

. .

~ f • f \* < " • ' ~ < © æ < Ž f † < • ' ~ < ©

## ZASTUPLJENOST AFEKTIVNIH STRATEGIJA

,

,

,

Monografija *Zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod učitelja i vaspitača* autorke Ivane Ćirković-Miladinović predstavlja važan doprinos istraživanjima srpske nastavne prakse, pogotovu u oblasti istraživanja afektivnih strategija u nastavi engleskog kao stranog jezika. Kao metodološki precizna i teorijski utemeljena naučna studija, pomenuta monografija biće neizostavna literatura kako za didaktičare i pedagoge, tako i za studente doktorskih studija. Njene pažljivo promišljene i jasno izložene pedagoške implikacije mogu postati neizostavan deo svakodnevne nastavne prakse.

*Prof. dr Danica Jerotijević-Tišma*

Monografija pod naslovom *Zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod učitelja i vaspitača* autorke prof. dr Ivane Ćirković-Miladinović predstavlja važan i vredan doprinos nauci, i posebno oblasti nastave engleskog jezika. Knjiga sa jedne strane predstavlja dobro teorijsko-metodološki utemeljenu studiju, dosledno sprovedenu, sa jasnim i preciznim rezultatima i implikacijama, a sa druge izuzetno važan praktični pokazatelj i putokaz za dalju profesionalnu teoriju i praksu u ovoj oblasti. Autorka je svoje bogato iskustvo u nastavno-naučnoj praksi u ovoj oblasti iskoristila da nadogradi svoju dosadašnju naučnu produkciju i ovom monografijom uspela da ponovo ostvari originalan naučni doprinos u oblasti nauke o nastavi engleskog jezika kao stranog. Uverena sam da će monografija biti od koristi i značaja i nastavnicima i studentima na svim nivoima obrazovanja i da će prikazani rezultati naći svoju primenu u akademskoj praksi.

*Prof. dr Ana Kocić-Stanković*

S obzirom na to da je tema izuzetno važna i aktuelna, rezultati ovog istraživanja bacaju svetlost na strategije učenja jezika onih koji će dalje podučavati decu u Srbiji. Ujedno, ova monografija pokazuje da je i učenicima i nastavnicima i te kako bitna i potrebna podrška u procesu učenja i podučavanja, ali i saznanja o afektivnim strategijama učenja koje mogu učenici da pokažu svojim vršnjacima ili nastavnici svojim učenicima.

*Doc. dr Marijana Matić*



Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina

Edicija  
MONOGRAFIJE

Ivana Ćirković-Miladinović

**ZASTUPLJENOST AFEKTIVNIH STRATEGIJA  
UČENJA ENGLESKOG JEZIKA  
KOD UČITELJA I VASPITAČA**



Jagodina  
2024

*Izdavač*

Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu  
Milana Mijalkovića 14, Jagodina

*Za izdavača*

Prof. dr Violeta Jovanović

*Urednik*

Prof. dr Biljana Radić-Bojanić

*Recenzenti*

Prof. dr Danica Jerotijević-Tišma

Prof. dr Ana Kocić-Stanković

Doc. dr Marijana Matić

*Dizajn korica*

Prof. Slobodan Štetić

*Ilustracija na korici*

Ilijana Miladinović

*Tehnički urednik*

Vladan Dimitrijević

*Lektura i korektura*

Msr Marija Đorđević

*Tiraž*

50

*Štampa*

Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina

ISBN 978-86-7604-231-9

Nastavno-naučno veće Fakulteta pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina,  
odobrilo je objavljivanje ove monografije odlukom broj 01-5668/1 od 24. 11. 2023. godine.

© Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

# SADRŽAJ

<b>PREDGOVOR</b> .....	7
<b>UVOD</b> .....	9
<b>I TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA</b> .....	11
1.1. Pregled prethodnih istraživanja .....	11
1.2. Odnos strategija učenja i stilova učenja u procesu usvajanja stranog jezika .....	14
1.3. Važnost strategija učenja za usvajanje stranog jezika .....	16
1.4. Podučavanje strategija učenja stranog jezika .....	18
1.5. Afektivne strategije učenja stranog jezika: definicija i klasifikacija .....	20
<b>II METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA</b> .....	27
2.1. Vrsta istraživanja – Naturalističko istraživanje .....	27
2.2. Odabir uzorka .....	28
2.3. Procedura uzorkovanja .....	29
2.3.1. <i>Eksterni faktori</i> .....	30
2.3.2. <i>Interni faktori</i> .....	37
2.4. Metod prikupljanja podataka .....	48
2.4.1. <i>Instrument – Inventar strategija za učenje jezika (ISUJ)</i> .....	49
2.4.2. <i>Hipoteze</i> .....	50
<b>III REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA</b> .....	51
3.1. Analiza prijavljenog korišćenja afektivnih strategija prema kriterijumu pola .....	54
3.2. Analiza prijavljenog korišćenja afektivnih strategija prema kriterijumu fakulteta .....	60
3.3. Analiza prijavljenog korišćenja afektivnih strategija prema kriterijumu odabranog studijskog programa .....	67
3.4. Korelacije između prijavljenih strategija, prosečne ocene i samoprocene usmenog izlaganja .....	76
3.5. Korelacije između prijavljenog korišćenja afektivnih strategija .....	77
3.6. Model korišćenja afektivnih strategija .....	79

<b>IV ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE</b> .....	83
4.1. Zaključna razmatranja .....	83
4.2. Pedagoške implikacije i predlozi za unapređenje nastavne prakse .....	86
<b>LITERATURA</b> .....	91
<b>BELEŠKA O AUTORU</b> .....	101

*Knjigu posvećujem supruhu Ivici  
i kćerkama Ivi i Ilijani*





## PREDGOVOR

Interesovanje za ovu temu započeto je još ranije radom na doktorskoj tezi pod nazivom *Zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod studenata na nematičnim fakultetima*. Teza je odbranjena 2014. godine na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu pod mentorstvom i uz stručnu i profesionalnu podršku prof. dr Biljane Radić-Bojanić. Iako je nakon toga, 2019. godine, publikovana monografija *Afektivne strategije učenja engleskog kao stranog jezika*, moje interesovanje za ovu temu nije prestalo. Nakon mnogo godina provedenih u univerzitetnoj nastavi, uverila sam se da našim studentima, budućim učiteljima i vaspitačima, treba mnogo više podrške i stručnog znanja nego što se mislilo.

Naime, sve nas je probudio nemili događaj početkom maja 2023. u beogradskoj školi na Vračaru kada je stradalo devetoro dece i radnik obezbeđenja te škole. Mediji su danima pisali i izveštavali o tome, a u školama je odzvanjao strah i nesigurnost i učenika i nastavnika. „Mi nemamo etičko društvo, niti ikakve vrednosti. Tolerantni smo na nasilje. Deca se uče da na nasilje odgovore jačim nasiljem. Znaju da sistem ne postoji, osećaju to, i misle da niko ni za šta neće biti kažnjen”, izjavila je psiholog Ana Mirković za dnevni list *Danas*. Sama atmosfera potvrđuje da se sve preko noći promenilo, a nastavnici tvrde da su se susreli sa pitanjima na koja nikada ne bi ni pomislili da će morati da smisle odgovor.

Da li je ovo moralo da se desi da bi se nešto učinilo za našu školu i prosvetu? Možda prosveta jeste vanprivredna delatnost i pripada tek kvartarnom sektoru, ali ne treba da bude skrajnuta i da se smatra manje značajnom. Naposletku, kvartarnom sektoru pripada i zdravstvo ali svi smo osetili koliko je ova delatnost važna u periodu pandemije.

Svedoci smo toga da se na prosveti u Srbiji godinama štedi. O tome piše i *Euronews*: „U prosveti se godinama štedi na kvalitetu: mnoge škole rade bez psihologa, pedagoga i drugog stručnog osoblja. Zašto je kvalitet našeg školstva u konstantnom opadanju? Zašto se ove godine najmanji broj studenata prijavio za nastavničke pozive? Alarmantna je brojka upisanih studenata na mnogim fakultetima koji školuju učitelje i vaspitače, ali i na drugim nastavničkim departmanima. Kako ubediti buduće bruce da izaberu ovu profesiju, a kako one koji je izaberu da ubedimo da ostanu dosledni svom izboru?”

Poznato je da je motivacija ključna za svako učenje i podučavanje. Da bih motivisala svoje studente da se usavršavaju i kritički promatraju nastavnu praksu, vrlo često na časovima Engleskog jezika struke ili predmetima u okviru Metodike nastave engleskog jezika razmatramo primere dobre nastavne prakse u svetu. Na primer, analiziramo video-snimke škola iz Finske kao dobrih modela i diskutujemo o tome zašto je finsko obrazovanje toliko poštovano u Finskoj i u svetu. Na časovima pokušavamo da nađemo ono što je kod nas vredno, da istaknemo metodičku osposobljenost nastavnika, njihovo stručno znanje iz pedagogije, psihologije i metodike nastave. Pored svih dobrih činilaca srpskog školstva koje uspemo da navedemo, uvek stignemo do zaključka da je sistem vrednosti u školi kod nas promenjen – učenici se ne raduju odlasku u školu, nastavnici se ne raduju odlasku na posao, uči se samo za ocenu, roditelji ne kritikuju svoju decu za loša postignuća u školi nego nastavnike, vlada mišljenje da treba da se snizi kriterijum ocenjivanja pa će svi biti zadovoljni, popularni učenici nisu oni koji najviše znaju i oni koji su najbolji sportisti u školi nego oni najbogatiji, sa poslednjom verzijom mobilnog telefona *Iphone*. Atmosfera u školama postala je prenaporna za sve aktere školstva, a neizostavno se takva atmosfera odražava na kvalitet i ishode učenja i poučavanja i na ostalim nivoima obrazovanja.

Ovo istraživanje podstakla je upravo potreba da se budući učitelji i vaspitači i kroz nastavu engleskog jezika edukuju i osposobe da budu kreatori pozitivne atmosfere u učionici, da njihovi učenici zavole školu na pravi način, da svi zajedno uživaju u procesu učenja i poučavanja i da samostalno rade na sopstvenom usavršavanju. Istraživanje koje će biti predstavljeno u narednim poglavljima nastavak je studije objavljene 2019. godine (Ćirković-Miladinović, 2019a). Podaci koji se ovde predstavljaju su nadogradnja već pomenute studije sa idejom da se i kvantitativno prikaže zastupljenost afektivnih strategija učenja kod studenata na univerzitetskom nivou.

Dakle, cilj ove monografije je da se objasni značaj poznavanja afektivnih strategija učenja u nastavi engleskog kao stranog jezika, kao i da se ispita učestalost korišćenja afektivnih strategija kod studenata, budućih učitelja i vaspitača. Ujedno, jedan od ciljeva je i da se ukaže na važnost kreiranja pozitivne i stvaralačke atmosfere u učionici, atmosfere bez straha od ocene, javnog nastupa ili nastavnika.

Ovom prilikom želim da se zahvalim svojoj urednici, prof. dr Biljani Radić-Bojanić, koja me je kao mentor vodila kroz ovu temu tokom izrade pomenute disertacije a koja je konstruktivnim predlozima i stručnim savetima doprinela da ovaj rukopis bude što bolji. Ujedno, veliku zahvalnost na sugestijama i stručnim savetima upućujem svojim recenzentima, prof. dr Danici Jerotijević-Tišma, doc. dr Marijani Matić i svojoj dragoj prijateljici prof. dr Ani Kocić-Stanković.

## UVOD

Monografija *Zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod učitelja i vaspitača* je nastavak i nadogradnja monografije pod nazivom *Afektivne strategije učenja engleskog kao stranog jezika* objavljene 2019. godine u izdanju Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini.

Strukturu ove monografije čini ukupno četiri poglavlja. Nakon uvoda, sledi poglavlje u kojem se izlažu dominantni stavovi u oblasti afektivnih faktora engleskog jezika kao stranog, daje se pregled prethodnih istraživanja, odnos strategija učenja i stilova učenja, važnost strategija učenja za usvajanje stranog jezika, razmatranje procesa podučavanja i učenja afektivnih strategija stranog jezika, kao i njihova definicija i klasifikacija.

U okviru drugog poglavlja fokus je stavljen na prikazivanje eksperimentalnog dela istraživanja. Obrazložena je vrsta istraživanja, odabir i procedura uzorkovanja, eksterni i interni faktori koji preciznije opisuju profil ispitanika koji su bili obuhvaćeni istraživanjem, zatim je dat pregled metoda prikupljanja podataka, instrumenta i hipoteza istraživanja.

Treće poglavlje prikazuje interpretaciju rezultata koji su prikupljeni anketnim upitnikom ISUJ i analizu prijavljenog korišćenja afektivnih strategija prema kriterijumu pola, fakulteta i odabranog studijskog programa. Ujedno, objašnjena je korelacija između prijavljenih strategija, prosečne ocene i samoprocene usmenog izlaganja, kao i model korišćenja afektivnih strategija.

Poslednje, četvrto poglavlje ove monografije sažima izvedene zaključke, prikazuje ključne pedagoške implikacije istraživanja sa posebnim osvrtom na afektivne strategije učenja engleskog jezika, a na kraju ovog poglavlja iznose se predlozi za unapređenje nastavne prakse.

Nadam se da će ova monografija biti od koristi studentima filoloških i pedagoških fakulteta i nastavnicima stranog jezika na svim nivoima obrazovanja, te da će ih rezultati ovog istraživanja i predlozi za korišćenje afektivnih strategija učenja engleskog jezika ohrabriti i podstaći da i sami istražuju mogućnosti primene ovih strategija u nastavi stranog jezika. Stalna evidencija svih strategija učenja i saznanje o učestalosti upotrebe afektivnih strategija mogu zajedno doprineti da nastava dobije na kvalitetu, da se stvori bolja i prijatnija

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

# I TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

## 1.1. Pregled prethodnih istraživanja

Oblast visokog obrazovanja oduvek je bila izložena velikim izmenama i reformama, a sve u skladu sa promenama i razvojem čitavog društva pod uticajem nauke i tehnologije. S tim u vezi, intenzivna reforma visokog obrazovanja u Evropi počinje usvajanjem Sorbonske deklaracije 1998. godine, a zatim i potpisivanjem Bolonjske deklaracije 1999. Nažalost, u Srbiji su mnoge stvari ostale samo predlozi na papiru ili su se samo deklarativno izmenile a suštinski ostale iste kao i u godinama pre potpisivanja deklaracije. Nova obrazovna paradigma nudi ideju da se od studenata ne zahteva reprodukcija naučenog bez kritičkog promišljanja sadržaja, već se sve više pažnje posvećuje individualnom učenju studenata, praktičnoj obuci sa ciljem sticanja kompetencija i intenziviranju istraživačkih zadataka, učenju stranih jezika i inoviranju metoda rada (Ćirković-Miladinović, 2019a, 2011, 2012). Čitanje literature na stranom jeziku, tj. znanje engleskog jezika, više se ne posmatra kao dodatna veština nego kao neophodna veština i znanje za 21. vek. U skladu sa tim, istraživanja u oblasti primenjene lingvistike i metodike nastave sve više imaju za temu strategije učenja engleskog jezika i afektivne strategije.

Istraživanje koje je sprovedeno za potrebe ove monografije, a koje će u nastavku biti predstavljeno, ima za cilj da doprinese rasvetljavanju učestalosti korišćenja afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod budućih učitelja i vaspitača, kao i da pruži ideje za poboljšanje nastavne prakse iz oblasti metodike nastave engleskog jezika.

Početak interesovanja za strategije učenja datira iz 1975. godine, kada je Rubin (1975) objavila studiju koja je imala za cilj da otkrije koje strategije učenja koriste uspešni učenici. Nejman (Naiman et al., 1978) je 1978. godine nastavio to istraživanje fokusirajući se na osobene crte ličnosti učenika i njihove stilove učenja. Zanimanje za strategije učenja a posebno za afektivni profil učenika započeto je istraživanjem Karena (Curren, 1972), Lozanova (Lozanov, 1979), Stevika (Stevick, 1980) i drugih. Števik (Ibid.) ističe da uspeh u učenju stranog jezika najviše zavisi od osećanja onoga ko uči, ali i od ukupne atmosfere u učionici. Krašen (Krashen, 1982) potvrđuje prethodne tvrdnje i naglašava da

se učenje stranog jezika ne može odvijati ako učenik oseća bilo kakvu vrstu anksioznosti prema tom jeziku ili nastavniku koji ga predaje.

Međutim, iskustvo nam pokazuje da se ipak mnogo više pažnje posvećuje kognitivnim sposobnostima i njihovom uticaju na uspešnost učenja kod učenika/studenata, a manje se istražuju afektivni domeni ličnosti (Ćirković-Miladinović, 2019a: 13). Poteškoće u učenju nastupaju onda kada nastavne aktivnosti i zahtevi nastavnika nisu u skladu sa učenikovim očekivanjima i afinitetima (Ibid.). Stern (Stern, 1983) smatra da afektivni faktori u procesu učenja doprinose jednako (čak i više) od kognitivnih. Proučavanje afektivnog domena i zastupljenosti afektivnih strategija učenja engleskog jezika započeli su sledeći autori: Oksford (Oxford, 1990), Kembel i Ortiz (Campbell & Ortiz, 1991), Krukall i Oksford (Crookall & Oxford, 1991), Horvic, Horvic i Koup (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986, 1991), Krendal (Crandall, 1999), Rinvolutri (Rinvolutri, 1999), Medeš (Medgyes, 2002) i drugi. Pomenuti autori ističu važnost kognitivnih i afektivnih faktora za učenje engleskog jezika, ali ipak malu prednost daju afektivnim faktorima i afektivnim strategijama učenja. Prema ovim autorima, afektivne strategije su delotvornije jer njih studenti sami svesno biraju, što dalje doprinosi jačanju autonomije učenja kod studenata.

Istraživanja novijeg datuma u svetu i kod nas takođe pokazuju sve veću zainteresovanost autora za afektivne strategije, anksioznost u nastavi, afektivne faktore i regulaciju emocija u toku nastavnog procesa (Alhaysony, 2017; Oruç & Demirci, 2020; Sadighi & Dastpak, 2017; Svalberg, 2017; Tulgar, 2018). Sobeti (2018) je istražila vezu između prisutnosti anksioznosti tokom nastave engleskog jezika i postignuća tokom govornih vežbi kod univerzitetskih studenata u Indoneziji. Njen rezultat je potvrdio ono što je u svojim istraživanjima ranije dobila Ćirković-Miladinović (2009, 2011, 2012, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d) – a to je da anksioznost negativno utiče na sve aspekte nastave pa i na uspešnost komuniciranja tokom govornih vežbi i diskusije na engleskom jeziku. Pored toga, anksioznost ima negativni uticaj i na postignuća studenata na testovima i utiče na negativnu samoprocenu sopstvenih sposobnosti (Liu & Zhang, 2013; Ćirković-Miladinović, 2015, 2017b).

S druge strane, rezultati istraživanja koje je sprovela Bojović (2020: 197) ukazuju na to da su „ispitanici često koristili strategije usmenog izražavanja na engleskom jeziku i da su pokazali umeren nivo jezičke anksioznosti u usmenom izražavanju na engleskom jeziku u nastavnoj situaciji”. Ispitanici koji su imali niži nivo jezičke anksioznosti bolje su se snalazili tokom izlaganja na engleskom jeziku jer su lakše pronalazili sinonime i opisna objašnjenja za reči i sintagme kojih nisu mogli da se sete u datom trenutku (Ibid.). Iako je Bojović (Ibid.) u svom istraživanju dobila rezultat da studenti često koriste strategije usmenog

izražavanja, što nije bio slučaj u gore pomenutim istraživanjima koje je sprovedla Ćirković-Miladinović, njihovi zaključci se podudaraju – niži nivo jezičke anksioznosti vodi do boljih ishoda učenja i većih postignuća. Dakle, ako bi se smanjio ili skroz eliminisao osećaj nelagodnosti na času usmenog izlaganja na engleskom jeziku, konverzacija, diskusija, odgovori na pitanja nastavnika i kolega bi bili produktivniji, tečniji i tačniji.

Pored jezičke anksioznosti, angažovanje studenata u nastavi pokazalo se kao važna varijabla od koje zavisi krajnji ishod učenja (Oga-Baldwin & Nakata, 2017; Milovanović et al., 2021). Upravo zbog prisustva anksioznosti na času stranog jezika izostaje angažovanje studenata i njihovo aktivno učešće u jezičkim zadacima (Oruč & Demirci, 2020). Kada se govori o angažovanju studenata, neizostavno treba pomenuti i motivaciju tokom učenja određenog nastavnog sadržaja. Motivacija koja se povezuje sa anksioznošću tokom učenja stranog jezika može biti jedna od varijabli koje utiču na ovu vezu (Oruč & Demirci, 2020; Reeve, 2012; Liu & Chen, 2015; Liu & Zhang, 2013). Naime, povećana motivacija za učenje engleskog ili bilo kog drugog stranog jezika će omogućiti učenicima/studentima da budu aktivniji tokom obrade zadataka na času, da više obrate pažnju na sadržaje na tom jeziku i van časa, ali i da povrate samopouzdanje. Prema Krašenu (1982), motivacija, samopouzdanje i anksioznost su tri veoma važna faktora za usvajanje/učenje nekog ciljnog jezika. Učenici/studenti koji su veoma motivisani za učenje stranog jezika i koji pokazuju malu anksioznost najčešće uspešnije savladavaju sadržaje tog jezika i aktivniji su na časovima kada se vežba usmeno izlaganje, diskusija. Za razliku od njih, učenici/studenti koji nisu dovoljno motivisani imaju malo samopouzdanja i osećaju veći stepen anksioznosti u procesu učenja, ne postižu dobre rezultate i ne napreduju značajno (Krough, 2011: par. 4).

Studije koje se bave ovom temom ističu važnost nastavnika i njegove ličnosti za uspešnost učenja stranog jezika i smanjenje anksioznosti. Naime, Klem i Konel (Klem & Connell, 2004), kao i Skinner i saradnici (Skinner et al., 2008), tvrde da upravo stav nastavnika i njegova podrška na času direktno utiču na angažovanje učenika/studenata tokom vežbi usmenog izlaganja. Ukoliko je nastavnik predusretljiv, angažuje se da sve učenike uključi u tok časa, hrabri svoje studente, pomaže im kada je potrebno, motivacija za saradnju i aktivno učešće na času ne samo da neće izostati nego će se dalje poboljšavati i razvijati (Ćirković-Miladinović, 2017a, 2019b). Angažovanje nastavnika je još jedan ključni aspekt nastave koji ne sme da izostane ukoliko želimo da nastavnim procesom dominira prijatna atmosfera. Živković (2023: 47) ističe u svojoj studiji da se „angažovanje nastavnika tiče emocionalne veze sa učenicima [...] što je snažno povezano sa ličnošću nastavnika”. U pomenutoj studiji Živković (2023: 48) pronalazi da svi

ispitani nastavnici tvrde da je najvažniji deo nastavničke izvrsnosti sposobnost nastavnika „da uspostavi konstruktivan društveni odnos sa pojedinačnim učenicima”, ističući da je preduslov tome upravo angažovanje nastavnika. „Nastavnici tvrde da će bez dobrih odnosa učenje učenika ostati ograničeno” (Živković, 2023: 48). Sa ovim zaključcima se slaže i Ćirković-Miladinović (2009, 2011, 2012, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2015, 2017a, 2017b, 2019a, 2019b) koja je u svojim prethodnim istraživanjima pokazala da je za nastavni proces ključna dobra atmosfera i dobar odnos nastavnika i učenika/studenta, kao i poznavanje afektivnih strategija učenja engleskog jezika. U narednim poglavljima biće više reči o ovim strategijama i njihovom značaju za nastavu stranog jezika.

Dakle, „stvaranje pozitivne klime za nastavu stranog jezika doprineće da se svi akteri nastave osećaju uvaženo i prijatno, a sve to zajedno rezultiraće produktivnim ishodima učenja i kvalitetnijim usmenim izlaganjima studenata”, budućih učitelja i vaspitača (Ćirković-Miladinović, 2019a: 98). Uvažavanje različitih pristupa učenju, kao i različitih stilova učenja studenata, samo je još jedan od zadataka sa kojima se suočava univerzitetski nastavnik. U tom smislu, treba pomenuti i vezu strategija učenja i stilova učenja koja je neraskidiva.

## **1.2. Odnos strategija učenja i stilova učenja u procesu usvajanja stranog jezika**

Ne možemo razmatrati značaj i učestalost afektivnih strategija učenja engleskog jezika ako prvo ne sagledamo njihovo mesto u sferi ostalih strategija učenja stranog jezika. Naime, prema Koenu (Cohen, 1998: 15), strategije učenja treba posmatrati u kontekstu njihove povezanosti sa stilovima učenja. Strategije učenja ne funkcionišu same već su direktno vezane za određeni stil učenja koji poseduje svaki učenik/student. One su, pored toga, povezane i sa osobenim karakteristikama pojedinca kao što su pol, starosno doba i etničke osobine (Ibid.). Šmek (Schmeck, 1988) smatra da strategije učenja stranog jezika treba objasniti u kontekstu određenog stila učenja stranog jezika koji koristi pojedinac, ističući da stil učenja koji učenik/student poseduje i koristi u procesu učenja stranog jezika otkriva preference tog pojedinca u procesu učenja ciljnog jezika. On dalje dodaje da istraživači treba da posmatraju strategije učenja i stilove učenja kao dve povezane celine jedne osobe koju karakterišu osobine ličnosti kao što su refleksivnost, impulsivnost, nezavisnost, zavisnost, samopoverenje, samouverenost, kreativnost, nestrpljivost, nervoza i motivacija za učenje (Schmeck, 1988). Oksford (1993: 208–215) takođe ističe značaj povezanosti strategija učenja i stilova učenja stranog jezika. Ona smatra da svaki pojedinac treba da odabere sebi prikladan stil učenja na osnovu sopstvene potrebe i uspešnosti prilikom



njegovog korišćenja. Ako se pojedinac oseća sigurno kada koristi neki stil učenja u toku usvajanja stranog jezika, onda taj stil učenja treba da zadrži i unapredi, možda i da ga kombinuje sa ostalim stilovima koji bi doveli do uspešnog jezičkog ishoda. S tim u vezi, Oksford (1993: 15–16) izdvaja pet stilova učenja koje je identifikovala svojim anketnim upitnikom *Analiza stilova učenja (Style Analysis Survey – SAS)*: 1) upotreba čula u procesu učenja, 2) saradnja sa drugim ljudima, 3) razmatranje više mogućnosti, 4) pristup zadacima i 5) sagledavanje više ideja. Kada pojedinac otkrije koji mu stil učenja stranog jezika najviše odgovara, tada će moći da svesno bira strategije učenja koje će mu najviše pomoći da dođe do najproduktivnijeg rezultata u učenju. Na primer, učenici/studenti koji preferiraju sagledavanje više ideja kao svoj stil učenja i pritom koriste deduktivni stil u učenju (u procesu učenja polaze od opštih ka konkretnim pojedinostima), koristiće strategije čitanja nepoznatog teksta na taj način što će prvo uvideti smisao teksta i njegovu opštu tematiku a onda će potražiti glavnu ideju.

Većina istraživanja se pre devedesetih godina prošlog veka fokusirala uglavnom na kognitivne i metakognitivne strategije učenja bez tendencije da se objasne stilovi učenja pojedinca, njegov pol, kvalitet znanja, ubeđenja, stav prema učenju stranog jezika i stepen motivacije. Pored toga, nije se mnogo posvećivala pažnja ni odnosu strategija učenja i stilova učenja. Nije se istraživalo da li postoji anksioznost prema učenju ciljnog jezika i koliki je njen stepen (Oxford & Cohen, 1992). Koen (1998: 17) potvrđuje prethodno stanovište koje su dali Oksford i Koen (1992) i navodi taksonomiju koju su dali O'Meli i Čemot (O'Malley & Chamot, 1990) a koja je takođe primer da se najviše pažnje posvećivalo kognitivnim i metakognitivnim strategijama u učenju stranog jezika i da su ovi autori tek dotakli socijalne strategije učenja a afektivne strategije u učenju nisu ni razmatrane. Isto je takav slučaj i sa istraživanjem koje su sproveli Ferch i Kasper (Faerch & Kasper, 1983), koji su takođe zapostavili afektivne aspekte učenja stranog jezika a samim tim i afektivne strategije učenja. Upravo zbog toga, autor ove studije ima za cilj da posebnu pažnju posveti afektivnim strategijama učenja engleskog jezika kao stranog i da objasni stepen njihove zastupljenosti na univerzitetskom nivou.

Tek od uvođenja Bolonjske deklaracije 1999. godine više značaja se pridaje individualnim razlikama među studentima u kontekstu učenja stranog jezika na univerzitetskom nivou. Individualne razlike u učenju stranog jezika zapravo i dovode do toga da studenti imaju različite stilove učenja i koriste različite strategije učenja stranog jezika. Ako posmatramo individualne razlike među učenicima, možemo zaključiti da na njih utiče više faktora. Prema Elis (1994: 35–37), na individualne razlike posebno utiču kognitivni, afektivni i socijalni aspekti pojedinca. Ako pogledamo pregled literature koji daje Komaromi (Komaromi,

u: Radić-Bojanić, 2012: 104) uvidećemo da autori Ričards i Šmit (Richards & Schmidt, 2002, u: Radić-Bojanić, 2012) kao veoma značajne faktore za učenje ciljnog jezika izdvajaju sklonost ka učenju jezika, motivaciju, kognitivni stil učenja, strategije učenja i tip ličnosti. Lajtbaun i Spada (Lightbown & Spada, 2001, u: Radić-Bojanić, 2012: 104) pored motivacije, sklonosti ka učenju jezika, osobina ličnosti i stila učenja ističu i inteligenciju kao važan faktor. Nunan (1991) smatra da na stil učenja utiču psihološki i kognitivni faktori, sociološko i kulturno poreklo, kao i dosadašnje iskustvo u obrazovanju (Ibid.). Ovde ćemo posebno izdvojiti konstataciju koju daju Mičel i Majls (Mitchell & Myles, 2001: 23–25). Naime, ovi autori (Mitchell & Myles, 2001: 23–25) pored kognitivnih i socijalnih faktora posebno ističu i značaj afektivnih faktora na krajnji ishod učenja stranog jezika. Od posebnog značaja je to što ovi autori pridaju značaj afektivnim faktorima učenja stranog jezika kao činiocima koji su u međuzavisnosti sa stilom učenja pojedinca. Dakle, stil učenja učenika/studenata i strategije učenja ciljnog jezika koje oni koriste u veoma su bliskom odnosu i zavise jedni od drugih. Zbog toga ne možemo govoriti o strategijama učenja stranog jezika a da ne pomenemo i njihovu međuzavisnost sa stilovima učenja.

### **1.3. Važnost strategija učenja za usvajanje stranog jezika**

Prema Rebeki Oksford (1990: 1), strategije učenja stranog jezika su koraci koje studenti preduzimaju kako bi svoje učenje učinili još uspešnijim. Ona dalje smatra da su strategije učenja veoma važne za učenje jezika zato što su one 'alat' za aktivno i samousmereno učešće u nastavnom procesu, što je preduslov za poboljšanje komunikacionih kompetencija studenata na stranom jeziku.

Da bismo opravdali tezu da su strategije učenja važne za proces usvajanja stranog jezika navodimo neke osobine ovih strategija: poznavanje strategija učenja stranog jezika direktno doprinosi poboljšanju kvaliteta komunikacije pojedinca; učenici/studenti postaju samostalniji u učenju; nastavnikova uloga u procesu usmeravanja studenata kako da uče postaje sve značajnija; strategije su fokusirane na rešavanje konkretnog jezičkog problema; to su specifične radnje pojedinca koji uči jezik; one obuhvataju više aspekata učenja, a ne samo kognitivne faktore; podupiru učenje i direktno i indirektno; nisu uvek vidljive, ali često su to svesne aktivnosti; mogu da se nauče, fleksibilne su i na njih se može uticati (Oxford 1990: 9).

Strategije učenja su sredstva koja se koriste da bi se rešio jezički problem, da bi se postigao cilj (Oxford 1990: 11). Na primer, učenik može da se posluži strategijom nagađanja kako bi pogodio šta znače nepoznate reči u nekom tekstu i da na taj način pokuša da razume o čemu je reč u tekstu koji čita. Zatim, može

upotrebiti afektivne strategije kako bi smanjio anksioznost koju oseća prema govornim situacijama na stranom jeziku i da na taj način poveća svoje samopouzdanje za komunikativne aktivnosti na času. Strategije učenja stranog jezika nisu samo usmerene na kognitivne funkcije, one obuhvataju i metakognitivne funkcije (planiranje, evaluaciju, organizaciju sopstvenog učenja itd.) kao socijalne i afektivne funkcije na koje se vrlo malo obraćala pažnja u prošlosti (Ibid.). Ono što je takođe značajno napomenuti kao osobinu strategija učenja jeste i to što se one ne mogu uočiti običnim posmatranjem pa je zato nastavnicima teško da saznaju koje strategije učenja koriste njihovi učenici. Još jedna otežavajuća okolnost je i ta što učenici mnoge strategije učenja stranog jezika koriste van učionice, te je nastavniku uvid u vrste strategija učenja onemogućen. Dalje, treba napomenuti da je stil učenja veoma teško menjati, pogotovu kod odraslih osoba kao što su studenti koji već imaju ustaljeni način učenja. Nasuprot tome, strategije učenja se mogu podučavati a, što je još važnije, i odrasle osobe ih mogu naučiti i prihvatiti na taj način da ih vide kao svoje uspešne poteze u učenju a ne kao nametnute od strane nastavnika. Čak i oni učenici/studenti koji su uspešni u oblasti stranog jezika mogu, usled učenja strategija za poboljšanje sopstvenog učinka, da počnu da ih svesnije koriste i da ih primenjuju na nove jezičke zadatke. Podučavanje strategija je uspešno onda kada učenici shvate kada i zašto su određene strategije važne, kako da ih koriste i kako da ih primenjuju u novim situacijama (Ćirković-Miladinović, 2020, 2019a). One pomažu učenicima da shvate na koje sve načine mogu da uče i u učionici i van nje (Oxford, 1990: 12–13). Strategije učenja su fleksibilne. Dakle, učenici mogu da ih biraju, kombinuju i uređuju njihov redosled upotrebe. Odabir, kombinovanje i redosled upotrebe strategija učenja nije tema ove monografije, te se na tome nećemo posebno zadržavati. Za metodiku nastave je važno da se sve strategije, pa tako i afektivne strategije, mogu podučavati i da učenici mogu svesno da vrše njihov odabir kako bi umanjili osećaj anksioznosti prilikom govornih vežbi na engleskom jeziku.

Još jedna važna osobina strategija učenja jeste i ta da njihov odabir zavisi od jezičkog zadatka koji je postavljen pred učenika. Učenik neće koristiti iste strategije učenja za pisanje eseja i za razgovor sa nekom osobom. Oksford (Oxford, 1990: 13) smatra da mlađi učenici ne koriste iste strategije učenja engleskog jezika kao i stariji učenici. Ona dalje ističe da osobe ženskog pola koriste veći broj strategija od osoba muškog pola i da odabir strategija takođe zavisi od nacionalnosti i pripadnosti određenoj kulturi (Ibid.). Jedan od zadataka studije je i da se istraži da li postoji razlika između polova u odabiru određene afektivne stragije učenja, kao i da li postoji razlika u odnosu na odabrani studijski program na fakultetu.

Naime, prema Oksford (Ibid.), motivisaniji učenici za učenje jezika koriste veći broj strategija učenja od onih koji su manje motivisani. Svrha učenja stranog jezika je takođe bitna za odabir strategija. Na primer, učenici koji uče jezik kako bi mogli da se sporazumevaju sa drugim osobama (ovi učenici imaju unutrašnju motivaciju za učenje i žele da uče jezik iz sopstvenih razloga, a ne samo zato što ih na to neko prisiljava) koriste određeni broj strategija učenja među kojima su i afektivne strategije, dok učenici koji uče jezik samo da bi dobili bolju ocenu (njihova motivacija je spoljašnja) koriste evidentno druge strategije među kojima nisu afektivne strategije i usmereni su samo na jedan cilj – da dobiju dobru ocenu iz engleskog jezika.

Čemot se slaže sa Oksford u definisanju termina strategije učenja, pa kaže da su to aktivnosti koje omogućavaju da se reši neki nastavni zadatak (Chamot, 2005: 112). One su ciljno usmerene i mogu da postanu automatizovane posle izvesnog broja ponavljanja (Ibid.). Čemot (Ibid.) smatra da su strategije učenja stranog jezika važne za vaspitno-obrazovni proces iz dva glavna razloga: prvo, ispitivanjem strategija učenja koje koriste studenti prilikom usvajanja stranog jezika možemo steći uvid u načine funkcionisanja metakognitivnih, kognitivnih, socijalnih i afektivnih procesa učenja jezika; drugo, otkrivanjem strategija učenja koje koriste uspešni učenici prilikom učenja stranog jezika nastavnici mogu pomoći manje uspešnim učenicima da usvoje jezik na lakši način tako što će im savetovati (na osnovu iskustva njihovih drugova) kako da uče (Grenfell & Harris, 1999). Na važnost strategija učenja ukazuje i Oksford (1990: 1) koja ističe da su strategije posebno važne za učenje stranog jezika zato što su upravo one sredstvo za aktivno i samousmereno učenje a koje je opet veoma važno za razvoj komunikativnih kompetencija.

Učenici i studenti biraju strategije učenja u zavisnosti od zadatka koji treba da reše i u zavisnosti od njihovih sopstvenih stilova učenja. Da bi mogli da biraju strategije kojima će rešavati određene jezičke zadatke, studenti bi morali pre toga da budu upoznati sa njihovim vrstama i funkcijama. Dakle, poznavanje strategija učenja bi znatno doprinelo unapređivanju kvaliteta učenja kod studenata, koji bi samim tim postali i uspešniji u korišćenju engleskog jezika kako u pisanoj tako i usmenoj formi. Pored toga, strategije učenja engleskog jezika su važne i iz razloga što obezbeđuju autonomiju pri učenju i pružaju studentima priliku da i oni sami kreiraju sopstveno učenje engleskog jezika.

#### **1.4. Podučavanje strategija učenja stranog jezika**

Različiti učenici/studenti poseduju različite stilove učenja i koriste različite strategije u procesu učenja engleskog jezika kao stranog. Ukoliko nastavnik

više zna o načinu učenja svojih učenika/studenata, utoliko će moći da bolje prilagodi svoj način podučavanja koji će ujedno biti i efikasniji i produktivniji. Oxford (Oxford, 2001) kaže da nastavnici stranog jezika treba da obučavaju svoje učenike/studente da koriste različite strategije učenja na taj način što će to u početku biti samo usputne sugestije – na primer, kako da pogode značenje nepoznate reči u određenom kontekstu. Ovo bi bio prihvatljiviji način podučavanja, prema mišljenju Oksfordove (Ibid.), nego da nastavnik odmah učenicima/studentima predstavi sve strategije učenja stranog jezika pa da oni sami biraju koju strategiju da upotrebe za koji jezički zadatak. Podučavanje strategija učenja se definiše kao direktno podučavanje kako, kada i zašto učenici/studenti treba da koriste strategije učenja u procesu učenja stranog jezika kako bi unapredili svoje jezičko znanje i celokupan ishod učenja (Cohen, 1998; Ellis & Sinclair, 1989).

S druge strane, neki teoretičari smatraju da je korisnije i produktivnije ako se učenici/studenti odmah upoznaju sa postojećim strategijama učenja. Model kognitivnog pristupa akademskom učenju jezika (*Cognitive Academic Learning Approach* – CALLA) predložili su Čemot i O'Meli (1996) kao oblik podučavanja strategija učenja koji podrazumeva da se strategije prezentuju učenicima/studentima na direktan i eksplicitan način, da im se izloži sadržaj ali i da se pritom unapredi stepen znanja njihovog akademskog engleskog jezika. Model učenja stranog jezika koji su predložili Čemot i O'Meli (1996) bio je potkrepljen i saznanjima koja su pružila neka istraživanja (Anderson, 1993, prema: Snow, 2001). Anderson u svojoj teoriji predlaže da nastavnik treba da unapređuje znanje svojih učenika/studenata kroz „obradu određenih sadržaja, vežbanje upotrebe ciljnog jezika na konkretnim primerima i kroz praktičnu primenu strategija učenja kako bi time na kraju omogućio da njegovi učenici/studenti budu što samostaljniji u učenju i uvežbavanju tog jezika” (Snow, 2001: 304).

Na univerzitetskom nivou je od velike važnosti da studenti sami iniciraju sopstveno učenje (Wenden & Rubin, 1987). Na taj način će mnogo više razmišljati o svom procesu učenja, problemima koji se eventualno javljaju i rešenjima za sopstvene lingvističke probleme. Da bi studenti uticali na kvalitet sopstvenog učenja i da bi ono i na univerzitetskom nivou bilo autonomno, potrebno ih je podučavati kritičkom mišljenju i odgovornosti pri donošenju odluka, a u cilju da oni sami, kao odrasle osobe, shvate da treba da budu delom odgovorni za uspeh sopstvenog učenja.

Od 1970-ih pa do danas, istraživači sugerišu da postoji potreba da se studenti upoznaju i obuče kako da koriste strategije učenja (Chen, 2007). Dansero (Dansereau, 1978) u svojoj studiji ističe da postoji samo mali broj studenata, među njima su i veoma uspešni studenti, koji poznaju alternativne tehnike učenja. Nepoznavanje strategija učenja ili nekih drugih tehnika učenja smanjuje kod

studenta mogućnost da istraže ili razviju nove strategije kako bi rešili jezički zadatak. Holec (Holec, 1981) takođe smatra da studente treba obučavati kako da koriste strategije učenja iako su oni odrasle osobe za koje se smatra da znaju kako da uče. Dakle, podučavanje strategija učenja, jačanje autonomije učenja kod studenata i proširivanje njihovog shvatanja u vezi sa tim šta učenje stranog jezika znači, direktno doprinosi razvijanju kritičkog mišljenja i reflektivnog pristupa sopstvenom učenju stranog jezika, pa tako i unapređenju izražavanja kako u pisanoj tako i u usmenoj formi.

Vogli (Vogely, prema: Chen, 2007) smatra da upravo nepoznavanje strategija učenja dovodi do problema u učenju stranog jezika. Prema podacima istraživanja koje Vogli pominje u svojoj studiji, čak i oni studenti koji poznaju strategije učenja ne koriste ih uvek i na pravi način. Oksford (Oxford, 2001) takođe ističe da je podučavanje strategija učenja veoma korisno i od velike važnosti na svim nivoima učenja stranog jezika. Prema tome, ova konstatacija bi mogla da bude polazna osnova za nastavnu praksu (Oxford, 2001) sa ciljem da se nastavnici upoznaju sa problemima koje njihovi studenti sreću u procesu učenja engleskog jezika kao stranog i da ujedno saznaju koje strategije učenja koriste njihovi studenti a koje strategije su zapostavljene i zbog čega.

Autorka ove monografije se upravo i bavi problemom odabira strategija učenja engleskog jezika kao stranog sa posebnim osvrtom na učestalost upotrebe afektivnih strategija učenja u procesu usmenog izlaganja. Celokupno istraživanje će i brojčano iskazati koliko često se koriste afektivne strategije u nastavi engleskog jezika na univerzitetskom nivou. Rezultati i diskusija rezultata biće prikazani u narednim poglavljima ove monografije.

## **1.5. Afektivne strategije učenja stranog jezika: definicija i klasifikacija**

O'Meli i Ćemot (O'Malley & Chamot, 1990) se slažu sa Oksford (Oxford, 1990) i definišu afektivne strategije učenja kao strategije koje pomažu pri regulaciji i kontroli emocija, motivacije i stavova prema učenju. Objavljajući pojam *afektivni*, Oksford (Oxford, 1990: 140) navodi da se on odnosi na emocije, stavove, motivaciju i vrednosti, dodajući pritom da emocijama, stavovima, motivacijom i vrednostima učenik/student može ovladati koristeći upravo afektivne strategije u procesu učenja stranog jezika. Na to možemo dodati i konstataciju autora Tse (2011: 30) koji tvrdi da afektivne strategije imaju za cilj da kontrolišu učenikova osećanja i stavove prema anksioznosti. Ovo je možda preoštra definicija koja stavlja mnogo toga na teret afektivnim strategijama, ali kada bi

ove strategije zaista mogle da kontrolišu stavove prema anksioznosti, onda bi to bilo pravo otkrovenje za metodiku nastave stranog jezika. Ostaje da neka nova istraživanja odgovore na ovo pitanje.

Mandasari i Oktavijani (Mandasari & Oktaviani, 2018) ukazali su da su afektivne strategije najpogodnije strategije za motivisanje učenika za učenje drugog jezika. Učenici će moći da se bave svojim osećanjima i da umanjuju poteškoće sa kojima se suočavaju, a smanjene poteškoće ih mogu više motivisati za dalji rad i učenje. Lavasani i Fariadres (Lavasani & Fariadres, 2011) navode da je Oksford objasnila značaj afektivnih strategija kao mogućnost pojedinca da ima kontrolu nad svojim samopoštovanjem. Cilj poznavanja ovih strategija bi bio da se stvore pozitivne vrednosti u učenju jezika (Ibid.). Samopoštovanje i samopouzdanje su primarni afektivni elementi koji podrazumevaju preispitivanje sopstvene efikasnosti u učenju jezika (Oxford, prema: Ćirković-Miladinović, 2019: 32). Prema Rositer (Rossiter, 2003), afektivne strategije pomažu učenicima da se suoče sa učenjem jezika, pri čemu će moći da povežu okruženje za učenje sa svojom ličnom snagom učenja. Drugim rečima, učenici će moći da rešavaju sve nadolazeće probleme dok uče jezik, a to će dovesti do unapređenja njihovih receptivnih i produktivnih veština. Jasno je da pozitivno okruženje stvara pozitivan uticaj na učenike.

Afektivne strategije su veoma važne posebno za one učenike koji nemaju podršku ili motivaciju da uče od svog nastavnika ili razreda (White, 1995, citirano u: Oxford, 2011). Afektivne strategije, koje se nazivaju i samomotivacione strategije (Dörnyei, 2003), pomažu učenicima da se nose sa faktorima ličnosti za koje se veruje da ometaju njihov napredak u učenju i korišćenju jezika kao što su anksioznost, nisko samopoštovanje i negativni stavovi (Ata Allah, 2016). Slično, Garej i Ećebaria (Garay & Etxebarria, 2012) veruju da afektivne strategije pomažu učenicima da stvore i održe emocionalnu stabilnost tokom učenja. Te strategije čine učenje lakšim, bržim, prijatnijim, samousmerenijim, efikasnijim i prenosivijim na nove situacije (Oxford, 1990: 80). Oksford ide korak dalje i naglašava da efikasne strategije povećavaju samopoštovanje i samopouzdanje učenika, ubrzavaju ostvarivanje predloženih ciljeva, usmeravaju učenike da poštuju druge, nastavnike i školu, kao i da utiču na upotrebu kognitivnih strategija.

Da rezimiramo, upotreba afektivnih strategija pomaže razvoju sposobnosti učenika u učenju stranog jezika i doprinosi tome da postanu nezavisni i svesni načina na koje mogu najefikasnije da uče (Mostafavi & Vahdani, 2016). Afektivne strategije pomažu učenicima ciljnog jezika da upravljaju svojim osećanjima i stavovima prema učenju, kao i da uče da komuniciraju sa drugima na uspešan način (Chou, 2004).

Klasifikaciju strategija učenja stranog jezika ponudili su različiti autori, ali se za potrebe ove studije autorka oslanja na klasifikaciju afektivnih strategija koju je ponudila Oksford (1990: 164–168).

Oksford (Ibid.) klasifikuje afektivne strategije u tri glavne grupe: *smanjenje jezičke anksioznosti*, *samoohrabrivanje* i *kontrolisanje emocija*. Ta taksonomija uključuje 10 podstrategija i to: korišćenje relaksacije, dubokog disanja ili meditacije; korišćenje muzike; korišćenje smeha; izgovaranje pozitivnih rečenica; mudro preuzimanje rizika; nagrađivanje sebe; slušanje svog tela; korišćenje evidencione liste; pisanje dnevnika učenja jezika i razgovor o svojim osećanjima sa drugim osobama. Svaka glavna grupa obuhvata 3 do 4 podstrategije<sup>1</sup>.

*Smanjenje jezičke anksioznosti* je prva grupa afektivnih strategija u taksonomiji koju je ponudila Oksford (1990). Učenici često doživljavaju anksioznost kada govore novim jezikom (Oxford, 1990). Da bi smanjili anksioznost, učenici mogu da se oslanjaju na različite strategije kao što su: progresivno opuštanje, duboko disanje ili meditacija, muzika, smeh. 'Korišćenje progresivne relaksacije' smanjuje napetost tako što opušta mišiće tela (Ibid.). 'Duboko disanje' znači disanje ne samo iz pluća već i iz dijafragme. To je efikasna integrativna vežba telom za suočavanje sa stresom i emocionalnim stanjima (Ibid.). Braun, Gerbarg i Muenč (Brown, Gerbarg & Muench, 2013) potvrđuju da duboko disanje donosi smirenost. Što se tiče 'meditacije', ona znači usredsređenje pojedinca koji usmeno izlaže na neku mentalnu sliku ili zvuk koji asocira na nešto pozitivno, a time se smanjuje anksioznost koja često sprečava učenike da govore (Oxford, 1990: 164). 'Korišćenje muzike' se upotrebljava kao strategija sa ciljem da smiri učenike i može se primeniti pre usmenog izlaganja koje će biti ocenjivano. Na taj način bi se učenici smirili i oslobodili stresa. 'Korišćenje smeha' u učionici nije nova strategija, ali je veoma efikasna i pripada ovoj grupi. Smeh može da se koristi za uklanjanje dosade i pojačavanje motivacije dodavanjem humora (Oxford, 2011). Ideje za primenu ove strategije mogu biti sledeće: učenici mogu u uvodnom delu časa da čitaju humoristične knjige/aforizme, da poslušaju ili podele između sebe odgovarajuće šale ili pak da pogledaju smešni film ili video-klip.

Druga grupa strategija nosi naziv *Samoohrabrivanje*. „Ova grupa strategija često je zanemarena od strane učenika jer većina njih očekuje da ih hrabri nastavnik ili neko drugi, pa zaboravljaju da to mogu i sami da učine. Naime, najznačajnije ohrabrenje i treba da potekne od samog učenika/studenta koji uči. Tada će upotreba ove grupe strategija dostići vrhunac uspeha” (Ćirković-Miladinović, 2019: 36). Ova grupa strategija uključuje radnje kao što su 'izgovaranje

---

<sup>1</sup> Detaljno objašnjenje svake strategije ponaosob može se videti u Ćirković-Miladinović (2019: 35–39).



pozitivnih izjava', 'mudro preuzimanje rizika' i 'nagrađivanje samog sebe'. 'Izgovaranje pozitivnih izjava' se koristi za povećanje poverenja učenika u učenje novog jezika (Oksford, 1990). Učenik može reći ili napisati pozitivnu izjavu da bi ocenio svoj učinak (Ibid.). 'Mudro preuzimanje rizika' znači da učenici preuzimaju razuman rizik i donose odluku da učestvuju u procesu usmenog izlaganja na času čak i onda kada znaju da će praviti greške. Naravno, ovde se ne misli na pogađanje odgovora bez ikakvog smisla ili odgovaranje bez obzira na to šta se u pitanju traži, već na promišljeno i sistematično odgovaranje, gde, sasvim logično, mogu da se potkradu jezičke greške (Ćirković-Miladinović, 2019). Što se tiče strategije 'nagrađivanje samog sebe', ona donekle zavisi od mentalnog sklopa svake osobe. Ako govorimo o usmenom izlaganju, ova strategija se može upotrebiti neposredno posle odgovaranja na času rečima: „Mislim da sam dobro odgovorio/la na ovo pitanje” ili „Može bolje ali zadovoljan/na sam svojim učinkom” i slično. Oxford (1990: 168) navodi primere nekih učenika koji koriste ovu strategiju i mnogo kasnije, posle časova: „Hildegard nagrađuje sebe za dobar rad na času tako što odgleda omiljenu TV seriju”, „Lindzi sebe nagradi kupovinom”, „Luiz provede vreme sa drugaricom sa kojom voli da se druži” itd.

*Kontrolisanje emocija* je treća grupa afektivnih strategija koja pomaže učenicima/studentima da bolje upoznaju svoja osećanja, stavove i stepen motivacije za učenje ciljnog jezika jer ukoliko ne bi bili svesni ovih aspekata, ne bi mogli da eliminišu negativna osećanja koja sprečavaju učenje jezika. Ova grupa strategija uključuje 'slušanje svog tela', 'korišćenje evidencione liste', 'pisanje dnevnika učenja jezika' i 'razgovor o svojim osećanjima sa drugim osobama'. 'Slušati svoje telo' znači obratiti pažnju na signale tela (Ibid.). Znamo da pozitivna i negativna osećanja podjednako utiču na naše telo. Neka pozitivna osećanja koja mogu da se dožive na času su sreća, interesovanje, smirenost i zadovoljstvo, a moguća su i negativna osećanja kao što su napetost, zabrinutost, strah i ljutnja. Učenik treba da razume takva osećanja da bi ih kontrolisao (Ibid.). Da bi pomogli učenicima da otkriju svoja osećanja, stavove i motivaciju u učenju novog jezika, nastavnici mogu da predlože 'korišćenje evidencione liste' (Ibid.). Učenici mogu da popunjavaju evidencionu listu svaki dan ili svakih nekoliko dana kako bi procenili svoja osećanja i stavove prema učenju ciljnog jezika. Odgovori učenika u ovim listama mogu da posluže i kao osnova za evaluaciju i kvalitetnu raspravu o tome kakva se osećanja javljaju na času engleskog jezika, a učenici bi uvideli da svako može da ima neki problem u učenju. 'Pisanje dnevnika samovrednovanja' tokom učenja stranog jezika pomaže učenicima da kontinuirano prate i opisuju svoja osećanja, stavove i percepcije o procesu učenja novog jezika (videti detaljnije u: Ćirković-Miladinović, 2019). Ovi dnevnik mogu da posluže da se osveste i evidentiraju upotrebe strategija za koje učenik smatra da su se pokazale efikasnim

u toku usmenog izlaganja, ali i onih koje nisu bile dovoljno efikasne (Ibid.). Time bi i nastavnik i učenici imali detaljniji uvid u proces učenja, njegovo napredovanje ili stagnaciju i opadanje. 'Razgovor o svojim osećanjima sa drugim osobama' veoma je važna strategija koja se može primeniti na času engleskog jezika uz prisustvo nastavnika koji bi usmeravao i vodio diskusiju svojih učenika sa ciljem da im pomogne da razumeju probleme koje imaju i da te probleme otklone. Najvažnije je da u tim trenucima svi učesnici diskusije pokažu razumevanje i da se razmene ideje kako da se prevaziđe strah od usmenog izlaganja pred drugima. Naravno, učenik može da razgovara i sa osobama van školskog okruženja, kao što su prijatelji, roditelji, rođaci i da sa njima podeli svoja osećanja. Tabelarni prikaz strategija učenja dat je u nastavku.

Tabela 1. Klasifikacija afektivnih strategija prema Oksford (1990: 141)

Klasifikacija afektivnih strategija	
<b>Smanjivanje jezičke anksioznosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Korišćenje relaksacije, dubokog disanja ili meditacije</li> <li>- Korišćenje muzike</li> <li>- Korišćenje smeha</li> </ul>
<b>Samoohrabrivanje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Izgovaranje pozitivnih rečenica</li> <li>- Mudro preuzimanje rizika</li> <li>- Nagrađivanje sebe</li> </ul>
<b>Kontrolisanje emocija</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Slušanje svog tela</li> <li>- Korišćenje evidencione liste</li> <li>- Pisanje dnevnika samovrednovanja</li> <li>- Razgovor sa kolegama o svojim osećanjima</li> </ul>

Dakle, afektivne strategije mogu biti efikasne u procesu poboljšanja motivacije učenika da aktivnije učestvuju u procesu usmenog izlaganja na času engleskog jezika i da kreiraju pozitivne stavove prema ciljnom jeziku (Roboh & Tedjaatmadja, 2016). Slično, Oksbrau (Oxbrow, 2005) veruje da bi podučavanje afektivnih strategija u nastavi engleskog jezika moglo da dovede do poboljšanja veštine izlaganja ako bi i učenici i nastavnici bili svesni ovih strategija i vežbali njihovu primenu. Shodno tome, postignuća učenika variraju, od tačke kada je učenik potpuno motivisan i kontroliše svoje emocije, do druge tačke, kada učenik ne zna kako da kontroliše svoje emocije, oseća strah i ljutnju kada ne može da se izrazi na stranom jeziku (Garai & Etxebarria, 2012). Da su afektivne strategije značajne za metodiku engleskog jezika potvrđuje i Scimoneli (Scimonelli,

2002) koji smatra da su ove strategije i intervencija nastavnika ključna kombinacija za razvijanje pozitivne slike sopstvenog postignuća kod učenika.

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



## II METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

U prethodnim poglavljima predstavljena su teorijska razmatranja, dosadašnja istraživanja afektivnih faktora i strategija u oblasti nastave engleskog jezika kod nas i u svetu, važnost podučavanja afektivnih strategija, njihova definicija i klasifikacija. U ovom poglavlju biće objašnjena paradigma u okviru koje je istraživanje izvršeno, opisane pretpostavke, postulati, metode, tehnike i instrumenti prikupljanja podataka i način analize.

### 2.1. Vrsta istraživanja – Naturalističko istraživanje

**Naturalističko istraživanje** (*naturalistic inquiry*) u svojoj osnovi istražuje ponašanje ljudi u njihovom prirodnom okruženju (Owen, 2008; prema: Given, 2008). Najvažnija postavka na kojoj se zasniva naturalistička paradigma jeste ta da je realnost višesložna i da je određuje sociološki kontekst u kome se ona razvija (Ibid.). Naturalističko posmatranje se odvija u prirodnom okruženju ispitanika a, u skladu sa tim, istraživač ni na koji način ne utiče na fenomen koji istražuje, već pruža autentične i detaljne opise koji su od značaja za određeno istraživanje (McKechnie, 2008; prema: Given, 2008). Ovakvo posmatranje obezbeđuje razumevanje i opisivanje društvenih aktivnosti sa stanovišta samih učesnika jer je samo na taj način moguće saznati pravu sliku situacije. Naturalističko istraživanje je u svojoj osnovi kvalitativno i, kao takvo, sprovodi se u prirodnom okruženju ispitanika ili pojave koja se istražuje (Norum, 2008, prema: Given, 2008). To znači da je uloga samog istraživača u procesu kvalitativnog istraživanja od suštinskog značaja jer on proučava pojavu kakva jeste, bez namere da utiče na njeno menjanje ili na menjanje njenog okruženja.

Kako je cilj ovog istraživanja bio da se utvrdi stepen zastupljenosti afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod učitelja i vaspitača, saznanje o ovim strategijama autorka nije mogla da dobije samo numeričkim podacima, već je za objašnjenje predmeta istraživanja koristila dobijene podatke iz nekoliko izvora (upitnik ISUJ, dnevnik samovrednovanja i intervju). Rezultati dobijeni dnevnikom samovrednovanja i intervjuom opisani su i objašnjeni u prethodnoj studiji autorke Ćirković-Miladinović (2019a), a podaci dobijeni upitnikom ISUJ biće

predstavljani u ovoj monografiji i oslanjaće se na podatke pomenute studije. Razlog za ovakav pristup istraživanju je taj što se veoma teško mogu identifikovati strategije učenja koje se koriste prilikom učenja stranog jezika. Uzrok tome je što se odabir i primena strategija odvijaju u okviru mentalnih procesa učenika/studenata, a afektivne strategije se tiču emocija, stavova i motivacije učenika/studenata koji uče strani jezik. Stoga, ako želimo da saznamo kako neko uči, ili koje emocionalne probleme ima u vezi sa konkretnim stranim jezikom, moramo da postavimo određena pitanja toj osobi i na taj način dobijemo podatke. Iz tog razloga se ova monografija fokusira na kvantitativne podatke koji će dodatno pojasniti i broičano iskazati učestalost korišćenja afektivnih strategija kod ispitanih studenata.

## 2.2. Odabir uzorka

Kada je u pitanju zaključivanje i generalizovanje na osnovu veličine nekog uzorka, Linkoln i Guba (Lincoln & Guba, 1985: 224) smatraju da validnost uzorka ne zavisi od velikog broja ispitanika nego od kvaliteta podataka dobijenih ispitivanjem. **Uzorkovanje** ili uzimanje uzoraka istraživanja (engl. *sampling*) iz populacije veoma je složen, osetljiv i odgovoran posao svakog istraživača. Uzorkovanje se definiše kao svrsishodno biranje manje grupe populacije koja svojim osobinama može da predstavlja širu populaciju određene kategorije (Best & Kahn, 1998: 340). Uzorkovanje se još definiše i kao posebna tehnika odabira jedinica populacije (ljudi, grupa, podgrupa i sl.) koje svojim osobinama reprezentuju širu populaciju iz koje su odabrane (Onwuegbuzie & Leech, 2007; Onwuegbuzie & Collins, 2007; Teddlie & Yu, 2007).

S obzirom na način uzorkovanja, uzimanja uzorka iz populacije, odnosno biranja uzorka, „moguće je razlikovati **verovatnosne** (uzorci koji se zasnivaju na teoriji verovatnoće) i **neverovatnosne** (uzorci koji se ne zasnivaju na teoriji verovatnoće)” uzorke (Best & Kahn, 1998: 212). Za potrebe ove studije autorka je odabrala uzorak koji se ne zasniva na teoriji verovatnoće, dakle, neverovatnosni uzorak. S tim u vezi, odabran je jedan deo osnovnog skupa koji čine svi pedagoški fakulteti u Srbiji. Na taj način postignuta je veća ekonomičnost i eliminisani su brojni organizacioni problemi koji su karakteristični za terenska istraživanja u vaspitno-obrazovnim organizacijama koje su smeštene u različitim regionalnim oblastima (Jovanović & Knežević-Florić, 2007: 284). Iz ove grupe neverovatnosnih uzoraka autorka se odlučila za **namerni i prigodni** uzorak. Namerni uzorak istraživač namerno bira jer po njegovom mišljenju takav uzorak (u ovom slučaju, studenti prve godine na pedagoškim fakultetima u Užicu, Vranju i Jagodini) najviše doprinosi celishodnijem sprovođenju

preduzetog istraživanja. Uži uzorak već ispitane populacije koji je autorka odabrala za kvalitativni deo istraživanja (Ćirković-Miladinović, 2019a) ujedno je i prigodni uzorak, jer je sačinjen od jedinica populacije koje su istraživaču bile na raspolaganju (studenti Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini). Na ovaj način, dodatkom kvantitativnog dela istraživanja već pomenutoj studiji (Ibid.), istraživanje sada dobija miks-metodski karakter i time doprinosi rasvetljavanju problema istraživanja i boljem uvidu u frekventnost korišćenja afektivnih strategija.

### 2.3. Procedura uzorkovanja

Istraživanje je započeto na taj način što su studenti (319 studenata Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, 31 student Pedagoškog fakulteta u Vranju i 25 studenata Pedagoškog fakulteta u Užicu) popunili inicijalni upitnik sa ciljem da se dobiju podaci o uzorku koji bi se na taj način jasnije opisao i time bi se kontekstualizovali ostali podaci. Upitnik se sastojao od 15 pitanja i trebalo je da utvrdi sledeće:

- opšte podatke o studentima (studijsku godinu, pol, studijski program i prosečnu ocenu na kraju te studijske godine);
- kakvo je iskustvo studenata u učenju engleskog jezika u prethodnom školovanju i koliko su pažnje posvećivali razmišljanju o svom učenju pomenutog stranog jezika (da li su razmišljali o sledećim pojedinostima: svojim komunikativnim sposobnostima na engleskom jeziku u određenoj situaciji (na primer na zabavi, putovanju ili onlajn-sastanku); o tome da nekada mogu da komuniciraju veoma dobro, a da nekada ne mogu da progovore; da ljudi koji govore na engleskom jeziku mogu da razumeju kada sa njima lično razgovaraju, ali ne mogu da ih razumeju preko telefona, u onlajn-okruženju i sl.; zašto neke ljude razumeju veoma dobro, a neke veoma teško; koje greške najčešće prave; koje su im gramatičke oblasti teške za razumevanje i u kojim oblastima osvoje najmanje poena na testovima; koje bi reči bile korisne da nauče; koliko su naučili na jednom času, a koliko u toku nedelje; koliko su napredovali u toku jednog kursa; koju od ponuđenih oblasti treba najviše da uče kako bi svoje znanje iz te oblasti unapredili; na koji način mogu da vežbaju i unaprede svoje znanje samostalno);
- kako studenti procenjuju težinu sopstvenog učenja engleskog jezika (da li im je učenje engleskog jezika do sada bilo veoma teško, umereno teško ili lako);

- kako studenti procenjuju težinu pojedinih jezičkih oblasti, tj. koje oblasti smatraju lakšim za učenje, a koje težim;
- kojom ocenom studenti ocenjuju sopstveno znanje svake od ponuđenih oblasti (usmeno izlaganje, slušanje, pisanje, čitanje, gramatika, vokabular i izgovor)<sup>2</sup>.

Svaki od pomenutih faktora ima za cilj da što preciznije opiše profil studenata koji su bili obuhvaćeni istraživanjem, kao i da objasni kontekst u kojem je istraživanje vršeno.

### **2.3.1. Eksterni faktori**

Godine su jedan od važnih eksternih faktora učenja stranog jezika i ovde treba napomenuti da su svi studenti (N = 375) u trenutku istraživanja pohađali prvu godinu studija na nematičnim fakultetima (Fakultet pedagoških nauka u Jagodini, Pedagoški fakultet u Užicu i Pedagoški fakultet u Vranju) i da su u trenutku istraživanja imali u proseku 19 godina. To za ovo istraživanje znači da studenti nisu pravili veće pauze posle završetka srednje škole i da su se odmah upisali na fakultet. Pozivajući se na **Hipotezu o kritičnom periodu u usvajanju jezika** (*Critical Period Hypothesis*), podatak o godinama nam pokazuje da bi svi studenti trebalo da budu u istoj starosnoj grupi u pogledu sticanja znanja, jezičkih veština i, posebno, u oblasti razvijanja komunikacionih sposobnosti (Singleton & Lengyel, 1995: 2).

Pošto u pogledu godina starosti kod studenata nije bilo značajnijih razlika, u daljem tekstu biće razmotreni i drugi eksterni faktori koji mogu biti od značaja za ovo istraživanje.

Drugi eksterni faktor koji ćemo ovde objasniti je pol studenata. Od 375 studenata na pomenutim fakultetima, istraživanje je obuhvatilo 332 ispitanika ženskog pola, što procentualno iznosi 88,53%, dok je, s druge strane, bilo znatno manje ispitanika muškog pola. Broj ispitanika muškog pola iznosio je 43, tj. 11,46%. Prikaz ovih podataka dat je u Tabeli 2.

---

<sup>2</sup> Za potrebe ove studije, autorka će se fokusirati samo na detaljnu analizu ocene kojom su studenti procenili kvalitet sopstvenih sposobnosti usmenog izlaganja na engleskom jeziku.



Tabela 2. Pol i prosečna ocena studenata ispitanog uzorka

Frekvencija		%	Prosečna ocena	
POL	M	43	11,46	7,21
	Ž	332	88,53	8,09
Ukupno		375	100	

Ovi podaci idu u prilog već tradicionalnoj situaciji u učiteljskoj i vaspitačkoj profesiji i dokazuju da učiteljski ili vaspitački poziv biraju pretežno devojke. To je posebno evidentno na studijskom programu Vaspitač u predškolskim ustanovama, koji su dugo birale isključivo studentkinje. Tek je u novije vreme zabeleženo da se za ovaj studijski program godišnje prijavi od jednog do tri studenta. Opisano stanje ne odudara od trendova biranja ove profesije i u drugim zemljama, pa tako, na primer, u Sjedinjenim Američkim Državama učiteljski posao obavlja 75% žena (Botticini & Eckstein, 2006: 9). U evropskim zemljama feminizacija nastavničke profesije u drugoj polovini 20. veka ima izuzetan zamah. Već je u osamdesetim godinama 20. veka u osnovnim školama bilo zaposleno više od 50% žena (Wylie, 2000: 2).

Kad je u pitanju Srbija, feminizacija nastavničke i učiteljske profesije je u naročitom porastu u drugoj polovini 20. veka. Ova promena se odvijala paralelno sa društvenim promenama emancipatorskog karaktera, lakšim pristupom obrazovanju i izlaskom žena u javnu sferu, odnosno većim učestvovanjem žena u ekonomskom životu (Tomić & Spasić, 2010: 103). Tome u prilog ide podatak da je 1990-ih godina u nižim razredima osnovnih škola u Srbiji bilo zaposleno oko 70% žena. Masovno opredeljivanje za učiteljsku profesiju podupire i činjenica da se na osnovu patrijarhalnih stereotipa kroz sistem obrazovanja ženama nameće tradicionalni put profesionalnog usmerenja (Spasić, 2009: 554). Dakle, veće interesovanje za pedagoške fakultete i dalje preovladava kod devojaka, što znači da uzorak u ovom istraživanju ukazuje na stvarno stanje stvari.

Sledeći eksterni faktor koji je ispitan upitnikom je prosečna ocena studenata na kraju prve akademske godine. Prosečna ocena studenata ženske populacije na kraju prve akademske godine bila je 8,09, dok je prosečna ocena muške populacije studenata bila manja i iznosila 7,21 (prikaz ovih podataka dat je takođe u Tabeli 2). Ako se nadovežemo na prethodne podatke o broju studenata ženskog pola i broju studenata muškog pola koje je istraživanje obuhvatilo, veću prosečnu ocenu kod devojaka možemo objasniti i njihovim verovatno većim interesovanjem za profesiju koju su odabrale (Spasić, 2009). Još jedan mogući razlog za manju motivisanost za učenje i ostvarenje bolje prosečne ocene kod

mladića može biti i taj što su upisani mladići na studijskom programu Učitelj i Vaspitač u domovima uglavnom iz okoline gradova u kojima su pomenuti fakulteti, pa su zbog nemogućnosti da studiraju u nekom drugom daljem gradu bili prinuđeni da izaberu fakultete i studijske programe u svojim ili obližnjim gradovima. Samim tim, njihova motivacija za učenje i napredovanje u oblasti koja nije njihov sopstveni ili prvi izbor i ne može biti visoka, čak vremenom i opada. Dakle, manja prosečna ocena mladića može se objasniti njihovim razlozima za izbor određenog studijskog programa – nedostatak finansijskih mogućnosti da studiraju u nekom drugom gradu, sticanje neke kvalifikacije na osnovu koje bi mogli da obezbede posao, poštovanje želje roditelja (Ryan & Deci, 2000).

Kako bi se dodatno pojasnila veza opšte prosečne ocene ispitanih studenata sa njihovom motivacijom da uče engleski jezik kao strani, ovde će biti prikazani podaci o prosečnoj oceni kojom su studenti procenili kvalitet sopstvenih sposobnosti usmenog izlaganja na engleskom jeziku.

Tabela 3. Samoprocena usmenog izlaganja

Studijski program	Učitelj			Predškolski vaspitač		Domski vaspitač		
	Fakultet	POL	M	Ž	M	Ž	M	Ž
Fakultet pedagoških nauka u Jagodini		7,10		6,82	6,66	6,74	6,16	6,73
Pedagoški fakultet u Vranju		6,33		8,11	-	7,27	-	-
Pedagoški fakultet u Užicu		6,00		7,88	-	7,00		
Samoprocena usmenog izlaganja		6,47		7,60	6,66	7,00	6,16	6,73
Samoprocena muškaraca					6,43			
Samoprocena devojaka					7,11			
Samoprocena za sve studente ukupno					6,77			

Iz Tabele 3 može se videti da ukupna prosečna ocena kojom su studenti ocenili sopstvene sposobnosti usmenog izlaganja iznosi 6,77. Devojke su svoje sposobnosti usmenog izlaganja ocenile višom ocenom (7,11), za razliku od momaka, koji su svoje sposobnosti usmenog izlaganja ocenili nešto nižom ocenom

(6,43). Na osnovu ovog podatka može se zaključiti da devojke imaju pozitivno mišljenje o svojim sposobnostima usmenog izlaganja na engleskom jeziku, dok je ocena kojom su mladići ocenili svoje sposobnosti tek nešto viša od minimuma koji je neophodan da se položi ispit na fakultetu. Ovako niska ocena takođe pokazuje njihovu svest o tome da je kvalitet njihovog usmenog izlaganja na engleskom jeziku na veoma niskom nivou. Ako se podsetimo da je ukupna prosečna ocena mladića na kraju prve akademske godine bila 7,21, a kod devojaka 8,09, može se zaključiti da su postignuća devojaka i u drugim akademskim predmetima bolja. Ovaj podatak pokazuje da je motivacija devojaka za učiteljski i vaspitački poziv veća.

Kako bi se, dalje, podaci o prosečnoj oceni i samoproceni usmenog izlaganja dodatno pojasnili i kontekstualizovali, ovde će biti navedeni rezultati istraživanja koje su sprovele Maksimović i Petrović (2012: 27–28). Naime, one su istraživanjem obuhvatile studente koji uče engleski jezik kao strani na departmanima humanističkih i društvenih nauka na Filozofskom fakultetu u Nišu i saznale da su studenti koji su imali prosečnu ocenu oko 8 (58,9%) istakli da su nezanimljiva predavanja i teme razlog za njihovu slabiju motivisanost da uče strani jezik (Ibid.). Međutim, na pitanje da li smatraju učenje engleskog jezika važnim za profesionalno i lično usavršavanje više od polovine studenata (60,2%) izjasnilo se da je učenje engleskog jezika važno za njihovo usavršavanje, kako lično tako i profesionalno, trećina ispitanika (28,6%) smatrala je da je za njihovu buduću profesiju znanje engleskog jezika važno samo u pojedinim aspektima, dok je samo mali broj, desetina ispitanika, smatrao da znanje engleskog jezika nije važno za njihovu buduću profesiju. U zaključku su autorke (Ibid.: 29) istakle da postoji statistički značajna razlika između opšte prosečne ocene studenata i njihove zainteresovanosti za učenje engleskog jezika na pomenutom nematičnom fakultetu. Dakle, možemo reći da je čitanje stručne literature na stranom jeziku i znanje stranog jezika od velikog značaja za buduće usavršavanje studenata u izabranoj oblasti (Šafran, 2005: 241). Samim tim, njihova veća motivacija za pripremu za buduću profesiju može da utiče i na opštu prosečnu ocenu na kraju studija, kao i na to da li će mišljenje studenata o sopstvenim sposobnostima iz određenih oblasti biti pozitivno ili negativno. Pozitivno mišljenje o ličnim sposobnostima vodiće ka većem samopouzdanju, dok negativno mišljenje može i dodatno da ugrozi samopouzdanje studenata, a time i njihovu ukupnu motivaciju za učenje. Kod studenata koji su za potrebe ove studije bili obuhvaćeni istraživanjem, a koji se pripremaju za učiteljski i vaspitački poziv, uviđa se da je motivacija za pomenute profesije veća kod devojaka nego kod momaka, što nam potvrđuju prosečne ocene na kraju prve akademske godine i ocene kojima su studenti ocenili sopstveni kvalitet usmenog izlaganja na engleskom jeziku.

Upravo je veća motivacija kod devojaka i uticala da one iskazuju veći stepen aspiracije u oblasti nastave engleskog jezika i da njihovo samopouzdanje bude veće od samopouzdanja koje iskazuju mladići.

Dakle, studenti koji se obučavaju da se profesionalno bave nastavom i vaspitanjem imaju ne samo veći stepen samopouzdanja (što je slučaj kod devojaka) nego i veću motivaciju da se usavršavaju. Njihova svest o sopstvenom uspehu u određenoj oblasti je i motiv za dalje učenje, a ona je ujedno i ishod celokupnog učenja (Schunk, 1984; 1989).

Četvrti eksterni faktor koji je upitnik ispitao je studijski program koji su studenti odbrali na pedagoškim fakultetima u Jagodini, Užicu i Vranju. Naime, autorka je istraživanjem obuhvatila tri fakulteta i njihove studente na prvoj akademskoj godini koji uče engleski jezik kao strani. Na Fakultetu pedagoških nauka u Jagodini autorka je ispitala 90 učitelja, 133 vaspitača u predškolskim ustanovama i 96 vaspitača u domovima, na Pedagoškom fakultetu u Vranju istraživanje je obuhvatilo 20 učitelja i 11 vaspitača u predškolskim ustanovama, a u Užicu na Pedagoškom fakultetu 20 učitelja i 5 vaspitača u predškolskim ustanovama. Raspodela studenata po fakultetima i prema studijskim programima data je u Tabeli 4.

Tabela 4. Raspodela studenata prema fakultetu i odabranom smeru

Studijski program	Učitelj	Vaspitač u predškolskim ustanovama	Vaspitač u domovima
<b>Fakultet</b>			
Fakultet pedagoških nauka u Jagodini	90	133	96
Pedagoški fakultet u Vranju	20	11	-
Pedagoški fakultet u Užicu	20	5	-
<b>Ukupno</b>	<b>130</b>	<b>149</b>	<b>96</b>

Međutim, autorku u ovom trenutku posebno interesuje celokupni uzorak, koji obuhvata 130 učitelja, 149 vaspitača u predškolskim ustanovama i 96 vaspitača u domovima. Najbrojnija grupa ispitanih studenata (39,73%) u trenutku ispitivanja pohađala je studijski program Vaspitač u predškolskim ustanovama, 34,66% studenata pohađalo je studijski program Učitelj, a najmanja grupa

ispitanih studenata (25,61%) pohađala je studijski program Vaspitač u domovima na Fakultetu pedagoških nauka u Jagodini jer jedino na tom fakultetu i postoji ovaj smer, koji je akreditovan i uveden 2007. godine. Pregled ovih podataka dat je u Tabeli 5.

Tabela 5. Studijski program ispitanih studenata

Studijski program	Učitelj	Vaspitač u predškolskim ustanovama	Vaspitač u domovima
Frekvencija	130	149	96
%	34,66	39,73	25,61

Najveći broj ispitanika su studenti sa Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, gde se Engleski jezik struke izučava kao obavezni studijski predmet za sva tri studijska programa. Na prvoj godini studija se izučava Engleski jezik struke u drugom semestru prve akademske godine i broj ESP bodova za ovaj predmet iznosi 4 (podaci su preuzeti iz knjige predmeta objavljene na sajtu Fakulteta pedagoških nauka). Ishod studijskog predmeta Engleski jezik struke za sva tri studijska programa podrazumeva da studenti poseduju jezičke kompetencije B1 nivoa *Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike*. Znanje koje steknu tokom prve akademske godine treba da bude uvod u akademski predmet na drugoj studijskoj godini, a to je Akademski engleski jezik čiji ishod učenja pretpostavlja znanje na nivou B2/C1. Engleski jezik struke podrazumeva da studenti na kraju ovog kursa poseduju jezičke kompetencije na nivou B2, da samostalno koriste jezik kako u usmenoj tako i u pisanoj formi i da budu osposobljeni da samostalno unapređuju svoje znanje korišćenjem različitih izvora. Studenti na vaspitačkim studijskim programima i studenti na studijskom programu Učitelj uče iz različitih nastavnih materijala i priručnika i treba da savladaju različite sadržaje, naravno svi sadržaji su fokusirani na odabrani studijski program i pripremu za buduću profesiju.

Na Pedagoškom fakultetu u Vranju Engleski jezik je takođe obavezan studijski predmet za oba studijska programa (studijski program Učitelji i studijski program Vaspitač u predškolskim ustanovama) i podrazumeva isti ishod kursa, tj. da studenti treba da poseduju jezičke kompetencije B1 nivoa *Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike* (podaci su preuzeti iz knjige predmeta za studijski program Učitelj i studijski program Vaspitač u predškolskim ustanovama na sajtu Pedagoškog fakulteta u Vranju). Kada su u pitanju ESP bodovi na studijskom programu Učitelj, broj bodova je različit na sva tri pomenuta fakulteta.

Naime, na Fakultetu pedagoških nauka u Jagodini, Engleski jezik struke za sva tri smera se izučava jedan semestar, sa 2 časa vežbi i 2 časa predavanja (2+2) i nosi 4 ESP bodova. Na Pedagoškom fakultetu u Užicu i učitelji i vaspitači imaju Engleski jezik 1 u odnosu 0+2 u korist časova vežbi a broj ESPB iznosi 3. Oni ovaj predmet izučavaju dva semestra. Pedagoški fakultet u Vranju propisuje Engleski jezik 1 i 2 kao obavezne akademske predmete prvog (1+2) i drugog semestra (2+2) sa 5 dodeljenih ESPB. Razlika je primetna u broju semestara koliko se uči engleski jezik na prvoj akademskoj godini – u Užicu i Vranju se Engleski jezik izučava dva semestra a u Jagodini jedan. To se objašnjava time što je u Jagodini predviđeno da studenti nastave učenje engleskog jezika i na drugoj akademskoj godini u okviru predmeta Akademski engleski jezik. Ujedno, jedino se u Jagodini nakon inoviranja studijskih programa podučava Engleski jezik struke, dok je na ostala dva fakulteta i dalje zadržano da se izučava Opšti engleski jezik.

Najmanji broj ispitanika je sa Pedagoškog fakulteta u Užicu, gde se Engleski jezik izučava kao obavezni predmet tokom prve akademske godine u oba semestra. I na ovom fakultetu učitelji i vaspitači imaju isti sadržaj, uče iz istih nastavnih materijala i istog priručnika, isti je broj ESP bodova koje ovaj studijski predmet nosi (3 ESPB) i isti je očekivani ishod sprovedenog kursa za oba studijska programa (podaci su preuzeti iz knjige predmeta za studijski program Učitelj i studijski program Vaspitač na sajtu Pedagoškog fakulteta u Užicu). Od studenata se očekuje da će na kraju kursa posedovati potrebna znanja na nivou B1 i da će moći da koriste stručnu literaturu na engleskom jeziku, da vladaju stručnom terminologijom, kao i da vladaju komunikacijom na ovom stranom jeziku. Dakle, fakultet u Užicu propisuje 3 ESP boda za akademski predmet Engleski jezik, dok je taj broj u Jagodini 4 a u Vranju 5. Može se zapaziti da je broj ESP bodova različit u zavisnosti od fakulteta.

Drugim rečima, može se primetiti da je status Engleskog jezika isti na pomenutim fakultetima, odnosno da na svim fakultetima ima status obaveznog predmeta i da se izučava na prvoj akademskoj godini. Što se tiče ishoda studijskog predmeta u odnosu na izabrani studijski program, i tu je situacija ujednačena pa se očekuje da učitelji i vaspitači poseduju znanje na nivou B1. Razlika postoji u broju semestara koliko se izučava engleski jezik na prvoj akademskoj godini i broju kredita koji se ostvaruje nakon položenog ispita. Ujedno, najdominantnija razlika je u tome što se jedino na Fakultetu pedagoških nauka u Jagodini predaje i uči Engleski jezik struke, a na ostala dva fakulteta studenti uče Opšti engleski jezik.

Analizirani studijski predmeti imaju isti status (obavezni akademski predmet), zahtevaju iste ishode učenja i za učitelje i za vaspitače, ali se razlikuju po pitanju broja propisanih semestara i broju ESP bodova. Dakle, ispitanici uzorak

studentata na sva tri fakulteta je neujednačen u odnosu na kategoriju studijskog programa.

### ***2.3.2. Interni faktori***

Inicijalni upitnik su ispitanici popunili na početku akademske godine kako bi autorka imala uvid u prethodnu situaciju, tj. kako bi prikupila podatke o tome sa koliko su pažnje studenti iz uzorka razmišljali o svojim postignućima u procesu učenja stranog jezika. Ujedno, ovaj upitnik je trebalo da ispita studentske stavove o engleskom jeziku i njihove sklonosti ka učenju stranog jezika uopšte. Ako se ima u vidu ono što je rečeno o eksternim faktorima i ako se još jednom istakne to da studenti uče Opšti engleski jezik i Engleski jezik struke na nematičnom fakultetu, da ishod studijskog predmeta podrazumeva da studenti steknu nivo znanja B1, može se reći da su stavovi studenata prema učenju engleskog jezika na fakultetu i te kako važni i da oni, kako tvrdi Elis (Ellis, 1994: 199), utiču i na dalji napredak u učenju. Studenti koji dožive uspeh i pritom imaju pozitivan stav prema učenju stranog jezika učvrstiće taj stav, dok će, s druge strane, studenti koji imaju negativan stav prema učenju stranog jezika i koji dožive neuspeh još snažnije osećati anksioznost prema tom jeziku (Ibid.). Ova konstatacija je veoma važna za istraživanje čiji će rezultati biti predstavljeni u narednim poglavljima knjige.

Pitanja u inicijalnom upitniku imala su za cilj da pokažu autorki koliko se studenti bave refleksijom sopstvenog učenja i na koji način prate svoj napredak. Studenti su odgovaranjem na pitanja bili podstaknuti da razmisle o tome kako obrađuju i rešavaju određene jezičke zadatke (ovde je dobijen uvid u to da li, i u kojoj meri, studenti koriste kognitivne strategije učenja). Zatim, određena pitanja su pokazala da studenti, iako tvrde da planiraju svoje učenje, da razmišljaju o sopstvenoj produktivnosti nakon učenja i da evaluiraju učenje po završenom zadatku (metakognitivne strategije), i dalje imaju problema u učenju engleskog jezika kao stranog. Kao najveći problem studenti ističu usmeno izlaganje na engleskom jeziku na času i tvrde da ne znaju kako da taj problem reše. Inicijalni upitnik je dao dobru polaznu osnovu za istraživanje budući da je dobijena jasnija slika o stavovima studenata prema engleskom jeziku kao akademskom predmetu.

U procesu ispitivanja stava studenata o učenju engleskog jezika kao stranog i sticanja uvida u to koliko oni sami razmišljaju o svom načinu učenja, kao i u to koje bi reči, prema njihovom mišljenju, bile korisne za njihov budući profesionalni napredak, odgovorima na prvu grupu pitanja u upitniku došlo se do podataka koji će biti predstavljeni u ovom odeljku.

Naime, u prvom pitanju prvog dela upitnika od studenata je traženo da odgovore da li su razmišljali o svom usmenom izražavanju na engleskom jeziku u nekoj određenoj situaciji, na primer na nekoj zabavi. Od 375 studenata koji su učestvovali u istraživanju 75,20% je odgovorilo potvrdno, dok je 22,13% odgovorilo odrično, a 2,66% studenata nije dalo odgovor na ovo pitanje (Tabela 6).

Tabela 6. Odgovori ispitanika na prvo pitanje

1. Da li si razmišljao/la o svom usmenom izražavanju na engleskom jeziku u određenoj situaciji, na primer na nekoj zabavi, putovanju, u onlajn-okruženju?	Frekvencija	%
DA	282	75,20
NE	83	22,13
Ukupno	365	97,33
Nedostaje	10	2,66
Σ	375	100

Ovi podaci pokazuju da je većina studenata svesna značaja komunikativnih veština engleskog jezika u određenim situacijama i toga da se govor kao jezička veština treba unapređivati. Ovakav stav studenata biće potvrđen i istraživanjem koje je autorka sprovedla, a koje će biti objašnjeno u narednim poglavljima.

Drugo pitanje se odnosilo na to da li su studenti razmišljali o tome da nekada mogu veoma dobro i lako da komuniciraju na engleskom jeziku, a da nekada to nisu u stanju. Većina studenata (61,60%) odgovorila je potvrdno na ovo pitanje, dok je samo manji broj studenata (36,53%) odgovorio negativno (v. Tabelu 7).

Tabela 7. Odgovori ispitanika na drugo pitanje

2. Da li si razmišljao/la o tome da nekim danima možeš da komuniciraš veoma dobro, a da nekada ne možeš ni da progovoriš na engleskom jeziku?	Frekvencija	%
DA	231	61,60
NE	137	36,53
Ukupno	368	98,13
Nedostaje	7	1,86
Σ	375	100



Dakle, većina studenata razmišlja o svojim komunikativnim sposobnostima u određenim situacijama, međutim, neposredna usmena komunikacija, odnosno razvoj govornih vještina na stranom jeziku, često se sa pravom smatra jednim od najtežih aspekata podučavanja i usvajanja stranog jezika (Ćirković-Miladinović, 2011, 2019a, 2019b), što potvrđuju i odgovori koji su od studenata prikupljeni u formi dnevnika samovrednovanja i tokom intervjua, a koji su prezentovani u jednoj od prethodnih studija (Ćirković-Miladinović, 2019a).

Treće pitanje odnosilo se na razumevanje sagovornika od strane studenata u situaciji kada student lično razgovara sa nekim na engleskom jeziku ili to čini preko telefona ili u onlajn-okruženju. Na ovo pitanje 58,40% studenata odgovorilo je da razmišlja o tome da nekada može da razume sagovornika, a da u pojedinim situacijama ne može da prati sagovornika koji govori na engleskom jeziku preko telefona ili onlajn. S druge strane, manji broj studenata (38,66%) ističe da o tome ne razmišlja, a 2,93% studenata nije dalo odgovor na ovo pitanje (Tabela 8).

Tabela 8. Odgovori ispitanika na treće pitanje

3. Da li si razmišljao/la o tome da u nekim situacijama možeš da razumeš sagovornike kada ti se obraćaju na engleskom jeziku, a da u nekim situacijama to nisi u stanju - na primer, razumeš kada sa nekim razgovaraš licem u lice, ali ne možeš da razumeš sagovornika preko telefona ili onlajn?	Frekvencija	%
DA	219	58,40
NE	145	38,66
Ukupno	364	97,06
Nedostaje	11	2,93
Σ	375	100

Studenti su i kod ovog pitanja potvrdili da razmišljaju o sopstvenom razumevanju engleskog jezika u odnosu na to da li sa sagovornikom razgovaraju licem u lice, preko telefona ili onlajn. Poznato je da u toku razgovora na stranom jeziku preko telefona ili onlajn može doći do smetnji u vezama, mogu se javiti određeni šumovi ili nestabilnost internet veze, a sve to zajedno bi dodatno opteretilo razgovor. Prema Andevski (2008: 114), aktivno slušanje podrazumeva i zahteva prijatne uslove u toku razgovora, otklanjanje smetnji, kao i poštovanje pauza kako bi sagovornik imao vremena da iznese svoje misli. Ukoliko se navedene pojedinosti ne ispune, razgovor i međusobno razumevanje sagovornika biće otežani.

Na pitanje da li su razmišljali da neke ljude mogu da razumeju kada govore na engleskom jeziku, a da neke ljude ne mogu da razumeju odgovorilo je 97,60% studenata, od toga je 45,60% studenata odgovorilo potvrdno, a 52,00% odrično (v. Tabelu 9).

Tabela 9. Odgovori ispitanika na četvrto pitanje

4. Da li si razmišljao/la o tome da neke ljude možeš lako da razumeš kada govore na engleskom jeziku, a druge pak ne možeš?	Frekvencija	%
DA	171	45,60
NE	195	52,00
<b>Ukupno</b>	366	97,60
Nedostaje	9	2,40
$\Sigma$	375	100

Iako je ovo pitanje u izvesnoj meri slično prethodnom, studenti su izrazili oprečni stav. Naime, na ovo pitanje veći procenat studenata (52%) naveo je da ne razmišlja o tome da neke ljude lako razume u procesu komunikacije na engleskom jeziku, a druge teško. Iz priloženog se može zaključiti da su stavovi studenata kontradiktorni, što nam govori o različitim stavovima o jeziku koji uče, a koji su verovatno formirani u toku ranijeg školovanja.

Peto pitanje se odnosilo na svest studenata o greškama koje prave koristeći se engleskim jezikom. Veći procenat studenata (64,48%) tvrdi da razmišlja o greškama koje pravi, dok samo manji procenat (35,20%) tvrdi da o tome ne razmišlja. Na ovo pitanje odgovorilo je svih 375 studenata (v. Tabelu 10).

Tabela 10. Odgovori ispitanika na peto pitanje

5. Da li si razmišljao/la o tome koje greške najčešće praviš dok pričaš na engleskom jeziku?	Frekvencija	%
DA	243	64,48
NE	132	35,20
<b>Ukupno</b>	375	100
Nedostaje	0	0
$\Sigma$	375	100

Problemi u učenju engleskog jezika kao stranog najčešće se i javljaju kao posledica prisustva negativnih emocija, anksioznosti, straha od pravljenja

greške, pritiska da se položi ispit i slično (Ćirković-Miladinović, 2012, 2014a, 2019a). S obzirom na to da veći broj studenata razmišlja o svojim greškama u toku komunikacije na engleskom jeziku, veći je i procenat onih studenata koji osećaju anksioznost (Ćirković-Miladinović, 2019a).

Dalje, na pitanje da li su razmišljali o tome koje gramatičke oblasti im predstavljaju problem u učenju, 97,86% studenata je odgovorilo na ovo pitanje, tj. 64,00% je reklo da razmišlja o tome, a samo 36,00% da o tome ne razmišlja (v. Tabelu 11).

Tabela 11. Odgovori ispitanika na šesto pitanje

6. Da li si razmišljao/la o tome koje gramatičke oblasti ti predstavljaju problem u učenju?	Frekvencija	%
DA	240	64,00
NE	135	36,00
<b>Ukupno</b>	<b>367</b>	<b>97,86</b>
<b>Nedostaje</b>	<b>8</b>	<b>2,13</b>
<b>Σ</b>	<b>375</b>	<b>100</b>

Dakle, studenti su svesni značaja poznavanja gramatike za njihovo celokupno znanje stranog jezika, pa su u skladu sa tim i dali svoje odgovore. Prema Svonu (Swan, 2008: 272), učenje gramatičko-leksičke strukture odabranog jezika od velikog je značaja za dalje unapređenje znanja određenog stranog jezika, te se ne sme zapostaviti.

Sedmo pitanje odnosilo se na to koji glasovi u engleskom jeziku studentima pričinjavaju poteškoće pri izgovoru. Manji procenat studenata (37,60%) rekao je da o tome razmišlja tokom učenja engleskog jezika, a veći procenat (58,93%) da tome ne posvećuje pažnju (v. Tabelu 12).

Tabela 12. Odgovori ispitanika na sedmo pitanje

7. Da li si razmišljao/la o tome koji glasovi engleskog jezika ti predstavljaju problem pri izgovoru?	Frekvencija	%
DA	141	37,60
NE	221	58,93
<b>Ukupno</b>	<b>362</b>	<b>96,53</b>
<b>Nedostaje</b>	<b>13</b>	<b>3,46</b>
<b>Σ</b>	<b>375</b>	<b>100</b>

Ovde je opet evidentno da studenti imaju oprečne stavove kada je u pitanju učenje engleskog jezika. Iako kažu da razmišljaju o svom učenju i napretku u oblasti poznavanja engleskog jezika, na pojedina pitanja dobijeni su drugačiji odgovori, a ovo pitanje je potvrdilo da studenti zapravo zanemaruju neke oblasti stranog jezika ili da su manje posvećeni učenju tih oblasti. Iako je poznavanje izgovora reči stranog jezika koji se uči ključno i treba ga u nastavi izučavati na početku (Celce-Murcia et al., 1996: 3), veći procenat studenata odgovorio je da ipak ne razmišlja o određenim problemima koji se javljaju tokom izgovora pojedinih glasova u engleskom jeziku.

U osmom pitanju se od studenata tražilo da se izjasne da li su razmišljali o tome koje bi nove reči bilo korisno naučiti na engleskom jeziku. Samo troje studenata nije odgovorilo na ovo pitanje, većina studenata (80,53%) izjasnila se potvrdno, dok se manji broj studenata (18,66%) izjasnio negativno (v. Tabelu 13).

Tabela 13. Odgovori ispitanika na osmo pitanje

8. Da li si razmišljao/la o tome koje bi nove reči bile korisne za tebe da naučiš iz engleskog jezika?	Frekvencija	%
DA	302	80,53
NE	70	18,66
Ukupno	372	99,20
Nedostaje	3	0,80
Σ	375	100

Ovo pitanje potvrdilo je da su studenti svesni činjenice da poznavanje engleskog jezika može da im olakša stručno napredovanje, pa su, u skladu sa tim, razmišljali koje bi nove stručne reči njima koristile. Ovde su studenti pokazali da su usmereni ka cilju (učenju određenih stručnih reči), a to je, prema Robinsonu (Robinson, 1991: 3), jedan od najvažnijih aspekata učenja stručnog jezika, koji je za studente na nematičnom fakultetu zapravo samo medij pomoću koga mogu dalje usavršavati svoje stručno znanje.

Deveto pitanje postavljeno je studentima sa ciljem da autorka sazna da li studenti razmišljaju o tome koliko su naučili u toku jednog časa ili u toku radne nedelje. Dobijeni su sledeći odgovori: 49,06% studenata reklo je da razmišlja o tome, dok je 47,46% studenata reklo da o tome ne razmišlja, a 3,46% studenata nije dalo odgovor na ovo pitanje (v. Tabelu 14).

Tabela 14. Odgovori ispitanika na deveto pitanje

9. Da li si razmišljao/la o tome koliko si naučio/la u toku jednog časa ili u toku radne nedelje?	Frekvencija	%
DA	184	49,06
NE	178	47,46
<b>Ukupno</b>	362	96,53
Nedostaje	13	3,46
Σ	375	100

Na osnovu tvrdnji studenata u okviru prethodnog pitanja može se reći da je približno polovina studenata razmišljala o svom celokupnom napretku u učenju engleskog jezika kao stranog, a da druga polovina studenata tome nije pridavala značaj. Stoga, možemo pretpostaviti da samo polovina studenata vlada metakognitivnim strategijama učenja stranog jezika, koje pomažu u regulisanju i planiranju sopstvenog toka učenja, razmišljanju o tome kako se proces odvija, ali i pomažu u toku nadgledanja sopstvene produkcije i evaluacije učenja po završenom zadatku (Hismanoglu, 2000).

Što se tiče napredovanja u toku jednog kursa, 50,40% studenata tvrdi da razmišlja o tome, dok 48,53% studenata kaže da tome ne posvećuje pažnju. Na ovo pitanje nije odgovorilo četvoro studenata, tj. 1,06% (v. Tabelu 15).

Tabela 15. Odgovori ispitanika na deseto pitanje

10. Da li si razmišljao/la o tome koliko si napredovao/la u toku jednog kursa?	Frekvencija	%
DA	189	50,40
NE	182	48,53
<b>Ukupno</b>	371	98,93
Nedostaje	4	1,06
Σ	375	100

Ovo pitanje se nadovezuje na prethodno i još jednom potvrđuje da, iako je evaluacija sopstvenog učinka u nastavi potrebna (Hismanoglu, 2000), samo polovina ispitanih studenata razmišlja o svom napretku u toku jednog kursa, dok druga polovina studenata to ne čini.

Jedanaesto pitanje odnosilo se na znanje pojedinih jezičkih veština i na to koliko ovim veštinama studenti posvećuju pažnju. Odgovori su pokazali da

63,20% studenata razmišlja o tome na koji način može da poboljša svoje znanje iz pojedinih oblasti, dok 34,40% njih o tome ne razmišlja (v. Tabelu 16).

Tabela 16. Odgovori ispitanika na jedanaesto pitanje

11. Da li si razmišljao/la o tome iz kojih jezičkih oblasti treba da poboljšaš svoje znanje?	Frekvencija	%
DA	237	63,20
NE	129	34,40
<b>Ukupno</b>	<b>366</b>	<b>97,60</b>
Nedostaje	9	2,40
$\Sigma$	375	100

Dakle, veći procenat studenata ističe da razmišlja o kvalitetu svog znanja u okviru pojedinih jezičkih oblasti i time pridaje značaj refleksivnom aspektu učenja. Refleksija sopstvenog učenja važna je i može imati pozitivan uticaj na upotrebu strategija učenja za razvijanje jezičkih veština i unapređenje celokupnog znanja pojedinih oblasti (Knežević, 2004; Vandergrift, 1997; Cohen, 1998).

Na pitanje da li su razmišljali o tome na koji način mogu samostalno da vežbaju i unapređuju svoje znanje engleskog jezika, veći procenat studenata (66,40%) odgovorio je potvrdno, dok je manji procenat studenata (33,60%) odgovorio odrično. Na ovo pitanje su svi studenti dali odgovor (v. Tabelu 17).

Tabela 17. Odgovori ispitanika na dvanaesto pitanje

12. Da li si razmišljao/la o tome na koji način možeš samostalno da vežbaš i unapređuješ svoje znanje engleskog jezika?	Frekvencija	%
DA	249	66,40
NE	126	33,60
<b>Ukupno</b>	<b>375</b>	<b>100</b>
Nedostaje	0	0
$\Sigma$	375	100

Ispitanici obuhvaćeni ovim upitnikom su studenti na nematičnim fakultetima koji obrazuju učitelje i vaspitače, pa ne čudi ovakva raspodela odgovora. Naime, njihova svest o značaju samostalnog učenja se razvija i u okviru nekih drugih predmeta koje oni na svojim fakultetima izučavaju. Takvi studijski predmeti

su, na primer, Opšta pedagogija, Školska i porodična pedagogija, Razvojna psihologija, Pedagoška psihologija, Didaktika i metodike nastavnih predmeta na mlađem školskom uzrastu. Osamostaljivanje, tj. sticanje autonomije u učenju engleskog jezika izuzetno je važno jer se stvarne situacije koje zahtevaju komunikaciju ne događaju isključivo u učionici, u brižljivo planiranim i kontekstualizovanim uslovima, već je vrlo često potrebno da se pasivno znanje aktivira i upotrebi u adekvatnoj sociolingvističkoj i pragmatičnoj situaciji (Wattles, 2012: 44).

Druga grupa pitanja inicijalnog upitnika omogućila je studentima da sami procene koliko su poteškoća imali u učenju engleskog jezika u toku osnovne i srednje škole, a pre dolaska na fakultet. Najveći procenat studenata (50,13%) odgovorio je da je učenje engleskog jezika za njih do sada bilo prilično teško, manji procenat studenta (26,40%) rekao je da bilo teško, dok je manji procenat studenata (23,73%) izjavio da je za njih učenje engleskog jezika bilo prilično lako. Samo osmoro studenata nije odgovorilo na ovo pitanje, što u procentima iznosi 2,13% (v. Tabelu 18).

Tabela 18. Odgovori ispitanika na trinaesto pitanje

13. Do sada mi je učenje engleskog jezika bilo...	Frekvencija	%
Prilično teško	188	50,13
Teško	99	26,40
Prilično lako	89	23,73
Ukupno	367	97,86
Nedostaje	8	2,13
Σ	375	100

Iz priloženih podataka može se videti da je veći procenat studenata (76,53%) istakao da im je u prethodnom školovanju učenje engleskog jezika bilo prilično teško ili teško, što se može objasniti malom izloženošću engleskom jeziku, koji su učili samo u školskom okruženju, bez pravih prilika da taj jezik upotrebe u realnoj životnoj situaciji (Oxford, 1990). Značaj samostalnosti u učenju možemo povezati i sa ovim podacima, i uvideti i ovde kontradiktorna mišljenja. Naime, većina studenata tvrdi da razmišlja o samostalnom učenju i unapređenju znanja engleskog jezika, ali im je ipak učenje teško i predstavlja problem. Dakle, stavovi studenata su kod pojedinih pitanja kontradiktorni, što samo odražava različite stavove o jeziku koji uče, a koji su nastali u nastavnim sredinama kojima su studenti pripadali pre dolaska na fakultet.

Na kraju upitnika studenti su dobili prostor da sami rangiraju oblasti učenja jezika od najlakše do najteže, i to na sledeći način: rang 1 za najlakšu oblast, a rang 7 za najtežu oblast prema njihovom mišljenju. Prema ovim podacima, evidentno je da su slušanje studenti izdvojili kao najlakšu jezičku veštinu, dok za gramatiku smatraju da je to jezička oblast koja im zadaje najviše problema. Za fokus ove studije autorka je izabrala proučavanje usmenog izražavanja kao jezičke veštine, a ona je ovde ocenjena od strane studenata kao srednje teška za savladavanje. Kada je reč o metodičkom pristupu razvijanju veštine usmenog izlaganja u nastavi stranog jezika, treba konstatovati da je situacija po tom pitanju raznovrsna. Naime, neki nastavnici daju prednost uspešnom rešavanju zadataka na testovima na uštrb razvoja veštine usmenog izlaganja. To se može objasniti činjenicom da u našem obrazovnom sistemu odeljenja broje oko 30 i više učenika, koji ne mogu uvek da se i usmeno ispitaju. Zbog toga je u većem broju slučajeva zastupljen samo preskriptivni pristup u vidu spiskova saveta i napomena o tome na šta treba obratiti pažnju u toku izlaganja (King, 2002; Webster, 2002; Harrison, 2006; Cheung, 2008). Kompletno rangiranje jezičkih oblasti i jezičkih veština dato je u Tabeli 19.

Tabela 19. Rangiranje jezičkih oblasti i jezičkih veština po težini

Rang	Jezička oblast
1. Najlakša oblast	Slušanje
2.	Čitanje
3.	Pisanje
4.	Usmeno izlaganje
5.	Vokabular
6.	Izgovor
7. Najteža oblast	Gramatika

Studenti su na kraju ovog upitnika sami procenjivali svoje znanje iz pojedinačnih jezičkih oblasti, pa su tako, shodno prethodnoj tabeli, sebi za najlakšu oblast dodelili prosečnu ocenu 8,45, a za najtežu oblast 5,50. Ukupna prosečna ocena za sve jezičke oblasti kojom su studenti sebe ocenili je 7,01 (v. Tabelu 20).



Tabela 20. Samovrednovanje studenata iz pojedinih jezičkih oblasti

Rang	Jezička oblast	Samovrednovanje studenata iz pojedinih jezičkih oblasti
1.	Slušanje	8,45
2.	Čitanje	8,23
3.	Pisanje	7,56
4.	Usmeno izlaganje	6,77
5.	Vokabular	6,44
6.	Izgovor	6,18
7.	Gramatika	5,50
		<b>Ukupna prosečna ocena 7,01</b>

Najvišom ocenom studenti su ocenili sopstveno znanje iz oblasti slušanja, čitanja i pisanja engleskog jezika. Ovo se može objasniti i time što se u našem školstvu i dalje primenjuje frontalni oblik rada, gde nastavnik izlaže sadržaje, učenici slušaju i zapisuju potrebne informacije ili su upućeni da uče sadržaje iz knjige putem čitanja. Najnižu ocenu studenti su pripisali sebi iz oblasti poznavanja gramatike (5,50), nešto malo višu ocenu iz oblasti poznavanja izgovora reči engleskog jezika (upravo se manji broj studenata i izjasnio u upitniku da se bavi sopstvenim unapređenjem znanja iz ove oblasti). Zatim, iako je preko 80% studenata izjavilo da razmišlja koje bi reči bilo korisno naučiti u toku kursa, svoje poznavanje vokabulara su ocenili ocenom 6,44 i time i sami priznali da im ovo znanje nedostaje. Usmeno izlaganje studenti su ocenili relativno niskom ocenom (6,77) jer su i sami uvideli da im nedostaje uvežbavanje ove jezičke sposobnosti. Poznavanje gramatike engleskog jezika, vladanje potrebnim vokabularom i pravilan izgovor reči jesu znanja i veštine koje se mogu dovesti u vezu sa sposobnostima usmenog izlaganja na engleskom jeziku. Ocene kojima su studenti sebe ocenili iz gramatike, poznavanja vokabulara i izgovora takođe pokazuju da su svesni svojih slabijih sposobnosti da komuniciraju na engleskom jeziku. Njihov stav o sopstvenim komunikativnim sposobnostima i problemima koje imaju u toku usmenog izlaganja na času upravo su i suština istraživanja koje će autorka predstaviti u narednom poglavlju.

Na osnovu podataka koji su prikupljeni inicijalnim upitnikom dobijena je jasnija slika o potrebama studenata prve akademske godine u oblasti engleskog jezika, tj. ostvaren je uvid u to koje oblasti im predstavljaju problem u učenju (gramatika, izgovor, vokabular, usmeno izlaganje), koje oblasti radije uče

(slušanje, čitanje), a kojim oblastima poklanjaju manje pažnje (gramatika). Pored toga, dobijen je uvid u to koliko oni sami razmišljaju o kvalitetu samostalnog učenja (66,40% ispitanika razmišlja o kvalitetu samostalnog učenja), koliko su spremni da se upuste u konverzaciju na engleskom jeziku (75,20% ispitanika je reklo da razmišlja o svom usmenom izražavanju na engleskom jeziku u pojedinim situacijama), kao i to kako procenjuju sopstveno znanje (ukupna prosečna ocena studenata kojom su sebe ocenili iznosi 7,01, što ukazuje na njihovu jasnu svest o nedostacima i teškoćama koje imaju u nastavi stranog jezika). Autorka smatra da je inicijalni upitnik dao dobru polaznu osnovu za dalje istraživanje, koje će biti objašnjeno u narednom poglavlju jer, kako Čejmbers (Chambers, 1980) ističe, poznavanje prethodne situacije i korigovanje nastave u skladu sa njom treba da bude cilj svakog kursa i predavača koji ga sprovodi.

## 2.4. Metod prikupljanja podataka

U ovom istraživanju primenjena je *deskriptivna* metoda. Ona se oslanja na empirijske (iskustvene) činjenice koje postoje i koje se uzimaju u obzir pri istraživanju (Bandur i Potkonjak, 1999). Kao takva, ova metoda je namenjena istraživanju vaspitno-obrazovne prakse, a samim tim i vaspitno-obrazovne prakse stranog jezika. Prednost deskriptivne metode je u tome što se njome mogu obuhvatiti reprezentativni uzorci i što se prikupljene činjenice mogu relativno lako obraditi. Iz tih razloga se autorka u ovom istraživanju i odlučila za deskriptivnu metodu.

Prikupljanje podataka primenom različitih metoda i tehnika zahteva, takođe, posebnu pažnju i posebne veštine ispitivača. Ukoliko istraživač, u cilju dobijanja što validnijih podataka, kombinuje različite tehnike i instrumente prikupljanja podataka utoliko je i njegova uloga od većeg značaja u celokupnom procesu istraživanja (Lincoln i Guba, 1985). Ajzner (Eisner, 1998: 36) upravo zbog toga ističe pozitivnu ulogu čoveka u kvalitativnom istraživanju i kaže da ako želimo da ispitamo neke vaspitno-obrazovne postupke u školi ili da se bliže upoznamo sa emocijama dece, ne možemo da sprovedemo eksperimente nad učenicima i decom. Za to nam je potrebna istraživačka sposobnost čoveka koji će određenim načinima prikupljanja podataka ispitati takve pojave. Prema mišljenju nekih metodologa, kombinovanje različitih pristupa u istraživanju ne samo da je moguće već i doprinosi otkrivanju različitih aspekata određene pojave (Lazaraton, 2005: 219). U cilju što boljeg rasvetljavanja pojave koju istražuje, autorka ovde koristi inicijalni upitnik, čiji su podaci predstavljeni u prethodnom odeljku, i upitnik ISUJ koji će biti analiziran u cilju da se doprinese generalizaciji podataka.

Sledeće poglavlje se bavi rezultatima dobijenim upotrebom ISUJ upitnika, a koji će biti ilustrovani i objašnjeni u tekstu koji sledi.

### **2.4.1. Instrument – Inventar strategija za učenje jezika (ISUJ)<sup>3</sup>**

Upitnik se, kao instrument u procesu istraživanja, najčešće koristi u svrhu saznavanja mišljenja, stavova i percepcija ispitanika o određenim pojavama (Litosseliti, 2010: 60). Jedna od glavnih prednosti upitnika nad drugim instrumentima jeste ta što se upitnikom može prikupiti dosta podataka koji se relativno lako mogu obraditi (Ibid.). Upitnici mogu sadržati pitanja otvorenog tipa, pitanja alternativnog izbora (da – ne), kao i pitanja sa više ponuđenih odgovora (npr. Likertova skala, engl. *Likert Scale*) (Ibid.: 63). Postoji više različitih mišljenja o tome koja su pitanja bolja i efikasnija: da li pitanja otvorenog tipa, koja dozvoljavaju ispitaniku da nesmetano iskaže lično mišljenje sopstvenim rečima ili pitanja zatvorenog tipa, koja ispitaniku nude odgovore od kojih on treba samo da odabere pravi (Ibid.). Dok se odgovori na pitanja zatvorenog tipa mogu relativno lako analizirati, mnogo korisnije informacije mogu se dobiti odgovorima na pitanja otvorenog tipa (Nunan, 1992). Upravo zbog toga, autorka ovaj upitnik, koji sadrži pitanja u formi Likertove skale, kombinuje sa inicijalnim upitnikom. Oba ova instrumenta se oslanjaju na kvalitativnu studiju koju je autorka sprovele 2019. godine, a ove dve studije zajedno čine jednu celinu koja i kvalitativno i kvantitativno doprinosi razumevanju problema istraživanja – a to je učestalost korišćenja afektivnih strategija u nastavi engleskog kao stranog jezika.

Kao što je u prethodnom odeljku pomenuto, ukupno 375 studenata sa sva tri pomenuta fakulteta popunilo je anketni upitnik – Likertovu skalu procene koju je Oksford (Oxford, 1990) dizajnirala i nazvala *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL), a za koju je autorka dala prevod na srpski jezik u svojoj studiji (Ćirković-Miladinović, 2019a) – *Inventar strategija za učenje jezika* (ISUJ). Podaci dobijeni ovim upitnikom obrađeni su kvantitativnim postupkom analize podataka. Objektivnost i validnost upitnika ISUJ autorka je proverila pilot istraživanjem u dva navrata – novembra 2021. godine, na uzorku od 50 studenata, na Fakultetu pedagoških nauka u Jagodini, a zatim na uzorku od 40 studenata februara 2022. godine, na Pedagoškom fakultetu u Užicu. Prema Fuleru (Fowler, 2002), korisno je proveriti upitnik na uzorku ne većem od 50 ispitanika. Sa ovom konstatacijom potpuno se slaže i Barton (Burton, 2000) i ističe da je veličina uzorka do 50 ispitanika u toku pilot (probnog) istraživanja posebno pogodna u slučaju kada istraživač ima manje iskustva u ovoj oblasti.

---

<sup>3</sup> Engl. *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) (Oxford, 1990)

Iako pilot istraživanje ne pruža uvek realne podatke, ono ipak daje uvid u probleme koji se mogu javiti i na koje je moguće delovati blagovremeno (Rasinger, 2010). U trenutku pilot anketiranja autorka je podučavala na oba fakulteta, pa je razgovor sa obe grupe studenata bio od velikog značaja za dalji tok istraživanja.

Upitnik ISUJ sastoji se iz šest delova čija se pitanja odnose na šest grupa strategija učenja stranog jezika, i to: strategije pamćenja, kognitivne, metakognitivne, kompenzacione, društvene i afektivne strategije učenja. Pitanja u upitniku su zatvorenog tipa i nude višestruke odgovore (Likertova skala procene). Neki autori ističu brojne prednosti ovog upitnika (organizovanje ispitivanja je relativno lako, ekonomično, pogodno za lakšu obradu podataka, lako se kombinuje sa drugim tehnikama itd.) (McDonough, 1999; Ellis, 1994: 539) i veoma je često upotrebljavan kao instrument na različitim prostorima, u Severnoj Americi (Ehrman & Oxford, 1995) i Aziji (Peacock & Ho, 2003).

Za potrebe ove monografije statistička analiza biće urađena samo za one podatke koji se tiču grupe afektivnih strategija, dok će podaci dobijeni za ostale grupe strategija poslužiti da bi se stekla jasnija slika o učestalosti korišćenja svake grupe strategija ponaosob. Na taj način biće pojašnjena i slika o učestalosti korišćenja afektivnih strategija na univerzitetskom nivou na ispitanim fakultetima koji obrazuju učitelje i vaspitače u Srbiji.

### **2.4.2. Hipoteze**

Nulta hipoteza ovog istraživanja glasi: Veoma je veliki broj studenata na fakultetima koji obrazuju učitelje i vaspitače u Srbiji koji koriste afektivne strategije učenja u nastavi engleskog jezika.

Opšta hipoteza ovog istraživanja glasi: Veoma je mali broj studenata na fakultetima koji obrazuju učitelje i vaspitače u Srbiji koji koriste afektivne strategije učenja u nastavi engleskog jezika.

### III REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Studenti (N = 375), budući učitelji i vaspitači, dali su svoje odgovore na pitanja data u anketnom upitniku *Inventar strategija za učenje jezika (ISUJ)* na srpskom jeziku u formi Likertove skale procene. Cilj ovog upitnika je bio da se sazna kolika je učestalost upotrebe svih grupa strategija, a posebno afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod studenata na pedagoškim fakultetima. Rangiranje vrsta strategija učenja prema učestalosti korišćenja predstavljeno je u Tabeli 21.

Tabela 21. Rangiranje vrsta strategija učenja prema učestalosti korišćenja

Grupe strategija učenja prema učestalosti korišćenja	
Metakognitivne strategije	3,77
Društvene strategije	3,55
Kognitivne strategije	3,30
Kompenzatorne strategije	3,19
Strategije pamćenja	2,95
Afektivne strategije	2,31
Ukupna prosečna frekvencija	3,17

Na osnovu prikupljenih i analiziranih podataka, može se zaključiti da studenti najviše koriste metakognitivne i društvene strategije, dok prosečnu vrednost upotrebe imaju kognitivne i kompenzacione strategije, kao i strategije pamćenja (Ćirković-Miladinović, 2012: 78). Studenti najmanje koriste afektivne strategije učenja stranog jezika (prosečna vrednost 2,31) (Ibid.), što se može potvrditi primerima nekih strategija i najčešće biranih odgovora iz upitnika ISUJ:

- *Pokušavam da se opustim uvek kada se uplašim prilikom upotrebe engleskog jezika.* (skoro nikada nije tačno u mom slučaju)
- *Sebi dam nagradu kada se pokažem dobro na času engleskog jezika.* (skoro nikada nije tačno u mom slučaju)

- *Razgovaram sa drugima o tome kako se osećam dok učim engleski jezik.* (skoro nikada nije tačno u mom slučaju)

Jasniju sliku o opisanoj situaciji daje grafički prikaz strategija učenja po kategorijama, a prema njihovoj učestalosti korišćenja (v. Dijagram 1).



Dijagram 1. Vrste strategija učenja prema učestalosti korišćenja

Dakle, analiza upitnika ISUJ dala je kompletniju i jasniju sliku kada je u pitanju učestalost upotrebe svih grupa strategija, a posebno afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod studenata na pedagoškim fakultetima. Iz ovih podataka uviđa se da su afektivne strategije najmanje zastupljene, a kako je cilj ove studije da se istraže problemi u nastavi engleskog jezika na univerzitetskom nivou izazvani slabom upotrebom afektivnih strategija, u daljoj analizi biće detaljnije objašnjene samo afektivne strategije učenja i njihov značaj za uspešno usmeno izlaganje na engleskom jeziku.

Pored toga, analiza upitnika je imala za cilj da pokaže kakva je razlika u učestalosti korišćenja afektivnih strategija prema kriterijumu pola, fakulteta, odabranog studijskog programa, kakve su korelacije između upotrebe afektivnih strategija, s jedne strane, i prosečne ocene i samoprocene usmenog izlaganja (brojčano izražene), s druge strane. Zatim, analizirane su i korelacije svih afektivnih strategija međusobno, a na kraju je ispitano pet modela kako bi se

utvrdilo koja od nezavisnih varijabli ima nezavisnu moć da objasni najveći procenat varijanse u rezultatima ispitanika. Za potrebe ove monografije, urađena je statistička analiza samo za one podatke koji se tiču grupe afektivnih strategija, dok će podaci dobijeni za ostale grupe strategija (kognitivne, metakognitivne, društvene, kompenzacione i strategije pamćenja) poslužiti kako bi se stekao širi uvid u učestalost korišćenja svake grupe strategija ponaosob i kako bi se pojašnjala slika o učestalosti afektivnih strategija na univerzitetskom nivou na fakultetima koji obrazuju učitelje i vaspitače u Srbiji.

U svrhu statističke analize, podaci upitnika ISUJ kodirani su na sledeći način:

– *Pol*: ž (ženski pol) / m (muški pol)

– *Fakultet*: FPNJ – Fakultet pedagoških nauka u Jagodini); PFV – Pedagoški fakultet u Vranju; PFU – Učiteljski fakultet u Užicu

– *Studijski program*: U – Učitelj; PV – Vaspitač u predškolskim ustanovama; DV – Vaspitač u domovima

– *Prosečna ocena*: prosečna ocena ukupnog broja položenih ispita na kraju prve akademske godine (na skali od 6 do 10) jer su svi ispitanici u trenutku istraživanja pohađali prvu akademsku godinu.

– *Samoprocena usmenog izlaganja*: studenti su sebe ocenjivali na skali od 6 do 10 i procenjivali svoje sposobnosti usmenog izlaganja na engleskom jeziku u odnosu na sledeće kriterijume: fluentnost u govoru, širina poznavanja vokabulara, izgovor reči i gramatička tačnost rečenica.

Vrste afektivnih strategija iz upitnika<sup>4</sup> ISUJ (Oxford, 1990):

1 – Pokušavam da se opustim kad god osetim strah prilikom upotrebe engleskog jezika (ova strategija pripada tipu afektivnih strategija za *Smanjivanje jezičke anksioznosti*)

2 – Ohrabrujem sebe da govorim na engleskom jeziku čak i onda kada se plašim da ću pogrešiti (ova strategija pripada tipu afektivnih strategija za *Samoohrabrivanje*)

---

<sup>4</sup> Za potrebe ovog istraživanja, autorka je preuzela upitnik SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*), koji je Oksford (1990: 293) osmislila i objavila u svojoj knjizi *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Upitnik Oksfordove je, za ovu svrhu, preveden na srpski jezik i kao takav dat studentima na popunjavanje. U originalnoj verziji upitnika SILL Oksford (Ibid.) ispituje samo šest strategija iz ukupno tri potkategorije afektivnih strategija, zbog čega će kvantitativna analiza obuhvatiti samo tih šest strategija koje se dalje u tekstu navode, a koje su prethodno ispitane upitnikom.

3 – Nagradim sebe kada neki jezički zadatak dobro uradim (ova strategija pripada tipu afektivnih strategija za *Samohrabrivanje*)

4 – Primitim ako sam nervozan/na ili napet/a dok učim engleski jezik (ova strategija pripada tipu afektivnih strategija za *Kontrolisanje emocija*)

5 – Zapisujem svoja osećanja u dnevnik samovrednovanja (ova strategija pripada tipu afektivnih strategija za *Kontrolisanje emocija*)

6 – Razgovaram sa drugima o tome kako se osećam kada učim engleski jezik (ova strategija pripada tipu afektivnih strategija za *Kontrolisanje emocija*)

Likertova skala procene:

1 – Skoro nikada nije tačno u mom slučaju

2 – Retko kada je tačno u mom slučaju

3 – Ponekad je tačno u mom slučaju

4 – Često je tačno u mom slučaju

5 – Uvek je tačno u mom slučaju

Podaci dobijeni ovim upitnikom obrađeni su kvantitativnim postupkom analize podataka i biće predstavljeni u ovom odeljku. U cilju bolje preglednosti, analiza podataka data je prema pomenutim kriterijumima.

### **3.1. Analiza prijavljenog korišćenja afektivnih strategija prema kriterijumu pola**

Ukupan uzorak od trista sedamdeset pet studenata ( $N = 375$ ) obuhvatio je četrdeset tri ( $N = 43$ ) ispitanika muškog pola i trista trideset dva ( $N = 332$ ) ispitanika ženskog pola. Odmah se može uvideti da postoji velika razlika u broju ispitanika u odnosu na pol, što se može objasniti time da su učiteljski i vaspitački poziv oduvek bili privlačniji ženskoj populaciji, i to ne samo u našoj zemlji nego i u drugim zemljama Evrope (Wylie, 2000: 2) i Amerike (Botticini & Eckstein, 2006: 9). U Srbiji je, paralelno sa društvenim promenama emancipatorskog karaktera, feminizacija učiteljske i vaspitačke profesije naročito u porastu (Tomić i Spasić, 2010: 103). Tako, devedesetih godina prošlog veka zabeleženo je da je u osnovnim školama u Srbiji oko 70% žena obavljalo poslove učiteljice (Ibid.).

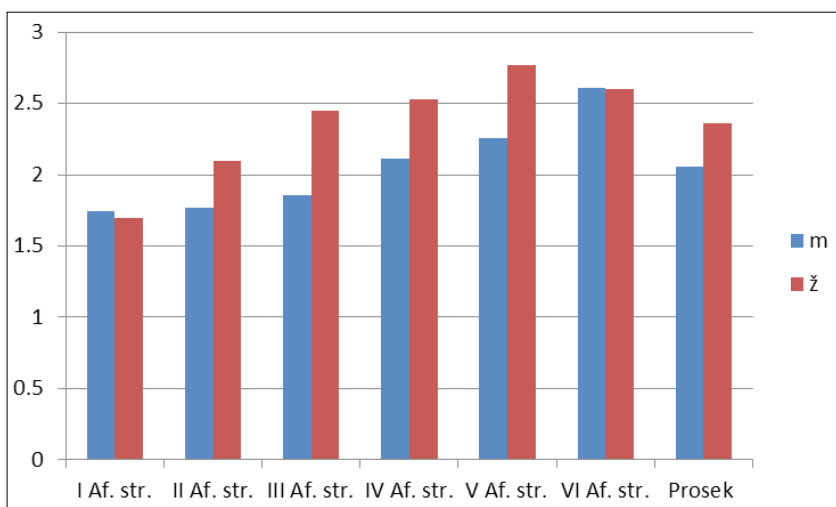
Kako bi se dala šira slika o učestalosti korišćenja svake afektivne strategije ponaosob, prvo je urađena analiza učestalosti korišćenja u odnosu na pol studenata (Tabela 22).



Tabela 212. Učestalost korišćenja svake afektivne strategije ponaosob u odnosu na pol studenata

POL	I Af. str.	II Af. str.	III Af. str.	IV Af. str.	V Af. str.	VI Af. str.	Prosek
M	1,744	1,767	1,86	2,116	2,256	2,605	2,058
Ž	1,699	2,099	2,452	2,53	2,768	2,602	2,358

Iz prethodne tabele očitava se da je frekventna vrednost korišćenja afektivnih strategija veća kod devojaka (2,358) nego kod mladića (2,058) i da je najveća razlika prema učestalosti korišćenja u odnosu na pol kod upotrebe treće i pete afektivne strategije. Kako bi se ovi podaci dodatno pojasnili, ovde će biti prikazan Dijagram 2, koji slikovito predstavlja podatke iz Tabele 22 i jasno prikazuje razliku u korišćenju afektivnih strategija u odnosu na pol studenata.



Dijagram 2. Učestalost korišćenja afektivnih strategija u odnosu na pol studenata

Dijagram pokazuje da je, osim kod prve afektivne strategije (*Pokušavam da se opustim kad god osetim strah prilikom upotrebe engleskog jezika*), gde su muškarci iskazali neznatno veću upotrebu ove strategije, i šeste afektivne strategije (*Razgovaram sa drugima o tome kako se osećam kada učim engleski jezik*), gde je upotreba ove strategije ujednačena, kod svih ostalih afektivnih strategija koje su ispitane upitnikom veća je upotreba kod devojaka. Naime, najveća razlika očitava se kod upotrebe treće (*Nagradim sebe kada neki jezički zadatak dobro uradim*), četvrte (*Primetim ako sam nervozan/na ili napet/a dok učim engleski*

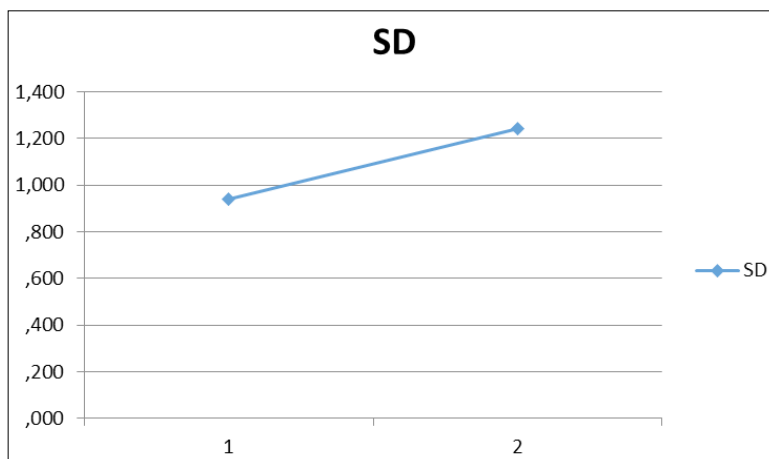
jezik) i pete (*Zapisujem svoja osećanja u dnevnik samovrednovanja*) afektivne strategije, a zatim sledi druga afektivna strategija (*Ohrabrujem sebe da govorim engleski jezik čak i onda kada se plašim da ću pogrešiti*). Ovi podaci biće dodatno objašnjeni i kontekstualizovani u daljoj statističkoj analizi, gde će se pokazati da jedino kod treće i četvrte afektivne strategije postoji statistički značajna razlika prema učestalosti korišćenja od strane studenata po kriterijumu pola.

Za svaku afektivnu strategiju ponaosob, kako je prethodno i napomenuto, urađena je prvo deskriptivna statistika ( $M$  – aritmetička sredina i  $\sigma$  – standardna devijacija) u vidu tabele. Da bi aritmetička sredina realno pokazivala promenu u prosečnom nivou grupe (ovde razmatramo dve grupe, i to grupu  $m$  i grupu  $ž$ ), standardna devijacija se mora kretati u opsegu od  $-1$  do  $+1$  u odnosu na aritmetičku sredinu. Na taj način utvrđuje se da li su dve grupe,  $m$  i  $ž$ , statistički različite. U ovom slučaju, jedino postoji značajna razlika u učestalosti korišćenja kod treće (*Nagradim sebe kada neki jezički zadatak dobro uradim*) i četvrte (*Primetim ako sam nervozan/na ili napet/a dok učim engleski jezik*) afektivne strategije u odnosu na pol. Kod odabira ostalih strategija ne postoji statistički značajna razlika. Deskriptivna statistika za treću strategiju data je u Tabeli 23.

Tabela 23. Deskriptivna statistika za treću afektivnu strategiju

Deskriptivna statistika za treću strategiju			
	N	M	$\sigma$
M	43	1,860	0,941
Ž	332	2,452	1,244

Iz Tabele 23 iščitavamo da je za muški pol aritmetička sredina  $M = 1,860$ , a standardna devijacija  $\sigma = 0,941$ , dok je za ženski pol aritmetička sredina  $M = 2,452$ , a standardna devijacija  $\sigma = 1,244$ . Vrednost standardne devijacije, tj. apsolutne mere raspršivanja u osnovnom skupu, govori koliko u proseku elementi skupa odstupaju od aritmetičke sredine skupa. Kako je za muški pol vrednost standardne devijacije približna vrednosti od  $+1$ , a vrednost standardne devijacije za ženski pol prelazi tu vrednost, može se zaključiti da je stepen raspršenja veći kod ispitanika ženskog pola, kao i da su odstupanja od aritmetičke sredine veća. Potonji podatak prikazan je na Dijagramu 3.



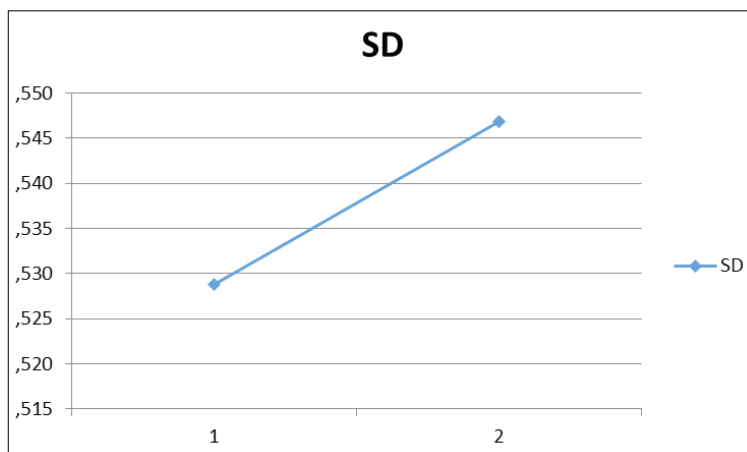
Dijagram 3. Standardna devijacija učestalosti upotrebe treće afektivne strategije u odnosu na pol (broj 1 – muški pol, broj 2 – ženski pol)

Kod odabira četvrte afektivne strategije (*Primetim ako sam nervozan/na ili napet/a dok učim engleski jezik*) deskriptivna statistika ukazuje na sledeće (podaci su dati u Tabeli 24):

Tabela 24. Deskriptivna statistika za četvrtu afektivnu strategiju

Deskriptivna statistika za četvrtu strategiju			
	N	AS	SD
M	43	2,116	1,005
Ž	332	2,530	1,223

Iz date tabele možemo uvideti da je za muški pol aritmetička sredina  $M = 2,116$ , a standardna devijacija  $\sigma = 1,005$ , dok je za ženski pol aritmetička sredina  $M = 2,530$ , a standardna devijacija  $\sigma = 1,223$ . Vrednost standardne devijacije je veća od +1 za obe grupe, s tim što je njena vrednost opet veća kod grupe koja je sačinjena od ispitanika ženskog pola. Za učestalost četvrte afektivne strategije (pripada grupi afektivnih strategija za kontrolisanje emocija), kao i kod treće afektivne strategije (pripada grupi afektivnih strategija za samoohrabivanje), može se zaključiti da je stepen raspršenja veći kod ispitanika ženskog pola, kao i da su odstupanja od aritmetičke sredine veća. Ovaj podatak je prikazan na Dijagramu 4.



Dijagram 4. Standardna devijacija učestalosti upotrebe četvrte afektivne strategije u odnosu na pol (broj 1 – muški pol, broj 2 – ženski pol)

Dakle, utvrdili smo da su aritmetičke sredine za muški i ženski pol značajno različite kada je u pitanju učestalost korišćenja treće i četvrte afektivne strategije u procesu učenja engleskog jezika. Približno slična situacija je i kod ukupnog broja afektivnih strategija, što se može videti iz Tabele 25.

Tabela 25. Dekriptivna statistika za ukupan broj afektivnih strategija

Deskriptivna statistika za ukupan broj strategija			
	N	AS	SD
M	43	2,058	0,529
Ž	332	2,359	0,547

Međutim, aritmetička sredina za muški pol iznosi  $M = 2,058$ , a za ženski  $M = 2,359$  pri standardnim devijacijama, čije su vrednosti i najmanje u odnosu na pojedinačne strategije i ne prelaze vrednost  $+1$ . Zbog toga je moguće tvrditi da je stepen raspršenja podataka mali i da najveći broj podataka u neznačajnoj meri odstupa od aritmetičke sredine, te nije moguće tvrditi da su ove dve grupe ispitanika značajno različite u odnosu na odabir ukupnog broja afektivnih strategija. Slično potvrđuje i literatura iz oblasti istraživanja razlika među polovima, koja ukazuje na to da ne postoje bitne biološke razlike koje utiču na sposobnost učenja stranog jezika (Maubach & Morgan, 2001). Bikicki (2012: 11) smatra da se eventualne razlike među polovima u uspehu u učenju jezika mogu objasniti motivacijom, upotrebom različitih strategija i samom ličnošću učenika.

Dakle, jedino se može tvrditi da se ispitanici muškog i ženskog pola značajno razlikuju prema učestalosti korišćenja treće (pripada grupi afektivnih strategija za samoohrabivanje) i četvrte afektivne strategije (pripada grupi afektivnih strategija za kontrolisanje emocija).

S obzirom na to da je zavisna varijabla (pol) kategorička, dalje koristimo  $\chi^2$  (hi-kvadrat) test kako bi se utvrdilo da li postoji neka veza između dve varijable, tj. da li postoji statistički značajna razlika između dve grupe podataka, ako se za grupe inherentno ne vezuju numeričke vrednosti (u ovom slučaju to je pol).

Nakon izračunavanja vrednosti hi-kvadrata ( $\chi^2$ ) za svaku afektivnu strategiju ponaosob i za sve afektivne strategije ukupno, primećeno je da je vrednost hi-kvadrata jedino statistički značajna kod upotrebe treće i četvrte strategije od strane ispitanika, tj. ima vrednost  $p < 0.05$ . Vrednosti hi-kvadrata za treću afektivnu strategiju prikazane su u Tabeli 26, a za četvrtu u Tabeli 27.

Tabela 26. Vrednost hi-kvadrata za treću afektivnu strategiju

Hi-kvadrat za treću strategiju		
$\chi^2$	df	$p$
10,690 <sup>a</sup>	4	0,030

Tabela 27. Vrednost hi-kvadrata za četvrtu afektivnu strategiju

Hi-kvadrat za četvrtu strategiju		
$\chi^2$	df	$p$
15,985 <sup>a</sup>	4	0,003

Dakle, vrednost hi-kvadrata je statistički značajna za treću (*Nagradim sebe kada neki jezički zadatak dobro uradim*) i četvrtu afektivnu strategiju (*Primetim ako sam nervozan/na ili napet/a dok učim engleski jezik*). Iz prethodnih tabela se očitava vrednost  $df$  (stepeni slobode, engl. *degrees of freedom*) za treću i četvrtu strategiju i ta vrednost iznosi 4 za obe strategije. Za  $df = 4$  vrednost  $\chi^2$  prema tabeli statistički značajnih vrednosti treba da bude najmanje 9,49. S obzirom na to da je naša vrednost  $\chi^2$  za treću afektivnu strategiju  $\chi^2 = 10,690$ , a za četvrtu  $\chi^2 = 15,985$ , možemo zaključiti da su vrednosti  $\chi^2$  za treću i četvrtu afektivnu strategiju statistički značajne. To dalje znači da postoji najmanje 95% verovatnoće da je nulta hipoteza netačna. Drugim rečima, hi-kvadrati ( $\chi^2 = 10,690$ ) i ( $\chi^2 = 15,985$ ) statistički su značajni na nivou značajnosti  $p = 0,030$  i  $p = 0,003$  ( $df = 4$ ). Dakle, ne prihvata se nulta hipoteza koja glasi: *Veoma je veliki broj studenata na*

*fakultetima koji obrazuju učitelje i vaspitače u Srbiji a koji koriste afektivne strategije učenja u nastavi engleskog jezika, jer je razlika između distribucija (učestalost korišćenja određene afektivne strategije ispitanika muškog u odnosu na ispitanike ženskog pola) značajna. U ovom slučaju, to znači da je opšta hipoteza<sup>5</sup> i statistički podržana i da zaista mali broj studenata koristi ove dve pomenute afektivne strategije na pedagoškim fakultetima. Pošto sa 95% sigurnosti možemo da tvrdimo da nezavisna varijabla utiče na zavisnu varijablu, onda možemo reći da pol utiče na učestalost upotrebe strategija i to da devojke ipak više koriste afektivne strategije za samoohrabivanje i kontrolisanje emocija od mladića.*

### 3.2. Analiza prijavljenog korišćenja afektivnih strategija prema kriterijumu fakulteta

Da bi se stekao opšti uvid u korišćenje afektivnih strategija ponaosob u odnosu na kriterijum fakulteta, podaci su prikazani tabelarno.

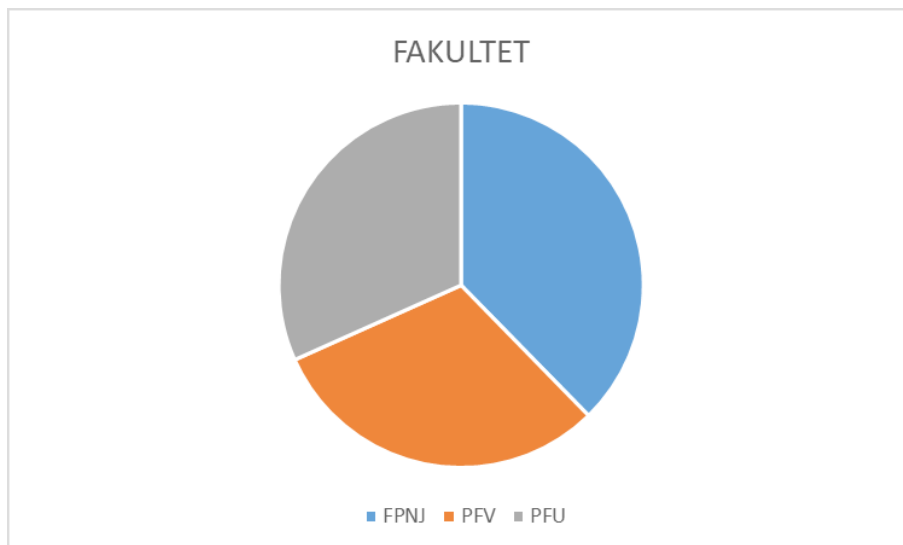
Tabela 28. Učestalost korišćenja svake afektivne strategije ponaosob u odnosu na odabrani fakultet

Fakultet	I Af. str.	II Af. str.	III Af. str.	IV Af. str.	V Af. str.	VI Af. str.	Ukupno
FPNJ	1,724	2,107	2,451	2,552	2,784	2,693	2,385
PFV	1,667	1,733	1,933	2,1	2,2	2	1,939
PFU	1,48	1,84	2,04	2,08	2,16	2,007	2,007

Tabela 28 pokazuje da studenti Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini prednjače u ukupnom korišćenju afektivnih strategija učenja engleskog jezika (prosečna vrednost za ovaj fakultet iznosi 2,385) u odnosu na svoje vršnjake koji pohađaju fakultete u Užicu (2,007) i Vranju (1,939).

Kako bi se i slikovito pojasnila situacija u vezi sa upotrebom pojedinih afektivnih strategija, podaci su predstavljeni i dijagramom.

<sup>5</sup> Opšta hipoteza ovog istraživanja glasi: *Veoma je mali broj studenata na fakultetima koji obrazuju učitelje i vaspitače u Srbiji a koji koriste afektivne strategije učenja u nastavi engleskog jezika.*



Dijagram 5. Učestalost korišćenja afektivnih strategija u odnosu na fakultet

Naime, iz priložene tabele i dijagrama se zaključuje da je najveća razlika u učestalosti korišćenja izražena kod upotrebe pete (*Zapisujem svoja osećanja u dnevnik samovrednovanja*), šeste (*Razgovaram sa drugima o tome kako se osećam kada učim engleski jezik*) i četvrte (*Primetim ako sam nervozan/na ili napet/a dok učim engleski jezik*) afektivne strategije, a zatim slede treća, druga i prva afektivna strategija. Ovo se može objasniti i time što su studenti na fakultetu u Jagodini jedini imali zadatak da pišu dnevnik samovrednovanja, pa su na taj način bili usmeravani da razmišljaju o svojim problemima i prate svoje ponašanje u toku procesa usmenog izlaganja na engleskom jeziku.

Da bi se utvrdilo da li postoji statistički značajna razlika između grupa studenata prema kriterijumu fakulteta, najpre treba pogledati Tabelu 29, koja prikazuje deskriptivnu statistiku prijavljenih strategija i analizu jednosmerne varijanse prema datom kriterijumu.

Tabela 29. Deskriptivna statistika prijavljenih strategija i analiza jednosmerne varijanse prema kriterijumu fakulteta

Analiza jednosmerne varijanse					F	p
Strategija 1	FPNJ	N	319	1,654	0,193	
		AS	1,724			
		SD	0,686			
	PFV	N	30			
		AS	1,667			
		SD	0,711			
	PFU	N	25			
		AS	1,480			
		SD	0,586			
Strategija 2	FPNJ	N	319	4,073	0,018	
		AS	2,107			
		SD	0,862			
	PFV	N	30			
		AS	1,733			
		SD	0,691			
	PFU	N	25			
		AS	1,840			
		SD	0,898			
Strategija 3	FPNJ	N	319	4,003	0,019	
		AS	2,451			
		SD	1,265			
	PFV	N	30			
		AS	1,933			
		SD	0,868			
	PFU	N	25			
		AS	2,040			
		SD	0,935			
Strategija 4	FPNJ	N	319	3,890	0,021	
		AS	2,552			
		SD	1,240			
	PFV	N	30			
		AS	2,100			
		SD	0,885			
	PFU	N	25			
		AS	2,080			
		SD	0,954			



Strategija 5	FPNJ	N	319	4,074	0,018
		AS	2,784		
		SD	1,279		
	PFV	N	30		
		AS	2,200		
		SD	1,215		
	PFU	N	25		
		AS	2,440		
		SD	1,003		
Strategija 6	FPNJ	N	319	5,813	0,003
		AS	2,693		
		SD	1,343		
	PFV	N	30		
		AS	2,000		
		SD	1,174		
	PFU	N	25		
		AS	2,160		
		SD	1,281		
Strategije Ukupno	FPNJ	N	319	16,365	0,000
		AS	2,385		
		SD	0,537		
	PFV	N	30		
		AS	1,939		
		SD	0,519		
	PFU	N	25		
		AS	2,007		
		SD	0,517		

Ako se uporede vrednosti aritmetičke sredine za sva tri fakulteta (FPNJ, PFV i PFU), vidi se da su vrednosti aritmetičke sredine (M) za FPNJ znatno veće od vrednosti aritmetičkih sredina na PFV i PFU za svaku afektivnu strategiju ponaosob, kao i za upotrebu ukupnog broja afektivnih strategija. Standardna devijacija za FPNJ najveća je za upotrebu šeste afektivne strategije (pripada tipu afektivnih strategija za kontrolisanje emocija) i njena vrednost iznosi  $\sigma = 1,343$ , za petu strategiju (takođe pripada tipu afektivnih strategija za kontrolisanje emocija)  $\sigma = 1,279$ , a zatim slede vrednosti za treću ( $\sigma = 1,265$ ) i četvrtu strategiju ( $\sigma = 1,240$ ). Ova analiza je još jednom potvrdila podatke koju su

predstavljani ranije u Tabeli 28, gde je i istaknuto da je najveća razlika između studenata izražena kod upotrebe pete i šeste afektivne strategije prema kriterijumu fakulteta. Standardna devijacija za FPNJ ima manju vrednost za prvu i drugu strategiju, a najmanju vrednost za ukupan broj strategija i iznosi  $\sigma = 0,537$ . Za PFV standardna devijacija najveća je kod upotrebe pete ( $\sigma = 1,215$ ) i šeste afektivne strategije ( $\sigma = 1,174$ ) dok su njene vrednosti manje za ostale strategije, kao i za ukupan broj strategija, gde je standardna devijacija i najmanja. Vrednosti standardne devijacije za PFU su najveće za petu ( $\sigma = 1,003$ ) i šestu ( $\sigma = 1,218$ ) strategiju, dok su za sve ostale strategije, kao i za ukupan broj strategija ( $\sigma = 0,517$ ), njene vrednosti manje od +1. Vrednosti standardne devijacije za sva tri fakulteta ukazuju na to da je stepen raspršenja najveći kod studenata na FPNJ, kao i da su odstupanja od aritmetičke sredine veća. Ovo se možda može objasniti različitim nastavnim planovima i programima prema kojima uče studenti na sva tri fakulteta, različitim zahtevima koje nastavnici postavljaju pred ispitane studente i različitim ličnostima nastavnika koji predaju engleski jezik na ispitanim fakultetima. Jedino se u Jagodini izučava Engleski jezik struke (English for Specific Purposes) dok se na ostala dva fakulteta (Pedagoškom fakultetu u Vranju i Pedagoškom fakultetu u Užicu) izučava Opšti engleski jezik (General English). Usmerenost učitelja i vaspitača na jezik struke je donekle sličan, ali se i razlikuje u pogledu autentičnih materijala koji se koriste na času, obrađuju se različite teme i vode se diskusije o učenju i podučavanju na različitim nivoima obrazovanja i vaspitanja. Ovo će biti detaljnije pojašnjeno u sledećem odeljku, gde se analizira razlika korišćenja afektivnih strategija prema kriterijumu studijskog programa, kao i tokom diskusije rezultata. Naime, istraživanje koje su sprovele Zlatković i Petković (2011: 651) takođe je pokazalo da se studijski planovi i programi učiteljskih fakulteta u Srbiji razlikuju po većini posmatranih parametara. One su ustanovile da postoje određene nekompatibilnosti studijskih programa i planova pedagoških fakulteta u Srbiji, kao i da se uočavaju veoma izražene programske razlike u obrazovanju učitelja i vaspitača (Ibid.).

Sada treba ispitati kako na odabir afektivnih strategija utiče mesto studiranja, odnosno fakultet na kojem student pohađa nastavu. Ovde se koristi analiza varijanse (engl. *variance*) kojom je moguće istovremeno ispitati delovanje većeg broja faktora u većem broju grupa ispitanika (Jovanović i Knežević-Florić, 2007: 262). Cilj analize varijanse je da se utvrdi da li su razlike između grupa (u odabiru afektivnih strategija) slučajno veće od razlika unutar grupa (Ibid.). Tabela 29 daje i rezultate analize jednosmerne varijanse, predstavljene simbolom F, koja se koristi kada nezavisna varijabla ima tri ili više nivoa (u ovom slučaju postoje tri različita fakulteta). Da bi vrednost F bila statistički značajna, neophodno je da vrednost  $p$  bude 0,05 ili manja.

Na osnovu Tabele 29 može se konstatovati da su razlike između grupa za sve strategije i za ukupan broj strategija (osim za prvu strategiju gde je  $p = 0,193$ , a  $F = 1,654$ ) statistički značajne u odnosu na razlike unutar grupa. Zbog toga se odbacuje nulta hipoteza i zaključuje da mesto studiranja, tj. odabrani fakultet, ima uticaja na odabir afektivnih strategija u procesu usmenog izlaganja na času engleskog jezika.

Dalje, da bi se utvrdilo koje se grupe međusobno značajno razlikuju, potrebno je uraditi *post-hoc* test. Inače, postoje razne vrste *post-hoc* testova. Ovde se koristi LSD, s obzirom na to da neki autori smatraju da je najprikladniji kada grupišuća varijabla (fakultet) ima tačno tri nivoa (Larson-Hall, 2010). *Post-hoc* LSD analizira parove u okviru grupe kako bi se utvrdile statistički značajne razlike (Larson-Hall, 2010: 110), sa ciljem da se otkrije ne samo da li se grupe razlikuju ili ne, nego i to koliko se jedna grupa razlikuje od druge dve (Larson-Hall, 2010: 287). Vrednosti *post-hoc* LSD testa prikazane su u Tabeli 30.

Tabela 30. *Post-hoc* LSD test odabira afektivnih strategija prema kriterijumu fakulteta

			Razlika u srednjim vrednostima	Standardna greška	P
Strategija 1	FPNJ	PFV	0,08211	0,12815	0,522
		PFU	0,24727	0,14147	0,081
	PFV	FPNJ	-0,08211	0,12815	0,522
		PFU	0,16516	0,18311	0,368
	PFU	FPNJ	-0,24727	0,14147	0,081
		PFV	-0,16516	0,18311	0,368
Strategija 2	FPNJ	PFV	0,40318*	0,16018	0,012
		PFU	0,27285	0,17684	0,124
	PFV	FPNJ	-0,40318*	0,16018	0,012
		PFU	-0,13032	0,22888	0,569
	PFU	FPNJ	-0,27285	0,17684	0,124
		PFV	0,13032	0,22888	0,569
Strategija 3	FPNJ	PFV	0,55445*	0,22893	0,016
		PFU	0,41768	0,25273	0,099
	PFV	FPNJ	-0,55445*	0,22893	0,016
		PFU	-0,13677	0,32711	0,676
	PFU	FPNJ	-0,41768	0,25273	0,099
		PFV	0,13677	0,32711	0,676

Strategija 4	FPNJ	PFV	0,49034*	0,22508	0,030
		PFU	0,47486	0,24849	0,057
	PFV	FPNJ	-0,49034*	0,22508	0,030
		PFU	-0,01548	0,32161	0,962
	PFU	FPNJ	-0,47486	0,24849	0,057
		PFV	0,01548	0,32161	0,962
Strategija 5	FPNJ	PFV	0,62241*	0,23661	0,009
		PFU	0,34370	0,26121	0,189
	PFV	FPNJ	-0,62241*	0,23661	0,009
		PFU	-0,27871	0,33808	0,410
	PFU	FPNJ	-0,34370	0,26121	0,189
		PFV	0,27871	0,33808	0,410
Strategija 6	FPNJ	PFV	0,73132*	0,24896	0,004
		PFU	0,53906	0,27484	0,051
	PFV	FPNJ	-0,73132*	0,24896	0,004
		PFU	-0,19226	0,35572	0,589
	PFU	FPNJ	-0,53906	0,27484	0,051
		PFV	0,19226	0,35572	0,589
Strategije Ukupno	FPNJ	PFV	0,48108*	0,09991	0,000
		PFU	0,38227*	0,11030	0,001
	PFV	FPNJ	-0,48108*	0,09991	0,000
		PFU	-0,09881	0,14276	0,489
	PFU	FPNJ	-0,38227*	0,11030	0,001
		PFV	0,09881	0,14276	0,489

Ako se LSD testom upoređi odabir i učestalost korišćenja afektivnih strategija prema fakultetima, uviđa se da postoji statistički značajna razlika između studenata koji studiraju na FPNJ i studenata koji studiraju na PFV, i to kod upotrebe druge (*Ohrabrujem sebe da govorim engleski jezik čak i onda kada se plašim da ću pogrešiti* – pripada tipu afektivnih strategija za samoohrabivanje), treće (*Nagradim sebe kada neki jezički zadatak dobro uradim* – pripada tipu afektivnih strategija za samoohrabivanje), četvrte (*Primetim ako sam nervozan/na ili napet/a dok učim engleski jezik* – pripada tipu afektivnih strategija za kontrolisanje emocija), pete (*Zapisujem svoja osećanja u dnevnik samovrednovanja* – pripada tipu afektivnih strategija za kontrolisanje emocija) i šeste strategije (*Razgovaram sa drugima o tome kako se osećam kada učim engleski jezik* – pripada tipu afektivnih strategija za kontrolisanje emocija) i za sve strategije ukupno, dok je razlika u poređenju FPNJ sa PFU jedino statistički značajna kod ukupnog broja

strategija. Naime, kod upotrebe prve afektivne strategije (*Pokušavam da se opustim kad god osetim strah prilikom upotrebe engleskog jezika*) ne postoji statistički značajna razlika između fakulteta, dok kod svih ostalih strategija postoji statistički značajna razlika između studenata koji studiraju u Jagodini i studenata koji studiraju u Vranju. Drugu strategiju su studenti na FPNJ prijavljivali učestalije od studenata na PFV (razlika u srednjim vrednostima iznosi 0,403, standardna greška ima vrednost 0,160 a  $p = 0,012$ ), ali ne postoji statistički značajna razlika između studenata na FPNJ i PFU za ovu strategiju (razlika u srednjim vrednostima iznosi 0,272, standardna greška ima vrednost 0,176, a  $p = 0,124$ ). I kod navođenja treće, četvrte, pete i šeste strategije situacija je slična (vrednosti se mogu očitati iz date tabele), tj. studenti sa FPNJ su češće koristili ove afektivne strategije od studenata na PFV. Kod upotrebe ukupnog broja afektivnih strategija postoji statistički značajna razlika između studenata na FPNJ u odnosu na studente na PFV (razlika u srednjim vrednostima iznosi 0,481, standardna greška ima vrednost 0,099, a  $p = 0,000$ ) i PFU (razlika u srednjim vrednostima iznosi 0,382, standardna greška ima vrednost 0,110, a  $p = 0,001$ ). Iste brojke se dobijaju ako se uporede parametri PFV u odnosu na FPNJ, kao i PFU u odnosu na FPNJ.

Dakle, može se konstatovati da su različiti studijski programi engleskog jezika na ispitanim fakultetima doprineli da studenti uče engleski jezik na različite načine, da koriste različite vrste afektivnih strategija u toku usmenog izlaganja i da se studenti sa Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini značajno razlikuju od studenata na Pedagoškom fakultetu u Vranju i Pedagoškom fakultetu u Užicu prema broju i vrstama afektivnih strategija koje koriste u nastavi.

### **3.3. Analiza prijavljenog korišćenja afektivnih strategija prema kriterijumu odabranog studijskog programa**

Od ukupnog broja ispitanika ( $N = 375$ ) u trenutku istraživanja studijski program Učitelj pohađalo je  $N = 130$ , studijski program Vaspitač u predškolskim ustanovama  $N = 149$ , a studijski program Vaspitač u domovima<sup>6</sup>  $N = 96$  studenata. Da bi se dobila jasnija slika o učestalosti korišćenja afektivnih strategija prema kriterijumu studijskog programa, najpre će tabelarno biti prikazani potrebni podaci.

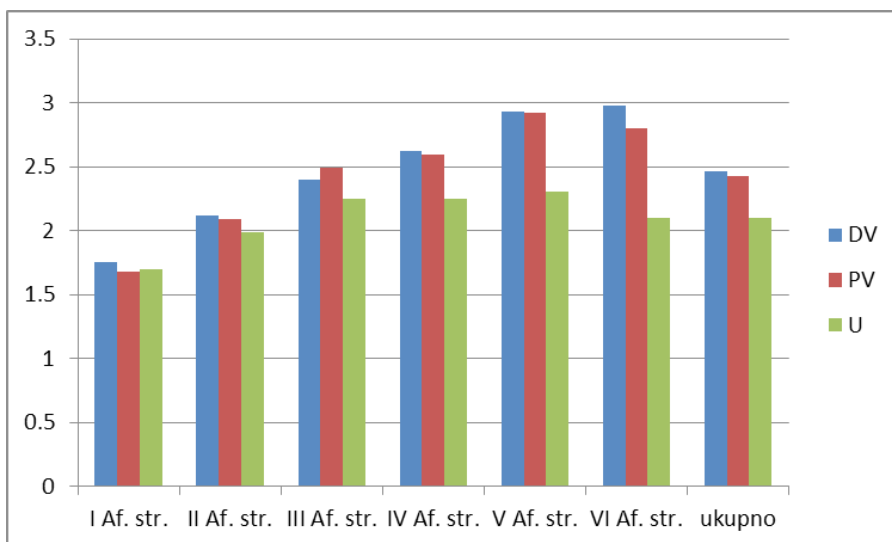
---

<sup>6</sup> Pomenuti studijski programi su kodirani na osnovu zvanične oznake koja se koristi za studijski program na Fakultetu pedagoških nauka u Jagodini: Učitelj – U, Vaspitač u predškolskim ustanovama – PV i Vaspitač u domovima – DV.

Tabela 31. Učestalost korišćenja svake afektivne strategije ponaosob u odnosu na odabrani studijski program

SMER	I Af. str.	II Af. str.	III Af. str.	IV Af. str.	V Af. str.	VI Af. str.	Ukupno
DV	1,75	2,115	2,396	2,625	2,927	2,979	2,466
PV	1,678	2,094	2,49	2,591	2,919	2,799	2,429
U	1,7	1,985	2,254	2,254	2,308	2,1	2,1

Tabela 31 pokazuje da studenti na studijskom programu Vaspitač u domovima najviše prijavljuju afektivne strategije (2,466), nešto manju učestalost korišćenja ovih strategija iskazali su studenti na studijskom programu Vaspitač u predškolskim ustanovama (2,429), dok, s druge strane, studenti studijskog programa Učitelj najmanje prijavljuju pomenute strategije (prosečna vrednost za ovaj smer iznosi 2,1). Slikoviti prikaz ovih podataka predstavljen je na dijagramu koji sledi.



Dijagram 6. Učestalost upotrebe afektivnih strategija u odnosu na odabrani studijski program

Iz Dijagrama 6 takođe se vidi da studenti studijskih programa DV i PV najviše prijavljuju šestu<sup>7</sup>, zatim petu<sup>8</sup> i četvrtu<sup>9</sup> afektivnu strategiju, za razliku od studenata na studijskom programu U, gde je učestalost navođenja ovih i ukupno svih afektivnih strategija znatno manja. Pomenuto zapažanje je u skladu sa prethodno analiziranim podacima, gde je napomenuto da su samo studenti na Fakultetu pedagoških nauka dobili zadatak da pišu dnevnik samovrednovanja. Ovde treba istaći da su od svih studenata na fakultetu u Jagodini samo studenti studijskih programa DV i PV dobili ovaj zadatak. Upravo zbog toga se kod njih i očitava veća upotreba afektivnih strategija koje se tiču pisanja dnevnika samovrednovanja, razmišljanja o ukupnoj emocionalnoj klimi u toku usmenog izlaganja na času engleskog jezika i spremnosti da svoja osećanja podele sa drugima.

Da bi se, dalje, utvrdilo da li postoji statistički značajna razlika između grupa studenata prema kriterijumu smera, najpre će biti prikazana deskriptivna statistika prijavljenih strategija i analiza varijanse prema datom kriterijumu (Tabela 32).

---

<sup>7</sup> *Razgovaram sa drugima o tome kako se osećam kada učim engleski jezik.*

<sup>8</sup> *Zapisujem svoja osećanja u dnevnik samovrednovanja.*

<sup>9</sup> *Primetim ako sam nervozan/na ili napet/a dok učim engleski jezik.*

Tabela 32. Deskriptivna statistika i analiza varijanse prijavljenih afektivnih strategija prema kriterijumu smera

Jednosmerna analiza varijanse				F	p
Strategija 1	DV	N	96	0,329	0,720
		AS	1,750		
		SD	0,665		
	PV	N	149		
		AS	1,678		
		SD	0,671		
	U	N	130		
		AS	1,700		
		SD	0,711		
Strategija 2	DV	N	96	0,811	0,445
		AS	2,115		
		SD	0,881		
	PV	N	149		
		AS	2,094		
		SD	0,765		
	U	N	130		
		AS	1,985		
		SD	0,940		
Strategija 3	DV	N	96	1,294	0,275
		AS	2,396		
		SD	1,285		
	PV	N	149		
		AS	2,490		
		SD	1,239		
	U	N	130		
		AS	2,254		
		SD	1,163		
Strategija 4	DV	N	96	3,659	0,027
		AS	2,625		
		SD	1,275		
	PV	N	149		
		AS	2,591		
		SD	1,247		
	U	N	130		
		AS	2,254		
		SD	1,073		



Strategija 5	DV	N	96	10,490	0,000
		AS	2,927		
		SD	1,242		
	PV	N	149		
		AS	2,919		
		SD	1,266		
	U	N	130		
		AS	2,308		
		SD	1,200		
Strategija 6	DV	N	96	15,663	0,000
		AS	2,979		
		SD	1,248		
	PV	N	149		
		AS	2,799		
		SD	1,409		
	U	N	130		
		AS	2,100		
		SD	1,174		
Strategije Ukupno	DV	N	96	18,052	0,000
		AS	2,466		
		SD	0,486		
	PV	N	149		
		AS	2,429		
		SD	0,506		
	U	N	130		
		AS	2,100		
		SD	0,582		

Ako se uporede vrednosti aritmetičke sredine za sva tri studijska programa (DV, PV i U), vidi se da su vrednosti aritmetičke sredine (M) najveće kod upotrebe pete<sup>10</sup> strategije za vaspitače u predškolskim ustanovama i učitelje ((PV)  $M = 2,919$  i (U) $M = 2,308$ ), a kod vaspitača u domovima aritmetička sredina je najveća kod upotrebe šeste<sup>11</sup> afektivne strategije ((DV) $M = 2,979$ ). Zatim slede, prema visini vrednosti aritmetičke sredine, treća i četvrta afektivna strategija, a najmanja vrednost aritmetičke sredine očitava se kod upotrebe ukupnog broja strategija. Standardna devijacija je najveća kod upotrebe šeste (za PV  $\sigma = 1,409$ ,

<sup>10</sup> Zapisujem svoja osećanja u dnevnik samovrednovanja.

<sup>11</sup> Razgovaram sa drugima o tome kako se osećam kada učim engleski jezik.

za U ( $\sigma = 1,74$ ) i pete afektivne strategije za studijske programe PV ( $\sigma = 1,266$ ) i U ( $\sigma = 1,200$ ), dok je njena vrednost za studijski program DV najveća kod upotrebe treće ( $\sigma = 1,285$ ) i četvrte ( $\sigma = 1,275$ ) afektivne strategije. Vrednosti standardne devijacije, dakle, ukazuju na to da je stepen raspršenja najveći kod upotrebe pete (pripada tipu afektivnih strategija za kontrolisanje emocija) i šeste afektivne strategije (takođe pripada tipu afektivnih strategija za kontrolisanje emocija) za studijski program PV i U, a da je za studijski program DV stepen raspršenja najveći kod upotrebe treće (pripada tipu afektivnih strategija za samoohrabivanje) i četvrte strategije (pripada tipu afektivnih strategija za kontrolisanje emocija). Kod pomenutih strategija (treće, četvrte, pete i šeste) odstupanja od aritmetičke sredine su i najveća (videti Dijagram 6, gde je dato i pojašnjenje za konkretnu pedagošku situaciju). Vrednosti aritmetičke sredine, kao i vrednosti standardne devijacije za ukupan broj strategija su najmanje, pa možemo tvrditi da ne postoje velike razlike kod odabira ukupnog broja strategija u odnosu na studijski program, s jedne strane, ali da postoji razlika kod odabira pojedinih strategija, s druge strane.

Slično kao i u prethodnom odeljku, sada se utvrđuje da li su razlike između grupa (u odabiru afektivnih strategija) slučajno veće od razlika unutar grupa. U Tabeli 32 takođe se prikazuju i rezultati analize jednosmerne varijanse, predstavljene simbolom F, koja se koristi kada nezavisna varijabla ima tri ili više nivoa (u ovom slučaju postoje tri različita studijska programa). Da bi vrednost F bila statistički značajna, neophodno je da vrednost  $p$  bude 0,05 ili manja.

Tabela 31 pokazuje da je varijansa između grupa za četvrtu ( $F = 3,659$ ,  $p = 0,027$ ), petu ( $F = 10,490$ ,  $p = 0,000$ ), šestu ( $F = 15,663$ ,  $p = 0,000$ ) i za ukupan broj strategija ( $F = 18,052$ ,  $p = 0,000$ ) veća od varijanse unutar grupa, pa je samim tim i statistički značajna. Zbog toga se može zaključiti da postoji statistički značajna razlika između grupa studenata prema kriterijumu studijskog programa za odabir četvrte, pete, šeste i ukupan broj strategija.

Kao u prethodnom odeljku, post-hoc testom utvrđuje se koje se grupe međusobno značajno razlikuju. Ovde se opet koristi post-hoc LSD test jer grupišuća varijabla (studijski program) ima tačno tri nivoa, a cilj je da se otkrije ne samo da li se grupe razlikuju ili ne, nego i to koliko se jedna grupa razlikuje od druge dve (Larson-Hall, 2010: 287). Vrednosti post-hoc LSD testa prikazane su u Tabeli 33.

Tabela 33. Post-hoc LSD test odabira afektivnih strategija prema kriterijumu studijskog programa

Post-hoc test (LSD)					
			Razlika u srednjim vrednostima	Standardna greška	P
Strategija 1	DV	PV	0,07215	0,08947	0,421
		U	0,05000	0,09199	0,587
	PV	DV	-0,07215	0,08947	0,421
		U	-0,02215	0,08204	0,787
	U	DV	-0,05000	0,09199	0,587
		PV	0,02215	0,08204	0,787
Strategija 2	DV	PV	0,02062	0,11240	0,855
		U	0,12997	0,11557	0,262
	PV	DV	-0,02062	0,11240	0,855
		U	0,10934	0,10307	0,289
	U	DV	-0,12997	0,11557	0,262
		PV	-0,10934	0,10307	0,289
Strategija 3	DV	PV	-0,09410	0,16040	0,558
		U	0,14199	0,16493	0,390
	PV	DV	0,09410	0,16040	0,558
		U	0,23609	0,14710	0,109
	U	DV	-0,14199	0,16493	0,390
		PV	-0,23609	0,14710	0,109
Strategija 4	DV	PV	0,03440	0,15668	0,826
		U	0,37115*	0,16110	0,022
	PV	DV	-0,03440	0,15668	0,826
		U	0,33676*	0,14368	0,020
	U	DV	-0,37115*	0,16110	0,022
		PV	-0,33676*	0,14368	0,020
Strategija 5	DV	PV	0,00762	0,16189	0,962
		U	0,61939*	0,16646	0,000
	PV	DV	-0,00762	0,16189	0,962
		U	0,61177*	0,14846	0,000
	U	DV	-0,61939*	0,16646	0,000
		PV	-0,61177*	0,14846	0,000

Strategija 6	DV	PV	0,18051	0,16891	0,286
		U	0,87917*	0,17368	0,000
	PV	DV	-0,18051	0,16891	0,286
		U	0,69866*	0,15489	0,000
	U	DV	-0,87917*	0,17368	0,000
		PV	-0,69866*	0,15489	0,000
Strategije Ukupno	DV	PV	0,03745	0,06922	0,589
		U	0,36620*	0,07117	0,000
	PV	DV	-0,03745	0,06922	0,589
		U	0,32874*	0,06347	0,000
	U	DV	-0,36620*	0,07117	0,000
		PV	-0,32874*	0,06347	0,000

Ako se uporede odabir i učestalost korišćenja afektivnih strategija prema kriterijumu studijskog programa, dolazi se do zaključka da postoji statistički značajna razlika između studijskih programa kod upotrebe četvrte, pete, šeste i kod ukupnog broja strategija. Kod četvrte afektivne strategije (*Primetim ako sam nervozan/na ili napet/a dok učim engleski jezik*) studenti studijskog programa U (Učitelj) značajno se razlikuju od studenata preostala dva studijska programa (PV (Vaspitač u predškolskim ustanovama) i DV (Vaspitač u domovima)), gde za studijski program U u odnosu na DV razlika u srednjim vrednostima iznosi 0,371, standardna greška 0,161, a  $p = 0,022$ ; za U u odnosu na PV razlika u srednjim vrednostima iznosi -0,336, standardna greška 0,143, a  $p = 0,020$ . Kod prijavljivanja pete afektivne strategije (*Zapisujem svoja osećanja u dnevnik samovrednovanja*), situacija je slična: studenti studijskog programa U značajno se razlikuju od studenata na studijskim programima PV i DV, tj. kada uporedimo U sa DV razlika u srednjim vrednostima iznosi -0,619, standardna greška 0,166, a  $p = 0,000$ ; kada uporedimo U sa PV razlika u srednjim vrednostima iznosi -0,611, standardna greška 0,148 a  $p = 0,000$ . Kao i kod prethodne dve strategije, i kod prijavljivanja šeste strategije (*Razgovaram sa drugima o tome kako se osećam kada učim engleski jezik*), ali i za sve strategije ukupno, studenti studijskog programa Učitelj statistički se značajno razlikuju ( $p = 0,000$ ) od studenata na studijskim programima Vaspitač u predškolskim ustanovama i Vaspitač u domovima. Ostali parametri za ova poređenja se mogu očitati u Tabeli 33.

U skladu sa dobijenim podacima, može se reći da se studenti studijskog programa U značajno razlikuju od studenata na studijskim programima PV i DV (kada je u pitanju grupa afektivnih strategija za kontrolisanje emocija), kao i

obrnuto, ali da se odabir i učestalost korišćenja pojedinih afektivnih strategija ne razlikuje međusobno između studijskih programa PV i DV. Ovi podaci potvrđuju da neujednačeni zahtevi za učenje engleskog jezika na sva tri fakulteta na prvoj akademskoj godini (na Fakultetu pedagoških nauka u Jagodini izučava se Engleski jezik struke a ostala dva fakulteta programom propisuju Opšti engleski jezik, koriste se različiti materijali i priručnici za učenje, ne predaju isti nastavnici, broj ESP bodova je takođe različit i iznosi 3 (FPNJ), 4 (PFU) i 5 (PFV)). Sve ovo zajedno umnogome doprinosi statistički značajnim razlikama između studenata na studijskom programu Učitelj i studenata na nekom od studijskih programa za vaspitače. Pomenuto zapažanje se možda može objasniti time što fakulteti imaju mnogo dužu tradiciju obrazovanja učitelja nego vaspitača, čiji su studijski programi oformljeni kasnije. Naravno, studijski predmeti, ishodi učenja, kao i sticanje određenih kompetencija predviđenih za učitelje i vaspitače opravdano se razlikuju jer se razlikuju i zahtevi budućeg poziva struke (*Sl. glasnik RS*, br. 107/2012). Pored toga, studenti na studijskim programima PV i DV su od strane istraživača dobili zadatak da pišu dnevnik samovrednovanja u toku prve akademske godine, pa su u skladu sa tim i iskazali prisustvo pete afektivne strategije (*Zapisujem svoja osećanja u dnevnik samovrednovanja*), šeste i četvrte afektivne strategije,<sup>12</sup> koje podrazumevaju da su studenti bili podstaknuti da postanu svesni prisustva određenih emocija u toku usmenog izlaganja na času i da o njima pišu ili razgovaraju. Stojanović (Stojanović i sar., 2023: 226) ističe da „emocije prethode učenju i da postoji direktna povezanost između učenja i emocionalnog stanja učenika”. Ujedno, zaključci pomenutog istraživanja se poklapaju sa zaključcima predstavljenim u ovoj monografiji – za kognitivnu aktivnost ključna je emocija, pa stoga treba što više uključivati učenike u aktivnosti na času i razgovarati o emocijama, posebno ako su u pitanju negativne emocije koje sprečavaju učenike/studente da budu aktivni na času i da diskutuju na engleskom jeziku.

---

<sup>12</sup> Redosled ovih strategija dat je prema visini frekventne vrednosti njihove upotrebe: peta afektivna strategija – najčešće upotrebljavana, zatim šesta, pa četvrta, koja je manje upotrebljavana od prethodne dve.

### 3.4. Korelacije između prijavljenih strategija, prosečne ocene i samoprocene usmenog izlaganja<sup>13</sup>

Korelacija, stanje uzajamne ili recipročne podudarnosti, predstavlja obrazac variranja varijabli u zavisnosti od toga kako su povezane, pa tako visoka korelacija predstavlja visoku podudarnost, dok niska korelacija predstavlja nisku podudarnost podataka (Cohen et al., 2000). Korelacijskom analizom dobijeni su sledeći podaci (Tabela 34).

Tabela 34. Korelacije između prijavljenih strategija, prosečne ocene i samoprocene usmenog izlaganja

Korelacije			
		Prosečna ocena	Samoprocena usmenih izlaganja
Strategija 1	R	0,010	0,005
	p	0,846	0,929
Strategija 2	R	-0,001	-0,003
	p	0,986	0,948
Strategija 3	R	-0,035	-0,118*
	p	0,498	0,022
Strategija 4	R	0,051	0,084
	p	0,327	0,103
Strategija 5	R	-0,049	-0,075
	p	0,345	0,146
Strategija 6	R	-0,002	-0,090
	p	0,964	0,082
Strategije Ukupno	R	-0,012	-0,078
	p	0,812	0,129

\*\* Korelacija je značajna na nivou 0,01

\* Korelacija je značajna na nivou 0,05

Za svaku afektivnu strategiju, kao i za sve strategije ukupno, unete su dve varijable u korelaciju, i to prosečna ocena studenata na kraju prve akademske godine i samoprocena usmenog izlaganja na engleskom jeziku. Svaka afektivna

<sup>13</sup> Samoprocena usmenog izlaganja za muškarce je iznosila 6,43, za devojke 7,11, a za sve studente ukupno 6,77.

strategija rangirana je prema petostepenoj skali, gde je 1 – skoro nikada nije tačno u mom slučaju, a 5 – uvek je tačno u mom slučaju.

Tabela 34 pokazuje da je kod upotrebe treće strategije (*Nagradim sebe kada neki jezički zadatak dobro uradim* – strategija pripada tipu afektivnih strategija za samoohrabrivanje) za samoprocenu usmenog izlaganja  $r = -0,118$ , a  $p = 0,22$ , što znači da je ova korelacija značajna na nivou 0,05. Drugim rečima,  $r = -0,118$  je niska negativna korelacija, pa je stepen povezanosti između varijabli veoma mali. To znači da je, iako je ocena usmenog izlaganja kojom su studenti sebe ocenjivali veća, upotreba treće afektivne strategije bila ređa. Kod ostalih afektivnih strategija ne postoje korelacije koje su statistički značajne.

Naime, s obzirom na to da je  $r = -0,118$ , može se reći da samoprocena usmenog izlaganja može da objasni samo 1% varijabilnosti u korišćenju treće strategije, pa, u skladu sa prethodno rečenim, ova korelacija spada u neznatne korelacije gde povezanosti gotovo i nema (Bandur i Potkonjak, 1999: 355).

Dakle, može se konstatovati da postoji niska podudarnost između varijabli, što potvrđuje već iznesenu tvrdnju o neujednačenoj učestalosti upotrebe afektivnih strategija kod studenata u odnosu na prosečnu ocenu i samoprocenu usmenog izlaganja.

### 3.5. Korelacije između prijavljenog korišćenja afektivnih strategija

Kako bi se utvrdilo da li postoje izvesne korelacije između prijavljenog korišćenja afektivnih strategija međusobno, izračunat je Pirsonov koeficijent bivarijantne korelacije. Podaci su dati u Tabeli 35.

Tabela 35. Korelacije između prijavljenog korišćenja afektivnih strategija

		Korelacije					
		Strat1	Strat2	Strat3	Strat4	Strat5	Strat6
Strategija 1	r	1	0,241**	0,050	0,249**	0,107*	0,046
	p		0,000	0,335	0,000	0,038	0,369
Strategija 2	r	0,241**	1	0,132*	0,232**	-0,101*	0,068
	p	0,000		0,010	0,000	0,050	0,191
Strategija 3	r	0,050	0,132*	1	-0,088	0,209**	-0,029
	p	0,335	0,010		0,090	0,000	0,577

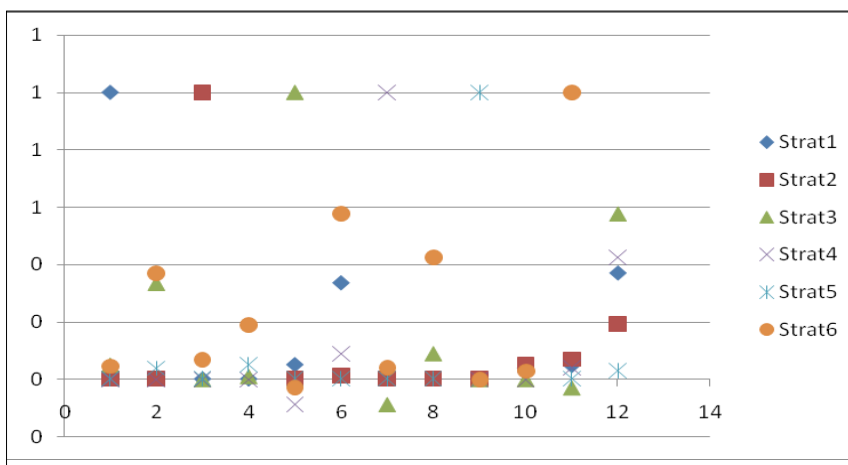
Strategija 4	r	0,249**	0,232**	-0,088	1	0,283**	0,041
	p	0,000	0,000	0,090		0,000	0,426
Strategija 5	r	0,107*	-0,101*	0,209**	0,283**	1	0,113*
	p	0,038	0,050	0,000	0,000		0,029
Strategija 6	r	0,046	0,068	-0,029	0,041	0,113*	1
	p	0,369	0,191	0,577	0,426	0,029	

\*\* Korelacija je značajna na nivou 0,01

\* Korelacija je značajna na nivou 0,05

Korelacijskom analizom dobijeni su sledeći podaci: Pirsonov koeficijent korelacije najveći je kod odnosa četvrte (pripada tipu afektivnih strategija za kontrolisanje emocija) i pete strategije (pripada tipu afektivnih strategija za kontrolisanje emocija) i iznosi  $r = 0,283$  na nivou značajnosti 0,01, zatim slede vrednosti koeficijenta  $r$  za odnos prve (pripada tipu afektivnih strategija za smanjivanje jezičke anksioznosti) i četvrte strategije ( $r = 0,249$ ) na nivou značajnosti 0,01, pa druge (pripada tipu afektivnih strategija za samoohrabivanje) i prve strategije ( $r = 0,241$ ), takođe na nivou značajnosti 0,01. S obzirom na to da su vrednosti koeficijenta korelacija za ostale odnose među strategijama još niže, ovde se neće posebno analizirati.

Dakle, ako se analiziraju vrednosti za  $r$  kod pomenutih odnosa, konstatuje se da međusobni odnos strategija može da objasni samo 1% varijabilnosti, pa se može tvrditi da sve ove korelacije spadaju u neznatne i da povezanosti skoro i da nema. Dijagram 7 pokazuje da je većina tačaka koje predstavljaju vrednosti koeficijenta  $r$  za svaku strategiju posebno pozicionirana oko nule, što takođe ukazuje na to da su pozitivne korelacije između strategija neznatne.



Dijagram 7. Korelacije između prijavljenog korišćenja afektivnih strategija



Međutim, Pirsonov koeficijent korelacije između druge (*Ohrabrujem sebe da govorim engleski jezik čak i onda kada se plašim da ću pogrešiti*) i pete strategije (*Zapisujem svoja osećanja u dnevnik samovrednovanja*) ima vrednost  $r = -0,101$ , što ukazuje na negativnu korelaciju između ove dve strategije – što se više upotrebljava druga strategija, to se manje koristi peta strategija, i obrnuto. Ovo može biti potkrepljeno zaključcima iz studije Ćirković-Miladinović (2019a) gde su analizirani dnevnik samovrednovanja studenata i gde se takođe pokazuje da što su studenti više sticali samopouzdanja u procesu usmenog izlaganja na času engleskog jezika, to su imali i manje potrebe da pišu dnevnik samovrednovanja, čija namena i jeste bila da studenti nauče da kontrolišu svoje emocije i iskažu probleme koji se tiču njihovih govornih sposobnosti. Takođe, negativna korelacija postoji i između treće (*Nagradim sebe kada neki jezički zadatak dobro uradim* – samoohrabrivanje) i četvrte strategije (*Primetim ako sam nervozan/na ili napet/a dok učim engleski jezik* – kontrolisanje emocija). Pirsonov koeficijent za ovu korelaciju iznosi  $r = -0,088$ . Ova negativna korelacija ukazuje na to da kada su studenti kod sebe primećivali nervozu ili napetost i nisu mogli da kontrolišu svoje emocije u toku učenja engleskog jezika, nisu ni bili u stanju da sebe ohrabre (videti detaljnije u: Ćirković-Miladinović 2019a). Negativna korelacija prisutna je samo još kod jednog odnosa između dve strategije, i to kod odnosa treće (*Nagradim sebe kada neki jezički zadatak dobro uradim* – samoohrabrivanje) i šeste strategije (*Razgovaram sa drugima o tome kako se osećam kada učim engleski jezik* – kontrolisanje emocija). Međutim, kada se za ovu korelaciju izračuna  $R^2 = 0,000$ , lako se može uvideti da ove dve strategije uopšte i nisu u korelaciji, tj. da ne postoji nikakva veza između njih.

Dakle, može se zaključiti da su pozitivne korelacije između strategija neznatne, ali da postoji negativna korelacija između druge i pete afektivne strategije. Niska vrednost pomenutih korelacija ukazuje na raštrkanu upotrebu i nesistematičnost prilikom prijavljivanja upotrebe svih afektivnih strategija.

### 3.6. Model korišćenja afektivnih strategija

Da bi se ispitalo koja od nezavisnih varijabli (pol, fakultet, studijski program, prosečna ocena, samoprocena usmenog izlaganja) ima nezavisnu moć da objasni najveći procenat varijanse u rezultatima ispitanika, koristi se multipla (hijerarhijska) regresija.

Prilikom korišćenja multiple (hijerarhijske) regresije utvrđuje se u kojoj meri postoji zajednička povezanost dve ili više nezavisnih varijabli sa zavisnom varijablom (Jovanović i Knežević-Florić, 2007: 239). Drugim rečima, multipla regresija (engl. *multiple regression*) ispituje model koji sadrži nekoliko nezavisnih

varijabli i koji nam pokazuje koliko svaka od njih utiče na zavisnu varijablu (Rasinger, 2010: 169).

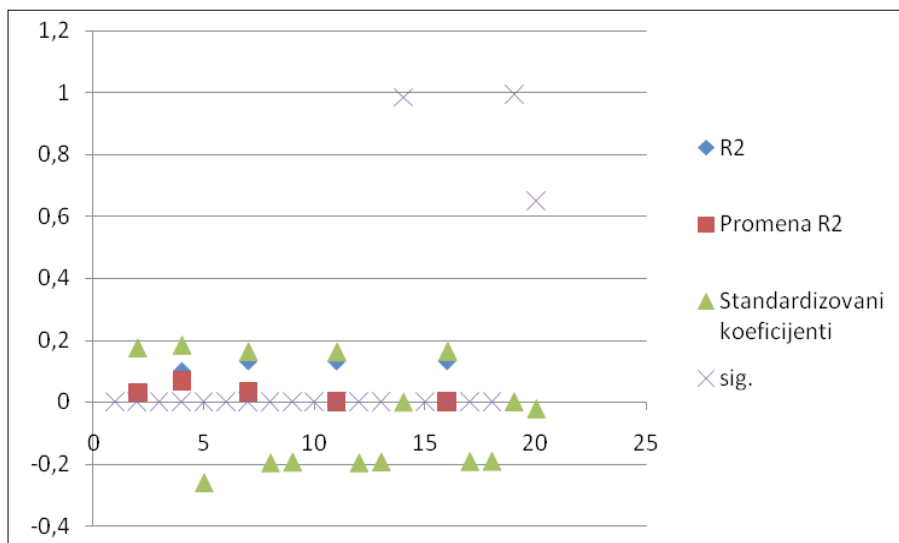
Korelaciona matrica (v. Tabelu 36) pokazuje da je ispitano ukupno pet modela. Prvi model je uključio samo pol, drugi pol i fakultet, treći pol, fakultet i studijski program i tako dalje.

Tabela 36. Tabela multiple (hijerarhijske) regresije

Model		R	R <sup>2</sup>	Promena R <sup>2</sup>	Standardizovani koeficijenti	P
1	(konstanta)					0,000
	Pol	0,174a	0,030	0,030	0,174	0,001
2	(konstanta)					0,000
	Pol	0,315b	0,099	0,069	0,183	0,000
	Fakultet				-0,262	0,000
3	(konstanta)					0,000
	Pol	0,364c	0,132	0,033	0,162	0,001
	Fakultet				-0,198	0,000
	Studijski program				-0,195	0,000
4	(konstanta)					0,000
	Pol	0,364d	0,132	0,000	0,162	0,001
	Fakultet				-0,198	0,000
	Studijski program				-0,195	0,000
	Prosečna ocena				-0,001	0,985
5	(konstanta)					0,000
	Pol	0,364e	0,133	0,000	0,163	0,001
	Fakultet				-0,193	0,000
	Studijski program				-0,193	0,000
	Prosečna ocena				0,000	0,996
	Samoprocena usm. izlaganja				-0,023	0,651

Najznačajnije je posmatrati R<sup>2</sup>, koeficijent multiple korelacije, koji objašnjava koliki se procenat varijanse u odnosu na određenu varijablu može objasniti (Larson-Hall, 2010: 198). Prvi model, koji uključuje samo pol, može da objasni ukupno 3% varijanse (R<sup>2</sup> = 0,030). Kada se u model pored pola doda i

fakultet, model može da objasni 9,9% varijanse ( $R^2 = 0,099$ ). Kolona 'Promena  $R^2$ ' nam kaže da samo fakultet u tom drugom modelu doprinosi promeni od 6,9% (Promena  $R^2 = 0,069$ ). U trećem modelu, studijski program doprinosi promeni od 3,3% ( $R^2 = 0,330$ ). Četvrti model ispituje korelacijsku povezanost prosečne ocene sa ostalim nezavisnim varijablama. Na osnovu Tabele 36 konstatuje se da korelacijska povezanost prosečne ocene sa ostalim nezavisnim varijablama nije statistički značajna i njena Promena  $R^2 = 0,000$  ne doprinosi promeni modela, tj. prosečna ocena ne utiče značajno na odabir i učestalost afektivnih strategija. U petom ispitanom modelu korelacijska povezanost samoprocene usmenog izlaganja sa ostalim nezavisnim varijablama nije statistički značajna, pa njena Promena  $R^2 = 0,000$  ne doprinosi promeni modela, tj. samoprocena usmenog izlaganja takođe ne utiče na odabir i učestalost afektivnih strategija. Grafički raspored koeficijenta  $R^2$  i Promene  $R^2$  može se videti i na Dijagramu 8.



Dijagram 8. Multipla (hijerarhijska) regresija

Kako Dijagram 8 pokazuje, vrednosti Promene  $R^2$  za četvrti i peti model pozicionirane su na nuli, sem u slučaju za prva tri modela, gde je njihova vrednost veća i nalazi se iznad nule.

Sve prethodno rečeno ide u prilog tvrdnji da prosečna ocena studenata na kraju prve akademske godine i samoprocena usmenog izlaganja na času engleskog jezika, kao dve nezavisne varijable, nemaju prediktivnu moć kojom bi se objasnila varijansa u korišćenju afektivnih strategija (zavisne varijable).

Ova konstatacija još jednom potvrđuje rezultate predstavljene u prethodnom odeljku. Na kraju ovog odeljka, može se konstatovati da su samo prva tri modela statistički značajna.

Dakle, najznačajniji zaključak koji se može izvesti iz celokupne multiple regresije glasi: u 13,3% slučajeva (treći i poslednji statistički model opisuje taj procenat varijanse) afektivne strategije koriste ispitanici ženskog pola, studenti FPNJ (Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini) i nisu sa studijskog programa U (Učitelj).

## **IV ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE**

Poslednje poglavlje ove studije daće kratak pregled rezultata istraživanja iz koga će biti sažeto izvedeni glavni zaključci. Zatim će biti prikazane pedagoške implikacije istraživanja sa posebnim osvrtom na afektivne strategije učenja stranog jezika i predlozima za unapređenje nastavne prakse u oblasti metodike nastave engleskog jezika.

### **4.1. Zaključna razmatranja**

Istraživanje koje je sprovedeno za potrebe ove monografije obuhvatilo je kvantitativni metodološki pristup. Kvantitativna metoda se zasniva na statističkoj obradi podataka, njena primena u oblasti vaspitanja i obrazovanja je veoma široka i njen doprinos u naučno-istraživačkom i stručnom radu nije sporan. Iako postoje određena ograničenja primene statistike u pedagoškim i psihološkim istraživanjima, ona su odlična polazna osnova za dalja istraživanja. Numerički (brojčani) izraz pri opisivanju pedagoško-psiholoških pojava i njihovih zakonitosti nije često najcelishodniji pristup u utvrđivanju bitnih karakteristika, zakonitosti, veza i odnosa (Jovanović i Knežević-Florić, 2007: 162). Zato se pored kvantitativnog koristi i kvalitativni metod u procesu istraživanja kako bi se dobili pouzdaniji podaci. Podaci dobijeni kvalitativnim postupkom analize produkt su pismenih ili usmenih iskaza ispitanika i obiluju detaljima, bogatim opisima i pojedinostima koji se nalaze u korpusu. Upravo zbog prednosti upotrebe svake od pomenutih metoda istraživanja, autorka se i odlučila da ovim istraživanjem dopuni ranije objavljenu studiju (Ćirković-Miladinović, 2019a) koja prezentuje podatke dobijene kvalitativnim metodološkim pristupom. Rezultati predstavljeni u ovoj monografiji oslanjaju se na ranije pomenute rezultate i pružaju kompletniju sliku o učestalosti upotrebe afektivnih strategija učenja engleskog jezika na fakultetima za učitelje i vaspitače. Da bi se ispitala učestalost upotrebe afektivnih strategija na pomenutim fakultetima, pošlo se od pretpostavke da je veoma mali broj studenata na pedagoškim fakultetima koji koriste afektivne strategije učenja engleskog jezika. Da bi se ispitala ova hipoteza, sprovedeno je istraživanje na uzorku od 375 studenata prve akademske godine na Fakultetu pedagoških nauka u Jagodini i pedagoškim fakultetima u Vranju i Užicu.

Istraživanje procesa nastave i učestalosti upotrebe afektivnih strategija učenja u toku usmenih izlaganja studenata bilo je sprovedeno upotrebom anketnog upitnika ISUJ, a za opis prethodne situacije i uzorka korišćen je inicijalni upitnik. Anketni upitnik ISUJ pokazao je da studenti najviše koriste metakognitivne i društvene strategije, nešto manje kognitivne i kompenzatorne strategije, kao i strategije pamćenja, a da najmanje koriste afektivne strategije učenja stranog jezika. Prosečna vrednost upotrebe afektivnih strategija učenja iznosi 2,31 (podaci su prikazani u Tabeli 20).

Tabela 20. Rangiranje vrsta strategija učenja prema učestalosti korišćenja

Grupe strategija učenja prema učestalosti korišćenja	
Metakognitivne strategije najviše upotrebljavane	3,77
Društvene strategije	3,55
Kognitivne strategije	3,30
Kompenzatorne strategije	3,19
Strategije pamćenja	2,95
Afektivne strategije najmanje upotrebljavane	2,31
UKUPNA PROSEČNA FREKVENCIJA	3,17

Kako bi se pojasnila slika o učestalosti korišćenja svake afektivne strategije ponaosob spram nezavisnih varijabli, urađena je analiza učestalosti korišćenja u odnosu na pol studenata i utvrđeno je da je najveća razlika u učestalosti izražena kod upotrebe treće (*Nagradim sebe kada neki jezički zadatak dobro uradim*), četvrte (*Primetim ako sam nervozan/na ili napet/a dok učim engleski jezik*) i pete (*Zapisujem svoja osećanja u dnevnik samovrednovanja*) afektivne strategije.

Analiza podataka prema kriterijumu fakulteta otkrila je da studenti Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini prednjače u ukupnom korišćenju afektivnih strategija učenja engleskog jezika (prosečna vrednost za ovaj fakultet iznosi 2,385) u odnosu na njihove vršnjake koji pohađaju fakultete u Užicu (2,007) i Vranju (1,939).

Ukoliko se sumiraju podaci u vezi sa upotrebom afektivnih strategija prema kriterijumu studijskog programa, može se konstatovati da studenti na studijskom programu Vaspitač u domovima najviše koriste afektivne strategije (2,466), nešto manju učestalost korišćenja ovih strategija iskazali su studenti na studijskom programu Vaspitač u predškolskim ustanovama (2,429), dok, s

druge strane, studenti studijskog programa Učitelj najmanje koriste pomenute strategije (prosečna vrednost za ovaj smer iznosi 2,1).

Ako se pogledaju rezultati dobijeni analizom prosečne ocene i samoprocene usmenog izlaganja brojčano izražene, može se reći da samoprocena usmenog izlaganja i prosečna ocena studenata spadaju u neznatne korelacije, gde povezanosti sa upotrebom afektivnih strategija učenja gotovo i nema.

Prilikom analize korelacija između prijavljenog korišćenja afektivnih strategija utvrđeno je da su pozitivne korelacije između strategija neznatne, ali da postoji negativna korelacija između druge (*Ohrabrujem sebe da govorim engleski jezik čak i onda kada se plašim da ću pogrešiti*) i pete (*Zapisujem svoja osećanja u dnevnik samovrednovanja*) afektivne strategije. To je pokazalo da kako je nastava odmicala i kako su studenti na Fakultetu pedagoških nauka u Jagodini bili ohrabreni od strane autorke da se više bave refleksijom učenja engleskog jezika i da analiziraju kvalitet svog usmenog izlaganja, sve su manje osećali strah od pravljenja greške i sve su manje imali potrebe za posebnim ohrabrenjem.

Zatim, da bi se ispitalo koja od nezavisnih varijabli (pol, fakultet, studijski program, prosečna ocena i samoprocena usmenog izlaganja) ima nezavisnu moć da objasni najveći procenat varijanse u rezultatima ispitanika, urađena je multipla (hijerarhijska) regresija. Ovom analizom utvrđeno je da su samo prva tri modela statistički značajna. Dakle, najznačajniji zaključak koji je izveden iz celokupne kvantitativne analize je glasio: u 13,3% slučajeva (treći i poslednji statistički model opisuje taj procenat varijanse) afektivne strategije koriste ispitanici ženskog pola, studenti FPNJ (Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini) koji nisu sa studijskog programa U (Učitelj).

Dakle, kvantitativna analiza podataka pružila je širok uvid u fenomen istraživanja, a dobijeni rezultati su na komplementaran način potvrdili validnost istraživanja. Stoga, kvantitativnim postupkom analize celokupnog uzorka evidentirana je retka upotreba afektivnih strategija učenja od strane studenata, pokazano je da devojke češće koriste ove strategije od momaka, da izbor strategija ne zavisi od odabranog fakulteta i da ispitanici vaspitači češće koriste afektivne strategije od ispitanih učitelja. Može se zaključiti da je početna hipoteza potvrđena na ispitanom uzorku i da zaista mali broj studenata na fakultetima, koji su bili obuhvaćeni istraživanjem, a koji obrazuju učitelje i vaspitače, koristi afektivne strategije učenja u nastavi engleskog jezika.

## 4.2. Pedagoške implikacije i predlozi za unapređenje nastavne prakse

Ukoliko se ovo istraživanje posmatra u širem kontekstu nastave stranog jezika na nematičnim fakultetima, može se zaključiti da na polju strategija učenja ima mnogo potencijala. Urađeno istraživanje je pokazalo da studenti na fakultetima koji obrazuju učitelje i vaspitače najviše koriste metakognitivne i društvene strategije, nešto manje kognitivne i kompenzatorne strategije, a zatim slede strategije pamćenja. Ono što je za ovu monografiju bilo značajno otkriće jeste to da studenti najmanje koriste afektivne strategije učenja stranog jezika, a kada ih i upotrebe, toga nisu ni svesni. Dnevnik samovrednovanja i intervju su se pokazali kao korisni instrumenti koje je autorka koristila u prethodnoj studiji (Ćirković-Miladinović, 2019a), a koji su kod studenata podstakli razmišljanje o načinu učenja engleskog jezika i o kvalitetu usmenog izlaganja na času. Sam proces osveščivanja je tekao u kontinuitetu, tj. tokom prve akademske godine, kada su studenti na Fakultetu pedagoških nauka na studijskim programima Vaspitač u predškolskim ustanovama i Vaspitač u domovima dobili zadatak da pišu Dnevnik samovrednovanja (Ibid.). Vođenje Dnevnika samovrednovanja pokazalo se korisnim jer su studenti bili stalno upućeni na samoevaluaciju jezičkog znanja i govornih sposobnosti (Ibid.).

S druge strane, studenti na studijskom programu Učitelj na Fakultetu pedagoških nauka i studenti na pedagoškim fakultetima u Vranju i Užicu nisu bili upućeni da pišu Dnevnik samovrednovanja u procesu prethodnog istraživanja (Ibid.), pa je tokom intervjuja kod njih primećeno da nisu razvili svest o stalnoj refleksiji naučenog, a samim tim nisu ni razmišljali o upotrebi afektivnih strategija u svrhu poboljšanja usmenog izlaganja.

Podaci koji su dobijeni kvantitativnom analizom i prezentovani u ovoj studiji potvrdili su da je izostanak vođenja Dnevnika samovrednovanja doprineo da se studenti ne osećaju tako sigurno prilikom izlaganja na engleskom jeziku, da imaju manje samopouzdanja i da samim tim nisu fokusirani na izbor i upotrebu strategija koje im mogu olakšati celokupan proces učenja i napredovanja. Iz ovoga se može kratko zaključiti da su podaci dobijeni prethodnom studijom (Ćirković-Miladinović, 2019a) i podaci prezentovani u ovoj monografiji pokazali da je refleksija sopstvenog učenja i napredovanja izuzetno koristan alat i da Dnevnik samovrednovanja može da doprinese boljoj evidenciji upotrebe strategija učenja, kao i analizi trenutnih stanja i potreba studenata u nastavi engleskog kao stranog jezika.

Kako strategije nisu nepromenljiva kategorija na koju se ne može uticati, istraživanje je pokazalo da studenti, pored nekih evidentiranih afektivnih



strategija za regulisanje emocija, koriste i neke druge strategije kako bi sami uticali na ličnu motivisanost za učenje stranog jezika. Naime, studenti su pored osvešćenja o problemima koje imaju u nastavi engleskog jezika, iskazali želju da utiču na sopstvenu motivaciju, želju da promene svoje stavove u vezi sa nastavom engleskog jezika, a posebno u vezi sa usmenim izlaganjem na času. Dakle, iako se upitnikom utvrdilo da studenti najviše koriste metakognitivne strategije učenja, istraživanje je ukazalo na to da studentima zaista treba pomoć u učenju i savladavanju poteškoća pri usmenom izlaganju na engleskom jeziku. Kao najznačajniju pomoć studenti su navodili pomoć od strane nastavnika koji bi ih upućivao u strategije učenja i koji bi im pomogao da savladaju strah od ispitivanja, javne diskusije i ispravljanje grešaka pred kolegama. Ovo je od izuzetnog značaja za nastavu stranog jezika, pošto dobra saradnja nastavnika i studenata, pogotovu na univerzitetskom nivou, može da dovede do većeg uspeha, dugotrajnijih rezultata i veće autonomije studenata, koji posle ohrabrenja nastavnika mogu i sami da postanu kreatori i istraživači nastavnog procesa. Integrisanje nastavnog sadržaja i rada na afektivnim strategijama za učenje jezika može još više da doprinese boljem sveukupnom jezičkom znanju studenata, kvalitetnijem usmenom izlaganju na engleskom jeziku i sposobnosti studenata da sami regulišu svoje emocije, utiču pozitivno na ličnu motivaciju i stavove.

Motivacija, samopouzdanje i anksioznost su tri veoma važna faktora za usvajanje/učenje ciljnog jezika (Krašen, 1982 prema Ćirković-Miladinović, 2019a: 19). Učenici/studenti koji su veoma motivisani da uče strani jezik i koji pokazuju malu anksioznost, tj. imaju nizak afektivni filter, najčešće uspešnije savladavaju sadržaje i jezičke zadatke tog jezika. Nizak afektivni filter je poželjan ali nije sam po sebi dovoljan. Naime, učeniku/studentu treba uputiti input koji je njemu potpuno razumljiv a opet malo iznad njegovih sposobnosti kako bi bio dovoljno podsticajan da se pojedinac njime bavi, da bude motivisan za dalje učenje i usvajanje znanja. Iako se mnogi anglisti protive upotrebi maternjeg jezika u nastavi engleskog jezika (na filološkim fakultetima je to opravdano), na nematičnim fakultetima je ponekad potrebno pojašnjenje na maternjem jeziku. Takvo pojašnjenje smanjuje anksioznost kod studenata, budućih učitelja i vaspitača, i deluje motivišuće na njihovo angažovanje u nastavi. Ovo su potvrdili ispitani studenti u prethodno objavljenoj studiji (Ćirković-Miladinović, 2019a).

Dakle, poznavanje hipoteze o afektivnom filteru i poznavanje afektivnih strategije učenja može nastavnicima na svim nivoima obrazovanja pomoći da poboljšaju motivaciju učenika/studenata za učenje engleskog jezika, a samim tim i da unaprede njihovo samopouzdanje, što će opet dovesti do pozitivnih ishoda učenja i boljih komunikacionih kompetencija (Ibid.).

Za sam kraj monografije, ovde će biti izlistani predlozi za unapređenje prakse metodike nastave engleskog jezika a koji se oslanjaju na rezultate istraživanja ove studije.

- Studente treba na početku svakog časa uvek prijatno pozdraviti i obratiti im se pitanjima: „Da li ste svi dobro?“, „Imate li neko pitanje za mene pre početka časa?“, „Da li želite još jednom da pojasnim ključne pojmove / gramatičke sadržaje / definicije sa prošlog časa?“, itd.
- Naučiti imena svih studenata i prozivati ih po imenu.
- Nastavnik treba da upozna svoje studente, njihova interesovanja, stepen motivacije za učenje engleskog jezika i prethodna iskustva.
- Na početku semestra anketirati studente o tome koja prethodna znanja poseduju na teme koje će se obrađivati u okviru tog akademskog predmeta.
- Podučavati studente kako da korsite afektivne strategije učenja<sup>14</sup>, objasniti im koje sve strategije postoje i kakva je njihova namena.
- Potrebno je da nastavnik studentima daje uputstva i u pisanoj i usmenoj formi kako bi im ta uputstva bila razumljivija i dostupna (sajt, Gugl učionica, imejl itd.).
- Studentima treba dati pravo da učestvuju u izboru nastavnog sadržaja ili bar tema u okviru akreditovanog silabusa za određeni akademski predmet.
- Poželjno je da se nastava diferencira na tri ili više nivoa i da se tako, sa posebnom pažnjom, pomogne studentima koji se plaše 'javnog nastupa' na engleskom jeziku.
- Odvojiti vreme, jedan čas mesečno, da se sumiraju rezultati i napredak studenata uz obrazloženje nastavnika koje jezičke veštine treba poboljšati, koje veštine su na dobrom nivou, a na kojima treba više poraditi u narednom periodu. Najbolje je ovaj čas ostaviti za termin kada je prikladno utvrditi znanje i ponoviti celu nastavnu temu.
- Organizovati vreme i mesto da studenti između sebe razgovaraju, podele svoje probleme i ideje kako uče engleski jezik, šta je za svakog ponaosob korisna strategija, i tako pozitivno utiču jedni na druge. To može biti organizovano u okviru radionice sa fokus grupama, a glavni cilj može biti da se saznaju osećanja, emocije, nivo samopouzdanja i stepen motivacije studenata za učenje engleskog jezika. Radionicu može voditi nastavnik, ali kod

---

<sup>14</sup> Detaljni predlozi i ideje za podučavanje afektivnih strategija u nastavi engleskog jezika dati su u: Ćirković-Miladinović, 2019a: 96–98.

starijih učenika/studentata taj zadatak se može prepustiti njima (time im se daje do znanja da ih nastavnik uvažava i da im veruje).

- Pružiti studentima priliku, posebno budućim učiteljima i vaspitačima, da podučavaju jedni druge na času i da odmah u toku studija vežbaju i testiraju svoje nastavničke veštine.
- Može biti korisno ako se na času ispriča neka anegdota na temu učenja stranog jezika koja se desila nastavniku, nekome koga on poznaje ili da anegdotu ispričaju studenti. Smeh je još jedna komponenta afektivnih strategija za učenje stranog jezika koja je veoma korisna i efikasna.
- Ključno je da nastavnik pokaže strast prema podučavanju i da uvažava ličnosti svojih učenika/studenta. Svaki čas je mesto i vreme da se iskaže volja i želja za podučavanjem.
- Nastavnik treba da odgovori na sva pitanja koja studenti postave i da im jasno da do znanja da nema loše kreiranih pitanja, da je za sve nedoumice i pitanja pravo mesto rasprave i odgovora upravo nastavni čas.
- Način predavanja treba da bude jasan, precizan i razumljiv studentima.
- Održavati atmosferu na času prijatnom i poželjnom za rad tokom celog semestra / cele akademske godine (uvažavanje ličnosti studenata, prijatan ton nastavnika, podrška nastavnika tokom rada i ocenjivanja, obrazloženje svake ocene i podstrek za dalje učenje i slično).

U nadi da će ova monografija pružiti bogat uvid u poziciju afektivnih strategija učenja engleskog jezika i da će kao takva, sa datim predlozima za unapređenje nastavne prakse stranog jezika, biti od koristi studentima na filološkim i pedagoškim fakultetima, smatramo da može biti i podsticaj nastavnicima na svim nivoima školovanja da razmišljaju o ovoj temi i da uvek iznova pronalaze kreativne načine za podučavanje engleskog kao stranog jezika.



## LITERATURA

Alhaysony, M. (2017). Language Learning Strategies Use by Saudi EFL Students: The Effect of Duration of English Language Study and Gender. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(1), 18–28, DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0701.03>

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

Ata Allah, T. (2016). Social-affective strategy instruction in EFL materials: The case of English textbooks and official programs in Tunisia. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 2(4), 169–195.

Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.

Best, J. & Kahn, V. (1998). *Research in Education*. Boston: Allyn and Bacon.

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

Bojović, M. (2020). ESP speaking strategies and foreign language anxiety in higher education classroom. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XLV–5, 181–213. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.

Botticini, M. & Eckstein, Z. (2006). *Path Dependence and Occupations*. Boston University – Department of Economics – The Institute for Economic Development Working Papers Series DP-154, Boston University – Department of Economics.

Brown R. P., Gerbarg P. L. & Muench F. (2013). Breathing practices for treatment of psychiatric and stress-related medical conditions. *Psychiatr. Clin. North. Am.*, 36, 121–140, <https://doi.org/10.1016/j.psc.2013>.

Burton, D. (2000). *Research Training for Social Scientists: A Handbook for Post-graduate Researchers*. London: Sage.

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

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. & Goodwin, J. M. (1996). *Teaching Pronunciation, A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.

Chambers, F. (1980). A re-evaluation of needs analysis in ESP. *The ESP Journal*, 1(1), 25–33.

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

Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. (1996). The cognitive academic language learning approach: A model for linguistically diverse classrooms. *The Elementary School Journal*, 96, 259–273, doi:10.1086/461827.

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

Cheung, Y. L. (2008). Teaching effective presentation skills to ESL/EFL students. *The Internet TESL Journal*, 14(6). Preuzeto sa <http://iteslj.org/Techniques/Cheung-PresentationSkills.html>.

Chou, Y. (2004). Promoting Learners' Speaking Ability by Socio-affective Strategies. *The Internet TESL Journal*, 10(9).

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

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

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

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

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

Ćirković-Miladinović, I. & Dimitrijević, M. (2020). Reflection in Action: Strategies for Teacher Self-evaluation (EFL Teacher Preparedness to Work with Young Learners). *Technium Social Sciences Journal*, 11(1), 46–58.

Ćirković-Miladinović, I. (2019a). *Afektivne strategije učenja engleskog kao stranog jezika*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Ćirković-Miladinović, I. & Matić, M. (2019b). The Frequency and Usage of Foreign Language Learning Strategies: A Comparative Study. *Српски језик: студије српске и словенске*, 24(1), 427–443.

Ćirković-Miladinović, I. (2017a). Foreign language learning strategies used by young learners. 226 *Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis, Studia Anglica*, 7, 66–76. Krakow: Wydawnictwo Naukowe UP. DOI 10.24917/22992111.7

Ćirković-Miladinović, I. (2017b). English language teaching in innovative learning environment enriched by affective learning strategies. In: Bratož, S. (Ed.), *Rašežnosti sodobnih učnih okolij. Dimensions of Contemporary Learning Environments* (99–111). Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

Ćirković-Miladinović, I. (2015). Primena afektivnih strategija u procesu učenja engleskog jezika kao jezika struke. U: V. Cakeljčić, A. Vujović, M. Stevanović (ur.), *Zbornik Radova sa III međunarodne konferencije Strani jezik struke: prošlost, sadašnjost, budućnost* (137–143).

Ćirković-Miladinović, I. (2014a). *Zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod studenata na nematičnim fakultetima*, neobjavljena doktorska disertacija. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.

Ćirković-Miladinović, I. (2014b). Uticaj afektivnog profila na odabir afektivnih strategija učenja engleskog jezika u odnosu na pol studenata. U: B. Radić-Bojanić (ur.), *Afektivna dimenzija u nastavi engleskog jezika*, tematski zbornik (43–60). Novi Sad: Filozofski fakultet.

Cirkovic-Miladinovic, I. (2014c). Language learning strategies used by adult learners: benefits for the teacher as a researcher. *Andragoške studije, Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih*, 2014(1), 171–190.

Cirkovic-Miladinovic, I. (2014d). *Strategy Research in ELT: The Benefits for the Teacher*. Saarbrücken, Deutschland: LAP Lambert Academic Publishing. ISBN: 978-3-659-57760-4

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

Ćirković-Miladinović, I. (2011). Zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika na nematičnim fakultetima. Zbornik radova *Jezik struke izazovi i perspektive* (257–264). Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije.

Ćirković-Miladinović, I. (2009). Learning Strategies – Why do we need them?. U: J. Vučo, A. Ignjačević, M. Mirić (ur.), Zbornik radova *Jezik struke teorija i praksa* (382–387). Beograd: Univerzitet u Beogradu.

Dansereau, D. F. (1978). The development of a learning strategies curriculum. In H. F. O'Neil Jr. (Ed.), *Learning strategies* (1–29). New York: Academic Press.

Dornyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications. *Language Learning*, 53(1), 3–32. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222>

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

Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

Ellis, G. & Sinclair, B. (1989) *Learning to Learn English: A Course in Learner Training: Teacher's Book*. Cambridge University Press, Cambridge.

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

Euronews <https://www.euronews.rs/srbija/drustvo/86384/nakon-tragedije-u-skoli-na-vracaru-vise-prosvetnih-sindikata-za-sutra-najavilo-obustavu-rada/vest>. Preuzeto 30. 7. 2023.

Faerch, C. & Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

Fowler, F. (2002). *Survey Research Methods*. London: Sage.

Garay, U. & Etxebarria, A. (2012). Combining affective strategies and the internet for learning second languages. *Tejuelo*, 15, 17–37.

Given, L. M. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications, Inc.

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

Harrison, R. (2006). *New Headway Academic Skills – Level 3*. Oxford: Oxford University Press.

Hismanoglu, M. (2000). Language learning strategies in foreign language learning and teaching. *The Internet TESL Journal*, 6(8). Preuzeto 2023. sa <http://www.iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html>.

Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford / New York: Pergamon Press (First Published 1979, Council of Europe).

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

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.

Jovanović, B. i Knežević-Florić, O. (2007). *Osnovi metodologije pedagoških istraživanja sa statistikom*. Jagodina: Pedagoški fakultet.

King, J. (2002). Preparing EFL learners for oral presentations. *The Internet TESL Journal*, 8(3). Preuzeto januara 2013 sa <http://iteslj.org/Lessons/King-Public-Speaking.html>.

Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to learner engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273.

Knežević, Lj. (2004). Razvijanje strategija za uočavanje strukture teksta u okviru nastave čitanja. U: D. Točanac, M. Jovanović (ur.), *Primenjena lingvistika* 5 (54–58). Novi Sad: Jugoslovensko društvo za primenjenu lingvistiku, Filozofski fakultet.



Krough, K. (2011, April). *Understanding Stephen Krashen's Affective Filter Hypothesis*. Taken from: <http://suite101.com/article/understanding-stephen-krashen-affective-filter-hypothesis-a366178>, 12/1/2013.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon Press.

Larson-Hall, J. (2010). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. Routledge: New York, London.

Lavasani, M. G. & Faryadres, F. (2011). Language Learning Strategies and Suggested Model in Adults Processes of Learning Second Language. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 191–197. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.072>

Lazaraton, A. (2005). Quantitative research methods. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Litosseliti, L. (ed.) (2010). *Research Methods in Linguistics*. Continuum International Publishing Group.

Liu, H. & Chen, C. (2015). A Comparative Study of Foreign Language Anxiety and Motivation of Academic- and Vocational-Track High School Students. *English Language Teaching*, 8(3), 193–204.

Liu, M. & Zhang, X. (2013). An Investigation of Chinese University Students' Foreign Language Anxiety and English Learning Motivation. *English Linguistics Research*, 2(1), 1–13.

Lozanov, G. (1979). Suggestopedia – Desuggestive Teaching Communicative Method on the level of the hidden reserves of the human mind. *S.A.L.T Australian Journal*, 288, No.6 (April). [http://dr-lozanov.dir.bg/book/start\\_book.htm](http://dr-lozanov.dir.bg/book/start_book.htm) (Preuzeto 15. 7. 2011).

Maksimović, J. & Petrović, J. (2012). Attitudes of Humanities and Social Sciences Students on Foreign Language Learning. *Facta Universitatis, Series: Philosophy, Sociology, Psychology and History*, 11(1), 21–31.

Mandasari, B. & Oktaviani, L. (2018). English Language Learning Strategies: An Exploratory Study of Management and Engineering Students. *Premise: Journal of English Education and Applied Linguistics*, 7, 61–78. <https://doi.org/10.24127/pj.v7i2.1581>

Maubach, A. & Morgan, C. (2001). The relationship between gender and learning styles amongst A level modern languages students. *Language Learning Journal*, 23, 41–47.

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

Medgyes, P. (2002). *Laughing matters: Humour in the language learning classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Milovanović, R., Ćirković-Miladinović, I. & Stojanović, B. (2021). Emotional aspects of school learning: what do students feel during lectures?. *Technium Social Sciences Journal*, 16(1), 77–91.

Mitchell, F. & Myles, R. (2001). *Second Language Learning Theories*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203770658>

Mostafavi, F. & Vahdany, F. (2016). The Effect of Explicit Affective Strategy Training on Iranian EFL learners' Oral Language Proficiency and Anxiety Reduction. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(4), 197–210.

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

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

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teacher*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Oga-Baldwin, W. Q. & Nakata, Y. (2017). Engagement, gender, and motivation: A predictive model for Japanese young language learners. *System*, 65, 151–163.

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

Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. M. T. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281–316. Taken from: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-2/onwuegbuzie2.pdf>.

Onwuegbuzie, A. J. & Leech N. L. (2007). Sampling Designs in Qualitative Research: Making the Sampling Process More Public. *The Qualitative Report*, 12(2), 238–254. Taken from: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-2/onwuegbuzie1.pdf>.

Oruç E. & Demirci, C. (2020). Foreign language anxiety and English language achievement in higher education: the mediating role of student engagement. *European Journal of Education Studies*, 7(3), 199–212.

Oxbrow, G. (2005). Writing, reflection and learning – an interactive approach. *Porta Linguarum*, 4, 167–184.

Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Education.

Oxford, R. (2001). Language Learning Styles and Strategies. In: M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Oxford, R. (1993). Language learning strategies in nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2, 18–22.

Oxford, R. & Cohen, A. D. (1992). Language Learning Strategies: Crucial Issues of Concepts and Classification. *Applied Language Learning*, 3, 1–35.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know?*. Boston: Heinleand Heinle.

Peacock, M. & Ho, B. (2003.) Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 179–200.

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

Rasinger, S. M. (2010). *Quantitative Research in Linguistics. An Introduction*. Continuum International Publishing Group.

Reeve, J. (2012). A Self-determination theory perspective on student engagement. In: *Handbook of research on student engagement* (149–172). Boston, MA: Springer US.

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

Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. New York: Prentice Hall.

Roboh, A. & Tedjaatmadja, H. (2016). Affective strategies used by high proficiency learners at hand fortuna center. *Journal of Literature, Language and Teaching*, 4(2), 80–85.

Rossiter, M. J. (2003). The Effects of Affective Strategy Training in the ESL Classroom. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 10. <http://www.tesol-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a2/>

Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

Sadighi, F. & Dastpak, M. (2017). The sources of foreign language speaking anxiety of Iranian English language learners. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(1), 111–115.

Schmeck, R. R. (1988). Strategies & styles of learning: An integration of varied perspectives. In: R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2118-5>

Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In: B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (83–110). New York: Springer-Verlag.

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

Scimonelli, P. B. (2002). Language learning strategies: Helping the students and “il metodo”. In: *Norwich institute for language education: Main assignment*. Retrieved from <http://web.tiscalinet.it/colabianchi/> on 2/8/2023 NorwichSITE/BRUNA%20main%20assign.-%20LLS.doc

Singleton, D. M. & Lengyel, Z. (Eds.) (1995). *The Age Factor in Second Language Acquisition: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis*. Multilingual Matters Ltd.

Strategija obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012). *Službeni glasnik RS*, br. 107/2012. Preuzeto sa sajta <http://www.ff.uns.ac.rs/Files/StrategijaObrazovanja.pdf> jula 2023.

Skinner, E. A., Furrer, C. J., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781.

Snow, M. A. (2001). Content-based and immersion models for second and foreign language teaching. In: M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed., p. 314). USA: Heinle & Heinle.

Spasić, D. (2009). Rodna dimenzija obrazovanja u Srbiji. *Pedagogija*, 64(4), 534–554.

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

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

Stojanović, B., Milovanović, R. i Ćirković-Miladinović I. (2023). Emocionalne reakcije adolescenata u nastavi. *Uzdanica – časopis za jezik, književnost, umetnost i pedagoške nauke*, 20(1), 215–228. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka. ISSN 1451-673 X, УДК 37:159.942-053.6, DOI 10.46793/Uzdanica20.1.215S.

Subekti, A. S. (2018). Investigating the Relationship between Foreign Language Anxiety and Oral Performance of Non-English Major University Students in Indonesia. *Dinamika Ilmu*, 18(1), 15. doi:10.21093/di.v18i1.880

Svalberg, A. M. L. (2017). Researching language engagement; current trends and future directions. *Language Awareness*, 27(1–2), 21–39. doi: 10.1080/09658416.2017.1406490

Šafranjić, J. (2008). Učenje engleskog jezika za posebne namene na nastavnom gradivu stručnih predmeta. *Pedagoška stvarnost*, 54(7–8), 716–729.

Teddlie, C. & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 77–100. doi:10.1177/2345678906292430

Telegraf.rs. <https://www.telegraf.rs/vesti/srbija/3680551-skole-u-srbiji-se-za-noc-promenile-nakon-tragedije> Preuzeto 30. 7. 2023.

Tomić, M. i Spasić, D. (2010). Maskulinitet u profesijama. *Antropologija*, 10(1), 95–110. Beograd: Filozofski fakultet.

Tse, A. Y. (2011). A Comparison of Language Strategies Adopted by Secondary and University Students in Hong Kong. *International Journal of Business and Social Science*, 2(11), 29–34.

Tulgar, A. (2018). Speaking Anxiety of Foreign Learners of Turkish in Target Context. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(2), 313–332.

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

Wattles, I. (2012). Strategija samoregulacije u razvoju veštine pisanja U: B. Radić-Bojanić (ur.), *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, tematski zbornik (41–55). Novi Sad: Filozofski fakultet.

Webster, F. (2002). A genre approach to oral presentations. *The Internet TESL Journal*, 8(7). Preuzeto sa <http://iteslj.org/Techniques/Webster-OralPresentations.html>.

Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall International.

Wylie, C. (2000). *Trends in feminization of the teaching profession in OECD countries 1980–95*, Working Papers, Geneva: International Labour Office.

Zlatković, B. i Petrović, D. (2011). Inicijalno obrazovanje učitelja u Srbiji – analiza kompatibilnosti planova i programa učiteljskih fakulteta. *Nastava i vaspitanje*, 60(4), 651–663.

Živković, P. (2023). *Identitetske karakteristike i profesionalni status nastavnika na određeno vreme*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka u Jagodini.



## BELEŠKA O AUTORU



Ivana Ćirković-Miladinović je vanredni profesor na Fakultetu pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina, gde radi od 2007. godine. Diplomirala je na Učiteljskom fakultetu u Jagodini a akademski naziv Master metodike nastave engleskog jezika stekla je na prestižnom Univerzitetu u Notingemu, u Engleskoj. Doktorske studije, smer Metodika nastave, završila je na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu 2014. godine odbranom doktorske disertacije iz oblasti metodike nastave engleskog jezika.

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

Autor je dve monografije – *Strategy Research in ELT: The Benefits for the Teacher* (2014) u izdanju nemačke izdavačke kuće Lambert Academic Publishing iz Sarbrikena (Saarbrücken), Nemačka, i *Zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod studenata na nematičnim fakultetima* u izdanju Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini. Objavila je više od 50 naučnih i stručnih radova u časopisima nacionalnog i međunarodnog značaja i učestvovala na brojnim naučnim konferencijama u zemlji i inostranstvu. Predavala je po pozivu na Univerzitetu u Marburgu (Nemačka), Univerzitetu u Portu (Portugalija), Visokoj školi „Etvaš Jožef” u Baji (Mađarska), Univerzitetu u Tbilisiju (Gruzija) i Međunarodnoj privatnoj školi „Lajbnic”(Leibniz Privatshule, Elmshorn) u Elmshornu (Nemačka).

Kao rukovodilac doktorskih studija na Fakultetu, posvećeno i kontinuirano radi na unapređenju kvaliteta nastave i inoviranju nastavnog procesa.



CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

378.147::811.111(0.034.2)  
81'243:159.953.5.072-057.8(0.034.2)

**ЂИРКОВИЋ Миладиновић, Ивана, 1977-**

Zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod učitelja i vaspitača [Elektronski izvor] / Ivana Ćirković-Miladinović. - Jagodina : Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 2024 (Jagodina : Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu). - 1 elektronski optički disk (CD-ROM) ; 12 cm. - (Edicija Monografije / [Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu])

Sistemski zahtevi: Nisu navedeni. - Nasl. sa naslovne strane dokumenta. - Autorkina slika. - Tiraž 50. - Beleška o autoru. - Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Bibliografija.

ISBN 978-86-7604-231-9

а) Енглески језик -- Високошколска настава б) Енглески језик -- Учење

COBISS.SR-ID 139575305