цел да се утврди дали постои супериорност на едниот пристап во однос на другиот при изучување на англискиот, францускиот, шпанскиот, германскиот и италијанскиот јазик како странски јазик. Во трудот ги резимираме резултатите од различни студии кои ги споредувале имплицитната и експлицитната настава по граматика, а коишто се направени во периодот од 1990 година до 2010 година. Се разгледуваат истражувања кои се направени со цел да се најде одговор на многу дискутабилни прашања, како на пример: „Дали експлицитните граматички објаснувања и коригираната повратна информација од страна на наставникот влијаат врз подобрувањето на граматичкото знаење?“, „Дали експлицитните објаснувања имаат значајна улога во развојот на јазичните и комуникативните компетенции?“, „Дали учениците граматички поточно се изразуваат ако им се овозможи експлицитна настава придружена со поправање на грешките?“, „Дали изложеноста на инпут и комуникативните интеракции се доволен услов за постигнување на високо ниво на знаење на странскиот

јазик?"; „Дали експлицитните граматички објаснувања имаат продолжителен позитивен ефект, односно дали експлицитното знаење го олеснува процесот на употреба и на имплицитно усвојување на една иста структура?"; „Како експлицитните граматички објаснувања и поправањето на грешките влијае при изразувањето на странскиот јазик?“ итн. Во завршетокот на трудот се дискутира за резултатите и заклучоците од наведените истражувања.

Клучни зборови: експлицитна настава, усвојување, странски јазик, имплицитна настава, граматика.

1. ВОВЕД

Сè уште нема општоприфатен заклучок од страна на научниците во врска со ефикасноста на експлицитната и имплицитната настава по граматика. Дискусиите сè уште траат, бидејќи од една страна поддржувачите на експлицитната настава по Ј2 прашуваат: „Зошто да се остават учениците сами да го утврдат граматичкото правило, зошто да се губи време од часот кога поедноставно и поефективно е ако јасно се објасни правилото и понатаму тоа се вежба сè додека учениците успешно не го совладаат?“, а од друга страна поддржувачите на имплицитната настава се убедени во ефикасноста на изложувањето на учениците на инпут. Освен комплексноста на прашањето, дополнителен проблем претставува и недостатокот од соодветни и заеднички прифатени инструменти, односно јазични тестови или алтернативни начини на оценување, со кои ќе се утврди дали она што учениците го научиле е резултат на настава или на изложување на значенски и разбирлив инпут или, пак, е комбинација од двата фактори.

Секој истражувач ја брани својата теза со резултатите и заклучоците од своето истражување. Спроведени се многу истражувања кои имаат за цел да утврдат која настава по граматика е поефикасна – дали експлицитната или имплицитната.

Во продолжение хронолошки ќе наведеме неколку студии, истражувања, резултати и заклучоци во врска со учењето на граматиката на часовите по странски јазик.

2. ПРИКАЗ НА ИСТРАЖУВАЊАТА, РЕЗУЛТАТИТЕ ОД НИВ И СТАВОВИТЕ НА ЛИНГВИСТИТЕ

Терел ја истражува улогата на експлицитната настава по граматика во процесот на усвојување на Ј2 и ја оправдува примената на експлицитната настава по граматика во комуникативниот пристап преку следните факти: експлицитната настава го дели текстот на сегменти со цел инпутот да биде поприватлив; помага за полесно разбирање на сложената морфологија; им помага на учениците во процесот на следење, односно внимавање итн. (Terrell, 1986).

Вреди да се спомене истражувањето на Хамонд кој го истражува учењето на шпанскиот јазик на универзитетско ниво преку примена на дедуктивно учење на граматиката и со помош на природниот пристап, онака како што го дефинирал Крешен и во чии рамки нема експлицитни граматички објаснувања. Авторот доаѓа до заклучок дека не постои супериорност на едниот пристап во однос на другиот, но истражувањето покажува дека може да се научи граматиката и без експлицитни граматички објаснувања (Hammond, 1988).

Скот го истражува усвојувањето на односните заменки и субјунктивот во францускиот јазик. Во истражувањето учествуваат 37 ученици кои претходно учеле француски јазик во средно училиште. Учениците биле поделени на две групи. Едната група во првиот дел од истражувањето учела според експлицитен метод, а во вториот дел од истражувањето според имплицитен метод. На овој начин и двете групи биле изложени на експлицитно и имплицитно поучување. Кај експлицитната група првите 15 минути од часот биле посветени на експлицитно презентирање на односните заменки. Секој ден наставникот објаснувал различна заменка – најпрво го објаснувал граматичкото правило, а потоа давал како пример по пет реченици кои ја содржат целната структура. Во имплицитната група учениците слушнале делови од приказна на француски јазик. Им било кажано и дека приказната содржи многу односни заменки. Во првите 15 минути од часот учениците ја слушале приказната. Секој дел имал просечно околу 25 односни заменки кои биле природно употребени во текстот. На учениците им било кажано да се фокусираат на содржината на приказната. Потоа наставникот поставувал прашања за содржината за да се увери дали ја разбрале приказната. Потоа повторно ја слушале приказната, но наставникот им рекол да се фокусираат на односните заменки во текстот. Значи, учениците слушнале околу 50 заменки употребени во контекст. Во вториот дел од истражувањето Скот ги променила методите на настава кај двете групи. Значи, групата која ги учела односните заменки експлицитно, во вториот дел од истражувањето го учела субјунктивот имплицитно. Важно е да се напомене дека се користел истиот текст, односно истата приказна. Значи, со двете групи ученици Скот наизменично користела експлицитен и имплицитен метод. Резултатите од истражувањето

покажале дека двете групи напредувале повеќе кога имале експлицитни инструкции. Меѓутоа, авторката смета дека овој резултат се должи на фактот што учениците порано имале ваков вид на настава, односно нивните претходни професори користеле експлицитен метод и тие биле запознаени со тој метод на учење. Скот заклучува дека студентите кои експлицитно ги учеле целните структури биле подобри од оние кои учеле според имплицитен метод (Scott, 1989).

Шмид е меѓу првите кој ја оспорува тезата дека изложеноста на инпут е доволна за да се научи јазикот. Тој смета дека свесното насочување на вниманието врз формата е неопходен услов за успешно учење, односно дури откако ќе се задоволат два услови, а тоа се вниманието и разбирањето, настанува усвојување на јазикот. Шмид ги разликува и ги определува перцепцијата, забележувањето и разбирањето како чекори кои водат кон свест за јазикот, а токму тој свесен процес е неопходен и доволен услов инпутот да стане интејк (Schmidt, 1990: 129).

Лајтбоун и Спада ги истражувале ефектите од воведувањето на експлицитните граматички објаснувања во комуникативната настава по англиски јазик на ученици франкофони и утврдиле дека учениците граматички поточно се изразуваат ако им се овозможи експлицитна настава придружена со поправање на грешките, односно експлицитното поучување на правилата се покажало поефикасно од комуникативните активности (Lightbown & Spada, 1990).

Даути го истражува усвојувањето на односните реченици во англискиот јазик и се занимава со прашањето: „Дали усвојувањето на сложените структури овозможува усвојување на полесните структури?“. Даути ги споредува ефектите од експлицитните граматички објаснувања за да ја утврди нивната валидност. Во едната група биле потенцирани правилата во текстот преку техники како потцртување или задебелување на буквите, но не се објаснувало граматичкото правило туку се оставал ученикот сам да го открие правилото. Во другата група ученикот заедно со техниката го добивал и објаснувањето на граматичкото правило. Резултатите од овој експеримент покажале дека и двете групи напредувале, односно дека експлицитните објаснувања немаат значајна улога во развојот на јазичните и комуникативните компетенции (Doughty, 1991).

Значајна е позицијата на Терел кој во 1991 година се оддалечува од ставовите на Крешен и се обидува да ја дефинира улогата на граматиката во учењето на странскиот јазик. Според него, експлицитното граматичко знаење му помага на ученикот во процесот на усвојување на јазикот. Ако некои граматички форми се позабележителни, ќе му помогнат на ученикот да утврди точни врски меѓу формата и значењето (Terrell, 1991: 62). Експлицитното знаење може да помогне во скратување на времето за учење и наоѓање стратегии, бидејќи дејствува како еден вид на претходен планер (анг. advance organizer) (Terrell, 1991: 58) којшто помага во процесирањето на податоците дадени во инпутот и на тој начин дава некои информации за тоа како е организиран или поделен инпутот, а тие информации може да ја намалат вознемиреноста или напнатоста која ја чувствува ученикот кога пред себе има сложен текст. Во случај на посложени морфолошки правила, експлицитното поучување на граматиката може да дејствува како насочувач (анг. focuser) (Terrell, 1991: 59) кој ќе ги потенцира врските кои се помалку забележливи во инпутот како, на пример, показателите за број и за време на глаголите во романските јазици. Значи, експлицитната информација се користи како еден вид организатор на инпутот (анг. input organizer) (Terrell, 1991: 51).

Во прилог на експлицитните граматички објаснувања се, исто така, и истражувањата во рамките на т.н. интензивна програма за учење француски јазик (анг. French Immersion Program) (Swain, 1991) кои докажуваат дека изложеноста на инпут и комуникативните интеракции не се доволен услов за постигнување на високо ниво на знаење на странскиот јазик, иако одат во прилог на успешната комуникација. Се истражува учењето на францускиот јазик од страна на доселениците во францускиот дел на Канада и се доаѓа до заклучок дека луѓето кои во подолг период (и до неколку децении) се изложени на силен инпут од францускиот јазик кој не е нивниот мајчин јазик, успеваат да го усвојат до степен да можат да комуницираат без проблем. Сепак, не успеваат да го усвојат јазикот до степен кој би се очекувал во согласност со тезите на поддржувачите на комуникативниот пристап.

Фотос и Елис си поставуваат за цел да го подигнат нивото на свест кај учениците за некои граматички структури со помош на експлицитни инструкции и врз основа на граматички тестови заклучуваат дека задачите со кои се подига нивото на свест кај учениците се многу ефикасни (Fotos & Ellis, 1991: 623).

Томазело и Херон училе дека учениците работат со поголема точност ако нивните грешки се поправат веднаш со помош на когнитивна компарација која се темели на формите. На пример, наставникот ја преформулира нивната задача, односно не ги поправа грешките на учениците туку ја зема нивната задача и едноставно ја препишува на нов лист со свои зборови. Ученикот споредува и утврдува дали е сочувана пораката, а потоа во консултација со наставникот дознава зошто се направени промени. Во ова истражување

се коригира не само писменото туку и усното изразување (Tomasello & Herron, 1989). Три години подоцна истите автори спроведуваат истражување со цел да ги споредат ефектите од дедуктивната и индуктивната настава. Резултатите покажале дека индуктивниот пристап дава подобри резултати во поучувањето на некои граматички структури кај ученици почетници. Тие тврдат дека учениците ги учат подобро граматичките структури ако веднаш има повратна информација отколку ако им се даваат многу примери без фидбек (Herron & Tomasello, 1992: 716).

Истражувањето кое го спроведува Аланен се состои во изложување на различни форми на јазичен инпут на ученици кои биле поделени во три групи. Првата група се изложува на визуелно преплавување со инпут, односно со имплицитно презентирање на целната форма. Во втората група правилата се презентираат експлицитно, а во третата група се применува комбинација од двата приода. Аланен заклучува дека учениците кои не добиле никакво експлицитно објаснување за целната форма често ја изоставале кога го користеле J2. Визуелното преплавување со инпут им олеснило на учениците подобро да се сетат и подобро да ја применат целната форма, а учениците кои биле изложени на експлицитни објаснувања покажале најдобри резултати (Alanen, 1995).

Францен истражува дали експлицитните граматички објаснувања и коригираната повратна информација од страна на наставникот влијаат врз подобрувањето на граматичкото знаење, односно на точноста при пишувањето. Учениците биле тестирани со граматички тестови и со пишување есеи пред и по инструкциите, а резултатите покажале дека и контролната и експерименталната група значајно напредувале во двете области, додека само експерименталната група покажала поголема точност на граматичкиот тест (Frantzen, 1995).

Лиман и соработниците истражуваат какви се ефектите од привлекување и фокусирање на вниманието врз граматичките форми со помош на подвлекување или задебелување на глаголските форми. Во експериментот учествуваат две групи на студенти кои учеле шпански јазик во текот на еден семестар, при што вниманието на една група студенти се насочува кон глаголските форми кои јасно се забележуваат во текстот, додека другите следат настава во чиј тек воопшто не се истакнуваат глаголските форми. Резултатите покажуваат дека првата група точно ги употребува глаголските форми за разлика од другите студенти (Leeman, et al., 1995).

Слично истражување, со насочување на вниманието врз граматичкиот облик преку негово истакнување, т.е. подвлекување, спроведуваат и Вилијамс и Еванс. Тие заклучуваат дека пасивната форма подобро се совладува и точно се употребува ако ученикот јасно ја забележува во текстот, за разлика од ученикот чиешто внимание воопшто не се насочува кон целната форма (Williams & Evans, 1998).

Анализата што ја вршат Норис и Ортега на повеќе од 40 истражувања во врска со експлицитната и имплицитната настава по граматика докажува дека експлицитните граматички објаснувања придонесуваат за поголем напредок во учењето на J2 во споредба со имплицитните методи кои подразбираат изложеност на комуникативен инпут (Norris & Ortega, 2000).

Ерлам ги истражува ефектите од дедуктивната настава која вклучува презентирање на правилото и метајазична информација, како и од индуктивната настава со фокусирање на формата без експлицитни граматички објаснувања. Учениците во дедуктивната група покажале подобар успех во совладувањето на презентираниот граматички материјал, за разлика од учениците од индуктивната група (Erlam, 2003).

Клепер и Рис спроведуваат четиригодишно истражување во кое учествуваат 57 ученици кои учат германски јазик. Поголемиот број од нив, односно четириесетмина, студираат германски јазик на филолошки факултет и го учат јазикот со примена на експлицитниот пристап фокусирајќи се на граматичките форми, а преостанатите го учат германскиот јазик на студии по економија, општествени науки и правни науки, фокусирајќи се на значењето и на комуникацијата. На почетокот од истражувањето граматичките тестови покажале дека немало некоја забележителна разлика помеѓу двете групи. До крајот на втората година, групата кај која се применувал пристапот фокусирање на граматичкиот облик имала убедливо подобри резултати на тестирањето. Но, на почетокот на четвртата година, откако и двете групи студирале во странство, групата во која се применувал пристапот фокусирање на значењето и комуникацијата покажала подобри резултати. Значи, и покрај тоа што групата во која се применувал пристапот фокусирање на граматичките форми била во предност, сепак крајните резултати одат во прилог на комуникативните активности (Klapper & Rees, 2003).

Насаци и Фотос (Nassaji & Fotos, 2004: 128) наведуваат четири причини за да ја оправдаат експлицитната настава по граматика како составен дел од наставата по странски јазик.

Како прво, тие сметаат дека теоретски е неоснована хипотезата дека јазикот може да се учи целосно несвесно и се повикуваат на тврдењето на Шмидт (Schmidt, 1990, 1993, 2001) според кого неопходен услов за

учење на јазикот е забележувањето, односно невозможно е да се научи некој граматички облик ако не му се посветило ни најмалку внимание. Истражувачите Скиан (Skehan, 1998) и Томазело (Tomasello, 1998) доаѓаат до заклучок дека учениците на J2 не можат да го процесираат целиот инпут од значењето и од формата во исто време, па поради тоа е неопходно учениците да ја забележат целната форма во инпутот, зашто во спротивно тие го процесираат инпутот само од значењето и не посветуваат внимание на специфичните форми, а како последица на тоа не ги процесираат и не ги усвојуваат (Nassaji & Fotos, 2004: 128).

Втората причина е поврзана со хипотезата на поучување на Пинеман кој заклучува дека експлицитната настава по J2 не може да го промени редоследот на усвојувањето, но може да помогне во усвојувањето на јазикот само ако ученикот е „подготвен“, односно ако меѓујазикот на ученикот е близу до нивото кога структурата која треба да се поучува се усвојува во природен контекст (Pienemann, 1984, 1988, 1999; цитирано според: Nassaji & Fotos, 2004: 128). Исто така, имајќи ја предвид оваа хипотеза, и Елис предлага да се поучува граматиката, особено во наставните програми кои се фокусирани на комуникацијата (Ellis, R., 2002).

Имено, може да се поучува она што во даден момент може да се научи, она што се наоѓа малку над нивото кое го достигнал ученикот во согласност со редоследот на усвојување на граматичките структури. Според оваа хипотеза, наставата е некорисна ако се поучуваат структури кои припаѓаат на ниво кое е напредно и за кое ученикот не е подготвен. На пример, во согласност со редоследот на усвојување на глаголските времиња и начини во италијанскиот јазик, можниот начин (ит. *condizionale*) би можело да се поучува само откако меѓујазикот ги елаборирал минато определено несвршено време (ит. *imperfetto*) и идно време (ит. *futuro*), но, се подразбира тоа, и сегашно време (ит. *presente*) и минато определено свршено време (ит. *passato prossimo*).

Presente (e Infinito) > (Ausiliare) Participio passato > Imperfetto > Futuro > Condizionale > Congiuntivo

Слика 1: Низа на усвојување на глаголските времиња во италијанскиот јазик (Banfi & Bernini, 2003: 90)

Прво, ученикот почнува да го користи глаголот во сегашно време, често во трето лице еднина, а потоа го употребува во минато определено свршено време. Честопати во почетокот партиципот на минатото време (ит. *participio passato*) се користи без помошниот глагол и го изразува повеќе глаголскиот вид (свршеност) отколку глаголското време. Како што потенцира Палоти, првата морфолошка разлика која се појавува е онаа што спротивставува минати или свршени дејства со сегашни или несвршени дејства (Pallotti, 1998: 51). Потоа се совладува *imperfetto*, односно морфолошката дистинкција помеѓу минати дејства кои завршиле и оние кои траат и на крај се совладуваат *futuro*, *condizionale* и *congiuntivo*. Оваа низа, како што тврди Рамат, овозможува да се утврди нивото кое го постигнал ученикот во врска со глаголскиот систем. На пример, ако ученикот може самостојно да го употребува идното време значи дека е способен самостојно да го користи и сегашното време, партиципот на минатото време со или без помошен глагол, но оваа способност не ни дава информации дали ученикот може да користи форми на можен начин и субјунктив (ит. *congiuntivo*) (Ramat, 2003: 23).

Третата причина е поврзана со резултатите од многу истражувања кои се спроведени во последната деценија од минатиот век и кои упатуваат на заклучок дека наставата која се фокусира само на смисловната комуникација не доведува до задоволително ниво на јазична точност. Истражувачите (Harley & Swain, 1984; Lapkin, Hart, & Swain, 1991; Swain, 1985; Swain & Lapkin, 1989) потенцираат дека е неопходно учениците да се фокусираат на граматичките форми за да се постигне речовитост во изразувањето на J2.

Четврта причина поради која се нагласува улогата на граматиката во учењето на J2 се резултатите и постигнатиот успех од поучувањето граматика во бројни истражувања, како лабораториски така и во училишница, на час по J2 (Ellis, R., 1990, 1994, 2001, 2002; Larsen-Freeman & Long, 1991; Long, 1983, 1988, 1991). Резултатите од истражувањата потврдуваат дека експлицитната настава по граматика има позитивни ефекти врз постигнувањето на точност, врз брзината на учење и врз нивото на постигнатите резултати.

Елис тврди дека наставата по граматика треба да биде свртена кон експлицитното знаење, бидејќи експлицитното знаење не подлежи на развојни ограничувања кои важат за имплицитното знаење, односно учениците можат да го усвојат и тогаш кога нивниот меѓујазик не е доволно развиен за да го процесираат. Според Елис, експлицитните граматички објаснувања имаат продолжителен позитивен ефект, односно експлицитното знаење го олеснува процесот на употреба и на имплицитно усвојување на истата структура, ја контролира точноста на продукцијата и помага при забележувањето на нови форми и нивното значење (Ellis, N., 2002: 163). Елис ја поддржува експлицитната настава, но потенцира дека учењето на J2 по природа е имплицитно, односно вели дека за бавното усвојување на врските меѓу формата и значењето како и правилностите кои владеат меѓу нив потребни се илјадници часа вежбање, а тоа вежбање не може да се замени со давање на неколку декларативни правила (Ellis, N., 2002: 175).

Кенда и Беглар спроведуваат експериментално истражување со цел да го анализираат усвојувањето на глаголските форми во сегашно време во англискиот јазик преку комуникативни активности како, на пример, поучување на врските меѓу формата и функцијата, споредување на сродните форми, поддржување на самостојната работа на ученикот и нудење можности за креативна примена. Со ова истражување во кое учествуваат 99 јапонски ученици во прва година средно образование се открива дека активностите кои се насочени кон фокусирање врз значењето резултираат со подобро усвојување на глаголските форми. Истражувачите заклучуваат дека различните комбинации од комуникативни активности и активности фокусирани на формата, односно вежбите со кои се воспоставува баланс меѓу формите и комуникацијата, може да водат кон оптимални резултати. Имено, експлицитното поучување на глаголските форми придружено со нивна комуникативна примена во креативни самостојни вежби придонесува за постигнување на подобри резултати (Kanda & Beglar, 2004: 116).

Макаро и Мастерман истражуваат како експлицитните граматички објаснувања влијаат врз граматичкото знаење на J2 и на вештината пишување на J2. Учениците кои следеле експлицитна настава по граматика биле тестирани три пати во текот на пет месеци и анализата на резултатите покажала дека експлицитната настава го олеснува совладувањето на некои граматички форми, но не придонесува за подобрување на точноста при преведувањето и слободното пишување (Macaro & Masterman, 2006).

Тод го проучува времетраењето на резултатите од експлицитната и имплицитната настава по граматика на англискиот јазик како странски јазик кај 89 јапонски ученици во средно образование. Учениците биле поделени во три групи. Првата група ученици следеле експлицитна настава за глаголот “to be” и имале задача да ја откријат целната структура во речениците и да ги преведат. Втората група следела имплицитна настава, односно учениците се фокусирале на изговор на реченици со глаголот “to be” и пишување на речениците кои се запаметени, а третата група на ученици воопшто не добила никакво објаснување за глаголот “to be” туку, напротив, добивала објаснувања за модалниот глагол “can”. Истражувањето покажало дека експлицитната група имала подобри резултати и авторот заклучува дека имплицитната настава со меморирање на поединечни примери не дава задоволителни резултати. Авторот заклучува дека експлицитната настава дава краткотрајни резултати и предлага, со цел да се постигнат резултати кои би имале подолготраен ефект, учениците да се охрабруваат почесто да го користат глаголот и да добиваат помош за да можат да ги забележат разликите меѓу разновидните форми (Tode, 2007).

Такимото ги истражува ефектите од дедуктивната и индуктивната настава врз усвојувањето на прагматичка компетенција кај ученици кои го изучуваат англискиот јазик како J2. Во ова истражување учествуваат 60 возрасни Јапонци кои имаат средно ниво на познавање на англискиот јазик. Тие се поделени во четири групи, од кои првата група следи дедуктивна настава, втората група следи индуктивна настава со задачи од типот „решавање на проблеми“, третата група следи индуктивна настава преку активности на структуриран инпут и четвртата група е контролна група. Целта била да се научат учениците како да ги користат лексичките/ фразалните и синтаксичките пејоративи во изведувањето на сложени барања. Истражувањето покажало дека индуктивната настава е ефективна кога се комбинира со вежби од типот „решавање на проблеми“ или активности на структуриран инпут (Takimoto, 2008: 381).

Азми Адел и Абу ги проучуваат ефектите од дедуктивниот и индуктивниот пристап во поучувањето на активната и пасивната форма во англискиот јазик на студенти од Јордан. Студентите кои следеле дедуктивна настава покажале значително подобри резултати од студентите кои ја совладувале активната и пасивната форма преку индуктивниот пристап, односно тие можеле веднаш да го применат правилото, за разлика од другите кои имале потреба од дополнително време. Позитивните резултати кои ги постигнала дедуктивната група, според истражувачите, се должат и на тоа што студентите добивале повратна информација од наставникот (Azmi Adel & Abu, 2008).

Хифр ги истражува ставовите на околу 200 ученици и наставници во едно белгиско училиште во врска со експлицитните граматички објаснувања и поправањето на грешките при изразувањето на странскиот јазик. Анализата на резултатите покажува дека и учениците и наставниците сметаат дека објаснувањето и учењето на граматичките правила е неопходно за успешно владеење на англискиот јазик. Сепак, не се согласуваат кога станува збор за корекцијата на грешките. Учениците сметаат дека е многу важно наставникот да ги поправи кога грешат, а ова мислење го оправдуваат со стравот дека ако не се поправи грешката се ризикува да се научи како точна форма, а со тоа во иднина потешко е да се исправи. Од друга страна, наставниците сметаат дека многу е важно учениците да комуницираат на странскиот јазик без разлика на направените грешки (Heeffer, 2010).

3. ЗАКЛУЧОК

Теориското истражување коешто го спроведовме преку консултирање на широк спектар на релевантна литература поврзана со оваа проблематика, ни дава право слободно да донесеме заклучок дека сè уште нема општоприфатен заклучок од страна на научниците во врска со ефикасноста на експлицитната и имплицитната настава по граматика. Резимирајќи ги резултатите од направените истражувања кои ги споредувале имплицитната и експлицитната настава по граматика, можеме да констатираме дека многу истражувачи се согласни дека ако целта на учењето на J2 е развивање на комуникативната компетенција и оспособување на учениците да го користат јазикот во комуникативни цели, тогаш граматиката и комуникацијата мора да бидат интегрирани.

Консултиравме многу истражувања кои имале за цел да утврдат која настава по граматика е поефикасна – дали експлицитната или имплицитната и можеме да заклучиме дека секој истражувач ја брани својата теза со резултатите и заклучоците од своето истражување. Студиите покажуваат дека доминира ставот дека поучувањето граматика не треба да биде сведено на учење на правила, поради тоа што граматиката има смисла само ако се реализира во комуникацијата, а комуникацијата е возможна само ако се заснова врз граматика.

ЛИТЕРАТУРА

- A. G. Ramat, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci, 2003.
- C. Herron & M. Tomasello, *Acquiring grammatical structures by guided induction*. *French Review*, 65, pp. 708-718, 1992.
- C. Doughty, *Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study on SL relativization*. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, pp. 431-469, 1991.
- D. Frantzen, *The effects of grammar supplementation on written accuracy in an intermediate Spanish content*. *Modern Language Journal*, 79, pp. 34-39, 1995.
- E. Banfi & G. Bernini, *Il verbo*. In Ramat, A. G. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci, pp. 70-115, 2003.
- E. Macaro & L. Masterman, *Does intensive grammar instruction make all the difference*. *Language Teaching Research*, 10(3), pp. 297-327, 2006.
- G. Pallotti, *La seconda lingua*. Milano: Bompiani, 1998.
- H. Nassaji & S. Fotos, *Current developments in research on the teaching of grammar*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp. 126-145, 2004.
- J. Leeman, I. Arteagoitia, B. Fridman & C. Doughty, *Integrating attention to form with meaning: Focus on form in content-based Spanish instruction*. In Schmidt, R. (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawai'i Press, pp. 217-259, 1995.
- J. Klapper & J. Rees, *Reviewing the case for explicit grammar instruction in the university foreign language learning context*. *Language Teaching Research*, 7(3), pp. 285-314, 2003.
- J. M. Norris & L. Ortega, *Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis*. *Language Learning*, 50(3), pp. 417-528, 2000.
- J. Williams & J. Evans, *Which kind of focus and on which kind of forms?* In Doughty, C., & Williams, J. (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 139-155, 1998.
- L. Heeffer, *What's grammar got to do with it? Students' and teachers' beliefs about the role of grammar and error correction in the EFL classroom in Flanders*. M.A. thesis, Universiteit Gent, 2010.
- M. Azmi Adel & H. Abu, *The effects of deductive and inductive approaches of teaching on Jordanian university students' use of the passive and active voice in English*. *College Student Journal*, 42(2), pp. 545-553, 2008.

-
- M. Kanda & D. Beglar, Applying Pedagogical Principles to Grammar Instruction, *RELC*, 35.1, pp. 105-119, 2004.
- M. Swain, French immersion and its offshoots: getting two for one. In Freed, B. (Ed.), *Foreign Language Acquisition: Research and the Classroom*. Lexington, MA: Heath, pp. 91-103, 1991.
- M. Takimoto, The effects of deductive and inductive instruction on the development of language learner's pragmatic competence. *The Modern Language Journal*, 92(3), pp. 369-386, 2008.
- M. Tomasello & C. Herron, Feedback for language transfer errors: the garden path technique. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, pp. 385-395, 1989.
- N. C. Ellis, Frequency effects in language acquisition: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, pp. 143-188, 2002.
- P. Lightbown & N. Spada, Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *SSLA*, 12(4), pp. 429-448, 1990.
- R. Alanen, Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. In Schmidt, R. (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, pp. 259-302, 1995.
- R. Ellis, The place of grammar instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. In Hinkel, E., & Fotos, S. (Eds.), *New Perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 17-33, 2002.
- R. Hammond, Accuracy versus communicative competence: the acquisition of grammar in the second language classroom. *Hispania*, 74, pp. 408-417, 1988.
- R. Erlam, The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in French as a second language. *The Modern Language Journal*, 87(2), pp. 242-260, 2003.
- S. Fotos & R. Ellis, Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25, pp. 605-628, 1991.
- T. Terrell, Acquisition in the natural approach: The binding/access framework?. *The Modern Language Journal*, 70, pp. 213-227, 1986.
- T. Terrell, The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach. *The Modern Language Journal*, 75(1), pp. 52-63, 1991.
- T. Tode, Durability problems with explicit instruction in an EFL context: the learning of the English copula 'be' before and after the introduction of the auxiliary 'be'. *Language Teaching Research*, 11(1), pp. 11-30, 2007.
- V. M. Scott, An Empirical Study of Explicit and Implicit Teaching Strategies in French. *Modern Language Journal*, 73, pp. 14-21, 1989.