

Ivana Ćirković-Miladinović  
**Afektivne strategije učenja  
engleskog kao stranog jezika**



Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina

Edicija  
MONOGRAFIJE

Ivana Ćirković-Miladinović

# AFEKTIVNE STRATEGIJE UČENJA ENGLSKOG KAO STRANOG JEZIKA



Jagodina  
2019

*Izdavač*  
Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu  
Milana Mijalkovića 14, Jagodina

*Za izdavača*  
Prof. dr Violeta Jovanović

*Urednik*  
Prof. dr Violeta Jovanović

*Recenzenti*  
Prof. dr Radmila Milovanović  
Prof. dr Jasmina Đorđević  
Doc. dr Marijana Matić

*Dizajn korica*  
Doc. mr Miloš Đorđević

*Tehnički urednik*  
Vladan Dimitrijević

*Lektura i korektura*  
Msr Marija Đorđević

*Tiraž*  
50

*Štampa*  
Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu

ISBN  
978-86-7604-178-7

Nastavno-naučno veće Fakulteta pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina, odobrilo je objavljivanje ove publikacije odlukom broj 01-6242/1 od 4. 12. 2018. godine.

# SADRŽAJ

|  |    |
|--|----|
| PREDGOVOR .....  | 5  |
| 1. UVOD .....  | 7  |
| 1.1. Ranija istraživanja u svetu i kod nas .....   | 8  |
| 1.2. Struktura monografije.....  | 11 |
| 2. AFEKTIVNI ASPEKTI I AFEKTIVNI PROFIL STUDENATA U<br>TOKU UČENJA ENGLSKOG JEZIKA .....                 | 13 |
| 2.1. Krašenova hipoteza o afektivnom filteru .....   | 17 |
| 2.2. Blumova i Kratvolsova taksonomija afektivnog domena učenja .....                                    | 20 |
| 3. STRATEGIJE UČENJA STRANOG JEZIKA: TEORIJSKI I<br>PRAKTIČNI ASPEKTI .....                              | 23 |
| 3.1. Autonomija podučavanja i učenja .....   | 24 |
| 3.2. Strategije učenja stranog jezika – teorijski pristup problemu i<br>definicije .....                 | 26 |
| 3.2.1. Identifikovanje strategija učenja .....   | 29 |
| 3.2.2. Klasifikacija strategija učenja .....   | 30 |
| 3.3. Afektivne strategije učenja .....   | 32 |
| 4. USMENO IZLAGANJE NA ENGLSKOM JEZIKU .....   | 41 |
| 4.1. Usmeno izlaganje na času engleskog jezika .....   | 43 |
| 4.2. Primena afektivnih strategija u procesu usmenog izlaganja na času<br>engleskog jezika .....         | 47 |
| 5. AFEKTIVNE STRATEGIJE UČENJA ENGLSKOG JEZIKA NA<br>UNIVERZITETSKOM NIVOU: REZULTATI ISTRAŽIVANJA ..... | 49 |
| 5.1. Rezultati dobijeni analizom dnevnika samovrednovanja .....  | 51 |
| 5.1.1. Prethodno školovanje .....  | 53 |
| 5.1.2. Jezička anksioznost .....   | 57 |
| 5.1.3. Socioafektivne karakteristike studenata .....   | 61 |
| 5.1.4. Loša nastavna praksa .....  | 64 |

|   |     |
|---|-----|
| 5.1.5. Motivacija .....   | 66  |
| 5.2. Rezultati dobijeni analizom intervjua .....  | 72  |
| 6. DISKUSIJA .....  | 85  |
| 7. PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE .....  | 91  |
| 7.1. Predlozi za podučavanje afektivnih strategija učenja engleskog jezika na univerzitetskom nivou ..... | 96  |
| 8. ZAKLJUČAK .....  | 99  |
| LITERATURA .....  | 101 |
| INDEKS AUTORA .....   | 113 |
| BELEŠKA O AUTORU .....  | 117 |



## PREDGOVOR

Ova monografija nastala je na osnovu doktorske disertacije „Zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod studenata na nematičnim fakultetima” koju sam u junu 2014. godine odbranila na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu pred komisijom koju su činile doc. dr Biljana Radić-Bojanić (mentor), doc. dr Nadežda Silaški i prof. dr Violeta Jovanović. Ovako uređena knjiga predstavlja sintezu i nadogradnju rezultata istraživanja prikazanih u pomenutoj disertaciji.

Ovom prilikom bih još jednom želela da izrazim specijalnu zahvalnost svojoj mentorki, doc. dr Biljani Radić-Bojanić, za sve dragocene savete, inspiraciju, ažurnost, stalna ohrabrenja, smisao za humor i bezgranično strpljenje tokom nastanka disertacije. Za prvobitnu ideju i okvir ove studije zahvalnost dugujem doc. dr Gordani Petričić, čiji su časovi pomogli da naučim mnogo o načinima i procesu istraživanja i čija saradnja mi je ulepšala tok doktorskih studija na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Podršku u statističkoj obradi rezultata pružila mi je Jagoda Topalov, na čemu joj veliko hvala.

Ujedno se zahvaljujem svojim koleginicama i kolegama sa Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini na podršci, razumevanju i savetovanju. Posebnu i neizmernu zahvalnost želim da izrazim svom dragom profesoru Branku Jovanoviću, dekanu Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini i redovnom profesoru, koji mi je od mojih najranijih studentskih dana prenosio ljubav prema nastavničkom pozivu, bio i ostao moj uzor i podrška u svim fazama moje karijere. Prof. dr Branko Jovanović je bio moj mentor za diplomski rad i ostao moj mentor do danas.

Veliku zahvalnost na podršci dugujem kolegici i prijateljici doc. dr Ani Kocić sa Filozofskog fakulteta u Nišu, kolegici doc. dr Ireni Golubović-Ilić na savetima i podršci, kao i koleginicama doc. dr Radmili Suzić i doc. dr Tijani Dabić. Posebnu zahvalnost dugujem doc. dr Maji Dimitrijević, Mariji Đorđević i Vladanu Dimitrijeviću koji su svojom visokom profesionalnošću doprineli da se knjiga pripremi za štampu.

Ovom prilikom želim da se zahvalim i studentima na učiteljskim fakultetima u Vranju i Užicu, koji su odvojili svoje vreme i pomogli da prikupim podatke u svrhu ovog istraživanja. Posebno se zahvaljujem svojim studentima na Fakultetu pedagoških nauka u Jagodini, koji su vrlo odgovorno pristupili svim zadacima, vodili dnevnik samovrednovanja tokom školske godine i koji su me svakog ponedeljka podsećali zašto volim svoj posao.

Ipak, najveću zahvalnost dugujem svojoj porodici, kćerkama Ivi i Ilijani na njihovim osmesima i energiji koju su mi dale da svoj rad dovedem do kraja. Posebno se zahvaljujem svojim roditeljima, Maširki i Radovanu, bratu Igoru i njegovoj porodici, na stalnoj podršci, velikoj ljubavi i interesovanju za sve što radim. Naposljetku, želim posebno da se zahvalim svom suprugu Ivici na neizmernoj ljubavi, strpljenju, podršci i razumevanju koje nema granice.

Svi nedostaci u ovoj knjizi svakako treba da budu pripisani samo meni.

U Jagodini, 2019.

*Autorka*



## 1. UVOD

Monografija *Afektivne strategije učenja engleskog kao stranog jezika* ima za cilj da objasni pojam *strategija učenja stranog jezika* sa posebnim osvrtom na zastupljenost afektivnih strategija učenja kao jednog od preduslova za uspešno samoučenje na univerzitetskom nivou.

Kako praćenje efikasnosti i kvaliteta nastave engleskog jezika predstavlja bitnu komponentu unapređivanja visokoškolske nastave, od kvaliteta ostvarenosti vaspitno-obrazovnih zadataka u toku studija u okviru ovog nastavnog predmeta zavisi i osposobljenost studenata da se i sami usavršavaju, kako u oblasti jezika, tako i u oblasti stručnih predmeta, čitajući literaturu na stranom jeziku. To bi doprinelo uspešnosti studenata – budućih učitelja, vaspitača u predškolskim ustanovama i vaspitača u domovima – u obavljanju budućih radnih zadataka.

S tim u vezi, Makgrat (McGrath, 1997: viii) smatra da se proces učenja može objasniti na sledeći način: „Pojedinac uči zato što je i sam izabrao da učestvuje u planiranim obrazovnim aktivnostima i zato što mu takvo učenje stvara mogućnosti za napredovanje u skladu sa sopstvenim poslom”.<sup>1</sup> Navedena teza citiranog autora je važna budući da se u ovoj monografiji govori o studentima, budućim vaspitačima i učiteljima, koji su sami izabrali da se usavršavaju u toj oblasti. U tom smislu, studenti će u budućnosti biti u prilici da kao edukatori istražuju probleme u učenju i pronalaze adekvatna rešenja za njih. Vaspitač ili učitelj koji ume da prepozna potrebe i probleme svojih vaspitanika/učenika biće sposobniji da na pravi način reaguje, ali i da ih posavetuje na pravi način. Primena strategija učenja, a posebno afektivnih strategija učenja, u procesu komunikacije može pokazati studentima (na studijskim programima Učitelj i Vaspitač) koliko mogu pospešiti svoje komunikativne sposobnosti u oblasti engleskog jezika, gde je od velike važnosti da i oni sami iniciraju sopstveno učenje i da pritom razmišljaju koje strategije učenja da upotrebe kako bi učenje učinili lakšim i efikasnijim (Wenden & Rubin, 1987: 6). Saveti nastavnika u vezi sa što lakšim savladavanjem određenih jezičkih oblasti veoma su dragoceni i na univerzitetskom nivou, što će u kasnijim poglavljima ove monografije istraživanje koje je sprovedeno i potvrditi.

---

1 „We learn because we choose to participate in planned educational experiences and because we create opportunities for learning in the course of our own work.”



S tim u vezi, ovde treba istaći i to da neki autori smatraju da nastavnici nemaju adekvatan uvid u strategije učenja engleskog jezika koje koriste njihovi studenti, već nastavu planiraju prema svojim pretpostavkama (O'Malley et al., 1985; Grifits, 2007). Polazeći od takvog saznanja i od činjenice da u Srbiji afektivne strategije učenja engleskog jezika nisu bile predmet analize, urađeno je istraživanje čiji će teorijski okvir i rezultati biti predstavljeni u narednim poglavljima ove monografije.

Osnovni cilj istraživanja bio je da se utvrdi u kojoj meri studenti koriste afektivne strategije učenja engleskog jezika na fakultetima koji obrazuju učitelje i vaspitače u Srbiji i kako obrazlažu svoja osećanja koja se tiču usmenog izražavanja na času engleskog jezika. Ujedno, istraživanje je trebalo da pokaže koju grupu strategija učenja stranog jezika najčešće koriste studenti, a koja je grupa ovih strategija najviše zanemarena i zašto.

Istraživanje, o kome će kasnije biti više reči, zasnivalo se na hipotezi da veoma mali broj studenata na fakultetima poznaje i koristi afektivne strategije učenja u nastavi engleskog jezika.

S obzirom na predmet istraživanja i na složenost postavljenih hipoteza, za prikupljanje podataka u toku istraživanja korišćen je mešoviti metod istraživanja. Prilikom obrade podataka dobijenih upitnikom *Inventar strategija za učenje jezika* (ISUJ) (engl. *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL)) (Oxford, 1990) korišćen je kvantitativni metod analize podataka (urađena je analiza  $\chi^2$  testa, analiza jednosmerne varijanse, LSD post-hoc analiza, bivarijantna Pirsanova (Pearson) korelacija i multipla regresija). Svrha kvantitativne analize bila je da se utvrdi koje strategije učenja studenti zanemaruju, tj. koja vrsta strategija učenja engleskog jezika se najmanje koristi prilikom usmenih izlaganja na času engleskog jezika. Detaljna kvantitativna analiza predstavljena je u neobjavljenoj doktorskoj disertaciji, a ovde će poslužiti samo kao polazno stanovište koje će dati jasniju sliku o nastavnoj situaciji koja je istražena. Za detaljniju nadogradnju i proširenje rezultata korišćen je dnevnik samovrednovanja studenata i intervju. Za potrebe analize dnevnika samovrednovanja i transkripta intervjua, primenjen je kvalitativni način interpretacije podataka kako bi se utvrdilo zašto je određena vrsta strategija učenja zanemarena u procesu usmenog izlaganja na stranom jeziku i koje razloge studenti navode za to.

### 1.1. Ranija istraživanja u svetu i kod nas

Efikasno i produktivno učenje stranog jezika oduvek je bilo značajna tema u oblasti primenjene lingvistike. S tim u vezi, postoji veliki broj studija koje razmatraju strategije učenja stranog jezika, ali je znatno manji broj članaka na temu afektivnih strategija učenja engleskog jezika kao stranog.

Venden i Rubin (Wenden & Rubin, 1987) ističu da istraživanja iz oblasti strategija učenja potiču iz perioda šezdesetih godina, tačnije iz 1966. godine, kada je Aron Karton (Aaron Carton) objavio svoju studiju *Metod dedukcije u nastavi stranog jezika*. Rubin je 1971. godine započela svoje istraživanje, koje je imalo za cilj da utvrdi strategije učenja uspešnih učenika. Ona je verovala da će, ako otkrije koje strategije učenja koriste uspešni, moći da manje uspešne učenike poduči tim strategijama da bi i oni sami postali uspešni. Rubin je 1975. godine objavila istraživanje, koje je imalo sledeće varijable: psihološke karakteristike učenika, komunikacione strategije, društvene strategije i kognitivne strategije učenika (Rubin, 1975). Istraživanje je 1978. godine nastavio Nejman (Naiman et al., 1978), koji se takođe fokusirao na karakterne crte učenika i njihove stilove učenja.

Venden i Rubin (Wenden & Rubin, 1987) daju listu istraživanja sprovedenih u ovoj oblasti: Stern (Stern, 1975), Veše (Wesche, 1975), Bialistok (Bialystok, 1979), Tarouni (Tarone, 1977; 1981), Hosenfeld (Hosenfeld, 1977; 1978), Koen i Afek (Cohen & Aphek, 1980; 1981). Značaj afektivnog profila učenika za učenje stranog jezika takođe su isticali Karan (Curran, 1972) i Lozanov (Lozanov, 1979). Števik (Stevick, 1980) tvrdi da uspeh u učenju stranog jezika zavisi mnogo manje od nastavnih materijala, tehnika podučavanja i lingvističkih analiza, a ponajviše od osećanja onoga ko uči, kao i od ukupne atmosfere u učionici. Krašen (Krashen, 1982) potvrđuje prethodne tvrdnje i ističe da učenje stranog jezika ne može da se realizuje ako učenik oseća anksioznost prema ciljnom jeziku ili nastavi uopšte.

Proučavanje afektivnog domena i zastupljenosti afektivnih strategija u nastavi stranog jezika sproveli su i Kembel i Ortiz (Campbell & Ortiz, 1991), Krendal (Crandall, 1999), Krukal i Oksford (Crookall & Oxford, 1991), Fos i Rajcel (Foss & Reitzel, 1988), Međeš (Medgyes, 2002) i Rinvolukri (Rinvolucrici, 1999). Ovi autori su proučavali aktivnosti koje dovode do uspešnijeg učenja stranog jezika i tom prilikom su istakli važnost i kognitivnih i afektivnih faktora u nastavi. Međutim, ipak malu prednost daju afektivnim faktorima i afektivnim strategijama učenja stranog jezika zato što afektivne strategije više doprinose autonomiji učenja kod studenata, studenti ih sami odabiraju i usmerenije su ka potrebama samih studenata. Prema mišljenju ovih autora, iako studenti sami biraju kognitivne strategije učenja, nastavnik je taj koji ih usmerava i podstiče da odaberu i koriste određene strategije. Smit (Smith, 2008) podržava ideju prethodno navedenih autora da nastavnik učenicima/studentima treba da pruži priliku da regulacijom sopstvenih osećanja doprinesu uspešnijem ishodu učenja stranog jezika. Istraživanja novijeg datuma takođe pokazuju da od izbora strategija učenja zavisi i sam ishod i kvalitet učenja stranog jezika (Özgül & Durak Ügüten, 2018; Habók & Magyar, 2018). Pored toga, ovi autori ističu da su tokom

istraživanja došli do rezultata da je prisustvo afektivnih strategija učenja engleskog kao stranog jezika u velikoj meri pozitivno uticalo na ishode znanja učenika i studenata (Özgül & Durak Üğüten, 2018: 7).

Kada su zemlje regiona u pitanju, afektivnim aspektom učenja engleskog jezika u Hrvatskoj bavila se Jelena Mihaljević-Djigunović sa Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Ona je u svom radu<sup>2</sup> razmatrala afektivne karakteristike ispitnika i njihove komunikativne kompetencije u oblasti engleskog jezika na osnovnoškolskom i srednjoškolskom nivou. Međutim, Mihaljević-Djigunović se ne bavi afektivnim strategijama učenja engleskog jezika, već afektivnim profilom i aspiracijama u zavisnosti od pola učenika.

U Bosni i Hercegovini, Olivera Petrović (2011) sa Pedagoškog fakulteta u Bijeljini takođe piše o afektivnim aspektima u nastavi engleskog jezika<sup>3</sup>. Petrović istražuje mogućnosti rešavanja problema nastalih kao posledica prisustva negativnih emocija na času engleskog jezika i korišćenja pozitivnih i olakšavajućih emocija u učenju ovog stranog jezika u osnovnim i srednjim školama. Ona se takođe ne bavi afektivnim strategijama učenja engleskog jezika, već samo pozitivnim i negativnim emocijama kod učenika. I Mihaljević-Djigunović i Petrović istražuju afektivni profil učenika u okviru prvog i drugog ciklusa obrazovanja, bez razmatranja vrsta afektivnih strategija koje učenici koriste. Dakle, u prethodno pomenutim radovima nije se govorilo o afektivnim strategijama učenja engleskog jezika niti se razmatralo učenje engleskog jezika kao stranog na univerzitetskom nivou.

U Srbiji se strategijama učenja najviše bavila Mirkov sa Instituta za pedagoška istraživanja u Beogradu (Mirkov, 2005; Mirkov i Lalić, 2006; Opačić i Mirkov, 2010). Ona je u svojim radovima istraživala različite aspekte učenja, strategije učenja uopšte, ali ne i učenja stranog jezika. Radovi se uglavnom odnose na metakognitivne strategije učenja učenika u osnovnim i srednjim školama. U oblasti primenjene lingvistike engleskog jezika u Srbiji, strategije učenja engleskog jezika proučavala je Radić-Bojanić, koja u svojim radovima stavlja fokus na strategije za razumevanje metaforičkog vokabulara. U svojoj doktorskoj disertaciji (2010) iznela je zapažanje da, u materijalima iz sve tri faze istraživanja koje je sproveda sa studentima na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, nije pronašla nijednu afektivnu strategiju koju studenti koriste pri razumevanju metaforičkog vokabulara i pritom ukazala na činjenicu da to ne znači da ih studenti ne koriste. Samim tim Radić-Bojanić je svojim zapažanjima dala polaznu osnovu za istraživanje koje će biti predmet ove monografije.

---

2 Jelena Mihaljević-Djigunović (2007): *Afektivni profil, aspiracije i zadovoljstvo nastavom engleskoga jezika kod hrvatskih učenika*.

3 Olivera Petrović (2011): *Uvažavanje afektivnog aspekta u nastavi engleskog jezika*.

Istraživanje najnovijeg datuma sproveda je Rogulj sa Sveučilišta u Zagrebu koja je u okviru analize ličnosti dotakla i strategije učenja. U svojoj doktorskoj tezi iznela je rezultate koji pokazuju da studenti koji imaju niži nivo emocionalne stabilnosti učestalije koriste afektivne strategije, ali da se ove strategije ipak ne koriste u dovoljnoj meri (Rogulj, 2016). Na lestvici upotrebljenih strategija za potrebe rešavanja zadataka slušanja, afektivne strategije zauzimaju poslednje mesto (2016: 147).

Dakle, moguće je zaključiti da u Srbiji, kao i u zemljama regiona, nisu istraživane afektivne strategije učenja engleskog jezika na univerzitetskom nivou ili su tek u ponekom radu dotaknuti pozitivni ili negativni aspekti upotrebe ovih strategija. Baš iz tog razloga ova studija ima za cilj da evidentira i objasni afektivne strategije koje se koriste u procesu usmenog izlaganja na časovima engleskog jezika na fakultetima za obrazovanje učitelja i vaspitača.

## 1.2. Struktura monografije

Strukturu ove monografije čini ukupno osam poglavlja. Nakon uvodnog, sledi poglavlje u kojem se izlažu dominantni stavovi u oblasti afektivnih faktora učenja engleskog jezika kao stranog, daje se pregled literature, kao i širi teorijski okvir iz koga je istraživanje proizašlo.

Treće poglavlje monografije fokusira se na strategije za učenje stranog jezika, pri čemu se naglasak stavlja prvenstveno na upotrebu afektivnih strategija učenja. Prikazane teorijske postavke daju okvir sprovedenog istraživanja i dobijenih rezultata.

Četvrto poglavlje, kao poslednji deo teorijskog okvira istraživanja, bavi se teorijskim i praktičnim aspektima usmenog izlaganja na engleskom jeziku. U ovom poglavlju daje se pregled literature koja se bavi proučavanjem usmenog izlaganja kao jezičke veštine, a posebna pažnja je posvećena razmatranju usmenog izlaganja i korišćenju afektivnih strategija u procesu komunikacije na univerzitetskom nivou.

U petom poglavlju opisuju se pretpostavke, metode, tehnike i instrumenti prikupljanja podataka šireg okvira istraživanja, predstavljaju se rezultati sa fokusom na kvalitativnu analizu, te paradigma u okviru koje je istraživanje izvršeno.

Šesto poglavlje prikazuje interpretaciju rezultata u kontekstu drugih istraživanja, tj. analizu dobijenih rezultata.

Sedmo poglavlje ove monografije pruža kratak pregled rezultata istraživanja, iz koga su sažeto izvedeni glavni zaključci. Zatim se, u okviru istog poglavlja, obrazlažu pedagoške implikacije istraživanja, sa posebnim osvrtom na afektivne

strategije učenja engleskog jezika, a na kraju ovog poglavlja predlažu se dalja istraživanja u okviru ove oblasti.

Poslednje, osmo poglavlje, daje zaključna razmatranja i glavne zaključke istraživanja. Poglavlje se na kraju usredsređuje na potencijale koje ova oblast ima u daljim istraživanjima.



## 2. AFEKTIVNI ASPEKTI I AFEKTIVNI PROFIL STUDENATA U TOKU UČENJA ENGLESKOG JEZIKA

Kod nas se u poslednje vreme sve više pažnje posvećuje učeniku i njegovom odnosu prema nastavi, njegovom mišljenju, motivaciji, načinu učenja i uspehu u učenju. Ovaj trend je usledio posebno nakon potpisivanja Bolonjske deklaracije (1999. godine) koja stavlja akcenat na uvažavanje individualnosti učenika i studenata, praktičnu obuku i intenzivne istraživačke projekte, nove metode rada i vrednovanja u nastavi, kao i učenje stranih jezika. Upravo zbog toga, istraživanja koja su na tu temu obavljena nakon 2000. godine daju sve više preporuka za unapređenje nastavne prakse.

Brojni izvori ukazuju na to koliko zapravo malo znamo o načinu učenja naših učenika i studenata, njihovim individualnim karakteristikama i afinitetima u odabiru strategija učenja (Ćirković-Miladinović, 2012a). Iskustvo nam, takođe, pokazuje da poteškoće u učenju nastupaju onda kada nastavne aktivnosti nisu u skladu sa učenikovim očekivanjima ili afinitetima (Horwitz, 1987). Više se pažnje posvećuje kognitivnim sposobnostima i njihovom uticaju na uspešnost učenja kod učenika, a manje se istražuju afektivni domeni ličnosti. Međutim, istraživanje koje je sprovedla Mihaljević-Djigunović (2007) jasno pokazuje da su afektivni faktori tesno povezani sa uspehom u učenju. Utvrđena je značajnija povezanost afektivnih faktora sa uspehom u produktivnim veštinama (pisanje, konverzacija) nego sa receptivnim veštinama (čitanje, slušanje) (Ibid.: 114). Mihaljević-Djigunović (Ibid.) je takođe utvrdila da je uticaj afektivnih faktora na uspeh u učenju stranog jezika izraženiji i značajniji kod starijih učenika (srednjoškolaca), a da taj uticaj opada što je uzrast mlađi. Značajan je i podatak da se kod srednjoškolaca zadovoljstvo potencijalnim uspehom u učenju engleskog jezika poklapa sa uspehom na primenjenim testovima komunikacione kompetencije. Dakle, afektivni faktori imaju veoma veliki uticaj na učenje stranog jezika. Taj uticaj se najviše primećuje u oblasti komunikacionih kompetencija kod starijih učenika kada se na času engleskog jezika od njih zatraži da iskažu svoje misli, učestvuju u diskusiji ili rešavaju neki jezički zadatak koji zahteva angažovanje njihovih govornih sposobnosti.

Iz prethodno rečenog može se zaključiti da je poznavanje afektivnog profila učenika/studenata vrlo važan preduslov uspešnog učenja engleskog jezika,

posebno u oblasti govornih veština. Cilj ove monografije i jeste da se objasni uticaj poznavanja afektivnog profila na uspešnost učenja stranog jezika, kao i da se ispita zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod studenata na univerzitetskom nivou.

Istraživanja na području usvajanja stranog jezika i području glotodidaktike jasno ukazuju na važnost afektivnih karakteristika učenika i studenata. Mihaljević-Djigunović (2007) ističe da se u novije vreme afektivni i kognitivni faktori (iako se najčešće suprotstavljaju jedni drugima) istražuju u sklopu posebnog istraživačkog područja koje se naziva *individualne razlike*. Istraživanja afektivnih aspekata učenja jezika podstaknuta su ubeđenjem da kognitivni faktori nisu jedini koji utiču na uspešnost učenja stranog jezika (Hauck & Hurd, 2005). Horvic (Horwitz, 2000: 256) tvrdi da anksioznost može biti i uzrok i posledica neuspešnog učenja stranog jezika. Ovom tvrdnjom Horvic (Ibid.) se suprotstavlja stavu koji su izneli Gardner, Tremblej i Mazgoret (Gardner, Tremblay & Masgoret, 1997), koji ne prihvataju postojanje uzročno-posledične veze između uspešnosti učenja i jezičke anksioznosti koja se javlja usled nepoznavanja afektivnih strategija.

S druge strane, Stern (Stern, 1983) smatra da se može utvrditi da afektivni faktori u procesu učenja doprinose jednako (često i više) kao i kognitivni. Šuman (Schuman, 1976) čak tvrdi da su afektivni faktori pokretači kognitivnih faktora i da bez afektivnih faktora kognitivni faktori ne bi ni mogli delovati na proces učenja.

Uvidom u literaturu može se uočiti da su, i pored velikog broja istraživanja u oblasti afektivnog domena učenja, neki aspekti ostali potpuno zanemareni. Tačnije, nisu objašnjeni razlozi za (ne)korišćenje afektivnih strategija učenja stranog jezika kod studenata, tj. kod one populacije za koju se smatra da zna da uči i da vlada svojim osećanjima u toku konverzacije na času.

Istraživanje koje je sprovedeno i koje će biti objašnjeno u narednim poglavljima knjige takođe ukazuje na zanemarenost afektivnih faktora uopšte i afektivnih strategija u nastavi engleskog jezika kod studenata prilikom govornih vežbi. Ovo bi mogao biti vredan podatak i za nastavnike praktičare i za teoretičare nastave.

### *Samoprocena, samouspešnost i shvatanje samog sebe – koncepti kognitivnog i afektivnog područja ličnosti učenika/studenta*

Kada se istražuje i teoretiše o učenju stranog jezika, nezaobilazno se pominju sledeći pojmovi: samoprocena, samouspešnost i shvatanje samog sebe. Ovi

pojmovi se pominju i u radovima koji razmatraju autonomiju učenja, individualne karakteristike učenika, motivaciju, komunikacione sposobnosti i afektivne strategije učenja ciljnog jezika (Dörnyei, 2005; Williams et al., 2004; Young, 1999). *Samoprocena* (engl. *self-perception*) je pojam koji opisuje individualni evaluacioni sistem pojedinca. Naime, Harter (Harter, 1999: 5) objašnjava da samoprocena podrazumeva fokusiranje pojedinca na vrednost sopstvenih sposobnosti i sebe kao osobe. *Samouspešnost* (engl. *self-efficacy*) je pojam koji se više svrstava u kognitivno područje ličnosti. Ovaj pojam Bandura (1997) objašnjava kao ocenu sopstvene sposobnosti da se izvrši neki jezički zadatak, na primer da se reši zadatak koji zahteva od učenika angažovanje govornih ili čitalačkih sposobnosti. Dakle, samouspešnost se tiče postignuća u rešavanju jednog konkretnog zadatka. *Shvatanje samog sebe* (engl. *self-concept*) je pojam koji obuhvata i kognitivne i afektivne elemente ličnosti i širi je pojam po obimu od pojma samouspešnosti. Shvatanje samog sebe je pojam koji se ne odnosi na jednu konkretnu aktivnost u nastavi jezika niti na posebne jezičke veštine, već na procenu celokupnog znanja stranog jezika (Bong & Skaalvik, 2003: 7).

Značaj prethodno objašnjenih pojmova za afektivni domen ličnosti potvrđuju i autori Koen i Norst (Cohen & Norst, 1989: 61), stavom da se učenje stranog jezika veoma razlikuje od učenja nekog drugog sadržaja ili neke druge veštine na taj način što su ličnost onoga ko uči i strani jezik veoma povezane kategorije (ako ne i nerazdvojne). Dakle, veoma je značajno za unapređenje celokupnog procesa učenja ciljnog jezika da i pojedinac koji uči jezik i nastavnik koji podučava taj strani jezik poznaju ove kategorije. Realno shvatanje sopstvenih sposobnosti direktno utiče i na stepen motivisanosti za učenje engleskog jezika (Mercer, 2008). Želja pojedinca da bude prihvaćen i cenjen od strane kolega – drugih studenata na času, posebno je izražena prilikom govornih vežbi, gde se student javno izlaže proceni drugih, ali i samoproceni jezičkih kompetencija. S tim u vezi, veoma je značajna pomoć nastavnika pri podučavanju studenata u cilju što uspešnijeg komuniciranja i vladanja afektivnim strategijama.

O ovome će biti više reči u poglavlju koje daje pregled rezultata istraživanja, koji i potvrđuju značaj samoprocene i samouverenosti u izboru strategija učenja kod studenata i njihovom (ne)vladanju afektivnim aspektima u nastavi.

### *Osećanja upravljena ka sopstvenoj ličnosti*

Ako pođemo od definicije afektivnih strategija učenja stranog jezika u kojoj se kaže da ove strategije pomažu pri regulisanju emocija (Oxford, 1990: 135), onda se svakako treba zadržati i objasniti koje su to emocije koje mogu da utiču na naš proces učenja i upravljaju njime.



Postoji veliki broj emocija koje su povezane sa sadržajima naših misli i predstava. Grupu takvih emocija predstavljaju osećanja u vezi sa sopstvenom ličnošću. Veoma česta takva osećanja su *osećanja uspeha i neuspeha*. Rot (1968: 204) objašnjava da se osećanje uspeha javlja kada ocenjujemo da je ono što smo postigli od vrednosti, a kad ocenimo da je postignuti rezultat, i pored napora koji smo uložili, bezvredan, javlja se osećanje neuspeha. Ova će osećanja zavisi ti u velikoj meri i od zahteva koje sebi postavljamo, tj. od nivoa aspiracije. Osećanje zadovoljstva zbog uspeha javiće se i ako drugi ocenjuju da je ono što smo postigli značajno; samim tim i mi ćemo to oceniti kao sopstveni uspeh. Kada se postignuti rezultat ocenjuje kao veoma značajno dostignuće za našu ličnost, javlja se *osećanje ponosa*. U suprotnom, kada izostane uspeh i kada ne postignemo ono što smo očekivali od sebe i što su drugi očekivali od nas, javlja se *osećanje stida* (Ibid.: 205). Upravo se u nastavi engleskog jezika, u okviru govornih vežbi, studenti često sreću sa pozitivnim, ali i sa negativnim osećanjima upravljanim ka sopstvenoj ličnosti. Istraživanje koje je sprovedeno, a koje će biti detaljno razmatrano u narednim poglavljima, jasno govori u prilog tome koliko emocije i osećanja koja posedujemo mogu uticati na uspešan ili neuspešan ishod učenja. Studenti su u dnevniku samovrednovanja i intervjuu navodili da osećaju strah od pravljenja greške i da se zbog toga najčešće stide da govore na engleskom jeziku. Mali broj studenata je istakao da sa zadovoljstvom učestvuje u diskusijama na času engleskog jezika i da se zbog postignutih rezultata i pohvale nastavnika oseća ponosnim na svoj učinak. Takvi studenti sa uspehom vladaju afektivnim strategijama učenja stranog jezika, koje im omogućavaju da kontrolišu sopstvene emocije i osećanja i tako budu još uspešniji u ovoj oblasti. Dakle, mali broj studenata doživljava svoje sposobnosti komuniciranja kao dobre ili veoma dobre, a retko kao odlične, što govori o tome da je kod studenata neusklađen stepen aspiracije sa njihovim realnim sposobnostima i da oni ne poznaju afektivne strategije učenja. Rezultati istraživanja koje će biti objašnjeno u ovoj monografiji potvrđuju prethodno rečeno.

S druge strane, veoma važna za ovu oblast su i osećanja upravljena ka drugim osobama. U nastavi se kod studenata najčešće javljaju *osećanja ljubomore i zavisti*. Suština osećanja ljubomore u ovom slučaju je negativno osećanje prema drugoj osobi koje je izazvano uspehom te osobe za koji smatramo da treba da pripadne nama, tj. želimo taj uspeh za sebe, nekad i bez realnih osnova. Osećanje zavisti javlja se kada neka osoba poseduje nešto što bismo želeli za sebe, a naročito kada smatramo da mi na to imamo više prava nego ta druga osoba (Rot, 1968: 206).

Dakle, nastava, kao kontinuirani vaspitno-obrazovni proces, koji je sam po sebi složen i dinamičan, može biti izložena raznim pozitivnim, ali i negativnim dešavanjima (Jukić, Lazarević i Vučković, 1998). Naime, u procesu nastave

stranog jezika može se desiti da učenici/studenti budu nezadovoljni nastavom, da nisu motivisani za rad, da nemaju samopouzdanja ili osećaju neku vrstu anksioznosti, a da nastavnik nema rešenje za takve probleme. Upravo iz tih razloga, Krašen (Krashen, 1982) je u svojoj studiji ponudio i teorijska objašnjenja za određena pitanja koja se tiču nastave stranog jezika, kao i objašnjenje afektivnog filtera, čije je poznavanje jedan od preduslova uspešne nastave.

Uticaj afektivnih faktora na usvajanje ciljnog jezika, kao i hipoteza o afektivnom filteru biće obrazloženi u narednom odeljku.

## 2.1. Krašenova hipoteza o afektivnom filteru

Stiven Krašen (Stephen Krashen) je 1982. godine objavio studiju pod nazivom *Principles and Practice in Second Language Acquisition (Principi i praksa u procesu usvajanja drugog jezika)*. Njegove teorije su i pre pomenute studije bile dobro poznate lingvistima i pedagogima koji su se bavili ovom temom. Krašen (Krashen, 1982) je studiju koncipirao na taj način što je kroz realne životne situacije u procesu usvajanja ciljnog jezika nastavnicima i učenicima ponudio i teorijska objašnjenja za pitanja koja su bila stalno postavljana u učionici i van nje, a na koja gotovo niko nije znao prave odgovore. Na osnovu Krašenovog stava, glavna ideja studije bi mogla da se objasni na sledeći način: najbolji nastavni metodi za učenje drugog jezika su oni koji obezbeđuju „razumljiv input” u situacijama gde je anksioznost manje prisutna i kada taj input sadrži poruke koje studenti/učenici zaista žele da čuju (Ibid.). Krašen (Ibid.: 10) smatra da usvajanje drugog jezika možemo objasniti sledećim hipotezama:

1. hipoteza o usvajanju/učenju drugog jezika,
2. hipoteza o prirodnom poretku,
3. hipoteza o praćenju,
4. hipoteza o inputu i
5. hipoteza o afektivnom filteru.

U ovoj monografiji posebna pažnja je posvećena petoj hipotezi, tj. hipotezi o afektivnom filteru, koja je od najveće važnosti za razumevanje afektivnih faktora i afektivnih strategija u učenju stranog jezika, a samim tim i za istraživanje koje je sprovedeno.

Hipoteza o afektivnom filteru (engl. *affective filter hypothesis*), prema definiciji koju je dao Krašen (Krashen, 1982: 30), govori o tome kakav je uticaj afektivnih faktora na usvajanje drugog jezika. Istraživanja u ovoj oblasti pokazala su da različiti afektivni faktori utiču na usvajanje drugog jezika (Ibid.: 31). Krašen ih je svrstao u tri različite kategorije:

1. motivacija (učenici/studenti koju pokazuju veći stepen motivacije za učenje drugog jezika najčešće napreduju više u učenju tog jezika),
2. samopouzdanje (učenici/studenti koju pokazuju više samopouzdanja i imaju pozitivnu sliku o sebi najčešće pokazuju bolje razumevanje i imaju bolje rezultate na jezičkim zadacima) i
3. anksioznost (prisustvo male količine anksioznosti može pomoći u učenju drugog jezika).

Hipoteza o afektivnom filteru se, prema mišljenju Krašena (Ibid.), pre svega odnosi na one učenike/studente koji imaju manje pozitivan stav prema učenju drugog jezika i koji ne samo da izbegavaju situacije u kojima uče, već poseduju visok afektivni filter iako razumeju poruku koja im se saopštava. Iz tog razloga, input ne može da dopre do dela u mozgu koji je „zadužen” za usvajanje jezika. Nasuprot takvim učenicima/studentima, oni koji su više voljni da usvoje drugi jezik ne samo da će težiti što većoj količini inputa nego će imati i niži stepen afektivnog filtera, pa će samim tim usvojiti i više sadržaja (Stevick, 1976, prema: Krashen, 1982: 31). Ova hipoteza objašnjava na koji način neko ko uči drugi jezik može da nauči mnogo, a da ipak u velikoj meri zaostaje za znanjem koje poseduje onaj kome je taj jezik maternji. Ovakve situacije mogu da se objasne Krašenovom hipotezom o afektivnom filteru. Hipoteza o afektivnom filteru dalje implicira da naši pedagoški ciljevi u oblasti usvajanja/učenja ciljnog jezika ne treba samo da obuhvataju pružanje razumljivog inputa, nego i da obezbede situaciju u kojoj je afektivni filter što niži (Ibid.: 32). Upravo ovakav stav nudi primenjenoj lingvistici bolje opcije za podučavanje ciljnog jezika, a nastavnicima omogućava bolje razumevanje problema onih učenika/studenata koji se sreću sa anksioznošću i njihovo uspešnije rešavanje.

Međutim, iako je Krašenova studija o usvajanju drugog jezika doprinela razumevanju mnogih problema koji se javljaju u nastavi ciljnog jezika, i sama je naišla na kritike mnogih autora. Greg (Gregg, prema: Romeo, 2013, januar) je u svojoj studiji istakao da se ne slaže sa Krašenovom idejom da se afektivni filter javlja najčešće u periodu puberteta, kada su adolescenti najosetljiviji, jer da je tako, afektivni filter bi nestao kada adolescent izađe iz perioda odrastanja. Maklaflin (McLaughlin, 1987: 29) podržava Gregov stav, pa, s tim u vezi, tvrdi da adolescenti uče ciljni jezik mnogo brže nego mlađi učenici i da nije opravdano reći da je afektivni filter veći kod adolescenata zbog promena koje se dešavaju u pubertetu. Romeo (2013, januar: par. 23) smatra da se afektivni filter ne može smanjiti samim boravkom u sredini u kojoj se govori određeni ciljni jezik i da takav stav samo zavarava nastavnike da pomisle da se problemi u učenju tog jezika mogu jednostavno eliminisati, a fluentnost lako uspostaviti.

Iako kritikovana od strane nekih autora, hipoteza o afektivnom filteru je umnogome doprinela da se postavte teorijski okviri razmatranja raznovrsnosti

problema u učenju stranog jezika, ali i da se posebna pažnja posveti problemima koji su dugo bili zapostavljeni, a koji se javljaju usled emocionalnih nelagodnosti i anksioznosti.

Značaj afektivnih problema u učenju stranog jezika ističe i Kristin Krou (Krough, 2011, april), koja se slaže sa navodima koje daje Krašen (1982) i takođe smatra da su motivacija, samopouzdanje i anksioznost tri veoma važna faktora za usvajanje/učenje ciljnog jezika. Učenici/studenti koji su veoma motivisani za učenje nekog ciljnog jezika i koji pokazuju malu anksioznost najčešće uspješnije savladavaju sadržaje i jezičke zadatke tog jezika. Za razliku od njih, učenici/studenti koji nisu dovoljno motivisani, imaju malo samopouzdanja i osećaju veći stepen anksioznosti u procesu učenja ne postižu dobre rezultate i ne napreduju značajno (Krough, 2011: par. 4). Pošto je Krašen istakao da postoji značajna razlika između učenja i usvajanja ciljnog jezika, prema njegovom mišljenju afektivni filter ima više značaja u procesu usvajanja jezika nego u procesu učenja jezika, kada se memorišu gramatička pravila (Krough, 2011: par. 5). Iako Krašen smatra da je nizak afektivni filter jedan od najznačajnijih faktora u usvajanju jezika, Krou (Ibid.: par. 6), s druge strane, ističe da čak i nizak afektivni filter nije sam po sebi dovoljan. Ona smatra da je potrebno da se učeniku uputi input koji je njemu potpuno razumljiv i da taj input treba da bude malo iznad učenikovih sposobnosti kako bi bio stimulisan da se bavi njime i da nešto nauči. Njen stav se upravo podudara sa stavom Lava Vigotskog (1977), koji je još pre više od četiri decenije u svojoj teoriji razvoja istakao da učenik najbolje uči ako mu se postave zahtevi koji su malo iznad njegovih trenutnih intelektualnih sposobnosti. Krou dalje daje predloge za smanjenje afektivnog filtera i anksioznosti u učionici (Krough, 2011: par. 7): potrebno je da nastavnik učenicima/studentima daje uputstva i pismeno i usmeno kako bi im bila razumljivija i kako bi uspješnije uradili zadatak; zatim, nastavnik treba da bira zanimljive i aktuelne teme; nastavni materijal treba da bude u skladu sa potrebama učenika/studenata (npr. ako studiraju medicinu, onda tekstovi treba da budu iz ove naučne oblasti – učenje stručnog engleskog jezika); nastavnik treba da dozvoli i umerene šale na času; učenike/studente stalno treba podsećati da je učenje stranog jezika proces i da treba vremena da se sadržaj savlada; nastavnik treba da dozvoli učenicima/studentima da u procesu vežbanja daju odgovore anonimno kako bi stekli samopouzdanje i kako se ne bi plašili da daju odgovore; nastavnik treba da se suzdrži od usmenog ispravljanja učenika/studenata jer bi to imalo negativan efekat na njihovu aktivnost u toku nastave, tj. učenici/studenti bi izbegavali da učestvuju u radu, diskusijama i plašili bi se greške. Upravo je pomenuta konstatacija i najznačajnija za ovu studiju jer potvrđuje ono što će istraživanje koje je ovde sprovedeno pokazati – strah od pravljenja greške i nedovoljno samopouzdanje studenata kada govore na stranom jeziku jedan je od najvećih problema

u nastavi na univerzitetskom nivou. Dakle, ako se obezbede nastavni materijali i aktivnosti koje će biti dovoljno izazovne za učenje stranog jezika, neće izostati ni motivacija učenika/studentata, a ni njihovo samopouzdanje u učenju.

Sve u svemu, Krašenova hipoteza o afektivnom filteru, iako kritikovana od strane nekih autora (Zafar, 2009; Kosur, 2011), pruža nastavnicima dobru polaznu osnovu (Bilash, 2013: par. 3) za preispitivanje nastavnih metoda koje koriste, za prilagođavanje nastavnih materijala i zadataka, kao i za pružanje kompletne podrške učenicima/studentima u vaspitno-obrazovnom radu. Poznavanje hipoteze o afektivnom filteru može nastavnicima na svim nivoima obrazovanja pomoći da poboljšaju motivaciju učenika/studentata za učenje ciljnog jezika, a samim tim i da unaprede njihovo samopouzdanje, što će opet dovesti do pozitivnih ishoda učenja i boljih komunikativnih kompetencija.

## 2.2. Blumova i Kratvolsova taksonomija afektivnog domena učenja

Budući da se nastava definiše kao najorganizovaniji sistem obrazovanja i proces koji je usmeren na ostvarivanje određenih vaspitno-obrazovnih zadataka (Poljak, 1974), bilo je potrebno dati njihovu što potpuniju i precizniju klasifikaciju. Iz tog razloga je Blum (Bloom, 1981) sa svojim saradnicima pristupio izradi taksonomije. Taksonomija je reč grčkog porekla (*taxis* – red, poredak; *nomos* – zakon) koja se u pedagogiji objašnjava kao normativno sredivanje, pa i klasifikacija vaspitno-obrazovnih zadataka, dok se domen definiše kao oblast ili područje istraživanja. Blum (Ibid.) je u svojoj taksonomiji obuhvatio tri područja/domena ličnosti: kognitivno, afektivno i psihomotoričko. Za ovu monografiju je od posebnog značaja taksonomija afektivnog domena, te se ovde nećemo posebno baviti kognitivnim i psihomotoričkim domenom ličnosti. Međutim, da bi afektivni domen ličnosti bio objašnjen, potrebno je bar ukratko pomenuti njegovu povezanost sa kognitivnim područjem.

Kognitivno područje učenja karakteriše se kao poredak od specifičnih i relativno konkretnih oblika ponašanja prema sve složenijim i apstraktnijim oblicima usvajanja znanja i razumevanja (Poljak, u: Jukić i dr., 1998). Kognitivno područje je Blum (Bloom, 1981: 49–50) dalje podelio na šest kategorija: znanje, shvatanje, primena, analiza, sinteza i evaluacija<sup>1</sup>.

S druge strane, afektivni domen učenja objašnjava se kao područje koje karakterišu emocije, stavovi i vrednosti koje pripisujemo onome što učimo. Blum je ovo područje objasnio kroz pet kategorija: primanje, reagovanje, usvajanje, sistematizovanje i karakterizacija ličnosti.

---

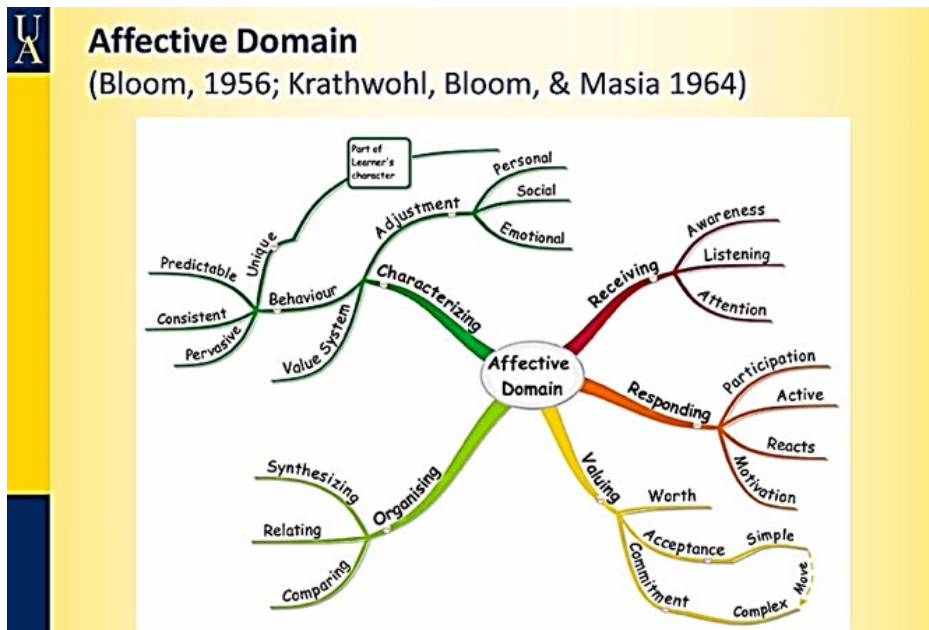
1 Prevod ovih kategorija na srpski jezik je preuzet iz: Jukić, S., Lazarević, Ž. i Vučković, V. (1998). *Didaktika – izbor tekstova*, Jagodina: Učiteljski fakultet.

Kako bi dalje razradili i objasnili taksonomiju afektivnog područja, Kratvol, Blum i Masija (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964: 50) su predložili istu klasifikaciju sa nešto detaljnijim obrazloženjem: *primanje* (obraćanje pažnje na izvor informacija), *reagovanje* (angažovanje, davanje povratne informacije), *usvajanje* (prihvatanje, uvažavanje, posvećenost nečemu što smatramo vrednim), *sistemizovanje* (dopunjavanje sopstvenog sistema vrednosti novim uverenjima) i *karakterizacija ličnosti* (integracija vrednosti u sopstveni stil života i filozofiju življenja).

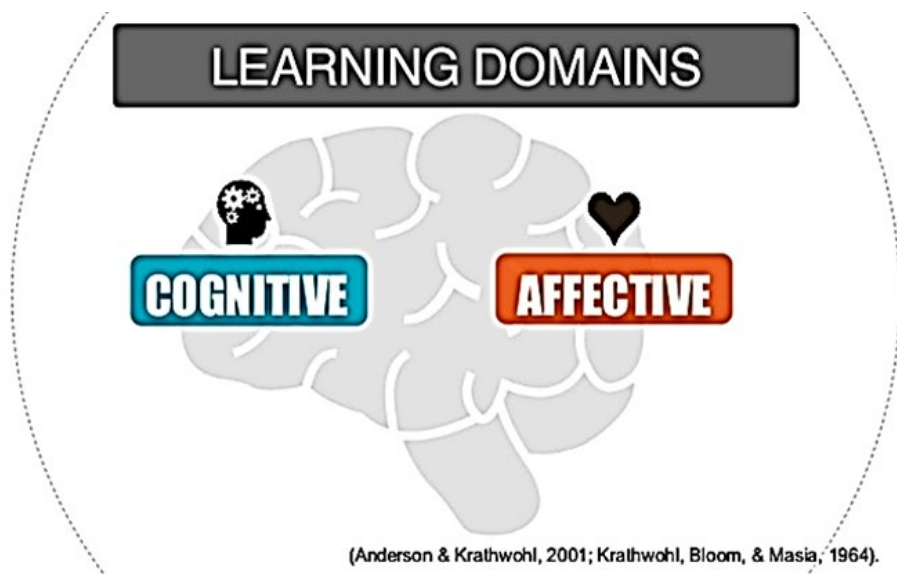
Međusobna veza afektivnog i kognitivnog područja veoma je značajna za sam ishod učenja. Naime, tek kada neki sadržaj ocenimo kao koristan za učenje, mi pristupamo učenju u nameri da iskoristimo to znanje. Stoga, da bismo nešto naučili, moramo prvo da primimo neku informaciju (afektivni domen), što dalje zahteva shvatanje te informacije (kognitivni domen) kako bi se na nju odreagovalo sa uvažavanjem (afektivni domen) i vodi ka primeni stečenog znanja (kognitivni domen) (Ibid.). Dakle, učenje nekog sadržaja se odvija u okviru cikličnog procesa, gde se kognitivni i afektivni domen smenjuju, preplicu, tj. deluju zajedno, pa se stoga ne mogu u potpunosti razdvojiti (videti ilustracije na 22. strani).

Podrazumeva se i to da svaki učenik obrađuje informacije u zavisnosti od sopstvenog stila i strategija učenja, kao i prethodnog iskustva. Upravo je zbog toga i bilo važno sprovesti istraživanje koje će doprineti da se identifikuju problemi koji se javljaju u nastavi stranog jezika kod studenata na univerzitet-skom nivou, a koji se prvenstveno tiču afektivnog područja i izbora afektivnih strategija učenja.

## Afektivno područje



## Područje učenja





### 3. STRATEGIJE UČENJA STRANOG JEZIKA: TEORIJSKI I PRAKTIČNI ASPEKTI

Učenje i/ili usvajanje stranog jezika oduvek je bila tema o kojoj su lingvisti polemisali (Krašén, 1982). Učenje stranog jezika se, prema njihovom mišljenju, smatralo svesnim poznavanjem jezičkih pravila, koje ne dovodi direktno do poboljšanja fluentnosti u komunikaciji, dok se usvajanje stranog jezika dešava nesvesno i spontano i direktno dovodi do poboljšanja komunikacionih sposobnosti (Oxford, 1990: 4). Neki lingvisti čak tvrde da učenje ne doprinosi usvajanju i da svesno usvajanje jezika ne može da utiče na podsvesno usvajanje i razvijanje jezičkih veština (Ibid.). Međutim, ovakvo definisanje pojmova *učenje stranog jezika* i *usvajanje stranog jezika* čini se previše strogo. Učenje stranog jezika se u početku dešava svesno, ali se kasnije putem prakse znanje ciljnog jezika usavršava i koristi nesvesno, po automatizmu (Ibid.). Pojmovi *učenje* i *usvajanje* stranog jezika ne označavaju dva zasebna procesa, već dva procesa koji zajednički dovode do unapređenja kompletnog jezičkog znanja. Oba ova procesa, i učenje i usvajanje stranog jezika, veoma su značajna za unapređenje sposobnosti komunikacije, posebno na višim jezičkim nivoima (Campbell & Wales, 1970; Canale & Swain, 1980; Ommagio, 1986). Iz tog razloga, ova monografija će se posebno baviti strategijama učenja engleskog jezika koje direktno dovode do poboljšanja jezičkog znanja (Nagy & Habók, 2018; Panadero, 2017), a posebna pažnja biće posvećena afektivnim strategijama učenja i njihovom uticaju na poboljšanje komunikacionih sposobnosti studenata.

S druge strane, veoma je važno da se u ovom kontekstu razmotri i pitanje koliko se strategije učenja upotrebljavaju svesno, odnosno nesvesno, u procesu učenja stranog jezika. Naime, Bialistok (Bialystok, 1990: 4) smatra da strategije nisu svesni procesi učenja stranog jezika. Ona ovaj argument zasniva na činjenici da mlađi učenici, pa čak i deca, koriste strategije a da toga nisu ni svesni. Tačnije, deca, prema njenom mišljenju, zapravo nisu u mogućnosti da objasne koju strategiju trenutno koriste da bi rešila određeni jezički problem, a ipak uspevaju da ga reše. Nasuprot Bialistok, Šamo je, kako u svojim samostalnim istraživanjima (Chamot, 1996) tako i u istraživanjima sa drugim autorima (Chamot et al., 1996; Chamot & El-Dinary, 1996), u toku trogodišnjeg istraživanja na uzorku učenika koji uče francuski, japanski i španski kao strani jezik



došao do zaključka da su čak i mlađi učenici sposobni da opišu strategije koje su koristili u procesu učenja jezika (Chamot, 1996; Chamot et al., 1996; Chamot & El-Dinary, 1996). Štaviše, ovi učenici ne samo da su umeli da ukažu na strategije koje su koristili u procesu učenja stranog jezika, nego su i pokazali da je njihovo ukupno jezičko znanje postalo kvalitetnije i produktivnije. Smit (Smith, 2000) sugerise da su strategije učenja stranog jezika uvek u svesti onoga ko uči, bilo da su one deo naše periferne pažnje bilo da su u centru naše pažnje, tj. da ih veoma svesno upotrebljavamo prilikom rešavanja jezičkog zadatka. Ellis (Ellis, 1994) takođe zastupa tezu da se strategije svesno koriste u učenju stranog jezika i ističe činjenicu da kada bi se strategije koristile potpuno automatski, a da tom prilikom učenici nisu ni svesni koje strategije koriste i na koji način, takvo ponašanje i ne bi moglo da se nazove učenjem nego procesom. On (Ibid.) takođe ukazuje i na činjenicu da, kada bi strategije bile nesvesni procesi učenja stranog jezika, istraživači ne bi ni mogli da saznaju koje su strategije učenici koristili prilikom učenja ciljnog jezika jer u tom slučaju učenici ne bi ni mogli da ih identifikuju. Strategije bi za te učenike bile nepoznate, neopisive. Osnovna ideja ove monografije je da je upravo za učenje engleskog jezika kao stranog veoma važno da se učenici i studenti upoznaju sa strategijama učenja koje mogu da koriste u nastavi i da im se na taj način olakša korišćenje ciljnog jezika u različitim situacijama. U ovom smislu, svesna upotreba strategija učenja engleskog jezika dovela bi do poboljšanja kvaliteta znanja, a samim tim i ukupnog ishoda učenja.

### 3.1. Autonomija podučavanja i učenja

Učenici koji započnu učenje stranog jezika ne ulaze u taj proces kao da pre toga nisu bili upoznati sa jezičkim sistemom maternjeg jezika; zapravo, to su učenici koji već imaju sposobnost komuniciranja i koji znaju kako jezički sistem funkcioniše. Upravo zbog toga postoji tendencija da se kvalitet nastave stranog jezika podigne na viši nivo i da se usmeri ka potrebama učenika/studenata u cilju postizanja što veće autonomije u učenju.

U oblasti didaktike *autonomija* se smatra sposobnošću za samousmereno učenje (Sinclair, 2000; Sinclair et al., 2000). U svom članku Makgrat (McGrath, 2000) ističe dva aspekta autonomije podučavanja:

1. *autonomija podučavanja kao samousmereni razvoj* (u tom procesu nastavnik je ujedno i učenik) i
2. *autonomija podučavanja kao sloboda od spoljašnje kontrole* (od nastavnika se očekuje da se ponaša u skladu sa predviđenim nastavnim planom i programom, ocenjivanjem i datim sadržajem u udžbeniku).

Makgrat (Ibid.) dalje navodi još jedan aspekt obrazovanja i usavršavanja nastavnika – to je priprema nastavnika čiji je krajnji cilj podsticanje i unapređivanje autonomije učenja kod učenika. Ovaj aspekt usavršavanja nastavnika smatra se veoma važnim za proces podučavanja strategija učenja stranog jezika jer ako se nastavnik stavi u istu situaciju i zamisli sebe kao učenika, onda će bolje razumeti probleme svojih učenika koji uče strani jezik i biće u mogućnosti da im kvalitetnije pomogne.

Dalje, Brant (Brandt, 2006: 362) predlaže da usavršavanje nastavnika treba preorijentisati na istraživački pristup u podučavanju koji bi doprineo različitim načinima podučavanja nastavnika, njihovom kritičkom pristupu sopstvenim nastavnim metodama i refleksivnom razmišljanju nakon održanih časova. Rajt (Wright, 1987) podržava stav koji je izneo Brant (Brandt, 2006) i predlaže da nastavnici u procesu svog kontinuiranog usavršavanja preuzmu inicijativu planiranja nastavnih aktivnosti i kritičkog istraživanja, kao osnovu svakog efikasnog podučavanja. Dakle, nastavnici koji su sposobni da kontinuirano prate istraživanja u svojoj oblasti, da u skladu sa tim stalno istražuju potrebe svojih učenika i da im pomognu da se usredsrede na način, a ne samo na sadržaj učenja, u znatnoj meri će doprineti stvaranju autonomnog učenja kod svojih učenika (Dickinson, 1992). Na ovaj način, učenici mogu da budu motivisaniji i samostalniji u procesu učenja i da upotrebe strategije učenja stranog jezika, dok bi nastavnici, s druge strane, bili podstaknuti da više istražuju svoju nastavnu praksu, kao i strategije učenja koje njihovi učenici koriste u procesu rešavanja jezičkih zadataka.

Biti istraživač samo je jedna od uloga koju nastavnici preuzimaju u svom radu. Koen (Cohen, 1998) ističe da nastavnici zapravo imaju puno zadataka koje treba da ispune u skladu sa preuzetim ulogama. On navodi samo neke od njih: dijagnostičar, istraživač, koordinator, trener, predavač i učenik. Prema shvatanju koje nudi Lejk (Lake, 1997), jedan od ciljeva obučavanja nastavnika je i taj da osposobi učenike/studente da postanu što nezavisniji u procesu učenja, kao i da prihvate odgovornost za svoje odluke u tom procesu. Da bi se to obezbedilo, nastavni sadržaj treba da omogući učeniku da jasno uviđa vezu između teorijskog i praktičnog dela podučavanja (Waters, 1988). Naposletku, treba istaći da su autonomija učenja i autonomija podučavanja međusobno zavisne komponente.

Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1981) smatraju da nastavni sadržaji u okviru kurseva za obuku nastavnika ne treba samo da se zadrže na teorijskom nivou, već i da pruže polaznicima ideje i strategije podučavanja koje bi im bile korisne i koje bi mogli da primene u nastavnom radu. Iz tog razloga, Čen (Chen, 2007) naglašava da je važno da nastavnici budu dovoljno dobro obučeni i pripremljeni kako bi mogli da upoznaju svoje učenike/studente sa strategijama učenja stranog jezika i time im olakšaju put do savladavanja struktura stranog jezika koji uče. Dakle, podučavanje stranog jezika na univerzitetskom nivou uz

upotrebu određenih strategija učenja ima svrhu da omogući što efikasnije učenje studenata i postizanje što kvalitetnijeg ishoda učenja.

Da učenje obuhvata najznačajniji momenat usavršavanja svakog nastavnika koji predaje strani jezik jedna je od vodećih ideja u oblasti profesionalnog usavršavanja nastavnika (Smith, 2000; McDonough, 2002). Zbog toga, doživotno usavršavanje svakog nastavnika treba da se realizuje ili kao individualno usavršavanje ili kao usavršavanje u okviru organizovanih kurseva.

Lajkok i Buneng (Laycock & Bunnang, 1991) takođe ističu da je usavršavanje nastavnika u oblasti metodike nastave stranog jezika veoma važno za individualno napredovanje, ali i za nastavnu praksu koja time dobija na kvalitetu. Nastavnici koji pokazuju želju da stalno tragaju za novim tehnikama podučavanja ujedno su i veoma uspešni nastavnici (Ibid.). Kalen (Cullen, 1991) smatra da je upravo analiza sopstvene nastavne prakse, koju neki nastavnici sprovode, dobar način da se otkriju metodološki principi koji su polazna osnova podučavanja, ali i da se kroz proces podučavanja nastavnici upoznaju sa prednostima poznavanja tih principa. Nastavnici engleskog jezika kao stranog, na osnovnoškolskom, srednjoškolskom ili univerzitetskom nivou, poseduju različite sposobnosti, stavove, vrednosti, shvatanja i različit kvalitet stručnog i praktičnog znanja. Međutim, prisutnost ovakve različitosti nije mana već prednost za nastavnu praksu (Woodward, 1991).

Profesionalni razvoj svakog nastavnika može biti unapređen ukoliko se nastavnik bavi refleksijom sopstvenog načina podučavanja i ukoliko stalno istražuje strategije učenja koje njegovi učenici/studenti koriste. Refleksivni način razmišljanja pospešuje analitičke veštine nastavnika, njihovu sposobnost da kritički promišljaju, evaluiraju i unapređuju kvalitet ishoda učenja svojih učenika (Pennington, 1990). Dakle, pažljiv odabir strategija podučavanja doprinosi i uspešnijem učenju učenika/studenata, koji uz dobru saradnju sa svojim nastavnikom sve svestranije pristupaju učenju stranog jezika i sve uspešnije koriste strategije učenja.

### 3.2. Strategije učenja stranog jezika – teorijski pristup problemu i definicije

Kako bismo razumeli šta su strategije učenja stranog jezika, treba najpre objasniti osnovni pojam ove sintagme, a to je *strategija*. Reč potiče iz starogrčkog jezika i znači vođstvo ili sposobnost vođenja, upravljanja ratom. Tačnije, strategija podrazumeva organizovanje ratnih trupa, brodova ili vojnih aviona. Srodna reč je *taktika*, a taktike se koriste kako bi se strategije uspešno sprovele u delo. U rečniku civila termin *strategija* podrazumeva plan, korak ili svesnu

akciju koja je usmerena ka postizanju cilja (Oxford, 1990: 7–8). Strategije učenja Oksford (Ibid.: 8) i Koen (Cohen, 1998: 4) objašnjavaju kao svesne operacije koje učenik koristi u učenju stranog jezika kako bi poboljšao usvajanje, skladištenje, pamćenje i upotrebu zapamćenih informacija. Koen (Ibid.) ističe da su strategije učenja operacije koje student svesno bira i da je baš taj element izbora ono što strategijama daje na značaju u procesu učenja stranog jezika. Isto tako, možemo reći da studenti koriste strategije učenja kako bi sebi olakšali učenje, učinili ga bržim, samousmerenijim, efektnijim i prenosivim na nove jezičke zadatke (Ibid.: 8). Strategije učenja, kako je pomenuto, utiču na jačanje samousmerenosti, koja je veoma važna osobina za odrasle osobe koje uče strani jezik jer nisu u prilici da se stalno susreću sa nastavnikom koji bi ih podučavao i usmeravao kada su van učionice. Štaviše, samousmerenost i samostalnost u učenju su izuzetno značajne osobine, koje treba unapređivati ukoliko želimo da učenje stranog jezika bude uspešno i efikasno u raznim jezičkim situacijama (Ibid.: 10). Dakle, kada studenti, delom ili potpuno, preuzmu odgovornost za sopstveno učenje, to učenje postaje produktivno, a onda nastavnici i studenti zajedno počinju da osećaju sve više zadovoljstva na časovima. Sa zadovoljstvom raste i osećanje samopouzdanja i uverenosti da je to što rade pravi izbor i pravi put do uspeha.

Oksford (Ibid.: 8) ističe da su odgovarajuće strategije učenja usmerene ka jednom širem cilju – ka poboljšanju komunikacionih sposobnosti učenika i studenata. Upravo takve mogućnosti pojedinih strategija treba iskoristiti kako bi učenje stranog jezika imalo pozitivan ishod. Stoga, ova monografija ima za cilj da pokaže na koji način strategije učenja engleskog jezika kao stranog mogu direktno uticati na poboljšanje kvaliteta znanja engleskog jezika i komunikativnih sposobnosti studenata na univerzitetskom nivou. Fokus monografije je na zastupljenosti afektivnih strategija učenja stranog jezika i njihovom uticaju na govorne sposobnosti studenata. Oksford (Ibid.: 8) smatra da su upravo afektivne strategije učenja stranog jezika te koje potpomažu jačanje samopouzdanja i istrajnosti kod studenata u procesu učenja stranog jezika jer studenti svojim aktivnim učešćem u učenju jezičkih veština, a posebno učešćem u govornim vežbama, znatno poboljšavaju svoje komunikativne kompetencije.

Venden i Rubin (Wenden & Rubin, 1987) predlažu da strategije učenja stranog jezika posmatramo sa tri različita aspekta. Prvo, sa kognitivnog stanovišta, strategije učenja posmatraju se kao „ponašanja koja studenti primenjuju da bi učili i na neki način samokontrolisali proces učenja”<sup>1</sup> (Ibid.: 6). Drugo, sa meta-kognitivnog stanovišta, strategije učenja definišu se kao poznavanje ili svesna upotreba strategija učenja. Konačno, sa afektivnog stanovišta, strategije učenja definišu se kao „znanja koja studenti poseduju i o drugim aspektima učenja

---

1 “[...] behaviours learners actually engage in to learn and regulate the learning of a second language.”

jezika a ne sâmo poznavanje strategija”<sup>2</sup> (Ibid.: 7). Venden i Rubin (Ibid.: 6–7) takođe naglašavaju da je precizno definisanje ovog pojma teško jer se u literaturi strategije različito imenuju: „tehnikе”, „taktike”, „veštine učenja”, „kognitivne sposobnosti”, „procedure rešavanja problema” itd. Dakle, ova tri stanovišta ukazuju na to da definisanje strategija učenja kao naučnog pojma obuhvata poznavanje strategija, primenu tog znanja u nastavnoj praksi i afektivne faktore, koji takođe imaju uticaja na učenje stranog jezika.

Rubin (Rubin, 1975) definiše strategije kao „tehnikе ili sredstva” koja koriste studenti kako bi stekli znanje o jeziku. S druge strane, Venden (Wenden, 1986: 10) objašnjava strategije učenja kao „*korake ili mentalne operacije* koje se koriste u procesu učenja a koje zahtevaju direktne analize, sinteze, transformacije, retenciju a zatim i upotrebu znanja koje je stečeno u tom procesu”<sup>3</sup>. Oxford (Oxford, 1990: 8) strategije učenja naziva „specifičnim postupcima koje sprovode učenici ili studenti kako bi olakšali sebi učenje, učinili ga efikasnijim, prijatnijim, samousmerenijim i prenosivim na nove jezičke situacije i zadatke”<sup>4</sup>. Grifits (Griffiths, 2007: 91) podržava Rubin i kaže da strategije učenja treba da se smatraju „svesnim aktivnostima koje učenici biraju u procesu učenja stranog jezika”<sup>5</sup>. Definicija koju daje Elis (Ellis, 1994: 530) glasi da „strategije učenja predstavljaju mentalne aktivnosti koje su direktno povezane sa određenim stadijumom u procesu usvajanja jezika”<sup>6</sup>. Dve poslednje definicije ukazuju na to da je učenje jezika proces u toku kojeg učenici usvajaju znanja iz raznih oblasti stranog jezika, kao i to da se učenici i studenti sami menjaju tokom tog procesa, postaju zreliji, uče jedni od drugih, uočavaju sopstvene greške i greške svojih vršnjaka, rešavaju jezičke zadatke na različiti načine, postaju kreativniji itd.

Međutim, Makdonou (McDonough, 1999: 1) daje prednost korišćenju pojma „učenikove strategije” (engl. *learner strategies*) jer veruje da je pojam „strategije učenja” ograničen. On to objašnjava time što postoji mnogo toga što učenici rade a što ne mora da doprinosi usvajanju znanja iz neke oblasti, „ali ipak doprinosi da oni postanu svesni svojih aktivnosti u procesu učenja”<sup>7</sup> (Ibid.: 2).

2 “[...] what learners know about aspects of their language learning other than the strategies they use.”

3 “[...] steps or mental operations used in learning or problem-solving that require direct analysis, transformation or synthesis of learning material in order to store, retrieve, and use knowledge.”

4 “[...] specific actions taken by learners to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations.”

5 “[...] activities consciously chosen by learners for the purpose of regulating their own language learning.”

6 “[...] a strategy consists of mental or behavioural activity related to some specific stage in the overall process of language acquisition or language use.”

7 “[...] but do contribute, for example, to their use of the language and to their ability to monitor what they are doing.”

Iz svega prethodno navedenog može se uočiti da postoji izvesno neslaganje između autora koji su ponudili svoje definicije pojma „strategije učenja”, ali i zaključiti da baš ova raznolikost daje priliku nastavnicima istraživačima da otkrivaju nove pojedinosti koje se tiču strategija učenja stranog jezika i time unaprede svoju nastavnu praksu, a učenicima pruže priliku da zavole engleski jezik. Iz težine zadatka uspješne identifikacije strategija učenja i iz prisutnosti velike raznolikosti pri definisanju pojma proisteklo je više klasifikacija strategija učenja, koje će biti objašnjene u daljem tekstu.

### 3.2.1. Identifikovanje strategija učenja

Šamo (Chamot, 2005: 113) smatra da je veoma teško identifikovati strategije učenja koje se koriste prilikom učenja stranog jezika, iz razloga što se odabir i primena strategija kod učenika/studenata odvijaju u okviru mentalnih procesa. Korišćenje posmatranja kao tehnike ne bi bilo dovoljno za identifikovanje svih strategija učenja (Cohen, 1998; Rubin, 1975; Wenden, 1991), pa stoga, ako želimo da saznamo kako neko uči ili rešava jezičke zadatke, moramo da postavimo određena pitanja toj osobi i na taj način dobijemo podatke. U tu svrhu mogu se koristiti reflektivni izveštaji ispitanika (u ovom slučaju to su studenti koji učestvuju u istraživanju), intervjui, biografije, upitnici, dnevnici samovrednovanja ili zapisivanje glasno iskazanih misli studenata u određene protokole. Podaci dobijeni ovim instrumentima mogu se analizirati kvalitativnom metodom. Šamo (Chamot, 2005) priznaje da svaki od ovih instrumenata ima određene nedostatke, ali ističe da su to ujedno i jedini instrumenti koji nam pružaju uvid u mentalne procese učenja jezika. Neki od ovih instrumenata korišćeni su i u svrhu ovog istraživanja, ali u kombinaciji sa drugim instrumentima kako bi se dobili što validniji podaci. O tehnikama i instrumentima istraživanja, kao i o samom istraživanju, biće više reči u narednim poglavljima.

Kao primer identifikacije strategija istraživanja, ovde se može pomenuti istraživanje koje je sproveo Takeuči (Takeuchi, 2003). On je pokušao da analizom biografija identifikuje strategije učenja stranog jezika koje koriste uspešni studenti u Japanu. Njegova analiza je pokazala da su studenti koji su uspešni u učenju stranog jezika mentalno aktivni na času, trude se da razumeju pitanja i odgovore na njih, vežbaju komunikaciju na ciljnom jeziku, koriste prethodna jezička znanja, upotrebljavaju razne strategije memorizacije, postavljaju pitanja i traže objašnjenja i koriste afektivne strategije kako bi unapredili svoje samopouzdanje. Neka kasnija istraživanja su pokazala da i manje uspešni učenici/studenti koriste strategije prilikom učenja stranog jezika, ali da ih koriste na drugačiji način od onih koji su uspešniji (Chamot & El-Dinary, 1999; Vandergrift, 1997). Vandergrift (Vandergrift, 2003) je u svojoj studiji utvrdio da učenici

koji su uspješni u učenju stranog jezika na času vežbanja slušanja kao jezičke veštine više koriste metakognitivne strategije i više postavljaju pitanja od onih učenika koji su manje uspješni (za razliku od uspješnih učenika, ovi učenici radije koriste metodu prevodenja). Kao još jednu potvrdu prethodno rečenog, treba spomenuti i istraživanje koje je sproveo Grejam (Graham, 2004), koji je došao do podatka da manje uspješni studenti u učenju jezika nisu ni svesni na koji način bi poznavanje i korišćenje strategija učenja unapredilo njihovo znanje.

Dakle, ova istraživanja su potvrdila da uspješniji učenici/studenti umeju bolje da odaberu strategiju koja će im pomoći da reše jezički zadatak, dok se, s druge strane, pokazalo da manje uspješni učenici/studenti nemaju dovoljno metakognitivnog znanja o jezičkom zadatku i strategijama koje treba odabrati sa određenim ciljem.

Ukratko, identifikovanje strategija učenja koje se koriste prilikom učenja stranog jezika je veoma teško, ali ne i nemoguće. S obzirom na to da postoje različite metode za identifikaciju strategija učenja, za ovo istraživanje odabran je kombinovani metod kako bi se stekao što bolji uvid u repertoar afektivnih strategija, čime se povećava i validnost rezultata i zaključaka.

### 3.2.2. Klasifikacija strategija učenja

Važnost klasifikovanja strategija učenja proizašla je iz pretpostavke da bi to umnogome pomoglo istraživačima da prepoznaju i razumeju strategije učenja koje učenici koriste kako bi rešili jezičke zadatke. Rubin (Rubin, 1975), na primer, tvrdi da strategije učenja obuhvataju učenikove psihičke karakteristike, kognitivne strategije, komunikacione strategije i društvene strategije. Ona je 1981. godine dopunila svoje istraživanje tako što je izdvojila dve glavne kategorije strategija učenja, i to: strategije koje *direktno* utiču na proces učenja i strategije koje *indirektno* utiču na taj proces (Rubin, 1981). Pored ovih dveju glavnih kategorija, ona izdvaja i osam sekundarnih kategorija. Strategije učenja koje direktno utiču na proces učenja obuhvataju šest sekundarnih strategija: klasifikaciju/potvrđivanje, proveravanje, memorizaciju, indukciju, dedukciju i praktičnu primenu. S druge strane, strategije koje indirektno utiču na proces učenja obuhvataju dve strategije: stvaranje situacija za praktičnu primenu i iznalaženje najlakših načina za produkciju jezika (Ibid.).

Sledeći istraživanje koje je sproveda Rubin (Rubin, 1981), Venden i Rubin (Wenden & Rubin, 1987) zajedno sprovode istraživanje u kojem dolaze do nove klasifikacije strategija učenja jezika, u kojoj izdvajaju sledeće tri osnovne kategorije: strategije učenja, komunikacione strategije i društvene strategije. Bialystok, Frelj i Hauard (Bialystok, Frölich & Howard, 1979) grupisali su prema jezičkim osobinama strategije u četiri kategorije: glavne dve grupe kategorija

čine strategije koje se fokusiraju na jezički oblik (na primer, vežbanje izgovora ili memorisanje vokabulara), a drugu kategoriju čine strategije koje se odnose na jezičku primenu.

O'Mali i Šamo dali su veliki doprinos na polju klasifikacije strategija učenja jezika kada su 1990. godine ponudili klasifikaciju u kojoj su jasno razdvojili kognitivne i metakognitivne strategije. Ovi autori (O'Malley & Chamot, 1990) su izdvojili sledeće kategorije: kognitivne strategije (npr. vođenje beležaka, skladištenje podataka, objašnjavanje), metakognitivne strategije (npr. planiranje učenja, samoevaluacija) i društvene strategije (npr. saradnja sa kolegama studentima, traženje pomoći od nastavnika).

Oksford (Oxford, 1990) je ponudila jednu širu klasifikaciju od one koju su dali O'Mali i Šamo. Naime, ona je zadržala dve glavne kategorije koje daje Rubin (1981), *direktne* strategije, koje se tiču specifičnih situacija i zadataka u nastavi stranog jezika i *indirektne* strategije, koje se odnose na organizaciju učenja tog jezika. U okviru ove dve glavne kategorije strategija, Oksford je izdvojila šest grupa koje ukupno sadrže 19 podgrupa strategija učenja. Sa ovom klasifikacijom strategija umnogome se slaže i Koen (Cohen, 1998), koji samo pravi razliku u nazivu dveju glavnih kategorija, pa, umesto da ih naziva direktnim i indirektnim strategijama, nudi nazive *strategije učenja jezika* i *strategije upotrebe u nastavi jezika*. Svoju klasifikaciju Koen (Cohen, 1998: 5) upotpunjuje na taj način što dodaje da strategije učenja stranog jezika obuhvataju strategije upotrebe stranog jezika prilikom identifikovanja materijala koji treba da se nauči, grupisanja sadržaja radi lakšeg učenja (npr. svrstavanje novih reči u određene kategorije vrsta reči, tj. imenice, glagole, prideve itd.), obnavljanja naučenog sadržaja i, na kraju, skladištenja informacija kao odraza tog naučenog sadržaja.

Međutim, iako je taksonomija koju je dala Oksford veoma detaljna, Dernjei (Dörnyei, 2005) uviđa neke njene nedostatke i tvrdi da kompenzacione strategije treba da budu podvedene pod upotrebu jezika, a ne da budu klasifikovane kao strategije učenja. Dernjei se ne slaže sa Oksfordovom koja strategije pamćenja i kognitivne strategije posmatra kao dve različite potkategorije iste važnosti i tvrdi da „strategije pamćenja treba da budu podvedene kao podgrupa kognitivnih strategija”<sup>8</sup> (Dörnyei, 2005: 168).

Uprkos nekim neslaganjima u objašnjenju pojma strategija učenja, kao i neslaganjima oko njihove klasifikacije, moguće je izvesti određene opšte zaključke. Prvo, autori iz oblasti učenja stranog jezika dali su različite klasifikacije strategija učenja, ali su izdvojili neke osnovne (zajedničke) kategorije: kognitivne, metakognitivne i društvene strategije učenja. Drugo, i to je ono što je od posebnog značaja za ovu monografiju, grupa autora koja je proučavala afektivne strategije učenja naglasila je da učenici i studenti koji su uspešni u učenju stranog

8 “[...] memory strategies constitute a subclass of cognitive strategies.”



jezika imaju skoro iste karakterne osobine (Rubin, 1975; Naiman et al., 1978). Prema Rubin (Ibid.), saznanje o afektivnim strategijama do kojeg se došlo u istraživanjima 1975. i 1978. godine veoma je značajno za jezičku nastavnu praksu jer nastavnici mogu učenicima koji osećaju strah i nervozu prilikom korišćenja stranog jezika na času pomoći da prevladaju te poteškoće i postanu uspešniji u komunikaciji na stranom jeziku. Samim tim, podučavanje učenika afektivnim strategijama učenja može doprineti tome da se učenici i sami uključe u savladavanje sopstvenih poteškoća i time postanu samostalniji u učenju jezika i van učionice (Wenden & Rubin, 1987).

Dakle, istraživanja u oblasti strategija učenja veoma su značajna za nastavnu praksu, pa se stoga sve više teži osavremenjivanju celokupnog vaspitno-obrazovnog procesa, kojeg ne bi ni bilo bez inoviranja u oblasti stranih jezika (Sahoo, 2018). Tačnije, čitanje savremene literature na stranom jeziku od posebnog je značaja za celokupnu savremenu nastavu, kako u oblasti učenja tako i u oblasti podučavanja. Istraživanje koje je sprovedeno za potrebe ove monografije i koje će u nastavku biti predstavljeno ima za cilj da doprinese upravo poboljšanju nastavne prakse iz oblasti metodike engleskog jezika.

### 3.3. Afektivne strategije učenja

Objašnjavajući pojam *afektivni*, Oksford (Oxford, 1990: 140) navodi da se on odnosi na emocije, stavove, motivaciju i vrednosti, dodajući pritom da emocijama, stavovima, motivacijom i vrednostima učenik ili student može ovladati koristeći upravo afektivne strategije u procesu učenja jezika. Ona smatra da učenici koji su uspešni u učenju stranog jezika znaju kako da kontrolišu svoje emocije i da upravljaju svojim stavovima – što učenje stranog jezika čini prijatnijim i uspešnijim. S druge strane, negativna osećanja mogu da uspore učenikov napredak ili da ga potpuno odvrte od jezičkih aktivnosti (Ibid.). U ovom kontekstu treba pomenuti i ulogu nastavnika u procesu podučavanja engleskog jezika. Prema Oksford (Ibid.: 140–141), nastavnici mogu da utiču na atmosferu u učionici na tri različita načina: „menjajući socijalnu strukturu u učionici tako što od učenika traže veću odgovornost, povećavanjem vremena koje se utroši na konverzaciju i podučavanjem učenika da koriste afektivne strategije učenja”<sup>9</sup>.

Samopouzdanje je jedan od primarnih afektivnih elemenata koji podrazumeva preispitivanje sopstvene efikasnosti u učenju jezika; niži stepen samopouzdanja možemo videti u trenucima kada učenik sam sebe kritikuje naglas

---

9 “[...] by changing the social structure of the classroom to give students more responsibility, by providing increased amounts of naturalistic communication, and by teaching learners to use affective strategies.”

(Ibid.). Zatim, treba pomenuti i stavove kao preduslove za motivaciju u svakoj oblasti, pa i u oblasti učenja stranog jezika. Oksford smatra da stavovi i motivacija istovremeno utiču na efikasnost u učenju opšteg engleskog jezika i u „oblasti pojedinih jezičkih veština kao što su slušanje, čitanje i govorenje”<sup>10</sup> (Ibid.: 141). Strategije samoohrabivanja su moćni činioци poboljšanja stavova, a samim tim i motivacije (Ibid.).

Nervoza u „malim količinama” može pomoći nekim učenicima da budu uspešniji u jezičkim zadacima i takvu nervozu obično nazivamo „pozitivna trema”. Međutim, nervoza koja preraste u stres može da dovede do brige, do raznih frustracija, sumnje u sebe, nesigurnosti i straha od nastave određenog nastavnog predmeta. Svemu tome može da bude uzrok zahtev da učenik govori ispred svojih vršnjaka iz odeljenja, a ne sa svog mesta. Oksford (Ibid.) smatra da takvu stresnu situaciju učenik može prevladati ako udahne duboko više puta ili se smeje. Pored toga, ona smatra da samoohrabrenje pozitivnim iskazima može pomoći da se smanji stres i prilikom govorenja na času, kao i prilikom rešavanja testova (Ibid.).

Oksford (Ibid.) dalje ističe da je urađen mali broj istraživanja koja su za predmet proučavanja imala afektivne strategije učenja stranog jezika. Sprovedena istraživanja iz ove oblasti pokazuju da su afektivne strategije u značajnoj meri zanemarene u procesu podučavanja, kao i u procesu učenja stranog jezika, pa tako samo jedan učenik od njih dvadeset vlada ovim strategijama (Ibid.: 143). Upravo zbog toga ova monografija ima za cilj da se bavi problemom zastupljenosti afektivnih strategija u nastavi engleskog jezika na univerzitetskom nivou. Svrha istraživanja je da se iskoriste ta saznanja kako bi se unapredio vaspitno-obrazovni proces i metodička praksa učenja stranog jezika.

Prema Braunu (citirano u: Oxford, 1990: 140), „afektivni domen je nemoguće opisati u okviru jasno utvrđenih granica”<sup>11</sup>. Afektivni domen se širi kao mreža koja obuhvata pojmove kao što su samopouzdanje, stav, motivacija, anksioznost, kulturni šok, inhibicija, preuzimanje rizika i tolerancija dvosmislenosti (Ibid.). Upravo zbog ovakve složenosti, afektivna strana svakog pojedinca direktno utiče na njegov uspeh ili neuspeh u učenju jezika. Naime, pojedinci koji su uspešni u učenju stranog jezika su upravo oni koji znaju da kontrolišu svoje emocije i stavove u vezi sa sopstvenim učenjem (Ibid.). Negativna osećanja mogu da uspore napredak čak i kod pojedinaca koji znaju kako da uče strani jezik, a, s druge strane, prisustvo pozitivnih osećanja i pozitivnih stavova može da doprinese mnogo efikasnijem i prijatnijem učenju jezika (Ibid.). Uloga nastavnika i njegov uticaj na osećanja učenika veoma su veliki i značajni. Nastavnik može da pomogne u eliminisanju negativnih i ustaljivanju pozitivnih osećanja. To bi

---

10 „listening comprehension, reading comprehension, and oral production“

11 “The affective domain is impossible to describe within definable limits.”

moglo da se ostvari podučavanjem učenika afektivnim strategijama, koje bi im svakako pomogle da slobodnije preuzimaju veću odgovornost i sami kreiraju nastavu stranog jezika, odnosno više učestvuju u usmenom izlaganju.

Prema Oksford (Ibid.: 141), samopouzdanje je jedan od primarnih afektivnih elemenata. Samopouzdanje, prema njenom mišljenju, predstavlja procenu sopstvene vrednosti zasnovanu na uspešnoj interakciji u okviru određenog okruženja. Nizak stepen samopouzdanja se najčešće prepoznaje kada učenik sam sebe kritikuje naglas (Ibid.). Osećaj uspešnosti je osnova samopouzdanja i prepoznaje se u mišljenju, verovanjima i stavovima pojedinca koji utiču na motivaciju za učenje nekog jezičkog sadržaja (Ibid.). Oksford (Ibid.) dalje objašnjava da stavovi ne samo da utiču na motivaciju za učenje stranog jezika, nego stavovi i motivacija zajedno utiču na uspešnost ili neuspešnost ishoda učenja, i to kako na opšte jezičko znanje, tako i na znanje i sposobnost pojedinih jezičkih veština kao što su slušanje, čitanje i usmeno izlaganje. Mala količina anksioznosti, tj. „pozitivna trema”, ponekad može da pomogne učeniku da bude uspešniji u procesu usmenog izlaganja. Međutim, prisutnost velike doze anksioznosti može da doprinese pojačanoj brizi, nemiru, sumnji u sebe, različitim frustracijama, osećanju nemoći, nesigurnosti, straha i određenim fizičkim simptomima (znojenje dlanova ili celog tela, mučnina, glavobolja itd.). Pojačana anksioznost može da doprinese teškom savladavanju jezičkih sadržaja i može ponekad da potpuno blokira učenje jezika (Ibid.). Da bi učenje jezika bilo uspešno, tj. da bi pokazalo pozitivne rezultate, potrebno je da se prevaziđu prepreke u učenju, da se pojedinac upusti u preuzimanje rizika da će pogrešiti u toku usmenog izlaganja, da i sam pokuša da toleriše dvosmislenosti i da bude otvoren prema novim i drugačijim rešenjima i situacijama (Ibid.). Oksford (Oxford, 1990: 142) navodi da je istraživanje koje je sproveo Nejman (Naiman et al., 1978, citirano u: Oxford, 1990: 142) sa svojim saradnicima pokazalo da je tolerancija dvosmislenosti jedan od dva ključna faktora koji utiču na uspešnost u učenju stranog jezika. Istraživanja koja to potvrđuju, a na koja se Oksford poziva, jesu istraživanja autorki Čapel (Chapelle, 1983, citirano u: Oxford, 1990: 143) i Erman i Oksford (Ehrman & Oxford, 1989, citirano u: Oxford, 1990: 143).

Oksford (1990) u svojoj studiji ističe da je veoma malo istraživanja urađeno na temu zastupljenosti afektivnih strategija učenja u nastavi stranog jezika, ali da je nekoliko sprovedenih istraživanja (Chamot et al., 1987, citirano u: Oxford, 1990: 143) iz te oblasti potvrdilo da od dvadeset ispitanika samo jedan koristi afektivne strategije učenja, i to ne sve nego samo neke od njih. Prema mišljenju Oksfordove (Ibid.) ovakva situacija je veoma zabrinjavajuća s obzirom na činjenicu da su afektivne strategije efikasan alat za pojedince koji imaju probleme sa učenjem stranog jezika i koji ne znaju kako da se izbore sa sopstvenim negativnim emocijama vezanim za jezičko učenje. Naime, ona ističe da afektivne

strategije nisu zamena za psihoterapiju, niti način da se reše ozbiljniji psihološki problemi, a ne mogu ni da utiču na promenu karakternih osobina ličnosti. Imajući u vidu sve prethodno rečeno, Oksford (Ibid.: 164–168) u svojoj studiji daje objašnjenje za svaku od afektivnih strategija.

U grupu afektivnih strategija koje doprinose smanjenju jezičke anksioznosti spadaju tri strategije:

1. korišćenje relaksacije, dubokog disanja ili meditacije (engl. *using progressive relaxation, deep breathing, or meditation*),
2. korišćenje muzike (engl. *using music*) i
3. korišćenje smeha (engl. *using laughter*).

Upravo je usmeno izlaganje jezička veština tokom koje se najčešće javlja anksioznost, a ona je i predmet istraživanja za potrebe ove monografije. U daljem tekstu biće dato obrazloženje svake od afektivnih strategija, sa fokusom na primenu strategija pri usmenom izlaganju.

1. **Korišćenje opuštanja, dubokog disanja ili meditacije.** Ova afektivna strategija podrazumeva postepeno opuštanje, prvo većih grupa mišića (mišića tela), a zatim i manjih grupa mišića (mišića lica). Duboko disanje je često prateći element opuštanja i odnosi se ne samo na disanje iz pluća, nego se (za potrebe opuštanja) preporučuje upravo duboko disanje iz predela dijafragme. Primena pomenutog postupka pre ili u toku usmenog izlaganja odmah dovodi do smirivanja. Naravno, navedena strategija može da se upotrebi i nakon usmenog izlaganja ako učenik/student primeti da je i dalje uzrujan i da mu je opuštanje potrebno. Meditacija podrazumeva usredsređenje pojedinca koji usmeno izlaže na neku pozitivnu mentalnu sliku ili na zvuk koji asocira na nešto pozitivno. Sve ove tehnike mogu da se upotrebe u nastavi ili van nje. Nije potrebno da učenici legnu na pod i zauzmu određeni joga položaj, dovoljno je da se koncentrišu na nešto pozitivno, udahnu duboko i smire svoje telo. Ova strategija se može primeniti pre, u toku i posle usmenog izlaganja. Njena upotreba pre i u toku usmenog izlaganja je veoma značajna jer može da doprinese kvalitetnijem usmenom izlaganju na samom času.
2. **Korišćenje muzike.** Slušanje umirujuće muzike može se primeniti pre usmenog izlaganja, pogotovu pre usmenog izlaganja koje će biti ocenjivano, kako bi se učenici relaksirali i oslobodili stresa. Moć muzike u oblasti *sugestopedije* (engl. *suggestopedia*) veoma je priznata, pogotovu u procesu učenja stranog jezika. Naravno, različita muzika odgovara različitim učenicima. Oksford (1990: 164) navodi primere nekih učenika koji su koristili klasičnu ili domaću muziku kako bi se pripremili za predstojeće jezičke zadatke.

3. **Korišćenje smeha.** Smeh je poznata i priznata alternativna terapija u oblasti medicine, pa ga mnogi lekari koriste kako bi pomogli pacijentima da se opuste i brže ozdrave. U učionici, smeh doprinosi prijatnijoj i pozitivnijoj atmosferi, a samim tim i efikasnijim ishodima učenja. Neki učenici nesvesno, a neki svesno koriste smeh kako bi se oslobodili stresa u toku usmenog izlaganja. To se najčešće dešava kada učenik ne može da se seti odgovarajuće fraze ili reči u datom trenutku, pa se zbog toga i sam nasmeje i/ili zatraži pomoć od nastavnika.

Grupi strategija za samoohrabrivanje pripadaju sledeće strategije:

1. izgovaranje pozitivnih rečenica (engl. *making positive statements*),
2. mudro preuzimanje rizika (engl. *taking risks wisely*) i
3. nagrađivanje samog sebe (engl. *rewarding yourself*).

Ova grupa strategija često je zanemarena od strane učenika jer većina njih očekuje da ih ohrabri nastavnik ili neko drugi, pa zaboravljaju da to mogu i sami da učine. Naime, najznačajnije ohrabrenje i treba da potekne od samog učenika koji uči. Tada će upotreba ove grupe strategija dostići vrhunac uspeha.

1. **Izgovaranje pozitivnih rečenica.** Ova afektivna strategija može znatno da poboljša učinak u svim jezičkim veštinama, a kad je u pitanju usmeno izlaganje može se upotrebiti pre, u toku i posle usmenog izlaganja. Rečenicama samoohrabrenja kao što su: „Sasvim je u redu ako napravim grešku u toku izlaganja”, „Umem da saopštim šta želim iako ne znam sve reči”, „Baš sam se lepo snašao/la kod ovog odgovora” ili „Baš sam dobro govorio/la ovog puta” – može se povećati samopouzdanje učenika, a samim tim i pojačati njihova motivacija za dalje učenje.
2. **Mudro preuzimanje rizika.** Ova strategija podrazumeva svesnu odluku da se preuzme rizik učestvovanja u usmenom izlaganju iako postoji mogućnost greške. Odluka da se preuzme rizik najčešće se donosi pre usmenog izlaganja, iako je učenik svestan da kvalitet njegovog usmenog izlaganja nije na visokom nivou i da će napraviti greške. Naravno, ovde se ne misli na pogađanje odgovora bez ikakvog smisla ili odgovaranje bez obzira na relevantnost i smisao pitanja, već na promišljeno i sistematično odgovaranje gde, sasvim logično, mogu da se potkradu određene jezičke greške.
3. **Nagrađivanje samog sebe.** Učenici najčešće očekuju pohvalu od strane nastavnika, dobru ocenu ili sertifikat o znanju stranog jezika, što za njih predstavlja direktnu nagradu. Međutim, učenici zanemaruju samonagrađivanje, pa im na to treba skrenuti pažnju. Samonagrađivanje može biti prisutno kod svih jezičkih veština i zavisi od mentalnog sklopa svake osobe. Ako govorimo o usmenom izlaganju, ova strategija se može upotrebiti nakon čina usmenog izlaganja, kada učenik želi da sam sebe nagradi za

dobro postignuće na času, ili pak da dobije nagradu i pre odrađenog zadatka, koja bi, u ovom slučaju, bila podsticaj za predstojeću radnju, odnosno imala bi motivišući karakter. Oksford (1990: 168) navodi primere nekih učenika koji koriste ovu strategiju u učenju stranog jezika: „Hildegard nagrađuje sebe za dobar rad na času tako što odgleda omiljenu TV seriju”, „Linzi sebe nagradi kupovinom”, „Luiz provede vreme sa drugaricom sa kojom voli da se druži”, „Frederik ode u pozorište i odgleda operu”, „Erni odvede svoju porodicu na jezero” itd.

Kontrolisanje emocija je treća grupa afektivnih strategija koja obuhvata sledeće strategije:

1. slušanje svog tela (engl. *listening to your body*),
2. korišćenje evidencione liste (engl. *using a checklist*),
3. pisanje dnevnika samovrednovanja (engl. *writing a language learning diary*) i
4. razgovaranje sa drugima o svojim osećanjima (engl. *discussing your feelings with someone else*).

Ove četiri strategije pomažu učenicima da bolje upoznaju svoja osećanja, stavove i stepen motivacije za učenje stranog jezika jer ukoliko učenici ne bi bili svesni ovih aspekata, ne bi ni bili u mogućnosti da eliminišu negativna osećanja koja sprečavaju učenje jezika.

1. **Slušanje svog tela.** Ovo je jedna od strategija koja se može najlakše primeniti, ali je često zapostavljena. Ona podrazumeva da se prate signali koje nam daje sopstveno telo. Ovi signali mogu biti negativni (znojenje čitavog tela i/ili dlanova, pojačana napetost u mišićima, mučnina, briga, strah, pa čak i ljutnja) ili pozitivni (osećanje sreće, zainteresovanost za učenje, smirenost i zadovoljstvo). Ova afektivna strategija može da se primeni na sve jezičke veštine, a za usmeno izlaganje kao jezičku veštinu veoma bi bilo značajno da svaki učenik upozna svoje telo kako bi prevazišao smetnje koje se mogu javiti pre, u toku i posle usmenog izlaganja. Naravno, ako učenik oseti mučninu ili mu se dlanovi znoje i pre nego što ga nastavnik prozove da odgovori na pitanje, može u tom trenutku primeniti i neku od strategija relaksacije. To bi smirilo ubrzano disanje i mučninu u stomaku, a dlanovi bi prestali da se znoje. Ukoliko se ovi problemi jave u toku izlaganja, izgovaranje pozitivnih rečenica u cilju samoohrabrenja i smeh bi mogli da smanje fiziološke tegobe učenika. Dakle, poznavanje sopstvenog tela i sopstvene emocionalne klime može da pomogne da se prevaziđu problemi koji su vezani za jezičku veštinu usmenog izlaganja.
2. **Korišćenje evidencione liste.** Evidenciona lista može da pomogne učenicima da na sistematičan način prate svoje emocionalno stanje u vezi sa

usmenim izlaganjem. Ova lista može da se popunjava svakog dana ili ređe, pri čemu se učenik fokusira na sopstvena osećanja i stavove u vezi sa celokupnim učenjem stranog jezika ili sa problemima koji se javljaju tokom usmenog izlaganja. Evidencionna lista može da bude predlog nastavnika ili samih učenika i može da se popunjava na času ili kod kuće. Odgovori učenika mogu da posluže i kao osnova za kvalitetnu raspravu na času, gde bi nastavnik saznao koji se problemi javljaju u vezi sa usmenim izlaganjem, a učenici bi uvideli da svako može da ima neki problem u učenju. To bi poboljšalo njihovo samopouzdanje i želju da učestvuju u usmenom izlaganju, čak i kada se boje greške.

- 3. Pisanje dnevnika samovrednovanja.** Dnevnik samovrednovanja je alat koji se može koristiti za beleženje učenikovih osećanja, stavova i percepcije sopstvenog učenja. Ovi dnevnikci mogu da posluže da se evidentiraju upotrebe strategija za koje učenik smatra da su se pokazale efikasnim u toku usmenog izlaganja, ali i korišćenje strategija koje nisu bile efikasne u dovoljnoj meri. Nastavnik može da predloži učenicima šta sve treba da beleže u svom dnevniku samovrednovanja i time im pomogne da se više usredsrede na određene probleme. Dakle, ova strategija se može koristiti pre ili posle usmenog izlaganja a zbog svoje efikasnosti je i predmet istraživanja u ovoj monografiji.
- 4. Razgovaranje sa drugima o svojim osećanjima.** Učenje stranog jezika je za pojedine učenike veoma teško i stresno, pa bi razgovor i savetovanje sa drugima mogao da pomogne da se neki problemi prevaziđu. Učenici mogu da razgovaraju sa nastavnikom, drugom, drugaricom ili rođacima i da zatraže savet kako bi prevazišli neki problem u nastavi. Veoma bi bilo korisno da se na času povede diskusija uz prisustvo nastavnika, koji bi usmeravao razgovor i podsticao učenike da iznesu svoje probleme. Ovakva diskusija bila bi način da se saznaju problemi učenika, ali i prilika da oni sami uvide da mogu usmenim putem da iskažu svoje ideje čak i ako njihovo jezičko znanje nije na najvišem nivou.

Dakle, možemo zaključiti da je mala zastupljenost afektivnih strategija (Chamot et al., 1987, citirano u: Oxford, 1990: 143) u procesu učenja stranog jezika u izvesnoj meri uslovljena samom složenošću afektivnog domena pojedinca. Afektivne strategije koje je Oksford (1990) navela u svojoj studiji (videti Tabelu na 40. strani) su i prema mišljenju Koena (Cohen, 1998: 136) veoma značajne za proces usmene komunikacije jer pomažu da učenici govore gramatički tačnije i fluentnije. Ove strategije takođe pomažu poboljšanju njihovog samopouzdanja i omogućavaju da celokupan kvalitet njihovog usmenog izlaganja bude na višem novou (Ibid.).

Kao ilustraciju prethodno rečenog, ovde treba skrenuti pažnju i na istraživanje koje je Komaromi (2012: 103) sproveda na Poljoprivrednom fakultetu u Novom Sadu na uzorku od 50 studenata, sa ciljem da ispita „stavove studenata o učenju engleskog jezika uz pomoć različitih strategija učenja, mišljenje studenata o konkretnim strategijama učenja kao i njihovoj ulozi u procesu učenja”. Ona je došla do veoma značajnih rezultata u pogledu veštine govora. U ovoj monografiji u središtu razmatranja će biti veština govora ili veština komunikacije jer je ova veština ključna za istraživanje koje je sprovedeno, a koje će biti prikazano u narednim poglavljima. Naime, Komaromi (Ibid.: 108–110) je saznala da bi mali broj njenih ispitanika (studenti na nematičnom fakultetu) najradije izbegao vežbe komunikacije „zato što im je teško da se snađu i odaberu prave reči da se izraze”, ali je zato veći broj onih koji smatraju da bi bilo veoma korisno „uvesti vežbe konverzacije”, gde bi oni imali priliku da, pre svega, izraze sopstveno mišljenje na engleskom jeziku. Takođe, studenti i kontrolne i eksperimentalne grupe smatraju da bi akcenat na govoru trebalo da bude veći nego što je to ostvareno na časovima (Ibid.: 110).

U skladu sa prethodno pomenutim podacima koje je iznela Komaromi (2012), upravo iz te potrebe za unapređivanjem komunikativnih sposobnosti kod studenata na nematičnom fakultetu proistekao je jedan od ciljeva ove monografije i istraživanja koje će biti predstavljeno. Više o usmenom izlaganju kao jezičkoj veštini biće reči u narednom poglavlju.



Tabela 1. Klasifikacija afektivnih strategija učenja stranog jezika (Oxford, 1990: 141)

| <b>AFEKTIVNE STRATEGIJE UČENJA STRANOG JEZIKA</b>  |   |  |
|--|---|--|
| <b>Smanjivanje jezičke anksioznosti</b>  | <b>Samoohrabrivanje</b>   | <b>Kontrolisanje emocija</b>   |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Korišćenje relaksacije, dubokog disanja ili meditacije</li> <li>2. Korišćenje muzike</li> <li>3. Korišćenje smeha</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Izgovaranje pozitivnih rečenica</li> <li>2. Mudro preuzimanje rizika</li> <li>3. Nagrađivanje samog sebe</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Slušanje svog tela</li> <li>2. Korišćenje ček liste</li> <li>3. Pisanje dnevnika učenja</li> <li>4. Razgovor sa drugima o svojim osećanjima</li> </ol> |



## 4. USMENO IZLAGANJE NA ENGLESKOM JEZIKU

Veština akademskog usmenog izlaganja je produktivna jezička veština kojoj se, pored razumevanja pročitano i pisanja, pridaje posebna važnost. Većina autora koji pišu o ovoj veštini ističu njen značaj, ali i to da je zbog velikog broja studenata na fakultetima ova veština u značajnoj meri zanemarena, tako da nastavnici nisu u mogućnosti da identifikuju probleme sa kojima se studenti sreću u procesu komunikacije na engleskom jeziku (Ćirković-Miladinović, 2007; 2010; 2011). Kada se razmatra usmeno izlaganje kao jezička veština, treba istaći dva aspekta ove veštine: učešće u diskusiji (govor kao dvosmerna, interaktivna veština) i usmeno izlaganje (govor u vidu monologa). Budući da je usmeno izlaganje kao veština, na maternjem, ali i na stranom jeziku, veoma važno za buduće učitelje i vaspitače, ova studija će se fokusirati na kvalitet usmenog izlaganja studenata, uz posebno isticanje zastupljenosti afektivnih strategija učenja engleskog jezika u procesu komunikacije.

Usmeno izlaganje studenata na stranom jeziku u novije vreme sve češće je deo nastavnih planova i programa na univerzitetskom nivou (Vuković-Vojnović i Knežević, 2007; Knežević, 2011). Knežević (2012: 60) navodi četiri osnovne karakteristike uspešne usmene prezentacije (prema: Ruggiero, 2007): 1) celovitost, koja podrazumeva utvrđivanje centralne ideje kao osnove sadržaja izlaganja, 2) koherentnost, 3) naglašavanje, koje podrazumeva utvrđivanje stepena važnosti osnovnih tačaka i 4) razvojni tok, od kojeg zavisi kako će se i u kojoj meri osnovne tačke razvijati u odnosu na cilj izlaganja. Knežević (Ibid.) dalje ističe da je dobra organizacija usmenog izlaganja preduslov za uspešno praćenje, dobro razumevanje i lakše pamćenje izloženog od strane učenika. Prema Knežević (Ibid.), izbor tipa organizacije usmenog izlaganja treba da zavisi prevashodno od postavljenog cilja izlaganja i utvrđene glavne ideje. S tim u vezi, treba voditi računa o dobrom i zanimljivom uvodu, kvalitetnom centralnom delu i što efektivnijem zaključku (Biber et al., 1999). Metodčki pristup razvijanju sposobnosti usmenog izlaganja kod studenata na engleskom jeziku je tema koja se u ovoj monografiji posebno razmatra. Kao potkrepljenje toka istraživanja koje je primenjeno, ovde treba navesti Volasovu (Wallace, 2004) ideju da treba posmatrati tri faze u procesu izlaganja: pripremnu fazu, fazu koja se tiče toka izlaganja i fazu evaluacije, koja sledi nakon završetka izlaganja. Ovakva analiza toka

izlaganja biće urađena i u istraživanju u ovoj monografiji, koje će pokazati da je primena afektivnih strategija učenja od velike važnosti za uspešno komuniciranje na engleskom jeziku kao stranom. Pomenuta podela usmenog izlaganja na tri faze (prema: Knežević, 2012: 61) nudi „mogućnost različitih aktivnosti kojima se podstiče razvijanje strategija za učenje [engleskog jezika]”. Imajući u vidu da kognitivne i metakognitivne strategije učenja utiču na mentalne procese kojima se obrađuje sadržaj (Ibid.), veoma značajno mesto u okviru sve tri faze usmenog izlaganja pripada afektivnim strategijama učenja (Rossiter, 2003; Young, 1990; Issit, 2008; Oxford, 1990; Rubin & Tomson, 1994; Cohen, 1998: 8). U skladu sa tim, možemo reći da *smanjenje stresa i nervoze*, kao jedna od podstrategija afektivnih strategija učenja, može znatno umanjiti napetost pre nego što student počne da govori na engleskom jeziku, ali i u toku izlaganja. Takođe, *samoohrabrivanje* može biti važna podstrategija kojom se student može koristiti u toku izlaganja, a *poznavanje sopstvene emocionalne situacije*, kao treća podstrategija, može takođe doprineti boljem ishodu budućih usmenih izlaganja na taj način što će student uz pomoć ove strategije kvalitetnije procenjivati i evaluirati ishod sopstvenog usmenog izlaganja.

Iako Hosenfeld (Hosenfeld, 1984), Kern (Kern, 1989) i Gu (Gu, 1996) negiraju činjenicu da se kvalitet jezičkih veština kod učenika/studenata može poboljšati podučavanjem strategija učenja ili njihovom primenom na jezičke zadatke, O'Mali i Šamo (O'Malley & Chamot, 1990) su sproveli istraživanje fokusirajući se upravo na usmeno izlaganje kao veštinu. Naime, eksperimentalna grupa, koja je bila podučavana strategijama učenja stranog jezika (posebno kognitivnim, metakognitivnim, društvenim i, za ovu monografiju najvažnije, afektivnim strategijama učenja), najviše je napredovala u učenju tog stranog jezika (Ibid.). Slično istraživanje sproveli su i Dador i Robins (Dadour & Robins, 1996, u: Cohen, 1998: 111) na uzorku od 122 studenta na egipatskom univerzitetu. Eksperimentalna grupa je bila podvrgnuta petnaestonedeljnom podučavanju strategijama učenja, i to kognitivnim, kompenzacionim, metakognitivnim, društvenim i afektivnim strategijama učenja engleskog jezika. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da su studenti eksperimentalne grupe bili daleko uspešniji u zadacima govornih vežbi od studenata kontrolne grupe, kao i da su koristili raznovrsniji broj strategija u procesu rešavanja jezičkog zadatka (Ibid.). Dernjeji (Dörnyei, 1995: 80) je takođe proučavao komunikativne veštine mađarskih srednjoškolaca koji su u to vreme učili engleski jezik kao strani. Dernjeji (Ibid.) je zaključio da je veoma korisno ako se učenici podučavaju strategijama učenja stranog jezika jer im one omogućavaju sigurnost pre, u toku i posle usmenog izlaganja. Značajno je napomenuti i to da se ovako obučeni učenici/studenti ne plaše pravljenja greške i počinju da razvijaju pozitivan stav prema nastavniku i nastavnom predmetu. Koen, Viver i Li (Cohen, Weaver & Li, u: Cohen, 1998)

navode podatke svog istraživanja na Univerzitetu u Minesoti na uzorku od 55 studenata koji su učili određeni strani jezik. Oni su istraživali kakav je uticaj imalo podučavanje strategijama učenja stranog jezika na studente, posebno se fokusirajući na veštinu usmenog izlaganja (Ibid.). Odabrali su baš ovu veštinu jer nju, kako tvrde, najviše treba unaprediti, a najmanje pažnje joj je posvećeno u literaturi i istraživanjima. Rezultati koje su oni dobili pokazali su da je eksperimentalna grupa bila daleko uspješnija u zadacima opisivanja grada i da je pokazala veoma veliku elokventnost. Takođe, ispitanici eksperimentalne grupe, koji su bili upućeni kako da unapred planiraju svoje izlaganje, prate tok i evaluiraju svoje usmeno izlaganje, u znatnoj meri su pokazali (posle instrukcija kako da koriste strategije u procesu izlaganja) ne samo da govore tečnije, nego i gramatički ispravnije.

Kao zaključak prethodno rečenog, može se navesti konstatacija koju su Koen, Viver i Li (Ibid.) izneli u svojoj studiji, a koja se tiče upravo afektivnih strategija učenja: „Afektivne strategije (kao što su korišćenje relaksacije, samonagrađivanja i preuzimanje rizika) i neke komunikativne strategije zaista pomažu učenicima/studentima da govore gramatički ispravnije i da poboljšaju svoje samopouzdanje u toku usmenog izlaganja”<sup>1</sup> (Ibid.: 136). U narednim poglavljima ove knjige biće izložene metodološke postavke i rezultati istraživanja, koji će i dodatno pojasniti značaj upotrebe afektivnih strategija učenja za (ne)uspešno komuniciranje na engleskom jeziku kao stranom.

#### 4.1. Usmeno izlaganje na času engleskog jezika

Krajem devetnaestog i početkom dvadesetog veka lingvisti (npr. Henry Sweet, Wilhelm Viëtor, Paul Passy) sve se više orijentišu ka praktičnoj primeni jezika, koja je, istina, oduvek bila značajna, ali je u nastavi stranih jezika bila podređena gramatičkim strukturama jezika, učenju i proširivanju vokabulara i sintaksičkim pravilima (Bojović, 2004). Pomenuti lingvisti su isticali da je govor, a ne pisana reč, primarni oblik jezika. Sedamdesetih i osamdesetih godina dvadesetog veka javlja se interesovanje za komunikativne pristupe u nastavi. Strani jezik, pogotovu engleski koji je veoma rasprostranjen, postaje veoma važna komponenta nastave, pa otuda sve više raste i zanimanje za komunikativne pristupe u nastavi. Uvođenjem pojma *komunikacione kompetencije* sve više se skreće pažnja na jezik i jezičke funkcije, a samim tim se nastoji da učenici i studenti budu što više izloženi stvarnoj upotrebi jezika na času kroz postavljanje komunikativnih zadataka.

1 “Affective strategies (such as trying to relax when performing language tasks, giving oneself tangible rewards, and taking risks), as well as certain communication strategies, do indeed help students to speak more grammatically and increase their self-confidence when speaking.”

Za razvoj kompetencije za uspešnu komunikaciju na engleskom jeziku od velikog je značaja razvoj veštine govora i razgovora. Veština govora podrazumeva tečnost, leksičku i gramatičku tačnost, stilističku adekvatnost, poznavanje modela neverbalne komunikacije na stranom jeziku, kao i sposobnost obrade informacija onog trenutka kada ih dobijemo.

Razgovor na času je svakako drugačiji od svakodnevnog ćaskanja sa prijateljima (engl. *small talk*) ili članovima porodice, a ako se uz to zahteva od studenata da govore i razgovaraju na engleskom jeziku, onda je izazov još veći. Za razliku od privatnih razgovora, čija je unutrašnja struktura manje izražena, razgovor na času engleskog jezika ima jasan cilj i spada u formalne razgovore. Kod nas se ovom temom detaljno bavila Andevski (2008), pa ćemo se iz tog razloga ovde osloniti na njena zapažanja. Prema Andevski (Ibid.: 73), možemo razlikovati *pet različitih faza* u okviru jednog strukturisanog razgovora.

1. *Uspostavljanje kontakta* je veoma važan prvi korak koji treba da omogući otvorenu i prijateljsku atmosferu za razmenu mišljenja. Na času engleskog jezika na univerzitetskom nivou veoma je važno da nastavnik od prvog časa uspostavi prijatnu i produktivnu atmosferu i prijateljski odnos sa svojim studentima. Takođe, važno je da se taj odnos sve više unapređuje u toku nastave i postaje sve iskreniji.
2. *Informativna faza* je druga faza, koja podrazumeva usaglašavanje zajedničkog plana za razgovor koji sledi (Andevski, 2008: 73). Ovde spada i utvrđivanje tema razgovora, kao i uspostavljanje pogodne atmosfere za diskusiju. Sve ovo je od velikog značaja za nastavu stranog jezika jer baš u drugoj fazi treba uključiti sagovornike, u ovom kontekstu – studente. Studentima možemo dati priliku da biraju temu za razgovor i tako ih dodatno motivisati za učestvovanje u diskusiji. Na primer, nastavnik na času može formulisati zadatak za rad po grupama na sledeći način: „Odaberite jednu temu za razgovor u okviru grupe, a potom napišite zaključke do kojih ste došli razgovarajući na odabranu temu. Svoje zaključke ćete kasnije pročitati ostalim studentima i pokušati da ih argumentovano branite”. Nastavnik može ponuditi sledeće teme:
  - „Women should stay at home, not to go to work” (Žene treba da ostanu kod kuće, a ne da rade.)
  - „Governments should spend money on problems on Earth, not on exploring space” (Vlade treba da troše novac na rešavanje problema na Zemlji, a ne na istraživanje svemira.)
  - „A grade is not always the measure of student’s knowledge” (Ocena nije uvek merilo znanja učenika.) itd.

Za diskusiju treba utvrditi predviđeno vreme i postarati se da ona teče tako da se ostvare uslove za treću, ključnu fazu razgovora.

3. *Faza davanja argumenata* je faza sadržajnog raspravljanja, u kojoj do izražaja dolazi kritičko mišljenje studenata koji učestvuju u raspravi. Uloga nastavnika je sada samo posrednička, on vodi diskusiju i usmerava studente u predstavljanju argumenata, razvijanju ideja, iznošenju i odbacivanju predloga i dolaženju do zaključaka. Diskusija može biti izuzetno plodna i podsticajna ako se odaberu prave teme za razgovor. Motivacija studenata se pojačava i time što se studentima daje mogućnost da sami odaberu temu za razgovor, a u skladu sa zahtevima nastave.
4. Četvrta faza je *faza zaključivanja razgovora*. U ovoj fazi treba uputiti učesnike diskusije da, na osnovu svih argumenata i protivargumenata iznetih u prethodnim fazama, treba doći do zajedničkih zaključaka oko kojih će svi sagovornici da se saglase (Ibid.: 76).
5. *Završna faza* podrazumeva kraj razgovora i „prijateljsko pozdravljanje”. Andevski (Ibid.: 77) se ovom prilikom poziva na nalaze psihologije emocija: ako se potrudimo da stvorimo opuštajuću i prijateljsku atmosferu na kraju razgovora, to će omogućiti da se ponovni kontakt uspostavi u pozitivnoj formi. Većinu ljudi, bez obzira na tok diskusije, obraduje nekoliko ljubavnih reči na njenom kraju. U ovom slučaju, veoma je važno da nastavnik zahvali studentima na angažovanju u toku diskusije i na trudu koji su uložili na času. Pored toga, važno je da se studentima da do znanja da je njihov trud primećen i da će biti uvažen u procesu ocenjivanja.

Takav pristup nastavi od strane nastavnika biće podsticajan za studente, koji će rado učestvovati u diskusijama, a istovremeno se i odvažiti da samostalno saopšte svoju ideju. Naime, uvođenje afektivnih strategija učenja u nastavu engleskog jezika znatno će doprineti osposobljavanju studenata da kontrolišu svoje emocije i upravljaju sopstvenim stavovima i time učenje stranog jezika učine prijatnijim i uspešnijim. Studenti će na taj način postati aktivni slušaoci i aktivni govornici u toku diskusija na času engleskog jezika.

Aktivno slušanje nije nikakva posebna tehnika vođenja razgovora. Andevski (2008) ističe da je to stav koji zapravo govori o tome da smo iznutra usmereni ka tome da saznamo šta nam sagovornik želi reći, da smo zainteresovani da to saznamo. Treba naglasiti i to da aktivno slušanje ne treba da se odvija u situaciji u kojoj vlada nestrpljenje, već je potrebno na času izgraditi, razviti i ostvariti prijatnu situaciju u kojoj će studenti aktivno slušati nastavnika i nastavnik njih. To je preduslov za dobru komunikaciju, kao i za razvoj dobrih komunikacionih kompetencija studenata na pedagoškim fakultetima.

Prema Andevski (2008: 114), aktivno slušanje obuhvata: stvaranje prijatnih uslova u toku razgovora, otklanjanje smetnji, stavljanje dovoljno vremena na raspolaganje učenicima, strukturisano postupanje (pet faza razgovora) bez prekidanja sagovornika, postavljanje potpitanja, po mogućstvu bez vrednovanja izjava sagovornika, verbalno i neverbalno pokazivanje zainteresovanosti za razgovor, rekapitulisanje, korišćenje „otvarača vrata” i poštovanje pauza kako bi sagovornik imao vremena da iznese svoje misli. Ako navedene komponente aktivnog slušanja prevedemo na nastavu engleskog jezika, to bi značilo da aktivno slušanje i učešće u razgovoru na času podrazumeva sledeće: uspostavljanje prijatne atmosfere od strane nastavnika već na početku časa, otklanjanje buke i šumova koji se javljaju dok studenti zauzimaju svoja mesta i sedaju na stolice, davanje vremena studentima da se pripreme za diskusiju, neprekidanje studenata dok govore kako bi se održao kontinuitet toka misli, pružanje pomoći studentima da iskažu misli, postavljanjem potpitanja, po mogućstvu uz izbegavanje ispravljavanja leksičkih i gramatičkih grešaka dok student govori jer bi to doprinelo ometanju toka njegovih misli i stvaranju straha od komuniciranja na času, pokazivanje interesovanja za ono što student priča i ohrabrivanje s vremena na vreme klimanjem glavom ili nekim drugim vidom neverbalne komunikacije, zatim izdavanje glavne ideje i poštovanje pauze koje student pravi dok pokušava da smisli narednu rečenicu na engleskom jeziku. Dakle, ako ispoštujemo gore navedene uslove za uspešnu komunikaciju na času engleskog jezika, možemo očekivati da se naši studenti često i motivisano javljaju da učestvuju u diskusijama na času i da koriste engleski jezik u stvarnoj komunikaciji.

S druge strane, govorna produkcija, odnosno razvoj govornih veština na stranom jeziku, često se sa pravom smatra jednim od najtežih aspekata podučavanja i usvajanja stranog jezika. U dosadašnjoj praksi nastavnici su više pažnje poklanjali leksici i gramatici, dok su elementi govornog jezika bili sporadično zastupljeni ili zapostavljeni. U skladu sa savremenim pristupima nastavi engleskog jezika, nameće se potreba za poboljšanjem komunikacionih sposobnosti studenata, kao i sve učestalijem razvoju njihovih govornih veština.

Učenje stranog jezika treba posmatrati kao dugotrajan proces usvajanja kroz izloženost ciljnom jeziku i kroz komunikativnu upotrebu jezika uz neminovne greške. Greške na univerzitetskom nivou se često javljaju, ali uz podršku nastavnika, učenjem, uvežbavanjem, integrisanjem svih jezičkih veština i refleksijom kroz dnevnik samovrednovanja, studenti mogu postati motivisaniji da i sami unapređuju svoje znanje engleskog jezika i svoje komunikacione sposobnosti. Time se centar nastavnih aktivnosti pomera sa nastavnikovog objašnjavanja i ispravljavanja grešaka na aktivno učešće studenata u diskusijama, bez straha od pravljenja greške.

Dakle, profesionalni odnos prema nastavi stranog jezika zahteva od nastavnika da i sam stalno istražuje i analizira dobijene rezultate. Refleksivna evaluacija

komunikacionih kompetencija i nastavnika i studenata u nastavi stranog jezika neminovna je i predstavlja značajan faktor uspešne univerzitetske nastave i danas i ubuduće.

#### 4.2. Primena afektivnih strategija u procesu usmenog izlaganja na času engleskog jezika

Rositer (Rossiter, 2003) u svojoj studiji *Efekte primene afektivnih strategija u nastavi engleskog kao drugog jezika (The Effects of Affective Strategy Training in ESL Classroom)* primećuje da se u učenju ciljnog jezika s pravom ističe značaj afektivnih strategija, kao jedne od komponenti koje znatno doprinose objašnjavanju individualnih razlika u učenju. Rositer (Ibid.) u istom kontekstu, naravno, pominje i inteligenciju, karakterne crte ličnosti, motivaciju i sposobnost za učenje jezika. Kao podršku prethodno rečenom, pomenućemo i istraživanje Janga (Young, 1990) koje je pokazalo da su učenici bili uspešniji u učenju stranog jezika onda kada su nastavnici nastojali da stvore prijatnu atmosferu u učionici, atmosferu punu podrške i uzajamnog poštovanja, koja je, kao takva, sprečavala pojavu jezičke anksioznosti i omogućavala učenje jezika.

Koen, Viver i Li (1998, prema: Rossiter, 2003: 2) su svojim istraživanjem dali poseban doprinos u oblasti afektivnih strategija učenja stranog jezika i komunikacije kod studenata na univerzitetskom nivou. Oni tvrde da su studenti koji su poznavali i koristili afektivne strategije učenja engleskog jezika (duboko disanje, pozitivno razmišljanje, vizuelizacija jezičkih vežbi, tehnike relaksacije, upornost, samonagrađivanje itd.) bili daleko uspešniji u govornim vežbama na času od onih studenata koji nisu poznavali ove strategije.

Kao što je prethodno pomenuto, Oksford (1990: 141) je navela tri tipa afektivnih strategija koje mogu da se koriste u nastavi: smanjivanje jezičke anksioznosti (vežbe relaksacije i dubokog disanja, upotreba muzike kroz jezičke zadatke i smeh), samoohrabivanje (pozitivno reagovanje, mudro preuzimanje rizika i samonagrađivanje) i kontrolisanje emocija (regulisanje telesne temperature, korišćenje evidencione liste, razgovaranje o sopstvenim osećanjima sa vršnjacima i pisanje dnevnika učenja). Rositer (Rossiter, 2003: 8) je za svoje istraživanje iskoristila upravo ovu klasifikaciju afektivnih strategija koju je ponudila Oksford (Oxford, 1990) i došla do sledećih rezultata: posle 34 sata podučavanja afektivnim strategijama učenja, eksperimentalna grupa (učestvovala je 31 odrasla osoba, raspon godina je bio od 19 do 59) bila je podvrgnuta post-testu kako bi se proverilo koliko je poznavanje afektivnih strategija kod ispitanika unapredilo njihovo učenje stranog jezika. Došlo se do zaključka da se njihovo znanje znatno poboljšalo, što su i ispitanici potvrdili navodeći da im je učenje



afektivnih strategija veoma pomoglo u rešavanju jezičkih zadataka na času zbog povećanog samopouzdanja, ali i da im je poznavanje afektivnih strategija bilo značajno i u stvarnim životnim situacijama.

Poznavanje i korišćenje afektivnih strategija učenja engleskog jezika kao stranog direktno utiče na ishod učenja (Rubin & Thompson, 1994; Cohen, 1998: 8). Prepoznaje se pojačana motivisanost za učenje jezika, veće samopouzdanje u govoru, efikasnije rešavanje testova i znatno smanjena jezička anksioznost.

S druge strane, Svon (Swan, 2008: 270) smatra da se u proteklih tridesetak godina previše potencirao značaj primene strategija učenja u nastavi ciljnog jezika, iako se pokazalo da je klasifikacija tih strategija doživljavala razne promene i bila podvrgavana kritici. U zaključku svoje studije Svon (Ibid.: 272) ipak priznaje da je podučavanje strategija učenja stranog jezika u nastavi korisno, ali i upozorava da nastavnici nikako ne smeju da se bave samo njima, već i da studente uče gramatičko-leksičkoj strukturi odabranog jezika.

Ipak, kao potvrdu efikasnosti primene afektivnih strategija u podizanju kvaliteta komunikacionih sposobnosti studenata, ovde valja navesti istraživanje koje je sproveo Isit (Issitt, 2008) na jednom od univerziteta u Velikoj Britaniji. Isit (Ibid.) je došao do zaključka da su studenti koji su bili obučavani da koriste afektivne strategije u toku govornih vežbi imali znatno bolje ocene na međunarodnom testu procene znanja engleskog jezika (IELTS), i to baš u onom delu koji testira njihove komunikacione kompetencije. Nakon obuke, zabeleženo je poboljšanje samopouzdanja kod studenata, razumevanje za kolege studente koji se suočavaju sa poteškoćama u formulisanju rečenica i davanju odgovora, tj. međusobno uvažavanje i razumevanje između samih studenata, kao i u značajnoj meri smanjena jezička anksioznost.

Značaj afektivnih strategija učenja za uspešno komuniciranje na engleskom jeziku potvrdiće i istraživanje koje je sprovedeno za potrebe ove monografije, a koje će biti izloženo u narednim poglavljima.



## 5. AFEKTIVNE STRATEGIJE UČENJA ENGLESKOG JEZIKA NA UNIVERZITETSKOM NIVOU: REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Opisivanje i objašnjavanje afektivnih strategija učenja, koje se koriste na univerzitetskom nivou na nematičnim fakultetima, u ovom poglavlju rezultat je istraživanja sprovedenog u školskoj 2012/2013. godini na predmetu Opšti engleski jezik.

Istraživanje je započeto na taj način što su studenti (319 studenata Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, 31 student Učiteljskog fakulteta u Vranju i 25 studenata Učiteljskog fakulteta u Užicu) popunili inicijalni upitnik sa ciljem da se dobiju podaci o uzorku koji bi jasnije opisali i kontekstualizovali osobine studenata. Upitnik se sastojao od 15 pitanja i trebalo je da utvrdi sledeće: opšte podatke o studentima, iskustvo studenata u učenju engleskog jezika u prethodnom školovanju i posvećivanje pažnje razmišljanju o sopstvenom učenju pomenutog stranog jezika. Svako pitanje u upitniku imalo je za cilj da što preciznije opiše profil studenata koji su bili obuhvaćeni istraživanjem, kao i da objasni kontekst u kojem je istraživanje vršeno. Ovde treba napomenuti da su svi studenti (N=375) u trenutku istraživanja pohađali prvu godinu studija na nematičnim fakultetima (Fakultet pedagoških nauka u Jagodini, Učiteljski fakultet u Užicu i Učiteljski fakultet u Vranju) i da su u trenutku istraživanja imali u proseku 19 godina.

Od 375 studenata na pomenutim fakultetima, istraživanje je obuhvatilo 332 ispitanika ženskog pola, što procentualno iznosi 88,53%, dok je, s druge strane, bilo znatno manje ispitanika muškog pola. Broj ispitanika muškog pola iznosio je 43, tj. 11,46%. Celokupni uzorak je ukupno obuhvatio 130 budućih učitelja, 149 budućih vaspitača u predškolskim ustanovama i 96 budućih vaspitača u domovima.

Najveći broj ispitanika činili su studenti sa Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, gde se engleski jezik izučava kao obavezni studijski predmet za sva tri smera na prvoj godini studija. Na Učiteljskom fakultetu u Vranju engleski jezik je takođe obavezan studijski predmet za oba studijska programa (i za studijski program Učitelj i za studijski program Vaspitač u predškolskim ustanovama).

Najmanji broj ispitanika bio je sa Učiteljskog fakulteta u Užicu, gde se engleski jezik izučava kao izborni predmet tokom prve akademske godine u oba semestra.

Nakon inicijalnog upitnika, ukupno 375 studenata sa sva tri pomenuta fakulteta, početkom prolećnog semestra školske 2012/2013. godine, popunilo je anketni upitnik – Likertovu skalu procene koju je Oksford (Oxford, 1990) dizajnirala i nazvala *Inventar strategija za učenje jezika* (ISUJ, engl. *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL)) – koji je obrađen kvantitativnim postupkom analize podataka.

Cilj ovog upitnika je bio da se ispita učestalost upotrebe svih grupa strategija, a posebno afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod studenata na pedagoškim i učiteljskim fakultetima. Rangiranje vrsta strategija učenja prema učestalosti korišćenja predstavljeno je u tabeli koja sledi.

Tabela 2. Rangiranje vrsta strategija učenja prema prosečnoj vrednosti učestalosti korišćenja

| Grupe strategija učenja prema učestalosti korišćenja |                         | Prosečna vrednost |
|--|-------------------------|-------------------|
| Metakognitivne strategije                            | najčešće upotrebljavane | 3,77              |
| Društvene strategije                                 |                         | 3,55              |
| Kognitivne strategije                                |                         | 3,30              |
| Kompenzatorne strategije                             |                         | 3,19              |
| Strategije pamćenja                                  |                         | 2,95              |
| Afektivne strategije                                 | najređe upotrebljavane  | 2,31              |
| <b>UKUPNA PROSEČNA FREKVENCIJA</b>                   |                         | <b>3,17</b>       |

Na osnovu prikupljenih i analiziranih podataka, moglo se zaključiti da studenti najviše koriste metakognitivne i društvene strategije, dok prosečnu vrednost upotrebe imaju kognitivne i kompenzacione strategije, kao i strategije pamćenja (Ćirković-Miladinović, 2012b: 78). Studenti najmanje koriste afektivne strategije učenja stranog jezika (prosečna vrednost 2,31), tj. ove strategije su najviše zanemarene u toku govornih vežbi (Ibid.).

U sledećoj fazi istraživanja, studenti studijskih programa Vaspitač u predškolskim ustanovama i Vaspitač u domovima Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini (ukupno 245 studenata) na prvom času pomenute školske godine dobili su zadatak da pišu dnevnik samovrednovanja tokom te akademske godine, tj. dok traje kurs akademskog predmeta pod nazivom Opšti engleski jezik. Pošto

postoje dve različite forme vođenja dnevnika, strukturisana i nestrukturisana (Chan, 2009) i pošto svaka od ovih formi ima određenih prednosti i mana, izabrana je polustrukturisana forma (engl. *semi-structured*). Naime, studenti su dobili određena pitanja kojima su se rukovodili u toku pisanja dnevnika, ali im je isto tako bilo dozvoljeno da i sami odlučuju šta će uneti u dnevnik, odnosno šta je za njih relevantno, a šta nije. Ovde je uzeta u obzir činjenica da su studenti odrasle osobe koje mogu same donekle da procene kakva im forma najviše odgovara i da će ta sloboda izbora doprineti iskrenijem odgovoru na zadatak jer, kako tvrde Radić-Bojanić i Lazović (2011: 328), ako je struktura dnevnika unapred strogo definisana, može se desiti da iskrena razmišljanja studenata izostanu. Ujedno, dnevnik samovrednovanja je koristan alat koji pruža uvid u način učenja i napredovanja u oblasti stranog jezika, do koga je, inače, teško doći na bilo koji drugi način (Hyland, 2002). Za razliku od drugih instrumenata istraživanja, ovaj instrument pruža i odgovor na pitanje zašto se ispitanik poneo baš tako kako se poneo u određenoj situaciji (Ibid.).

### 5.1. Rezultati dobijeni analizom dnevnika samovrednovanja

Da bi se potvrdili ili opovrgnuli rezultati istraživanja dobijeni kvantitativnom analizom podataka (detaljan prikaz ovih rezultata predstavljen je u odbranjenoj disertaciji na osnovu koje je nastala ova monografija), studenti prve akademske godine studijskih programa Vaspitač u predškolskim ustanovama i Vaspitač u domovima na Fakultetu pedagoških nauka u Jagodini (N=245) su na prvom času, nakon popunjavanja inicijalnog upitnika, dobili zadatak da pišu dnevnik samovrednovanja, čija se analiza prikazuje u ovom odeljku.

Zadatak studenata je bio da vode dnevnik samovrednovanja tokom akademske godine, u prvom i drugom semestru, tj. dok traje kurs akademskog predmeta Opšti engleski jezik. Kako je već pomenuto, izabrana je polustrukturisana forma dnevnika (engl. *semi-structured*), što je podrazumevalo da su studenti dobili određena pitanja kojima su se rukovodili u toku pisanja dnevnika. Ta pitanja su se uglavnom ticala njihove sposobnosti da usmeno iskažu svoje misli na engleskom jeziku na času, na primer:

1. Kako procenjujete svoje sposobnosti usmenog izlaganja na času engleskog jezika?
2. Šta Vam predstavlja najveći problem u toku usmenog izlaganja?
3. Kako biste opisali svoja osećanja pre, u toku i posle usmenog izlaganja na času engleskog jezika?
4. U kojoj meri na Vaše sposobnosti usmenog izlaganja utiče stav predmetnog nastavnika?

5. Kako biste procenili svoje znanje engleskog jezika pre dolaska na fakultet, tj. znanje koje ste stekli u osnovnoj i srednjoj školi?
6. U kojoj meri na kvalitet Vašeg usmenog izlaganja utiče činjenica da govorite pred publikom, tj. pred svojim kolegama i profesorom?
7. Opišite ukratko kako se osećate dok usmeno izlažete na engleskom jeziku.
8. Koje jezičke oblasti Vam najviše zadaju problema?
9. Koje jezičke oblasti engleskog jezika biste najviše voleli da unapredite u toku ove školske godine?
10. Šta Vas najviše motiviše da učite engleski jezik?

Listu od deset pomenutih pitanja studenti su dobili sa ciljem da se što više koncentrišu na usmeno izlaganje kao jezičku veštinu i da što bolje objasne svoje probleme u vezi sa odgovaranjem na engleskom jeziku na času. Studentima je bilo sugerisano da mogu pre početka pisanja svog dnevnika samovrednovanja da odgovore na pitanja pod brojem 5, 8 i 9 i na taj način naprave mali uvod u svoj dnevnik, a da kasnije, u toku školske godine, nakon sopstvene analize časova engleskog jezika, pokušaju da odgovore na ostala pitanja. Pored navedenih pitanja, studentima je ukazano na to da mogu i sami da odlučuju šta će zapisati u svoj dnevnik samovrednovanja, šta je prema njihovom mišljenju relevantno, a šta nije. Cilj pisanja dnevnika samovrednovanja je bio da se studenti podstaknu da stalno evaluiraju svoje napredovanje u učenju engleskog jezika, da razmišljaju o problemima koje imaju u procesu učenja, kao i da navedu razloge koji dovode do nezadovoljstva sopstvenim sposobnostima kada je u pitanju usmeno izlaganje na engleskom jeziku ili pak celokupno jezičko znanje.

U skladu sa iskustvom da se učenicima u osnovnim i srednjim školama retko sugeriše da samostalno ocenjuju sopstveno učenje iz pojedinih predmeta i da im nastavnici ne predočavaju moguće načine samoevaluacije, bilo je očekivano da će se analizom dnevnika samovrednovanja i dobiti takvi podaci. Tako je analizom dnevnika samovrednovanja ustanovljeno da postoje određeni problemi u nastavi engleskog jezika kao stranog na univerzitetskom nivou, pa su podaci svrstani u pet glavnih kategorija:

- (1) prethodno školovanje,
- (2) jezička anksioznost,
- (3) socioafektivne karakteristike studenta,
- (4) loša nastavna praksa i
- (5) motivacija.

Svaka od navedenih kategorija je objašnjena određenim potkategorijama, koje su prikazane u narednoj tabeli.

Tabela 3. Kategorije dnevnika samovrednovanja

| PRETHODNO ŠKOLOVANJE (osnovna i srednja škola)            | JEZIČKA ANKSIOZNOST       | SOCIOAFEKTIVNE KARAKTERISTIKE STUDENATA | LOŠA NASTAVNA PRAKSA                             | MOTIVACIJA   |
|---|---------------------------|---|--|--|
| Odnos nastavnika prema učenicima                          | Strah od greške           | Stidljivost                             | Nepoznavanje strategija za učenje stranog jezika | Unutrašnja motivacija (učenje engleskog jezika za potrebe daljeg usavršavanja) |
| Knjiško znanje (učenje samo za potrebe rešavanja testova) | Strah od profesora        | Konformističko ponašanje                | Neusavršavanje jezika u inostranstvu             | Spoljašnja motivacija (učenje engleskog jezika za ocenu)                       |
| Nizak nivo znanja   | Trema zbog javnog nastupa | Zbunjenost                              | Opažanje   |  |
| Stalna smena nastavnika                                   |                           | Sporost                                 | Pamćenje   |  |
|   |                           |   | Mišljenje  |  |
|   |                           |   | Rešavanje problema                               |  |

Pošto su dnevnik samovrednovanja pisali samo studenti Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, rezultati analize obuhvatiće samo njih, sa ciljem da se potkrepe podaci dobijeni kvantitativnom metodom analize inicijalnog i ISUJ upitnika, a primeri iz dnevnika samovrednovanja biće birani prvenstveno po tipičnosti za datu kategoriju i prikazani kao dokaz svake opisane kategorije.

### 5.1.1. Prethodno školovanje

Prvu navedenu kategoriju, prethodno školovanje, studenti su često navodili kao značajan razlog za velike propuste u načinu učenja, kao i u celokupnom znanju iz oblasti engleskog jezika. S obzirom na to da je školsko postignuće proizvod složenih okolnosti i odnosa između nastavnika i učenika, u kojima se formira identitet uspešnog ili neuspešnog učenika sa visokim, umerenim

ili niskim samopoštovanjem (Milošević i Ševkušić, 2005: 71), kvalitet perioda provedenog u osnovnoj i srednjoj školi u velikoj meri utiče na akademsko postignuće studenata iz svih predmeta, pa i iz engleskog jezika. Tako, jedna od studentkinja objašnjava na koji način je školska klima uticala na njeno samopoštovanje i motivisanost da uči engleski jezik (v. Primer 1):

#### Primer 1.

*S1-D1:* Engleski jezik učim od petog razreda osnovne škole. [...] Nastavnica koja nam je predavala nije dozvoljavala da je pitamo šta nije jasno, u suprotnom bi nas omalovažavala pred celim razredom. Kada je u pitanju čitanje, problem mi je da čitam pred više ljudi jer se zbunim i još ako se smeju, još gore ne znam.

Reči studentkinje S1 kazuju da se ponašanje učenika, kao i stidljivost koja je praćena povlačenjem iz interakcija mogu tumačiti kao simptomi nastavnikovih postupaka koji utiču na nizak nivo samopoštovanja učenika (Bhasin, 1987). Upravo to je razlog negativnog stava ove studentkinje prema nastavnici koja joj je predavala engleski jezik. Slično tvrdi i sledeća studentkinja (v. Primer 2):

#### Primer 2.

*S2-D2:* Ne javljam se često da se uključim u razgovor iz straha da nešto ne pogrešim gramatički. Još u srednjoj školi sam imala problema sa komunikacijom jer je profesorka uvek omalovažavala đake koji prave greške.

Iz beleške S2-D2 može se zaključiti da studentkinja kao glavni problem za svoje lošije komunikativne sposobnosti navodi odnos profesorke prema učenicima koji su imali manje uspeha u učenju engleskog jezika. Primenjeno na vaspitno-obrazovnu situaciju, to znači da negativan odnos nastavnika prema slabijim učenicima doprinosi njihovoj još većoj odbojnosti prema učenju i stvara kod njih anksioznost prema nastavnom predmetu i pojačava afektivni filter (Krashen, 1987). Iz ovoga je moguće zaključiti da bi pozitivan odnos nastavnika prema svim učenicima uticao na formiranje povoljnog samopoštovanja kod učenika, što bi doprinelo pozitivnom samovrednovanju vlastitih sposobnosti i značajnom povećanju školskog postignuća. Školsko postignuće učenika bi bilo znatno bolje i kvalitetnije ako bi se učenicima predočila važnost pozitivnog uticanja na sopstvenu motivaciju za učenje nekog sadržaja. Takođe, jedan broj istraživanja potvrđuje da je nivo samopoštovanja podjednako važan za školsko postignuće kao i za ovladavanje odgovarajućim znanjima i sposobnostima (Bachman & O'Malley, 1977; 1986). Dakle, analiza dnevnika je pokazala da je na nivo samopoštovanja studenata u prethodnom školovanju najviše uticao

odnos nastavnika prema njihovim sposobnostima, kao i komentari nastavnika u toku i posle njihovih usmenih izlaganja na engleskom jeziku.

Lošiji kvalitet nastave engleskog jezika u prethodnom školovanju takođe je uticao na nedovoljno znanje studenata, kao i na njihovu smanjenu sposobnost da kvalitetno usmeno izlažu na engleskom jeziku. Studenti su u ovom kontekstu navodili sledeće razloge: neadekvatan način predavanja nastavnika, neuvežbanje govornih sposobnosti i usmenog izlaganja na času, kao i čestu promenu nastavnika (v. Primer 3, 4, 5, 6. i 7).

Primer 3.

S3-D3: Sa engleskim jezikom imam poteškoća još iz osnovne škole. Nastavnik koji nam je predavao nije dovoljno objašnjavao i to nam je predstavljalo svima veliki problem jer ga nismo razumeli i tu su uglavnom bile slabe ocene. To se isto nastavilo i u srednjoj školi gde je meni bilo duplo teže jer nisam imala osnovu i gradivo je bilo malo teže. Prosto rečeno, nemam nikakvu osnovu, a i sa znanjem sam slaba. [...] Sa gramatikom, sklapanjem rečenica i sa pričanjem na engleskom jeziku imam problema.

Primer 4.

S4-D4: Meni je najveći problem ta komunikacija iz razloga što mi u srednjoj školi nismo mnogo radili i vežbali komunikaciju. Ja najvećim delom razumem kad neko priča engleski, ali nekad mi je problem da odgovorim toj osobi.

Primer 5.

S5-D5: Tokom osnovnog obrazovanja, nastavnica nam je bila tipičan predavač, koja je, naravno, najviše pažnje poklanjala učenicima koji su znali više, ali pošto je bila i malo namćorasta i džangrizava, morali smo donekle i da naučimo. Tokom srednjeg obrazovanja, umesto časova engleskog imali smo časove razredne nastave, tako da tada nismo ništa ni učili. Nažalost, naš sistem obrazovanja nije baš kakav bi trebalo da bude.

Primer 6.

S6-D6: Učenje engleskog jezika tokom proteklih godina (osnovna i srednja škola) bilo je na lošem nivou. U toku školovanja bilo je dosta promenjenih profesora, slabo je traženo znanje, a samim tim bilo je i loše učenje. Ne javljam se često da se uključim u razgovor iz straha da nešto ne pogrešim gramatički. Još u srednjoj školi sam imala problema sa komunikacijom jer je profesorka uvek omalovažavala čak i prave greške.



### Primer 7.

S7-D7: U periodu od petog do osmog, promenile su se četiri nastavnice. Nama učenicima je to smetalo, jer kad se naviknemo na jedan vid učenja, dolazi drugi. Svaka nastavnica je drugačiji predavač i svaka je zahtevala drugo od nas.

Navedeni isecci iz dnevnika samovrednovanja pokazuju da su studenti u velikoj meri umeli da analiziraju period svog prethodnog školovanja, da su umeli da identifikuju probleme i da ih iskažu na adekvatan način. Studenti su, dakle, navodili da su slabiji kvalitet podučavanja, neuvežbavanje jezičkih veština, kao i slabiji kvalitet nastave doprineli da njihovo celokupno znanje engleskog jezika bude slabijeg kvaliteta. Pored toga, stalna smena nastavnika takođe je uticala na to da studenti izgube kontinuitet u učenju. Neka istraživanja su pokazala koliko je važno da nastavnik i učenici imaju dobru saradnju u procesu učenja jer je upravo ta komponenta usko povezana sa stepenom motivacije i samopoštovanja kod učenika. Naime, Nelson (Nelson, 1984) je, u istraživanju koje je sproveo sa učenicima sedmog i osmog razreda, otkrio da je nekoliko varijabli koje se odnose na nastavnike (količina posvećenosti i podrške koju pružaju učenicima, stepen u kome zahtevaju red i organizaciju, kao i uvođenje inovacija) pozitivno povezano sa opštim samopoštovanjem učenika.

Dakle, odnos nastavnika prema učenicima, kao i njegov celokupan stav prema nastavi predmeta koji predaje, može značajno uticati na kvalitet učenja i znanja i u narednim periodima školovanja određenog pojedinca. S tim u vezi, nastavnicima treba sugerisati da stvaranje povoljne školske klime, pružanje podrške i ohrabrivanje autonomije učenja može doprineti većem samopouzdanju učenika, a samim tim i poboljšati njihovo celokupno akademsko postignuće u daljem školovanju. Veće samopouzdanje kod učenika doprineće stvaranju pozitivnog stava prema stranom jeziku i nastavniku koji ga predaje.

Studenti su takođe kao problem koji potiče iz perioda pre dolaska na fakultet navodili tendenciju nastavnika da sa učenicima najviše vežbaju gramatiku, i to samo za potrebe rešavanja testova. Zapostavljanje drugih jezičkih veština, na primer usmenog izlaganja, doprinelo je da studenti uvide da je njihovo poznavanje gramatičkih pravila i definicija neupotrebljivo u situacijama kada je potrebno da iskažu svoje misli na engleskom jeziku i da to svoje „knjiško” znanje stave u stvarni (realni, praktični) kontekst. O ovome svedoče isecci iz dnevnika samovrednovanja (Primeri 8, 9. i 10):

### Primer 8.

S8-D8: [...] Meni samo pričanje ide malo teže iz razloga što imam problem sa glagolskim vremenima. Nije mi problem da ih znam kao teoriju, ali u praksi ih teško primenjujem.

Primer 9.

S9–D9: [...] Nemam problema sa pisanjem, čitanjem i razumevanjem, ali mi nekada mali problem predstavlja izgovor. Što se tiče gramatike, tu su mi najveći problem vremena. Pojedinačno ih znam, kako se koje gradi, ali kada je u zadatku dato više vremena, uvek ih pomešam. [...] Problem je u tome što smo samo vežbali za testove.

Primer 10.

S10–D10: Moj najveći problem u engleskom jeziku je govor. Kada profesorka traži da diskutujemo o nekoj temi, ili radimo po grupama, mnogo toga ne razumem. Dok prof. priča veći deo razumem, ali ne znam da odgovorim. Prvo jer ne znam pojedine reči, ali ih mogu naučiti, drugo, ne znam gramatički da sastavim rečenicu na engleskom. [...] Na času se najviše ne javljam zbog tog govora.

Iz ovih primera vidimo da je česta pismena provera znanja u vidu testova u periodu prethodnog školovanja doprinela da jezičko znanje studenata bude sastavljeno od definicija koje oni sami ne mogu da povežu u okviru jezičkog sistema. Naime, takvo znanje im nije pomoglo da bolje komuniciraju na engleskom jeziku, naprotiv, kod njih je stvorilo strah od pomenutog stranog jezika, a to je upravo sledeći problem koji ćemo pojasniti primerima iz dnevnika samovrednovanja.

### 5.1.2. Jezička anksioznost

Problemi kao što su strah od greške, strah od reakcije nastavnika i trema zbog javnog nastupa podvedeni su pod zajedničku kategoriju – jezičku anksioznost. Za potrebe ovog istraživanja pažnja će biti usmerena ka problemu jezičke anksioznosti koja se odnosi na anksioznost vezanu za učenje stranog jezika (Horwitz, Horwitz & Cope, 1991), dok se anksioznost kao psihološka reakcija karakteriše osećanjem zabrinutosti i straha (Oxford, 1995). Naime, anksioznost kao afektivni faktor može da se javi i kod mlađih učenika, ali i kod studenata, zbog straha da će pogrešiti, da neće moći tačno i pravilno da se izraze na engleskom jeziku, da će biti ismejani od strane vršnjaka, ili da će nastavnik ispraviti njihove greške i, što je za njih još strašnije, dati negativan komentar na izlaganje. Najveći broj studenata je i naglasio da su strah i trema najviše doprineli njihovim lošijim postignućima u oblasti usmenog izlaganja, pa, u skladu sa tim, ovde navodimo karakteristične primere iz dnevnika samovrednovanja (v. Primer 11, 12. i 13).

Primer 11.

*S11-D11*: Uvek me je bilo sramota kad me nešto nastavnica pita. [...] Teško mi je da pričam... Nisam sigurna da je sve gramatički tačno, smatram da ne bih ništa tačno izgovorila. Zato se ne javljam i zato mislim da bi se ostali samo nasmejali.

Primer 12.

*S12-D12*: Nemam dobru komunikaciju na engleskom jer se plašim da se javim i kažem nešto da ne bih pogrešila.

Primer 13.

*S13-D13*: Razumem engleski i koristim ga često u komunikaciji sa ljudima drugih država. Na času se plašim da uđem u razgovor sa vama ili sa drugim studentom iz razloga što engleski koji ja govorim verovatno nije u potpunosti gramatički ispravan.

Upravo ovi primeri pokazuju da razmišljanje o strahu dovodi do još većeg osećanja nervoze (Leary & Kowalski, 1995), što se može povezati i sa pokušajima studenata da se određena situacija, u ovom slučaju usmeno izlaganje na engleskom jeziku na času, izbegne na bilo koji način.

Pojavu da student oseća anksioznost kada treba usmeno da iskaže svoje stavove ili mišljenje pred ostalim studentima na času engleskog jezika Dejli (Daly, 1991: 3) naziva *komunikacijska aprehensija*. To je vrsta jezičke anksioznosti koja se javlja kod osoba koje uče strani jezik, dok se u širem smislu ova pojava može objasniti kao strah od govora pred publikom, tj. trema zbog javnog nastupa (Djaković i Dabić, 2011: 454). O ovakvim problemima svedoče i sledeći primeri iz dnevnika samovrednovanja (v. Primer 14, 15, 16, 17, 18, 19. i 20):

Primer 14.

*S14-D14*: Gramatika mi je bolja strana i razumem je, ali mi komunikacija nikad nije išla. Nekada razumem o čemu se govori, ali ponekad ne. I kada imam priliku da kažem nešto stidela bih se da to izgovorim. Jer me je sramota. Možda bih izgovorila nešto netačno i plašim se reakcije drugih.

Primer 15.

*S15-D15*: Ponekad se ne javim da nešto pročitam jer me je strah da ne pogrešim. Imam jednu anegdotu iz srednje škole. Imali smo engleski jezik, radili smo neku novu lekciju. I ja se javila da čitam. Bila je rečenica „They were in danger of falling”. Kada sam naišla na reč *danger*, ja je nisam pročitala kako treba /deɪndʒə(r)/,

već sam je pročitala „danger” kao što je i napisano. Učionica je brujala od smeha. I od tog trenutka, neko vreme zvali su me „danger”.

Primer 16.

*S16–D16:* [...] Moja neaktivnost u konverzaciji je posledica toga što se stidim da pričam engleski da ne bih pogrešila, jer mi je gramatika slabija strana, tako da me je strah da ne pogrešim, jer ne pričam pravilno i drugi će mi se smeјati.

Primer 17.

*S17–D17:* Pohvalila bih Vašu ideju za ovo. Veoma mi je drago što na ovaj način možemo da podelimo sa vama naše probleme (prepreke) koje imamo u komunikaciji prilikom izgovora engleskog jezika (možda to ne bi[smo] mogli pred svima). [...] Na predavanjima se ne stidim da nešto kažem ili pročitam ali se plašim greške: da li sam ispravno izgovorila određenu reč, da li sam ispravno odgovorila na određeno pitanje, hoće li mi se smeјati...

Primer 18.

*S18–D18:* Moj najveći problem u komunikaciji jeste veoma mali fond reči. [...] Pomalo me strah da ne napravim neku veliku grešku. Volela bih da se u budućnosti oslobodim tog straha jer želim da naučim veoma dobro da komuniciram na engleskom jer smatram da nam je veoma koristan u našem daljem školovanju.

Primer 19.

*S19–D19:* Kada profesorka komunicira sa nekom od koleginica, i ja imam želju da pričam, ali ponekad me i sramota, jer mislim da ću pogrešiti. [...] Problem je u tome što ja ne znam kako da počnem, imam blokadu. Ne znam da li je to neki strah, ili šta već drugo, ali se nadam da će taj 'strah' nestati.

Primer 20.

*S20–D20:* Moj problem je taj što okruženje uspeva da me zbuni u toku mog izlaganja, odgovora na pitanje ili objašnjenja, kao i taj što kada pokušavam da odgovorim na neko pitanje često ne mogu da se setim kako se prevode, tj. koji je prevod određenih reči iako znam prevod istih. [...] Kada treba da komuniciram sa nekim tu nastaje blokada, ili neki podsvesni strah od toga da ću pogrešiti.

Osim straha od pravljenja greške i straha od greške pred nastavnikom, studenti su i strah i tremu zbog javnog nastupa pred kolegama navodili kao jedan od razloga za anksioznost na času engleskog jezika. To je primećeno i u prethodnim primerima, ali je još izraženije kod sledećih studenata, koji tremu od javnog nastupa navode kao svoj najveći problem (v. Primer 21, 22, 23, 24. i 25):

Primer 21.

*S21–D21:* Jedini problem je što ne mogu pred ostalim studentima da pričam jer se zbunim i dobijem tremu, to je i razlog zbog čega se ne javljam i nisam aktivna na času.

Primer 22.

*S22–D22:* [...] Međutim, imam problem kada sam u nekoj većoj grupi ljudi, kada znam da svi samo mene slušaju, ja se obavezno zbunim. Hvata me trema i ne znam šta sam htela da kažem ili kažem pogrešno.

Primer 23.

*S23–D23:* Često mi je potrebno dosta vremena da sklopim rečenicu, a i kada je sklopim, strah me je da izgovorim zbog drugih kolega i koleginica, da ne pogrešim.

Primer 24.

*S24–D24:* Čitanje i pisanje reči mi idu najbolje, ali prevod ne znam jer mi je veoma mali fond reči kojih se još uvek sećam, isto se odnosi i na govor. Zbog toga me je sramota da se javljam da pričam na času jer sam svesna da veoma malo znam i da postoje drugi ljudi koji ga jako dobro poznaju i kojima je to neshvatljivo, pa će mi se zbog toga podsmevati.

Primer 25.

*S25–D25:* Svaki put kada bi[smo] učili nešto novo u vezi sa gramatikom engleskog jezika, nakon završetka predavanja kada profesorka pita da li ima nečeg nejasnog, nikad se nisam javila. Nisam želela da štrčim od svojih vršnjaka kojima je „uvek” sve bilo jasno. [...] Uglavnom izbegavam da kažem kad mi nešto nije jasno, bilo da je reč o gramatici ili nečemu drugom, a sve zbog toga što ne želim da se izdvajam iz mase misleći uvek da će me kolege ismejati ili da ću doživeti bilo kakvu neprijatnost.

Slične probleme kod svojih učenika otkrio je i japanski lingvista Takada (Takada, 2003), koji je utvrdio da je glavni uzrok jezičke anksioznosti kod japanskih učenika koji uče engleski jezik kao strani strah da neće uspeti da održe korak sa vršnjacima u razredu (Djaković i Dabić, 2011: 451). Zbog toga je važno da nastavnici više obrate pažnju na afektivne faktore u učenju stranog jezika, da pomognu učenicima/studentima da prevaziđu probleme nastale usled negativnih emocija, kao i da stvore povoljnu akademsku klimu u kojoj neće biti straha od komuniciranja, straha od greške, kao ni osude od strane kolega ili samog nastavnika ukoliko se greške jave (Ćirković-Miladinović, 2012a).

Karakter studenata utiče i na njihovo ponašanje u učionici, na tok i kvalitet njihovog usmenog izlaganja, kao i na zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika jer je njihova upotreba (prema: Oxford, 1990: 167–168) i uslovljena regulacijom osećanja i stavova i percepcijom samog procesa učenja od strane pojedinca. Takođe, afektivne strategije pomažu u razvijanju samopouzdanja, koje je potrebno da bi se studenti aktivno uključivali u proces učenja engleskog jezika, ali i da bi razvili komunikativne sposobnosti potrebne za kvalitetno usmeno izlaganje (Ibid.: 8).

### 5.1.3. Socioafektivne karakteristike studenata

Objašnjavajući kakve probleme imaju u procesu usmenog izlaganja na času engleskog jezika, studenti su navodili da su njihove karakterne osobine (stidljivost, konformistički način ponašanja, predrasude, zbunjenost i sporost) znatno doprinele problemima koji su se javljali na času engleskog jezika u toku usmenog izlaganja. Navedene probleme smo podveli pod kategoriju socioafektivnih karakteristika studenata. Studenti koji su stidljivi po prirodi ili pasivni na času imaju manje prilika da vežbaju usmeno izlaganje na engleskom jeziku, pa zato sporije napreduju u ovoj oblasti (Swain, 1985). Jedan od razloga za takvu situaciju može biti taj što su stidljivi studenti manje svesni svojih mogućnosti i ne žele da dođu u situaciju da prave greške tokom usmenog izlaganja na engleskom jeziku (Zhang & Head, 2010). Stidljivost i sporost u situaciji kada odgovaraju na času studenti su navodili kao razloge za svoje lošije usmeno izlaganje ili kao razloge zbog kojih se ređe javljaju za reč. O tome svedoče i sledeći primeri iz dnevnika samovrednovanja (v. Primer 26, 27. i 28):

#### Primer 26.

S26–D26: Jedino što me malo muči je možda to što me je neki put sramota da kažem nešto, ne zato što mislim da ne znam dobro, delom i zbog toga, ali više zato jer sam ja jednostavno takva osoba.

Primer 27.

S27–D27: Malo sam sramežljiva u školi, ipak 92 ljudi gledaju u tebe. To mi je mana, ali nadam se da ću da je prevaziđem.

Primer 28.

S28–D28: Engleski nije predmet koji volim, imam malo manji fond reči i zbog toga se ne javljam, a i takva sam osoba, malo povučeniya.

Neki studenti su i istakli da su svesni da im treba više vremena da smisle odgovor i da smatraju da njihova sporost posebno utiče na usmeno izlaganje, kada se odgovor očekuje neposredno nakon postavljenog pitanja (v. Primer 29, 30. i 31).

Primer 29.

S29–D29: Jedino mali problem postoji u verbalnoj komunikaciji kada mi je ipak potrebno malčice vremena da bih se u tom trenutku setila nekih reči, redosleda u rečenici, kako bi to zvučalo ispravno. Dok provera pismenim putem mi je lakša jer imaš dovoljno vremena da razmisliš.

Primer 30.

S30–D30: Na časovima razumem dobar deo gradiva, 80% sigurno, ali kad treba da počnem da govorim nekako ne mogu. Iako znam otprilike šta treba da kažem, iznova i iznova ne mogu. Nije u pitanju blokada, ni strah, ni to da li ću da pogrešim. Prosto ne mogu istog trenutka da sastavim rečenicu, nego mi treba više vremena.

Primer 31.

S31–D31: Imam problem da se javim nekad da prevedem neku reč ili rečenicu, iako znam tačno šta znači, nesigurna sam u sebe. Takođe imam problem u verbalnoj komunikaciji jer se često desi da ne mogu da se setim određene reči ili se desi da nisam sigurna da li je neka rečenica ispravna u vremenskom smislu.

Iz prethodnih primera moglo bi se zaključiti da socioafektivne osobine studenata, kako se čini, u velikoj meri utiču na njihovo celokupno ponašanje u akademskoj sredini koja sve više postaje sredina u kojoj najbolja postignuća ostvaruju studenti takmičarskog duha, studenti koji imaju pozitivno mišljenje o sopstvenim sposobnostima i koji veruju u svoj uspeh. S druge strane, studenti koji su povučeni, stidljivi ili sporije napreduju u učenju izbegavaju da budu aktivni na času, što dovodi do frustracija i neuspeha izazvanog takvim ponašanjem (Zhang & Head, 2010).

Pored stidljivosti i sporosti, kao još jedan razlog lošijeg postignuća u procesu usmenog izlaganja studenti su navodili i sklonost ka tome da se ponašaju konformistički (Gage & Berliner, 1998), tj. da se što više uklope u sredinu svojih vršnjaka, da se ne izdvajaju ni po čemu i da ne ulaze previše u diskusiju sa nastavnikom jer bi se to moglo protumačiti, prema mišljenju njihovih drugova, kao namera da se zbliže sa nastavnikom i postanu njegovi miljenici (v. Primer 32).

#### Primer 32.

S32–D32: Glavni razlog je zato što sam osoba koja ne voli da se eksponira na bilo koji način i ne osećam se lepo kad treba neko mišljenje da kažem pred većom grupom ljudi. Svesna sam da je to velika greška jer često imam pravi odgovor na neko pitanje, ali ipak ne bih da kažem.

Sličan iskaz dala je i studentkinja u Primeru 25, koja ističe da ne želi čak ni da se javi i traži neko objašnjenje jer, kako kaže: „Nisam želela da štrčim od svojih vršnjaka kojima je 'uvek' sve bilo jasno [...] a sve zbog toga što ne želim da se izdvajam iz mase misleći uvek da će me kolege ismejati ili da ću doživeti bilo kakvu neprijatnost”.

Situacija u kojoj studenti radije biraju da se ne jave da daju odgovor ili izbegavaju da traže objašnjenje u vezi sa temom o kojoj se raspravlja na času može se objasniti, prema mišljenju Strauda i Vi (Stroud & Wee, 2006: 301), kao situacija u kojoj su vršnjaci ti koji podstiču anksioznost kod svojih drugova, a ne nastavnik ili ocenjivanje. Učenik se u takvoj situaciji najviše plaši da će ga vršnjaci okarakterisati kao osobu koja traži pažnju nastavnika i želi da postane njegov miljenik (Ibid.: 301). U istom svetlu, i Norton (Norton, 2000: 8) ističe da je želja za priznavanjem i pripadnošću određenoj grupi ljudi veoma važan segment u toku školovanja, bilo na nižim ili višim nivoima obrazovanja.

Dakle, iako nastavnik u ovoj situaciji ne stvara anksioznost ili bilo kakvu drugu nelagodnost, njegov zadatak treba da bude da obezbedi kvalitetnu sredinu za učenje i napredovanje kod svih studenata, bilo da su oni stidljivi ili namegljivi, bilo da su sporiji u učenju ili da brzo napreduju. Drugim rečima, učenje nije samo mentalna funkcija, već na njega snažno utiču i emocije i karakter, koji mogu, ako se ne obrati pažnja na neugodna osećanja učenika, ugroziti čitav proces učenja (Petrović, 2011). Podsticanje upotrebe afektivnih strategija za učenje i različitih pozitivnih emocionalnih faktora, kao što su samopouzdanje, saosećanje i motivacija za učenje, može u velikoj meri olakšati i unaprediti proces učenja stranog jezika (Arnold, 1999: 1). Upravo je cilj ove monografije da ukaže na takve probleme u nastavi na nematičnim fakultetima, ali i da predloži moguća rešenja za njih.



Pored socioafektivnih karakteristika studenata, „treba imati u vidu i delovanje sredinskih činilaca na učenje, koje se odvija kroz interakciju između ličnih karakteristika učenika i njihovog opažanja školskih predmeta, nastavnih metoda i postupaka evaluacije” (Mirkov, 2005: 40).

#### 5.1.4. Loša nastavna praksa

Opažanje celokupnog vaspitno-obrazovnog procesa, kao i procesa učenja engleskog jezika, uslovljeno je i kvalitetom nastavne prakse. Loša nastavna praksa je ujedno i sledeća kategorija izdvojena iz dnevnika samovrednovanja. Studenti su u dnevnicima kao problem istakli i činjenicu da nisu bili upućeni u to kako da uče, da ih nastavnici nisu upućivali na različite tehnike i stilove učenja.

Pojmovi *stil učenja* i *kognitivni stil* nisu precizno određeni; ponekad se koriste sa istim ili sličnim značenjem, u zavisnosti od autora. Prema Gojkov (1995), kognitivni ili saznavni stil je sklop individualnih razlika u načinima opažanja, pamćenja, mišljenja i rešavanja problema. Za oba pojma je zajedničko da opisuju načine selekcije, pristupa i obrade informacija, a različitost je u kontekstu u kojem se selekcija i obrada vrše, kao i u stepenu naglašavanja prijema informacije (Ibid.). Upravo je ta različitost u percipiranju, obradi, kao i kasnije u primeni obrađenih informacija, uslovljena stilom učenja pojedinca i kvalitetom nastavne prakse (Parrott, 2005; Spratt et al., 2005; Harmer, 2002).

Studenti su navodili različite probleme koje imaju u procesu učenja engleskog jezika, a koji su bili delom uslovljeni lošom nastavnom praksom i njihovim stilom učenja, a delom načinom opažanja, načinom mišljenja i sposobnošću da rešavaju jezičke zadatke (v. Primer 33, 34. i 35).

#### Primer 33.

S33–D33: Najveći problem u gramatici su mi vremena, pravila sam znala, ali sada sve radim po nekom sluhu, zbog toga možda često grešim, jer ne umem da upotrebim pravila u rečenici.

#### Primer 34.

S34–D34: Glavni problem zbog kog mi engleski ne ide dobro je taj što ga učim samo pred test. Jako mi je teško da savladam vremena, a i vladam malim brojem reči. Dok čitam neki tekst razumem suštinu. Razumem kada mi se postavi pitanje, ali ne umem da konstruišem rečenicu, baš zbog vremena koje nisam savladala.

Primer 35.

S35–D35: Iako posedujem veliki vokabular, nekad kada dođe red na mene da nešto kažem, odgovorim ili prokomentarišem, nekako se zbunim u pokušaju da na što bolji način objasnim postavljeno pitanje. [...] Ja ne baratam dobro gramatikom, ali zahvaljujući grupnom radu i profesorki polako usvajam osnovne pojmove koje [je] odavno treba[lo] da znam.

Iz citiranih odgovora može se zapaziti da postoji veza između kvaliteta nastavne prakse, stila u učenju i opštih osobina ličnosti (Parrott, 2005: 40) jer, kako navodi student u Primeru 35, iako poseduje „veliki vokabular”, zbuni se u pokušaju da na što bolji način iskaže svoje mišljenje. Pored toga, poznavanje gramatičkih pravila nije mnogo pomoglo studentima da budu uspešniji u formiranju rečenica na engleskom jeziku, što se možda može objasniti i time da način učenja obuhvata skup kognitivnih i društvenih faktora, motiva, emocija, sposobnosti rešavanja problema i obrade podataka, kao i sposobnost memoriisanja i percepcije (Grasha, 2002: 41). Drugim rečima, samo poznavanje definicija i gramatičkih pravila ne može značajno doprineti celokupnom jezičkom znanju ukoliko se ne poznaju strategije učenja i ukoliko se ta naučena leksička i sintaksička pravila ne uvežbavaju prilikom pismenih ili usmenih vežbi. Dakle, podučavanje studenata kako da uče engleski jezik treba da bude važan segment nastave, koja time može da pruži studentima osnovu za dalje učenje i usavršavanje celokupnog jezičkog znanja i nakon studiranja. Takav problem ističe i student u svom dnevniku samovrednovanja u sledećem primeru:

Primer 36.

S36–D36: U osnovnoj školi mi je bilo veoma teško da savladam engleski jezik, jer je za mene to bio neki strani predmet, jednostavno nisam znala kako da učim itd. [...] Takođe, komuniciranje na engleskom mi je loše jer nisam imala prilike da komuniciram sa nekim.

Naime, veliki broj istraživanja je pokazao da učenici koji mogu sami da regulišu svoj proces učenja mnogo uspešnije koriste strategije učenja i postižu bolje rezultate od vršnjaka koji ih veoma retko koriste, ili ih čak ne poznaju (Zimmerman et al., 1992: 664).

Tok prethodnog školovanja i način učenja engleskog jezika u osnovnoj i srednjoj školi, kao važne preduslove za pokazano znanje na fakultetu, navodi i student u Primeru 37:

Primer 37.

S37–D37: Za moj neuspeh su odgovorni nastavnici u osnovnoj i srednjoj školi. U trećem razredu osnovne škole, kada sam i počeo da učim strani jezik, pa do petog razreda, umesto da učimo abecedu, nazive životinja, zvanja, nama je nastavnik čitao celu lekciju i odmah prevodio, nakon toga mi čitamo a on nam je kao pomagao. Ocene smo dobijali na osnovu onoga što smo zapamtili. U petom razredu smo dobili veoma mladu i neiskusnu nastavnicu, polovinu časa je gubila na smirivanje učenika, „pravljenje” mira. Kasnije, u šestom do osmog razreda nas je podučavala nastavnica koja nije obraćala pažnju na naše neznanje, već je predavala gramatiku, koju nismo mogli da razumemo jer nismo imali predznanje. U srednjoj školi je bio veći broj onih koji imaju veoma dobro predznanje, a vrlo mali broj onih kao ja, koji nemaju dobru osnovu, nastavnica na nas nije trošila vreme, niti pokušavala da nas nauči barem osnovne stvari.

Dakle, način učenja karakterišu konzistentne i dugotrajne osobenosti, tendencije ili preferencije kojima se razlikujemo od drugih ljudi, a koje se odnose na ličnost ili kogniciju (Brown, 2000: 210). Kako učenici uče na različite načine, nastavu je potrebno prilagoditi različitim potrebama pojedinaca. U učionici se ovo može postići na taj način što bi se studentima dobrom nastavnom praksom omogućilo da sami pronalaze najbolje strategije za učenje stranog jezika (Ćirković-Miladinović, 2007). Poznavanje načina i stilova učenja učenika podrazumeva da nastavnik zna kom je učeniku potreban individualni pristup, kome je potrebno dodatno objašnjenje, ko sa kim može i treba da radi u paru ili u grupi, koji učenik najbolje pamti ukoliko mu se sadržaji prikažu vizuelnim putem i slično (Glušac, 2012: 116). Poznavati stilove u učenju svojih učenika znači brinuti o napredovanju svakog pojedinačnog učenika (Ibid.).

#### 5.1.5. Motivacija

Iz prethodno navedenih odgovora studenata može se zaključiti da je, pored kvaliteta znanja iz perioda osnovne i srednje škole, anksioznosti prema stranom jeziku, socioafektivnih karakteristika i stila učenja studenata, motivacija još jedan važan aspekt koji je uticao na kvalitet usmenog izlaganja studenata na engleskom jeziku na fakultetu. Razumevanje koncepta motivacije značajno je ne samo za uviđanje, već i za objašnjenje specifičnih i intrigantnih činjenica, kako o ponašanju tako i o učenju (Suzić i Dabić, 2012: 431). Ako razmatramo koncept motivacije za učenje stranog jezika, literatura najčešće razlikuje dve vrste motivacije: unutrašnju i spoljašnju (Gage & Berliner, 1998: 328). Ipak,

kada se govori o učenju stranog jezika, važno je, uz prethodno spomenutu podjelu na spoljašnju i unutrašnju motivaciju, navesti i razliku između motivacije za učenje stranog jezika i motivacije za učenje stranog jezika u učionici (Suzić i Dabić, 2012: 432). Motivacija za učenje stranog jezika prisutna je u socioobrazovnom modelu usvajanja stranog jezika (Gardner et al., 2004), modelu socijalnog konteksta (Clement, 1980) i modelu želje za komunikacijom (MacIntyre et al., 1998). To je, kako tvrde Suzić i Dabić (2012), opšta vrsta motivacije neophodna za učenje stranog jezika, koja se smatra i opštom karakteristikom pojedinca, relativno je stabilna, ali ju je moguće promeniti pod određenim uslovima. Drugu vrstu motivacije, motivaciju za učenje stranog jezika u učionici, karakterišu tri osobine: predizvršna, izvršna i postizvršna faza (Heckhausen & Kuhl, 1985). Studenti su u svojim dnevnicima samovrednovanja podjednako iskazali prisustvo i motivacije za učenje stranog jezika i motivacije za učenje stranog jezika u učionici. Naime, pokazalo se da studenti koji su doživeli određenu neprijatnost na času engleskog jezika izbegavaju da stupe u konverzaciju i nisu motivisani da vežbaju pa je, samim tim, njihova motivacija usmerena samo na učenje stranog jezika kako bi uradili školske zadatke (v. Primer 38, 39. i 40).

Primer 38.

*S38–D38:* Problem se javlja kada želim da stupim u komunikaciju sa drugim ljudima jer mi se dešava da se ne setim, ili ne nađem određenu reč u toku razgovora. To može biti neprijatno i zato se ne usuđujem da stupim u rasprave na engleskom jeziku.

Primer 39.

*S39–D39:* U srednjoj školi sam imala profesora koji se nije mnogo zalagao za organizaciju časa da nas nauči i da nam bude zanimljivo i da naučimo nešto i izgubila sam volju za učenjem ovog jezika. [...] Grešim, ali ne mogu sebe da nateram na to da ponovo učim šta treba. [...] Volim da učim druge jezike, ali nemam vremena, a engleski zbog srednje škole nemam volju da usavršim. Znam da grešim i da sam bez engleskog jezika niko i ništa, ali se nadam da ću uspeti da usavršim nedostatke u poznavanju ovog jezika.

Primer 40.

*S40–D40:* Vaši časovi su zanimljivi. Ne svode se samo na učenje. Ponašate se prema nama kao da ste nam drugarica. To dosta znači, jer se mi osećamo prirodnije i ne ustručavamo se da pitamo ako nešto nije jasno. Mogu da kažem da sam napredovala i u prevodu. Meni dosta znači dok sam slušala kako pričate na času na engleskom.

Iz ovih odlomaka iz dnevnika samovrednovanja može se videti da uspešnost u učenju određenog nastavnog predmeta utiče na efikasnost studenata u celokupnom akademskom učenju, a ta uspešnost utiče povratno na njihove ciljeve, stepen aspiracije i, samim tim, na ocene koje dobijaju na ispitu (Zimmerman, 1992: 665).

Neki studenti su naveli da su svesni svojih propusta i istakli potrebu da uče engleski jezik, da pozitivno utiču na sopstvenu motivaciju i napreduju više u ovoj oblasti (v. Primer 41, 42. i 43).

#### Primer 41.

*S41-D41:* U srednjoj školi sam imala dosta propusta greškom profesora, ali sada to polako ispravljam. Sve ostalo je okej i ne pada mi teško. Kod sebe primećujem napredak, kao i volju za učenjem i sticanjem novog znanja, ali i potrebu da nadoknadim sve ono što sam propustila ranijih godina.

#### Primer 42.

*S42-D42:* Teško mi pada pisanje sastava i prevođenje tekstova jer se u tim oblastima ne snalazim baš dobro. Dalji rad i učenje jezika će mi pomoći da savladam jezik ali uz stalno napredovanje i težnju da postignem što bolji rezultat.

Dakle, motivacija za akademsko postignuće posebno je izražena kod studenata koji sebe vide kao autonomne učenike, samouvereniji su i postižu bolje rezultate od onih studenata koji nisu na taj način motivisani (Zimmerman et al., 1992: 674). Naime, proces učenja, i sve ono što ga karakteriše, ne može biti posmatran odvojeno od motivacije jer, kako tvrdi Šank (Schunk, 1984; 1989), motivacija i učenje su međusobno zavisni procesi koji se ne mogu objasniti niti razumeti odvojeno.

S druge strane, neki studenti su iskazali i unutrašnju motivaciju za učenje engleskog jezika koja je prisutna u socioobrazovnom modelu usvajanja stranog jezika (Gardner et al., 2004) (v. Primer 43, 44. i 45).

#### Primer 43.

*S43-D43:* Što se tiče mog znanja engleskog jezika, nije baš zadovoljavajuće. Najviše me muči komuniciranje, jer ne znam sve reči i ne znam da se lepo i tačno gramatički izražavam. Znam da je jako bitno znati engleski jezik i zato ću nastaviti da se trudim i da se javljam, jer cilj mi je da ga naučim što bolje.

Primer 44.

*S44-D44:* Volim engleski jezik i u suštini mi ne predstavlja problem. [...] Volim da gledam filmove na engleskom jeziku i da slušam muziku... Želela bih da proširim svoje znanje engleskog jezika i vredno ću raditi na tome.

Primer 45.

*S45-D45:* Počeo sam da vežbam gramatiku, ali mi teško ide zbog toga što sam bio manje zainteresovan u osnovnoj i srednjoj školi nego sada na fakultetu. Sada sam više zainteresovan da naučim gramatiku i da bolje prevodim tekstove. Zato sam od skoro počeo da vežbam često i nadam se da ću uskoro mnogo bolje savladati engleski.

Neki studenti su, pak, motivisani da uče strani jezik za realne životne potrebe, za potrebe sporazumevanja sa drugim ljudima, za potrebe usavršavanja svog stručnog znanja ili za potrebe pronalaženja željenog posla (v. Primer 46, 47. i 48).

Primer 46.

*S46-D46:* Planiram da kada završim fakultet odem na usavršavanje engleskog jezika i samim tim uobličim svoje znanje.

Primer 47.

*S47-D47:* Moj večiti san je da se bavim manekenstvom, na korak sam do ostvarenja svog sna. Moja prepreka je upravo engleski jezik. Dosta ponuda što se putovanja tiče sam odbila zato što ne znam dobro jezik, zato mi je cilj da ga savladam, jer smatram, a uspela sam i da se uverim koliko je važno znati engleski jezik. Ova predavanja su mi dala veliku motivaciju i želju da naučim jezik, da se pripremim za master studije. Motivaciju mi je dala profesorka koja svaki trud zna da nagradi. Hoću i želim da se potrudim da naučim engleski jezik, a samim tim ću uspjeti u ostvarivanju svog sna.

Primer 48.

*S48-D48:* Sviđa mi se to što je na časovima atmosfera veoma prijatna i što ste sa nama ostvarili odnos u kome nema toliko straha od toga da nešto pogrešimo. Meni lično ste dali veliku motivaciju da savladam gradivo i opravdam vaše poverenje. Svesna sam da sigurno neću perfektno znati do kraja ovog semestra, ali ste me

baš podstakli da dam sve od sebe i naučim onoliko koliko je moguće. Šestica koju sam dobila na kolokvijumu (fatio mi je samo 1 poen za 7☺) za mene je bio veliki uspeh. Sve u svemu, ja sam prezadovoljna vašim predavanjima i vašim odnosom prema nama. Hvala na motivaciji!

Primer 49.

*S49–D49:* Ne znam gramatiku (vremena, komparaciju prideva) a voleo bih da znam, jer bez gramatike znanje engleskog jezika nije moguće, kao ni uspešna komunikacija. [...] Voleo bih da sam bio u mogućnosti da prisustvujem svim Vašim predavanjima, jer znam da će mi engleski jezik mnogo trebati i koristiti u daljem životu.

Primer 50.

*S50–D50:* Volela bih da engleski naučim bolje, ali sada nemam slobodnog vremena za to.

Dakle, studenti koji sebe vide kao autonomne učenike, samouvereniji su, bolje rešavaju jezičke zadatke, efikasnije pamte informacije i postižu bolje rezultate. Drugim rečima, „pokazalo se da učeničko samopoštovanje raste u onoj meri u kojoj učenici opažaju da postoje šanse za ispoljavanje autonomije i inicijative u školi” (Milošević i Ševkušić, 2005). Pored toga, ponašanje i pozitivan stav nastavnika prema učenicima, poštovanje ličnosti učenika, dobra interakcija i fleksibilnost, pravednost u postupanju i ocenjivanju – sve ovo doprinosi demokratskoj akademskoj klimi, gde su učenici ispunjeni samopouzdanjem, ispoljavaju svoje kreativne sposobnosti i motivisani su da što više nauče. Demokratska akademska klima i pozitivan stav nastavnika prema učenicima utiće na stvaranje pozitivnih stavova učenika prema stranom jeziku, uvećanje motivacije za učenje, a samim tim će i kontrolisanje predrasuda biti mnogo efikasnije.

S obzirom na to da je cilj dnevnika samovrednovanja bio da se studentima omogući da slobodno i bez straha iskažu probleme u učenju stranog jezika, kao i to da se stave u situaciju da ocenjuju sopstveno učenje i napredak u ovoj oblasti, dnevnik samovrednovanja se pokazao kao koristan alat. Naime, neki studenti su svojim zabeleškama pozitivno ocenili ovu vrstu introspekcije i istakli koliko im je vođenje dnevnika pomoglo da sistematski prate svoj napredak u učenju engleskog jezika, kao i da prepoznaju probleme koje imaju u učenju. Tako je studentkinja S17 u svom dnevniku samovrednovanja D17 napisala: „Pohvalila bih Vašu ideju za ovo. Veoma mi je drago što na ovaj način možemo da podelimo sa vama naše probleme (prepreke) koje imamo u komunikaciji prilikom izgovora engleskog jezika (možda to ne bi[smo] mogli pred svima)” (v. Primer 17). Isto tako, studentkinja S51 je u svom iskazu navela da je dnevnik „dobra

ideja” i da omogućuje studentima da uvide i saopšte svoje probleme u učenju engleskog jezika.

Primer 51.

*S51–D51:* Pre svega želela bih da napišem da je ovaj „dnevnik učenja” jedna dobra ideja od strane profesorke. Ovim putem možemo da kažemo sve ono što nas muči, šta nam se sviđa ili ne sviđa kod engleskog jezika. [...] I još jednom da napomenem da ova izuzetna profesorkina ideja mi je omogućila da svoje probleme kod engleskog jezika iskažem na ovaj način koji je jako korektan.

U zaključku se može konstatovati da pisanje dnevnika omogućava studentima da se bave introspekcijom učenja engleskog jezika, a nastavniku da sazna misli i osećanja studenata, koje je inače teško saznati na bilo koji drugi način (Hyland, 2002). Oksford (Oxford, 1990: 191) takođe ističe značaj vođenja dnevnika samovrednovanja, posebno na univerzitetskom nivou, jer se dnevnik može pisati svakog dana ili kada je student za to raspoložen, a uvek sa ciljem da se zabeleže osećanja u toku učenja ciljnog jezika.

Drugim rečima, dnevnik je poslužio studentima da opišu svoje emocije, želje, poteškoće, postignuća, druge ljude u okruženju, strategije za učenje, učesće u procesu komunikacije, procenu opšteg napredovanja u toku učenja ciljnog jezika i slično (Ibid.). Vođenje dnevnika samovrednovanja pokazalo se kao koristan instrument koji je podstakao studente da razmišljaju o svojim jezičkim problemima, da ih postanu svesni i da prate svoj napredak u učenju. Prethodnu konstataciju možemo ilustrovati i iskazima studenata, pa tako studentkinja S52 ističe: „Tokom ove godine moje znanje iz engleskog jezika se poboljšalo. Ono što mi bolje ide je čitanje, prevod, a ostalo dosta lošije. [...] Ali dosta više reči sam naučila za ovih godinu dana, jer u srednjoj školi sam bila mnogo slabija”. Studentkinja S53 kaže da je shvatila kada je došla na fakultet da nema dovoljno znanja, pa je „naučila neke stvari što se tiče gramatike i malo svoje znanje produbila”.

Svest da postoji bar i mali napredak u učenju engleskog jezika pozitivno je uticala na buduće samopouzdanje studenata, na njihovu motivaciju, zauzimanje pozitivnog stava prema engleskom jeziku, povećani stepen aspiracije, kao i na smanjeni afektivni filter u oblasti usmenog izlaganja. Mejson (Mason, 2013, mart: par. 40) svojim istraživanjem takođe potvrđuje da analiza dnevnika samovrednovanja doprinosi rasvetljavanju mnogih problema u učenju engleskog jezika koji ne mogu da se otkriju upotrebom drugih tehnika i instrumenata istraživanja. Mejson (Ibid.) dalje navodi da su neki istraživači (Bailey, 1983; Ellis & Rathbone, 1987; Oxford, 1990) analizom dnevnika samovrednovanja



pojedinih studenata došli do saznanja da je anksioznost u učenju stranog jezika zastupljena kod većine ispitanih studenata i da je najčešći razlog za to odgovaranje na pitanja nastavnika ili usmeno izlaganje pred publikom. Ono što je za ovu monografiju veoma značajno je to da je dnevnik samovrednovanja omogućio da se otkrije najčešći problem u nastavi engleskog jezika koji imaju studenti na nematičnim fakultetima za učitelje i vaspitače: najveća anksioznost se sreće u procesu komuniciranja na času, a usmeno izlaganje, kao jedna od jezičkih veština, zaista je najkritičnije područje u nastavi engleskog jezika (Cohen, 1998: 114) na ispitanim fakultetima.

Kako bi se obezbedila validnost podataka dobijenih upitnikom i dnevnicima učenja, krajem maja i početkom juna 2013. godine sa odabranim studentima sproveden je intervju.

## 5.2. Rezultati dobijeni analizom intervjuja

Da bi se potvrdili ili opovrgnuli rezultati istraživanja dobijeni kvantitativnom analizom ISUJ upitnika i kvalitativnom analizom dnevnika samovrednovanja, sa desetero studenata dobrovoljaca su krajem školske 2012. godine sprovedeni intervjui, čija se analiza prikazuje u ovom odeljku.

S obzirom na to da se učenici u školama gotovo uopšte ne podučavaju upotrebi strategija za učenje jezika (Radić-Bojanić, 2012: 91), bilo je očekivano da će se analizom intervjuja potvrditi slika dobijena analizom podataka iz upitnika ISUJ koja je pokazala da studenti veoma retko koriste afektivne strategije u procesu učenja engleskog jezika, kao i u toku usmenog izlaganja na času. Upitnik ISUJ, zatvorenog tipa, omogućio je uvid u jezičku situaciju na univerzitetskom nivou i stepen korišćenja pojedinih grupa strategija u učenju engleskog jezika, ali nije dao odgovore na pitanja zašto su afektivne strategije učenja zanemarene od strane studenata i zašto studenti imaju poteškoća u oblasti konverzacije kao jezičke veštine (Ćirković-Miladinović, 2012b: 78). Za tu svrhu napravljena je lista pitanja za intervju koji je dao prostora studentima da sopstvenim iskazima pruže odgovore na pitanja koja se tiču njihovih osećanja pre, za vreme i posle govornih vežbi na času engleskog jezika. Odgovori na pitanja zašto se nešto dešava u nastavi stranog jezika veoma su važni za unapređenje celokupne metodičke prakse u ovoj oblasti (Ćirković-Miladinović, 2012b: 79).

Cilj ovog dela istraživanja upravo i jeste da otkrije zašto studenti zanemaruju afektivne strategije za učenje engleskog jezika u oblasti konverzacije, kako bi zaključci proizašli iz takvog istraživanja unapredili vaspitno-obrazovni proces učenja stranog jezika, kako na fakultetima koji obrazuju učitelje i vaspitače tako i na drugim fakultetima.

Sprovedeni intervju analiziran je kvalitativnim postupkom analize sadržaja kako bi se došlo do objektivno postojećih činjenica u vezi sa problemom istraživanja (Patton, 2002). Intervju je pružio detaljniji uvid u ponašanje studenata u toku usmenog izlaganja na času i ujedno im dao priliku da bolje objasne svoje postupke i iskažu emocije (Harré & Secord, 1972). Kvalitativna metoda istraživanja pružila je bogatstvo detalja o afektivnim strategijama za učenje koje su studenti izneli u intervjuima, a to je dalje omogućilo da se bolje upozna pojava koja je bila predmet istraživanja.

Za ovo istraživanje odabran je strukturisani intervju koji je, zapravo, najformalniji tip intervjuja. Prilikom vođenja takvog intervjuja istraživač ima unapred pripremljena pitanja, koja postavlja svim učesnicima prema unapred utvrđenom redosledu (Nunan, 1992: 149). U tu svrhu pripremljena je lista pitanja, kao osnova za vođenje razgovora koji je u proseku trajao 40 minuta.

Pitanja u intervjuu podeljena su u šest grupa:

1. predstavljanje ispitanika,
2. pitanja koja se tiču osećanja ispitanika pre trenutka odgovaranja/govora na engleskom jeziku,
3. pitanja koja se tiču osećanja ispitanika u trenutku odgovaranja/govora na engleskom jeziku,
4. pitanja koja se tiču osećanja ispitanika posle trenutka usmenog izlaganja na engleskom jeziku,
5. pitanja koja nisu direktno povezana sa trenucima usmenog izlaganja na engleskom jeziku i
6. pitanja koja bi, prema Patonu (Patton, 2002), trebalo da daju ispitaniku prostora da izrazi još neka svoja zapažanja koja nisu bila u direktnoj vezi sa prethodnim pitanjima.

Svi studenti koji su učestvovali u intervjuu su studenti Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini i pohađali su u vreme intervjuja prvu akademsku godinu.

Dakle, ovi studenti predstavljaju uži uzorak već ispitane populacije. Naime, troje studenata je pohađalo studijski program Učitelj, troje studenata je odabralo studijski program Vaspitač u domovima, a četvero studenata studijski program Vaspitač u predškolskim ustanovama. Intervju je obuhvatio ukupno 10 studenata, i to pet devojaka i pet mladića.

Svi studenti koji su učestvovali u intervjuu prethodno su popunili upitnik ISUJ, koji je bio korišćen za prikupljanje podataka u svrhu ovog istraživanja. U narednoj tabeli se posebno izdvajaju podaci dobijeni upitnikom ISUJ samo za intervjuisane studente.

Tabela 4. Prosečne vrednosti ukupnog broja korišćenja pojedinih strategija učenja za studente ispitane intervjuom

| Vrste strategija                                | Strategije pamćenja | Kognitivne strategije | Kompenzacione strategije | Metakognitivne strategije | Socijalne strategije | Afektivne strategije |
|---|---------------------|-----------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------|----------------------|
| Student 1                                       | 3,00                | 3,70                  | 4,25                     | 4,55                      | 4,05                 | 3,34                 |
| Student 2                                       | 3,23                | 3,64                  | 4,67                     | 4,22                      | 3,00                 | 2,50                 |
| Student 3                                       | 3,88                | 4,00                  | 4,08                     | 4,09                      | 3,60                 | 2,08                 |
| Student 4                                       | 3,67                | 3,78                  | 3,95                     | 4,24                      | 3,56                 | 3,20                 |
| Student 5                                       | 3,41                | 3,50                  | 4,00                     | 4,09                      | 3,23                 | 2,21                 |
| Student 6                                       | 3,56                | 3,72                  | 4,06                     | 4,33                      | 4,00                 | 2,70                 |
| Student 7                                       | 3,65                | 3,20                  | 3,90                     | 3,98                      | 3,80                 | 3,00                 |
| Student 8                                       | 4,04                | 4,08                  | 4,12                     | 3,87                      | 3,86                 | 2,98                 |
| Student 9                                       | 4,00                | 4,57                  | 4,43                     | 4,03                      | 3,79                 | 2,78                 |
| Student 10                                      | 3,46                | 3,88                  | 3,89                     | 4,23                      | 3,33                 | 3,08                 |
| Ukupna prosečna vrednost prema vrsti strategija | 3,59                | 3,80                  | 4,13                     | 4,16                      | 3,62                 | 2,78                 |
| Ukupna prosečna vrednost za sve strategije      | <b>3,68</b>         |                       |                          |                           |                      |                      |

Na osnovu ovih podataka može se zaključiti da intervjuisani studenti najviše koriste, tj. da visoku prosečnu vrednost u njihovom slučaju imaju sledeće vrste strategija učenja: metakognitivne strategije (4,16), kompenzatorne (4,13), kognitivne (3,80), društvene (3,62) i strategije pamćenja (3,59). Srednju prosečnu vrednost upotrebe imaju afektivne strategije za učenje engleskog jezika kao stranog (2,78), što je ujedno i najmanja prosečna vrednost. Ovi podaci se mogu objasniti time što su se za intervju prijavili studenti koji su i sami zainteresovani i motivisani za učenje engleskog jezika, pa se, u skladu sa tim, kod njih i evidentira učestalije prisustvo metakognitivnih, kompenzatornih i kognitivnih strategija učenja. Međutim, i pored toga što se prosečne vrednosti korišćenja pet vrsta strategija za učenje svrstavaju u grupu visoke prosečne vrednosti, a samo jedna vrsta strategija (afektivne) u grupu srednje prosečne vrednosti, evidentirani su

različiti problemi u učenju engleskog jezika na nematičnim fakultetima, a koji su ranije izloženi i analizirani u primerima iz dnevnika samovrednovanja. Dakle, važan podatak za ovo istraživanje je to što i intervjuisani studenti (uži uzorak već ispitanе populacije) od svih strategija za učenje najmanje koriste afektivne strategije. Ovi podaci idu u prilog polaznoj hipotezi ovog istraživanja, a analiza intervjua dodatno kontekstualizuje celokupnu pedagošku situaciju nastave stranog jezika na fakultetima koji obrazuju učitelje i vaspitače u Srbiji.

S obzirom na to da se u školama posvećuje malo pažnje strategijama učenja stranog jezika i da je celokupni uzorak istraživanja bio sačinjen od studenata prve akademske godine, bilo je očekivano da će se upitnikom ISUJ i analizom intervjua pronaći mali broj afektivnih strategija koje su studenti koristili u procesu usmenog izlaganja. Tako je ustanovljeno da su intervjuisani studenti iz grupe afektivnih strategija najviše koristili sledeće: slušanje svog tela (iz podgrupe afektivnih strategija za kontrolisanje emocija), izgovaranje pozitivnih rečenica (iz podgrupe afektivnih strategija za samoohrabivanje), mudro preuzimanje rizika (iz podgrupe afektivnih strategija za samoohrabivanje), korišćenje opuštanja, dubokog disanja ili meditacije (iz podgrupe afektivnih strategija za smanjivanje jezičke anksioznosti); nešto ređe studenti su koristili pisanje dnevnika samovrednovanja (iz podgrupe afektivnih strategija za kontrolisanje emocija) i razgovor sa drugima o svojim osećanjima (iz podgrupe afektivnih strategija za kontrolisanje emocija). Intervjuom je ustanovljeno da se studenti uopšte nisu služili sledećim afektivnim strategijama u učenju engleskog jezika: korišćenje muzike (iz podgrupe afektivnih strategija za smanjivanje jezičke anksioznosti), korišćenje smehа (iz podgrupe afektivnih strategija za smanjivanje jezičke anksioznosti), nagrađivanje samog sebe (iz podgrupe afektivnih strategija za samoohrabivanje) i korišćenje evidencione liste (iz podgrupe afektivnih strategija za kontrolisanje emocija). Kao dokaz upotrebe navedenih strategija, u daljem tekstu se daju doslovni odlomci iz sprovedenih intervjua posle svake opisane strategije.

Prvu navedenu strategiju iz grupe strategija pamćenja, slušanje svog tela, studenti su najčešće koristili u toku usmenog izlaganja na času engleskog jezika. Izjašnjavanje u vezi sa upotrebom ove strategije možda se može objasniti i time što su samom formulacijom pitanja tokom intervjua studenti bili podstaknuti da prepoznaju ovu strategiju. Tako studentkinja S1, koja najviše koristi metakognitivne strategije (srednja vrednost 4,55), kaže (v. Primer 54):

Primer 54.

*Autorka:* Kako se osećaš u trenutku kada očekuješ da će nastavnik od tebe zatražiti da daš odgovor na engleskom jeziku? Opiši taj momenat.

*S1:* Prvo, sve zavisi od konteksta u kome se daje odgovor, da li je to odgovaranje ili slobodan razgovor. Ako je slobodan razgovor... to... mogu da kažem... da treme skoro i nije bilo na časovima. Ako odgovaram za ocenu... ispit... postoji trema, znoje mi se dlanovi, pokušavam da pretpostavim pitanje koje će da sledi meni i već unapred da smislim odgovor.

*Autorka:* Kako na tebe utiču negativni komentari kolega tipa „Ona se uvek istiće...” dok odgovaraš?

*S1:* A... negativni komentari, pa... deluje veoma obeshrabrujuće, posebno u prvoj godini kada još uvek nisi formirana ličnost... da tako kažem... nemaš jasan cilj pred sobom i više ti je stalo do priznanja drugih nego do lične satisfakcije. Ali sam više puta... u stvari skoro uvek... odabrala da se ne javim zbog negativnih komentara drugih studenata, i predrasuda... i zbog toga sam bila besna na samu sebe.

Dakle, čak i kod studentkinje S1, koja prilično često razmišlja o svom napretku u procesu učenja (najviše koristi metakognitivne strategije), može se uvideti da trema i negativni komentari deluju obeshrabrujuće. Ona je i u situacijama kada zna odgovor izbegavala da se javi za reč kako ne bi izazvala negativne reakcije svojih kolega i kolegenica. Postojanje određenih predrasuda takođe je sprečilo ovu studentkinju da aktivno učestvuje u nastavi. To je veoma česta pojava u nastavi, kako tvrde Olrajt i Bejli (Allwright & Bailey, 1991), pa se dešava da čak i najuspešniji učenici namerno prave greške ili ne učestvuju u radu kako se ne bi razlikovali od manje uspešnih vršnjaka.

Studentkinja S2 kaže da joj „bude krivo” kada ne može da se seti prave reči, ali da je to ne pokoleba, a S8 oseća strepnju u toku usmenog izlaganja. Obe studentkinje najčešće koriste kompenzatorne strategije (S2 – 4,67; S8 – 4,12), što ukazuje na to da se trude da pronađu načine da prevaziđu prepreke u govoru, a najmanje koriste afektivne strategije (S2 – 2,50; S8 – 2,98) (vidi prethodnu tabelu). Male prosečne vrednosti korišćenja afektivnih strategija dodatno su potkrepljene tvrdnjama studentkinja S2 i S8, koje iskazuju nelagodnost i strepnju u toku usmenog izlaganja na engleskom jeziku (v. Primer 55. i 56).

Primer 55.

*S2:* Kada želim nešto da kažem a ne mogu da se setim prave reči... a... kada mi se to desi, bude mi krivo na trenutak, zabrinem se, ali me ne pokoleba jer se tako nešto može svakome desiti.

Primer 56.

*S8:* Strepim, osećam mučninu kada se ne setim reči a znam ih, što mi se često dešava.

Slično kao studentkinja S1, studenti S5, S6 i S9 kao najčešći problem takođe su navodili negativne komentare svojih kolegenica i kolega, pa tako kažu (v. Primer 57, 58. i 59):

Primer 57.

S5: Naravno da ne prija kada neko dobaci tako nešto (negativni komentari kolega), ili prevrće očima, ali... ko zna – zna.

Primer 58.

S6: Ako ne znam odgovor baš na to pitanje, osećam strah da me ostali studenti ne ismejavaju... ah... veoma loše, ne osećam se prijatno zbog takvih komentara. To me baš iznervira puno, kada ne mogu da se setim prave reči, a znala sam je.

Primer 59.

S9: Sputava me to što obraćam pažnju na druge, šta će reći ako pogrešim, ili ako dobace neki komentar... oduvek me je to sputavalo. Pokušavao sam to da iskorenim, da promenim... a... da li ću uspeti, videću. Nadam se da hoću.

Kako je kod ovih studenata korišćenje afektivnih strategija najređe u odnosu na druge strategije, bilo je i očekivano da će negativni komentari njihovih kolega i kolegenica na njih delovati veoma obeshrabrujuće. Slične podatke iznose u svojoj studiji i Straud i Vi (Stroud & Wee, 2006: 301–302) analizirajući istraživanje sprovedeno na univerzitetskom nivou u Pakistanu; pokazalo se da negativni komentari vršnjaka mogu da stvore veoma visok stepen anksioznosti, koji dovodi do toga da anksioznost bude stalno prisutna u učenju i da je se učenik ne može osloboditi. Ovi autori smatraju da bi nastavnik mogao imati ključnu ulogu u otklanjanju negativne klime ovog tipa u razredu (Ibid.).

Nasuprot prethodnoj situaciji, neki studenti su navodili da im pozitivan stav nastavnika umnogome pomaže da se bolje pripreme i daju tačnije odgovore (v. Primer 60).

Primer 60.

S7: Na mene mnogo utiče kada dajem odgovor, a profesorka gleda u mene, klima glavom i što je zanima to što hoću da kažem.

Positivan stav nastavnika u ovakvim situacijama može da doprinese učvršćivanju pozitivnog stava učenika prema stranom jeziku i nastavniku koji ga predaje i eliminisanju predrasuda u vezi sa nastavom, što može da utiče na povećanje celokupne motivacije za učenje.

Upravo ovakve tvrdnje izneli su i studenti u dnevnicima samovrednovanja, gde su, u nekim slučajevima veoma detaljno, objasnili svoje probleme i obrazložili svoja osećanja. Iskazi dati u intervjuu su dodatno potkrepili i pojasnili sliku o nastavnim situacijama koje se tiču usmenog izlaganja.

Kako je na početku ovog odeljka i rečeno, intervjuisani studenti su takođe koristili strategiju izgovaranja pozitivnih rečenica (iz podgrupe afektivnih strategija za samoohrabrivanje) i time pokušavali da povećaju svoje samopouzdanje (v. Primer 61, 62. i 63).

Primer 61.

S3: Ohrabrujem sebe tako što kažem sebi da to nije ništa komplikovano, a... i da ukoliko pogrešim, profesorka će mi reći pravi i tačan odgovor i znaću za sledeći put.

Primer 62.

S7: Možeš ti to... samo kaži šta hoćeš da kažeš, ma bilo kako će taj odgovor ispasti.

Primer 63.

S9: Ako profesorka pita nešto iz knjige, pročitam par puta da ne bih zaboravila od treme... i... ohrabrujem se tako da kažem „ma kako drugi tako i ja, i ako pogrešim, nema veze, i drugima se dešava”. Ali to se dešava retko, mislim to da se ohrabrujem.

Dakle, samopouzdanje je važna komponenta motivacije za dalje učenje, a njena prisutnost može dodatno da poveća samopoštovanje i veru u sopstvene sposobnosti, pogotovu kada je u pitanju usmeno izlaganje pred publikom (Williams & Burden, 1997).

S druge strane, i sama svest nekih studenata da je njihovo znanje bolje od znanja drugih studenata pozitivno je uticala na njihovo samopouzdanje (v. Primer 64).

Primer 64.

S10: Svesna sam da mi je vokabular veći nego drugim studentima u mojoj grupi i to je moje ohrabrenje, pa se zato javljam.

Naime, intervjuisani studenti su skoro podjednako koristili strategiju mudrog preuzimanja rizika (iz podgrupe afektivnih strategija za samoohrabrivanje) i strategiju opuštanja, dubokog disanja ili meditacije (iz podgrupe afektivnih strategija za smanjivanje jezičke anksioznosti). Češće korišćenje

strategije mudrog preuzimanja rizika može se objasniti i time što su se za intervju prijavili studenti koji su motivisani da uče engleski jezik i koji su želeli da u toku časova što više nauče i napreduju pa su se, u skladu sa tim, i više javljali za reč (v. Primer 65, 66. i 67).

Primer 65.

S2: Ohrabrujem sebe tako što zamislim da ne postoje ostali slušaoci,... tj. to bar pokušavam.

Primer 66.

S4: Ako dam pogrešan odgovor, znaću za sledeći put koji je tačan odgovor... mada se često pokolebam, pa ništa ne kažem.

Primer 67.

S6: Ohrabruje me to što znam puno reči na engleskom, pa se zato javim, a sputava me moje loše znanje iz gramatike.

Opuštanje i duboko disanje studenti su koristili kada su i sami osetili tremu pre usmenog izlaganja na engleskom jeziku. Na taj način su pokušavali da smanje anksioznost i daju što tačnije odgovore (v. Primer 68, 69. i 70).

Primer 68.

S1: Često nalazim ključne reči, pa ih zapisujem u svesci da se podsetim kasnije... ponekad, samo udahnem duboko i krenem da pričam...

Primer 69.

S3: Ponekad udahnem duboko... krivo mi je jer znam, da sam bolje razmislila, da bih dala odgovarajući odgovor.

Primer 70.

S9: Uh... pa imam malu tremu, probam da se opustim jer se plašim da ne dam tačan odgovor, jer mi se dešavalo da znam tačan odgovor, ali kad me profesorka prozove, od treme dam drugi odgovor, ne znam iz kog razloga.

U slučaju intervjuisanih studenata ustanovljeno je da se ređe koriste strategije pisanja dnevnika samovrednovanja i razgovora sa drugima o svojim osećanjima. Zbog toga se možda i može tvrditi da ovi studenti veoma retko govore o svojim problemima sa drugima i da nisu navikli da traže pomoć od nastavnika,



pošto je, kako su u svojim dnevnicima samovrednovanja istakli, veliki problem u osnovnoj i srednjoj školi za njih predstavljala činjenica da nisu nailazili na podršku nastavnika. Prema rečima jednog studenta, iskazanim u dnevniku samovrednovanja, za njegov neuspeh „odgovorni su nastavnici u osnovnoj i srednjoj školi”. Ovaj student takođe dodaje: „U srednjoj školi je bio veći broj onih koji imaju veoma dobro predznanje, a vrlo mali broj onih kao ja, koji nemaju dobru osnovu; nastavnica na nas nije trošila vreme, niti pokušavala da nas nauči barem osnovne stvari” (v. Primer S37–D37). Dakle, nezainteresovanost nastavnika za probleme učenika u učenju stranog jezika dodatno je doprinela da se ti problemi uvećaju i da se kod učenika stvori odbojnost prema ideji da zatraže bilo kakvu pomoć od nastavnika. Primenjeno na vaspitno-obrazovnu situaciju, količina posvećenosti i podrške koju nastavnici pružaju učenicima, stepen u kome zahtevaju red i organizaciju, kao i uvođenje strategija učenja i inovacija, pozitivno je povezano sa opštim samopoštovanjem učenika (Milošević i Ševkušić, 2005: 79). Zato učenici/studenti preferiraju okruženje koje ima pozitivan uticaj na njih (Mirkov, 2005: 41), pa, ako i odluče da popričaju sa nekim, više pribegavaju tome da svoja osećanja podele sa kolegama i kolegamicama nego sa nastavnikom (v. Primer 71. i 72).

#### Primer 71.

*Autorka:* Da li razgovaraš sa kolegama i kolegamicama o svojim osećanjima koja se tiču nastave engleskog jezika?

*SI:* Ja sam po prirodi što se tiče osećanja i emocija jako zatvorena osoba, tako da retko kad pričam o tome šta osećam, a posebno ne delim svoja mišljenja sa kolegama zato što mislim da ne bi razumeli, jer iz njihovih komentara vidim da su dijametralno drugačiji od mene... samo klimam glavom i kažem „jeste”. (Smeh).

*Autorka:* Zašto?

*SI:* Pa ne znam, eto tako. Mislim da me ne bi razumeli... valjda.

#### Primer 72.

*S10:* Ponekad razgovaram sa kolegama koji imaju znanje približno mom.

Što se tiče pisanja dnevnika samovrednovanja, intervjuisani studenti su rekli sledeće: „U dnevniku ne pišem baš osećanja, više probleme koje imam u savladavanju jezika” (S2), „U dnevniku sam sve zapisala kako mislim i osećam” (S7) i „Pišem... ali ne tako često. Volela bih da imam više vremena da pišem dnevnik i da se više posvetim usavršavanju jezika” (S10). Dnevnik samovrednovanja se, dakle, još jednom pokazao kao koristan alat za svrhe samoprocene i refleksije naučenog, i u slučaju intervjuisanih studenata.

Intervjuisani studenti, međutim, nisu iskazali prisustvo sledećih afektivnih strategija u učenju engleskog jezika: korišćenje muzike (iz podgrupe afektivnih strategija za smanjivanje jezičke anksioznosti), korišćenje smeha (iz podgrupe afektivnih strategija za smanjivanje jezičke anksioznosti), nagrađivanje samog sebe (iz podgrupe afektivnih strategija za samoohrabrivanje) i korišćenje evidencione liste (iz podgrupe afektivnih strategija za kontrolisanje emocija). Ovi podaci još jednom potkrepljuju podatke dobijene upitnikom ISUJ, gde je utvrđena negativna korelacija između pojedinih strategija. Naime, što su studenti sticali više samopouzdanja u procesu usmenog izlaganja na času engleskog jezika, to su imali manje potrebe da pišu dnevnik samovrednovanja. Prilično visoka negativna korelacija takođe je evidentirana između strategije „Nagrađim sebe kada neki jezički zadatak dobro uradim – samoohrabrivanje” i strategije „Primetim ako sam nervozna ili napeta dok učim engleski jezik – kontrolisanje emocija”. Ova negativna korelacija je ukazala na to da kada su studenti kod sebe primećivali nervozu ili napetost, nisu mogli da kontrolišu svoje emocije, niti su pak mogli sopstvenim naporima da smanje anksioznost u toku učenja engleskog jezika (da koriste smeh, muziku ili evidencionu listu za te svrhe).

S druge strane, studenti su zbog nepoznavanja afektivnih strategija pribegavali korišćenju neke druge grupe strategija, na primer grupe kompenzatornih strategija (pogađanje ili prevladavanje poteškoća u pisanju i govoru). Studenti su na pitanje kako prebrode kritične momente u toku usmenog izlaganja izjavili sledeće (v. Primer 73, 74. i 75):

Primer 73.

*Autorka:* Kako prebodiš momenat kada želiš nešto da kažeš, ne možeš da se setiš prave reči, pa se tada oseti pauza u tvom govoru?

S2: Pa kada se to desi, često se desi da promenim rečenicu zbog nemogućnosti da se setim te reči ili upotrebim sinonim.

Primer 74.

S7: Odmah počinjem da smišljam odgovor na srpskom, pa prevodim na engleski. Ako neku reč ne znam, pitam nekog kako se kaže na engleskom. Ali u svakom slučaju, profesorka mi uvek pomogne.

Primer 75.

S9: Pa, uglavnom mi se to nije dešavalo, ali ako se desi, prisetim se još neke koja je slična toj, ili pokušam da objasnim tu reč sa više reči, tj. da opišem predmet ili pojavu.

Neki studenti (npr. S10) prevladaju poteškoću tako što razmisle malo duže pre nego što daju odgovor: „Ako zastanem u govoru, dam sebi malo vremena da razmislim i da se setim”. Iz ovoga se može zaključiti da ispitanici koji su učestvovali u intervjuu retko upotrebljavaju afektivne strategije učenja engleskog jezika (v. Tabelu 3), da im je veoma stalo do toga šta njihove kolege misle o njima i njihovom znanju, kao i da stav nastavnika u velikoj meri utiče na njihovu motivaciju i ishode učenja. Iako o svojim emocijama veoma retko razmišljaju, pojedini studenti ipak iskazuju svoje zadovoljstvo prilikom učešća u aktivnostima govornih vežbi na času engleskog jezika na fakultetu, što je i bilo evidentirano u dnevnicima samovrednovanja. Razlog za to je, kako studenti tvrde, korektan odnos univerzitetskog nastavnika prema nastavi i studentima, kao i veoma pažljivo ispravljanje grešaka u govoru studenata. Vabels i Levi (Wubbels & Levy, 1991) to potvrđuju ističući važnost nastavnika u stvaranju pozitivnih međuljudskih odnosa u učionici, što doprinosi poboljšanju i kognitivnih i afektivnih sposobnosti studenata (Mortiboys, 2005). Drugim rečima, može se tvrditi da su pitanja u intervjuu podstakla studente da analiziraju neke trenutke koji su se dešavali u nastavi engleskog jezika, a na koje ranije nisu obraćali pažnju (na primer, trenutke kada su imali tremu, situacije kada zbog prisustva treme nisu mogli da daju odgovor na postavljeno pitanje, situacije kada nisu bili dovoljno samouvereni itd.). Dakle, ukoliko studenti budu više obraćali pažnju na afektivne trenutke u nastavi engleskog jezika, utoliko će efikasnije moći da unaprede svoje teorijsko, ali i praktično znanje.

Podaci dobijeni intervjuom pokazuju da je praćenje sopstvenog procesa učenja kompleksna metakognitivna aktivnost koja podrazumeva usmerenu pažnju, kao i primenu aktivnog mišljenja i evaluiranja (Zimmerman, 1990: 9). Upravo zbog toga potrebno je da nastavnici što više teže ka tome da eliminišu stresne situacije sa kojima se učenici/studenti sreću na času stranog jezika, da ih podučavaju kako da prate i unapređuju sopstveno znanje i da na taj način spreče pojavu loših iskustava koja smanjuju stepen motivacije za učenje (Hillison, 1996: 272). Međutim, iako se smatra da su studenti samostalne i već odrasle osobe koje znaju kako treba učiti, istraživanje koje je za potrebe ove monografije sprovedeno svedoči o mnogim problemima sa kojima se oni sreću u oblasti stranog jezika na nematičnim fakultetima. Stoga, uloga nastavnika nije nimalo zanemarujuća u vaspitno-obrazovnom procesu na univerzitetskom nivou, posebno u procesu prezentovanja strategija učenja i podizanja svesti studenata da se upotrebom različitih strategija učenja engleski jezik može lakše učiti i naučiti. Pozitivni ishodi učenja će poboljšati motivaciju učenika/studenata za dalje napredovanje u oblasti jezika, a veći stepen motivacije će doprineti da oni sami pronalaze što bolje načine za unapređivanje sopstvenih jezičkih veština, da uz pomoć afektivnih strategija tačnije, fluentnije i samouverenije komuniciraju (Cohen, 1998: 136).

Ako bi se sumirali rezultati analize intervjua u ovom istraživanju, moglo bi se zaključiti sledeće:

1. Proučavanjem jezičke i pedagoške situacije na univerzitetskom nivou kod studenata – budućih učitelja i vaspitača, utvrđeno je da je njihovo poznavanje afektivnih strategija za učenje u nastavi engleskog jezika nedovoljno i veoma zanemareno u odnosu na druge strategije.
2. Na osnovu podataka dobijenih ISUJ upitnikom, a kasnije potvrđenih intervjuom, može se zaključiti da intervjuisani studenti najviše koriste metakognitivne strategije (prosečna vrednost 4,16), kompenzatorne strategije (4,13), kognitivne strategije (3,80), društvene strategije (3,62) i strategije pamćenja (3,59). Srednju prosečnu vrednost upotrebe imaju afektivne strategije za učenje engleskog jezika kao stranog (2,78), a to je ujedno i najmanja iskazana prosečna vrednost.
3. Intervjuisani studenti iz grupe afektivnih strategija (kada ih upotrebe) najviše koriste sledeće strategije: slušanje svog tela, izgovaranje pozitivnih rečenica, mudro preuzimanje rizika, korišćenje relaksacije, dubokog disanja ili meditacije; nešto manje frekventne su strategije pisanja dnevnika samovrednovanja i razgovora sa drugima o svojim osećanjima. Intervjuom je ustanovljeno da u učenju engleskog jezika nisu zastupljene sledeće afektivne strategije: korišćenje muzike, korišćenje smeha, nagrađivanje samog sebe i korišćenje evidencione liste.
4. Kao najčešći uzrok za probleme u učenju engleskog jezika studenti su navodili negativne komentare svojih kolegenica i kolega, ali su, s druge strane, istakli da im pozitivan stav nastavnika umnogome pomaže da se bolje pripreme i daju tačnije odgovore.
5. Zbog nepoznavanja afektivnih strategija studenti pribegavaju korišćenju neke druge grupe strategija, na primer koriste strategije iz grupe kompenzacionih strategija (pogađanje ili prevladavanje poteškoća u pisanju i govoru).
6. Iz podataka dobijenih intervjuom može se zaključiti da ispitani studenti retko upotrebljavaju afektivne strategije učenja engleskog jezika, da im je veoma stalo do toga šta njihove kolege misle o njima i njihovom znanju, kao i da stav nastavnika veoma utiče na njihovu motivaciju i ishode učenja.
7. Intervju je potvrdio i kontekstualizovao podatke dobijene upitnikom ISUJ i dnevnikom samovrednovanja. Zajedno sa podacima dobijenim analizom dnevnika samovrednovanja, podaci prikupljeni intervjuom ukazali su na postojanje još jedne kategorije afektivnih strategija, koja bi se mogla nazvati **pozitivno uticanje na sopstvenu motivaciju za učenje engleskog jezika**. Ova kategorija pojašnjena je i dopunjena sledećim strategijama koje je bilo

moгуće uočiti u odgovorima studenata: 1) **kontrolisanje predrasuda** i 2) **uticanje na promenu sopstvenih stavova (zauzimanje pozitivnog stava prema stranom jeziku i nastavniku koji ga predaje).**



## 6. DISKUSIJA

U ovom odeljku dobijeni rezultati tumače se u kontekstu drugih naučnih istraživanja, ukazuje se na dosadašnje teorije i studije u oblasti afektivnih strategija, kao i na instrumente koji su korišćeni da bi se strategije identifikovale; zatim, razmatraju se pedagoške implikacije novoutvrđene kategorije afektivnih strategija za proces usmenog izlaganja na času engleskog jezika, a diskusija se na kraju fokusira na značaj afektivnih strategija za uspešno komuniciranje na engleskom jeziku.

U poslednje tri decenije sve se više teži otkrivanju najuspešnijih načina za učenje stranog jezika, pa se u te svrhe, možda i prenaplašeno, koriste upitnici, kao najdominantniji instrumenti (Oxford & Crookall, 1989; Oxford & Burry-Stock, 1995; Cohen, 1998; McDonough, 1999; Hsiao & Oxford, 2002). Pored upitnika, često se koriste i intervjui (O'Malley et al., 1985a; 1985b; O'Malley & Chamot, 1990; Li & Munby, 1996; Gao, 2003; Gu, 2003; Gan, Humphreys & Hamp-Lyons, 2004; Parks & Raymond, 2004), usmeni izveštaji i protokoli (Block, 1986; Lawson & Hogben, 1996; Goh, 1998; De Courcy, 2002; Nassaji, 2003), dnevnicu samovrednovanja ili dnevnicu učenja (Carson & Longhini, 2002) i posmatranje (O'Malley et al., 1985a; 1985b; O'Malley & Chamot, 1990). Sve u svemu, ISUJ (Oxford, 1990) se smatra upitnikom koji na najbolji način evidentira (ne)korišćenje strategija učenja (Ellis, 1994: 539; McDonough, 1999), pa je u svrhu ove monografije on i upotrebljen. Upitnik ISUJ na univerzitetskom nivou koristio je i Šori (Sheorey, 1999) kako bi ispitao koje strategije učenja engleskog jezika koriste studenti na fakultetima u Indiji. Pomenute studije su prikazale širu sliku upotrebe strategija u nastavi stranog jezika kod hiljade ispitanika, pripadnika različitih kultura, i pritom identifikovale mnoge faktore koji mogu da utiču na izbor strategija – na primer, stil učenja pojedinca, nivo znanja, motivacija, stavovi, pol itd. (Gao, 2004: 5).

Zasnovane na različitim istraživačkim i teorijskim pristupima istraživača, pojavile su se mnogobrojne taksonomije strategija učenja. Rubin (Rubin, 1981), na primer, u svojoj studiji izdvaja dve glavne kategorije strategija učenja: strategije koje direktno utiču na proces učenja i strategije koje indirektno utiču na taj proces. Pored ovih kategorija, ona izdvaja i osam sekundarnih kategorija: klasifikaciju/potvrđivanje, proveravanje, memorizaciju, indukciju, dedukciju i praktičnu primenu, zatim stvaranje situacija za praktičnu primenu i iznalaženje

najlakših načina za produkciju jezika (Ibid.). Venden i Rubin (Wenden & Rubin, 1987) zajedno sprovode istraživanje u kojem dolaze do nove klasifikacije strategija učenja jezika i izdvajaju tri osnovne kategorije: strategije učenja, komunikacione strategije i društvene strategije. O'Mali i Šamo (O'Malley & Chamot, 1990) daju taksonomiju koja obuhvata tri veće podgrupe strategija: metakognitivne, kognitivne i društveno-afektivne. Oksford (Oxford, 1990: 16–21) daje detaljniju taksonomiju koja obuhvata dve veće kategorije (direktne i indirektne strategije) i šest potkategorija: metakognitivne, kognitivne, kompenzatorne, društvene, afektivne i strategije pamćenja.

Međutim, značajan nedostatak taksonomije koju nude O'Mali i Šamo (1990) jeste taj što afektivne strategije nisu izričito spomenute, čime se analiza rezultata osiromašuje za jednu celu oblast koja je morala da bude predviđena kao mogućnost u analizi podataka istraživanja (Radić-Bojanić, 2010). Pored toga, taksonomija koju predlaže Oksford (Oxford, 1990), a koja obuhvata afektivne strategije, može se smatrati detaljnijom i celovitijom jer su upravo afektivne strategije (doduše sa malim frekventnim vrednostima korišćenja) identifikovane upitnikom ISUJ, dnevnikom samovrednovanja i intervjuom u toku istraživanja koje je obavljeno u svrhu ove monografije.

Dakle, uprkos nekim neslaganjima oko klasifikacije strategija, za ovu studiju je veoma značajna činjenica da je grupa autora koja je proučavala afektivne strategije učenja naglasila da učenici i studenti koji su uspešni u učenju stranog jezika koriste upravo ove strategije učenja (Rubin, 1975; Naiman et al., 1978). Prema Rubin (Ibid.), saznanje o afektivnim strategijama do kojeg se došlo u istraživanjima 1975. i 1978. godine veoma je značajno za jezičku nastavnu praksu jer upotreba afektivnih strategija može da pomogne učenicima koji imaju strah i/ili osećaju nervozu prilikom korišćenja stranog jezika na času da prevladaju poteškoće i postanu uspešniji u komunikaciji na stranom jeziku. Samim tim, podučavanje učenika afektivnim strategijama učenja može doprineti da se učenici i sami uključe u savladavanje sopstvenih poteškoća i na taj način postanu samostalniji u učenju jezika i van učionice (Wenden & Rubin, 1987). Kako je za fokus ovog istraživanja uzeto usmeno izlaganje kao jezička veština, ovde će, u cilju njegove kontekstualizacije, biti pomenuta i istraživanja drugih autora u ovoj oblasti. U svojoj studiji Koen (Cohen, 1998: 108–114) daje pregled istraživanja koja su se bavila usmenim izlaganjem i upotrebom strategija učenja upravo za potrebe usmene komunikacije. Koen (Ibid.: 108) navodi istraživanje Kelermana (Kellerman, 1991, prema: Cohen, 1998) koji je saznao da na loš ishod učenja ne utiču samo niži nivo znanja stranog jezika i neupotreba strategija, nego i negativna atmosfera na času. Do istog zaključka doveli su rezultati analize dnevnika učenja i intervjuova koja je sprovedena za potrebe ove monografije. Koen, dalje, razmatra istraživanje (McDonough, 1995, prema: Cohen 1998:

109) usmenog izlaganja koje je utvrdilo da učenici koriste posebne strategije u učionici kada odgovaraju ili diskutuju pred nastavnikom i svojim vršnjacima, da koriste kompenzatorne strategije (jer ih koriste i prilikom upotrebe maternjeg jezika) i posebne strategije prilikom obrade informacija nakon slušanja prethodnog govornika. Mekdonou (Ibid.) je zapazio da je grupa koja je bila podučavana i kojoj su bile prezentovane metakognitivne, kognitivne i društveno-afektivne strategije učenja značajno napredovala u odnosu na kontrolnu grupu koja nije imala ovakvu obuku. Iz tog razloga i zbog podataka koje je istraživanje pružilo, može se izneti zaključak da bi podučavanje studenata u oblasti strategija učenja, a posebno afektivnih strategija, značajno doprinelo poboljšanju njihovih sveukupnih komunikacionih sposobnosti. Do sličnog zaključka došli su i autori (Dadour & Robbins, 1996, prema: Cohen, 1998: 111) koji su istražili upotrebu vrsta strategija učenja u procesu usmenog izlaganja na uzorku od 122 studenta na egipatskom univerzitetu. Istraživanje se sastojalo u tome što je grupa od 15 studenata eksplicitno podučavana strategijama učenja sa ciljem da se poboljšaju njihove sposobnosti usmenog izlaganja. Za identifikaciju strategija učenja nakon obuke ovi autori su upotrebili upitnik ISUJ na engleskom jeziku (Oxford, 1990), kojim su ustanovili da su obučavani studenti počeli da koriste sve strategije učenja, a među njima i afektivne. Nakon ovog istraživanja izveden je zaključak da dobro osmišljeno podučavanje, koje pritom pruža slobodu kreativnosti i nastavniku i studentima, može da ima pozitivan efekat na samopouzdanje i kvalitet komunikacionih sposobnosti i da se, kao rezultat toga, upotreba svih strategija može proširiti i ustaliti.

Međutim, ukoliko se ova istraživanja uporede sa rezultatima analize predstavljenim u prethodnim odeljcima ovog poglavlja, jasno je da su se ona bavila identifikacijom strategija učenja bez fokusa na određenu grupu strategija.

Iz upravo navedenih razloga, istraživanje koje je u ovoj monografiji predstavljeno oslanja se na taksonomiju koju je ponudila Oksford (Oxford, 1990), ali sa novoizvedenim zaključcima u oblasti afektivnih strategija.

Naime, istraživanjem je ustanovljeno da je najveća razlika između devojaka i mladića izražena kod upotrebe treće („Nagradim sebe kada neki jezički zadatak dobro uradim”), četvrte („Primetim ako sam nervozan/na ili napet/a dok učim engleski jezik”) i pete („Zapisujem svoja osećanja u dnevnik samovrednovanja”) afektivne strategije. Međutim, ne možemo tvrditi da su ove dve grupe ispitanika značajno različite u odnosu na odabir ukupnog broja afektivnih strategija. Slično se može potvrditi i literaturom iz oblasti istraživanja razlika među polovima, koja pokazuje da ne postoje bitne biološke razlike koje utiču na sposobnost učenja stranog jezika (Maubach & Morgan, 2001). Bikicki (2012: 11) smatra da se razlike među polovima u uspehu u učenju mogu objasniti različitim stepenom motivacije koji učenici iskazuju, upotrebom različitih strategija i karakternim



osobinama učenika. Dakle, jedino se može tvrditi da se ispitanici muškog i ženskog pola značajno razlikuju prema učestalosti korišćenja treće (pripada grupi afektivnih strategija za samoohrabrivanje) i četvrte afektivne strategije (pripada grupi afektivnih strategija za kontrolisanje emocija) i da devojke ipak više koriste afektivne strategije za samoohrabrivanje i kontrolisanje emocija od mladića. Iz prethodno rečenog možda se može izvesti zaključak da su devojke motivisanije da napreduju u učenju engleskog jezika i time poboljšaju svoje komunikativne sposobnosti. Međutim, treba istaći i činjenicu da je istraživanje obuhvatilo mnogo više devojaka (N=332) od momaka (N=43) i da je jedan od razloga za ovakvu razliku u brojkama taj što je profesija učitelja/učiteljice, a posebno vaspitača/vaspitačice, bila oduvek primamljivija ženskoj populaciji.

Što se tiče odabranog učiteljskog/pedagoškog fakulteta u Srbiji, iz podataka prikazanih u prethodnim odeljcima može se videti da studenti Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini prednjače u ukupnom korišćenju afektivnih strategija učenja engleskog jezika u odnosu na svoje vršnjake koji pohađaju fakultete u Užicu i Vranju. Pomenuto zapažanje može se možda objasniti različitim nastavnim planovima i programima prema kojima uče studenti na ova tri fakulteta, kao i neujednačenim zahtevima ishoda studijskog predmeta. Kao što je već pomenuto, jedino se u Jagodini očekuje da studenti na studijskom programu Učitelj poseduju znanje na višem nivou (B2), a vaspitači znanje nižeg nivoa (B1), dok je na ostala dva fakulteta (Učiteljskom fakultetu u Vranju i Učiteljskom fakultetu u Užicu) ishod studijskih programa isti za učitelje i vaspitače (nivo B1). S tim u vezi, istraživanje koje su sprovele Zlatković i Petković (2011: 651) takođe je pokazalo da se studijski planovi i programi učiteljskih fakulteta u Srbiji razlikuju po većini posmatranih parametara. One su ustanovile da postoje određene nekompatibilnosti studijskih programa i planova učiteljskih fakulteta u Srbiji, kao i da se uočavaju veoma izražene programske razlike u obrazovanju učitelja i vaspitača (Ibid.). Dakle, može se zaključiti da su različiti nastavni programi engleskog jezika na pomenutim nematičnim fakultetima doprineli da studenti uče engleski jezik na različite načine, da koriste različite vrste afektivnih strategija u toku usmenog izlaganja, kao i da se studenti Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini značajno razlikuju od studenata Učiteljskog fakulteta u Vranju i Učiteljskog fakulteta u Užicu prema broju i vrstama afektivnih strategija koje koriste u nastavi.

Ako se posmatra odabrani studijski program studenata koji su bili obuhvaćeni istraživanjem, može se konstatovati da studenti na studijskom programu Vaspitač u domovima najviše koriste afektivne strategije (2,466), nešto manju učestalost korišćenja ovih strategija iskazali su studenti na studijskom programu Vaspitač u predškolskim ustanovama (2,429), dok studenti studijskog programa Učitelj najmanje koriste pomenute strategije (prosečna vrednost za ovaj

smer iznosi 2,1). Navedeno zapažanje je u skladu i sa prethodno analiziranim podacima, tj. rezultatima analize dnevnika samovrednovanja. Već je napomenuto da su samo studenti Fakulteta pedagoških nauka iz Jagodine dobili ovaj zadatak, i to oni koji pohađaju studijske programe DV i PV. Upravo zbog toga se kod njih i očitava veća upotreba afektivnih strategija koje se tiču pisanja dnevnika samovrednovanja, razmišljanja o ukupnoj emocionalnoj klimi u toku usmenog izlaganja na času engleskog jezika i spremnosti da ta svoja osećanja podele sa drugima. Na osnovu toga može se zaključiti da je usmeravanje studenata na praćenje sopstvenog procesa učenja engleskog jezika, kao i na usredsređivanje na pojedinosti koje se tiču njihovog emocionalnog stanja u toku usmenog izlaganja samo prvi korak ka uspešnom prevladavanju prepreka koje se javljaju u komunikaciji i prvi korak ka efikasnijoj upotrebi afektivnih strategija u te svrhe. Kako studenti studijskog programa Učitelj na Fakultetu pedagoških nauka u Jagodini nisu prethodno bili instruisani da prate svoje emocije u toku usmenog izlaganja, kod njih je izostala upotreba afektivnih strategija. Dakle, još jednom se pokazalo da je uloga nastavnika na polju metodike podučavanja engleskog jezika na univerzitetskom nivou veoma važna, iako se smatra da su studenti odrasle osobe koje znaju kako treba efikasno učiti (Chen, 2007; Cohen, 1998; Ellis & Sinclair, 1989).

Podaci prikupljeni istraživanjem takođe su potvrdili da neujednačeni zahtevi u učenju engleskog jezika na sva tri fakulteta na prvoj akademskoj godini u značajnoj meri doprinose statistički važnim razlikama između studenata na studijskom programu Učitelj i studenata na nekom od studijskih programa za vaspitače. To se možda može objasniti time što fakulteti imaju dužu tradiciju obrazovanja učitelja, dok su vaspitački studijski programi oformljeni kasnije, tj. 2007. godine. Naravno, studijski predmeti, ishodi učenja, kao i sticanje kompetencija predviđenih za učitelje i vaspitače opravdano se razlikuju jer se razlikuju i zahtevi budućeg poziva struke (*Sl. glasnik RS*, br. 107/2012). Dakle, najznačajniji zaključak koji se može izvesti iz celokupne kvantitativne analize koja je sprovedena za potrebe monografije, a koja je ovde polazna osnova za nadogradnju daljih zaključaka, jeste da afektivne strategije u većoj meri koriste ispitanici ženskog pola, studenti Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini i studenti koji pohađaju studijski program Vaspitač u predškolskim ustanovama ili Vaspitač u domovima.

Dalje, iz analize dnevnika samovrednovanja ustanovljeno je da su studenti navodili da je slabiji kvalitet podučavanja od strane nastavnika, neuvežbavanje jezičkih veština, kao i slabiji kvalitet nastave u toku prethodnog školovanja u priličnoj meri doprineo da njihovo znanje engleskog jezika bude slabijeg kvaliteta. Pored toga, stalna smena nastavnika takođe je uticala na gubljenje kontinuiteta u učenju kod studenata. Neka istraživanja su pokazala koliko je važno

da nastavnici i učenici imaju dobru saradnju u procesu učenja jer je upravo ta komponenta usko povezana sa stepenom motivacije i samopoštovanjem učenika. Naime, u istraživanju koje je sproveo sa učenicima sedmog i osmog razreda osnovne škole, Nelson (Nelson, 1984) je otkrio da je nekoliko varijabli koje se odnose na nastavnike (količina posvećenosti i podrške koju pružaju učenicima, stepen u kome zahtevaju red i organizaciju, kao i uvođenje inovacija) pozitivno povezano sa opštim samopoštovanjem učenika. Dakle, odnos nastavnika prema učenicima, kao i njegov načelni stav prema nastavi predmeta koji predaje, može značajno uticati na kvalitet učenja i znanja i u narednim periodima školovanja pojedinca. Analiza dnevnika samovrednovanja pokazala je da tendencija nastavnika da sa učenicima u osnovnoj i srednjoj školi najviše vežbaju gramatiku, i to samo za potrebe rešavanja testova, dovodi do zapostavljanja drugih jezičkih veština, kao što je usmeno izlaganje. Studenti su uvideli da je njihovo poznavanje gramatičkih pravila i definicija neupotrebljivo u situacijama kada je potrebno da iskažu svoje misli na engleskom jeziku i da to svoje „knjiško” znanje stave u stvarni kontekst (Zečević, 2013).

Osim straha od pravljenja greške i straha da pogreše pred nastavnikom, studenti su tokom intervjua kao razloge za prisutnu anksioznost na času engleskog jezika navodili strah i tremu zbog javnog nastupa pred kolegama. Pored toga, studenti su navodili da su i njihove karakterne osobine (stidljivost, konformistički način ponašanja, zbunjenost i sporost) znatno doprinele problemima koji su se javljali na času engleskog jezika, u toku usmenog izlaganja. Strah i trema zbog javnog nastupa, kao i uticaj karaktera studenata – sve zajedno rezultiralo je time da studenti koji su stidljivi po prirodi, pasivni na času ili osećaju pojačanu tremu, imaju manje prilika da vežbaju usmeno izlaganje na engleskom jeziku, zbog čega sporije napreduju u ovoj oblasti (Swain, 1985). Jedan od razloga za takvu situaciju može biti činjenica da su stidljivi studenti manje svesni svojih mogućnosti i da izbegavaju situacije u kojima bi mogli da oprobaju svoje sposobnosti kako ne bi napravili greške tokom usmenog izlaganja na engleskom jeziku (Zhang & Head, 2010).

Dakle, učenje nije samo mentalna funkcija, već je i pod snažnim uticajem emocija i karaktera, zbog čega, ako se ne obrati pažnja na neugodna osećanja učenika, čitav proces učenja može biti ugrožen (Petrović, 2011; Gürsoy & Eken, 2018). Podsticanje upotrebe afektivnih strategija za učenje i različitih pozitivnih emocionalnih faktora, kao što su samopouzdanje, saosećanje i motivacija, mogu u velikoj meri olakšati i unaprediti proces učenja stranog jezika (Arnold, 1999: 1; Balci & Üğüten, 2018). Upravo je cilj ove monografije i bio da se ukaže na takve probleme u nastavi na nematičnim fakultetima, kao i da se predlože moguća rešenja. U tom smislu, poslednje poglavlje će se baviti izvedenim zaključcima i pedagoškim implikacijama sprovedenog istraživanja.



## 7. PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Vestvud i Arnold (Westwood & Arnold, 2004) smatraju da je veoma poželjno da nastavnici umeju da prepoznaju individualne razlike u učenju stranog jezika kod svojih učenika ili studenata. Imajući to u vidu, sprovedeno je istraživanje koje je imalo za cilj da otkrije koje strategije učenja koriste studenti koji studiraju na učiteljskim i pedagoškim fakultetima u Srbiji. Istraživanje je doprinelo bližem sagledavanju pedagoške situacije koja je i bila predmet ovog istraživanja, tj. utvrđivanju da li i u kojoj meri studenti na pomenutim fakultetima koriste afektivne strategije učenja engleskog jezika.

Upitnikom ISUJ ustanovljeno je da studenti najmanje koriste afektivne strategije učenja engleskog jezika i da zbog njihovog nepoznavanja pribegavaju korišćenju nekih drugih strategija, a da toga nisu ni svesni. Dnevnik samovrednovanja je, zatim, dao bogat uvid u razmišljanja studenata jer je kao instrument pružio priliku da i studenti koji su stidljivi i koji ne žele da učestvuju u intervjuu iskažu svoje misli pismenim putem. Kao poteškoće u nastavi engleskog jezika u toku prve akademske godine na fakultetu studenti su najčešće navodili probleme koji zapravo potiču iz perioda njihovog prethodnog školovanja, dakle, iz perioda osnovne i srednje škole – neuvežbanje svih jezičkih veština podjednako, slabiji kvalitet nastave i stalna smena nastavnika, odnos nastavnika prema učenicima, kao i njegov celokupan stav prema nastavi predmeta koji predaje. S druge strane, kao najveće probleme koje su spoznali po dolasku na fakultet studenti ističu sledeće: strah od pravljenja greške i strah da pogreše pred nastavnikom i pred kolegama u toku usmenog izlaganja, svoje društveno-afektivne osobine (stidljivost, konformistički način ponašanja, zbunjenost i sporost), kao i nemogućnost da utiču na sopstvenu motivaciju i promenu stava koji ih je sputavao da na bilo koji način isprobaju svoje sposobnosti i sami uvide koliko su u tome uspešni, a ne da dozvole da ih komentari kolega od tog pokušaja odvraćaju. Milošević i Ševkušić (2005) su pokazale da je samopoštovanje ključno za povećanje motivacije i formiranje pozitivnih stavova prema učenju, s obzirom na to da učeničko samopoštovanje raste u onoj meri u kojoj učenici opažaju da postoje šanse za ispoljavanje autonomije i inicijative u školi.

U slučaju intervjuisanih studenata, ustanovljeno je da se najviše koriste sledeće strategije: *slušanje svog tela* (iz podgrupe afektivnih strategija za kontrolisanje emocija) i *izgovaranje pozitivnih rečenica* (samoohrabivanje); nasuprot tome, u potpunosti izostaju sledeće strategije: *korišćenje muzike* (iz podgrupe

afektivnih strategija za smanjivanje jezičke anksioznosti), *korišćenje smeha* (smanjivanje jezičke anksioznosti), *nagrađivanje samog sebe* (samoohrabrivanje) i *korišćenje evidencione liste* (kontrolisanje emocija). Ovo se može objasniti time što se muzika retko koristi na času engleskog jezika u svrhu opuštanja studenata dok usmeno izlažu svoje misli. Muzika se sluša samo ako je deo ili pratnja nekog teksta na audio ili video-snimku koji se sluša u svrhu poboljšanja jezičke veštine slušanja (engl. *listening skills*). Smeh, kao strategiju smanjenja jezičke anksioznosti, studenti ponekada koriste na času, ali to rade nesvesno, pa zbog toga nisu u upitniku ni evidentirali njeno korišćenje. Međutim, kada su o tome pitani u intervjuu, neki od studenata su tek tada uvideli da ovu strategiju ponekad koriste i da toga nisu svesni. Što se tiče strategije nagrađivanja samog sebe, studenti su njeno nekorišćenje u intervjuu obrazložili time da retko obraćaju pažnju na manje uspehe u toku godine i da nagrade sebe tek kada polože ispit. Kada je u pitanju strategija korišćenja evidencione liste, studenti su naveli da osim pisanja dnevnika samovrednovanja, za koji kažu da je veoma koristan, ne beleže svoje misli, osećanja, probleme i predloge u nekoj drugoj formi jer, kako kažu, nemaju vremena zbog preobimnih fakultetskih obaveza. Tokom intervjuja se pokazalo da je najčešći problem u učenju engleskog jezika kod ovih studenata to što ih ometaju negativni komentari koleginica i kolega, ali da je za njih od veoma velikog značaja uloga nastavnika, koji usmerava studente da kritički procene i vrednuju uolikoj meri je nečije usmeno izlaganje bilo uspešno ili ne, tražeći pritom argumentovana obrazloženja (Blue & Grundy, 1996: 246). Međutim, studenti su u određenim situacijama pribegavali korišćenju neke druge grupe strategija, na primer grupe kompenzatornih strategija (pogađanje ili prevladavanje poteškoća u pisanju i govoru) i trudili se da prevaziđu probleme tako što su težili da pozitivno utiču na svoju motivaciju i da zauzmu pozitivan stav prema usmenom izlaganju pred kolegama (podaci o ovoj tvrdnji prikupljeni su dnevnikom samovrednovanja). Mogućnost da pozitivno utiču na svoj stav i motivaciju da napreduju neki studenti su spoznali tek tokom pisanja dnevnika samovrednovanja, a neki tek tokom intervjuja. Iz podataka dobijenih intervjuom može se zaključiti da ispitani studenti retko upotrebljavaju afektivne strategije učenja engleskog jezika, da im je veoma stalo do toga šta njihove kolege misle o njima i njihovom znanju, kao i da stav nastavnika umnogome utiče na njihovu motivaciju, stavove i ishode učenja. Drugim rečima, intervju je omogućio da se otkrije koje još strategije studenti koriste, a koje mogu da pomognu boljem i kvalitetnijem usmenom izlaganju. Ovakavi rezultati navode na potrebu da se učenici još tokom osnovne škole upoznaju sa afektivnim strategijama, da im se pruži mogućnost za vršnjačko vrednovanje i davanje povratnih informacija u okruženju koje bi bilo podsticajno, da se sprovede govorne vežbe koje bi ih ohrabrile i tako doprinele daljem poboljšanju celokupne motivacije za učenje engleskog jezika.

Dnevnik samovrednovanja i intervju su kao instrumenti u istraživanju registrovali korišćenje još nekih strategija koje bi se mogle podvesti pod kategoriju afektivnih strategija učenja, a koje se ne nalaze u klasifikaciji Oksfordove. Naime, klasifikacija afektivnih strategija učenja koju je ponudila Oksford (Oxford, 1990: 141) može se dopuniti i četvrtom kategorijom – pozitivno uticanje na sopstvenu motivaciju za učenje engleskog jezika. Ova kategorija bi mogla da se pojasni i dopuni sledećim strategijama:

1. kontrolisanje predrasuda i
2. uticanje na promenu sopstvenih stavova (zauzimanje pozitivnog stava prema stranom jeziku i nastavniku koji ga predaje).

Iako Oksford (Oxford, 1990: 135) priznaje da afektivne strategije potpomažu regulisanju emocija, motivacije i stavova, ona u listu afektivnih strategija nije uvrstila neke aspekte motivacije i mogućnost da se utiče na sopstvene stavove. Ako bi se lista afektivnih strategija koju je ponudila Oksford (Ibid.) dopunila strategijama koje su proizašle iz istraživanja sprovedenog za potrebe ove monografije, onda bi ta lista izgledala ovako:

Tabela 5. Afektivne strategije učenja engleskog jezika – dopunjena taksonomija

| AFEKTIVNE STRATEGIJE UČENJA STRANOG JEZIKA  |  |  |  |
|---|--|--|--|
| Smanjenje stresa i nervoze  | Samoohrabivanje  | Poznavanje sopstvene emocionalne situacije   | Pozitivno uticanje na sopstvenu motivaciju za učenje engleskog jezika  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Korišćenje relaksacije, dubokog disanja ili meditacije</li> <li>• Korišćenje muzike</li> <li>• Korišćenje smeha</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Izgovaranje pozitivnih rečenica</li> <li>• Mudro preuzimanje rizika</li> <li>• Nagrađivanje samog sebe</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Slušanje svog tela</li> <li>• Korišćenje ček liste</li> <li>• Pisanje dnevnika učenja</li> <li>• Razgovor sa drugima o svojim osećanjima</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontrolisanje predrasuda</li> <li>• Uticanje na promenu sopstvenih stavova (zauzimanje pozitivnog stava prema stranom jeziku i nastavniku koji ga predaje)</li> </ul> |

Kako bi se i u literaturi pronašlo objašnjenje za prethodne tvrdnje, ovde se može navesti teorija koju je Gardner (Gardner, 2000) nazvao *socioedukativna teorija motivacije* i koja se odnosi na motivaciju za ostvarivanje napretka u znanju jezika, a ne samo na težnju da se ulaže u ispunjavanje jedne školske obaveze. Gardnerov model socioedukativne teorije predviđa da sposobnosti imaju manju ulogu nego motivacija za korišćenje jezika (Ibid.). Na motivaciju

pojedince, prema Gardneru, utiču brojni faktori, od kojih on posebno izdvaja stavove prema okolnostima u kojima se jezik uči i otvorenost prema drugima (Ibid.). Osoba koja je motivisana da nauči jezik ulaže puno truda, uživa u učenju (ne oseća anksioznost) i teži napretku. Prema Gardneru (Ibid.), na intenzitet motivacije deluju, u okviru prve grupe faktora, stavovi prema okolnostima u kojima učenik uči. U školskom ili akademskom okruženju to se svodi na stavove prema nastavniku, stranom jeziku i kvalitetu nastave koji podrazumeva određen način podučavanja i učenja. Drugu grupu faktora koji deluju na motivaciju Gardner (Ibid.) označava kao otvorenost prema drugima (engl. *intergrativeness*), što se u osnovi svodi na kompleks stavova – osećanje prisnosti sa grupom koja govori taj jezik (u akademskoj sredini to znači prisnost sa kolegama) i zanimanje za učenje stranog jezika uopšte. Istraživanja su pokazala da je ta vrsta motivacije, koju Gardner naziva integrativnom, povezana sa sledećim faktorima: brzinom učenja reči, uspehom u ovladavanju izgovorom, spremnošću da se uče nova sintaksička i morfološka pravila jezika, većom aktivnošću na časovima, trudom da se isprave greške u govoru i da se o njima razmišlja, željom da se nastavi sa učenjem jezika i izvan okvira koji je predviđen školskim ili akademskim obavezama (Acheson, 2004).

Kao još jedno potkrepljenje za tvrdnju da treba obuhvatiti stavove i njihov uticaj na motivaciju studenata, može se navesti istraživanje koje je sprovedla Lazović (2010) na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu sa studentima prve akademske godine na Odseku za anglistiku. Istraživanje je obuhvatilo 33 studenta, od kojih je 26 pohađalo gimnaziju, a 7 išlo u strukovne škole (ekonomska i medicinska srednja škola). Cilj pomenutog istraživanja bio je i da se utvrde stavovi studenata prema strategijama učenja u nastavi, kao i njihova dotadašnja iskustva u nastavi engleskog jezika u srednjoj školi (Ibid.: 272). Istraživanje je dalo uvid u to da je na časovima engleskog jezika u srednjoj školi najviše bila zastupljena veština čitanja, dok je veština usmenog izražavanja bila zanemarivana u gotovo svim školama koje su ispitanici pohađali (Ibid.: 273). Nezadovoljstvo studenata se uglavnom odnosilo na aspekt zanemarivanja konverzacije na času, pa su, u skladu sa tim, studenti predložili da časovi obuhvate više konverzacije, kreativnog rada, kao i drugačiji pristup materijalu i obradi gramatike (Ibid.: 274). Lazović (Ibid.: 275) u zaključku ističe da izneti stavovi studenata u velikoj meri opisuju konkretne pedagoške situacije i mogu da pomognu da se kreiraju znatno efektivniji nastavni programi stranog jezika, kako u osnovnim i srednjim školama, tako i na univerzitetskom nivou.

S tim u vezi, istraživanja koja su sprovedena van naše zemlje (Horowitz, 1988; Ikpia, 2001; Brown, 2009; Heeffe, 2010) takođe ukazuju na značaj učeničkih/studentskih stavova prema stranom jeziku i nastavniku koji ga predaje, s jedne strane, i percepcije celokupnog procesa učenja s druge strane. Da su

stavovi veoma važan faktor u procesu jačanja motivacije za učenje stranog jezika pokazuju i istraživanja novijeg datuma (Kalaja & Barcelos, 2003). Ovi istraživači se slažu da stavovi studenata imaju snažan uticaj na uspešnost u učenju stranog jezika. Neki autori, pak, naglašavaju da problem može da nastane i onda kada se stavovi učenika/studenata ne poklapaju sa stavom nastavnika, što dalje može da dovede do negativnih posledica i stvori nezadovoljstvo i kod jednih i kod drugih (Brown, 2009). Kao još jedno svedočenje da stavovi, predrasude i percepcije studenata o nastavi engleskog jezika na nefilološkim fakultetima mogu da doprinesu uspešnim ili neuspešnim ishodima učenja ovog stranog jezika pokazalo je istraživanje koje je sprovela Jovanović (2012) na Tehnološko-metalurškom fakultetu u Beogradu. Naime, ona je sprovela intervju sa dvanaestoro studenata prve akademske godine, sa ciljem da sazna percepcije studenata u vezi sa eksplicitnom nastavom gramatike (Ibid.: 91). Tokom intervjuja studenti su iznosili mišljenja u vezi sa nastavom gramatike koja su bila izazvana njihovim prethodnim školovanjem, ličnim iskustvima u učenju jezika, kao i percepcijom u vezi sa značajem engleskog jezika za život i karijeru (Ibid.). Jovanović (Ibid.: 92–93) piše da su studenti istakli važnost učenja gramatike, ali i da su se ogradili rečima da nastavnici ne bi trebalo da ispravljaju baš svaku grešku svojih polaznika (što je kao problem izneto i u prethodnim poglavljima ove monografije). Kao važan segment pomenutog istraživanja, za potrebe ove monografije treba istaći da su studenti Tehnološko-metalurškog fakulteta u Beogradu izneli mišljenje da im najviše nedostaje veština upotrebe engleskog jezika u raznim komunikativnim i stvarnim životnim situacijama i da smatraju da bi veština usmenog izlaganja trebalo da bude najbitniji deo nastave stranog jezika (Ibid.: 93). Jovanović (Ibid.: 94) dalje smatra da su iskazani stavovi studenata odraz trenutnog znanja jezika, njihovog prethodnog iskustva u učenju i stepena motivacije. U zaključku svoje studije, Jovanović (Ibid.: 100) ističe da je važno da nastavnici budu svesni stavova i percepcija svojih polaznika kada je nastava stranog jezika u pitanju, ne zato da bi svoj način podučavanja podvrgli očekivanjima studenata, već stoga što bi se pozitivnim uticajem na stavove studenata eliminisale predrasude i time predupredila i pojačala motivisanost polaznika da učestvuju kao jednako važan partner u procesu učenja stranog jezika.

Dakle, navedeno istraživanje pokazuje da se neke tradicionalne i neefikasne metode rada u nastavi moraju napustiti, u protivnom, časovi stranog jezika mogu da postanu nedovoljno efikasni i neproduktivni, a studenti nezadovoljni, slabo ili nimalo motivisani za samostalno učenje i aktivan rad na času. Redovna refleksija učinka u nastavi, i od strane studenata i od strane nastavnika, kako tvrdi Lazović (2010: 275), mora biti sastavni deo svakog predmeta i kursa, jezičkog ili bilo kog drugog. Stalna evaluacija i upotreba svih grupa strategija učenja mogu zajedno doprineti da nastava dobije na kvalitetu, da se stvori bolja



i prijatnija atmosfera na času, a samim tim poboljša i kvalitet usmenog izlaganja na engleskom jeziku.

### 7.1. Predlozi za podučavanje afektivnih strategija učenja engleskog jezika na univerzitetskom nivou

U ovom odeljku daju se predlozi za moguće načine podučavanja studenata afektivnim strategijama učenja engleskog jezika.

Od ključne je važnosti da atmosfera u učionici bude prijatna, a to se može postići na sledeći način:

1. Nastavnik bi trebalo da nauči imena svojih studenata: interesovanje nastavnika za imena studenata ukazaće na njegovo interesovanje za njihove ličnosti i pomoći će studentima da prevladaju poteškoće koje imaju u toku usmenog izlaganja pred nastavnikom i pred publikom. Ako je u pitanju početak školske godine, može se sugerisati studentima da nose bedževe sa svojim imenom kako bi se i međusobno upoznali i tako stvorili prijatniju atmosferu za individualni rad ili rad po grupama;
2. Bilo bi dobro pohvaliti studenta koji to zaslužuje – to bi trebalo da bude praksa kojom bi se studenti podstakli da aktivno učestvuju na času i uvideli da se njihova zalaganja vrednuju;
3. Osmehivanje nastavnika, čak i glasnjiji smeh, u prigodnoj situaciji takođe doprinosi prijatnoj atmosferi u učionici i pokazuje studentima da je i njemu samom prijatan rad sa njima na času;
4. Neki nastavnici imaju tendenciju da govore sporije ili glasnije nego što je potrebno i da često koriste prenaplašenu intonaciju jer smatraju da će ih studenti tako bolje razumeti. Međutim, potrebno je da u učionici nastavnik govori prirodnim tonom kako bi i njegovi studenti usvojili takav način govora i primenili ga kasnije u toku vežbi konverzacije;
5. Studenti bi trebalo aktivno da učestvuju prilikom uvežbavanja usmenog izlaganja na času; u toku časa konverzacije studentima treba pružiti maksimalno vreme da vežbaju usmeno izlaganje, a ne da budu samo pasivni slušaoci svojih kolega;
6. Bilo bi poželjno da svi na času koriste samo engleski jezik; nastavnik treba da utiče na to da se na času govori isključivo engleski jezik, a da se maternji jezik upotrebi samo onda kada je to neophodno – tako će svi učesnici imati podjednak zadatak i podjednak tretman;
7. Potrebno je pažljivo slušati druge na času. S obzirom na to da konverzacija podrazumeva bar dva učesnika, treba studentima skrenuti pažnju da

- aktivno slušaju govornika i da budu spremni da odgovore, daju repliku i prokomentarišu rečeno; samo uvažavanjem drugih kolega i koleginja u procesu komunikacije studenti mogu da budu i sami jednako uvaženi;
8. Nastavnik treba da pokaže entuzijazam na času kako bi isto osećanje izazvao kod studenata. Entuzijazam je jedan od najvažnijih faktora u nastavi stranog jezika; nastavnik treba da pokaže zadovoljstvo što ima prilike da radi i razgovara sa studentima, a time će im dati do znanja da je njihovo mišljenje uvaženo i bitno. Kako entuzijazam može biti lako prenesen na ostale u okruženju, nastavnik treba da ga iskazuje i koristi kao motivišuće sredstvo;
  9. Treba biti strpljiv. Nastavnik treba da pokaže strpljenje u situaciji kada student pokazuje oklevanje ili pokušava da nađe prave reči da iskaže svoje misli na engleskom jeziku. Na taj način će i ostalim studentima dati do znanja da im se daje prilika da razmisle pa tek onda odgovore na postavljeno pitanje. Ako nastavnik pokaže strpljenje za svoje studente, onda će i oni sami biti strpljivi prema kolegama koji odgovaraju ili diskutuju, pa stoga neće biti stida kod onih koji izlažu malo sporije;
  10. Treba biti osećajan. Kako je svaki čas drugačiji, tako je i raspoloženje studenata drugačije. Upravo zbog toga, trebalo bi da nastavnik obrati pažnju na raspoloženje studenata, pa da možda i njima pruži priliku da odaberu teme za konverzaciju za taj čas;
  11. Poželjno je razvijati kritičko mišljenje – uvek tražiti od studenata da ocene dato mišljenje svog kolege i kvalitet njegovog usmenog izlaganja, i to uz adekvatne argumente;
  12. Treba omogućiti studentima da upravljaju procesom komunikacije na času. Nastavnik u ovom slučaju samo treba da podstiče i usmerava razgovor pitanjima i sugestijama, nikako da samo on govori, a studenti slušaju;
  13. Pošto su neki studenti stidljivi, preosetljivi na komentare nastavnika i kolega, potrebno je da se kod tih studenata izbegavaju kritike i smeh, a posebno podrugljivi komentari u vezi sa njihovim usmenim izlaganjem. Pored toga, veoma je važno da nastavnik pokaže umešnost u ispravljanju grešaka koje studenti naprave u toku izlaganja, da izbegava da ih često prekida i još više pojačava anksioznost prema stranom jeziku. Nastavnik treba da ukaže na greške na kraju izlaganja ili sumativno za sve studente na kraju časa i time istakne važne pojedinosti koje treba da se isprave – to bi studentima pokazalo da niko nije nepogrešiv i da svi oni zajedno treba da vežbaju kako bi usavršili znanje engleskog jezika. Iako neki studenti kažu da bi voleli da ih nastavnik ispravi kada pogreše, istraživanje koje je sprovedeno u svrhu ove studije pokazalo je da većina studenata oseća strah od ispravljanja grešaka

- i reakcije kolega. U svakom slučaju, uvek treba izbegavati situaciju u kojoj nastavnik može da posrami studenta; naprotiv, nastavnik je taj koji treba da hrabri i motiviše studenta da se javlja i govori na času engleskog jezika;
14. Uvažavanje mišljenja studenata može početi i na taj način što bi se od njih zatražio predlog određenih tema za razgovor ili debatu na času. Tema koju studenti predlože biće jedna od onih koje njih posebno zanimaju i motivišu da učestvuju u diskusiji. Ako studenti nemaju odmah ideju koja bi tema bila prikladna, nastavnik im može predložiti neku za početak, na primer: *Odnos nastavnika i roditelja*, *Odnos nastavnika i studenta*, *Studiranje u inostranstvu – prednosti i mane*, *Odnosi sa kolegama na univerzitetu*, *Zašto želim da učim engleski jezik*, *Najbolji način da se uči strani jezik*, *Engleski jezik kao globalni jezik – prednosti i mane*, *Položaj žene/muškaraca u modernom društvu*, *Veštine potrebne za život u 21. veku* itd.;
  15. Treba uticati na stvaranje pozitivnih stavova studenata prema stranom jeziku i nastavniku koji ga predaje. Ukoliko se ispoštuju sve prethodno navedene ideje u ovom odeljku, a koje se tiču nastave stranog jezika na univerzitetskom nivou, onda će se zasigurno i stvoriti dobri uslovi za formiranje pozitivnih stavova prema stranom jeziku i nastavniku koji ga predaje;
  16. Jačanje motivacije za učenje engleskog jezika je veoma važno. Stvaranjem pozitivnih stavova kod studenata prema stranom jeziku i nastavniku koji ga predaje direktno se pojačava motivacija za učenje engleskog jezika, učestalost aktivnog učešća u celokupnom procesu učenja i ujedno se uvećava volja studenata da se usavršavaju u oblasti izabranog stranog jezika i usmeno i pismeno.

Dakle, stvaranje pozitivne klime za nastavu stranog jezika doprineće da se svi akteri nastave osećaju uvaženo i prijatno, a sve to zajedno rezultiraće produktivnim ishodima učenja i kvalitetnijim usmenim izlaganjima studenata na nematičnim fakultetima. Kao dokaz prethodno navedenog, Martinović (2009) je svojim istraživanjem engleskog jezika kao stranog na jednom nematičnom fakultetu u Novom Sadu pokazala da inovativni način učenja u nastavi stranog jezika i potpomaganje procesa učenja od strane nastavnika u vidu prezentovanja strategija učenja ohrabruje studente da preuzmu odgovorniju ulogu u procesu učenja, što povećava nivo njihovog jezičkog znanja i transformiše negativan u pozitivan stav prema stranom jeziku. Ovakve transformacije negativnog u pozitivan stav prema učenju engleskog jezika ne samo da su poželjne, već su i veoma potrebne na polju metodike nastave stranog jezika.



## 8. ZAKLJUČAK

Istraživanje čiji su rezultati prikazani i ilustrovani u ovoj knjizi svakako ima svoje manjkavosti. Kako je istraživanje obuhvatilo kvantitativnu i kvalitativnu analizu podataka i kako je fokus istraživanja bio na dnevnicima samovrednovanja i intervjuima koji se interpretiraju kvalitativnim postupkom, može se zaključiti da je kvalitativna analiza pružila obilje podataka o strategijama učenja stranog jezika koji nisu mogli biti obuhvaćeni ovom studijom upravo zbog njene usredsređenosti samo na afektivne strategije učenja engleskog jezika. Neka dalja istraživanja možda bi mogla da obuhvate i studente na filološkim fakultetima. Na taj način bi se dobijeni rezultati mogli uporediti sa rezultatima dobijenim na uzorku studenata koji studiraju na nematičnim fakultetima. Zatim, istraživanje bi se moglo proširiti na studente druge, treće i četvrte godine osnovnih studija na nematičnim fakultetima. Ujedno, moglo bi da bude korisno da se sprovede kombinovanje grupnog intervjua sa individualnim intervjuom i anketnim upitnikom, što bi znatno doprinelo tome da studenti podstaknu jedni druge u diskusiji i razmene mišljenja. To bi obezbedilo uvid u neke drugačije i detaljnije podatke koji se tiču upotrebe afektivnih strategija učenja engleskog jezika na času. Za nastavnu praksu bi bilo od koristi da se sprovede praktično obučavanje studenata iz oblasti afektivnih strategija učenja engleskog jezika, a zatim proveriti koliko poznavanje ovih strategija doprinosi poboljšanju kvaliteta komunikativnih veština. To bi moglo da se izvede podelom ispitanika na kontrolnu i eksperimentalnu grupu. Doprinos poznavanja afektivnih strategija u oblasti usmenog izlaganja može biti proveren putem usmenih testova, uz prisustvo dva ili više članova ispitivačke komisije. Ovi testovi bi mogli pokazati koliko poznavanje afektivnih strategija učenja engleskog jezika (ne) doprinosi unapređenju komunikacionih kompetencija studenata na engleskom jeziku, ali i njihovog ukupnog jezičkog znanja.

Uopšteno gledano, strategije učenja engleskog jezika, a među njima i afektivne strategije, predstavljaju veštine i taktike koje učenici/studenti mogu da nauče i savladaju u toku redovnih časova stranog jezika. Drugim rečima, strategije učenja engleskog jezika, a posebno afektivne strategije, predstavljaju veštine koje bi studenti mogli da internalizuju, a njihovo vežbanje bi moglo da postane deo svakodnevne prakse, što bi kasnije dovelo do toga da učenici/studenti i počnu samostalno da ih koriste. Sve bi to dovelo do kvalitetnijeg ishoda učenja, šireg opsega kompetencija i dugotrajnijih rezultata u procesu učenja i podučavanja.

Pod pretpostavkom da će ova monografija biti od koristi nastavnicima engleskog jezika, ali i studentima na filološkim i pedagoškim fakultetima koji svoje didaktičko-metodičko znanje mogu obogatiti novim idejama i primerima, nadamo se da će predložiti za podučavanje afektivnih strategija učenja podstaći čitaoce na osmišljavanje i drugih kreativnijih rešenja za realizaciju sadržaja engleskog jezika na svim nivoima školovanja.



## LITERATURA

Acheson, K. (2004). Do our kids have an attitude?: A closer look at the U. S. foreign language classroom. *Working Papers in Applied Linguistics*. Atlanta: Georgia State University. Preuzeto septembra 2013. sa sajta: <http://www2.gsu.edu/~wwwesl/gswpal/Kris.pdf>.

Allwright, D. & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Andevski, M. (2008). *Umetnost komuniciranja*. Novi Sad: „CEKOM” – books d. o. o.

Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bachman, J. G. & O'Malley, P. M. (1977). Self-esteem in young men: a longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 35, 365–380.

Bachman, J. G. & O'Malley, P. M. (1986). Self-concepts, self-esteem and educational experiences: the frogpond revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50, 35–46.

Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies, In H. Seliger, M. Long (Eds.), *Classroom-oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 67–103.

Balci, Ö. & Ügüten, S. D. (2018). The Relationship between EFL Learners' Language Learning Strategy Use and Achievement. *International Education Studies*, Vol. 11 (2); ISSN 1913-9020 E-ISSN 1913-9039. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1167633.pdf>.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Bhasin, M. P. (1987). The dynamics of teacher–pupil perception. *Indian Psychological Review*, 32(3), 30–34.

Bialystok, E. (1990). *Communication strategies*. Oxford: Basil Blackwell.

Bialystok, R., Frölich, M. & Howard, J. (1979). *Studies on second language learning and teaching in classroom settings: strategies, processes and functions*. Unpublished report. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Longman.

Bikicki, N. (2012). Razlike među polovima u upotrebi strategija za učenje vokabulara. U: B. Radić- Bojanić (ur.), *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, tematski zbornik. Novi Sad: Filozofski fakultet, 11–25.

Bilash, O. (2013, January) *Best of Bilash: Improving Second Language Education. How do Krashen's Hypotheses apply to the SL/FL classroom?*, Par. 3. <http://www2.education.ualberta.ca/staff/olenka.Bilash/best%20of%20bilash/krashen.html>.

Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 463–494.

Blue, G. & Grundy, P. (1996). Team evaluation of language teaching and language courses. *ELT Journal*, 50(3), 244–253.

Blum, B. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*. Beograd: Republički zavod za unapređenje vaspitanja i obrazovanja.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?. *Educational Psychology Review*, 15, 1–40.

Brandt, C. (2006). Allowing for practice: a critical issue in TESOL teacher preparation. *ELT Journal*, Vol. 60/4. Oxford: Oxford University Press, 355–364.

Brown, D. H. (2000). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, 2nd ed. New York: Longman.

Brown, A. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, Vol. 93/1, 46–60.

Campbell, C. M. & Ortiz, J. A. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop. In E. K. Horwitz, D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 153–168.

Campbell, R. & Wales, R. (1970). The study of language acquisition. In J. Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1–47.

Carson, J. G. & Longhini, A. (2002). Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting. *Language Learning*, 52(2), 401–438.

Chamot, A. U. (1996). Implementing the cognitive academic language learning approach (CALLA). In Oxford, R. L. (Ed.), *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives* (Technical Report 13). Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i, 167–173.

Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112–130.

Chamot, A. U., Bernhardt, S., El-Dinary, P. B. & Robbins, J. (1996). Methods for teaching learner strategies in the foreign language classroom. In Oxford, R. L. (Ed.), *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives* (Technical Report 13). Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i, 175–187.

Chamot, A. U. & El-Dinary, P. B. (1996). *Children's learning strategies in language immersion classrooms*. Washington DC: National Foreign Language Resource Center, Georgetown University / Center for Applied Linguistics.

Chan, C. (2009). *Assessment: Reflective Journal*, Assessment Resources@HKU, University of Hong Kong. Retrieved on 5 Dec 2013 from <http://ar.cetl.hku.hk>.

Chen, Y. (2007). Learning to learn: the impact of strategy training. *ELT Journal*, Vol. 61/1. Oxford: OUP.

Clement, R. (1980). Ethnicity, Contact and Communicative Competence in a Second Language. In H. Giles, W. P. Robinson, P. M. Smith, *Language: Social Psychological Perspectives*. Oxford: Pergamon Press, 147–154.

Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using second language*. Harlow: Longman.

Cohen, Y. & Norst, M. J. (1989). Fear, dependence and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults. *RELC Journal*, 20, 61–77.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.

Cohen A. D., Weaver, S. J. & Li, T. Y. (1998). The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language. In: A. D. Cohen (Ed.), *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman, 107–156.

Crandall, J. A. (1999). Cooperative language learning and affective factors. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 226–245.

Crookall, D. & Oxford, R. (1991). Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees. In E. K. Horwitz, D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 141–150.

Cullen, R. (1991). Video in teacher training: the use of local materials. *ELT Journal*, Vol. 45/1. Oxford: OUP, 33–42.

Curran, C. A. (1972). *Counseling-learning: A whole-person model for education*. New York: Grune & Stratton.

Čirković-Miladinović, I. (2007). What are the benefits of learner strategy research for the practising teacher in Serbia? *Uzdanica – časopis za jezik, književnost, umetnost i pedagoške nauke*, 4(1), Jagodina: Pedagoški fakultet, 126–130.

Čirković-Miladinović, I. (2011). Stavovi studenata prema komunikativnoj kompetenciji u nastavi engleskog jezika. U: *Savremena proučavanja jezika i književnosti*, zbornik radova sa II naučnog skupa mladih filologa Srbije, Godina II, Knjiga 1. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 467–478.

Čirković-Miladinović, I. (2012a). Afektivni aspekti učenja engleskog jezika kao stranog. U: *Savremena proučavanja jezika i književnosti*, zbornik radova sa III naučnog skupa mladih filologa Srbije, Godina III, Knjiga 1. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 421–430.

Čirković-Miladinović, I. (2012b). Primena afektivnih strategija za učenje stranog jezika na nematičnim fakultetima. U: B. Radić-Bojanić (Ur.), *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, tematski zbornik. Novi Sad: Filozofski fakultet, 73–90.

Daly, J. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. In E. K. Horwitz, D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 3–14.

De Courcy, M. (2002). *Learners' experiences of immersion education: Case studies of French and Chinese*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dickinson, L. (1992). *Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learning*. Dublin: Authentik.

Djaković, R. i Dabić, T. (2011): Jezička anksioznost i strategije za uspešnu komunikaciju na stranom jeziku, U: *Savremena proučavanja jezika i književnosti*, zbornik



radova sa II naučnog skupa mladih filologa Srbije, Godina II, Knjiga 1. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 451–457.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ehrman, M. E. & Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *Modern Language Journal*, 79(1), 67–89.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. & Rathbone, M. (1987). *The acquisition of German in a classroom context*. London: Ealing College of Higher Education.

Foss, K. A. & Reitzel, A. C. (1991). A relational model for managing second language anxiety. In E. K. Horwitz, D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 129–140.

Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1998). *Educational Psychology*, 6th edition. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

Gan, Z., Humphreys, G. & Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities. *Modern Language Journal*, 88(2), 229–244.

Gao, X. (2003). Changes in Chinese learners' learner strategy use after arrival in the UK: A qualitative enquiry. In D. Palfreyman, R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 41–57.

Gao, X. (2004). A critical review of questionnaire use in learner strategy research. *Prospect*, 19(3), 3–14. Preuzeto aprila 2013. sa sajta [http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect\\_journal/volume\\_19\\_no\\_3/19\\_3\\_1\\_Gao.pdf](http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_19_no_3/19_3_1_Gao.pdf).

Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41, 10–24.

Gardner, R., Masgoret, A. M. & Tremblay, P. F. (1997). Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation. *The Modern Language Journal*, 81(3). Wiley-Blackwell, 344–362.

Gardner, R., Masgoret, A. M., Tennant, J. & Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a Year-long intermediate-level language course. *Language Learning*, 1–34.

Glušac, T. (2012). Strategija međusobnog obučavanja profesora engleskog jezika kao način prepoznavanja stilova u učenju učenika. U: B. Radić-Bojanić (Ur.), *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, tematski zbornik. Novi Sad: Filozofski fakultet, 113–127.

Goh, C. C. M. (1998). How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research*, 2(2), 124–147.

Gojkov, G. (1995). *Kognitivni stil u didaktici*. Vršac: VŠV.

Graham, S. J. (2004). Giving up on modern foreign languages? Student's perceptions of learning French. *Modern Language Journal*, 33(2), 171–191.

Grasha, A. (2002). *Teaching with style. A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. San Bernardino, CA: Alliance Publishers.

Griffiths, C. (2007). Language learning strategies: students' and teachers' perceptions. *ELT Journal*, 61/2. Oxford: Oxford University Press, 91–99.

Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Gu, P. Y. (2003). Fine brush and freehand: The vocabulary-learning art of two successful Chinese EFL learners. *TESOL Quarterly*, 37(1), 73–104.

Gu, P. Y. (1996). Robin Hood in SLA: what has the learner strategy research taught us?. *Asian Journal of English Language Teaching*, 6, 1–29.

Gürsoy, E. & Eken, E. (2018). Identifying Children's Language Learning Strategies: Turkish Example. *Porta Linguarum*, 43–56. ISSN: 1697-7467, URL: [https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero30/4\\_Identifying%20Childrens%20Language%20Learning.pdf](https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero30/4_Identifying%20Childrens%20Language%20Learning.pdf).

Habók, A. & Magyar, A. (2018). The Effect of Language Learning Strategies on Proficiency, Attitudes and School Achievement. *Frontiers in Psychology*, Vol. 8, 2–8. Article 2358, doi: 10.3389/fpsyg.2017.02358.

Harmer, J. (2002). *The practice of English language teaching*. Essex: Longman.

Harré, R. & Secord, P. F. (1972). *The Explanation of Social Behaviour*. Oxford: Basil Blackwell.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.

Hauck, M. & Hurd, S. (2005). *Exploring the link between language anxiety and learner self-management in open language learning contexts*. The Open University, Walton Hall, Milton Keynes, MK7 6AA, United Kingdom. Retrieved on November 26th 2013 from [http://www.eurodl.org/materials/contrib/2005/Mirjam\\_Hauck.htm](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2005/Mirjam_Hauck.htm).

Heckhausen, H. & Kuhl, J. (1985). From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. In M. Frese, J. Sabini (Eds.), *Goal-directed behaviour: The concept of action in psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Heffer, L. (2010). *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*, MA thesis. Universiteit Gent.

Hilleson, M. (1996). "I Want to Talk with Them, but I Don't Want Them to Hear": An Introspective Study of Second Language Anxiety in an English-medium School. In K. M. Bailey, D. Nunan (Eds.), *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hornby, A. S. (1995). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. New York: Oxford University Press.

Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden, J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall, 119–129.

Horwitz, E. K. (2000). It Ain't Over Till It Is Over. *The Modern Language Journal*, 84. Wiley-Blackwell, 256–259.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1991). Foreign Language Classroom Anxiety. In E. K. Horwitz, D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From theory and research to classroom implication*. New Jersey: Prentice Hall.

Hosenfeld, C. (1984). Case studies of ninth grade readers. In J. C. Alderson, A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language*. London: Longman, 231–249.

- Hsiao, T. & Oxford, R. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *Modern Language Journal*, 86(3), 368–383.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1981). Performance and competence in ESP. *Applied Linguistics*, II/1, 56–69.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Applied Linguistics in Action Series, edited by Christopher N. Candlin and David R. Hall. London: Pearson education Limited.
- Ikpia, V. (2001). *The attitudes and perceptions of adult English as a second language students toward explicit grammar instruction*. Unpublished doctoral dissertation. Las Cruces, NM, USA: New Mexico State University.
- Issitt, S. (2008). Improving scores on the IELTS speaking test. *ELT Journal*, Vol. 62/2, 131–138.
- Jovanović, D. (2012). Percepcije studenata nefilološkog fakulteta u vezi sa nastavom gramatike u učenju engleskog jezika kao stranog. *Komunikacija i kultura online*, Godina III, Broj 3, 89–101.
- Jukić, S., Lazarević, Ž. i Vučković, V. (1998). *Didaktika – izbor tekstova*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
- Kalaja, P. & Barcelos, A. (Eds.) (2003). Beliefs about SLA: New Research Approaches. *Educational Linguistics*, 2. Kluwer Academic Publishers.
- Kern, R. G. (1989). Second language reading strategy instruction: its effects on comprehension and word inference ability. *Modern Language Journal*, 73(2), 135–149.
- Knežević, Lj. (2012). Kognitivne i metakognitivne strategije u funkciji bolje organizacije usmenih izlaganja studenata. U: B. Radić-Bojanić (Ur.), *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, tematski zbornik. Novi Sad: Filozofski fakultet, 59–72.
- Kosur, H. M. (2011, September). *The Affective Filter Hypothesis: Definition and Criticism*. Taken 13/1/2013 from: <http://suite101.com/article/the-affective-filter-hypothesis-definition-and-criticism-a389152>.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: UK: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice Hall International.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain*. David McKay Company, Inc.
- Krough, K. (2011, April). *Understanding Stephen Krashen's Affective Filter Hypothesis*. Taken 12/1/2013 from <http://suite101.com/article/understanding-stephen-krashens-affective-filter-hypothesis-a366178>.
- Lake, N. (1997). Survey review: learner training in EFL course books. *ELT Journal*, Vol. 51/2, 169–182.
- Lawson, M. J. & Hogben, D. (1996). The vocabulary learning strategies of foreign language students. *Language Learning*, 46(1), 101–135.
- Laycock, J. & Bunnang, P. (1991). Developing teacher self-awareness: feedback and the use of video. *ELT Journal*, Vol. 45/1, 43–53.
- Lazović, V. (2010). Stavovi studenata anglistike prema nastavi engleskog jezika u srednjim školama. *Pedagoška stvarnost*, LVI, 3–4, 270–277.

- Leary, M. R. & Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety*. New York: Guilford Press.
- Li, S. & Munby, H. (1996). Meta-cognitive strategies in second language academic reading: A qualitative investigation. *English for Specific Purposes*, 15(3), 199–216.
- Lozanov, G. (1979). Suggestopedia – Desuggestive Teaching Communicative Method on the level of the hidden reserves of the human mind. S.A.L.T *Australian Journal*, 288, No. 6 (April). Preuzeto 15. jula 2011. sa sajta [http://dr-lozanov.dir.bg/book/start\\_book.htm](http://dr-lozanov.dir.bg/book/start_book.htm).
- MacIntyre, P., Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in L2: A situated model of confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545–562.
- Martinović, I. (2009). Problemska nastava na kursu engleskog poslovnog jezika. *Škola biznisa, Naučnostručni časopis*, Broj 1, 133–137. Preuzeto septembra 2013. sa sajta <http://www.vps.ns.ac.rs/SB/2009/1.21.pdf>.
- Mason, T. (2013). Didactics 11: Critique of Krashen's VII The Affective Filter Hypothesis, Preuzeto 1.3.2013. sa sajta [http://www.timothyjmason.com/WebPages/LangTeach/Licence/CM/OldLectures/L11\\_Affective\\_Filter.htm](http://www.timothyjmason.com/WebPages/LangTeach/Licence/CM/OldLectures/L11_Affective_Filter.htm).
- Maubach, A. & Morgan, C. (2001). The relationship between gender and learning styles amongst A level modern languages students. *Language Learning Journal*, 23, 41–47.
- McDonough, S. H. (1999). Learner strategies. *Language Teaching*, 32(1), 1–18.
- McDonough, S. H. (2002). The teacher as language learner: worlds of difference. *ELT Journal*, Vol. 56/4. Oxford: OUP.
- McGrath, I. (Ed.) (1997). *Learning to Train: Perspectives on the Development of Language Teacher Trainers*. Prentice Hall Europe in association with The British Council.
- McLaughlin, B. M. (1987). *Theories of Second Language Learning*. Maryland: Edward Arnold.
- Medgyes, P. (2002). *Laughing matters: Humour in the language learning classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mercer, S. (2008). Learner self-beliefs. *ELT Journal*, 62 (2), 182–183.
- Mihaljević-Djigunović, J. (2007). Afektivni profil, aspiracije i percepcija nastave hrvatskih učenika engleskog jezika [Croatian EFL learners' affective profile, aspirations and attitudes to English classes]. *Metodika*, 14, 115–126.
- Milošević, N. i Ševkušić, S. (2005). Samopoštovanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 37(1), 70–87.
- Mirkov, S. (2005). Uloga metakognitivnih procesa u razvijanju strategija učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 28–44.
- Mirkov, S. i Lalić, N. (2006). Metakognitivne strategije i kooperativno učenje u obuci za rad na kompjuteru. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 55, Br. 1.
- Mortiboys, A. (2005). *Teaching with Emotional Intelligence: A Step-by-Step Guide for Higher and Further Education Professionals*. London: Routledge.
- Nagy, J. & Habók, A. (2018). Attitudes and behaviours related to individual and classroom practices: an empirical study of external and internal factors of ICT use. *Libri*, 68, 113–124. Doi: 10.1515/libri-2017-0099.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. & Tedesco, A. (1978). The Good Language Learner. *Research in Education Series*, 7. Ontario Institute for Studies in Education.

Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 37(4), 645–670.

Nelson, G. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction and achievement of grade 7 and 8 students. *Journal of Community Psychology*, Vol 12, 276–287.

Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman.

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P. & Kupper, L. (1985a). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 557–584.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. & Russo, R. P. (1985b). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21–46.

Ommagio, A. C. (1986). *Teaching language in context: Proficiency-oriented instruction*. Boston: Heinle & Heinle.

Opačić, G. & Mirkov, S. (2010). Latent structure of learning goals and strategies. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 42 (1), 27–41.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, A Division of Wadsworth, Inc.

Oxford, R. & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *Modern Language Journal*, 73(4), 404–419.

Oxford, R. & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL). *System*, 23(1), 1–23.

Özgül, B. & Durak Ügüten, S. (2018). The Relationship between EFL Learners' Language Learning Strategy Use and Achievement International Education Studies. *International Education Studies*, 11(2), 1–12. ISSN 1913-9020 E-ISSN 1913-9039. Canadian Center of Science and Education, doi:10.5539/ies.v11n2p1 URL: <https://doi.org/10.5539/ies.v11n2p1>.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422 URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28503157>.

Parks, S. & Raymond, P. M. (2004). Strategy use by non-native English speaking students in an MBA program: Not business as usual. *Modern Language Journal*, 88(3), 374–389.

Parrott, M. (2005). *Tasks for language teachers. A resource book for training and development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Pennington, M. C. (1990). A professional development focus for the language teaching practicum. In J. C. Richards, D. Nunan (Eds.), *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Petrović, O. (2011). Uvažavanje afektivnog aspekta u nastavi engleskog jezika. *Nova škola, časopis za teoriju i praksu savremene škole i predškola*, VIII. Bjeljina: Pedagoški fakultet.

Poljak, V. (1974). Dosadašnje određivanje zadataka nastave. Blumova taksonomija, *Pedagogija*, Br. 1-2.

Radić-Bojanić, B. (2010). *Primena pojmovne metafore u usvajanju vokabulara engleskog jezika kao stranog*, neobjavljena doktorska disertacija, odbranjena 8.10.2010. na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, Univerzitet u Novom Sadu.

Radić-Bojanić, B. (2012). Upotreba društvenih strategija u usvajanju metaforičkog vokabulara engleskog jezika. U: B. Radić-Bojanić (Ur.), *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, tematski zbornik, 91–102. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Radić-Bojanić, B. i Lazović, V. (2011). Upotreba dnevnika samovrednovanja u nastavi akademskog pisanja. U: *Jezič struke: izazovi i perspektive*, zbornik radova. Beograd: Univerzitet u Beogradu, 326–333.

Rinvoluceri, M. (1999). The humanistic exercise. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 194–210.

Rogulj, J. (2016). *Odnos između ličnosti, strategija učenja, strategija poučavanja i znanja engleskoga jezika*, neobjavljena doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Romeo, K. (2013, Januar). *Krashen and Terrell's "Natural Approach"*. Taken 23/1/2013 from <http://www.stanford.edu/~hakuta/www/LAU/ICLangLit/NaturalApproach.htm>.

Rossiter, M. J. (2003). The Effects of Affective Strategy Training in ESL Classroom. *TESL-EJ*, 7(2), 1–20.

Rot, N. (1968). *Opšta psihologija za Učiteljsku školu i Pedagošku akademiju*, Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.

Rubin, J. (1975). What the 'Good Language Learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9/1, 41–51.

Rubin, J. (1981). Study of cognitive process in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 117–131.

Rubin, J. & Thompson, I. (1994). *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, Inc.

Ruggiero, V. R. (2007). *The Art of Thinking – A Guide to Critical and Creative Thought*. New York: Pearson Education Inc.

Sahoo, N. (2018). The latest trend in teaching and learning EFL/ESL. *International Journal of Advanced Technology & Engineering Research (IJATER)*, National Conference on Recent Trends in Science, Technology & Management (NCRTSTM-2018), Vol. 1, 107–110. URL: [http://www.ijater.com/files/NCRTSTM\\_01\\_21.pdf](http://www.ijater.com/files/NCRTSTM_01_21.pdf).

Schunk, D. H. (1984). The self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychology*, 11, 347–369.

Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J.

Zimmerman, D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*, 83–110. New York: Spring-Verlag.

Sheorey, R. (1999). An examination of language learning strategy use in the setting of an indigenised variety of English. *System*, 27(2), 173–190.

Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: The next phase?. In B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman, 4–14.

Sinclair, B., McGrath, I., Lamb, T. (Eds.) (2000). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman.

Smith, R. C. (2000) Starting With Ourselves: Teacher-Learner Autonomy in Language Learning. In B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman, 89–99.

Smith, R. (2008). Learner autonomy. *ELT Journal*, Vol. 62(4), October. Oxford: Oxford University Press.

Spratt, M., Pulverness, A. & Williams, M. (2005). *The TKT course*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stern, H. H. (1983). Fundamental concepts of language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 7 (02). Oxford: Oxford University Press, 251–253. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100005416> (About DOI), Published online: 07 November 2008.

Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Rowley, MA: Newbury House.

Strategija (2012). Strategija obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. *Sl. glasnik RS*, Br. 107/2012. Preuzeto jula 2013. sa sajta <http://www.ff.uns.ac.rs/Files/StrategijaObrazovanja.pdf>.

Stroud, C. & Wee, L. (2006). Anxiety and Identity in the Language Classroom. *Regional Language Centre Journal*, 37(3), 299–307.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass, C. G. Madden (Eds.), *Input In Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Swan, M. (2008). Talking Sense about Learning Strategies. *RELC Journal*, Vol. 39(2), 262–273. Preuzeto novembra 2009. sa sajta <http://real.sagepub.com>.

Takada, T. (2003). Learner characteristics of early starters and late starters of English language learning: Anxiety, motivation and aptitude. *JALT Journal*, Vol. 25.

Takeuchi, O. (2003). What can we learn from good language learners: A qualitative study in the Japanese foreign language context. *System*, 31, 385–392.

Vandergrift, L. (1997). The Cinderella of communication strategies: Reception strategies in interactive listening. *Modern Language Journal*, 81(4), 494–505.

Vandergrift, L. (2003). From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening. *The Canadian Modern Language Review*, 59(3), 425–440.

Vuković-Vojnović, D. i Knežević, Lj. (2007). Ispitivanje motivacije u nastavi engleskog jezika struke. *Primenjena lingvistika*, 8, 337–344.

Wallace, M. J. (2004). *Study Skills in English*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Waters, A. (1988). Teacher training course design: a case study. *ELT Journal*, Vol. 42/1. Oxford University Press, 14–20.
- Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall International.
- Westwood, P. & Arnold, W. (2004). Meeting individual needs with young learners. *ELT Journal*, Vol. 58/4. Oxford University Press, 375–378.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M., Burden, R., Poulet, G. & Maun, I. (2004). Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. *Language Learning Journal*, 30, 19–29.
- Woodward, T. (1991). *Models and Metaphors in Language Teacher Training: Loop input and other strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, T. (1987). *Roles of teachers and learners*. Oxford: OUP.
- Wubbels, T. & Levy, J. (1991). A Comparison of Interpersonal behaviour of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 1–18.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539–553.
- Young, D. J. (Ed.) (1999). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Zafar, M. (2009). Monitoring the 'monitor': A critique of Krashen's five hypotheses. *Dhaka University Journal of Linguistics*, 2(4), 139–146.
- Zečević, I. (2013). *Učenici ne treba da budu knjiški moljci*. Objavljeno 2.9.2013. na sajtu <http://www.gyka.com/novost/34812/ivana-zecevic-ucenici-ne-treba-da-budu-knjiški-moljci>.
- Zhang, X. & Head, K. (2010). Dealing with learner reticence in the speaking class. *ELT Journal*, 64(1). Oxford University Press, 1–9.
- Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1). Lawrence Erlbaum Associates Inc., 3–17.
- Zimmerman, B., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29 (3), 663–676.
- Zlatković, B. i Petrović, D. (2011). Inicijalno obrazovanje učitelja u Srbiji - analiza kompatibilnosti planova i programa učiteljskih fakulteta. *Nastava i vaspitanje*, 60(4), 651–663.







## INDEKS AUTORA

### A

Acheson, K., 94  
Allwright, D., 76  
Andevski, M., 44, 45, 46  
Arnold, J., 64, 90  
Arnold, W., 91

### B

Bachman, J. G., 55  
Bailey, K. M., 72, 76  
Balci, O., 90  
Bandura, A., 15  
Barcelos, A., 95  
Berliner, D. C., 63, 67  
Bernhardt, S., 102  
Bhasin, M. P., 54  
Bialystok, E., 23  
Bialystok, R., 9, 31  
Biber, D., 41  
Bikicki, N., 87  
Bilash, O., 20  
Block, E., 85  
Bloom, B. S., 20, 21  
Blue, G., 92  
Blum, B., 20, 21  
Bong, M., 15  
Brandt, C., 25  
Brown, D. H., 66  
Brown, A., 94, 95  
Bunnang, P., 26  
Burden, R., 79  
Burry-Stock, J. A., 85

### C

Campbell, C. M., 9  
Campbell, R., 23  
Canale, M., 23  
Carson, J. G., 85  
Chamot, A. U., 23, 24, 29, 30, 31, 35, 39, 42, 85, 86  
Chan, C., 51  
Chen, Y., 25, 89  
Clement, R., 67  
Cohen, A., 25, 27, 29, 31, 39, 42, 43,  
Cohen, Y., 15  
Cohen, L., 103  
Cohen, A. D., 25, 27, 29, 31, 39, 42  
Conrad, S., 101  
Cope, J., 57  
Crandall, J. A., 9  
Crookall, D., 9, 85  
Cullen, R., 26  
Curran, C. A., 9

### Ć

Ćirković-Miladinović, I., 13, 41, 50, 61, 66, 73

### D

Dabić, T., 58, 61, 67  
Daly, J., 58  
De Courcy, M., 85  
Dickinson, L., 25  
Djaković, R., 58, 61  
Dörnyei, Z., 15, 31, 42  
Durak Üğüten, S., 9, 10

E

Ehrman, M. E., 34  
 El-Dinary, P. B., 23, 24, 30  
 Eken, E., 90  
 Ellis, R., 24, 28, 72, 85, 89

F

Finegan, E., 101  
 Foss, K. A., 9  
 Frölich, M., 31

G

Gage, N. L., 63, 67  
 Gan, Z., 85  
 Gao, X., 85  
 Gardner, R., 14, 67, 69, 93, 94  
 Glušac, T., 66  
 Goh, C., 85  
 Gojkov, G., 64  
 Graham, S. J., 30  
 Grasha, A., 65  
 Griffiths, C., 8, 28  
 Grundy, P., 92  
 Gu, P. Y., 42, 85  
 Gürsoy, E., 90

H

Habók, A., 9, 23  
 Hamp-Lyons, L., 85  
 Harmer, J., 64  
 Harré, R., 64  
 Harter, S., 73  
 Hauck, M., 14  
 Head, K., 62, 63, 90  
 Heckhausen, H., 67  
 Heffer, L., 94  
 Hilleson, M., 83  
 Hogben, D., 85  
 Horwitz, E. K., 13, 14, 57

Horwitz, M. B., 57  
 Hosenfeld, C., 9, 42  
 Howard, J., 31  
 Hsiao, T., 85  
 Hurd, S., 14  
 Hutchinson, T., 25  
 Humphreys, G., 85  
 Hyland, K., 51, 71

I

Ikpia, V., 94  
 Issitt, S., 48

J

Johansson, S., 101  
 Jovanović, D., 95  
 Jukić, S., 16, 20

K

Kalaja, P., 95  
 Kern, R. G., 42  
 Knežević, Lj., 41, 42  
 Kosur, H. M., 20  
 Kowalski, R. M., 58  
 Krashen, S. D., 9, 17, 18, 54  
 Krathwohl, D., R, 21  
 Krough, K., 19  
 Kuhl, J., 67  
 Kupper, L., 108

L

Lake, N., 25  
 Lalić, N., 10  
 Lamb, T., 110  
 Lawson, M. J., 85  
 Laycock, J., 26  
 Lazarević, Ž., 16  
 Lazović, V., 51, 94, 95  
 Leary, M. R., 58  
 Leech, G., 101

Levy, J., 82

Li, S., 85

Li, T. Y., 42, 43, 47

Longhini, A., 85

Lozanov, G., 9

## M

MacIntyre, P., 67

Magyar, A., 9

Manion, L., 103

Martinez-Pons, M., 111

Martinović, I., 98

Masgoret, A. M., 14

Masia, B. B., 21

Mason, T., 72

Maubach, A., 87

Maun, I., 111

McDonough, S. H., 26, 85, 86

McGrath, I., 7, 24

McLaughlin, B. M., 18

Medgyes, P., 9

Mercer, S., 15

Mihaljević-Djigunović, J., 10, 13, 14

Mihic, L., 104

Milošević, N., 54, 70, 80, 91

Mirkov, S., 10, 64, 80

Morgan, C., 87

Morrison, K., 103

Mortiboys, A., 82

Munby, H., 85

## N

Nagy, J., 23

Naiman, N., 9, 32, 34, 86

Nassaji, H., 85

Nelson, G., 56, 90

Noels, K. A., 107

Norst, M. J., 15

Norton, B., 63

Nunan, D., 73

## O

Özgül, B., 9, 10

O'Malley, J. M., 8, 31, 42, 85, 86

O'Malley, P. M., 55

Ommagio, A. C., 23

Opačić, G., 10

Ortiz, J. A., 9

Oxford, R., 8, 9, 15, 23, 27, 28, 31, 32,

33, 34, 35, 39, 42, 47, 50, 57, 61, 71, 72,

85, 86, 87, 93

## P

Panadero, E., 23

Parks, S., 85

Parrott, M., 64, 65

Patton, M. Q., 73

Pennington, M. C., 26

Petrović, D., 64, 90

Petrović, O., 10

Poljak, V., 20

Poulet, G., 111

Pulverness, A., 110

## R

Radić-Bojanić, B., 5, 10, 11, 51, 72, 86

Rathbone, M., 72

Raymond, P. M., 85

Reitzel, A. C., 9

Rinvoluceri, M., 9

Robbins, J., 87

Rogulj, J., 11

Romeo, K., 18

Rossiter, M. J., 42, 47

Rot, N., 16

Rubin, J., 7, 9, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 42,

48, 85, 86

Ruggiero, V. R., 41

Russo, R. P., 108

S

Sahoo, N., 32  
Schunk, D. H., 68  
Secord, P. F., 73  
Sheorey, R., 85  
Sinclair, B., 24, 89  
Skaalvik, E. M., 15  
Smith, R. C., 9, 24, 26  
Spratt, M., 64  
Stern, H. H., 9, 14  
Stevick, E. W., 9, 18  
Stewner-Manzanares, G., 108  
Stroud, C., 63, 77  
Swain, M., 23, 61, 90

Š

Ševkušić, S., 54, 70, 80, 91

T

Takada, T., 61  
Takeuchi, O., 29  
Tedesco, A., 107  
Tennant, J., 104  
Thompson, I., 48  
Tremblay, P. F., 14

V

Vandergrift, L., 30  
Vučković, V., 16, 20  
Vuković-Vojnović, D., 41

W

Wales, R., 23  
Wallace, M. J., 41  
Waters, A., 25  
Weaver, S. J., 42  
Wee, L., 63, 77  
Wenden, A., 7, 9, 27, 28, 29, 31, 32, 86

Westwood, P., 91  
Williams, M., 15, 79  
Woodward, T., 26  
Wright, T., 25  
Wubbels, T., 82

Y

Young, D. J., 15, 42, 47

Z

Zafar, M., 20  
Zečević, I., 90  
Zhang, X., 62, 63, 90  
Zimmerman, B., 66, 68, 82  
Zlatković, B., 88



## BELEŠKA O AUTORU



Ivana Ćirković-Miladinović docent je na Fakultetu pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina, gde radi od 2007. godine. Diplomirala je 2004. godine na Učiteljskom fakultetu u Jagodini na smeru Učitelj kao student generacije. Akademski naziv *master metodike nastave engleskog jezika* stekla je 2007. godine odbranivši master rad pod nazivom „What are the benefits of learner strategy research for the practising teacher in Serbia?” na prestižnom Univerzitetu u Notingemu, u Engleskoj. Njen mentor je bila prof. dr Barbara Sinkler (Barbara Sinclair). Doktorske studije, smer Metodika nastave, završila je na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu 2014. godine odbranom doktorske disertacije na temu „Zastupljenost strategija učenja engleskog jezika kod studenata na nematičnim fakultetima” pod mentorstvom doc. dr Biljane Radić-Bojanić.

Na Fakultetu pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu realizuje nastavu predmeta iz oblasti Engleski jezik i Metodika nastave engleskog jezika na osnovnim, master i doktorskim studijama. Njena interesovanja usmerena su na proučavanje didaktičko-metodičkih specifičnosti i mogućnosti inoviranja nastave stranog jezika na univerzitetskom nivou, mlađem školskom uzrastu, kao i unapređenje aktivnosti u nastavi engleskog jezika kod dece predškolskog uzrasta. Posebno se bavi strategijama učenja engleskog jezika, afektivnim strategijama, integracijom nastave engleskog jezika sa drugim predmetima (Content and Language Integrated Learning - CLIL), upotrebom obrazovne tehnologije u

nastavi engleskog jezika (Computer Assisted Language Learning - CALL), kao i različitim vidovima inoviranja nastave engleskog jezika na svim obrazovnim nivoima.

Autor je monografije *Strategy Research in ELT: The Benefits for the Teacher* (2014) u izdanju nemačke izdavačke kuće Lambert Academic Publishing iz SARBRIKENA (Saarbrücken). Objavila je više od 40 naučnih i stručnih radova u časopisima nacionalnog i međunarodnog značaja i učestvovala na brojnim naučnim konferencijama u zemlji i inostranstvu. Predavala je po pozivu na Univerzitetu u Marburgu, Nemačka, Univerzitetu u Portu, Portugalija, Visokoj školi „Etvaš Jožef” u Baji, Mađarska i Međunarodnoj privatnoj školi „Lajbnic” (Leibniz Privatshule, Elmshorn) u Elmshornu, Nemačka.





CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

378.147::811.111  
81'243:159.953.5  
37.015:159.953.5

**ЂИРКОВИЋ-Миладиновић, Ивана, 1977-**

Afektivne strategije učenja engleskog kao stranog jezika /  
Ivana Ćirković-Miladinović. - Jagodina : Fakultet pedagoških  
nauka Univerziteta u Kragujevcu, 2019 (Beograd : Fakultet  
pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu). -  
1 elektronski optički disk (CD-ROM) ; 12 cm

Sistemski zahtevi: Nisu navedeni. - Nasl. sa naslovnog ekrana. -  
Tiraž 50. - Beleška o autoru. - Napomene i bibliografske reference  
uz tekst. - Registar. - Bibliografija.

ISBN 978-86-7604-178-7

а) Енглески језик -- Високошколска настава б) Страни језици  
-- Учење в) Учење учења

COBISS.SR-ID 276893708

Rukopis *Afektivne strategije učenja engleskog kao stranog jezika* autorke doc. dr Ivane Ćirković-Miladinović predstavlja originalan doprinos pedagoškoj, psihološkoj i metodičkoj teoriji i praksi, budući da je pitanje mogućnosti korišćenja afektivnih strategija u procesu pokretanja motivacije za učenje stranog jezika nov način razumevanja učenja i poučavanja koji uključuje razmatranje uloge emocionalne regulacije u obrazovnoj praksi. Taj pristup je usmeren na emocije, a njegova polazna pretpostavka jeste da su emocije sastavni delovi nastavnog procesa. Uprkos njenom nesumnjivom značaju, istraživanja koja se bave ovom temom su relativno retka i kod nas i u svetu. Upravo iz tih razloga, monografija koja je zasnovana na rezultatima istraživanja autorke predstavlja značajan doprinos svim naukama koje se bave obrazovanjem i posebno onim koje se bave učenjem stranog jezika.

*Prof. dr Radmila Milovanović*

Rukopis pod naslovom *Afektivne strategije učenja engleskog kao stranog jezika* koji je pripremila Ivana Ćirković-Miladinović predstavlja značajan doprinos istraživanjima posvećenim strategijama u učenju jer nudi nove poglede na afektivne strategije učenja engleskog jezika, kako u teorijskom tako i u empirijskom smislu, te tako ukazuje na značajne faktore koji su od presudnog značaja u nastavi i učenju engleskog jezika.

*Doc. dr Jasmina Đorđević*

Instrumenti i istraživanja mogu se primeniti i na druga slična istraživanja, te je ova knjiga u tom smislu dragocena za čitaoce. Osim toga, rezultati istraživanja i njihove implikacije na nastavu engleskog kao stranog jezika važni su za sve koji učestvuju u nastavi na univerzitetskom nivou, kao i donosiocima obrazovnih politika. Što je najvažnije, rezultati istraživanja mogu da budu interesantni i od važnosti bivšim, sadašnjim i budućim studentima pedagoških fakulteta jer nude objašnjenja i smernice za upotrebu i korisnost afektivnih strategija u učenju i budućoj nastavi sa učenicima. Nadasve temeljno, precizno i sveobuhvatno delo koje postavlja prava pitanja i daje odgovore koji nas navode na razmišljanje i daju smernice i za buduća istraživanja i za svakodnevne postupke u nastavi.

*Doc. dr Marijana Matić*

