

Бранка Ј. Миленковић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Крагујевац

УДК: 159.953.5-057.875

ИД БРОЈ: 171637516

Стручни рад

Примљен: 2. септембар 2009.

Коригован: 19. октобра 2009.

Прихваћен: 22. октобар 2009.

(НЕ)СТАБИЛНОСТ СТИЛОВА УЧЕЊА ЈЕЗИКА КОД СТУДЕНАТА НА ОСНОВНИМ АКАДЕМСКИМ СТУДИЈАМА

Айсџиракџи: Пут од теорије до праксе представља дуготрајан и сложен процес, колико ангажовање професора, толико и активно суделовање ученика и њихову спознају одговарајућег стила учења који ће их довести до успешног овладавања материјом. Интелектуални развој ученика током година пролази кроз многобројне фазе и изложен је бројним факторима који обликују начин на који они усвајају знање. Овим радом анализирамо тај развојни пут код студената на почетку и крају академских студија, као и њихову способност и тежњу ка аутономији и осамостаљивању у сопственом процесу учења страног језика.

Кључне речи: когнитивни стилови, простором (не)условљена перцепција, чулне преференце, Колбов инвентар стилова учења

УВОД

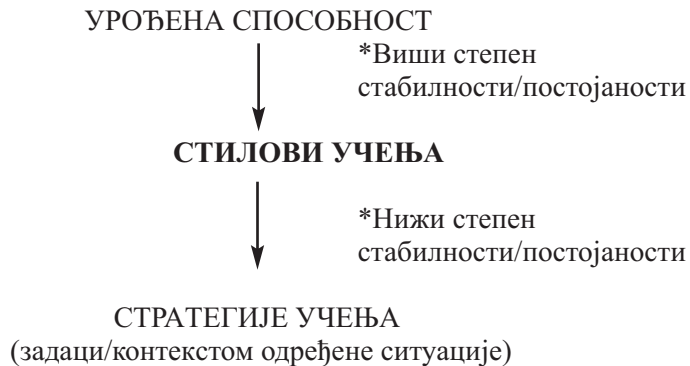
„Преференца“, као кључна реч, представља окосницу у дефинисању стилова учења, област у коју нас Золтан Дорни (Дорни 2005: 121) уводи Ермановом (1996: 49) дефиницијом која каже да су стилови учења „свеобухватне преференце којима се служимо приликом учења“. Према усвојеној, стандардној дефиницији, то је „профил индивидуалног приступа сваке особе учењу, уобичајени начин на који особа прима, процесуира и задржава нове информације“ (Дорни 2005: 121). Нуан (1991: 168) указује на факторе који сачињавају стилове учења, а који се односе на карактерне чиниоце, обухватајући психолошко-когнитивни профил, друштвено-културно порекло, као и образовно искуство. Када је процес учења у питању, на основу одабраних стилова учења не можемо окарактерисати особе као талентоване/неталентоване индивидуе. Чињеница је да се ове преференце простиру од једног екстремног становишта до другог, али не можемо са валидношћу тврдити да је један вид супериорнији у односу на други. Познавање стилова учења поспешује аутономију ученика у сопственом процесу учења, а како Оксфордска

истиче, „омогућује му и да одабере стратегије учења које најприближније одговарају његовом стилу (стиловима) учења, премда је употреба и усвајање других такође корисна“ (Картер и Нунан 2001: 167) Одатле и потреба да се јасно дефинишу и распознају стилови и стратегије учења.

СТИЛОВИ И СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА

Основну разлику између стилова и стратегија учења налазимо у ширини и постојаности термина стилови учења, јер стил се може односити на сам начин на који обављамо разне задатке. Разлика између стилова и стратегија је и у томе што стилове учења више карактерише делимично одсуство свести (нпр. конкретно/апстрактно размишљање). Насупрот томе стратегије се свode на свестан одабир алтернатива приликом учења (нпр. само-евалуација, извлачење кључних речи, превод). Према Дорнију (Дорни 2005: 122), Стенберг и Григоренко тврде да се „стратегија примењује код задатака и у контекстом одређеним ситуацијама, док стилови указују на виши степен постојаности и налазе се између способности и стратегије“ (Дорни 2005: 122).

Ово можемо приказати на следећи начин:



Како бисмо сагледали и ближе дефинисали стилове учења, неопходно је довести их у везу и са карактерним особинама индивидуа и њиховим личним склоностима и способностима.

СТИЛОВИ УЧЕЊА И КАРАКТЕРНЕ ОСОБИНЕ ИНДИВИДУА

Проблем односа стилова учења код појединих особа и њиховог карактерног профила јесте у великој мери проблем преклапања. Често се стилови учења називају и карактерним димензијама јер неминовно осликавају карак-

терне особине личности које се опредељују за њих. У том погледу можемо поједине стилове доводити у везу са екстровертним-интровертним особама, што је очигледно када анализирамо *Мајерс-Бриџ показатељ* (Дорни 2005: 123), модел који индивидуе класификује у екстровертне/интровертне особе, особе које се ослањају на размишљање, на осећај и слично. Ове категорије јасно могу да се пресликају и на процес учења што је евидентно код Колбовог модела (Дорни 2005: 132) у стиливима учења и код инструмената којима се њихове преференце мере. Тиме потврђујемо средишњу позицију стилова учења коју оне заузимају између урођених способности и стратегија за које се они опредељују приликом учења. Дорни (2005: 124) наводи Рејнеров профил приступа индивидуе процесу учења који сачињавају два фундаментална нивоа:

1) *когнитивни ниво* – интерни ниво, начин на који особа размишља, процесуира информације и који је уједно стабилнији у односу на *ниво саме активности учења*; и на

2) *ниво саме активности учења* – екстерни ниво, учениково континуирано и трајно прилагођавање окружењу, а који је истовремено мање стабилан и подложен променама.

Према Брауну (Дорни 2005: 124), када се когнитивни ниво угради у образовни контекст, са свим афективним, психолошким факторима, као и факторима делања, добијамо стилове учења. Стога је неопходно првенствено сагледати *когнитивне стилове*, са циљем да што прецизније одредимо *стилове учења*.

КОГНИТИВНИ СТИЛОВИ

Когнитивни процес, који посматрамо изван контекста учења, претставља два релевантна појма. То су *когнитивни стил* и *когнитивна способност*. *Когнитивни стил* Марија Тјак дефинише речима Самјуела Мезика као „стабилно понашање, преференце или уобичајене стратегије које одређују типичне начине на које индивидуа посматра, размишља или решава проблем“ (Рејд 1998: 34). Дефиниција указује подједнако и на карактеристике индивидуе, али и на стабилност преференци. Основна разлика између појма *когнитивни стил* и *когнитивна способност* јесте у томе што је *когнитивни стил* начин когнитивног делања (нпр. процесуирање информације визуелним путем или путем слушања предавања), док *когнитивна способност* представља садржај и ниво делања. Ова два домена се разликују и по томе што је *когнитивни стил* подразумева два супротна пола који не предодређују боље/лошије резултате на основу позиције коју заузимају. Поларност, међутим, код *когнитивних способности* спознаје мању/већу способност делања која јасно указује на пожељну позицију јер већа способност генерише боље резултате. На основу различитих когнитивних стилова и способности које карактеришу ин-

дивидуу, она ће на различит начин деловати у лингвистичком контексту и самим тим одабрати одређене стилове и стратегије учења.

Аналізу ћемо у раду усмерити на истраживања која датирају још од 1950-тих година, а тичу се когнитивних стилова *проспатором (не)условљене ѱерцейције*¹, у овом случају постављених у лингвистички контекст усвајања другог језика. Потом ћемо сагледати и новија истраживања, спроведена 1990-тих у погледу *чулних ѱреференци*², такође битних код учења страног језика.

ПРОСТОРОМ УСЛОВЉЕНА/НЕУСЛОВЉЕНА ПЕРЦЕПЦИЈА

Давних 1950-тих година Херман Виткин, амерички психолог који нас уводи у теорију когнитивних стилова, са колегама је спознао да одређени људи имају бољу визуелну перцепцију детаља, одакле је произашло психолошко истраживање *field-dependence/independence*. Реч је о когнитивном стилу који је у лингвистичком контексту попримио шире размере и указао на истанчане појединости код одређених категорија ученика.

Проспатором неусловљена ѱерцейција јесте „способност перцепције конкретног, релевантног елемента у оквиру целине која обилује другим елементима који опструишу ту перцепцију“ (Браун 1987: 85). Код процеса учења овде говоримо о евидентној сконцентрисаности на задатак и способности за поимање индивидуалних језичких елемената. Ове особе су често социјално осамљене и карактерише их одсуство интересовања за појединости које су другима од значаја.

Проспатором неусловљену ѱерцейцију Браун (1987:85) описује као „склоност ка сагледавању целине, тако да делови целине бивају мање уочљиви“.

Поређењем ова два домена можемо закључити да они нису међусобно искључиви јер је способност анализе, рашчлањавања подједнако значајан приступ као и поседовање интерактивне и друштвене свести. Иако Стенберг и Григоренко према Дорнију (2005: 137) гледају на *проспатором неусловљену ѱерцейцију* као на готово увек пожељнији стил коме тежимо током процеса сазревања, *проспатором условљена ѱерцейција* са собом носи ту друштвену сензибилност која може бити предност код комуникативног аспекта језика. „Јасно је да су донекле подједнако неопходне и карактеристике *проспатором неусловљене ѱерцейције* и *проспатором условљене ѱерцейције* у когнитивном дељању“ (Браун 1987: 85).

¹ Преводни еквивалент за појам *field-dependence/independence* који аутор Браун (1987: 85) користи за поделу индивидуа на оне који имају могућност спознаје конкретних елемената целине, односно само целине (изузимајући могућност перцепције њених елемената и интерактивних односа међу њима).

² Преводни еквивалент за појам *sensory preferences* којим Дорни (2005: 140) дефинише *визуелне, аудитивне, кинесететичке* и *шактисилне* начине усвајања информације.

Као и остали стилови, и овај је био подређен критици. Поједини критичари указују на његову припадност домену интелигенције и на непостојање адекватних тестова за мерење. Међутим, потребно је схватити да велики део оваквих замерки произилази из потешкоћа у дефинисању когнитивних стилова и стилова учења опште.

ЧУЛНЕ ПРЕФЕРЕНЦЕ

Чулне преференце представљају још један домен стилова учења, истраживан од друге половине 1990тих година. То је категоризација на *визуелне, аудитивне, кинестетичке* и *тактичне* типове који представљају начине на које ученици „каналашу“ информацију (Дорни 2005: 139).

Код „визуелних“ људи примећена је потреба за пратећим визуелним материјалом приликом усвајања градива, као и потреба за подвлачењем и бележењем одређених делова текста. „Аудитивне“ особе најбоље уче путем предавања или преслушавањем снимљеног материјала, а од користи је и инпут који добијају у оквиру групног рада и дискусије који уводе у израду активности. „Кинестички“ тип најуспешније учи приликом физичког ангажовања и динамике у смени задатака. На послетку, „тактилни“ тип преферира ангажовање чула додиром који подразумева манипулацију објеката и конкретан доживљај.

ИНСТРУМЕНТИ ЗА МЕРЕЊЕ СТИЛОВА УЧЕЊА

Без обзира на теоретску основу, неопходно је тестирати класификацију стилова како би се установила њихова фреквентност и преиспитао план и програм у настави. Практична примена представљала је примарни циљ испитивања стилова учења и, сходно томе, инструменти за мерење великом мером били су упитници који анкетају ученике и подижу њихову свест о значају индивидуалних стилова у процесу учења. Данас су присутни бројни инструменти који мање или више успешно одређују стилове учења другог језика:

- 1) модел Џона Рејда – *Perceptual Learning Style Preference Questionnaire* (1995)
- 2) модел Ребеке Оксфорд – *Style Analysis Survey & Learning Style Survey* (1999d, reprint)
- 3) модел Коена, Оксфордске и Чија – *Learning Style Survey* (2001)
- 4) модел Ерманове и Ливерове – *The Ehrman & Leaver Construct* (2003) Дорни (2005: 141-154).

Премда критичари заступају став да инструменти за мерење нису јасно и прецизно подешени како би били психолошки ригорозније одређени и као такви прихваћени у истраживању, они садрже веома сличне елементе и очигледна је тежња научника ка усавршању упитника.

ПРАКТИЧНА ПРИМЕНА СТИЛОВА УЧЕЊА

Добрим делом истраживање језичких стилова има научну, али и практичну сврху. Неопходно нам је њихово разумевање које нас и уводи у примену ових сазнања у учионици, у настави. Битно је размотрити узрочнике који обструишу процес учења. Фактор који је најфреквентнија препрека у процесу учења јесте појам *непоударности* код стилова учења. „Неподударности код стилова учења јесу коренски проблем у процесу учења“ (Дорни 2005: 154) и стога издвајамо шест конфликтних ситуација:

- 1) неподударност између стила учења ученика и стила предавања наставника
- 2) неподударност између стила учења ученика и наставног плана и програма
- 3) неподударност између стила учења ученика и језичких активности
- 4) неподударност између реалног стила учења ученика који им одговара и њихових предубеђења о процесу учења
- 5) неподударност између стила учења ученика и стратегија учења које се примењују
- 6) неподударност између стила учења ученика и њихових урођених способности.

Пикок истиче да наставници морају „тежити ка избалансираном стилу предавања које не фаворизује ни један стил учења – односно, прилагођен је већем броју стилова учења“ (Дорни 2005: 155). Када ученици јасно издвоје свој стил учења и умеју да га примене, неопходно им је указати на њихов значај и помоћи им у „померању граница стилова“ (Дорни 2005: 156).

За успешнији приступ наставника учењу и предавању потребно је сагледати утицај разних карактеристика стилова учења појединачно на процес усвајања градива како би било могуће превазићи ове неподударности и обезбедити ефектан процес учења.

ЦИЉ, ЗАДАЦИ И МЕТОДЕ ИСТРАЖИВАЊА

Узорак за истраживање је обухватио 40 студената прве године основних академских студија Филолошко-уметничког факултету, на Одсеку за англистику, а потом и 40 студената четврте године студија са циљем да се анализира корелација између њиховог начина усвајања другог језика на почетку и на крају студија. За разлику од студената четврте године који су са више разумевања спознали значај теме након похађања предмета Методика наставе енглеског језика, било је интересантно уочити разлике и подударности у резултатима истраживања са студентима прве године чија се свест о значају стила усвајања другог језика тек буди.

Истраживање је спроведено путем упитника сачињеног од 4 питања од којих прво испитује преференце студената на основу Колбовог модела (Kolb's Learning Style Inventory), јер он јасно представља четири категорије унутар којих студенти процес учења могу доживети као *лични доживљај* – путем осећања; као *ојсервацију* – путем посматрања; као *ајсџиракџну концепџуализацију* – активирањем механизма за размишљање и као *експеримент* – путем активног делања (Дорни 2005: 132–3).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Анализом података код првог питања јасно се издвојила већинска категорија код обе групе испитаника код којих преовладава *учење џуштем доживљаја*, док је следећа најбројнија група студената усмерена на усвајање градива *ајсџиракџном концепџуализацијом* и *џуштем експериментџа*, делања. Код испитаника прве гоидне студија подједнако су заступљене категорије *учење џуштем експериментџа* и *учење џуштем џосмаџрања*, док је код четврте године евидентна тенденција да студенти усвајају градиво више експерименталним путем, а знатно мање пуким посматрањем. Резултат указује на померање у настави од теорије ка пракси, где студенти све више постају независни у процесу учења и имплементирању на практичну примену.

Најмањи број студената се определио за *учење џуштем џосмаџрања*.

Табела 1. Колбов инвентар стилова учења

Преференце стила учења	Студенти прве год.	Студенти четврте год.
Учење путем доживљаја	35%	47,5%
Учење путем опсервације	20%	10%
Учење путем апстрактне концептуализације	7,5%	22,5%
Учење путем експеримента	37,5%	20%

СЕКУНДАРНЕ ПРЕФЕРЕНЦЕ

Анализа података је обухватила и свест студената обе групе испитаника о потреби и постојању *секундарних џреференци* што указује на чињеницу да поједини студенти комбинују стилове учења са циљем постизања најбољих резултата. Студенти прве године показали су изразиту склоност ка комбиновању (52,5% од укупног броја анкетираних) и најзаступљенији секундарни стил јесте *учење џуштем доживљаја*. Преостала три стила су скоро подједнако заступљена као пратећи вид усвајања другог језика. Евидентно је да ученици на

овом нивоу још увек трагају за најадекватнијим приступима у процесу учења, али и да им је практична примена усвојеног знања изузетно битан фактор.

Код секундарних преференци четврте године уочено је само 25% оних који се опредељују за додатни метод усвајања материје што јасно показује већу стабилност и свест да они сами владају процесом сопственог учења. Најзаступљенији секундарни стилови су *учење љућем доживљаја*, али и *љућем експериментиа, делања*. Интересантно је да се ова два стила учења јављају било у позицији примарних, било секундарних стилова чак код 8 од укупно 9 испитаника који су навели да уче применом више стилова.

Можемо закључити да код студената четврте године преовладава тенденција активног суделовања студената у сопственом процесу учења, а као пратећи стил учења јавља се *ајсџиракџина концепџуализација* и *јосмајрање*. Евидентна је жеља студената за аутономијом у овом процесу, а наставници им представљају само пратећи инструмент путем кога они усвајају знања.

Питање које представља други начин мерења когнитивних стилова и стилова учења је репрезентативније у погледу анализе конкретних задатака које студенти обављају. Оно се односи на модел стила учења који, према преференцама, студенте дели на оне који у већој или мањој мери преферирају поимање активности као целине (*јросџором условљена јерцејџија*) и на оне који целину рашчлане и поимају језичке сегменте понаособ, без анализе њихових интерперсоналних односа (*јросџором неусловљена јерцејџија*). Студентима је понуђено да се определе за активности које тестирају језичке секвенце (ван ширег контекста) и за израду есеја (који је потребно сагледати као целину приликом писменог изражавања).

Студенти и на почетку и на крају студија подједнако остају доследни својим преференцама у погледу ових активности, а истраживање показује да већи број студената (1. год. – 72,5%; 4. год. – 80%) приликом израде тестова лакше приступа решавању питања језичких категорија где су сконцентрисани на појединачне реченичне конструкције и језичке елементе, а да знатно мањи број (1. год. – 27,5%; 4. год. – 20%) налази писање састава као једноставнији облик активности.

Можемо закључити да већини одговарају задаци који истичу формалне, а не комуникативне аспекте језика. Јасно је да не можемо закључити да су они искључиви и да један доминира, јер су за усвајање страног језика оба подједнако значајна.

Из ове констатације не произлази, међутим, и закључак да њихове преференце можемо изједначити и са успешним усвајањем језика. Осим Рејда (1987) јако мало истраживања је спровдено када је у питању релација између одабраних стилова учења и успешног усвајања страног језика. Не смемо обесхрабрити ученике приликом употребе једног или другог стила учења, као валидног или погрешног. Оксфордова указује на то да је „потребно охрабрити их да користе сва расположива средства приликом усвајања другог језика“ (Лајтбаун & Спејда 1993:41).

У трећем питању се тестирају „чулне преференце“ и како студенти путем чула усвајају градиво. Подела ученика на категорије *визуелних*, *аудијтивних*, *кинестетичких* и *тактилних* типова јесте позната класификација, а интересантно је да су резултати указали на чињеницу да су студенти, како прве, тако и четврте године у великој мери *визуелни* типови који приликом учења подвлаче кључне делове, извлаче кључне речи и ефектније усвајају материју пратећим наставним средствима као што су хендаути³, за разлику од вербалне презентације градива. Сазнања спроведеног истраживања поклапају се са резултатима Ребеке Оксфорд која истиче да током свог двадесетогодишњег рада и искуства просечно 50% до 80% људи првенствено визуелно учи (Дорни 2005:140).

Студенти прве године, претпостављамо под утицајем још увек присутног традиционалног приступа изразито фронталне наставе у средњим школама, сматрају да успешније усвајају градиво путем слушања и *аудијтивној методици*. Овај метод објашњава њихову нестабилност и несугурност у субјективном доживљају процеса учења. Насупрот овим резултатима, само 5% студената четврте године се определило за аудитивни инпут, што указује на њихов интелектуални ниво и развијену аналитичку свест, као и на њихову спремност за осамостаљивање. Закључујемо да фронтална настава којом доминира вербално излагање нема довољно утицаја на њих и не помаже им у великој мери приликом учења. Резултати показују да 12,5% анкетираних студената на почетку студија спада у *тактилну групу*, што потврђују и резултати истраживања објављени 1987. Године. Ово истраживање је спровела Џој Рејд на групи студената који су учили енглески језик у замљи где је он матерњи. Већина ових студената је показала велику склоност ка тактилном начину усвајања језика, али након дужег боравка у Америци њихове преференце у погледу учења су се помериле од *тактилних* ка *аудијтивним* (Рејд 1998: 18).

Чињеница да на основу истраживања ни један студент четврте године не спада у *тактилну категорију* и да овај вид учења, који ангажује њихову креативну свест у изради постера, колажа, макета, није њихов примарни вид учења, показује њихов ниво досегнутог знања и овладавање енглеским језиком као страном. На овом ступњу процеса учења они су оспособљени да користе изворе, наставни материјал и да самостално спознају и одвоје битну од небитне информације. Познавање језика им омогућује да развијају аналитичке и критичке вештине, као и вештину инферирања. На четвртој години они самостално руководе сопственим процесом учења.

Кинестетички вид учења је присутнији код студената четврте године (10%) него код студената прве године (2,5%) и стога можемо рећи да овај резултат не доминира као један од битних код анализе чулних преференци у процесу учења, иако истраживање Рејдове (1998:18) указује на знатно већу

³ материјал који наставник припреми за студенте у облику копије, са систематски конципираном градивом.

тенденцију овог стила код ученика који усвајају енглески као други језик. Резултати у овом погледу могу упућивати пре свега на индивидуалне преференце, али не и статистички значајно откриће.

Дорни наводи Кинзелов утисак да „како одрастају, они који примењују више модела учења имају оптимално веће шансе успеха од оних који примењују само један модел, зато што могу процесуирати информације без обзира на начин на који су презетноване“ (Дорни 2005:141). Стога разноврсност и варијабилност у одређеној мери представљају пожељан метод учења.

* * *

Захваљујући хетерогености ученика, па и њиховим карактерно различитим профилима, неопходно им је указати на све постојеће стилове и начине усвајања и репродуковања информација, како би они сами могли одабрати стил учења који највише одговара њиховом психолошком профилу, а самим тим и стратегије учења у конкретним задацима. Проблем може настати не толико у сопственом одабиру стила, колико у наметнутом стилу учења. Такође, тестирање би требало подједнако да укључи активности које одговарају поменутиим категоријама ученика како би евалуација била валидна, права слика њиховог знања и вештина.

Потребно је идентификовати примарне стилове учења из којих потом произилазе секундарни стилови и тиме избећи преклапање и несугласице различитих теорија. И поред многобројних истраживача и теорија примена је циљна дестинација која мора јасно осликавати категорије како би задаци били прецизно одређени планом и програмом. Како Пикок предлаже, од непроцењиве вредности у креирању наставног плана и програма био би допринос самих ученика и пружање могућности да они сами имају контролу над сопственим процесом учења. Ерманова и Ливерова указују на организовање консултативних сесија које би ученицима омогућиле да препознају свој стил учења и успешно га примене приликом усвајања градива (Дорни 2005:159).

Стилови учења су суштински проблем у примењеној лингвистици који се простире на процес учења у ширем смислу, јер претпоставља окосницу усвајања и процесуирања информација. Уколико досегнемо и спознамо јасне категорије стилова учења и омогућимо њихову адекватну примену, наша улога истраживача и наставника као водича кроз процес учења постаће смисаона и сврсисходна.

ЛИТЕРАТУРА

Oxford (2001): Rebecca Oxford, Language learning strategies, in Ronald Carter & David Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: CUP, 166-172

Lightbown & Spada (1995): Patsy Lightbown & Nina Spada, *How Languages are Learned*, Oxford: OUP

Brown (1987): Douglas Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Dörnyei (2005): Zoltán Dörnyei, *The Psychology of the Language Learner*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Nunan (1995): David Nunan, *Language Teaching Methodology*, Hertfordshire: Phoenix ELT

Reid (1998): Joy Reid, editor, *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*, Wyoming: Prentice Hall Regents

Branka L. Milenković
University of Kragujevac
Faculty of Filology and Arts Kragujevac

(IN)STABILITY IN LANGUAGE LEARNING STYLE PREFERENCES AMONG THE *GRADUATE STUDENTS*

Summary: Bridging the gap between theory and practical application of knowledge is a lengthy and complex process of learning a second language. The process realizes both teacher and student engagement, with the students' active role in implementing adequate learning styles that will enable them to successfully acquire the content. Numerous are the factors that mould the manner in which they acquire knowledge and this paper aims at illuminating the phases and various methods realized by this process, alongside with the students' urge to become independent in their choice of learning style preferences.

Key words: cognitive styles, field-dependence/independence, sensory preferences, Kolb Learning Style Inventory