

Ивана Р. Ћирковић Миладиновић

Универзитет у Крагујевцу

Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 378.147:811.111 ; 159.953.5

ИД БРОЈ: 184494604

Научна критика

Примљен: 3. 3. 2011.

Прихваћен: 11. 4. 2011.

## АФЕКТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

*Апстракт:* У раду аутор разматра стратегије учења енглеског језика као страног са посебним освртом на афективне стратегије учења код студената на педагошким и учитељским факултетима у Србији. Посебно се наглашава важност стратегија учења, начин њихове идентификације и класификовања, као и афективни профил студената и њихове индивидуалне карактеристике. У раду се даље објашњава важност самопроцене, самоуспешности и схватања самог себе као концепта когнитивног и афективног подручја личности студената који уче енглески језик.

*Кључне речи:* стратегије учења, енглески језик, афективне стратегије учења, настава, афективни профил студената

### ВАЖНОСТ СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА ЗА УСВАЈАЊЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Стратегије учења су активности које омогућавају да се реши неки наставни задатак (Шамо, 2005: 112). Оне су циљно усмерене и могу да постану аутоматизоване после извесног броја понављања (ибид.). Шамо (ибид.) сматра да су стратегије учења страног језика важне за васпитно-образовни процес из два главна разлога: прво, испитивањем стратегија учења које користе студенти приликом усвајања страног језика, можемо стећу увид у начине функционисања метакогнитивних, когнитивних, социјалних и афективних процеса учења језика; друго, откривањем стратегија учења које користе успешни ученици приликом учења страног језика, наставници могу помоћи мање успешним ученицима да усвоје језик на лакши начин тако што ће им саветовати (на основу искуства њихових другова) како да уче (Гренфел и Харис, 1999). На важност стратегија учења указује и Оксфорд (1990: 1) која истиче да су стратегије посебно важне за учење страног језика зато што су управо оне средство за активно и самоусмерено учење а које је опет веома важно за развој комуникативних компетенција код ученика и студената.

Ученици и студенти бирају стратегије учења у зависности од задатка који треба да реше и у зависности од њихових сопствених стилова учења. Да би могли да бирају стратегије којима ће решавати одређене језичке задатке, студенти би морали пре тога да буду упознати са врстама и функцијама истих. Дакле, познавање стратегија учења би знатно допринело унапређивању квалитета учења код студената који би самим тим постали и успешнији у коришћењу енглеског језика како у писаној тако и усменој форми. Поред тога, стратегије учења енглеског језика су важне и из разлога што обезбеђују аутономију при учењу и пружају студентима прилику да и они сами креирају сопствено учење енглеског језика.

## ИДЕНТИФИКОВАЊЕ СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА

Шамо (2005: 113) сматра да је веома тешко идентификовати стратегије учења које се користе приликом учења страног језика. Узрок томе је што се одабир и примена стратегија одвијају у оквиру менталних процеса ученика/студената. Коришћење посматрања као технике не би било довољно за идентификовање стратегија учења (Коен, 1998; Рубин, 1975; Венден, 1991), па стога, ако желимо да сазнамо како неко учи или решава језичке задатке морамо да поставимо одређена питања тој особи и на тај начин добијемо податке. У ту сврху могу се користити рефлексивни извештаји испитаника (у нашем случају то су студенти који учествују у истраживању), интервјуи, биографије, упитници, дневници учења или записивање гласно исказаних мисли студената у одређене протоколе. Подаци добијени овим инструментима могу се анализирати квалитативном методом. Шамо (2005) признаје да сваки од ових инструмената има одређене недостатке, али истиче да су то уједно и једини инструменти који нам пружају увид у менталне процесе учења језика. Неке од ових инструмената је и сам аутор користио у сврхе овог истраживања али их је комбиновао и са другим инструментима како би добио што валидније податке.

Као пример идентификације стратегија истраживања, овде аутор наводи истраживање које је спровео Такеучи (2003). Он је покушао да анализом биографија идентификује стратегије учења страног језика које користе успешни студенти у Јапану. Његова анализа је показала да су студенти који су успешни у учењу страног језика ментално активни на часу, труде се да разумеју и одговоре на питања, вежбају комуникацију на циљном језику, користе претходна лингвистичка знања, употребљавају разне стратегије меморизације, постављају питања и траже објашњења и користе афективне стратегије како би унапредили своје самопоуздање. Нека каснија истраживања су показала да и мање успешни ученици/студенти користе стратегије приликом учења страног језика, али да их користе на другачији начин (Шамо и Ел-Динари, 1999; Вандергрифт, 1997). Вандергрифт (2003) је утврдио и описао у својој

студији да су ученици који су успешни у учењу страног језика, на часу вежбања слушања као језичке вештине, више користили метакогнитивне стратегије и више постављали питања од оних ученика који су мање успешни у учењу циљног језика (за разлику од успешних ученика, ови ученици су радије користили методу превођења). Као још једну потврду претходно реченог, наводимо и истраживање које је спровео Грејам (2004). Грејам (ибид.) је дошао до података да мање успешни студенти у учењу језика нису ни били свесни на који начин би познавање и коришћење стратегија учења унапредило њихово знање.

Дакле, ова истраживања су потврдила да успешнији ученици/студенти умеју боље да одаберу стратегију која ће им помоћи да реше језички задатак док се са друге стране показало да мање успешни ученици/студенти немају довољно метакогнитивног знања о језичком задатку и стратегијама које треба за одређену сврху одабрати.

Укратко, идентификовање стратегија учења које се користе приликом учења страног језика је веома тешко, али није немогуће. Један од циљева овог рада и јесте идентификација стратегија учења енглеског језика као страног (посебно заступљеност афективних стратегија) код студената на факултети-ма за образовање учитеља и васпитача у Србији.

## КЛАСИФИКАЦИЈА СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА

Важност класификовања стратегија учења произашла је из принципа да би то умногоме помогло истраживачима да препознају и разумеју које све стратегије учења ученици користе како би решили језичке задатке. Рубин (1975), на пример, тврди да стратегије учења обухватају ученикове психичке карактеристике, когнитивне стратегије, комуникационе стратегије и социјалне стратегије. Рубин је 1981. допунила своје истраживање тако што је издвојила две главне категорије стратегија учења, и то: стратегије које *директно* утичу на процес учења и стратегије које *индиректно* утичу на тај процес (Рубин, 1981). Поред ових двеју главних категорија она издваја и осам секундарних категорија. Стратегије учења које директно утичу на процес учења обухватају шест секундарних стратегија, и то: класификацију/потврђивање, проверавање, меморизацију, индукцију, дедукцију и практичну примену. С друге стране, стратегије које индиректно утичу на процес учења обухватају две стратегије и то: стварање ситуација за практичну примену и изналажење најлакших начина за продукцију језика (ибид.).

Слэдећи истраживање које је спровела Рубин 1981, Венден и Рубин заједно 1987. спроводе истраживање у коме долазе до нове класификације стратегија учења језика у којој издвајају три основне категорије: стратегије учења, комуникационе стратегије и социјалне стратегије.

Биалистак, Фрелих и Хауард (1979) су груписали стратегије у четири категорије и то према лингвистичким особинама: главне две групе категорија

чине стратегије које се фокусирају на језичку форму (на пример, вежбање изговора или меморисање вокабулара) а другу категорију чине стратегије које се односе на језичку примену.

Омеили и Шамо су дали велики допринос на пољу класификације стратегија учења језика када су 1990. понудили класификацију у којој су јасно раздвојили когнитивне и метакогнитивне стратегије. Ови аутори (Омеили и Шамо, 1990) су издвојили следеће категорије: когнитивне стратегије (на пример, вођење бележака, складиштење података, објашњавање), метакогнитивне стратегије (на пример, планирање учења, самоевалуација) и социјалне стратегије (на пример, сарадња са колегама студентима, тражење помоћи од наставника).

Даље, Ребека Оксфорд (1990) је понудила једну ширу класификацију од оне коју су дали Омеили и Шамо. Наиме, она је задржала две главне категорије које даје Рубин (1981): *директне* које се тичу специфичних ситуација и задатака у настави страног језика и *индиректне* стратегије које се односе на организацију учења тог језика. У оквиру ове две главне категорије стратегија Оксфорд је издвојила шест група које укупно садрже 19 подгрупа стратегија учења (видети прилог бр.1). Са овом класификацијом стратегија се умногоме слаже и Коен (1998), који само прави разлику у називу двеју

Прилој 1. Класификација стратегија учења страног језика према Ребеки Оксфорд (1990: 17)

<b>СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА</b>			
<b>ДИРЕКТНЕ СТРАТЕГИЈЕ</b>		<b>ИНДИРЕКТНЕ СТРАТЕГИЈЕ</b>	
1. меморије	А. Стварање менталних веза Б. Примена слика и звукова Ц. Обнављање Д. Активно учешће	1. Метакогнитивне стратегије	А. Усмеравање учења Б. Организација и планирање учења Ц. Евалуација сопственог учења
2. Когнитивне стратегије	А. Вежбање Б. Примање и слање порука Ц. Анализирање и доказивање Д. Стварање структура за инпут и продукцију (аутпут)	2. Афективне стратегије	А. Смањење стреса и нервозе Б. Самоохрабривање Ц. Познавање сопствене емоцијалне ситуације
3. Компензационе стратегије	А. Погађање Б. Превладавање потешкоћа у писању и говору	3. Социјалне стратегије	А. Постављање питања Б. Сарадња са другима Ц. Саосећање са другима

главних категорија, па уместо да их назива директним и индиректним стратегијама он нуди називе *страјшеије учења језика* и *страјшеије уиошребе у настјави језика*.

Међутим, иако је таксономија коју је дала Р. Оксфорд доста детаљна, Дорњеи (2005) увиђа неке недостатке те таксономије. Дорњеи (ибид.) тврди да компензационе стратегије треба да буду подведене под употребу језика а не да буду класификоване као стратегије учења. Даље, Дорњеи се не слаже са Р. Оксфорд која стратегије меморије и когнитивне стратегије раздваја као две различите поткатегије исте важности и због тога тврди да „стратегије меморије треба да буду подведене као подгрупа когнитивних стратегија“ (Дорњеи, 2005: 168).

Упркос неким неслагањима у објашњењу појма стратегије учења као и неслагањима око класификације истих, неки општи закључци могу да се изведу. Прво, аутори из области учења страног језика дали су различите класификације стратегија учења али су издвојили неке основне категорије: когнитивне, метакогнитивне и социјалне стратегије учења. Друго, оно што је од посебног значаја за овај рад је то да је група аутора која је проучавала афективне стратегије учења нагласила да ученици и студенти који су успешни у учењу страног језика имају скоро исте карактерне особине (Рубин, 1975; Наиман и др. 1978). Према Рубин (ибид.), сазнање о афективним стратегијама до којег се дошло у истраживањима 1975. и 1978. веома је значајно за језичку наставну праксу јер наставници могу да буду од велике помоћи ученицима који имају страх, осећају нервозу приликом коришћења страног језика на часу да превладају те потешкоће и постану успешнији у комуникацији на страном језику. Самим тим, подучавање ученика афективним стратегијама учења може допринети да се ученици и сами укључе у савладавање сопствених потешкоћа па да тиме постану самосталнији у учењу језика и ван учионице (Венден и Рубин, 1987).

Дакле, истраживања у области стратегија учења су веома значајна за наставну праксу па се стога све више тежи осавремењивању целокупног васпитно-образовног процеса кога не би ни било без иновирања у области страних језика тј. читање савремене литературе на страном језику је од посебног значаја за целокупну савремену наставу како у области учења тако и у области подучавања.

## АФЕКТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА

Појам *афективан* Оксфорд (1990) објашњава тако што каже да се он односи на емоције, ставове, мотивацију и вредности и при том додаје да емоцијама, ставовима, мотивацијом и вредностима ученик или студент може овладати користећи управо афективне стратегије у процесу учења језика (класификацију афективних стратегија дајемо у прилогу бр. 2). Она даље сматра да

Прилој 2. Класификација афективних стратегија учења страног језика према Ребеки Оксфорд (1990: 141)

<b>АФЕКТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА</b>		
<b>СМАЊЕЊЕ СТРЕСА И НЕРВОЗЕ</b>	<b>САМООХРАБРИВАЊЕ</b>	<b>ПОЗНАВАЊЕ СОПСТВЕНЕ ЕМОЦИЈАЛНЕ СИТУАЦИЈЕ</b>
1. Користити релаксацију, дубоко дисање или медитацију 2. Користити музику 3. Користити смех	1. Изговарати позитивне реченице 2. Мудро преузимати ризик 3. Награђивати самог себе	1. Слушати своје тело 2. Користити чек-листу 3. Писати дневник учења 4. Разговарати са другима о својим осећањима

ученици који су успешни у учењу страног језика знају како да контролишу своје емоције и да управљају својим ставовима па да тако учење страног језика учине пријатнијим и успешнијим. С друге стране, негативна осећања могу да успоре учеников прогрес у учењу или да га потпуно одврате од језичких активности (ибид.). У овом контексту треба поменути и улогу наставника у процесу подучавања енглеског језика. Према Р. Оксфорд (ибид., 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 стратегије учења“.

Самопоуздање је један од примарних афективних елемената који подразумева преиспитивање о томе колико је неко и сам ефикасан у учењу језика док нижи степен самопоуздања можемо увидети у тренуцима када ученик сам себе критикује наглас (ибид.). 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“ (ибид., 141). Стратегије самоохрабривања су моћни чиниоци побољшања ставова а самим тим и мотивације (ибид.).

Нервоза у „малим количинама“ може помоћи неким ученицима да буду успешнији у језичким задацима а такву нервозу обично називамо „позитивна трема“. 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 захтевање од ученика да говори испред својих вршњака из одељења, а не са свог места. Оксфорд (ибид.) 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, али и приликом решавања тестова (ибид.).

Оксфорд (ибид.) даље истиче да је урађен мали број истраживања која су за предмет проучавања имала афективне стратегије учења страног језика. Истраживања из ове области показују да су афективне стратегије веома занемарене у процесу подучавања као и процесу учења страног језика, па тако само један ученик од њих двадесет влада овим стратегијама (ибид.). Управо због тога овај рад има за циљ да се бави проблемом заступљености афективних стратегија у настави енглеског језика на универзитетском нивоу. Сврха истраживања је да искористимо та сазнања како бисмо унапредили васпитно-образовни процес и методичку праксу страног језика.

## АФЕКТИВНИ ПРОФИЛ И ИНДИВИДУАЛНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ СТУДЕНАТА

Код нас се у последње време све више пажње посвећује ученику и његовом односу према настави, његовом мишљењу, мотивацији, начину учења и успеху у учењу. Доста се говори и о томе колико заправо мало знамо о начину учења наших ученика и студента, њиховим индивидуалним карактеристикама и афинитетима у одабиру стратегија учења. Искуство нам, такође, показује да наступају потешкоће у учењу онда када наставне активности нису у складу са учениковим очекивањима или афинитетима (Хорвиц, 1987). Више се посвећује пажња когнитивним способностима и њиховом утицају на успешност учења код ученика и студената а мање се говори и истражује афективни домен личности. Међутим, истраживање које је спровела Михаљевић-Ђигуновић (2007) јасно показује да су афективни фактори веома повезани са успехом учења код ученика и студената. Утврђена је значајнија повезаност афективних фактора са успехом у продуктивним вештинама (писање, конверзација), него са рецептивним вештинама (читање, слушање) (ибид, 114). Михаљевић-Ђигуновић (ибид.) је такође утврдила да је утицај афективних фактора на успех у учењу страног језика израженији и значајнији код старијих ученика (средњошколаца и студената), а да тај утицај опада код основношколаца. Значајан је и податак да се код средњошколаца и студената задовољство потенцијалним успехом у учењу енглеског језика поклапа са успехом на примењеним тестовима комуникационе компетенције. Дакле, афективни фактори имају веома велики утицај на учење страног језика. Тај утицај се највише примећује у области комуникационих компетенција код старијих ученика и студената када се на часу енглеског језика од њих затражи да искажу своје мисли, учествују у дискусији или решавају неки језички задатак који захтева ангажовање њихових говорних способности.

Из претходно реченог можемо закључити да је познавање афективног профила ученика/студената врло важан предуслов успешног учења енглеског језика посебно у области говорних вештина. Циљ овог рада и јесте да објасни утицај познавања афективног профила на успешност учења страног језика као

и заступљеност афективних стратегија учења енглеског језика код студената на факултетима за образовање учитеља и васпитача.

## АФЕКТИВНИ ПРОФИЛ СТУДЕНАТА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

Истраживања на подручју усвајања страног језика и подручју глотодиктике јасно указују на важност афективних карактеристика ученика и студената. Михаљевић-Ђигуновић (2007) истиче да се у новије време афективни и когнитивни фактори (иако се најчешће супротстављају једни другима) истражују у склопу посебног истраживачког подручја које носи назив *индивидуалне разлике*. Истраживања афективних аспеката учења језика подстакнута су убеђењем да когнитивни фактори нису једини који утичу на успешност учења страног језика (Хок и Хурд, 2005). Хорвиц (2000: 256) тврди да анксиозност може бити и узрок и последица неуспешног учења страног језика. Овом тврдњом Хорвиц (ибид.) се супротставља ауторима Гарднер, Тремблеј и Мазгорет (1997) који не прихватају постојање узрочно-последичне везе између успешности учења и језичке анксиозности која се јавља услед непознавања афективних стратегија.

С друге стране, Штерн (1983) сматра да се може утврдити да афективни фактори у процесу учења придоносе једнако (често и више) као и когнитивни. Шуман (1976) чак тврди да су афективни фактори покретачи когнитивних фактора и да без афективних фактора когнитивни фактори не би могли ни деловати на процес учења.

Увидом у литературу може се уочити да су, и поред великог броја истраживања у области афективног домена учења, неки аспекти остали потпуно занемарени. Односно, нису објашњени разлози за (не)коришћење афективних стратегија учења страног језика код студената, тј. код оне популације за коју се сматра да зна да учи и да влада својим осећањима, најчешће, у току конверзације на часу.

Истраживање које је аутор спровео, а на чијим темељима се и заснива овај рад, такође указује на занемареност афективних фактора и афективних стратегија у настави енглеског језика код студената приликом комуникационих вежби. Аутор сматра да ово може бити вредан податак и за наставнике практичаре и за теоретичаре наставе.

## САМОПРОЦЕНА, САМОУСПЕШНОСТ И СХВАТАЊЕ САМОГ СЕБЕ – КОНЦЕПТИ КОГНИТИВНОГ И АФЕКТИВНОГ ПОДРУЧЈА ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА/СТУДЕНТА

Када се истражује и теоретише о учењу страног језика, незаобилазно се помињу следећи појмови: самопроцена, самоуспешност, и схватање самог



себе. Ови појмови се помињу и у радовима који разматрају аутономију учења, индивидуалне карактеристике ученика, мотивацију, комуникационе способности и афективне стратегије учења циљног језика (Дорњеи, 2005; Вилијамс и група аутора, 2004; Јанг, 1999). *Самойпроцена* је појам који описује индивидуални евалуациони систем код појединца. Наиме, Хартер (1999: 5) објашњава да самопроцена подразумева фокусирање појединца на вредност сопствених способности и себе као особе. *Самоуспешност* је појам који се више сврстава у когнитивно подручје личности. Овај појам Бандура (1997) објашњава као оцену сопствене способности да се изврши неки језички задатак. На пример, да се реши задатак који захтева од ученика ангажовање говорних или читалачких способности. Дакле, самоуспешност се тиче постигнућа у решавању једног конкретног задатка. *Схватање самог себе* је појам који обухвата и когнитивне и афективне елементе личности и шири је појам по обиму од појма самоуспешност. Схватање самог себе је појам који се не односи на једну конкретну активност у настави језика, и не на посебне језичке вештине, већ на процену целокупног знања страног језика (Бонг и Скалвик, 2003:7).

Значај претходно објашњених појмова за афективни домен личности потврђују и аутори Коен и Норст (1989: 61) речима да се учење страног језика веома разликује од учења неког другог садржаја или неке друге вештине на тај начин што су личност онога који учи и страни језик веома повезане категорије (ако не и нераздвојне). Дакле, познавање ових категорија од стране личности која учи језик и наставника који подучава тај страни језик, веома је значајно за унапређење целокупног процеса учења циљног језика. Реално схватање сопствених способности директно утиче и на степен мотивисаности за учење енглеског језика (Мерсер, 2008). Жеља појединца да буде прихваћен и цењен од стране колега – других студената на часу, посебно је изражена приликом говорних вежби где се студент јавно излаже процени других али и самопроцени својих језичких компетенција. С тим у вези, помоћ наставника у учионици при подучавању студената како да буду што успешнији у комуницирању и владању афективним стратегијама, веома је значајна.

## ЗАКЉУЧАК

Дакле, нека истраживања су показала да наставници веома ретко спроводе истраживање у својим учионицама како би се ближе упознали са индивидуалним карактеристикама и стратегијама учења својих студената на факултету (Вествуд, 2002). Наиме, постоји уверење код наставника на факултетима да студенте „који су већ одрасли људи“ не треба подучавати како да уче, „они то знају и без помоћи наставника“. Насупрот томе, резултати постигнути на тестовима знања и усменим испитивањима показују да студенти

ипак имају проблема у току процеса учења енглеског језика. Најчешћи проблеми су страх од прављења грешке, негативан став наставника према настави, негативни коментари колега и др. Аутор сазнаје и то да чак и они одговорни студенти који са задовољством уче енглески језик често наиђу на проблеме које не могу сами да реше а то су најчешће: трема на испиту, недељење мишљења са другима и непознавање афективних стратегија учења и начина како да користе те стратегије у циљу побољшања свог образовног постигнућа у настави страног језика. Управо у тим тренуцима велику улогу има наставник који може да подучи своје студенте (иако већ одрасле особе које поседују одређене стилове учења) како да уче енглески језик и да учествују у дискусијама без страха и треме од прављења грешке.

Овладавање ученика и студената афективним стратегијама учења енглеског језика може бити велики помак у успешности коришћења енглеског језика како у писаној тако и у усменој форми.

## ЛИТЕРАТУРА

Bandura (1997): A. Bandura: *Self-Efficacy*, New York: W. H. Freeman and Co. Bialystok, Frölich, and Howard (1979): R. Bialystok, M. Frölich, and J. Howard, *Studies on second language learning and teaching in classroom settings: strategies, processes and functions. Unpublished report*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Bong and Skaalvik (2003): M. Bong, and E. M. Skaalvik, Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really? *Educational Psychology Review* 15/1: 1–40.

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

Chamot and El-Dinary (1999): A.U. Chamot and P. B. El-Dinary, Children's learning strategies in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 83(3): 319–341.

Cohen (1998): A. D. Cohen, *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.

Cohen and Norst (1989): Y. Cohen, and M. J. Norst, Fear dependence and loss of self-esteem: affective barriers in second language learning among adults. *RELC Journal* 20/2: 61–77, preuzeto sa sajta <http://real.sagepub.com> novembra 2009.

Dörnyei (2005): Z. Dörnyei, *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahweh; London: Lawrence Erlbaum.

Gardner, Tremblay, and Masgoret (1997): R. C. Gardner, P. F. Tremblay and A. M. Masgoret, Towards a full model of secondlanguage learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal*, 81:3, 344–362.

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

Grenfell and Harris (1999): M. Grenfell and V. Harris, *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. London: Routledge.

Harter (1999): S. Harter, *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York: Guilford Press.

Hauck and Hurd (2005): M. Hauck and S. Hurd, Exploring the link between language anxiety and learner self-management in open language learning contexts. *EUROPEAN Journal of Open, Distance and E-learning II*: n.p.

Horwitz (1987): E. K. Horwitz, Surveying student beliefs about language teaming. In A.L. Wenden & J. Robin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp.119–132). London: Prentice Hall.

Horwitz (2000): E. K. Horwitz, It ain't over 'til it's over: on foreign language anxiety, first language deficits and the confounding of variables. *The Modern Language Journal*, 84, 256–259.

Mercer (2008): S. Mercer, Learner self-beliefs. *ELT Journal* Vol. 62/2: 182–183. Oxford University Press.

Mihaljević-Đigunović (2007): J. Mihaljević-Đigunović, Aфективни профил, aspiracije i zadovoljstvo nastavom engleskoga jezika kod hrvatskih učenika. *Metodika*, Vol. 8, br. 1, Zagreb, 104–114.

Naiman, Fröhlich, Stern and Tedesco (1978): N. Naiman, M. Fröhlich, H. H. Stern and A. Tedesco, *The Good Language Learner*. Research in Education Series, 7. Ontario Institute for Studies in Education.

O'Malley and Chamot. (1990): J. M. O'Malley and A. U. Chamot, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford (1990): R. Oxford, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.

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

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

Schumann (1976): J. H. Schumann, Second language acquisition research: Getting a more global look at the learner. In Brown, H. (Ed.), *Papers in second language acquisition, language learning*. Special Issue 4. Ann Arbor, MI: Michigan State University.

Stern (1983): H. H. Stern, *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press: 380–383.

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

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

Vandergrift (2003): L. Vandergrift, Orchestrating strategy use: Towards a model of the skilled L2 listener. *Language Learning*, 53, 461–494.

Wenden (1991): A. L. Wenden, *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice-Hall International.

Westwood (2002): P. S. Westwood, “Are we making teaching too difficult? A critical look at ‘differentiation’ in the classroom”. *Hong Kong Special Education Forum* 5/1: 13–29.

Williams, Burden, Poulet and Maun, (2004): M. Williams, R. Burden, G. Poulet, and I. Maun, Learner’s perceptions of their success and failures in foreign language learning’. *Language Learning Journal* 30: 19–29.

Yang (1999): N. D. Yang, The relationship between EFL learner’s beliefs and learning strategy use. *System* 27: 515–535.

Ivana Cirkovic Miladinovic  
University of Kragujevac  
Faculty of Education in Jagodina

## AFFECTIVE LEARNING STRATEGIES OF THE ENGLISH LANGUAGE

*Summary:* In this paper, the author discusses English language learning strategies with special reference to the affective learning strategies that students use at the Education Faculties in Serbia. The research that the author conducted and on which this paper is based on, confirms the starting hypothesis that there are few students at the Faculties of Education in Serbia who use affective learning strategies and that the most usual problems students have are the fear of making a mistake during the class, the negative attitude of a teacher towards making a mistake, the negative comments of peers, etc.

*Key words:* learning strategies, the English language, the affective learning strategies, teaching process, students, research