

Ивана Р. Ђирковић-Миладиновић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке

УДК 378.147.:811.111
159.953.5.072-057.875:81'243
Оригинални научни рад
Примљен: 31. мај 2017.
Прихваћен: 23. мај 2018.

ЗАСТУПЉЕНОСТ И КОРИШЋЕЊЕ АФЕКТИВНИХ СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КОД СТУДЕНАТА НА НЕМАТИЧНИМ ФАКУЛТЕТИМА – ЈЕДАН ВИД ИНОВАТИВНЕ НАСТАВЕ¹

Апстракт: Рад има за циљ да објасни стратегије учења страног језика са посебним освртом на заступљеност афективних стратегија учења као једног од предуслова за успешно самоучење на универзитетском нивоу. У раду ће се посебно анализирати пријављено коришћење афективних стратегија учења енглеског језика у односу на изабрани студијски студијски програм (Учитељ, Васпитач у предшколским установама и Васпитач у домовима). Један од основних задатака истраживања био је да се утврди да ли одабрани студијски програм значајно утиче на учесталост употребе афективних стратегија учења енглеског језика у процесу усменог излагања на часу. Добијени резултати анализирани су квантитативно. На основу коначних резултата може се закључити да испитани студенти ретко употребљавају афективне стратегије учења енглеског језика. Другим речима, истраживање је допринело откривању проблема са којима се студенти срећу у процесу усменог излагања услед непознавања афективних стратегија. Значајан потенцијал овог истраживања лежи у томе што се дају предлози за подучавање афективних стратегија на универзитетском нивоу, са циљем да те стратегије помогну студентима да боље и квалитетније комуницирају на енглеском језику.

Кључне речи: афективне стратегије учења, студијски програм, нематични факултети, усмено излагање на енглеском језику.

¹ Чланак представља резултат рада на билатералном пројекту „Претпоставке и могућности развијања иновативних модела наставе у функцији остваривања транспарентности универзитетског образовања и подизања конкурентности на домаћем и иностраном тржишту знања”, који реализују и финансирају Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина (Р. Србија) и Педагошки факултет Универзитета у Приморском, Копар (Р. Словенија) (2017–2019).

УВОД

С обзиром на то да праћење ефикасности и квалитета наставе енглеског језика представља битну компоненту унапређивања високошколске наставе, од квалитета остварености васпитно-образовних задатака у току студија у оквиру овог наставног предмета зависи и оспособљеност студената да се и сами усавршавају, како у области језика тако и у области стручних предмета, читајући литературу на страном језику. То би допринело да студенти – будући учитељи, васпитачи у предшколским установама и васпитачи у домовима – буду успешнији у обављању будућих радних задатака.

С тим у вези, Макграт (McGrath, 1997: VIII) сматра да се процес учења може објаснити на следећи начин: „Појединац учи зато што је и сам изабрао да учествује у планираним образовним активностима и зато што му такво учење ствара могућности за напредовање у складу са сопственим послом”. Наведена теза је важна будући да се у овом раду говори о студентима, будућим васпитачима и учитељима, који су сами изабрали да се усавршавају у тој области. У том смислу, студенти ће бити у прилици да и као будући едукатори истражују проблеме у учењу и проналазе евентуална решења за њих. Васпитач или учитељ који уме да препозна потребе и проблеме својих васпитаника/ученика, биће пре у могућности да их отклони али и да васпитанике/ученике посаветује на прави начин. Примена стратегија учења, а посебно афективних стратегија учења, у процесу комуникације може показати студентима (на студијским програмима Учитељ и Васпитач) колико могу поспешити своје комуникативне способности у области енглеског језика, где је од велике важности да и они сами иницирају сопствено учење и да притом размишљају које стратегије учења да употребе како би учење учинили лакшим и ефикаснијим (Wenden, Rubin 1987: 6). Савети наставника у вези са што лакшим савладавањем одређених језичких области веома су драгоцене и на универзитетском нивоу, што ће истраживање које је спроведено у сврху овог рада и потврдити.

Неки аутори сматрају да наставници немају праву евиденцију о томе које стратегије учења енглеског језика користе њихови студенти, већ наставу планирају према својим претпоставкама (O'Malley et al. 1985; Grifits 2007). Полазећи од таквог сазнања и од чињенице да су у Србији афективне стратегије учења енглеског језика недовољно истраживане, урађено је истраживање чији ће резултати допринети да се побољша квалитет наставе страног језика на универзитетском нивоу.

СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА – ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ И ДЕФИНИЦИЈЕ

Како бисмо разумели шта су стратегије учења страног језика, треба најпре објаснити основни појам ове синтагме, а то је стратегија. Реч *στρατηγία* потиче из старогрчког језика и значи *вођство* или *способност вођења, управљања ратом*. Тачније, стратегија подразумева организовање ратних трупа, бродова или војних авиона. Сродна реч је тактика, а тактике се користе како би се стратегије успешно спровеле у дело. У речнику цивиља, термин ‘стратегија’ подразумева план, корак или свесну акцију која је усмерена ка постизању циља (Oxford 1990: 7–8). Стратегије учења Оксфорд (Исто: 8) и Коен (Cohen 1998: 4) објашњавају као свесне операције које ученик користи у учењу страног језика како би побољшао усвајање, складиштење, памћење и употребу запамћених информација. Коен (Исто) истиче да су стратегије учења операције које студент свесно бира и да је баш тај елемент избора оно што стратегијама даје на значају у процесу учења страног језика. Исто тако, можемо рећи да студенти користе стратегије учења како би себи олакшали учење, учинили га бржим, самоусмеренијим, ефектнијим и преносивим на нове језичке задатке (Исто: 8). Стратегије учења, како је поменуто, утичу на јачање самоусмерености, која је итекако важна особина за одрасле особе које уче страни језик, јер нису у прилици да се стално сусрећу са наставником који би их подучавао и усмеравао када су ван учионице. Штавише, самоусмереност и самосталност у учењу су изузетно значајне особине, које треба унапређивати уколико желимо да учење страног језика буде успешно и ефикасно у разним језичким ситуацијама (Исто: 10). Дакле, када студенти, делом или потпуно, преузму одговорност за сопствено учење, то учење постаје продуктивно, а онда наставници и студенти заједно почињу да осећају све више задовољства приликом подучавања и учења. Са задовољством расте и осећање самопоуздања и уверености да је то што раде прави избор и прави пут до успеха.

Оксфорд (Исто: 8) истиче да су одговарајуће стратегије учења усмерене ка једном ширем циљу – ка побољшању комуникационих способности ученика и студената. Овај рад има за циљ да покаже на који начин стратегије учења енглеског језика као страног могу директно утицати на побољшање квалитета знања енглеског језика и комуникативних способности студената на универзитетском нивоу. Фокус рада је на заступљености афективних стратегија учења страног језика и њиховом утицају на говорне способности студената. Оксфорд (Исто: 8) сматра да су управо афективне стратегије учења страног језика те које потпомажу јачање самопоуздања и истрајности код студената у процесу учења страног језика јер студенти својим активним учешћем у учењу језичких вештина, а посебно учешћем у говорним вежбама знатно побољшали своје комуникативне компетенције.

Венден и Рубин (Wenden, Rubin 1987) предлажу да стратегије учења страног језика посматрамо са три различита аспекта. Прво, са когнитивног становишта, стратегије учења посматрају се као „понашања која студенти примењују да би учили и на неки начин самоконтролисали процес учења” (Исто: 6). Друго, са метакогнитивног становишта, стратегије учења дефинишу се као познавање или свесна употреба стратегија учења. Коначно, са афективног становишта, стратегије учења дефинишу се као „знања која студенти поседују и о другим аспектима учења језика а не само познавање стратегија” (Исто: 7). Венден и Рубин (Исто: 6–7) такође наглашавају да је прецизно дефинисање овог појма тешко јер се у литератури стратегије називају разним именима: „технике”, „тактике”, „вештине учења”, „когнитивне способности”, „процедуре решавања проблема”, итд. Дакле, ова три становишта указују на то да дефинисање стратегија учења као научног појма обухвата познавање стратегија, примену тог знања у наставној пракси и афективне факторе, који такође имају утицаја на учење страног језика.

Даље, Рубин (Rubin 1975) дефинише стратегије као „технике или средства” која користе студенти како би стекли знање о језику. С друге стране, Венден и Рубин (Wenden, Rubin 1987: 10) објашњавају стратегије учења као „кораке или менталне операције које се користе у процесу учења а које захтевају директне анализе, синтезе, трансформације, ретенцију а затим и употребу знања које је стечено у том процесу”. Оксфорд (Oxford 1990: 8) стратегије учења назива „специфичним поступцима које спроводе ученици или студенти како би олакшали себи учење, учинили га ефикаснијим, пријатнијим, самоусмеренијим и преносивим на нове језичке ситуације и задатке”. Грифитс (Griffiths 2007: 91) подржава Рубин и каже да стратегије учења и треба да се сматрају „свесним активностима које ученици бирају у процесу учења страног језика”. Дефиниција коју даје Елис (Ellis 1994: 530) гласи да „стратегије учења представљају менталне активности које су директно повезане са одређеним стадијумом у процесу усвајања језика”. Две последње дефиниције указују на то да је учење језика процес у току којег ученици усвајају знања из разних области страног језика, као и то да се ученици и студенти сами мењају током тог процеса, постају зрелији, уче једни од других, уочавају сопствене грешке и грешке својих вршњака, решавају језичке задатке на различитије начине, постају креативнији итд.

Међутим, Макдоноу (McDonough 1999: 1) даје предност коришћењу појма „стратегије које користи ученик” (енгл. Learner strategies) јер верује да је појам „стратегије учења” ограничен. Он то објашњава тиме што каже да постоји много тога што ученици раде а што не мора да доприноси усвајању знања из неке области, „али ипак доприноси да они постану свесни својих активности у процесу учења” (Исто: 2).

Из свега претходно наведеног може се уочити да постоји извесно неслагање између аутора који су понудили своје дефиниције појма *стратегије учења*, али и закључити да баш ова разноликост даје прилику настав-

ницима истраживачима да откривају нове појединости које се тичу стратегија учења страног језика и тиме унапреде своју наставну праксу, а ученицима пружи прилику да заволе енглески језик.

АФЕКТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА

Појам *афективни* Оксфорд (Oxford 1990: 140) објашњава наводећи да се он односи на емоције, ставове, мотивацију и вредности, додајући притом да емоцијама, ставовима, мотивацијом и вредностима ученик или студент може овладати користећи управо афективне стратегије у процесу учења језика. Она сматра да ученици који су успешни у учењу страног језика знају како да контролишу своје емоције и да управљају својим ставовима, што учење страног језика чини пријатнијим и успешнијим. С друге стране, негативна осећања могу да успоре учеников напредак или да га потпуно одврате од језичких активности (Исто). У овом контексту треба поменути и улогу наставника у процесу подучавања енглеског језика. Према Р. Оксфорд (Исто: 140–141), наставници могу да утичу на атмосферу у учионици на три различита начина: „мењајући социјалну структуру у учионици тако што од ученика траже већу одговорност, повећавањем времена које се утроши на конверзацију и подучавањем ученика да користе афективне стратегије учења”.

Самопоуздање је један од примарних афективних елемената који подразумева преиспитивање тога колико је неко и сам ефикасан у учењу језика, док нижи степен самопоуздања уједно и доводи до слабијих резултата у учењу (Исто). Затим, треба поменути и ставове као предуслове за мотивацију у свакој области, па и у области учења страног језика. Оксфорд сматра да ставови и мотивација истовремено утичу на ефикасност у учењу општег енглеског језика и у „области појединих језичких вештина као што су слушање, читање и говорење” (Исто: 141). Стратегије самоохрабривања су моћни чиниоци побољшања ставова, а самим тим и мотивације.

Нервоза у „малим количинама” може помоћи неким ученицима да буду успешнији у језичким задацима. Међутим, нервоза која прерасте у стрес може да доведе до бриге, затим до разних фрустрација, сумње у себе, несигурности и страха од наставе одређеног наставног предмета. Свему томе може да буде узрок захтев да ученик говори испред својих вршњака из одељења, а не са свог места. Оксфорд сматра да такву стресну ситуацију ученик може превладати ако удахне дубоко више пута или се смеје. Поред тога, она сматра да самоохрабрење позитивним исказима може помоћи да се смањи стрес и приликом говорења на часу, као и приликом решавања тестова.

Оксфорд даље истиче да је урађен мали број истраживања која су за предмет проучавања имала афективне стратегије учења страног језика. Истраживања која су урађена из ове области показују да су афективне стра-

тегије у значајној мери занемарене у процесу подучавања, као и у процесу учења страног језика, па тако само један ученик од њих двадесет влада овим стратегијама (Исто: 143). Управо због тога ово истраживање има за циљ да се бави проблемом заступљености афективних стратегија у настави енглеског језика на универзитетском нивоу. Сврха истраживања је да се искористе та сазнања како би се унапредио васпитно–образовни процес учења страног језика и методичка пракса истог.

Према Брауну (цитирано у: Oxford 1990: 140), „афективни домен је немогуће описати у оквиру јасно утврђених граница”. Афективни домен се шири као мрежа која обухвата појмове као што су: самопоуздање, став, мотивација, анксиозност, културни шок, инхибиција, преузимање ризика и толеранција двосмислености. Управо због овакве сложености, афективна страна сваког појединца директно утиче на његов успех или неуспех у учењу језика. Наиме, појединци који су успешни у учењу страног језика су управо они који знају да контролишу своје емоције и ставове у вези са сопственим учењем (Исто). Негативна осећања могу да успоре напредак чак и код појединаца који знају како да уче страни језик, а, с друге стране, присуство позитивних осећања и позитивних ставова може да допринесе много ефикаснијем и пријатнијем учењу језика. Утицај наставника на осећања ученика веома је велики и значајан. Наставник може много да помогне у елиминисању негативних и устаљивању позитивних осећања. То би могло да се оствари подучавањем ученика афективним стратегијама, које би им свакако помогле да слободније преузимају већу одговорност и сами креирају наставу страног језика, односно више учествују у усменом излагању.

Према Оксфорд (Исто: 141), самопоуздање је један од примарних афективних елемената. Самопоуздање, према њеном мишљењу, представља процену сопствене вредности засновану на успешној интеракцији у оквиру одређеног окружења. Низак степен самопоуздања се најчешће увиђа у току говорних вежби када ученик сам себе критикује наглас или признаје наставнику да нема довољно знања да одговори на језички задатак (Исто). Осећај успешности је основа самопоуздања и увиђа се у мишљењу, веровањима и ставовима појединца који утичу на мотивацију за учење неког језичког садржаја. Оксфорд (Исто) даље објашњава да ставови не само да утичу на мотивацију за учење страног језика, него ставови и мотивација заједно утичу на успешност или неуспешност исхода учења, и то како на опште језичко знање, тако и на знање и способност појединих језичких вештина као што су слушање, читање и усмено излагање. Мала количина анксиозности понекад може да помогне ученику да буде што бољи у процесу усменог излагања. Таква анксиозност се најчешће назива „позитивна трема”. Међутим, присутност велике дозе анксиозности може да допринесе појачаној бризи, немиру, сумњи у себе, различитим фрустрацијама, осећању немоћи, несигурности, страха и одређеним физичким симптомима (на пример, знојење дланова или целог тела, мучнина, главобоља итд.). Појачана анксиозност може да допри-

несе томе да појединац тешко савладава језичке садржаје и може понекад да потпуно блокира учење језика. Да би учење језика било успешно, тј. да би показало позитивне резултате, потребно је да се превазиђу препреке у учењу, да се појединац упусти у преузимање ризика да ће погрешити у току усменог излагања, да и сам покуша да толерише двосмислености и да буде отворен према новим и другачијим решењима и ситуацијама. Оксфорд (Oxford 1990: 142) наводи да је истраживање које је спровео Нејман (Naiman et al. 1978, цитирано у: Oxford 1990: 142) са својим сарадницима открило да је толеранција двосмислености један од два кључна фактора који су утицали на успешност у учењу страног језика. Истраживања која то потврђују, а на која се Оксфорд позива, јесу истраживања ауторки Чапел (Chapelle 1983, цитирано у: Oxford 1990: 143) и Ерман и Оксфорд (Ehrman, Oxford 1989, цитирано у: Oxford 1990: 143).

Оксфорд (Исто) у својој студији истиче да је веома мало истраживања урађено на тему заступљености афективних стратегија учења у настави страног језика, али да је неколико спроведених истраживања (Chamot et al. 1987, цитирано у: Oxford 1990: 143) из те области потврдило да од двадесет испитаника само један користи афективне стратегије учења, и то не све него само неке од њих. Према мишљењу Р. Оксфорд, оваква ситуација је веома забрињавајућа с обзиром на чињеницу да су афективне стратегије ефикасан алат за појединце који имају проблеме са учењем страног језика и који не знају како да се изборе са сопственим негативним емоцијама везаним за језичко учење. Наиме, она истиче да афективне стратегије нису замена за психотерапију, нити начин да се реше озбиљнији психолошки проблеми, а не могу ни да утичу на промену карактерних особина личности. Имајући у виду све претходно речено, Оксфорд (1990: 164–168) у својој студији даје објашњење за сваку од афективних стратегија.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања је анализа коришћења афективних стратегија учења енглеског језика у односу на изабрани студијски програм (у овом случају то су студијски програми Учитељ, Васпитач у предшколским установама и Васпитач у домовима) за студенте на нематичним факултетима.

Основни циљ истраживања јесте да се утврди у којој мери студенти користе афективне стратегије учења енглеског језика на факултетима који образују учитеље и васпитаче у Србији, у зависности од тога који студијски програм похађају. Главна хипотеза истраживања гласи: Студенти на нематичним факултетима не познају и најмање користе афективне стратегије учења енглеског језика као страног.

Испитани узорак се састојао од студената прве академске године на Учитељском факултету у Врању, Учитељском факултету у Ужицу и Факул-

тету педагошких наука у Јагодини. Од укупног броја испитаника ($N = 375$) у тренутку истраживања, студијски програм Учитељ похађало је $N = 130$, студијски програм Васпитач у предшколским установама $N = 149$, а студијски програм Васпитач у домовима $N = 96$ студената. Просечна старост студената је износила 19,8 година, а сви испитани студенти су енглески језик учили укупно 12 година (број обухвата укупан број година учења у основној школи и средњој школи). На Факултету педагошких наука у Јагодини студијски програм за учитеље подразумева да студенти стичу знање на нивоу Б2, док је за учитеље и васпитаче на осталим факултетима предвиђен ниво знања на нивоу Б1; учи се из различитих приручника у односу на студијски програм и постоји неуједначен број ЕСПБ бодова, који се креће од 4 до 7.

РЕЗУЛАТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Сви студенти ($N = 375$) су попунили анкетни упитник Инвентар стратегија за учење језика (ИСУЈ, енгл. Strategy Inventory for Language Learning (SILL)) – Ликертову скалу процене на српском језику. Упитник се састоји од 50 питања која су имала за циљ да испитају навике учења и вежбања енглеског језика код студената. Уједно, сврха овог упитника је била и да се сазна колика је учесталост употребе свих група стратегија, а посебно афективних стратегија учења енглеског језика код студената на педагошким и учитељским факултетима. Рангирање врста стратегија учења према учесталости коришћења представљено је у Табели 1 која уједно представља део резултата необјављене докторске тезе (Ђирковић-Миладиновић 2014).

Табела 1. Рангирање врста стратегија учења према учесталости коришћења

Групе стратегија учења према учесталости коришћења	
Метакогнитивне стратегије	3,77
Друштвене стратегије	3,55
Когнитивне стратегије	3,30
Компензаторне стратегије	3,19
Стратегије памћења	2,95
Афективне стратегије	2,31
Укупна просечна фреквенција	3,17

На основу прикупљених и анализираних података (Табела 1), може се закључити да студенти највише користе метакогнитивне и друштвене стратегије, док просечну вредност употребе имају когнитивне и компензаторне стратегије, као и стратегије памћења. Да се афективне стратегије не познају

и недовољно користе на универзитетском нивоу, студенти су у једном од истраживања које је претходило овом јасно указали на то да се говорне способности најмање вежбају у основној и средњој школи, да се чак и занемарују у односу на познавање граматике и успех на писменом делу тестирања (Ђирковић-Миладиновић 2012: 78). Управо је то разлог зашто се студенти осећају несигурно и не знају како да превладају проблеме трење приликом говорних вежби на часу енглеског језика. Из претходне табеле се види да студенти најмање користе афективне стратегије учења страног језика (просечна вредност износи 2,31), што се може потврдити примерима неких стратегија и најчешће бираних одговора из упитника ИСУЈ:

– Покушавам да се опустим увек када се уплашим приликом употребе енглеског језика (студенти су за ову тврдњу најчешће бирали одговор „скоро никада није тачно у мом случају” што је и довело до ниске фреквентне вредности употребе ове афективне стратегије).

– Себи дам награду када се покажем добро на часу енглеског језика (за ову стратегију су студенти такође најчешће бирали одговор „скоро никада није тачно у мом случају”).

– Разговарам са другима о томе како се осећам док учим енглески језик (најчешћи одговор и за ову стратегију је био „скоро никада није тачно у мом случају”).

Дакле, анализа упитника ИСУЈ дала је комплетнију и јаснију слику када је у питању учесталост употребе свих група стратегија, а посебно афективних стратегија учења енглеског језика код студената на педагошким и учитељским факултетима. Из ових података увиђа се да су афективне стратегије најмање заступљене на поменутиим факултетима, па, како је циљ овог рада да се истраже проблеми у настави енглеског језика на универзитетском нивоу изазвани слабом употребом афективних стратегија, у даљој анализи биће детаљније објашњене само афективне стратегије учења и њихов значај за успешно усмено излагање на енглеском језику.

Поред тога, анализа упитника је имала за циљ да покаже каква је разлика у учесталости коришћења афективних стратегија према критеријуму одабраног студијског програма. За потребе овог рада урађена је статистичка анализа само за оне податке који се тичу групе афективних стратегија, док ће подаци добијени за остале групе стратегија (когнитивне, метакогнитивне, друштвене, компензационе и стратегије памћења) послужити како би се стекао шири увид у учесталост коришћења сваке групе стратегија понаособ и како би се појаснила слика о учесталости афективних стратегија на универзитетском нивоу на нематичним факултетима који образују учитеље и васпитаче у Србији. У сврху статистичке анализе, подаци упитника ИСУЈ кодирани су на следећи начин: Студијски програм: У – Учитељ, ПВ – Васпитач у

предшколским установама, ДВ – Васпитач у домовима. Врсте афективних стратегија из упитника ИСУЈ (Oxford 1990) обележене су бројевима.

1 – Покушавам да се опустим кад год осетим страх приликом употребе енглеског језика (ова стратегија припада типу афективних стратегија за смањивање језичке анксиозности).

2 – Охрабрујем себе да говорим енглески језик чак и онда када се плашим да ћу погрешити (ова стратегија припада типу афективних стратегија за самоохрабривање).

3 – Наградим себе када неки језички задатак добро урадим (ова стратегија припада типу афективних стратегија за самоохрабривање).

4 – Приметим ако сам нервозан/на или напет/а док учим енглески језик (ова стратегија припада типу афективних стратегија за контролисање емоција).

5 – Записујем своја осећања у дневник самовредновања (ова стратегија припада типу афективних стратегија за контролисање емоција).

6 – Разговарам са другима о томе како се осећам када учим енглески језик (ова стратегија припада типу афективних стратегија за контролисање емоција).

Да би се добила јаснија слика о учесталости коришћења афективних стратегија према критеријуму студијског програма, овде ће прво бити дата Табела 2, која приказује потребне податке.

Табела 2. Учесталост коришћења сваке афективне стратегије понаособ у односу на одабрани студијски програм.

Смер	I аф. страт.	II аф. страт.	III аф. страт.	IV аф. страт.	V аф. страт.	VI аф. страт.	Укупно
ДВ	1,75	2,115	2,396	2,625	2,927	2,979	2,466
ПВ	1,678	2,094	2,49	2,591	2,919	2,799	2,429
У	1,7	1,985	2,254	2,254	2,308	2,1	2,1

Из Табеле 2 може се увидети да студенти на студијском програму Васпитач у домовима највише пријављују афективне стратегије (2,466), нешто мању учесталост коришћења ових стратегија исказали су студенти на студијском програму Васпитач у предшколским установама (2,429), док, с друге стране, студенти студијског програма Учитељ најмање пријављују поменуте стратегије (просечна вредност за овај смер износи 2,1). Из претходне табеле такође се види да студенти студијских програма ДВ и ПВ највише пријављују шесту, затим пету и четврту афективну стратегију, за разлику од студената на студијском програму У, где је учесталост навођења ових и укупно свих афективних стратегија знатно мања.

Да би се, даље, утврдило да ли постоји статистички значајна разлика између група студената према критеријуму одабраног студијског програма, најпре ће бити приказана Табела 3, која даје дескриптивну статистику пријављених стратегија и анализу варијансе према датом критеријуму.

Табела 3. Дескриптивна статистика и анализа варијансе пријављених афективних стратегија према критеријуму смера.

Једносмерна анализа варијансе					
				f	p
Страт. 1	ДВ	N	96	0,329	0,720
		AS	1,750		
		SD	0,665		
	ПВ	N	149		
		AS	1,678		
		SD	0,671		
	У	N	130		
		AS	1,700		
		SD	0,711		
Страт. 2	ДВ	N	96	0,811	0,445
		AS	2,115		
		SD	0,881		
	ПВ	N	149		
		AS	2,094		
		SD	0,765		
	У	N	130		
		AS	1,985		
		SD	0,940		
Страт. 3	ДВ	N	96	1,294	0,275
		AS	2,396		
		SD	1,285		
	ПВ	N	149		
		AS	2,490		
		SD	1,239		
	У	N	130		
		AS	2,254		
		SD	1,163		

Страт. 4	ДВ	N	96	3,659	0,027
		AS	2,625		
		SD	1,275		
	ПВ	N	149		
		AS	2,591		
		SD	1,247		
	У	N	130		
		AS	2,254		
		SD	1,073		
Страт. 5	ДВ	N	96	10,490	0,000
		AS	2,927		
		SD	1,242		
	ПВ	N	149		
		AS	2,919		
		SD	1,266		
	У	N	130		
		AS	2,308		
		SD	1,200		
Страт. 6	ДВ	N	96	15,663	0,000
		AS	2,979		
		SD	1,248		
	ПВ	N	149		
		AS	2,799		
		SD	1,409		
	У	N	130		
		AS	2,100		
		SD	1,174		
Страт. укупно	ДВ	N	96	18,052	0,000
		AS	2,466		
		SD	0,486		
	ПВ	N	149		
		AS	2,429		
		SD	0,506		
	У	N	130		
		AS	2,100		
		SD	0,582		

Ако се упореде вредности аритметичке средине (AS ознака у Табели 3 која ће бити даље у тексту приказана симболом M) за сва три студијска програма (ДВ, ПВ и У), види се да су вредности аритметичке средине највеће код употребе пете стратегије. То је најчешће употребљавана афективна стратегија код испитаног узорка ((ПВ) $M = 2,919$ за васпитаче у предшколским установама и учитеље (ПВ) $M = 2,919$ и (У) $M = 2,308$, а код васпитача у домовима аритметичка средина је највећа код употребе шесте афективне стратегије (ДВ) $M = 2,979$). Затим следе, према висини вредности аритметичке средине, трећа и четврта афективна стратегија, а најмања вредност аритметичке средине читава се код употребе укупног броја стратегија. Стандардна девијација је највећа код употребе шесте (за ПВ $\sigma = 1,409$, за У $\sigma = 1,74$) и пете афективне стратегије за студијске програме ПВ ($\sigma = 1,266$) и У ($\sigma = 1,200$), док је њена вредност за студијски програм ДВ највећа код употребе треће ($\sigma = 1,285$) и четврте ($\sigma = 1,275$) афективне стратегије. Вредности стандардне девијације, дакле, указују на то да је степен распршења највећи код употребе пете (припада типу афективних стратегија за контролисање емоција) и шесте афективне стратегије (такође припада типу афективних стратегија за контролисање емоција) за студијски програм ПВ и У, а да је за студијски програм ДВ степен распршења највећи код употребе треће (припада типу афективних стратегија за самоохрабривање) и четврте стратегије (припада типу афективних стратегија за контролисање емоција). Код поменутих стратегија (треће, четврте, пете и шесте), одступања од аритметичке средине су и највећа. Вредности аритметичке средине, као и вредности стандардне девијације за укупан број стратегија су најмање, па можемо тврдити да не постоје велике разлике код одабира укупног броја стратегија у односу на студијски програм, с једне стране, али да постоји разлика код одабира појединих стратегија, с друге стране.

Сада се утврђује да ли су разлике између група (у одабиру афективних стратегија) случајно веће од разлика унутар група. У Табели 3 такође се приказују и резултати анализе једносмерне варијансе, представљене симболом f , која се користи када независна варијабла има три или више нивоа (у овом случају постоје три различита студијска програма). Да би вредност f била статистички значајна, неопходно је да вредност p буде 0,05 или мања.

Из Табеле 3 може се увидети да је варијанса између група за четврту ($f = 3,659$, $p = 0,027$), пету ($f = 10,490$, $p = ,000$), шесту ($f = 15,663$, $p = ,000$) и за укупан број стратегија ($f = 18,052$, $p = ,000$), већа од варијансе унутар група, па је самим тим и статистички значајна. Због тога се може закључити да постоји статистички значајна разлика између група студената према критеријуму студијског програма за одабир четврте, пете, шесте и укупан број стратегија.

Даље, пост-хок (енгл. post-hoc) тестом утврђује се које се групе студената међусобно значајно разликују. Овде се сада користи пост-хок ЛСД (енгл. post-hoc LSD) тест јер групишућа варијабла (студијски програм) има

тачно три нивоа, а циљ је да се открије не само да ли се групе разликују или не, него и то колико се једна група разликује од друге две (Larson–Hall 2010: 287). Вредности пост-хок ЛСД теста приказане су у Табели 4.

Табела 4. Пост-хок ЛСД тест одабира афективних стратегија према критеријуму студијског програма.

		Пост-хок (ЛСД) тест			
			Разлика у средњим вредностима	Стандардна грешка	p
Страт. 1	ДВ	ПВ	0,07215	0,08947	0,421
		У	0,05000	0,09199	0,587
	ПВ	ДВ	-0,07215	0,08947	0,421
		У	-0,02215	0,08204	0,787
	У	ДВ	-0,05000	0,09199	0,587
		ПВ	0,02215	0,08204	0,787
Страт. 2	ДВ	ПВ	0,02062	0,11240	0,855
		У	0,12997	0,11557	0,262
	ПВ	ДВ	-0,02062	0,11240	0,855
		У	0,10934	0,10307	0,289
	У	ДВ	-0,12997	0,11557	0,262
		ПВ	-0,10934	0,10307	0,289
Страт. 3	ДВ	ПВ	-0,09410	0,16040	0,558
		У	0,14199	0,16493	0,390
	ПВ	ДВ	0,09410	0,16040	0,558
		У	0,23609	0,14710	0,109
	У	ДВ	-0,14199	0,16493	0,390
		ПВ	-0,23609	0,14710	0,109
Страт. 4	ДВ	ПВ	0,03440	0,15668	0,826
		У	0,37115*	0,16110	0,022
	ПВ	ДВ	-0,03440	0,15668	0,826
		У	0,33676*	0,14368	0,020
	У	ДВ	-0,37115*	0,16110	0,022
		ПВ	-0,33676*	0,14368	0,020

Страт. 5	ДВ	ПВ	0,00762	0,16189	0,962
		У	0,61939 [*]	0,16646	0,000
	ПВ	ДВ	-0,00762	0,16189	0,962
		У	0,61177 [*]	0,14846	0,000
	У	ДВ	-0,61939 [*]	0,16646	0,000
		ПВ	-0,61177 [*]	0,14846	0,000
Страт. 6	ДВ	ПВ	0,18051	0,16891	0,286
		У	0,87917 [*]	0,17368	0,000
	ПВ	ДВ	-0,18051	0,16891	0,286
		У	0,69866 [*]	0,15489	0,000
	У	ДВ	-0,87917 [*]	0,17368	0,000
		ПВ	-0,69866 [*]	0,15489	0,000
Страт. укупно	ДВ	ПВ	0,03745	0,06922	0,589
		У	0,36620 [*]	0,07117	0,000
	ПВ	ДВ	-0,03745	0,06922	0,589
		У	0,32874 [*]	0,06347	0,000
	У	ДВ	-0,36620 [*]	0,07117	0,000
		ПВ	-0,32874 [*]	0,06347	0,000

Ако се упореде одабир и учесталост коришћења афективних стратегија према критеријуму студијског програма, а према подацима из Табеле 4, долази се до закључка да постоји статистички значајна разлика између студијских програма код употребе четврте, пете, шесте и код укупног броја стратегија. Код четврте афективне стратегије која гласи „Приметим ако сам нервозан/на или напет/а док учим енглески језик”, студенти студијског програма У (Учитељ) значајно се разликују од студената преостала два студијска програма (ПВ (Васпитач у предшколским установама) и ДВ (Васпитач у домовима)), где је за студијски програм У у односу на ДВ разлика у средњим вредностима 0,371, стандардна грешка 0,161, а $p = ,022$; за У у односу на ПВ разлика у средњим вредностима $-0,336$, стандардна грешка 0,143, а $p = ,020$. Код пријављивања пете афективне стратегије („Записујем своја осећања у дневник самовредновања”), ситуација је слична: студенти студијског програма У значајно се разликују од студената на студијским програмима ПВ и ДВ, тј. када упоредимо У са ДВ разлика у средњим вредностима износи $-0,619$, стандардна грешка 0,166, а $p = ,000$; када упоредимо У са ПВ разлика у средњим вредностима износи $-0,611$, стандардна грешка 0,148 а $p = ,000$. Као и код претходне две стратегије, и код пријављивања шесте стратегије („Разговарам са другима о томе како се осећам када учим енглески језик”), али и за све стратегије укупно, студенти студијског програма Учитељ статистички се значајно разликују ($p = ,000$) од студената на студијским

програмима Васпитач у предшколским установама и Васпитач у домовима. Остали параметри за ова поређења се могу прочитати у Табели 4.

ДИСКУСИЈА

У складу са добијеним подацима, може се рећи да се студенти студијског програма У значајно разликују од студената на студијским програмима ПВ и ДВ (када је у питању група афективних стратегија за контролisanje емоција), као и обрнуто, али да се одабир и учесталост коришћења појединих афективних стратегија не разликује међусобно између студијских програма ПВ и ДВ. Ови подаци потврђују да неуједначени захтеви учења енглеског језика на сва три факултета на првој академској години (објашњено у одељку Методологија истраживања) итекако доприносе статистички значајним разликама између студената на студијском програму Учитељ и студената на неком од студијских програма за васпитаче. Поменуто запажање се можда може објаснити тиме што факултети имају много дужу традицију образовања учитеља, за разлику од васпитача, чији су студијски програми оформљени тек пре шест година. Наравно, студијски предмети, исходи учења, као и стицање одређених компетенција предвиђених за учитеље и васпитаче оправдано се разликују јер се разликују и захтеви будућег позива струке (Сл. гласник РС, бр. 107/2012). Поред тога, студенти на студијским програмима ПВ и ДВ су и од стране свог наставника добили задатак да пишу дневник самовредновања у току прве академске године, па су у складу са тим и исказали присуство пете афективне стратегије („Записујем своја осећања у дневник самовредновања”), шесте и четврте афективне стратегије, које подразумевају да су студенти били подстакнути да постану свесни присуства одређених емоција у току усменог излагања на часу и да о њима пишу или разговарају.

Уколико се ово истраживање посматра у ширем контексту наставе страног језика на нематичним факултетима, може се закључити да на пољу стратегија учења има много потенцијала. Урађено истраживање је показало да студенти на факултетима који образују учитеље и васпитаче највише користе метакогнитивне и друштвене стратегије, нешто мање когнитивне и компензаторне стратегије, а затим следе стратегије памћења. Оно што је за овај рад било значајно откриће је то да студенти најмање користе афективне стратегије учења страног језика, а када их понекад и употребе, тога нису ни свесни. Како стратегије нису непроменљива категорија на коју се не може утицати, само истраживање је показало да студенти, поред неких евидентираних афективних стратегија за регулисање емоција, користе и неке друге стратегије како би сами утицали на личну мотивисаност за учење страног језика. Наиме, студенти су, поред освешћења о проблемима које имају у настави енглеског језика, исказали жељу да утичу на сопствену мотивацију, жељу

да промене своје ставове у вези са наставом енглеског језика, а посебно у вези са усменим излагањем на часу. Интегрисање наставног садржаја и рада на афективним стратегијама за учење језика може још више да допринесе бољем свеукупном језичком знању студената, квалитетнијем усменом излагању на енглеском језику и способности студената да сами регулишу своје емоције, утичу позитивно на личну мотивацију и ставове.

ПРЕДЛОЗИ ЗА ПОДУЧАВАЊЕ АФЕКТИВНИХ СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА УНИВЕРЗИТЕТСКОМ НИВОУ КАО ЈЕДАН ВИД ИНОВИРАЊА НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Овде ће бити дати предлози за могуће начине подучавања студената афективним стратегијама учења енглеског језика. Подучавање афективним стратегијама учења може бити организовано на следећи начин.

1. Обезбедити пријатну атмосферу у учионици.
2. Пажљиво слушати све актере у процесу комуникације на часу.
3. Наставник би требало да покаже ентузијазам на часу како би исто осећање изазвао код студената.
4. Наставник би требало да покаже стрпљење у ситуацији када студент показује оклевање или покушава да нађе праве речи да искаже своје мисли на енглеском језику.
5. Наставник би требало да обрати пажњу на расположење студената, па да, у складу са тим, можда и њима пружи прилику да одаберу теме за конверзацију за тај час.
6. Развијати критичко мишљење код студената.
7. Омогућити студентима да они утичу на ток процеса комуникације на часу.
8. Пошто су неки студенти стидљиви, преосетљиви на коментаре наставника и колега, потребно је да се код тих студената избегавају критике и смех, а посебно подругљиви коментари у вези са њиховим усменим излагањем.
9. Уважавање мишљења студената може почети и на тај начин што би се од њих затражио предлог одређених тема за разговор или дебату на часу.
10. Потребно је утицати на стварање позитивних ставова студената према страном језику и наставнику који га предаје.

ЗАКЉУЧАК

Дакле, стварање позитивне климе за наставу страног језика допринеће да се сви актери наставе осећају уважено и пријатно, а све то заједно резултираће продуктивним исходима учења и квалитетнијим усменим излагањима студената на нематичним факултетима. Као доказ за претходно наведено, Мартиновић (2009) је својим истраживањем енглеског језика као страног на једном нематичном факултету у Новом Саду показала да иновативни начин учења у настави страног језика и потпомагање процеса учења од стране наставника у виду презентовања стратегија учења охрабрује студенте да преузму одговорнију улогу у процесу учења, што повећава ниво њиховог језичког знања и трансформише негативан у позитиван став према страном језику. Овакве трансформације негативног у позитиван став према учењу енглеског језика не само да су пожељне, већ и су и веома потребне на пољу методике наставе страног језика. Редовна рефлексивна улога у настави, и од стране студената и од стране наставника, мора бити саставни део сваког предмета и курса, језичког или било ког другог. Стална евалуација и употреба свих група стратегија учења могу заједно допринети да настава добије на квалитету, да се створи боља и пријатнија атмосфера на часу, а самим тим побољша и квалитет усменог излагања на енглеском језику.

ЛИТЕРАТУРА

- Венден, Рубин (1987): Ann Wenden, Joan Rubin, *Learner strategies in language learning*, Prentice Hall International.
- Грифитс (2007): Carol Griffiths, Language learning strategies: students' and teachers' perceptions, *ELT Journal*, 61(2), 91–99.
- Елис (1994): Rod Ellis, *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Коен (1998): Andrew Cohen, *Strategies in learning and using second language*, Harlow: Longman.
- Ларсон–Хол (2010): Jenifer Larson–Hall, *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*, Routledge: New York, London.
- Мартиновић (2009): Ivana Martinović, Problemska nastava na kursu engleskog poslovnog jezika *Škola biznisa, Naučno-stručni časopis*, broj 1, 133–137. Преузето са <http://www.vps.ns.ac.rs/SB/2009/1.21.pdf> (септембар 2013).
- Мерпат (1997): Ian McGrath, *Learning to Train: Perspectives on the Development of Language teacher Trainers*, Prentice Hall Europe in association with The British Council.
- О'Мејли (1985): Michael O'Malley et al, Learning strategy applications with students of English as a second language, *TESOL Quarterly*, 19(3), 557–584.

Мекдоноу (1999): Sheli H. McDonough, *Learner strategies, Language Teaching*, 32(1), 1–18.

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

Рубин (1975): Joan Rubin, What the «Good Language Learner» can teach us, *TESOL Quarterly* 9(1), 41–51.

Strategija obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012): *Službeni glasnik RS*, br. 107/2012. Преузето са сајта <http://www.ff.uns.ac.rs/Files/StrategijaObrazovanja.pdf> (јул 2013).

Ђирковић-Миладиновић (2012): Ivana Ćirković-Miladinović, *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.

Ђирковић-Миладиновић (2014): Ивана Ђирковић-Миладиновић, *Заступљеност афективних стратегија учења енглеског језика код студента на нематичним факултетима*, необјављена докторска теза одбрањена 4. 6. 2014. на Филозофском факултету у Новом Саду, Универзитет у Новом Саду, ментор: доц. др Биљана Радић-Бојанић.

Ivana Ćirković-Miladinović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Philology

THE FREQUENCY OF USING AFFECTIVE LEARNING STRATEGIES IN LEARNING ENGLISH AT UNIVERSITY LEVEL – A FORM OF INNOVATIVE TEACHING

Summary: In this paper the author analyses the influence of affective profile on affective learning strategies usage according to different study programmes. Since both efficacy and quality of teaching English language represent significant factors for the improvement of university teaching, students' competency depends on the quality and the level of achievement of English language educational goals both in the field of the use of language and in the field of reading English texts for specific purposes. Reading in a foreign language contributes to students' effective dealing with their future professional tasks.

The main goal of the research was to determine the frequency of using affective learning strategies in learning English as a foreign language at faculties of education in Serbia according to different study programmes. The SILL questionnaire was used for

the purpose of data collection. The questionnaire was filled in by N = 375 students and the results of the research were analyzed quantitatively. On the basis of the final results it can be concluded that students very rarely use affective learning strategies in learning English as a foreign language and that the affective profile and study programme do have the influence on the usage of affective learning strategies.

Key words: affective learning strategies, study programme, English language, speaking.