

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOLOŠKI FAKULTET

Ana B. Đorđević

**FORMIRANJE I RAZVOJ PEDAGOŠKIH
UVERENJA, STAVOVA I ZNANJA:
BUDUĆI I AKTIVNI
NASTAVNICI STRANOG JEZIKA
U SRBIJI I VELIKOJ BRITANIJ**

doktorska disertacija

Beograd, 2017

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOLOGY

Ana B. Đorđević

**FORMATION AND DEVELOPMENT
OF PEDAGOGICAL BELIEFS, ATTITUDES
AND KNOWLEDGE:
PRE-SERVICE AND IN-SERVICE
FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN
SERBIA AND GREAT BRITAIN**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2017

БЕЛГРАДСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Анна Б. Джорджевич

**ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УБЕЖДЕНИЙ,
ВЗГЛЯДОВ И ЗНАНИЙ:
БУДУЩИЕ И ДЕЙСТВУЮЩИЕ
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В СЕРБИИ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ**

докторская диссертация

Белград, 2017

Mentor: Dr Ivana Trbojević Milošević, docent
Univerzitet u Beogradu
Filološki fakultet

Članovi komisije:

1) _____

2) _____

3) _____

Datum odbrane: _____

**FORMIRANJE I RAZVOJ PEDAGOŠKIH UVERENJA, STAVOVA I ZNANJA:
BUDUĆI I AKTIVNI NASTAVNICI STRANIH JEZIKA
U SRBIJI I VELIKOJ BRITANJI**

REZIME

Skoro pola veka prošlo je od prekretnice u istraživanju nastave kada je, udaljavanjem od bihejviorističke tradicije praćenja isključivo vidljivog delovanja nastavnika u učionici i njegovog povezivanja sa postignućem učenika, fokus istraživača pomeren ka ispitivanju određenih aspekata kognicije nastavnika, koji se pre svega odnose na ono što oni misle, veruju i znaju u vezi sa podučavanjem i učenjem. U duhu danas opšteprihvaćenog stanovišta da proučavanje njihovih misaonih procesa znatno doprinosi razumevanju celokupnog nastavnog procesa i unapređenju obrazovanja i obuke budućeg nastavnog kadra, cilj istraživanja koje je pred vama jeste da ispita složenu mrežu faktora koji utiču na formiranje i razvoj pedagoških uverenja, stavova i znanja budućih i aktivnih nastavnika stranih jezika. U tu svrhu korišćen je istraživački nacrt mešovitog tipa (*mixed methods design*) kako bi se pomenuti konstrukti, koji nastaju kao proizvod različitih iskustava pojedinaca, ali su i društveno i kulturološki uslovljeni, ispitali kako na grupnom nivou, fokusirajući se na makro-kontekstualne faktore poput socio-kulturnih normi, tako i kvalitativno, ističući posebnost i lične perspektive ispitanika.

U prvom, kvantitativnom delu istraživanja učešće je uzelo 112 ispitanika: 35 aktivnih i 42 buduća nastavnika engleskog jezika iz Srbije, 17 britanskih nastavnika stranih jezika i 18 studenata iste nacionalnosti koji se za ovaj poziv obučavaju. Kao instrument korišćena je anketa u okviru koje su konstruisane četiri skale. Na osnovu prve izvršeno je mapiranje uverenja u vezi sa nekim od centralnih aspekata nastave stranog jezika, kao što su podučavanje gramatike, ispravljanje grešaka, uloge nastavnika i učenika, rad u paru i u grupi i potrebe učenika. Pored utvrđivanja kulturološkog (srpska i britanska nacionalna pripadnost) i uticaja profesionalnog statusa ispitanika (aktivan ili budući nastavnik), statističkom obradom podataka (dvofaktorska analiza varijanse za neponovljena merenja,

korelaciona analiza) ispitani su i međuzavisnost i delovanje sledećih faktora na pomenute pedagoške stavove: starost i radni staž nastavnika, ukupno vreme provedeno u ciljnoj kulturi, tipičan broj učenika u odeljenjima kojima predaju, uverenja o odnosu roditelja i dece, percepcija nastave stranih jezika koju su pohađali tokom predinicijalnog školovanja, percepcija programske orijentacije inicijalnog obrazovanja i obuke (tradicionalna ili progresivna), samopouzdanje po pitanju sopstvene gramatičke instrukcije, upotrebe i podučavanja gramatičkih termina i usmene produkcije na ciljnom jeziku. Sa druge strane, studije slučaja u drugom delu istraživanja omogućile su dublji uvid u uverenja ispitanika o nastavi stranih jezika, kao i u formiranje i razvoj istih kroz detaljno ispitivanje konkretnih iskustava (npr. događaja, ličnosti, okolnosti) koja su na njih uticala tokom predinicijalnog školovanja, inicijalnog obrazovanja i obuke i rada u nastavi.

Rezultati istraživanja su delimično ili u potpunosti potvrdili definisane hipoteze. Ustanovljen je značajan glavni efekat nacionalnosti na većinu ispitivanih pedagoških stavova, dok sa profesionalnim statusom ispitanika to nije bio slučaj. Uverenja srpskih budućih i aktivnih nastavnika o skoro svim elementima nastave očekivano su se pokazala kao tradicionalnija u odnosu na britanske kolege, a od ovog obrasca odudaraju samo stavovi prema gramatici, što je objašnjeno uticajem različitog dominantnog profesionalnog diskursa u dve kulture. Korelacionom analizom utvrđene su veze između više uverenja, percepcija i faktora (npr. između percepcije teorijske orijentacije inicijalnog obrazovanja i obuke ispitanika i njihovih uverenja o gramatici, ukupne dužine boravka u ciljnoj kulturi i stavova prema ispravljanju grešaka, uverenja o vaspitanju dece i o ulogama nastavnika i učenika itd.), koje su zatim detaljno obrazložene i potkrepljene primerima iz kvalitativnog dela istraživanja. Nalazi proistekli iz studija slučaja ukazali su na izuzetno važan uticaj iskustva učenja stranih jezika iz školskih dana na formiranje pedagoških uverenja, ali i na manjkavost ankete kao instrumenta pomoću kog nije detektovana veza između pomenutih stavova i predinicijalnog obrazovanja ispitanika. Njihova rano formirana uverenja služila su zatim kao filteri kroz koje su sagledavali i pomoću kojih su tumačili nove informacije i iskustva u vezi sa nastavom (npr. tokom inicijalnog obrazovanja i obuke i same nastavne prakse), što ima značajne implikacije i za formalnu pripremu budućih nastavnika stranih jezika za rad u učionici.

Ključne reči: pedagoška uverenja/stavovi/znanje, nastavnik i student-budući nastavnik stranog (engleskog) jezika, Srbija, Velika Britanija

Naučna oblast: Primenjena lingvistika

Uža naučna oblast: Metodika nastave stranih/engleskog jezika

UDK _____

**FORMATION AND DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL BELIEFS,
ATTITUDES AND KNOWLEDGE: PRE-SERVICE AND IN-SERVICE
FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN SERBIA AND GREAT BRITAIN**

ABSTRACT

Almost half a century has passed since the turning point in educational research when, moving away from the behaviourist tradition of tracking exclusively observable teacher behaviour in the classroom and linking it to pupil attainment, the focus of researchers shifted towards the investigation of certain aspects of teacher cognition, relating primarily to what they think, believe and know about learning and teaching. In line with the present-day widespread agreement that the study of their thinking processes contributes significantly to understanding teaching in general and to promoting teacher education and training, the aim of this research is to look into the complex network of factors which influence the formation and development of the pedagogical beliefs, attitudes and knowledge of pre-service and in-service foreign language teachers. For that purpose, a mixed methods design was used so that these constructs, which are formed as a result of individual experience, but are also socially and culturally conditioned, could be investigated both at a group level, by focusing on the macro-contextual factors such as socio-cultural norms, and qualitatively, by giving prominence to the particularity and personal perspectives of the subjects.

One hundred and twelve subjects took part in the first, quantitative part of the research: 35 in-service and 42 pre-service English language teachers from Serbia, and 17 and 18 British foreign language teachers and student-teachers respectively. The research instrument was a questionnaire comprising four scales. The first one was used to map the subjects' beliefs regarding some of the key aspects of foreign language teaching, such as grammar instruction, error correction, teacher and student roles, pair and group work and student needs. Apart from determining the effect of nationality (Serbian and British) and professional status (pre-service or in-service teacher), the statistical analysis performed (two-way ANOVA without replication, correlational analysis) served to investigate the

interdependence and the effect of the following factors on the above-mentioned pedagogical attitudes: age and years of service, the total time spent in the target culture, the typical class size, beliefs about parent-child relationship, the perception of foreign language teaching experienced as pupils, the perception of the teacher education programme's theoretical orientation (traditional or progressive), the confidence in one's grammar instruction, using and teaching grammar terminology and oral production in the target language. On the other hand, the case studies in the second part of the research enabled a deeper insight into the subjects' beliefs about foreign language teaching, as well as into their formation and development through a detailed investigation of concrete experiences (events, persons, circumstances) which have affected them through the periods of schooling, teacher education and training, and teaching.

The research results confirm, either partially or completely, the formulated hypotheses. A significant main effect of nationality was found on most pedagogical attitudes surveyed, while this was not the case with the professional status of the subjects. Predictably, the beliefs of the Serbian pre-service and in-service teachers about almost all elements of teaching were found to be more traditional than those of their British counterparts, while the attitudes towards grammar were the only ones to deviate from this pattern, which was explained by the influence of the differing dominant professional discourse in the two cultures. A correlational analysis revealed the links between a number of beliefs, perceptions and factors (e.g. between the subjects' perception of their teacher education and training orientation and their beliefs about grammar, the total time spent in the target culture and the attitudes towards error correction, the beliefs about parent-child relationship and those about teacher and student roles etc.), which were explained in detail and illustrated with the examples from the qualitative part of the research. The findings from the case studies point to an extremely important influence of the foreign language learning experience at school on the formation of pedagogical beliefs, as well as to the weakness of the questionnaire as an instrument which failed to detect the link between the above-mentioned attitudes and the subjects' experience of schooling. Their beliefs then served as filters through which they perceived the new information and experiences related

to teaching (e.g. during teacher education and training and teaching itself), which has important implications for the formal preparation of prospective foreign language teachers.

Key words: pedagogical beliefs/attitudes/knowledge, pre-service and in-service foreign (English) language teachers, Serbia, Great Britain

Scientific field: Applied Linguistics

Subfield of study: Foreign/English Language Teaching Methodology

UDC _____

Sadržaj

1. Uvod	1
1.1. Motivacija za istraživanje	1
1.2. Predmet i ciljevi istraživanja.....	2
1.3. Značaj istraživanja	3
2. Kognicija nastavnika: pedagoška uverenja, stavovi i znanje	7
2.1. Istorijski pregled	7
2.2. Definicija i odlike pedagoških uverenja, stavova i znanja.....	9
2.3. Tradicija istraživanja.....	14
2.4. Modeli kognicije nastavnika	16
2.5. Pedagoška uverenja, stavovi i znanje nastavnika L2	20
3. Faktori koji utiču na formiranje i razvoj pedagoških uverenja, stavova i znanja ..	26
3.1. Uticaji koji prethode inicijalnom obrazovanju i obuci budućih nastavnika	26
3.1.1. Rani uticaji	26
3.1.2. Učeničko iskustvo	28
3.2. Inicijalno obrazovanje i obuka budućih nastavnika.....	30
3.2.1. Konceptualne orijentacije u inicijalnom obrazovanju i obuci nastavnika.....	31
3.2.2. Sadržaj programa obrazovanja i obuke: stručno znanje i kompetencije	33
3.2.3. Teorijska nastava u okviru inicijalnog obrazovanja nastavnika stranog jezika ..	34
3.2.4. Studentska praksa.....	37
3.2.5. Efekat obrazovanja i obuke budućih nastavnika: promene u kogniciji.....	41
3.2.6. Implikacije istraživanja kognicije studenata-budućih nastavnika za inicijalno obrazovanje i obuku budućih nastavnika stranog jezika	46
3.3. Iskustvo u nastavi.....	49
3.3.1. Prva godina u nastavi	49
3.3.2. Kognicija iskusnih nastavnika, kontekstualni faktori i nastavna praksa.....	52
3.3.3. Poređenje iskusnih nastavnika i nastavnika početnika.....	56
3.3.4. Stručno usavršavanje nastavnika.....	61
3.4. Socio-kulturološki faktori	65
3.4.1. Međukulturalno poređenje pedagoških stavova nastavnika L2	67

3.4.2. Razlike u stavovima nastavnika i učenika kao posledica sudara različitih kultura u učionici.....	69
3.4.3. Pedagoški stavovi i praksa nastavnika iz periferije prilikom uvođenja inovacija u nastavu engleskog jezika	72
3.4.4. Pedagoški stavovi i širi sistemi uverenja/vrednosti	76
3.5. Rezime	79
4. Metodologija istraživanja	80
4.1. Istraživačka pitanja	80
4.2. Istraživačke hipoteze.....	81
4.3. Nacrt istraživanja	82
4.4. Varijable.....	84
4.5. Instrumenti	85
4.5.1. Kvantitativni instrumenti	85
4.5.2. Kvalitativni instrumenti	89
4.6. Procedura uzorkovanja.....	91
4.6.1. Opis uzorka u kvantitativnom delu istraživanja.....	93
4.6.2. Opis uzorka u kvalitativnom delu istraživanja.....	99
4.7. Procedura prikupljanja podataka.....	100
4.8. Analiza podataka.....	103
4.8.1. Kvantitativna analiza.....	103
4.8.1.1. Analiza interne konzistentnosti primenjenih instrumenata	103
4.8.1.2. Formiranje skorova.....	104
4.8.2. Kvalitativna analiza.....	106
5. Rezultati ankete i diskusija	108
5.1. Interkorelacije zadatih mera uverenja i percepcija	108
5.2. Razlike u uverenjima srpskih i britanskih studenata i nastavnika	109
5.3. Odnos različitih faktora i uverenja i percepcija ispitivanih grupa	119
5.4. Diskusija	123
6. Studije slučaja	135
6.1. Sara	135
6.1.1. Profil.....	135
6.1.2. Pedagoška uverenja.....	136

6.1.2.1. Uverenja o nastavi gramatike	136
6.1.2.2. Uverenja o ispravljanju grešaka	139
6.1.2.3. Uverenja o ulogama nastavnika i učenika	140
6.1.2.4. Uverenja o radu učenika u paru i u grupi	142
6.1.2.5. Uverenja o potrebama učenika	144
6.1.3. Faktori koji su uticali na formiranje i razvoj pedagoških uverenja.....	145
6.1.3.1. Uticaji koji su prethodili inicijalnom obrazovanju i obuci.....	145
6.1.3.2. <i>PGCE</i> program	147
6.1.4. Razvoj pedagoških uverenja i promene u nastavnoj praksi	153
6.2. Bet.....	160
6.2.1. Profil.....	160
6.2.2. Pedagoška uverenja.....	162
6.2.2.1. Uverenja o nastavi gramatike	162
6.2.2.2. Uverenja o ispravljanju grešaka	164
6.2.2.3. Uverenja o ulogama nastavnika i učenika	166
6.2.2.4. Uverenja o radu učenika u paru i u grupi	168
6.2.2.5. Uverenja o potrebama učenika	170
6.2.3. Faktori koji su uticali na formiranje i razvoj pedagoških uverenja.....	171
6.2.3.1. Uticaji koji su prethodili inicijalnom obrazovanju i obuci.....	171
6.2.3.2. Inicijalno obrazovanje i obuka	175
6.2.3.3. Iskustvo u nastavi	176
6.2.4. Razvoj pedagoških uverenja i promene u nastavnoj praksi	179
6.3. Mina.....	183
6.3.1. Profil.....	183
6.3.2. Pedagoška uverenja.....	184
6.3.2.1. Uverenja o nastavi gramatike	184
6.3.2.2. Uverenja o ispravljanju grešaka	187
6.3.2.3. Uverenja o ulogama nastavnika i učenika	188
6.3.2.4. Uverenja o radu učenika u paru i grupi	190
6.3.2.5. Uverenja o potrebama učenika	191
6.3.3. Faktori koji su uticali na formiranje i razvoj pedagoških uverenja.....	191
6.3.3.1. Uticaji koji su prethodili inicijalnom obrazovanju i obuci.....	191

6.3.3.2. Inicijalno obrazovanje i obuka	195
6.3.4. Razvoj pedagoških uverenja i promene u nastavnoj praksi	202
6.4. Sonja	203
6.4.1. Profil.....	203
6.4.2. Pedagoška uverenja.....	204
6.4.2.1. Uverenja o nastavi gramatike	204
6.4.2.2. Uverenja o ispravljanju grešaka	206
6.4.2.3. Uverenja o ulogama nastavnika i učenika	207
6.4.2.4. Uverenja o radu učenika u paru i u grupi	209
6.4.2.5. Uverenja o potrebama učenika	210
6.4.3. Faktori koji su uticali na formiranje i razvoj pedagoških uverenja.....	212
6.4.3.1. Uticaji koji su prethodili inicijalnom obrazovanju i obuci.....	212
6.4.3.2. Inicijalno obrazovanje i obuka	216
6.4.3.3. Iskustvo u nastavi	218
6.4.4. Razvoj pedagoških uverenja i promene u nastavnoj praksi	222
6.5. Diskusija: izvori pedagoških uverenja, stavova i znanja	224
6.5.1. Rani uticaji	224
6.5.2. Inicijalno obrazovanje i obuka	233
6.5.3. Nastavna praksa	240
6.5.3.1. Formalna nastava u školama	240
6.5.3.2. Ostala nastavna iskustva.....	246
6.5.4. Boravak u ciljnoj kulturi	247
6.6. Diskusija: razvoj pedagoških uverenja, stavova i znanja.....	252
7. Zaključak.....	260
7.1. Presek rezultata kvantitativnog i kvalitativnog dela istraživanja.....	260
7.2. Implikacije za obrazovanje i obuku budućih nastavnika engleskog jezika u Srbiji.....	266
7.3. Ograničenja istraživanja i preporuke za dalja istraživanja	269
Literatura	272
Prilozi.....	303
Prilog 1.....	303
Prilog 2.....	311

Prilog 3.....	313
Prilog 4.....	315
Prilog 5.....	315
Prilog 6.....	316
Prilog 7.....	316
Prilog 8.....	317
Prilog 9.....	317
Prilog 10.....	318
Prilog 11.....	331
Prilog 12.....	341
Prilog 13.....	350
Prilog 14.....	359
Prilog 15.....	362
Prilog 16.....	365
Biografija.....	368

1. Uvod

1.1. Motivacija za istraživanje

Kako su nastavnici kojih se sećamo iz školskih dana postali baš takvi kakve ih pamtimo? Šta sve utiče na nastavni stil jednog nastavnika? Potekla još iz školskih dana, ova pitanja su dobila na značaju kada sam i sâma postala nastavnica, a posebno su aktuelna danas kada buduće nastavnike engleskog jezika obučavam za rad u učionici. Često razmišljam o sopstvenoj ulozi u njihovom profesionalnom razvoju, tj. u kojoj meri mogu i treba da utičem na njihova pedagoška uverenja, a samim tim i buduću nastavnu praksu.

Interesovanje za kulturološke razlike u podučavanju jezika takođe datira iz vremena kada sam bila sa druge strane katedre, pre svega u Srbiji, ali delom i u Velikoj Britaniji, i kada sam, i pored individualnih razlika među nastavnicima i profesorima, uočavala zajedničke karakteristike onih „domaćih“ i razlike u njihovoj pedagoškoj praksi u odnosu na njihove britanske kolege. Tokom master studija u Londonu imala sam priliku da istražujem i širi sistem vrednosti Srba (prve generacije imigranata u Londonu) i Britanaca, a kako su potvrđena bitna odudaranja dva uzorka u okviru gotovo svih ispitivanih kulturoloških dimenzija (Kolektivizam/Individualizam, Distanca moći, Izbegavanje neizvesnosti; Hofstede, 2001), ne iznenađuje želja da se, polazeći od ličnog iskustva i zapažanja, empirijski proveriti da li se ustanovljene razlike odražavaju i na domen obrazovanja, tj., konkretno, na stavove nastavnika o učenju i podučavanju stranih jezika. Ovo je dodatno podstaknuto mojim prethodnim istraživanjem tzv. metodološkog imperijalizma (Phillipson, 1992) i razmatranjem stepena u kom su nastavne metode koje propagira anglofoni Zapad prikladne i primenjive u okviru srpskog obrazovnog sistema (Vlaisavljević, 2011). Da li se, sa druge strane, britanski nastavnici zaista drže načela koja se navodno različitim mehanizmima nameću „periferiji“?

Uticaj kulture na pedagoška uverenja nastavnika bio je, međutim, samo polazna tačka u radu koji je pred vama. Vraćajući se na pitanja s početka koja su me pratila kroz različite uloge u nastavi, u ovom istraživanju sam pokušala da ispitam složenu mrežu

faktora koji utiču na formiranje i razvoj pedagoških uverenja, stavova i znanja nastavnika stranih jezika.

1.2. Predmet i ciljevi istraživanja

Kognicija nastavnika (*teacher cognition*) kao oblast istraživanja čiji je predmet sve ono što nastavnici „misle, znaju i veruju“ (Borg, 2006: 1) u vezi sa nastavom, u žiži je interesovanja brojnih autora u proteklih nekoliko decenija. Iako se fokusiraju na različite manje ili više slične konstrukte (npr. perspektive, implicitne teorije, koncepcije, sudove itd.), zajedničko im je da polaze od danas opšteprihvaćenog stava da pomenuti misaoni procesi u velikoj meri određuju delovanje nastavnika u učionici i tako bitno utiču na celokupan nastavni proces. U ovom istraživanju bavimo se pedagoškim uverenjima, stavovima i znanjem s obzirom na to da su se vremenom ovi koncepti izdvojili kao dominantni u naučnoj literaturi, a kako su ispitanici budući i aktivni nastavnici stranih jezika u srednjim školama, na osnovu pregledanih studija iz ove oblasti, izabrano je pet ključnih aspekata nastave ovog predmeta o kojima se oni izjašnjavaju, i to: gramatička instrukcija, ispravljanje grešaka, uloge nastavnika i učenika, frontalni i rad u paru i grupi, kao i potrebe učenika.

Iako pomenuta pedagoška uverenja, stavovi i znanje nastavnika jesu predmet istraživanja, u njegovom prvom, kvantitativnom delu značajna su utoliko što služe kao indikatori razlika i sličnosti između četiri grupe ispitanika: srpskih i britanskih studenata-budućih nastavnika stranih jezika i njihovih kolega koje su već u službi. Osim kulturološkog i uticaja profesionalnog statusa ispitanika (student ili aktivan nastavnik) na njihova uverenja, ispitivanje na grupnom nivou za cilj ima da istraži i delovanje i interkorelacije brojnih drugih činilaca, kao što su: starost i radni staž ispitanika, ukupno vreme provedeno u ciljnoj kulturi, tipičan broj učenika u odeljenju, vrednosne orijentacije prema različitim aspektima odnosa roditelja i dece, lično iskustvo nastave stranih jezika tokom predinicijalnog obrazovanja, percepcije ideja o nastavi promovisanih u okviru programa inicijalnog obrazovanja i obuke, samopouzdanje ispitanika u odnosu na sopstvenu gramatičku instrukciju, upotrebu i podučavanje gramatičkih termina i usmenu produkciju na ciljnom jeziku.

U nastojanju da se prevaziđu ograničenja kvantitativnog pristupa, drugi, kvalitativni deo istraživanja fokusira se na lične biografije četiri ispitanika (po jednog iz svake grupe) kako bi se iz njihove perspektive identifikovali izvori pedagoških uverenja, stavova i znanja počevši od ličnog iskustva učenja stranih jezika u školi i van nje, preko inicijalnog obrazovanja i obuke, do same nastavne prakse. Utvrđivanjem konkretnih uticaja (npr. događaji, ličnosti, okolnosti) kroz različite životne periode, pratimo istovremeno i razvoj kognicije ispitanika, tj. eventualne promene u poimanju nastavnog procesa. Najzad, uočavanje zajedničkih tema u njihovim pričama osnova je za definisanje kategorija faktora u okviru pomenutih razvojnih faza, kao i za ilustraciju načina njihovog delovanja kroz primere iz intervjua.

1.3. Značaj istraživanja

Iako se u literaturi obično govori o kogniciji ili misaonim procesima nastavnika (*teacher thinking*) kao oblasti istraživanja, najveći broj radova koji se bave ovom tematikom koncentrišu se na studente-buduće nastavnike i uticaj inicijalnog obrazovanja i obuke na njihova pedagoška uverenja i znanje (npr. Bramald, Hardman & Leat, 1995; Brouwer & Korthagen, 2005; Dunkin, Precians & Nettle, 1994; Hollingswoth, 1989; Holt-Reynolds, 1992; Hoy & Woolfolk, 1990; Tillema, 1998). Manji broj istraživanja ovog tipa odnosi se na buduće nastavnike stranog ili drugog jezika¹ (Busch, 2010; Cabaroglu & Roberts, 2000; MacDonald, Badger & White, 2001; Mak, 2011; Mattheoudakis, 2007; Ogilvie & Dunn, 2010; Peacock, 2001; Sendan & Roberts, 1998), a neka od njih se uz identifikaciju preduverenja studenata, fokusiraju i na rane uticaje koji su učestvovali u njihovom formiranju poput ličnog iskustva učenja stranih jezika (npr. Bailey et al., 1996; Farrell, 1999; Gutiérrez Almarza, 1996; Johnson, 1994). Autori su se bavili i nastavnicima koji su već u službi i to: uticajem programa profesionalnog usavršavanja na njihova obrazovna uverenja (npr. Borg, 2011; Freeman, 1991; Hoekstra & Korthagen, 2011; Kubanyiova, 2006), odnosom uverenja i ponašanja u učionici (Binnie Smith, 1996; Kim, 2014; Phipps & Borg, 2009; Tabachnick &

¹ Strani i/ili drugi jezik biće u disertaciji obeležavani kao L2 (prema engleskoj skraćenici koja se odomaćila i u naučnim i stručnim krugovima u Srbiji).

Zeichner, 1986), uticajem dugogodišnje nastavne prakse (npr. Gattbonton, 1999), često kroz poređenje iskusnih i nastavnika početnika (Fogarty, Wang & Creek, 1983; Junqueira & Kim, 2013; Leinhardt, 2005; Mok, 1994), delovanjem kontekstualnih (Zeichner, Tabachnick & Densmore, 1987) i/ili kulturoloških faktora (Ben-Peretz & Halkes, 1987; Hamilton, 1993) i odnosom uverenja i prakse i šireg sistema vrednosti (npr. Huber & Roth, 1990). Ono što je, međutim, izuzetno retko, jeste holističko razmatranje većeg broja pomenutih činilaca i njihove složene interakcije. Značaj istraživanja koje je pred vama sastoji se upravo u nastojanju da objedini faktore koji su u literaturi identifikovani kao značajni za formiranje i razvoj pedagoških uverenja i znanja, te da utvrdi njihov međusobni odnos i uticaj na stavove budućih i aktivnih nastavnika prema već pomenutim aspektima nastave stranih jezika.

U jednom od istraživanja koje je takođe za cilj imalo da ispita vezu između sadržaja i različitih izvora pedagoških uverenja i znanja studenata-budućih nastavnika koje autori Levin i He (Levin & He, 2008) nazivaju ličnim praktičnim teorijama (*personal practical theories*), ustanovljeno je da se, zbirno gledajući, najveći broj njih zasniva na iskustvima ispitanika iz školske klupe i sa praktičnog dela inicijalnog obrazovanja i obuke u vidu studentske prakse. Detaljnija analiza pokazuje da rani uticaji poput porodice i učeničkog iskustva u najvećoj meri oblikuju uverenja koja se tiču nastavnika i odnosa u učionici, dok inicijalno obrazovanje i obuka značajno utiču na lične teorije studenata u vezi sa nastavom i učenicima. Međutim, kako se ovde primenjenim kvantitativnim istraživačkim metodama ne mogu detaljnije ispitati konkretne epizode i ličnosti iz života budućih i/ili aktivnih nastavnika koji su uticali na njihova obrazovna uverenja, sve su brojnije kvalitativne studije koje u tu svrhu koriste biografije ispitanika (npr. Butt, Raymond, McCue & Yamagishi, 1992; Denicolo & Pope, 1990; Knowles, 1992). Doprinos ovog istraživanja počiva upravo na primeni miksmetodičkog pristupa u kom se u okviru konvergentno paralelnog nacrtu (Creswell & Plano Clark, 2011) podjednaka pažnja poklanja kvantitativnom i kvalitativnom proučavanju formiranja i razvoja stavova o nastavi stranog jezika. Istraživački nacrt mešovitog tipa, naime, omogućio je, kako redukcionističko ispitivanje faktora značajnih za ovaj proces na nivou grupe, tako i dopunjavanje na ovaj način kreiranog modela kategorijama proisteklim iz individualnih svedočenja dela ispitanika o korenima i razvoju, u upitniku iznetih a u intervjuu dodatno pojašnjenih, nastavnih uverenja.

Što se tiče proučavanja pedagoških uverenja, stavova i znanja u Srbiji, ovi i srodni konstrukti poput perspektiva, koncepcija i implicitnih teorija nastavnika sve češće su predmet istraživanja domaćih autora. Oni se uglavnom bave njihovim sadržajem u odnosu na različite aspekte nastave, posebno one trenutno aktuelne, pa su tako ispitivani stavovi nastavnika, profesora ili učitelja o: inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju (Rajović i Jovanović, 2010; Karić, Mihić i Korda, 2014), primeni informacionih i komunikacionih tehnologija u nastavi (Radovanović i Karić, 2011), autonomiji škola i saradnji sa roditeljima i lokalnom zajednicom (Raković, 2012), primeni standarda postignuća učenika u vaspitno-obrazovnom procesu (Maksimović, 2016; Maksimović i Marković, 2012), idealnom nastavniku (Vujisić-Živković, Vranješević i Zeljić, 2006) reformskim promenama škole (Zorić i Jovanović, 2004), bitnim elementima nastave (ispitanici ističu značaj uskometodičkih, a zanemaruju socioemocionalne aspekte nastave, Vujačić i Avramović, 2008), o saradnji nastavnika unutar škole (Kovačević, 2012) i kompetencijama nastavnika kako za svakodnevni rad tako i u smislu razumevanja sistema obrazovanja i njegovog unapređivanja (Radišić, 2012). Osim samog sadržaja stavova, autori su još ispitivali i uticaj pedagoških koncepcija nastavnika na nastavni proces (Radišić, 2013), promene odgovarajućih uverenja nastavnika kao posledice intervencije u vidu ogleđa u kome je rađeno na podsticanju kreativnosti u osnovnoj školi (Maksić i Pavlović, 2016), dok su se Stančić, Jovanović i Simić bavili perspektivama budućih nastavnika različitih predmeta o nastavi (Stančić, Jovanović i Simić, 2013). Retka su, međutim, istraživanja pedagoških uverenja u kojima se razmatraju faktori značajni za njihovo formiranje i razvoj. Rajović i Jovanović (Rajović i Jovanović, 2010), na primer, utvrdili su da se privatno, ali ne i profesionalno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama odražava na stavove ispitanika o inkluzivnom obrazovanju. Takođe, ispitujući povezanost dimenzija vaspitnog koncepta učitelja (od kontrolišućeg do nekritički autonomnog tipa) sa njihovim sociodemografskim i profesionalnim karakteristikama (Tadić i Mrvoš, 2014), autori su ustanovili bitne razlike između ispitanika sa najkraćim i najdužim radnim stažom i onih sa višom i visokom stručnom spremom, a isti faktori su identifikovani kao značajni i u istraživanju stavova o karakteristikama idealnog nastavnika (Vujisić-Živković, Vranješević i Zeljić, 2006) i prema upotrebi informacionih i komunikacionih tehnologija (starost i radni staž, Radovanović i Karić, 2011). Međutim, u većini

slučajeva primarni fokus proučavanja ostaje na sadržaju kognitivnih konstrukata, a izostaju studije koje se različitim uticajima bave u cilju praćenja nastanka i razvoja pedagoških uverenja. Ono što je posebno upadljivo jeste to da se nijedno od pomenutih istraživanja ne odnosi konkretno na kogniciju nastavnika stranih jezika. Stavovi u vezi sa nastavom engleskog jezika ispitivani su uglavnom kod studenata kako nefiloloških (npr. Jovanović, 2012) tako i filoloških fakulteta (npr. Grubor, 2013), a pored istraživanja koje je pred vama, pomak u smislu njihove zastupljenosti predstavlja i tema referata nedavno predstavljenog na konferenciji u Novom Sadu u kojem se analiziraju pedagoška uverenja nastavnika engleskog jezika u Srbiji (Glušac, Milić i Pilipović, 2016).

2. Kognicija nastavnika: pedagoška uverenja, stavovi i znanje

2.1. Istorijski pregled

Pokazavši se konceptualno nepotpunom, bihejvioristička tradicija u istraživanju nastave koja je podrazumevala proučavanje ponašanja nastavnika u učionici i uzročno povezivanje njihovog delovanja sa postignutim rezultatima u učenju u cilju iznalaženja najefektivnijih nastavnih metoda (tzv. proces-proizvod pristup), od kraja šezdesetih godina prošlog veka postepeno ustupa mesto modelu istraživanja koji u fokus interesovanja postavlja kogniciju nastavnika (Ashton, 2015: 31; Borg, 2006: 6; Brown & McIntyre, 1993: 3; Calderhead, 1996: 709; Fang, 1996; Lowyck, 1984: 9). Promena u pristupu se u početku ogledala u pojedinačnim studijama pretežno deskriptivnog, etnografskog karaktera koje su isticale složenost i značaj uloge nastavnika i njihovog poimanja nastavnog procesa, a kao prekretnica u tradiciji istraživanja u literaturi se obično navodi izveštaj panela istraživača sa konferencije Nacionalnog instituta za obrazovanje održane 1974. godine u SAD koji je podučavanje posmatrao u svetlu ljudskog procesa obrade informacija (Borg, 2006: 7; Clark & Peterson, 1986: 256). Nastavnik je prema njihovom shvatanju zadužen za:

- (a) prikupljanje i razumevanje obilja informacija o pojedinačnim učenicima i celom odeljenju
- (b) primenu teorijskih i empirijskih postavki iz sve obimnije stručne literature u oblasti obrazovanja
- (c) kombinovanje ovih informacija sa sopstvenim očekivanjima, stavovima, uverenjima... i, u skladu sa tim,
- (d) donošenje sudova i odluka

(u Kagan, 1988: 482)

Prva istraživanja su tako praktično iznikla iz studija o procesu donošenja odluka i rešavanja problema iz domena kognitivne psihologije, o čemu svedoče i radovi preglednog tipa iz ovog perioda koji su sastavili Klark i Jinger (Clark & Yinger, 1977) i Ševelson i Stern (Shavelson & Stern, 1981). Upravo ovaj drugi članak najavio je i pomeranje fokusa sa psiholoških na istraživanja iz domena obrazovanja na šta ukazuje i stav autora da proučavanje veze između kognitivnih konstrukata i delovanja u učionici

može značajno da unapredi školovanje i obuku budućih nastavnika i primenu nastavnih inovacija (Shavelson & Stern, 1981: 455). Podržavajući njihovu poziciju, Munby (Munby, 1982) već sledeće godine ukazuje na manjak studija koje se u oblasti istraživanja misaonih procesa nastavnika (*teacher thinking*) bave konkretno njihovim uverenjima i „repertoarima shvatanja“ (*repertories of understandings*, Munby, 1982: 201), dok samo četiri godine kasnije značajno mesto u radu Klarka i Pitersona (Clark & Peterson, 1986) zauzima pregled studija o implicitnim teorijama i uverenjima nastavnika (npr. o studentima, o sopstvenoj ulozi, o čitanju itd.). Već sledeće godine čitav pregledni članak Klandinina i Konelija (Clandinin & Connelly, 1987) posvećen je istraživanjima ovih konstrukata koji se u, doduše, relativno malom broju prikazanih studija, pojavljuju pod različitim nazivima (npr. principi, uverenja, koncepcije, lični konstrukti, perspektive, praktično znanje itd.), a oslanjajući se u velikoj meri na rad Ejbelsona (Abelson, 1979) na razgraničavanju koncepata uverenja i znanja, Nespor (Nespor, 1987) nastoji da definiše sistem uverenja u cilju što sistematičnijeg daljeg istraživanja ovog konstrukta, omogućavanja poređenja rezultata i sagledavanja implikacija koje njegov model ima za razumevanje nastave i obrazovanja i obuke budućih nastavnika. Te 1987. godine pojavljuje se i zbornik radova na temu misaonih procesa nastavnika (Calderhead, 1987) sa posebnim akcentom na njihovo praktično znanje koje je kao koncept nešto ranije uvela Elbazova (Elbaz, 1983), a unapredio Šulman (Shulman, 1986; Wilson, Shulman & Richert, 1987) isticanjem značaja pedagoškog poznavanja materije (*pedagogical content knowledge*) kao „onih aspekata znanja predmeta koji su najvažniji za nastavu“ (Shulman, 1986: 9). Od posebnog značaja za ovu studiju jeste rad iz zbornika u kome se razmatraju individualni, institucionalni i kulturološki uticaji na razvoj umeća podučavanja (*craft knowledge*, Zeichner et al., 1987).

Devedesetih godina prošlog veka centralno mesto u istraživanju kognicije nastavnika zauzimaju njihova uverenja, stavovi i znanje, o čemu svedoče i izuzetno uticajni radovi Paharesa (Pajares, 1992), Kejganove (Kagan, 1992a; 1992b), Ričardsonove (Richardson, 1996) i Kalderheda (Calderhead, 1996), a osnovne teme kojima se bave, kao što su njihove odlike, postojanost i implikacije koje takva saznanja imaju za nastavnu praksu i obrazovanje nastavnog kadra, ostaju preokupacija i istraživača u dvadeset prvom veku (npr. Murphy & Mason, 2006; Woolfolk Hoy, Davis

& Pape, 2006). Na ovo ukazuje i noviji članak preglednog tipa (Fives & Buehl, 2012) u velikom zborniku radova Američke asocijacije psihologa iz oblasti obrazovne psihologije (*APA Educational Psychology Handbook, Vol. 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*) čiji je i sam glavni deo naziva („Veliko prolećno čišćenje 'zbrkanog' konstrukta uverenja nastavnika“) direktna aluzija na naslov Paharesovog članka objavljenog tačno dvadeset godina ranije. Istraživanja ovih konstrukata u okviru pojedinačnih predmeta, a posebno matematike i drugih prirodnih nauka (*science*), uznapredovala su u toj meri da se već početkom devedesetih godina prošlog veka počinju javljati i prvi pregledi koji nisu bili generičkog tipa, a 2006. godine objavljena je i knjiga Sajmona Borga (Borg, 2006) kao verovatno najznačajnije delo iz oblasti kognicije nastavnika jezika (stranog, drugog i maternjeg). Najzad, o savremenom značaju i obimu proučavanja pedagoških uverenja uopšte svedoči i najnoviji zbornik radova na ovu temu (*International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, 2015) u kojem na oko 500 strana autori (pretežno sa američkih univerziteta) kroz istorijski pregled istraživanja predstavljaju različite teorijske perspektive (Ashton, 2015) i saznanja o uverenjima koja su iz njih proistekla (Skott, 2015), razmatraju izvore uverenja i njihov razvoj (Levin, 2015), odnos uverenja i nastavne prakse (Buehl & Beck, 2015), dodirne tačke uverenja i drugih konstrukata (npr. motivacija, Watt & Richardson, 2015; identitet, Zembylas & Chubbuck, 2015; emocije, Gill & Hardin, 2015), metodološka pitanja u vezi sa njihovim ispitivanjem (npr. Hoffman & Seidel, 2015; Shraw & Olafson, 2015), uverenja o učenju i nastavi uopšte (Fives, Lacatena & Gerard, 2015) ili u okviru posebnih naučnih disciplina (npr. matematika, Francis, Rapacki & Eker, 2015; društvene nauke, Peck & Herriot, 2015), kao i uverenja o učenicima (npr. engleskog jezika, Lucas, Villegas & Martin, 2015, ili onih sa posebnim potrebama, Kiely, Brownell, Lauterbach & Benedict, 2015) i raznim aspektima nastave (npr. ocenjivanje, Barnes, Fives & Dacey, 2015; upotreba tehnologije, Ertmer, Otterbreit-Leftwich & Tondeur, 2015 itd.).

2.2. Definicija i odlike pedagoških uverenja, stavova i znanja

Konfuziju u oblast istraživanja kognicije nastavnika unosi veliki broj koncepata koji se delimično preklapaju (npr. uverenja, stavovi i znanje), kao i veliki broj različitih

termina za iste ili slične pojmove kao što su sudovi, mišljenja, perspektive, uverenja, kognicija, ideologije, konceptualni sistemi, lične teorije itd. (v. pregled termina u Borg, 2006: 47–49; Clandinin & Connelly, 1987: 487). Vremenom su se uverenja u naučnoj literaturi iz ove oblasti izdvojila kao dominantan konstrukt (v. Fives & Buehl, 2012; Fives & Gill, 2015; bibliografiju relevantnih radova koju redovno ažurira Sajmon Borg²), te će i u ovoj studiji zauzimati centralno mesto.

Različiti autori su uverenja slično definisali kao „individualnu procenu istinitosti ili neistinitosti određene propozicije“ (Pajares, 1992: 316), „tvrdnju koju osoba koja ima određeno uverenje prihvata kao istinitu“ (Richardson, 1996: 104), „prihvatanje propozicije u vezi sa kojom ne postoji konvencionalno znanje, koja se ne može dokazati i oko koje prihvatamo da postoji neslaganje“ (Woods, 1996: 195) ili „tvrdnju, svesnu ili nesvesnu, koja proizilazi iz toga šta neko kaže ili čini, a kojoj prethodi fraza 'Verujem da...'“ (Rokeach, 1969: 113). Rokič (Rokeach, 1969) dalje razlikuje nekoliko vrsta uverenja i to: deskriptivna ili egzistencijalna (da li je nešto istinito ili lažno), evaluativna (da li je nešto dobro ili loše) i preskriptivna ili egzortativna (da li nešto treba ili ne treba činiti). Prema njegovim rečima, svako uverenje sadrži kognitivnu ili saznavnu komponentu, tj. mišljenje o tome da li je nešto istinito ili lažno, dobro ili loše, poželjno ili nepoželjno koje se poseduje sa različitom dozom sigurnosti; afektivnu ili emocionalnu komponentu budući da pobuđuje osećanja različitog intenziteta u vezi sa predmetom uverenja, drugim osobama koje prema njemu imaju pozitivan ili negativan odnos ili prema samom uverenju kada je njegova validnost dovedena u pitanje; i akcionu komponentu s obzirom da, kada su aktivirana, uverenja izazivaju određeno ponašanje. Sa druge strane, u literaturi je rasprostranjeno shvatanje da uverenja poseduju samo kognitivnu dimenziju i da se od stavova razlikuju upravo po odsustvu druge dve komponente (npr. Bosanac, Mandić & Petković, 1977; Richardson, 1996: 103). Rokič (Rokeach, 1969), međutim, navodi da se mora pretpostaviti prisustvo afektivne komponente u okviru uverenja iako ona nije izražena budući da se aktivira tek kada određeno uverenje postane predmet kontroverze (autor navodi primer uverenja da je Zemlja ravna koje u trenutku osporavanja svakako nije bilo emotivno neutralno).

² <http://simon-borg.co.uk/wp-content/uploads/2013/03/Borg-Language-Teacher-Cognition-Bibliography-19.09.15.pdf>.

Za razliku od opštih razmatranja uverenja, mnogi autori su nastojali da naprave sintezu saznanja o njihovim odlikama u cilju boljeg razumevanja pedagoških uverenja i unapređenja istraživanja iz oblasti obrazovne psihologije. Poznato je tako da se uverenja rano formiraju, prenose putem kulturne transmisije, te da su kulturološki uslovljena (Barcelos, 2003: 8; Pajares, 1992; Williams & Burden, 1997: 56). Uvreženo je i mišljenje da su relativno stabilna, tj. otporna na promene (Prawat, 1992: 357; Skott, 2015: 18), mada, s obzirom na kontradiktorne rezultate empirijskih istraživanja koja su ovo nastojala da ispitaju (v. Kagan, 1992a: 76; Levin, 2015: 53), neki autori veruju da stepen stabilnosti uverenja zavisi i od njihovog položaja (centralnog ili perifernog) u okviru složenog, integrisanog sistema uverenja, kao i od perioda u kome su usvojena, pri čemu su ona ranije formirana rezistentnija na promene (Fives & Buehl, 2012: 475; Pajares, 1992: 325; Rokeach, 1969: 117). Uverenja oblikuju ljudsku percepciju, tj. utiču na interpretaciju novih informacija i iskustava, definišu probleme i zadatke i upravljaju postupcima (Fives & Buehl, 2012; Williams & Burden, 1997) zbog čega se smatraju „najboljim indikatorima odluka koje pojedinci donose“ (Pajares, 1992: 307). Sâmo delovanje nastavnika svakako će zavistiti i od konteksta u kome podučava, te su mnogi autori kritikovali ispitivanje pedagoških uverenja na apstraktnom nivou, nezavisno od konkretnih situacija u kojima se ona aktiviraju (npr. Zeichner et al., 1987: 22). Savremeno shvatanje ovog konstrukta (npr. Fives & Buehl, 2012), međutim, podrazumeva da se uverenja razlikuju po stepenu specifičnosti, tj. da nastavnici mogu imati i sasvim opšta i vrlo specifična uverenja o brojnim stvarima, zbog čega je neophodno da se istraživači u skladu sa ciljevima studije opredele za odgovarajući nivo konkretnosti na kom će uverenja ispitivati. Na primer, u prvom delu ovog istraživanja u kom se između ostalog pedagoška uverenja posmatraju na grupnom nivou kao funkcija različite nacionalne pripadnosti ispitanika, poredimo opšta uverenja nastavnika u vezi sa različitim aspektima nastave stranog jezika u srednjoj školi, dok ćemo u drugom kvalitativnom delu studije razmatrati i na koji način se u zavisnosti od određenog konteksta iskazana opšta uverenja aktiviraju i pretvaraju u konkretne postupke u nastavi.

Jedan od najproblematičnijih odnosa među konstruktima koji se u literaturi o kogniciji nastavnika pojavljuju jeste onaj između uverenja i znanja. Većina autora se slaže da se uverenja zasnivaju na proceni, sudu, a znanje na objektivnim, opšteprihvaćenim činjenicama (Murphy & Mason, 2006: 306; Richardson, 1996: 104;

Woods & Çakir, 2011: 383). Postavlja se, međutim, pitanje autoriteta koji može da proceni validnost određene tvrdnje i na osnovu kojih procedura (Fives & Buehl, 2012: 476). Pojedini autori (npr. Borg & Burns, 2008: 458; Kagan, 1992a: 73; Feiman-Nemser & Floden, 1986: 515) zato s pravom navode da se veći deo stručnog znanja nastavnika može tačnije okarakterisati kao uverenja budući da u čitavoj profesiji gotovo da ne postoje opšteprihvaćene istine i odgovori na neka od ključnih pitanja uključujući i samu svrhu obrazovanja (o implikacijama za školovanje i obuku budućih nastavnika v. Nespor, 1987: 326 i Feiman Nemser & Floden, 1986: 512). Naime, nastavnici su konstantno suočeni sa izborom između više alternativnih, potencijalno podjednako validnih opcija u gotovo svakom aspektu nastave, pri čemu njihove odluke zavise od konteksta (učenika i gradiva) i ličnog sistema uverenja (Kagan, 1992a). Autori se tako slažu da su uverenja i znanje isprepletani i da ih je, posebno na nivou empirijskog istraživanja, vrlo teško razgraničiti (npr. Calderhead, 1996: 715; Fives & Buehl, 2012: 476; Kagan, 1992a: 73; Murphy & Mason, 2006: 306; Woods, 1996: 194), odakle potiče i opredeljenje mnogih od njih da u svojim radovima ova dva termina uporedo koriste (npr. E. M. Ellis, 2006; Kagan, 1990; Woods, 1996). U cilju terminološke preciznosti, pojam „znanje“ je tako našao svoje mesto i u naslovu ove studije, ali će iz praktičnih razloga, ali i u skladu sa navedenim komentarima Kejganove i drugih autora (Kagan, 1992a; Borg & Burns, 2008: 458; Feiman-Nemser & Floden, 1986: 515) u radu biti pretežno korišćen termin „uverenja“.

Nastojeći da bar u teoriji napravi distinkciju u odnosu na sisteme znanja, Ejbelson (Abelson, 1979) navodi sedam odlika sistema uverenja, između ostalih, i to da ih karakteriše individualna varijabilnost, tj. odsustvo konsenzusa s obzirom da se uverenja mogu osporiti i da obično postoji svest da su prisutna i drukčija shvatanja od onog koje pojedinac zastupa. Sistemi uverenja takođe imaju vrlo izraženu evaluativnu i afektivnu komponentu i, nasuprot znanju, razlikuju se po intenzitetu što opravdava upotrebu Likertove skale u anketama. Za ispitivanje geneze određenih uverenja posebno je bitna činjenica da ona često, kako navodi Ejbelson, uključuju veliki broj pojedinačnih epizoda iz života individue ili folkloru određenog podneblja. Nespor (Nespor, 1987: 318) tako navodi primer jedne od ispitanica iz njegove studije koja je svoj ideal nastave zasnovala na modelu koji je kao učenica priželjkivala, a koji je bio u potpunoj suprotnosti sa njenim ličnim učeničkim iskustvom. Ovakav primer formiranja uverenja kao reakcije na

loše iskustvo iz prošlosti ujedno ilustruje i činjenicu da ona obično uključuju i predstavu o „alternativnim svetovima“ (Abelson, 1979: 357), tj. svest o tome kako nešto jeste i kako bi trebalo da bude. Posebnu poteškoću za istraživače predstavljaju vrlo nejasne, neodređene granice sistema uverenja zbog čega je teško razlučiti koji koncepti mogu potencijalno biti od važnosti za određeno uverenje (npr. da li je za uverenje o tome kakav treba da bude odnos između nastavnika i učenika bitno šta ispitanik misli o odnosu između roditelja i deteta ili kakav je njegov odnos prema detinjstvu i adolescenciji ili čak, u konkretnoj situaciji, šta misli o pirsingu i tetovažama ukoliko neki učenik ima pomenuta obeležja).

Najzad, iako je treći pojam iz naslova bio u žiži interesovanja istraživača u oblasti obrazovanja od ranih pedesetih do ranih sedamdesetih godina prošlog veka (Richardson, 1996: 102) nakon čega je izgubio primat koji sada pripada pedagoškim uverenjima, stav koga Rokič definiše kao „relativno stabilnu organizaciju uverenja oko nekog objekta ili situacije koja pojedinca navodi da reaguje na određeni preferirani način“ (Rokeach, 1969: 112) predstavlja posebno koristan konstrukt koji će u studiji biti korišćen uporedo sa terminom „uverenja“. Naime, govorićemo tako o stavu prema formalnoj nastavi gramatike ili ispravljanju grešaka podrazumevajući da on uključuje više uverenja u vezi sa ovim „objektima“ (npr. o stepenu integracije gramatike u nastavu stranog jezika, eksplicitnosti gramatičke instrukcije ili tipu grešaka koje je neophodno ispravljati). Stav prema objektu, međutim, treba razlikovati od stava prema situaciji kao „dinamičnom događaju ili aktivnosti u vezi sa kojom osoba organizuje set povezanih uverenja o tome kako treba da se ponaša“ (Rokeach, 1969: 118), pri čemu ova distinkcija objašnjava i već pomenutu razliku u specifičnosti uverenja, i, prema mišljenju Rokiča, rezultate brojnih istraživanja koji ukazuju na odudaranje iskazanih uverenja nastavnika od njihove prakse kao posledicu fokusiranja istraživača isključivo na stavove prema objektu i njihovog zanemarivanja uverenja aktiviranih u konkretnoj situaciji pod uticajem kontekstualnih faktora (Rokeach, 1969: 126). U vezi sa tim treba još jednom napomenuti da, s obzirom na komparativni karakter većeg dela ove studije i nemogućnost izjednačavanja zastupljenih konteksta, predmet istraživanja u kvantitativnom delu biće stavovi prema objektu (gramatika, odnos nastavnika i učenika, rad u paru i grupi itd.), dok ćemo se u kvalitativnom delu studije osvrnuti i na konkretno

delovanje nastavnika u učionici kao funkciju interakcije stavova prema objektu i stavova prema situaciji.

2.3. Tradicija istraživanja

Ono što je primetno u pregledima studija iz ove oblasti, kako onih generičkog tipa (npr. Shavelson & Stern, 1981), tako i onih iz domena primenjene lingvistike (Borg, 2006), jeste nešto veća zastupljenost kvalitativnih istraživačkih metoda. Calderhead (Calderhead, 1996) ih deli u pet grupa i to na razne vrste simulacija u kojima se osmišljene hipotetičke situacije, problemi i konteksti koriste u cilju elicitanje razmišljanja nastavnika o datim slučajevima (npr. *policy capturing*, *critical incidents*); razne vrste tumačenja ili komentara (*commentaries*) poput razmišljanja naglas (*think-aloud commentaries*), stimulanog prisećanja (*stimulated recall*) ili intervjua različitog stepena strukturisanosti; mapiranje koncepata (*concept mapping*) i mreža repertoara (*repertory grid*) koji za cilj imaju elicitanje konceptualnih struktura ispitanika i definisanja veza među njima; etnografija i studije slučaja koje pružaju vrlo detaljnu interpretaciju ponašanja i ličnih teorija nastavnika i, najzad, razne vrste narativa kao što su dnevnici i biografije u kojima nastavnici svojim rečima opisuju iskustva i sopstvena uverenja i stavove (za detaljan opis ovih metoda v. i Clark & Peterson, 1986; Fang, 1996; Schraw & Olafson, 2015; Shavelson & Stern, 1981). Naime, budući da nemamo direktan pristup kogniciji, tj. da ne možemo da „uđemo u glave nastavnika kako bi opisali njihovo znanje, stavove, uverenja i vrednosti“ (Feiman-Nemser & Flooden, 1986: 506), o njima se moraju izvoditi zaključci na osnovu toga što ispitanici tvrde da veruju, onoga što nameravaju da čine i onoga što zaista čine, a što je u vezi sa konkretnim stavom (Pajares, 1992: 314). Opservacija časova je zato izuzetno zastupljena metoda u ovom tipu istraživanja (npr. Binnie Smith, 1996; Borg, 1998; Phipps & Borg, 2009; Radišić, 2013; Watzke, 2007; Woods, 1996), mada s obzirom na već pomenuta česta odudaranja iskazanih uverenja i prakse možemo zaključiti da veliko ograničenje predstavlja upravo činjenica da određeni unutrašnji (npr. neko drugo centralno uverenje) ili spoljašnji faktori (npr. očekivanja učenika, politika škole, propisano gradivo, tip testiranja i sl.) mogu da pomognu ili spreče realizaciju određenog pedagoškog uverenja nastavnika (Fives & Buehl, 2012: 481). U svakom slučaju, ono što

je zajedničko svim navedenim metodama jeste da se fokusiraju na pojedinačne slučajeve ili relativno mali broj ispitanika što omogućava detaljno i sveobuhvatno istraživanje kompleksne mreže faktora koji utiču na kogniciju i delovanje nastavnika u učionici. Međutim, takva vrsta istraživanja podrazumeva i veliku dozu subjektivnosti i u mnogome zavisi od stručnosti i spretnosti istraživača i elokventnosti i iskrenosti ispitanika, a poseban problem predstavlja nemogućnost generalizacije rezultata (Dörnyei, 2007: 41; Kagan, 1990: 420; Shavelson & Stern, 1981: 460).

Sa druge strane, iako su, istorijski gledano, ispitivanja pedagoških uverenja pretrpela paradigmatško pomeranje od pozitivističke metodologije i potpunog eliminisanja polja ljudske subjektivnosti (Ševkušić, 2011: 21) ka kvalitativnom, hermeneutičkom i fenomenološkom pristupu u kome se polazi od pojedinaca koji tumače i rekonstruišu sopstvena iskustva (Richardson, 1996: 107), danas mnogi autori ističu potrebu za prevazilaženjem isključivo individualnog nivoa u istraživanju kognicije i ispitivanjem zajedničkih komponenti znanja i uverenja nastavnika ili delovanja faktora na nivou grupe (Borg, 2006: 34; Verloop, Driel & Meijer, 2001: 447; Woolfolk Hoy et al., 2006: 730) za šta su pogodne kvantitativne metode od kojih je anketa najzastupljenija. Fajman-Nemzerova i Floden (Feiman-Nemser i Floden, 1986: 507) ipak upozoravaju da, iako je teza o postojanju uniformne „kulture podučavanja“ (*culture of teaching*) vrlo primamljiva, ona nije održiva s obzirom da se nastavnici razlikuju po starosti, nastavnom iskustvu, društvenom statusu, polu, sposobnostima i brojnim drugim varijablama, kao i da su konteksti u kojima rade vrlo raznoliki (npr. uzrast i nivo znanja učenika, njihova očekivanja, politika škole, udžbenici itd.). Pahares (Pajares, 1992: 327) takođe kao manu upitnika u istraživanju ovog tipa navodi da oni ne mogu da obuhvate mnoštvo konteksta u okviru kojih određena uverenja postaju stavovi i koja vode ka ostvarenju namera i konkretnom delovanju. Potrebno je, međutim, podsetiti da se uverenja mogu ispitivati na različitom nivou specifičnosti, da imaju individualnu, idiosinkratsku dimenziju, ali i da su društveno i kulturno uslovljena (Woods, 1996: 72), te da rešenje nije u zanemarivanju ove važne komponente (Verloop et al., 2001: 448). Naravno, kao i kod ostalih metoda koje se zasnivaju na iskazima ispitanika (*self-report instruments*), i u slučaju anketiranja postoji mogućnost da odgovori nastavnika odražavaju njihove ideale, tj. uverenja o tome kako bi nešto trebalo uraditi, a ne ono što oni u praksi zaista čine (Borg, 2006: 184), što pri kulturološkom

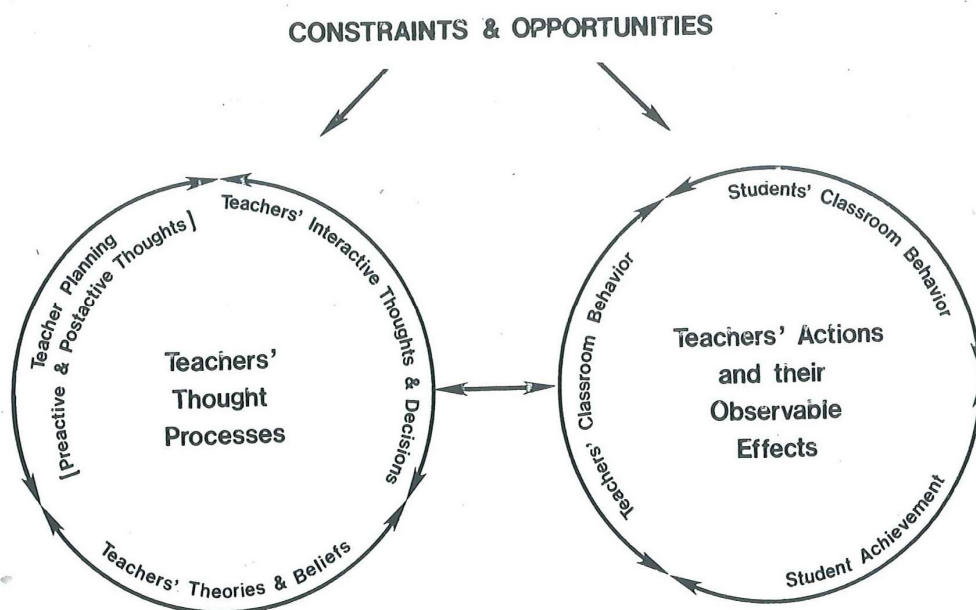
poređenju pedagoških uverenja može predstavljati i prednost i ukazivati na vrednosti koje profesionalni diskurs nekog društva podržava. Osim toga, kada uzrok diskrepance između navedenih stavova i ponašanja nije već pomenuti uticaj kontekstualnih faktora, moguće je da se radi o uticaju tzv. društvene poželjnosti (*social desirability*) gde ispitanik, na primer, ne želi da podrži profesionalno nepopularni stav iako je on deo njegovog sistema uverenja (Kagan, 1990: 426). Upravo zato je potrebno naglasiti važnost provere nalaza dobijenih putem upitnika upotrebom različitih istraživačkih metoda (npr. intervjuima i opservacijom), a osim zbog triangulacije, kombinovani pristup u istraživanju kognicije nastavnika (*mixed methods research*) koji je zbog sve veće zastupljenosti okarakterisan i kao „paradigma čije je vreme došlo“ (Suter, 2012: 369), upotrebljen je i u ovoj studiji upravo zbog mogućnosti udruživanja prednosti i neutralisanja nedostataka kvantitativnih i kvalitativnih metoda i ispitivanja pedagoških uverenja i faktora koji utiču na njihovo formiranje i razvoj kako na individualnom nivou tako i u okviru šireg društvenog konteksta (Creswell, 2015: 15; Dörnyei, 2007: 45). Odlike ovog pristupa detaljnije će biti predstavljene u poglavlju o metodologiji istraživanja.

2.4. Modeli kognicije nastavnika

Sinteza saznanja o obrazovnim uverenjima (*educational beliefs*) dovela su i do konstruisanja različitih modela kognicije nastavnika.

Konceptualni okvir koji su osmislili Klark i Piterson (Clark & Peterson, 1986; Slika 1) zamišljen je kao heuristički model koji istovremeno olakšava tumačenje literature iz ove oblasti, a koji su i sami primenili u svom pregledu studija u cilju njihove lakše klasifikacije. Naime, autori nastavu posmatraju kroz interakciju domena misaonih procesa nastavnika, njihovog delovanja u učionici, i ograničenja, odnosno, mogućnosti koje su im na raspolaganju. Fokus je naravno na kognitivnom domenu u okviru koga razlikuju tri kategorije mišljenja: planiranje, interaktivne misli i odluke, i teorije i uverenja nastavnika. Distinkcija između prve dve je temporalna budući da su misaoni procesi klasifikovani u zavisnosti od toga da li se javljaju pre i posle ili u toku nastavnog procesa, dok je treća kategorija stalno prisutna i uslovljava prve dve, ali je i sama uslovljena njihovim delovanjem. Autori se osvrću na studije uverenja nastavnika

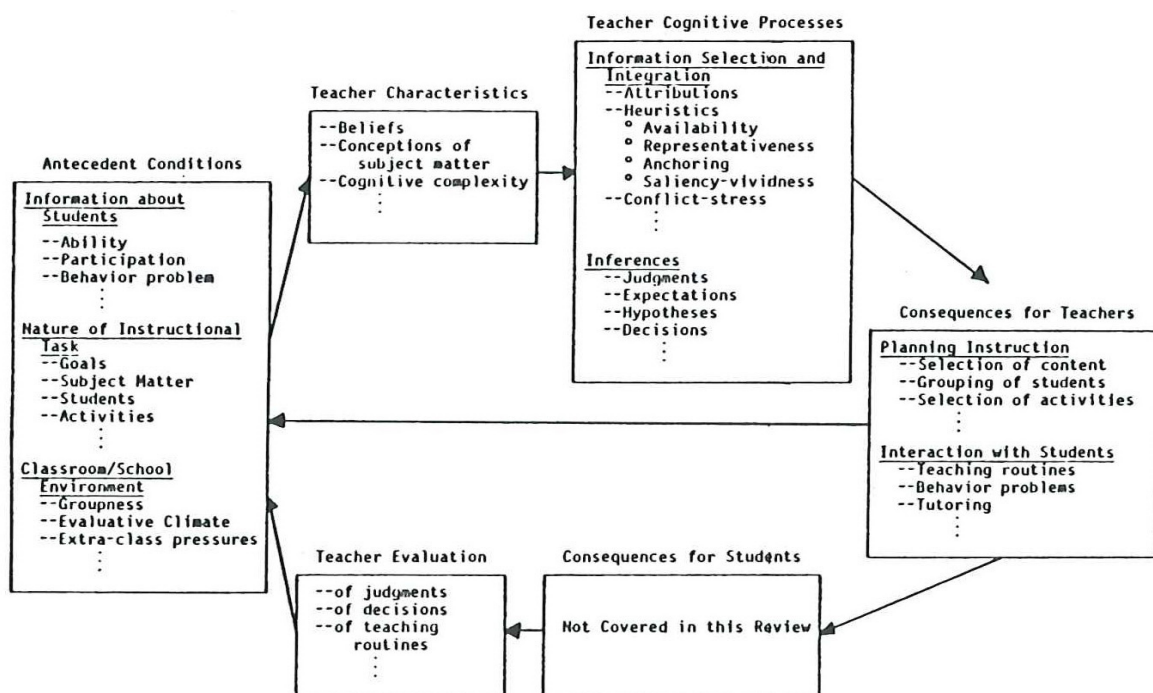
koja se tiču učenika, ali najviše pažnje posvećuju, kako navode, najmanje zastupljenoj, najmlađoj, ali i jednoj od najznačajnijih oblasti istraživanja koja se odnosi na implicitne teorije nastavnika o nastavi i procesu učenja, a kojoj velikim delom pripada i ovo istraživanje.



Slika 1. Model misaonih procesa i postupaka nastavnika (Clark & Peterson, 1986: 257)

Znatno detaljniji model (Slika 2) sa brojnim faktorima koji utiču na proces donošenja odluka u učionici kreirali su Šavelson i Stern (Shavelson i Stern, 1981). Nastavnici u obzir uzimaju informacije o učenicima (npr. njihovim mogućnostima, učešću i disciplini na času), gradivu (npr. nastavnim ciljevima, udžbeniku, aktivnostima) i neposrednom fizičkom i društvenom okruženju (npr. atmosferi na času, ograničenjima koja nameće politika ustanove, školska administracija, roditelji), a na njihove odluke, a samim tim i ponašanje, svakako utiču i karakteristike nastavnika, tj. njihova uverenja (npr. o obrazovanju uopšte), njihovo poimanje predmeta i gradiva, iskustvo u nastavi itd. Autori kao primer navode i nekoliko studija koje su ispitivale uticaj tradicionalno ili progresivno orijentisanih stavova nastavnika na njihove odluke u nastavi, pri čemu je za naše istraživanje manje bitna uzročna veza između uverenja i ponašanja u učionici, a od većeg značaja pomenuta distinkcija između stavova nastavnika prema nastavnom procesu. Kao posebnu kategoriju u okviru svog modela Šavelson i Stern navode kognitivne procese nastavnika koji podrazumevaju selekciju i

integraciju informacija putem psiholoških mehanizama kao što su na primer heuristika (korišćenje iskustva pri iznalaženju rešenja) i atribucija (primena uzročnih objašnjenja događaja) i kao rezultat ovih procesa, izvođenje zaključaka koji se mogu javiti u vidu očekivanja, sudova, hipoteza, a koji upravljaju odlukama i sâmim ponašanjem. Akcentat je upravo na potrebi da se usled postojanja kompleksne mreže informacija stvori pojednostavljen model realnosti na osnovu koga nastavnici donose odluke.

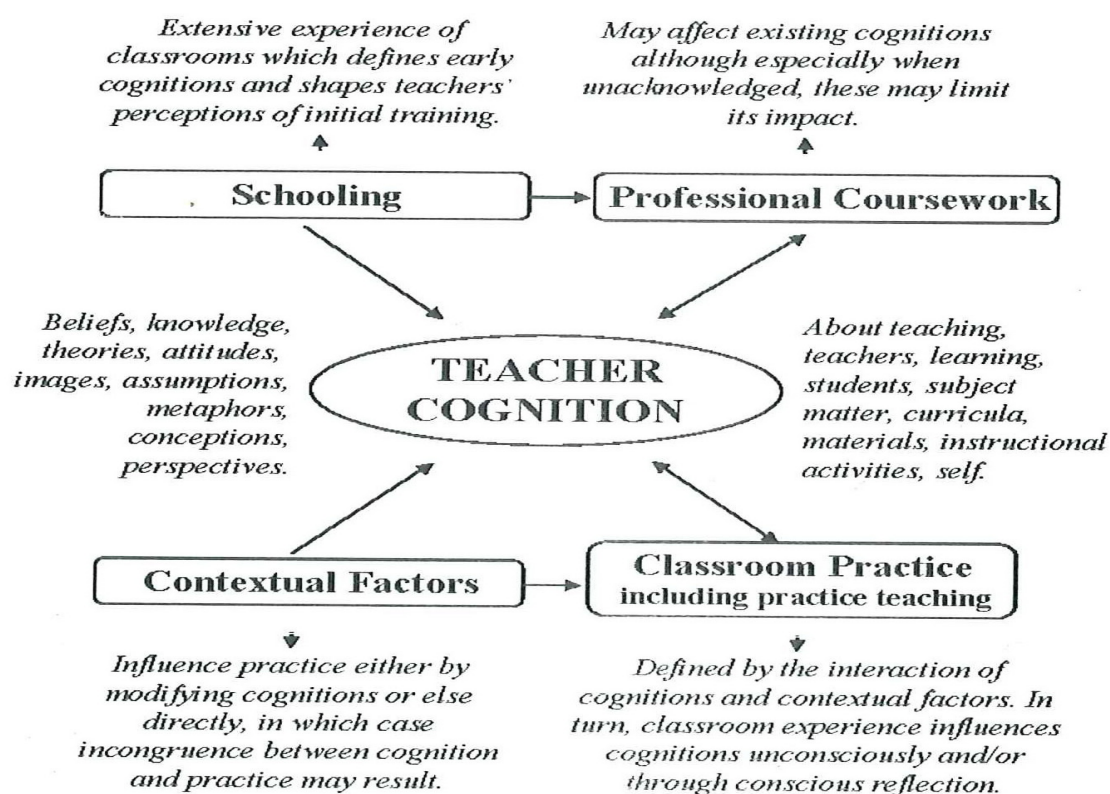


Slika 2. Model obrade informacija i donošenja sudova i odluka u nastavi (Shavelson & Stern, 1981: 461)

Za razliku od ovog modela u kome uverenja nastavnika predstavljaju samo jednu od kategorija činilaca koji utiču na nastavnu praksu, od posebnog značaja za ovo istraživanje su oni koji u centar pažnje stavljaju upravo stavove nastavnika i faktore koji utiču na njihovo generisanje. Vulfolk Hoj i saradnici (Woolfolk Hoy et al., 2006) su tako Bronfenbrennerov ekološki model razvoja (v. Williams i Burden, 1997: 189) primenili na kogniciju nastavnika kako bi prikazali različite nivoe uticaja na njihova uverenja počevši od ličnog identiteta i svesti o sopstvenim stavovima, preko neposrednog okruženja (učionica, učenici, gradivo) i šireg društvenog konteksta (obrazovni standardi, politika ocenjivanja), do opštih kulturnih normi i vrednosti koje podrazumevaju i određen odnos prema obrazovanju, prema detinjstvu i adolescenciji,

prema različitosti itd. Iako autori ne istražuju ovu kompleksnu spregu faktora već koriste model kao okvir za pregled naučne i stručne literature od 1995. godine, možemo primetiti da se njegova kompleksnost ogleda u činjenici da svaki viši nivo utiče na sistem uverenja nastavnika direktno, ali i indirektno kroz uticaj na prethodne nivoe grupa faktora. Na primer, nastavnikovo lično poimanje sâmog nastavničkog poziva biće u određenoj meri kulturološki uslovljeno (najširi kontekst), ali svakako zavisi i od iskustva nastavnika koje nastaje u interakciji sa neposrednim (učionica) i širim okruženjem (sistem) koji su takođe proizvod određene kulture.

Jedan od retkih modela kognicije koji se odnosi konkretno na nastavnike stranog/drugog jezika (L2) osmislio je Sajmon Borg (Borg, 2006). On više pažnje posvećuje formiranju uverenja nastavnika koje započinje znatno pre nego što oni to postanu.



Slika 3. Model kognicije nastavnika L2 (Borg, 2006: 41)

Kao glavne faktore u oblikovanju pedagoških stavova Borg tako navodi bogato učeničko iskustvo pojedinca, njegovo inicijalno obrazovanje, obuku i usavršavanje, a

zatim i kontekstualne faktore kao što su društveno, institucionalno i fizičko okruženje (npr. nastavna politika škole u kojoj nastavnik radi) i sama praksa, tj. iskustvo u nastavi. Definisanje ovih činilaca odredilo je i najčešće teme u ovoj oblasti empirijskih istraživanja poput uticaja iskustva iz školske klupe, tzv. „prakse kroz opservaciju“ (*apprenticeship of observation*, Lortie, 1975) koja se često navodi kao ključna u generisanju stavova nastavnika (npr. u Bailey et al., 1996). S obzirom na rano formiranje pedagoških uverenja i njihovu navodnu postojanost, uticaj inicijalnog obrazovanja na stavove budućih nastavnika je često istraživana tema, a zaključci se kreću od poražavajućih za ovaj vid intervencije, do savremenih optimističnijih rezultata koji pokazuju da je moguće kroz školovanje i obuku uticati na prethodno stečena uverenja kandidata (Borg, 2006: 40). Kontekstualni faktori ne samo da utiču na kogniciju nastavnika, već mogu direktno da izazovu promenu nastavne prakse pojedinca, a da ona pri tom ne bude praćena promenom na nivou uverenja. Najzad, pokazalo se da i sâmo učestvovanje u nastavi doprinosi postepenoj modifikaciji stavova nastavnika, pa tako rezultati nekih istraživanja pokazuju da je iskustvo najvažniji (npr. Brousseau, Book & Byers, 1988) ili bitan (Richards, Tung & Ng, 1992; Vujisić-Živković et al., 2006) faktor u oblikovanju njihovih pedagoških uverenja.

2.5. Pedagoška uverenja, stavovi i znanje nastavnika L2³

I pored brojnih problema u istraživanju kognicije nastavnika koji se tiču pre svega preciznog definisanja pojmova i činjenice da je pedagoška uverenja, stavove i znanje kao relativno neodređene, široke konstrukte vrlo teško empirijski proučavati (Pajares, 1992: 308), broj studija koje se u poslednje četiri decenije njima bave je impresivan, a od sredine devedesetih godina prošlog veka sve su učestalija i istraživanja ove vrste koja se odnose konkretno na nastavnike stranog ili drugog jezika. Borg u svom pregledu iz 2006. godine (Borg, 2006) navodi preko 180 ovakvih studija (koje doduše uključuju i nastavu maternjeg jezika), a koje su predstavljene u okviru više tematskih celina i to prema statusu ispitanika (kognicija studenata-budućih nastavnika i nastavnika u službi) i prema najispitivanijim domenima nastave jezika (gramatika i nastava čitanja i pisanja).

³ L2 (prema engleskoj skraćenici) koristimo ovde i u daljem tekstu da označimo strani ili drugi jezik.

S obzirom na to da ćemo se u ovom istraživanju fokusirati na uverenja nastavnika koja se tiču gramatičke instrukcije, ispravljanja grešaka, odnosa nastavnika i učenika, rada u paru i u grupi i potreba učenika, u sledećem odeljku će ukratko biti predstavljene studije koje su ispitivale neke od pomenutih pedagoških uverenja.

Osim značajnim pregledima studija (npr. Borg, 2003, 2006), Borg je i sopstvenim empirijskim istraživanjima puno doprineo proučavanju uverenja nastavnika o gramatici koja zauzima centralno mesto u ispitivanju usvajanja i nastave L2 (Borg & Burns, 2008) budući da često definiše određeni pristup, tj. da se različite orijentacije mogu posmatrati u svetlu značaja koji je u okviru njih gramatici pridavan (za pregled različitih metodoloških pristupa i ulogu gramatike u njima, v. Celce-Murcia, 1991; Larsen-Freeman, 2000). U jednoj od studija interpretativnog karaktera, Borg (Borg, 1998) serijom intervjua i opservacija detaljno istražuje gramatičku instrukciju jednog iskusnog nastavnika engleskog jezika kao stranog i to kao funkciju interakcije njegovih pedagoških uverenja, obrazovnih i profesionalnih iskustava kao potencijalnih faktora u njihovom oblikovanju i kontekstualnih faktora. Više elemenata njegove prakse (npr. analiza grešaka koju izvode sâmi učenici) ukazuje na čvrsto opredeljenje nastavnika za induktivnu nastavu gramatike koja u centar postavlja učenika i njihove potrebe, a na koje je u najvećoj meri uticala njegova formalna obuka (*CELTA* i *DELTA*⁴) i tutori na ovim programima, dok je na uverenja o upotrebi maternjeg jezika učenika prilikom gramatičke instrukcije uticalo sâmo iskustvo u nastavi i lično učeničko iskustvo u toku kojih se ova praksa pokazala kao korisna. Sa druge strane, utvrđeno je da kontekstualni faktori u smislu praktičnih ograničenja ili spoljnih pritisaka (npr. direktor, roditelji, standardizovani testovi, politika škole i sl.) nisu imali uticaja na njegovo delovanje u učionici, ali da su očekivanja učenika bila značajna za integraciju gramatike u nastavu, tj. fokusiranje na gramatičke forme i tačnost u izražavanju. Uverenje učenika o neophodnosti formalnog predstavljanja ciljnih struktura, ali i neki drugi neposredni kontekstualni faktori (npr. vrsta gramatičke jedinice, vreme raspoloživo za pripremu ili prezentaciju) pokazali su se kao bitni činioci pri izboru deduktivnog ili induktivnog pristupa i u slučaju još jedne od pet nastavnika engleskog jezika kao stranog čiju je praksu i lične teorije podučavanja Borg ispitivao na Malti. Koristeći rezultate ovog empirijskog istraživanja, on definiše i teorijski okvir za strategiju profesionalnog

⁴ Certificate/Diploma in English Language Teaching to Adults.

usavršavanja nastavnika L2 (Borg, 1999a), kao i za dalje proučavanje uverenja o nastavi gramatike koje se zasniva na njihovim obrazloženjima i tumačenjima sopstvenih postupaka iz prakse (Borg, 1999b).

U istraživanju koje je sproveo Endruz (Andrews, 2003), a koje je obuhvatilo 170 nastavnika engleskog kao drugog jezika u srednjim školama u Hong Kongu, nisu utvrđene statistički značajne veze između njihovih uverenja o gramatičkoj instrukciji (npr. eksplicitna, deduktivna ili induktivna nastava jezika, značaj upotrebe gramatičke terminologije, fokusiranja na formu ili značenje i sl.) i demografskih karakteristika ispitanika (npr. starost, pol, vreme provedeno u ciljnoj kulturi, godine nastavnog iskustva, tip diplome osnovnih studija). Ustanovljeni su, međutim, bitni odnosi između pomenutih uverenja i utvrđenog nivoa znanja engleskog jezika, te su najveći zastupnici induktivnog pristupa obično imali visok stepen eksplicitnog gramatičkog znanja, dok su oni sa slabijim rezultatima u većoj meri podržavali deduktivni pristup. Takođe, ispitanici koji su se izjasnili u korist principa komunikativne nastave jezika obično su bolje vladali jezikom, a ovakve rezultate autor pripisuje samopouzdanju u sopstvene lingvističke i komunikativne resurse koje nastavnicima omogućava primenu zahtevnijeg, induktivnog i komunikativnog pristupa u podučavanju engleskog jezika. U drugom, kvalitativnom delu studije, autor putem intervjua, analize snimljenih časova i pisanih izveštaja 17 ispitanika detaljnije istražuje odnos njihovih uverenja o nastavi gramatike i njihove percepcije sopstvene prakse, prilikom čega utvrđuje da preovlađuju negativna osećanja prema gramatičkoj instrukciji koja se sa učenika prenose na nastavnike, a koja potiču od pretežno monotone deduktivne prezentacije gramatičkih jedinica praćene njihovim mehaničkim uvežbavanjem i praktičnih ograničenja u primeni inovativnijeg pristupa u vidu preambicioznog nastavnog plana i programa i prirode ispita koje učenici polažu (v. i Richards et al., 1992 koji se odnosi na istu sredinu i pedagoški kontekst).

Još jedno istraživanje koje je za ovu studiju značajno zbog pažnje koju posvećuje faktorima koji su uticali na formiranje uverenja o gramatici sprovedeno je na uzorku od 34 studenta-buduća nastavnika engleskog jezika u Singapuru, pri čemu su u radu (Farrell, 1999) detaljnije prikazani odlomci refleksivnih sastava pet ispitanika o njihovom iskustvu učenja engleskog jezika u kome je gramatika predavana pretežno deduktivno, što je na različite načine uticalo na njihov odnos prema ovom i

alternativnom, induktivnom pristupu u nastavi gramatike. Dva ispitanika su tako tvrdila da ih je lično učeničko iskustvo „predodredilo“ za upotrebu deduktivnog pristupa u sopstvenoj nastavnoj praksi, prema mišljenju trećeg studenta, induktivan pristup se pokazao kao neuspešan u Singapuru, dok su preostala dva ispitanika bila uverena u njegove prednosti. Zanimljivo je da je i sâmo iskustvo u nastavi kada su studenti na jednom času gramatiku predavali induktivno, uticalo na modifikaciju inicijalnih uverenja u različitim smerovima, ali da i kada su časovi percipirani kao vrlo uspešni, budući nastavnici nisu u svojim esejima odbacivali deduktivan pristup kome su kao učenici bili izloženi.

Do sličnih nalaza, ali u sasvim različitom kontekstu, došli su i Burdžis i Eterington (Burgess & Etherington, 2002) istražujući stavove 48 nastavnika engleskog za akademske svrhe (*EAP*) sa britanskih univerziteta o ulozi gramatike u nastavi ovog tipa. Rezultati upitnika pokazuju da ispitanici gramatičku tačnost vide kao integralni deo komunikacije na ciljnom jeziku, te da je eksplicitno objašnjavanje pravila korisno za studente (69% ispitanika). U skladu sa tim, nastavnici u većoj meri podržavaju ispravljanje gramatičkih grešaka čak i kada one ne narušavaju komunikaciju (samo 19% ispitanika se ne slaže sa ovim stavom), upotrebu poređenja i kontrastiranja struktura u gramatičkoj instrukciji (61%) i često vežbanje gramatičkih jedinica (75%). Sa druge strane, ispitanici (preko 60%) smatraju da njihove učenike motivišu tehnike učenja gramatike kroz rešavanje problema (*problem-solving techniques*), da gramatika treba da bude predstavljena u okviru teksta (56%) i da zadaci u kojima se simulira stvarni život (*real-life tasks*) najviše doprinose razvoju gramatičkog znanja kod učenika (50%). Dakle, iako rezultati ukazuju na insistiranje nastavnika na postizanju gramatičke tačnosti kroz fokusiranje na formu, to ne znači da je ono stavljeno van konteksta značenja i da se vrši isključivo putem eksplicitnih objašnjenja (v. i Borg & Burns, 2008), zbog čega autori upozoravaju na opasnost viđenja implicitne i eksplicitne nastave gramatike kao suprotstavljenih metoda koje se međusobno isključuju.

Pored istraživanja koja su ispitivala uverenja o nastavi gramatike ili faktore koji su uticali na njihovo formiranje i razvoj, više autora se bavilo utvrđivanjem usaglašenosti prakse nastavnika i njihovih iskazanih uverenja o gramatičkoj instrukciji (npr. Basturkmen, Loewen & Ellis, 2004; Breen, Hird, Milton, Oliver & Thwaite, 2001; Phipps & Borg, 2009), pri čemu su rezultati uglavnom ukazivali na veća ili manja

odudaranja koja Pips i Borg (Phipps & Borg, 2009) objašnjavaju posledicom nadmetanja već pomenutih centralnih i perifernih obrazovnih uverenja od kojih su prva obično ona koja su potvrdu našla u sâmoj nastavnoj praksi. Slična diskrepanca između iskazanih pretežno pozitivnih pedagoških stavova prema elementima komunikativne nastave stranog jezika koji će biti predmet i ovog istraživanja (gramatika, ispravljanje grešaka, uloge nastavnika i učenika, rad u paru i u grupi), i sâmog delovanja nastavnika u državnim srednjim školama u Grčkoj, ustanovljena je i u radu Karavas-Dukasove (Karavas-Doukas, 1996), zbog čega autorka u pitanje dovodi upotrebu upitnika u ovom tipu istraživanja. Sa druge strane, Horvicova u svom članku (Horwitz, 1985) predstavlja upravo dva takva instrumenta (*FLAS* i *BALLI*) zalažući se pre svega za njihovu upotrebu prilikom elicitacije pedagoških uverenja studenata-budućih nastavnika stranog jezika kao prvom koraku u njihovom profesionalnom razvoju.

Osim uverenja nastavnika isključivo o gramatici ili zbirno, o više elemenata nastave i učenja L2 (npr. Allen, 2002; Horwitz, 1999), pojedini autori se fokusiraju na međukulturalno poređenje stavova nastavnika i učenika prema gramatičkoj instrukciji i ispravljanju grešaka (Schulz, 2001), poređenje uverenja o korektivnom fidbeku jedne iskusne nastavnice engleskog kao drugog jezika i njene koleginice koja tek započinje karijeru (Junqueira & Kim, 2013) ili njihovih uverenja o ulogama nastavnika i učenika (McCargar, 1993; Wan, Low & Li, 2011). Takođe, različita pedagoška uverenja (npr. o nastavnicima, nastavi, učenju itd.) ispitivana su često u kontekstu inicijalnog obrazovanja budućih nastavnika L2 i to kroz njihove narative i opservaciju studentske prakse sa fokusom na izvore i sadržaj preduverenja (Bailey et al., 1996) i njihovu interakciju sa programom inicijalnog obrazovanja i obuke (npr. Gutiérrez Almarza, 1996; Johnson, 1994). Pojedini autori su pratili razvoj ovih preduverenja tokom trajanja formalne pripreme za nastavnički poziv (npr. Cabaroğlu, 1999; Cabaroğlu & Roberts, 2000; Clark-Goff, 2008; Mattheoudakis, 2007; Peacock, 2001), dok su se drugi bavili sâmim sadržajem programa neophodnim za uspešan profesionalni razvoj kandidata (E. M. Ellis, 2006; Freeman & Johnson, 1998; Johnson, 1996). Kognicija nastavnika na sâmom početku karijere (prva ili prve dve godine u nastavi) proučavana je u različitim sredinama (Farrell, 2003; Kumazawa, 2013; Ruohotie-Lyhty, 2013; Watzke, 2007), dok su pedagoška uverenja i znanje iskusnih nastavnika stranog ili drugog jezika bila predmet istraživanja kako u okviru programa obrazovanja nastavnika tokom službe

(Borg, 2011; Freeman, 1996; Kubanyiova, 2006, 2007; Lamie, 2004; Woods, 1996) tako i kroz njihovo poređenje sa manje iskusnim kolegama (Kissau, Algozzine & Yon, 2013; Mok, 1994) ili nezavisno, u cilju pronalaženja obrazaca njihovog pedagoškog znanja (Breen et al., 2001; Gatbonton, 1999; Mullock, 2006). Sinteza rezultata i saznanja iz pomenutih studija, ali i mnogih drugih istraživanja koja se odnose i na nastavnike drugih predmeta i učitelje biće detaljnije predstavljena u sledećem poglavlju.

3. Faktori koji utiču na formiranje i razvoj pedagoških uverenja, stavova i znanja

3.1. Uticaji koji prethode inicijalnom obrazovanju i obuci budućih nastavnika

3.1.1. Rani uticaji

U brojnim studijama, posebno onim starijeg datuma, naglašava se presudna uloga ranih formativnih iskustava na kogniciju budućih nastavnika i uverenje da inicijalno obrazovanje i obuka imaju slab uticaj na kumulativan efekat ove rane socijalizacije (Knowles, 1992; Lortie, 1975; Zeichner et al., 1987: 36). Međutim, sa pomeranjem fokusa istraživanja sa centralnih tendencija grupe ka individualnim varijacijama zabeleženim u studijama interpretativnog karaktera, prihvaćen je manje deterministički stav kojim se priznaje značaj ovih ranih uticaja, ali odbacuje mogućnost da oni u potpunosti određuju ishod socijalizacije nastavnika (Borg, 2006: 40; Zeichner & Gore, 1990: 335).

Fajman-Nemzerova navodi tri najrasprostranjenija objašnjenja snažnog uticaja faktora koji prethode obuci (Feiman-Nemser u Zeichner et al. 1987: 25, Zeichner & Gore, 1990: 332–3). Prvo se oslanja na Stivensovu teoriju evolucije nastavnika u kojoj se ističe uloga „spontanih primitivnih pedagoških tendencija“, tj. duboko usađene navike da podučavamo i ispravljamo jedni druge. Na kogniciju nastavnika u znatnoj meri utiče i priroda odnosa koji su oni kao deca imali sa roditeljima i svojim nastavnicima (Borg, 2006: 281), što je u skladu sa shvatanjima o porodici kao mini-modelu društva kome učimo da se prilagođavamo. Hofstede (Hofstede, 2001: 210), na primer, smatra da odnos pojedinca i porodice kao prvi oblik kolektivismusa sa kojim se susrećemo služi kao prototip za kasnije formiranje odnosa sa drugim ljudima i tako utiče kako na „mentalno programiranje“ individua, tako i na strukturu i funkcionisanje institucija u nekoj kulturi kao što su obrazovne, religijske, političke itd. Treći, u literaturi svakako najčešće citiran razlog snažnog dejstva rane socijalizacije, odnosi se

na hiljade sati provedenih u učionici koje Lortie (Lortie, 1975) naziva „praksom kroz opservaciju“ (*apprenticeship of observation*). Pahares (Pajares, 1992: 323) tako studente nastavnike naziva „insajderima“ navodeći da se učionice na fakultetima i u drugim ustanovama u kojima se obrazuju i obučavaju malo razlikuju od onih koje godinama poznaju, te da njihova svakodnevnica, pa samim tim i uverenja, mogu da ostanu gotovo nepromenjeni.

Istraživanje uticaja koji oblikuju kogniciju budućih nastavnika, a prethode njihovoj formalnoj pripremi za nastavnički poziv uglavnom su bila u funkciji ispitivanja efektivnosti programa obrazovanja i obuke, odnosno interakcije preduverenja studenata-nastavnika i iskustava same pripreme (npr. Bramald et al., 1995; Holt-Reynolds, 1992; Johnson, 1994). Metode koje su se pokazale kao posebno pogodne za proučavanje ove tematike uključuju razne vrste narativa (v. Connelly & Clandinin, 1990) kao što su biografija (npr. Knowles, 1992), autobiografija (Denicolo & Pope, 1990), kolaborativna autobiografija (npr. Bailey et al., 1996; Butt et al., 1992), intervju (Holt-Reynolds, 1992; Zeichner et al., 1987) i brojne druge studije slučaja koje su kombinovale različite metode poput intervju, ankete, dnevnika, posmatranja, stimulisanog prisećanja, neformalnih razgovora itd. (npr. Bramald et al. 1995; Feiman-Nemser & Buchmann, 1989; Gutiérrez Almarza, 1996; Hollingsworth, 1989; Johnson, 1994; Woods, 1996). Autori su tako nastojali da prenesu svedočenja ispitanika o elementima njihovih životnih priča koji su direktno ili indirektno uticali na njih kao buduće nastavnike ili su u njihovim biografijama sâmi nalazili potencijalne izvore stavova prema raznim aspektima nastave ili samog delovanja u učionici. Neki od faktora za koje je ustanovljeno da su imali bitnu ulogu u oblikovanju nastavničkog identiteta jesu struktura ličnosti, tj. određene osobine (npr. Sintijin neuspeh u učionici kao posledica njene povučene prirode i nesigurnosti u Knowles, 1992), iskustvo u neformalnom podučavanju (Dženis kao starija sestra u Feiman-Nemser & Buchmann, 1989), stavovi roditelja ispitanika o obrazovanju (npr. Elizabeta i Mona u Knowles, 1992), intelektualne sposobnosti i talenti (uticaj Molinog talenta za glumu na njene aktivnosti na času u Feiman-Nemser & Buchmann, 1989), etnička ili rasna pripadnost (Lojdova ambicija i posvećenost nastavničkom pozivu kao posledica snažne radne etike u japanskoj kulturi u Butt et al., 1992; lična zainteresovanost Sare kao Afroamerikanke za školovanje siromašnih crnaca u Feiman-Nemser & Buchmann, 1989: 369), pol (uticaj

majčinstva na nastavnički posao u Bullough & Knowles, 1991), kao i socioekonomski položaj, religijsko vaspitanje i brojni drugi faktori (Richardson, 1996: 105). Upravo ovde do izražaja dolazi uloga epizodnih događaja iz života u formiranju uverenja, kao i nejasne granice stavova gde je vrlo teško utvrditi koje sve životne okolnosti i iskustva, i uverenja proistekla iz njihove složene interakcije mogu oblikovati odnos nastavnika prema određenom aspektu nastave.

3.1.2. Učeničko iskustvo

U okviru istraživanja faktora koji utiču na socijalizaciju nastavnika a prethode obuci posebna pažnja posvećena je onima koji se odnose na njihovo školovanje, tj. lično učeničko iskustvo. Ispitanici se vrlo živo sećaju kako pozitivnih tako i negativnih modela nastave i nastavnika iz svojih školskih dana koji su oblikovali njihov lični nastavnički identitet, odnosno predstavu o tipu nastavnika koji bi oni sâmi želeli da budu (npr. Johnson, 1994: 443; Knowles, 1992; Zeichner & Gore, 1990: 333). Analizom autobiografija sedam studenata-budućih nastavnika na master studijama i dnevnika koji su o celom kolaborativnom procesu vodili oni i njihova mentorka (Bailey et al., 1996) identifikovano je nekoliko činilaca koji su učenje stranog jezika određivali kao uspešno ili neuspešno, što je imalo implikacije i na formiranje kognicije autora kao budućih nastavnika. Naime, utvrđeno je da je iz perspektive učenika ličnost nastavnika bitnija od metodologije i korišćenog nastavnog materijala, da su kao najbolji upamćeni zahtevni, strogi nastavnici koji su imali visoka očekivanja od svojih učenika i da su pozitivan efekat na učenje takođe imali međusobno poštovanje nastavnika i učenika, prijatna i zabavna atmosfera na časovima na kojima je podsticana kreativnost i primena različitih veština, kao i boravak učenika u ciljnoj kulturi. U ovome se mogu videti i koreni tendencije većine kandidata koji započinju program inicijalnog obrazovanja i obuke da ističu značaj interpersonalnih i afektivnih aspekata nastave (npr. briga o učenicima, razumevanje, strpljenje, entuzijazam), a umanjuju značaj akademske dimenzije obrazovanja što takođe utiče na izraženo samopouzdanje sa kojim pristupaju nastavničkom pozivu (Brookhart & Freeman, 1992: 50; Calderhead, 1988: 52; Feiman-Nemser & Buchmann, 1985: 55; Weinstein, 1989: 58).

Po pravilu pozitivno iskustvo neformalnog učenja jezika među njegovim izvornim govornicima ispitanici često pominju u kontrastu sa opisom tradicionalne nastave stranog jezika koju su doživljavali kao dosadnu, neefikasnu i demotivirajuću i koja ih nije osposobila za autentičnu komunikaciju van učionice (Freeman, 1991: 441; Johnson, 1994: 444; Woods, 1996: 204–5). Kao direktna posledica iskustva učenja jezika u ova dva vrlo različita konteksta javlja se i strepnja studenata-budućih nastavnika da neće biti u stanju da pozitivne elemente učenja jezika u ciljnoj kulturi integrišu u nastavu (npr. Rejčel u Gutiérrez Almarza, 1996: 58; Grečen, Geri i Ketj u Johnson 1994: 444), a odatle potiče i Ketjino opredeljenje da „ne želi samo da sipa gramatiku u glave svojih učenika, već da im omogući da preuzmu aktivniju ulogu u sopstvenom procesu učenja jezika“ (Johnson, 1994: 444; za uticaj učenja jezika u ciljnoj kulturi na stavove o autonomiji u učenju v. Amuzie & Winkie, 2009).

Uticaj poznavanja predmeta, tj. same materije koju će studenti predavati kao i uverenja koja se tiču te oblasti je bitan (Kagan, 1992a: 67; Shavelson & Stern, 1981: 468), mada nedovoljno istražen faktor (Zeichner & Gore, 1990: 334), a u slučaju budućih nastavnika stranih jezika ono se odnosi kako na znanje stranog jezika u smislu komunikativne kompetencije, tako i na znanje o jeziku, tj. metalingvističko znanje (Freeman, Orzulak & Morrissey, 2009), pri čemu se neravnoteža u njihovom odnosu može direktno reflektovati na preferirani stil podučavanja (npr. tradicionalni ili komunikativni pristup, v. Andrews, 2003; Borg, 2006: 119). Uzimajući u obzir i poziciju nastavnika L2 koji su njegovi izvorni govornici, Elis (E. M. Ellis, 2006) predlaže dodatne dimenzije poznavanja materije koje bi nastavnici trebalo da poseduju, a koje se odnose na iskustvo svesnog formalnog učenja stranog jezika (nasuprot usvajanju L1) i sâmo znanje tog L2 kao osnove za uporednu analizu jezika.

Značaj svih navedenih činilaca leži u činjenici da se sadržaj programa obrazovanja i obuke i sâmo iskustvo nastave tumače kroz prizmu postojećih pedagoških uverenja koja su rezultat ranih uticaja (Hollingsworth, 1989: 168; Johnson, 1994: 445). Noulz (Knowles, 1992: 136) opisuje ovaj proces u okviru tzv. biografsko-transformacionog modela u kome se lična, izrazito idiosinkratska tumačenja sopstvenih formativnih iskustva pretvaraju u shemu koja kao kognitivni filter određuje interpretaciju svakog budućeg dodira sa nastavnicima i nastavnim procesom, a služi kao osnova za okvir delovanja (*framework for action*), tj. idealizovanu viziju sebe kao budućeg nastavnika.

Iz ovoga proističe nastavnički identitet (*teacher role identity*) koji je u većoj ili manjoj meri već razvijen u trenutku započinjanja inicijalnog obrazovanja i obuke, a tokom koje se on testira i dalje oblikuje.

Najzad, i pored opšteprihvaćenog stava o značaju ranih uticaja na formiranje nastavničkog identiteta, ono što se javlja kao problem u istraživanju ovih faktora jeste isključivo fokusiranje na individualne biografije kandidata u okviru kvalitativno-interpretativnog pristupa, pri čemu se zanemaruju kolektivni aspekti njihove socijalizacije (Woolfolk Hoy et al., 2006: 730; Zeichner & Gore, 1990: 334). Cajhner i Gor (Zeichner & Gore, 1990) zato predlažu komparativno istraživanje različitih grupa budućih nastavnika od kojih svaka deli neki zajednički atribut (npr. pol, društveni stalež, pripadnost određenoj kulturi, predmet koji predaju itd.). Sa druge strane, Fajman-Nemzerova i Floden (Feiman-Nemser & Floden, 1986) upozoravaju da je, iako primamljiva, teza o postojanju uniformne „kulture podučavanja“ (*culture of teaching*) neodrživa, s obzirom na veliki broj varijabli koje se odnose kako na same nastavnike tako i na različite uslove u kojima predaju.

3.2. Inicijalno obrazovanje i obuka budućih nastavnika

Tradicija školovanja i obuke budućih nastavnika je iznenađujuće kratka. U Velikoj Britaniji su se prvi univerzitetski programi iz oblasti obrazovanja pojavili tek 1965. godine (Calderhead, 1993: 11), dok su u Sjedinjenim američkim državama nastavnički koledži sa četvorogodišnjim programom i kandidatima sa diplomom srednje škole ustanovljeni između 1910. i 1940. godine (Borrowman, 1971: 77). Savremeni pregled postojećih modaliteta pripreme za poziv nastavnika stranog jezika u trideset dve evropske zemlje (Grenfell, Kelly & Jones, 2003) ukazuje na veliku organizacionu i strukturnu raznolikost. U većini zemalja se školovanje i obuka budućih nastavnika odvijaju na fakultetima ili koledžima gde se kandidati u toku osnovnih studija prvo specijalizuju za određeni jezik(e) i kulturu ciljnih zemalja, dok se pedagoški predmeti izučavaju ili u sklopu dodiplomskog obrazovanja ili na postdiplomskom nivou u okviru master i programa postdiplomskog sertifikata (npr. *Postgraduate Certificate in Education (PGCE)* u Velikoj Britaniji). Bez obzira na konfiguraciju, obrazovanje i obuka po pravilu podrazumevaju teorijski akademski deo koji se izučava na pomenutim

institucijama i praktični u vidu studentske prakse u osnovnim ili srednjim školama. Osim pomenutih aspekata formalne pripreme u ovom odeljku će biti razmatrane i neke od najčešćih tema iz oblasti obrazovanja i obuke studenata-budućih nastavnika koje se tiču opštih ciljeva, tj. konceptualne orijentacije ovih programa, njihove strukture i sadržine i najzad efekta koji imaju na profesionalni razvoj kandidata.

3.2.1. Konceptualne orijentacije u inicijalnom obrazovanju i obuci nastavnika

U literaturi se javljaju različita stanovišta po pitanju ciljeva obrazovanja i obuke budućih nastavnika i načina njihove realizacije, a samim tim i prirode i razmere efekta koji oni imaju na njihovu kogniciju i nastavnu praksu. Zaključak brojnih istraživanja jeste da za vreme i nakon njihovog školovanja (teorijskog i praktičnog) ne dolazi do homogenizacije uverenja i znanja studenata, tj. da oni zastupaju različite stavove o nastavi i učenju jezika koji su rezultat interakcije njihovih postojećih pedagoških uverenja i znanja stečenog kroz obrazovanje i obuku (Freeman, 1996: 237; Gutiérrez Almarza, 1996 : 63; Zeichner et al., 1987). Mnogi autori zato smatraju da svrha ovih programa nije u nametanju određenih modela ponašanja u nastavi, već prevashodno u osposobljavanju polaznika da formulišu, kritički analiziraju i preispitaju sopstvena preduverenja formirana tokom dugog niza godina provedenih u školskoj klupi (Borg 1998; Clark, 1988; Denicolo & Pope, 1990; Farrell, 1999; Gutiérrez Almarza 1996: 73). Horvic (Horwitz, 1985) se tako zalaže za upotrebu upitnika u cilju elicitanje pedagoških stavova studenata na samom početku nastave metodologije kako bi kroz naknadnu diskusiju o kontroverznim pitanjima polaznici imali priliku da razmotre svoja uverenja, što ih ujedno čini otvorenijim za prihvatanje novih ideja i informacija. Ovaj tzv. istraživački nastojen pristup (*inquiry-oriented approach*) doveo je i do razvoja reflektivnog modela nastave koji u praksi ima čitav niz vrlo različitih realizacija (Calderhead, 1993: 16; Kremer-Hayon, 1990) zbog čega se postavlja pitanje da li se uopšte može smatrati distinktivnom programskom orijentacijom (Feiman-Nemser, 1990: 1).

Pored konstruktivizma kao trenutno dominantne paradigme, javljaju se i stanovišta koja su više u duhu pozitivizma, biheviorističke proces-proizvod tradicije

istraživanja, „tehnološkog“ (Feiman-Nemser, 1990) ili „modela primenjene nauke“ u obrazovanju (Wallace, 1991). Floden i Klinzing (Floden & Klinzing, 1990), na primer, kritikuju relativističku prirodu reflektivnog modela i, mada odbacuju preskriptivizam, zalažu se za širu primenu rezultata istraživanja kognicije nastavnika (posebno eksperata) u obrazovanju i obuci studenata, smatrajući da ona mogu da ukažu na to koji obrasci razmišljanja i ponašanja u nastavi doprinose učenju, te da treba da posluže kao jasne smernice budućim nastavnicima, a ne samo kao materijal za njihovu refleksiju. Mnoga istraživanja su se tako bavila ispitivanjem razlika u kogniciji nastavnika koji započinju karijeru i onih sa dugogodišnjim stažom ili statusom eksperta i fokusirala na implikacije koje nalazi imaju za obrazovanje studenata (npr. Berliner, 1987; Calderhead, 1981; Leinhardt, 2005). Lampert i Klark (Lampert i Clark, 1990), međutim, smatraju da je teorija situirane kognicije prema kojoj je znanje neodvojivo od konteksta mnogo primerenija domenu nastave od stanovišta o postojanju određenih struktura znanja u vidu shema čija bi identifikacija kod eksperata doprinela obuci budućih nastavnika. Uloga iskusnih nastavnika dominantna je i u još tradicionalnijem, tzv. „šegrtskom modelu“ (*craft model*, Calderhead, 1993: 13; Hollingsworth, 1989: 162; Wallace, 1991: 6) koji takođe u duhu biheviorizma podrazumeva obuku kroz oponašanje nastavnika-mentora i praćenje njihovih instrukcija i saveta, dok tzv. personalistički model zanemaruje kako pomoć iskusnih kolega tako i rezultate istraživanja, i u centar procesa obrazovanja i obuke postavlja studenta-nastavnika fokusirajući se na njegov lični razvoj kao preduslov za potpuno formiranje nastavničkog identiteta (Calderhead, 1993: 13; Feiman-Nemser, 1990: 4).

Najzad, ono što karakteriše navedene orijentacije jeste isticanje nekog od faktora koji bitno utiču na kogniciju budućih nastavnika kao što su prethodno (učeničko) iskustvo i unutrašnji razvoj (refleksivni i personalistički model), teorijsko znanje i rezultati empirijskih istraživanja (akademski model, model primenjene nauke) i sâma praksa i iskustvo eksperata (šegrtski model). Mnogi autori se zato zalažu za eklektički pristup u obrazovanju i obuci studenata koji bi kombinovao elemente opisanih orijentacija (npr. Calderhead, 1993: 15; Feiman-Nemser, 1990: 12) ili tzv. razvojno viđenje socijalizacije koje pretpostavlja da su različiti pristupi adekvatni u različitim fazama profesionalnog razvoja kandidata (Calderhead, 1993: 14; Freeman & Richards, 1993: 211).

3.2.2. Sadržaj programa obrazovanja i obuke: stručno znanje i kompetencije

Konceptualna orijentacija programa obrazovanja i obuke budućih nastavnika umnogome će odrediti i njegovu sadržinu, tj. skup znanja i vještina za koje se veruje da budući nastavnici treba da usvoje ili razviju kako bi se uspešno otisnuli u nastavne vode. Mnogi autori su, međutim, mišljenja da se stručno znanje i kompetencije nastavnika tačnije mogu definisati kao uverenja s obzirom na odsustvo konsenzusa oko brojnih ključnih pitanja u oblasti obrazovanja i na postojanje niza alternativnih, podjednako validnih modela nastave čiji izbor u velikoj meri zavisi od konteksta u kom se ona odigrava i biografije sâmog nastavnika (Freeman & Richards, 1993: 199; Kagan, 1992a: 73; Nespor, 1987: 326; Tatto, 1998: 76). Dobro je poznata i fraza „nastavnici se rađaju“ koja često potiče od uverenja njih sâmih da je stručnost u učionici više stvar ličnosti nego obuke (Calderhead, 1988: 53). Međutim, i pored činjenice da ne postoji jedinstvena, precizno definisana baza stručnog znanja neophodna kako za nastavnički poziv uopšte (Hollingswoth, 1989: 162) tako i konkretno za nastavnike stranih jezika (Freeman & Johnson, 1998: 404), kao ni saglasnost o sâmoj prirodi ili čak postojanju znanja kao takvog, opšte su prihvaćena dva domena kompetencija koje bi nastavnici trebalo da poseduju, a programi obrazovanja i obuke studenata pruže. Prvi se odnosi na poznavanje materije iz nastavne oblasti koju student namerava da podučava, dok druga podrazumeva opšta pedagoška, psihološka i didaktičko-metodička znanja (Börger & Tillema, 1993: 186; Burns & Richards, 2009: 3; Woods, 1996: 193; Woolfolk Hoy et al., 2006: 716). Veliki doprinos Šulmana i saradnika (Shulman, 1986; Wilson et al., 1987) sastoji se u kritici razdvajanja i neopravdanog primata jedne ili druge vrste znanja kroz epohe kako prilikom školovanja nastavnika tako i u okviru stručnih ispita koji im obezbeđuju ulazak u profesiju. Oni su, naime, upravo spoj ova dva domena, tzv. pedagoško poznavanje materije (*pedagogical content knowledge*), označili kao „paradigmu koja nedostaje“, a koja prema njihovom mišljenju obuhvata:

...one aspekte poznavanja predmeta koji su najbitniji za njegovo podučavanje. U kategoriju pedagoškog znanja materije spadaju najkorisniji načini predstavljanja

ideja iz oblasti, najsnažnije analogije, ilustracije, primeri, objašnjenja i demonstracije – drugim rečima, načini predstavljanja i formulisanja predmeta tako da drugima bude razumljiv... [Ono] takođe podrazumeva svest o tome šta učenje neke teme čini lakim ili teškim, tj. koje predstave učenici različitih uzrasta i karakteristika već imaju u trenutku kada započinju učenje⁵.

(Schulman, 1986: 9; Wilson et al., 1987: 114)

Šulman (Schulman, 1986: 10) takođe ističe i značaj još jednog često zapostavljenog aspekta formalne pripreme koji se tiče poznavanja nastavnih programa i materijala koje nastavnici imaju na raspolaganju (*curricular knowledge*), a pored već pomenutih, navode se i druge vrste znanja koje bitno utiču na nastavnu praksu kao što su svest o ciljevima obrazovanja, znanje o učenicima (npr. njihove karakteristike, motivacioni i razvojni aspekti učenja) i opšta znanja iz raznih drugih oblasti (Wilson et al., 1987: 113). Klasifikacije stručne baze znanja nastavnika obično uključuju i poznavanje tzv. ekologije učenja u učionici, tj. poznavanje elemenata okruženja u kome se nastava odvija i njihove složene interakcije (Hollingsworth, 1989: 162). Isticanje konteksta je posebno izraženo u savremenim studijama koje u duhu konstruktivizma i istraživački nastrojenog pristupa obrazovanju naglašavaju ličnu i društvenu uslovljenost „učenja podučavanja“, pri čemu se „kontekst“ ne posmatra samo kao neposredno fizičko i sociokulturološko okruženje, već i dijahronijski u smislu nasleđenog šireg sistema vrednosti koji određuje koji su oblici ponašanja u nastavi prihvatljivi i poželjni (Freeman & Johnson, 1998: 408).

3.2.3. Teorijska nastava u okviru inicijalnog obrazovanja nastavnika stranog jezika

Zajednički zaključak većine autora jeste da isključivo teorijska nastava u okviru inicijalnog obrazovanja budućih nastavnika ima slab efekat na njihovo delovanje u učionici, te da je sâma praksa korisnija za njihov profesionalni razvoj (Burns & Richards, 2009; Forzani, 2014; Freeman & Johnson, 1998: 402; Kagan, 1992a: 75; Lampert & Clark, 1990: 22; Legutke & Schocker-v. Ditfurth, 2009; Richardson, 1996: 106; Zeichner et al., 1987: 26; Zeichner & Gore, 1990: 336). Ovo se posebno odnosi na

⁵ Prevod autorke.

tradicionalno dominantnu komponentu kurikuluma koja se zasniva na teorijskoj lingvistici i usvajanju drugog/stranog jezika (Johnson, 2009: 21; Wallace, 1991: 12). Na primer, indikativno je da se od 176 nastavnika engleskog jezika čije su stavove o integraciji gramatike i jezičkih veština u nastavi ispitivali Borg i Berns (Borg & Burns, 2008) niko prilikom obrazlaganja sopstvenog modela integracije nije pozvao na teorijske modele sa kojima bi se očekivalo da su upoznati budući da je preko 60% njih imalo kvalifikacije višeg nivoa od diplome osnovnih studija. Slaba primenljivost teorijskog znanja u praksi može se objasniti činjenicom da je ono po pravilu dekontekstualizovano i samim tim teško za pamćenje (Schulman, 1986: 11), da studentima nedostaje znanje o tome kako da izvrše transfer, tj. primene ga u konkretnim situacijama (Börger & Tillema, 1993: 185; Cruickshank & Metcalf, 1990: 470), kao i da su sami rezultati istraživanja iz pomenutih oblasti često kontradiktorni i ne pružaju konačne odgovore na postavljena pitanja (npr. uloga gramatike u nastavi jezika), pri čemu se kao uzrok navodi upravo zanemarivanje različitih aspekata kako neposrednog tako i šireg društvenog konteksta od koga je proces podučavanja i učenja jezika neodvojiv (Freeman & Johnson, 1998: 411). Najzad, kao i u ostalim, i u domenu nastave stranog jezika, vladanje jezikom, znanje o njemu i procesu njegovog usvajanja nisu dovoljni preduslovi za njegovo uspešno podučavanje (Johnson, 2009: 22).

Autori zato sve češće insistiraju na pedagoškom aspektu obuke koji uključuje usvajanje proceduralnog znanja i studente priprema za nastavu jezika nasuprot čisto akademskoj orijentaciji u kojoj se akcenat stavlja na znanje o jeziku (Feiman-Nemser, 1990: 2; Forzani, 2014; Freeman et al., 2009: 82; Johnson, 2009: 21). I u ovom domenu priprema će svakako uključiti i deklarativno znanje, a u kojoj meri će ono biti dostupno za praktičnu primenu zavisi od relevantnosti u odnosu na konkretne situacije koje za studente imaju lično značenje (Cheng, Tang & Cheng, 2012; Feiman-Nemser & Buchmann 1985: 59; Johnson, 1996: 767). Upravo zbog kontekstualno uslovljene i interpretativne prirode podučavanja (Yinger & Hendricks-Lee, 1993: 102), Džonsonova (Johnson, 1996: 767) se zalaže za širu primenu metoda koje se zasnivaju na konkretnim slučajevima iz nastave, a koje će studentima ukazati na kompleksnost nastavnog procesa kao složene interakcije brojnih varijabli i omogućiti im da u sigurnom okruženju, oslobođeni pritisaka koji sâm rad u učionici podrazumeva, analiziraju predstavljene situacije i razmatraju potencijalne alternative. Ovakav model pripreme može svakako da

doprinese i usvajanju proceduralnog znanja (o problemu raznolikog definisanja procedura v. Lowyck, 1984) koje bi, prema mišljenju više autora (npr. Ball & Forzani, 2009; Hollingsworth, 1989; Kagan, 1992b: 145), trebalo da predstavlja jedan od najvažnijih elementa univerzitetskog dela obrazovanja, a čije često zanemarivanje za posledicu ima koncentrisanje studenata-budućih nastavnika na sopstveno delovanje u učionici umesto na sâme učenike i njihovo usvajanje gradiva. Hollingsworth (Hollingsworth, 1989) i Kejgan (Kagan, 1992b) pritom značaj ovog oblika kompetencija razmatraju u okviru kako opšteg pedagoškog znanja (npr. upravljanje odeljenjem) tako i u domenu pedagoškog poznavanja gradiva koje se odnosi na njegovo podučavanje.

Ono što se, takođe, u istraživanjima pokazalo kao izuzetno bitan faktor u oblikovanju kognicije studenata jeste sposobnost njihovih profesora da sopstvenim primerom u teorijskom delu nastave ilustruju metodologiju koju obrazovni program zastupa, čime se studentima kao recepijentima omogućava da procene validnost pristupa koji sami treba da primene u praksi (Wallace, 1991: 19). Tako su, na primer, za ispitanika u Borgovom istraživanju (Borg, 1998) od presudnog značaja za usvajanje induktivnog pristupa nastavi koja u centar postavlja učenika bila dva profesora koji su vrlo vešto uspevali da bez preteranog ličnog uplitanja elicitacijom navedu studente da sâmi dođu do zaključaka, dok je na Kristen (u Knowles, 1992: 133) mnogo jači pozitivan uticaj imao stil predavanja nekoliko profesora od samih teorija i stavova koje su na predavanjima iznosili.

Najčešće zamerke studenata tiču se neusklađenosti sadržine akademskog dela kursa u odnosu na zahteve prakse (npr. previše teorijski orijentisana nastava čiji je sadržaj teško primenjiv u učionici), a vrlo često i nekonzistentna programska orijentacija, tj. promovisanje kontradiktornih ideja o nastavi kako u okviru samog teorijskog dela programa (npr. oprečni stavovi različitih profesora) tako i u odnosu na praksu, odnosno nastavnike-mentore u školama u kojima se ona odvija (Burns & Richards, 2009; Brouwer & Korthagen, 2005; Freeman & Richards, 1993: 211; Hoy & Woolfolk, 1990: 284; Johnson, 1996: 765; Kagan, 1992b: 144, 156; Mattheoudakis, 2007; Zeichner & Gore, 1990: 337). Kejganova (Kagan, 1992b), međutim, s pravom dovodi u pitanje sposobnost studenata-budućih nastavnika da procene neposrednu vrednost univerzitetskog dela obrazovanja (p. 156). Naime, Rajović i Radulović

(Rajović i Radulović, 2007: 418–419) podsećaju da se kompetencije nastavnika kao vrsta znanja koja se odnosi na njihovo delovanje u učionici, tj. na izbor ponašanja koje daje odgovarajuće rezultate u konkretnoj problemskoj situaciji predstavljaju integraciju deklarativnog (znanje o), proceduralnog (znanje kako) i kondicionalnog (znanje kada) znanja. Ova klasifikacija se na neki način poklapa sa Šulmanovom podelom oblika znanja (Shulman, 1986) na propozicije, poznavanje slučaja i strateško znanje, a prva dva aspekta na uobičajenu podelu na konceptualno i perceptualno znanje (Johnson, 1996: 765). Zamerke studenata, pa i brojnih autora, usmerene protiv akademskog dela programa mogu se tako smatrati opravdanim samo u slučaju preteranog ili čak isključivog fokusiranja na usvajanje deklarativnog/konceptualnog znanja ili propozicija (posebno sadržaja koji nisu direktno primenjivi u nastavi), a na uštrb ostalih bitnih aspekata pripreme za nastavnički poziv (npr. proceduralno/perceptualno znanje ili sama praksa) ili strogog razdvajanja ovih oblika znanja koje studentima otežava uočavanje veza među njima i njihovu sintezu (Waters, 2005: 213). Drugim rečima, program inicijalnog obrazovanja i obuke budućih nastavnika stranog jezika trebalo bi da obuhvati i integriše više domena znanja (vladanje jezikom i znanje o njemu, opšte pedagoško znanje i pedagoško poznavanje samog predmeta), a u okviru njih sva tri oblika znanja (deklarativno, proceduralno i kondicionalno). Potreba za njihovim sjedinjavanjem je u slučaju školovanja budućih nastavnika stranih jezika dodatno uslovljena samom prirodom materije, s obzirom da znanje jezika ujedno predstavlja i sadržaj nastavnog predmeta, a najčešće i medijum posredstvom kog se podučavaju i metodika nastave i lingvistički sadržaji (Freeman et al., 2009: 86).

3.2.4. Studentska praksa

Već pomenuta velika strukturna raznolikost programa obrazovanja i obuke budućih nastavnika stranih jezika u Evropi posebno se odnosi na način organizovanja i dužinu trajanja prakse (Grenfell et al., 2003: 68) koja obično uključuje opservaciju aktivnih nastavnika, učestvovanje u, i samostalno izvođenje nastave, samoopservaciju i različite oblike refleksije studenata o obavljenoj praksi (Gebhard, 2009: 250). U literaturi se obično navodi da studenti praksu doživljavaju kao najznačajniji deo inicijalnog obrazovanja (Bråten & Ferguson, 2015; Calderhead, 1988: 53; Feiman-

Nemser & Buchmann, 1985: 53, 1989: 365; Gu & Benson, 2015; Hoy & Woolfolk, 1990: 285; Southgate, Reynolds & Howley, 2013), dok među autorima ne postoji jedinstven stav o značaju ovog iskustva, te se mišljenja kreću od toga da je uticaj na kandidate neznatan (Zeichner et al., 1987), preko toga da on može biti značajan, ali ne uvek pozitivan (Feiman-Nemser & Buchmann, 1985: 54), do toga da je on presudan za rekonstruisanje preduverenja o nastavi (Ball & Forzani, 2009; Kagan, 1992b: 142).

Mnogi autori se, međutim, slažu u kritici istraživanja opšteg uticaja prakse na socijalizaciju studenata-budućih nastavnika na grupnom nivou ukazujući na dinamičnu i multidimenzionalnu prirodu procesa u kome postoji složena interakcija različitih elemenata, zbog čega je neophodno istražiti vezu između specifičnosti određenog programa, kontekstualnih faktora i ishoda socijalizacije pojedinaca (Brouwer & Korthagen, 2005; Feiman-Nemser & Buchmann 1989: 365; Zeichner et al., 1987; Zeichner & Gore, 1990). Na primer, u istraživanju promena u uverenjima 162 buduća nastavnika u toku *PGCE* programa koje su sproveli Bramald i saradnici (Bramald et al., 1995) zanimljiv je slučaj dva ispitanika koji su, i pored istovetnog početnog opredeljenja za rad učenika u grupama i opšte orijentacije samog kursa ka modelu podučavanja koji u centar postavlja učenika, nakon prakse zastupali suprotstavljene stavove prema ovom elementu nastave koji je u intervjuima objašnjen ličnom percepcijom pozitivnog, odnosno negativnog efekta koji je ovaj vid organizovanja učenika imao u različitim odeljenjima kojima su u toku prakse predavali. Dakle, uspešnost primene metoda ili određenih nastavnih veština koje su prethodno uvežbavane u kontrolisanim uslovima (npr. pri simulaciji nastave –*microteaching*) u velikoj meri će zavisiti od toga da li ekološki uslovi samog odeljenja u kome se praksa odvija pogoduju realizaciji takvog delovanja.

Neki od elemenata organizovane prakse koji se u literaturi najčešće navode kao faktori koji bitno utiču na ishod socijalizacije studenata-budućih nastavnika jesu nastavnici-mentori kod kojih studenti dolaze na praksu, karakteristike odeljenja kojima predaju (npr. broj učenika, nivo znanja i sposobnosti, motivacija, disciplina itd.), očekivanja univerzitetskih profesora, njihov način ocenjivanja i komunikacija sa predmetnim nastavnicima, stepen autonomije koji studenti imaju u izvođenju nastavnih aktivnosti ili samom odabiru konteksta u kom drže nastavu, institucionalne karakteristike i nastavna politika škole u kojoj je praksa organizovana (npr. stavovi

direktora, roditelja, kolega, nastavni materijal) itd. (Feiman-Nemser & Buchmann, 1989; Izadinia, 2015; Kagan, 1992b; Knowles, 1992; Petrović, 2009; Zeichner et al., 1987).

Kejganova (1992b: 150), na primer, ukazuje na presudnu ulogu nastavnika-mentora posebno za usvajanje proceduralnog znanja, što je posledica već pomenutog čestog odsustva ove komponente u teorijskom delu obuke. Zanimljivo je da je sve veći broj autora mišljenja da razvoju kognicije kod studenata-nastavnika pogoduje odudaranje njihovih u odnosu na stavove nastavnika kod kojih rade praksu (npr. Hollingsworth, 1989: 186; Johnson 1994: 451; Kagan, 1992b: 150, 163; Tillema, 1998: 223). Naime, izloženost alternativnim modelima mišljenja i nastavne prakse utiče na preispitivanje adekvatnosti sopstvenih preduverenja, pri čemu je svakako važno da i iskusni nastavnici budu spremni na dijalog i diskusiju i ne zahtevaju slepu poslušnost od kandidata. Jedan od takvih pozitivnih primera jeste odnos koje su uspostavile studentkinja Linda i njena nastavnica-mentorka Dru (u Hollingsworth, 1989: 180) gde je kandidatkinja prvo savladala metode koje je gospođa Dru primenjivala u nastavi čitanja, a zatim koristila znanje stečeno u teorijskom delu programa da ih kritički analizira. Prihativši Lindinu kritiku, nastavnica ju je ohrabrila da primeni drugačiji pristup u nastavi. Kako bi dobio takvu priliku, budući nastavnik Kris (Hollingswoth, 1989: 183) je praktično morao da ubedi svoju mentorku u opravdanost ideja zastupanih na fakultetu koje je i sâm podržavao, a zatim se tokom prakse uverio u neophodnost primene nekih njenih metoda upravljanja odeljenjem kako bi svoja uverenja o nastavi čitanja sproveo u delo. Možemo tako zaključiti da dijalog u kome dolazi do suprotstavljanja stavova studenata i predmetnih nastavnika može da omogući dublje procesovanje informacija predstavljenih u teorijskom delu kursa, kognitivnu integraciju znanja iz oblasti predmeta i metoda upravljanja razredom, širenje repertoara nastavne prakse kako za studente tako i za nastavnike-mentore, a od posebnog značaja jeste autonomija studenata, tj. sloboda da sami testiraju različite metode u nastavi.

Važnost kognitivne disonance za usavršavanje budućih nastavnika na neki način potvrđuje i istraživanje koje su sproveli Cajhner i saradnici (Zeichner et al., 1987) u kome nakon programa obuke nisu zabeležene bitnije promene u pedagoškim uverenjima kandidata (osim što su se ona učvrstila), pri čemu se kao moguće objašnjenje rezultata navodi upravo činjenica da je kurs bio reflektivnog tipa bez gotovo imalo preskripcije

gde su studenti podsticani da se razvijaju u skladu sa već formiranim preduverenjima i gde su prema sopstvenim afinitetima birali škole u kojoj bi predavali čime je praktično onemogućen kontakt sa različitim profesionalnim orijentacijama. Ovako naizgled dobro obavljena praksa koja podrazumeva slaganje sa nastavnikom-mentorom i uspešno vođenje odeljenja može kod kandidata izazvati osećaj postignuća koji je potencijalno neproduktivan i neopravdan budući da ne podstiče dublju kritičku analizu, nije pouzdan pokazatelj budućeg uspeha u nastavi i bitno se razlikuje od prave nastave s obzirom da studenti dolaze u tuđa odeljenja kao već oformljene strukture u čijem uređenju oni sami nisu učestvovali (Feiman-Nemser & Buchmann, 1985: 60–62). Ovo potvrđuje i nekoliko empirijskih istraživanja u kojima su kandidati (npr. Margaret u Hollingsworth, 1989: 176; Elizabet u Knowles, 1992: 145) držali nastavu u odeljenjima u kojima je predmetni nastavnik prethodno uspostavio jasan i uspešan sistem upravljanja tako da oni nisu imali priliku da testiraju sopstveni model ili se upoznaju sa alternativnim načinima organizovanja nastave, što se negativno odrazilo na sledeće iskustvo prakse u kome ekološki uslovi nisu bili tako povoljni i koje su dočekali nespremni. Sa druge strane, u modelu interakcije lične biografije studenata i školske sredine u kojoj obavljaju praksu koju je predložila Noulz (Knowles, 1992), ističe se da pozitivni kontekstualni faktori (npr. podrška nastavnika-mentora, atmosfera u odeljenju, broj i motivisanost učenika, plan rada i nastavni materijali itd.) pozitivno utiču na već oformljen slab ili jak nastavnički identitet studenata i obrnuto, te da samo umereno odudaranje perspektiva kandidata i predmetnih nastavnika može da podstakne refleksiju i preispitivanje kod studenata, dok se potpuno odudaranje može izrazito negativno odraziti na njihov profesionalni razvoj.

Mnoga istraživanja su pokazala da su kao posledica iskustva prakse studenti-budući nastavnici postali stroži, autoritativniji (Hollingsworth, 1989: 173; Hoy & Woolfolk, 1990; Kagan, 1992b: 145; Knowles, 1992: 146; Watzke, 2007). Naime, kandidati na praksu često dolaze sa nerealnim predstavama o učenicima budući da one uglavnom proizilaze iz ličnog iskustva i zasnivaju se na sopstvenom modelu, zbog čega se javljaju očekivanja da će njihovi učenici imati karakteristike (npr. sposobnosti, stil učenja, interesovanja) i probleme slične onima koje su oni sami kao učenici imali (Feiman-Nemser & Buchmann, 1985: 56; Kagan, 1992b: 145). Studenti zato često prvo iskustvo u učionici doživljavaju kao šok s obzirom na idealizovanu sliku nastave sa

kojom dolaze, a koju akademski deo kursa, obično humanistički nastrojen, ne samo da ne uspeva da promeni već često podržava i učvršćuje (Brouwer & Korthagen, 2005; Hoy & Woolfolk, 1990: 284; Zeichner et al., 1987: 25). Tako je na početku istraživanja koje je sproveda Holingsvort (Hollingsworth, 1989) 13 od 14 ispitanika pod upravljanjem odeljenjem podrazumevalo vrlo slabu kontrolu nad učenicima prema kojima su se odnosili kao prema sebi ravnima. Uvidevši da takav pristup ne donosi rezultate, studenti bi oponašajući nastavnike-mentore odlazili u drugu krajnost uspostavljajući izuzetno čvrstu kontrolu nad učenicima (što je obično bilo praćeno ličnim nezadovoljstvom), a samo polovina od ukupnog broja ispitanika su na kraju uspeali da pronađu balans između dve krajnosti i usvoje umeren stil upravljanja odeljenjem. Kristi (u Bramald et al., 1995: 28) se takođe nakon prakse udaljila od inicijalnog podržavanja modela nastave koji u centar postavlja učenika ka tradicionalnijem stilu u kome je nastavnik izvor znanja koje prenosi učenicima što je objasnila praktičnim ograničenjima koje nastava nameće. Autori navode različite razloge za inicijalnu preokupaciju budućih nastavnika uspostavljanjem kontrole, reda i discipline i njihovo autoritarno ponašanje. Kejganova (Kagan, 1992b: 145) ovu promenu vidi kao posledicu njihovog susreta sa realnošću (npr. nezainteresovani, nemotivisani učenici) praćenu nedostatkom proceduralnog znanja. Drugi autori (Feiman-Nemser & Floden, 1986: 520; Hoy & Woolfolk, 1990: 285) kao glavni uzrok navode kontakt sa nastavnicima-mentorima koji insistiraju na ovakvoj organizaciji nastave što je obično u skladu sa politikom škole u kojoj je praksa organizovana, dok Kokran-Smit korene ovakvog ponašanja pronalazi u učeničkom iskustvu obično konzervativnog školovanja koje utiče na formiranje stavova studenata-budućih nastavnika, a koje obuka samo prividno uspeva da promeni (Cochran-Smith u Richardson, 1996: 110).

3.2.5. Efekat obrazovanja i obuke budućih nastavnika: promene u kogniciji

Jedna od najkontroverznijih tema iz domena obrazovanja studenata-nastavnika tiče se postojanosti njihovih pedagoških preduverenja, tj. mere u kojoj su ona podložna promenama u toku programa inicijalnog obrazovanja i obuke (Cabaroğlu & Roberts,

2000: 388; Fives, Lacatena & Gerard, 2015; Richardson, 1996: 110). U literaturi je tradicionalno bilo uvreženo stanovište da su uverenja nefleksibilna, otporna na promene, te da obrazovanje i obuka budućih nastavnika imaju slab efekat na njihovu socijalizaciju (Kagan, 1992b; Knowles, 1992; Zeichner et al., 1987). Studije novijeg datuma, međutim, ovakvu poziciju osporavaju, a kao osnovne zamerke na postavku, analizu i tumačenje rezultata ranijih istraživanja navode da 1) na kurs obuke ne treba gledati kao na konstantu, već kao varijablu s obzirom na njihovu heterogenu prirodu i bitne razlike kako između tako i unutar samih programa (Bramald et al., 1995: 30; Cabaroğlu & Roberts, 2000: 388); 2) istraživanja promena uverenja na grupnom nivou mogu da prikriju bitna pomeranja na individualnom nivou (npr. u suprotnom smeru) (Cabaroğlu & Roberts, 2000: 388; Tillema, 1998: 219); 3) zaključak o odsustvu promene često se svodi na činjenicu da nije došlo do kognitivnog približavanja programskoj orijentaciji kursa ili do nekog dramatičnog zaokreta u pedagoškim stavovima kandidata (npr. u Zeichner et al., 1987).

U novijoj literaturi, međutim, pojam promene uverenja kod studenata-budućih nastavnika je u konstruktivističkom duhu znatno šire shvaćen i ne odnosi se isključivo na promene u sadržaju ili jednostavnu agregaciju novih ideja, već na složeno rekonstruisanje nedovoljno razvijene, uprošćene i često idealističke predstave o nastavi zasnovane na ličnom učeničkom iskustvu, pri čemu se posebna pažnja poklanja stepenu promene i prirodi samog procesa (tzv. „konceptualna promena“, Calderhead, 1988: 53; Fives & Buehl, 2012: 490; Freeman, 1996: 238; Kagan, 1992b: 154; Rokeach, 1969: 135; Sendan & Roberts, 1998: 241; Skott, 2015: 19; Tillema, 1994: 613). Kabaroglu i Roberts (Cabaroğlu & Roberts, 2000) su, na primer, analizom intervjua koje su u tri faze vodili sa polaznicima *PGCE* programa za buduće nastavnike stranih jezika identifikovali više kategorija promena u kogniciji studenata kao što su obrazovanje ili podizanje svesti o postojanju određenog konstrukta, ideje ili procesa, učvršćivanje preduverenja uviđanjem da ono ima osnova u stvarnosti, usvajanje novih stručnih termina za konstrukte sa kojima su bili upoznati, nadogradnja i usavršavanje postojećih uverenja asimilacijom novih informacija, preraspoređivanje uverenja u smislu njihove važnosti, povezivanje i sinteza dva konstrukta, i najzad, udaljavanje od ili potpuno napuštanje nekog shvatanja na koje su se ranija istraživanja isključivo fokusirala. Kao posledica šireg tumačenja koncepta, promena uverenja u ovoj studiji nije zabeležena

samo kod jednog ispitanika, mada je i u tom slučaju došlo do usvajanja praktičnog proceduralnog znanja.

Deo nabrojanih procesa mogu se shvatiti i kao različiti ishodi interakcije postojećih shvatanja i novih informacija u okviru modela promene uverenja koji je opisala Tillema (Tillema, 1998). Naime, ukoliko je nov materijal u skladu sa postojećim stavovima oni postaju još čvršći, izostaje potreba za promenom ili dolazi samo do umerene restrukturacije uverenja. Čak i ako odudaranje postoji, ali izostane svest o nastalom konfliktu, dolazi do pukog dodavanja novih informacija koje, međutim, ne bivaju integrisane u već postojeći sistem. Tako je Alis (u Hollingsworth, 1989) po sopstvenom tvrđenju prihvatila konstruktivističko viđenje učenja koje je program obuke zagovarao, ali kako je imala tendenciju da slepo prihvata teorije koje su tokom školovanja iznosili njeni profesori, pri čemu sama nije imala priliku da iskustveno proceni validnost predstavljenih ideja, njeno poimanje ovog koncepta je i sada ostalo vrlo slabo razvijeno i površno, a primena se svodila na kopiranje aktivnosti predstavljenih u okviru kursa i oponašanje nastavnika-mentora tokom prakse. Umesto prepoznavanja i prihvatanja nastale diskrepance, često se dešava i da se ideje zastupane u programu inicijalnog obrazovanja i obuke tumače tako da potvrđuju preduverenja studenata, zbog čega se javljaju i potpuno iskrivljene interpretacije predstavljenog materijala (Cabaroğlu & Roberts, 2000: 388; Tillema, 1998: 218; Zeichner & Gore, 1990: 337; npr. studentkinja Dženis u Feiman-Nemser & Buchmann, 1989). Ovde se, naime, radi o „samoodbrani stava putem selektivnog delovanja na percepciju, pamćenje i sl., odnosno (često nesvesnom) izbegavanju informacija koje bi mogle izazvati promenu“ (Bosanac et al., 1977: 621). Sa druge strane, prepoznavanje i prihvatanje konflikta koji nastaje usled dodira sa informacijama koje su u suprotnosti sa ličnim uverenjima dovodi ili do odbacivanja novih ideja ukoliko je promena stava neprihvatljiva, ili do njihovog prihvatanja tj. „akomodacije“ (Pajares, 1992: 320) ukoliko je njihova evaluacija pozitivna. Ovaj model tako odlično ilustruje gotovo opšteprihvaćenu poziciju o relativnoj stabilnosti uverenja i postojanju više preduslova za njihovu promenu kao što su nezadovoljstvo postojećim uverenjem, razumevanje i percepcija alternativnog stanovišta kao validnog i korisnog, i povezivanje novih informacija sa postojećim sistemom konstrukata (Prawat, 1992: 357; Pajares, 1992: 320; Skott, 2015; Woolfolk Hoy et al., 2006: 728).

Različit pristup u identifikaciji promena u kogniciji budućih nastavnika L2 nakon programa inicijalnog obrazovanja i obuke primenjen je u nekoliko kvantitativnih longitudinalnih istraživanja koja su kao instrument koristila upitnik. McDonald i saradnici (MacDonald et al., 2001) su na uzorku od 55 studenata osnovnih i master studija (*TESOL*) na jednom univerzitetu u Škotskoj ispitivali uticaj kursa o usvajanju drugog jezika (*SLA*) na njihova uverenja. Dok u kontrolnoj grupi koja nije slušala predmet nisu zabeležene promene u stavovima, kod onih koji su kurs pohađali primećeno je blago udaljavanje od bihejviorističkog modela (npr. uverenja da se jezik uči putem imitacije), i pomeranje u pravcu teorija predstavljenih na kursu što, prema rečima autora, ukazuje na značaj teorijskog dela programa obrazovanja i obuke budućih nastavnika. Sa druge strane, koristeći upitnik *BALLI* (*Beliefs about Language Learning Inventory*, v. Horwitz, 1985), Piko (Peacock, 2001) ne beleži značajnije razlike u uverenjima 146 studenata-budućih nastavnika engleskog jezika u Hong Kongu koja i nakon tri godine osnovnih studija (*BA TESL*) ostaju bitno različita od stavova iskusnih nastavnika koji su bili obuhvaćeni prethodnim istraživanjem autora. S obzirom na već pomenuto moderno konstruktivističko poimanje promena u kogniciji, postavlja se pitanje mogućnosti upitnika da detektuju finije strukturne razlike zabeležene u studijama kvalitativnog tipa (npr. Cabaroğlu & Roberts, 2000; Sendan & Roberts, 1998), a dodatan problem svakako predstavlja i fenomen tzv. društvene poželjnosti (*social desirability*) pri ispunjavanju upitnika gde ispitanik, na primer, ne želi da podrži profesionalno nepopularan stav iako je on deo njegovog sistema uverenja.

Tabela 1.

Studije efekta programa obrazovanja i obuke budućih nastavnika na njihovu kogniciju (zvezdicom* označene one koje se bave budućim nastavnicima stranog/drugog jezika)

Studija	Kontekst	Metodologija	Rezultati (promene)
Borg, M. 2005*	1 kandidat, <i>CELTA</i>	studija slučaja (4 nedelje)	NE: učvršćeni početni stavovi
Bramald, Hardman & Leat, 1995	162 studenta, <i>PGCE</i> , Engleska	upitnik (3x, 9 meseci) + intervju (10 studenata)	DA: blago ka tradic. pristupu (grupno), u razl. smeru (ind.)
Cabaroğlu & Roberts, 2000*	20 studenata, <i>PGCE MFL</i>	intervju (3x, 9 meseci)+upitnik(1x)	DA: raznovrsne kategorije promena
Dunkin, Precians & Nettle, 1994	3x20 budućih učitelja u Sidneju	intervju (pre i posle prakse, I i III god.)	DA: ali uglavnom statistički nebitne

Gutierrez Almarza, 1996*	4 studenta, <i>PGCE MFL</i> , Velika Britanija	studija slučaja (9 meseci)	DA i NE: promene u praksi, različite kognitivne reakcije na zastupani metod
Hollingsworth, 1989	14 studenata, Berkli, uticaj kursa o nastavi čitanja	intervju i opservacija (9 meseci)	DA: idiosinkratske promene (složena mreža faktora)
MacDonald, Badger & White, 2001*	55 studenata, <i>BA/MA TESOL</i> , Velika Britanija	upitnik (Lightbown & Spada, 1995), 2x, 1 semestar	DA: udaljavanje od biheviorizma – uticaj <i>SLA</i> kursa
Nettle, 1998	79 budućih učitelja u Australiji	upitnik, pre i posle prakse (3 nedelje)	NE: statistički nebitne (grupno), DA: ind. Promene
Ogilvie & Dunn, 2010*	12 studenata u Kanadi, kurs koji promovise <i>TBLT</i>	upitnik, 2x; intervju posle prakse	DA: grupno, u pravcu <i>TBLT</i> ; NE: u praksi
Peacock, 2001*	146 studenta, <i>BA TESL</i> , Hong Kong	<i>BALLI</i> upitnik, 2x, 3 godine	NE: nisu zabeležene bitnije promene
Sendan & Roberts, 1998*	1 <i>EFL</i> student, Turska	studija slučaja (mreža repertoara), 3x, 15 meseci	DA: strukturne promene u kogniciji
Tillema, 1998	124 studenta, I god. 3 programa obuke	upitnik, 2x, 6 nedelja	NE: grupno, DA: 72% ispitanika, u različitom smeru
Zeichner, Tabachnick & Densmore, 1987	13 studenata učitelja, SAD	intervju (min 5x), opservacija (min 3x), 15 nedelja	NE: učvršćeni početni stavovi

CELTA – Certificate in English Language Teaching to Adults; PGCE – Postgraduate Certificate in Education; MFL – Modern Foreign Languages; TESOL – Teaching English to Speakers of Other Languages; SLA – Second Language Acquisition (Usvajanje drugog jezika); TBLT – Task-based Language Teaching (podučavanje koje se zasniva isključivo na praktičnim zadacima); EFL – English as a Foreign Language.

Pregled studija koje se bave uticajem programa obrazovanja i obuke budućih nastavnika na njihovu kogniciju (v. Tabelu 1) ukazuje na veliku raznovrsnost u pogledu konteksta (različiti programi, broj ispitanika, kulture, uticaj određenog kursa/predmeta, prakse ili celog programa obrazovanja/obuke), metoda (kvantitativne, kvalitativne metode ili njihova kombinacija, učestalost i dužina procesa prikupljanja podataka), analize (deskriptivna ili komparativna statistika, grupni ili individualni nivo) i interpretacije rezultata istraživanja (šta se podrazumeva pod promenom), što otežava njihovu sintezu. Možemo ipak zaključiti sledeće:

1) Promene u kogniciji studenata-budućih nastavnika su izrazito idiosinkratske, pri čemu su moguća pomeranja kako u smeru ideja zastupanih u programu tako i udaljavanje od istih, zbog čega istraživanja na grupnom nivou nisu preporučljiva (v. Bramald et al., 1995; Dunkin et al., 1994; Nettle, 1998; Tillema, 1998).

2) Na tok i prirodu promena utiče mreža kompleksnih faktora, uključujući pre svega odnos pedagoških preduverenja kandidata i programske orijentacije obuke, pri čemu njihovo podudaranje i, kao posledica, odsustvo promene u sadržaju stavova studenata svakako nisu pokazatelj neefektivnosti programa (Borg, 2005, 2006: 65; Hollingsworth, 1989; Zeichner et al., 1987).

3) Umesto isključivo na promene u sadržaju uverenja, studije bi trebalo da se fokusiraju na sve promene u kogniciji budućih nastavnika koje nastaju kao rezultat dodira sa novim saznanjima, uverenjima i nastavnom praksom uključujući i učvršćivanje preduverenja, njihovu reorganizaciju i slične strukturne promene (diferencijacija, integracija, širina), za šta su pogodna longitudinalna istraživanja kvalitativnog tipa (Cabaroğlu & Roberts, 2000; Levin, 2015; Rokeach, 1969: 135; Sendan & Roberts, 1998).

3.2.6. Implikacije istraživanja kognicije studenata-budućih nastavnika za inicijalno obrazovanje i obuku budućih nastavnika stranog jezika

Saznanja o prirodi promena u kogniciji studenata i uslovima koji su za to neophodni imaju i važne implikacije za osmišljavanje konfiguracije i sadržine programa obrazovanja i obuke budućih nastavnika stranih jezika, pa na osnovu pregledane literature, možemo zaključiti da je za profesionalni razvoj studenata neophodno sledeće:

1) Kandidate treba podstaći da pre svega postanu svesni sopstvenih tacitnih uverenja koja se tiču nastave stranog jezika i navesti ih da ih iskažu (Bramald et al., 1995: 23; Cabaroğlu & Roberts, 2000: 399; Cheng et al., 2012; Conklin & Hughes, 2015; Gebhard, 2009; Farrell, 1999: 1; Gutiérrez Almarza, 1996: 74; Johnson, 1994: 451; Kagan, 1992a: 77; Levin, 2015: 50; Tann, 1993: 56; Tillema, 1994: 602). Neki autori smatraju da je ovo bitno kako za studente tako i za njihove edukatore (profesore i nastavnike-mentore) kao preduslov za individualizovan pristup obrazovanju i obuci (npr. izbor predmetnog nastavnika kod koga rade praksu u zavisnosti od polaznih

stavova kandidata) (Hollingsworth, 1989: 186; Horwitz, 1985; Petrović, 2009; Tillema, 1994).

2) Studente treba upoznati sa alternativnim modelima nastave stranog jezika kako bi prevazišli ograničenja sopstvenih uprošćenih predstava zasnovanih na ličnom učeničkom iskustvu (Johnson, 1994: 451; Kagan, 1992a: 77; Tann, 1993: 56). Poređenje sopstvenih i naučnih teorija trebalo bi da navede studente da argumentovano obrazlože svoje stanovište, da ga kritički analiziraju i preispitaju (Cheng et al., 2012; Gajić, 2009; Holt-Reynolds, 1992: 345), a kako bi se alternative percepirale kao relevantne i potencijalno validne, profesori bi trebalo da teorijsko znanje povežu sa konkretnim situacijama iz prakse naglašavajući značaj konteksta koji umnogome može odrediti opravdanost izbora određene opcije (Calderhead, 1993: 16; Freeman & Johnson, 1989; Rajović, 2009; Shulman, 1986: 11). Metode koje se zasnivaju na analizi slučaja (npr. snimljenih časova) posebno su pogodne za integraciju teorije i prakse i usvajanje kondicionalnog/strateškog znanja (Forzani, 2014; Johnson, 1996: 767; Legutke & Schocker-v. Ditfurth, 2009; Radišić, 2013: 15), a ukoliko je moguće, edukatori budućih nastavnika bi trebalo i da sopstvenim primerom u nastavi ilustruju zastupane ideje (Wallace, 1991: 19).

3) Akademski deo programa bi trebalo da uključi i usvajanje standardnih nastavnih procedura i to kako iz domena opšte didaktike i metodike (npr. davanje instrukcija, podela materijala, organizovanje učenika u grupe, strukturisanje časa) tako i u okviru pedagoškog poznavanja materije (npr. različiti načini predstavljanja određene jezičke strukture u zavisnosti od karakteristika učenika, izbor odgovarajućeg nastavnog materijala). Cilj ranog usvajanja nastavnih procedura koje se u praksi vremenom automatizuju jeste što brže pomeranje fokusa pažnje budućih nastavnika sa sopstvenog delovanja na učenike i njihovo postignuće (Forzani, 2014; Kagan, 1992b: 156; Wilson et al., 1987: 114).

4) Praksa bi studentima trebalo da omogući stvaranje realnije slike o učenicima i sebi kao nastavnicima i slobodu da testiraju sopstvene ideje, ali i alternativne metode sa kojima su se upoznali na fakultetu ili opservacijom nastavnika-mentora (Hollingsworth, 1989: 186; Kagan, 1992b: 142; Legutke & Schocker-v. Ditfurth, 2009; Petrović, 2009). Potrebno je, međutim, naći zlatnu sredinu između, sa jedne strane, preskripcije koja zanemaruje kontekstualnu uslovljenost nastavnog procesa (npr. često kontraproduktivno

insistiranje na primeni metoda predstavljenih na fakultetu ukoliko karakteristike konteksta ne pogoduju njihovoj realizaciji) i, sa druge strane, odsustva bilo kakve direkcije koje studentima dozvoljava da ostanu zarobljeni u okvirima sopstvenog učeničkog iskustva ili da „igraju na sigurno“ slepim oslanjanjem na prepisane udžbenike, plan nastavnika-mentora ili metode iz teorijskog dela programa. Cilj prakse, dakle, nije praktična primena naučenog po svaku cenu, već prilika da studenti detaljno analiziraju uslove u kojima se nastava odigrava, obrazlože sopstvene izbore u procesu planiranja časa sagledavajući složenu interakciju ličnih preduverenja, novih saznanja i odlika konteksta, kao i da izvrše evaluaciju rezultata, tj. sopstvenog delovanja u učionici. Kandidatima bi takođe trebalo omogućiti da nastavu drže u sasvim različitim odeljenjima kako bi se i lično uverili u značaj kontekstualnih faktora, naučili da svoj stil podučavanja prilagođavaju datim okolnostima i razvili sposobnost refleksije i učenja iz iskustva (Burns & Richards, 2009; Feiman-Nemser & Buchmann, 1985: 56; Levin, 2015; Rajović, 2009).

5) U skladu sa opisanim ciljevima teorijskog i praktičnog dela obrazovanja i obuke budućih nastavnika, njihova evaluacija bi trebalo da, osim tradicionalne provere stepena u kom vladaju različitim aspektima jezika i ocene teorijskog pedagoško-psihološko-didaktičkog znanja, uključi i pomenuto proceduralno i kondicionalno/strateško znanje koje bi se delom proverilo opservacijom, a delom u vidu dnevnika metodičke prakse u kojima bi analizirali adekvatnost određenih modela ponašanja u odnosu na zahteve konteksta u kom drže nastavu. Osim prakse, i praktični zadaci (npr. planovi časova, simulacija nastave) trebalo bi da budu praćeni refleksivnim osvrtom studenata na ova iskustva zbog čega se portfolio može smatrati posebno pogodnim vidom evaluacije studenata (Johnson, 1996: 769). Budući nastavnici bi u okviru njega mogli da definišu sopstvena preduverenja, ustanove razlike između ličnih i naučnih teorija, identifikuju elemente akademskog dela programa koje žele da isprobaju u praksi (npr. situaciono predstavljanje gramatičkih struktura) i analiziraju faktore koji bi mogli uticati na uspešnost njihove primene (npr. strukture kojima pogoduje ovakav vid prezentacije, karakteristike učenika i sl.). Kao poteškoća prilikom ovog oblika evaluacije javlja se precizno definisanje kriterijuma za njihovo ocenjivanje, a poseban izazov predstavlja i određivanje prema viđenju ličnosti nastavnika kao bitnog faktora u nastavi i procena mere u kojoj ovaj činilac treba da utiče na evaluaciju studenata.

3.3. Iskustvo u nastavi

3.3.1. Prva godina u nastavi

Kao što smo već videli, još za vreme inicijalnog obrazovanja i obuke stručna praksa izuzetno snažno deluje na oblikovanje pedagoških uverenja budućih nastavnika. Uticaj kontekstualnih faktora na sada već proizvod interakcije početnih stavova studenata i novih ideja sa kojima su se susreli u toku pripreme za nastavnički poziv još više je izražen u toku prve godine u nastavi, posebno u smislu pritiska da se prihvate određene norme ponašanja (Zeichner et al., 1987: 38), a od kombinacije individualnih i društvenih faktora zavisi i izbor strategije koju nastavnici koriste kako bi usaglasili svoja uverenja i delovanje u učionici. Tabachnik i Cahner (Tabachnick & Zeichner, 1986), na primer, navode slučaj dve nastavnice od kojih su kod jedne u toku prve godine podučavanja zabeležene promene u iskazanim pedagoškim uverenjima kao posledice prilagođavanja nastavnom programu i uopšte tradiciji nastavne prakse u matičnoj školi, dok je kod druge, i pored odudaranja inicijalnih ličnih stavova o raznim aspektima nastave (blizak, topao odnos sa učenicima, njihovo aktivno učešće u nastavnom procesu, učenje kroz oslanjanje na lično iskustvo učenika i njihovo kreativno rešavanje problema) u odnosu na tradicionalistički etos škole u kojoj je predavala, došlo do postepene uspešne realizacije njenih uverenja uprkos početnom otporu konzervativne sredine (učenika, kolega i roditelja). Autori različite ishode pripisuju, sa jedne strane, različitim ličnim biografijama i karakteristikama ispitanica (sposobnostima, spremnošću da se preduzme rizik, posvećenošću poslu), a sa druge strane, stepenom direktne, birokratske i tehničke kontrole (v. Zeichner et al., 1987: 53) koja je u prvom slučaju bila izražena, dok je u drugoj školi uprkos nepisanim tradicionalističkim pravilima negovan individualizam nastavnika koji nisu bili nadgledani od strane direktora i drugih kolega. U radu u kome su rezultati ovog istraživanja dopunjeni sa još dve studije slučaja Cahner i saradnici (Zeichner et al., 1987) koriste Lejsijev (Lacey, 1977) konceptualni okvir koji definiše tri strategije koje nastavnici primenjuju prilikom rane socijalizacije (internalizovano prilagođavanje, strateško prihvatanje i strateško redefinisanje), s tim

što se prilikom identifikacije ovih kategorija kod ispitanika posebna pažnja poklanjala stepenu sličnosti konteksta u kome su nastavnici obavljali studentsku praksu u odnosu na karakteristike prvog radnog mesta. Autori tako dovode u pitanje tvrdnju da su perspektive situaciono uslovljene budući da su od tri ispitanice koje su radile u školama koje su se dosta razlikovale od onih u kojima su bile na praksi, dve zadržale svoj stil podučavanja koji je odudarao od dominantne institucionalne kulture, dok je samo jedna značajno promenila svoja pedagoška uverenja kako bi se prilagodila okolnostima. Prema njihovom mišljenju, relativna otpornost perspektiva nastavnika početnika, osim od već pomenutog stepena institucionalne kontrole, u velikoj meri zavisi i od odnosa formalne i neformalnih školskih kultura i potkultura (kontradikcije među njima obično ostavljaju prostora za primenu alternativnih pedagoških stilova), kao i od kolega kao glavnog izvora informacija o neformalnom etosu institucije i, najzad, učenika, tj. stepena u kom su oni usvojili određenu tradiciju škole i njihovog otpora inovacijama.

Za razliku od generičkih i istraživanja rane socijalizacije nastavnika drugih predmeta, studije koje se bave nastavnicima stranog/drugog jezika su relativno retke, uglavnom novijeg datuma i smeštene u različite kulturne kontekste (npr. Farrell, 2003; Kumazawa, 2013; Ruohotie-Lyhty, 2013). Farelova studija slučaja (Farrell, 2003) prati nastavnika engleskog jezika u Singapuru tokom različitih faza njegove prve godine u nastavi, od početnog idealizma na koji su starije kolege gledale sa podsmehom, preko šoka koji doživljava u susretu sa nastavnom realnošću, identifikacije problema, postepenog iznalaženja rešenja i konačnog usredsređivanja na postignuće učenika. Kao poseban problem javlja se odsustvo kolegijalne ili bilo kakve druge profesionalne podrške mladom nastavniku koji, između ostalog, pokušava da se izbori sa izuzetno velikim obimom posla i odeljenjima sa slabijim uspehom i problematičnim ponašanjem. Koristeći različit konceptualni okvir (*self-concept* i motivacija), Kumazawa (Kumazawa, 2013) dolazi do vrlo sličnih rezultata u longitudinalnoj studiji četiri nastavnika engleskog jezika na samom početku karijere u srednjim školama u Japanu. Neposredno pred početak nastave ispitanici su sebe videli kao nastavnike koji su u manjoj ili većoj meri fokusirani na sâm predmet (engleski jezik) ili širi proces vaspitanja i obrazovanja učenika i koji bez izuzetka podržavaju komunikativan pristup u podučavanju jezika (uglavnom reakcija na gramatičko-prevodnu metodu kojoj su kao učenici bili izloženi). Kao posledica sudara njihovih ideala i nastavne stvarnosti, kod ispitanika se u toku prve

godine u nastavi stvara konflikt između poimanja idealnog sebe (*ideal self*), onoga što ih okolnosti primoravaju da postanu (*ought-to self*) i nastavnika kakvi su u tom trenutku bili (*current self*), što se, suprotno očekivanjima, negativno odražava na njihovu radnu motivaciju. Kao izvor poteškoća u primeni komunikativne metode navodi se otpor učenika inovacijama, njihovo slabo vladanje jezikom, zahtevi prijemnog ispita koji ne uključuje usmenu komunikaciju, odsustvo podrške ili čak protivljenje kolega i/ili direktora, a kao poseban problem javlja se veliki broj najrazličitijih dužnosti kojima su nastavnici opterećeni (npr. provera adekvatnosti odeće učenika, vođenje njihovih sportskih klubova itd.), a koji ih dodatno ometaju u ostvarivanju početnih ideala. Upravo pomenuta tenzija nastavnike navodi na refleksiju i preispitivanje, čime njihove vizije, prema rečima autorke, postaju realističnije, a nametnuti identiteti prihvaćeniji i postepeno internalizovani.

Ono što karakteriše nastavnike početnike čija je socijalizacija bila izrazito teška (npr. Taina u Ruohotie-Lyhty, 2013; Taka u Kumazawa, 2013; Lajl (Lyle) u Bullough & Knowles, 1990) jeste slab nastavnički identitet koji se svodio na strast prema nastavnom predmetu (strani jezik u prva dva slučaja) i odsustvo interesovanja za druge aspekte nastavničkog poziva, što dovodi do razočaranja ispitanika prilikom dodira sa nezainteresovanim, nedisciplinovanim učenicima i već pomenutim problemima u primeni inovativnih metoda. Sa druge strane, jedan od, u stručnoj literaturi, retkih primera lakog prelaska iz pozicije studenta u ulogu nastavnika (Suni u Ruohotie-Lyhty, 2013) pokazuje da je za uspeh presudan jak i realističan inicijalni nastavnički identitet – u njenom slučaju identitet edukatora, a ne samo nastavnika stranog jezika – koji u velikoj meri uključuje preokupaciju uspostavljanjem dobrog odnosa sa učenicima. Za razliku od teške tranzicije ispitanice iz iste studije (Taina) kojoj je osim slabog nastavničkog identiteta nedostajalo i samopouzdanje i koja je okolnosti van sopstvene kontrole krivila za svoje probleme (*victimic life plot*), Suni preuzima odgovornost za sopstvenu budućnost (*agentic life plot*), uči kroz rešavanje problema uz pomoć refleksije, stiče samopouzdanje ostvarivanjem postavljenih ciljeva i prihvata nove izazove.

3.3.2. Kognicija iskusnih nastavnika, kontekstualni faktori i nastavna praksa

Upravo opisan obrazac razmišljanja i ponašanja zabeležen kod mlade ispitanice Suni ustanovljen je i u istraživanjima koja su se bavila kognicijom iskusnih nastavnika, obično onih sa statusom eksperta. Na primer, u studiji koja se bavila ispitivanjem nastavne ekspertize (Bullough & Baughman, 1995) zaključeno je da je ona kontekstualno uslovljena (znanje primenjivo u jednoj školskoj sredini može biti potpuno beskorisno u nekom drugom kontekstu što ide u prilog teoriji situirane kognicije), da se najbolje razvija kada uslovi rada to dozvoljavaju, ali da je presudna sklonost nastavnika da se upuštaju u konstantan proces rešavanja problema čime se pomeraju granice njihovog ekspertskog znanja. Iskusnim nastavnicima, u ovom slučaju engleskog kao drugog jezika u Australiji, bavili su se i Brin i saradnici (Breen et al., 2001) kako bi ispitali vezu između njihovih uverenja i delovanja u učionici i utvrdili sličnosti na individualnom nivou koje bi eventualno ukazale na postojanje kolektivne pedagoške prakse. Identifikovano je tako trista različitih tehnika koje su ispitanici povezali sa određenim pedagoškim principima, a autori svrstali u nekoliko kategorija (npr. briga za individualne razlike među učenicima). Ustanovljeno je da se isti ili sličan princip primenjuje kroz širok spektar tehnika i da, i pored velike raznolikosti u realizaciji, ipak postoji određen obrazac po kome se jedan repertoar postupaka vezuje za određeni princip i da se on znatno razlikuje od repertoara tehnika koje se vezuju za neki drugi princip, te da se može govoriti o kolektivnoj pedagogiji iskusnih nastavnika koji podučavaju u istom kontekstu.

Pored istraživanja različitih aspekata kognicije iskusnih nastavnika individualno i na grupnom nivou, mnoga istraživanja su se fokusirala na uticaj kontekstualnih faktora na njihovu nastavnu praksu. Ranije predstavljen model koji su predložili Ševelson i Stern (Shavelson & Stern, 1981) jasno pokazuje da su karakteristike nastavnika, uključujući pre svega njihova pedagoška uverenja, samo jedna od kategorija činilaca koji utiču na njihove nastavne odluke, te da kontekstualni faktori pod kojima autori podrazumevaju informacije o učenicima (npr. njihovim sposobnostima, radnim navikama, disciplini), tipu nastave (ciljevima, gradivu, nastavnom materijalu, aktivnostima itd.) i neposrednom fizičkom i društvenom okruženju (npr. atmosferi na

času, ograničenjima koja nameće školski program, politika ustanove, školska administracija, roditelji itd.) u istoj meri mogu odrediti nastavnu praksu. Ne iznenađuje zato činjenica da se u literaturi često navode slučajevi odudaranja iskazanih uverenja nastavnika od njihovog delovanja na času (npr. Calderhead, 1996: 721; Clark & Peterson, 1986: 289) i kritikuje ispitivanje kognicije na apstraktnom nivou nezavisno od konteksta u kome se nastava odvija (Pajares, 1992: 326; Zeichner et al., 1987: 22). Sa druge strane, u jednom od istraživanja koje se bavi upravo uticajem ličnih i kontekstualnih faktora na proces donošenja odluka u nastavi koje je sprovela Bini Smit (Binnie Smith, 1996), uverenja nastavnika o učenju i podučavanju drugog jezika (L2) pokazala su se su kao ključni uticaj na njihove nastavne odluke, pri čemu su ona u teorijskom smislu izrazito eklektična i sadrže elemente suprotstavljenih pozicija (npr. viđenje L2 kao proizvoda koji treba savladati nasuprot podučavanju jezika kao komunikativnog procesa). Iskusni nastavnici se zatim odlučuju za tehnike koje su u skladu sa njihovim uverenjima, a koje su se dobro pokazale kroz nastavnu praksu. Postoji, međutim, mogućnost da se do ovih zaključaka došlo upravo zato što ispitanici po sopstvenom svedočenju nisu bili sputani institucionalnim ograničenjima, a potvrđen je i značaj kontekstualnih faktora od koji su karakteristike učenika identifikovane kao najbitnije prilikom planiranja (potrebe i interesovanja učenika) i izvođenja nastave (njihovo afektivno stanje).

Zanimljivo je da, dok u ovom istraživanju očekivanja učenika u smislu preferirane nastavne metode nisu imale uticaja na odluke nastavnika, rezultati nekih drugih studija (npr. Burgess & Etherington, 2002; Woods, 1996: 206) pokazale su da upravo poreklo učenika i njihova uverenja mogu imati značajnu ulogu u nastavnikovom izboru odgovarajućeg pristupa, u ovom slučaju, podučavanju gramatike. Naime, u istraživanju koje su sproveli Burdžis i Eterington (Burgess & Etherington, 2002) preko 90% ispitanika, nastavnika engleskog jezika za akademske potrebe (EAP) sa britanskih univerziteta, veruje da njihovi studenti očekuju da se gramatičke jedinice eksplicitno obrađuju, a da je to posebno karakteristično za pripadnike azijskih kultura u čijim se obrazovnim sistemima akcenat stavlja na gramatiku. Slično je iskustvo i nastavnika engleskog kao drugog jezika iz Vudsove studije (Woods, 1996: 206) koji je sa promenom studentske populacije, tj. prilivom studenata iz Istočne Evrope nezadovoljnih odsustvom formalne gramatičke instrukcije na njegovim časovima, shvatio da mora da

se prilagodi njihovim očekivanjima, tj. da u obzir uzme i njihov preferirani stil učenja jezika. Ovakvi rezultati svakako ukazuju na značaj kulturoloških faktora u nastavi drugog/stranog jezika o kojima će biti više reči u posebnom odeljku, ali su i dobra ilustracija dvojakog ishoda interakcije kontekstualnih faktora i kognicije nastavnika, od kojih je prvi promena u njihovim pedagoškim uverenjima (npr. Bet u Zeichner et al., 1987), dok drugi podrazumeva direktne promene u ponašanju koje nisu izazvane ili praćene kognitivnom promenom, zbog čega dolazi do odudaranja između stavova i nastavne prakse (Borg, 2006: 275,6). Takav ishod možemo, međutim, posmatrati i na sledeći način:

If a person acts contrary to one attitude it must mean that he acted in accord with a second (or third or fourth) attitude that overrode the first attitude in importance. When there is a negative correlation between a given attitude and behavior, there is always the possibility that some other attitude that was not measured may be congruent with the behavior.

(Chein u Rokeach, 1969: 128)

Naime, u slučaju Vudsovog ispitanika i sam autor (Woods, 1996: 206) tvrdi kako je došlo do konflikta između dva nastavnikova uverenja od kojih se prvo tiče podržavanja holističkog, komunikativnog pristupa učenju i podučavanju jezika, dok se drugi odnosi na značaj uvažavanja očekivanja i želja samih učenika koje je u ovom slučaju prevladalo utičući na promenu u nastavnoj praksi. Oni se prema Rokičevoj klasifikaciji (Rokeach, 1969: 128) mogu definisati redom i kao stav prema objektu i stav prema situaciji, pri čemu se samo ponašanje shvata kao funkcija njihove interakcije, tj. nadmoći jednog u odnosu na drugi u konkretnoj situaciji, čime se mogu objasniti i pomenute razlike u rezultatima istraživanja saglasnosti pedagoških uverenja nastavnika i njihovih postupaka na času (v. i Munby, 1982: 215) i potvrđuje potreba za kontekstualizovanim proučavanjem stavova o elementima nastave i to u sklopu šireg sistema uverenja ispitanika (Pajares, 1992: 326; Rokeach, 1969: 127).

Najzad, iako po pravilu govorimo o uticaju kontekstualnih ili situacionih faktora na konkretno delovanje nastavnika u učionici, preciznija postavka podrazumeva razmatranje nastavnikovog doživljaja ovih činilaca. Naime, Manbi (Munby, 1982: 206,7) podseća da ljudska percepcija zavisi od shema, konstrukata i uverenja svakog pojedinca i upozorava na zabludu da nastavnici na isti način tumače kontekstualne

informacije (npr. o učenicima). Možemo, međutim, ipak govoriti i o nekim zajedničkim elementima u doživljaju konkretnih aspekata konteksta. Na primer, još jedno odudaranje u odnosu na rezultate drugih sličnih studija zabeleženo je u istraživanju obrazaca pedagoškog znanja koje iskusni nastavnici engleskog kao drugog jezika koriste u nastavi, u kojoj je Gatbonton (Gatbonton, 1999) identifikovala nekoliko kategorija koje se tiču upotrebe L2 u učionici, znanja o učenicima, nastavnih ciljeva, odgovarajućih tehnika i procedura, uspostavljanja dobrog odnosa sa učenicima, ali gde je primećeno odsustvo preokupacije upravljanjem odeljenjem koja je obično prominentna u stručnoj literaturi. Autorka zaključuje da su za to odgovorne karakteristike grupe koja se sastojala od odraslih, visoko motivisanih učenika kojima po pravilu nisu svojstveni problemi sa disciplinom. Vuds (Woods, 1996: 129) takođe navodi čitav niz spoljnih činilaca koji se u većoj ili manjoj meri prelamaju kroz prizmu ličnih uverenja nastavnika i određuju njihove nastavne odluke (npr. broj učenika na času, procena kompleksnosti nekog zadatka, svest o dinamici, sposobnostima i progresu grupe i pojedinaca itd.). Autor čak navodi i epizode poput razgovora sa kolegom ili (ne)dostupnosti fotokopir mašine kao faktore koji su uticali na planiranje i izvođenje nastave jednog ispitanika, a u literaturi se javljaju i primeri delovanja šireg konteksta kao što su preopterećenost nastavnika na poslu (Crookes & Arakaki, 1999) ili u drugim sferama života (npr. Bullough & Baughman, 1995: 464–5) koje se može negativno odraziti na realizaciju zastupanih pedagoških stavova. Upravo ovako širok spektar kontekstualnih i situacionih faktora koji potencijalno mogu uticati na nastavnu praksu, kao i njihova složena interakcija sa kognicijom nastavnika (njihova lična percepcija određenih elemenata konteksta, u kojoj meri ograničavaju realizaciju nastavnikovih stavova o objektu (nastavi uopšte), odnos snaga njihovih stavova prema objektu i stavova prema situaciji, strateško pedagoško znanje nastavnika u smislu poznavanja odgovarajućih alternativa itd.), pokazuju u kojoj meri je nezahvalno predviđati delovanje nastavnika u praksi isključivo na osnovu njihovih apstraktnih pedagoških uverenja.

3.3.3. Poređenje iskusnih nastavnika i nastavnika početnika

Osim ispitivanja rane socijalizacije nastavnika, kognicije iskusnih nastavnika i kontekstualnih faktora koji utiču na rad jednih i drugih, mnoga istraživanja se fokusiraju upravo na utvrđivanje razlika između pedagoških znanja, uverenja i prakse iskusnih nastavnika i njihovih kolega početnika. U jednoj od malobrojnih studija koje se bave nastavnicima jezika (u ovom slučaju engleskog kao drugog jezika), analizom dnevnika nastavne prakse i intervjuja, Mok (Mok, 1994) nije identifikovao bitnije razlike u uverenjima grupe iskusnih nastavnika i njihovih kolega koji započinju karijeru, pri čemu je moguće da je ovakav nalaz posledica relativno male razlike u godinama iskustva između dve grupe (3 godine).

Složenija i preciznija postavka istraživanja faktora iskustva u nastavi i konkretniji rezultati zabeleženi su u više studija generičkog tipa. Fogarty i saradnici (Fogarty et al., 1983) su tako ispitivali reakcije nastavnika (tri iskusna i pet početnika) na određene oblike ponašanja učenika (npr. nepotpuni ili netačni odgovor, izostanak odgovora ili reakcije, spontano samoinicirano delovanje učenika, odsustvo pažnje). Iako je utvrđeno da između dve grupe nastavnika ne postoje bitne razlike u ukupnom broju pomenutih postupaka učenika na koje oni reaguju, primećeno je da iskusni nastavnici koriste širi repertoar ponašanja kao odgovor na njihovo delovanje. Naime, oni su tokom istraživanja primenili svaku od ustanovljenih sedam kategorija reakcija (davanje povratne informacije, objašnjenje koncepta ili procedura, provera znanja itd.), dok su početnici obično koristili pet ili šest, pri čemu su kod većine izostajali elicitacija i inkorporacija odgovora učenika u nastavu, kao i širenje instrukcije uključivanjem novih konceptata. Osim znatno kompleksnije mreže veza između kategorija postupaka učenika i reakcija nastavnika zabeležene kod onih sa većim iskustvom, utvrđeno je i da su se prilikom stimulisanog prisećanja iskusni nastavnici osvrnuli na veći broj nastavnih ciljeva kao obrazloženja sopstvenih odluka u nastavi (83% od ukupnog broja ustanovljenih kategorija naspram 60% u slučaju početnika), a najveće razlike između dve grupe ispitanika zabeležene su u stepenu korišćenja prethodno stečenog praktičnog znanja o važnosti određenog dela gradiva, pedagoškim principima ili karakteristikama učenika, a koji je, sasvim očekivano, bio znatno veći kod iskusnih nastavnika (83% u odnosu na 40% kod početnika). Prema rečima Kalderheda (Calderhead, 1981), upravo

takvo znanje stečeno u praksi iskusnim nastavnicima iz njegovog istraživanja omogućilo je da prilikom simulacije donošenja odluka na času identifikuju tipične situacije i reaguju na već utvrđen, ustaljen način, dok su početnici prepoznali mnogo manji broj uobičajenih epizoda iz učionice i uglavnom davali uopštene, neodređene odgovore kao potencijalna rešenja zadatih situacija.

U ovom odeljku detaljnije će biti predstavljene i dve studije koje se bave nastavnicima matematike i prirodnih nauka budući da su znatno doprinele razumevanju uticaja nastavne prakse na kogniciju i delovanje nastavnika uopšte. Lajnhart (Leinhardt, 2005) je u svom istraživanju pratio četiri eksperta i dva nastavnika početnika. Analiza intervjua koji su prethodili njihovim snimanim časovima pokazala je da iskusni nastavnici imaju znatno detaljnije razrađene mentalne planove časova koji su uključivali čestu proveru razumevanja gradiva kao bitnog faktora za donošenje odluka o daljem toku časa i, uopšte, često eksplicitno osvrtnje iskusnih nastavnika na postupke učenika prilikom planiranja. Oni su takođe imali jasno definisane nastavne ciljeve i, u skladu sa tim, razvijenu konceptualnu mapu toka časa na koji su gledali kao na deo veće celine (npr. izlaganje bi započinjali osvrtnom na prethodni čas), dok početnici nisu imali kohezivnu shemu sa jasno definisanim komponentama časa i ciljevima za svaki od njih. Pregledom snimaka časova ustanovljeno je da su, za razliku od mlađih kolega, iskusni nastavnici koristili učenicima poznate koncepte i oslanjali se na njihove prethodno usvojene veštine prilikom objašnjavanja novog gradiva i da su pružali potpunija, logički povezanija i tačnija objašnjenja (npr. ukazivali na specifičnosti određenog problema koje ga razlikuju od sličnih primera). Najzad, poređenje dijagrama semantičkih mreža časa jednog eksperta i jednog početnika ukazala je na visoku integrisanost komponenti časa iskusnog nastavnika sa bogatijim, višestrukim predstavama određenog koncepta, i većim stepenom efikasnosti kao posledice dobro uvežbanog sistema procedura, dok je čas drugog ispitanika bio fragmentisan, sa dugačkim prelazima između segmenata, karakterisan čestom konfuzijom učenika usled upućenih pogrešnih signala i nejasnog sistema ciljeva koje bi nastavnik naprasno napuštao.

Do sličnih zaključaka došao je i Berliner (Berliner, 1987) u istraživanju koje je pored devet iskusnih nastavnika matematike i prirodnih nauka (grupa I) i njihovih šest kolega početnika (grupa II), obuhvatilo i šest kandidata za nastavnički sertifikat koji se profesionalno bave ovim naukama, ali nisu formalno obučeni za nastavu (grupa III).

Postavka istraživanja podrazumevala je scenario po kome je ispitanici trebalo da zamene prethodnog nastavnika koji je posao napustio usred školske godine i po kom su imali 40 minuta da pregledaju beleške o učenicima, ispravljene testove i domaće zadatke i udžbenik koje im je kolega ostavio i pripreme plan časova za prva dva dana nastave. Najveće razlike zabeležene su između prve i treće grupe, pri čemu su se iskusni nastavnici najmanje oslanjali na dobijene informacije o učenicima i imali najviše rezervi prema njihovoj pouzdanosti. Oni su vrlo selektivno pamtili uglavnom one podatke koje su bile od značaja za planiranje nastave (npr. broj učenika u odeljenju), a utisak autora je da su zahvaljujući svom profesionalnom iskustvu već imali jasnu predstavu o tome šta mogu da očekuju od novog odeljenja („znali su ih i pre nego što su ih upoznali“, Berliner, 1987: 64). Za razliku od njih, druge dve grupe kolega su se trudile da zapamte što više informacija o pojedinačnim učenicima, a upravo je neselektivnost jedan od mogućih razloga preopterećenosti na koju se mladi nastavnici obično žale na početku karijere (v. Farrell, 2003; Kumazawa, 2013). Kao i u Lajnhartovoj studiji (Leinhardt, 2005), iskusni nastavnici su i ovde pokazali da poseduju već ustaljene rutine za započinjanje časa, u većoj meri su se oslanjali na elicitanje informacija o poznavanju gradiva od samih učenika kao osnove za dalje planiranje časova, a bili su i kritičniji prema svom prethodniku pominjući često izmene koje bi uneli u nastavu. Zaključak autora je da nastavno iskustvo svakako dovodi do promena u kogniciji nastavnika u smislu sofisticiranosti percepcije i razmišljanja i postizanja veće efikasnosti u radu, ali dodaju i da varijacije unutar pojedinačnih grupa pokazuju da ovaj faktor ne utiče podjednako na sve, te da neki eksperti nisu uvek delovali na način koji bi se od njih očekivao, kao i da su neki od početnika demonstrirali vrlo složene obrasce razmišljanja o nastavi.

Za razliku od kvalitativnih istraživanja ovog tipa koja dominiraju, manji broj studija se faktorom iskustva u nastavi bave na grupnom nivou komparativnim ispitivanjem (obično anketiranjem) većeg broja iskusnih i budućih nastavnika ili onih sa malo radnog iskustva. U jednom od takvih istraživanja (Brousseau et al., 1988) poređena su uverenja aktivnih nastavnika i studenata koji se na državnom univerzitetu u Mičigenu za taj poziv obučavaju. Korišćeni instrument je „Inventar uverenja o obrazovanju“ (*Educational Beliefs Inventory*) koji obuhvata reprezentativan uzorak stavova o ulozi učenika i nastavnika, nastavnom programu, društvenim aspektima

obrazovanja i preferiranoj metodologiji. Iako se vodilo računa o brojnim demografskim i drugim varijablama kao što su pol ispitanika, profil škole u kojoj nastavnik predaje (srednja ili osnovna; u urbanoj ili seoskoj sredini) itd., jedini faktor za koji se pokazalo da značajno utiče na veći deo posmatranih uverenja jeste broj godina provedenih u nastavi. Ustanovljeno je tako da iskusniji nastavnici više veruju u autonomiju u učenju nasuprot striktnoj kontroli učenika, u škole kao nosioce promena u društvu i u zajednički nastavni program i jednake standarde za sve đake, ali i da su u manjoj meri ubeđeni u sopstveni doprinos njihovom obrazovanju. Za razliku od ovog istraživanja koje se ne odnosi konkretno na nastavnike jezika, Ričards i saradnici (Richards et al., 1992) ispitivali su stavove nastavnika engleskog jezika o sopstvenoj nastavi u srednjim školama u Hong Kongu, a podelom uzorka od 249 nastavnika prema iskustvu (manje ili više od šest godina u službi), iskusniji nastavnici su se pokazali kao pragmatičniji u uverenju da je cilj nastave engleskog jezika da učenicima omogući polaganje ispita i zaposlenje, dok su se manje iskusne kolege pokazale kao metodološki tradicionalnije isticanjem značaja gramatike, insistiranjem na učenju dijaloga i vežbanja pisanja na uštrb drugih veština. One su takođe u većoj meri nedostatak motivacije kod učenika i odsustvo podrške roditelja doživljavali kao ozbiljan problem, a lične filozofije podučavanja smatrali važnijim za sopstvenu praksu od profesionalnog usavršavanja na koje su se oslanjale njihove starije kolege. Još jedno istraživanje u kome je radno iskustvo predstavljalo jednu od više posmatranih varijabli (uz pol, obrazovanje itd.) prilikom ispitivanja učestalosti određenih uverenja sproveli su i Vujisić-Živković i saradnici (Vujisić-Živković i sar., 2006). Istražujući ideal dobrog nastavnika među prosvetnim radnicima u Srbiji, autori su došli do saznanja da je stav da dobar nastavnik na isti način prihvata sve učenike i nema favorite i miljenike slabije izražen kod iskusnijih učitelja i nastavnika. Primećujemo, međutim, da upravo zbog izrazito malog broja kvantitativnih istraživanja koja direktno ili indirektno proučavaju uticaj radnog iskustva na kogniciju nastavnika, a koje su pritom smeštene u različite kulturne kontekste i raznorodne u smislu izbora aspekata obrazovanja prema kojima nastavnici izražavaju stavove, poređenje i sinteza njihovih rezultata su otežani, pri čemu vrlo često i sami autori ne pokušavaju da nalaze objasne ili povežu sa sličnim studijama koje se ovim pitanjem bave na individualnom nivou. Borg (Borg, 2006: 104) takođe ukazuje na opasnost da se kvantitativnim pristupom ne mogu detektovati finije razlike u kogniciji

koje se kao posledica nastavnog iskustva javljaju, a koje su zabeležene u studijama kvalitativnog karaktera.

Najzad, nakon pregleda istraživanja koja se bave nastavnicima početnicima, iskusnim ili nastavnicima ekspertima i poređenjem ove dve grupe u cilju ispitivanja uticaja radnog staža na njihovo pedagoško znanje, uverenja i praksu, može se reći da su, i pored ubeđenja mnogih autora u značaj takvih rezultata za edukaciju i obuku budućeg nastavnog kadra (Berliner, 1987; Borko & Livingston, 1989; Calderhead, 1981), istraživanja ovog tipa malobrojna posebno u oblasti nastave stranog/drugog jezika (v. Borgov pregled, 2006: 102), pretežno kvalitativna i ograničena na mali broj ispitanika. Iako se fokusiraju na različite konstrukte u odnosu na koje se iskustvo u nastavi kao faktor posmatra (npr. uverenja, donošenje odluka na času, planiranje časova) većina se oslanja na model procesovanja informacija što omogućava sintezu rezultata i pruža bolji uvid u pomenute razlike u kogniciji. Možemo tako zaključiti da su u odnosu na mlađe kolege iskusni nastavnici u ovde opširnije opisanim i drugim pregledanim studijama (Borko & Livingston, 1989; Reynolds, 1992; Tsui, 2009) obično demonstrirali superiornost u sledećim domenima koji se u nastavi neizostavno prepliću:

I Gradivo

- Koherentno organizovano i dobro integrisano pedagoško poznavanje gradiva (v. Shulman, 1986) koje omogućava logički povezanu, višestruku prezentaciju novih koncepata u kojoj se nastavnici oslanjaju na postojeće znanje, veštine i lično iskustvo učenika i koje uključuje anticipaciju mogućih problema u njihovom razumevanju, celovito sagledavanje kurikuluma i veću integrisanost različitih segmenata gradiva i nastave na svim nivoima (Borg, 2006: 103; Borko & Livingston, 1989: 490; Leinhardt, 2005: 55; Reynolds, 1992: 10; Tsui, 2005: 173; Tsui, 2009: 192–3).

II Procedure

- Selektivnost prilikom razmatranja kompleksne mreže informacija koje tokom nastave koriste u procesu donošenja interaktivnih odluka zahvaljujući brzom prepoznavanju i interpretaciji tipičnih epizoda iz učionice i širokom repertoaru u praksi ustanovljenih, testiranih i dobro uvežbanih procedura i reakcija na

konkretne postupke učenika čime se postiže efikasnost, fleksibilnost, mogućnost improvizacije i veća autonomija u radu i oslobađa kognitivni prostor za fokusiranje pažnje na samo usvajanje gradiva (Berliner, 1987: 72; Borg, 2006: 102; Borko & Livingston, 1989: 491; Calderhead, 1981: 53; Fogarty et al., 1983: 30; Leinhardt, 2005: 55; Tsui, 2005: 174; Tsui, 2009: 193).

III Učenici

- Korišćenje bogatog epizodnog iskustva iz učionice pri interpretaciji karakteristika, raspoloženja i potreba učenika kao osnove za planiranje časova i donošenje interaktivnih odluka, pri čemu veće fokusiranje na same učenike, njihovo aktivnije uključivanje u nastavni proces (npr. elicitacija) i veća autonomija u učenju ne ugrožavaju jasno definisane i transparentne nastavne ciljeve (Berliner, 1987: 64; Brousseau et al., 1988: 37; Calderhead, 1996: 717; Leinhardt, 2005: 47; Reynolds, 1992: 18; Tsui, 2009: 192).

3.3.4. Stručno usavršavanje nastavnika

Pojam stručnog usavršavanja nastavnika možemo tumačiti u užem smislu kao njihovu dalju obuku, npr. u okviru određenog kursa (*in-service training*) kada se od nastavnika očekuje da usvoji ili usavrši određeni skup veština, ili šire kao profesionalni razvoj (*teacher development*) koji podrazumeva konstantan proces samounapređivanja za koji su nastavnici sami odgovorni (Freeman, 1982: 21). Osvrćući se na činjenicu da se u oblasti nastave stranog ili drugog jezika izrazito mali broj studija bavi obukom aktivnih nastavnika (Borg, 2006: 94), kao i na njihove kontradiktorne rezultate (Borg, 2011: 371), Borg (Borg, 2011) je sâm sproveo istraživanje efekta intenzivnog osmonedeljnog *DELTA*⁶ kursa na uverenja šest nastavnica britanske nacionalnosti koje su radile u privatnim školama engleskog jezika u Velikoj Britaniji. Ni kod jedne ispitanice nije došlo do dramatične promene u uverenjima budući da su ona već bila u skladu sa idejama promovisanim na kursu. Njegov najveći doprinos sastojao se u konsolidaciji i nadogradnji postojećih znanja, tj. činjenici da su nastavnice u većoj meri

⁶ *Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages.*

postale svesne sopstvenih stavova i mogle da ih iskažu i povežu sa teorijom, a neke od njih su otkrile i nove načine realizacije svojih uverenja u praksi (npr. T6 se upoznala sa *TTT (task-teach-task)* modelom prezentacije kao alternativom *PPP (presentation-practice-production)* modelu; T4 i T5 su se u praksi pomerile ka modelu nastave koji u centar postavlja učenika, a koji same podržavaju). Friman (Freeman, 1996) je takođe prateći četiri srednjoškolske nastavnice francuskog i španskog jezika na master programu namenjenom aktivnim nastavnicima (*Master of Arts in Teaching*) naveo *artikulaciju* kao jednu od četiri ključna koncepta za njihovo stručno usavršavanje, a koja podrazumeva prepoznavanje i razjašnjavanje *tenzija*, tj. oprečnih elemenata u sopstvenom *poimanju nastave* za šta je neophodan *jezik profesije* koji u kombinaciji sa već postojećim „lokalnim jezikom“ omogućava iskazivanje do tada tacitnih ideja, što ujedno dovodi i do njihove rekonstrukcije.

Pored kurseva profesionalne obuke za koji se aktivni nastavnici sami opredeljuju, postoje i programi organizovani u sklopu napora da se uvedu određene inovacije u nastavu, pri čemu su u literaturi najbrojniji primeri obuke nastavnika za prelazak na komunikativni pristup u nastavi engleskog jezika u „periferiji“ (npr. Gu, 2007; Li, 2001), koji će detaljnije biti predstavljeni u odeljku posvećenom socio-kulturološkim faktorima. Razmatrajući upravo jedan takav program organizovan na Univerzitetu u Birmingamu za srednjoškolske nastavnike engleskog jezika iz Japana, Lejmi (Lamie, 2004) predstavlja model promene koji je šire primenjiv, a odnosi se na razne faktore koji utiču na individualne ishode ovog vida intervencije. Prema njenim rečima, bitnu ulogu u ovom procesu imaju lične karakteristike nastavnika, posebno njihovo samopouzdanje, čiji nedostatak prilikom primene neke inovacije može da u potpunosti osujeti uvođenje promena (npr. ispitanik koga je zanimalo korišćenje video materijala u nastavi engleskog jezika, ali koji je zbog neiskustva zazirao od njihove upotrebe na svojim časovima). Praktična ograničenja (prepisani udžbenici, broj učenika u odeljenju, sistem evaluacije i sl.) i širi socio-kulturološki uticaji (sistem vrednosti u nekom društvu, kultura same institucije, očekivanja učenika i roditelja itd.) igraju takođe bitnu ulogu u procesu implementacije određenih inovativnih programa. Kubaniova (Kubanyiova, 2006, 2007) je tako neuspeh u primeni motivacionih strategija predstavljenih u okviru praktičnog dvadesetochasovnog kursa obuke za aktivne nastavnike u Slovačkoj pripisala kombinaciji ličnih i društvenih faktora kao što su

nedostatak motivacije za rad u nastavi uopšte (strast prema engleskom jeziku, ali ne i njegovom podučavanju, v. Ruohotie-Lyhty, 2013; Kumazawa, 2013; Bullough & Knowles, 1990; loš status nastavničke profesije, teški uslovi rada), nesigurnost po pitanju sopstvene jezičke kompetencije zbog koje se zazire od svakog vida opservacije od strane kolega, odsustvo kulture „artikulisane refleksije“, pa samim tim i odgovarajućih veština i „jezika profesije“ koji su za nju neophodni, kao i nedostatak opšte institucionalne podrške u primeni inovacija u nastavi. Lejmi (Lamie, 2004) takođe navodi svest o sopstvenom delovanju u učionici, povratne informacije od strane učenika, kolega itd. i profesionalnu obuku nastavnika kao važne korake u uvođenju promena, a kao ilustraciju delovanja ovih faktora možemo navesti ispitanicu iz Borgove studije (Borg, 2011; T4) koja je sebe videla kao „vrlo samouverenu i kompetentnu nastavnicu engleskog jezika“ (p. 376) koja je tek nakon fidbeka mentora dobijenog na *DELTA* kursu postala svesna da u praksi ne primenjuje model nastave za koji se zalaže.

Za razliku od ovog modela promene pedagoškog delovanja nastavnika koji se fokusira na faktore koji utiču na ishod samog procesa, Gaskijev model (Guskey, 2002) predlaže alternativni sled izazivanja promena pretpostavljajući da do značajne rekonstrukcije uverenja nastavnika može doći samo ako se oni lično, u sopstvenoj praksi, uvere u prednosti neke inovacije u vidu boljeg postignuća učenika. Za razliku od tradicionalnog pristupa stručnom razvoju u kome se prvo nastoje promeniti njihovi stavovi po pitanju nekog aspekta nastave sa nadom da će to rezultirati odgovarajućim izmenama u praksi i najzad boljim rezultatima u učenju, Gaski veruje da nastavnici tek nakon primene nekog modela i dokaza o njegovoj uspešnosti, mogu u potpunosti prihvatiti inovaciju i redovno je koristiti u nastavi. U skladu sa ovim modelom, Marks i saradnici (Marx et al., 1994) u svom istraživanju polaze od direktne implementacije modela nastave prirodnih nauka koji se zasniva na učeničkim projektima i prate razvoj četiri nastavnika uključenih u program smatrajući da je refleksija o sopstvenom delovanju preduslov za profesionalno usavršavanje. I pored izvesnog napretka u primeni modela koji autori beleže kod pojedinih ispitanika, gotovo svi učesnici nailaze na iste prepreke u vidu propisanog nastavnog plana, nedostatka vremena za njegovo ispunjavanje, discipline učenika, pa i odsustva vere u njihovu sposobnost da preuzmu odgovornost za sopstveno učenje, te se postavlja pitanje i da li su predložene izmene uvek realne u datim okolnostima. Nameće se takođe i pitanje kako nastavnike uopšte

zainteresovati da učestvuju u ovakvim programima, tj. kako osigurati uvođenje inovacija kao prvi korak u Gaskijevom modelu. Kenedi (Kennedy, 1987) navodi više strategija kao što su prinudna (*power-coercive*), racionalno-empirijska (*rational-empirical*) i normativno re-edukativna (*normative re-educative*) od kojih se prva zasniva na mogućim sankcijama koje učesnike primoravaju na promenu, druga podrazumeva upoznavanje nastavnika sa prednostima predloženog modela (već pomenuti tradicionalni model), dok treća, za koju se i sam zalaže, direktno uključuje aktore promena u kolaborativan proces uvažavajući njihova uverenja, sistem vrednosti i stav o tome u kojoj meri i na koji način žele da promene sopstvenu nastavnu praksu.

Pored pomenutih tradicionalnih oblika obuke nastavnika, u savremenoj literaturi se sve više govori o stručnom usavršavanju nastavnika u širem smislu te reči. Džonsonova (Johnson, 2009: 25), na primer, navodi više alternativnih modela profesionalnog razvoja nastavnika u kojima su oni sami inicijatori kolaborativnog ili samostalnog, refleksivnog, istraživački nastrojenog i direktno primenjivog usavršavanja kao što su međusobno obučavanje kolega (*peer coaching*; v. Glušac, 2012), kooperativni razvoj (*cooperative development*), narativno istraživanje (*narrative inquiry*), studijske grupe nastavnika (*teacher study groups*), grupe kritičkih prijatelja (*critical friends groups*) itd. Nastavnicima su na raspolaganju i tehnike karakteristične za programe obrazovanja i obuke budućih i aktivnih nastavnika koje mogu samostalno koristiti (v. Gebhard & Oprandy, 1999), a u tom smislu, dobar primer kolegama dali su Bejli, Kertis i Nunan (Bailey, Curtis & Nunan, 1998) samoinicijativnim vođenjem dnevnika nastavničke prakse (Bejli), kompilacijom portfolija (Nunan) i snimanjem sopstvenih časova (Bejli i Kertis) i zajedničkim pregledanjem i razmatranjem nastalog materijala. Po svedočenju autora, svaka od ovih procedura omogućila im je distanciranje od, i objektivnije sagledavanje sopstvene prakse, između ostalog i zahvaljujući interakciji različitih perspektiva učesnika. Friman (Freeman, 1982) takođe ističe značaj opservacije kao još jednog uobičajenog postupka u obuci nastavnika, a koji se može primeniti i u kontekstu samoiniciranog procesa profesionalnog razvoja. U zavisnosti od odnosa posmatrača i nastavnika, tj. stepena preskripcije ili autonomije date nastavniku, Friman razlikuje više pristupa od koji prvi, supervizorski (*supervisory approach*), svakako više pripada sferi obuke u kojoj posmatrač (obično mentor) ukazuje na dobre i loše strane održanog časa i predlaže izmene u skladu sa predviđenim

standardima. Opservaciji se može pristupiti i kroz predstavljanje više alternativa procedurama viđenim tokom opservacije (*alternatives approach*) sa ciljem stimulisanja kritičkog promišljanja nastavnika i širenja njegovog repertoara delovanja u nastavi, dok je poslednji, nedirektivni pristup (*non-directive approach*), najviše primeren procesu profesionalnog usavršavanja aktivnih nastavnika, a podrazumeva potpuno odsustvo preskripcije, pa i evaluacije i saveta, u kojoj sâm nastavnik upravlja čitavim procesom artikulisanje refleksije, a posmatrač nastoji da mu pomogne da svoje iskustvo sagleda u odnosu na iskazane ciljeve. Poslednja dva pristupa u potpunosti ispunjavaju principe profesionalnog razvoja koje su definisali Gebhard i Oprandi (Gebhard & Oprandy, 1999; Gebhard, 2005) kao što su, na primer, stalno uvođenje sitnih modifikacija u nastavu bez tereta preskripcije ili imperativa poboljšanja prakse, a koje je praćeno refleksijom i uključivanjem kolega i učenika i njihovih perspektiva u ceo proces u cilju sagledavanja sopstvene prakse u novom svetlu.

3.4. Socio-kulturološki faktori

Osim od individualnog životnog i profesionalnog razvojnog puta i neposrednog radnog okruženja (učenici, kolege, direktor itd.), pedagoška uverenja, stavovi, znanja i praksa nastavnika uslovljeni su i širim društvenim kontekstom državnih i nacionalnih propisa i kulturnih normi i sistema vrednosti (Feiman-Nemser & Floden, 1986: 515; LeTendre, Baker, Akiba, Goesling & Wiseman, 2001: 12; Woolfolk Hoy et al., 2006: 717). U tom smislu značajna su međukulturalna istraživanja stavova od kojih neka nastoje da utvrde u kojoj meri su i na koji način kulturološki faktori odgovorni za razlike u nacionalnim rezultatima, dok se u drugima kulturološke razlike definišu ili već utvrđeni položaji kultura u odnosu na neku dimenziju (npr. Individualizam/Kolektivizam) koriste kao osnova za razumevanje ustanovljenih odnosa između stavova ili stavova i drugih činilaca (Jacobson, Kumata & Gullahorn, 1960).

U oblasti obrazovanja takođe su sve češće komparativne studije koje razmatraju mogućnost preuzimanja određenih pozitivno ocenjenih elemenata nastavne prakse iz neke kulture (npr. iz azijskih zemalja u Sjedinjene američke države), pri čemu se polazi od postojanja nacionalnih kultura koje su relativno stabilne i homogene i čiji sistem vrednosti snažno utiče na celokupni obrazovni proces, zbog čega se pomenuti transfer i

smatra potencijalno problematičnim (LeTendre et al., 2001). Tako su u etnografskom, komparativnom istraživanju nastave u dve škole (jedna u Nemačkoj, druga u SAD) koje su sprovedli Spindlerovi (Spindler & Spindler, 1987) ustanovljene bitne razlike zbog kojih su sami učesnici u procesu (nastavnici, učenici i direktori) izrazili sumnju u primenjivost obrazaca ponašanja iz druge posmatrane škole u njihovoj sredini. U Nemačkoj su, naime, nastavnici u velikoj meri upravljali nastavnim procesom težeći efikasnosti u kolektivnom ispunjavanju nastavnim planom jasno definisanih ciljeva, dok su u američkoj školi učenici radili u opuštenijoj atmosferi (često u manjim grupama i individualno) uživajući veću slobodu u izboru aktivnosti i pokazujući znatno viši stepen samokontrole i discipline neuslovljene prisustvom autoriteta.

Pored opisanog modela nacionalnih kultura, u literaturi je sve više zastupljena i njemu suprotstavljena teorija globalne kulturne dinamike (*global cultural dynamics*) koja pretpostavlja da su lokalne, regionalne i nacionalne kulture proizvod konstantnog procesa kulturne promene, te da reaguju na nastanak tzv. „svetske kulture“ proistekle iz zapadnjačkog racionalizma i na uspon transnacionalnih, globalnih institucija (uključujući i obrazovne), što utiče na homogenizaciju, između ostalog, i nastavne prakse širom sveta (LeTendre et al., 2001). Na primer, u istraživanju u kom su proučavani neverbalni, situacioni pokazatelji koji nastavnicima omogućavaju interpretaciju epizoda iz nastave u drugoj kulturi, ispitanici iz Izraela i Holandije su, i pored nerazumevanja jezika, sa velikom tačnošću uspevali da procene sadržaj prikazanih situacija iz strane učionice, a kada su snimci iz Holandije prikazani učenicima u Izraelu, bili su gotovo razočarani sličnošću holandskog konteksta sa njihovom školskom stvarnošću (Ben-Peretz & Halkes, 1987). Komparativnim poređenjem pedagoških uverenja i prakse nastavnika matematike u SAD, Nemačkoj i Japanu (LeTendre et al., 2001), takođe je ustanovljen visok stepen sličnosti u osnovnim nastavnim elementima (npr. učestalost frontalne nastave naspram rada u paru i u grupi) i stavovima prema učenju i podučavanju matematike (npr. značaj talenta/vežbanja, stepen apstraktnosti/primenjivosti nastavne materije itd.), dok su značajne razlike zabeležene u samoj organizaciji rada i strukturi nastavnog kadra (pol nastavnika, radni staž, stepen specijalizacije, vreme predviđeno za individualno/grupno planiranje nastave, vannastavne obaveze nastavnika itd.).

Ovakvi nalazi svakako idu u prilog ideji o postojanju uniformne „kulture podučavanja“ (*culture of teaching*) ustanovljene u istraživanjima na različitim nivoima (npr. na nivou škole: Breen et al., 2001; Hamilton, 1993; međukulturološki: Ben-Peretz & Halkes, 1987). Podsećamo ipak i na stav Fajman-Nemzerove i Flodena (Feiman-Nemser i Floden, 1986: 507) da ova teza nije održiva s obzirom na veliki broj varijabli po kojima se razlikuju kako nastavnici međusobno tako i uslovi u kojima drže nastavu (npr. uzrast i nivo znanja učenika, njihova očekivanja, politika škole, udžbenici itd.). Međutim, s obzirom da sistemi uverenja imaju individualnu, idiosinkratsku dimenziju, ali i da su društveno i kulturno uslovljeni, budući da se obrazuju kroz procese socijalizacije i kulturne transmisije (Gates, 2006: 347; Pajares, 1992: 316; Woods, 1996: 72), mnogi autori ističu potrebu za prevazilaženjem individualnog nivoa u istraživanju kognicije ispitivanjem zajedničkih komponenti znanja i uverenja nastavnika (Borg, 2006: 34; Verloop et al., 2001: 447) i njihovim međukulturalnim poređenjem (Anderson-Levitt, 1987; Spindler & Spindler, 1987). I dok se sa jedne strane model nacionalnih kultura fokusira na njihove razlike, a model globalne kulturne dinamike naglašava transnacionalnu uniformnost, međukulturalne varijacije u pedagoškim stavovima i praksi koje gotovo svi autori priznaju mogu se posmatrati upravo kao rezultat uticaja globalne kulture obrazovanja na lokalne kulture podučavanja.

3.4.1. Međukulturalno poređenje pedagoških stavova nastavnika L2

Nedostatak međukulturalnih istraživanja pedagoških stavova posebno je izražen u oblasti nastave stranog/drugog jezika, a malobrojne studije ovog tipa obično su uključivale kako nastavnike ovog predmeta tako i njihove učenike. Osvrćući se na takvu situaciju, ali i na činjenicu da su stavovi o učenju stranog jezika istraživani u okviru pojedinačnih kultura, Horvic (Horwitz, 1999) dolazi na ideju da uporedi rezultate šest studija koje su kao instrument koristile upitnik *BALLI* (*Beliefs about Language Learning Inventory*), a koje su uključivale grupe ispitanika različite nacionalne pripadnosti (npr. američki studenti raznih evropskih jezika, univerzitetski nastavnici francuskog jezika, turski, tajvanski i korejanski studenti engleskog). Autorka je upitnik sama kreirala osamdesetih godina prošlog veka i podelila na nekoliko kategorija kao što su uverenja o težini učenja jezika, o nadarenosti za njegovo usvajanje (npr. da li ona

uopšte postoji, da li se ispitanici smatraju nadarenima), o samom procesu učenja jezika (npr. o primatu gramatike, prevođenja ili učenja vokabulara), stavovi prema komunikaciji na stranom jeziku (npr. važnost dobrog izgovora) i o motivaciji i očekivanjima učenika (npr. u vezi sa boljim mogućnostima za zaposlenje). Odgovore ispitanici beleže na Likertovoj skali, a osnovna pretpostavka je da, ako su uverenja kulturološki uslovljena, onda bi pripadnici iste grupe trebalo da dele iste ili slične stavove.

Horvic (Horwitz, 1999), međutim, ne dolazi do tako jasnih rezultata i primećuje da su razlike u uverenjima unutar istih nacionalnih grupa gotovo isto tako velike kao između onih iz različitih kultura. Autorka sama priznaje da je moguće da su takvi nalazi rezultat velike heterogenosti grupa i u okviru iste nacije (npr. američki studenti evropskih jezika nasuprot američkim studentima japanskog jezika ili američki učenici uopšte nasuprot njihovim nastavnicima), te da se ustanovljene razlike mogu pripisati i brojnim drugim varijablama kao što su uzrast, različiti nivoi znanja, profesionalni status i sl., a ne isključivo razlikama u nacionalnoj pripadnosti. Vrlo važan faktor u ovom slučaju jesu i razlike u ciljnom jeziku s obzirom na to da stavovi u vezi sa većinom iskaza iz upitnika direktno ili indirektno zavise od ovog činioca. Na primer, uverenja koja se tiču težine ciljnog jezika i procesa učenja jezika, optimizma po pitanju ishoda učenja, procene vremena potrebnog da se jezik savlada ili lične nadarenosti za usvajanje jezika u velikoj meri zavise od prirode samog ciljnog jezika (npr. sličnosti sa maternjim jezikom učenika), pa su se rezultati sasvim očekivano znatno razlikovali kod grupa Amerikanaca koji uče evropske jezike i onih koji uče japanski. Takođe, razlike u važnosti koje grupe pridaju izgovoru ili boljim mogućnostima za zaposlenje koje vladanje ciljnim jezikom omogućava (studenti engleskog znatno više od američkih studenata evropskih jezika) proističu ponovo iz statusa samih jezika, tj. većeg društvenog prestiža i pragmatičke moći engleskog jezika (v. Rahman, 2001: 58). Možemo dakle zaključiti da, s obzirom da se stavovi koje upitnik istražuje tiču vrlo široke oblasti učenja jezika, neophodno bi bilo poređenje sličnih uzoraka i konteksta (isti ili sličan ciljni jezik, nivo znanja, uzrast učenika, tip institucije itd.) kako bi se eventualne razlike zaista mogle objasniti kulturološkim faktorima.

Uspešnija po tom pitanju je studija koju je sprovedla Šulc (Schulz, 2001) ispitujući stavove u vezi sa eksplicitnim podučavanjem gramatike i korektivnim fidbekom u

nastavi stranog jezika na fakultetu. Naime, autorka putem ankete u kojoj je učestvovalo 607 kolumbijskih studenata stranih jezika, 122 njihova nastavnika, kao i 824 američka studenta i 92 nastavnika koji im predaju, nastoji da uoči razlike među stavovima ove četiri grupe. Rezultati su pokazali da, mada nije bilo bitnije razlike u odnosu prema ispravljanju grešaka, kolumbijski studenti su više privrženi učenju gramatike, a slično je bilo i u slučaju nastavnika, pripadnika ove kulture. Tako se 77% kolumbijskih studenata i 71% nastavnika izjasnilo da se komunikativna sposobnost učenika najbolje razvija učenjem i vežbanjem gramatike, dok je isto smatralo 48% studenata i 38% nastavnika u SAD. Rezultati se slažu sa zaključcima brojnih autora (Gu, 2007; Holliday, 1996; LoCastro, 1996; Maley, 1986; Shamim, 1996) o prisustvu tradicionalnog pristupa u nastavi i učenju stranog jezika u određenim kulturama koji podrazumeva insistiranje na ovladavanju strukturama jezika. Međutim, za razliku od Gu (Gu, 2007: 42) koja takvu situaciju u Kini povezuje sa tradicionalnim kineskim sistemom vrednosti i značaju koji se pridaje znanju (nasuprot veštinama), a odudaranja u stavovima Britanaca i Kineza prema obrazovanju vidi u svetlu razlika u kulturološkim vrednostima kako ih je definisao Hofstede (Hofstede, 2001), u radu izostaje bilo kakav pokušaj da se ustanovljene razlike objasne, što je ujedno i najveća zamerka ovom inače značajnom doprinosu komparativnim istraživanjima stavova.

3.4.2. Razlike u stavovima nastavnika i učenika kao posledica sudara različitih kultura u učionici

Posebno zanimljiva situacija za istraživanje stavova javlja se kada se u istoj učionici nađu nastavnici i učenici koji potiču iz različitih kultura. U literaturi su uglavnom dokumentovani slučajevi anglofonih nastavnika ili predstavnika zapadnjačkih kulturnih ustanova (npr. Britanski savet), koji kao rezultat ličnog nastavnog iskustva, opservacije ili opsežnijeg istraživanja etnografskog tipa, predstavljaju praksu i lokalna uverenja u vezi sa nastavom engleskog jezika koja odudaraju od njihovih ličnih pedagoških stavova (15 nastavnika u Cortazzi & Jin, 1996; Maley, 1986 u Kini; Kramsch & Sullivan, 1996 u Vijetnamu). Slične sadržine su i radovi koji se fokusiraju na implementaciju inovacija, obično u vidu prelaska na komunikativni pristup u nastavi L2, i to ili iz ugla eksperata sa Zapada zaduženih za uvođenje promena (npr. Delens,

1999 u Obali Slonovače; Guariento, 1997 u Eritreji; Holliday, 1996 u Egiptu; LoCastro, 1996 u Japanu; Markee, 1997 u Sudanu) ili iz perspektive domaćih nastavnika koji razmatraju probleme u primeni novina (Gu, 2007 u Kini; Li, 2001 u Južnoj Koreji; Shamim, 1996 u Pakistanu), o čemu će biti više reči u posebnom odeljku.

Iako u različitim azijskim i afričkim državama, pomenuti autori vrlo slično opisuju zatečenu situaciju u nastavi engleskog jezika koja podrazumeva rad u izrazito velikim odeljenjima u duhu gramatičko-prevodne metode sa posebnim fokusom na dekontekstualizovano usvajanje gramatičkih struktura i lista vokabulara uz naglašen autoritet nastavnika i pasivnost kolektivistički nastrojenih učenika. Reakcije autora sa Zapada ili njihovih sunarodnika ispitanika kreću se od izrazito kritičkog odnosa prema lokalnoj „kulturi podučavanja“ (npr. Maley, 1986; ispitanici u Cortazzi & Jin, 1996), preko različitog nivoa svesti subjekata o značaju uvažavanja kontekstualnih faktora prilikom primene zapadnjačkih metoda u nastavi (npr. Gu, 2007), do glasnog zagovaranja ideje o kulturološki uslovljenoj prikladnosti različitih pedagoških stilova koja onemogućava puki transfer popularnih metoda iz jedne sredine u drugu (Bodycott, 2006; Brown, 2000; G. Ellis, 1996; Holliday, 1996; Kramsch & Sullivan, 1996; LoCastro, 1996).

Socio-kulturološke razlike posebno dolaze do izražaja u međunarodnim projektima kojima se uvode inovacije u obrazovne sisteme nerazvijenih i zemalja u razvoju, a njihovo neuvažavanje, posebno od strane anglofonih eksperata, jeste i najčešće citiran razlog neuspeha ovih razvojnih programa (Delens, 1999 u Obali Slonovače; Holliday, 1996 u Egiptu; Kennedy, 1987 u Tunisu; Leach, 1994 i Markee, 1997 u Sudanu). Marki (Markee, 1997) tako navodi kompleksnu spregu kulturoloških, ideoloških, političkih, ekonomskih, administrativnih, institucionalnih, tehnoloških, sociolingvističkih i faktora koji se tiču jezičkog planiranja koji su osujetili projekat uvođenja novog nastavnog programa u Sudanu pod pokroviteljstvom Britanskog saveta u kome je sama učestvovala. I zaista, sam kontrast između odrednica komunikativne metode (v. Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2001) koju su zapadni eksperti iz pomenutih programa zagovarali i već opisanog stanja u nastavi engleskog jezika u zemljama „periferije“ (Phillipson, 1992) koju su zatekli, dovoljno govori o težini njihovog zadatka, pa čak u pitanje dovodi i izvodljivost i opravdanost zacrtanih ciljeva. Razmatrajući tako problematiku ovih programa pomoći u obrazovanju, autori se slažu

da su oni osuđeni na propast ako se pri transferu veština i znanja u obzir ne uzmu postojeći sistem vrednosti, potrebe i stavovi lokalnih aktera u cilju premošćavanja kulturološkog jaza između donora i recipijenata (Delens, 1999; Holliday, 1992, 1994a, 1994b; Kennedy, 1987; Leach, 1994; Markee, 1997).

Sličnu situaciju susreta dve ili više kultura u učionici istražuje i Mekargar (McCargar, 1993), međutim, u ovom slučaju radi se o ispitivanju uverenja učenika sedam različitih nacionalnosti i njihovih američkih nastavnika na Kalifornijskom državnom univerzitetu u okviru intenzivnog kursa engleskog jezika koji učenike priprema za studiranje u toj instituciji. Kako bi ispitao njihove stavove po pitanju uloge nastavnika i učenika u nastavi, Mekargar je kreirao upitnik, tzv. „Pregled očekivanja u obrazovanju“ (*Survey of Educational Expectations*) koji se sastoji od 19 grupa iskaza (npr. nastavne strategije, organizacija časa, odnos prema učenicima/nastavniku, učestvovanje na času, motivacija). Rezultati ukazuju na bitne razlike u stavovima nastavnika i učenika koje se, generalno gledajući, mogu svesti na očekivanja oblika nastave koji u centar stavlja nastavnika u slučaju učenika, i sa druge strane, očekivanja nastavnika da učenici aktivnije učestvuju u nastavnom procesu. Na primer, osim u slučaju Japanaca, grupe učenika su u znatno većoj meri podržale ispravljanje grešaka nego što su to učinili njihovi nastavnici. Ovakve razlike, međutim, kao i u slučaju istraživanja koje je sprovedla Horvic (Horwitz, 1999), ne mogu se sa sigurnošću pripisati kulturološkim faktorima s obzirom da se grupe učenika i nastavnika razlikuju i po raznim drugim demografskim odlikama (starost, pol, obrazovanje, društveni položaj). Da razlike u ovom slučaju ne moraju biti isključivo kulturološki uslovljene potvrđuju i nalazi do kojih je došla Šulc (Schulz, 2001) koja je isto tako velika neslaganja po pitanju ispravljanja grešaka ustanovila između grupe američkih studenata i njihovih nastavnika, takođe Amerikanaca (30% nastavnika prema 90% uzorka studenata slažu se da nastavnici treba da ispravljaju greške). Međutim, opravdanost ideje o uticaju kulture na uverenja pokazuje činjenica da dve trećine bitnih kontrasta u stavovima nije uključivalo nastavnike, a da su najveće sličnosti zabeležene kod grupa učenika koji dolaze iz različitih kultura koje, međutim, pripadaju istom regionu (McCargar, 1993: 200).

Da se kulturološke razlike u ispitivanju stavova ne smeju zanemariti čak i kada je njihov uticaj samo posredan pokazalo je i već pomenuto istraživanje koje su sprovedli

Burdžis i Eterington (Burgess & Etherington, 2002) o odnosu nastavnika engleskog za akademske svrhe na britanskim univerzitetima prema gramatici i njenoj ulozi u nastavi. Autori su sami kreirali upitnik u kome se na Likertovoj skali ispitanici određuju prema eksplicitnoj/implicitnoj gramatičkoj instrukciji, ulozi deklarativnog znanja, upotrebi gramatičke terminologije, ispravljanju grešaka i sl. Rezultati su pokazali da nastavnici gramatičku tačnost vide kao integralni deo komunikacije na stranom jeziku, te da je eksplicitna diskusija o gramatičkim pravilima korisna za studente. Posebno interesantni jesu odgovori na poslednje pitanje otvorenog tipa koji su ukazali na uticaj karakteristika samih studenata (poreklo, interesovanja, nivo znanja, očekivanja) na izbore koje nastavnici prave u nastavi. Naime, kao što smo već videli, preko 90% ispitanika veruje da njihovi studenti očekuju da se gramatičke jedinice eksplicitno obrađuju, što je u dodatnim komentarima objašnjeno činjenicom da većina studenata dolazi iz Japana, Koreje i drugih azijskih kultura u kojima su zastupljene tradicionalne metode učenja jezika (Burgess & Etherington, 2002: 448). Autori s pravom ovo koriste da naglase značaj stavljanja istraživanja stavova nastavnika u što specifičniji kontekst kako se ne bi izostavile važne varijable kao što su u ovom slučaju očekivanja studenata koja su i kulturološki uslovljena.

3.4.3. Pedagoški stavovi i praksa nastavnika iz periferije prilikom uvođenja inovacija u nastavu engleskog jezika

Do problema pri uvođenju inovacija u nastavu engleskog jezika u „periferiji“ (Phillipson, 1992) ne dolazi samo u slučajevima kada je ono direktno pokrenuto od strane anglofonog Zapada i obično praćeno vidnim kulturološkim razlikama u stavovima između donora i primalaca, već i kada su promene pokrenute „iznutra“. U takvim slučajevima kada ne postoji direktno uplitanje stranih elemenata u proces uvođenja promena, metodološki hegemonizam „centra“ (Phillipson, 1992) može se smatrati neposrednim pokretačem inovacija. Naime, brojni autori (Canagarajah, 1999; Holliday 2007; Pennycook, 1994; Phillipson 1992) slažu se po pitanju postojanja hegemonijske nadmoći anglofonog Zapada u odnosu na neizvorne govornike u nastavi engleskog jezika, kao i da se ona ogleda, kako u vidljivoj praksi organizovanja kurseva engleskog jezika i obuke nastavnika, izvoza udžbenika i drugih nastavnih materijala,

organizovanja konferencija i ispita širom sveta itd., tako i manje očigledno, projektovanjem imidža superiornosti i prikrivanjem stvarne prirode dominacije kroz upotrebu kulturološki neutralnih izraza i koncepata prihvatljivijih za periferiju. Ideja o stavljanju učenika u centar nastavnog procesa, kako navodi Holidej (Holliday, 1994a: 175), obezbedila je tako moralnu superiornost komunikativnog pristupa u nastavi engleskog jezika koji propagira Zapad. Međutim, i pored opšte prihvaćenosti ovog pravca u nastavi stranog jezika širom sveta, istraživanja pokazuju da se principi komunikativne nastave retko zaista primenjuju u učionici, i da, mada se nastavnici izjašnjavaju kao pristalice ovog pedagoškog stila, u praksi i dalje koriste tradicionalne metode (Brown, 2000: 227; Feryok, 2008; Hiep, 2007; Karavas-Doukas, 1996; Li, 2001; Mak, 2011; Sato & Kleinsasser, 1999).

Iako su i već pomenuti strani autori kao autsajderi nastojali da etnografskim istraživanjima dublje proniknu u suštinu ovog problema (npr. Holliday, 1996; LoCastro, 1996), posebno su značajna svedočenja lokalnih aktera o socio-kulturološkoj pozadini problematičnog „uvoza“ ovog pristupa u nastavi engleskog jezika. U literaturi se tako najčešće navode razlozi kao što su neadekvatna govorna kompetencija samih nastavnika, odsustvo praktične obuke, velika odeljenja sa učenicima različitih sposobnosti i nivoa znanja naviknutih na pasivnu ulogu, njihova slabo razvijena veština govorenja na engleskom jeziku i instrumentalna motivacija usmerena na polaganje ispita koji proveravaju gramatičko znanje, nedostatak efikasnih instrumenata za ocenjivanje komunikativne kompetencije, nastavnih materijala i vremena i ekspertize za njihovo kreiranje i odsustvo kolegijalne, profesionalne i administrativne podrške u primeni inovacija (Hiep, 2007; Karavas-Doukas, 1993; Li, 2001; Mak, 2011; Shamim, 1996). Mnoga od ovih ograničenja su i kulturološki uslovljena. Na primer, Li (Li, 2001: 154) navodi kako su i oni nastavnici iz Južne Koreje koji su odlično komunicirali na engleskom jeziku smatrali da ga nedovoljno dobro govore da bi prešli na komunikativnu metodu u nastavi, te autorka zaključuje da je stvarna prepreka njihov nedostatak samopouzdanja u upotrebi ciljnog jezika koji se može povezati sa brojnim kulturološkim fenomenima karakterističnim za neke azijske kulture (npr. Kina, Japan, Južna Koreja) kao što su „gubljenje obraza“ (*loss of face*), tj. u ovom slučaju, strah nastavnika da se ne osramote na času, težnja ka perfekcionizmu (v. LoCastro, 1996: 50) i očekivanja u vezi sa ulogom nastavnika kao autoriteta i izvora znanja. Šamim

(Shamim, 1996) takođe otpor učenika u Pakistanu prema nastavi koja od njih zahteva veću autonomiju u učenju i neutrališe razlike u statusu nastavnika i učenika pripisuje njihovom viđenju ovih inovacija kao narušavanja normi ponašanja ustanovljenih u društvenim okvirima van učionice (npr. izraženo poštovanje prema roditeljima i pretpostavljenima, poslušnost i oslanjanje na njihov autoritet).

Sa druge strane, osim nabrojanih socio-kulturoloških faktora koji otežavaju prihvatanje komunikativne nastave engleskog jezika u periferiji, ne treba zaboraviti ni probleme koji potiču od neprilagođenosti odrednica ovog pristupa kontekstu učenja engleskog jezika kao stranog. Naime, mnogi autori navode da, za razliku od polaznika koji engleski usvajaju kao drugi jezik u samoj ciljnoj kulturi, učenici u periferiji nemaju istu vrstu neposredne potrebe da ga koriste van učionice, a budući da obično govore istim maternjim jezikom, postavlja se i pitanje autentičnosti njihove komunikacije na engleskom u vežbanjima i simulacijama kojima se oponašaju različite životne situacije (Hiep, 2007: 195–6; Holliday, 1994b; Li, 2001: 160). Da prepreke u transferu inovacija u nastavi engleskog jezika ne treba posmatrati isključivo u svetlu njihove socio-kulturološke prikladnosti, pokazuju i rezultati istraživanja u kojima su se anglofoni nastavnici stranih jezika u anketi izjašnjavali u korist komunikativnog pristupa, a u praksi pretežno koristili tradicionalne metode (Fox, 1993; Sato & Kleinsasser, 1999). Sato i Klajnsaser (Sato & Kleinsasser, 1999), na primer, navode gotovo iste razloge kao i nastavnici engleskog jezika širom sveta, kao što su slabe govorne veštine samih nastavnika, nedostatak institucionalne podrške, vreme potrebno za osmišljavanje komunikativnih aktivnosti, a kao dodatan problem javlja se i slaba motivacija anglofonih učenika za savladavanje stranog jezika i velike razlike u njihovom postignuću. Zanimljivo je i da su se neki od nastavnika izjasnili kao pristalice intenzivne gramatičke instrukcije (npr. kao posledice ličnih frustracija u učenju japanskog jezika komunikativnom metodom, v. i slučaj nastavnika engleskog u Woods, 1996: 209), kao i da, prema njihovom svedočenju, mnogi učenici, posebno u starijim razredima i/ili oni nadareni, preferiraju formalnu nastavu sa eksplicitnim gramatičkim objašnjenjima, što je u ovom slučaju bar delimično moguće pripisati velikim razlikama između maternjeg i ciljnog jezika:

I love to understand the grammar. And I think many of the best students do. And students we have doing Japanese are often very analytical thinkers. And Japanese to me is a little bit like math. And students thought of it like math.

(Jane u Sato & Kleinsasser, 1999: 504)

Možemo, dakle, zaključiti da su razlozi za odudaranje u anketama iznetih stavova nastavnika o komunikativnoj metodi i njihove realizacije u praksi višestruki. Jedno od mogućih objašnjenja tiče se upitnika kao instrumenta i fenomena „društvene poželjnosti“ koja ispitanike navodi da u anketi podrže opšteprihvaćene vrednosti (npr. postojeće trendove u struci) bez obzira na to da li one odražavaju njihova lična uverenja. Sa druge strane, nije teško poverovati da nastavnici iskreno podržavaju proklamovane ciljeve komunikativne nastave kao što je osposobljavanje učenika za komunikaciju na ciljnom jeziku, ali je izvesno da način na koji se to u okviru ovog pristupa postiže često nije u skladu sa njihovom pedagoškom stvarnošću bilo zbog pomenutih praktičnih ograničenja (velika odeljenja, neusklađenost sistema ocenjivanja, zahtevi nastavnog plana i programa, slaba komunikativna kompetencija nastavnika i učenika itd.), bilo zbog šireg sistema vrednosti prisutnog i u učionici (npr. kulturološki uslovljena očekivanja u vezi sa ulogama nastavnika i učenika). Takođe se dešava da nastavnici zaista veruju da primenjuju principe komunikativne nastave i kada to nije slučaj (npr. Borg, 2011: 376; Sato & Kleinsasser, 1999: 506), a neki od mogućih razloga takvog odudaranja jesu i nedovoljno poznavanje odrednica ovog pristupa ili, još češće, praktičnih procedura za njegovu realizaciju (npr. u Feryok, 2008: 236; Hiep, 2007: 199), kao i uvreženi pedagoški stavovi nastavnika i njihova relativna stabilnost. Naime, ako se lične teorije nastavnika (npr. primat gramatike, uloga nastavnika kao autoriteta) razlikuju znatno od inovativnih metoda, nastavnici će nove informacije tumačiti kroz prizmu sopstvenih uverenja modifikujući nove ideje tako da one odgovaraju njihovom nastavnom stilu (Karavas-Doukas, 1996: 188, 194; npr. u Feryok, 2008). Sa druge strane, uviđajući potencijalne prednosti komunikativne nastave, mnogi autori iz periferije se zalažu za prihvatanje inovacija, ali ne kao preskriptivnih pravila, već upravo prilagođavanjem njenih načela kontekstu u kome se ova metoda primenjuje (Cortazzi & Jin, 1996; Hiep, 2007; Shamim, 1996). Na primer, u istraživanju koje je sprovedla Mak (Mak, 2011), ispitanica Lili sa izuzetno pozitivnim stavom prema komunikativnom pristupu (negativno učeničko iskustvo sa tradicionalnim metodama,

uverenje da nove generacije preferiraju interaktivno učenje) zaista je u nastavi primenjivala neke od elemenata ove metode (autentični materijali, personalizacija, rad u paru i u grupi kako bi učenici što više koristili engleski jezik). Sa druge strane, Lili bi obično čas započinjala deduktivnom prezentacijom ciljne strukture što reflektuje njeno kulturološki uslovljeno viđenje nastavnika prevashodno kao prenosioca znanja, kao i kontekstualno (takođe socio-kulturološki) uslovljeno uverenje o prednostima frontalne nastave i nastavnika kao autoriteta u cilju efikasnog prelaženja obimnog gradiva i ispunjavanja očekivanja učenika kojima je uspešno polaganje zahtevnih ispita prioritet. Ovo dokazuje i da se komunikativni pristup u nastavi stranog jezika i tradicionalne metode ne moraju posmatrati kao suprotstavljene i međusobno isključive ideje, već da u skladu sa zahtevima konteksta mogu koegzistirati u učionici (v. Binnie Smith, 1996).

3.4.4. Pedagoški stavovi i širi sistemi uverenja/vrednosti

Jedna od verovatno najmanje istraženih tema iz domena međukulturološkog istraživanja stavova o nastavi stranog jezika jeste njihovo ispitivanje u odnosu na šire sisteme uverenja ili vrednosti na nivou grupe. Poznato je da su stavovi o nekoj konkretnoj temi u bliskoj vezi sa drugim centralnim aspektima ličnih sistema uverenja, te da će neki pedagoški stav nastavnika biti direktno uslovljen kulturološki obojenim ličnim stavovima o društvu, zajednici, rasi, porodici itd. (Pajares, 1992: 319; Williams & Burden, 1997: 56). Takođe, već smo govorili i o mogućnosti da se stavovi o obrazovanju definišu vrlo rano u procesu socijalizacije deteta kroz njegov odnos sa roditeljima i da on postaje model za kasniji odnos između učenika i nastavnika (Borg, 2006: 281; Hofstede, 2001: 82). Međutim, kada su u pitanju pedagoški stavovi nastavnika stranih jezika, ovakve teorijske pretpostavke nisu gotovo uopšte empirijski istražene.

Ono što su neki od već pomenutih autora (Delens, 1999; Gu, 2007; Lamie, 2004) ipak nastojali da učine jeste da ustanovljene pedagoške stavove ili delovanje nastavnika u učionici posmatraju u svetlu šireg sistema vrednosti datog društva koristeći pritom Hofstedov model nacionalnih kultura kao teorijski okvir (Hofstede, 2001). Hofstede (Hofstede, 2001) je, naime, godinama radio u internacionalnoj korporaciji *IBM* i bio u prilici da podeli 117 000 upitnika zaposlenima u predstavništvima kompanije u 71

zemlji u dva ciklusa istraživanja (1967–69. i 1971–73.). Mada upitnik nije kreiran u cilju doprinosa teoriji psihologije, izdvojeni su rezultati onih pitanja koje je on smatrao važnim za razumevanje sistema vrednosti ispitanika, a koje je definisao kao „opštu tendenciju da se određeno stanje stvari preferira u odnosu na neko drugo“ (p. 5) i koji je za njega „ključni element kulture“ (p. 10). Nakon izvršene faktorske analize srednjih vrednosti, zaključio je da se zemlje mogu klasifikovati na osnovu četiri dimenzije:

1. Distanca moći (*Power Distance*) – odnosi se na stepen u kom je hijerarhija izražena u društvenim odnosima, tj „na meru u kojoj članovi institucija i organizacija koji imaju manju moć u društvu prihvataju činjenicu da je raspodela moći nejednaka“ (Hofstede, 2001: 98).
2. Izbegavanje neizvesnosti (*Uncertainty Avoidance*) – predstavlja stepen u kom se ljudi osećaju ugroženim u nejasno strukturisanim, dvosmislenim i nepredvidivim situacijama i formiraju stroge kodekse ponašanja kako bi izbegli neizvesnost (Hofstede & Bond, 1984: 419; Hofstede, 1986).
3. Individualizam / Kolektivizam je dimenzija koja se odnosi na značaj koji društvo pridaje pojedincu u odnosu na grupu, ili na stepen međuzavisnosti pojedinaca u okviru određenog društva (Hofstede, 2001).
4. Muškost / Ženskost ukazuje na stepen u kom društvo ceni tradicionalno muške vrline poput prodornosti, izdržljivosti i usredsređenosti na uspeh i materijalna dobra, nasuprot onim društvenim vrednostima koje se povezuju sa ženskošću, kao što su skromnost, nežnost i briga za bližnje i kvalitet života (Hofstede, 2001; Hofstede & Hofstede, 2005).

Hofstede (Hofstede, 1986, 2001) i sam opisuje brojne načine na koje se razlike u okviru svake dimenzije reflektuju na domen obrazovanja, tj. odnos između nastavnika i učenika, a koji bi se mogli definisati kao pretežno tradicionalistički, transmisioni vid nastave u kolektivistički nastrojenim društvima sa velikom distancom moći i visokim stepenom izbegavanja neizvesnosti i nastava interpretativnog tipa koja u centar postavlja učenika u individualističkim kulturama sa slabo izraženom distancom moći i izbegavanjem neizvesnosti. Sa druge strane, ne osporavajući doprinos ovog tzv. strukturalnog pristupa problematici međukulturološkog uvođenja inovacija u

obrazovanju, više autora ukazuje na njegovu determinističku orijentaciju, opasnost od stereotipnih kategorizacija i zanemarivanje kompleksnosti delovanja višestrukih kulturoloških mreža (institucionalnih, kultura profesije i učionice) i insistira na uporednoj primeni tzv. interpretativnog pristupa koji se oslanja na svedočenja samih učesnika pomenutih kulturoloških mreža i njihovih ličnih percepcija (Kennedy & Kennedy, 1998; Lamie, 2004).

Jedna od retkih empirijskih studija iz ove oblasti koju je sprovela Kenedi (Kennedy, 1991) takođe polazi od razlike između transmisionog i interpretativnog nastavnika od kojih prvi prenosi znanje učenicima koji imaju ulogu pasivnog primaoca, dok drugi učenike vidi kao aktivne učesnike u oblikovanju sopstvenog znanja i njegovog smeštanja u već postojeće konceptualne sheme. Autorka, naime, ispituje da li ovakva podela ima korene u ličnom osećanju autonomije ili „loku kontrola“ koji se odnosi na stepen u kome pojedinac svoje ponašanje smatra izazvanim faktorima unutar sebe samog (unutrašnji lokus kontrole) ili spoljašnjim činiocima (spoljašnji lokus kontrole). U istraživanju su učestvovala tri grupe studenata i to Maležani na osnovnim studijama *TESOL*⁷-a u Britaniji, njihove kolege Britanci i Maležani koji pohađaju sličan program u Maleziji. Rezultati dvaju anketa potvrdili su vezu između dva konstrukta, tj. između opredeljenja za transmisioni ili interpretativni pristup i unutrašnjeg ili spoljašnjeg lokusa kontrole. Međutim, dok su Maležani u Maleziji očekivano pokazali veću naklonost transmisionom modelu i pretežno spoljašnji lokus kontrole, iznenađujuće je bilo da su se Maležani na studijama u Britaniji pokazali kao veći zastupnici interpretativnog pristupa sa jačim unutrašnjim lokusom kontrole od britanskih kolega. Mada bi se ovim mogla dovesti u pitanje postojanost sistema vrednosti, ne smemo zaboraviti i na mogućnost veće potrebe ove grupe studenata za pomeranjem ka stavovima zastupanim na kursu ili ka opšteprihvaćenim stavovima društva u kome borave, o čemu je već bilo reči.

Razlike u pedagoškom stilu nastavnika ispitivane su i na individualnom nivou kao funkcija razlika u ličnim orijentacijama prema izvesnosti ili neizvesnosti (Huber & Roth, 1990). Naime, nastavnici čiji su rezultati na dve skale kojima se meri naklonost prema strukturisanim situacijama i izvesnosti, odnosno stepen prihvatanja neizvesnosti pokazali da slabo tolerišu neodređenost i odsustvo strukture, detaljno su planirali

⁷ *Teaching English to Speakers of Other Languages*

časove, zadavali precizno strukturisane zadatke i u potpunosti imali kontrolu nad odeljenjem, dok su nastavnici više orijentisani ka neizvesnosti učenicima davali veću slobodu u radu, podsticali njihovu interakciju i autonomiju u učenju i često uvodili novine u nastavu. Odudaranje u korelaciji između pomenute orijentacije i nastavnog stila jedne nastavnice objašnjeno je uticajem kontekstualnih faktora, tj. ograničavajućim dejstvom institucionalnog kodeksa ponašanja, a zaključeno je i da je potreba za strukturom ili njeno odsustvo faktor koji u najvećoj meri određuje pedagoški stil nastavnika.

3.5. Rezime

U ovom poglavlju razmatrani su različiti faktori koji utiču na formiranje i razvoj pedagoških stavova nastavnika počevši od ranih uticaja koji se odnose na socijalizaciju deteta, a utiču na obrazovanje sistema vrednosti pojedinca, pa samim tim i na kasnije oblikovanje pedagoških uverenja, preko takođe ličnog doživljaja učenja stranog jezika i školovanja uopšte, do uticaja inicijalnog obrazovanja i obuke za nastavnički poziv, iskustva u nastavi stranog jezika i širih sociokulturoloških činilaca koji su posmatrani kako na individualnom tako i na nivou grupe. Uočena je sve veća zastupljenost studija kvalitativnog tipa kao posledice navedenih teškoća u istraživanjima na grupnom nivou što je dovelo i do gotovo potpunog odsustva empirijskog izučavanja dejstva kulturoloških faktora na socijalizaciju nastavnika. Kao zaključak nameće se potreba za kombinovanjem istraživačkih metoda kako bi se, sa jedne strane, uvažila kompleksnost mreže faktora koji utiču na kogniciju nastavnika, a sa druge strane, izbeglo izostavljanje činilaca čije delovanje je ne samo intuitivno već i teorijski zasnovano.

4. Metodologija istraživanja

4.1. Istraživačka pitanja

Kao što smo već pomenuli u uvodnom delu, predmet istraživanja jeste ispitivanje kompleksne mreže faktora koji utiču na formiranje i razvoj pedagoških uverenja budućih i aktivnih nastavnika stranog jezika. U skladu sa tim, formulisana su sledeća istraživačka pitanja:

- a) Da li postoje razlike u pedagoškim stavovima ispitanika (prema gramatici, ispravljanju grešaka, ulogama nastavnika i učenika, radu u grupi i u paru, i potrebama učenika) u zavisnosti od njihove nacionalne pripadnosti (srpska ili britanska) i profesionalnog statusa (student-budući nastavnik ili aktivni nastavnik stranog jezika)?
- b) Kakav je odnos pedagoških stavova pojedinca prema različitim aspektima nastave stranog jezika? Kakva je njihova veza sa širim sistemom uverenja i percepcija ispitanika kao što su njihove vrednosne orijentacije prema odnosu roditelja i dece, percepcija nastave stranog jezika kojoj su bili izloženi tokom predinicijalnog školovanja, percepcija ideja o nastavi stranog jezika promovisanih u toku njihovog inicijalnog obrazovanja i obuke, i percepcija samopouzdanja po pitanju sopstvene gramatičke instrukcije, upotrebe gramatičke terminologije i veštine govorenja na ciljnom jeziku? Da li su ovi faktori uslovljeni kulturološki i profesionalnim statusom ispitanika?
- c) Kakav je odnos faktora kao što su starost ispitanika, njihovo nastavno iskustvo, tj. radni staž, ukupna dužina boravka u ciljnoj kulturi, tipičan broj učenika u odeljenjima kojima predaju i njihovih pedagoških stavova i prethodno pomenutih obrazovno-psiholoških činilaca?
- d) Koji su faktori (npr. lično iskustvo učenja stranog jezika, inicijalno obrazovanje i obuka, nastavna praksa, boravak u ciljnoj kulturi, razne životne okolnosti, važne epizode iz života, lične karakteristike itd.) iz perspektive samih ispitanika uticali na formiranje i razvoj njihovih pedagoških uverenja? Na koji način su se ona menjala i uticala na promene u nastavnoj praksi?

4.2. Istraživačke hipoteze

U skladu sa ciljem istraživanja i formulisanim istraživačkim pitanjima, u ovoj studiji polazimo od sledećih pretpostavki:

Hipoteza 1: Postoje statistički bitne razlike između pedagoških uverenja ispitanika iz Srbije i ispitanika iz Velike Britanije, pri čemu su obrazovni stavovi budućih i aktivnih nastavnika iz Srbije tradicionalniji u odnosu na uverenja britanskih kolega.

Naime, na osnovu pregledane literature, a posebno empirijskih studija u kojima su konstatovane kulturološki uslovljene razlike kako u pedagoškoj stvarnosti (npr. Spindler & Spindler, 1987) tako i u pedagoškim uverenjima nastavnika (stranog jezika) iz različitih zemalja (npr. Horwitz, 1999; Schulz, 2001), pretpostavili smo da će pomenute razlike biti potvrđene i u ovom istraživanju, tj. da će se nacionalna pripadnost pokazati kao bitan faktor u formiranju pedagoških orijentacija. Takođe, na osnovu ličnog učeničkog i akademskog iskustva i opservacije časova stranog jezika u obe kulture, a s obzirom da ideja o komunikativnom pristupu u nastavi stranih jezika potiče iz Velike Britanije odakle se dalje širila (Bojović, 2013: 6), da je nastava engleskog jezika u Srbiji u literaturi okarakterisana kao i dalje pretežno tradicionalna (D. N. Jovanović, 2012: 97), što se donekle podudara sa prikazom situacije u brojnim drugim zemljama „periferije“ u odnosu na „centar“ (Cortazzi & Jin, 1996; Gu, 2007; Kramsch & Sullivan, 1996; Li, 2001; Shamim, 1996), kao i da je opšti sistem vrednosti Britanaca u gotovo svim aspektima progresivniji u odnosu na srpsku stranu (Hofstede, 2001; Vlaisavljević, 2005a), u istraživanju polazimo od pretpostavke da su stavovi srpskog poduzorka tradicionalniji u odnosu na britanski.

Hipoteza 2: Postoje statistički bitne razlike između pedagoških stavova budućih i aktivnih nastavnika stranog jezika.

Međutim, iako su u nekim od, u pregledu literature navedenih, kvantitativnih istraživanja (npr. Brousseau et al., 1988; Richards et al., 1992; Vujisić-Živković i sar., 2006) ustanovljene razlike u određenim nastavnim uverenjima kao funkcije dužine nastavnog iskustva ispitanika, podsećamo na upozorenje Borga (Borg, 2006: 104) na mogućnost da upitnik kao instrument ne može da detektuje finije razlike u kogniciji budućih i aktivnih nastavnika (npr. razrađeniji mentalni plan časa, sofisticiranost

percepcije itd.), a koje su zabeležene u pregledanim studijama kvalitativnog tipa (npr. Berliner, 1987; Leinhardt, 2005), zbog čega se od detaljnijeg prikaza pojedinačnih slučajeva iskusnih i budućih nastavnika stranih jezika u drugom delu ovog istraživanja očekuje dublji uvid u ovu problematiku.

Hipoteza 3: Postoji veza između pedagoških stavova pojedinca prema različitim elementima nastave stranog jezika (npr. tradicionalnija orijentacija prema nekom aspektu podučavanja podrazumeva sličan odnos i prema nekom drugom nastavnom domenu), kao i između njegovih pedagoških uverenja i sledećih faktora: njegove vrednosne orijentacije prema odnosu roditelja i dece, tipičnog nastavnog stila kome je bio izložen prilikom učenja stranog/ih jezika u školi, nastavnih metoda promovisanih tokom inicijalnog obrazovanja i obuke i njegovog samopouzdanja u nastavi prilikom gramatičke instrukcije, upotrebe i podučavanja gramatičke terminologije i komunikacije na ciljnom jeziku. Pomenuti faktori su takođe uslovljeni kulturološki i profesionalnim statusom pojedinca (budući ili aktivan nastavnik stranog jezika).

Hipoteza 4: Postoji veza između faktora kao što su starost ispitanika, njihov radni staž, ukupna dužina boravka u ciljnoj kulturi, tipičan broj učenika u odeljenjima kojima predaju i njihovih pedagoških stavova i prethodno pomenutih obrazovno-psiholoških činilaca.

4.3. Nacrt istraživanja

Budući da se uverenja i stavovi uopšte formiraju na osnovu ličnog životnog iskustva, ali i pod uticajem društvenog okruženja pojedinca, cilj istraživanja bio je da ispita kako individualnu, idiosinkratsku dimenziju pedagoških uverenja tako i njihovu društvenu i kulturološku uslovljenost i druge odlike na grupnom nivou (npr. u zavisnosti od dužine radnog staža), zbog čega je istraživački nacrt mešovitog tipa (*mixed methods design*) izabran kao najprikladniji (Creswell & Plano Clark, 2011). Mešoviti pristup se, naime, obično definiše kao onaj u kome se u okviru iste studije prikupljaju i analiziraju i kvantitativni i kvalitativni tip podataka kako bi se na najbolji način razumeo neki kompleksni fenomen koji je predmet istraživanja (Creswell, 2003: 17; Dörnyei, 2007: 44; Suter, 2012: 369). Na primer, ograničenja kvantitativne, pozitivističke (ili postpozitivističke, v. Creswell, 2003: 7) metodologije, u kojoj se numerički preciznim,

redukcioniističkim proučavanjem na grupnom nivou eliminiše posebnost ispitanika, mogu se nadomestiti detaljnim kvalitativnim istraživanjem fenomena iz perspektive pojedinaca fokusirajući se na njihove interpretacije, tj. rekonstrukciju sopstvenih iskustava koja se tiču ispitivane teme (Merriam, 2009: 14; Ševkušić, 2011: 21; Zacharias, 2012: 101). Pragmatično udruživanje postpozitivističke i konstruktivističke paradigme omogućava ujedno i povezivanje tzv. „društvene“ i „individualističke“ perspektive u istraživanju, od kojih je prva usmerena na šire društvene procese i makro-kontekstualne faktore poput sociokulturnih normi, dok je u drugoj kompleksnost društvenog okruženja bitna samo u meri u kojoj se odražava na stavove, uverenja i sistem vrednosti samog pojedinca (Dörnyei, 2007: 167–8).

S obzirom na podjednaku važnost koja se u ovom istraživanju pridaje obema paradigmama/perspektivama, primenjen je konvergentno paralelni nacrt (*convergent parallel design*) kojim se prikupljaju različiti (kvantitativni i kvalitativni), ali komplementarni podaci o pedagoškim uverenjima i koji podrazumeva njihovu zasebnu, nezavisnu analizu, pri čemu do sinteze rezultata dolazi tek prilikom konačne interpretacije nalaza (Creswell & Plano Clark, 2011). Osnovni ciljevi kvantitativnog dela istraživanja bili su mapiranje pedagoških uverenja četiri grupe ispitanika (britanski i srpski budući i aktivni nastavnici stranog jezika) i prikupljanje brojnih drugih, uslovno rečeno, demografskih i obrazovno-psiholoških podataka za koje je na osnovu pregleda literature pretpostavljeno da su u vezi sa centralnom zavisnom varijablom. U kvalitativnom delu studije predstavnici svake od četiri grupe ispitanika su u intervjuima takođe detaljnije govorili o svojim pedagoškim stavovima, ali su glavna tema razgovora bile njihove životne, obrazovne i radne biografije i u okviru njih, pre svega, faktori koji su prema njihovom mišljenju najviše uticali na formiranje i razvoj iskazanih nastavnih uverenja. Činjenica da su rezultati upitnika sva četiri ispitanika koja su izrazila želju da budu intervjuisani korišćeni kao polazna tačka u svakom od razgovora, mogla bi nas navesti na zaključak da opisano kombinovanje kvantitativnog i kvalitativnog dela istraživanja ima obeležje sekvencijalno eksplanatornog nacrta (Creswell, 2015; Creswell & Plano Clark, 2011) budući da prikupljanje dva tipa podataka nije bilo sasvim nezavisno. Potrebno je, međutim, naglasiti da kvalitativna komponenta za cilj nije imala da objasni konačne nalaze kvantitativnog dela studije koji je u slučaju pomenutog nacrta dominantan (kvantitativna analiza je ovde izvršena nakon obavljenih

intervjua), već da ispitivanju faktora koji utiču na formiranje i razvoj pedagoških uverenja pristupi iz dva različita ugla (postpozitivističkog i konstruktivističkog; na grupnom nivou i pojedinačno; kvantitativno i kvalitativno), koji u okviru paralelno konvergentnog nacrtu imaju podjednak značaj.

Dakle, osnovna svrha upotrebe mešovitog pristupa u ovom slučaju jeste sticanje potpunije slike o izvorima obrazovnih uverenja nastavnika stranih jezika. Međutim, osim komplementarnosti (v. Greene et al. u Bryman, 2006: 105), kombinovanje dva tipa podataka omogućilo je i širenje opsega istraživanja (*expansion*) koncentrisanjem na razvoj pedagoških uverenja (*process*, v. Bryman, 2006: 106) u kvalitativnom delu studije, a čije kvantitativno ispitivanje nije preporučljivo s obzirom na već pomenutu mogućnost da postojeće individualne promene u suprotnom smeru ne budu registrovane na grupnom nivou (Cabaroğlu & Roberts, 2000; Tillema, 1998). Uključivanje kvalitativne komponente omogućilo je osim toga i triangulaciju i ilustraciju podataka prikupljenih anketom („reči daju značenje brojevima, a brojevi preciznost rečima“, Dörnyei, 2007: 45), s tim što treba napomenuti da je vremenski razmak između anketiranja i intervjuisanja ispitanika u kom su studenti-budući nastavnici išli na nastavnu praksu, omogućio i poređenje iskazanih pedagoških stavova pre (srpski uzorak) ili na početku (britanski uzorak) i posle ove važne komponente inicijalnog obrazovanja, čime je istraživanje dobilo i longitudinalnu dimenziju.

4.4. Varijable

Zavisne varijable:

- Uverenja nastavnika o gramatičkoj instrukciji, ispravljanju grešaka, ulogama nastavnika i učenika, radu u paru i u grupi i potrebama učenika
- Vrednosne orijentacije prema različitim aspektima odnosa roditelja i dece
- Percepcija izloženosti tradicionalnoj/progresivnoj nastavi stranog jezika tokom predinicijalnog obrazovanja
- Percepcija izloženosti tradicionalnim/progresivnim idejama o nastavi stranog jezika tokom inicijalnog obrazovanja i obuke

- Samopouzdanje po pitanju sopstvene gramatičke instrukcije, korišćenja i podučavanja gramatičkih termina i komunikativne jezičke sposobnosti na ciljnom jeziku

Nezavisne varijable:

- Nacionalna pripadnost (srpska ili britanska)
- Profesionalni status (aktivni nastavnik ili student-budući nastavnik)

Demografske varijable:

- Starost ispitanika
- Pol
- Radni staž/nastavno iskustvo
- Ukupna dužina boravka u ciljnoj/im kulturi/ama
- Tipična veličina odeljenja kojima nastavnik predaje
- Strani jezik/ici koji/e podučava

4.5. Instrumenti

4.5.1. Kvantitativni instrumenti

U kvantitativnom delu istraživanja korišćen je upitnik sa četiri skale kojima je izvršena elicitacija različitih stavova i percepcija ispitanika, dok su se u trećem odeljku Upitnika (*Questionnaire, Section 3, Prilog 1*) našla pitanja kojima su prikupljeni neophodni lični podaci. Predviđeno je da anketiranje bude anonimno (osim kod slanja elektronske verzije upitnika), s tim što su ispitanici koji su prilikom popunjavanja ankete naznačili da žele detaljnije da govore o svojim pedagoškim stavovima u kraćem intervjuu zamoljeni da ostave kontakt telefon ili imejl adresu. Budući da srpski uzorak čine aktivni i budući nastavnici engleskog jezika, upitnik koji je napisan na tom jeziku nije preveden na srpski, a pretpostavka da su pomenuti ispitanici u stanju da u potpunosti razumeju sadržaj ankete proverena je i pilotiranjem prve verzije upitnika na uzorku od 86 studenata treće godine engleskog jezika i književnosti na Filološkom

fakultetu u Beogradu, na osnovu čijih komentara su unete odgovarajuće izmene (npr. izostavljena je stavka koja se ticala dekontekstualizovanog uvežbavanja jezičkih struktura zbog raznolikog poimanja ovakve prakse, sintagma *an invaluable means* je u pitanju br. 40 zamenjena sa *a particularly valuable means* kako bi se izbegla eventualna zabuna oko značenja reči *invaluable*, dodate su opširnije instrukcije za popunjavanje skale iz odeljka 2 u elektronskoj verziji Upitnika itd.).

U cilju mapiranja pedagoških uverenja nastavnika stranih jezika konstruisana je **Skala uverenja o podučavanju stranog jezika** (*Questionnaire, Section 1*, Prilog 1) koja se sastoji od ukupno 44 stavki raspoređenih u pet subskala (prema Karavas-Doukas, 1996): Gramatika (14), Ispravljanje grešaka (8), Uloge nastavnika i učenika (14), Rad u paru i u grupi (4) i Potrebe učenika (4), a prema kojima se ispitanici određuju u okviru sedmostepene Likertove skale (od jakog slaganja do jakog neslaganja, tj. od +3 do -3). Povećan broj stepeni u odnosu na, u anketama ovog tipa, uobičajenu petostepenu skalu (v. Borg & Burns, 2008; Burgess & Etherington, 2002; Schulz, 2001) za cilj je imao da naglasi kontinuum između dve suprotstavljene opcije koje se međusobno ne moraju isključivati (npr. zalaganje za eksplicitno ili implicitno predavanje gramatike, v. Burgess & Etherington, 2002), a na kome se budući nastavnici mogu postaviti u zavisnosti od akcenta koji smatraju da u nastavi treba staviti na jedan i/ili drugi pristup. Iskazi koji se javljaju u upitniku predstavljaju izbor ili adaptaciju pitanja iz nekoliko anketa koje istražuju kako isključivo stavove u vezi sa gramatičkom instrukcijom (Burgess & Etherington, 2002) ili one koje se pored nje fokusiraju i na ispravljanje grešaka (Schulz, 2001) tako i one koji ispituju stavove prema više elemenata nastave stranog jezika, i to u okviru komunikativnog pristupa (Karavas-Doukas, 1996), transmisionog ili interpretativnog modela nastave (Kennedy, 1991) ili učenja i podučavanja stranog jezika uopšte (Breen et al., 2001; Horwitz, 1985; MacDonald et al., 2001). Selekcija u okviru svake subskale napravljena je tako da iskazi pokrivaju nekoliko bitnih tematskih celina (v. Prilog 3), pa su, na primer, stavke koje se tiču gramatičke instrukcije uključile tvrdnje koje se odnose na njenu ulogu (pitanja 7 i 9), stepen integracije u nastavu stranog jezika (pitanja 2 i 8), ulogu metalingvističkog znanja (pitanja 5 i 14), eksplicitno ili implicitno podučavanje gramatike (pitanja 1 i 3), analitičko ili učenje stranog jezika kroz njegovu upotrebu (*experiential*, v. Burgess & Etherington, 2002: 438; pitanja 10 i 12), upotrebu gramatičke terminologije (pitanja 6 i

13) i redosled predstavljanja gramatičkih jedinica (pitanja 4 i 11). Iskazi se tako javljaju u paru po principu suprotstavljenih tvrdnji (*split-half method*) kako bi se proverila pouzdanost skale i konzistentnost odgovora ispitanika (v. Karavas-Doukas, 1996: 191). Treba, međutim, napomenuti i da stavovi koji predstavljaju suprotstavljene orijentacije po nekom pitanju nisu isto formulisani (npr. iste reči uz upotrebu negacije) što dopušta tumačenje rezultata u zavisnosti od nijansi u značenju samih stavki. Dihotomije iskazane parovima tvrdnji (npr. eksplicitna/implicitna gramatička instrukcija) podeljene su u skladu sa pregledanom literaturom tako da jedan od elemenata predstavlja tradicionalnu orijentaciju (npr. pitanja 1, 2, 5, 7, 11, 12, 13 u subskali Gramatika), a drugi progresivnu komunikativnu orijentaciju u podučavanju stranog jezika (pitanja 3, 4, 6, 8, 9, 10, 14 u istoj subskali) kako bi se pri obradi podataka i predstavljanju rezultata ankete jasnije uočili opšti trendovi karakteristični za stavove četiri poduzorka (srpski i britanski nastavnici i studenti-budući nastavnici).

Kako bi se proverila mogućnost da su pedagoška uverenja u vezi sa širim sistemom vrednosti pojedinca, a pre svega sa njihovim stavovima o vaspitanju dece, konstruisana je skala **Vrednosne orijentacije prema različitim aspektima odnosa roditelja i dece** (*Questionnaire, Section 2, Prilog 1*) koja se sastoji od pet parova suprotstavljenih iskaza po principu semantičkog diferencijala, pri čemu se ispitanici za vrednosti od -3 do +3 odlučuju u zavisnosti od mere u kojoj podržavaju tradicionalnu (pozitivne vrednosti) i/ili progresivnu orijentaciju (negativne vrednosti). Zaokruživanjem ili, u elektronskoj verziji, podvlačenjem (*underline*) nule (0) ispitanici iskazuju podjednako podržavanje obe tvrdnje, tj. pozicioniraju se u centralni deo kontinuuma između dve krajnosti (npr. *Children should not be constrained by rules. vs. Parents should establish strict rules of behaviour.*). Iskazi predstavljaju adaptaciju rečenica kojima su definisane ključne razlike između društava sa velikom i malom distancom moći (prva dva para iskaza, Hofstede, 2001: 107), kolektivističkih i individualističkih kultura (treći par iskaza, Hofstede, 2001: 236) i onih sa velikim ili malim indeksom izbegavanja neizvesnosti (poslednja dva iskaza, Hofstede, 2001: 169) u domenu porodičnih odnosa, a koje su prethodno testirane u istraživanju kojim su ispitivane razlike u sistemu vrednosti Britanaca i prve generacije srpskih imigranata u Londonu kao funkcije njihove integracije u ciljnu kulturu (Vlaisavljević, 2005a).

Poslednje dve skale iz upitnika (**Skala izloženosti tradicionalnoj/progresivnoj nastavi stranog jezika tokom predinicijalnog obrazovanja** i **Skala izloženosti tradicionalnim/progresivnim idejama o nastavi stranog jezika tokom inicijalnog obrazovanja nastavnika**, *Questionnaire, Section 3*, Prilog 1) za cilj su imale da ispituju vezu između ličnog iskustva u učenju stranih jezika i programske orijentacije inicijalnog obrazovanja ispitanika sa jedne strane i njihovih pedagoških uverenja sa druge i da utvrdi da li su njihove percepcije uslovljene kulturološki i profesionalnim statusom ispitanika. U okviru iste skale (od -3 do +3) od ispitanika se očekivalo da zaokruže (tj. da podvuku u elektronskoj verziji upitnika) vrednosti koje na najbolji način odražavaju tipične odlike pedagoškog stila njihovih nastavnika stranog jezika iz škole, odnosno da precrtaju (boldiraju u elektronskoj verziji upitnika) one brojeve koji reflektuju nastavne stilove promovisane tokom njihovog inicijalnog obrazovanja i obuke, pri čemu negativne vrednosti predstavljaju pretežno progresivnu orijentaciju, a pozitivne pretežno tradicionalnu orijentaciju u domenu svih onih aspekata nastave stranog jezika koji su zastupljeni u Skali uverenja o podučavanju stranog jezika (gramatika, ispravljanje grešaka, uloge nastavnika i učenika, rad u grupi i u paru i potrebe učenika). Suprotstavljene orijentacije iskazane su takođe po principu semantičkog diferencijala parovima sintagmi koje se na osnovu pregledane literature odnose na ključne odlike komunikativnog ili tradicionalnog pristupa (npr. gramatičko-prevodni metod) u svakom od pomenutih domena nastave stranog jezika (*Focus on communicative activities vs. Focus on grammar; Little error correction vs. Much error correction; Student-centred vs. Teacher-centred; Pair/group work vs. Whole class teaching; Students' needs foremost vs. Students' needs neglected*).

Najzad, u trećem odeljku Upitnika od ispitanika su traženi sledeći lični podaci: starost (štikliranjem ili, u elektronskoj verziji, podvlačenjem jedne od datih kategorija: 19–24; 25–30; 31–40; preko 40), pol (muški; ženski), nacionalnost (britanska, srpska ili neka druga, pri čemu se ispitanici koji izaberu poslednju opciju izjašnjavaju da li u Velikoj Britaniji ili Srbiji žive duže od 10 godina), profesionalni status (student-budući nastavnik bez ili sa nastavnim iskustvom i kvalifikovani aktivni nastavnik stranog jezika), ciljni jezik ili jezici koje ispitanik podučava ili planira da predaje (sami upisuju podatak), da li je njegov/njihov izvorni govornik (da; ne), ukupna dužina boravka u ciljnoj kulturi/kulturama (u slučaju više ciljnih jezika, opredeljuju se za onaj koji je

dominantan, a ponuđene kategorije su: nimalo (*none*); manje od 6 meseci; 6 meseci-1 godina; duže od godinu dana). Ispitanici koji su naveli da imaju određeno nastavno iskustvo izjašnjavaju se i o njegovoj dužini (u slučaju podučavanja više stranih jezika, sugerisano im je da izaberu onaj koji duže predaju, a opredeljuju se za jednu od sledećih opcija: manje od godinu dana; 1–5 godina; 6–10 godina; 11–20 godina; preko 20 godina), tipičnom broju učenika u odeljenjima kojima predaju (manje od 10; 10–20; 21–30, preko 30), da li osećaju samopouzdanje u pogledu sopstvene gramatičke instrukcije (da; ne uvek; ne; nije primenjivo); upotrebe i podučavanja gramatičke terminologije u nastavi (da; ne uvek; ne; nije primenjivo) i komunikativne jezičke kompetencije na ciljnom jeziku (da; ne uvek; ne), pri čemu je opcija „nije primenjivo“ kod nastave gramatike i korišćenja lingvističkih termina ponuđena za slučaj da je ispitanik pobornik jake verzije komunikativnog pristupa koja gramatičku instrukciju u potpunosti isključuje.

4.5.2. Kvalitativni instrumenti

Budući da lične biografije imaju snažan uticaj na profesionalni razvoj budućih i aktivnih nastavnika (Knowles, 1992; Zeichner et al., 1987), sve je češća upotreba biografskog pristupa u istraživanjima kako bi se utvrdila veza između njihovih životnih i profesionalnih iskustava i pedagoških uverenja i prakse. Autori se najčešće fokusiraju na iskustvo školovanja ispitanika kao već pominjane „prakse kroz opservaciju“ (npr. Holt-Reynolds, 1992) ili konkretno na njihovo učenje stranih jezika (*language learning autobiography*; Bailey et al., 1996; Cabaroğlu, 1999; Farrell, 1999), na karijeru (*professional biography*; Kelchtermans, 1994) ili kombinaciju ovih životnih domena (npr. Borg, 1998), ali i šire, na celokupne „lične istorije“ (*personal/life histories*; npr. Butt et al., 1992; Knowles, 1992) ili, u okviru njih, na ključne događaje (*critical incidents*) koji su se odrazili na stavove o nastavi i učenju (npr. Denicolo & Pope, 1990). Teorijski okvir za biografije ispitanika korišćene u istraživanju koje je pred vama predstavlja Borgov model kognicije nastavnika (Borg, 2006, v. Sliku 3) koji faktore sa presudnim uticajem na njihova pedagoška uverenja deli na rana iskustva iz školske klupe, uticaj inicijalnog obrazovanja i obuke, nastavne prakse i kontekstualnih faktora u kojima se ona odvija.

Za razliku od pominjanih studija u kojima su uglavnom korišćene pisane biografije ispitanika (obično studenata-budućih nastavnika kojima je ovaj vid refleksije jedan od zadataka u okviru programa formalne pripreme za nastavnički poziv), elicitacija autobiografskih priča je ovde obavljena kroz intervju polustrukturisanog tipa. Naime, u razgovorima koji su po pravilu trajali 45–60 minuta na maternjem jeziku ispitanika, oni su prvo bili zamoljeni da govore o svojim iskustvima učenja stranih jezika u školi i van nje, sa posebnim osvrtom na nastavnike kao dobre ili loše modele, na korišćene nastavne metode, lični stil učenja jezika i sve one okolnosti ili epizode koje su prema njihovom mišljenju uticale na formiranje ili oblikovanje ispitivanih pedagoških stavova. U vezi sa inicijalnim obrazovanjem i obukom, interesovala nas je teorijska orijentacija programa, tj. nastavne metode koje su bile promovisane, doživljaj ispitanika kako teorijskog tako i praktičnog dela u vidu studentske prakse, kao i potencijalne promene u pedagoškim preduverenjima sa kojima su započeli studije. Predviđena pitanja su se takođe odnosila na sve oblike nastavne prakse, bilo da se radi o relativno neformalnim iskustvima podučavanja (npr. različiti kursevi stranih ili maternjeg jezika) ili, u slučaju aktivnih nastavnika, o formalnoj nastavi u osnovnim i srednjim školama. Od ovih ispitanika se očekivalo da opišu sve okolnosti u kojima se ona odigravala od samog početka karijere, uključujući i trenutni angažman (npr. karakteristike učeničkog tela, tehnološka opremljenost škole, kolege, praktična ograničenja itd.) i da komentarišu na koji način su opisani kontekstualni faktori uticali na razvoj njihovih pedagoških uverenja i promene u praksi. Predmet razgovora bio je i boravak ispitanika u ciljnim kulturama, a jedan deo intervjua je bio posvećen i elaboraciji stavova o nastavi i učenju stranih jezika prethodno iskazanih u upitniku. Najzad, svi ispitanici su se izjašnjavali o faktoru za koji smatraju da je u najvećoj meri uticao na njihov nastavni stil. Osim navedenih pripremljenih pitanja, polustrukturisani tip intervjua podrazumevao je i davanje slobode ispitanicima da sami odluče koliko će prostora posvetiti nekoj temi, a autorki da podrobnije ispita sve što se činilo značajnim za istraživanje, bilo da je predviđeno predstavljenim formatom pitanja ili da izlazi van njegovog okvira (Dörnyei, 2007: 136).

Pored intervjua kao osnovnog instrumenta za prikupljanje kvalitativnih podataka u tu svrhu korišćeni su i upitnik, odlomci studentskih portfolija koji su se odnosili na nastavni stil jedne od ispitanica, neformalni razgovor vođen sa učenicama i kolegicom

druge nastavnice, kao i portfolio i snimljeni čas jedne od studentkinja, pa se zbog pokušaja dubinskog, sveobuhvatnog ispitivanja više pojedinačnih slučajeva, ovaj deo istraživanja može smatrati i višestrukom ili kolektivnom studijom slučaja (*multiple or collective case study*; Stake, 2005: 445; Ševkušić, 2011: 124; Yin, 2009: 19). Međutim, iako je ovaj termin korišćen prilikom predstavljanja rezultata, treba ipak napomenuti da zbog praktičnih ograničenja autorka nije imala priliku da duži vremenski period boravi u njihovom radnom i životnom okruženju prikupljajući podatke, a što predstavlja uobičajenu praksu kod ove metode istraživanja (Dörnyei, 2007: 152; Wray & Bloomer, 2006: 170). U svakom slučaju, i pored nastojanja detaljnog proučavanja svakog ispitanika i njihovih posebnosti, dizajn višestrukog slučaja ovde je upotrebljen u cilju sticanja uvida u širi fenomen formiranja i razvoja pedagoških uverenja i definisanja teorijskih postavki o faktorima koji na ove procese utiču (Stake, 2005: 445).

4.6. Procedura uzorkovanja

Populacija na koju se istraživanje odnosi jesu srpski i britanski studenti-budući nastavnici stranog jezika i njihove kolege koje su u službi u srednjim školama. S obzirom na komparativni karakter dela istraživanja u zavisnosti od nacionalne pripadnosti i već pomenutog profesionalnog statusa ispitanika, kvotni uzorak je izabran kao najprikladniji. Međutim, zbog ograničenog studijskog boravka u Velikoj Britaniji i vrlo malog anketnog odaziva kako za vreme njegovog trajanja tako i nakon povratka u Srbiju kada su upitnici slati elektronskim putem, broj britanskih ispitanika ostao je daleko manji od planiranog. Situaciju je dodatno otežavala činjenica da su mnogi studenti i nastavnici stranih jezika u Velikoj Britaniji pripadnici neke druge nacije (obično one čiji maternji jezik podučavaju), te su njihovi popunjeni upitnici bili isključeni iz dalje analize. Veličina srpskog uzorka je zato morala biti ograničena, posebno u slučaju studenata-budućih nastavnika engleskog jezika kojima je autorka imala olakšan pristup kao lektor na Filološkom fakultetu u Beogradu koji obrazuje najveći broj kandidata ovog profila u zemlji.

Kako bi se povećala homogenost uzorka i što preciznije odredio nastavni kontekst na koji se pedagoška uverenja ispitanika odnose, opredelili smo se za nastavnike srednjih škola i britanske studente koji se obučavaju za rad u ovom tipu institucije

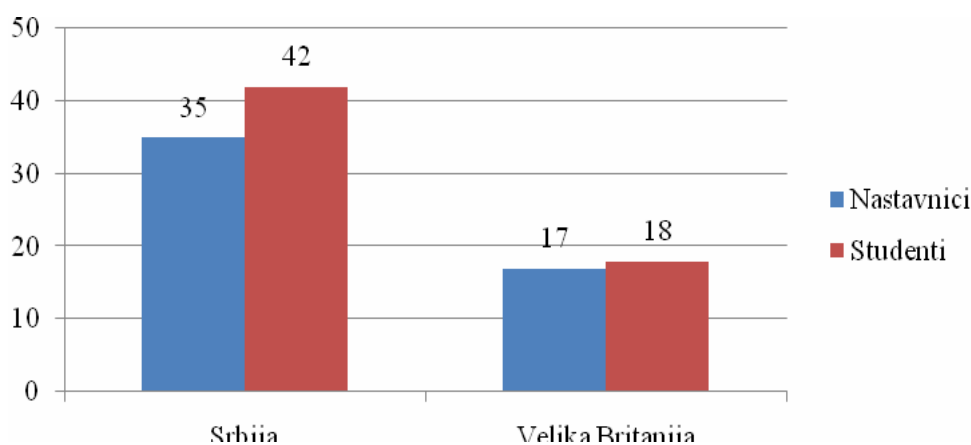
(programi formalne pripreme za nastavnički poziv u Srbiji ne predviđaju ovu vrstu podele, ali je studentima prilikom popunjavanja upitnika predloženo da se ponuđeni iskazi odnose na nastavu na ovom nivou). Međutim, osim po broju ispitanika, nastojanje da se poduzorci u što većoj meri ujednače nailazilo je i na prepreke proistekle iz razlika prisutnih u samim kulturama. Srednje škole u Srbiji, na primer, primaju učenike starosne dobi od 14–18 godina, dok u Velikoj Britaniji školski sistem podrazumeva srednje obrazovanje za uzrast od 11 do 16 ili 18 godina. Takođe, s obzirom da su studenti engleskog jezika u Srbiji osnovni predmet interesovanja autorke, postojala je dilema da li da odgovarajući britanski poduzorak čine budući nastavnici engleskog kojima je to maternji jezik ili da to budu studenti koji se pripremaju za nastavu francuskog, nemačkog i drugih jezika koji se u školama u Velikoj Britaniji podučavaju kao strani. Budući da se, osim veće pragmatičke moći engleskog jezika (v. Rahman, 2001), koja se može odraziti na motivaciju za njegovo učenje, pomenuti jezici strukturno ne razlikuju u tolikoj meri da mogu bitno uticati na stavove o nastavi (o uticaju kineskog kao ciljnog jezika na stil podučavanja u odnosu na engleski v. Bodycott, 2006), opredelili smo se za drugu grupu ispitanika smatrajući da je važnije izbeći razlike u pristupu nastavi jezika u zavisnosti od toga da li je on u određenom kontekstu strani ili drugi jezik i da li se podučava u okviru formalnog obrazovnog sistema ili van njega (npr. škole stranih jezika). Najzad, razlike između uzoraka studenata u dve kulture koje će detaljnije biti opisane u sledećem odeljku (npr. u nastavnom iskustvu i dužini boravka u ciljnim kulturama), posledica su pre svega različite strukture studija jezika u dve zemlje gde se u slučaju Velike Britanije strani jezici na fakultetima izučavaju uz gotovo obavezan studentski boravak u ciljnoj kulturi, a priprema za nastavnički poziv uglavnom podrazumeva pohađanje pomenutog jednogodišnjeg poslediplomskog *PGCE* programa koji je pretežno praktično orijentisan i predviđa višemesečnu obuku studenata kroz praćenje njihovog rada u nastavi. U Srbiji su studije stranog jezika organizovane tako da obično uključuju i izučavanje književnosti na ciljnom jeziku, dok je nastava metodike u vreme prikupljanja podataka bila relativno zapostavljena (npr. mali fond časova) i u najvećoj meri teorijskog tipa. Kako bi se neutralisale neke od ovih razlika, najveći broj upitnika u prvoj fazi prikupljanja podataka studentima je podeljen nakon približno istog trajanja teorijskog

tipa nastave na fakultetima (u trećoj godini osnovnih studija u Beogradu i u toku drugog trimestra *PGCE* programa na univerzitetu u Velikoj Britaniji).

Što se uzorkovanja u kvalitativnom delu studije tiče, intervjuisani su svi britanski i većina srpskih ispitanika koji su se u anketi izjasnili da na taj način žele dodatno da doprinesu istraživanju. Razgovori su tako vođeni sa dva britanska studenta-buduća nastavnika i tri iskusna nastavnika stranih jezika, dok su u Srbiji u intervjuima učestvovala tri studenta i jedna nastavnica engleskog jezika. Od ovih ispitanika izabrana su četiri predstavnika svakog poduzorka kako bi se stekao uvid u neke od specifičnosti svake grupe (npr. studentska praksa ili upotreba tehnologije u nastavi u Velikoj Britaniji u odnosu na Srbiju). Osim raznovrsnosti (*variety*), jedan od osnovnih kriterijuma za selekciju ovih kandidata bilo je uverenje autorke da iz njihovih svedočenja može najviše da se sazna o faktorima koji utiču na formiranje i razvoj pedagoških uverenja (*potential for learning*, v. Stake, 2005: 451).

4.6.1. Opis uzorka u kvantitativnom delu istraživanja

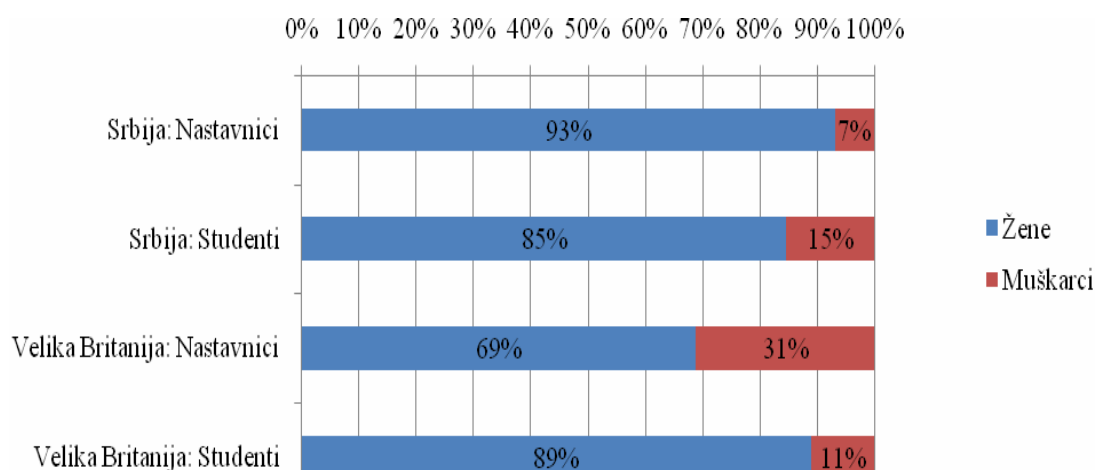
U istraživanju je učestvovalo ukupno 77 ispitanika iz Srbije, od čega 35 nastavnika i 42 studenata. U Velikoj Britaniji učešće je uzelo ukupno 35 ispitanika i to 17 nastavnika i 18 studenata. Na Grafikonu 1 prikazana je struktura uzorka s obzirom na nacionalnost, kao i na to da li su ispitanici studenti-budući nastavnici ili aktivni nastavnici stranih jezika.



Grafikon 1. Struktura uzorka po nacionalnosti

U uzorku dominiraju ispitanice, a na Grafikonu 2 prikazana je polna struktura sve četiri grupe ispitanika. U grupi nastavnika iz Srbije našlo se 2 nastavnika muškog pola

(7%), dok je u grupi studenata iz Srbije ispitano 6 muškaraca (15%). Među ispitanicima iz Velike Britanije ispitano je 5 nastavnika muškog pola (31%) i 2 studenta muškog pola (11%). Imajući u vidu da je reč o prigodnom uzorku veoma ograničene veličine, kao i razlike u veličini poduzoraka, nije moguće porediti zastupljenost ispitanika i ispitanica u različitim grupama.



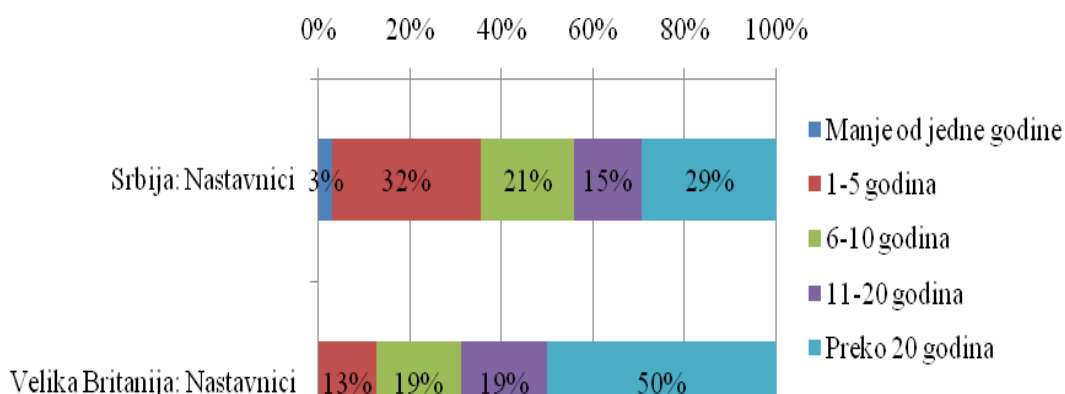
Grafikon 2. Polna struktura uzorka

U istraživanju su učestvovali ispitanici različite starosti (Grafikon 3). Kada je reč o nastavnicima iz Srbije, najzastupljeniji su ispitanici koji imaju preko 40 godina i njih je ukupno 14 (40%), 10 nastavnika nalazi se u starosnoj grupi od 25–30 godina (31.4%), a preostalih 10 ima između 31–40 godina (28.6%). Među studentima iz Srbije najviše je onih koji imaju između 19 i 24 godine, čak 38 (92.7%), dok je manji broj studenata u starosnoj grupi između 25 i 30 godina, tek troje (7.3%). U grupi nastavnika iz Velike Britanije najveći broj ispitanika takođe ima preko 40 godina i njih je 10 (62.5%), u grupi između 31–40 godina su 3 nastavnika (18.8%), 2 nastavnika imaju između 25–30 godina (12.5%), dok je ispitan i jedan nastavnik mlađi od 25 godina (6.3%). I konačno, među studentima iz Velike Britanije najveći broj ispitanih je starosti između 25 i 30 godina, njih 11 (61.15%), 6 studenata je mlađe od 25 godina (33.3%), dok jedan ispitanik ima između 31 i 40 godina (5.6%). Za razliku od srpskih kolega koji su upisani na treću godinu osnovnih četvorogodišnjih studija, britanski uzorak čine postdiplomci, što objašnjava i razlike u starosnoj strukturi dve grupe studenata-budućih nastavnika.



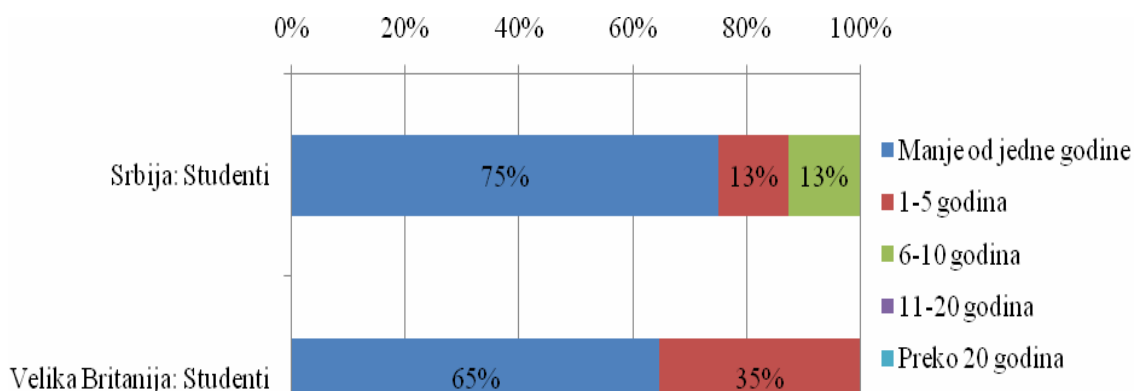
Grafikon 3. Starosna struktura uzorka

U nastavničkom uzorku u Srbiji našli su se nastavnici sa različitom dužinom radnog iskustva (Grafikon 4). Najviše je nastavnika koji predaju između 1–5 godina, ukupno 11 (32.4%), slede nastavnici koji imaju preko 20 godina nastavnog iskustva i njih je 10 (29.4%), između 6–10 godina predaje 7 nastavnika (20.6%), njih 5 radi između 11–20 godina (14.7%), dok samo jedan nastavnik iz uzorka ima radno iskustvo kraće od godinu dana (2.9%). Među nastavnicima u Velikoj Britaniji najzastupljeniji su oni koji imaju iskustvo u nastavi duže od 20 godina i njih je ukupno 8 (50%), slede nastavnici koji rade između 11–20 godina kojih je troje (18.8%) i između 6–10 godina kojih je takođe troje (18.8%), dok je najmanje nastavnika koji rade između 1–5 godina, tek dvoje (12.5%).



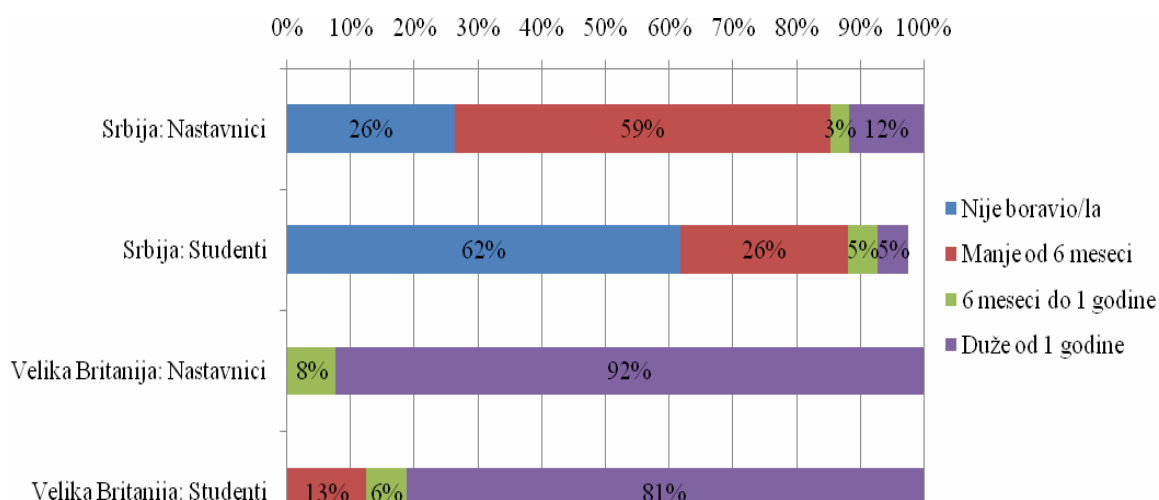
Grafikon 4. Nastavno iskustvo nastavnika iz Srbije i Velike Britanije

Veći broj studenata iz Velike Britanije ima iskustvo u podučavanju stranog jezika nego što je to slučaj sa njihovim kolegama iz Srbije. Dok su svi studenti iz Velike Britanije uključeni u ovo istraživanje imali nastavno iskustvo (18 ili 100%), to važi za manje od polovine studenata ispitanih u Srbiji (17 ili 40.5%). Naime, za razliku od britanskih kolega koje dve trećine programa obuke za nastavnički posao provode na praksi u dve različite škole (v. Grenfell et al. 2003: 68), praktična priprema srpskih studenata podrazumeva samo 8 školskih časova opservacije nastavnika-mentora i jedan samostalno vođen ispitni čas. Na Grafikonu 5 prikazano je nastavno iskustvo za one studente koji su izvestili da ga imaju. Među studentima iz Srbije njih 12 ima iskustvo u podučavanju kraće od godinu dana (75%), dvoje ispitanika imaju iskustvo u dužini između 1–5 godina (12.5%) i preostalo dvoje jezik podučavaju između 6–10 godina (12.5%). S obzirom da se od ove grupe srpskih ispitanika njih 11 izjasnilo da je podučavalo ili podučava grupu koja broji manje od 10 učenika, dok njih četvoro nastavu drži grupi od 10–20 učenika, izvesno je da se njihovo iskustvo odnosi na privatne časove, rad u privatnim školama jezika ili u okviru raznih volonterskih projekata. Dve trećine studenata iz Velike Britanije ima nastavno iskustvo kraće od godinu dana (11 ili 64.7%), što se verovatno najvećim delom odnosi na studentsku praksu s obzirom na pomenutu strukturu programa i podatak da njih devetoro nastavu drži odeljenjima sa 21–30 učenika, a dvoje grupama sa 10–20 učenika. Preostala trećina ima iskustvo u podučavanju jezika između 1–5 godina (6 ili 35.3%), a sigurno je da se bar neka od tih iskustava odnose i na časove njima maternjeg engleskog jezika (npr. letnji kursevi, privatne škole engleskog jezika itd.) budući da su dva ispitanika to i eksplicitno navela u upitniku.



Grafikon 5. Nastavno iskustvo studenata iz Srbije i Velike Britanije

Izražene su razlike između nastavnika i studenata iz Srbije i Velike Britanije u pogledu dužine boravka u kulturama u kojima se govori strani jezik koji predaju ili izučavaju na studijama (Grafikon 6). Dok među ispitanim nastavnicima iz Velike Britanije dužina boravka ni u jednom slučaju nije bila kraća od 6 meseci, a dominiraju nastavnici koji su u ciljnim kulturama proveli više od godinu dana (12 ili 92.3%), u Srbiji su ovakvi nastavnici u manjini. Najveći broj ispitanih nastavnika boravio je na engleskom govornom području manje od 6 meseci (20 ili 58.8%), slede nastavnici koji u ovim zemljama nikada nisu boravili (9 ili 26.5%), samo 4 nastavnika su ostvarila boravak duži od godinu dana (11.8%), a jedan nastavnik je na ovom području proveo između 6 meseci i godinu dana (2.9%). Situacija je slična i sa studentima iz Srbije i Velike Britanije. Najveći broj studenata iz Srbije nikada nije boravio u zemljama u kojima je engleski maternji jezik (26 ili 61.9%), četvrtina je boravila manje od 6 meseci (11 ili 26.2%), dva ispitanika su u ovim kulturama proveli između 6 meseci i godinu dana (4.8%) i preostala dva ispitanika su na engleskom govornom području živela duže od godinu dana (4.8%). Među studentima iz Velike Britanije najveći broj ispitanika je u ciljnim kulturama boravio duže od jedne godine (13 ili 81.3%), jedan student je boravio između 6 meseci i godinu dana (6.3%), a dva kraće od 6 meseci (12.5%). Ovako izražene razlike između srpskog i britanskog uzorka mogu se objasniti činjenicom da studije stranih jezika u Velikoj Britaniji podrazumevaju i duži studijski boravak u ciljnoj kulturi/ama što nije slučaj u Srbiji, ali i, šire gledano, tradicionalno velikom razlikom u nacionalnom dohotku po stanovniku između dve zemlje dodatno uvećanom nestabilnom društveno-političkom situacijom na Zapadnom Balkanu u poslednjih 25 godina, zbog čega brojni studenti i nastavnici iz Srbije nisu bili u mogućnosti da putuju u ciljne kulture.



Grafikon 6. Dužina boravka u ciljnim kulturama

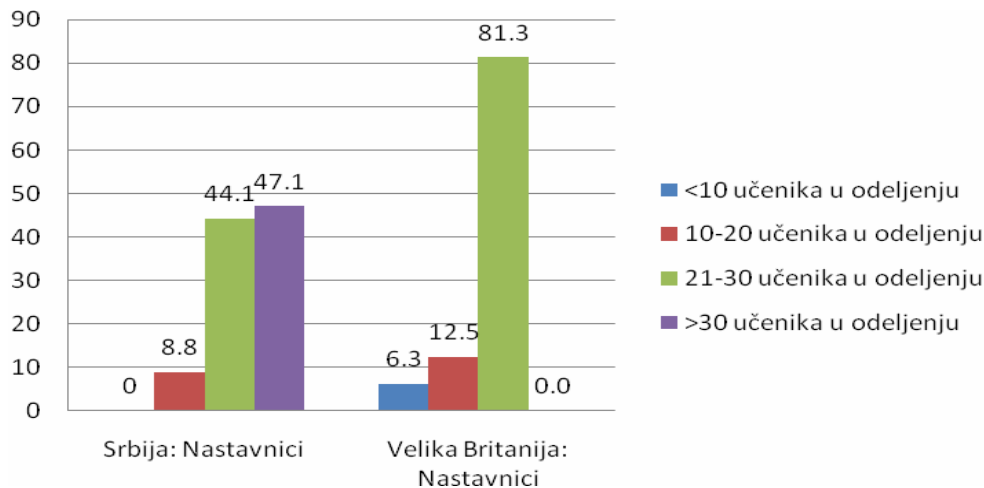
U Tabeli 2 prikazani su jezici koje podučavaju nastavnici koji su učestvovali u ovom istraživanju, kao i jezici koje izučavaju ispitanici iz grupe studenata. Svi nastavnici iz Srbije koji su učestvovali u ovom istraživanju drže nastavu engleskog jezika, dok studenti iz Srbije izučavaju engleski jezik. Pored ovog, studenti kao drugi jezik proučavaju i španski, nemački, italijanski i norveški jezik. U Velikoj Britaniji učešće su uzeli nastavnici koji prvenstveno predaju francuski jezik, kao i studenti koji proučavaju francuski kao prvi jezik. Pored ovog, ispitanici iz Velike Britanije predaju/izučavaju i nemački, italijanski, španski i latinski jezik.

Tabela 2.

Jezici koje predaju/izučavaju na studijama ispitanici iz Srbije i Velike Britanije

	Srbija		Velika Britanija	
	Nastavnici	Studenti	Nastavnici	Studenti
Engleski	33	39	0	0
Ruski	1	0	0	0
Nemački	0	1	4	8
Italijanski	0	1	2	2
Španski	0	4	6	7
Norveški	0	1	0	0
Francuski	0	0	14	17
Latinski	0	0	0	1
Bez odgovora	2	3	2	1
Ukupno	35	42	17	18

Utvrđene su i značajne razlike u veličini odeljenja kojima predaju nastavnici u Srbiji i Velikoj Britaniji ($\chi^2=12.48$, $p=.006$). Dok britanski ispitanici ni u jednom slučaju ne predaju odeljenjima koja broje više od 30 učenika, u ovako velikim odeljenjima nastavu drži skoro polovina nastavnika iz Srbije (Grafikon 7).



Grafikon 7. Broj učenika u odeljenjima kojima predaju nastavnici iz Srbije i Velike Britanije

4.6.2. Opis uzorka u kvalitativnom delu istraživanja

U kvalitativnom delu istraživanja učestvovala su četiri ispitanice i to: britanska studentkinja-buduća nastavnica francuskog i italijanskog jezika starosti između 25 i 30 godina koja je u vreme popunjavanja upitnika i intervjuja pohađala *PGCE* program na jednom od britanskih univerziteta; nastavnica francuskog jezika iz Velike Britanije sa više od 20 godina iskustva u nastavi; studentkinja engleskog jezika i književnosti iz Srbije, starosti između 19 i 24 godine; i njena sunarodnica, nastavnica engleskog jezika u jednoj od beogradskih gimnazija koja je u službi duže od 20 godina. U cilju očuvanja anonimnosti ispitanica, umesto njihovih imena korišćeni su pseudonimi (redom: Sara, Bet, Mina i Sonja), a iz njihovih biografija izostavljene su određene pojedinosti koje bi mogle ukazati na njihov identitet (npr. nazivi institucija u kojima studiraju ili rade). S obzirom da će njihovi profili biti predstavljeni u okviru pojedinačnih studija slučaja, ovde ćemo samo napomenuti da su u skladu sa konstruktivističko-interpretativnom

tradicijom istraživanja ispitanice bile aktivne učesnice u kreiranju rezultata (*participants, not subjects*; Denicolo & Pope, 1990: 165) s obzirom na to da je akcent bio na njihovoj interpretaciji sopstvenih doživljaja za koje smatraju da su doprineli formiranju i daljem oblikovanju različitih pedagoških uverenja u vezi sa nastavom stranog jezika (Merriam, 2009:14; Ševkušić, 2011: 40).

4.7. Procedura prikupljanja podataka

Proces prikupljanja podataka započet je još 2009. godine za vreme studijskog boravka autorke na Oksfordskom univerzitetu u Velikoj Britaniji. Zahvaljujući kolegici sa Filološkog fakulteta u Beogradu, upitnik je 09. februara te godine u cilju njegovog testiranja popunilo 86 studenata engleskog jezika i književnosti na časovima predmeta Nastava gramatike, prilikom čega su zamoljeni da pored usmenog obrazlaganja svojih stavova komentarišu i sopstveno razumevanje stavki i daju savete za njihovu eventualnu preformulaciju. U organizaciji same autorke, isto je učinilo i devet studenata master studija iz oblasti primenjene lingvistike (*MSc in Applied Linguistics*) na Univerzitetu u Oksfordu. Nakon unošenja izmena na osnovu razmotrenih predloga, krajem februara su anketirani prvo studenti *PGCE* programa koji ih na istom univerzitetu priprema za nastavu stranih jezika u srednjim školama. Naime, na osnovu spiska studenata koje je poslao jedan od njihovih profesora, pripremljeno je 30 kopija upitnika, a od dvadesetak podeljenih, vraćeno je ukupno devet, od čega samo tri u potpunosti popunjena, dok su tri upitnika odmah izdvojena, a kasnije isključena iz analize, budući da su ih popunjavali studenti koji nisu britanske nacionalnosti. Usledilo je kontaktiranje drugih profesora koji na univerzitetima u Velikoj Britaniji vode *MFL PGCE*⁸ programe (*course leaders*), s tim što je onima u Oksfordu (*Oxford Brookes University*) i u Londonu ponuđeno da lično obavim administraciju upitnika, dok su ostali zamoljeni da poslatu elektronsku verziju proslede svojim studentima kako bi je oni popunjenu vratili na moju imejl adresu. Ovaj postupak je u kasnijim fazama prikupljanja podataka ponovljen još dva puta iz Beograda, a poslednji put u periodu februar–maj 2013. godine kada se nastavio trend slabog odaziva, pa su rezultat 15

⁸ *Modern Foreign Language Postgraduate Certificate in Education*

imejloma poslatih na adrese profesora sa različitih univerziteta (između ostalih *Durham University, The University of Leeds, King's College London, The University of Warwick, Roehampton University, The University of Sheffield*) samo tri popunjena upitnika njihovih studenata.

Kako bi se doprlo direktno do budućih nastavnika u Velikoj Britaniji, pronađene su grupe koje su na Fejsbuku oformili kandidati *MFL PGCE* programa različitih univerziteta (između ostalih *PGCE MFL Bristol, York PGCE MFL 2013, University of Manchester MFL PGCE 2013–2014*) i u martu 2014. godine poslate poruke njihovim predstavnicima u kojima je opisano istraživanje i upućena molba za učestvovanje članova grupe u njemu. Nažalost, niko od šest kontaktiranih studenata nije odgovorio na poruku, a neki od razloga generalno lošeg odaziva ove grupe ispitanika verovatno su njihova preopterećenost usled izuzetno zahtevnog studijskog programa, zasićenost molbama za popunjavanjem različitih anketa koju je autorka sâma iskusila kao student u Oksfordu, ali i previše ambiciozno osmišljen upitnik čije je popunjavanje zahtevalo minimum 15 minuta za buduće nastavnike bez nastavnog iskustva, a znatno više vremena za studente koji su se već oprobali u nastavi. Oni su, kao i ostali ispitanici koji su već podučavali, u najvećem broju slučajeva izostavljali odgovore iz dela upitnika otvorenog tipa koji se odnosi na razliku između iskazanih uverenja i nastavne prakse i razloge zbog kojih do diskrepance dolazi, zbog čega je ovaj segment gotovo u potpunosti izostavljen iz analize podataka (izuzetak su upitnici ispitanika uključenih u studije slučajeva).

Kako bi doprli do nastavnika stranih jezika u Velikoj Britaniji, iskorišćen je događaj pod nazivom „Dan stranih jezika kao školskog predmeta“ (*Modern Languages Subject Day*) organizovan 14. februara 2009. godine na jednom od koledža Univerziteta u Oksfordu u kojem je autorka za vreme studija boravila (*Jesus College*). Zahvaljujući gospođici Sju Moris koja je ispred koledža bila zadužena za odnose sa školama, upitnik je u martu iste godine prosleđen na adrese 35 nastavnika koji su prisustvovali pomenutom skupu, pri čemu se pozivu da učestvuju u anketiranju odazvalo samo njih četvoro. Proces prikupljanja podataka među ovom populacijom nastavljen je elektronskim slanjem upitnika nastavnicima stranih jezika čije su imejl adrese pronađene na sajtovima škola u kojima predaju, dok su štampani primerci ankete odneti u nekoliko srednjih škola koje se nalaze u samom Oksfordu. Autorka je takođe putovala

u Lester kako bi na jednom većem stručnom skupu nastavnika stranih jezika lično podelila upitnike učesnicima i drugim posetiocima konferencije na pauzama između izlaganja i prilikom njihovog obilaska štandova sa udžbenicima i drugom literaturom.

Što se tiče prikupljanja podataka od ispitanika iz Srbije, proces je bio znatno lakši i brži. Kao što smo već pomenuli, anketirani su studenti treće godine osnovnih studija Engleskog jezika i književnosti na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu kojima je autorka u to vreme držala časove vežbanja Savremenog engleskog jezika. Iako je proces ponovljen u tri akademske godine počevši od 2010/2011., samo deo svih popunjenih upitnika iskorišćen je za ovo istraživanje kako razlika u broju srpskih i britanskih ispitanika ne bi bila suviše velika. Od nastavnika engleskog jezika, prvo su tokom 2010. godine anketirani oni koji predaju u beogradskim gimnazijama (I, III, IV, V, XIII, XIV, XV) tako što bi autorka nakon dobijene dozvole od direktora škola ostavljala odgovarajući broj primeraka upitnika, koje bi zatim popunjene u dogovoreno vreme preuzimala od nekog od zaposlenih iz svake institucije (psiholozi, nastavnici, direktori). Anketa je takođe sprovedena među nastavnicima engleskog jezika koji su prisustvovali jednom od Longmanovih seminara održanom u Beogradu, kao i među onima koji su u aprilu 2011. godine učestvovali na konferenciji *Teaching-Learning-Assessing: Strengthening the Links – 9th Annual IATEFL ELTA Conference* na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu na kojoj je autorka izlagala.

Najzad, četiri ispitanice koje su učestvovala u kvalitativnom delu studije intervjuisane su redom: 09. juna 2009. godine u jednoj od prostorija koledža *Jesus* u Oksfordu (Sara), 24. juna 2009. godine u zbornici škole *Lancaster Girls' Grammar School* u kojoj Bet predaje; 19. februara 2013. godine u jednom od kafića nedaleko od Filološkog fakulteta u Beogradu (Mina); i 29. januara 2015. godine u kabinetu za engleski jezik gimnazije u kojoj predaje Sonja. Osim intervjua i podataka iz drugih već nabrojanih izvora, treba napomenuti da je tokom istraživanja vršena i opservacija tri časa dva aktivna i jednog studenta-budućeg nastavnika stranih jezika u Oksfordu, Lankasteru i Notingamu, od kojih dvoje intervjuisanih ispitanika koji nakon razmatranja informativnosti svih razgovora nisu izabrani da budu akteri studija slučaja, dok je jedna od pomenutih nastavnica Betina koleginica iz škole. Iako njihovi slučajevi nisu razmatrani u ovom istraživanju, posmatranje ovih časova doprinelo je sticanju uvida u opšte odlike nastave stranih jezika u srednjim školama u Velikoj Britaniji.

4.8. Analiza podataka

4.8.1. Kvantitativna analiza

Prilikom obrade podataka za ispitivanje psihometrijskih karakteristika primenjenih instrumenata izvršena je analiza interne konzistentnosti. Izračunati su i osnovni deskriptivni pokazatelji za sve ajteme i formirane prosečne skorove (aritmetička sredina i standardna devijacija). Dvofaktorska analiza varijanse za neponovljena merenja primenjena je kao tehnika prikladna za statističko testiranje razlika između različitih grupa ispitanika, dok su veze ispitivanih varijabli ispitane primenom korelacione analize.

4.8.1.1. Analiza interne konzistentnosti primenjenih instrumenata

Skala uverenja o podučavanju stranog jezika. Analizirana je interna konzistentnost upitnika u celini, kao i za pet subskala (gramatika, ispravljanje grešaka, uloge nastavnika i učenika, rad u grupama/parovima, potrebe učenika). Pouzdanost upitnika u celini je zadovoljavajuća i iznosi $\alpha=.74$, dok je pouzdanost subskala nešto niža i prikazana je u Tabeli 3. Niža pouzdanost subskala može se pripisati ograničenom broju ispitanika, pa se u narednim istraživanjima sugeriše proveravanje metrijskih karakteristika, kao i latentne strukture instrumenta na većem uzorku ispitanika (minimalna preporučena veličina uzorka $N=220$). U Prilogu 2 prikazane su detaljne psihometrijske karakteristike za sve stavke unutar pet subskala, a u Prilogu 3 nalaze se deskriptivni pokazatelji (minimum, maksimum, aritmetička sredina i standardna devijacija).

Tabela 3.

Interna konzistentnost Skale uverenja o podučavanju stranog jezika u celini i za pojedinačne subskale

	Subskale	Interna konzistentnost (Kronbahova alfa)
1.	Gramatika	$\alpha=.63$
2.	Ispravljanje grešaka	$\alpha=.44$
3.	Uloge nastavnika i učenika	$\alpha=.55$
4.	Rad u grupama/parovima	$\alpha=.52$
5.	Potrebe učenika	$\alpha=.41$
	Skala u celini	$\alpha=.74$

Vrednosne orijentacije prema različitim aspektima odnosa roditelja i dece.

Utvrđeno je da ova skala ima prihvatljivu pouzdanost koja iznosi $\alpha=.67$. U Prilogu 4 prikazani su podaci psihometrijske analize pojedinačnih stavki, a u Prilogu 5 nalaze se deskriptivni pokazatelji (minimum, maksimum, aritmetička sredina i standardna devijacija).

Skala izloženosti tradicionalnoj/progresivnoj nastavi L2 tokom predinicijalnog obrazovanja. Analiza interne konzistencije pokazala je da ova skala ima odličnu pouzdanost ($\alpha=.81$). Prilog 6 sadrži podatke o psihometrijskoj analizi pojedinačnih stavki, a u Prilogu 7 nalaze se deskriptivni pokazatelji (minimum, maksimum, aritmetička sredina i standardna devijacija).

Skala izloženosti tradicionalnim/progresivnim idejama o nastavi L2 tokom inicijalnog obrazovanja nastavnika. Pouzdanost ove skale je veoma visoka i iznosi $\alpha=.88$. U Prilogu 8 prikazani su podaci psihometrijske analize pojedinačnih stavki, a u Prilogu 9 nalaze se deskriptivni pokazatelji (minimum, maksimum, aritmetička sredina i standardna devijacija).

4.8.1.2. Formiranje skorova

Kako bi se ispitale razlike u uverenjima različitih grupa (srpski i britanski studenti i nastavnici), kao i uticaj različitih faktora na uverenja ispitivanih grupa (lično iskustvo u učenju stranih jezika, inicijalno obrazovanje i obuka, iskustvo u nastavi, uverenja o

vaspitanju dece, izloženost ciljnom jeziku/kulturi itd.), prvo su formirani skorovi za primenjene instrumente.

Skala uverenja o podučavanju stranog jezika. Kada je reč o Skali uverenja o podučavanju stranog jezika formirano je pet skorova za pet subskala ovog instrumenta. Odgovori od -3 do +3 zamenjeni su rasponom od 1 do 7 (-3=1, 0=4, +3=7). Slaganje na stavkama uključenim u ove subskale može ukazivati na tradicionalnu ili progresivnu orijentaciju prema ispitivanim elementima nastave. Stoga su stavke koje ukazuju na progresivnu orijentaciju rekodirane,⁹ kako bi slaganje na svim stavkama u instrumentu ukazivalo na tradicionalnu orijentaciju. U Tabeli 4 prikazani su redni brojevi rekodiranih stavki za svih 5 subskala. Zatim su za svaku subskalu izračunati prosečni skorovi, odnosno izračunata je prosečna vrednost svih odgovora koji se odnose na jednu subskalu i taj postupak je ponovljen za svih pet subskala. Skor može da varira od 1 do 7, a veći skor na svakoj od subskala ukazuje na tradicionalnija uverenja ispitanika. Na primer, ukoliko ispitanik ima prosečni skor 6.3 na subskali Gramatika možemo tvrditi da taj ispitanik ima prilično tradicionalna uverenja o ulozi gramatike u podučavanju stranog jezika. Ukoliko bi skor ispitanika na ovoj subskali iznosio 2.3 tvrdili bismo da su uverenja tog ispitanika progresivna.

Tabela 4.

Stavke koje su rekodirane prilikom izračunavanja skorova na subskalama Skale uverenja o podučavanju stranog jezika

	Subskale	Rekodirane stavke
1.	Gramatika	9, 14, 8, 3, 10, 4, 6
2.	Ispravljanje grešaka	15, 19, 20, 21
3.	Uloge nastavnika i učenika	24, 35, 32, 25, 29, 36
4.	Rad u grupama/parovima	38, 40
5.	Potrebe učenika	42, 44

Vrednosne orijentacije prema različitim aspektima odnosa roditelja i dece. Budući da su sve stavke uključene u ovu skalu formulisane u istom smeru, tako da veće

⁹ Na stavkama koje ukazuju na progresivnu orijentaciju odgovor 1 zamenjen je sa 7, 2 sa 6, 3 sa 5, 5 sa 3, 6 sa 2, a 7 sa 1.

slaganje ukazuje na tradicionalnija uverenja, nije bilo potrebe za rekodiranjem. Odgovori od -3 do +3 tri zamenjeni su rasponom od 1 do 7 (-3=1, 0=4, +3=7), a zatim je izračunat i prosečni skor na ovoj skali. Skor može da varira od 1 do 7, a veći skor ukazuje na tradicionalnija uverenja u pogledu odnosa roditelja i dece.

Skala izloženosti tradicionalnoj/progresivnoj nastavi L2 tokom predinicijalnog obrazovanja. Slaganje sa svim stavkama u ovoj skali ukazuje na to da je ispitanik bio izložen tradicionalnijoj nastavi tokom predinicijalnog školovanja. Stoga su odgovori od -3 do +3 zamenjeni rasponom od 1 do 7 (-3=1, 0=4, +3=7), a zatim je izračunat i prosečni skor na ovoj skali koji može da varira od 1 do 7. Viši skor ukazuje na izloženost tradicionalnijoj nastavi tokom školovanja koje je prethodilo fakultetskom obrazovanju.

Skala izloženosti tradicionalnim/progresivnim idejama o nastavi L2 tokom inicijalnog obrazovanja i obuke nastavnika. Kao i u slučaju prethodne skale, slaganje na svih pet stavki ukazuje na percepciju inicijalnog obrazovanja i obuke za nastavnički poziv kao pretežno tradicionalno orijentisane. Odgovori od -3 do +3 zamenjeni su rasponom od 1 do 7 (-3=1, 0=4, +3=7), a zatim je izračunat i prosečni skor. Skor može da varira od 1 do 7, a što je viši, ispitanik je bio izloženiji tradicionalnijim idejama o nastavi tokom nastavničke obuke.

4.8.2. Kvalitativna analiza

Detaljnjoj kvalitativnoj analizi podataka prethodila je transkripcija svih pet intervju sa budućim i aktivnim nastavnicima iz Velike Britanije, a zatim i dva intervju sa izabranim ispitanicama srpske nacionalnosti. S obzirom na to da su razgovori na engleskom transkribovani u ranoj fazi obrade podataka, njihovo iščitavanje omogućilo je konačnu selekciju britanskih ispitanika odabirom dva intervju sa najviše zanimljivog materijala u vezi sa postavljenim istraživačkim pitanjima, ali i reviziju protokola za vođenje intervju na srpskom jeziku (npr. uvršteno je pitanje o saradnji sa kolegama nakon čestih osvrta britanske ispitanice na ovaj aspekt rada u školi). Usledili su podvlačenje svih relevantnih delova pojedinačnih tekstova i inicijalno kodiranje deduktivnog tipa, budući da su korišćene kategorije proistekle iz Borgovog modela kognicije nastavnika (Borg, 2006; npr. „predinicijalno obrazovanje“, v. Sliku 3) i

različitih elemenata nastave o kojima su se ispitanice izjašnjavale u upitniku (npr. „ispravljanje grešaka“). Na taj način omogućeno je kreiranje njihovih profila i predstavljanje pedagoških uverenja na osnovu ankete i intervjua, kao i grupisanje faktora koji su na njih uticali u različitim razvojnim fazama. Posebna pažnja posvećena je dominantnim temama (npr. „poštovanje učenika“, „idoli“) koje se u okviru istog intervjua provlače kroz priče o uticajima iz različitih životnih perioda. Druga, induktivna faza kodiranja (*second-level coding*, v. Dörnyei, 2007: 252) podrazumevala je pregled tema iz svih intervjua, njihovo grupisanje prema sličnosti i podvođenje pod zajedničke kategorije u okviru onih teorijskim okvirom zadatih. Ove potkategorije prvog reda bliže definišu uticaje iz pomenutih razvojnih faza (npr. nastavne metode kojima su ispitanice bile izložene u okviru ranih uticaja iz školske klupe), dok ih potkategorije drugog i trećeg reda još preciznije određuju (npr. nastavne metode koje su percipirane kao delotvorne) ili u nekim slučajevima objašnjavaju na koji način ili na koji deo kognicije nastavnika faktori višeg reda deluju (npr. reakcije učenika u okviru nastavne prakse deluju kao smernice za rad i utiču na uverenja o samoeфикаsnosti nastavnika).

Što se tiče analize koja se odnosi na razvoj pedagoških uverenja, u svakom transkribovanom tekstu traženi su elementi koji na ovaj proces ukazuju, bilo da se radi o promenama u sadržaju uverenja, njihovim strukturnim promenama ili izostanku njihove značajnije rekonstrukcije. Na osnovu uočenih primera definisane su i različite kategorije ishoda razvojnog procesa. Najzad, u cilju validacije rezultata i uključivanja ispitanica u sâm proces analize podataka, namera autorke je bila da svakoj od njih prosledi studiju njenog slučaja. Međutim, kako je nakon niza godina proteklih od intervjua vođenih u Velikoj Britaniji kontakt sa britanskim nastavnicama izgubljen, poziv da aktivno učestvuju u ovoj fazi istraživanja upućen je samo srpskim ispitanicama. Odazvala se samo jedna od njih i u potpunosti složila sa predstavljenim nalazima, a jedina izmena koju je želela da se unese bila je u cilju zaštite njene privatnosti.

5. Rezultati ankete i diskusija

5.1. Interkorelacije zadatah mera uverenja i percepcija

Ograničena veličina uzorka sprečila je ispitivanje odnosa različitih mera na poduzorcima, pa su korelacije između zadatah mera ispitane na nivou celokupnog uzorka (Tabela 5).

Utvrđene su pozitivne korelacije niskog intenziteta između subskala Gramatika i Ispravljanje grešaka ($r=.22$, $p=.014$), Gramatika i Uloge nastavnika i učenika ($r=.31$, $p<.001$), Ispravljanje grešaka i Uloge nastavnika i učenika ($r=.21$, $p=.019$), Ispravljanje grešaka i Rad u parovima/grupama ($r=.33$, $p<.001$), Ispravljanje grešaka i Potrebe učenika ($r=.22$, $p=.012$), Uloge nastavnika i učenika i Rad u parovima i u grupama ($r=.34$, $p<.001$), kao i između Rad u parovima/grupama i Potrebe učenika ($r=.34$, $p<.001$). Ove korelacije ukazuju na to da postoji blaga povezanost između različitih subskala, odnosno da oni ispitanici koji poseduju tradicionalna uverenja o jednom segmentu nastave obično gaje slična uverenja i o ostalim aspektima nastavnog procesa.

Uverenja o odnosu između roditelja i dece blago pozitivno koreliraju sa uverenjima o gramatici ($r=.22$, $p=.018$) i uverenjima o ulogama nastavnika i učenika ($r=.28$, $p=.002$). Drugim rečima, postoji blaga tendencija da ispitanici koji imaju tradicionalnija uverenja o vaspitanju dece imaju i tradicionalnija uverenja o mestu gramatike u podučavanju stranog jezika, kao i o odnosu nastavnika i učenika u okviru nastave L2 i obrnuto.

Percepcije izloženosti tradicionalnoj ili progresivnoj nastavi L2 tokom predinicijalnog obrazovanja ispitanika ne koreliraju ni sa jednom primenjenom merom, dok percepcije izloženosti tradicionalnim ili progresivnim idejama o nastavi tokom inicijalnog obrazovanja koreliraju blago i pozitivno isključivo sa uverenjima o gramatici ($r=.23$, $p=.026$).

Tabela 5.

Interkorelacije zadatih mera uverenja i percepcija

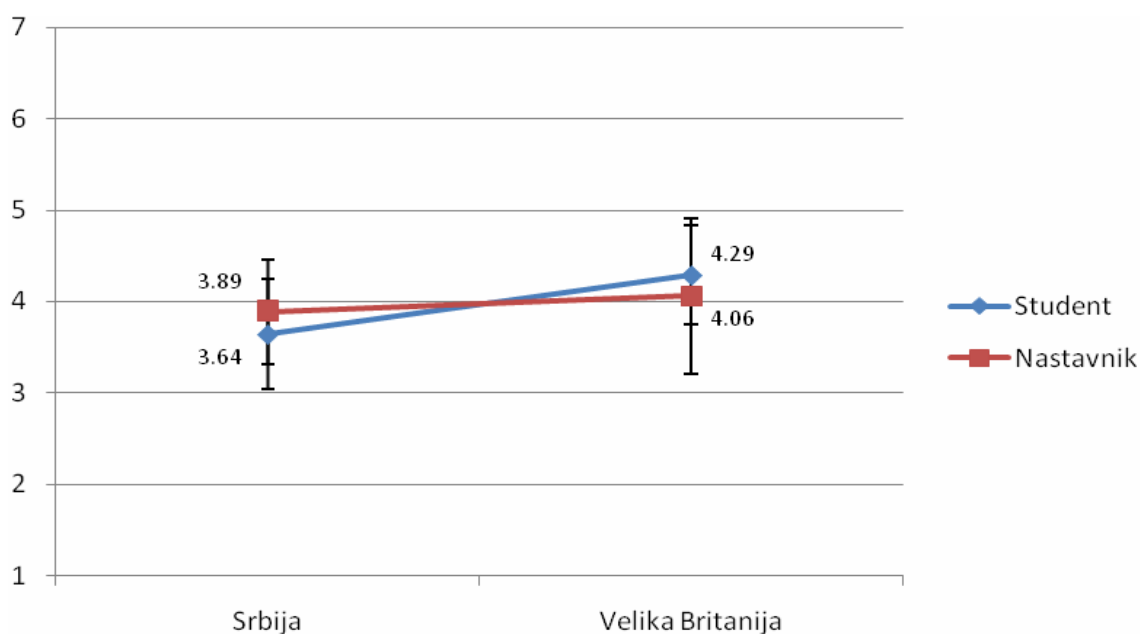
	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Gramatika	.216*	.312**	.146	-.060	.218*	-.073	.235*
2. Ispravljanje grešaka		.209*	.335**	.225*	.000	-.073	.150
3. Uloge nastavnika i učenika			.336**	.141	.284**	-.087	.197
4. Rad u grupama/parovima				.336**	.086	.005	.075
5. Potrebe učenika					-.008	-.145	.052
6. Odnos roditelja i dece						.031	.191
7. Predinicijalno školovanje							-.092
8. Inicijalno obrazovanje							

5.2. Razlike u uverenjima srpskih i britanskih studenata i nastavnika

Skala uverenja o podučavanju stranog jezika. Razlike u uverenjima o podučavanju stranog jezika između srpskih i britanskih studenata i nastavnika ispitane su pomoću dvofaktorske analize varijanse za neponovljena merenja. Ispitani su efekti dva neponovljena faktora, od kojih je prvi nacionalnost ispitanika (stoga ovaj faktor ima dva nivoa, srpska i britanska nacionalnost), dok se drugi faktor odnosi na činjenicu da li je ispitanik student-budući nastavnik ili aktivni nastavnik stranog jezika (takođe je reč o faktoru sa dva nivoa). Sprovedeno je pet ovakvih analiza, a smenjivala se zavisna varijabla – skor na svakoj od pet subskala Skale uverenja o podučavanju stranog jezika.

Gramatika. Utvrđen je značajan glavni efekat nacionalnosti na uverenja o gramatici ($F(1, 111)=10.20, p=.002$). Ispitanici iz Velike Britanije imaju nešto tradicionalnija uverenja o gramatičkoj instrukciji nego ispitanici iz Srbije. Nisu utvrđene statistički značajne razlike između uverenja studenata i aktivnih nastavnika ni na

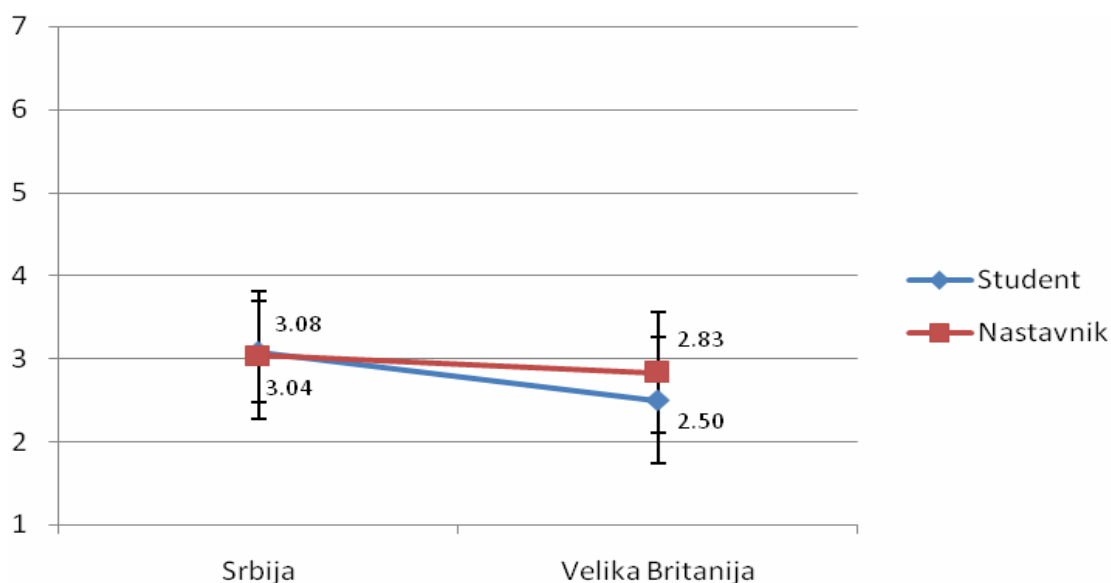
poduzorku iz Srbije, ni na poduzorku iz Velike Britanije, a značajna razlika u izraženosti ovih uverenja postoji između studenata iz Srbije i Velike Britanije, pri čemu britanski studenti imaju nešto tradicionalnija uverenja nego srpski studenti ($F(1, 58)=15.33, p<.001$). Na osnovu grafičkog prikaza i obrazaca razlika, možemo tvrditi da sve četiri grupe ispitanika imaju umerena uverenja, na granici tradicionalnih i progresivnih, s tim što studenti iz Velike Britanije naginju ka tradicionalnijim, a studenti iz Srbije ka progresivnijim uverenjima o nastavi gramatike (Grafikon 8).



Grafikon 8. Uverenja o gramatici kod srpskih i britanskih studenata i nastavnika (veći skor ukazuje na tradicionalnija uverenja)

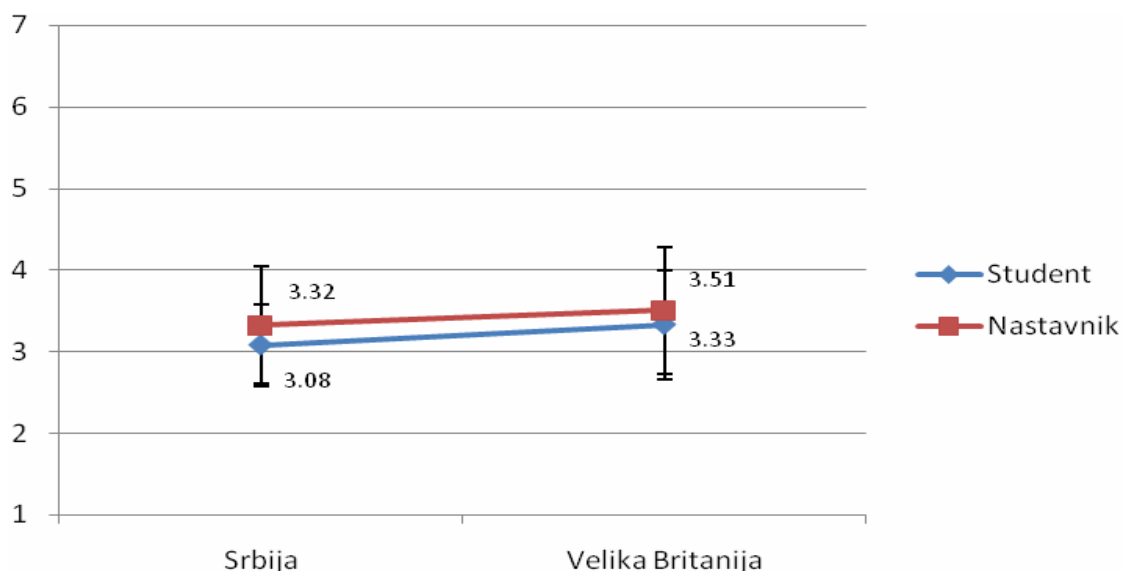
Ispravljanje grešaka. Utvrđen je značajan glavni efekat nacionalnosti na uverenja o ispravljanju grešaka ($F(1, 111)=7.73, p=.006$). Ispitanici iz Srbije imaju nešto tradicionalnija uverenja o ispravljanju grešaka nego ispitanici iz Velike Britanije. Nisu utvrđene statistički značajne razlike između uverenja studenata-budućih nastavnika i aktivnih nastavnika L2 ni na poduzorku iz Srbije, ni na poduzorku iz Velike Britanije. Nastavnici iz Srbije i Velike Britanije imaju slična uverenja o ispravljanju grešaka, dok značajna razlika u izraženosti ovih uverenja postoji između studenata iz Srbije i Velike Britanije, pri čemu srpski studenti imaju nešto tradicionalnija uverenja nego britanski studenti ($F(1, 58)=9.96, p=.003$) (Grafikon 9). Uverenja sve četiri grupe su progresivna,

s tim što britanski studenti prednjače po progresivnosti svojih uverenja o ispravljanju grešaka.



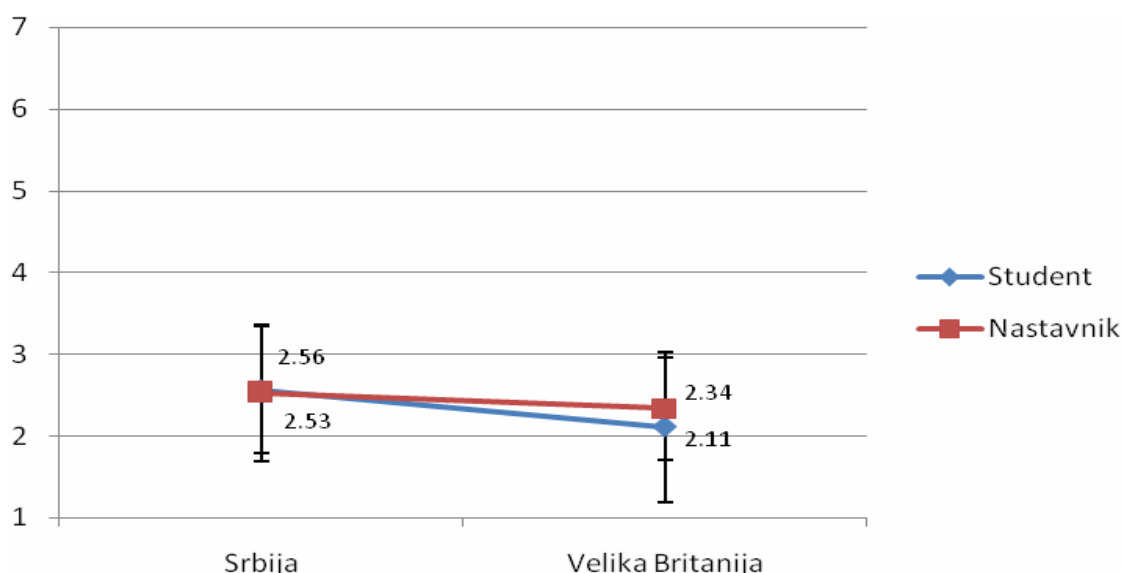
Grafikon 9. Uverenja o ispravljanju grešaka kod srpskih i britanskih studenata i nastavnika (veći skor ukazuje na tradicionalnija uverenja)

Uloge nastavnika i učenika. Nisu pronađene razlike između budućih i aktivnih nastavnika stranih jezika iz Srbije i Velike Britanije. Sve četiri grupe imaju umereno progresivna uverenja o ulogama i odnosu nastavnika i učenika (Grafikon 10).



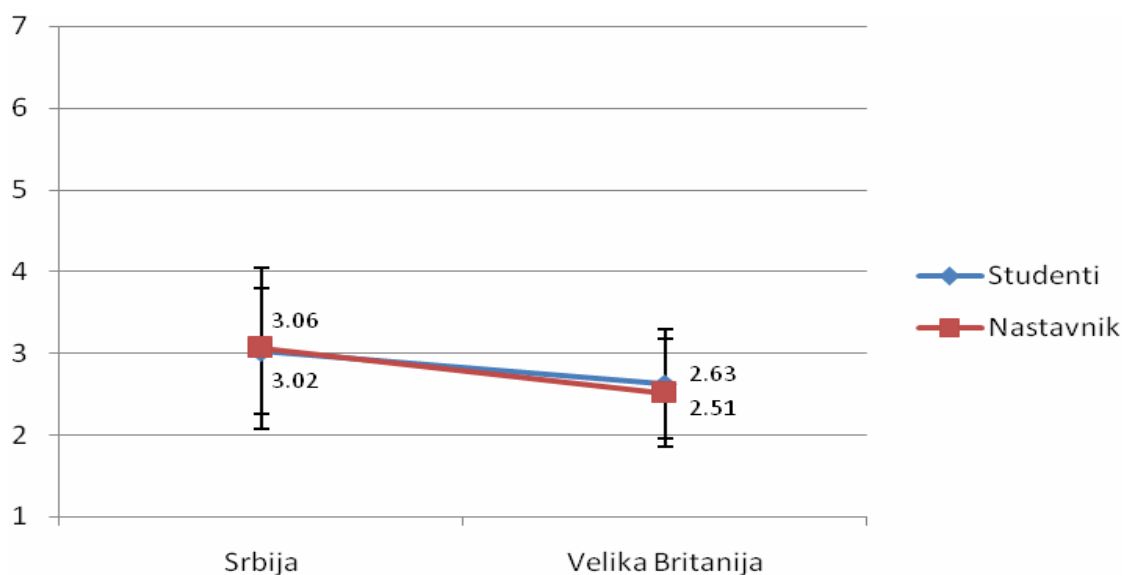
Grafikon 10. Uverenja o ulogama nastavnika i učenika kod srpskih i britanskih studenata i nastavnika (veći skor ukazuje na tradicionalnija uverenja)

Rad u grupama/parovima. Utvrđen je marginalno značajan glavni efekat nacionalnosti na uverenja o radu u grupama/parovima ($F(1, 111)=3.82, p=.053$). Ispitanici iz Velike Britanije imaju nešto progresivnija uverenja o radu u grupama/parovima, nego ispitanici iz Srbije. Ovaj efekat potiče od razlika koje postoje među studentima iz Srbije i Velike Britanije, pri čemu su uverenja britanskih studenata nešto progresivnija od uverenja studenata iz Srbije ($F(1, 58)=3.75, p=.058$). Nisu utvrđene statistički značajne razlike između uverenja studenata i nastavnika ni na poduzorku iz Srbije, ni na poduzorku iz Velike Britanije. Grafikon sugerše da su uverenja svih podgrupa progresivna, s tim što britanski studenti imaju najprogresivnija uverenja (Grafikon 11).



Grafikon 11. Uverenja o radu u grupama/parovima kod srpskih i britanskih studenata i nastavnika (veći skor ukazuje na tradicionalnija uverenja)

Potrebe učenika. Kada je reč o uverenjima o potrebama učenika opet je registrovan isključivo efekat nacionalnosti ($F(1, 111)=8.12, p=.005$). Ispitanici iz Velike Britanije imaju progresivnija uverenja o potrebama učenika od ispitanika iz Srbije. Nastavnici i studenti iz Srbije su međusobno saglasni po pitanju ovih uverenja, kao i nastavnici i studenti iz Velike Britanije. Uverenja svih ispitivanih grupa mogu se smatrati progresivnim, s tim što su uverenja ispitanika iz Velike Britanije progresivnija (Grafikon 12).

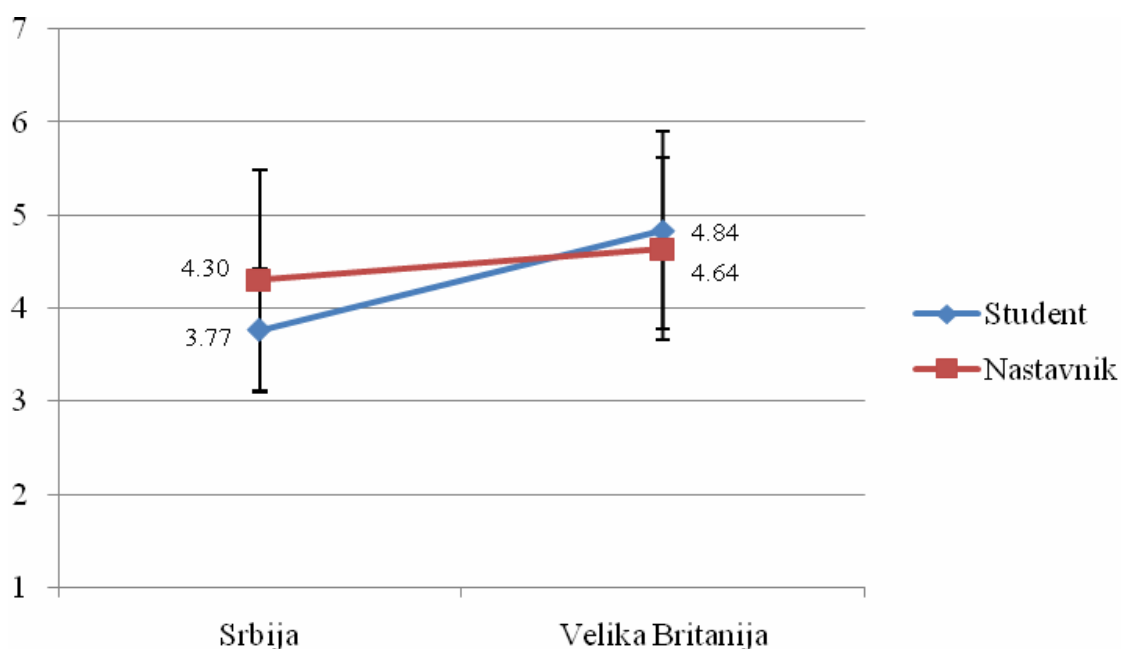


Grafikon 12. Uverenja o potrebama učenika kod srpskih i britanskih studenata i nastavnika (veći skor ukazuje na tradicionalnija uverenja)

Vrednosne orijentacije prema različitim aspektima odnosa roditelja i dece. I

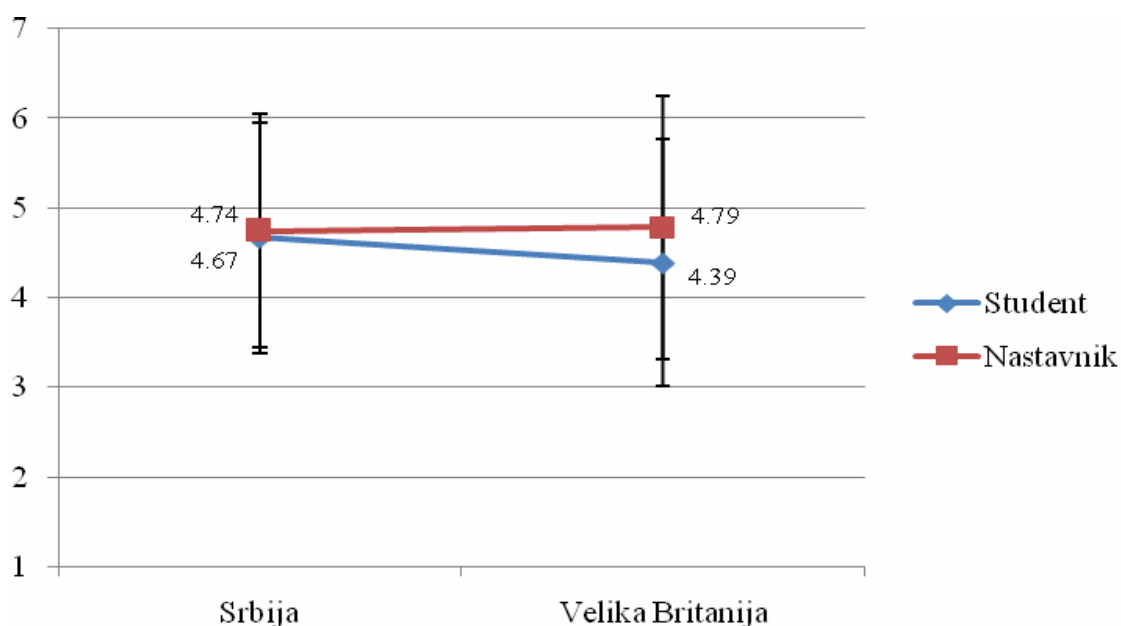
razlike u uverenjima o odnosu između roditelja i dece između srpskih i britanskih studenata i nastavnika ispitane su pomoću dvofaktorske analize varijanse za neponovljena merenja. Ispitani su efekti dva neponovljena faktora, od koji je prvi nacionalnost ispitanika (stoga ovaj faktor ima dva nivoa, srpska i britanska nacionalnost), dok se drugi faktor odnosi na činjenicu da li je ispitanik budući ili aktivni nastavnik stranog jezika (takođe je reč o faktoru sa dva nivoa). Zavisna varijabla bila je skor na skali Vrednosne orijentacije prema različitim aspektima odnosa roditelja i dece.

Testirani su efekti oba faktora, kao i njihova interakcija, a utvrđen je značajan efekat faktora nacionalnosti ($F(1, 104)=11.99, p=.001$). Dok ispitanici iz Srbije ispoljavaju umerene stavove o odnosu roditelja i dece, ispitanici iz Velike Britanije imaju nešto tradicionalnije stavove. Takođe, studenti u Srbiji imaju liberalnija uverenja od aktivnih nastavnika iz Srbije ($F(1, 72)=6.07, p=.016$) (Grafikon 13).



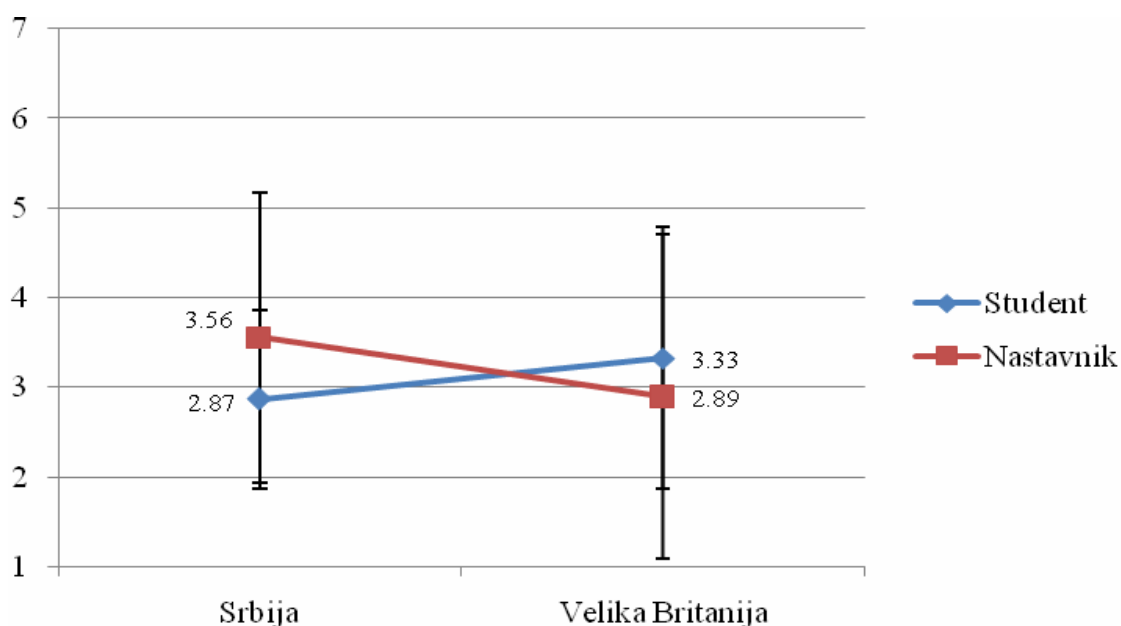
Grafikon 13. Vrednosne orijentacije prema vaspitanju dece kod srpskih i britanskih studenata i nastavnika (veći skor ukazuje na tradicionalnija uverenja)

Skala izloženosti tradicionalnoj/progresivnoj nastavi stranog jezika tokom predinicijalnog obrazovanja. Pri testiranju efekata nacionalnosti i profesionalnog statusa ispitanika na izloženost tradicionalnoj ili progresivnoj nastavi stranog jezika tokom predinicijalnog obrazovanja primenjena je ista dvofaktorska analiza varijanse za neponovljena merenja. Nisu utvrđeni značajni efekti nijednog testiranog faktora, a sve grupe ispitanika su tokom predinicijalnog obrazovanja bile izložene više tradicionalnoj nego progresivnoj nastavi (Grafikon 14).



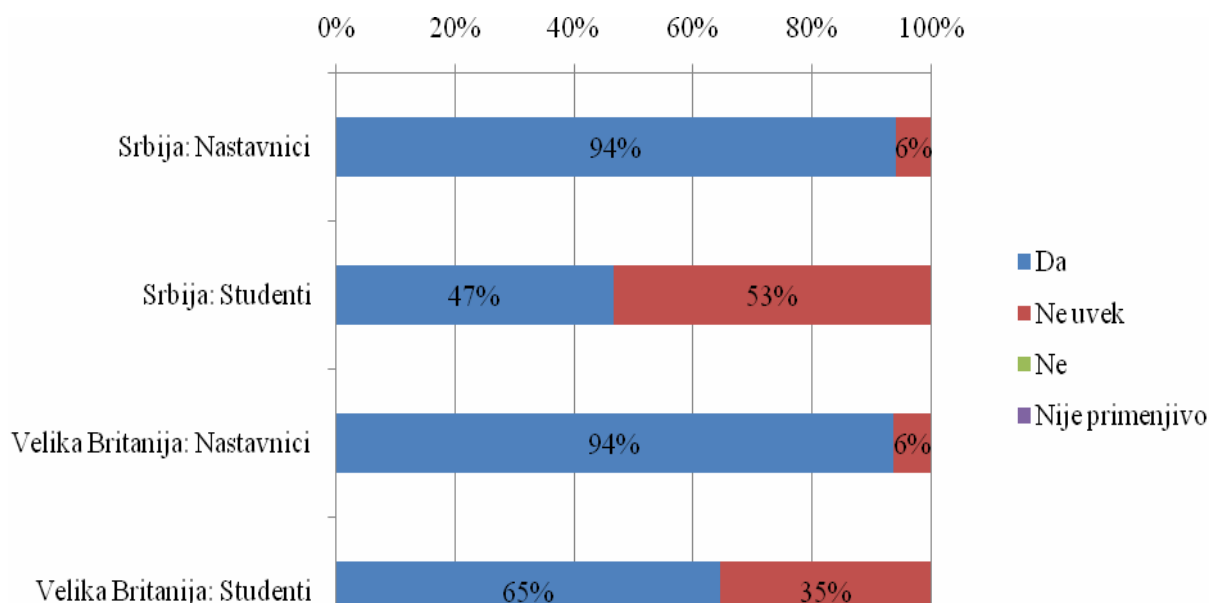
Grafikon 14. Izloženost tradicionalnoj/progresivnoj nastavi tokom predinicijalnog obrazovanja kod srpskih i britanskih studenata i nastavnika (veći skor ukazuje na veću izloženost tradicionalnoj nastavi)

Skala izloženosti tradicionalnim/progresivnim idejama o nastavi L2 tokom inicijalnog obrazovanja nastavnika. Prilikom analiziranja grupnih razlika na ovoj skali takođe je primenjena dvofaktorska analiza varijanse za neponovljena merenja. Ni ovde nisu utvrđeni značajni efekti nijednog testiranog faktora, a kod svih grupa ispitanika tokom inicijalnog obrazovanja bili su zastupani nastavni stilovi umereno progresivne orijentacije. Ipak, ovde treba primetiti da među ispitanicima unutar grupa postoje izražene individualne razlike u percepciji promovisanosti tradicionalne/progresivne nastave tokom inicijalnog obrazovanja, što samo potvrđuje značajne varijacije u teorijskoj orijentaciji različitih programa, zbog čega se obuka ovih kandidata ne može posmatrati kao konstanta (Grafikon 15).



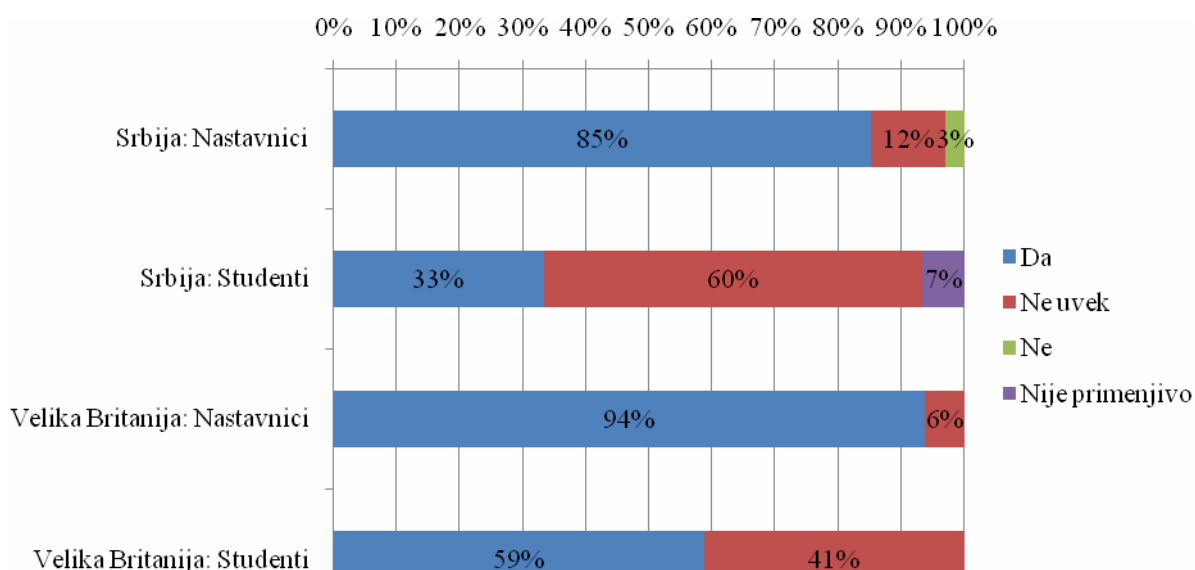
Grafikon 15. Izloženost tradicionalnim/progresivnim idejama o nastavi L2 tokom inicijalnog obrazovanja kod srpskih i britanskih studenata i nastavnika (veći skor ukazuje na percepciju većeg zastupanja tradicionalne nastave)

Samopouzdanje u podučavanju gramatike. Izvršena je frekvencijska analiza odgovora studenata sa nastavnim iskustvom i aktivnih nastavnika L2 u Srbiji i Velikoj Britaniji. Nastavnici iz Srbije i Velike Britanije saglasni su po pitanju samopouzdanja koje osećaju kada učenike podučavaju gramatici. Nastavnici u Srbiji potpuno su samopouzđani u 94.1% slučajeva, dok 5.9% nema uvek samopouzđanja u sopstvenu sposobnost prenošenja gramatičkog znanja. U Velikoj Britaniji nastavnici su samopouzđani u 93.8% slučajeva, dok je 6.3% nastavnika izvestilo da se ne oseća uvek samopouzđano. Studenti imaju znatno manje samopouzđanja kada je u pitanju gramatička instrukcija. U Srbiji se 46.7% studenata oseća samopouzđano da podučava gramatiku, dok 53.3% studenata saopštava da to nije uvek slučaj. U Velikoj Britaniji studenti su znatno samopouzđaniji, pa 64.7% studenata izveštava da su uvek samopouzđani, dok 35.3% studenata nemaju uvek ovu vrstu samopouzđanja (Grafikon 16).



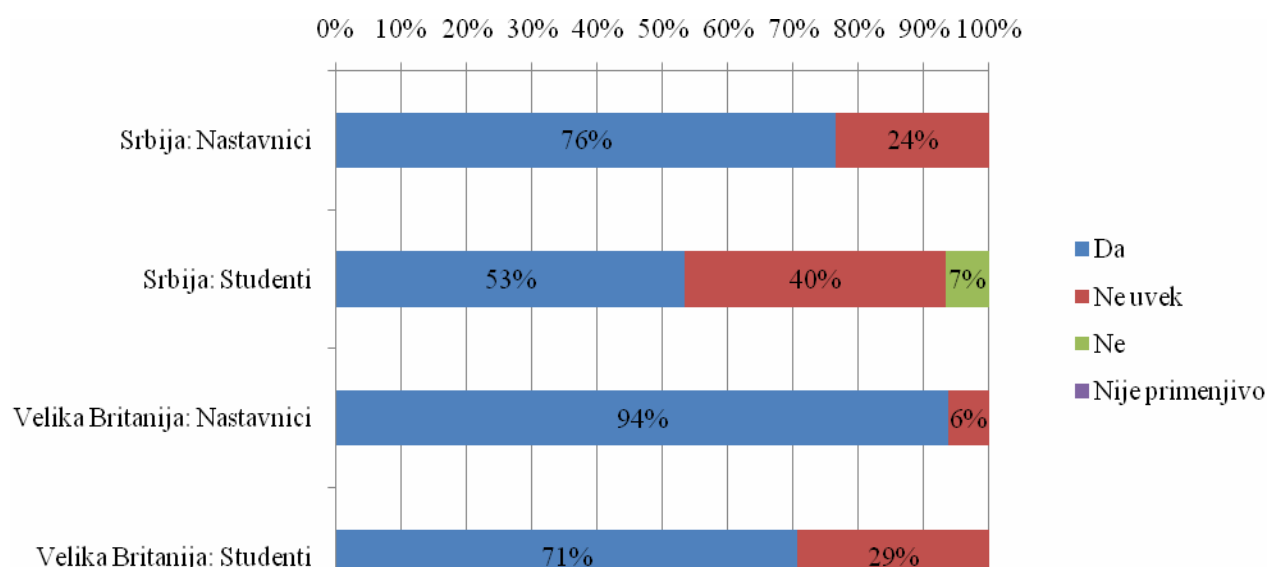
Grafikon 16. Samopouzdanje u podučavanju gramatike kod srpskih i britanskih studenata i nastavnika

Samopouzdanje u korišćenju i podučavanju gramatičke terminologije. Samopouzdanje ispitanika je nešto niže kada su u pitanju korišćenje i podučavanje gramatičke terminologije, a ponovo su nastavnici samopouzdaniji od studenata. Dok nastavnici u Velikoj Britaniji pokazuju isti nivo samopouzdanja kao i u slučaju gramatičke instrukcije (samopouzđano se oseća 93.8%, a ne uvek 6.3%), nastavnici u Srbiji ne osećaju sigurnost u tolikoj meri. Samopouzđano je 85.3% nastavnika, 11.8% izveštava da nije uvek, dok 2.9% ispitanika tvrdi da se uopšte ne oseća sigurno prilikom korišćenja i podučavanja gramatičkih termina. Studenti iz Velike Britanije takođe su samopouzdaniji od svojih kolega iz Srbije. Njih 58.8% saopštava da je samopouzđano, dok 41.2% izveštava da se ne oseća uvek samopouzđano prilikom korišćenja gramatičke terminologije u nastavi. S druge strane, studenti u Srbiji su samopouzđani u 33.3% slučajeva, dok čak 60% ispitanika ne oseća uvek ovu vrstu samopouzdanja (Grafikon 17).



Grafikon 17. Samopouzdanje u korišćenju/podučavanju gramatičke terminologije kod srpskih i britanskih studenata i nastavnika

Samopouzdanje u sopstvenu veštinu govorenja na ciljnom jeziku. Kada je u pitanju samopouzdanje u sopstvenu komunikativnu sposobnost na ciljnom jeziku, najkompetentnije se osećaju nastavnici iz Velike Britanije. Čak 93.8% nastavnika saopštava da je samopouzdana, dok se 6.3% ispitanika ne oseća uvek tako. Nastavnici iz Srbije su uvek samopouzdana u 76.5% slučajeva, dok u 23.5% slučajeva nisu uvek samopouzdana kada govore engleski jezik. Studenti iz Velike Britanije po samopouzdanju nalikuju nastavnicima iz Srbije. Njih 70.6% oseća sigurnost pri usmenoj produkciji na ciljnom jeziku, dok 29.4% saopštava da se ne oseća uvek tako. I konačno, studenti iz Srbije samopouzdana su u 53.3% slučajeva, tako se ne oseća uvek 40% studenata, dok je 6.7% izjavilo da nema samopouzdanja u sopstvenu veštinu govorenja na engleskom jeziku (Grafikon 18).



Grafikon 18. Samopouzdanje u sopstvenu veštinu govorenja na ciljnom jeziku kod srpskih i britanskih studenata i nastavnika

5.3. Odnos različitih faktora i uverenja i percepcija ispitivanih grupa

Odnos različitih faktora (ukupna dužina boravka u ciljnoj kulturi, iskustvo u podučavanju stranog jezika, tipičan broj učenika u odeljenju, starost ispitanika) i uverenja i percepcija ispitan je na celokupnom uzorku, budući da su pojedinačne grupe ispitanika nedovoljno velike da bi se ovi odnosi ispitali na pouzdan način na grupnom nivou.

Ukupna dužina boravka u ciljnoj kulturi. Korelaciona analiza pokazuje da direktna izloženost ciljnom jeziku/kulturi korelira sa uverenjima o odnosu roditelja i dece ($r=.42$, $p<.001$), uverenjima o ispravljanju grešaka ($r=-.21$, $p=.027$) i uverenjima o potrebama učenika ($r=-.20$, $p=.034$). Odnosno, što su ispitanici duže boravili u ciljnim kulturama imaju tradicionalnija uverenja o odnosu roditelja i dece, ali i progresivnija uverenja o ispravljanju grešaka i potrebama učenika (Tabela 6).

Tabela 6.

Odnos ukupne dužine boravka u ciljnoj kulturi i uverenja i percepcija

	Dužina boravka u ciljnoj kulturi	
	R	P
Odnos roditelja i dece	.422**	.000
Predinicijalno školovanje	-.039	.699
Inicijalno obrazovanje	.194	.086
Gramatika	.152	.115
Ispravljanje grešaka	-.211*	.027
Uloge nastavnika i učenika	.146	.131
Rad u grupama/parovima	.037	.702
Potrebe učenika	-.204*	.034
Samopouzdanje u podučavanju gramatike	-.100	.379
Samopouzdanje u korišćenju gramatičke terminologije u nastavi	-.192	.087
Samopouzdanje u sopstvenu komunikativnu sposobnost	-.182	.107

Iskustvo u podučavanju stranog jezika. Iskustvo u podučavanju stranog jezika u vidu radnog staža u prosveti ne korelira ni sa jednim tipom uverenja i percepcija, ali zato je u snažnoj vezi sa samopouzdanjem u podučavanju gramatike ($r=-.39$, $p<.001$), korišćenju gramatičke terminologije ($r=-.44$, $p<.001$) i samopouzdanjem u sopstvenu veštinu govorenja L2 ($r=-.20$, $p=.046$). Oni ispitanici koji predaju duže osećaju se kompetentnijim u svim nabrojanim domenima, s tim što je ova veza snažnija kada su u pitanju gramatika i gramatička terminologija nego samopouzdanje u sopstvenu komunikativnu sposobnost na ciljnom jeziku (Tabela 7).

Tabela 7.

Odnos iskustva u podučavanju stranog jezika i uverenja i percepcija

	Iskustvo u podučavanju L2	
	R	P
Odnos roditelja i dece	.049	.646
Predinicijalno školovanje	.023	.830
Inicijalno obrazovanje	.001	.992
Gramatika	-.108	.292
Ispravljanje grešaka	-.005	.962
Uloge nastavnika i učenika	.120	.243
Rad u grupama/parovima	.105	.310
Potrebe učenika	.085	.409
Samopouzdanje u podučavanju gramatike	-.395**	.000
Samopouzdanje u korišćenju gramatičke terminologije u nastavi	-.440**	.000
Samopouzdanje u sopstvenu komunikativnu sposobnost	-.204*	.046

Broj učenika u odeljenju. Oni ispitanici koji podučavaju veći broj učenika po odeljenju imaju progresivnija uverenja o vaspitanju dece i ulogama nastavnika i učenika, kao i manje samopouzdanja kada su u pitanju gramatička instrukcija i korišćenje gramatičkih termina u nastavi (Tabela 8).

Tabela 8.

Odnos broja učenika u odeljenju i uverenja i percepcija

	Broj učenika u odeljenju	
	R	P
Odnos roditelja i dece	-.258*	.015
Predinicijalno školovanje	-.095	.370
Inicijalno obrazovanje	.023	.855
Gramatika	.025	.810
Ispravljanje grešaka	-.075	.467
Uloge nastavnika i učenika	-.265**	.010
Rad u grupama/parovima	.141	.172
Potrebe učenika	.096	.357
Samopouzdanje u podučavanju gramatike	.271**	.008
Samopouzdanje u korišćenju gramatičke terminologije u nastavi	.252*	.013
Samopouzdanje u sopstvenu komunikativnu sposobnost	.018	.862

Starost. Starost ispitanika korelira isključivo sa samopouzdanjem ispitanika. Što su ispitanici stariji, to su i samopouzdaniji u podučavanju gramatike ($r=-.42$, $p<.001$), upotrebi gramatičke terminologije ($r=-.47$, $p<.001$) i usmenoj produkciji na ciljnom jeziku ($r=-.21$, $p<.001$) (Tabela 9).

Tabela 9.

Odnos starosti i uverenja i percepcija

	Starost ispitanika	
	R	P
Odnos roditelja i dece	.172	.064
Predinicijalno školovanje	.041	.665
Inicijalno obrazovanje	.071	.509
Gramatika	-.019	.837
Ispravljanje grešaka	-.018	.842
Uloge nastavnika i učenika	.103	.260
Rad u grupama/parovima	-.020	.827
Potrebe učenika	.015	.870
Samopouzdanje u podučavanju gramatike	-.425**	.000
Samopouzdanje u korišćenju gramatičke terminologije u nastavi	-.466**	.000
Samopouzdanje u sopstvenu komunikativnu sposobnost	-.214*	.038

5.4. Diskusija

Prilikom poređenja pedagoških stavova različitih grupa ispitanika (srpski i britanski studenti-budući nastavnici i aktivni nastavnici L2) zabeležen je značajan glavni efekat nacionalnosti kod tri od ukupno pet grupa uverenja i to: Gramatika ($F(1, 111)=10.20, p=.002$), Ispravljanje grešaka ($F(1, 111)=7.73, p=.006$) i Potrebe učenika ($F(1, 111)=8.12, p=.005$), dok je kod stavova prema radu u paru i u grupi ustanovljen marginalno značajan efekat nacionalnosti ($F(1, 111)=3.82, p=.053$). Sa druge strane, ni kod jedne grupe uverenja nisu utvrđene statistički značajne razlike između stavova studenata i aktivnih nastavnika ni na poduzorku iz Srbije, ni na poduzorku iz Velike Britanije.

Do iste kombinacije rezultata došli su i Šin i Koh ispitujući uverenja o upravljanju odeljenjem nastavnika srednjih škola iz urbanih sredina Koreje i SAD-a, kada su ustanovljene statistički značajne kulturološke razlike, ali ne i one uslovljene dužinom nastavnog iskustva ispitanika (Shin & Koh, 2007 u He, Levin & Li, 2011). Takođe, u svom komparativnom istraživanju uverenja budućih nastavnika iz Kine i SAD-a He i saradnici navode i nalaze prethodne studije koja je uključila samo američke ispitanike, a u kojoj nisu zabeležene bitne razlike u sadržini uverenja studenata-budućih nastavnika, njihovih mentora (predmetnih nastavnika) i univerzitetskih profesora (He & Levin, 2008 u He et al., 2011: 158). Na osnovu dobijenih rezultata možemo, dakle, zaključiti da se ne može govoriti o određenom sistemu pedagoških uverenja karakterističnom za iskusne nastavnike koji se suštinski (sadržajno) razlikuje od stavova koje zastupaju njihove mlađe kolege. Međutim, neophodno je naglasiti da ovo ne znači da sa iskustvom u nastavi ne dolazi do bitnih promena u kogniciji nastavnika, o čemu svedoče brojne studije navedene u pregledu literature (npr. Berliner, 1987; Leinhardt, 2005), pa ni da odsustvo promene u sadržaju stavova podrazumeva izostanak njihovih strukturnih promena (npr. diferencijacije, integracije, učvršćivanja itd.) koje anketom ne mogu biti detektovane i koje će biti predmet kvalitativnog dela ovog istraživanja.

Iako ne korelira ni sa jednim tipom pedagoških uverenja, nastavno iskustvo je, sasvim očekivano, u značajnoj vezi sa profesionalnim samopouzdanjem nastavnika, pri čemu su zabeležene korelacije jače kada se radi o samopouzdanju u gramatičkoj instrukciji (iskustvo: $r=-.39$, $p<.001$; starost: $r=-.42$, $p<.001$) i upotrebi gramatičke terminologije (iskustvo: $r=-.44$, $p<.001$; starost: $r=-.47$, $p<.001$) nego prilikom usmene produkcije (iskustvo: $r=-.20$, $p=.046$; starost: $r=-.21$, $p<.001$). Budući da je kod britanskih nastavnika ustanovljen visok stepen samopouzdanja koji je pritom konstantan u sve tri ispitivane kategorije (93.8% se izjasnilo da uvek ima samopouzdanja), nešto slabija korelacija u domenu veštine govorenja potiče od značajno manjeg samopouzdanja srpskih nastavnika (76.5% je uvek samopouzdan) koji se na grupnom nivou osećaju tek nešto kompetentnijim u komunikaciji na ciljnom jeziku od britanskih studenata (uvek: 70.6%), dok u svoju komunikativnu jezičku sposobnost najmanje veruju srpski studenti (uvek: 53.3%). Jedan od mogućih razloga ovakvih rezultata jesu izražene razlike u dužini boravka u ciljnim kulturama gde ubedljivo prednjače britanski ispitanici (više od godinu dana: 92.3% nastavnika i 81.3% studenata), dok je većina

nastavnika iz Srbije na engleskom govornom području provela manje od 6 meseci (58.8%), a mnoge druge kolege (26.5%) i većina srpskih studenata (61.9%) u ovim zemljama nikada nisu boravili. Osim toga, budući da u nastavi često koriste ograničen i/ili pojednostavljen lingvistički repertoar i da su po pravilu izloženi jezičkom nivou koji je ispod njihovog, sasvim je izvesno da se bez stalnog usavršavanja i dodatnih prilika za upotrebu ciljnog jezika vremenom može razviti osećaj stagnacije ili čak opadanja komunikativne jezičke sposobnosti, o čemu svedoče mnogi iskusni nastavnici. Međutim, iako je britanski uzorak nastavnika stariji i iskusniji, budući da je 50% njih u nastavi duže od 20 godina (naspram 29.4% srpskih kolega) i da najviše ispitanih srpskih nastavnika ima iskustvo dugo 1–5 godina (32.4%), britanski nastavnici zadržavaju visok stepen samopouzdanja u sopstvenu komunikativnu kompetenciju, zbog čega bi, osim ukupne dužine boravka u ciljnoj kulturi, bilo poželjno ispitati i učestalost ovih poseta, kao i opštu izloženost ciljnom jeziku, na primer, kroz komunikaciju sa kolegama koji su izvorni govornici (što je u Velikoj Britaniji, za razliku od Srbije, vrlo često) ili putem organizovanog ili samoiniciranog profesionalnog usavršavanja koje je u ovom istraživanju ispitano samo u njegovom kvalitativnom segmentu. Najzad, značaj iskustva u nastavi za profesionalno samopouzdanje, neophodno je pomenuti i u kontekstu izrazito većeg stepena samopouzdanja britanskih studenata u odnosu na srpske, ne samo u domenu komunikacije na ciljnom jeziku, već i kod gramatičke instrukcije (BS: 64.7%; SS: 46.7%) i pri upotrebi gramatičke terminologije (BS: 58.8%; SS: 33.3%). S obzirom na veću izloženost srpskih ispitanika formalnoj nastavi gramatike tokom predinicijalnog školovanja, donekle iznenađujuće navedene vrednosti mogu se pripisati pre svega ogromnoj razlici u nastavnom iskustvu koje beležimo kod svih britanskih i samo 40.5% studenata iz Srbije, što je posledica već pomenutih razlika u organizaciji i trajanju studentske prakse.

Za razliku od uticaja iskustva u službi na pedagoška uverenja nastavnika koji je preporučljivo istražiti i kvalitativno na individualnom nivou, efekat nacionalnosti je jedino bilo moguće proveriti na nivou grupe. Ono što od rezultata svakako iznenađuje jeste progresivnija orijentacija srpskih ispitanika (posebno studenata) kada su u pitanju njihovi stavovi prema gramatičkoj instrukciji u odnosu na njihove britanske kolege. Naime, s obzirom na već pomenute činjenice (npr. komunikativni pristup u nastavi engleskog jezika potiče iz Velike Britanije) i rezultate istraživanja koji ukazuju na

pretežno tradicionalno usmerenu nastavu engleskog jezika u Srbiji (D. N. Jovanović, 2012: 97) i progresivniji sistem vrednosti Britanaca u odnosu na srpsku stranu (Hofstede, 2001; Vlasisavljević, 2005a), očekivani su obrnuti rezultati kada je reč o uverenjima prema gramatici. Međutim, sasvim je moguće da iskazani stavovi reflektuju pre svega trenutni preovlađujući profesionalni diskurs u dve zemlje, gde je sa jedne strane vrlo prisutan metodološki imperijalizam i veličanje komunikativnog pristupa u Srbiji (D. N. Jovanović, 2013; Vlasisavljević, 2011), a sa druge strane, u Velikoj Britaniji, sve jače izraženo razočaranje njegovim tekovinama u nastavi stranih jezika i povratak eksplicitnoj gramatičkoj instrukciji (Jones, 2002: 60; Miller, 2002: 144; Mitchell, 2000: 284).

U Velikoj Britaniji su, naime, još krajem osamdesetih godina prošlog veka promene u nastavnom planu i programu za strane jezike (*Education Reform Act*, 1988; *MFL National Curriculum*, 1992) i u sistemu testiranja (*GCSE* za učenike uzrasta 16+, 1988), kao i prethodno sprovedeno omasovljenje nastave stranih jezika (*Languages for All*) kada je ona postala obavezna ili dostupna većini učenika, a ne samo eliti, direktno uticali na pomeranje ka postulatima komunikativnog pristupa, tj. na upotrebu autentičnih materijala, razvijanje sve četiri jezičke veštine, a posebno autentične, kontekstualno uslovljene komunikacije na ciljnom jeziku (Brown, 2002: 242; Jones, 2002; Swarbrick, 2002: 9). Uporedo sa popularizacijom komunikativne metode u nastavi L2, eksplicitno podučavanje gramatike je, bar na papiru, gotovo u potpunosti napušteno, a autori su razloge za ovakvu praksu videli u različitim faktorima. Nezavidan položaj gramatike Milerova (Miller, 2002: 144) pripisuje implementaciji tadašnjih popularnih teorija o usvajanju jezika (pre svega Krašenovih ideja) koje su, međutim, bile zasnovane na kontekstu učenja drugog, a ne stranog jezika. Mičelova (Mitchell, 2000: 286) ovakvo stanje u nastavi stranih jezika dovodi u vezu sa posleratnim napuštanjem eksplicitnog proučavanja lingvističkih struktura i razvoja gramatičke svesti u nastavi maternjeg jezika (v. rezultate ispitivanja gramatičkog znanja studenata-budućih nastavnika u Velikoj Britaniji osamdesetih i devedesetih godina u Borg, 2003), ali i sa pomenutim omasovljenjem nastave stranih jezika kada je analitički pristup u izučavanju jezika smatran neadekvatnim za manje akademski nastrojen deo učeničke populacije. Braunova (Brown, 2002: 225) tako navodi da su upravo zbog promenjene strukture učeničkog tela i percipiranih teškoća koje je većina imala u savladavanju

stranog jezika, nastavnici pribegavali igrama i raznim drugim zabavnim sadržajima i aktivnostima kako bi ih motivisali, a manje pažnje posvećivali jezičkim strukturama. Zanimljivo je, međutim, da neki autori upravo nedostatak intelektualnog izazova koji se negativno odražava na motivaciju vide kao uzrok loših rezultata gde, i pored primarnog fokusa na razvijanju komunikativne jezičke kompetencije, veliki broj učenika ne uspeva da postigne *kreativnu* kontrolu nad ciljnim jezikom (Mitchell, 2000: 288). Zato se u Velikoj Britaniji na prelazu u novi vek sve više prepoznaju prednosti gramatike kao „mašine za formiranje rečenica“ (*sentence-making machine*, Thornbury, 1999: 15; npr. Burgess & Etherington, 2002: 433), pa se u poslednjoj verziji Nastavnog plana i programa (*National Curriculum*, 1999) insistira na njenom eksplicitnijem podučavanju (Jones, 2002: 60), a paralelno uvođenje Nacionalne strategije za opismenjavanje 1998. godine (*National Literacy Strategy*) koja nalaže i eksplicitno sistematsko izučavanje gramatike maternjeg jezika podstiče i olakšava povratak gramatičke instrukcije i u nastavu stranih jezika (Mitchell, 2000: 289; Poole, 2002: 213).

Sa druge strane, u Srbiji je tek početkom novog milenijuma došlo do promena u nastavi engleskog kao glavnog stranog jezika koje su ukazivale na udaljavanje od tradicionalne gramatičko-prevodne metode i pomeranje ka komunikativnom pristupu (Vlaisavljević, 2005b). Naime, osim pokušaja decentralizacije, najznačajnija tekovina započete reforme u obrazovanju (2001–2004.) u domenu nastave engleskog jezika ticala se uvođenja udžbenika stranih izdavača u škole (npr. *Cambridge/Oxford University Press*), a u skladu sa preporukama Ministarstva obrazovanja. Anketiranjem 12 nastavnika engleskog jezika u sedam državnih gimnazija na području Beograda, ustanovljeno je da su u 2004/2005. školskoj godini ovi udžbenici tek delimično korišćeni, pa se neretko dešavalo da u istoj školi u upotrebi budu i novi i udžbenici domaćih autora, a kao najveće teškoće u pomenutoj tranziciji navođene su cena stranih udžbenika i odsustvo podrške nastavnicima u primeni više komunikativno orijentisanog pristupa koji je upotreba novog nastavnog materijala nalagala (Vlaisavljević, 2005b). Uporedna analiza po jednog od tada najzastupljenijih domaćih i stranih udžbenika u okviru istog istraživanja zaista je potvrdila veliki zaokret u pravcu komunikativne nastave (za detaljnu analizu v. Vlaisavljević, 2005b), a udaljavanje od gramatičko-prevodne metode možda najbolje ilustruje činjenica da su više od trećine tekstova u domaćem udžbeniku činili odlomci iz klasičnih dela britanske i američke književnosti,

dok je glavna zamerka nastavnika udžbenicima stranih izdavača bilo odsustvo tekstova šireg obrazovnog karaktera (kulturne, istorijske, književne teme), tj. pretežno zabavni karakter sadržaja. Nakon decenije od opisanih promena, u školama u Srbiji se koriste kako progresivno orijentisani udžbenici stranih izdavača tako i novi udžbenici domaćih autora nastalih po ugledu na strane kolege, a profesionalni diskurs (npr. teme na vodećim konferencijama i u naučnim časopisima, sadržaji namenjeni obrazovanju budućih i profesionalnom usavršavanju aktivnih nastavnika engleskog jezika) reflektuju i dalje težnju ka pretežno komunikativnoj nastavi jezika uz upotrebu novih tehnologija i razvoj autonomije u učenju. U već pomenutom istraživanju, Jovanovićeva, međutim, zaključuje da:

era komunikativnog pristupa u nekim segmentima našeg obrazovnog sistema nije ostavila previše traga u nastavi stranih jezika, a danas se već govori o post-komunikativnom periodu u metodici.

(D. N. Jovanović, 2012: 97)

Trenutno suprotstavljena profesionalna stremljenja u pogledu nastave gramatike u Velikoj Britaniji i Srbiji potvrđena su i ostalim rezultatima iz upitnika. Na primer, dok su studenti u Britaniji bili izloženi najprogresivnijoj nastavi stranih jezika tokom predinicijalne faze školovanja od sve četiri grupe ispitanika (v. Grafikon 14), oni su uz nastavnike iz Srbije tokom inicijalnog obrazovanja i obuke bili izloženi nešto tradicionalnijim idejama o nastavi stranog jezika u odnosu na britanske nastavnike i srpske studente (v. Grafikon 15). Drugim rečima, programska orijentacija inicijalnog obrazovanja srpskih studenata bila je podjednako progresivna kao nekada formalna priprema britanskih aktivnih nastavnika za poziv kojim se sada bave (srpski studenti: 2.87; britanski nastavnici: 2.89), dok je percepcija nešto tradicionalnijeg inicijalnog obrazovanja zabeležena kod britanskih studenata (3.33) i srpskih nastavnika (3.56), što upravo potvrđuje pomenuto vremensko i generacijsko razmimoilaženje profesionalnih stremljenja u dve zemlje, tj. srpsko „zaostajanje“ u praćenju trendova u nastavi stranih jezika pokrenutih u Velikoj Britaniji sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog veka (komunikativni pristup) i britansko vraćanje na praksu od koje srpska strana u svom „kašnjenju“ nastoji da se udalji (eksplicitna gramatička instrukcija). Na ulogu dominantnog profesionalnog diskursa u oblikovanju uverenja ispitanika o gramatici ukazuje i blaga pozitivna korelacija njihove percepcije stepena progresivnosti

inicijalnog obrazovanja isključivo sa stavovima o gramatičkoj instrukciji ($r=.23$, $p=.026$), što uključuje mogućnost da formalna priprema za nastavnički poziv ipak utiče na neka od centralnih pedagoških uverenja u domenu nastave stranog jezika. S obzirom na direktan uticaj programa inicijalnog obrazovanja na uverenja studenata za vreme same ankete, ne iznenađuje činjenica da su najveće razlike u stavovima prema nastavi gramatike zabeležene upravo između ove dve grupe ispitanika ($F(1, 58)=15.33$, $p<.001$), pri čemu su se srpski studenti pokazali kao progresivniji. U tumačenju ovih rezultata, međutim, neophodno je podsetiti da su ustanovljene velike individualne razlike u percepciji programske orijentacije inicijalnog obrazovanja unutar samih grupa, što ukazuje, kako na razlike među programima koje su ispitanici iz iste grupe pohađali, tako i na potencijalne različite doživljaje ideja predstavljenih u okviru iste institucije koja kandidate osposobljava za nastavu L2. Takođe, treba napomenuti da, iako britanski studenti i srpski nastavnici svoje inicijalno obrazovanje percipiraju kao nešto tradicionalnije u odnosu na srpske studente i britanske nastavnike, njihove percepcije i dalje ukazuju na blago progresivnu orijentaciju, kao i da je viđenje predinicijane nastave stranog jezika u slučaju britanskih studenata, iako najprogresivnije od svih grupa ispitanika, i dalje blago tradicionalno usmereno.

Najzad, osim kao posledica preovlađujućeg profesionalnog diskursa u dve zemlje, manja naklonjenost srpskih ispitanika direktnoj gramatičkoj instrukciji mogla bi se protumačiti i kao rezultat njihove negativne reakcije na pretežno tradicionalne metode u nastavi stranog jezika kojima su kao učenici bili izloženi. Korelaciona analiza, međutim, nije pokazala statistički značajan odnos između percepcije nastave stranog jezika tokom predinicijalnog obrazovanja i pedagoških uverenja ispitanika, a njihovo podrobnije ispitivanje u kvalitativnom delu istraživanja, kao i brojni slučajevi iz naučne i stručne literature, potvrđuju da slično učeničko iskustvo (npr. iskustvo imerzije ili izrazito analitičkog učenja stranog jezika) može imati sasvim suprotan efekat na formiranje individualnih stavova o nastavi u zavisnosti od ličnog doživljaja ovog iskustva (v. Farrell, 1999). Na primer, ispitujući percepcije studenata jednog nefilološkog fakulteta u Beogradu u vezi sa nastavom gramatike u učenju engleskog kao stranog jezika, Jovanovićeva beleži kako pozitivne reakcije ispitanika na iskustvo pretežno tradicionalne nastave u kojoj je favorizovana formalna gramatička instrukcija, posebno ukoliko veruju da su zahvaljujući njoj stekli visok stepen jezičke kompetencije, tako i

negativan odnos prema istom tipu nastave ukoliko preovlađuje utisak da ih ona nije osposobila za komunikaciju na engleskom jeziku u realnim životnim situacijama (D. N. Jovanović, 2012).

Za razliku od uverenja o gramatici, stavovi srpskog uzorka o svim ostalim ispitivanim elementima nastave očekivano su se pokazala kao tradicionalnija u odnosu na odgovarajuća pedagoška uverenja njihovih britanskih kolega (Hipoteza 1), a značajan glavni efekat nacionalnosti zabeležen je kod stavova prema ispravljanju grešaka ($F(1, 111)=7.73, p=.006$) i potrebama učenika ($F(1, 111)=8.12, p=.005$). Dok je odnos prema gramatičkoj instrukciji ključni pokazatelj određene metodološke orijentacije u nastavi stranog jezika (Brown, 2002: 226; D. N. Jovanović, 2013: 32; Swarbrick, 2002: 17), stavovi prema ispravljanju grešaka i potrebama učenika nisu u tolikoj meri deo profesionalnog diskursa, na šta potencijalno ukazuje i odsustvo korelacije sa percepcijom inicijalnog obrazovanja, pa je moguće da neki drugi faktori u većoj meri utiču na njihovo formiranje i razvoj. Korelacionom analizom je tako ustanovljeno da dužina boravka u ciljnoj kulturi blago negativno korelira sa uverenjima o korektivnom fidbeku ($r=-.21, p=.027$) i potrebama učenika ($r=-.20, p=.034$), tj. da što su duže ispitanici boravili na području u kom se govori ciljni jezik, to su njihovi stavovi prema ispravljanju grešaka i potrebama učenika progresivniji. Studije slučaja u okviru kvalitativnog dela ovog istraživanja pokazale su da je takvo iskustvo uticalo na podizanje svesti o primatu komunikacije nad gramatičkom tačnošću (npr. Sara, Bet), kao i da su negativna učenička iskustva ispitanika sa izvornim govornicima i njihovim netaktičnim, oštrim ispravljanjem grešaka u komunikaciji (npr. Sara) znatno doprinela formiranju uverenja o značaju umerenog i blagog korektivnog fidbeka u nastavi. Sa druge strane, na uverenja o potrebama učenika mogu uticati i praktična ograničenja u nastavi (na koja se neka od tvrdnji iz upitnika i direktno odnose, npr. br. 41), te tradicionalnija orijentacija srpskog uzorka bar delimično može biti posledica razlike u veličini tipičnog odeljenja u dve zemlje (npr. preko 30 učenika: Srbija (47.1%), Velika Britanija (0%)). Jovanovićeva, na primer, navodi da za uspešnu realizaciju komunikativnog pristupa u nastavi stranog jezika grupa od preko 30 polaznika predstavlja prepreku, budući da pri organizovanju učenika u parove ili manje grupe nastavnik ne može da nadgleda sve aktivnosti i adekvatno interveniše (Jovanović, 2013: 39), te zaključujemo da se prosečan broj učenika u odeljenju može odraziti i na stavove

o njihovom radu u grupi i paru ($F(1, 111)=3.82, p=.053$, Britanci progresivniji). Najzad, za razliku od pomenutih pedagoških uverenja koja su se pokazala kao kulturološki uslovljena, kod stavova prema ulogama nastavnika i učenika nisu ustanovljene statistički bitne razlike između četiri grupe ispitanika, što navodi na zaključak da je ovaj tip uverenja u većoj meri zavisi od individualnih karakteristika nastavnika, uključujući i njihove stavove prema vaspitanju dece, o čemu će više reči biti kasnije.

Kada govorimo o međuzavisnosti stavova ispitanika prema različitim aspektima nastave, neophodno je ukazati na kompleksnu prirodu pedagoških uverenja i mogućnost prividne nekonzistentnosti unutar individualnih sistema ili na nivou grupe. Na primer, u slučaju ispitanice Sonje, traumatično iskustvo iz školske klupe kada ju je nastavnik matematike udario zato što nešto nije znala, bilo je, prema njenom mišljenju, presudno za njen blag odnos prema učenicima koji se odražava i na ispravljanje njihovih grešaka. I dok, sa jedne strane, podržava bihejviorističko stanovište o neophodnosti njihove korekcije (upitnik, br. 18: +2; br. 21: -2), što je u skladu sa njenim pretežno tradicionalnim stavovima o nastavi gramatike, istovremeno iskazuje izrazito humanistički nastrojene, progresivne stavove koji se tiču interpersonalne, afektivne komponente korektivnog fidebeka, što u praksi rezultuje retkim i blagim ispravljanjem grešaka učenika. Ovaj slučaj odlično ilustruje činjenicu da sistem pedagoških uverenja mogu činiti stavovi koji su u teorijskom smislu suprotstavljeni (npr. Sonjini pretežno tradicionalni stavovi prema gramatičkoj instrukciji, ali pretežno progresivna uverenja o ispravljanju grešaka) ili, na nivou grupe, blago tradicionalno orijentisani stavovi prema nastavi gramatike u slučaju britanskih studenata i njihova pretežno progresivna uverenja o korigovanju grešaka. Dakle, iako interkorelacije razmatranih pedagoških stavova ukazuju na njihovu blagu međuzavisnost (npr. Gramatika i Ispravljanje grešaka ($r=.22, p=.014$), Gramatika i Uloge nastavnika i učenika ($r=.31, p<.001$) itd.), gde ispitanici koji imaju, na primer, tradicionalniji stav prema nekom segmentu nastave obično gaje uverenja iste orijentacije i prema ostalim nastavnim elementima, vidimo i na osnovu stepena njihove korelacije da to svakako nije uvek slučaj. Ovo potvrđuje i rezultate istraživanja pedagoških odluka nastavnika koje je sprovela Bini Smit (Binnie Smith, 1996) koji ukazuju na, u teorijskom smislu, eklektičnu prirodu uverenja o nastavi koja su označena kao ključni faktor u procesu donošenja odluka i istovremeno opravdava zamerke autora poput Cajhnera i saradnika (Zeichner et al., 1987) usmerene protiv

simplističkog predstavljanja sistema uverenja nastavnika kao isključivo tradicionalnih ili progresivnih. Suprotstavljene orijentacije prema različitim elementima nastave (npr. gramatika, ispravljanje grešaka, uloge nastavnika i učenika) ili prema različitim aspektima istog nastavnog domena mogu se objasniti činjenicom da su ispitivani konstrukti (npr. stav prema ispravljanju grešaka) složeni i da se sastoje od više grupa uverenja (npr. neophodnost ispravljanja grešaka kao funkcija efektnog usvajanja L2, upitnik, br. 18; uticaj korektivnog fidebeka na afektivna stanja učenika, br. 20; značaj gramatičke tačnosti, br. 22) koja su u međusobnom nadmetanju (v. Rokeach, 1969), zbog čega će ponašanje nastavnika biti u skladu sa onim uverenjima koja za njih imaju centralno mesto u sistemu uverenja (npr. u Sonjinom slučaju značaj afektivne strane učenja kao bitniji od njenog ubeđenja da je greške učenika neophodno ispravljati). Kompleksnost pedagoških stavova dobro ilustruje i blago tradicionalna orijentacija britanskih studenata prema gramatičkoj instrukciji nasuprot njihovim pretežno progresivnim uverenjima o ispravljanju grešaka, gde potreba za većim fokusiranjem na lingvističke forme, potencijalno uslovljena širim profesionalnim diskursom u Velikoj Britaniji, ne isključuje opredeljenje britanskih nastavnika za komunikativnu jezičku sposobnost kao apsolutno važniju od gramatičke tačnosti.

Osim kod većine pedagoških stavova, značajan efekat nacionalnosti zabeležen je i kod uverenja ispitanika o vaspitanju dece ($F(1, 104)=11.99, p=.001$), za koje je takođe ustanovljeno da blago pozitivno koreliraju sa uverenjima o gramatici ($r=.22, p=.018$) i ulogama nastavnika i učenika ($r=.28, p=.002$). Baš kao i u slučaju stavova o nastavi gramatike, očekivana progresivnija orijentacija britanskih ispitanika nije potvrđena rezultatima istraživanja, a pretpostavka je da je njihova razočaranost progresivnim humanističkim idejama u domenu obrazovanja dece (Mitchell, 2000: 281) deo šireg nezadovoljstva sve liberalnijom orijentacijom u njihovom vaspitanju uopšte. Za razliku od blago tradicionalnih britanskih stavova o odnosu roditelja i dece u kome studenti prednjače po tradicionalnosti, suprotan trend u Srbiji odlično ilustruje značajno progresivnija orijentacija studenata u odnosu na iskusne nastavnike ($F(1, 72)=6.07, p=.016$) koji su i dalje liberalniji od svojih britanskih kolega.

Budući da se tvrdnje kojima su ispitivani stavovi ispitanika o vaspitanju dece odnose pre svega na Distancu moći, Individualizam/Kolektivizam i Izbegavanje neizvesnosti (Hofstede, 2001) koji se mogu dovesti u vezu sa dva centralna aspekta

nastave stranog jezika – strukturom participacije učesnika, tj. da li je u centru nastavnog procesa nastavnik ili učenik i usmerenošću ka komunikaciji ili jezičkim strukturama (Binnie Smith, 1996) – ne iznenađuje blaga pozitivna korelacija vrednosnih orijentacija prema odnosu roditelja i dece sa pedagoškim uverenjima o ulozi nastavnika i učenika ($r=.28$, $p=.002$) i o gramatičkoj instrukciji ($r=.22$, $p=.018$). Ovakvi nalazi idu u prilog predstavi o porodici kao mini-modelu društva gde se obrasci odnosa uspostavljenog između roditelja i dece odražavaju na kasnije društvene relacije nastavnik–učenik, poslodavac–zaposleni, vladar–podanik (Hofstede, 2001), a ujedno opravdavaju i pozive za intenzivnijim istraživanjem odnosa pedagoških stavova i šireg sistema uverenja (Borg, 2006; Pajares, 1992).

Najzad, ustanovljena kulturološka uslovljenost pedagoških stavova može se posmatrati kao funkcija više aspekata nacionalne pripadnosti kao jednog od glavnih ispitivanih faktora, a koji su se pokazali kao njegovi bitni činiooci:

1) **Širi sistem vrednosti društva** koji je u upitniku u vrlo ograničenom obimu i obliku predstavljen stavovima o odnosu roditelja i dece, za koje se pokazalo da blago koreliraju sa onim pedagoškim uverenjima na koje se zastupljene dimenzije (Distanca moći, Individualizam i Izbegavanje neizvesnosti) najadekvatnije mogu primeniti (npr. stav o ulogama nastavnika i učenika kao funkcija uverenja o distanci moći između roditelja i dece i stav prema gramatici kao funkcija odnosa prema izlaganju dece neizvesnosti, tj. percipirane potrebe za strukturom i strogim pravilima prilikom njihovog vaspitanja). Iako su rezultati potvrdili da su vrednosne orijentacije u domenu porodičnih odnosa takođe kulturološki određene, istovremeno su ukazali i na opasnost od isključivo strukturalističkog poimanja kulture (srpski uzorak se pokazao kao progresivniji od britanskog) i potencijalnu opravdanost teorije globalne kulturne dinamike koja ističe proces konstantne kulturne promene pod uticajem globalnih trendova, s tim što iskazane vrednosne orijentacije takođe mogu biti odraz upravo odsustva ili nedostatka tih vrednosti u društvu.

2) **Dominantan profesionalni diskurs**, tj. popularni trendovi u nastavi stranih jezika koji potiču iz Centra i razlikuju se pre svega po različitom odnosu prema nastavi gramatike. Istorijski pregled metoda ukazuje na relativno česte ciklične promene iz jedne krajnosti u drugu, obično nakon percepcije postojeće prakse kao neuspešne, zbog čega se obično porede sa kretanjem klatna (Larsen-Freeman, 2000; Richards &

Rodgers, 1986). Progresivniji stavovi srpskih ispitanika o gramatičkoj instrukciji u odnosu na britanski uzorak ukazuju na različit položaj i smer kretanja „klatna“ u dva profesionalna okruženja, pri čemu se u srpskom ono i dalje kreće ka idealima komunikativnog pristupa, dok u britanskom, nakon na toj strani postignutog vrhunca i uočenih nedostataka, započinje kretanje u suprotnom smeru. Promene u praksi su, međutim, vrlo spore, te i ovde postoji mogućnost da su proklamovani stavovi pre odraz težnji i reakcija na nezadovoljstvo aktuelnom situacijom.

3) **Složena mreža političkih, ekonomskih, istorijskih, strukturnih i drugih društvenih činilaca** za koju smo ustanovili da posredno utiče na pedagoška uverenja i praksu ispitanika, kao što su organizacija inicijalnog obrazovanja koja u Velikoj Britaniji predviđa praktično orijentisanu obuku studenata za nastavnički poziv i duži studijski boravak u ciljnoj kulturi/ama, veća ekonomska moć građana koja omogućava i samostalno organizovana putovanja u ove zemlje, status ciljnih jezika koji se indirektno odražava i na motivaciju učenika, a koja je, s obzirom na izraženu pragmatičku moć engleskog jezika, svakako veća u Srbiji. Pod uticajem dominantnog profesionalnog diskursa, ali i raznih drugih političkih faktora, značajne su i odluke na državnom nivou koje se tiču prepisanog kurikuluma, načina testiranja i sl., a koje direktno utiču na ono što se dešava u učionici.

6. Studije slučaja

6.1. Sara

6.1.1. Profil

Sara se sa šest godina, kada joj je otac kao vojno lice dobio premeštaj, preselila sa roditeljima u Montreal, gde provodi dve godine u francuskoj školi u okviru programa imerzije. Po povratku u Englesku išla je u internat u kom nakon tri godine, prelaskom u srednju školu, počinje i formalno da uči francuski jezik. Kasnije polaže *GCSE*¹⁰ ispite i iz nemačkog i španskog jezika, a za sva iskustva učenja stranog jezika zajedničko je to da je imala po dva nastavnika od kojih je jedan bio izvorni govornik, da je u početku (pre *GCSE* ispita) broj učenica¹¹ u grupi bio između 20 i 25 i da je stil podučavanja bio pretežno komunikativan uz implicitan tretman gramatike, dok se u okviru pripreme za *A level*¹² (u njenom slučaju iz francuskog) broj učenica drastično smanjio, a nastava poprimila odlike tradicionalnog gramatičko-prevodnog pristupa sa izraženim fokusom na eksplicitna gramatička objašnjenja, vežbanje struktura i prevođenje. Ispitanica sama navodi mogućnost da su ovakvom pristupu doprinele i karakteristike grupe:

I remember being in the top set for French and I think that's possibly why we did so much explicit grammar, because they felt that we could cope with it and that we wanted to do it and there was a desire there to learn it (p. 2¹³).

Iz tog perioda posebno pamti jednu od nastavnica francuskog jezika:

I liked that she pushed us really hard. She wouldn't let us settle for anything other than really, really good and I think, certainly from my experience, that's what I

¹⁰ *General Certificate of Secondary Education*.

¹¹ Pohađala je žensku školu.

¹² *General Certificate of Education Advanced Level* – završni ispit u srednjim školama u Ujedinjenom Kraljevstvu.

¹³ Transkript intervjua sa Sarom nalazi se u **Prilogu 10**, a ovde prikazana paginacija odlomaka odnosi se na posebnu paginaciju svakog pojedinačnog intervjua obeleženu na početku svake strane.

was looking for. I wanted to do very well and I wanted to push myself and if I hadn't been pushed, I probably wouldn't have done it (p. 2).

Njen uspeh u učenju francuskog jezika svodio se, međutim, uglavnom na lingvističko znanje, tj. znanje o jeziku: „Dobro mi je išla gramatika, mogla sam da prevodim do sutra, ali je moj govorni francuski bio očajan.“ Ovo je u velikoj meri promenio šestomesečni boravak u Francuskoj nakon završene srednje škole koji je izuzetno pozitivno uticao na razvoj komunikacijskih veština na ciljnom jeziku i samopouzdanje u njegovoj upotrebi. U Engleskoj se opredelila za studije francuskog i italijanskog jezika, a na drugoj godini je završila i *CELTA*¹⁴ kurs tradicionalne orijentacije, u kome je naglasak bio na eksplicitnoj gramatičkoj instrukciji. Treću godinu studija provela je u Italiji izučavajući političke nauke, tako da se usavršavanje jezika odigravalo kroz učenje akademskog sadržaja. Po završetku studija Sara nekoliko meseci provodi u Burkini Faso predajući engleski i francuski, a zatim je jedno vreme držala časove engleskog u Italiji. Po povratku u Englesku ispitanica je upisala *PGCE*¹⁵ program na jednom od univerziteta u Engleskoj,¹⁶ organizovan tako da u toku prvog tromesečja studenti pohađaju nastavu na fakultetu, u drugom odlaze na praksu u jednu, a u trećem u drugu školu. Upitnik na osnovu kojeg će biti razmatrani stavovi ispitanice, Sara je popunila početkom drugog tromesečja, neposredno nakon odlaska na prvi ciklus prakse, dok je intervju sa njom vođen pri kraju drugog kruga prakse i samog *PGCE* programa.

6.1.2. Pedagoška uverenja

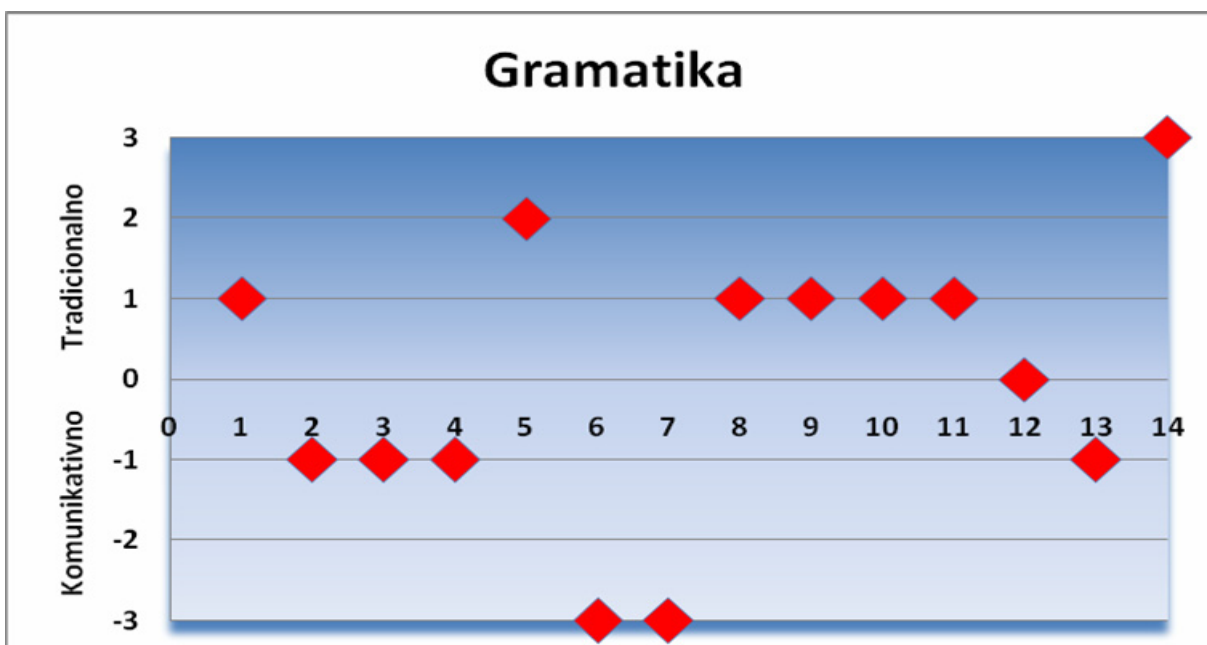
6.1.2.1. Uverenja o nastavi gramatike

Prema rezultatima dela upitnika koji se tiče stavova o gramatičkoj instrukciji, Sara pokazuje umerenu orijentaciju u kojoj se mešaju elementi tradicionalnog i komunikativnog pristupa, pri čemu su uverenja pretežno slabog intenziteta.

¹⁴ *Certificate in English Language Teaching to Adults*

¹⁵ *Postgraduate Certificate in Education*

¹⁶ Kako bi se osigurala anonimnost ispitanice, neće biti navođen univerzitet na kom je pohađala *PGCE* program.



Grafikon 19. Uverenja o nastavi gramatike

Stav koji u najvećem stepenu ukazuje na, uslovno rečeno, tradicionalnu orijentaciju, ili tačnije, na protivljenje jakoj verziji komunikativnog pristupa, odnosi se na značaj svesnog gramatičkog znanja u učenju stranog jezika. Ispitanica u potpunosti odbacuje Krašenovu poziciju predstavljenu iskazom br. 14 (*Upotreba jezika kod učenika ne uključuje svesno poznavanje gramatičkog sistema i pravila njegovog funkcionisanja; -3¹⁷*) i smatra da je učenicima potrebno eksplicitno znanje gramatike kako bi usavršili jezik (br. 5; +2). Sa druge strane, Sara iskazuje i apsolutno neslaganje sa stavkom broj 7 (*Gramatička tačnost je najvažniji kriterijum u proceni jezičke performanse; -3*), što je potvrđeno u intervjuu gde ispitanica ističe važnost poznavanja ciljnih struktura, pri čemu „nije strašno ako [upotrebljeni oblik] nije sasvim tačan“ (str. 10). Delimično neslaganje (-1) sa iskazom broj 9 (*Gramatiku treba podučavati tako da ne bude sama sebi cilj već samo kao sredstvo u ostvarenju cilja.*) donekle odudara od ovakve pozicije, ali je moguće da je i u ovom slučaju za diskrepancu zaslužna komplikovana i neprecizna formulacija tvrdnje.

¹⁷ Negativne vrednosti za stavke progresivne orijentacije na grafikonima zamenjene su pozitivnim vrednostima kako bi neslaganje sa ovom pozicijom ukazalo na tradicionalnu orijentaciju ispitanika.

Iako nije ubeđena u vrednost izolovanog tretmana gramatike u nastavi (iskaz br. 2; -1), Sara iskazuje blago protivljenje potpunom odbacivanju ove opcije (iskaz br. 8; -1) i priznaje da se u zavisnosti od grupe i sama u nastavi često fokusira isključivo na gramatičke strukture (v. upitnik, odeljak 1, iskaz br. 2 – odudaranje prakse od uverenja; Prilog 1). U skladu sa ovim jeste i delimično slaganje sa iskazom br. 1 (*Eksplisitna rasprava o gramatičkim pravilima je neophodna za savladavanje stranog jezika*; +1), tj. blago neslaganje sa stavkom br. 10 (*Učestvovanje u jezičkim vežbanjima koja imitiraju stvarni život najbolji je način da učenici razviju gramatičko znanje*; -1), što ukazuje na umereno podržavanje analitičkog pristupa gramatici. Sa druge strane, Sara je neopredeljena po pitanju presudnog doprinosa gramatičkog znanja u samoj komunikaciji (br. 12: *Komunikativna sposobnost učenika se najbrže razvija ako uče i vežbaju gramatiku L2*; 0), te se delimično slaže sa iskazom br. 3 (*Važnije je strani jezik učiti kroz vežbanja koja simuliraju stvarni život (role plays, postavljanje i odgovaranje na pitanja) nego učiti i vežbati gramatičke obrasce*; +1). Ovakva kombinacija odgovora ukazuje na stav da eksplicitno znanje gramatike potpomaže proces učenja jezika, ali da nije presudno za unapređivanje komunikativne sposobnosti kojoj ona daje blagu prednost (br. 3), a ova slaba kontaktna ili interfejs pozicija (R. Ellis, 1985: 244) potvrđena je i u intervjuu (str. 9).

Sličan odnos ispitanica ima i prema upotrebi gramatičke terminologije u nastavi, pa je tako ubeđena da ona ne doprinosi razvoju komunikacijskih veština (br. 6, +3), ali iskazuje tek delimično neslaganje sa stavkom broj 13 (*Znanje o lingvističkim sredstvima i gramatičkoj terminologiji je neophodno za nastavu L2*; -1), koje detaljnije objašnjava u intervjuu:

I don't really think [grammatical terminology] is helpful, and I think some of the basic stuff they should know. I really don't mind if they never know what a relative clause is, but if they can tell me what a noun, verb and adjective are, just in simple terms of them being able to go to a dictionary and look it up and know that the little "v" stands for a verb and that means a doing word, I find it helpful (p. 8).

Najzad, kada je u pitanju redosled predavljanja ciljnih struktura, Sara sa jedne strane iskazuje blago opredeljenje za postepeno, sekvencijalno uvođenje gramatičkih jedinica (br. 11: *Nastavnici gramatička pravila treba da predstavljaju jedno po jedno, a učenici treba da vežbaju primere za svaki od njih pre nego što pređu na sledeće pravilo*;

+1), a sa druge se delimično slaže da nastavnici često treba da koriste materijale koji sadrže one jezičke strukture koje učenici nisu prethodno učili (br. 4; +1).

6.1.2.2. Uverenja o ispravljanju grešaka

Sarina uverenja po pitanju korektivnog fidebeka znatno su jačeg intenziteta u odnosu na ona koja se tiču gramatičke instrukcije. Već pomenuto usmerenje protiv primata jezičke ispravnosti ovde je potvrđeno kroz nedvosmisleno podržavanje komunikativne orijentacije u ispravljanju grešaka.



Grafikon 20. Uverenja o ispravljanju grešaka

Svakako najnegativniji stav Sara ima prema bihejviorističkom stanovištu o neophodnosti ispravljanja svih gramatičkih grešaka kako se one ne bi negativno odrazile na proces učenja stranog jezika (br. 18; -3). Ispitanica je takođe ubeđena da nastavnici treba da podstiču učenike da se oslobode i rizikuju prilikom upotrebe L2 (npr. da pokušavaju da pogode značenje reči iz konteksta; br. 19; +3), a u istoj meri smatra da učenicima treba često pružati priliku da učestvuju u komunikativnim aktivnostima u kojima ne moraju da obraćaju pažnju na gramatičku ispravnost svojih iskaza (br. 15, +3). Sara se takođe slaže (u nešto manjoj meri) da nastavnik ne treba da odbaci nijedan odgovor učenika kao netačan, već da ih prihvati uz npr. formulaciju „Razumeli bi te, ali bolje je reći...” (br. 20; +2), kao i da treba da ispravlja samo one gramatičke greške koje ometaju komunikaciju (br. 21; +2), što potvrđuje i neslaganje sa tvrdnjom da nastavnik

uvek treba da zahteva apsolutnu lingvističku tačnost prilikom izražavanja učenika na ciljnom jeziku (br. 22; -2). Najzad, ispitanica se tek delimično ne slaže sa stavkom br. 17 (*Komunikativan pristup u nastavi stranog jezika proizvodi fluentne govornike koji se, međutim, gramatički netačno izražavaju*; -1). Stav studentkinje o primatu značenja nad formom, koje ispravljanje gramatičkih grešaka svodi na minimum, potvrđeno je i u intervjuu:

I think in that sense communication is getting the right idea across. . . .¹⁸ When I'm marking, certainly, I put comprehension above, unless it's an explicit grammar exercise. If they're writing a paragraph about school or something, I put comprehension above grammar, grammatical accuracy, certainly. I don't want them to get massively dejected if they miss any *speaks French* that should be there. It's not actually the end of the world, a French person is going to understand that they still mean big (p. 9).

6.1.2.3. Uverenja o ulogama nastavnika i učenika

I pored pretežno progresivne orijentacije u shvatanju uloga nastavnika i učenika, u pojedinim odgovorima ispitanice prisutni su i odjeci tradicionalnijeg viđenja njihovog odnosa u učionici.



Grafikon 21. Uverenja o ulogama nastavnika i učenika

¹⁸ Dok tri tačke [...] označavaju nedovršenu misao ispitanica, tri odvojene tačke su znak da je izostavljen deo intervjuja.

Na apstraktnom nivou, ispitanica se apsolutno slaže da kvalifikacija nastavnika kao autoriteta i instruktora više ne predstavlja adekvatno njegovu ulogu u nastavi stranog jezika (24, +3). Nešto opreznija je u odbacivanju konkretnije formulisane tvrdnje da, kako bi učenici imali koristi od časova, nastavnik mora da uspostavi potpunu kontrolu nad odeljenjem, postara se da učenici pažljivo slušaju i da izbegava neformalne i razgovore anegdotskog tipa (28; -2) i priznaje da je u praksi u zavisnosti od grupe i sama primorana da to donekle čini (-1). Uticaj konteksta u kome se odigrava nastava je posebno izražen u delimičnom neslaganju sa stavkom broj 35 (*Nastavnici treba da uspostave neformalni, neautoritativan stil predavanja*; -1), koje se u praksi pretvara u apsolutno neslaganje (-3), uz obrazloženje da je nekim odeljenjima potreban autoritativniji nastavnik. Sara se takođe na apstraktnom nivou slaže sa vrednostima obrazovanja koje učenika postavlja u centar, pa je tako čvrsto uverena da nastavnici treba da ih podstiču da njihove stavove dovode u pitanje (br. 32; +3; br. 23; -2), međutim, sa druge strane, iskazuje delimično slaganje sa tvrdnjom br. 27 (*Nastavnik ne treba da prizna da ne zna odgovor na neko pitanje jer to može da naruši njegov/njen kredibilitet*; +1) i, uz komentar „Stidim se!“, priznaje da je to u praksi još više izraženo (+2). Ovo je dodatno zanimljivo kada se posmatra u svetlu odgovora na stavku broj 34 gde se ne slaže da nastavnici treba da znaju odgovor na sva pitanja koja se tiču predmeta (-2), što kasnije u intervjuu objašnjava specifičnostima nastave stranog jezika:

I think language is one of those subjects where it's acceptable in a way [not to know everything] because they know very well that I'm not a mother tongue French speaker. I suppose they don't expect the kind of level of knowledge because sometimes they ask you really obscure questions. . . . Often when they do it, they realize that it's quite a strange word to ask you, whereas if they're in a Maths lesson and they're asking something A-level-based, you really ought to know that (p. 11).

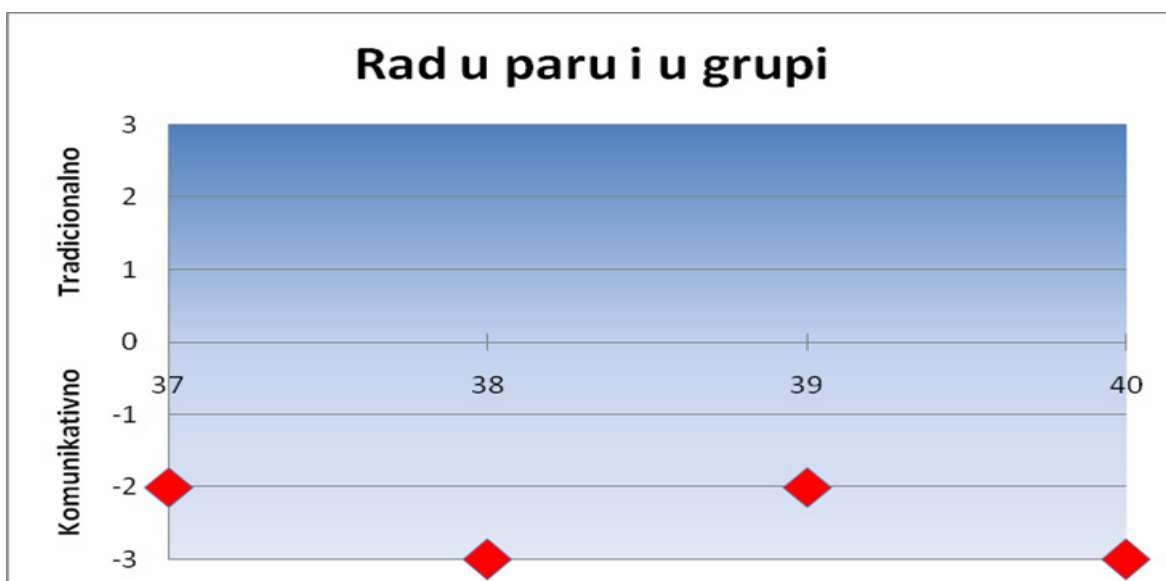
Kada je u pitanju uloga učenika u nastavi, Sara u potpunosti podržava ideju o negovanju autonomije u učenju (br. 29: *Nastavnici treba da podstiču učenike, a ponekad i da insistiraju na tome da uče sami [bez oslanjanja na nastavnike]*; +3, br. 33: *Obučavanje učenika da preuzmu odgovornost za sopstveno učenje je uzaludno budući da oni nisu naviknuti na takav pristup*; -2), a u skladu sa tim je i neslaganje ispitanice sa

tvrdnjom da je uloga nastavnika stranog jezika da prenosi znanje učenicima kroz objašnjenja i primere (br. 31; -2). Njeno viđenje aktivne uloge učenika u nastavnom procesu iskazano je i potpunim slaganjem sa stavkom broj 36 (*Zadaci i aktivnosti ne treba da budu nametnuti, već je potrebno o njima razgovarati sa učenicima i prilagoditi ih njihovim potrebama*; +3), a jedino odudaranje od takve orijentacije zabeleženo je u njenom potpunom prihvatanju tvrdnje broj 26 (*Kako učenici na nastavu dolaze sa malim ili nikakvim predznanjem jezika, oni nisu u poziciji da predlože sadržaj časa ili aktivnosti koje bi im bile korisne*; +3), što je kod autorke pobudilo sumnju da ispitanica ili nije dovoljno pažljivo pročitala ovu stavku ili da je pogrešila prilikom unošenja vrednosti kojima se određuje prema ovom stavu. Naime, osim pomenute diskrepance, indikativno je bilo i navođenje odudaranja svog uverenja (+3) od nastavne prakse (+1), u kojem prema naznačenoj vrednosti učenicima daje veću slobodu pri izboru materijala i aktivnosti. Nelogično je, međutim, da kao razlog za to Sara navodi politiku škole koja ovo ne podržava. U intervjuu je zaista i potvrđeno da se radi o grešci i da su dve vrednosti koje odražavaju lično uverenje i ono što se dešava u praksi zamenjene, što ukazuje i na opravdanost upotrebe *half-split* metode kojom se proverava doslednost odgovora u upitnika i triangulacije koja u ovom slučaju podrazumeva i upotrebu intervjua.

Najzad, stavke broj 25 i 30 koje se odnose na način oslovljavanja nastavnika pokazuju da se ispitanica lično delimično slaže da učenici treba da koriste zvanje nastavnika kada im se obraćaju, tj. da je neprihvatljivo oslovljavanje po imenu, što je u skladu sa politikom škole.

6.1.2.4. Uverenja o radu učenika u paru i u grupi

Jedan od vidova autonomije učenika u odnosu na nastavnika predstavlja i njihov rad u grupama i parovima kao alternativa tradicionalnom frontalnom načinu podučavanja. Sara u velikoj meri podržava ovakav način organizovanja nastave.



Grafikon 22. Uverenja o radu u paru i u grupi

Ispitanica se u najvećem stepenu slaže sa tvrdnjama kojima se izražava pozitivan stav prema organizovanju učenika u grupe i parove (br. 38: *Aktivnosti koje podrazumevaju rad u grupama ili parovima su neophodne kako bi se stvorile prilike za saradnju i autentičnu interakciju među učenicima*; +3 i br. 40: *Grupni rad učenicima omogućava da sami istraže određene probleme i tako uspostave određenu dozu kontrole nad sopstvenim učenjem. Zbog toga je ovo izuzetno koristan vid organizovanja nastave*; +3). U nešto manjoj meri izraženo je neslaganje sa stavkama broj 37 (*Učenici se najviše trude prilikom frontalnog vida nastave*; -2), čime Sara verovatno implicitno priznaje i vrednost ovakvog načina organizovanja nastave, i broj 39 (*Aktivnosti koje podrazumevaju rad učenika u grupama ili paru nisu od velike koristi budući da nastavnik vrlo teško može da prati rad učenika i da ih spreči da koriste maternji jezik*; -2), što potencijalno ukazuje na svest ispitanice o ograničenjima ovakvog vida rada na času. U svakom slučaju, njeno jasno opredeljenje za grupni i rad učenika u paru potvrđeno je i u razgovoru:

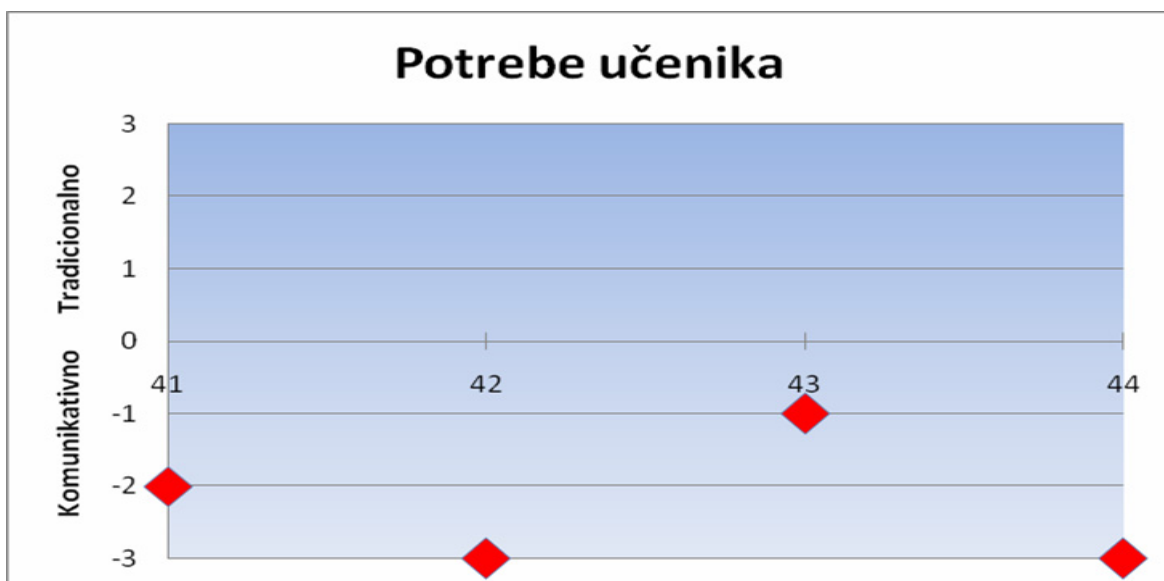
I probably do pair work once a lesson with every group, for some things, whether it's a small activity or a large one. I think it can be really valuable, especially in terms of correcting other people's written work and comprehension work (p. 12).

Pored prednosti ovakvog načina rada koje su navedene u upitniku, ispitanica u intervjuu otkriva i dodatan razlog čestog organizovanja učenika u grupe i parove, a koji se tiče afektivnih faktora u nastavi stranog jezika.

I think [group/pair work] is incredibly valuable especially with those weaker students who might not want to put their hand up, but they've come to an answer together. The responsibility, it's kind of shared if it's wrong. . . . I often use the mini whiteboards and they have to come to an answer as a pair before they put it up, so I don't actually know who's come to it, the answer, and no one else does and I find a lot of the students quite like that (p. 12).

6.1.2.5. Uverenja o potrebama učenika

U skladu sa već izraženim stavovima o centralnoj ulozi učenika u nastavnom procesu, Sara i ovde iskazuje preokupaciju njihovim potrebama, ali i svest o poteškoćama u realizaciji ovakvog vida nastave.



Grafikon 23. Uverenja o potrebama učenika

Ona se, naime, potpuno slaže da dobar nastavnik učenicima omogućava da kroz strani jezik istraže teme koje ih lično zanimaju (br. 42; +3), kao i da sâm udžbenik ne može da zadovolji sve potrebe i interesovanja učenika, te da nastavnik mora da pripremi dodatne materijale i aktivnosti kako bi se zadovoljio širok spektar njihovih potreba (br.

44; +3). Kao i u delu upitnika koji se odnosi na grupni i rad u paru, Sara je i ovde u nešto manjem stepenu negativno orijentisana prema tvrdnjama tradicionalne orijentacije, što se ponovo može objasniti svešću o praktičnim ograničenjima o kojima sama ispitanica svedoči. Naime, iako se ne slaže sa stavkom broj 41 (*Nije moguće u velikom odeljenju organizovati nastavu tako da odgovara potrebama svih učenika; -2;*), priznaje da „u praksi je ovo teško izvodljivo sa velikim grupama u kojima su učenici različitog nivoa znanja“. Najveće odudaranje uverenja i prakse zabeleženo je kod stavke broj 43 (*Nastavnik treba da izabere teme koje smatra korisnim i koje ne moraju biti u skladu sa interesovanjima učenika; -1*), sa kojom se ispitanica lično delimično ne slaže, ali tvrdi da je u nastavi ovo vrlo izraženo (+2), a kao razlog navodi zahteve ispita.

6.1.3. Faktori koji su uticali na formiranje i razvoj pedagoških uverenja

6.1.3.1. Uticaji koji su prethodili inicijalnom obrazovanju i obuci

Ubedenje ispitanice da je, sa jedne strane, učenicima neophodno svesno eksplicitno poznavanje struktura jezika kako bi ga savladali, a sa druge, njeno tolerisanje grešaka kao posledica preokupacije afektivnim faktorima u učenju, mogu se shvatiti kao reakcija na gotovo traumatično iskustvo iz detinjstva u kojem je bez ikakvog predznanja francuskog jezika bila uključena u program imerzije u francuskoj školi u Montrealu.

I got taken to a school and left there, abandoned by my parents. Horrible parents, they really are horrible (laughing). I was six, honestly (p. 9).

Sara i sama svedoči o uticaju ovog iskustva kako na njen preferirani stil učenja:

I know I didn't [understand anything] for the first term, so I cried the whole time, but perhaps **my desire to be very kind of structured about it has come about through not understanding and feeling that I was at the deep end with things**. It could well be through that I was like, "Oh, my God, I don't know, I do have to at least try and speak French and **I need structure**" (p. 9).

tako i na njenu sadašnju nastavnu praksu:

So much is bombarded at you, perhaps it's that **why I feel the need that the students I teach should have a very clear idea of what it is**. So really, I had a lot of sorting out to do in terms of where things fitted in when I then went up into secondary school and learnt in the UK (p. 9).

Upravo zato Sara kao pozitivan model pamti kasniju gramatičko-prevodnu fazu nastave francuskog jezika u okviru pripreme za *A levels*. Grupa se sastojala od nadarenih i ambicioznih učenica, nastavnica je u skladu sa njihovim mogućnostima bila vrlo zahtevna, a njenim, tj. zahtevima ovog tipa nastave stranog jezika, pogodovao je stil učenja koji je upravo ispitanici najviše odgovarao:

I'm probably fairly **analytical and almost scientific** in the way that I approach things, so I personally quite like being able to work in a **translation** or being able to look at **grammar** and understand that it is almost a piece of grammar on its own and I just need to practise it. And I'm one of those rather boring learners (laughs). It's not all singing and dancing with me (p. 1).

CELTA kurs koji je pohađala u toku druge godine studija takođe je bio tradicionalne orijentacije sa fokusom na eksplicitna gramatička objašnjenja tako da je njen repertoar delovanja u učionici ostao vrlo ograničen. Ovo je uticalo i na njeno prvo iskustvo podučavanja engleskog jezika u Italiji:

I was working for a very bad company, so they didn't give me any kind of further training, didn't observe me at all and, looking back on the lessons that I did, I thought, "Oh, my God they were **awful!**". . . . There was not much in terms of, like, task-based activities. . . . It was all very **teacher-led** and, God, they were **boring**. You know, **I didn't know any better**. In a way, **that's how I learned** (p. 4).

Iz sadašnje perspektive, Sara je svesna da prilikom prvog dodira sa učenicima njen stil podučavanja zasnovan na ličnom učeničkom iskustvu nije bio adekvatan i priznaje da joj je nedostajalo poznavanje alternativnih načina predstavljanja gradiva u odnosu na ono koje je njoj samoj kao učenici odgovaralo. Upitana da ovo nastavno iskustvo iz Italije uporedi sa sadašnjom praksom, Sara navodi:

It's **hugely different**. . . . For example, the **activities were much, much longer**. It was much more grammar-based, much more **explicit teaching**, possibly **less**

topic-based, but **more grammar-point based**, like, several lessons on the Present Perfect. Well, how boring is that! Let's be honest (p. 4).

Sa druge strane, u odnosu na ove prve korake u nastavi za svoj sadašnji pristup kaže:

Now it's much **more topic-based** and **the activities are much shorter**. So, students will maybe do six or seven activities in an hour long lesson; whereas before it might have been two or three. **Much more group work now** (p. 4).

Na pitanje šta je dovelo da takve promene u njenoj nastavnoj praksi, ispitanica odgovara:

It was undoubtedly the **PGCE course** in terms of **how to structure a lesson**. . . . And, I think a lot of **observations**. . . . One of the biggest things has been **working with young, lower ability groups** or low attainment groups and realizing how much they need to be engaged in what they're doing (p. 4–5).

6.1.3.2. PGCE program

I pored, kao što ćemo videti, ambivalentnog odnosa prema *PGCE* kursu, u smislu efekta koji je imao na njen lični profesionalni razvoj, možemo identifikovati nekoliko aspekata programa koji su ispitanici pomogli da prevaziđe ograničenja sopstvenog učeničkog iskustva i uticali na rekonstruisanje preduverenja i promene u nastavnoj praksi.

1) Proceduralno znanje usvojeno u toku teorijskog dela programa

Usvajanje sadržaja koji su direktno primenjivi u praksi percipirano je kao najznačajnije u okviru akademskog dela programa. Sara se tako po prvi put susreće sa smernicama koje se tiču strukturisanja časa:

I had no idea about this idea of a **starter** and then a **plenary** at the end and then popping lots of stuff in the middle (p. 4).

I pored toga, ona ostaje skeptična po pitanju vrednosti teorijskog dela programa:

I think the most useful thing though, if I'm totally honest, has been the work that we've done on **wait times** – the amount of time you wait before you expect an answer and all the rest of it (laughs). I think that's probably the key thing I've found really useful in terms of theory this year. That's it. **It took me a year to pause for longer.** It's a lot of money the government spent teaching me that (p. 6).

Ironičan ton ispitanice potvrđuje u literaturi često navođen slučaj da studenti retko uviđaju vrednost akademskog dela inicijalnog obrazovanja i obuke. Zanimljivo je, međutim, da Sara istovremeno vrlo odlučno tvrdi da je upravo *PGCE* program, između ostalog, odgovoran za bitne promene u strukturi njenih časova. Možemo pretpostaviti da je njen opšti utisak o neefektivnosti ovog aspekta formalne pripreme rezultat lične percepcije odudaranja na fakultetu zastupanih progresivnih, humanistički nastrojenih ideja u odnosu na nastavnu realnost i činjenice da, usled njihovog neuspešnog testiranja u praksi, nije došlo do potpunog prihvatanja programske orijentacije kursa, o čemu će biti više reči kasnije:

I suppose the biggest thing...and there is still the **rage for communicative language teaching which they do promote very strongly at the university and you go into schools and it's much less in practice there.** It's been quite interesting the difference between what we were reading about in these journals and what our lecturers were telling us and what you're actually seeing in the classroom, and what you find yourself doing after a couple of weeks (p. 6).

2) Opservacija nastavnika-mentora

Po sopstvenom svedočenju, posmatranje predmetnih nastavnika u toku prakse je za nju bilo od velike koristi:

Observing other people teaching languages as a student teacher makes an enormous difference. Because, when you're learning, you're there to learn the language, not there to look at what the teacher's doing. I think that has made an enormous difference (p. 4–5).

Zanimljivo je da ispitanica ističe razliku između već pominjane „prakse kroz opservaciju“ nastavnika iz perspektive učenika i njihovog posmatranja u ulozi studenta-budućeg nastavnika, čime implicitno priznaje da sâmo učeničko iskustvo nije dovoljno

kao priprema za nastavnički poziv. Sara u toku razgovora ukazuje i na konkretne načine na koje je opservacija iskusnih kolega uticala na njen profesionalni razvoj:

At the beginning, I thought, “As a teacher I must know everything, I must know everything”. As I’ve gone by, **the more lessons I’ve observed**, I realized that it doesn’t actually matter and if you have to look up something in a dictionary – you have to (p. 11).

Ova opaska ukazuje i na, u literaturi često pominjanu, preokupaciju studenata-budućih nastavnika pitanjem autoriteta i kredibiliteta u učionici, a iskustvo prakse je u ovom slučaju u velikoj meri odgovorno za profesionalno sazrevanje ispitanice i oblikovanje njenog nastavničkog identiteta.

3) Studentska praksa

Razvoj Sarinih uverenja po pitanju uloge nastavnika i adekvatnog stepena kontrole koji on/ona mora da uspostavi nad učenicima u skladu je sa, u pregledu literature opisanim, promenama kroz koje su prolazili učesnici prikazanih istraživanja (npr. Hollingsworth, 1989: 173; Hoy & Woolfolk, 1990; Kagan, 1992b: 145; Knowles, 1992: 146). Naime, rezultati upitnika koji je ispitanica popunjavala na samom početku prakse ukazuju na neku vrstu gradacije u kojoj ona na apstraktnom nivou u potpunosti odbacuje tradicionalno viđenje uloge nastavnika kao autoriteta u učionici (-3), u nešto manjoj meri to čini u slučaju konkretno opisanog autoritativnog ponašanja (-2), a u najmanjoj kada se radi o sopstvenoj nastavnoj praksi (-1). Istovremeno delimično odbacuje ideju neformalnog stila upravljanja odeljenjem (-1), koja se u njenoj praksi u nekim slučajevima pokazuje kao apsolutno neprihvatljiva (-3). Ovo na neki način ukazuje na opravdanost kritike istraživanja uverenja nastavnika isključivo na apstraktnom nivou bez ikakvog osvrta na konkretne situacije u kojima se ona realizuju (npr. Zeichner et al., 1987: 22), kao i na konflikt ličnih pedagoških preduverenja dodatno oblikovanih humanistički nastrojenim idejama teorijskog dela programa i zahteva konteksta koji studenti-budući nastavnici obično doživljavaju prilikom prvog nastavnog iskustva. U intervjuu koji je sa Sarom vođen nakon skoro pet meseci prakse provedenih u dve različite škole naziremo razrešenje ove tenzije:

As a beginner teacher, I'm probably quite conscious that I need to be firm with kids and I can't let them get away with everything, but **as I'm finishing the year, I'm getting much better at having a sort of balance with them.** It's not a problem if during an activity or whatever, the room gets slightly noisy as long as they're doing what they are meant to be doing (p. 10).

Kao razlog početne preokupacije disciplinom Sara navodi strah od preterane buke, tj. gubitka kontrole nad odeljenjem:

I think **at the beginning, I was utterly terrified that there was going to be too much noise.** I was just scared by it. "They're going to riot!", I think was my thought, and they don't obviously (p. 10–11).

Profesionalno sazrevanje ispitanice ogleda se kako u postepenom pomeranju fokusa pažnje sa sopstvenog delovanja (u ovom slučaju strahova) na aktivnosti učenika na času i njihovo učenje, tako i u razvoju njenih uverenja po pitanju uloge nastavnika i njegovog kredibiliteta u učionici. Naime, kao i u slučaju discipline, u upitniku popunjenom na početku prakse primetne su razlike u određivanju ispitanice prema ovom pitanju u zavisnosti od stepena konkretnosti u formulaciji datog stava. Sara tako u potpunosti podržava humanistički ideal podsticanja učenika da stavove nastavnika dovode u pitanje (+3), ali se istovremeno delimično slaže (+1) sa tvrdnjom da nastavnici ne treba da priznaju da ne znaju odgovor na neko pitanje kako bi očuvali kredibilitet, na šta je verovatno uticao prvi dodir sa praktičnom nastavom u školi u toku koje je, kako kaže, i sama izbegavala takva priznanja (+2). U intervjuu vođenom nakon pet meseci prakse beležimo pomeranje ka pomenutom idealu:

I think **I'm getting better at being challenged and accepting that I'm wrong.** . . . I think **it comes with confidence** as well. I think you realize that the whole lesson isn't going to fall apart and they're not going to stop respecting you as a teacher if you don't know absolutely everything (p. 11–12).

Samopouzdanje koje kandidati u ulozi nastavnika-pripravnika stiču tokom prakse jeste od izuzetne važnosti budući da se direktno odražava na stepen kontrole koju uspostavljaju nad učenicima, što određuje kako stil upravljanja odeljenjem (npr. rad učenika u grupama ili paru naspram isključivo frontalne nastave) tako i pristup prezentaciji gradiva (npr. induktivni, a ne samo deduktivni) i organizovanje drugih

nastavnih aktivnosti (pretežno fokusiranje na fluentnost ili gramatičku tačnost; v. Binnie Smith, 1996: 204).

Značaj prakse organizovane tako da kandidati nastavu izvode u odeljenjima različitih karakteristika, a u ovom slučaju i u najmanje dve škole, ogleda se u razvoju svesti o načinima na koje odlike konteksta utiču na nastavu:

I think I'm probably much **less strict with the top sets** in terms of they're much **easier to engage** in a task than some of the **lower sets** that can be **more difficult** (p. 2).

Osim uticaja na stil upravljanja odeljenjem, već pomenuto iskustvo rada sa slabijim grupama pokazuje koliko se ono može odraziti i na strukturu i prirodu nastavnih aktivnosti:

You can't expect [these] children to just do some boring grammar. They're not going to. They don't like French anyway. They hate the fact they're with you in a room for an hour. **You've got to make it more interesting to them.** I think that's been **my biggest wake-up call** (p. 5).

Prilika da se kandidati u nastavi oprobaju u uslovima koji su vrlo različiti od onih koje su sami kao učenici iskusili studente može navesti da prošire repertoar delovanja, npr. testiranjem pristupa sa kojim su se upoznali na fakultetu ili posmatranjem predmetnih nastavnika tokom prakse. Sara upravo ukazuje na neminovnost prevazilaženja okvira ličnog učeničkog iskustva, tj. oslanjanja na sopstveni preferirani stil učenja ili uzore iz dačkih dana, kada odlike konteksta ne pogoduju primeni takvog pristupa. Upitana da proceni da li je tip nastavnika kakva je bila njena omiljena nastavnica francuskog to što ona želi da postigne u svojoj praksi, Sara odgovara:

It certainly was when I started the PGCE, and then it's my first placement and I had a lot of **middle to bottom sets** and, obviously, **that kind of role doesn't work so well with them,** so it did slightly. And then in the second placement, I got much **stronger sets** and **I found myself becoming much more like she was** and **I'm pushing them quite hard** (p. 2).

Dakle, uticaj prethodnog učeničkog iskustva je svakako vrlo prisutan kod studenata koji započinju obuku. Međutim, dok takav model nastave može biti od velike koristi u

određenoj školskoj sredini, njegova neadekvatnost u nekom drugom kontekstu pred programe inicijalnog obrazovanja i obuke postavlja zahtev da buduće nastavnike osposobe za rad u različitim uslovima, što se postiže njihovim osvešćivanjem po pitanju značaja kontekstualnih faktora koji utiču na nastavu i upoznavanjem sa nizom konkretnih nastavnih procedura koje se tiču kako upravljanja odeljenjem tako i same jezičke instrukcije, a koje bi se takođe razmatrali kroz prizmu različitih uslova u kojima se one mogu realizovati. Preterano oslanjanje na lično učeničko iskustvo usvajanja L2 može biti nepoželjno, tim pre što su studenti koji se opredele za studije stranog/ih jezika, pa tako i Sara, po pravilu zainteresovani za njegovo dublje proučavanje (npr. detaljno gramatičko znanje, književnost na L2, prevodenje i sl.) i dok, sa jedne strane, ovo može da obogati njihovu nastavnu praksu, često se dešava da ona ne biva prilagođena potrebama, interesovanjima i sposobnostima „prosečnog“ učenika. Tokom teorijskog dela inicijalnog obrazovanja i obuke¹⁹ se tako dešava (npr. pri simulaciji nastave) da studenti prilikom prezentacije određene ciljne strukture „recituju“ delove iz gramatika koje su sami izučavali, što ukazuje na odsustvo kako svesti o potrebama učenika tako i pedagoškog poznavanja gradiva, tj. načina njegovog predstavljanja koji bi bio u skladu sa ciljevima nastave L2, od kojih je primarni da učenike osposobi za komunikaciju na stranom jeziku. Veliki doprinos prakse profesionalnom razvoju budućih nastavnika sastoji se tako u njihovom upoznavanju sa različitim sklopovima ekoloških faktora u razredu i razvoju svesti o uticaju konteksta na gotovo sve aspekte nastave, uključujući i ispravljanje grešaka:

A lot of the kids **don't like speaking in a foreign language** and I think it's **really hard if you stop them every second to say that that wasn't correct**. I think it also **depends on a child** – if you've got a very **strong student** who you know they **like to be corrected on almost everything** and it's a piece of written work and no one else is going to see that written work corrected, then that's fine. But, **if you've got a weak student, you just let some things go**. It really doesn't matter. The worst thing surely would be to make a child disengaged from the subject you're trying to teach them. It's better that they speak slightly ropey French than no French at all (p. 10).

¹⁹ Iz ličnog nastavnog iskustva.

Ovaj iskaz ispitanice ukazuje i na njeno usvajanje znanja o učenicima i njihovim individualnim razlikama i načinima na koje se one odražavaju na nastavne odluke.

Najzad, na osnovu njenog svedočenja, možemo da potvrdimo izuzetan značaj prakse kao jednog aspekta pripreme studenata za nastavnički poziv budući da podučavanje svakako jeste i zanat (*craft*) koji bi trebalo uvežbavati i u samoj učionici. I pored realnog doprinosa usavršavanju kandidata, teorijski deo programa se često doživljava kao neefektivan upravo zbog zanemarivanja kontekstualnih faktora ili čak nedovoljne iskrenosti prema studentima po pitanju praktičnih ograničenja pri realizaciji zastupanih progresivnih modela nastave stranog jezika.

6.1.4. Razvoj pedagoških uverenja i promene u nastavnoj praksi

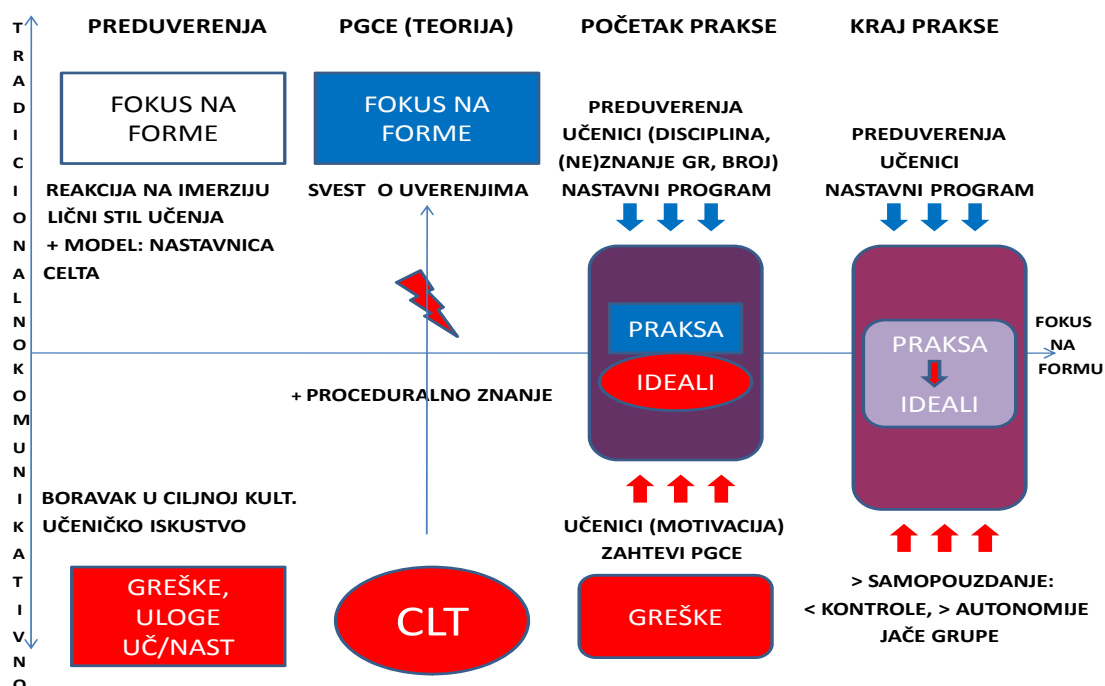
Na pitanje da li su se neki od njenih stavova u vezi sa nastavom stranog jezika drastično promenili u odnosu na početak *PGCE* programa, Sara odgovara:

I don't think... It's difficult to say. I think at the beginning I came with certain beliefs, and **I don't know if I really recognized what those beliefs were**, and then they **were all challenged** by what we were being taught certainly in the first term of university, 'cause we were in university a lot more. And then I thought **"I'm going to try all these things, I'm going to try all these things"** and then **I think gradually, over time, I found myself returning to what I initially believed**, and **it's probably altered and been skewed** and all the rest of it and of course it has, when we were talking about **the difference in how I was teaching before and how I'm teaching now, there are definitely changes**, but I think **a lot of it I've given a go and I thought it's just not me**. It's either not me or it's not how I feel language teaching should be, whether it's for certain groups or in general. So, I think there's been a return to what I was initially thinking. Sorry, Steve²⁰ (laughs) (p. 6).

Značaj akademskog dela programa ogleda se i u podizanju svesti ispitanice o ličnim preduverenjima koja se tiču nastave stranog jezika upravo kroz njeno suočavanje sa alternativnim nastavnim modelima. Ona uviđa u kojoj meri je njen stil podučavanja prilikom boravka u Italiji manjkao, što verovatno dodatno utiče na želju da nove obrasce ponašanja isproba u učionici. Sara je takođe donekle svesna promena u sopstvenim

²⁰ Ime koordinatora *PGCE* programa je promenjeno.

stavovima koje su se odrazile i na nastavnu praksu, ali i sam izbor reči *altered and skewed* ukazuje da je došlo do rekonstrukcije uverenja, a ne potpunog zaokreta, tj. promene njihovog sadržaja, o čemu svedoči i njen utisak da se nakon neuspešnog testiranja novih ideja vratila na početnu poziciju. Analizom podataka dobijenih putem ankete i intervjuja o i u različitim fazama njene profesionalne socijalizacije možemo da identifikujemo elemente uverenja koji su pretrpeli promene i predstavimo njihov razvoj prikazujući ujedno i faktore koji su na ovaj proces uticali.



Slika 4. Razvoj Sarininih pedagoških uverenja i promene u nastavnoj praksi

Stil gramatičke instrukcije ispitaničice koji je prethodio *PGCE* programu mogao bi se okarakterisati kao fokusiranje na formE (naspram fokusiranja na formU; v. Doughty & Williams, 1998: 3; poznat i kao intenzivna nastava gramatike, R. Ellis, 2006: 93 ili sintetički silabus, Long & Robinson, 1998: 16), koje podrazumeva sekvencijalno, deduktivno uvođenje gramatičkih jedinica uz eksplicitna objašnjenja i odvojen tretman u odnosu na druge elemente nastave L2. Kao što smo već videli, neki od faktora koji su uticali na ovakvu praksu jeste negativno iskustvo u učenju francuskog jezika kroz potpunu imerziju, koje se odrazilo i na lični stil učenja jezika i percepciju dobrog modela nastave, kao i tradicionalna orijentacija *CELTA* kursa koji je prethodno pohađala. Sa druge strane, njena iskustva života, učenja i kraćih boravaka u ciljnim

kulturama utiču na opredeljenje usmereno protiv intenzivnog ispravljanja grešaka i insistiranja na gramatičkoj tačnosti i preokupaciju afektivnim faktorima u nastavi:

I know what it's like to not feel confident speaking a foreign language and how horrible it was to be corrected, 'cause French people can be pretty nasty when they want to correct your French. You're, like, "For God's sake, it doesn't matter". I think it [her consideration of affective factors] comes out of that and also I've got no interest in making children hate me or hate the subject or cry (p. 10).

U skladu sa ovim je i Sarin model idealnog nastavnika formiran po ugledu na nastavnicu francuskog iz srednje škole, a koji kasnije i sama pokušava da primeni u radu sa naprednijim grupama. Na pitanje da li on podrazumeva i strog odnos prema učenicima ili samo visoke zahteve, Sara odgovara:

Just **pushing and encouraging** [students] and making sure that the work we do is **challenging** so that they can't just sit there. . . . So, no, **not necessarily strict** (p. 2).

Iako zahtevna, nastavnica koju je Sara posebno poštovala nije bila stroga, a tome su verovatno doprinele i već pomenute karakteristike grupe koje nisu nalagale autoritativan stil upravljanja odeljenjem. Na početku *PGCE* programa ispitanica i sama želi da ostvari takav odnos sa svojim budućim učenicima. Uverenja o pojedinačnim elementima nastave sa kojima je započela *PGCE* program i promene koje su usledile prikazane su u sledećoj tabeli:

Tabela 10.

Promene u Sarinim pedagoškim uverenjima i nastavnoj praksi

	Preduverenja	PGCE (teorija)	Praksa – početak	Praksa – kraj
GRAMATIKA	Fokusiranje na formE	<i>CLT</i>	Fokusiranje na formU	Fokusiranje na formU
ISPRAVLJANJE GREŠAKA	Tolerisanje grešaka	Tolerisanje grešaka	Tolerisanje grešaka	Tolerisanje grešaka
ULOGE NASTAVNIKA & UČENIKA	< stepen kontrole > zahtevi	< stepen kontrole > autonomija učenika	> stepen kontrole < autonomija uč. < zahtevna	Umerena kontrola > autonomija uč. > zahtevna

Stav prema gramatičkoj instrukciji bitno je rekonstruisan, budući da se u okviru teorijskog dela programa susreće sa komunikativnim pristupom u nastavi stranog jezika koji je dijametralno različit od onog koji je primenjivala tokom boravka u Italiji. Izložena novim idejama, ispitanica postaje svesna sopstvenih preduverenja i ograničenosti svog repertoara delovanja u učionici i naoružana novim praktičnim znanjem (npr. struktura časa, interakcija sa učenicima), rešena je da nov model primeni u nastavi. Rezultati upitnika popunjenog na početku prvog kruga prakse ukazuju na pomeranje stavova ispitanice u pravcu postulata komunikativne nastave L2 što najbolje ilustruju tek delimično slaganje sa stavkom br. 1 o neophodnosti eksplicitnog objašnjavanja gramatike, delimično neslaganje sa tvrdnjom br. 2 o koristi izdvojenog tretmana gramatike i delimično slaganje sa stavkom br. 3, u kojoj se prednost daje uvežbavanju komunikacije u odnosu na vežbanje gramatičkih obrazaca. Ovakva pozicija bi se, naime, ukoliko se ne radi o fenomenu „društvene poželjnosti“ prilikom popunjavanja upitnika, mogla opisati kao fokusiranje na formU, koje podrazumeva asimilaciju gramatike u nastavu komunikativnog tipa orijentisanu prevashodno na značenje, bilo da se radi o usmeravanju pažnje učenika na lingvističke elemente prilikom njihovog spontanog pojavljivanja u radu kada se za tim ukaže potreba (Long u Doughty & Williams, 1998: 3), ili o planiranom intenzivnom fokusiranju na formu u kome su vežbanja osmišljena tako da stvore priliku za upotrebu unapred određene ciljne strukture (R. Ellis, 2006: 100). Slab intenzitet nabrojanih uverenja ukazuje gotovo na borbu između preduverenja ispitanice i usvojenih teorijskih znanja, tj. na uviđanje validnosti elemenata obe opcije, što je dodatno uslovljeno kontekstualnim faktorima koji, sa jedne strane, deluju u prilog komunikativnog pristupa (nemotivisani učenici, njihova očekivanja, v. deo intervjua o radu sa slabijim grupama, str. 5; eg. *You can't expect [these] children to just do some boring grammar.*), a, sa druge strane, predstavljaju praktična ograničenja koja navodi kao razloge za odstupanje od iskazanih uverenja u nastavi, kao što su preokupacija disciplinom (br. 3: *With some groups with behavioural problems real-life situations are difficult to manage.*), nastavni program (br 1: *The schemes of work at school include a lot of grammar.*), broj učenika (intervju, str. 8), odsustvo bazičnog gramatičkog znanja (intervju, str. 7: *A lot of the students I've noticed coming in, certainly my Year 7 group, have no concept of grammar*

whatsoever.). Uz to, Sara postaje svesna ograničenja formalne nastave stranog jezika u smislu postizanja autentične komunikacije u učionici:

As much as you want to make it a real life situation, they're sitting in a classroom in the UK for heaven's sake. There's only so real you can make it, especially as I'm not French. It's never going to be real, is it? (laughs) I'm not Mademoiselle..., am I, I'm Miss Jones²¹. I'm going to have to marry an exotic Frenchman (p. 9–10).

Upravo ovakvo odudaranje ideala komunikativne nastave L2 od realnosti formalne nastave sa kojom se Sara susreće tokom prakse navodi je da izjavi:

You start out with all these fabulous intentions and it'll all be in the foreign language and all the rest of it. And you **find yourself quite quickly not doing that** and pull yourself back, “No, **I'm going to give it a go again**”, and the whole time you go, “No, no. Must try! Must try!” and then you think **it's just not working**. I think, “It's admirable what you're trying to do and what you're trying to tell us to do, but it's **not feasible** and it's **not practical** and you try teaching the bottom set Year 9 who hate you and they're, like, ‘But, you're British, Miss. You speak English. Why are you speaking French to me?’”. Because they told me at University that I must”. It just doesn't work. **I found myself using much more English than I thought I would do** (p. 6).

Sarino nezadovoljstvo može se shvatiti i kao posledica preskriptivnog insistiranja na primeni određenog modela nastave bez adekvatnog razmatranja uticaja kontekstualnih faktora na njegovu realizaciju (npr. nastavni program, broj učenika, njihova očekivanja, nivo znanja, disciplina) ili prosto kao rezultat narušene idealističke slike o učenicima sa kojom ona dolazi na praksu. Moguće je, naravno, i da je sama ispitanica zahteve *PGCE* programa shvatila nedovoljno fleksibilno, zbog čega je neuspeh u ispunjavanju svih odrednica jače verzije komunikativnog pristupa, tj. odstupanje prakse od delimično usvojenih ideala u drugi plan stavilo bitno pomeranje u pravcu ove teorijske orijentacije. Najzad, njen utisak da se vratila na početnu poziciju uslovljen je verovatno i činjenicom da je njen stav o važnosti svesnog usvajanja gramatičkog sistema L2 ostao nepromenjen. Međutim, kako sama priznaje, način na koji to sada postiže u nastavi bitno se razlikuje u odnosu na početni stil podučavanja (*It's hugely different, it's vastly*

²¹ Prezime ispitanice je promenjeno.

different; p. 4). Takođe, iskustvo u nastavi, kao što smo videli, utiče na jačanje nastavničkog identiteta, porast samopouzdanja i dalje promene u pedagoškoj praksi, što ilustruju i sledeći iskazi ispitanice:

I think **I'm getting much better** at letting them go and do what they need to be doing, irrespective of how much noise they're making in a way and then bring them back (p. 11).

I think **I've got a bit better** [at admitting that I don't know an answer to a question], I suppose, as **my confidence as a teacher has grown** (p. 11).

I've started doing more group work actually, especially with the upper age groups, Years 9 and 10. . . . So they're acting kind of like the teachers, if you give somebody a role of an expert on something, I think that can be quite valuable. I think **before I always thought it was a bit of a cheat, but it doesn't seem to be** (p. 12).

Promene o kojima govori ukazuju na postepeno smanjivanje stepena kontrole nad učenicima, tj. podsticanje njihove autonomije u učenju, čime se širi repertoar delovanja u učionici, tj. povećava broj opcija koje su joj na raspolaganju u zavisnosti od kontekstualnih faktora²². Ovo dodatno olakšava primenu novog modela gramatičke instrukcije koji smo identifikovali kao fokusiranje na formU, tj. približavanje progresivnom modelu nastave. Odjeci tradicionalnijeg pristupa su, međutim, i dalje prisutni i Sara ni sama nije potpuno sigurna u opravdanost promena u sopstvenom stilu podučavanja, o kojima još jednom svedoči:

It's difficult to say if it's better or worse. I've found myself in the last maybe three weeks thinking I ought to be doing more sort of **larger activities** and **more explicit grammar** stuff so that I know that the kids have understood it, rather than using lots of other activities to infer whether they've understood it and actually just go, "No, do you get this?" (p. 4).

Primer prezentacije gramatičke jedinice (predlozi sa glagolom *jouer*) koji Sara navodi u intervjuu (str. 12) zaista ukazuje na eklektički pristup u kome akcenat jeste na značenju, ali pored induktivnog uvođenja struktura, po potrebi uključuje i eksplicitna objašnjenja

²² Moguće je da su ovim promena doprineli upravo kontekstualni faktori, tj. činjenica da je u drugom krugu prakse Sara „dobila“ više naprednijih grupa.

pravila, a osim slobodne produkcije (npr. sastav), podrazumeva i razna kontrolisana vežbanja koja se u ograničenom kontekstu fokusiraju isključivo na ciljnu strukturu.

Možemo, dakle, zaključiti da je kod ispitanice došlo do kognitivnog približavanja odrednicama komunikativnog pristupa, pri čemu su zadržani i određeni elementi tradicionalne nastave, zbog čega je njen repertoar delovanja u učionici značajno proširen. Od sekvencijalnog uvođenja pojedinačnih gramatičkih jedinica isključivo od strane nastavnika prilikom prvog iskustva podučavanja (strukturni silabus), Sarina nastavna praksa sada uključuje veći broj kraćih aktivnosti, pri čemu je gramatika integrisana u silabus pretežno tematskog tipa. U zavisnosti od karakteristika odeljenja ispitanica strukture uvodi i deduktivno i induktivno, uz manje ili više eksplicitnih objašnjenja, a osim frontalnog, sve češće organizuje i rad učenika u grupi i u paru. Možemo pretpostaviti da slab intenzitet uverenja iz upitnika ukazuje na svest o prednostima elemenata obe orijentacije, a bitan aspekt profesionalnog usavršavanja predstavlja upravo razvoj tzv. strateškog znanja, koji podrazumeva razumevanje načina na koji kontekstualni faktori (npr. odlike učenika, nastavni program) utiču na izbor opcija u nastavi, čiji je broj u njenom slučaju znatno povećan. Za razliku od odnosa prema gramatičkoj instrukciji koji u najvećoj meri određuje stil podučavanja, njen stav o ispravljanju grešaka ostao je nepromenjen. Možemo čak pretpostaviti da je on dodatno učvršćen budući da je preduverenje sa kojim je započela *PGCE* program o važnosti tolerisanja grešaka učenika (posledica ličnog iskustva u učenju jezika) biva potvrđeno kako kroz teorijski deo kursa (u skladu sa odlikama komunikativnog pristupa) tako i u praksi gde se, posebno u slučaju nemotivisanih slabijih grupa, intenzivno ispravljanje grešaka percipira kao kontraproduktivno. Najzad, stil upravljanja odeljenjem se od početnog stava o malom stepenu kontrole, koji je u skladu sa odrednicama humanističkih ideja zastupanih na fakultetu, u praksi pomera ka tradicionalnijem pristupu koji naglašava autoritet nastavnika, a zatim zahvaljujući samopouzdanju stečenom u nastavi (a verovatno i kao posledica karakteristika učenika u drugom krugu prakse), ponovo kreće ka manjem stepenu kontrole i većoj autonomiji učenika. Odlike konteksta utiču i na veće ili manje oslanjanje na uverenja proistekla iz ličnog učeničkog iskustva (npr. pozitivan model nastavnice), tj. znanja koja su stečena u toku programa. Najzad, primećujemo da njen stil podučavanja ne samo da varira u zavisnosti od odlika konteksta, već je u konstantnom stanju fluksa, pri čemu i sama, u eklektičkom pristupu

koji primenjuje, pokušava (i u okviru istog odeljenja) da pronađe odgovarajući balans u realizaciji uverenja tradicionalne i progresivne orijentacije koje nastoji da organizuje u jedan stabilan koherentan sistem (v. intervju, str. 4).

6.2. Bet

6.2.1. Profil

Bet je srednju školu (11–16 godina) pohađala u Severnoj Irskoj od 1977. do 1983. godine gde je bila izložena tradicionalnoj gramatičko-prevodnoj metodi nastave stranih jezika. Ona se, na primer, seća nastavnice francuskog jezika kod koje je svaki čas ličio na sledeći: nakon pročitanoog teksta bi na engleskom odgovarali na pitanja koja su proveravala njegovo razumevanje, a zatim bi usledilo eksplicitno predstavljanje i uvežbavanje gramatičkih jedinica. U završnim godinama srednje škole (*6th form*), međutim, dobila je novog, dinamičnog i pomalo ekscentričnog nastavnika koji je postao njen uzor.

Everybody in the school thought he was mad. When Georges Brassens, the big singer, died he came in dressed in black and he was mourning for the whole day and, of course, he wouldn't tell us in English what was the matter. We had to work out how to say, "Why are you sad, what's the matter, what's happening?". He was a fantastic teacher. He is my inspiration and I'm still in touch with him now. He pushed me into languages. He was excellent. In those days I suppose it was fairly normal to speak English during a language lesson and explain things and talk about things, but he did it all in French. Some people hated that, they couldn't cope with it, but I loved it, that really appeals to me (p. 1).²³

Ono što je predstavljalo dodatnu inspiraciju za Bet bila je njegova praksa integrisanja elemenata kulture u nastavu jezika i korišćenje autentičnih materijala. Nastavnik bi im donosio novinske članke na francuskom, podsticao ih da gledaju francuske filmove, slušao francuske radio stanice i pričao im o dešavanjima u Francuskoj, što je u vreme kada učenici nisu imali pristup internetu bilo od posebnog značaja. Gramatika je takođe

²³ Transkript intervju sa Bet nalazi se u **Prilogu 11**, a ovde prikazana paginacija odlomaka odnosi se na posebnu paginaciju svakog pojedinačnog intervju obeleženu na početku svake strane.

bila zastupljena u velikoj meri, ali su strukture predstavljane na ciljnom jeziku i induktivno: učenici bi dobijali fotokopije teksta sa podvučenim primerima određenog gramatičkog oblika ili bi na neki drugi način bili izloženi velikom broju različitih realizacija neke strukture, sa ciljem da sami uoče pravila njene upotrebe. Sa druge strane, iskustvo učenja latinskog jezika koje je od jedanaeste godine teklo uporedo sa nastavom francuskog, kao i časovi maternjeg jezika u kome je fokus bio na gramatici (*Use of English*), umnogome su olakšali usvajanje nemačkog jezika koje je usledilo, što je uticalo na formiranje uverenja o značaju gramatičke instrukcije i odvojenog tretmana gramatičkih struktura u odnosu na ostale elemente nastave stranog jezika. Ovome je doprineo i sâm stil podučavanja nastavnice nemačkog jezika koja je za razliku od nastavnika francuskog u nastavi gramatike koristila deduktivan pristup i, mada bi eksplicitna objašnjenja ponekad davala na engleskom, učenici su ipak, kao i na časovima francuskog, u velikoj meri bili izloženi ciljnom jeziku, zbog čega ju je Bet upamtila kao dobrog nastavnika.

Po završenoj srednjoj školi Bet je upisala studije francuskog i nemačkog jezika na Univerzitetu u Oksfordu gde se uglavnom izučavala književnost na ovim jezicima, što je u potpunosti odgovaralo njenim afinitetima. Jedino što joj se sada čini čudnim jeste to što su literaturu čitali na francuskom, ali o njoj pisali na maternjem jeziku, dok savremena praksa nalaže da se čak i na ispitu u srednjoj školi (*A level*) u te svrhe koristi ciljni jezik. Već u drugoj godini studija provela je godinu dana u Francuskoj predajući engleski jezik kao nastavnik-asistent u školi. Radilo se uglavnom o časovima konverzacije na kojima je nastojala da motiviše učenike koristeći autentične materijale na engleskom (npr. pesme Bitlsa), pri čemu sama nije imala utisak da se radi o nastavi u pravom smislu te reči. Ono što je za nju lično imalo najveći značaj jeste sam boravak u ovoj zemlji u smislu brzine i lakoće usvajanja jezika i kulture. Kako je nakon završenog fakulteta želela da se vrati u Francusku, upisala je *TEFL*²⁴ kurs i, kako kaže, prvi put počela da razmišlja o tome kako se zaista podučava jezik. Obuka, međutim, nije ostavila dublji trag na ispitanicu. Osim toga da je bila komunikativne orijentacije i opaske o razlici između časova engleskog jezika strancima i nastave stranog jezika u školi, Bet se ne seća detalja u vezi sa ovim programom. U Francuskoj je sa *TEFL* sertifikatom predavala engleski pri Privrednoj komori na kursu u kome je korišćena audio-lingvalna

²⁴ *Teaching English as a Foreign Language*

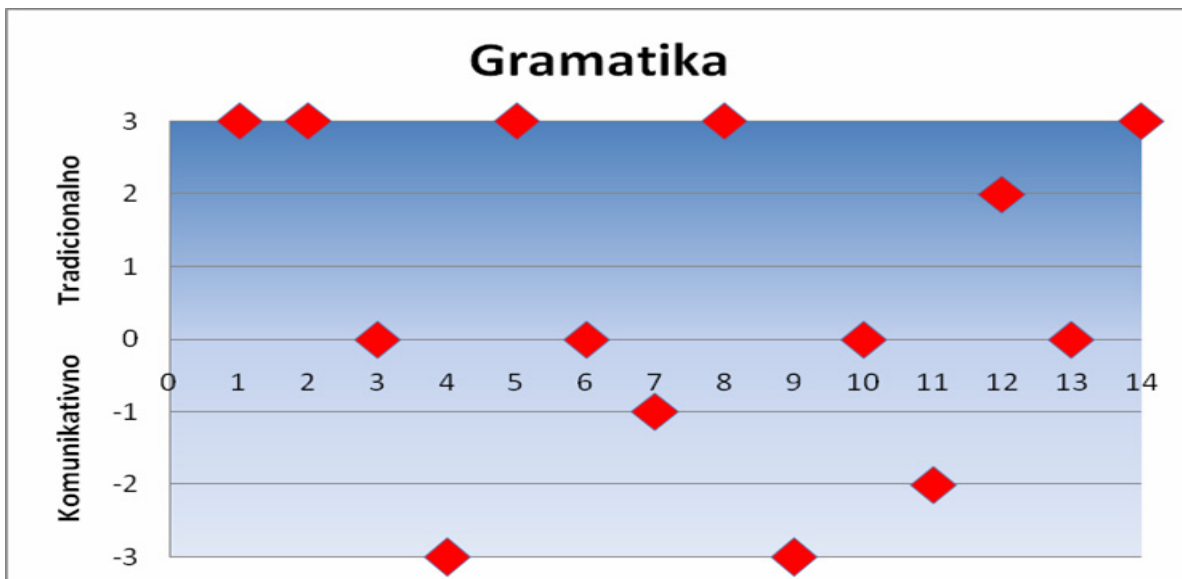
metoda, a značajna je i činjenica da je tada upoznala svog muža, koji je Francuz, što se izuzetno pozitivno odrazilo na njen govorni francuski.

Po povratku u Englesku nije bila sigurna da želi da se bavi nastavom jezika, oprobala se u nekoliko zanimanja, a zatim, kako kaže, gotovo iz očaja odlučila da pohađa program obuke za nastavnike stranih jezika na Sent Martins koledžu (sada Univerzitet u Kumbriji), u kojoj je negovana jaka verzija komunikativnog pristupa u nastavi L2. Njeno prvo radno iskustvo bilo je izuzetno pozitivno. Prvih deset godina provela je u srednjoj školi u Lankasteru (učenici od 11–18 godina) i imala uglavnom odeljenja početnika, a zahvaljujući potpunoj slobodi u osmišljavanju nastave i upravljanju njihovim učenjem, uživala je u napretku koji su ostvarivali i doživljavala ga kao lični uspeh. Nakon ove, Bet je radila u jednoj drugoj, manjoj srednjoj školi u kojoj je bilo problema sa disciplinom učenika (11–16 godina), slabom motivacijom za učenje francuskog jezika, čemu je doprinio i negativan stav roditelja prema nastavi L2, kao i velikim odeljenjima (i do 40 učenika), zbog čega je ispitanica povremeno imala teškoće u radu. Škola u kojoj je u trenutku intervjua predavala dve godine i u kojoj je razgovor i obavljen u potpunosti se razlikovala od prethodne. Bila je to privatna selektivna ženska srednja škola sa manjim odeljenjima nadarenih učenica (najviše 28), u kojima u višim razredima broj pada na 20 (*GCSE*) i 15 (*A level*) đaka, i sa gotovo idealnim uslovima za rad.

6.2.2. Pedagoška uverenja

6.2.2.1. Uverenja o nastavi gramatike

Za razliku od Sare, čija su uverenja o gramatici pretežno slabog intenziteta, Bet iskazuje jasne, čvrste i konzistentne stavove koji ilustruju i tradicionalnu i komunikativnu orijentaciju.



Grafikon 24. Uverenja o nastavi gramatike

Njeno ubedenje u neophodnost svesnog poznavanja gramatičkih struktura (iskazi br. 5; +3 & 14; -3), značaj zasebnog fokusiranja na formu (br. 2; +3 & 8; -3) i eksplicitnih gramatičkih objašnjenja (br. 1; +3), ukazuju na tradicionalan pristup nastavi L2. Sa druge strane, kada prednost treba da da uvežbavanju gramatičkih obrazaca ili slobodne komunikacije na ciljnom jeziku, ispitanica je neopredeljena (br. 3; 0), što ukazuje na to da oba pristupa smatra podjednako bitnim za usvajanje jezika. Naime, ona čvrsto veruje da je komunikativna kompetencija, a ne metalingvističko znanje, krajnji cilj nastave (br. 9; +3), ne slaže se da je gramatička tačnost najvažniji kriterijum pri oceni postignuća (br. 7; -2), ali smatra da bavljenje jezičkim strukturama može znatno da unapredi govorne veštine učenika (br. 12; +2). Zanimljivo je, međutim, da nije sigurna u obrnutu postavku, tj. da su komunikativne aktivnosti koje imitiraju stvarni život najbolji način da se usavrši gramatičko znanje (br. 10; 0), što još jednom potvrđuje njen stav o potrebi za zasebnim tretmanom gramatike. Bet je takođe neopredeljena po pitanju uloge gramatičke terminologije u nastavi (br. 6 & 13; 0), a, sa druge strane, čvrsto ubeđena u značaj izlaganja učenika jezičkim strukturama koje su im nepoznate (br. 4; +3), što detaljnije objašnjava u intervjuu:

The textbook that we use here is very progressive and it's very well planned. For example, if in Year 8 Chapter 5 introduces the Past Tense, in Chapter 4 there are examples of the Past Tense. In Chapter 4, maybe they're learning directions and

they think, “This is the focus of this chapter, we’re learning how to say left, right, straight on.”, but I’m looking and thinking, “They put the Past Tense in there.” and it’s like they’re familiarising the pupils with it, and then in the next chapter, it’s suddenly explained. I really like that, I like giving the pupils more than they need. Some of them will start to question it, some of them start saying, “What is that? What is it that I’ve just seen?” and then at a later point we go back to it and unpack it and explain it (p. 5).

Njen stav odražava i u literaturi prominentno stanovište o važnosti „primećivanja“ jezičkih struktura (*noticing*) prilikom usvajanja L2 (Hedge, 2000: 146; Thornbury, 1999: 16), a zanimljivo je i da je u potpunoj saglasnosti sa njenim uverenjem da decu uopšte treba izlagati nepoznatim situacijama, a ne štititi od nepoznatog (upitnik, odeljak 3, +3). Ispitanica se takođe ne slaže sa sekvencijalnim uvođenjem gramatičkih jedinica u kom se uvežbava svaka struktura pre prelaska na sledeću (br. 11; -2), a pretpostavka je da je ovo uverenje nešto slabijeg intenziteta od onog iskazanog tvrdnjom br. 4 zbog činjenice da je nekakav okvirni redosled u predstavljanju obimne gramatičke građe ipak neophodan, posebno u kontekstu školske nastave.

6.2.2.2. Uverenja o ispravljanju grešaka

I kada se radi o uverenjima koja se tiču korektivnog fidbeka u nastavi stranog jezika, Bet iskazuje konzistentne stavove jakog intenziteta.



Grafikon 25. Uverenja o ispravljanju grešaka

Ispitanica i ovde potvrđuje svoje uverenje o komunikaciji na ciljnom jeziku kao krajnjem cilju nastave apsolutnim podržavanjem aktivnosti u kojima se uvežbavaju govorne veštine učenika bez preteranog obraćanja pažnje na njihovu gramatičku tačnost (br. 15; +3). Sa druge strane, njen stav o značaju zasebne gramatičke instrukcije verovatno je posledica uverenja da ovakav, isključivo komunikativan pristup u nastavi L2 „proizvodi“ fluentne govornike koji se gramatički neispravno izražavaju (br. 17; +3). Njen odnos prema samim greškama odražava delimično komunikativnu orijentaciju, budući da se apsolutno ne slaže da od učenika uvek treba zahtevati gramatički savršene odgovore (br. 22; -3), ali i svest o značaju umerenog ispravljanja istih, s obzirom na tek delimično neslaganje sa iskazom da nastavnici treba da ispravljaju sve greške učenika (br. 18; -1), delimičnim slaganjem sa stavkom br. 21 (+1) o potrebi ispravljanja samo onih grešaka koje se negativno odražavaju na komunikaciju i delimičnim neslaganjem sa prihvatanjem svih odgovora učenika bez njihove direktne korekcije (br. 20; -1), što ispitanica podrobnije objašnjava u intervjuu:

I don't correct every mistake. Say it's a pronunciation mistake and I know that they should know better, I might just stop them and quickly write on the board three words that rhyme with that word to see whether they can sort it out for themselves. I don't correct mistakes if I'm sure that a French person would understand what they mean. I try to emphasize getting the message across and it doesn't have to be 100% correct. Sometimes when they've said something that's not quite right, I'll repeat it, I'll just raise my eyebrows and then others in the class will start, "Oh, there is something wrong there." and then try to get them to work out what the mistake was (p. 6-7).

Najzad, njeno apsolutno protivljenje odvrćanju učenika od pogađanja (npr. pri susretu sa nepoznatom reči; br. 16; -3), tj. snažno usmerenje ka podsticanju njihovog preduzimanja rizika tokom učenja (br. 19; +3), u skladu su sa već pomenutim modelom usvajanja jezika koji Bet podržava, a u kome se insistira na izlaganju učenika nepoznatim strukturama jezika, njihovom primećivanju istih i formiranju pretpostavki o njihovoj formi, značenju, funkciji itd. Na osnovu prikazanih odgovora možemo, dakle, zaključiti da se ispitanica zalaže za stvaranje atmosfere u kojoj će se učenici osećati dovoljno slobodnim da eksperimentišu sa jezikom i prave greške, a da se pritom ne

zanemari u potpunosti gramatička ispravnost, što je na više mesta potvrđeno i u razgovoru (p. 7):

I think I create this atmosphere where making mistakes is fine, that's OK, because we're all learning and we have to make mistakes. Telling them funny stories about using the wrong word in France and getting the wrong message across and people not understanding, they need to see that that's part of the learning process. . . . I encourage them to have a go in the language, and if they make a mistake, it's not a problem, but I do try and show them that if they make a mistake, we need to try and recognize, "Can we make it better next time?" (p. 8).

6.2.2.3. Uverenja o ulogama nastavnika i učenika

Odgovori ispitanice koji se odnose na uloge nastavnika i učenika takođe ukazuju na potpuno oformljen, stabilan i koherentan sistem uverenja u kojima su stavovi prema suprotstavljenim tvrdnjama suprotnog smera i po pravilu istog intenziteta.



Grafikon 26. Uverenja o ulogama nastavnika i učenika

Moderna humanistička orijentacija posebno je izražena u čvrstom uverenju da, ne samo da nastavnici ne treba da budu autoriteti čiji se stavovi u učionici ne smeju osporavati (br. 23; -3), već da, naprotiv, učenike treba podsticati da njihove iskaze dovode u pitanje (br. 32; +3). Insistiranje na maloj distanci moći između nje i učenika prisutno je i u stavu da nastavnici ne moraju znati odgovor na sva pitanja učenika (br.

34; -3), kao i da treba da priznaju ukoliko nešto ne znaju, bez bojazni da će se to negativno odraziti na njihov kredibilitet (br. 27; -3).

I'm quite happy with that [admitting that she doesn't know something], to the extent that the pupils sometimes like to try and challenge me, "Beth, you don't know the word for such and such." . . . I'm constantly with a dictionary, checking things and sometimes I have to say, "I don't know. I've just no idea, but I'll find out." and I do try to find out (p. 8).

Ovakva pozicija svakako ukazuje na blizak odnos sa učenicima, koji je u upitniku potvrđen njenim neslaganjem sa modelom uspostavljanja stroge discipline na času kao preduslova za učenje (br. 28; -2), o čemu svedoči i u razgovoru:

I feel actually very close to pupils. There is a lot of laughter in the classroom, a lot of teasing that goes on in both directions. I think on the whole, if you talk to the girls, . . . they enjoy coming to my lessons because it's a very happy, bubbling atmosphere and they're never quite sure what I'm going to do next, so they watch and they concentrate (p. 7).

Sa druge strane, njena neutralna pozicija prema stavu da nastavnici treba da uspostave neformalnu, opuštenu atmosferu u učionici (br. 35; 0) može biti, između ostalog, i rezultat svesti o drugim modelima upravljanja odeljenjem koji se u praksi takođe pokazuju kao uspešni:

One of my other colleagues, who's an excellent teacher and I really admire her, but there's much more distance between her and the pupils, less laughter, less joking and teasing and yet she's a very good teacher. She really stretches them, she really insists on them explaining answers that they've written, and they do it in the language. . . . They really produce fantastic language, but there is that distance. I don't know if that's a personality thing (p. 7-8).

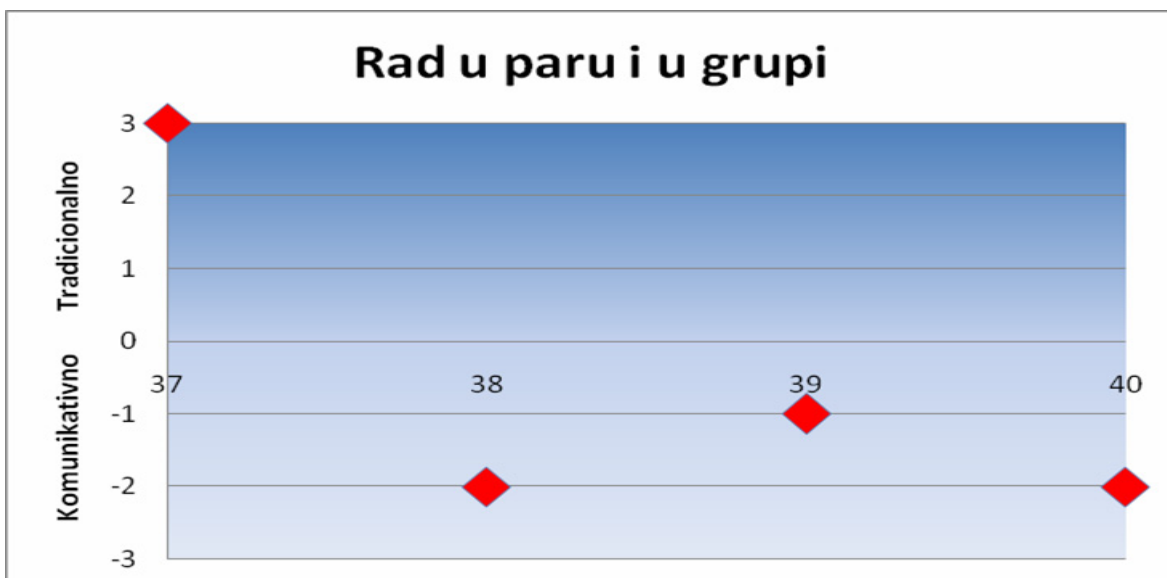
Moguće je takođe da je ovakav odgovor u skladu i sa njenim potpunim podržavanjem tvrdnje da je uloga nastavnika da prenose znanje putem objašnjenja i kroz primere (br. 31; +3), ali je značajno i da je ispitanica neopredeljena po pitanju stava da određivanje nastavnika kao „autoriteta“ i „instruktora“ više ne odražava njihovu ulogu u nastavi (br. 24; 0), što ukazuje na njeno uverenje da je ovo samo jedna od njihovih brojnih uloga:

Sometimes I feel that I'm the expert and they need to learn and I have to transfer the knowledge that I have that they don't have and they have no way of getting. Sometimes I like to try and stand back and let them take over. Quite often I'll get two or three pupils up at the board to demonstrate something and the others have to watch and then comment, things like putting the homework on the board (p. 7).

Upravo zbog nastojanja da se uspostavi balans između ove dve orijentacije (transmisioni i konstruktivistički model nastave), njeni stavovi prema autonomiji u učenju jesu progresivne orijentacije, ali umerenog intenziteta. Naime, Bet se delimično slaže sa konstatacijom da nastavnici treba da podstaknu, a ponekad i insistiraju na tome da učenici samostalno obavljaju zadatke (29; +1), što potvrđuje i svojim delimičnim neslaganjem sa tvrdnjom da je navođenje učenika da preuzmu odgovornost za sopstveno učenje uzaludno budući da oni nisu naviknuti na takav pristup (br. 33; -1). Takođe, ispitanica se delimično slaže da se aktivnosti na času ne smeju nametati učenicima, već da, kao rezultat zajedničkog dogovora, treba da budu prilagođene njihovim potrebama (br. 36; +1), tj. delimično odbacuje tvrdnju da učenici nisu u poziciji da predlože korisne sadržaje kojima će se baviti na času s obzirom na nedovoljno jezičko predznanje (26; -1). Najzad, i pored bliskog odnosa sa učenicima, Bet se protivi njihovom oslovljavanju nastavnika po imenu (25; -3 & 30; +3), mada je zanimljivo da u jednom od navedenih delova intervjua koristi svoje ime prilikom imitiranja učenika koje joj se obraćaju izazivajući je da ne zna neku reč (*The pupils sometimes like to try and challenge me, "Beth, you don't know the word for such and such."*)

6.2.2.4. Uverenja o radu učenika u paru i u grupi

Odgovori na ovu grupu pitanja pokazuju da ispitanica uviđa prednosti i frontalnog tipa nastave i rada učenika u paru i manjim grupama.



Grafikon 27. Uverenja o radu u paru i u grupi

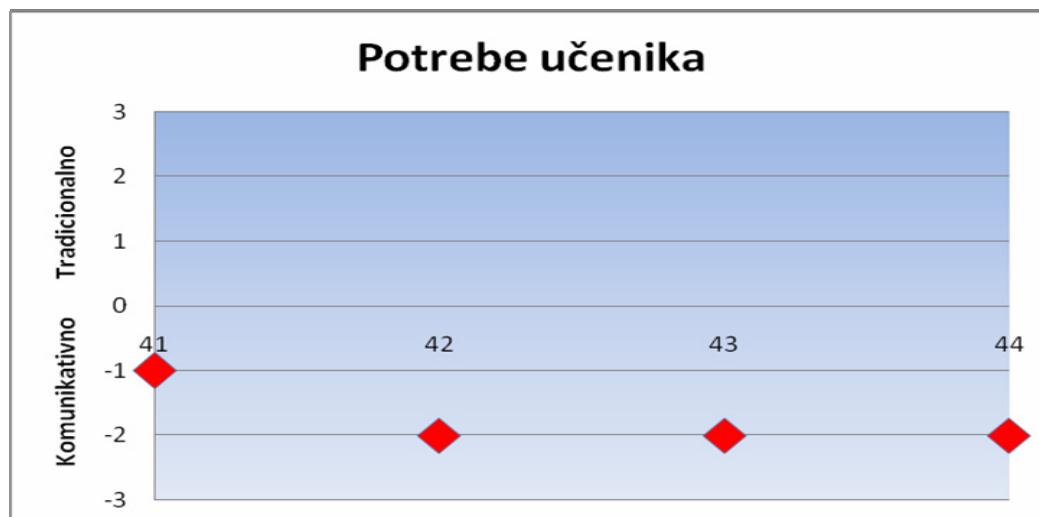
Ona čvrsto veruje da se učenici najviše trude prilikom frontalne nastave (br. 37; +3), ali se slaže i da je rad u grupi ili paru neophodan kako bi se stvorile prilike za saradnju i autentičnu interakciju među učenicima (br. 38; +2), kao i da im omogućava da sami istraže određene probleme i tako uspostave određenu dozu kontrole nad sopstvenim učenjem (br. 40; +2):

My normal lessons would start with me presenting something or introducing something, but then I like to get it to them on their desks, me at the front doing something, but then they have something related to that that they do in small groups. I love when they start...say I ask them to write a text and there's three of them working on it, I love when you have one of them saying, "But that's not right." and the other one says, "Well, I think it is right. How are we going to find out?", getting them to work together to do the task (p. 7).

Svest o potencijalnim problemima prilikom ovakvog organizovanja učenika prisutna je u njenom tek delimičnom neslaganju sa stavkom br. 39 (*Aktivnosti koje podrazumevaju rad učenika u grupama ili paru nisu od velike koristi budući da nastavnik vrlo teško može da prati njihov rad i da ih spreči da koriste maternji jezik; -1*).

6.2.2.5. Uverenja o potrebama učenika

Rezultati ankete ukazuju da ispitanica u velikoj meri pri planiranju i izvođenju nastave u obzir uzima potrebe i interesovanja učenika.



Grafikon 28. Uverenja o potrebama učenika

Mada se tek delimično ne slaže sa stavom da je nemoguće u odeljenju sa velikim brojem učenika udovoljiti potrebama svih njih (br. 41; -1), Bet smatra da dobar nastavnik učenicima omogućava da kroz ciljni jezik istraže teme koje ih interesuju (br. 42; +2 & br. 43. -2) i da im uz udžbenik priprema dodatne materijale kako bi zadovoljio njihove različite potrebe. U intervjuu se i sama osvrće na prepreke u postizanju ovih ideala u vidu ispita za koji su propisane teme nedovoljno zahtevne za njene učenice:

I hate teaching towards the exam, I'd much rather be teaching a linguist rather than teaching an A level exam. I find the A level very frustrating because the topics, really, they're not meaty enough for the sort of pupils that we have. They have to discuss things like "What's your favourite film?" and our girls are much beyond that (p. 8).

ali svedoči i o načinu prevazilaženja ovih ograničenja, i to u vidu sastanaka koji se u školi održavaju svakog utorka kada uz kafu učenice 12. i 13. godine na ciljnom jeziku diskutuju o politici, aktuelnostima iz sveta, filozofiji itd.

Sometimes I suggest the topic, sometimes they suggest the topic, but a lot of these are girls who've just done GCSE and finally they have the chance to discuss

things that really matter to them. That's possibly peculiar to this sort of establishment because they are so good and so intelligent and also they come from families where they probably do discuss these things at home as well. They've got these ideas that we're formulating, but we get them to do it in French (p. 8–9).

6.2.3. Faktori koji su uticali na formiranje i razvoj pedagoških uverenja

6.2.3.1. Uticaji koji su prethodili inicijalnom obrazovanju i obuci

Uverenje o značaju gramatičkog znanja i naklonjenost ispitanice direktnoj gramatičkoj instrukciji potiču iz ličnog učeničkog iskustva u kom je izučavanje struktura maternjeg i latinskog jezika značajno olakšalo usvajanje drugih jezika:

Right from the age of eleven we had more than just Latin, we had **Latin** and **French**, but we also had one lesson a week called *Use of English* and we looked at **English grammar** and actually **took sentences apart**, what is this word doing in a sentence and what other words could we replace it with. . . . **Because we had done Latin first, German seemed very straightforward**, things like the case system, and adjective agreement, that sort of thing (p. 1–2).

Gramatika je, takođe, iako na različite načine, bila vrlo prisutna kako u nastavi nemačkog (deduktivno, često na maternjem jeziku) tako i u nastavi francuskog jezika (induktivno na ciljnom jeziku):

The **French teacher** was so inspiring. Yes, he spoke French all the time in the lesson, but there was **an awful lot of grammar** in there, but grammar **delivered in the language**. Frequently he would give us a photocopy of a text and he had underlined words and we had to explain to him why he had underlined them. **I still do things like that now** (p. 5).

Za razliku od njegove prethodnice koja je koristila monotoni gramatičko-prevodni metod, nastavnik francuskog, kao izuzetno pozitivan model iz školskih dana – njena „inspiracija“ (str. 1) i uzor – primenjivao je slabu verziju komunikativnog pristupa u kome eksplicitna gramatička instrukcija i komunikacija na ciljnom jeziku nisu viđene kao suprotstavljene orijentacije, što je i prominentna karakteristika pedagoških stavova same ispitanice. Takođe, induktivni pristup koji je koristio (*He would really push us to*

*understand things without him going into English, we got a lot of examples, lots of parallel sentences, we had **to work out** the rules, p. 2)* u skladu je sa modelom koji ona podržava prema kome učenici, izloženi ciljnom jeziku, sami izvode zaključke o zakonitostima u strukturama L2. Naime, iako svedoči kako sebe ponekad doživljava kao izvor znanja koje treba preneti učenicima, u više navrata tokom intervjua navodi primere iz učionice u kojima njima prepušta glavnu ulogu:

I'll actually **scan a homework** that a girl has written and put it up on the board so everybody can see. I don't necessarily say this is yours or she is...and then **I get the others to mark it**. So, as a class, I might get one of them to come up and just literally highlight something they think is wrong and not say anything to the class and **the class have to try and work out** were they right to highlight that, why have they highlighted it (p. 6).

I like the idea of **them taking a certain amount of responsibility in the classroom**, sometimes with something like that, they will pick up on things that I haven't necessarily thought they would pick up on. I like enabling them to do things like that (p 7).

Primeri koje navodi u velikoj meri podsećaju na tehnike koje je koristio nastavnik francuskog, a posebno su izražene prilikom korektivnog feedbacka, bilo da se radi o navođenju učenika da sami isprave svoje greške prilikom usmene komunikacije (p. 7), ili u pisanoj formi:

I've just recently started a different sort of **error correction** with Year 12 and 13, so quite advanced learners. Previously, particularly with that level of learners, I would have a red pen and I would be underlining an error and then writing them the right answer on top and I think that's actually how I was taught. . . . What I do now is I take a highlighter and **I highlight mistakes** that I feel they shouldn't be making, something like an adjective ending, so I highlight it and then **they have to go through it and work out why it's highlighted** (p. 6).

Osim ubeđenja u prednosti eksplicitne gramatičke instrukcije i podsticanja autonomije u učenju, još jedna dominantna tema koja se provlači kroz intervju jeste značaj izloženosti učenika ciljnom jeziku. Ovo je svakako zaštitni znak nastavnika francuskog, ali se, prema njenom svedočenju, isto odnosi i na nastavnicu nemačkog jezika:

I had a very good teacher and she spoke a lot of German in the lesson as well. I seem to remember her explaining grammar in English, much more than the French teacher did. . . . But again, **she spoke a lot of German** and she would always write comments in German at the end of homework (p. 2).

Izlaganje učenika ciljnom jeziku pritom se ne odnosi samo na formalnu nastavu jezika:

I really do think that it's important for my pupils to see not just me as a foreign language speaker, but to actually bring in native speakers as much as possible, to get those contacts and take them to France. . . . It just makes everything fit together, **you can't learn the language just in the classroom, you have to get out there** (p. 4).

Ovakvom stavu svakako je doprinelo lično iskustvo boravka u Francuskoj o kome govori u intervjuu:

It had a **huge impact** on me personally. I met my husband, that always helps and my French was phenomenal after that. I think I'm a very **firm believer in getting my pupils into France** and staying with families, doing a very intense exchange program. For me, I suppose it was the second year into my degree, so my French was already fairly good, but **you just pick up so much more when you're in the country** and I was picking up the **culture** and **habits** and **folklore** and just **Frenchness** really. It polishes everything. **That's one of the reasons why we do exchanges here** (p. 3–4).

Videli smo već da kao asistentkinja nastavnika engleskog u francuskoj školi tokom svog prvog boravka u Francuskoj Bet nije ni imala utisak da podučava jezik budući da je uglavnom držala časove konverzacije i nastojala da motiviše i zainteresuje učenike za engleski koristeći autentične materijale, baš kao što je to nekada činio njen nastavnik francuskog. Međutim, nakon *TEFL* kursa u Engleskoj po završenim studijama i povratka u Francusku kada je predavala engleski pri Privrednoj komori, po prvi put se susreće sa metodologijom koja se zbog neusklađenosti sa potrebama učenika u praksi pokazala kao neuspešna, što je predstavljalo osnovu za njen lični profesionalni razvoj:

They had a very strange methodology, what was it called, something like the **Threshold Method** or something. You would have a book, a page in the book that would have six pictures of the story, the students had to look at the picture

and they would hear the tape just repeating the words and they had to repeat it. Sometimes we would get to the end of the page and we'd all repeated it properly and I could see that **they hadn't a clue what they were on about**. That was a very odd method. That's when **I started developing my own ideas for what they wanted to do**. It was mainly adult evening classes, so they wanted **conversation** and they wanted to know how to go into a café or a pub or whatever, it was all **transactional** (p. 3).

Bet, dakle, vrlo rano razvija osećaj za prilagođavanje nastave potrebama učenika, a obuke koje su usledile omogućile su joj da se razvija upravo u tom pravcu.

Najzad, prilikom komentaranja korektivne tehnike koju koristi njena koleginica, ispitanica nam otkriva i lični preferirani stil učenja, navodeći kako je izrazito vizuelni tip:

I don't like them copying out a mistake, that sticks with me, I don't like putting things on the board, things I know are wrong, possibly because **I am a very visual learner** and I would probably latch onto the wrong thing rather than the right thing (p. 6).

Osim na ispravljanje grešaka učenika, ovo svakako ima uticaja i na druge tehnike koje koristi u nastavi:

I tend to colour-code things and my pupils are now used to my coding system. So with tenses, for example, at Year 9 we do a lot of work on the Imperfect Tense, the Perfect Tense, Present Tense, two different types of future and all of those are colour-coded, so sometimes we look at a text which has comprehension questions, but I've colour-coded the words, to the extent that **they're so fixed into this now, that they don't like having a text in black and white** (p. 5).

Njena praksa objedinjuje svest o značaju vizuelne podrške učenju (zasnovan na ličnom doživljaju) i pozitivan stav prema kognitivnoj teoriji učenja u kome je primećivanje struktura jedan od bitnih preduslova za usvajanje jezika, a koji se sastaju u tzv. kompjuterskom modelu usvajanja L2 (*computational model*), prema kome je ono rezultat razumevanja i procesiranja inputa (R. Ellis, 2006: 98). Cilj ovakvog pristupa je, dakle, da se pažnja učenika usmeri ka ciljnoj strukturi, bilo povećanjem frekvencije njenog pojavljivanja u inputu ili njegovim modifikovanjem tako da ona bude što uočljivija, a da se od učenika pritom ne očekuje produkcija datog oblika (Long &

Robinson, 1998: 17). Kompjuterska manipulacija ciljnih struktura poput one iz istraživanja koje je sproveda Dauti (Doughty, 1991) predstavlja i jednu od tehnika koje Bet koristi u nastavi zahvaljujući adekvatnim uslovima za rad:

I tend to do a lot of work with colour and I use the **interactive whiteboard** a lot, so we'll have words appearing and disappearing, or we'll have verb endings, the infinitive, the verb ending would disappear, and then something else will come in its place, or they have to drive the right ending onto the right word. So I use a lot of **visual support** to what they're learning (p. 6).

Osim na buduću praksu nastavnika, lični stil učenja svakako u velikoj meri određuje i njihova sopstvena iskustva u usvajanju jezika, te možemo pretpostaviti da je jedan od ključnih razloga Betine fascinacije nastavnikom francuskog i poklapanje njegovog stila podučavanja sa njenim sposobnostima i preferiranim načinom učenja:

In those days I suppose it was fairly normal to speak English during a language lesson and explain things and talk about things, but he did it all in French. **Some people hated that, they couldn't cope with it, but I loved it, that really appeals to me** (p. 1).

Izvesno je, takođe, i da lične preference u ovom ranom razdoblju bivaju dalje oblikovane upravo pod uticajem različitih iskustava u nastavi stranog jezika.

6.2.3.2. Inicijalno obrazovanje i obuka

Betin prvi dodir sa obukom za nastavnike jezika bio je u vidu *TEFL* kursa progresivne orijentacije koji je pohađala nakon osnovnih studija. Iako se ne seća detalja u vezi sa ovim programom, u intervjuu se osvrće na prednosti podučavanja u tamošnjem kontekstu učenja engleskog jezika kao drugog u odnosu na nastavu stranog jezika koju izvodi sada:

The place where I trained was down on the south coast of England, but it was a **mixed nationality group**, so it was obvious to use English to communicate. One of them was Russian, one of them was Italian and you couldn't support their learning by going into their language, so **you had to do it in English**. That's **the difficulty with teaching here** where I'm in front of a class of 28 girls, who are **all**

native English speakers, sometimes that's useful because you can make parallels and references, but sometimes it's a hindrance because obviously they can say things in English much quicker than they can in the target language (p. 3).

Kao što smo videli, i program obrazovanja i obuke za nastavnike stranih jezika koji je upisala nakon drugog boravka u Francuskoj bio je izrazito komunikativno orijentisan (jaka verzija) na čelu sa, u to vreme čuvenim Džejmsom Burčem:

James Burch who is a sort of a guru in the modern languages world, and his methodology is **very communicative**. It's getting the pupils right from day one to be **using real language in the classroom**, something simple like saying they've forgotten their book or can they borrow a pencil. They have to do that in the foreign language, so that was very much the methodology that I was trained in, **100% in the target language**, getting the pupils to use a lot of language, giving them a structure that could be used in lots of different contexts and getting them to use that in classroom stuff and then in other stuff as well (p. 2).

Ovakva programska orijentacija obe obuke svakako je učvrstila njene stavove o značaju izloženosti učenika ciljnom jeziku i komunikaciji na njemu kao cilju nastave, ali se nije negativno odrazila na njeno uverenje o doprinosu gramatike ovom procesu, formirano vrlo rano tokom njenog učenja jezika u školi:

I think I trained 1990, 1991, nearly twenty years ago. I think **my personal methodology is a little bit of what I had at school, plus a little bit of what I was trained in**, a combination working together (p. 2).

6.2.3.3. Iskustvo u nastavi

Na pitanje koji faktor je u najvećoj meri uticao na njen nastavni stil, Bet odgovara:

I think **the reaction of the pupils**. That has a **huge impact** on the way I teach. When you've done a lesson and **they don't want to leave** and they say, "Oh, no Miss, we've got to go to Maths. Can we not stay?" When they're walking out of the class absolutely buzzing, they're really **excited, fired up and switched on** and when they come in the next lesson, and they say, "Can we do that activity again?" or "What are we doing today?" They're really **engaged** (p. 9).

Osim pozitivne radne atmosfere koju je stvorila i gotovo ushićenosti učenica, njihove motivacije i interesovanja za nastavu, posebno zadovoljstvo i izvor radnog entuzijazma predstavlja lični doživljaj samoefikasnosti kao rezultat percepcije njihovog napretka u učenju jezika, u čemu ispitanica ujedno pronalazi i smernice za dalji rad:

You learn a lot from the pupils, as a teacher, you learn a lot. And I don't mean just this activity worked, this activity didn't, because it might not have worked for a reason that's beyond your control, but seeing the language that they're producing and you're thinking, "Yes, **I know where they've got that from, I know why that has stuck with them.**" (p. 9)

Doživljaj ličnog uspeha kao nastavnice prisutan je od samog početka njene karijere kada je, zahvaljujući malom stepenu institucionalne kontrole na prvom radnom mestu, bila u mogućnosti da, oslušujući potrebe učenika, uglavnom početnika, samostalno donosi odluke u nastavi, bez spoljnjih pritisaka i drugih ograničenja, i sebi pripíše zasluge za njihove dobre rezultate:

In my first year, they gave me five classes of Year 7, so **absolute beginners**. They had no preconceived notions about languages, the primary languages strategy didn't exist. They were literally sitting there, card blanche and, **like sponges, soaking everything up**. That was fantastic! What I really enjoyed was at the end of the year, looking at those pupils writing in French, reading in French, speaking French and **everything they were doing was because of me**. One of them has now gone on to be a language teacher, so that's a **personal triumph**. But **it was lovely being able to manage their learning and decide where we needed to go next** (p. 4).

Baš kao što je njen nastavnik francuskog jezika ostavio dubok trag na njen lični razvoj i izbor karijere, ispitanica sada i sama uživa u uticaju koji ima na svoje učenike, u njihovom napretku i pozitivnom odnosu prema jezicima. Tome naravno doprinose i kontekstualni faktori, te osim iskustva u drugoj po redu školi u kojoj su joj opša nezainteresovanost učenika i njihovih roditelja za strane jezike i problemi sa disciplinom otežavali rad, Bet sada predaje u uslovima koji u potpunosti omogućavaju realizaciju njenih pedagoških stavova, uključujući i onaj o značaju poznavanja lingvističkih formi u procesu usvajanja L2:

I think this school is possibly quite different from the other two because this is a selective grammar school, so the girls are all very, **very able** and **they can cope with a lot more of grammar** that maybe in other schools I wouldn't focus on as much (p. 4).

Sa druge strane, potvrdu rano formiranih uverenja ispitanica često pronalazi upravo u nastavnoj praksi kao, na primer, kada govori o teškoćama koje neke od učenica koje nisu učile latinski jezik imaju prilikom savladavanja gramatike nemačkog jezika, što učvršćuje njen stav o značaju eksplicitnog proučavanja struktura jezika:

Nowadays we have girls who've not done any Latin, they do A level German and **they do not understand things like subjects and objects**, they just don't get it (p. 2).

Osim insistiranja na direktnoj gramatičkoj instrukciji koja u ovom kontekstu sasvim odgovara sposobnostima i potrebama učenica, njen stav o značaju izlaganja učenika ciljnom jeziku takođe dobija potvrda u praksi:

They're being **exposed to quite high-level language** and quite complex stuff right from the very early age and I love that, it's very authentic. Because when they go to France people are not going to speak monosyllabic, so I'm really pleased with that. I think that's something that we do well here and the **marks they get for listening at the GCSE level are very good**. I think that's because **they're getting this constant barrage of language** (p. 5).

Najzad, Bet se u intervjuu čak tri puta osvrće na tehnike koje koriste njene kolegice (str. 5) ili njihov pedagoški stil (str. 7–8; distanca u odnosu na učenike), koristeći njihove primere kao ilustraciju prakse koja se razlikuje od njene, obično uz obrazloženje zbog čega njihove opcije ne odgovaraju njenom senzibilitetu, ali i opravdanja njihovog izbora pozitivnom reakcijom učenika.

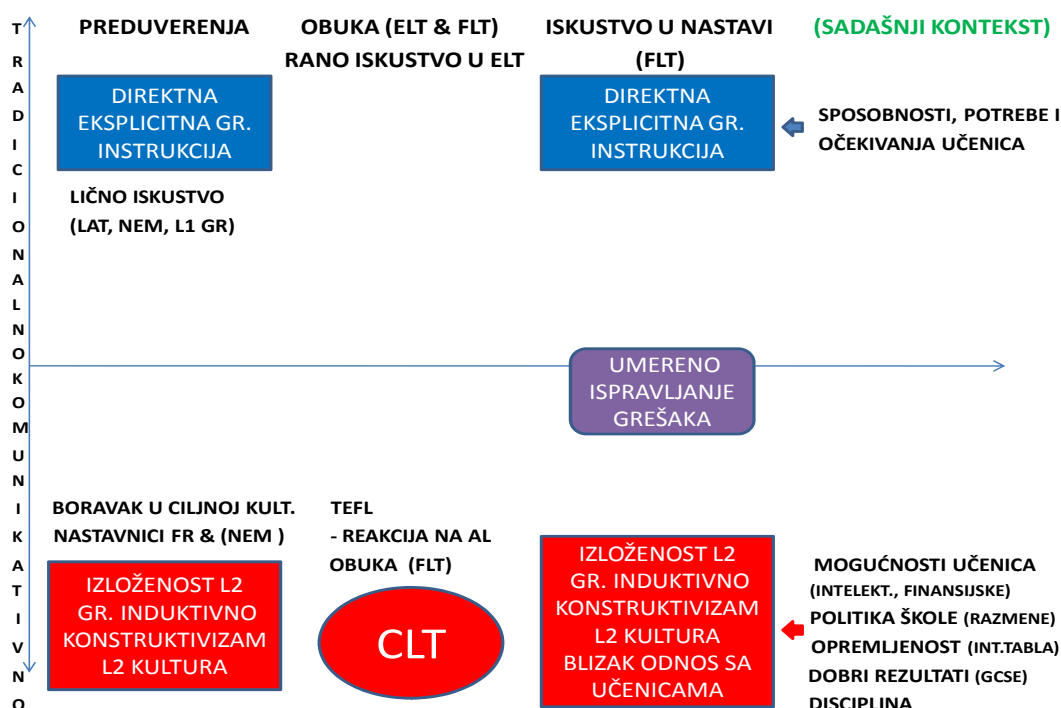
I know a lot of my colleagues, the **colleague** that you're going to watch actually, she is very kinaesthetic, she **tends to have actions related to different things**. Personally for me, I don't know, **I'm in two minds about it**. . . . Do you really need a third element which is a mime of some sort? I would be constantly thinking to myself, "What's the mime for that word?" when really I don't want the mime, I just want the word. But I take that **some of the pupils enjoy that and react well to that** (p. 5–6).

U svakom slučaju, ovo ukazuje na pozitivnu praksu profesionalnog razvoja kroz blisku saradnju sa kolegicama i razmenu znanja i iskustava putem razgovora, ali verovatno i, s obzirom na prirodu i detaljan sadržaj opisa njihovih postupaka, opservacijom njihovih časova.²⁵ Takva praksa, kao što vidimo, navodi ispitanicu na razmišljanje kako o njihovim pedagoškim postupcima tako i na refleksiju i analizu sopstvenih uverenja i tehnika (npr. da blizak odnos sa učenicima nije jedina ispravna opcija), a potencijalno i na proširenje sopstvenog repertoara u nastavi, budući da je tehnika koju je počela da primenjuje prilikom ispravljanja grešaka u esejima starijih učenika suštinski vrlo slična onoj koju koristi jedna od njenih koleginica (v. str. 6).

6.2.4. Razvoj pedagoških uverenja i promene u nastavnoj praksi

Za razliku od Sare čiji su pedagoški stavovi još nestabilni i u stalnom procesu rekonstrukcije, Bet ima potpuno oformljen sistem čvrstih uverenja i tradicionalne i progresivne orijentacije, što još jednom potvrđuje da sistem može biti stabilan i konzistentan iako je u teorijskom smislu eklektičan (v. Binnie Smith, 1996), kao i da je istraživački pristup koji podrazumeva opredeljenost nastavnika za isključivo jedan ili drugi model nastave neadekvatan (Zeichner et al., 1987: 23). Čini se da razvoj lične teorije podučavanja ispitanice nije beležio bitnije oscilacije (Slika 5), budući da su već razmatrani rano formirani stavovi proistekli iz njenog učeničkog iskustva učvršćivani pod uticajem brojnih faktora, kao što su boravak u ciljnoj kulturi, iskustvo u nastavi engleskog jezika strancima, formalno obrazovanje i obuka i višedecenijski radni staž, a da su istovremeno u velikoj meri školske sredine u kojima je predavala pogodovale realizaciji njenih uverenja, s obzirom da se nije susretala sa većim spoljašnjim pritiscima i praktičnim ograničenjima.

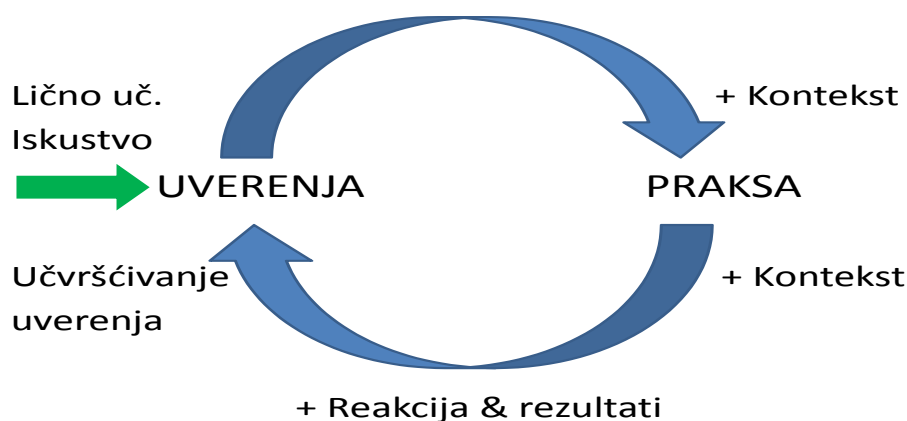
²⁵ U neformalnom razgovoru, ispitanica je pomenula opservaciju časova jedne koleginice.



Slika 5. Razvoj Betininih pedagoških uverenja

Dobar primer za to jeste njen stav o značaju direktne, zasebne gramatičke instrukcije, čije je prednosti osetila još u ranoj fazi učenja nemačkog jezika, a koji je dodatno učvršćen u njenoj nastavnoj praksi kako zbog već pomenutih teškoća na koje nailaze učenice nemačkog jezika sa nedovoljnim gramatičkim predznanjem, tako i zahvaljujući profilu većine njenih učenica koje su vrlo talentovane i ambiciozne i koje i mogu i žele da se detaljnije bave gramatikom. Slično je i sa insistiranjem na što većoj izloženosti učenika ciljnom jeziku i kulturi (npr. slušanje kompleksnih autentičnih materijala, organizovan boravak u ciljnoj kulturi, sastanci na kojima se diskutuje o aktuelnim dešavanjima, politici, filozofiji itd. na francuskom jeziku), koju je na različite načine i sama iskusila (nastavnik francuskog, boravak u Francuskoj, muž Francuz), što je u potpunosti u skladu sa politikom škole i intelektualnim i finansijskim mogućnostima učeničkog tela (*We're very privileged in that a lot of the girls do already travel with their parents.*, p. 4; *They [students] are so good and so intelligent and also they come from families where they probably do discuss these things at home as well*, p. 8) i što dovodi do odličnih rezultata (npr. GCSE). Takođe, njen lični stil učenja svakako

je uticao na formiranje uverenja o značaju vizuelne prezentacije jezičkih struktura, pri čemu kontekstualni uslovi doprinose uspešnoj realizaciji ovog stava u praksi (interaktivna tabla), a pozitivna reakcija učenica dalje učvršćava polazno stanovište. Sledi i prikaz ovog obrasca (Slika 6) u kome rano formirana pedagoška uverenja zahvaljujući pogodnostima konteksta (npr. opremljenost i politika škole, sloboda u odlučivanju) bivaju realizovana u praksi, a usled njihove usklađenosti sa sposobnostima, potrebama i interesovanjima učeničkog tela, odgovarajući postupci nailaze na pozitivnu reakciju đaka i doprinose njihovim dobrim rezultatima, zbog čega se ubeđenje u ispravnost stavova pojačava, a ciklus nastavlja.



Slika 6. Obrazac učvršćivanja Betinih pedagoških uverenja

Sa druge strane, jedan od propusta u intervjuu sa ispitanicom predstavlja neinsistiranje na detaljnijem prikazu perioda u kom se Bet susrela sa teškoćama u radu sa pojedinim odeljenjima u drugoj po redu školi upravo zbog pomenutih ograničavajućih kontekstualnih faktora (loša disciplina i motivacija učenika). Bilo bi zanimljivo istražiti na koji način su takve okolnosti uticale na njenu nastavnu praksu i potencijalno na pedagoška uverenja tim pre što je, kako smo videli, jedan od najvećih profesionalnih pokretača ispitanice upravo pozitivna reakcija učenika i njihovi dobri rezultati koji je motivišu i usmeravaju u radu. Ispitanica se takođe vrlo šturo osvrnula na formalni kurs obuke za nastavnike stranih jezika u Kumbriji, opisujući njegovu programsku orijentaciju, ali ne i lični doživljaj istog. Kada se slično desilo i sa opisom *TEFL* kursa, nakon više pitanja koja je trebalo da podstaknu ispitanicu na detaljniji

prikaz, Bet je priznala da se osim komunikativne orijentacije programa ne seća detalja, što je donekle i razumljivo s obzirom na to da je, kako sama kaže, to bila rana faza njenog profesionalnog razvoja.

Ono što, međutim, dopušta i izvođenje drukčijih zaključaka jeste njeno vrlo živo sećanje na školske dane, a posebno na nastavnika francuskog jezika, uprkos još većoj vremenskoj distanci. Ispitanica i sama potvrđuje da je efekat obuka bio kratkog daha, dok su lično proživljena iskustva ostavila dublji trag na njen pedagoški stil:

Initially, when I was straight out of training, I was really sort of careful that **I had to do the methodology I'd been taught**, but all the **experiences I had as a learner** myself they started...I would start to get echoes, "**I can remember my teacher doing that particular thing.**" (p. 4)

Ti odjeci prisutni su i u samom izboru fraza koje koristi za opis induktivnog, konstruktivističkog, komunikativno nastrojenog pedagoškog stila nastavnika francuskog (npr. *We [students] had to work out how to say: Why are you sad? What's the matter? What's happening?*“, p. 1; *We had to work out the rules.*, p. 2), koje zatim upotrebljava da opiše tehnike koje i sama koristi u nastavi (*The class have to try and work out were they right to highlight that.*, p. 6; *...and then [I] try to get them to work out what the mistake was.*, p. 7; *They have to go through it and work out why it's highlighted.* p. 6), kao i kada, opisujući neke od njegovih pedagoških postupaka, izjavi kako ih i ona sada primenjuje (*I still do things like that now;* p. 5). Međutim, i pored nesumnjivo dominantnog uticaja koji je nastavnik francuskog imao na formiranje njenih pedagoških uverenja, Bet kaže kako je njena lična metodologija zasnovana delom na iskustvu iz školske klupe, a delom na profesionalnoj obuci kroz koju je kasnije prošla (str. 2). Malo prostora koji u intervjuu posvećuje ovoj vrsti intervencije i nemogućnost detaljnijeg prikaza uticaja koji je on imao na njenu profesionalnu socijalizaciju može biti i posledica izostanka bitnije rekonstrukcije uverenja, budući da su stavovi sa kojima je započela program već u velikoj meri bili u skladu sa teorijskom orijentacijom kursa.

Najzad, opredeljenje ispitanice za uspostavljanje bliskog odnosa sa učenicima (mala distanca moći), kako sama kaže, verovatno predstavlja odraz njene ličnosti, mada na osnovu opisa pedagoškog stila nastavnika francuskog sa kojim je još u kontaktu, možemo pretpostaviti da je i sam negovao sličnu atmosferu na času, te da je i ovde poslužio kao model za njenu nastavnu praksu. Realizaciju ovakvog stava i njegovo

učvršćivanje svakako je omogućila izuzetno povoljna radna klima u školi u kojoj predaje, kao i samopouzdanje koje je stekla tokom karijere zahvaljujući, kako smo videli, ranom formiranju svesti o samoefikasnosti u učionici na osnovu pozitivnih reakcija učenika i njihovog napredovanja u usvajanju L2. Takođe, iako sama ne govori direktno o izvoru i potencijalnom razvoju sopstvenog stava o umerenom ispravljanju grešaka, možemo zaključiti da je on u potpunosti u skladu sa onim o gramatičkoj instrukciji i da predstavlja rezultat, sa jedne strane, uverenja o značaju poznavanja jezičkih struktura, a sa druge strane, primatu komunikacije na ciljnom jeziku, kao i balansa koji pokušava da uspostavi između stvaranja atmosfere u kojoj učenice neće zazirati od interakcije zbog potencijalnih grešaka i relativne gramatičke tačnosti koja se od učenica ovog profila očekuje.

6.3. Mina

6.3.1. Profil

Mina engleski jezik počinje da uči u petoj godini u maloj privatnoj školi jezika u svom rodnom gradu u centralnom delu Srbije. Imala je, kako kaže, „divnu profesorku“. Seća se čak i prvih reči koje je tamo usvojila (*orange* i *insect*) i kako je zatim učila porodicu da ih izgovore. Kada je pošla u srednju školu, u privatnu školu jezika dolazi nova profesorka koja postaje njen idol i sprema je prvo za polaganje ispita *FCE*²⁶, a zatim i za prijemni ispit na Filološkom fakultetu, za koji se, kako eksplicitno tvrdi, odlučila upravo zbog nje. Mina još dodaje:

I onda sam ja, eto, pozelela da budem kao ona. To je bio moj prvi cilj kad sam upisivala fakultet: da se vratim u [rodni grad], da budem kao moja profesorka, da radim u državnoj školi, da držim privatne časove i tako... (str. 2).²⁷

Sa druge strane, ispitanica je u osnovnoj školi engleski jezik počela da uči od petog razreda (11 godina), ali se i ne seća ko joj je predavao. Glavnu ulogu je, kada je učenje

²⁶ *Cambridge ESOL exams – First Certificate in English.*

²⁷ Transkript intervju sa Minom nalazi se u **Prilogu 12**, a ovde prikazana paginacija odlomaka odnosi se na posebnu paginaciju svakog pojedinačnog intervju obeleženu na početku svake strane.

engleskog u pitanju, svakako imala privatna škola, a u osnovnoj je mnogo više pažnje posvećivala srpskom jeziku, išla na takmičenja i zavolela jezike uopšte, što je bio još jedan razlog da se opredeli za studije engleskog jezika i književnosti. U srednjoj školi joj je predavao stariji profesor, koji se više bavio nekretninama nego nastavom, i bio sušta suprotnost nastavnici iz privatne škole:

To je bilo strašno! . . . On nije loš profesor, vidi se da je on potkovan znanjem, ali nema entuzijazma, vidi se da ga mrzi da dolazi na časove, mrzi ga da živi. Sećam se, mi stojimo u dvorištu i meni drug: „Mina*, znaš šta sad imamo?; Šta, Stevo?; Engleski (razočarano).“ Ja, koja sam zavolela engleski!? Zato što je to baš bilo ono: čitamo, idemo po vežbanjima, sve po knjizi, ništa van toga. Pitamo ga šta znači ova reč, on nam kaže: „Nisam vam ja hodajući rečnik“. I tako... baš je bilo dosadno (str. 2–3).

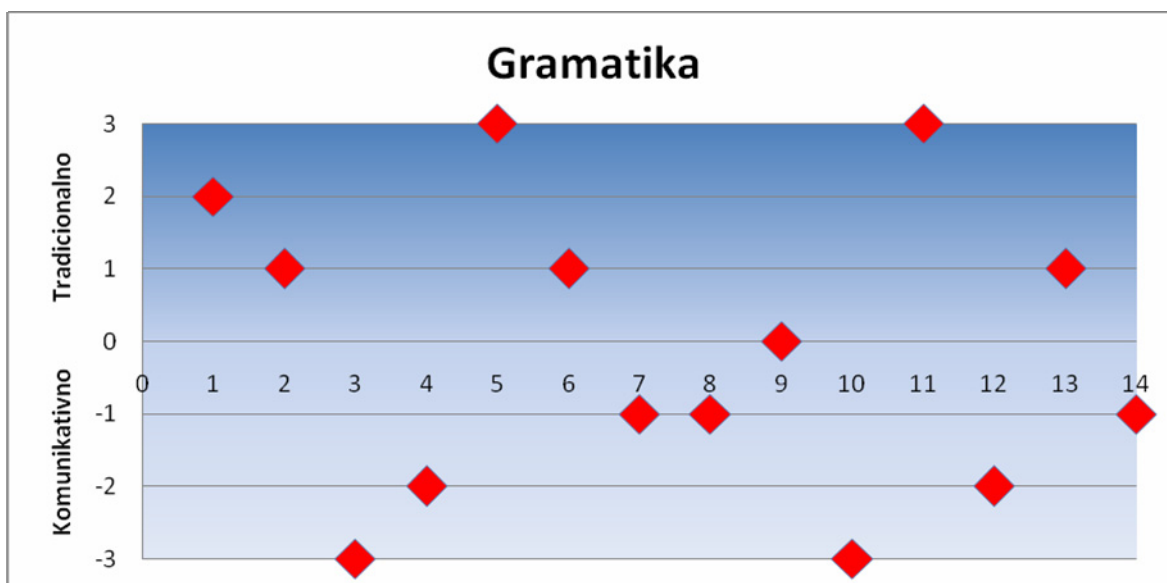
Na fakultetu, međutim, Mina je zadovoljna profesorima koji joj predaju, čak i onima koji su zahtevni i zbog toga nepopularni među njenim kolegama. Tokom studija pohađa i više kurseva iz metodike nastave engleskog jezika, kao i kurs pedagoške psihologije. Na trećoj godini postaje deo projekta u kom studenti Filološkog fakulteta drže časove stranih jezika svojim kolegama sa drugih fakulteta i to je bilo njeno prvo iskustvo u nastavi. Tokom raspusta, nakon treće godine, odlazi u Englesku na jednomesečni letnji kurs engleskog jezika, što je bio i njen prvi boravak u ciljnoj kulturi. Na četvrtoj godini u okviru predmeta Projekat praksa, ponovo ulazi u učionicu, sada kao nastavnik-pripravnik i to u jednoj privatnoj školi jezika u Pančevu, a njeni učenici su ovog puta tinejdžeri, zbog čega se iskustvo znatno razlikovalo od prvog. U vreme razgovora ispitanica se spremala da započne rad u jednoj privatnoj školi stranih jezika u Beogradu, budući da je neposredno pre intervjua držala probni čas i dobila posao.

6.3.2. Pedagoška uverenja

6.3.2.1. Uverenja o nastavi gramatike

Mina u upitniku iskazuje stavove prema elementima gramatičke instrukcije koji nisu uvek u potpunosti konzistentni budući da su česta značajnija odudaranja u

rezultatima za tvrdnje koje se, i pored različite formulacije, odnose na isti ili sličan aspekt ovog segmenta nastave.



Grafikon 29. Uverenja o nastavi gramatike

Na primer, Mina u potpunosti podržava stav da je učenicima potrebno svesno gramatičko znanje kako bi usavršili L2 (br. 5; +3), ali se istovremeno delimično slaže da komunikacija na ciljnom jeziku ne uključuje poznavanje njegovog gramatičkog sistema (br. 14; +1). Slično je i sa njenim, sa jedne strane, delimičnim opredeljenjem za izolovanu gramatičku instrukciju (br. 2; +1), a, sa druge, delimično slaganje sa tvrdnjom da takva praksa ne doprinosi znanju koje je upotrebljivo u komunikaciji, zbog čega joj nema mesta u nastavi (br. 8; +1). Moguće je, naime, da ovakva kombinacija stavova ukazuje na uticaj prvobitne Krašenove pozicije koja negira značaj svesnog učenja i eksplicitnog gramatičkog znanja u komunikaciji na ciljnom jeziku, ali i na njenu kasnije izloženu blažu verziju u kojoj ono ipak nije beskorisno i ima ulogu neke vrste kontrolnog sistema (*Monitor Model*) koji koriguje produkciju nastalu zahvaljujući usvajanju (a ne svesnom učenju) jezika (Krashen, 1981: 2–3).

Ispitanica se takođe izjašnjava u korist eksplicitnog objašnjavanja gramatičkih pravila (br. 1; +2), ali se delimično ne slaže da je gramatička tačnost najvažniji kriterijum prilikom ocene jezičke performanse. Sa druge strane, Mina ponovo u nekoliko navrata iskazuje izrazito krašenovske stavove kao što su apsolutno podržavanje primata vežbanja autentične komunikacije u odnosu na uvežbavanje

gramatičkih obrazaca (br. 3; +3), uverenje da takva praksa doprinosi i samom razvoju gramatičkog znanja (br. 10; +3), kao i da je obrnuta postavka neodrživa, tj. da se komunikativna sposobnost učenika ne razvija najbrže učenjem i vežbanjem gramatike (br. 12. -2). Međutim, ako ne unapređenju komunikacije na ciljnom jeziku (br. 8, br. 12, br. 14), postavlja se pitanje čemu, prema mišljenju ispitanice, služe svesno gramatičko znanje (br. 5; +3) i eksplicitno bavljenje gramatikom koje u upitniku podržava (br. 1; +2). Mina, međutim, ostaje neopredeljena u odnosu na tvrdnju da gramatiku treba shvatiti kao sredstvo za ostvarenje cilja (implicitno: komunikacije), a ne kao cilj sâm po sebi, a komplikovana i nepotpuna formulacija i ovom prilikom može biti odgovorna za ovakav stav ispitanice (br. 9; 0).

Najzad, Mina, sa jedne strane, apsolutno podržava tradicionalno sekvencijalno uvođenje i vežbanje gramatičkih jedinica jedne po jednu (br. 11; +3), dok, sa druge strane, uviđa prednosti izlaganja učenika strukturama koje prethodno nisu obrađivali, pri čemu se na ove dve orijentacije ne mora nužno gledati kao na suprotstavljene, već kao na, u praksi, komplementarne opcije. Takođe, ispitanica je po pitanju gramatičke terminologije blago pozitivno opredeljena, pri čemu se uverenje pokazuje kao konzistentno (br. 6; -1; br. 13; +1), mada, s obzirom na njenu sumnju u doprinos svesnog gramatičkog znanja (br. 14) i zasebnog tretmana gramatike (br. 8 & 12) komunikaciji, čudi delimično neslaganje sa tvrdnjom da upotreba gramatičke terminologije u nastavi ne doprinosi komunikativnoj sposobnosti učenika.

Možemo, dakle, zaključiti da stav ispitanice prema gramatičkoj instrukciji ukazuje na nekontaktnu (*non-interface*) poziciju, prema kojoj eksplicitno i implicitno znanje postoje nezavisno jedno od drugog, pri čemu se prvo ne može pretvoriti u drugo, koje je rezultat nesvesnog usvajanja L2 (*acquisition*) i, kao takvo, presudno za komunikativnu sposobnost učenika (R. Ellis, 1985: 244). Sa druge strane, ona se izjašnjava u korist eksplicitne sekvencijalne gramatičke instrukcije (br. 5; +3; br. 1; +2; br. 11; +3), tj. tradicionalnog modela koji se u literaturi određuje kao fokusiranje na formE (nasuprot fokusiranju na formU, Doughty & Williams, 1998: 3), intenzivna nastava gramatike (nasuprot ekstenzivnoj, R. Ellis, 2006: 93), sintetički silabus (nasuprot analitičkom, Long & Robinson, 1998: 16), a koji podrazumeva postepeno učenje pojedinačnih jezičkih struktura obično putem tzv. PPP modela (*Present-Practice-Produce*).

6.3.2.2. Uverenja o ispravljanju grešaka

I kada se radi o ispravljanju grešaka u nastavi L2, Mina u upitniku iskazuje stavove koje je teško uklopiti u jedan konzistentan sistem uverenja.



Grafikon 30. Uverenja o ispravljanju grešaka

Svakako najbolji primer za to jesu odgovori na stavke br. 16 i 19 kojima se u potpunosti podržavaju dve suprotstavljene orijentacije (podsticanje pogađanja kod učenika, br. 19; +3 i odvrćanje učenika od ove prakse, br. 16; +3). S obzirom na vrlo sličnu formulaciju dve tvrdnje koje se razlikuju samo po usmerenju, moguće je ovakve rezultate pripisati nepažnji prilikom popunjavanja upitnika, umoru ili nerazumevanju pitanja, a nešto više o Mininom stavu prema preuzimanju rizika pri učenju nalazimo u intervjuu:

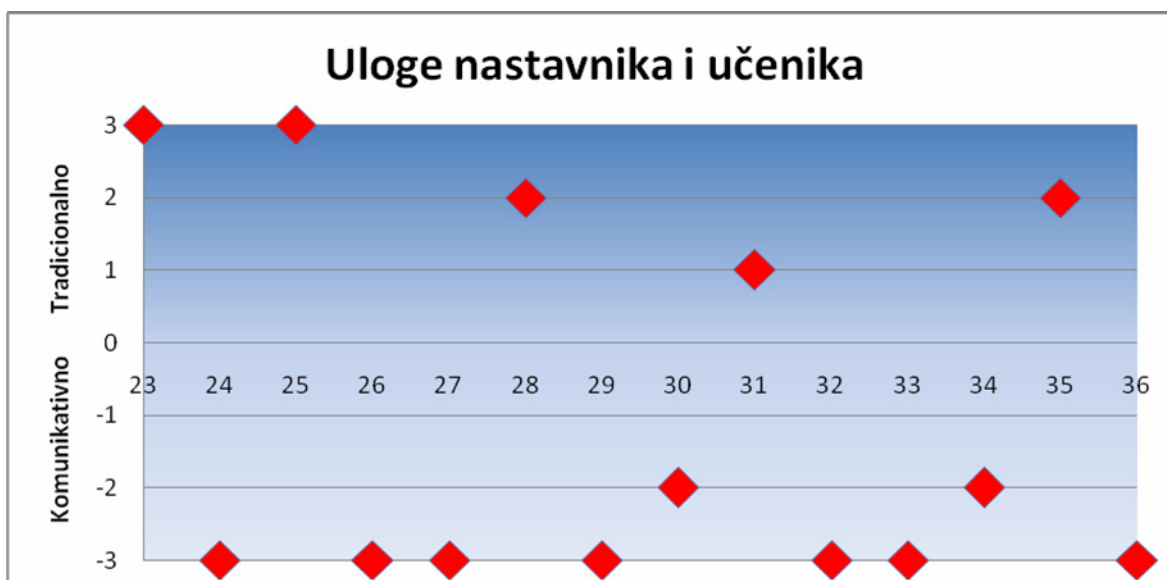
Potenciraću to da im kažem: „Koristite me, preda mnom možete da lupate gluposti.“ Insistiraću na tome da, ako se oni ne nalaze u Srbiji, ukoliko ne uspeju da kažu nešto na engleskom, neće da prežive, dakle, nemaju opciju, moraju na engleskom. Hoću da naučim ljude da se snađu – ako ne znaš jednu reč, nađi neki način, mimika, bilo šta (str. 9).

Ispitanica takođe, sa jedne strane, podržava bihejvioristički stav da nastavnici treba da ispravljaju sve gramatičke greške kako se ne bi negativno odrazile na učenje (br. 18; +2), a onda se delimično slaže i sa tvrdnjom da treba korigovati samo one greške koje

otežavaju komunikaciju (br. 21; +1). Mina veruje i da nastavnici treba da prihvate odgovore učenika koji nisu u potpunosti ispravni bez direktnog korektivnog feedbacka (br. 20; +2), a, sa druge strane, nije sigurna da li nastavnici od učenika treba da zahtevaju lingvistički potpuno tačne odgovore (br. 22; 0). Ispitanica takođe ostaje neopredeljena i po pitanju efekta komunikativnog pristupa u nastavi L2 na gramatičku tačnost učenika (br. 17; 0), a njeno prethodno izrazito zalaganje za uvežbavanje usmenog izražavanja na ciljnom jeziku na uštrb bavljenja gramatikom (br. 3; +3), u ovom delu je nešto ublaženo tek delimičnim slaganjem sa stavom da učenicima što češće treba omogućiti da učestvuju u aktivnostima u kojima je akcenat na govornoj interakciji, a ne gramatičkoj tačnosti njihovih iskaza (br. 15; +1).

6.3.2.3. Uverenja o ulogama nastavnika i učenika

Rezultati dela upitnika koji se odnosi na stavove ispitanice o ulogama nastavnika i učenika i njihovom odnosu ukazuju na pretežno progresivnu, humanističku orijentaciju, i mada je većina uverenja potvrđena kroz suprotne vrednosti dodeljene tvrdnjama suprotnog usmerenja, i ovde je dolazilo do odudaranja koja je trebalo naknadno objasniti.



Grafikon 31. Uverenja o ulogama nastavnika i učenika

Tradicionalna orijentacija prisutna je u uverenju da nastavnici treba da uspostave potpunu kontrolu nad odeljenjem, održavaju disciplinu i izbegavaju razgovore anegdotskog tipa (br. 28; +2), tj. da ne treba da uspostave neformalnu, previše opuštenu atmosferu na času (br. 35; -2). Ovakva pozicija, međutim, ne isključuje neke važne aspekte modela nastave koji u centar postavlja učenika, budući da se ispitanica u potpunosti zalaže za poštovanje njihovih potreba i interesovanja prilikom izbora nastavnih sadržaja i aktivnosti (br. 26; -3; br. 36; +3), kao i da je apsolutno ubeđena da nastavnici treba da podstiču autonomiju u učenju (br. 29; +3) i obučavaju učenike da preuzmu odgovornost za sopstveno učenje (br. 33; -3). Svest o višestrukoj ulozi nastavnika reflektovana je i u njenom čvrstom uverenju da oni više nisu samo „autoriteti“ i „instruktori“ u učionici (br. 24; +3), kao i tek delimičnim slaganjem sa tvrdnjom da je zadatak nastavnika da prenese znanje učenicima kroz objašnjenja, pisanjem i davanjem primera (br. 31; +1). Disciplina na času takođe, prema mišljenju ispitanice, ne isključuje i jedan iskren odnos prema učenicima u kom slobodno mogu da priznaju ukoliko ne znaju odgovor na neko pitanje, bez straha da će se to negativno odraziti na njihov kredibilitet (br. 27; -3), kao i da nisu u obavezi da znaju odgovor na sva pitanja iz struke (br. 34; -2).

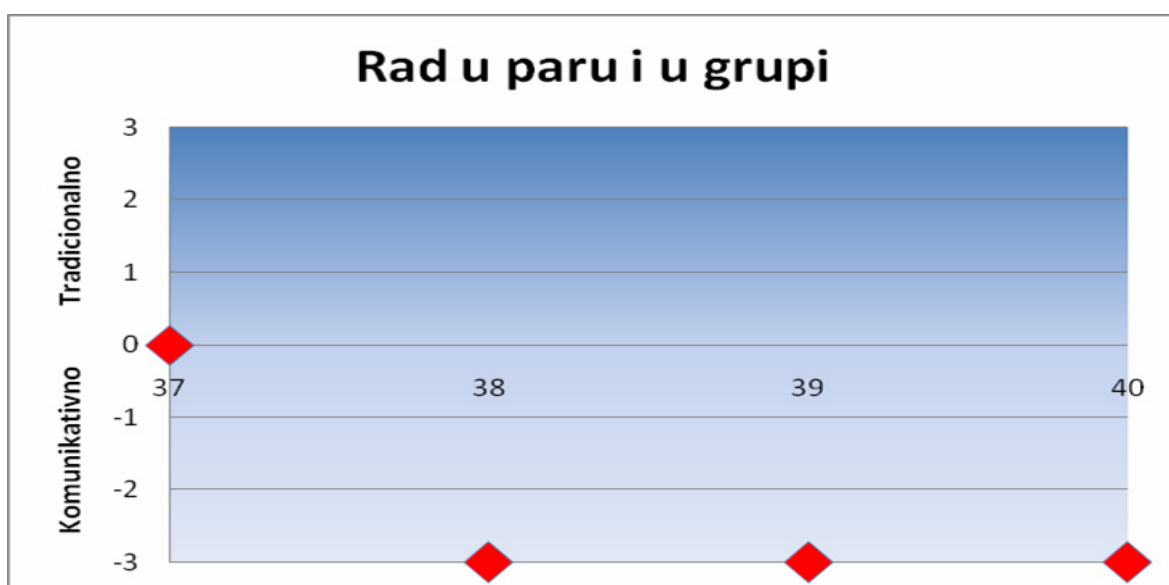
Odudaranja u vrednostima, međutim, nastaju u stavkama koje se tiču otvorenog osporavanja stavova nastavnika na času, u kojima ispitanica u potpunosti podržava tvrdnju da učenici to ne bi trebalo da rade (br. 23; +3), pri čemu se istovremeno apsolutno slaže da nastavnici učenike treba da podstiču da to čine (br. 32; +3). Naravno, postoji mogućnost da se radi o nepažnji prilikom popunjavanja upitnika, ali je moguće i da ovo ilustruje borbu između, sa jedne strane, značaja koji ona pridaje autoritetu nastavnika, a sa druge strane, uverenja da nastavnik koji je izgrađena ličnost i siguran u sebe treba da podstiče slobodnu razmenu mišljenja:

Ja mislim da je vrlo bitan autoritet. A autoritet se stiče prvi put kad uđeš u učionicu. Dakle, tu sad veliku ulogu igra ta potkovanost znanjem. Kad ja vidim da je neko potkovan znanjem, onda on bude autoritet u mom životu. Dakle, potkovan znanjem i pritom mora da bude izgrađena ličnost. Treba da bude siguran u sebe. Dakle, bitan je autoritet, a onda ta bliskost dođe vremenom, ali, opet, ne sme da umanjí autoritet profesora (str. 7).

Autoritet nastavnika i protivljenje uspostavljanju neformalne atmosfere na času ogleda se i u njenom potpunom odbacivanju oslovljavanja nastavnika po imenu (br. 25; -3), pri čemu se istovremeno, u nešto manjoj meri, protivi korišćenju titule u ove svrhe (br. 30; -2), što može biti i posledica nedovoljno jasne formulacije pomenute stavke.

6.3.2.4. Uverenja o radu učenika u paru i grupi

Mina apsolutno podržava organizovanje učenika u grupe i parove, pri čemu ne odbacuje ni frontalni vid nastave.

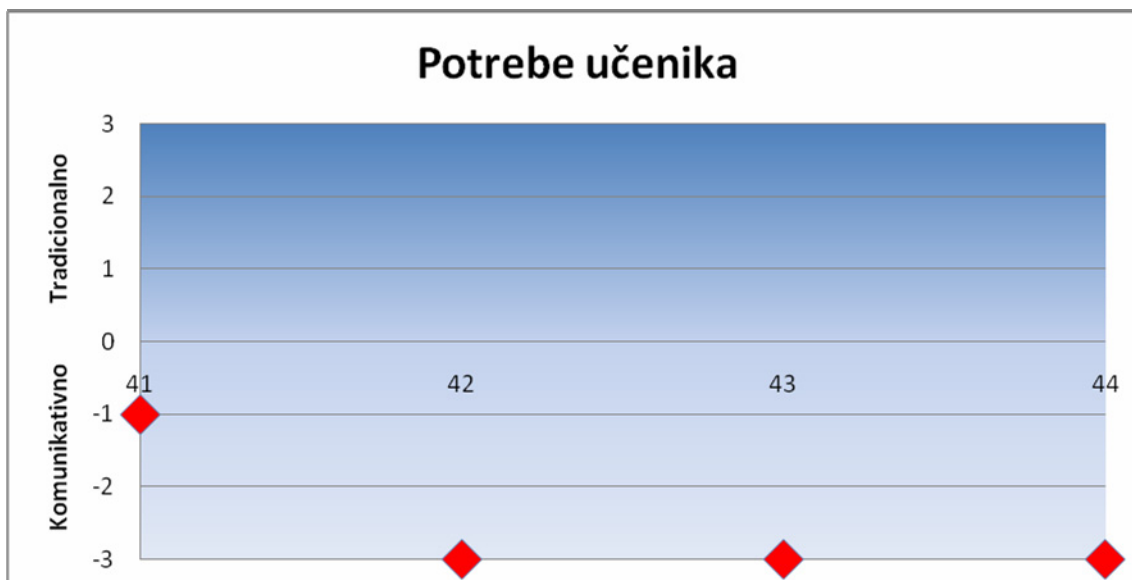


Grafikon 32. Uverenja o radu u paru i u grupi

Ispitanica je, naime, neopredeljena po pitanju prednosti ovog tradicionalnog modela (br. 37; 0), što verovatno ukazuje na svest o potrebi i za frontalnim radom, ali i na veliku naklonjenost ka grupnom i radu učenika u parovima, na koje gleda kao na priliku za uspostavljanjem saradnje i autentične komunikacije među njima (br. 38; +3) i podsticanjem autonomije u učenju (br. 40; +3). Na ovaj izrazito pozitivan stav ne utiču ni potencijalna praktična ograničenja, kao što su teškoće u nadgledanju rada učenika i sprečavanju upotrebe maternjeg jezika (br. 39; -3).

6.3.2.5. Uverenja o potrebama učenika

I u ovom delu upitnika, Mina podržava model nastave koji u centar postavlja učenika i njegove potrebe i interesovanja.



Grafikon 33. Uverenja o potrebama učenika

Ona, naime, smatra da dobar nastavnik učenicima omogućava da istraže teme koje ih zanimaju (br. 42; +3), tj. da ne bira samo one koje lično smatra korisnim, ne obazirući se na njihova interesovanja (br. 43; -3), kao i da pored udžbenika u nastavi koristi i dodatne materijale kako bi zadovoljio potrebe različitih učenika. Manji intenzitet uverenja prisutan je samo kod stavke br. 41 (-1), što ukazuje na svest ispitanice o praktičnim ograničenjima nastave u kojoj je zbog velikog broja učenika nemoguće udovoljiti potrebama svih.

6.3.3. Faktori koji su uticali na formiranje i razvoj pedagoških uverenja

6.3.3.1. Uticaji koji su prethodili inicijalnom obrazovanju i obuci

Iako na prvi pogled mestimično nekonzistenti, Minini stavovi prema gramatičkoj instrukciji i ispravljanju grešaka iskazani u upitniku bivaju detaljnije objašnjeni u

intervjuu, a njeno svedočenje o faktorima koji su uticali na njihovo formiranje i razvoj nudi potencijalno razjašnjenje prikazane kombinacije pedagoških uverenja. Naime, pretežno tradicionalno obojeno podržavanje eksplicitnih gramatičkih objašnjenja (br. 1; +2), ispravljanja grešaka (br. 18; +2) i ubeđenje u neophodnost svesnog gramatičkog znanja (br. 5; +3) i postepenog sekvencijalnog predstavljanja struktura (br. 11; +3), potiču verovatno iz ranog, pozitivnog iskustva učenja engleskog jezika u privatnoj školi i ličnog stila učenja ispitanice:

Ja sam baš imala to **eksplicitno podučavanje gramatike**, ali to nije bilo... ne bih uopšte to stavila u onaj okvir tradicionalnog podučavanja. Uopšte **meni nije bilo to dosadno**. Ja ne znam da li je to zato što sam ja takav tip. Ja **volim da vidim pravila zato što me to interesuje**. Ali, posmatrala sam i ljude koji su bili oko mene. Oni nisu imali ništa protiv toga. Mi nismo morali da znamo pravila napamet, ali **i te kako nam je profesorka davala objašnjenja**, nismo mi sami dolazili do nekih zaključaka. I **možda sam zbog toga ja i stvorila tu svoju neku teoriju da to uopšte nije beskorisno** (str. 2).

Naklonjenost deduktivnom, analitičkom učenju potvrđena je i njenim ranim interesovanjem za maternji jezik i njegove strukture, čije je poznavanje proveravano na takmičenjima na kojima je učestvovala:

U osnovnoj školi sam mnogo **više pažnje posvećivala srpskom jeziku**. Išla sam na takmičenja. Ja sam, u suštini, **tako zavolela jezike**. Ja nisam prvo engleski zavolela. Ja sam prosto zavolela tu priču o jeziku i zato sam ja i upisala ovaj fakultet. Manje-više zbog engleskog – meni je to bio ventil kroz koji ću ja da učim jezike (str. 2).

Sa druge strane, ispitanica u jednom trenutku postaje svesna da, uprkos lingvističkoj potkovanosti i uživanju u zabavnim sadržajima kursa engleskog jezika, donekle zaostaje u sposobnosti njegove funkcionalne upotrebe u stvarnom životu. Na opasku komšinice upućene Mininoj mami da „[njeno] dete kad bude otišlo u Englesku, ništa neće znati, ali će znati da hvata lopove“, a koja se odnosila na udžbenik koji su u privatnoj školi koristili i na njegovu glavnu junakinju (Ketrin Šedou), Mina daje sledeći komentar:

Meni je bilo interesantno. Ketrin Šedou, ona je bila moj idol, jurila lopove itd. Ali, u principu, jeste. Kad sam došla u određenu fazu da razmišljam o tom jeziku... Mislim, engleski mi je bio kao neka vrsta zanimacije u početku. Ali, kad sam

počela da razmišljam, shvatila sam da ja **ne bih znala da tražim gde je WC, da ne bih znala da naručim neku hranu, piće...**(str. 1).

Moguće je da je upravo ovo uticalo na njene izrazito krašenovske stavove o značaju uvežbavanja komunikacije na ciljnom jeziku koja simulira stvarni život (br. 3; +3), gde joj njeno sopstveno učeničko iskustvo pokazuje da se komunikativna sposobnost ne može unaprediti vežbanjem gramatike (br. 12; -2; br. 8; +1), te da upotreba jezika ne podrazumeva nužno svesno poznavanje struktura (br. 14; +1). Sa druge strane, pomenuti udžbenik prilagođen deci svakako je dodatno doprineo njenoj unutrašnjoj motivaciji za učenje engleskog, pa je moguće je da se ovo rano iskustvo odrazilo i na njene izrazito humanističke stavove o značaju interesovanja i potreba učenika (br. 26; -3; br. 36; +3; br. 42; +3; br. 43; -3; br. 44; +3).

Jedan od najvećih uticaja kako na izbor buduće karijere (*Ja sam zbog nje odlučila da upišem engleski.*, str. 2) tako i na formiranje njenih pedagoških stavova svakako predstavlja nastavnica engleskog koja u privatnoj školi počinje da joj predaje kao tinejdžerki. Upitana da izdvoji njene karakteristike zbog kojih joj je postala idol, Mina odgovara:

Tu ima i nekih jako površnih stvari, tipa – **svidalo mi se kako se ona oblačila**. Svidala mi se ta neka ideja... **slika njenog života koju sam ja stvorila**. Videla sam **koliko ona to voli i koliko ona uživa u tome**. **Puna je entuzijazma i divno objašnjava**. A objašnjava **kroz primere iz života**. Onda sam ja na taj način dobila to da **umem da pitam gde je WC i da umem da kažem koju sam konstrukciju upotrebila dok sam tražila WC** (str. 2).

Navedeni razlozi, dakle, potvrđuju, sa jedne strane, svedočenja brojnih ispitanika o značaju ličnosti nastavnika za postignuće u učenju jezika, pa samim tim i za formiranje kasnijeg nastavničkog identiteta (npr. Bailey et al., 1996). Sa druge strane, njen stil instrukcije odgovarao je i Mininom afinitetu prema eksplicitnom bavljenju strukturama i potrebi za kontekstualizacijom (primeri iz života) i funkcionalnom pristupu i verovatno dodatno učvrstio njena rano formirana pedagoška uverenja čije su, prema rezultatima upitnika, ovo glavne odlike. Ovim se mogu objasniti i već pomenuta odudaranja rezultata za pojedine stavke iz upitnika, kao što je, na primer, njeno delimično opredeljenje za izolovanu gramatičku instrukciju (br. 2; +1), a, sa druge strane,

delimično slaganje sa tvrdnjom da takva praksa ne doprinosi znanju koje je upotrebljivo u komunikaciji, zbog čega joj nema mesta u nastavi (br. 8; +1).

Osim na stavove, stil podučavanja omiljene nastavnice odrazio se direktno i na lični pedagoški stil ispitanice prilikom njenog prvog dodira sa učenicima (studentima Elektrotehničkog fakulteta kojima je predavala u okviru jednog projekta), kada ona praktično kopira njenu praksu:

Krenula sam onako **kako je mene profesorka spremala za prijemni**. Dakle, imenice, i onda sam krenula sve što postoji što oni treba da znaju, onda glagoli i tako... Sve sam im **diktirala, davala primere** i posle svake predene oblasti, posle svakog tog *part of speech*-a sam im **davala testove** (str. 6).

Mada priznaje da to „nije bilo baš mnogo kreativno sa [njene] strane“, dodaje kako je „kreativno bilo to što [je] bila simpatična, bila [je] interesantna, davala [je] simpatične primere“, što takođe podseća na prikaz pomenute profesorke, a svoje uverenje o presudnom značaju ličnosti nastavnika Mina potvrđuje još jednom kada govori o njihovim poželjnim karakteristikama:

Pre svega, **čovjek treba da bude čovek**. Sve zavisi od toga. I bitno je da imaš **znanje**, i bitno je da budeš **prijatna osoba, dopadljiva osoba**, i da **nemaš monoton glas**. Ja mislim da su to jedina pravila koja mi [studenti-budući nastavnici] treba da znamo (str. 5).

Formiran verovatno na osnovu iskustva sa profesorkom engleskog jezika iz privatne škole kao modela dobre prakse, ovaj stav dobija potvrdu i u primeru loše prakse ovaploćenom u liku već opisanog nastavnika iz srednje škole (*Stariji je i bavi se nekim drugim stvarima, nekretninama nekim, mislim. To [nastava] mu nije ni na kraj pameti.*, str. 3). Jedina korisna posledica njegovog nedostatka interesovanja i entuzijazma bila je prilika da se Mina, na neki način, rano oproba u ulozi nastavnice:

On se oslanjao baš na učenike iz mog odeljenja. Nas četiri smo upisale engleski jezik, baš ovde na fakultetu. I on se oslanjao na nas i onda smo **mi objašnjavale gramatiku našim drugovima** (str. 3).

Nastavnike iz osnovne škole i ne pamtí, a sve ovo ukazuje na, u literaturu često pominjan, kontrast između pozitivnog iskustva neformalnog učenja stranog jezika i

potpuno neefikasne i demotivišuće nastave L2 u školi (npr. Freeman, 1991: 441; Johnson, 1994: 444; Woods, 1996: 204–5), koju opisuje kao „dosadnu“ i „neozbiljnu“ (str. 3):

Ja moram da imam nekoga ko će mene da vodi, ko će **meni da daje motivaciju**. **Da ja nisam imala tu privatnu školu**, možda bi moj život potpuno drugačiji bio. Možda bih ja **digla ruke od engleskog jezika**, od jezika, možda bih ja sad na ekonomiji bila (str. 3).

6.3.3.2. Inicijalno obrazovanje i obuka

I kada govori o svojim studijama na Filološkom fakultetu, Mina još jednom pokazuje koliko su za nju kao učenicu bitni znanje, entuzijazam i posvećenost profesora:

Ja sad možda jako čudno zvučim sa tim idolima. Znao kako, kad ja vidim osobu koja **mnogo zna** o nečemu što **mene interesuje**, kad vidim **sa kakvom lakoćom priča o tome**, kad vidim **koliko to voli**, onda je to **meni davalo motivaciju** da i ja budem takva i to mi je bila glavna motivacija prilikom učenja. A, to sam našla na fakultetu, zato ja uopšte nisam razočarana fakultetom (str. 4).

Baš kao i Sara i ispitanici iz nekih drugih istraživanja (npr. Bailey et al., 1996), Mina napominje kako je bila zadovoljna i inače nepopularnim, zahtevnim profesorima, a pri susretu sa novim „idolima“, Minine lične ambicije na fakultetu rastu:

Ja sam Vama rekla da je meni idol bila ova profesorka. Međutim, kad sam ja upisala fakultet, ja sam upoznala neke, da kažem, **mnogo veće ljude**, neke **mnogo pametnije ljude**, koji... Možda je i ta profesorka koja mi je bila idol, ima tu **širinu** kao ovi ljudi, ali bavi se drugačijim stvarima. Ali, ja sam još u prvoj godini promenila mišljenje, ja sam od prve godine već imala u planu, ja sam rekla majci: „Ja **idem i na doktorske**.“, već u prvoj godini (str. 4).

1) Teorijska nastava na fakultetu

Mina je od druge godine studija pohađala nekoliko kurseva metodike engleskog jezika i kurs pedagoške psihologije. Na pitanje da li joj je ovaj teorijski deo programa koristio, ona odgovara:

Iskreno, mene je to **samo zbunilo**, ali zaista. Ne znam koliko sam ja kompetentna da pričam o tome, ali **mnogo sam se oslonila na ta pravila** i na te lekcije i na sva ta predavanja kojima smo mi izloženi. . . . Kad su oni nama rekli da postoje definicije kako se nešto predaje, da postoje definicije kakav profesor treba da bude, **ja sam tad zaboravila kakav profesor treba da bude**. Kod profesorke Y je baš bilo tih **pravila** – bilo kakvo **odstupanje** od toga, bilo kakav **predlog, nije bilo prihvatljivo** kod nje (str. 4–5).

Za razliku od ove profesorke koja je, kako Mina navodi, u duhu komunikativnog pristupa, bila protivnik eksplicitne nastave gramatike, druga profesorka metodike nije bila dovoljno zahtevna, zbog čega je na časovima bilo:

isuviše **opušteno**, pa smo se onda mi prepustili onome što je u ljudskoj prirodi da, ili ti to bude **relaksacija**, ili uopšte **ne dolaziš na časove**, tako da u principu, ja zaista **nisam imala neke koristi** od toga (str. 5).

Međutim, iako tvrdi kako je „**jedinu korist imala od prakse**“ (str. 5), osvrćući se ponovo na teorijsku nastavu, Mina dodaje:

Naravno, postoje stvari koje su meni bile korisne. Ja ne bih znala za **uvodenje u čas**, taj **warm-up**, ne bih znala za to da nije bilo tih kurseva. Ne bih znala mnogo tih... Recimo, dopalo mi se to što su nas naučili da profesor mora da ima...da je to **posebna ličnost**, ali da se ličnost bazira na kombinaciji profesorske ličnosti i tvoje ličnosti. To je meni bilo **najkorisnije** i to mi je bila osnova za sve što sam radila (str. 5).

I dok su različite teorije nastave samo napravile pometnju u njenom sistemu uverenja, Mina, baš kao i Sara, saznanja o strukturisanju časa, kao nečemu što je direktno primenjivo u učionici, smatra jedinim korisnim aspektom ovog vida nastave. Nakon što, čini se, ne uspeva da se seti drugih sličnih konkretnih primera, ispitanica se u razgovoru vrlo brzo vraća na sopstveno preduverenje o izuzetnoj važnosti ličnosti nastavnika učvršćeno i tokom studija, a značaj koji Mina ovoj temi i ovde pridaje ide u prilog nalazima brojnih istraživanja (npr. Hollingsworth, 1989: 168; Johnson, 1994: 445) da se sadržaj programa inicijalnog obrazovanja i obuke često tumači kroz prizmu postojećih uverenja koja su rezultat ranih uticaja, kao i saznanjima o prirodi stavova, tj. o nesvesnom selektivnom prihvatanju, vrednovanju i pamćenju ili odbacivanju novih

informacija u zavisnosti od toga da li su u skladu sa postojećim uverenjima. Najzad, Mina zaključuje:

Nemojte pogrešno da me shvatite, nije da mi nisu nimalo pomogli časovi, ali opet **nisu od mene stvorili tog profesora** (p. 5).

2) Studentska praksa

Mina se, kao što smo videli, i pre formalne studentske prakse oprobala u ulozi nastavnice kada je tokom treće godine studija volontirala u okviru jednog projekta predajući engleski kolegama sa Elektrotehničkog fakulteta.

To je bio **prvi put da sam ja ušla u učionicu** i to je bilo divno. A, znate zašto? Bilo je **divno** zato što smo mi imali **svu slobodu ovog sveta** (str. 5).

Izuzetno pozitivno prvo iskustvo u nastavi posledica je i poklapanja potreba njenih učenika sa njenim ličnim afinitetima i pedagoškim znanjem:

Oni svi imaju osećaj da znaju engleski zahvaljujući filmovima, serijama itd. Međutim, svi su želeli...jer sada je svima **za posao potreban engleski jezik** i oni kažu: „Mi ne znamo da izgovaramo rečenice pravilno. Mi znamo reči, ali potrebno nam je...“, pogotovo što umeju poslodavci da daju testove, a oni to ne znaju – **strukture** – i zato su **želeli gramatiku, tako da mi je to bilo super** (str. 6).

Naime, podučavanje se u ovom slučaju svodilo na nastavu gramatike (njena drugarica im je predavala vokabular), što joj je omogućilo da sopstveno učeničko iskustvo pripreme za prijemni ispit na Filološkom fakultetu iskoristi u sopstvenoj nastavnoj praksi, ugledajući se na profesorku koja ju je pripremala. Osim potrebama učenika, tradicionalni nastavni stil koji je primenila (strukturni silabus, sekvencijalno obrađivanje gramatičkih jedinica, eksplicitna objašnjenja koja često, zajedno sa primerima, diktira učenicima) pravda i njihovim karakterističnim kognitivnim stilom učenja („oni sve vole crno na belo“, str. 6) i nedostatkom vremena („za dva-tri meseca uvrh glave trebalo je da ja njima ubacim u glavu sve što su hteli“, str. 6), a iskustvo doživljava kao uspešno, budući da se njeno podučavanje zasnovano na prethodnoj analizi potreba (*needs analysis*) „njima [učenicima] bilo dopalo, pa smo nastavili još dva meseca“ i ličnoj

percepciji da je „nekreativno“ predavanje suvoparnog gradiva nadomestila time što je kao nastavnica „bila simpatična, bila [je] interesantna, davala [je] simpatične primere“.

Iako sasvim različito od ovog, i iskustvo studentske prakse na četvrtoj godini studija, kada je sa drugaricom išla na hospitovanje u jednu privatnu školu stranih jezika u Pančevu i držala čas grupi od desetak učenika završnih razreda osnovne škole, Mina doživljava kao vrlo pozitivno:

To je bilo baš **drugačije**, ne može uopšte da se uporedi rad sa starijim ljudima i sa decom. Smatram da je to bilo **uspešno**, ne gledajući sebe, nego **gledajući tu decu**. Bilo im je mnogo **interesantno** i, pogotovo, oduševila sam se kad smo mi prvo bile tamo i slušale časove i gde smo se mi upoznale sa tim ljudima čijoj je deci trebalo da predajemo (str. 6).

Mina, ponovo u prvi plan stavlja interpersonalne i afektivne aspekte nastave. Na primer, nakon anegdote o učeniku („mnogo sladak, divan je“) koji je požurivao svoju mamu kako ne bi zakasnio na čas jer „dolaze dve devojke da [im] drže engleski“, Mina dodaje:

I onda, prosto, to čovek kad čuje, onda **ne može a da ne održi lep čas**. Tako da, baš je bilo interesantno. I sve su shvatali – kad vidim glavice kako te ćutke gledaju, pa se spuštaju da pišu sve što ti kažeš – **nema lepšeg osećaja** (str. 7).

Takođe, shodno uzrastu i potrebama učenika, Mina ovde primenjuje drukčiju metodu podučavanja, kada do izražaja dolazi njen stav o značaju personalizacije i navođenja zanimljivih primera iz života:

Tu **nije bilo eksplicitnog podučavanja gramatike**. Imali su neku knjigu po kojoj oni rade. Nismo baš se striktno držale knjige, ali ja sam predavala onu konstrukciju *Present Continuous Tense* za stvari koje te iritiraju. I ja sam počela čas **primerima iz života**: „Mene stalno nervira kad neko ne znam šta radi. Šta vas nervira?“ I onda su oni **jedva čekali da pričaju** i onda su **nesvesno izgovarali te konstrukcije** koje je trebalo i ja sam to samo zapisivala i baš su super prošli (str. 7).

Njena opaska o nesvesnom izgovaranju konstrukcija odražava i već pomenuto delimično slaganje sa tvrdnjom da upotreba jezika ne uključuje svesno poznavanje gramatičkog sistema (br. 14; +1) i apsolutno ubeđenje da se ono najbolje razvija kroz komunikativne aktivnosti koje oponašaju stvarni život (br. 10; +3). Takođe, postavlja se

i pitanje u kojoj je meri komunikativna orijentacija kurseva metodike na fakultetu doprinela upotrebi induktivnog pristupa za koji na početku intervjua kaže:

Ume da bude **zbunjujuće** – možda ja nisam naletela na neku profesorku koja ume to da sprovede, da mi znamo da donosimo zaključke i da onda imamo osećaj da smo nešto naučili. **Možda mnogi nisu dovoljno skilled** (str. 2).

Braneći svoju poziciju zalaganja za eksplicitnu gramatičku instrukciju, Mina istovremeno iskazuje svest o induktivnom pristupu kao profesionalno poželjnom, prestižnom, a u čije prednosti na osnovu ličnog iskustva nije imala priliku da se uveri. Sa druge strane, lingvistička jedinica koju je obrađivala svakako je vrlo pogodna za ovaj vid prezentacije, budući da su učenici već upoznati sa ciljnom formom, te je jedina novina njena upotreba u novom kontekstu. Međutim, budući da je ispitanica prema tadašnjim zahtevima studentske prakse samostalno održala samo jedan čas, teško je ustanoviti u kojoj meri bi inače koristila ovaj pristup i da li je njegova upotreba, osim prirodom obrađivane strukture i drugih kontekstualnih faktora (npr. karakteristike i broj učenika), dodatno podstaknuta programskom orijentacijom više kurseva metodike koje je pohađala na fakultetu.

Sa druge strane, nastojanje ispitanice da u praksi primeni ovde stečeno znanje primetno je prilikom pripreme za probni čas koji je neposredno pre intervjua držala u jednoj privatnoj školi jezika. Mina, međutim, baš kao i Sara, odustaje od praćenja ovih smernica i oslanja se na sopstveno učeničko iskustvo:

Trebalo je ja sve to da spremam i onda sam išla na internet da tražim sve te silne aktivnosti, pa sam **otvarala *How to teach English, Creative Grammar Learning***, i ja sam **samo upala u kaos**. I onda sam rekla, Marija, **ostavi sve te knjige** i vidi **šta bi tebi bilo interesantno, zamisli da sâma sebi držiš čas** i ja sam tako isplanirala čas i sve je super prošlo i ja sam dobila posao (str. 5).

Mina još jednom iskazuje stav da je doprinos teorijske nastave samoj praksi relativno mali i u duhu već pomenutog stanovišta da se nastavnici „rađaju“ dodaje:

Poenta svih tih teorija i pisanja svih tih knjiga jeste da se stvore neki **priručnici** da ljudi mogu da nauče kako da predaju. . . . Mislim da **osoba koja želi da se bavi profesurom i samo to uzme i nauči** i onda može da bude profesorka – mislim da je to bezveze i da **to ne može da se nauči** (str. 5).

3) Usavršavanja

Mina na raspustu između treće i četvrte godine studija po prvi put odlazi u Englesku kako bi pohađala letnju školu jezika u jednom od oksfordskih koledža i tada još jednom uviđa nedostatke u sopstvenom znanju:

Ja to uvek kažem, ljudi se čude, ja sam kad sam tamo otišla naučila kako se kaže usisivač. Ja sam **tamo naučila prostije životne stvari** (str. 8).

Možemo pretpostaviti da su se upravo teškoće u upotrebi jezika u praktičnim, životnim situacijama odrazile na formiranje stava o značaju uvežbavanja komunikacije kroz simulaciju stvarnog života (br. 3; +3, br. 10; +3).

Međutim, iako u najvišoj grupi u školi jezika, Mina je bila okružena mlađim polaznicima, čiji je nivo znanja engleskog bio ispod njenog, tako da kao najveću korist boravka u Engleskoj navodi sâmu izloženost ciljnom jeziku, budući da su svi nastavnici bili izvorni govornici i da se zbližila sa ženom u čijem je domu bila smeštena, a „koja je bila divna“ i „sa kojom [je] pričala danonoćno“ (str. 8). Takođe, i pored neodgovarajućeg nivoa kursa, njegova struktura joj je odgovarala budući da su imali zasebne časove gramatike i konverzacije:

Mi smo imali tamo **časove gramatike** koji je trajao sat i po vremena. Radimo prvo **diktat** i onda izlazi jedan po jedan i zapisuje rečenice iz tog teksta diktiranog i onda mi **analiziramo te rečenice**. Meni se to dopalo. Tu su, naravno, bili zastupljeni i **vokabular** i **idiomi** i uopšte engleske **konstrukcije i gramatika**. I onda – ili mi znamo šta je to ili nam kažu, ali, sve se baziralo na tom diktatu, jer onda se vežba i **speling** i sve. **Meni se to baš dopalo** (str. 8).

Mina još jednom pokazuje privrženost analitičkom bavljenju jezikom kroz njegovu gramatičko-leksičku analizu, a ovo iskustvo dodatno učvršćuje njene stavove o potrebi za eksplicitnim objašnjenjima (br. 1; +2) i svesnim gramatičkim znanjem (br. 5; +3). Sa druge strane, osvrćući se na časove konverzacije, Mina se ponovo najviše zadržava na karakteristikama same nastavnice:

Drugi tip [časova] je bila konverzacija sa ženom koja je **toliko „široka“**, koja **studira latinski, i srpski je znala, i sve živo, i koja baš ima opštu kulturu**. . . . I onda je ona nama u suštini donosila novinske članke koje smo mi čitali,

komentarisali, prvo gledali filmove, pa smo pričali posle o tim filmovima, pisce... neke filmove o njima smo gledali... (str. 9).

Osim znanja i svestranosti ove nastavnice koju pominje i u sledećem odeljku, Minu, na drugi način, inspiriše još jedan nastavnik:

Imala sam nekog profesora – to je više bila **neka vrsta animacije** – jer je on **comedian** i živi u Španiji, a leta provodi u Engleskoj i drži časove. On se stalno sa nama nešto **igrao**, ali to je bilo baš **originalno**, bilo mi je **interesantno**. Recimo, dâ nam neki slučaj, neko živi u kući, dâ nam plan kuće, pa mi komentarišemo, diskutujemo o tome. I svake srede smo imali predavanja, nešto vezano za **englesku kulturu**. To je držala ta **profesorka**, o kraljevskoj porodici i tako... (str. 8)

Do izražaja, dakle, ponovo dolaze za ispitanicu najbitnije poželjne odlike nastavnika kao što su znanje i više puta pominjana „širina“, kao i sposobnost da materiju učine zanimljivom i tako motivišu učenike.

Takođe, još jedan oblik profesionalnog usavršavanja u vidu prevodilačkog kursa koji je pohađala na samom kraju studija u intervjuu je prikazan kroz ličnost nastavnice koja joj je tom prilikom predavala. Mina ovde govori i o kombinaciji bliskosti i poštovanja koja treba da postoji u odnosu između nastavnika i učenika, s tim što „bliskost ne sme da umanji autoritet profesora“ (str. 7):

Ona meni nije na fakultetu držala časove. Ja sam **čula da je ona stroga**, da, užas – **toliko traži**. Međutim, ona meni drži časove u [ime škole]. E, sad, tamo su svi **ljubazni** prema nama – ako ja lupim nešto, neće da se čudi žena, nego će samo da me ispravi. Ona je jako **friendly, pristupačna** itd. E sad, ona je **autoritet** meni, prvo zato što vidim da **mного zna**, drugo zato što prosto **odiše tim autoritetom**. Osoba odiše autoritetom – ni to **ne može da se nauči**. E sad, sa njom ja mogu da budem **bliska**. To jeste neka vrsta bliskosti, ali opet **ja nju mnogo poštujem**, ja njoj ne bih smela bilo šta da kažem. Tako da ta neka kombinacija (str. 7).

Osim karakteristika nastavnice (znanje, pristupačnost, autoritet), koje rezultuju poštovanjem koje ispitanica oseća prema njoj, od velikog značaja je i predstava koju sâma nastavnica ima o Mini kao učenici, budući da njena velika očekivanja izrazito pozitivno deluju na motivaciju ispitanice:

Drugo, to je bitan faktor kad ti vidiš da **profesor ima dobro mišljenje o tebi**, u smislu učenja, naravno, onda ti... Ja mislim da je to mnogo **veliki podstrek**. Onda ti prosto ne želiš... To je privatna škola, ja sam mogla tu nesprijetna da dolazim. Međutim, ne, ja sam to **mного ozbiljnije shvatila nego državnu školu**. **Nisam htela da je razočaram**, iako nju možda baš briga da li će neko... Zahvaljujući svemu tome, ja sam izvukla korist. I onda mislim da su sve to **mного bitnije stvari od toga da li ću ja njima da kažem to je Present Perfect ili će oni sami da kažu: „Aha, to je Present Perfect.“** (str. 7–8)

Najzad, osim što je ispitanica mišljenja da su odlike koje određuju dobrog nastavnika pretežno karakteristike njihove ličnosti (npr. autoritet koji prema njenom viđenju sadrži komponente: „izgrađena ličnost“, „samopouzdanje“ i „potkovanost znanjem“, str. 7), te da se ne mogu tek tako usvojiti, Mina i ovde naglašava da su upravo one mnogo bitnije od metoda koje nastavnici u učionici koriste (npr. deduktivni ili induktivni pristup).

6.3.4. Razvoj pedagoških uverenja i promene u nastavnoj praksi

Mina sama ne govori o promenama u sopstvenim pedagoškim uverenjima, a malo toga u njenom intervjuu ukazuje da je do njihove ozbiljnije rekonstrukcije došlo. Jedna od centralnih tema u razgovoru sa njom jesu nastavnici i profesori koji su u različitim periodima izvršili značajan uticaj na nju, motivišući je kako na učenje engleskog jezika tako i na dalje usavršavanje i izbor nastavničke profesije. Mina smatra da je u njenoj prirodi potreba za ovakvim „idolima“, kako naziva neke od njih (Ja moram da imam nekoga ko će mene da vodi., str. 3). Oni, baš kao i negativan model profesora engleskog jezika iz srednje škole, doprinose jačanju kulta ličnosti nastavnika, koji u njenom sistemu uverenja umanjuje značaj svih drugih činilaca koji doprinose kvalitetu nastave i pozitivnom ishodu učenja. Kontinuitet u razvoju ovog uverenja, međutim, prati i postepena nadogradnja predstave o idealnom nastavniku, pa se karakteristike omiljene nastavnice iz privatne škole jezika tiču njenog izgleda, entuzijazma i činjenice da je lepo objašnjavala kroz primere iz života, dok su fakultetski profesori i predavači sa kurseva usavršavanja u zemlji i inostranstvu pominjani pre svega u kontekstu izuzetnog poznavanja materije i bogate opšte kulture. Osim što i sama pominje ovu navodnu razliku (Kad sam upisala fakultet, ja sam upoznala neke mnogo veće ljude, neke mnogo pametnije ljude [u odnosu na nastavnicu engleskog.], str. 4), i njen završni komentar o

presudnim uticajima na njen nastavni stil ukazuje na razvoj, tj. širenje koncepta dobrog nastavnika.

U suštini, ono što je **uticalo**, to su **svi ti ljudi** koji su prošli kroz moj život. Dakle, od jednog čoveka ću uzeti **znanje**, od drugog čoveka ću uzeti **ličnost**, i uz sve to ću dodati neke **sopstvene finese**, nešto **s čim sam ja rođena, ili nisam**, videćemo (str. 9).

Minino uverenje da se nastavnik ne postaje, već rađa (Mislim da to ne može da se nauči., str. 5; Osoba odiše autoritetom – ni to ne može da se nauči., str. 7) sâmo po sebi isključuje mogućnost njenog pridavanja većeg značaja inicijalnom obrazovanju i obuci. Verovatno je čak da, na prvi pogled nekonzistentni stavovi o, sa jedne strane, potrebi tradicionalnog podučavanja gramatike, a sa druge strane, nemogućnosti primene takvog znanja u komunikaciji, nisu posledica sudara afiniteta prema strukturnom silabusu i komunikativno orijentisane nastave na fakultetu, već rezultat ličnog iskustva u učenju engleskog jezika, u kom usvojeno gramatičko znanje nije bilo dovoljno za funkcionalnu upotrebu jezika. Slično je i sa kratkim nastavnim iskustvom ispitanice koje je, s obzirom na trajanje i okolnosti, dovelo samo do potvrde njenih preduverenja o značaju eksplicitne gramatičke instrukcije i interpersonalnih aspekata nastave, pri čemu isključivo oslanjanje na sopstveno učeničko iskustvo nije omogućilo preispitivanje ličnih teorija podučavanja, eksperimentisanje i širenje repertoara delovanja u učionici.

6.4. Sonja

6.4.1. Profil

Sonja je engleski jezik počela da uči u petom razredu osnovne škole u svom rodnom gradu u centralnom delu Srbije i odmah ga je toliko zavolela da joj se čini da je već tada znala da će njegovo podučavanje postati njena profesija. Bila je, kako navodi, vrlo talentovana za učenje jezika, usvajala je engleski sa lakoćom, interesovali su je i književnost i muzika, a seća se i svih svojih nastavnika i profesora, za koje tvrdi da su dosta uticali na nju. Posebno ističe dva profesora iz gimnazije koji su govorili više jezika, a posebno joj se svidelo:

to što je predmet takav da su nas uvodili u tu kulturu. Prosto, meni se to dopadalo da je tu bilo i nekih drugih detalja u odnosu na ostale predmete. Dakle, tu sam prvi put čula za onu trku čamaca, recimo, Oksford–Kembridž. Onda su nam govorili o Šekspiru, a to je prvi put i bila neka vrsta prezentacije, ali to su tad bili slajdovi, gde su nam pokazivali o životu i radu Šekspira. To se meni zaista sve dopadalo (str. 2).²⁸

Sonja zatim upisuje Filološki fakultet u Beogradu, na kom je nekoliko profesora takođe ostavilo značajan trag na njena pedagoška uverenja i praksu, posebno iz domena odnosa nastavnika i učenika. Karijeru započinje kao zamena u osnovnoj školi u jednom beogradskom prigradskom naselju kada predaje početnicima – učenicima trećeg razreda, a zatim zasniva stalni radni odnos i sledećih 17 godina predaje učenicima osnovne škole od V–VIII razreda. Osim što je prvi ulazak u učionicu bio stresan, nije imala poteškoća tokom prve godine u nastavi, a tome su doprineli i odličan udžbenik i vrlo detaljna priprema za nastavnike čiji su autori bili upravo njeni profesori Naum Dimitrijević i Karen Radovanović:

Tu pripremu za nastavnike, ja to nisam zaboravila kako je to izgledalo sjajno, jer je ta priprema značila sve – od ulaska u učionicu i sve što ide, sve što treba da se kaže na času, kako se šta obrađuje. To nije ni nalik na ove sadašnje pripreme, to ako daju neko rešenje za neko teško vežbanje (str. 3).

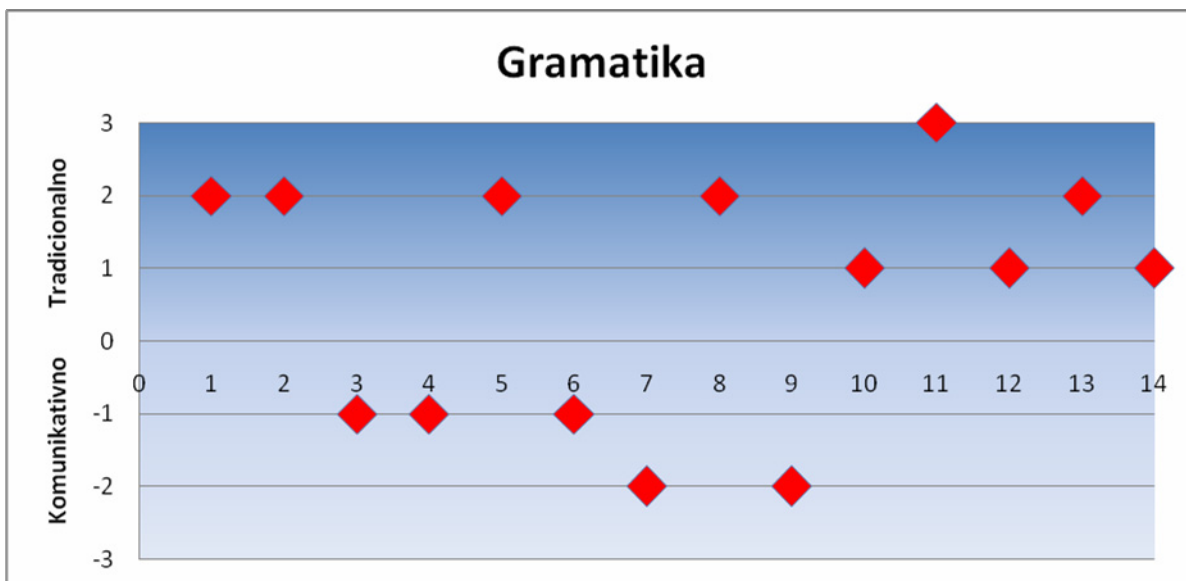
Nakon osnovne škole, Sonja se zapošljava u jednoj beogradskoj gimnaziji u kojoj i sada radi i u kojoj je intervju i snimljen.

6.4.2. Pedagoška uverenja

6.4.2.1. Uverenja o nastavi gramatike

Uverenja ispitanice o gramatičkoj instrukciji su konzistentna i pretežno tradicionalne orijentacije.

²⁸ Transkript intervju sa Sonjom nalazi se u **Prilogu 13**, a ovde prikazana paginacija odlomaka odnosi se na posebnu paginaciju svakog pojedinačnog intervju obeleženu na početku svake strane.



Grafikon 34. Uverenja o nastavi gramatike

Sonja podržava zasebno fokusiranje na formu (br. 2; +2; br. 8; -2), delimično odbacuje tvrdnju da se gramatičko znanje može razviti vežbanjem komunikacije na ciljnom jeziku (br. 10; -1), te smatra da su eksplicitna gramatička objašnjenja neophodna kako bi se L2 savladao (br. 1; +2). Ovi stavovi su u skladu i sa njenim uverenjem da je učenicima potrebno svesno gramatičko znanje (br. 5; +2), koje delimično utiče i na poboljšanje komunikativne sposobnosti (br. 12; +1), tj. ima određenu ulogu u samoj produkciji (br. 14; -1). Sa druge strane, i pored značaja koji pridaje gramatičkoj instrukciji, ispitanica smatra da je gramatika samo sredstvo u ostvarivanju komunikacije na stranom jeziku (br. 9; +2), zbog čega njenom uvežbavanju daje blagu prednost u odnosu na vežbanje gramatičkih obrazaca (br. 3; +1), a gramatičku tačnost ne vidi kao najbitniji kriterijum prilikom procene jezičke performanse (br. 7; -2).

Tradicionalni model gramatičke instrukcije koji ispitanica podržava ogleda se i u opredeljenju za sekvencijalno uvođenje gramatičkih jedinica uz njihovo postepeno uvežbavanje (br. 11; +3), mada se istovremeno delimično slaže i sa praksom čestog izlaganja učenika strukturama koje prethodno nisu obrađivali (br. 4; +1). Takođe, Sonja poznavanje gramatičkih termina smatra neophodnim za formalno učenje jezika (br. 13; +2), ali se delimično ne slaže da ono doprinosi komunikativnoj sposobnosti učenika (br. 6; +1).

6.4.2.2. Uverenja o ispravljanju grešaka

Tradicionalna orijentacija ispitanice tek je delimično prisutna u stavovima prema ispravljanju grešaka, dok progresivno, humanističko usmerenje preovlađuje.



Grafikon 35. Uverenja o ispravljanju grešaka

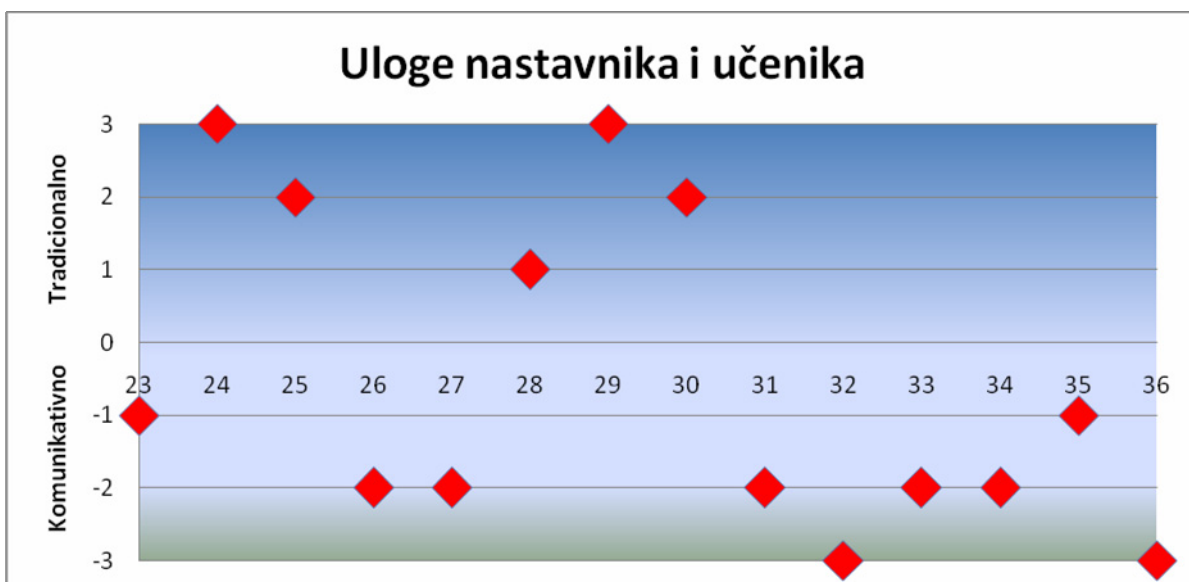
Sonja, naime, podržava bihejviorističku poziciju o neophodnosti ispravljanja svih gramatičkih grešaka kako one ne bi negativno uticale na proces učenja L2 (br. 18; +2), tj. smatra da nije dovoljno korigovati samo one koje otežavaju komunikaciju (br. 21; -2). Međutim, za razliku od ovih tvrdnji u kojima se razmatra efekat korektivnog fidebeka direktno na učenje, ispitanica izražava progresivnu, humanističku orijentaciju u svim ostalim stavkama koje se u većoj meri fokusiraju na odnos nastavnika i učenika i afektivnu stranu ispravljanja grešaka. Ona, na primer, u potpunosti podržava stvaranje opuštene atmosfere u kojoj učenici slobodno mogu da rizikuju i pogađaju (br. 16; -3; br. 19; +3), zalaže se za suptilno ispravljanje grešaka bez direktnog odbacivanja odgovora kao netačnog (br. 20; +2), a delimično se ne slaže sa stavom da nastavnici uvek treba da od učenika zahtevaju lingvistički savršene odgovore (br. 22; -1). Ona takođe potvrđuje stavove iz prethodnog odeljka o značaju vežbanja komunikacije na ciljnom jeziku (br. 3) i odbacivanju gramatičke tačnosti kao najbitnijeg kriterijuma (br. 7) kroz slaganje sa stavkom br. 15 (+2), kao i sa uverenjem da komunikativni pristup „ne proizvodi“ fluentne govornike koji se, međutim, gramatički netačno izražavaju (br. 17; -2). Svoje

stavove potvrđuje i u intervjuu kada govori o sopstvenoj praksi ocenjivanja usmene produkcije učenika:

Ako bih zapisala grešku, onda je to potpuna blokada. Ja ništa ne smem da zapišem, a s druge strane bi bilo značajno da im čovek obrazloži zašto je četvorka – mada to retko ko dobije ispod četiri na tom usmenom – pet, četiri... Prosto to cenim što oni nauče, ali ne smem da zapisujem da ih ne bih blokirala. To nikad ne radim (str. 6).

6.4.2.3. Uverenja o ulogama nastavnika i učenika

Sonja i u ovom domenu izražava stavove koji su pretežno progresivne, humanističke orijentacije, ali ne uvek dosledni.



Grafikon 36. Uverenja o ulogama nastavnika i učenika

Na primer, delimično se slaže i sa tvrdnjom da nastavnici treba da uspostave strogu disciplinu na času, kao i da treba da neguju opuštenu neformalnu atmosferu u učionici (br. 28; +1, br. 35; +1), a njeni stavovi detaljnije bivaju objašnjeni u intervjuu:

Nastavnik jeste taj koji kontroliše. Mislim da ne treba da bude prestrog, ja nikad nisam bila za to i nikad nisam ni imala problema sa učenicima, stvarno nikada, s tim što na mom času i nije grobna tišina, ali mislim da treba da postoji uzajamno poštovanje. Ako neko krene da priča ili nešto, ja obično kažem: „Ako želiš da te

ja ispoštujem, onda, molim te, pokušaj i ti mene da poštuješ.“ Oni to cene, ali opet su u pitanju deca i opet nastave da pričaju, čovek mora da ih opomene (str. 6).

Utisak je da odgovor na prvo pitanje u većoj meri predstavlja njenu reakciju na sopstveno ophođenje u učionici gde pokazuje možda i, kako sama kaže, previše razumevanja za svoje učenike. Sa druge strane, on verovatno počiva i na njenom uverenju da nastavnik treba da bude autoritet u učionici, što potvrđuje kako u upitniku (br. 24; -3), tako i kasnije u razgovoru:

Ne volim baš ni drugarski odnos. Ja negde mislim da tradicija treba da se poštuje i da je nastavnik nastavnik, a učenik učenik. Sad, kod nas u školi je, recimo, zabranjeno korišćenje mobilnih telefona đacima, a takođe i profesorima od skoro. Sad, nekad se desi da zazvoni mobilni – oni odmah reaguju ako ja zaboravim da isključim mobilni. Ja se odbranim pa kažem da sam ja ipak profesor, ali uz izvinjenje što sam to učinila. Sad, autoritet treba da se poštuje. Neki balans da postoji (str. 6–7).

U skladu sa tim, Sonja se protivi obraćanju učenika nastavnica po imenu (br. 25; -2, br. 30; +2), međutim ne slaže se da nastavnici treba da imaju odgovor na svako njihovo pitanje (br. 34; -2), niti da ne treba da priznaju da nešto ne znaju kako ne bi izgubili kredibilitet (br. 27; -2). Naprotiv, ispitanica čvrsto veruje da nastavnici učenike treba da podstiču da njihove stavove dovode u pitanje (br. 32; +3), iako u nešto manjoj meri odbacuje tvrdnju da učenici to ne bi trebalo da čine (br. 23; -1).

Veliko odudaranje u vrednostima zabeleženo je kod određivanja prema stavkama koje se odnose na autonomiju u učenju, te se ispitanica tako apsolutno ne slaže da nastavnici učenike povremeno treba da podstiču da samostalno obavljaju određene zadatke (br. 29; -3), a istovremeno je ubeđena da obučavanje učenika u takvom preuzimanju odgovornosti za sopstveno učenje nije uzaludno (br. 33; -2). Sonja u intervjuu ipak tvrdi da je zagovornica ovog koncepta i navodi više primera iz sopstvene prakse koji to potvrđuju:

Pa, ja volim da im dâm neka zaduženja da urade. Recimo, sada imamo mi bolju opremu u školi, imamo taj projektor, oni prave prezentacije i ja dâm nekad...i prvi razred čak uradi. Znači, kažem im da treba da pripreme nešto, ako je u pitanju književnost... Sada sam dala jednom drugom razredu, evo – globalno zagrevanje – znači, planeta Zemlja, da to pripreme. Onda tražim da to sve ne prepišu sa

interneta. Obično to rade dva učenika, ponekad i grupa, ali da svi moraju da nešto predstavljaju, da ispričaju, da prouče, i oni to jako vole. Dajem im da pišu poeziju, recimo, oni sastavljaju pesme. Dâm nekad i da neko obradi neki deo, pa da to predstavi, onda odlomke neke da čitaju i da glume (str. 7).

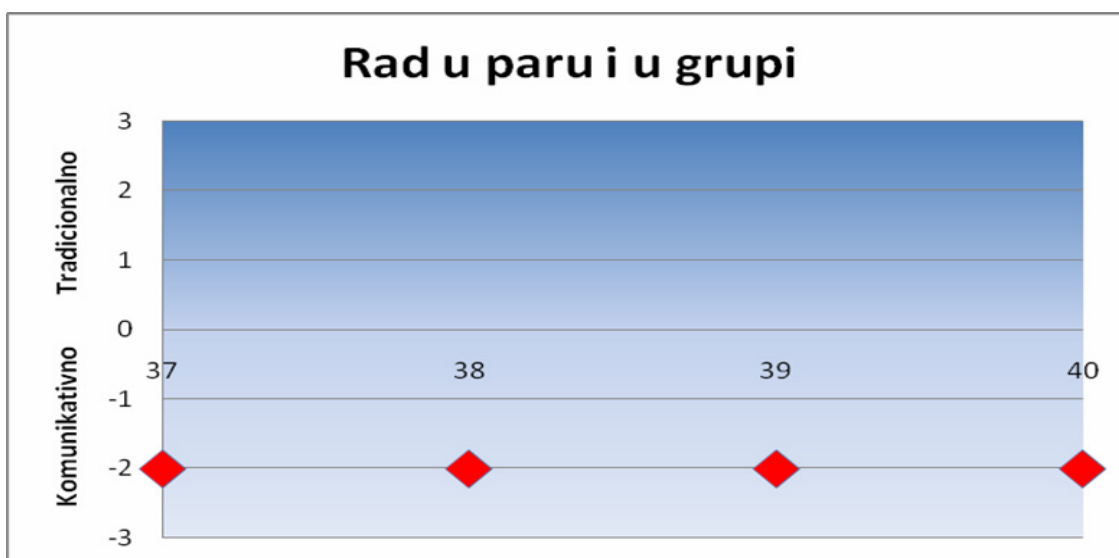
O ovakvoj praksi svedoče i studentkinje-buduće nastavnice koje su bile na hospitovanju kod ispitanice:

What I liked is that sometimes the students had the task to prepare at home and present something to the class, which was particularly interesting for them and, at the same time, enhanced learner autonomy, as the students were in charge of a part of a lesson, and responsible for their own learning (Student 1 Portfolio, Final paper, p. 27; Prilog 14).

Podržavanje autonomije u učenju primetno je i u odgovorima koji se tiču izbora nastavnih sadržaja i aktivnosti, gde se ispitanica zalaže za uključivanje učenika u ovaj proces kako bi u što većoj meri bile zadovoljene njihove potrebe i interesovanja (br. 36; +3, br. 26; -2).

6.4.2.4. Uverenja o radu učenika u paru i u grupi

Pozitivan odnos ispitanice prema negovanju autonomije učenika ogleda se i u njenim stavovima prema frontalnoj nastavi i radu u manjim grupama i u paru iskazanim u upitniku.



Grafikon 37. Uverenja o radu u paru i u grupi

Ona je, naime, pobornik organizovanja učenika u parove i grupe kako bi se podstakla njihova saradnja, svrsishodna komunikacija i autonomija u učenju, bez obzira na potencijalna praktična ograničenja u vidu otežanog nadzora i kontrole produkcije (br. 37; -2, br. 38; +2, br. 39; -2; br. 40; +2). U intervjuu iznosi i dodatne detalje u vezi sa vrstom aktivnosti koje smatra pogodnim za rad učenika u grupama, problemom njihovog neravnomernog angažovanja i načinima prevazilaženja ovog nedostatka:

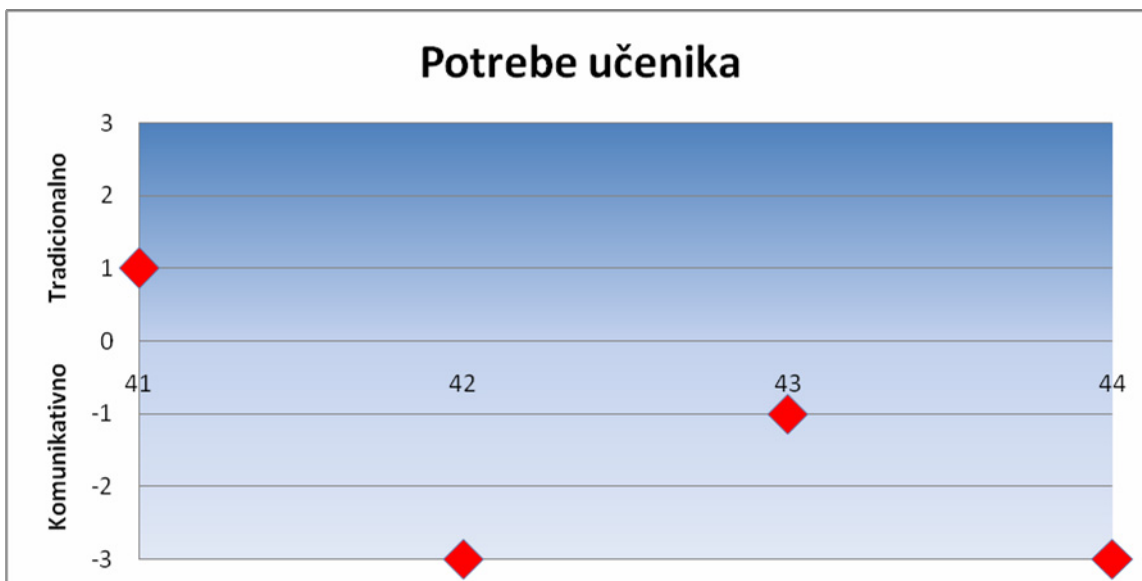
Kad ja idem na seminar, ne volim kad se taj grupni rad odnosi na, recimo, ona pitanja – e, sad pitajte jedan drugog šta znate. Meni se to nešto smučilo, to ne volim. Dâ im uvek nešto konkretno da urade. Sad se ne sećam šta je poslednje, ali baš onako, dobiju taj zadatak da urade. E, sad, taj grupni rad ima stvarno te negativne strane što tu uvek neko povuče. Nikad, nažalost, ne obrade svi. Ja se nekad trudim da ih onda sve izvedem. To sam počela da praktikujem da oni to urade i da onda po grupama izađu na tablu, ali da svi moraju to da predstave (str. 7).

Ovo potvrđuju i dnevnicu prakse studentkinja Filološkog fakulteta kojima je Sonja bila mentorka, a koji sadrže detaljan prikaz posmatranih časova, kao i njihova analiza priložena u okviru portfolija:

The teacher was careful to make use of all types of groupings – individual, pair and group work, so that the tasks would not be monotonous (Student 1 Portfolio, Final paper, p. 27; Prilog 14).

6.4.2.5. Uverenja o potrebama učenika

Iako Sonja i u upitniku i tokom razgovora dosledno iskazuje snažnu preokupaciju potrebama i interesovanjima svojih učenika, od svih ispitanica ona u najvećoj meri uviđa i praktična ograničenja koja se odnose na veliki broj učenika u odeljenju i zahteve nastavnog plana.



Grafikon 38. Uverenja o potrebama učenika

Ona se potpuno slaže da dobar nastavnik kroz upotrebu dodatnih nastavnih materijala učenicima omogućava da istraže teme koje ih lično zanimaju (br. 42; +3, br. 44; +3), pri čemu u intervjuu napominje da i sama to često čini (str. 9). Takođe, studentkinje Filološkog fakulteta kojima je bila mentorka u svojim dnevnicima prakse beleže:

Even though there is a great age gap between her and her students, she manages to overcome this obstacle by taking interest in her students' personalities and preferences (Student 2 Portfolio, Final paper, p. 22; Prilog 15).

She was well-informed about many aspects of life and interests of young adolescents, so it was not difficult for her to predict which activities the students would like, and which ones may be boring to them (Student 1 Portfolio, Final paper, p. 26; Prilog 14).

Sa druge strane, odgovori iz upitnika otkrivaju i delimično slaganje sa tvrdnjom da je u velikim odeljenjima teško zadovoljiti potrebe svih učenika (br. 41; +1), kao i tek delimično neslaganje sa stavkom br. 43 (*Nastavnik treba da izabere teme koje smatra korisnim i koje ne moraju biti u skladu sa interesovanjima učenika*; -1), ukazujući tako na svest ispitanice i o drugoj strani nastavne realnosti.

6.4.3. Faktori koji su uticali na formiranje i razvoj pedagoških uverenja

6.4.3.1. Uticaji koji su prethodili inicijalnom obrazovanju i obuci

Jedna od centralnih tema intervju sa Sonjom svakako je njen izrazito blag odnos prema učenicima koji pripisuje sopstvenom karakteru:

Imam [**puno razumevanja za učenike**]. Možda tu grešim, mislim da je tu moja **slaba tačka**. Mislim da bi trebalo da bude neke veće distance – mnogo ih razumem ali, eto, ja ne mogu protiv svoje prirode. Valjda je **moja priroda** takva (str. 7).

Ja mnogo toga im **tolerišem** što sebi nisam. Prema sebi sam bila stroga, a prema deci ne. I uvek ih **ohrabrim** kad ne znaju i nikad im to nešto mnogo ne zamerim (str. 4).

Retko ih [učenike] upišem u napomeni, zaista ih **ispoštujem** i **boleciva sam** prema toj njihovoj mladosti, jer to negde **razumem**. Sad, **možda** i ja **grešim** – sigurno nisam uopšte u tom pogledu savršena, jer im **dozvolim**... Dečica nekad umeju da budu i nemilosrdna i nemaju mere (str. 6).

Na odnos prema učenicima ispunjen tolerancijom i razumevanjem i njenu preokupaciju afektivnim domenom podučavanja svakako je uticalo i traumatično iskustvo iz školskih dana:

Bila sam **jako osetljivo dete** i nisam zaboravila ja neke nastavnike svoje. To je meni ostalo – **nastavnik matematike**, sećam se, ja sam tako bila **osetljiva, nenametljiva, tiha**, ali se sećam da me je **udario** kad nešto nisam znala u petom razredu. I to je **strašno uticalo na mene**. Bila je **trauma**. U tom smislu, što ja mislim da sam bila talentovana i za matematiku, ali više, znači, ja sam tog trenutka prestala za ceo život da volim matematiku. . . . Zato **nikad nisam bila stroga** prema učenicima. Uvek sam prema njima **blaga**. Trudim se stvarno da ih **poštujem**, da ispoštujem njihovu ličnost do kraja (str. 4).

Njen utisak je čak da odnos prema učenicima zavisi i od toga kakav je nastavnik nekada bio čak:

Ja sam bila stvarno **marljiv đak**, ali sam **tolerantna** prema deci. A prosto, ja negde imam u glavi svojoj utisak da **strogi nastavnici možda nisu bili tako dobri đaci** (str. 4).

Za razliku od nastavnika matematike iz osnovne škole, dva profesora iz gimnazije koji su joj predavali engleski jezik predstavljali su pozitivne modele za koje kaže da su bili „sjajni“ i da su dosta uticali na nju (str. 1):

Mislim da su oni bili **učtivi, kulturni, odmereni**. Uopšte, taj njihov **odnos prema nama...** Ja sam negde **nastavila tim putem**, jer tu se videlo negde **poštovanje učenika** (str. 2).

Kao što vidimo, poštovanje učenika je svakako jedna od centralnih tema u njenom izlaganju. Međutim, ono što ispitanica očekuje i direktno zahteva od svojih učenika jeste da to poštovanje bude uzajamno (*Ako želiš da te ja ispoštujem, onda, molim te, pokušaj i ti mene da poštuješ.*, str. 6). Naime, stavovi iskazani u upitniku i tokom intervjuja ukazuju na pokušaj uspostavljanja balansa (str. 7) između, sa jedne strane, donekle tradicionalističkog viđenja odnosa nastavnika i učenika u kom se „zna ko je ko“ (br. 24, 28; *Mislim da tradicija treba da se poštuje i da je nastavnik nastavnik, a učenik učenik*, str. 6; *Autoritet treba da se poštuje.*, str 7), a koje odlično ilustruje epizoda sa mobilnim telefonom i, sa druge strane, njenog blagog, gotovo bolećivog odnosa prema učenicima o kome smo već govorili, koji u praksi ponekad ne proizvodi efekat koji je u skladu sa pomenutim stavovima (*Možda tu grešim, mislim da je tu moja slaba tačka. Mislim da bi trebalo da bude neke veće distance.*, str. 7; *Možda i ja grešim, sigurno nisam uopšte u tom pogledu savršena, jer im dozvolim... Dečica nekad umeju da budu i nemilosrdna i nemaju mere.*, str. 6). Treba ipak napomenuti da ispitanica ovo ne smatra većim problemom (*Nikad nisam ni imala problema sa učenicima, stvarno nikada, s tim što na mom času i nije grobna tišina*, str. 6), a isto potvrđuju i studentkinje kojima je Sonja tokom prakse bila mentorka, na čije su časove odlazile i kasnije analizirale u okviru portfolija:

One of the [things I learned from my host teacher] is certainly the way she **handled discipline** issues. She used a **variety of methods** to address this problem: she reminded students of the school policy, spoke more quietly when the students became too noisy, asked students who misbehaved to participate in the

exercises, and **seldom had to raise her voice**, which I **admired** (Student 1 Portfolio, Final paper, p. 28; Prilog 14).

She managed to **assert authority without being unpleasant** to or **yelling** at her students, which is an **admirable skill** every teacher should have and use (Student 2 Portfolio, Final paper, p. 22; Prilog 15).

It could be clearly seen that she established a **great rapport** with the students, as **her personality** exudes **confidence, friendliness** and **cheerfulness** (Student 1 Portfolio, Final paper, p. 26; Prilog 14).

All in all, it seemed that they [students] had **a lot of respect for their teacher** (Student 3 Portfolio, Final paper, p. 30; Prilog 16).

Zanimljivo je, takođe, da stavove ispitanice o vaspitanju dece odlikuje velika distanca moći gde Sonja smatra da roditelji decu treba da nauče poslušnosti pre nego da se prema njima odnose kao prema sebi ravnima (+2) i gde apsolutno podržava stav da deca prema roditeljima i starijim rođacima treba da se odnose sa dužnim poštovanjem, a ne da ih doživljavaju kao sebi jednake (+3). Vredan pomena je i komentar ispitanice u neformalnom delu razgovora koji nije snimljen o jednoj od ponuđenih tvrdnji za koju kaže da je izabrala da predstavlja njeno lično uverenje upravo zbog nezadovoljstva rezultatima svojih postupaka koji nisu bili u skladu sa njim. Naime, iznesene stavove možemo potencijalno tumačiti i kao lične težnje, tj. reakciju na sopstveno ponašanje koje se percipira kao neodgovarajuće i koje treba korigovati; sâmo ponašanje možemo posmatrati i kao funkciju nekog drugog stava (npr. o značaju afektivnog stanja deteta) koji ima nadmoć u odnosu na iskazana uverenja (v. Rokičevu klasifikaciju na stavove prema objektu i prema situaciji); ili se diskrepanca između stavova i dela pojedinca može razumeti jednostavno kao nemogućnost da se određeni stav sprovede u delo.

Što se tiče pedagoških uverenja relevantnih za nastavu L2, pored odnosa nastavnika i učenika kao glavne preokupacije ispitanice, ona ističe i značaj individualnih karakteristika učenika i njihove motivacije za postignuće u usvajanju jezika, umanjujući istovremeno važnost primenjenih nastavnih metoda kao faktora.

Što se samog **metoda** rada tiče, pa dobro, verovatno, ne verovatno, nego jeste se mnogo toga promenilo, ali **ne znam** sad ni šta bih rekla **koliko je** to bilo **važno** za

jednog učenika. Mislim da **svaki metod**, učenik koji je **talentovan** i koji to **voli**, **može da usvoji** i sve negde urodi plodom (str. 1).

S obzirom na prošlo vreme koje koristi u prvom delu iskaza („koliko je to bilo važno“), a budući da je sama bila upravo takva učenica (*Zaista sam to mnogo volela i lepo mi je išlo. Jako sam lepo usvajala.*, str. 1; *Ja sam bila prosto jezički talentovana*, str. 1), očigledno je da je njen zaključak zasnovan na sopstvenom učeničkom iskustvu. Moguće je, takođe, da su njeni pretežno tradicionalni stavovi o gramatičkoj instrukciji bar delimično rezultat ličnog stila učenja jezika, za koji kaže:

Ja sam stvarno **klasično** to učila. Volela sam **pravila**, učila sam **naglas**, pamtila sam **vizuelno**, volela sam da **pročitam pa da ponovim** (str. 4).

Nastavu engleskog jezika kojoj je sâma bila izložena odlikovao je, takođe, tradicionalni pristup u podučavanju gramatike, ali i brojni drugi sadržaji koji su se poklapali sa njenim ličnim interesovanjima (npr. *Svidelo mi se upravo to što je predmet takav da su nas uvodili u tu kulturu.*, str. 2; *Onda su nam govorili o Šekspiru. To se meni zaista sve dopadalo.*, str. 2), zbog čega je, kao što smo već videli, i zavolela engleski jezik.

Bio je taj **frontalni** metod, gde **profesor objasni**, ali mislim da su ti moji **profesori** bili baš zaista **savremeni** ljudi. Nekako su se razlikovali od drugih. Ja mislim da se profesori stranog jezika uopšte nekako i danas i ranije da su se razlikovali od drugih profesora. Oni su nas **uvodili u taj svet** nekim **pričama**, nekim drugim **tekstovima**, prosto su nas navodili da dajemo odgovore, da razmišljamo na engleskom jeziku. Znači, bilo je **i gramatike**, a posle se **vežbalo** i to se meni nije ništa razlikovalo u odnosu na ono što sam radila na fakultetu. Samo što je naravno na fakultetu to bilo u nekom mnogo širem obimu (str. 1).

Važno je napomenuti da njen lični pedagoški stil predstavlja upravo kombinaciju, sa jedne strane, donekle tradicionalnog, deduktivnog podučavanja gramatike i vokabulara, što potvrđuju i studentkinje koje su posmatrale Sonjine časove:

The only thing I did not like in her teaching was the **deductive approach** and unnecessary use of Serbian (Student 2 Portfolio, Final paper, p. 22; Prilog 15).

As for grammar lessons, they were taught **deductively** and with **too much writing** on the whiteboard in most cases, which usually **failed to hold the**

attention of the students for a long time (Student 1 Portfolio, Final paper, p. 27; Prilog 14).

The teacher sometimes made Power Point presentations containing relevant **items of vocabulary** or she used them to **summarise** the most important **grammar points** (Student 1 Portfolio, Final paper, p. 27; Prilog 14).

ali i ravnomernog integrisanja sve četiri jezičke veštine (*Student 3, Practicum journal*, p.5–12) i brojnih zanimljivih sadržaja kojima obogaćuje nastavu, a o kojima govori sama ispitanica (*Trudim se, stvarno, da im to bude zanimljivo i uvek ja nešto drugo donesem.*, str. 9; *Meni je ostalo to u glavi za te četiri jezičke veštine, da to definitivno sve mora da se vežba – čitanje, pisanje, razumevanje... – i ja na tome insistiram i danas.*, str. 5), a beleže i studentkinje tokom hospitovanja:

Students talked about **Jane Austen** after seeing a **PowerPoint presentation** about her. They were intrigued by the renowned writer and willing to participate in the **discussion**. The teacher divided the class in pairs and each was given a topic to elaborate on. Students enjoyed the **pair work** and came up with brilliant answers (Student 3, Practicum journal, p. 5).

Students' profiles are different and I know that there must be 'something for everyone' and I think that the **diversity of activities** the teacher used proved to be very **effective** (Student 3, Practicum journal, p.11).

She never neglected **grammar**, but her **main goal** was to take the students' **speaking skills** to the next level. She especially liked **discussions** with her students. They seemed to like this approach – not being completely immeresed in grammar, but doing it from time to time when they needed it (Student 3 Portfolio, Final paper, p. 31; Prilog 16).

6.4.3.2. Inicijalno obrazovanje i obuka

Studije engleskog jezika i književnosti, u koje je bila inkorporirana metodika nastave, uticale su na donekle već formirana pedagoška uverenja ispitanice, a posebno na ona koja su se ticala interpersonalnih aspekata podučavanja:

Veliki uticaj na mene, ja mislim da su za taj moj odnos prema učenicima izvršili upravo **profesori na Filološkom**. Nauma Dimitrijevića bih definitivno pomenula.

Bio je **moj profesor metodike** na fakultetu i on je **puno, puno pričao** nama o **odnosu prema učenicima**. Ja mislim da je on odigrao **ključnu ulogu**. On je zaista mnogo pričao o **toleranciji**, o tome kakav treba da bude... Puno je pričao o odnosu profesora i nastavnika. Ja to **ne mogu nikada da zaboravim** (str. 2).

Osim na njeno ophođenje prema učenicima, pomenuti profesor je takođe sopstvenim primerom uticao na još jedan dominantan aspekt Sonjinog pedagoškog rada o kome će biti više reči kasnije – na njeno lično i profesionalno usavršavanje:

[Puno je pričao] o tome koliko treba da budemo tolerantni, onda, koliko treba da budemo **obrazovani**, da nastavimo da **čitamo**. Eto, to zaista **nisam zaboravila** i kad je **on pričao šta čita** tog trenutka. Sećam se da je on pričao da čita „Dorcol“ Svetlane Velmar-Janković, da je čitao knjige na engleskom jeziku. Bavio se, recimo, **učenjem novih termina** koje tada nije znao, pa je govorio baš nešto vezano za vasionu da je tog trenutka čitao i da mi zaista **treba da radimo na sebi**, da to negde **prenosimo učenicima** i koliko treba da budemo tolerantni u odnosu na njih, kako treba da se ponašamo. Mislim da je to stvarno **veliki uticaj** (str. 2).

Još jedan profesor sa Filološkog fakulteta je svojim savetima direktno uticao na njenu nastavnu praksu:

Što se samog jezika tiče, opet nisam zaboravila: bio je profesor Ljubomir Mihailović. On je meni predavao fonetiku na prvoj godini i nisam zaboravila kada je nama studentima rekao **kako se uči jezik**, a to je da **svakodnevno pročitamo** jedan kratak pasus do sedam redova i da to **prepričamo** i da svakog dana to radimo i da se samo tako **najbolje uči jezik**. Ja sam to negde **primenjivala**, a i dan-danas ja savetujem učenicima da nešto čitaju i da tako uče jezik. . . . To jeste možda sad neki zastareli metod, ali... (str. 4–5).

Osim kao preporuku učenicima, Sonja prepričavanje koristi i prilikom njihovog ocenjivanja:

Pitam ih tri pitanja klasična, s tim da, recimo, **prepričaju lekcije**. U početku se oni bune i onda uvek je taj njihov komentar: „Znači treba da učimo napamet?“ Ja to nikada nisam tražila, ali to toliko **urodi plodom**. Ali, pitam ih da ispričaju nešto o toj lekciji, čak ne tražim ni detalje (str. 6).

Iz svedočenja ispitanice možemo, dakle, zaključiti da su kao najupečatljiviji elementi inicijalnog obrazovanja bili pre svega profesori koji su u nastavi:

- 1) dali potvrdu nekim njenim rano formiranim pedagoškim uverenjima (npr. značaj tolerancije prema učenicima)
- 2) sopstvenim primerom ilustrovali značaj nekog aspekta nastavničkog poziva (npr. ličnog usavršavanja)
- 3) dali savet koji je nakon uspešnog testiranja u praksi (prvo kao učenica, a zatim i kao nastavnica) ispitanica percipirala kao koristan (npr. značaj prepričavanja za usvajanje jezika)

Za razliku od ovih elemenata kojima je zajednička direktna veza sa njenim ličnim doživljajem i iskustvom (*experiential learning*) ili iskustvom profesora o kojima samostalno lako i rado govori, čisto teorijski aspekti nastave ostali su u drugom planu, a utisak je da je tek nakon direktno postavljenih pitanja u vezi sa njihovom sadržinom, ispitanica uspevala da se, uz više digresija, priseti ovog dela inicijalnog obrazovanja:

Na časovima metodike bilo je najviše toga kako treba da izgleda naš **rad u učionici**. Ja **koliko se sećam**, mislim da nisam to zaboravila, bilo je **pominjanja metoda**. . . . I da su bila dva osnovna metoda – **direktni i kombinovani**. Ja to **nisam zaboravila**. . . . Šta treba više da se radi, **ja se ne sećam da je to**... Najviše je bilo o tom **odnosu prema učenicima**. I, naravno, komunikativni metod šta znači, šta znači direktni, i da treba oba da budu zastupljena. **Čini mi se da je možda favorizovan komunikativni**, ipak, u odnosu na gramatiku. Jer **direktni metod** je definitivno nešto što je **zastarelo** i, **koliko se sećam**, kako je profesor pominjao, to se radilo u XIX veku. Eto, tako da, prosto više komunikativni, ali da sve treba da se **odmereno**... (str. 3)

Na pitanje da li je više bila zastupljena teorijska ili praktična nastava, Sonja odgovara:

Više to praktično, a bilo je, naravno, i teorije. . . . Ali, zaista o **praktičnom radu** je **mного govorio** i ja sam od samog početka to **primenjivala**. Mislim da se to negde razlikuje, ta metodika u odnosu na druge fakultete. Ne znam ni da li oni to uče, ali mislim da su **profesori jezika** tu negde, mislim, **u prednosti** (str. 3).

6.4.3.3. Iskustvo u nastavi

Budući da je Sonjino prvo nastavno iskustvo bilo u osnovnoj školi sa učenicima trećeg razreda, koji su se po prvi put susretali sa engleskim jezikom, njen stil

podučavanja bio je prilagođen njihovom uzrastu i nivou, a značajnu podršku predstavljala je izuzetno detaljna priprema za nastavnike, čiji su autori bili upravo njeni profesori sa fakulteta:

Ja sam imala **eksternu fasciklu** gde sam, obzirom da je u toj **pripremi za rad** stajalo **kako treba**, recimo *flash cards* su se koristile, nastavnik uđe, pa onda ako se nešto..., recimo, ako se obrađuju brojevi, ja sam čak imala brojeve na kartonu koje sam pokazivala... I sve sam pomoću **sličica**. Sećam se da je to bilo da deca u prvom polugodištu nisu uopšte pisala. Znači, samo je bio taj **komunikativni metod**. Oni su **usvajali putem slika**. Tako je, čini mi se i kod mene bilo kad sam ja počinjala. I to je **sjajno** izgledalo. Oni su jako lepo...znači, one osnove – sa modalnim glagolima, *can*, brojevima, *to be*, nastavnik kaže, oni ponove i sve to putem slike. Ako se neko kreće... Posle kad smo radili *Present Continuous* i *Simple*, opet **demonstracija putem crteža** (str. 4).

Ispitanica zatim punih sedamnaest godina predaje engleski učenicima viših razreda osnovne škole (V–VIII):

U petom razredu je dosta bio zastupljen engleski jezik, četiri časa nedeljno. Ja sam nastavila tim svojim nekim **utabanim putem** kako da im prenosim. I u petom razredu takođe oni nisu pisali u prvom polugodištu, znači, nastavila sam tim putem. Ono što je, možda za mene karakteristično, ja sam uvek **insistirala na pisanju**. . . . Meni je ostalo u glavi da postoje **četiri jezičke veštine**, da to sve, definitivno mora da se vežba. Znači – čitanje, pisanje, razumevanje... – i ja na tome **insistiram i dan-danas**. Znači, kako sam nekada radila, tražila da ih **ocenim i pisanje i čitanje, prepričavanje**. Znači, to sam radila u osnovnoj školi, radim i u gimnaziji (str. 5).

I mada iz Sonjinog svedočenja naslućujemo jedan kontinuitet u radu u kome su zadržani brojni elementi nastavne prakse s početka karijere, ono što je svakako karakteriše jeste posvećenost stalnom stručnom usavršavanju, kako samoiniciranom (*Rekla sam im da sam negde čitala na internetu, trudim se da se nadograđujem, da nastavnik ne treba da više, da treba da učuti kad deca galame.*, str. 6), tako i onom organizovanom:

Ja sam baš pohađala **puno seminara** i onako sam, kako kažem deci, i sâma **štreber**. Ja to kako **oni zacrtaju**, ne mogu protiv svoje **prirode**. **Ja ne bih spavala ako to ne bih ispunila**. Ima seminara, naravno, koji su mi **pomogli** sa tim nekim **idejama** koje ja primenjujem. Ima i onih koji **nisu delotvorni**, ali nešto što je dobro, mi svi prepoznamo i rado to pohađamo. Iz svega što je dobro, ja sam

nešto uzela, to sam odmah odvojila i, zaista, to **primenjujem u praksi**. Bilo je nekih finih diktata i nekih priča – sve to što može da se iskoristi ja sam to prihvatila (str. 8).

Potvrdu primene ideja sa pomenutih seminara u nastavi nalazimo i u primeru koji navodi u vezi sa organizovanjem učenika u grupe:

Čak sam im dala, to sam nešto na **seminaru** jednom imala, da se napiše recimo, reklama za neki srpski brend i da onda izađu, ali da svi članovi grupe moraju to da predstave, znači, ne jedan. I oni to vole i jako lepo rade (str. 7).

Takođe, studentkinje koje su kod Sonje odlazile na praksu njenu potrebu za stalnim samounapređivanjem i inovativnost navode kao bitan kvalitet u nastavi:

She is an excellent and experienced English teacher who always **sees room for improvement** and tries to **reinvent herself** as much as possible (Student 2 Portfolio, Final paper, p. 22; Prilog 15).

Another good characteristics of hers is the **willingness to try out new things** (Student 1 Portfolio, Final paper, p. 26; Prilog 14).

Sa druge strane, osim prilike za stalnim usavršavanjem koji joj posao nastavnika pruža, sama ispitanica navodi još nekoliko aspekata ovog zanimanja koji posebno odgovaraju njenom senzibilitetu, ističući da je upravo ličnost nastavnika to što određuje i njegov nastavnički identitet:

I **kreativan** je posao. Mislim da daje veliku **slobodu**. Ljudi ga ne vole, nažalost, zbog te **materijalne strane**, to je tačno, ali mislim da tu može da se **napravi čudo**, da čovek može da bude stvarno **ispunjen**. Zaista mislim da je to posao koji daje **najviše slobode u radu**. Mnogo toga, kad uđete u razred. Ja jesam čovek koji sve zaboravi kad uđe u razred. **Sve možete** – i da napravite predstavu, i da recitujete, i da odete u neki drugi svet, da radite književnost, što god. Najnovija dešavanja da skinemo sa interneta, da odmah o tome pričamo, sve (str. 8–9).

Baš kao i Bet, Sonja zahvaljujući malom stepenu institucionalne kontrole od samog početka karijere doživljava da su joj date određene ruke u nastavi i iskazuje određenu dozu samopouzdanja prilikom retkih formalnih procena njenog rada. Ovo donekle

potvrđuje i njena odluka da bude nastavnica-mentorka budućim nastavnicima engleskog jezika, što uključuje i brojne časove opservacije nastave koju izvodi:

Ja osećam da imam **potpunu slobodu u radu**, što se tiče mog okruženja i mog radnog mesta. Znači, zaista potpunu slobodu u radu. Uvek je bilo tako. **Nikada me niko nije ograničavao**. Ja ne znam da li to postoji. Da li nekog treba čovek da ograničava, zaista ne znam, tu se ograđujem. Što se mene tiče, moje iskustvo je **krajnje pozitivno**. Bilo je naravno ljudi koji su dolazili, ne znam, **pedagozi, psiholozi**, dolazili na čas. Ja **nisam imala nikada strah** od toga. Bilo je **ljudi iz prosvete**, nekada su čak i nenajavljeno dolazili. Ja sam uvek onako postupala, nisam imala zaista tu neki strah i ja sam se i trudila da sve odradim sa nekom merom prema deci (str. 9).

Ispitanica se, međutim, osvrće i na potencijalne negativne aspekte relativno malog stepena kontrole rada nastavnika, kao što je mogućnost zloupotreba koje posmatra u svetlu velikog uticaja koji nastavnici imaju na učenike, a o kome je govorila i njena koleginica iz Velike Britanije:

Možete zaista mnogo da **utičete na decu**. I zato mi je žao što je ova profesija tako malo cenjena, jer mi **možemo čudo da napravimo od te dece**, zaista da utičemo na njih (str. 9).

Na pitanje o saradnji sa kolegama u gimnaziji, Sonja odgovara da ona u određenoj meri postoji, ali da nije izražena. Ispitanica pominje predstavu koju su zajedno organizovali, kabinet koji dele i nedoumice o kojima ponekad razgovaraju, ali navodi da drugi oblici saradnje koji bi ukazali na neki vid ozbiljnijeg kolaborativnog profesionalnog usavršavanja (npr. međusobna opservacija ili obučavanje kolega) nisu uobičajeni.

Najzad, davna kratka poseta Engleskoj nije mogla ostaviti dublji trag na njenu nastavnu praksu, iako naznake uticaja beležimo u portfoliju jedne studentkinje koja je posmatrala Sonjine časove. Studentkinja, naime, hvali Sonjin dar za pripovedanjem. koji posebno dolazi do izražaja prilikom prepričavanja epizoda iz ličnog života:

The **storytelling** really worked well. I remember, for example, when she told them about **her own experience in Bath**, England, when she **vividly described** some specific moments during her visit and I can say that they found it really **interesting** (Student 3 Portfolio, Final paper, p. 31; Prilog 16).

Za razliku od Bet kojoj je boravak u Francuskoj obeležio i lični i profesionalni život i doneo mnogo koristi (*You just pick up so much more when you're in the country and I was picking up the culture and habits and folklore and just Frenchness really*), Sonja navodi kako, nažalost, lično nije imala mogućnosti da putuje u neku od ciljnih kultura. Jedina opcija bila je da to učini kao pratilac grupa dece koja bi u Englesku odlazila da pohađaju kurseve jezika, ali je Sonja zbog prevelike odgovornosti i stresa koje takva uloga podrazumeva ovakve ponude uvek odbijala.

6.4.4. Razvoj pedagoških uverenja i promene u nastavnoj praksi

Iako je prilikom prelaska sa podučavanja dece nižih razreda na nastavu u višim razredima osnovne škole nastavila „utabanim putem“, Sonja priznaje da je vremenom došlo i do određenih promena u njenoj nastavnoj praksi.

Pa, možda sam se malo **promenila**. Puno sam negovala taj... ono što sam vam rekla... komunikativni metod, pa sličice, pa usvajanje. E, ja se sećam da je bilo savetovano i u tim **priručnicima za nastavnike**, prosto da se čak reči ne pišu, nego da učenici slušanjem to **usvajaju**. Ja sam to u početku radila. E sad, mislim, videla sam da bi, ipak, trebalo da se tu promeni. Znači, **da uđemo u neki sistem**. U tom smislu sam se menjala, jer sam uvek negde **analizirala kakve rezultate je to dalo**. Onda sam shvatila da ipak moram više **da se okrenem pravilima** (str. 5).

Baš kao i Bet koja na početku karijere primenjuje na obuci zastupanu metodologiju, dok kasnije lično učeničko iskustvo postaje sve prominentniji faktor uticaja na njen nastavni stil, Sonja se u prvi mah dosta oslanja na detaljne instrukcije iz već pominjanog priručnika za nastavnike, ali se vremenom okreće praksi koja je više u skladu sa njenim stilom učenja (*Volela sam pravila, učila sam naglas, pamtila sam vizuelno, volela sam da pročitam pa da ponovim.*, str. 4).

Tako da sam kasnije počela i da pišem neke reči, da **tražim da to prosto nauče**, pa da onda, recimo, **primene u primeru**. Bilo je tih saveta da samo se reč napiše u rečenici, da oni tako usvoje. Ja sam kasnije videla da je **možda bolje da im izvadim te reči** ili da **ponekad urade učenici**, to zajedno uradimo (str. 5).

Postavlja se, naravno, pitanje da li je i promena nastavnog konteksta u smislu uzrasta đaka doprinela pomeranju fokusa sa usvajanja ka učenju jezika primerenijem starijim učenicima, kao i u kojoj meri je ono zaista posledica analiziranja rezultata u učenju koje se ponovo pominje u sledećem pasusu. U njemu Sonja govori konkretno o gramatičkoj instrukciji, a opisane promene u potpunosti odgovaraju njenim stavovima o ovom domenu nastave iznetim u upitniku (značaj svesnog gramatičkog znanja, eksplicitnih objašnjenja i zasebnog fokusiranja na formu).

Tu sam se **menjala**, ali sam išla, negde, i **ka nekim pravilima**. Što se samog tog **drila** tiče, to smo **vežbali nekad na fakultetu**, kad su bili, recimo, modalni glagoli, onda ja to malo i primenim. Znači, **dâm pravila** neka i onda **tražim da oni to primene**, pa da **zajedno ponovimo**, da **izvežbamo**. To negde **donosi rezultate**, kad je u pitanju **gramatika** (str. 5).

Takođe, s obzirom na njen lični stil učenja jezika, iskustvo pretežno frontalne nastave gde „profesor objasni“, na pomenute drilove uvežbavane na fakultetu i već pominjane savete profesora o najefektnijem načinu učenja jezika („da izvadimo nekoliko reči, da tako naučimo“), ne čudi vraćanje na rano formirana uverenja koja su nailazila na potvrdu u različitim fazama ličnog i profesionalnog razvoja.

Sa druge strane, kada su u pitanju stavovi prema nekim drugim aspektima nastave kao što je, na primer, odnos prema učenicima, ispitanica izjavljuje kako se u tom pogledu nije menjala.

Naravno, **dograđivala sam se**, možda u tim nekim **stavovima** svojim, ali mislim da, **kakva sam bila prvog trenutka, takva sam ostala**. Prosto, imala sam neku **blagost u odnosu prema učenicima i nikad nisam bila prestroga** (str. 4).

Osim što su promene izostale, možemo čak reći da je od njenih školskih dana do sadašnjeg rada u učionici došlo do učvršćivanja ovog i drugih centralnih uverenja koja su ujedno i dominantne teme intervju sa Sonjom, poput značaja tolerancije i uzajamnog poštovanja nastavnika i učenika, potrebe stalnog usavršavanja i integracije kulturnih i drugih zanimljivih sadržaja u nastavu.

6.5. Diskusija: izvori pedagoških uverenja, stavova i znanja

6.5.1. Rani uticaji

Kao i u mnogim drugim studijama (npr. Bailey et al., 1996; He et al., 2011; Knowles, 1992), biografije ispitanica ukazuju na izuzetno veliki uticaj karakteristika ličnosti i ranih iskustava iz školske klupe na njihova pedagoška uverenja i nastavnu praksu. Interakciju ova dva faktora, razmatraćemo u sledećem odeljku kroz dva aspekta nastave stranog jezika – nastavne metode i nastavnici – koji su u intervjuima identifikovani kao ključni za rano formiranje pomenutih stavova, a koji se neizbežno prepliću i prožimaju, budući da je često teško razdvojiti ono što nastavnici jesu od onoga što čine u učionici.

Nastavne metode. Pod metodama učenja stranog jezika podrazumevamo praktičnu realizaciju određenih teorija učenja i podučavanja jezika, tj. konkretne specifikacije za postizanje njima predviđenih lingvističkih ciljeva (npr. tipovi aktivnosti, uloge nastavnika i učenika, nastavni materijali itd.; Harmer, 2001). Ispitanice se u razgovoru često osvrću na lični doživljaj nastavnih metoda kojima su kao učenice bile izložene, a koji je po pravilu u skladu sa sadašnjim viđenjem istih iz perspektive budućih ili aktivnih nastavnica stranog jezika. Uočene su sledeće situacije u kojima je pomenuti uticaj izražen:

1. Podudaranje

Podudaranje ličnog stila učenja, ličnih afiniteta, sposobnosti, interesovanja ili potreba ispitanica kada su bile učenice sa nastavnim stilom zastupljenim na časovima stranog jezika, ili njihovo odudaranje, u velikoj meri je određivalo percepciju određene metode ili konkretne tehnike kao poželjne ili nepoželjne. Bet, na primer, navodi da je, za razliku od nekih učenika koji nisu mogli da se nose sa nastavom isključivo na ciljnom jeziku (*hated it; couldn't cope with it*), njoj ova praksa nastavnika francuskog jezika u potpunosti odgovarala (*loved it; appeals to me*). Induktivni pristup koji je primenjivao u nastavi gramatike sada je i deo njenog nastavnog repertoara (*I still do things like that now.*). Sa druge strane, Sara koja je analitički tip sa izraženom potrebom

za strukturom, volela je eksplicitno bavljenje gramatikom i prevođenje koji su bili dominantno zastupljeni u završnim razredima srednje škole, dok rano iskustvo imerzije u francuskoj školi u Kanadi doživljava traumatično. Treba napomenuti, međutim, da s obzirom na uzrast u kom pohađa ovaj tip programa (6–8 godina) i ostale okolnosti u vezi sa ovim iskustvom (nova sredina, potpuna imerzija, odvajanje od roditelja, relativno kratak period života u ciljnoj kulturi), postavlja se pitanje u kojoj meri su odlike njene ličnosti doprinele teškom prilagođavanju, a u kojoj je samo negativno iskustvo bilo formativnog karaktera i, kako sama navodi, uticalo na njenu potrebu za strukturom prilikom učenja i ranog podučavanja stranih jezika.

Privrženost tradicionalnom učenju stranog jezika zabeležena je i kod ispitanica iz Srbije (Mina: Uopšte meni nije bilo to dosadno. Ja volim da vidim pravila zato što me to interesuje.; Sonja: Ja sam stvarno klasično to učila. Volela sam pravila, učila sam naglas, pamtila sam vizuelno, volela sam da pročitam pa da ponovim.), što se odrazilo i na njihov pozitivan odnos prema eksplicitnoj gramatičkoj instrukciji i na samu nastavnu praksu. Međutim, osim ovog, i drugi elementi nastave u kojima je došlo do poklapanja sa ličnim afinitetima ili potrebama ispitanica, uticali su na njihovu pozitivnu percepciju i formiranje odgovarajućih pedagoških uverenja koja su realizovana i u praksi. Na primer, Sonji, koju od malih nogu interesuju književnost i muzika, na časovima engleskog sviđa se upravo to što su ih nastavnici kroz jezik uvodili u ciljnu kulturu (pominje Šekspira, veslačke trke između Univerziteta u Oksfordu i Kembridžu). Bet takođe sa oduševljenjem govori o tome kako im je nastavnik francuskog donosio autentične novinske članke, tražio od njih da gledaju francuske filmove, a sâm redovno slušao francuski radio i obaveštavao ih o svemu što se u Francuskoj dešavalo.

Najzad, lični stil učenja nastavnika u smislu razlika u načinima opažanja, pamćenja, mišljenja i rešavanja problema prema *VAK*²⁹ modelu, odražava se i na njihov pedagoški rad. Bet se, na primer, deklariše kao izrazito vizuelni tip učenika (*I am a very visual learner.*), pri čemu navodi više primera iz sopstvene prakse koji pogoduju upravo ovakvom vidu učenja (*I tend to colour-code things and my pupils are now used to my coding system.; I use a lot of visual support to what they're learning.*). Ispitanica čak pominje i primer koleginice koja je kinestetički tip i čija praksa izvođenja određenih pokreta i upotrebe mimike dok izgovara reči na ciljnom jeziku njoj lično ne odgovara,

²⁹ *Visual, Auditory, Kinaesthetic.*

mada priznaje da neki učenici u tome uživaju i da dobro reaguju na ovaj vid prezentacije. Videli smo već da je i Sonja „pamtila vizuelno“, ali i da je „učila naglas“ i „volela da pročita pa da ponovi“, što ukazuje i na elemente auditivnog stila, te ne iznenađuje njena upotreba *PowerPoint* prezentacija prilikom predstavljanja novog vokabulara i gramatičkih jedinica, ali i insistiranje na prepričavanju lekcija prilikom usmenog ocenjivanja. Ovde je, doduše, važno istaći i dodatni uticaj jednog od njenih profesora sa fakulteta koji je tvrdio da se jezik najbolje usvaja redovnim čitanjem i prepričavanjem odlomaka na ciljnom jeziku, što je Sonja prvo usvojila kao studentkinja, a zatim taj savet primenila u sopstvenoj nastavnoj praksi i dalje ga prosleđuje svojim učenicima.

2. Percepcija delotvornosti

Osim podudaranja određenog pedagoškog stila sa ličnim afinitetima, pozitivni modeli nastave percipirani su iz perspektive učenika kao takvi i kao posledica potvrde njihove delotvornosti, tj. osećaja da su doprineli uspešnom usvajanju ciljnog jezika. Bet, na primer, svedoči o pozitivnom efektu učenja latinskog i gramatike maternjeg jezika (*Use of English*) od jedanaeste godine na kasnije učenje nemačkog jezika, a potvrdu značaja poznavanja lingvističkih struktura nalazi i u sadašnjoj nastavnoj praksi, što dodatno učvršćuje ovo uverenje. Zanimljivo je da na osnovu pozitivnog učeničkog iskustva određena metoda može biti upamćena kao uspešna čak i ako nije u skladu sa ličnim stilom učenja, na šta ukazuje i slučaj nastavnice Kejt iz Engleske, čiji intervju nije detaljno analiziran u ovoj studiji, ali odlično ilustruje pomenuti princip.

I very much support the immersion technique now as a teacher. As a learner, I guess I have to as well because I know it was successful. I don't know if that would be my natural learning style. My natural learning style would be making sure I know everything.

I dok je Sarin negativan doživljaj imerzije verovatno bio pojačan već pomenutim pratećim okolnostima koje selidba na drugi kontinent nosi sa sobom, činjenica da je Kejt odrasla u bilingvalnoj porodici u kojoj je majka Nemica povremeno koristila svoj maternji jezik, donekle je olakšao Kejtino prihvatanje ovog pristupa u školi.

It's odd because I'm used to that kind of experience at home because my mum was on the phone and chatted with my grandparents in German and I knew I didn't understand all of that either. So, I was kind of used to it, but I guess, because it was a different language and because it was in a classroom, I panicked a little bit, but I ended up with good grades in both languages [French and German].

Ispitanica na kraju zaključuje:

I think the progress you make is what defines your enjoyment as a learner, really and I made progress in both.

Sa druge strane, Sonja ide korak dalje dovodeći u pitanje značaj nastavne metode kao faktora koji određuje uspešnost usvajanja stranog jezika, a koju ona povezuje prevashodno sa sposobnostima i motivacijom učenika.

Mislim da svaki metod, učenik koji je talentovan i koji to voli, može da usvoji [strani jezik] i sve negde urodi plodom.

Kejt ovo donekle potvrđuje svedočenjem o sopstvenom odnosu prema dva veoma različita nastavna stila kojima je bila izložena prilikom nastave francuskog (elementi imerzije) i nemačkog jezika (tradicionalno), što navodi na zaključak da u nekim slučajevima izloženost određenoj nastavnoj metodi ne utiče presudno na postignuće u učenju.

To be honest, I think I just accepted them because I was quite a good pupil and I didn't criticize my teachers.

Mina takođe umanjuje važnost izbora određenog pristupa (deduktivnog ili induktivnog) u odnosu na određene karakteristike sâmog nastavnika, o kojima će biti više reči u sledećem odeljku.

I onda mislim da su sve to mnogo bitnije stvari od toga da li ću ja njima da kažem to je *Present Perfect* ili će oni sâmi da kažu: „Aha, to je *Present Perfect*.“

Njeno mišljenje se podudara i sa nalazima Bejljeve i saradnika (Bailey et al., 1996) koji su analizom autobiografija o ličnom iskustvu učenja stranog jezika sedam budućih nastavnika primetili da je ličnost nastavnika po pravilu isticana kao značajnija od

nastavnih metoda ili materijala koje su koristili. Osim toga, i pored neospornog uticaja nastavnika, lični ciljevi i unutrašnja motivacija samih učenika pokazali su se u nekim slučajevima kao najbitniji faktori za uspješno savladavanje ciljnog jezika.

3. „Popunjavanje rupa“

Određeni nastavni stil može biti percepiran kao koristan zato što odgovara konkretnim potrebama učenika proisteklim iz prethodnog zanemarivanja tog aspekta nastave stranog jezika. Mina, kao što smo videli, shvata u nekom trenutku da gramatičko znanje samo po sebi nije dovoljno za uspješnu komunikaciju na engleskom jeziku.

Ali, kad sam počela da razmišljam, shvatila sam da ja ne bih znala da tražim gde je WC, da ne bih znala da naručim neku hranu, piće...

Nastavnica koja postaje njen idol, između ostalog, upravo nadomeštava ovaj nedostatak kroz kontekstualizaciju sadržaja i bavljenje jezičkim funkcijama.

Objašnjava kroz primere iz života. Onda sam ja na taj način dobila to da umem da pitam gde je WC i da umem da kažem koju sam konstrukciju upotrebila dok sam tražila WC.

Nastavnici. Jedna od dominantnih tema u razgovoru sa svim ispitanicama jesu njihovi nastavnici stranih jezika, a u slučaju Bet i Mine, oni su eksplicitno navedeni i kao „krivci“ za njihov izbor studija ovih jezika (B: *He pushed me into languages.*; M: Ja sam zbog nje odlučila da upišem engleski.). I dok smo se u prethodnom odeljku bavili nastavnim metodama koje su u intervjuima pominjane ili nezavisno od nastavnika koji ih je primenjivao (npr. Sarin doživljava imerzije), ili u sklopu opisa određenog nastavnika (npr. nastava isključivo na ciljnom jeziku koju je izvodio Betin nastavnik francuskog jezika), u ovom delu ćemo se koncentrisati na elemente njihove ličnosti koje su na ispitanice ostavile poseban utisak, kao i na način na koji su delovali u učionici, a koji se ne može dovesti u direktnu vezu sa nekom konkretnom nastavnom metodom. Takođe, treba napomenuti da redosled izdvojenih kategorija ne odražava stepen važnosti koji im ispitanice ili autorka pripisuju, budući da je često nemoguće utvrditi u kojoj tačno meri

neki aspekt ličnosti/ponašanja utiče na pozitivnu ili negativnu percepciju nastavnika, kao i da su preklapanja kategorija neizbežna.

1. Imidž/ličnost nastavnika

Utisak učenika o nastavniku zavisi od brojnih faktora, od kojih su neki, kako Mina sama kaže, „površni“, pa je jedan od razloga njene općinjenosti nastavnicom engleskog jezika, na primer, bio i njen stil oblačenja. Specifičan imidž, osim spoljašnjeg izgleda, počiva i na njihovim konkretnim postupcima i može direktno da doprinese zanimljivosti nastave kao u slučaju Betinog nastavnika francuskog koji je, za razliku od neinspirativne prethodnice, vrlo dinamičan i ekscentričan (*Everybody in the school thought he was mad.*). Učenici su čak u stanju da sopstvenu percepciju nastavnika prenesu i van okvira učionice, pa Mina navodi kako joj se kod nastavnice sviđala „slika njenog života koju je [sama Mina] stvorila“ zbog čega je, „poželela da bude kao ona“.

Pozitivan utisak o nekom nastavniku može biti i rezultat percepcije određenih karakteristika koje su za učenike lično od posebnog značaja. Mina tako navodi kako je neophodno da nastavnik bude izgrađena ličnost, tj. da poseduje samopouzdanje, što uz potkovanost znanjem smatra presudnim za njihov autoritet u učionici, koji je za nju „vrlo bitan“. Sonja navodi da su nastavnici koji su na nju imali puno uticaja bili „učtivi, kulturni, odmereni“, te da se tu „videlo negde poštovanje učenika“, koje je u njenom intervjuu jedna od dominantnih tema. Kao kontrast javlja se incident sa nastavnikom matematike koji ju je jednom prilikom udario kada nešto nije znala, pa ovaj negativan model na isti način deluje na njena izrazito čvrsta uverenja o odnosu učenika i nastavnika koje stavlja u prvi plan.

Zanimljivo je, dakle, da ispitanice ističu upravo one odlike svojih nastavnika koje same sada smatraju najznačajnijim u sopstvenom radu. Mina, na primer, nakon opisa nastavnice iz privatne škole jezika koja je bila „divna“, koja se lepo oblačila, bila puna entuzijazma i divno objašnjavala kroz zanimljive primere iz života, ističe kao glavnu vrednost svog prvog nastavnog iskustva to što je bila „simpatična“, „interesantna“ i što je studentima „davala simpatične primere“. Ističući u više navrata presudan značaj ličnosti nastavnika („Pre svega, čovek treba da bude čovek.“), videli smo već i kako smatra da je za buduće nastavnike, pored znanja, jedino bitno da budu „prijatni“ i

„dopadljivi“ kao osobe i „da nemaju monoton glas“. U istom duhu na kraju razgovora navodi kako joj je cilj u budućem radu u nastavi:

da im [učenicima] budem prijatna, da im budem interesantna i da onda imaju volje i da te neke dosadne stvari uče. Ali, kad dosadne stvari budem podučavala, trudiću se da primeri...to, da budu interesantni i njima bliski primeri.

U svim navedenim iskazima, čuju se jasni odjeci priče o nastavnici engleskog koja joj je bila idol, ali se ističu i karakteristike Minine ličnosti koje su u skladu sa ciljevima koje po ugledu na nastavnicu sama sebi postavlja. Takođe, nije slučajno što je Sonja posebno cenila nastavnike engleskog jezika koji su (za razliku od profesora matematike) bili „učtivi, kulturni, odmereni“ i koji su poštovali svoje učenike, budući da je sama bila „osetljivo“, „mirno“, „nenametljivo“ dete, kao ni to da se dominantni pedagoški stavovi ispitanice sada tiču tolerancije, razumevanja i poštovanja prema učenicima. I mada postoji skup osobina nastavnika za koje bi se gotovo svi složili da su poželjne, jasan je obrazac po kome ispitanice ističu različite aspekte ličnosti nastavnika koje su bile presudne za njihovu izrazito pozitivnu (ili negativnu) percepciju, a koje po pravilu odgovaraju ličnim karakteristikama ili vrednostima samih ispitanica. Takođe, odlike koje kao najvrednije ističu kod svojih nastavnika, sada predstavljaju srž njihovih ličnih pedagoških uverenja kojima pridaju najveći značaj.

2. Entuzijizam nastavnika

„Slika života“ nastavnice za koju Mina kaže da je sama stvorila zasniva se u velikoj meri na njenoj percepciji entuzijazma koji je nastavnica pokazivala u učionici (M: Videla sam koliko ona to voli i koliko ona uživa u tome. Puna je entuzijazma.). Sa druge strane, njen nastavnik engleskog jezika iz srednje škole, iako potkovan znanjem, potpuno je nezainteresovan za nastavu, zbog čega ostaje upamćen kao izrazito negativan model. Posvećenost nastavi i đacima očigledna je i u angažovanju Betinog dinamičnog nastavnika francuskog jezika koji im donosi autentične članke iz francuskih novina, primenjuje vrlo zahtevan induktivni pristup u podučavanju gramatike (*a lot of examples, lots of parallel sentences, we had to work out the rules*), prepričava dešavanja iz Francuske o kojima sluša na francuskim radio stanicama. Utisak uživanja u podučavanju i entuzijizam koji šire, sa jedne strane, podstiču ispitanice da jednog dana

na isti način uplove u nastavne vode (M: To je bio moj prvi cilj kad sam upisivala fakultet: da se vratim u [rodni grad], da budem kao moja profesorka, da radim u državnoj školi, da držim privatne časove i tako...; B: *He is my inspiration and I'm still in touch with him now.; He pushed me into languages.*), a sa druge strane strane, izrazito pozitivno utiču na njihovu motivaciju za učenje engleskog jezika kao učenica. I dok je, kao što smo već pomenuli, u nekim slučajevima presudna unutrašnja motivacija, nekim učenicima, poput Mine, neophodan je upravo takav dodatni podstrek:

Postoje ljudi koji se vode sopstvenim instinktima, imaju svoju neku inicijativu što se tiče svega što rade. Ja, ne znam, možda grešim, ali ja mislim da ja nisam taj tip. Ja moram da imam nekoga ko će mene da vodi, ko će meni da daje motivaciju. Da ja nisam imala tu privatnu školu, možda bi moj život potpuno drugačiji bio.

3. Integracija kulturnih sadržaja

Mada bi se integracija kulturnih sadržaja u nastavu stranog jezika mogla okarakterisati kao svojstvo određenih nastavnih metoda (npr. više primerena komunikativnom pristupu nego audiolingvalnoj metodi, v. Larsen-Freeman, 2000), zbog čega je i pomenuta u odgovarajućem odeljku, ovaj aspekt nastave izdvajamo i kao kategoriju koja se odnosi na nastavnike, tim pre što ga ispitanice u razgovoru uglavnom vezuju za njihovu ličnost, opštu kulturu ili zalaganje. Kao što smo već videli, Sonja je engleski zavolela još od ranih školskih dana upravo zbog kulturnih sadržaja, za šta su posebno zaslužni nastavnici koji su, za razliku od drugih predmetnih nastavnika, bili „savremeni“ ljudi koji su „govorili više jezika“ i koji su ih „uvodili u taj svet nekim pričama, nekim drugim tekstovima“. Bet na sličan način komentariše svog nastavnika francuskog jezika koji ju je „fascinirao“, između ostalog, i tim što ih je podučavao francuskoj kulturi, zbog čega ispitanica izjavljuje: „*That was the whole package really, so he is very much my inspiration.*“ Takođe, značaj koji Sonja od ranog doba pridaje ovom aspektu podučavanja/kvalitetu nastavnika u velikoj meri određuje i prirodu kasnijih profesionalnih iskustava koja ostaju posebno upamćena i koja istovremeno potvrđuju rano formirano uverenje. Dakle, nije slučajno što kod jednog od profesora sa fakulteta koji je „odigrao ključnu ulogu“, ističe upravo kako im je govorio o tome „koliko treba da budu obrazovani, da nastave da čitaju“, da „rade na sebi“ i da „to negde prenose učenicima“, što predstavlja jednu od dominantnih tema njenog izlaganja, vuče korene upravo iz ranih školskih dana, a sada je značajno zastupljena u njenoj nastavnoj

praksi (lično i profesionalno usavršavanje, raznovrsni, zanimljivi kulturni sadržaji u nastavi).

4. Visoka očekivanja nastavnika

Osim što je za neke ispitanice (npr. Mina, Bet) posebno važno da ih nastavnici inspirišu i motivišu u učenju sopstvenim entuzijazmom i zalaganjem u nastavi, više njih ide i korak dalje, ističući kao bitnu vrlinu nastavnika to što su bili veoma zahtevni (v. Bailey et al., 1996; O. Jovanović, 2013). Na primer, Sara koja u odnosu na druge ispitanice u manjoj meri govori o svojim nastavnicima kao idolima, ističe nastavicu francuskog jezika upravo zbog visokih standarda i očekivanja u nastavi (*I liked that she pushed us really hard. She wouldn't let us settle for anything other than really, really good.*), što je odgovaralo i njenim sposobnostima i ambiciji (*I wanted to do very well and I wanted to push myself and if I hadn't been pushed, I probably wouldn't have done it*). Pričajući o svojim fakultetskim profesorima, Mina takođe napominje kako je cenila i one zahtevne, a, sa druge strane, navodi slučaj profesorke od čijih časova „nije imala neke koristi“ upravo zato što nije bila takva u dovoljnoj meri („bilo je isuviše opušteno“). Iako Bet ne govori eksplicitno o ovoj temi, možemo sa velikom dozom sigurnosti pretpostaviti da je nastavni stil njenog nastavnika francuskog sâm po sebi bio prilično zahtevan (isključivo ciljni jezik, induktivan pristup u nastavi gramatike, autonomija učenika), što je njoj i te kako odgovaralo. Takođe, osim postavljanja visokih zahteva u nastavi uopšte, Mina na osnovu ličnog iskustva ističe i značaj visokih očekivanja nastavnika od pojedinaca zasnovanih na njihovoj percepciji ličnih sposobnosti nekog učenika, te navodi da kada „vidiš da profesor ima dobro mišljenje o tebi, u smislu učenja“, to predstavlja „veliki podstrek“. Najzad, dok pomenute ispitanice navode kako u svojoj nastavnoj praksi takođe nastoje da postave visoke standarde u učenju i jezičkoj performansi učenika (npr. Sara: *I'm pushing them [students] quite hard.; Pushing and encouraging and making sure that the work we do is challenging.;* Bet: *They [students] are being exposed to quite high-level language and quite complex stuff right from the very early age and I love that.;* Mina: *Insistiracu na tome da, ako se oni ne nalaze u Srbiji, ukoliko ne uspeju da kažu nešto na engleskom, neće da prežive, dakle, nemaju opciju, moraju na engleskom.*), Sonja je jedina koja zahtevnost nastavnika ne pominje, ni kao deo sopstvenog učeničkog iskustva, niti se stiče utisak da

je ona sama takva prema svojim učenicima (Sonja: Retko ko dobije ispod četiri na tom usmenom – pet, četiri... Prosto to cenim što oni nauče.; Uvek ih ohrabrim kad ne znaju i nikad im to nešto mnogo ne zamerim.).

6.5.2. Inicijalno obrazovanje i obuka

Zbirno gledajući, ispitanice su u intervjuima inicijalnom obrazovanju i obuci kao faktoru u oblikovanju njihovih pedagoških uverenja i nastavne prakse posvetile nešto manje prostora nego prethodno predstavljenim ranim uticajima. Izuzetak je svakako Sara, što se, u njenom slučaju, može objasniti aktuelnošću ovog činioca (u odnosu na starije kolegince), njegovom strukturom (u odnosu na Minu čiji je program samo delom posvećen pripremi za nastavnički poziv i ne postavlja stroge zahteve u praktičnoj primeni zastupanih nastavnih teorija), kao i konfliktom koji susret sa novim idejama izaziva u njenom sistemu uverenja (u odnosu na Bet čija su pedagoška preduverenja bila u skladu sa programskom orijentacijom kursa). Obuka za izvođenje nastave engleskog jezika strancima koju su britanske ispitanice prošle (Bet – *TEFL*; Sara – *CELTA*) neće biti posebno analizirana budući da je obe samo pominju, ili čak navode da je se ne sećaju dobro (Bet: *I can't really remember that much about it.*)

Teorijska nastava. Svedočenje ispitanica i mera u kojoj uspevaju da se sete ličnog doživljaja teorijskog dela programa, navode na zaključak da je on, u odnosu na druge aspekte pripreme za nastavnički poziv, u relativno maloj meri uticao na njihova pedagoška uverenja i praksu. Bet se, na primer, seća samo opšteg usmerenja programa u kom je zastupana jaka verzija komunikativnog pristupa (*100% in the target language; very communicative, using real language in the classroom from day one*), a odsustvo značajnije rekonstrukcije njenih stavova pod njegovim uticajem, vremenska distanca, pa i sama praktično orijentisana nastava, potencijalni su razlozi izostanka komentaranja čisto teorijskog segmenta obuke. Sonja se takođe slabo seća teorije i tvrdi da je u većoj meri bilo zastupljeno „to praktično“, dok su studentkinje-buduće nastavnice čak otvoreno skeptične prema delotvornosti ovog vida inicijalnog obrazovanja. Obe izražavaju i neku vrstu otpora prema promovisanim metodama koje nisu u skladu sa njihovim preduverenjima (npr. komunikativni pristup koji isključuje eksplicitna

gramatička objašnjenja), tim pre što su preskriptivna pravila percipirana kao previše striktna i rigidna, a u Sarinom slučaju, i neusklađena sa nastavnom stvarnošću sa kojom se na praksi susreće. Iako se ovakvi stavovi poklapaju sa nalazima drugih studija o značaju i problemima teorijskog dela inicijalnog obrazovanja i obuke (npr. Freeman & Richards, 1993: 211; Hoy & Woolfolk, 1990: 284; Johnson, 1996: 765; Kagan, 1992b: 144, 156; Zeichner & Gore, 1990: 337), izdvajamo sledeće elemente koje ispitanice pozitivno ocenjuju:

1. Praktično/proceduralno znanje

Obe studentkinje-buduće nastavnice kao gotovo jedini koristan aspekt teorijskog dela programa navode saznanja koja su usvojile o strukturisanju časa (Mina: Ja ne bih znala za uvođenje u čas, taj *warm-up.*; Sara: *I had no idea about this idea of a starter and then a plenary at the end and then popping lots of stuff in the middle.*). Sara takođe pominje i tzv. period čekanja (*wait time*), čije produžavanje nakon postavljenog pitanja nastavnika doprinosi kvalitetu odgovora učenika, a o čemu ispitanica saznaje na jednom od kurseva. Takođe, iako se ne radi konkretno o nastavi metodike, zanimljivo je pomenuti i da se Sonja posebno seća praktičnog saveta profesora fonetike o najefektivnijem načinu učenja jezika koji ona i danas primenjuje u praksi i preporučuje svojim učenicima. Ispitanice, dakle, ističu vrlo mali broj elemenata teorijske nastave, i to isključivo one koje smatraju direktno primenjivim u nastavi, što još jednom potvrđuje neophodnost povezivanja teorije sa konkretnim situacijama iz učionice.

2. Svest o sopstvenim pedagoškim preduverenjima

Sara jedina eksplicitno navodi ono što vrlo često srećemo u relevantnoj naučnoj i stručnoj literaturi (Bramald et al., 1995: 23; Cabaroğlu & Roberts, 2000: 399; Farrell, 1999: 1; Gutiérrez Almarza, 1996: 74; Johnson, 1994: 451; Kagan, 1992a: 77; Levin, 2015: 50; Tann, 1993: 56; Tillema, 1994: 602), a to je činjenica da je na *PGCE* program došla sa određenim ubeđenjima o nastavi i učenju kojih nije bila u potpunosti svesna, te da je upravo susret sa pedagoškim teorijama koje se razlikuju od njenih ličnih doveo do osveščivanja ovih preduverenja. Iako o tome ne govori u intervjuu, možemo pretpostaviti da je to slučaj i sa Minom, tim pre što jedan od metodičkih kurseva koji je

pohađala od studenata zahteva da napišu reflektivni sastav o sopstvenom iskustvu učenja stranih jezika i o, iz njega proisteklim, pedagoškim uverenjima. U Sarinom slučaju je, međutim, svakako došlo do dubljeg procesovanja primljenih informacija, budući da je u vremenskom periodu od nekoliko meseci bila u obavezi da ih primeni u dve različite školske sredine (univerzitetski profesori su pored nastavnika-mentora takođe povremeno učestvovali u opservaciji i ocenjivanju nastave koju izvodi), dok je Mina bila u prilici da održi samo jedan samostalni čas (mala grupa učenika u privatnoj školi jezika), na kome, i pored obaveze njegovog snimanja i predstavljanja nastavniku sa fakulteta, nije zahtevano da se striktno drži određene nastavne metode (Mina: Ušla sam u učionicu i opet sam radila ono što sam ja htela). Upravo zato argumenti koje Sara koristi prilikom kritikovanja određenih aspekata promovisanih nastavnih metoda proističu iz njihovog delimično neuspešnog testiranja u praksi, dok se Mina uglavnom vraća na sopstveno učeničko iskustvo (npr. prilikom odbacivanja induktivnog pristupa u nastavi gramatike) ili na nastavu koju je držala van okvira organizovane studentske prakse, u kojoj nalazi potvrdu za sopstvena preduverenja.

3. Upoznavanje sa aktuelnim profesionalnim diskursom/teorijama nastave

Iako mlade ispitanice teorijskom delu programa ne pridaju veliki značaj, stiče se utisak da su zahvaljujući njemu pre svega u stanju da iskažu svoje profesionalne stavove, koristeći u većoj (Sara) ili manjoj (Mina) meri usvojeni „jezik profesije“ (v. Freeman, 1996; npr. Sara: *task-based learning, communicative language teaching, wait times, horseshoe, explicit teaching, topic-based, grammar point, group work*; Mina: *eksplicitno podučavanje gramatike, warm-up, part of speech*). Studentkinje su se takođe na teorijskim kursevima upoznale i sa trenutno popularnim, profesionalno poželjnim, nastavnim metodama koje njihovi programi promovišu i koji su ponovo u većoj (Sara) ili manjoj (Mina) meri uticali na njihova pedagoška uverenja i rad u učionici. Naime, dok Sara sama priznaje da su kao rezultat ovog faktora njeni stavovi delimično rekonstruisani (“*altered*”, “*skewed*”) na šta, kako kaže, ukazuju i značajne promene u nastavnoj praksi, kod Mine se takvo pomeranje ka progresivnoj orijentaciji naslućuje u donekle kontradiktornim stavovima iskazanim u upitniku (npr. da je učenicima potrebno svesno gramatičko znanje kako bi usavršili L2, nasuprot blagom uverenju da komunikacija na ciljnom jeziku ne uključuje poznavanje njegovog gramatičkog sistema;

delimično opredeljenje za izolovanu gramatičku instrukciju nasuprot delimičnom slaganju sa tvrdnjom da takva praksa ne doprinosi znanju koje je upotrebljivo u komunikaciji). Važno je, međutim, ponovo istaći da se ovakva odudaranja ne mogu sa sigurnošću pripisati konfliktu u njenom sistemu uverenja izazvanom dodirima sa alternativnim nastavnim metodama, te da ona mogu biti i odraz ličnog učeničkog iskustva (svest da je izučavanje gramatike nije opremilo za autentičnu komunikaciju na ciljnom jeziku), posledica fenomena društvene poželjnosti ili čak zamor ili nepažnja prilikom popunjavanja upitnika. Takođe, jedini čas koji je tokom studentske prakse održala, a koji je imao sve elemente komunikativnog, induktivnog pristupa (prema kome Mina u intervjuu izražava nepoverenje), nedovoljno je pouzdan znak da su se pod uticajem usvojenih nastavnih teorija njeni stavovi i praksa zaista promenili.

Profesori. Baš kao i tokom ranih školskih dana, profesori ostaju važan uticaj na buduće nastavnike i tokom inicijalnog obrazovanja i obuke. Mada se elementi koji smo naveli na osnovu priče ispitanica o svojim školskim nastavnicima mogu lako primeniti i na fakultetske profesore, ovde navodimo aspekte njihove ličnosti i nastavne prakse koje one same ističu u intervjuima.

1. Stručno i opšte znanje profesora

Dok su presudan faktor za Mininu izrazito pozitivnu percepciju nastavnice engleskog jezika bili njena dopadljivost i entuzijizam u učionici, u prikazu susreta sa nekim od fakultetskih profesora, ispitanica u prvi plan ističe njihovo bogato stručno i opšte znanje, koje u više navrata naziva „širinom“, a koji je podstiču na rad i bude veće profesionalne ambicije u odnosu na one iz školskih dana.

Kad ja vidim osobu koja mnogo zna o nečemu što mene interesuje, kad vidim sa kakvom lakoćom priča o tome, kad vidim koliko to voli, onda je to meni davalo motivaciju da i ja budem takva i to mi je bila glavna motivacija prilikom učenja. A to sam našla na fakultetu (str. 4).

Međutim, kad sam ja upisala fakultet, ja sam upoznala neke, da kažem, mnogo veće ljude, neke mnogo pametnije ljude, koji... Možda je i ta profesorka koja mi je bila idol, ima tu **širinu** kao ovi ljudi, ali bavi se drugačijim stvarima. Ali, ja sam još u prvoj godini promenila mišljenje. Ja sam od prve godine već imala u planu..., ja sam rekla majci: „Ja idem i na doktorske.“, već u prvoj godini (str. 4).

Videli smo da Sonja takođe posebno pamti jednog od profesora, između ostalog, i po tome što je dosta čitao (ispitanica se čak seća naslova knjige na srpskom jeziku koja je tada bila aktuelna), intenzivno radio na svom engleskom, čitajući knjige na tom jeziku i usvajajući nove termine (tada je konkretno učio one vezane za vasionu) i da ih je savetovao da se i sami stalno lično i profesionalno usavršavaju i to svoje znanje prenose učenicima. Ovaj primer ujedno potvrđuje i koliko je bitno da profesori sopstvenim primerom ukažu na određene vrednosti i poželjnu praksu (v. Wallace, 1991: 19).

2. Podudaranje ličnih i „zvaničnih“ teorija nastave

Zanimljivo je da profesori ostaju upamćeni upravo po profesionalnim stavovima/znanju koje iznose/prenose u nastavi, a koji potvrđuju rano formirana pedagoška uverenja ispitanica. Pored priča o značaju obrazovanja i usavršavanja nastavnika, Sonja više puta ističe koliko je isti profesor govorio o toleranciji prema učenicima i odnosu prema njima uopšte, a što je u skladu sa njenom ličnošću i preduverenjima zasnovanim na ličnom iskustvu iz školske klupe, što danas ujedno predstavlja najizraženiju karakteristiku njene nastavne prakse. Iako Mina ne pominje nijednog profesora konkretno kada govori o najupečatljivijem delu teorijske nastave metodike, ona navodi da je „najkorisnije“ bilo to što su ih učili da je profesor „posebna ličnost, ali da se bazira na kombinaciji profesorske ličnosti i tvoje ličnosti“, čime se ponovo vraća na rano usvojeno uverenje da je ličnost nastavnika presudan faktor za uspešnu nastavu (model omiljene nastavnice engleskog jezika iz privatne škole). Bet se u vezi sa svojim programom obuke pre svega seća profesora Džejmsa Burča kao tadašnjeg „gurua modernih jezika“ i zastupnika jake verzije komunikativnog pristupa nastavi stranog jezika (*getting the pupils right from day one to be using real language in the classroom*), koja je većim delom bila u skladu sa njenim izuzetno pozitivnim iskustvom učenja francuskog jezika u školi. Najzad, videli smo da se najveće zamerke mladih ispitanica tiču upravo isključivosti profesora, tj. neprihvatanja i odbacivanja njihovih ličnih teorija ukoliko se one ne podudaraju sa programskom orijentacijom kursa (npr. Mina: Kod profesorke Y je baš bilo tih pravila. Bilo kakvo odstupanje od toga, bilo kakav predlog – nije bilo prihvatljivo kod nje.), a posebno kada se promovisane didaktičke teorije ne pokažu kao izvodljive u konkretnom nastavnom

okruženju (Sara: *It's admirable what you're trying to do and what you're trying to tell us to do, but it's not feasible and it's not practical.*)

Studentska praksa. Dok starije kolegice u intervjuu ne pominju eksplicitno svoju studentsku praksu, što se može objasniti vremenskom distancom i dugim stažom u prosveti koji ovo rano iskustvo potiskuje u drugi plan, studentkinje-buduće nastavnice je direktno (Mina: Jedinu korist. . . imala sam od prakse.) ili indirektno (Sara) označavaju kao najvažniji segment inicijalnog obrazovanja i obuke (v. Calderhead, 1988: 53; Feiman-Nemser & Buchmann, 1985: 53, 1989: 365; Hoy & Woolfolk, 1990: 285). Analiza njihovog opisa i doživljaja ovog vida obuke ukazuje, međutim, na njegov znatno veći uticaj na Sarin profesionalni razvoj, što se svakako može pripisati već pomenutim značajnim razlikama u strukturi i zahtevima studentske prakse organizovane u okviru njihovih programa (osam časova opservacije i jedan samostalno održan čas u Mininom slučaju, naspram Sarinog petomesečnog aktivnog učestvovanja u nastavi i njenog samostalnog izvođenja; samostalan izbor državne ili privatne škole u Srbiji, naspram dodeljenih odeljenja isključivo državnih škola u Velikoj Britaniji; mala grupa đaka u privatnoj školi jezika, naspram Sarinih velikih odeljenja od oko 30 učenika; veće insistiranje na primeni zastupanih nastavnih teorija i češća opservacija i ocenjivanje u Velikoj Britaniji). U skladu sa tim, identifikovani elementi metodičke prakse i uticaj koji su imali na razvoj pedagoških uverenja i rad u učionici potiču uglavnom iz Sarinog izlaganja zbog čega će, s obzirom da su detaljno opisani u okviru njene studije slučaja, ovde biti samo ukratko predstavljeni.

1. Opservacija nastavnika-mentora

U literaturi su nastavnici-mentori kod kojih studenti dolaze na praksu označeni kao izuzetno bitan faktor u procesu njihove socijalizacije (npr. Hollingsworth, 1989; Kagan, 1992b). Sara u ovom istraživanju, međutim, jedina govori o značaju njihove opservacije koja joj je, između ostalog, pomogla da se oslobodi straha/zablude da će njen kredibilitet i autoritet automatski biti narušeni ukoliko se dogodi da ne zna odgovor na neko pitanje učenika.

2. Sticanje samopouzdanja u izvođenju nastave

Posmatranje iskusnih nastavnika i njihovog delovanja u učionici svakako može da pomogne u razrešavanju brojnih dilema sa kojima studenti dolaze na praksu (npr. načini rešavanja disciplinskih problema, upotreba maternjeg jezika u nastavi, način predstavljanja gramatičkih jedinica itd.). Sâmo izvođenje nastave, međutim, presudno je za samopouzdanje koje studenti kao nastavnici stiču, što je odlično ilustrovano Sarinim smanjenim strahom od gubitka kontrole i kredibiliteta u učionici, čime se oslobađa prostor za fokusiranje na aktivnosti učenika i širenje repertoara sopstvenog delovanja. Sa druge strane, iako se stiče utisak da Mina uspešno i sa lakoćom izvodi čas tokom prakse, treba podsetiti na, u ovom slučaju, relevantno upozorenje Fajman-Nemzerove i Buhmanove (Feiman-Nemser & Buchmann, 1985) da samopouzdanje koje ispitanica zahvaljujući tome stiče može biti i neosnovano, budući da se radi o vrlo ograničenom iskustvu podučavanja koje se značajno razlikuje od prave nastave, a koje je nije navelo na detaljniju kritičku analizu postignutog (Mina: Baš je bilo interesantno. I sve su shvatali – kad ja vidim glavice kako te ćutke gledaju, pa se spuštaju da pišu sve što ti kažeš – nema lepšeg osećaja.)

3. Upoznavanje učenika: svest o individualnim i grupnim razlikama

Jedna od najpoučnijih lekcija koju Sara usvaja tokom prakse odigrava se prilikom susreta sa slabijim odeljenjima nezainteresovanih učenika, kada uviđa neophodnost rada na podsticanju motivacije i prilagođavanja nastave njihovim sposobnostima, potrebama i interesovanjima. Sa druge strane, naprednije grupe kojima predaje u drugom krugu prakse omogućavaju joj da u većoj meri primenjuje nastavni stil svoje nastavnice francuskog, koji pamti kao model dobre prakse. Osim kroz rad sa odeljenjima različitih karakteristika, usvajanje strateškog znanja evidentno je i prilikom njenog svedočenja o individualnim razlikama učenika kada, u zavisnosti od niza faktora (sposobnost i motivacija učenika, tip ličnosti i samog zadatka), govori o primeni različitog stepena i tehnika ispravljanja grešaka.

6.5.3. Nastavna praksa

Iskustvo u izvođenju nastave, bilo formalnog tipa (državne i privatne srednje škole), bilo tzv. neformalna nastava u privatnim školama stranih jezika ili na kursevima organizovanim u sâmim ciljnim kulturama, u velikoj meri utiče na dalje oblikovanje pedagoških uverenja nastavnika i njihovu nastavnu praksu. S obzirom na to da se u ovom istraživanju bavimo pre svega budućim i aktivnim nastavnicima stranih jezika koji predaju u srednjim školama, u sledećem odeljku ćemo se fokusirati na uticaj različitih aspekata formalne nastavne prakse na kogniciju i rad iskusnih nastavnica.

6.5.3.1. Formalna nastava u školama

Učenici – reakcije i postignuće

1. Uverenja nastavnika o samoeфикаsnosti

Uverenja o samoeфикаsnosti mogu se definisati kao uverenja o sopstvenim kapacitetima za izvođenje određenih aktivnosti i, kao takva, pokazala su se u intervjuima kao izuzetno podložna uticaju reakcija učenika na radnu praksu nastavnika, kao i uticaju sâmog postignuća učenika, bilo da se radi o njihovom objektivno merenom postignuću u usvajanju stranog jezika, ili o subjektivnom doživljaju istog od strane nastavnika. Naime, prosvetni radnici koji izvode nastavu mogu na osnovu ovih pokazatelja da steknu pozitivnu ili negativnu sliku o sebi kao nastavnicima, čime se učvršćuje ili slabi njihov profesionalni identitet, a faktori koje smo pomenuli mogu delovati na više nivoa:

a) Neposredne reakcije učenika

Bet ističe da najveći uticaj na njena pedagoška uverenja i praksu imaju upravo reakcije učenika, a prvi primer koji navodi tiče se nivoa pojedinačnih časova nakon kojih one ne žele da odu iz učionice (*Oh, no Miss, we've got to go to Maths. Can we not stay?*), kada su, prema rečima ispitanice, pod jakim utiskom proteklog časa (*absolutely buzzing, really excited, fired up and switched on*) i kada po povratku sledećeg puta, potpuno angažovane (*They're really engaged.*), ne mogu da dočekaju predstojeći aktivnosti (*Can we do that activity again? What are we doing today?*). Sonja takođe

pominje neposredne reakcije učenika na određene zadatke, kao na primer one kojima se podstiče autonomija u učenju, kada sami pripremaju prezentacije, pišu poeziju, čitaju odlomke, glume i sl., za koje Sonja kaže: „E, oni su time oduševljeni.“ Upravo percepcija entuzijazma učenika, tj. svest da uspevaju da ih zainteresuju i motivišu za rad na času i kod kuće, za ispitanice predstavlja znak da dobro obavljaju posao, što im pruža veliku satisfakciju i dalje podstiče na zalaganje u nastavi i nove radne uspehe. Značajnu ulogu u kreiranju stimulišuće, prijatne radne atmosfere na času ima i sâm odnos nastavnika i učenika, pa bliskost koju Bet oseća prema svojim učenicama (*I feel actually very close to pupils.*), uz puno smeha (*There is a lot of laughter in the classroom*) i obostranog zadirkivanja (*a lot of teasing that goes on in both directions*), dodatno ih privlači njenim časovima, o čemu svedoči sama Bet (*They enjoy coming to my lessons because it's a very happy bubbling atmosphere and they are never quite sure what I'm going to do next, so they watch and concentrate.*), ali i njene učenice tokom neformalnog razgovora koji sam sa njima vodila u hodniku škole.

b) Postignuće učenika

Osim na osnovu afektivnih stanja učenika, svest nastavnika o samoefikasnosti velikim delom zasniva se na rezultatima koje učenici postižu u učenju. Bet u tom smislu posebno ističe prvo radno iskustvo u školi (*That was fantastic.*) kada je podučavala potpune početnike (*They were sitting there, card blanche and like sponges, soaking everything up.*) i uživala u njihovom brzom napretku u usvajanju francuskog jezika (*What I really enjoyed was, at the end of the year, looking at those pupils writing in French, reading in French, speaking French...*), za koji je sama bila zaslužna (*...and everything they were doing was because of me.*). Sonjino prvo nastavno iskustvo takođe je bilo sa učenicima koji ciljni jezik uče prvi put i takođe izuzetno uspešno (Oni su usvajali putem slika i to je sjajno izgledalo. Oni su jako lepo [učili]... znači, one osnove – sa modalnim glagolima, *can*, brojevima, *to be*...). Budući da se najuočljiviji napredak u učenju stranog jezika može očekivati upravo kod početnika (mada to, naravno, zavisi i od brojnih drugih faktora) i da je sticanje svesti o samoefikasnosti verovatno najvažnije na početku karijere, poveravanje ovih grupa đaka nastavnicima-početnicima može, kao u slučaju pomenutih ispitanica, imati značajne implikacije za njihovo samopouzdanje u nastavi i jačanje nastavničkog identiteta uopšte. Takođe, osim ovih, značajnu potvrdu kvaliteta sopstvenog rada za nastavnike predstavljaju i rezultati standardizovanog

testiranja na nacionalnom nivou, pa Bet dobre ocene za slušanje koje učenice dobijaju na *GCSE* ispitima vidi kao dokaz ispravnosti sopstvenog uverenja o značaju čestog izlaganja učenika autentičnom ciljnom jeziku već u ranoj fazi podučavanja, a na čije formiranje je uticalo i lično učeničko iskustvo (nastavnik francuskog).

c) Širi/dugoročni uticaj nastavnika

Pored neposrednog uticaja na motivaciju i postignuće učenika tokom njihovog školovanja, nastavnici mogu ostaviti i mnogo dublji trag u njihovim životima, o čemu ispitanice svedoče kako iz pozicije nekadašnjih đaka (Bet, Mina, Sonja) tako i na osnovu sopstvenog nastavnog iskustva. Sonja, na primer, izražava žaljenje što je njihova profesija nedovoljno cenjena upravo zato što smatra da „oni [nastavnici] mogu čudo da naprave od te dece, zaista da utiču na njih“. Bet pominje jednu od učenica iz prve škole u kojoj je predavala koja je i sama postala nastavnica francuskog jezika, što ispitanica smatra „ličnim trijumfom“, pripisujući nesumnjivo deo zasluge za njen izbor karijere sebi, baš kao što ona svog nastavnika francuskog smatra odgovornim za sopstveno profesionalno opredeljenje.

2. Smernice za rad

Kroz redovnu interakciju sa učenicima, nastavnici ne samo da stižu predstavu o kvalitetu sopstvenog rada u učionici, što utiče na njihovo samopouzdanje, motivaciju i entuzijazam u nastavi, već pažljivom analizom njihovih reakcija i postignuća konstantno stižu praktično znanje o samom nastavnom procesu (Bet: *You learn a lot from the pupils.*). Promena u Sonjinoj pedagoškoj praksi kada se u većoj meri okrenula jezičkim pravilima i zahtevu da ih učenici svesno usvoje i primene, izazvana je upravo analitičkim osvrtom na njihovo slabo postignuće prilikom prethodnog implicitnog podučavanja gramatike i vokabulara (Sonja: [Ja] sam uvek negde analizirala kakve rezultate je to dalo.), te uverenjem da „bi ipak trebalo da se tu [nešto] promeni“. Sa druge strane, pominje i aktivnost za koju je saznala na jednom seminaru (učenici u grupama osmišljavaju i izvode reklamu za neki srpski brend), koju oni „vole i jako lepo rade“, što je automatski svrstava u Sonjin stalni nastavni repertoar, a njoj pruža potvrdu o prednostima grupnog rada učenika. Bet takođe navodi da, osim procene uspešnosti određenih aktivnosti na osnovu neposredne reakcije i angažovanosti učenika, sâm ciljni jezik koji oni na času koriste pruža nastavnicima uvid u naučeno i indirektno ukazuje na

to koje su tehnike pomogle da do usvajanja jezika dođe (Bet: *I know where they've got that from, I know why that has stuck with them.*). Dakle, osim do modifikacija u nastavnoj praksi, detaljna analiza reakcija i postignuća učenika nastavnicima pomaže i u identifikaciji pozitivnih primera sopstvene prakse i potvrdi prethodno formiranih pedagoških uverenja, što je posebno izraženo u Betinom slučaju (npr. prednosti zasebne, eksplicitne gramatičke instrukcije, vizuelne podrške prilikom predstavljanja i prikazivanja lingvističkih struktura i izlaganja učenika autentičnom ciljnom jeziku).

Institucionalni i širi društveni uticaji

1. Step en institucionalne kontrole

Obe ispitanice sa višedecenijskim stažom u prosveti kao vrlo pozitivan aspekt svog iskustva u nastavi ističu nizak stepen institucionalne kontrole koji im je omogućio nesmetanu realizaciju sopstvenih pedagoških uverenja. Bet, na primer, pominje kako joj je već na prvom radnom mestu posebno odgovaralo (*That was great. I really enjoyed that.*) to što je sama mogla da odlučuje na koji način će podučavati učenike (*It was lovely being able to manage their learning and decide where they needed to go next.*), tj. koje jedinice, u okviru nastavnog plana kojeg je svakako morala da se pridržava, zavređuju više pažnje (*It's up to the teacher to decide which bits really get emphasis.*). Sonja posebno ceni to što je njen posao „kreativan“ (Sve možete – i da napravite predstavu, i da recitujete, i da odete u neki drugi svet, da radite književnost, šta god. Najnovija dešavanja da skinemo sa interneta, da odmah o tome pričamo – sve.), a sama nikada nije osetila bilo kakva ograničenja na radnom mestu, pa iako su nekada njenim časovima radi evaluacije prisustvovali pedagozi, psiholozi i drugi „ljudi iz prosvete“, nikada od njih nije zazirala i uvek je osećala da ima „potpunu slobodu u radu“. Pregledana literatura, međutim, ukazuje na postojanje različitih oblika institucionalne kontrole i načina na koje se nastavnici sa njima nose (npr. Zeichner et al., 1987), pa i propagiranje nametanja određenih obrazaca ponašanja u učionici u cilju menjanja pedagoških uverenja nastavnika (npr. Guskey, 2002). Sa druge strane, mogućnost zloupotrebe malog stepena kontrole rada nastavnika pominje i sama Sonja, upravo zbog velikog uticaja koji oni imaju na učenike, s tim što u slučaju kvalitetnog, jako

motivisanog nastavnog kadra primećujemo izuzetno pozitivan uticaj koji „odrešene ruke“ imaju na njihovu nastavnu praksu.

2. Kolege

U ovom odeljku ćemo podsetiti da, za razliku od Sonje koja na pitanje o saradnji sa kolegama u školi odgovara da ona u određenoj meri postoji, ali da se uglavnom svodi na međusobno konsultovanje kada iskrсну nedoumice u vezi sa gradivom, Bet u više navrata sama pominje različite aspekte pedagoškog rada tri koleginice (ispravljanje grešaka, prezentacija leksike, odnos prema učenicama), što ukazuje na viši stepen saradnje koja je ujedno u službi profesionalnog razvoja sâme ispitanice. Naime, osim što pokazuje upućenost u njihovo delovanje u učionici, ona ga i kritički analizira, što je navodi i na poređenje i refleksiju o sopstvenim pedagoškim izborima.

Naravno, na ovom minimalnom uzorku nemoguće je izvoditi zaključke o potencijalnim kulturološkim razlikama između Srbije i Velike Britanije u pogledu uobičajenih, lično iniciranih ili organizovanih oblika saradnje nastavnika stranog jezika u školama, mada bi, s obzirom na informacije anegdotskog tipa o češćoj praksi opservacije kolega, zajedničkog izvođenja časova i drugih oblika razmene profesionalnog znanja i iskustava u Velikoj Britaniji, bilo zanimljivo istražiti istinitost ove pretpostavke i potencijalne implikacije za pedagoška uverenja i praksu nastavnika u dva konteksta. Moguće je, naime, da veća nesigurnost srpskih nastavnika po pitanju sopstvene veštine govorenja na ciljnom jeziku koja je utvrđena u ovom istraživanju (76.5% srpskih nastavnika naspram 93.8% njihovih kolega iz Velike Britanije oseća samopouzdanje prilikom usmene produkcije L2) i razlike u sistemu vrednosti (npr. veći stepen izbegavanja neizvesnosti i veća distanca moći u Srbiji, v. Hofstede, 2001) doprinose zaziranju od međusobne opservacije časova i drugih oblika kolaborativnog i kooperativnog profesionalnog razvoja (v. Harmer, 2001: 348; Kubanyiova, 2006, 2007).

3. Uslovi rada nastavnika

Mada bi se za uslove rada pod kojim podrazumevamo, između ostalog, opremljenost škole (tehničku i drugu), broj i karakteristike učenika, izbor udžbenika, prirodu propisanog testiranja đaka itd., moglo reći da utiču pre svega na delovanje nastavnika u učionici u smislu omogućavanja ili sprečavanja realizacije njihovih

pedagoških uverenja, ovde ih posmatramo kao faktore koji na taj način, indirektno, utiču i na same stavove i znanje nastavnika. Videli smo da je ovo posebno izraženo u Betinom slučaju gde joj gotovo idealni uslovi rada (broj i karakteristike učenica, interaktivna tabla, organizovane razmene učenika) pružaju priliku da svoja rano formirana pedagoška ubeđenja (značaj izlaganja učenika kompleksnom, autentičnom ciljnom jeziku i kulturi, značaj zasebne, eksplicitne gramatičke instrukcije, vizuelno predstavljanje i manipulacija lingvističkih struktura, blizak odnos sa učenicima) ostvari u praksi, a pozitivne reakcije đaka i njihovi odlični rezultati utiču na jačanje ovih uverenja i već pomenutog doživljaja samoeфикаsnosti. Udžbenik koji koristi (*very progressive*) takođe podržava njen stav o značaju primećivanja jezičkih struktura prilikom učenja (*noticing*), pa se i pre obrade neke gramatičke jedinice primeri iste pojavljuju u tekstovima sa nekim drugim lingvističkim fokusom, što Bet ističe kao primer dobre prakse. Jedino ograničenje za nju predstavljaju ispiti na nacionalnom nivou za koje pripremaju učenice (*I hate teaching towards the exam. I'd much rather be teaching a linguist rather than teaching an A level exam.*), pre svega zato što predviđene teme smatra nedovoljno inspirativnim i zahtevnim za profil njihovog učeničkog tela (*I find the A level very frustrating because the topics really, they're not meaty enough for the sort of pupils that we have.*). Sonja u nešto manjoj meri govori o svom radnom okruženju, ali pominje da je zahvaljujući boljoj opremi u školi (projektoru), sada u mogućnosti da organizuje prezentacije učenika na razne teme, što je u skladu sa njenim uverenjima o uključivanju raznovrsnih, zanimljivih sadržaja u nastavu i negovanju autonomije u učenju, a što takođe nailazi na odličan prijem kod učenika.

4. Stručno usavršavanje

Za razliku od Bet koja samoinicijativno ne govori o organizovanom stručnom usavršavanju, Sonja u više navrata pominje seminare koje je pohađala, a koji su deo plana zakonom propisanog profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji. Pored lično inicirane, kako sama kaže, „nadogradnje“ kojoj uvek teži (baš kao njen profesor sa fakulteta koga ističe), Sonja tvrdi da je pohađala puno seminara jer je i sama „štreber“ (Ja ne bih spavala ako to ne bih ispunila.). I dok neki od njih nisu bili „delotvorni“, u ostalima je pronašla nešto korisno što sada primenjuje u praksi (Bilo je nekih finih diktata i nekih priča – sve to što može da se iskoristi, ja sam to prihvatila.). Dakle, baš

kao u opisanom Borgovom istraživanju efekta obuke aktivnih nastavnika (Borg, 2011) i ovde ne dolazi do značajne rekonstrukcije pedagoških stavova, već se njihov značaj ogleda u otkrivanju novih tehnika realizacije postojećih uverenja (npr. kada kao pobornica rada učenika u manjim grupama Sonja praktikuje aktivnost predstavljenu na jednom od seminara koja podrazumeva ovaj vid organizacije đaka). Ispitanica takođe otkriva još jednu prednost pomenutih radionica koja bi se mogla podvesti pod stručnim usavršavanjem u širem smislu, kada se nastavnici sami stavljaju u poziciju učenika (npr. pohađanjem kursa stranog jezika ili neke nove veštine) kako bi i iz ove perspektive sagledali sopstvenu nastavnu praksu (v. Harmer, 2001). Naime, Sonja navodi kako ne voli kada na seminaru prilikom rada u grupi dobiju vrlo neodređene, slabo definisane zadatke koje ona ilustruje uputstvom: „E, sad pitajte jedan drugoga šta znate.“, zbog čega učenicima podeljenim u manje grupe uvek daje „nešto konkretno da urade“.

6.5.3.2. Ostala nastavna iskustva

Tri ispitanice su na samom početku karijere imale različita nastavna iskustva neformalnog tipa (nasuprot izvođenju formalne nastave u školama), koja su imala uticaja na njihov kasniji pedagoški rad. U slučaju britanskih ispitanica, radilo se o podučavanju engleskog jezika u inostranstvu (Sara u Italiji, Bet u Francuskoj), koje im je ukazalo na neadekvatnost bilo sopstvenog nastavnog stila (Sara: *Oh, my God, they [the lessons] were awful.*), bilo samog kursa (Bet: *That was a very odd method.*) i podstaklo na refleksiju (kod Sare uglavnom retrospektivnu kroz poređenje sa sadašnjom praksom) i modifikovanje nastavne metode usled analize potreba učenika (Bet: *That's when I started developing my own ideas for what they [students] wanted to do.*). I dok bi se ova iskustva mogla okarakterisati kao „učenje na greškama“ (Sara: *I didn't know any better. In a way, that's how I learned.*), podučavanje engleskog u jednoj letnjoj školi jezika u Engleskoj neposredno pred početak *PGCE* programa, za Saru je predstavljalo odličnu pripremu za formalnu studentsku praksu, budući da su polaznici uglavnom bili slabo motivisani tinejdžeri, zbog čega je nastava bila tematski organizovana (*topic-based*), zasnovana na zadacima (*task-based*) i rešavanju problema (*problem solving*) uz puno kulturnih sadržaja i rada u manjim grupama (*It was much more similar to the work I'm doing now.*). Sa druge strane, značaj Mininog

višemesečnog volonterskog rada na projektu, kada je podučavala kolege sa Elektrotehničkog fakulteta, ogleda se pre svega u sticanju samopouzdanja u izvođenju nastave, s tim što su njenoj percepciji samoefikasnosti znatno doprineli brojni kontekstualni faktori (isključivo nastava gramatike, kopiranje modela njene nastavnice, potrebe i karakteristike studenata).

6.5.4. Boravak u ciljnoj kulturi

Ukupna dužina boravka u ciljnim kulturama svake od četiri ispitanice uklapa se u obrazac ustanovljen u kvantitativnom delu istraživanja koji pokazuje značajno veću direktnu izloženost britanskih ispitanika kulturi i jeziku koji predaju. Naime, podsetićemo da, dok 26.5% srpskih nastavnika i 61.9% studenata nikada nisu posetili neko englesko govorno područje, čak 92.3% nastavnika i 81.3% studenata iz Velike Britanije boravilo je u ciljnim kulturama više od godinu dana. Ovo je upravo slučaj i sa Bet i Sarom, dok su Sonja i Mina u Engleskoj bile samo jednom i to u trajanju od mesec dana ili kraće, zbog čega je uticaj ovog faktora na njihovo znanje, samopouzdanje i pedagoška uverenja znatno manje izražen nego kod njihovih britanskih koleginja.

Uticaj na ciljni jezik

Ono što svakako ne iznenađuje jeste da boravak u ciljnoj kulturi, posebno onaj duži, sa intenzivnim kontaktima sa izvornim govornicima, značajno poboljšava govornu veštinu na tom jeziku i samopouzdanje u komunikaciji na njemu. Sara tako prvo pominje šestomesečni boravak u Francuskoj pre početka studija koji je *“made my French significantly better – most of all, my spoken French which I hadn’t been terribly confident with”*, a zatim i godinu dana provedenih u Italiji, kada je na italijanskom izučavala političke nauke u okviru treće godine studija zbog čega je, kako kaže, njen „govorni italijanski postao bolji od francuskog“. Bet je u više navrata boravila u Francuskoj, između ostalog, i tokom druge godine studija, pa iako je njen francuski već tada bio „prilično dobar“, ovo iskustvo je dodatno unapredilo njenu komunikativnu sposobnost (*You just pick up so much more when you’re in the country.*), a kasnija udaja za Francuza doprinela da njen francuski nakon toga bude „fenomenalan“. Mina je, i pored relativno kratkog boravka u Engleskoj od samo mesec dana posle treće godine

studija, takođe osetila njegov pozitivan uticaj na usvajanje „prostijih životnih stvari“ (Ja sam kad sam tamo otišla naučila da kažem kako se kaže usisivač.), a iako je kurs koji je pohađala bio ispod njenog nivoa znanja, najveću korist videla je upravo u stalnoj izloženosti engleskom jeziku, posebno kroz razgovor sa ženom kod koje je bila smeštena „sa kojom se baš zbližila i sa kojom je pričala danonoćno“.

Usvajanje znanja o ciljnoj kulturi

Osim napretka u govornom jeziku, duži boravak u ciljnoj kulturi utiče i na usvajanje znanja o njoj, o čemu svedoče britanske ispitanice (Bet: *I was picking up the culture and habits and folklore and just Frenchness really. It polishes everything.*; Sara: *It made me aware of the importance of understanding somewhere a bit more.*). Sara čak uviđa koliko je takvo lično iskustvo uticalo da njena očekivanja od učenika u pogledu posedovanja slične vrste znanja ili interesovanja za ciljnu kulturu budu nerealan visoka s obzirom na njihove godine i činjenicu da puno njih, kako kaže, nije putovalo van sopstvenog okruga (*I find myself expecting too much of the students in terms of some kind of world knowledge that they just don't have.*)

Značaj približavanja ciljne kulture učenicima

Razgovor o prednostima boravka u ciljnoj kulturi na osnovu ličnog iskustva navodi britanske ispitanice i da iznesu svoj stav o značaju bilo integracije kulturnih sadržaja u samu nastavu (Sara: *[It made me aware of the importance] of wanting to bring more culture into the lessons rather than just language.*), bilo direktnog izlaganja učenika njenom uticaju kroz organizovanje studentskih razmena (Bet: *I am a very firm believer in getting my pupils into France and staying with families, doing a very intense exchange programme.*). Kvantitativni deo istraživanja pokazao je, između ostalog, da postoji blaga korelacija između dužine boravka nastavnika u ciljnoj kulturi i progresivnosti njegovih uverenja o potrebama učenika ($r=-.20$, $p=.034$), a ovde uviđamo na koji način karakteristike učeničkog tela diktiraju realizaciju uverenja o važnosti približavanja ciljne kulture đacima prilikom podučavanja stranog jezika. Naime, Sara ističe kako joj je to što je neko vreme provela u Francuskoj u nastavi poslužilo pre svega da zainteresuje učenike (npr. pokazivanjem ličnih fotografija) i podstakne njihovu znatiželju, pa čak i izazove divljenje i poštovanje (“Wow, so when you were in blah-

blah-blah...”). Istovremeno nastoji da u program integriše što više kulturnih sadržaja (*I try to do quite a lot of culture stuff in lessons.*), uključujući i diskusije o politici i drugim aktuelnostima, s tim što kroz šalu sugerije da učenici nisu upoznati sa puno dešavanja ovog tipa (*The European elections, for example, if they've heard (laugh). "Do you know where Europe is?" (laugh) "Where's France?"*), zbog čega se drži uglavnom najvažnijih, prepoznatljivih tema (*The really important, key stuff.*). Za razliku od takvog učeničkog tela koje se u ovu srednju školu nije upisalo na osnovu prethodnog školskog uspeha ili sposobnosti (*mixed comprehensive school*) i pripada pretežno nižem srednjem staležu (*A lot of children are middle class, lower class because there are lots of private schools in the area, so a lot of wealthier ones would go to those rather than come to Bicester.*), Betine učenice (*selective school*), kao što smo videli, dolaze iz porodica u kojima je razgovor o politici, filozofiji i aktuelnim svetskim dešavanjima uobičajen, zbog čega ispitanica u višim razredima organizuje i posebne sesije u kojima imaju priliku da o ovim temama razgovaraju na francuskom jeziku. Na ovaj način Bet pokušava da zadovolji njihova interesovanja i potrebe, budući da su teme poput „omiljenog filma“ predviđene u okviru pripreme za polaganje ispita *A level* za njih nedovoljno stimulišuće. Takođe, zahvaljujući tipičnom profilu porodica iz kojih dolaze, pored putovanja na koja odlaze sa roditeljima (Bet: *We're very privileged in that a lot of the girls do already travel with their parents.*), učenice su u mogućnosti i da odlaze na već pomenute školske razmene za koje se Bet posebno zalaže (*It just makes everything fit together.*) u skladu sa svojim ubeđenjem o značaju izlaganja učenika ciljnom jeziku koji pritom ne potiče isključivo od nje kao nastavnice (*It's important for my pupils to see not just me as a foreign speaker, but to actually bring in native speakers as much as possible, to get those contacts and take them to France.*). Najzad, moguće je da su lična iskustva života u ciljnim kulturama doprinela i izraženoj svesti britanskih ispitanica o ograničenjima učenja stranog jezika isključivo u učionici (Sara: *As much as you want to make it a real life situation, they're sitting in a classroom in the UK for heaven's sake.*; v. Gutiérrez Almarza, 1996; Johnson 1994), pa čak i uverenja da je formalna nastavna nedovoljna za njegovo potpuno usvajanje (Bet: *You can't learn the language just in a classroom, you have to get out there.*). Srpske ispitanice ne naglašavaju u toj meri značaj boravka u ciljnoj kulturi, ali se odjeci njihovih kraćih poseta Engleskoj naziru u Mininom nastojanju da svoje buduće učenike „nauči da se snađu“ prilikom boravka u

inostranstvu služeći se engleskim jezikom (Insistiraju na tome da, ako se oni ne nalaze u Srbiji, ukoliko ne uspeju da kažu nešto na engleskom, neće da prežive.), pokušavajući tako da realne životne situacije što vernije prenese u učionicu, kao i u Sonjinoj zanimljivoj anegdoti o poseti Batu (*Bath*), koju je jednom prilikom podelila sa učenicima, a o čijoj uspešnosti svedoči studentkinja koja je bila na opservaciji tog časa. Iako je zbog relativno kratkog i vremenski udaljenog boravka njen repertoar ličnih doživljaja iz ciljne kulture ograničen, videli smo da Sonja, po ugledu na svoje nastavnike i profesore, a u skladu sa ličnim afinitetima, u velikoj meri u nastavu integriše raznovrsne kulturne sadržaje. Možemo, dakle, zaključiti da iskustvo dužeg boravka ili života nastavnika u ciljnoj kulturi značajno olakšava i doprinosi približavanju iste učenicima, ali da ovo svakako nije jedini uslov za formiranje uverenja o značaju takve prakse i njegove realizacije u učionici i van nje.

Uverenja o ispravljanju grešaka

Korelacionom analizom utvrđeno je da ispitanici koji su duže boravili u ciljnoj kulturi imaju nešto progresivnija uverenja o korektivnom fdbeku ($r=-.21$, $p=.027$). Britanske ispitanice u razgovoru odlično ilustruju načine na koje je takvo iskustvo uticalo na njihov stav prema ovom aspektu nastave. Sara navodi kako njeno izraženo tolerisanje grešaka učenika, između ostalog, vuče korene iz nekadašnjeg ličnog osećaja nesigurnosti prilikom komunikacije na francuskom jeziku i neprijatnosti kada bi je Francuzi otvoreno ispravljali (*I know what it's like not to feel confident speaking a foreign language and how horrible it was to be corrected, 'cause French people can be pretty nasty when they want to correct your French.*). Sa druge strane, Bet koristi lične anegdote o nesporazumima sa Francuzima kako bi učenicima pokazala da je to sastavni deo učenja jezika (*Telling them funny stories about using the wrong word in France and getting the wrong message across and people not understanding, they need to see that that's part of the learning process.*) i kako bi ih oslobodila straha od pravljenja grešaka u komunikaciji (*I create this atmosphere where making mistakes is fine.*). Na odnos prema korektivnom fdbeku svakako utiču i odlike učenika, pa je, s obzirom na već pomenute razlike između Sarinih i Betinih đaka, starija ispitanica očekivano u tom pogledu nešto zahtevnija od svoje mlađe kolegice. Mina i Sonja su prema rezultatima upitnika u tom smislu nešto tradicionalnije orijentisane (npr. za razliku od britanskih

koleginica, one podržavaju bihejvioristički stav o potrebi ispravljanja grešaka kako se one ne bi negativno odrazile na učenje), a moguće je i da je duži boravak u ciljnoj kulturi britanskih ispitanica doprineo i njihovom izraženijem viđenju nesmetane komunikacije na stranom jeziku kao krajnjeg cilja učenja istog bez obzira na gramatičku tačnost iskaza, na šta ukazuju i reference na izvorne govornike (Bet: *I don't correct mistakes if I'm sure that a French person would understand what they mean.*; Sara: *It's not actually the end of the world, a French person is going to understand that they still mean "big".*).

RANI UTICAJI (IZ ŠKOLSKE KLUPE)

NASTAVNE METODE

1. Podudaranje
2. Percepcija delotvornosti
3. „Popunjavanje rupa“

NASTAVNICI

1. Imidž/ličnost nastavnika
2. Entuzijizam nastavnika
3. Integracija kulturnih sadržaja
4. Visoka očekivanja

INICIJALNO OBRAZOVANJE I OBUKA

TEORIJSKA NASTAVA

1. Praktično/proceduralno znanje
2. Svest o preduverenjima
3. Upoznavanje sa profesionalnim diskursom

PROFESORI

1. Stručno/opšte znanje
2. Podudaranje

STUDENTSKA PRAKSA

1. Opservacija nastavnika-mentora
2. Sticanje samopouzdanja
3. Upoznavanje učenika

NASTAVNA PRAKSA – FORMALNA NASTAVA

UČENICI – REAKCIJE I POSTIGNUĆE

1. Uverenja nastavnika o samoeфикаsnosti
 - a) Neposredne reakcije učenika
 - b) Postignuće učenika
 - c) Dugoročni uticaj nastavnika
2. Smernice za rad

INSTITUCIONALNI UTICAJI

1. Stepен institucionalne kontrole
2. Kolege
3. Uslovi rada nastavnika
4. Stručno usavršavanje

OSTALA NASTAVNA ISKUSTVA

BORAVAK U CILJNOJ KULTURI

UTICAJ NA C. JEZIK

ZNANJE O C. KULTURI

IZLAGANJE C. KULTURI

ISPRAVLJANJE GREŠAKA

Slika 7. Uticaji na pedagoška uverenja, stavove i znanje

6.6. Diskusija: razvoj pedagoških uverenja, stavova i znanja

Prateći različite razvojne faze ispitanica od njihovih učeničkih dana, preko inicijalnog obrazovanja i obuke, boravka u ciljnim kulturama, do same nastavne prakse, najupadljiviji proces jeste učvršćivanje njihovih centralnih pedagoških uverenja koja vuku korene iz ranih iskustava učenja jezika i predinicijalnog školovanja uopšte, a zatim potvrdu nalaze u gotovo svim kasnijim periodima profesionalnog usavršavanja. Ispitanice u većini slučajeva navode i lične karakteristike (osobine, lični stil učenja, sposobnosti, interesovanja itd.) koje objašnjavaju zašto su istaknute epizode iz ranog perioda školovanja upečatljive i formativno uticajne, a na osnovu njih nastala pedagoška uverenja zatim služe kao filteri kroz koje se tumače sva buduća obrazovna i nastavna iskustva (v. Fives & Buehl, 2012: 478) i kao okidač za selektivno pamćenje zahvaljujući kom one iz kasnijih životnih faza izdvajaju upravo one događaje i ličnosti koje

personifikuju pomenute stavove. Nizbet i Ros (Nisbett & Ross u Pajares, 1992: 317) čak navode da uverenja utiču ne samo na to čega se sećamo, već i na koji način se nečega sećamo, pa dolazi i do potpuno iskrivljenih predstava nekog događaja koje za cilj imaju potvrdu određenog uverenja. Samo na osnovu svedočenja ispitanica, nije moguće utvrditi da li su i njihova sećanja na ovaj način obojena, ali je indikativno da se opis orijentacije *PGCE* programa jednog od intervjuisanih ispitanika čiji slučaj ovde nije analiziran, značajno razlikuje od Sarine predstave istog (ona ga doživljava kao izrazito progresivno orijentisanog i ističe insistiranje profesora na primeni gotovo jake verzije komunikativnog pristupa u učionici, dok njen kolega vrlo fleksibilno shvata smernice istih profesora koje se tiču iste metode, što je u skladu sa njegovim pedagoškim uverenjima):

In terms of approaches, it was clear that they were favouring the communicative approach. . . . What they did say, which was good, I agree, was that the communicative approach is a bit of everything. It can look slightly different depending on your aim. It's designed to communicate, so in some ways that means you can do a lot of grammar, and say, "Well, that means they can communicate", but in other ways you can say, "Don't do any grammar". I hope that I get it in a happy medium whereby they are able to say things, but at the same time being prepared for longer term fluency.

Uticao rano formiranih uverenja ogleda se i u svedočenju iskusnih ispitanica o promenama koje su nakon inicijalnog obrazovanja i obuke usledile u njihovoj nastavnoj praksi. Naime, iako neposredno nakon ovog programa Bet podučava u skladu sa na njemu zastupanom metodom, navodi i kako su vremenom iskustva iz školske klupe dobijala na značaju.

Initially, when I was straight out of training, I was really sort of careful that I had to do the methodology I'd been taught, but all the experiences I had as a learner myself they started... I would start to get echoes, "I can remember my teacher doing that particular thing." (p. 4)

Slična je situacija i sa Sonjom koja u početku, u radu sa decom nižih razreda osnovne škole, primenjuje metodu koja odgovara njihovom uzrastu i nivou (*flashcards*, demonstracija, bez eksplicitnih gramatičkih objašnjenja), dok se kasnije, kako kaže, „više okreće pravilima“, što je u skladu sa njenim ličnim stilom učenja i nastavom kojoj

je bila izložena kao učenica. Treba, ipak, naglasiti da u slučaju obe ispitanice pomenute promene u praksi jesu i posledica promene u profilu učenika kojima predaju, budući da je đacima viših razreda osnovne škole i gimnazijalcima koje kasnije podučava Sonja i Betinim nadarenim, ambicioznim učenicama, svakako više primerena nastava koja uključuje i intenzivno fokusiranje na jezičke strukture.

Kako su primeri već pomenutog procesa učvršćivanja centralnih pedagoških uverenja prikazani u tabeli koja sledi (Tabela 11) i u više navrata do sada opisivani, ovde ćemo predstaviti samo jedan od njih. Betino opredeljenje za izlaganje učenika autentičnom ciljnom jeziku od rane faze učenja L2, za induktivno predstavljanje gramatičkih jedinica i uključivanje kulturnih sadržaja u nastavu, potiče od pozitivnog ličnog iskustva učenja francuskog jezika u školi zahvaljujući nastavniku koji je pomenute elemente vrlo uspešno primenjivao u svom pedagoškom radu, a koji su potpuno odgovarali njenim afinitetima i sposobnostima. Periodi života i rada u Francuskoj učvrstili su njena uverenja o primatu komunikacije na ciljnom jeziku i značaju ciljne kulture za njegovo usvajanje, a dodatno ih je potvrdilo i nezadovoljstvo audiolingvalnom metodom koju je u Francuskoj primenjivala na kursu engleskog jezika za učenike kojima je on prevashodno bio potreban za snalaženje u realnim životnim situacijama. Program inicijalnog obrazovanja i obuke koji je zatim pohađala zastupao je jaku verziju komunikativnog pristupa u nastavi stranih jezika u kojoj se ciljni jezik koristi od samog početka. Zahvaljujući radnom okruženju koje to dozvoljava (profil učenica, njihove intelektualne i materijalne mogućnosti, tehnička opremljenost škole), Bet sada i sama neguje nastavni stil koji je u skladu sa navedenim pedagoškim uverenjima (učenice izlaže kompleksnom autentičnom ciljnom jeziku, često primenjuje induktivni pristup u nastavi gramatike, organizuje razgovore o aktuelnostima na L2, kao i putovanja učenica u Francusku), koja zahvaljujući pozitivnim reakcijama i dobrim rezultatima učenica u usvajanju francuskog jezika, iznova dobijaju potvrdu.

Osim učvršćivanja pedagoških uverenja kao najčešćeg procesa u njihovom razvoju, zabeležena je u manjoj meri i nadogradnja stavova ispitanica, u smislu širenja njihovog opsega dodavanjem novih elemenata u okviru suštinski istog uverenja. Mina, na primer, smatra da je za kvalitetnu nastavu stranog jezika presudna ličnost nastavnika, a uverenje potiče iz ranog perioda učenja engleskog jezika kada joj nastavnica iz privatne škole, koja se, prema njenim rečima, lepo oblačila, bila puna entuzijazma i

divno objašnjavala, postaje idol i opredeljuje je za studije na Filološkom fakultetu. Ispitanica navodi kako je u njenoj prirodi potreba za nekim ko će da je „vodi“, pa se idoli nižu i u razvojnim fazama koje su usledile (v. Tabela 11), s tim što se koncept dobrog nastavnika širi i, pored „dopadljivosti“ i „prijatnosti“ kao ključnih karakteristika pomenute nastavnice, u većoj meri podrazumeva zavidno profesionalno i opšte znanje („širinu“), zahvaljujući kojima profesori postaju „autoriteti“ u Mininim očima (na fakultetu, na kursu jezika u Engleskoj, na kursu prevođenja). Do nadogradnje uverenja dolazi i tokom rane faze učenja engleskog jezika kada uviđa da je intenzivno bavljenje jezičkim strukturama nije opremilo za komunikaciju na ciljnom jeziku, zbog čega pored deduktivnog, sekvencijalnog uvođenja gramatičkih jedinica, veliki značaj pridaje i unapređenju komunikativne sposobnosti učenika.

Najzad, jedini slučaj modifikacije uverenja beležimo kod Sare koja nakon ranog negativnog iskustva potpune imerzije u Kanadi ima potrebu za strukturom prilikom učenja stranih jezika, a što je u skladu sa njenom analitičkom prirodom (*fairly analytical, almost scientific*). Podučavanje engleskog jezika prema strukturnom silabusu u Italiji, na osnovu modela sopstvenog preferiranog stila učenja, pokazuje se kao neadekvatno i ispitanica uviđa da takva nastava L2 nije primerena svima. Zahvaljujući programu inicijalnog obrazovanja i obuke, Sara uvodi niz promena u sopstvenu pedagošku praksu i mada nakon neuspešnog testiranja u praksi ne prihvata sve odrednice komunikativnog pristupa koji je na njemu zastupan, i sama tvrdi kako je došlo do delimične modifikacije njenih preduverenja (*altered and skewed*).

Tabela 11.

Razvoj pedagoških uverenja ispitanica

Centralna pedagoška uverenja / teme intervjua	Ličnost, lični stil učenja, sposobnosti, interesovanja	Učeničko iskustvo	Inicijalno obrazovanje i obuka	Nastavna / studentska praksa	Boravak u ciljnoj kulturi
SARA					
Tradicionalno učenje i nastava gramatike: intenzivno, deduktivno, sekvencijalno fokusiranje na formE (X) ↓ Komunikativna nastava L2 (O)	X	2.* X	4. XO	3. X	1. X
	Analitički tip, stvarima pristupa poput naučnika (<i>fairly analytical, almost scientific</i>)	(+)** Eksplicitna, intenzivna nastava gramatike i prevođenje (priprema za <i>A level</i>)	Pomeranje ka postulatima komunikativne nastave L2 (struktura časa, tip aktivnosti, rad u paru i u grupi, manja kontrola nad učenicima)	(-) Podučavanje engleskog u Italiji: neadekvatan nastavni stil; <i>CELTA</i> tradicionalne orijentacije	(-) Iskustvo potpune imerzije: potreba za strukturom
Tolerisanje grešaka	UČVRŠĆIVANJE				
	X	X	X	X	X
	<i>A lot of it [tolerance of mistakes] is probably just me.</i>	<i>I know what it's like not to feel confident speaking a foreign language.</i>	Humanistička orijentacija <i>PGCE</i> programa; studentska praksa: <i>A lot of the kids don't like speaking in L2 and I think it's really hard if you stop them every second to say that that wasn't correct.</i>	<i>I know how horrible it was to be corrected 'cause French people can be pretty nasty when they want to correct your French.</i>	

Centralna pedagoška uverenja / teme intervjuja	Ličnost, lični stil učenja, sposobnosti, interesovanja	Učeničko iskustvo	Inicijalno obrazovanje i obuka	Nastavna / studentska praksa	Ciljna kultura
BET					
Komunikativni pristup: izloženost učenika ciljnom jeziku, gramatika induktivno, autonomija u učenju, značaj kulture u nastavi L2	UČVRŠĆIVANJE				
	X	X	X	X	X
	Odgovarala joj nastava isključivo na ciljnom jeziku (<i>I loved it; really appeals to me</i>) sa puno autentičnih kulturnih sadržaja (<i>Fascinated me; That was the whole package really.</i>)	(+) Nastavnik francuskog: na ciljnom jeziku, induktivno, kulturni sadržaji u nastavi L2, autentični materijali	Jaka verzija komunikativnog pristupa (<i>CLT</i>)	Izlaganje učenika autentičnom L2 i ciljnoj kulturi (<i>GCSE</i> rezultati); razmene učenika; aktuelnosti na L2; gramatika induktivno; autonomija u učenju	(+) Iskustvo života i rada u Francuskoj (-) Metoda na kursu engleskog jezika – uvela izmene u skladu sa potrebama učenika (<i>transactional English</i>)
Značaj poznavanja struktura jezika		X		UČVRŠĆIVANJE	
		(+) Latinski jezik, <i>English in use</i> (gramatika maternjeg jezika) – olakšali učenje nemačkog jezika		(-) Učenice nemačkog sa nedovoljnim predznanjem GR; (+) profil njenih učenica – mogu i žele analitičko bavljenje gramatikom	

Centralna pedagoška uverenja / teme intervjuja	Ličnost, lični stil učenja, sposobnosti, interesovanja	Učeničko iskustvo	Inicijalno obrazovanje i obuka	Nastavna / studentska praksa	Ciljna kultura
MINA					
Presudan značaj ličnosti nastavnika („idoli“) – „to ne može da se nauči“ „prijatna, dopadljiva osoba“ (X) + „potkovanost znanjem, širina“ (XX)	X	X	XX	X	XX
	„Ja moram da imam nekoga ko će mene da vodi.“	(+) Nastavnica engleskog iz privatne škole: lepo se oblačila, puna entuzijazma, divno objašnjavala; (-) Nastavnik engleskog iz državne škole	(+) Profesionalno i opšte znanje profesora, „širina“; „mnogo veći, pametniji ljudi“ (+) Usavršavanje: profesorka na kursu prevođenja – autoritet, potkovan znanjem, dobro mišljenje o Mini	(+) Podučavanje u okviru projekta: pedagoški stil nastavnice engleskog – „bila sam simpatična, interesantna, davala simpatične primere“ (+) Praksa: „Bilo je [učenicima] mnogo interesantno.“	(+) Kurs engleskog jezika u Oksfordu: nastavnica koja je „toliko široka i koja baš ima opštu kulturu“
NADOGRADNJA					
EksPLICITNO, deduktivno, sekvencijalno predstavljanje gramatike + Značaj komunikacije (L2)	X	X + X	XX	XX	XX
	„Ja volim da vidim pravila zato što me to interesuje.“; „takav tip“; „Uopšte meni nije bilo to dosadno.“	(+) „Ja sam baš imala to eksplicitno podučavanje GR.“ (-) shvatila da ne bi znala da se snađe u komunikaciji na engleskom jeziku	Komunikativni pristup u nastavi engleskog jezika: Profesorka je bila „protiv tog eksplicitnog podučavanja.“	(+) Podučavanje u okviru projekta: GR – eksplicitno, deduktivno, sekvencijalno; (+) Praksa: 1 čas – komunikacija	(+) „Ja sam tamo naučila prostije životne stvari.“ (npr. usisivač) (+) Leksičko-gramatička analiza teksta

Centralna pedagoška uverenja / teme intervjuja	Ličnost, lični stil učenja, sposobnosti, interesovanja	Učeničko iskustvo	Inicijalno obrazovanje i obuka	Nastavna / studentska praksa	Ciljna kultura
SONJA					
Odnos nastavnik – učenik (poštovanje, tolerancija, blagost)	UČVRŠĆIVANJE				
	X	X	X	X	/
	„jako osetljivo dete“, „nenametljiva, tiha“	(-) nastavnik matematike (+) profesori engl. iz gimnazije	profesor metodike: puno govorio o odnosu prema učenicima, toleranciji	puna razumevanja i poštovanja prema učenicima, tolerantna, bolećiva	
Učenost, opšta kultura, lično i profesionalno usavršavanje	UČVRŠĆIVANJE				
	X	X	X	X	/
	„marljiv đak“, „volela književnost i muziku“, „štreber“	(+) profesori engl.: „savremeni ljudi“, „govorili više jezika“, „uvodili nas u tu kulturu“	(+) savet profesora metodike: da budu obrazovani, da rade na sebi i to prenose učenicima	„trudim se da se nadograđujem“, pohađala puno seminara; kulturni sadržaji	
Tradicionalno učenje i nastava gramatike (GR) i vokabulara	UČVRŠĆIVANJE				
	X	X	X	X	/
	klasično učila, volela pravila, učila naglas, volela da pročita pa da ponovi	„frontalni metod gde profesor objasni“	savet profesora: „da svakodnevno pročitamo jedan pasus i da to prepričamo“, „da izvadimo reči, da tako naučimo“	GR deduktivno: „dam pravila, tražim da oni to primene“ „izvadim reči, tražim da to prosto nauče“; „pitam ih da prepričaju lekcije“	

* redni brojevi ukazuju na redosled u razvoju pedagoških uverenja i prakse

** (+) pozitivno iskustvo; (-) negativno iskustvo

7. Zaključak

U poslednjem poglavlju disertacije biće predstavljeni objedinjeni rezultati kvantitativnog i kvalitativnog dela istraživanja (Slika 8), razmotrićemo implikacije koje nalazi imaju za inicijalno obrazovanje i obuku budućih nastavnika engleskog jezika u Srbiji, osvrnuti se na ograničenja istraživanja i dati preporuke za dalje proučavanje pedagoških uverenja nastavnika stranih jezika.

7.1. Presek rezultata kvantitativnog i kvalitativnog dela istraživanja

Prilikom istraživanja faktora koji učestvuju u formiranju i razvoju pedagoških uverenja, korišćen je miksmetodički pristup kako bi se na različitim nivoima (grupno i individualno) i iz različitih perspektiva (postpozitivistička i konstruktivistička paradigma) ispitao ovaj složeni proces. Kvantitativnom istraživanju prethodilo je formulisanje četiri hipoteze, od kojih se prva odnosi na kulturološku uslovljenost stavova o nastavi stranog jezika, koja je potvrđena statistički značajnim razlikama u najvećem broju ispitivanih uverenja između srpskog i britanskog uzorka. Naime, od pet grupa stavova, utvrđen je značajan glavni efekat nacionalnosti na uverenja o gramatici ($F(1, 111)=10.20, p=.002$), ispravljanju grešaka ($F(1, 111)=7.73, p=.006$) i potrebama učenika ($F(1, 111)=8.12, p=.005$), dok je kod uverenja o radu u grupi i u paru ovaj efekat marginalno značajan ($F(1, 111)=3.82, p=.053$). Kada su u pitanju stavovi prema ulogama učenika i nastavnika i njihovom odnosu u učionici, nisu ustanovljene statistički bitne razlike između srpskih i britanskih ispitanika, a pretpostavka je da su oni u većoj meri pod uticajem individualnih karakteristika nastavnika i njihovih ličnih iskustava iz školske klupe, što odlično ilustruju primeri iz kvalitativnog dela istraživanja. Sonja navodi kako je njen odnos prema učenicima prepun razumevanja i tolerancije posledica njene blage prirode, ali i traumatičnog događaja iz detinjstva, kada ju je kao jako osetljivu, tihu i nenametljivu devojčicu nastavnik matematike udario u petom razredu osnovne škole kada nešto nije znala. Sa druge strane, pozitivan model predstavljali su učtivi, odmereni, kulturni nastavnici iz gimnazije, a stavovi ostalih ispitanica prema

ovom aspektu nastave takođe u velikoj meri reflektuju obrasce ponašanja njihovih nastavnika i nastavnica stranih jezika na koje se i danas ugledaju.

Osim o kulturološki uslovljenim razlikama u pedagoškim uverenjima budućih i aktivnih nastavnika, prva hipoteza uključuje i pretpostavku o progresivnijoj orijentaciji stavova britanskih ispitanika u odnosu na njihove srpske kolege. Iako je i ovo potvrđeno u slučaju uverenja o ispravljanju grešaka, potrebama učenika i radu u paru i u grupi, iznenadili su rezultati koji ukazuju na tradicionalnije stavove britanskog uzorka prema gramatičkoj instrukciji, pri čemu su posebno izražene razlike između britanskih i srpskih studenata ($F(1, 58)=15.33, p<.001$). Zanimljivo je i da su upravo uverenja o nastavi gramatike jedina koja blago i pozitivno koreliraju sa programskom orijentacijom inicijalnog obrazovanja i obuke ispitanika, što znači da oni koji su za vreme trajanja studija izloženi tradicionalnijim idejama o podučavanju stranih jezika obično imaju tradicionalnije stavove o nastavi gramatike i obrnuto. Ovaj podatak ukazuje na mogućnost da je jedan od načina delovanja kulture na pedagoška uverenja nastavnika upravo kroz uticaj preovlađujućeg profesionalog diskursa u toj kulturi, a u čijoj žiži interesovanja je po pravilu upravo odnos prema gramatici. Različito usmereni stavovi srpskih i britanskih ispitanika po ovom pitanju mogu se, dakle, posmatrati u svetlu trenutno suprotstavljenih stremljenja u pogledu gramatičke instrukcije što je, kako smo pokazali, posledica srpskog „zakasnelog“ napuštanja tradicionalne nastave gramatike koje se poklopilo sa dolaskom novog milenijuma i istovremenog britanskog vraćanja eksplicitnijem podučavanju gramatike nakon njenog višedecenijskog „proterivanja“ iz formalne nastave stranih, ali i maternjeg jezika. Ovu hipotezu, koju je svakako potrebno dodatno istražiti, potvrđuju i rezultati o orijentaciji programa obrazovanja i obuke za nastavnički poziv koje su četiri grupe ispitanika pohađale, a koji upravo ukazuju na pomenuto vremensko i generacijsko razmimoilaženje (slične percepcije „tradicionalnije“ orijentacije imaju srpski nastavnici i britanski studenti, dok skoro jednake progresivnije vrednosti imaju srpski studenti i britanski nastavnici). Ovakvi nalazi istovremeno dovode u pitanje isključivo strukturalističko poimanje kulturoloških uticaja (npr. model nacionalnih kultura), te idu u prilog teorije globalne kulturne dinamike, prema kojoj su lokalne nacionalne kulture pod uticajem „svetske kulture“ koja počiva na zapadnjačkim vrednostima. U domenu podučavanja engleskog jezika, ovaj uticaj se poslednjih decenija ogleda pre svega u globalnom promovisanju

komunikativnog pristupa u nastavi jezika, o kojem smo pisali u pregledu literature, a koje nije zaobišlo ni Srbiju (Vlaisavljević, 2011). Uvođenje udžbenika engleskog jezika uglavnom britanskih izdavača u formalno obrazovanje na svim nivoima početkom XXI veka, znatno je doprinelo pomenutom udaljavanju od tradicionalne gramatičke instrukcije zasnovane na strukturalnom silabusu (Vlaisavljević, 2005b), a čak i potreba jedne od intervjuisanih ispitanica iz Srbije da „brani“ svoj stav o prednostima eksplicitne, deduktivne nastave gramatike ukazuje na svest o superiornom statusu komunikativne nastave jezika koja u svom izvornom obliku isključuje eksplicitno bavljenje gramatikom.

Druga hipoteza odnosi se na razlike u pedagoškim uverenjima u zavisnosti od profesionalnog statusa ispitanika, tj. od toga da li se radi o studentima-budućim nastavnicima ili nastavnicima koji su već u službi. Kvantitativnom analizom nisu ustanovljena statistički bitna odudaranja u stavovima dve grupe prema gramatici, ispravljanju grešaka, ulogama nastavnika i učenika, radu u grupi i u paru i potrebama učenika, s tim što rezultati isključuju značajne razlike u sadržaju uverenja, ali ne i u njihovoj strukturi. Naime, detaljnija analiza odgovora iz upitnika iskusnih nastavnica koje su učestvovala u kvalitativnom delu studije ukazuju na potpuno formiran, stabilan i koherentan sistem uverenja, koji, između ostalog, podrazumeva da su suprotstavljenim stavkama dodeljivale iste ili slične vrednosti sa suprotnim predznakom (npr. +2 i -2), što je u manjoj meri slučaj sa njihovim mlađim kolegicama. Iz razgovora takođe vidimo da su Minina uverenja o nastavnim metodama relativno nerazvijena, zasnovana pretežno na učeničkom iskustvu, budući da ovaj aspekt nastave smatra gotovo nebitnim u odnosu na interpersonalnu stranu podučavanja, dok su Sarini stavovi prema gramatičkoj instrukciji slabog intenziteta, što može biti i posledica nadmetanja preduverenja i novousvojenog teorijskog znanja i nesigurnosti o kojoj govori u intervjuu kao rezultata ovakve nerazrešene pozicije. Sa druge strane, Bet, nastavnica sa višedecenijskim radnim stažom, u upitniku iskazuje čvrsta uverenja o nastavi gramatike, a njeno ubeđenje u njihovu ispravnost posledica je, između ostalog, i potvrde koju tokom čitave karijere dobija u praksi u vidu pozitivnih reakcija učenika i njihovih dobrih rezultata.

Koherentan sistem uverenja koji smo izdvojili kao karakteristiku iskusnih nastavnica, ne isključuje, međutim, mogućnost da uverenja u teorijskom smislu budu

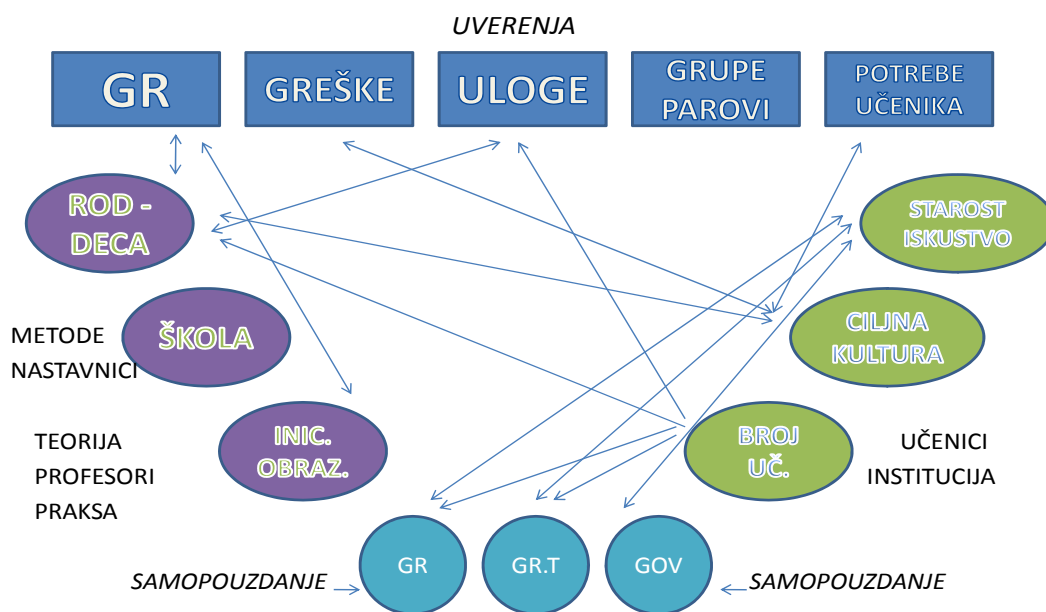
eklektična. Naime, iako su u okviru treće hipoteze ustanovljene interkorelacije ispitivanih stavova (npr. tradicionalniji stav prema jednom aspektu nastave obično podrazumeva istu orijentaciju i prema nekom drugom nastavnom domenu), njihove niske vrednosti, ali i primeri iz kvalitativnog dela istraživanja (npr. Sonjin odnos prema gramatici i prema ispravljanju grešaka) dokaz su da ovo ne mora uvek biti slučaj. Treća hipoteza osim međuzavisnosti pedagoških stavova uključuje i njihov odnos sa drugim ispitivanim uverenjima i percepcijama. Rezultati su tako potvrdili vezu između vrednosnih orijentacija prema vaspitanju dece i stava prema gramatici i ulozi nastavnika i učenika. Budući da su za ispitivanje uverenja o odnosu roditelja i dece korišćene stavke iz Hofstedovog istraživanja (Hofstede, 2001) koje se odnose na Distanču moći i Izbegavanje neizvesnosti, nisu iznenadile pozitivne korelacije sa pomenutim elementima nastave na koje se ove kulturološke dimenzije u najvećoj meri odnose. Naime, uloge nastavnika i učenika se baš kao i odnos između roditelja i dece mogu posmatrati kao funkcija Distance moći (npr. prisustvo ili odsustvo hijerarhije u odnosima, poslušnost dece i njihovo poštovanje prema roditeljima i nastavnicima), dok se gramatika može povezati sa Izbegavanjem neizvesnosti s obzirom da se obe zasnivaju na potrebi za strukturom.

Kvantitativnim istraživanjem obuhvaćeno je i ispitivanje odnosa između pedagoških uverenja ispitanika i njihovih percepcija o orijentaciji nastave stranih jezika koju su pohađali tokom predinicijalnog obrazovanja (tradicionalna ili komunikativna), ali korelacija ovog tipa nije ustanovljena. Sa druge strane, kvalitativno proučavanje ove veze pokazalo je da su učenička iskustva izuzetno bitna, a često i presudan faktor u oblikovanju stavova budućih i aktivnih nastavnika o podučavanju stranih jezika, što ukazuje i na neadekvatnost pozitivističkog pristupa u istraživanju uticaja koji u tolikoj meri zavisi od ličnog doživljaja ispitanika. Naime, kao jednu od čestih zajedničkih tema sva četiri intervjua, izdvojili smo podudaranje (ili odudaranje) ličnog stila učenja, interesovanja, sposobnosti ili potreba ispitanica sa nastavnim stilom kojem su kao učenice bile izložene, što je ujedno određivalo i njihovu percepciju istog kao pozitivne ili negativne prakse i uticalo na odgovarajuće rano formiranje pedagoških uverenja, koja su u najvećem broju slučajeva ostala nepromenjena. Sara, na primer, kao razlog potrebe za strukturom prilikom učenja i podučavanja stranog jezika navodi rano negativno iskustvo imerzije, koja je u potpunoj suprotnosti sa njenom analitičkom prirodom, dok

je Bet oduševljena nastavnikom francuskog jezika koji je isključivo koristio ciljni jezik na časovima, zbog čega ona danas i sama insistira na izlaganju učenica autentičnom govornom francuskom od najranije faze njegovog usvajanja. Dakle, budući da iste ili slične nastavne metode mogu naići na sasvim suprotne reakcije učenika i izazvati formiranje suprotstavljenih uverenja, ne čudi odsustvo pomenute korelacije u kvantitativnom delu istraživanja, kao i nemogućnost upitnika da detektuje uticaj u okviru kog značajnu ulogu mogu imati vrlo specifične epizode iz života ispitanika (npr. postupak Sonjinog nastavnika matematike). U intervjuima takođe uočavamo da pojedini nastavnici stranih jezika zauzimaju prominentno mesto u sećanjima ispitanica iz školskih dana, pri čemu su odjeci njihove nekadašnje nastavne prakse u većoj ili manjoj meri prisutni u pedagoškim uverenjima i delovanju svake od njih. Tematska analiza razgovora pokazuje da neke od karakteristika kojima su se istakli jesu njihov imidž ili određene crte ličnosti, entuzijazam koji su ispoljavali u učionici, razni kulturni sadržaji koje su redovno uključivali u nastavu, kao i činjenica da su imali visoka očekivanja od svojih učenika. U slučaju dve ispitanice, nastavnici na koje su se ugledali su ih i opredelili za rad u nastavi. Možemo, dakle, zaključiti da je doživljaj učenja stranih jezika iz školskih dana kao interakcija ličnih odlika ispitanica i okolnosti u kojima se proces odvijao, zaslužan za rano formiranje uverenja o različitim elementima nastave, a koja zatim služe kao filter kroz koji sagledavaju i pomoću kojih tumače buduća iskustva (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992). Naime, dominantna, rano formirana uverenja koja su u skladu sa ličnošću nastavnica, centralna su tema u njihovoj priči i o kasnijim razvojnim fazama (npr. inicijalno obrazovanje i obuka, nastavno iskustvo), kada navode primere koji potvrđuju njihova pedagoška preduverenja, što ukazuje na tendenciju selektivnog pamćenja i pridavanja značaja onim informacijama koje su u skladu sa postojećim stavovima. Sonja se, na primer, sa studija Engleskog jezika i književnosti seća saveta profesora (o toleranciji i poštovanju učenika, o ličnom i profesionalnom usavršavanju, o najboljem načinu učenja jezika) koji su u skladu sa odlikama njene ličnosti (osetljiva, tiha, marljiva) i uverenjima o učenju i podučavanju jezika formiranim u osnovnoj i srednjoj školi (pozitivan i negativan model nastavnika, lični stil učenja), dok su aspekti njene sadašnje nastavne praksa koje ističe upravo oni koji se zasnivaju na pomenutim rano usvojenim principima. Na taj način dolazi do učvršćivanja pedagoških stavova, što je i najčešći proces prilikom njihovog razvoja, dok su u manjem obimu

zabeleženi nadogradnja i modifikacija uverenja kao posledica susreta sa novim informacijama ili iskustvima.

Najzad, u okviru četvrte hipoteze, pretpostavljene su veze između pedagoških uverenja nastavnika i njihovih različitih odlika poput starosti, radnog staža, vremena provedenog u ciljnoj kulturi i tipičnog broja učenika u odeljenjima kojima predaju. Rezultati su pokazali da starost i nastavno iskustvo ispitanika koreliraju isključivo sa njihovim samopouzdanjem po pitanju podučavanja gramatike i gramatičkih termina i usmene komunikacije na ciljnom jeziku, a potpuniju sliku o značaju pozitivnog iskustva pedagoškog rada za formiranje uverenja o samoefikasnosti stekli smo na osnovu razgovora sa ispitanicama. Naime, jedna od zajedničkih tema intervju sa nastavnicama koje su već dugo u službi tiče se upravo načina na koji su reakcije učenika i njihovi rezultati u usvajanju jezika doprineli sticanju samopouzdanja kod ispitanica i porastu motivacije i entuzijazma u podučavanju, ali i kao smernice za dalji rad usled identifikacije sopstvenih postupaka kao primera dobre ili loše prakse. Na njihovo delovanje u učionici, a samim tim indirektno i na njihova pedagoška uverenja, pozitivno su se odrazili i mali stepen institucionalne kontrole, saradnja sa kolegama kao vid sopstvenog profesionalnog razvoja (Bet), dobri uslovi rada (npr. kvalitetan udžbenik, broj učenika i njihove karakteristike, tehnička opremljenost škole), kao i organizovano stručno usavršavanje, o kojem je u većoj meri govorila Sonja. Najzad, korelacionom analizom ustanovljeno je da je vreme provedeno u ciljnoj kulturi u vezi sa uverenjima o odnosu roditelja i dece, ispravljanju grešaka i potrebama učenika, tj. da ispitanici koji su duže boravili u ovim zemljama imaju tradicionalnije stavove o vaspitanju dece, ali i progresivnija uverenja o pomenutim aspektima nastave. U kvalitativnom delu studije, pronalazimo i konkretne primere uticaja takvog iskustva na stavove o korektivnom fidbeku i potrebama učenika, ali i svedočenja o drugim prednostima koje takav boravak podrazumeva, kao što su ubrzano usavršavanje komunikacije na ciljnom jeziku i usvajanje znanja o ciljnoj kulturi, što utiče i na svest ispitanica o značaju integracije kulturnih sadržaja u nastavu i isto ujedno olakšava.



Slika 8. Presek rezultata kvantitativnog i kvalitativnog dela istraživanja

7.2. Implikacije za obrazovanje i obuku budućih nastavnika engleskog jezika u Srbiji

Napomenuli smo već da je u kvantitativnom delu istraživanja utvrđena veza između programske orijentacije inicijalnog obrazovanja i obuke ispitanika i njihovih uverenja o podučavanju gramatike, što može značiti da se na stav prema tom, u metodološkom smislu, centralnom aspektu nastave, može uticati ovom vrstom intervencije. Intervjui, međutim, otkrivaju mnogo složenije odnose i ponovo ukazuju na značaj prethodno formiranih pedagoških uverenja sa kojima kandidati započinju studije. Na primer, dok je program koji je pohađala Bet promovisao nastavne metode koje su bile u skladu sa njenim stavovima baziranim na ličnom učeničkom iskustvu, Sara i Mina se susreću sa idejama o nastavi koje odudaraju od prethodno formiranih uverenja i koje u manjoj ili većoj meri odbacuju. Naime, Sara je prilikom podučavanja engleskog jezika u Italiji uvidela neadekvatnost primenjene metode zasnovane na sopstvenom stilu učenja jezika, pa, iako je bila prijemčiva za upoznavanje sa novim nastavnim tehnikama i zahvaljujući *PGCE* programu uvela brojne novine u sopstvenu praksu, ona ne prihvata

u potpunosti odrednice komunikativnog pristupa koji on propoveda, a pre svega one koje u učionici percipira kao neizvodljive i neodgovarajuće. Sa druge strane, iako je nezahvalno donositi sudove na osnovu Mininog kratkotrajnog pedagoškog rada u učionici, iz razgovora sa njom stiče se utisak apsolutnog neprihvatanja novih teorija koje doživljava kao nametnute, rigidne i zbunjujuće i isključivog oslanjanja na uverenja zasnovana na sopstvenom učeničkom iskustvu, što joj struktura i zahtevi programa inicijalnog obrazovanja i obuke dozvoljavaju, a čiju ispravnost zahvaljujući specifičnim kontekstualnim okolnostima potvrđuje i kratko neformalno iskustvo podučavanja engleskog jezika. Iz svedočenja ispitanica, dakle, izvlačimo sledeće zaključke koji imaju implikacije za formalnu pripremu studenata za rad u nastavi stranih jezika, sa posebnim osvrtom na obrazovanje i obuku budućih nastavnika engleskog jezika u Srbiji. Neka od njih se podudaraju sa preporukama prethodno formulisanim na osnovu pregledane naučne literature.

1. U obrazovanju i obuci budućih nastavnika stranih jezika, poželjno je krenuti od njihovih pedagoških preduverenja formiranih na osnovu ličnog doživljaja učenja stranog/ih jezika. Studenti, naime, veruju da one metode koje su odgovarale njihovoj ličnosti, afinitetima, sposobnostima i potrebama i donele rezultate u usvajanju ciljnog jezika, na isti način mogu doprineti uspešnom ishodu učenja stranog jezika i kod njihovih učenika. Osim navođenja studenata na introspekciju i pronalaženje izvora sopstvenih pedagoških stavova, korisno je i sučeljavanje njihovih mišljenja i deljenje iskustava u cilju podizanja svesti o razlikama u individualnim stilovima učenja, potrebi širenja repertoara delovanja u učionici i sticanja tzv. strateškog znanja koje podrazumeva primenu odgovarajućeg stila podučavanja u konkretnom nastavnom kontekstu.

2. Kao što smo videli u Sarinom slučaju, do modifikacije preduverenja može doći nakon ličnog uveravanja u njihovu neadekvatnost kao posledice neuspešne realizacije u nastavnoj praksi. Sa druge strane, preskriptivno insistiranje na metodama koje studenti ne doživljavaju kao delotvorne nakon primene u učionici je kontraproduktivno. Budućim nastavnicima, dakle, svakako treba predstaviti alternativne načine podučavanja, s tim što ih pored teorijskih postavki određenog

pristupa, treba prevashodno upoznati sa konkretnim tehnikama pomoću kojih se data metoda može sprovesti u delo. Studente treba podstaći da ono što su naučili na fakultetu testiraju u učionici, s tim što je poželjno da teorijska nastava i praksa budu naizmenično organizovane kako bi se omogućila rasprava o primenljivosti određene metode u konkretnom nastavnom okruženju pre njene realizacije, kao i nakon svakog ciklusa prakse kako bi se zajedno sa nastavnicima-mentorima i profesorima sa fakulteta analizirali rezultati, identifikovali eventualni problemi i ponudila rešenja koja bi bila testirana u sledećem krugu prakse. Potrebno je, dakle, pred studente postaviti zahteve ovog tipa kako ne bi ostali zarobljeni isključivo u okvirima sopstvenog učeničkog iskustva (npr. Minino uverenje da je dovoljno da nastavnik bude dopadljiv i interesantan), ali uz dovoljno fleksibilnosti i uvažavanja kako ličnih karakteristika studenata, tako i odlika konkretnog nastavnog konteksta u kome se praksa odvija, kako se ne bi javljao otpor kandidata prema zahtevima koje doživljavaju kao preskriptivne, nametnute i rigidne (Sara).

3. Značajniji efekat inicijalnog obrazovanja i obuke na Sarina u odnosu na Minina pedagoška uverenja, koji se ogleda i u bitnim promenama u njenoj nastavnoj praksi, sveobuhvatnijim i dubljim analizama pedagoških situacija i bogatijem jeziku struke, bar delimično potiče od opisanih razlika u strukturi i trajanju programa formalne pripreme za nastavnički poziv u dve zemlje, a posebno njenog praktičnog dela. Studentima u Srbiji je neophodna kontinuirana studentska praksa, budući da deset časova opservacije nastavnika-mentora i samostalno držanje samo dva ispitna časa, što predstavlja trenutne zahteve programa za buduće nastavnike engleskog jezika na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu, nisu dovoljni za sticanje pravog uvida u nastavni proces, upoznavanje učenika, testiranje metoda i tehnika o kojima su učili i modifikovanje sopstvene prakse kao rezultata kritičke analize održanih časova i sugestija nastavnika-mentora i profesora sa fakulteta. Otežavajuću okolnost predstavlja i činjenica da se priprema za nastavnike engleskog jezika odvija u okviru osnovnih studija Engleskog jezika i književnosti u kojima ne postoje različita usmerenja, pa se postavlja pitanje u kojoj meri je primereno postaviti ozbiljne zahteve pred studente od kojih mnogi ne žele da rade u prosveti. Poseban problem predstavlja i nedostatak kadra na fakultetima, pa je zbog

velikog broja studenata aktivno i kontinuirano praćenje njihovog rada u učionici nemoguće. Iz svedočenja ispitanica videli smo da budući nastavnici praksu doživljavaju kao ključni aspekt obuke, koja im pre svega omogućava da posmatraju iskusne predmetne nastavnike, da se upoznaju sa karakteristikama učenika i steknu samopouzdanje u izvođenju nastave. Kao dugogodišnja koordinatorka studentske prakse na Filološkom fakultetu u Beogradu, svedok sam i čestih „preobražaja“ kod studenata koji inicijalno nipošto ne žele posao u nastavi, a nakon kratkog iskustva rada u učionici poziv nastavnika engleskog jezika navode kao prvu opciju prilikom izbora zanimanja. Pozitivan efekat koji nastavna praksa ima na približavanje studenata ovom pozivu svakako je značajan, ali usled pomenutih praktičnih ograničenja česti su scenariji poput Mininog, kada budući nastavnici igraju na sigurno isključivim oslanjanjem na sopstveno učeničko iskustvo i pritom stiču utisak da je to dovoljno za uspešno podučavanje, iako okolnosti u kojima drže nastavu ne odgovaraju u potpunosti realnom nastavnom procesu. Međutim, dok ne dođe do odgovarajućih promena u organizaciji studentske prakse koje bi omogućile rad sa studentima u skladu sa datim preporukama, profesorima ostaje da u što većoj meri praktično ustroje nastavu koja se odvija na fakultetima, i to kroz fokusiranje na usvajanje procedura, povezivanje gradiva sa primerima iz prakse, njihovo analiziranje i uvežbavanje tehnika kroz simulaciju nastave.

7.3. Ograničenja istraživanja i preporuke za dalja istraživanja

Najveći nedostatak kvantitativnog dela istraživanja ogleda se u relativno malom broju ispitanika, što je posledica izuzetno slabog odziva britanskih budućih i aktivnih nastavnika prilikom anketiranja. Kao jedan od mogućih razloga naveli smo već i dosta ambiciozno osmišljen upitnik čije je detaljno popunjavanje zahtevalo najmanje dvadeset minuta, zbog čega su ispitanici neretko preskakali pitanja otvorenog tipa koja se tiču odudaranja nastavne prakse u odnosu na svako od ispitivanih pedagoških uverenja uz navođenje razloga za eventualna odstupanja, čime je onemogućena analiza ovog segmenta upitnika. Nakon uočenih poteškoća u prikupljanju podataka među britanskim ispitanicima, napuštena je i ideja o uključivanju još jednog poduzorka sačinjenog od nastavnika ove nacionalnosti koji, obično u privatnim školama jezika, strance

podučavaju engleskom jeziku. Neke od preporuka za dalja istraživanja, tiču se tako ispitivanja eventualnih razlika u stavovima nastavnika stranih jezika u odnosu na one koje engleski predaju kao drugi jezik polaznicima koji se nalaze u ciljnoj kulturi, kao i da se na već pomenut način proveri uticaj faktora koji nastavnike sprečava da u učionici postupaju u skladu sa iskazanim uverenjima o nastavi i učenju stranih jezika.

U drugom delu istraživanja nastojali smo da u okviru studija slučaja, osim intervjua sa ispitanicama, koristimo i podatke iz drugih izvora (npr. Minin portfolio i snimak časa, razgovor sa Betinim učenicama, delovi portfolija studenata koji su posmatrali Sonjine časove) kako bismo stvorili što potpuniju sliku o formiranju i razvoju njihovih pedagoških stavova. Ovo, nažalost, nije u podjednakoj meri bilo moguće učiniti u slučaju svake nastavnice, a dodatno ograničenje predstavljao je i gubitak kontakta sa britanskim ispitanicama usled vremenske distance između intervjua i obrade podataka, a zatim i sa Minom koja je u periodu završne analize prestala da odgovara na imejllove i telefonske pozive, čime je onemogućena planirana provera rezultata pojedinačnih studija od strane njihovih aktera. Direktno posmatranje časova svih nastavnica dodatno bi doprinelo triangulaciji podataka, mada je i indirektna opservacija u vidu svedočenja učesnika nastavnog procesa poput učenika i studenata na praksi imala svoje prednosti, budući da je na ovaj način subjektivnost autorke u potpunosti isključena. Takođe, istraživanje razvoja uverenja, koje se ovde zasniva na svedočenju ispitanica, svakako je preporučljivo proučiti u okviru studije longitudinalnog karaktera kako bi se, između ostalog, utvrdilo i u kojoj meri su njihova sećanja formativno važnih događaja obojena pod uticajem rano nastalih uverenja.

S obzirom da su rezultati ukazali na mogućnost značajnog uticaja preovlađujućeg profesionalnog diskursa na pedagoške stavove ispitanika u dve kulture, poželjno bi bilo dodatno ispitati ove navode kroz analizu dominantnih tema na naučnim i stručnim konferencijama i seminarima, u odgovarajućim časopisima, kao i kroz utvrđivanje teorijske orijentacije programa inicijalnog obrazovanja i obuke. Takođe, korisno bi bilo i detaljnije komparativno istraživanje pojedinih faktora kojima ovde nije bilo posvećeno dovoljno prostora, poput profesionalnog usavršavanja nastavnika i njihove saradnje u okviru kolektiva (v. Kovačević, 2012). Najzad, budući da je prilikom primene višestruke studije slučaja korišćen princip „analitičke generalizacije“ (Yin, 2009: 15), kada se ne očekuje generalizacija rezultata na širu populaciju već u vidu teorijskih

propozicija, pozivamo istraživače koji se bave kognicijom nastavnika da predstavljeni model formiranja i razvoja njihovih pedagoških uverenja dopune nalazima svojih istraživanja faktora koji na pomenute procese utiču.

Literatura

- Abelson, R. P. (1979). Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355–366.
- Allen, L. Q. (2002). Teachers' pedagogical beliefs and the standards for foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 35 (5), 518–529.
- Amuzie, G. L. & Winkie, P. (2009). Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, 37, 366–379.
- Anderson-Levitt, K. M. (1987). National culture and teaching culture. *Anthropology & Education Quarterly*, 18 (1), 33–38.
- Andrews, S. (2003). 'Just like instant noodles': L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9 (4), 351–375.
- Ashton, P. T. (2015). Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 31–47). New York: Routledge.
- Bailey, K. M., Bergthold, B., Braunstein, B., Fleischman, N. J., Holbrook, M. P., Tuman, J., et al. (1996). The language learner's autobiography: Examining the "apprenticeship of observation". In D. A. Freeman and J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 11–29). Cambridge: CUP.
- Bailey, K. M., Curtis, A. & Nunan, D. (1998). Undeniable insights: The collaborative use of three professional development practices. *TESOL Quarterly*, 32 (3), 546–556.

- Ball, D. L. & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60 (5), 497–511.
- Barcelos, A. M. F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 7–33). London: Kluwer Academic Publishers.
- Basturkmen, H., Loewen, S. & Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25 (2), 243–272.
- Ben-Peretz & Halkes, R. (1987). How teachers know their classroom: A cross-cultural study of teachers' understanding of classroom situations. *Anthropology & Education Quarterly*, 18 (1), 17–32.
- Berliner, D. C. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 60–83). London: Cassell.
- Binnie Smith, D. (1996). Teacher decision making in the adult ESL classroom. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 197–216). Cambridge: CUP.
- Bodycott, P. (2006). Cultural cross-currents in second language literacy education. *Intercultural Education*, 17 (2), 207–219.
- Bojović, M. D. (2013). *Značaj i razvoj komunikativne jezičke sposobnosti studenata u učenju engleskog jezika kao jezika struke* (doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu. Dostupno na: 10.2298/BG20131102BOJOVIC.

- Borg, M. (2005). A case study of the development in pedagogic thinking of a pre-service teacher. *TESL-EJ*, 9 (2).
- Borg, S. (1998). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, 32 (1), 9–38.
- Borg, S. (1999a). Teachers' theories in grammar teaching. *ELT Journal*, 53 (3), 157–167.
- Borg, S. (1999b). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, 27, 19–31.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81–109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. London: Continuum.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39, 370–380.
- Borg, S. & Burns, A. (2008). Integrating grammar in adult TESOL classrooms. *Applied Linguistics*, 29 (3), 456–482.
- Börger, H. & Tillema, H. (1993). Transferring knowledge to classroom teaching: Putting knowledge into action. In C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (Eds.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development* (pp. 185–197). London: Falmer.
- Borko, H. & Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26 (4), 473–498.

- Borrowman, M. L. (1971). History of education of teachers. In L. C. Deighton (Ed.), *The encyclopedia of education* (vol. 9, pp. 71–79). USA: Macmillan.
- Bosanac, M., Mandić, O. & Petković. S. (1977). *Rečnik sociologije i socijalne psihologije*. Zagreb: Informator.
- Bramald, R., Hardman, F. & Leat, D. (1995). Initial teacher trainees and their view of teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 23–31.
- Bråten, I. & Ferguson, L. E. (2015). Beliefs about sources of knowledge predict motivation for learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 13–23.
- Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R. and Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: Teacher's principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, 22 (4), 470–501.
- Brookhart, S. M. & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62 (1), 37–60.
- Brousseau, B. A., Book, C. & Byers, J. L. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39, 33–39.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), 153–224.
- Brown, K. (2002). Learning about effective teaching: Observations from a teacher educator. In A. Swarbrick (Ed.), *Teaching modern foreign languages in secondary schools: A reader* (pp. 223–234). London, New York: The Open University.

- Brown, R. (2000). Cultural continuity and ELT teacher training. *ELT Journal*, 54 (3), 227–234.
- Brown, S. & McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Bryman, A. (2006). Integrating qualitative and quantitative research: How is it done? *Qualitative research*, 6 (1), 97–113.
- Buehl, M. M. & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66–84). New York: Routledge.
- Bullough, R. V., Jr. & Baughman, K. (1995). Changing contexts and expertise in teaching: First-year teacher after seven years, *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 461–477.
- Bullough, R. V., Jr. & Knowles, J. G. (1990). Becoming a teacher: Struggles of a second-career beginning teacher. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3 (2), 101–112.
- Bullough, R. V., Jr. & Knowles, J. G. (1991). Teaching and nurturing: Changing conceptions of self as a teacher in a case study of becoming a teacher. *Qualitative Studies in Education*, 4, 121–140.
- Burgess, J. & Etherington, S. (2002). Focus on grammatical form: Explicit or implicit? *System*, 30, 433–458.
- Burns, A. & Richards, J. C. (2009). Second language teacher education: Introduction. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 1–8). Cambridge: CUP.

- Busch, D. (2010). Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change. *Language Teaching Research*, 14 (3), 318–337.
- Butt, R., Raymond, D., McCue, G. & Yamagishi, L. (1992). Collaborative autobiography and the teacher's voice. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 51–98). London: Routledge.
- Cabaroğlu, N. (1999). *Development of student teachers' beliefs about learning and teaching in the context of a one-year postgraduate certificate in education programme in modern foreign languages* (doctoral dissertation, University of Reading, 1999).
- Cabaroğlu, N. & Roberts, J. (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme. *System*, 28, 387–402.
- Calderhead, J. (1981). A psychological approach to research on teachers' classroom decision-making. *British Educational Research Journal*, 7 (1), 51–57.
- Calderhead, J. (Ed.), (1987). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell.
- Calderhead, J. (1988). The development of knowledge structures in learning to teach. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 51–64). London: Falmer Press.
- Calderhead, J. (1993). The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers. In C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (Eds.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development* (pp. 11–18). London: Falmer.

- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709–725). New York: Macmillan.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: OUP.
- Celce-Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25 (3), 459–480.
- Cheng, M. M. H., Tang, S. Y. F. & Cheng, A. Y. N. (2012). Practicalising theoretical knowledge in student teachers' professional learning in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 781–790.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (6), 487–500.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17 (2), 5–12.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In C. M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255–296). New York: MacMillan.
- Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1977). Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry*, 7 (4), 279–304.
- Clark-Goff, K. (2008). *Exploring change in preservice teachers' beliefs about English language learning and teaching* (doctoral dissertation, Texas A&M University, 2008).

- Conklin, H. G. & Hughes, H. E. (2015). Practices of compassionate, critical, justice-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 1–14.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative enquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2–14.
- Cortazzi, M. & Jin, L. (1996). Cultures of learning: Language classrooms in China. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 169–206). Cambridge: CUP.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crookes, G. & Arakaki, L. (1999). Teaching idea sources and work conditions in an ESL program. *TESOL Journal*, 8 (1), 15–19.
- Cruickshank, D. & Metcalf, K. K. (1990). Training within teacher preparation. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 469–497). New York: Macmillan.
- Delens, M. (1999). Whose rules apply? Educational project management in less developed countries: Cultural considerations. In F. Leach & A. Little (Eds.), *Education, Cultures, and Economics: Dilemmas for Development* (pp. 347–370). New York: Routledge.

- Denicolo, P. & Pope, M. (1990). Adults learning – teachers thinking. In C. Day, M. Pope & P. Denicolo (Eds.), *Insights into teachers' thinking and practice* (pp. 155–169). London: Falmer Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: OUP.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431–469.
- Doughty, C. & Williams, J. (Eds.) (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Dunkin, M. J., Precians, R. P. & Nettle, E. B. (1994). Effects of formal teacher education upon student teachers' cognitions regarding teaching. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 395–408.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Ellis, E. M. (2006). Language learning experience as a contributor to ESOL teacher cognition. *TESL-EJ*, 10 (1).
- Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach? *ELT Journal*, 50 (3), 213–218.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 83–107.

- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38 (1), 47–65.
- Farrell, T. S. C. (1999). The reflective assignment: Unlocking pre-service English teachers' beliefs on grammar teaching. *RELC Journal*, 30, 1–17.
- Farrell, T. S. C. (2003). Learning to teach English language during the first year: Personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 19, 95–111.
- Feiman-Nemser, S. (1990). *Conceptual orientations in teacher education*. Retrieved March 20, 2015 from the World Wide Web <http://education.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/IssuePapers/ip902.pdf>.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*, 87 (1), 53–65.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1989). Knowing, thinking and doing in learning to teach: A research framework and some initial results. In J. Lowyck & C. M. Clark (Eds.), *Teacher thinking and professional action* (pp. 361–376). Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- Feiman-Nemser, S. and Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In C. M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 505–526). New York: Macmillan.
- Feryok, A. (2008). An Armenian English language teacher's practical theory of communicative language teaching. *System*, 36, 227–240.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner

(Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471–499). Washington, DC: American Psychological Association.

Fives, H. & Gill, M. G. (Eds.) (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge.

Fives, H., Lacatena, N. & Gerard, L. (2015). Teachers' beliefs about teaching (and learning). In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 249–265). New York: Routledge.

Floden, R. E. & Klinzing, H. G. (1990). What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation? A second opinion. *Educational Researcher*, 19 (5), 15–20.

Fogarty, J. L., Wang, M. C. & Creek, R. (1983). A descriptive study of experienced and novice teachers' instructional thoughts and actions. *Journal of Educational Research*, 77 (1), 22–32.

Forzani, F. M. (2014). Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education*, 65 (4), 357–368.

Fox, C. A. (1993). Communicative competence and beliefs about language among graduate teaching assistants in French. *The Modern Language Journal*. 77 (3), 313–324.

Freeman, D. (1982). Observing teachers: Three approaches to in-service training and development. *TESOL Quarterly*, 16 (1), 21–28.

- Freeman, D. (1991). "To make the tacit explicit": Teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5/6), 439–454.
- Freeman, D. (1996). Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understandings of teaching. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 221–241). Cambridge: CUP.
- Freeman, D. & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32 (3), 397–417.
- Freeman, D., Orzulak, M. M. & Morrissey, G. (2009). Assessment in second language teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Second language teacher education* (pp.77–90). Cambridge: CUP.
- Freeman, D. & Richards, J. C. (1993). Conceptions of teaching and the education of second language teachers. *TESOL Quarterly*, 27 (2), 193–216.
- Gajić, O. (2009). Izazovi profesionalnog obrazovanja nastavnika u evropskoj različitosti. U M. Meri (ur.), *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse, Naučni skupovi, knjiga 8/1, tom 1*, štampano u celini, 19–20. maj 2009., Jagodina (str. 69–76). Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Gatbonton, E. (1999). Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *The Modern Language Journal*, 83 (1), 35–50.
- Gates, P. (2006). Going beyond belief systems: Exploring a model for the social influence on mathematics teacher beliefs. *Educational Studies in Mathematics*, 63 (3), 347–369.
- Gebhard, J. G. (2005). Teacher development through exploration: Principles, ways, and examples. *TESL-EJ*, 9 (2), 1–15.

- Gebhard, J. G. (2009). The practicum. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 250–258). Cambridge: CUP.
- Gebhard, J. G. & Oprandy, R. (1999). *Language teaching awareness: A guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: CUP.
- Glušac, T. (2012). Strategija međusobnog obučavanja profesora engleskog jezika kao način prepoznavanja stilova u učenju učenika. U B. Radić-Bojanić (ur.), *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika* (115–127). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Glušac, T., Milić, M. & Pilipović, V. (2016, decembar). Analiza pedagoških uverenja nastavnika engleskog jezika u Srbiji. Referat sa konferencije Jezici i kulture u vremenu i prostoru 6, Novi Sad, Srbija.
- Grenfell, M., Kelly, M. & Jones, D. (2003). *The European language teacher: Recent trends and future developments in teacher education*. Bern: Peter Lang.
- Grubor, J. (2012). Stavovi prema učenju engleskog kao stranog jezika i njihov uticaj na postignuće (doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu. Dostupno na: <http://doiserbia.nb.rs/phd/fulltext/BG20130313GRUBOR.pdf>.
- Gu, Q. (2007). *Teacher development: Knowledge and context*. London, New York: Continuum.
- Gu, M. & Benson, P. (2015). The formation of English teacher identities: A cross-cultural investigation. *Language Teaching Research*, 19 (2), 187–206.

- Guariento, W. A. (1997). Innovation management issues raised by a distance-learning project in Eritrea: Can such projects be successfully transplanted from one developing country to another? *System*, 25 (3), 399–407.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3/4), 381–391.
- Gutiérrez Almarza, G. (1996). Student foreign language teacher's knowledge growth. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 50–78). Cambridge: CUP.
- Hamilton, M. L. (1993). Think you can: The influence of culture on beliefs. In C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (Eds.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development* (pp. 87–99). London: Falmer Press.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- He, Y., Levin, B. & Li, Y. (2011). Comparing the content of the pedagogical beliefs of Chinese and American pre-service teachers. *Journal of Education for Teaching: JET*, 37 (2), 155–171.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom: A guide to current ideas about the theory and practice of English language teaching*. Oxford: OUP.
- Hiep, P. H. (2007). Communicative language teaching: Unity within diversity. *ELT Journal*, 61 (3), 193–201.
- Hoekstra, A. & Korthagen, F. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported learning. *Journal of Teacher Education*, 62 (1), 76–92.

- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 301–320.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. London: Sage Publications.
- Hofstede, G. & Bond, M. H. (1984). Hofstede's culture dimensions: An independent validation using Rokeach's value survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15 (4), 417–433.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organisations: Software of the mind* (2nd ed.). London: McGraw-Hill.
- Holliday, A. (1992). Intercompetence: Sources of conflict between local and expatriate ELT personnel. *System*, 20 (2), 223–234.
- Holliday, A. (1994a). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: CUP.
- Holliday, A. (1994b). The house of TESEP and the communicative approach: The special needs of state English language education. *ELT Journal*, 48 (1), 3–11.
- Holliday, A. (1996). Large- and small-class cultures in Egyptian university classrooms: A cultural justification for curriculum change. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 86–104). Cambridge: CUP.
- Holliday, A. (2007). Response to 'ELT and "the spirit of the times"'. *ELT Journal*, 61 (4), 360–366.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26 (2), 160–189.

- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29 (2), 325–349.
- Horwitz, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18 (4), 333–340.
- Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27, 557–576.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27 (2), 279–300.
- Huber, G. & Roth, J. (1990). Teachers' classroom activities and certainty/uncertainty orientation. In C. Day, M. Pope & P. Denicolo (Eds.), *Insights into teachers' thinking and practice* (pp. 119–132). London: Falmer Press.
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1–10.
- Jacobson, E., Kumata, H. & Gullahorn, J. E. (1960). Cross-cultural contributions to attitude research. *The Public Opinion Quarterly*, 24 (2), 205–223.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 439–452.
- Johnson, K. E. (1996). The role of theory in L2 teacher education. *TESOL Quarterly*, 30 (4), 765–771.

- Johnson, K. E. (2009). Trends in second language teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 20–29). Cambridge: CUP.
- Jones, B. (2002). Modern languages: Thirty years of change. In A. Swarbrick (Ed.), *Teaching modern foreign languages in secondary schools: A reader* (pp. 44–64). London, New York: The Open University.
- Jovanović, D. N. (2012). Percepcije studenata nefilološkog fakulteta u vezi sa nastavom gramatike u učenju engleskog jezika kao stranog. *Komunikacija i kultura online*, 3 (3), 89–101.
- Jovanović, D. N. (2013). *Uticaj nastave gramatike na opšte znanje engleskog jezika kao stranog* (doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu. Dostupno na: <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:9250/bdef:Content/download>.
- Jovanović, O. (2013). Uticaj implicitnih nastavničkih uverenja na učenje i razvoj učenika. *Godišnjak za psihologiju*, 10 (2), 55–63.
- Junqueira, L. & Kim, Y. (2013). Exploring the relationship between training, beliefs and teachers' corrective feedback practices: A case study of a novice and an experienced ESL teacher. *The Canadian Modern Language Review*, 69 (2), 181–206.
- Kagan, D. M. (1988). Teaching as clinical problem solving: A critical examination of the analogy and its implications. *Review of Educational Research*, 58 (4), 482–505.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60 (3), 419–469.

- Kagan, D. M. (1992a). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65–90.
- Kagan, D. M. (1992b). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129–169.
- Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal*, 50 (3), 187–198.
- Karić, T., Mihić, V. i Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7 (4), 531–548.
- Kelchtermans, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development. In J. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds.), *Teachers' mind and actions: Research on teachers' thinking and practice* (pp. 93–108). London: Falmer Press.
- Kennedy, C. (1987). Innovating for a change: Teacher development and innovation. *ELT Journal*, 41 (3), 163–170.
- Kennedy, J. (1991). Perspectives on cultural and individual determinants of teaching style. *RELC Journal*, 22 (2), 61–78.
- Kennedy, J. & Kennedy, C. (1998). Levels, linkages, and networks in cross-cultural innovation. *System*, 26, 455–469.
- Kim, A. A. (2014). Examining how teachers' beliefs about communicative language teaching affect their instructional and assessment practices: A qualitative study of EFL university instructors in Colombia. *RELC Journal*, 45 (3), 337–354.

- Kissau, S. P., Algozzine, B. & Yon, M. (2013). Similar but different: The beliefs of foreign language teachers. *Foreign Language Annals*, 45 (4), 580–598.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99–152). London: Routledge.
- Kovačević, M. (2012). Saradnja nastavnika unutar kolektiva. U N. Pantić i J. Čekić Marković (ur.), *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju* (str. 50–73). Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Kramsch, C. & Sullivan, P. (1996). Appropriate pedagogy. *ELT Journal*, 50 (3), 199–212.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, New York: Pergamon Press.
- Kremer-Hayon, L. (1990). Reflection and professional knowledge. In C. Day (Ed.), *Insight into teachers' thinking and practice*. London: Falmer.
- Kubanyiova, M. (2006). Developing a motivational teaching practice in EFL teachers in Slovakia: Challenges of promoting teacher change in EFL contexts. *TESL-EJ*, 10 (2), 1–17.
- Kubanyiova, M. (2007). *Teacher development in action: An empirically-based model of promoting conceptual change in in-service language teachers in Slovakia* (doctoral dissertation, University of Nottingham, 2007).
- Kumazawa, M. (2013). Gaps too large: Four novice EFL teachers' self-concept and motivation. *Teaching and Teacher Education*, 33, 45–55.

- Lamie, J. M. (2004). Presenting a model of change. *Language Teaching Research*, 8 (2), 115–142.
- Lampert, M. & Clark, C. M. (1990). Expert knowledge and expert thinking in teaching: A response to Floden and Klinzing. *Educational Researcher*, 19 (5), 21–23+42.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: OUP.
- Leach, F. (1994). Expatriates as agents of cross-cultural transmission. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 24 (3), 217–231.
- Legutke, M. K. & Schocker-v. Ditfurth, M. (2009). School-based experience. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 209–217). Cambridge: CUP.
- Leinhardt, G. (2005). A contrast of novice and expert competence in maths lessons. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Teacher thinking and professional action* (pp. 41–58). New York: Routledge.
- LeTendre, G. K., Baker, D. P., Akiba, M., Goesling, B. & Wiseman, A. (2001). Teachers' work: Institutional isomorphism and cultural variation in the U. S., Germany and Japan. *Educational Researcher*, 30 (6), 3–15.
- Levin, B. B. (2015). The development of teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 48–65). New York: Routledge.
- Levin B. & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTS). *Journal of Teacher Education*, 59 (1), 55–68.

- Li, D. (2001). Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. In D. R. Hall and A. Hewings (Eds.), *Innovation in English language teaching: A reader* (pp. 149–166). London, New York: Routledge.
- LoCastro, V. (1996). English language education in Japan. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 40–58). Cambridge: CUP.
- Long, M. H. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty and J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15–41). Cambridge: CUP.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lowyck, J. (1984). Teacher thinking and teacher routines: A bifurcation? In R. Halkes and J. K. Olson (Eds.), *Teacher thinking: A new perspective on persisting problems in education* (pp. 7–18). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- MacDonald, M., Badger, R. & White, G. (2001). Changing values: What use are theories of language learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 17, 949–963.
- Mak, S. H. (2011). Tensions between conflicting beliefs of an EFL teacher in teaching practice. *RELC Journal*, 42 (1), 53–67.
- Maksić, S. B. & Pavlović, J. B. (2016). Ogledno podsticanje kreativnosti u školi i promene uverenja nastavnika o kreativnosti. *Inovacije u nastavi*, 29 (3), 16–28.
- Maksimović, A. S. (2016). Standardi postignuća učenika iz perspektive nastavnika. *Nastava i vaspitanje*, 65 (2), 279–296.

- Maksimović, A. i Marković, M. (2012). Standardi postignuća učenika u vaspitno-obrazovnom procesu. U N. Pantić i J. Čekić Marković (ur.), *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju* (str. 31–49). Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Maley, A. (1986). XANADU – “A miracle of rare device”: The teaching of English in China. In J. M. Valdes (Ed.), *Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching* (pp. 102–111). Cambridge: CUP.
- Markee, N. (1997). *Managing curricular innovation*. Cambridge: CUP.
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Blunk, M., Crawford, B., Kelly, B. & Meyer, K. M. (1994). Enacting project-based science: Experiences of four middle grade teachers. *The Elementary School Journal*, 94 (5), 517–538.
- Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1272–1288.
- McCargar, D. F. (1993). Teacher and student role expectations: Cross-cultural differences and implications. *The Modern Language Journal*, 77 (2), 192–207.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, A. (2002). Communicative grammar teaching. In A. Swarbrick (Ed.), *Teaching modern foreign languages in secondary schools: A reader* (pp. 141–155). London, New York: The Open University.
- Mitchell, R. (2000). Applied linguistics and evidence-based classroom practice: The case of foreign language grammar pedagogy. *Applied Linguistics*, 21 (3), 281–303.

- Mok, W. E. (1994). Reflecting on reflections: A case study of experienced and inexperienced ESL teachers. *System*, 22 (1), 93–111.
- Mullock, B. (2006). The pedagogical knowledge base of four TESOL teachers. *The Modern Language Journal*, 90 (1), 48–66.
- Munby, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11, 201–225.
- Murphy, P. K. & Mason, L. (2006). Changing knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 305–326). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317–328.
- Nettle, E. B. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 193–204.
- Ogilvie, G. & Dunn, W. (2010). Taking teacher education to task: Exploring the role of teacher education in promoting the utilization of task-based language teaching. *Language Teaching Research*, 14 (2), 161–181.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29, 177–195.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Harlow, Essex: Longman.

- Petrović, D. (2009). Tradicionalni i savremeni pogled na mentorstvo u sferi obrazovanja budućih nastavnika. U M. Meri (ur.), *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse, Naučni skupovi, knjiga 8/1, tom 1*, štampano u celini, 19–20. maj 2009., Jagodina (str. 57–67). Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: OUP.
- Phipps, S. & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices, *System*, 37 (3), 380–390.
- Poole, B. (2002). The potential impact of the National Literacy Strategy on MFL learning. In A. Swarbrick (Ed.), *Teaching modern foreign languages in secondary schools: A reader* (pp. 203–222). London, New York: The Open University.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100 (3), 354–395.
- Radišić, J. (2012). Umesto zaključka: kompetencije nastavnika za sprovođenje promena i unapređivanje sistema obrazovanja. U N. Pantić i J. Čekić Marković (ur.), *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju* (str. 74–90). Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Radišić, J. (2013). *Uticaj pedagoških koncepcija nastavnika na nastavni proces* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. Dostupno na: 10.2298/BG20130520RADISIC.
- Radovanović, V. i Karić, J. (2011). Stavovi nastavnika prema primeni informacionih i komunikacionih tehnologija u školama za gluve i nagluve. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10 (1), 37–48.

- Rahman, T. (2001). Language-learning and power: A theoretical approach. *International Journal of the Sociology of Language*, 152, 53–74.
- Rajović, V. (2009). Mentorstvo u svetlu refleksivne prakse: Perspektiva insajdera. U M. Meri (ur.), *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse, Naučni skupovi, knjiga 8/1, tom 1*, štampano u celini, 19–20. maj 2009., Jagodina (str. 11–15). Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Rajović, V. i Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, XIII (1), 91–106.
- Rajović, V. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 4, 413–434.
- Raković, J. (2012). Autonomija škole i saradnja s roditeljima i lokalnom zajednicom. U N. Pantić i J. Čekić Marković (ur.), *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju* (str. 13–30). Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62 (1), 1–35.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: CUP.
- Richards, J. C., Tung, P. & Ng, P. (1992). The culture of the English language teacher: A Hong Kong example. *RELC Journal*, 23 (1), 81–102.

- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–119). New York: Macmillan.
- Rokeach, M. (1969). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30, 120–129.
- Sato, K. & Kleinsasser, R. C. (1999). Communicative language teaching (CLT): Practical understandings. *The Modern Language Journal*, 83 (4), 494–517.
- Schraw, G. & Olafson, L. (2015). Assessing teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 87–102). New York: Routledge.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal*, 85, 244–258.
- Sendan, F. & Roberts, J (1998). Orhan: A case study in the development of a student teacher's personal theories. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4 (2), 229–244.
- Ševkušić, S. G. (2011). *Kvalitativna istraživanja u pedagogiji: doprinos različitih metodoloških pristupa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Shamim, F. (1996). Learner resistance to innovation in classroom methodology. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 105–121). Cambridge: CUP.

- Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51 (4), 455–498.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13–30). New York: Routledge.
- Southgate, E., Reynolds, R. & Howley, P. (2013). Professional experience as a wicked problem in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 13–22.
- Spindler, G. & Spindler, L. (1987). Cultural dialogue and schooling in Schoenhausen and Roseville: A comparative analysis. *Anthropology & Education Quarterly*, 18 (1), 3–16.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 443–466). Thousand Oaks: Sage.
- Stančić, M. Jovanović, O. i Simić, N. (2013). Perspektive o nastavi budućih nastavnika: u šta veruju, čemu bi težili i šta bi radili u nastavi. *Andragoške studije*, 1, 131–146.
- Suter, W. N. (2012). *Introduction to educational research: A critical thinking approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Swarbrick, A. (2002). Positioning MFL teaching in schools: Issues and debates. In A. Swarbrick (Ed.), *Teaching modern foreign languages in secondary schools: A reader* (pp. 3–22). London, New York: The Open University.
- Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. M. (1986). Teacher beliefs and classroom behaviours: Some teacher responses to inconsistency. In Ben-Peretz, M., Bromme, R. & Halkes, R. (Eds.), *Advances of research on teacher thinking* (pp. 84–96). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Tadić, A. i Mrvoš, I. (2014). Vaspitni koncept učitelja. *Pedagogija*, 69 (3), 421–429.
- Tann, S. (1993). Eliciting student teachers' personal theories. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 53–69). London: Falmer
- Tatto, M. T. (1998). The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles, and practice. *Journal of Teacher Education*, 49 (1), 66–77.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Education.
- Tillema, H. H. (1994). Training and professional expertise: Bridging the gap between new information and pre-existing beliefs of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10 (6), 601–615.
- Tillema, H. H. (1998). Stability and change in student teachers' beliefs about teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4(2), 217–228.
- Tsui, A. B. M. (2005). Expertise in teaching: Perspectives and issues. In K. Johnson (Ed.), *Expertise in second language learning and teaching* (pp.167–189). New York: Palgrave Macmillan.

- Tsui, A. B. M. (2009). Teaching expertise: Approaches, perspectives, and characterizations. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 190–197). Cambridge: CUP.
- Verloop, N., Driel, J. V. & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441–461.
- Vlaisavljević, A. (2005a). *Value discrepancies and acculturation: A study of Serbs in London* (MA thesis, Westminster University, 2005).
- Vlaisavljević, A. (2005b). Future trends in ELT and their applicability to the Serbian national curriculum. In M. Knežević & A. Nikčević-Batričević (Eds.), *Reading across borders: Papers in language and literary studies* (pp. 235–244). Nikšić: Faculty of Philosophy.
- Vlaisavljević, A. (2011). A shattered image – shattered identities: How real is methodological imperialism in ELT? In B. Đorić-Francuski (Ed.), *Image-Identity-Reality* (pp. 7–15). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Vujačić M. i Avramović, Z. (2008). Stavovi nastavnika o značajnim pitanjima nastave. *Pedagogija*, 63 (2), 234–243.
- Vujisić-Živković, N., Vranješević, J. i Zeljić, M. (2006). Ideal dobrog nastavnika. *Pedagogija*, 61 (1), 86–99.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: CUP.
- Wan, W., Low, G. D. & Li, M. (2011). From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *System*, 39, 403–415.

- Waters, A. (2005). Expertise in teacher education: Helping teachers to learn. In K. Johnson (Ed.), *Expertise in second language learning and teaching* (pp. 210–229). New York: Palgrave Macmillan.
- Watzke, J. L. (2007). Foreign language pedagogical knowledge: Toward a developmental theory of beginning teacher practices. *The Modern Language Journal*, 91 (1), 63–82.
- Weinstein, C. S. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40, 53–60.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: CUP.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S. & Richert, A. E. (1987). '150 different ways' of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 104–124). London: Cassell.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: CUP.
- Woods, D. & Çakir, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39, 381–390.
- Woolfolk Hoy, A. W., Davis, H. & Pape, S. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winnie (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 715–737). London, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wry, A. & Bloomer, A. (2006). *Projects in linguistics: A practical guide to researching language*. London: Hodder Arnold.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). London: Sage.

- Yinger, R. and Hendricks-Lee, M. (1993). Working knowledge in teaching. In C. Day, J. Calderhead and P. Denicolo (Eds.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development* (pp. 100–123). London: Falmer.
- Zacharias, N. T. (2012). *Qualitative research methods for second language education: A coursebook*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Zeichner, K. M. & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329–348). New York: Macmillan.
- Zeichner, K. M., Tabachnick, B. R. & Densmore, K. (1987). Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 21–59). London: Cassell.
- Zorić, T. i Jovanović, M. (2004). Stavovi nastavnika o reformskim promenama škole. *Pedagoška stvarnost*, 50 (1–2), 136–151.

PRILOZI

Prilog 1.

Questionnaire

(Note: The questionnaire takes about 15 minutes to complete.
All information will be kept confidential.)

Section 1

This section consists of a number of statements about various **aspects of foreign language teaching and learning**. You are asked to indicate the extent of your agreement or disagreement with each statement by entering the appropriate numerals in the **boxes to the right**.

If your beliefs differ from what happens in **practice** when you teach, use the **boxes below these** to enter the numerals which best reflect **your actions/behaviour in the classroom**.

Use the **space to the left** to state the **reason(s)** why the beliefs and actual practice **differ** in your particular case (e. g. class size, exam requirements, syllabus, institution policy, students' expectations, culture, etc.).

+3 strongly agree

+2 agree

+1 partly agree

0 neither agree nor disagree

-1 partly disagree

-2 disagree

-3 strongly disagree

GRAMMAR

1. Explicit discussion of grammar rules is essential for eventual mastery of a foreign language.	

2. The separation of work with a grammar focus from the rest of the language syllabus is useful for students.	
3. It is more important to practise a foreign language in real-life situations (e. g. role-plays, ask and answer questions) than to study and practise grammatical patterns.	
4. Teachers should frequently use materials that expose students to those language structures which they haven't been previously taught.	
5. Students need a conscious knowledge of grammar in order to improve their language.	
6. The use of grammatical terminology in the foreign language classroom does not contribute to the students' communicative ability.	
7. Grammatical correctness is the most important criterion by which language performance should be judged.	
8. Separate treatment of grammar fails to produce language knowledge which students can use in natural communication and therefore has no place in language teaching.	
9. Grammar should be taught only as a means to an end and not as an end in itself.	
10. Participating in real-life tasks with language is the best way for students to develop their grammatical knowledge.	

11. Teachers should present grammatical rules one at a time, and learners should practise examples of each before going on to another.	
12. Students' communicative ability improves most quickly if they study and practise the grammar of the language.	
13. Knowledge about linguistic devices and grammatical terms is essential to any classroom work with language.	
14. Student use of language does not involve conscious knowledge of the grammatical system and how it works.	

ERROR CORRECTION

15. Students should frequently be given the opportunity to participate in activities which involve spoken interaction, without having to pay too much attention to the grammatical accuracy of their utterances.	
16. Teachers should discourage guessing (e. g. if a student doesn't know a word in the foreign language).	
17. The communicative approach to language teaching produces fluent but inaccurate learners.	
18. The teacher should correct all the grammatical errors students make. If errors are ignored, this will result in imperfect learning.	
19. Teachers should encourage risk-taking, 'having a go' (e. g. guessing, if a student doesn't know a word in the foreign language).	

20. The teacher should accept all students' responses without saying they are wrong. (e. g. 'You would be understood, but a better way to say this is...')	
21. Teachers should only correct student errors of form which interfere with communication.	
22. The teacher should always require that responses in the target language be linguistically perfect.	

TEACHER/STUDENT ROLES

23. Teachers' views should not be openly challenged in class.	
24. The teacher as 'authority' and 'instructor' is no longer adequate to describe the teacher's role in the language classroom.	
25. Students can call a teacher by his or her first name.	
26. Since the learner comes to the classroom with little or no knowledge of the language, he/she is in no position to suggest what the content of the lesson should be or what activities are useful for him/her.	
27. The teacher shouldn't admit that he/she doesn't know an answer to a question as this can damage his/her credibility.	
28. If students are to benefit from their lessons the teacher must keep firm control, ensure that students pay attention, and keep informal and anecdotal talk to a minimum, as it is likely to be irrelevant.	

29. Teachers should encourage and, at times, insist that students do things for themselves.	
30. Students should use a title when addressing the teacher.	
31. The role of the teacher in the foreign language classroom is to impart knowledge through activities such as explanation, writing and example.	
32. Teachers should encourage students to challenge their views.	
33. Training learners to take responsibility for their own learning is futile since learners are not used to such an approach.	
34. Teachers should be able to answer any question on the subject.	
35. Teachers should adopt informal, non-authoritarian manner.	
36. Tasks and activities should be negotiated and adopted to suit the students' needs rather than imposed on them.	

GROUP/PAIR WORK

37. Students do their best when taught as a whole class by the teacher.	
38. Group/pair work activities are essential in providing opportunities for co-operative relationships to emerge and in promoting genuine interaction among	

39. Group/pair work activities have little use since it is very difficult for the teacher to monitor the students' performance and prevent them from using their mother tongue.	
40. Group work allows students to explore problems for themselves and thus have some measure of control over their own learning. It is therefore a particularly valuable means of organising classroom experience.	

STUDENTS' NEEDS

41. It is impossible in a large class of students to organise your teaching so as to suit the needs of all.	
42. The effective foreign language teacher provides opportunities for students to explore topics of personal interest through the foreign language.	
43. The teacher should choose topics which he/she finds useful and which don't necessarily reflect students' interests.	
44. A textbook alone is not able to cater for all the needs and interests of the students. The teacher must supplement the textbook with other materials and tasks so as to satisfy the widely differing needs of the students.	

Please indicate if you would like to express your views on language teaching styles in more detail or talk about your teaching experience in a short interview.

(underline as appropriate) Yes No

Continue on page 7

Treat the scale in the following tables as a continuum (-3 to 3) in which -3 indicates the greatest degree of agreement with the statements on the left, 3 the greatest degree of agreement with the statements on the right and 0 represents equal agreement with the pair of statements given on the right and left. Underline one numeral in each line only.

Section 2

Underline the numerals which **best reflect your beliefs** on the following family-related issues:

Parents should treat children as equals.	-3	-2	-1	0	1	2	3	Parents should teach children obedience.
Children should treat parents and older relatives as equals.	-3	-2	-1	0	1	2	3	Children should treat parents and older relatives with due respect.
Children are supposed to take care of themselves as soon as possible.	-3	-2	-1	0	1	2	3	Family should provide protection in exchange for loyalty.
Children should be exposed to unknown situations.	-3	-2	-1	0	1	2	3	Children should be protected from the unknown.
Children should not be constrained by rules.	-3	-2	-1	0	1	2	3	Parents should establish strict rules of behaviour.

Section 3 (underline as appropriate)

Age 19–24 25–30 31–40 over 40

Sex male female

Nationality British Serbian Other _____

If 'Other', have you lived in Britain for more than 10 years? Yes No

Are you:

- ❖ a student (e. g. PGCE; BA, MA in TESOL/Applied Linguistics, etc.), and if so:
 - with no teaching experience
 - with some teaching experience
- ❖ a qualified practising foreign/second language teacher

What language(s) are you teaching or planning to teach?

Are you a native speaker of that language/one of the stated languages? Yes No

If not, how much time in total have you spent in the culture(s) in which the target language is spoken? (if more languages, refer to the one you are more familiar with)

none less than 6 months 6 months-1 year more than a year

If you have teaching experience, please answer the following questions:

How long have you been teaching the language?

(if teaching more than one language, refer to the one you have more/the most experience with)

less than a year 1–5 years 6–10 years 11–20 years over 20 years

Typically, how many students are there in your class?

Fewer than 10 10–20 21–30 more than 30

Do you feel confident about teaching grammar?

Yes Not always No Not applicable

Do you feel confident about using/teaching grammatical terminology in class?

Yes Not always No Not applicable

Do you feel confident about your oral skills in the target language?

Yes Not always No

Using the table below, underline the numerals which best describe **your teachers' typical instruction styles** when you were a foreign language learner **at school**. Using the same table, put the numerals which best describe the **teaching styles promoted in your formal teacher education course** (e. g. PGCE; BA, MA in TESOL, etc.) in **bold type**.

Note that the same numeral can be both underlined and **bolded** (e. g. **X**).

Focus on communicative activities	-3	-2	-1	0	1	2	3	Focus on grammar
Little error correction	-3	-2	-1	0	1	2	3	Much error correction
Student-centered	-3	-2	-1	0	1	2	3	Teacher-centered
Pair/group work	-3	-2	-1	0	1	2	3	Whole class teaching
Students' needs foremost	-3	-2	-1	0	1	2	3	Students' needs neglected

Prilog 2.

Psihometrijska analiza stavki uključenih u subskale Skale uverenja o podučavanju stranog jezika

Subskala		GRAMATIKA		
Stavka	Aritmetička sredina skale ukoliko bi stavka bila isključena	Varijansa skale ukoliko bi stavka bila isključena	Korigovana korelacija stavki	Kronbahova alfa ukoliko bi stavka bila isključena
1	47.78	75.54	0.44	0.59
2	49.29	75.49	0.26	0.62
3	50.80	75.46	0.36	0.60
4	50.24	88.02	-0.13	0.67
5	48.00	73.02	0.48	0.58
6	49.73	70.86	0.37	0.59
7	50.79	81.58	0.12	0.64
8	48.53	76.74	0.25	0.62
9	50.55	74.97	0.29	0.61
10	50.69	77.58	0.25	0.62
11	48.16	81.00	0.10	0.64
12	49.69	71.11	0.47	0.58
13	49.32	77.99	0.21	0.62
14	49.51	75.41	0.26	0.62

Subskala		ISPRAVLJANJE GREŠAKA		
Stavka	Aritmetička sredina skale ukoliko bi stavka bila isključena	Varijansa skale ukoliko bi stavka bila isključena	Korigovana korelacija stavki	Kronbahova alfa ukoliko bi stavka bila isključena
1	20.88	29.34	0.22	0.40
2	21.00	30.21	0.13	0.43
3	19.52	29.42	0.12	0.44
4	19.92	22.86	0.39	0.29

5	21.50	31.16	0.23	0.41
6	19.81	29.17	0.10	0.46
7	19.31	27.73	0.21	0.40
8	20.48	28.72	0.18	0.42

Subskala		ULOGE NASTAVNIKA I UČENIKA		
Stavka	Aritmetička sredina skale ukoliko bi stavka bila isključena	Varijansa skale ukoliko bi stavka bila isključena	Korigovana korelacija stavki	Kronbahova alfa ukoliko bi stavka bila isključena
1	42.61	72.41	0.12	0.55
2	42.37	68.40	0.25	0.52
3	41.08	62.70	0.37	0.49
4	42.89	69.27	0.27	0.52
5	43.63	75.14	0.04	0.57
6	42.05	67.55	0.29	0.51
7	43.84	74.93	0.11	0.55
8	41.71	64.60	0.32	0.50
9	40.69	74.22	0.10	0.55
10	43.55	71.51	0.32	0.52
11	43.34	73.00	0.14	0.54
12	41.21	76.28	-0.01	0.58
13	42.15	68.71	0.26	0.52
14	43.25	68.04	0.37	0.50

Subskala		RAD U GRUPAMA/PAROVIMA		
Stavka	Aritmetička sredina skale ukoliko bi stavka bila isključena	Varijansa skale ukoliko bi stavka bila isključena	Korigovana korelacija stavki	Kronbahova alfa ukoliko bi stavka bila isključena
1	6.22	6.61	0.16	0.62
2	7.87	8.08	0.27	0.49
3	7.12	4.95	0.47	0.29
4	7.46	6.70	0.46	0.35

Subskala	POTREBE UČENIKA			
	Aritmetička sredina skale ukoliko bi stavka bila isključena	Varijansa skale ukoliko bi stavka bila isključena	Korigovana korelacija stavki	Kronbahova alfa ukoliko bi stavka bila isključena
1	6.65	5.31	0.29	0.27
2	9.69	7.76	0.34	0.28
3	8.30	7.10	0.12	0.47
4	9.73	7.72	0.24	0.34

Prilog 3.

Deskriptivni pokazatelji za sve stavke iz instrumenta za merenja uverenja o podučavanju stranog jezika

Stavke	N	Min	Max	AS	SD
GR+ Analitičko vs učenje kroz iskustvo u komunikaciji (značaj/primat)	112	2	7	5.56	1.16
GR+ Stepen integracije gramatike u nastavu L2	111	1	7	4.04	1.71
GR- Analitičko vs učenje kroz iskustvo u komunikaciji (značaj/primat)	112	1	7	5.41	1.46
GR- Redosled predstavljanja gramatičkih jedinica	112	1	7	4.87	1.49
GR+ Uloga metalingvističkog znanja	112	2	7	5.43	1.35
GR- Upotreba gramatičke terminologije	112	1	7	4.26	1.95
GR+ Uloga gramatičke instrukcije	112	1	6	2.54	1.38
GR- Stepen integracije gramatike u nastavu L2	111	1	7	3.14	1.60
GR- Uloga gramatičke instrukcije	111	1	7	5.12	1.74
GR- Analitičko vs učenje kroz iskustvo u komunikaciji (način)	111	1	7	5.26	1.57
GR+ Redosled predstavljanja gramatičkih jedinica	112	1	7	5.21	1.68

GR+ Analitičko vs učenje kroz iskustvo u komunikaciji (način)	111	1	7	3.66	1.65
GR+ Upotreba gramatičke terminologije	112	1	7	4.05	1.62
GR- Uloga metalingvističkog znanja	112	1	7	4.11	1.80
IG- Gramatička tačnost	112	2	7	5.59	1.40
IG+ Stav prema rizikovanju/pogađanju učenika u komunikaciji	112	1	7	2.19	1.39
IG+ Gramatička tačnost	111	1	7	3.78	1.70
IG+ Stepen ispravljanja grešaka	112	1	7	3.38	2.03
IG- Stav prema rizikovanju/pogađanju učenika u komunikaciji	112	4	7	6.32	0.84
IG- Tolerisanje netačnosti (afektivno)	112	1	7	4.58	1.91
IG- Stepen ispravljanja grešaka	112	1	7	4.13	1.75
IG+ Tolerisanje netačnosti (afektivno)	111	1	7	2.78	1.65
UONU+ Osporavanje stavova nastavnika	112	1	7	3.17	1.78
UONU- Uloga nastavnika	111	1	7	4.66	1.85
UONU- Oslovljavanje nastavnika	112	1	7	3.24	2.04
UONU+ Izbor sadržaja i aktivnosti	112	1	7	2.88	1.65
UONU+ Osporavanje stavova nastavnika	112	1	7	2.10	1.59
UONU+ Disciplina	111	1	7	3.69	1.80
UONU- Autonomija u učenju	112	1	7	6.12	1.33
UONU+ Oslovljavanje nastavnika	112	1	7	4.11	2.01
UONU+ Uloga nastavnika	111	1	7	5.04	1.54
UONU- Osporavanje stavova nastavnika	112	2	7	5.87	1.09
UONU+ Autonomija u učenju	112	1	7	2.43	1.53
UONU- Osporavanje stavova nastavnika	112	1	7	3.59	1.80
UONU- Disciplina	112	1	7	4.41	1.74
UONU- Izbor sadržaja i aktivnosti	112	1	7	5.54	1.46

FNGR+ Frontalna nastava vs rad u grupi i u paru	112	1	7	3.38	1.54
FNGR- Frontalna nastava vs rad u grupi i u paru	112	2	7	6.28	0.86
FNGR+ Frontalna nastava vs rad u grupi i u paru	112	1	6	2.48	1.39
FNGR- Frontalna nastava vs rad u grupi i u paru	112	2	7	5.80	1.00
PU+ Potrebe učenika	112	1	7	4.83	1.67
PU- Potrebe učenika	112	1	7	6.21	0.96
PU+ Potrebe učenika	112	1	7	3.18	1.55
PU- Potrebe učenika	112	1	7	6.25	1.14

Prilog 4.

Psihometrijska analiza stavki uključenih u skalu za merenje vrednosnih orijentacija prema različitim aspektima odnosa roditelja i dece

Stavka	Aritmetička sredina skale ukoliko bi stavka bila isključena	Varijansa skale ukoliko bi stavka bila isključena	Korigovana korelacija stavki	Kronbahova alfa ukoliko bi stavka bila isključena
1	16.76	15.28	0.54	0.56
2	15.78	18.22	0.42	0.62
3	17.23	17.40	0.47	0.60
4	17.94	20.49	0.19	0.72
5	16.73	17.21	0.53	0.58

Prilog 5.

Deskriptivni pokazatelji za sve stavke iz skale za merenje vrednosnih orijentacija prema različitim aspektima odnosa roditelja i dece

Stavke	N	Min	Max	AS	SD
Parents should treat children as equals.	105	1	7	4.35	1.75
Children should treat parents and older relatives as equals.	105	1	7	5.37	1.40

Children are supposed to take care of themselves as soon as possible.	104	1	7	3.86	1.54
Children should be exposed to unknown situations.	104	1	7	3.12	1.56
Children should not be constrained by rules.	104	1	7	4.36	1.45

Prilog 6.

Psihometrijska analiza stavki uključenih u skalu izloženosti tradicionalnoj/progresivnoj nastavi tokom predinicijalnog obrazovanja

Stavka	Aritmetička sredina skale ukoliko bi stavka bila isključena	Varijansa skale ukoliko bi stavka bila isključena	Korigovana korelacija stavki	Kronbahova alfa ukoliko bi stavka bila isključena
1	18.83	30.54	0.72	0.74
2	19.24	40.36	0.16	0.89
3	18.98	27.14	0.82	0.70
4	18.97	27.81	0.76	0.72
5	19.57	30.51	0.60	0.77

Prilog 7.

Deskriptivni pokazatelji za sve stavke iz skale izloženosti tradicionalnoj/progresivnoj nastavi tokom predinicijalnog obrazovanja

Stavke	N	Min	Max	AS	SD
Ci Focus on communicative activities	104	1	7	5.00	1.64
Ci Little error correction	104	1	7	4.45	1.71
Ci Student-centered	104	1	7	4.82	1.85
Ci Pair/group work	103	1	7	4.84	1.91
Ci Students' needs foremost	104	1	7	4.22	1.88

Prilog 8.

Psihometrijska analiza stavki uključenih u skalu izloženosti tradicionalnim/progresivnim idejama o nastavi tokom inicijalnog obrazovanja

Stavka	Aritmetička sredina skale ukoliko bi stavka bila isključena	Varijansa skale ukoliko bi stavka bila isključena	Korigovana korelacija stavki	Kronbahova alfa ukoliko bi stavka bila isključena
1	12.28	33.59	0.81	0.84
2	11.39	40.40	0.44	0.91
3	12.68	30.86	0.83	0.83
4	12.24	30.07	0.82	0.83
5	12.82	33.32	0.71	0.86

Prilog 9.

Deskriptivni pokazatelji za sve stavke iz skale izloženosti tradicionalnim/progresivnim idejama o nastavi tokom inicijalnog obrazovanja

Stavke	N	Min	Max	AS	SD
Cr Focus on communicative activities	80	1	7	3.11	1.56
Cr Little error correction	79	1	7	4.04	1.45
Cr Student-centered	80	1	7	2.66	1.84
Cr Pair/group work	79	1	7	3.11	1.88
Cr Students' needs foremost	80	1	7	2.60	1.79

Prilog 10. Transkript intervjuja vođenog sa Sarom 09.06.2009. godine

(p. 1) A: Shall we start with your experience as a foreign language learner – French and Italian, I suppose. (S: *Yeah*). You're teaching French now? (S: *Yes*). So, shall we start with French? When did you start learning French?

S: I was actually very lucky – my dad was in the army, so when I was six we moved to Montreal and spent two years and I was in a French school there for two years. And then I came back to the UK and I was in an English boarding school for the next ten years and for about the first three years I didn't do any French. When I started secondary school, I started doing a bit more French and I remember one was a mother tongue speaker and one was a British mother tongue. Then I moved schools and had similar sort of experience there and at that school I also did German GCSE and Spanish GCSE, but that was a bit later on, but see...so I always had a kind of combination of mother tongue and non-mother tongue teachers.

A: And in terms of methodology, was it more structural – grammar, intensive grammar or communicative? Do you remember the context and the classroom?

S: I remember that as I got older towards A level it was much more a traditional grammar approach, much more translation-based and previous to that I think that grammar teaching had been done very much more implicitly, certainly years 7, 8, 9, probably before GCSE level and then it became much more explicit and then to the extent that A level was almost entirely explicit grammar, translation, summaries about school, that sort of thing.

A: What suited you more? What kind of a language learner are you? What is your learning style?

S: Probably much more explicit. I'm probably fairly analytical and almost scientific in the way that I approach things, so I personally quite like being able to work in a translation or being able to...being able to look at grammar and understand that it is almost a piece of grammar on its own and I just need to practise it. And I'm one of those rather boring learners (laughs). It's not all singing and dancing with me, very boring.

A: Anything else about the context, teachers, student roles, class size?

S: I remember that class size certainly in the UK was probably about 20–25 students a class, up until the end of GCSE and then it dropped significantly, hugely, because there were hardly any of us taking A level languages, naturally, and I think there were six of us and we had two different teachers for A level. Yeah, that's right, we had two different teachers for A level, so one...but I can only really remember one – she was the one I liked, then the one I didn't like I've almost totally forgotten, she was horrible, but previous to that it'd probably been 20–25 students a class. It was all single-sex teaching, I don't know if that makes a difference, but it was all girls and mostly female teachers. There was one guy that

(p. 2) came along and taught us Spanish and that was a much bigger class. There was only one group of us, about 30 of us in there.

A: I don't know if you think that had an impact, because I don't have any experience, 'cause we are all mixed. I don't know if you think that...

S: It might have done in a sense that we were certainly all very high-attaining, so we were very definitely set, as well, into groups, and I remember being in the top set for French and I think that's possibly why we did so much explicit grammar, because they felt that we could cope with it and that we wanted to do it and there was a desire there to learn it. It would have been very interesting to see the bottom groups and how they... The same teacher was totally different with them.

A: I was about to ask you about any teachers that you looked up to, that had an impact on you. So, you mentioned this one. What in particular did you like about her?

S: I liked that she pushed us really hard. She wouldn't let us settle for anything other than really, really good and I think certainly from my experience that's what I was looking for. I wanted to do very well and I wanted to push myself and if I hadn't been pushed, I probably wouldn't have done it (laughs).

A: Do you think that has affected the way you teach now? Do you think that that kind of a teacher role is what you're looking for now as a teacher?

S: It certainly was when I started the PGCE, and then it's my first place and I had a lot of middle to bottom sets and, obviously, that kind of role doesn't work so well with them, so it did slightly. And then in the second placement, I got much stronger sets and I found myself becoming much more like she was and I'm pushing them quite hard and I'm aware that I'm doing that and I don't know if it's a good thing or a bad thing, but I'm pushing them quite hard. No one's complained yet (laughs). We'll see.

A: Does that entail being strict, or no? Just laid back, but just pushing and encouraging...

S: Yeah, just pushing and encouraging and making sure that the work we do is challenging, so that they can't just sit there. Sometimes the textbooks are just too easy for them, so we'll often skip stuff out or ignore it and do something else instead, because it's just too easy for a lot of them. So, no, not necessarily strict. In fact, I think I'm probably much less strict with the top sets in terms of they're much easier to engage in a task than some of the lower sets that can be more difficult.

A: So, no need to stress the status of the teacher?

S: No, I think a lot of them... 'cause a lot of them are Year-8s and Year-9s and they're quite excited by the fact that someone who's English can speak French and can speak another language as well and they... I think that on its own is quite... They look up to that quite a

(p. 3) lot. I think it also helps – I’m the youngest in the department now and there’s a significant age gap and they’re a bit, “Wow, she lived abroad”. (laughs)

A: So, yes, tell me how has that affected your knowledge and everything else?

S: I, well, I was... I did a four-year university degree French and Italian, but before that I’d spent six months in France and that had made my French significantly better, most of all my spoken French, which I hadn’t been terribly confident with. I could deal with the grammar and I could write translations like there’s no tomorrow, but my spoken French was rubbish and that got much better. Then in the third year of my degree I spent the whole time in Italy and then after my degree I went back to Southern Italy and I was doing a bit of teaching out there, but most of my work was in Italian, so my Italian got much stronger than my French. So, it’s been a bit weird this year going back to doing French. And sometimes I found myself, “Oh, my God, I don’t know the word”, or “I’m going to have to look in the grammar book” (laughs), “I just can’t remember”. Most...the language learning I’ve done abroad has all been very informal. It hasn’t been lessons, it’s just been picking up the language.

A: Anything else, in terms of language courses here in England or private lessons?

S: No, I never did private lessons. When I was at university in years 1, 2, and 4, we did have technically language lessons, they were, but they were pretty rubbish and we didn’t do very much of it. And then the third year we didn’t have any language lessons, I just went... I studied Politics out in Italy, so we didn’t have any language-based stuff, I just did Politics in Italian, so again it was all just picked up through what we had to do rather than language...

A: Do you think that your being there has affected your personal values or beliefs?

S: In terms of teaching, or?

A: Not necessarily, but just generally being in France or in Italy. I know it’s a bit difficult to...

S: No, I definitely think it did. And I think, sometimes I find myself expecting too much of the students in terms of some kind of world knowledge that they just don’t have and they’re too young and it’s unfair of me to expect... A lot of them have never left Bicester, or Oxfordshire. It’s really unfair for me to expect them to be interested in French culture if they’ve never been to France (laughs). And I think I expect too much of them in terms of wanting to know about the culture or a place. But then, sometimes it’s been really useful in terms of engaging kids and being able to show them photos of...

A: “She lived abroad.”

(p. 4) S: Exactly, “She lived abroad and she’s taught abroad” and things like that. “Wow, so when you were in blah-blah-blah and they ask and... So it has its pros and its cons, but it’s definitely made me aware of the importance of understanding somewhere a bit more and wanting to bring more culture into the lessons rather than just language. I try to do quite a lot of culture stuff in lessons and try and have more of a discussion with kids about maybe politics or something, the European elections, for example, if they’ve heard (laughs). “What happened last Thursday?”, “Do you know where Europe is?” (laughs). That kind of stuff. “Where’s France?” The really important, key stuff (laughs).

A: And then, in terms of language teaching how has that changed your...?

S: I did the CELTA course to teach English when I was at University in my 2nd year and then didn’t use it until I finished my degree and I went to Burkina Faso in West Africa and I taught there for, just for a couple of months, and I was teaching English, French and a bit of science – that was not a high point, it really wasn’t, and then I came back and taught in Italy for a while. It was unfortunate – I was working for a very bad company, so they didn’t give me any kind of further training, didn’t observe me at all and, looking back on the lessons that I did, I thought, “Oh, my God they were awful”. They were absolutely awful. They were very teacher-led. There was not much in terms of, like, task-based activities. There was nothing like that. It was all very teacher-led and, God, they were boring. When I look back on them, I think they were awful. You know, I didn’t know any better. In a way, that’s how I learned.

A: I’m interested in the difference between teaching English and teaching French and Italian. But also, in your first experience in teaching and whether it’s different from the way you teach now.

S: It’s hugely different, it’s vastly different. I’m sure there are some bits that are still exactly the same and essentially still me doing it. For example, the activities were much, much longer. It was much more grammar-based, much more explicit teaching, possibly less topic-based, but more grammar-point-based, like several lessons on the Present Perfect. Well, how boring is that! Let’s be honest. Whereas now it’s much more topic-based and the activities are much shorter. So, students will maybe do six or seven activities in an hour long lesson, whereas before it might have been two or three. Much more group work now. It’s difficult to say if it’s better or worse. I’ve found myself in the last maybe three weeks thinking I ought to be doing more sort of larger activities and more explicit grammar stuff so that I know that the kids have understood it, rather than using lots of other activities to infer whether they’ve understood it and actually just go, “No, do you get this?”

A: What do you think has brought about the change?

S: It was undoubtedly the PGCE course in terms of how to structure a lesson. I had no idea about this idea of a starter and then a plenary at the end and then popping lots of stuff in the middle. I had no idea about that. And, I think a lot of observations. Observing other people teaching languages as a student teacher makes an enormous difference. Because, when

(p. 5) you're learning you're there to learn the language, not there to look at what the teacher's doing. I think that has made an enormous difference. One of the biggest things has been working with young, lower ability groups or low attainment groups and realizing how much they need to be engaged in what they're doing. You can't expect children to just do some boring grammar. They're not going to. They don't like French anyway. They hate the fact they're with you in a room for an hour. You've got to make it more interesting to them. I think that's been my biggest wake-up call. People, young kids in the UK certainly, don't necessarily want to learn French or Italian or Spanish, or whatever. And before, I'd always been teaching people who wanted to learn. It's a big difference, isn't it?

A: Speaking of the difference between teaching English and teaching foreign languages. Do you think there's a difference in methodology and what is promoted, first for you personally and then generally in England?

S: I certainly came across, when I was doing my CELTA course, much more explicit grammar-based work, but whether that was just the style of the people that we were working with, I don't know. I did some work last summer teaching in a summer language school and actually it was much more similar to the work I'm doing now. I think there's been a much bigger crossover that last summer's teaching of English and that was in the UK. Again, it was to teenagers, they're over here, not a lot of them desperately wanted to be in a language classroom for three hours a day and I think that's been much more similar to what I'm doing at the moment.

A: So you mean less grammar-based...

S: Yes, less grammar-based, much more topic-based or task-based learning, getting them to solve problems that sort of thing, working in groups, much more cultural stuff, as well.

A: The difference between teaching English here as a second language as opposed to foreign language teaching. Do you think that makes any difference?

S: I think the biggest difference certainly that I felt was that abroad there was much more of the need to learn everything now. First of all, they were paying, and they were probably paying quite a lot, not to me but to the company (laughs), they were paying quite a lot. If you were their only contact with Britain or the UK or... the mother tongue and they want to know everything about the language and they want to know everything about the culture, it can be quite tense. You feel the need to get everything into a lot of lessons and you can find yourself rushing over things quite quickly, whereas in the UK you're one of a hundred people that those students will have contact with who was British. Even if it's just in a supermarket, they're meeting people that are British and there's less of a need to explain everything. Because, there was that kind of cultural emphasis, they don't need it because they're here. Certainly what I've found. Maybe the kids were just less interested (laughs).

A: Let's move to the PGCE course. You've already mentioned some of it. Can you give more details about what was promoted in terms of teaching styles and methodology?

(p. 6) S: I suppose the biggest thing and there is still the rage for communicative language teaching which they do promote very strongly at the university and you go into schools and it's much less in practice there. It's been quite interesting the difference between what we were reading about in these journals and what our lecturers were telling us and what you're actually seeing in the classroom, and what you find yourself doing after a couple of weeks. 'Cause you start out with all these fabulous intentions and it'll all be in the foreign language and all the rest of it. And you find yourself quite quickly not doing that and pull yourself back, "No, I'm going to give it a go again", and the whole time you go, "No, no. Must try! Must try!", and then you think, "It's just not working". I think, "It's admirable what you're trying to do and what you're trying to tell us to do, but it's not feasible and it's not practical and you try teaching the bottom set Year 9 who hate you and they're, like, 'But, you're British, Miss. You speak English. Why are you speaking French to me?'. Because they told me at University that I must". It just doesn't work. I found myself using much more English than I thought I would do. I think the most useful thing though, if I'm totally honest, has been the work that we've done on wait times – the amount of time you wait before you expect an answer and all the rest of it (laughs). I think that's probably the key thing I've found really useful in terms of theory this year. That's it. It took me a year to pause for longer. It's a lot of money the government spent teaching me that (both laughing).

A: Were there any beliefs that you came with at the beginning and that have changed dramatically?

S: I don't think... It's difficult to say. I think at the beginning I came with certain beliefs, and I don't know if I really recognized what those beliefs were, and then they were all challenged by what we were being taught, certainly in the first term of university, cause we were in university a lot more. And then I thought, "I'm going to try all these things, I'm going to try all these things" and then I think gradually, over time, I found myself returning to what I initially believed, and it's probably altered and been skewed and all the rest of it and of course it has, when we were talking about the difference in how I was teaching before and how I'm teaching now, there are definitely changes, but I think a lot of it I've given a go and I thought it's just not me. It's either not me or it's not how I feel language teaching should be, whether it's for certain groups or in general. So, I think there's been a return to what I was initially thinking. Sorry, Steve (laughs).³⁰

A: Let's now move to your teaching now. Can you tell me a bit about the context, the school?

S: I'm teaching now in a fairly small, it's about 800–900 students. Mixed comprehensive up in Bicester. There's a much larger school in the area so the kids that we've got technically are from the same sort of catchment area, but they're in a much smaller environment. A lot of the children are middle class, lower class, because there are lots of private schools in the area so a lot of the wealthier ones would go to those rather than come to Bicester. It's an 11

³⁰ Ime koordinatorora *PGCE* programa je promenjeno.

(p. 7) to 16 school so the teaching that I've done, because I started in April has been with Years 7, 8, 9, 10, no Year 11s, because they were going off to do their exams a couple of weeks ago. And the department is fairly small and it does French and German. A lot of the brighter kids are pushed to do both French and German, so a lot of the Year 8 group and Year 9 groups have got dual linguists, so they do both French and German which has its upsides and its downsides.

A: So, for some of the kids French is their second, or is it always the first foreign language?

S: They all start with French and then in Year 8 they are given the opportunity to start German. We have fortnightly timetables, they have something like seven lessons of language over the two weeks. That's for dual linguists, and three of them are taken for their second language, so it'd be German.

A: So now we can talk more about these practical constraints. What are the factors that affect your teaching?

S: I suppose class size. Some groups are as big as 32 maybe, and space as well, actually, I find quite a significant constraint in terms of doing group work. It's really difficult sometimes to move all the tables.

A: So, what kind of seating arrangement do you have?

S: Some of them are horseshoe. So, a lot of them are horseshoe and then a group in the middle. Some of them are rows. Some teachers, but I don't teach in rooms that are like this, are set up in small groups of two desks facing each other, so there might be four or six kids that are grouped in there, randomly around the room, but with my bigger classes they're set in rows which is more difficult. But I have...class size, classroom size, and I suppose willingness – some of the children are less willing than others.

A: How about expectations, in terms of grammar, whether it's more structured... What do you think are students' expectations?

S: A lot of the students I've noticed coming in certainly my Year 7 group have no concept of grammar whatsoever. I think a lot of the local primary schools don't really do much literacy in terms of explicit – what's a verb, what's a noun, what's an adjective – so, I found myself doing quite a lot of that, because I do generally think it's quite useful that they can identify at least verb, noun, adjective, if you're trying to do some work with them. It's quite interesting because I think a lot of the teachers in the department are quite similar in that sense because the older the kids are they are all able to go, "Yeah, pronoun", "Wow, that's amazing, you know that", whereas, in the previous school they didn't know any of that kind of language or terminology at all.

A: Do you think it's also because in English you don't do much about it?

(p. 8) S: Yeah, yeah. There's a drive to do more. The government's got a literacy scheme going and they're trying to get them to do more. I know in the last school I was at the Modern Languages Department and the English Department was trying to work together from September '09 more on doing combined work on that sort of stuff.

A: Anything else about textbooks or exams?

S: Textbooks, they use the Expo books, they're relatively new and they're actually quite good, they're a lot better than some of the older ones, which were awful. They do an assessment at the end of every short term, so at the end of every six weeks. You need to, in theory, do everything that should be covered in that six weeks ready for the assessment but the head of the department is actually very good, letting you either go over a bit or under a bit. Also, if you don't think that the assessment is very good, she'll let you write your own, which is brilliant because some groups it just doesn't suit at all. They're not going to sit there for an hour to begin with, just no point in trying to make them. And for some of the top sets the first two listening activities are just totally useless, they're far too easy. She's very good in letting you have that kind of freedom in terms of setting your own assessment, so it's much less constrained than I know other schools are.

A: So, you are pretty much given a free hand...

S: Yeah, pretty much, yeah, and you can decide if there's stuff in the textbook you don't think they need to know, then you can skip it out which is very good of her. She's much more open than the previous school was to that sort of thing, which was much more regimented and every group did the same assessment whether they were top set or bottom set.

A: Now if we can go back to the questionnaire, if you just want to add something. I see that you do believe that conscious knowledge of grammar is necessary, and explicit discussion of grammar rules to some extent, but not necessarily the separation of work with grammar. How do you feel about grammar terminology? Do you think they need to know it? Is it helpful?

S: I don't really think it's helpful, and I think some of the basic stuff they should know. I really don't mind if they never know what a relative clause is, but if they can tell me what a noun, verb and adjective are, just in simple terms of them being able to go to a dictionary and look it up and know that the little "v" stands for a verb and that means a doing word, I find it helpful. Also in terms of naming the tenses, just the key tenses. Subjunctive no, because they don't really need to know it but if they know what the present tense is, the perfect, the imperfect, future simple, I find that that's quite useful.

A: I suppose that's not the way you were taught French or you learned French when you lived abroad. (S: No) I'm interested in your first contact with French, and then when you came to secondary school and started your formal learning. I suppose that it helped a lot that you had that previous experience.

(p. 9) S: To be very honest, because I was only six to eight I can't really remember much of how I went about understanding what on Earth was going on. I know I didn't for the first term, so I cried the whole time, but perhaps my desire to be very kind of structured about it has come about through not understanding and feeling that I was at the deep end with things. It could well be through that I was like, "Oh, my God, I don't know, I do have to at least try and speak French and I need structure". So much is bombarded at you, perhaps it's that why I feel the need that the students I teach should have a very clear idea of what it is. So really, I had a lot of sorting out to do in terms of where things fitted in when I then went up into secondary school and learnt in the UK.

A: So, the first was complete immersion?

S: Complete immersion. I remember my mother teaching me "Parlez-vous anglais?" before we moved out to Canada and that was it, 'cause she didn't know any more French than I did, that's all we knew; and I got taken to a school and left there, abandoned by my parents. Horrible parents, they really are horrible (laughing). I was six, honestly.

A: Back to grammar, grammar correctness, you don't think it's the most important factor...?

S: No, I think in that sense communication is getting the right idea across. Yes, it's ideal if they have written *speaks French* and they've got a second d if a female, but if they haven't, it's not the end of the world and someone can understand this. When I'm marking certainly, I put comprehension above, unless it's an explicit grammar exercise. If they're writing a paragraph about school or something, I put comprehension above grammar, grammatical accuracy, certainly. I don't want them to get massively dejected if they miss any *speaks French* that should be there. It's not actually the end of the world, a French person is going to understand that they still mean big.

A: So, you basically need grammar structures to help the learning process and not necessarily as a product?

S: Yes, exactly. I think it's important that they know, for example, how to form their *speaks French* or whatever it is, so that they can use it, but actually if they say *speaks French* it's not the end of the world if they don't get it totally right, but they have that kind of knowledge at their disposal, I think is probably what I want them to have.

A: Ok. You mentioned real life situations, practising, all that is great, but in practice, it doesn't always work. Discipline?

S: Discipline, also, as much as you want to make it a real life situation, they're sitting in a classroom in the UK for heaven's sake. There's only so real you can make it, especially as

(p. 10) I'm not French. It's never going to be real, is it? (laughs) I'm not Mademoiselle..., am I, I'm Miss Jones.³¹ I'm going to have to marry an exotic Frenchman.

A: How about error correction? I get it from your answers here that you believe there should be activities where there is not too much attention paid to accuracy.

S: I think especially with speaking. A lot of the kids don't like speaking in a foreign language and I think it's really hard if you stop them every second to say that that wasn't correct. I think it also depends on a child – if you've got a very strong student who you know they like to be corrected on almost everything and it's a piece of written work and no one else is going to see that written work corrected, then that's fine. But, if you've got a weak student you just let some things go. It really doesn't matter. The worst thing surely would be to make a child disengaged from the subject you're trying to teach them. It's better that they speak slightly ropey French than no French at all, I suppose is what I think in the end.

A: The consideration of affective factors, is that also PGCE or is it just your nature?

S: I think it's probably, a lot of it is probably just me, because I know what it's like to not feel confident speaking a foreign language and how horrible it was to be corrected 'cause French people can be pretty nasty when they want to correct your French. You're, like, "For God's sake, it doesn't matter". I think it comes out of that and also I've got no interest in making children hate me or hate the subject or cry or... horrible.

A: I suppose that's why you say you accept all students' answers without saying that they're wrong.

S: Sometimes you can be aware of how much effort a child has put into producing their answer, and if it's not perfect, it really doesn't matter. If the child who's put no effort in and gets an answer wrong then, yeah, I'll correct them. Maybe it's unfair of me when you look at it in a classroom context, but I think some children need more support than others.

A: Teacher-student roles, some interesting things. (S: I can't remember what I wrote.) You agree that the teacher as an authority and instructor is not the only way to go, and depending on a group sometimes you need to be a bit more strict. How would you describe your relationship with students?

S: As a beginner teacher, I'm probably quite conscious that I need to be firm with kids and I can't let them get away with everything, but as I'm finishing the year, I'm getting much better at having a sort of balance with them. It's not a problem if during an activity or whatever, the room gets slightly noisy as long as they're doing what they are meant to be doing. I think at the beginning, I was utterly terrified that there was going to be too much

³¹ Prezime ispitanice je promenjeno.

(p. 11) noise. I was just scared by it. I think I'm getting much better at letting them go and do what they need to be doing, irrespective of how much noise they're making in a way and then bring them back. I suppose I'm getting better at that. In the beginning, I was terrified. "They're going to riot!", I think was my thought, and they don't obviously.

A: Number 27: "Teacher shouldn't admit that he/she doesn't know an answer to a question as this can damage his/her credibility." You said partly agree, but in the classroom setting it's I agree.

S: I think now I'm much less embarrassed by it. At the beginning I thought, "As a teacher I must know everything, I must know everything". As I've gone by, the more lessons I've observed, I realized that it doesn't actually matter and if you have to look up something in a dictionary – you have to and if you don't know if it's 'le' or 'la' it's actually much better to go, "I totally can't remember, I'm going to have to look it up" rather than think "I'm going to go with the 'le' and then if it's wrong well never mind..." and I think I've got a bit better. I suppose as my confidence as a teacher has grown. I'm still not totally ok with it and I am still a bit embarrassed.

A: This is particularly interesting for me in terms of cultural values. Uncertainty avoidance, the way it is in Serbia and here. Culturally, do you think it's acceptable here? How about the students' reactions? How do they react to that?

S: I think language is one of those subjects where it's acceptable in a way because they know very well that I'm not a mother tongue French speaker. I suppose they don't expect the kind of level of knowledge because sometimes they ask you really obscure questions. There's no way I know what the French word is for that, no way. Often when they do it, they realize that it's quite a strange word to ask you, whereas if they're in a Maths lesson and they're asking something A-level-based you really ought to know that, because of the sometimes total randomness of the things that they can ask you. Usually they're quite accepting of that. They're like, "Should I just look it up in a dictionary and let you know (laughing)". "Yeah, you can do that, let me know", I really need to know the word for 'eyeball'. Weird things that they've come up with. Most of the time they're fine. They realize that at the end of the day you're British and you don't know every French word that there is just like they don't know every English word, of course.

A: Are you happy with them challenging your views, well not just your views, but generally?

S: My knowledge, yeah, if I think it's 'le' and if it turned out to be 'la', or whatever. That's fine. I think I'm getting better at being challenged and accepting that I'm wrong.

A: So you think it has to do with experience?

(p. 12) S: I think it comes with confidence as well. I think you realize that the whole lesson isn't going to fall apart and they're not going to stop respecting you as a teacher if you don't know absolutely everything.

A: Frequency of group work, pair work.

S: I probably do pair work once a lesson with every group, for some things, whether it's a small activity or a large one. I've started doing more group work actually especially with the upper age groups, Years 9 and 10. I think it can be really valuable, especially in terms of correcting other people's written work and comprehension work. So, they're acting kind of like the teachers, if you give somebody a role of an expert on something, I think that can be quite valuable. I think before I always thought it was a bit of a cheat, but it doesn't seem to be. I think it's incredibly valuable especially with those weaker students, who might not want to put their hand up but they've come to an answer together. The responsibility, it's kind of shared if it's wrong. Does that make sense? I often use the mini whiteboards and they have to come to an answer as a pair before they put it up, so I don't actually know who's come to it, the answer, and no one else does and I find a lot of the students quite like that.

A: How about the way you actually introduce grammar?

S: For example, today, I was teaching Year 7s and yesterday we've done 'jouer' with... Do you speak French? 'Jouer' means 'to play' and we've done it with sports and with sports 'jouer' always has the preposition 'à' after it. Yesterday, we talked through this a bit, I introduced it and then we talked through it and then I gave them some sentences to correct, and they had to correct those sentences using the whiteboard. Then they had to write a paragraph with this in mind about what sports they play and all the rest of it cause it matters the 'à' changes to...depending on the sport and then I corrected that last night, and we looked at that again today and we went on to doing "to play instruments" and it's 'jouer de' rather than 'jouer à'. This threw some of them to begin with, so I then explicitly explained 'jouer de' for instruments and 'jouer à' with sports and then they copied down the rule, it was all very boring, but they copied down the rule and then they had to complete sentences. I don't know what we did after that, but it was very much the presentation of the rule. Sometimes, like today actually, we started off doing more implicit *speaks French* and then I asked them to spot what was the difference between that and *French* and most of them spotted it, and it was the ones that didn't that really needed it pointed out to them.

A: Thank you. Actually, in the last section you answered...in terms of your confidence about teaching grammar, grammatical terminology, oral skills in French which is not your native language. How do you feel about these?

S: I have no problem with it up to end of GCSE level. At A level I start getting more nervous about it, I'm aware... I'm not teaching A level now but I was before, I did a lot more preparation for those lessons, just because I thought... I know that I was far better at the language than they were, but it becomes just natural to you. I thought, "Oh, my God if

(p. 13) they ask me a question about X”, so I did spend a lot of time with my head in my grammar books, and whatever getting ready for those A level lessons. And I think with time I’ll get happier with this, I’m sure, but it was a little bit nerve-wracking at the beginning.

A: That’s it. Thanks a lot.

Prilog 11. Transkript intervjuja vođenog sa Bet 24.06.2009. godine

(p. 1) A: Maybe we could start with your experience as a language learner. That was French...

B: That was French and German, and Latin as well.

A: You're teaching French here?

B: I'm teaching French and German.

A: Shall we then talk about you as a language learner?

B: I was brought up in Northern Ireland, so my secondary education would have been 1977–1983 in a very traditional, old-fashioned grammar school, so lots of grammar exercises, lots of copying of sentences and putting the verb in, that sort of thing. I remember my French teacher – every lesson started the same way. It was always *speaks French* and the book that we used, I can remember, it was always a text that we had to read, then there were comprehension questions in English, then grammar points that were practiced, but every lesson was much pretty much the same; until I got to sixth form and then I had a very dynamic teacher who spoke nothing but French the whole time. Everybody in the school thought he was mad. When Georges Brassens, the big singer, died he came in dressed in black and he was mourning for the whole day and, of course, he wouldn't tell us in English what was the matter. We had to work out how to say, "Why are you sad, what's the matter, what's happening?". He was a fantastic teacher. He is my inspiration and I'm still in touch with him now. He pushed me into languages. He was excellent. In those days I suppose it was fairly normal to speak English during a language lesson and explain things and talk about things, but he did it all in French. Some people hated that, they couldn't cope with it, but I loved it, that really appeals to me.

A: That was my question about your learning style, what suited you more...

B: That's just that, fascinated me, he was very into teaching us about French culture as well. He was getting us to read newspaper articles, in the days when things like the Internet didn't exist, so we didn't have access to things the way the kids do nowadays, but he would bring in real, authentic newspaper articles, he made us watch films, he would be constantly listening to the radio and telling us what was happening in France. That was the whole package really, so he is very much my inspiration.

A: The basic things, grammar and structures, did that help as well?

B: Yes, and I think that's where I would bring in Latin, because right from the age of eleven we had more than just Latin, we had Latin and French, but we also had one lesson a week called *Use of English* and we looked at English grammar and actually took sentences

(p. 2) apart, what is this word doing in a sentence and what other words could we replace it with (A: It's not very common.) Not at all, something I'd quite like to bring in, but also, if I could go back to the German angle, because we had done Latin first, German seemed very straightforward, things like the case system, and adjective agreement that sort of thing, it was very obvious, whereas nowadays we have girls who've not done any Latin, they are doing A level German and they do not understand things like subjects and objects, they just don't get it.

A: How about learning German, in terms of methodology?

B: My own experience? I had a very good teacher and she spoke a lot of German in the lesson as well. I seem to remember her explaining grammar in English, much more than the French teacher did. He would really push us to understand things without him going into English, we gave lots of examples, lots of parallel sentences, we had to work out the rules. I seem to remember she would have ever so often a grammar lesson where she would explain things in English. But again, she spoke a lot of German and she would always write comments in German at the end of homeworks, so we had to understand. We had a language lab and I can remember, we never used it in French, but we did use it in German, and we used to go in, and we had to put the headphones on and listen and repeat and sometimes the teacher would listen in, but language labs, they don't seem to be very popular nowadays, certainly not around here.

A: And how about your studies at university?

B: I did my degree at Oxford, so it was very literature, huge amount of literature which was fine, I loved that. That's one of the reasons why I did the degree, I suppose. One thing that I now question is the fact that we had to read all these wonderful books in French and write about them in English, whereas even at A level they now have to write about the text in French, a very strange system. I suppose after I'd done my degree, no, no I forgot, I had my year abroad, I went to France and I taught at a school. That was a good experience (A: You taught English in a French school.), and then I wasn't at all sure I wanted to go into teaching, I tried lots of other things first and then almost out of desperation signed up for a teacher training course. That was at St Martin's, which is now the University of Cumbria, in particular James Birch who is a sort of a guru in the modern languages world, and his methodology is very communicative, it's getting the pupils right from day one to be using real language in the classroom, something simple like saying they've forgotten their book or can they borrow a pencil, they have to do that in the foreign language. So, that was very much the methodology that I was trained in, 100% in the target language, getting the pupils to use a lot of language, giving them a structure that could be used in lots of different contexts and getting them to use that in classroom stuff and then in other stuff as well. I think I trained 1990, 1991, nearly twenty years ago, I think my personal methodology is a little bit of what I had at school plus a little bit of what I was trained in, a combination working together.

(p. 3) A: Your experiences as an English language teacher. How did you find that, did you find differences in your teaching?

B: That's interesting. After university, because I wanted to go back out to France, I did a TEFL qualification, that was the first time that I had to think about how you actually teach.

A: What was promoted there in terms of methodology, do you remember?

B: What I find interesting about TEFL, the place where I trained was down on the south coast of England but it was a mixed nationality group, so it was obvious to use English to communicate. One of them was Russian, one of them was Italian and you couldn't support their learning by going into their language, so you had to do it in English. That's the difficulty with teaching here where I'm in front of a class of 28 girls who are all native English speakers. Sometimes that's useful because you can make parallels and references, but sometimes it's a hindrance because obviously they can say things in English much quicker than they can in the target language.

A: Was the methodology very communicative?

B: It was very early on in my development as a teacher, but, yes, it was very communicative. I can't really remember that much about it.

A: And then teaching in France?

B: I had a couple of different experiences in France. First of all, when I was an assistant in a school and that was a lot of conversation classes, and trying to enthuse the kids, teaching them Beatles' songs that was fairly low-key, I don't consider that being teaching as such. After I'd done my degree, and I'd done my TEFL, I worked for the Chamber of Commerce in France and I was in charge of the classes. They had a very strange methodology, what was it called? Something like the threshold method or something. You would have a book, a page in the book that would have six pictures of story, the students had to look at the picture and they would hear the tape just repeating the words and they had to repeat it. Sometimes we would get to the end of the page and we'd all repeated it properly and I could see that they hadn't a clue what they were on about, that was a very odd method. That's when I started developing my own ideas for what they wanted to do. It was mainly adult evening classes, so they wanted conversation and they wanted to know how to go into a café or a pub or whatever, it was all transactional.

A: What did the year in France do for your French? Did it change your values or beliefs, did it have any impact on you personally?

B: Well it did. It had a huge impact on me personally. I met my husband, that always helps and my French was phenomenal after that. I think I'm a very firm believer in getting my pupils into France and staying with families, doing a very intense exchange program. For me, I suppose it was the second year into my degree, so my French was already fairly good,

(p. 4) but you just pick up so much more when you're in the country and I was picking up the culture and habits and folklore and just Frenchness really. It polishes everything. That's one of the reasons why we do exchanges here. We have exchanges with France, Germany, Spain. We also have an international program where they go and stay in China, Japan, India... We're very lucky, we're very privileged in that a lot of the girls do already travel with their parents, with their families. But to actually bring their language skills on... When we take them to France on a French exchange, the first two days they're terrified, they can't speak and then on day three something starts to happen and it's like, "Oh, I did actually understand that." and "Goodness, they understood me." and by the end of the week they don't want to leave, they want to stay. I really do think that it's important for my pupils to see not just me as a foreign language speaker, but to actually bring in native speakers as much as possible, to get those contacts and take them to France. Just last week, came back Year 7, Year 7 spent four days in France, not particularly with French people, they did go to a market and they had to talk to the people, but it just makes everything fit together, you can't learn the language just in a classroom you have to get out there.

A: Let's go back to your first teaching experience as a foreign language teacher.

B: I started off in a mixed 11–18 school in Lancaster. It was very nice actually, in my first year, they gave me five classes of Year 7, so absolute beginners. They had no preconceived notions about languages, the primary languages strategy didn't exist. They were literally sitting there, card blanche and like sponges soaking everything up. That was fantastic. What I really enjoyed was at the end of the year looking at those pupils writing in French, reading in French, speaking French and everything they were doing was because of me. One of them has now gone on to be a languages teacher, so that's a personal triumph. But it was lovely being able to manage their learning and decide where we needed to go next. obviously there was a scheme of work that you follow, but it's up to the teacher to decide which bits really get emphasis and which bits just get... So that was great, I really enjoyed that. And they also gave me the experience of teaching more experienced pupils right up to A level, here I'm teaching quite a bit of A level. I did that for 10 years, then I moved to a smaller 11–16 comprehensive, where there was a lot of behavioural problems, languages didn't have a very good press, not a lot of support from parents, a lot of parents say, "I was never good at French, so why should my son learn French", that was more difficult. Worked with some classes, other classes were more of a struggle. I came here two years ago, I've got everything from Year 7 up to A level.

A: How much has your teaching changed in the course of those years?

B: Initially, when I was straight out of training, I was really sort of careful that I had to do the methodology I'd been taught, but all the experiences I had as a learner myself they started, I would start to get echoes, "I can remember my teacher doing that particular thing". I think this school is possibly quite different from the other two because this is a selective grammar school, so the girls are all very, very able and they can cope with a lot more of grammar that maybe in other schools I wouldn't focus on as much.

(p. 5) A: When you talk about the influence of your previous teachers, is it the French teacher, or is it a combination...?

B: It is a combination. The French teacher was so inspiring. Yes, he spoke French the whole time in the lesson, but there was an awful lot of grammar in there, but grammar delivered in the language. Frequently he would give us a text, he would give us a photocopy of a text and he had underlined words and we had to explain to him why he had underlined those words. I still do things like that now. One thing that interests me, 'cause I'm going to primary schools to teach as well because of the primary languages strategy, the textbook that we use here is very progressive and it's very well planned. For example, if in Year 8, for example, Chapter 5 introduces the past tense, but in Chapter 4 there are examples of the past tense, in Chapter 4, maybe they're learning directions and they think, "This is the focus of this chapter, we're learning how to say left, right, straight on.", but I'm looking and thinking, "They put the past tense in there." and it's like they're familiarizing the pupils with it, and then the next chapter, it's suddenly explained. I really like that, I like giving the pupils more than they need. Some of them will start to question it, some of them start saying, "What is that? What is that that I've just seen?" and then at a later point we go back to it and unpack it and explain it.

A: So, this answers the question from the questionnaire about exposing students to the language structures they haven't previously been taught.

B: Yes, a lot of exposure and it's not that the textbook is the best textbook ever, but right from the Year 7, in the first chapter they learn numbers from 1–10, there are listenings where they have to listen to all sorts of language, but then suddenly there is the number 6 in the middle of it and all they have to do is write down the number 6, but they're being exposed to quite high-level language and quite complex stuff right from the very early age and I love that, it's very authentic. Because when they go to France people are not going to speak monosyllabic, so I'm really pleased with that. I think that's something that we do well here and the marks they get for listening at the GCSE level are very good. I think that's because they're getting this constant barrage of language.

A: When it comes to those particular grammar points, how are they introduced?

B: I like to make it interactive. I tend to colour-code things and my pupils are now used to my coding system. So with tenses, for example, in Year 9 we do a lot of work on the imperfect tense, the perfect tense, present tense, two different types of future and all of those are colour-coded, so sometimes we look at the text which has comprehension questions, but I've colour-coded the words, to the extent that they're so fixed into this now, that they don't like having a text in black and white. I like doing things like that and I know a lot of my colleagues, the colleague that you're going to watch actually, she's very kinaesthetic, she tends to have actions related to different things. Personally for me, I don't know, I'm in two minds about it, I feel that if I was going to teach you the German word for...you've got the German word for "to take on board" and then you've got the English translation for "to take on board" – do you really need a third element which is a mime of

(p. 6) some sort? I would be constantly thinking to myself, “What’s the mime for that word?”, when really I don’t want the mime, I just want the word. But I take that some of the pupils enjoy that and react well to that. I tend to do a lot of work with colour and I use the interactive whiteboard a lot, so we’ll have words appearing and disappearing, or we’ll have verb endings, the infinitive, the verb ending would disappear, and then something else will come in its place, or they have to drive the right ending onto the right word. So I use a lot of visual support to what they’re learning.

A: That’s grammar, how about error correction?

B: I’ve just recently started a different sort of error correction with Year 12 and 13, so quite advanced learners. Previously, particularly with that level of learners, I would have a red pen and I would be underlining error and then writing them the right answer on top and I think that’s actually how I was taught. You got your work back and you could immediately say, “That was wrong and this is what it should be”, and you just reflect and get on with it. What I do now is I take a highlighter and I highlight mistakes that I feel they shouldn’t be making, something like an adjective ending that they’ve missed. So, I highlight it and then they have to go through it and work out why it’s highlighted. Obviously, if it’s a mistake that they have made because they literally don’t know that particular rule, then I’ll write in what I think it should be and I explain to them why. But, some of them now get back a page and they just see highlighted things everywhere and they have to work through it. Another colleague, she does what she calls ‘three column correction’. They have in the back of their books three columns, first column they have to actually write out the mistakes they made, second column they have to write out the correct version, and in third column they have to either explain why they got it wrong or explain how they’re going to remember not to do that mistake again. I don’t like that, because I don’t like them copying out a mistake, that sticks with me, I don’t like putting things on the board that I know are wrong, possibly because I am a very visual learner and I would probably latch onto the wrong thing rather than the right thing. Another thing I’ve done, with Year 9, this is to do with the whiteboard stuff that I’ve been doing. I’ll actually scan a homework that a girl has written and put it up on the board so everybody can see, I don’t necessarily say this is yours or she is...and then I get the others to mark it. So as a class, I might get one of them to come up and just literally highlight something they think is wrong and not say anything to the class and the class have to try and work out were they right to highlight that, why have they highlighted it. It’s really interesting to see that, some of the pupils when they see their own work on the screen they immediately say, “But, I know that’s wrong. Why did I write that?”, but because they’ve seen it on the screen, and not something that they’ve written, there’s something different that goes on there.

A: How about correction in speaking, do you correct their mistakes?

B: I don’t correct every mistake. Say it’s a pronunciation mistake and I know that they should know better, I might just stop them and quickly write on the board three words that rhyme with that word to see whether they can sort it out for themselves. I don’t correct mistakes if I’m sure that a French person would understand what they mean. I try to

(p. 7) emphasize getting the message across and it doesn't have to be 100% correct. Sometimes when they've said something that's not quite right, I'll repeat it, I'll just raise my eyebrows, and then others in the class will start, "Oh, there is something wrong there." and then try to get them to work out what the mistake was. I use a lot of rhyming words, trying to get the same sound into their heads.

A: I suppose we can now move to teacher-pupil roles. What can you tell me about that?

B: It's a tricky one. Sometimes I feel that I'm the expert and they need to learn and I have to transfer the knowledge that I have that they don't have and they have no way of getting. Sometimes I like to try and stand back and let them take over. Like the example with the whiteboard and putting the text on the board and see what they can find in it. I might say to them, "I want to know where all the verbs are" and then I just step back and let them take over. Quite often I'll get two or three pupils up at the board to demonstrate something and the others have to watch and then comment, things like putting the homework on the board. I didn't say anything about it, I didn't say, "This is fantastic, this is rubbish", I didn't say anything at all. I said, "You're going to mark it". I like the idea of them taking a certain amount of responsibility in the classroom, sometimes with something like that they will pick up on things that I haven't necessarily thought they would pick up on. I like enabling them to do things like that. In the language we would try and get them to have all the vocabulary they need to do that. There's a lot of talk at the moment about the fact that with the primary languages strategy, we're going to have pupils coming in who have some skills or awareness and we're being told to try and identify those pupils and then have them as experts. I'm not comfortable with that idea. I'm not comfortable with pointing at them and saying, "You are an expert". I'm not comfortable with how the other girls are going to feel about that, how the girl herself is going to feel about that, then have we identified the expert as well, a lot of issues with that; but I like, I suppose normally, in normal classroom situations, my normal lessons would start with me presenting something or introducing something, but then I like to get it out to them on their desks, me at the front doing something but then they have something related to that that they do in small groups. I love when they start, say I ask them to write a text and there's three of them working on it. I love when you have one of them saying, "But that's not right", and the other one says, "Well, I think it is right", "How are we going to find out", getting them to work together, to do the task.

A: That's about autonomy in learning. How about the distance between you and pupils, how much of it do you want?

B: I'm probably quite different from some of my colleagues actually. I feel actually very close to the pupils. There is a lot of laughter in the classroom, a lot of teasing that goes on in both directions. I think on the whole if you'd talk to the girls, it might be good for you to talk to the girls, they enjoy coming to my lessons because it's a very happy bubbling atmosphere and they're never quite sure what I'm going to do next, so they watch and they concentrate. There's a lot of warmth in both directions. One of my other colleagues, who's an excellent teacher and I really admire her, but she's much more distant, there's much

(p. 8) more distance between her and the pupils, less laughter, less joking and teasing and yet she's a very good teacher, she really stretches them, she really insists on them explaining answers that they've written, and they do it in the language, they have to say in French why they chose that answer and they chose that answer because they saw this word in the text, and this word in the text is a cognate...and they really produce fantastic language but there is that distance. I don't know if that's a personality thing.

A: Interesting. In terms of being able to admit that you don't know something, or that you're not sure, is that part of that?

B: I'm quite happy with that, to the extent that the pupils sometimes like to try and challenge me, "Bet, you don't know the word for such and such". I think I create this atmosphere where making mistakes is fine, that's OK, because we're all learning and we have to make mistakes. Telling them funny stories about using the wrong word in France and getting the wrong message across and people not understanding, they need to see that that's part of the learning process. I'm constantly with a dictionary, checking things and sometimes I have to say, "I don't know. I've just no idea, but I'll find out", and I do try to find out. Pupils have sometimes a strange concept of language, they assume that everything we say in English has a direct translation in all other languages, and particularly with the modern language that pupils use – text language and trendy language, and I'm just, I keep saying sometimes that just doesn't translate, or they say things like, "What's a Cornish pasty in French?" I encourage them to have a go in the language, and if they make a mistake, it's not a problem, but I do try and show them that if they make a mistake, we need to try and recognize, "Can we make it better next time?" They sometimes test me and I'm quite happy to say that I don't know, sometimes I get things wrong.

A: I'm also interested in the practical constraints that maybe prevent you from teaching the way you'd like to. In terms of exams, textbooks, anything like that.

B: Let me think. (A: Perfect conditions.) We are well-resourced. I have my own room and there's carpet on the floor, that's nice. I'm struggling at the moment because the weather's so nice, when the sun shines you can't quite see the board as well as I would like you to, but on the whole all that physical environment is quite well. I do feel that the various exams that we have to do... I hate teaching towards the exam, I'd much rather be teaching a linguist rather than teaching an A level exam. I find the A level very frustrating because the topics really, they're not meaty enough for the sort of pupils that we have. They have to discuss things like "What's your favourite film?" and our girls are much beyond that. We do something that might be interesting for you, we do a *French* on Tuesday afternoon, just for Year 12 and 13, and the girls come, we give them a cup of coffee and we sit round and discuss philosophy, politics, world events, all that sort of things. Sometimes I suggest the topic, sometimes they suggest the topic, but a lot of these are girls who've just done GCSE and finally they have the chance to discuss things that really matter to them. But I think that's possibly peculiar to this establishment because they are so good, they are so intelligent and also they come from families where they probably do discuss these things at home as well, they've got these ideas that we're formulating, but we get them to do it in

(p. 9) French. A couple of weeks ago we looked at the young man who'd been a trader, one of these high financial whizzes, and he gave all of that up to be a monk and work in the streets of Marseille, so we discussed wealth and poverty and people's attitudes to money, and why would somebody want to give all of that and we did it all in French. So, I feel very privileged.

A: How many pupils are there?

B: Here it's 28–29, absolute maximum, and in my previous school it was 36–38, sometimes as much as 40, and that does have an impact, higher up the school, I think I've got 20 in my GCSE class, and then the A level class is usually two groups of 15. That's nice, it's much better.

A: The final question. What do you feel has had the greatest impact on the way you teach?

B: It is a combination. I think the reaction of the pupils. That has a huge impact on the way I teach. When you've done a lesson and they don't want to leave and they say, "Oh, no Miss, we've got to go to Maths. Can we not stay?", when they're walking out of the class absolutely buzzing, they're really excited, fired up and switched on and when they come in the next lesson, and they say, "Can we do that activity again?" or "What are we doing today?" They're really engaged. You learn a lot from the pupils, as a teacher, you learn a lot. And I don't mean just this activity worked, this activity didn't, because it might not have worked for a reason that's beyond your control, but seeing the language that they're producing and you're thinking, "Yes, I know where they've got that from, I know why that has stuck with them".

A: Thank you so much. (The tape pauses shortly.)

B: I mentioned the primary languages strategy, and I'm not convinced by it at all. I actually have quite a few issues with it. I went to a conference last week, I just hated it, but the idea we're trying to get...primary school teachers who have no language background at all, they are the first contact that these pupils have with a foreign language. I feel for the teachers, I really feel for primary school teachers, because they do a fantastic job, they are so well-trained in so many different things, but they're not linguists. They don't have that background, some of them don't have GCSE in a language and yet they're trying to deliver this stuff. So they feel very nervous about it. We as part of our language college, we go into primary schools and we're doing the delivering, but the government and the local authority are saying, "No, secondary schools have to withdraw their support, primary schools have to be delivering this by themselves." and I'm very anxious about the sort of linguists it's going to create. I personally think we're going to have 11 year olds starting secondary school with very confused notions of language and language learning. The government has sort of backtracked slightly, initially they said that primary schools could teach any language at all. So you might have a school doing one week of Russian, one week of Spanish, two weeks of Italian, three weeks of Greek, because the government's saying that primary school teachers are going to teach them language skills, not content, not

(p. 10) knowledge, but skills, so they are going to learn to listen, to see sound patterns. The government's backtracking that now, they're now saying that they must teach an absolute maximum of two languages and one of those languages has to be a predominant language in the secondary schools in the area, which is slightly better. Then, I'm thinking, "How can I be sure that these pupils from this particular school have actually acquired this skill that they've supposed to have learned?", because how do I test that, how do I assess that and how does that influence me and my teaching? I'm really concerned that we're going to be producing linguists, I'm not saying that we, the language teachers, have got the answer and I think it's great to start kids early but it just feels so bizarre. And teaching them nursery rhymes, and songs and fairy stories, which are not actually terribly useful language. So it's not something they can immediately say, "Oh I can use this". I'm just really concerned about it. We have to adapt our curriculum to bear in mind the previous experience of pupils. We've got 22 different schools that feed into this school, so that's 22 different experiences. I don't know where it's going to lead. And another big change that's happening is the GCSE change. In fact, this coming year is a nightmare, we've got new GCSE, we've got new Key Stage 3, all in the one year. To be honest, I've not got my head around the new GCSE. I know it's not going to be listening, speaking, reading, writing as four separate skills. It's going to be something slightly different. We've managed to get the new textbooks and it seems that they are more up to date. The current GCSE has things like buying petrol in a petrol station, very useful, the new one I know that the first chapter starts with "What do you do on the Internet?" which is much more useful. We've talked a little bit about the new A level, the topics just... I don't think they'll stretch them. At A2 they have to do cultural topics and I'm making them do Moliere, but it is possible to do a modern film, we don't have to do literature. The problem here is that we do have a lot of girls every year who go on to university, so I see myself as preparing those future linguists, and they need to be able to cope with things like writing an essay about literature. The new A level doesn't really cater for that, essay writing skills have gone, there's a tiny little bit of translation, a bit of grammar, but the topics, you know...

A: How many lessons do they have per week?

B: The Year 7s, 11 year olds, they have two and a half hours a week for French, then in Year 8 they have two hours a week for French and two hours a week of their second language, which is either German or Spanish. For Year 10 it's two hours a week of the language, some of them do one, some of them do two, and then when they get to Year 12, the A level, they have five hours a week, which is not too bad, it's pretty good.

Prilog 12. Transkript intervjuja vođenog sa Minom 19.02.2013. godine

(str. 1) A: Krenimo od Vašeg iskustva učenja engleskog jezika. Kada ste počeli? Koliko vas je bilo u odeljenju? Koja metodologija je bila zastupljena?

M: Ja sam počela da učim engleski jezik kad sam imala pet godina. Moja majka je smatrala da moraš da znaš engleski jezik, da znaš neki instrument (to je skroz palo u vodu) i tenis i... tako sam počela. I uopšte nisam, mislim, sa pet godina, uopšte nisam ni planirala da ću da upisujem... nisam uopšte ozbiljno to shvatala. Ali, dobro mi je došlo zato što sam stekla radne navike pre nego što sam krenula sa formalnim obrazovanjem, pre nego što sam krenula u školu. U pitanju je bila neka mala privatna škola „London“ u Jagodini. Imali smo divnu profesorku. Sećam se, prve reči koje sam naučila bile su *orange* i *insect*. I celu porodicu sam naučila kako se to kaže. Sad ne mogu tačno da se setim koji metod...

A: Bili ste mali. Pretpostavljam da ste Vi kroz igre usvajali jezik, da to nije bilo baš eksplicitno...

M: Da, nije bilo eksplicitno. Sad se sećam. Ne sećam se prvih knjiga. Pretpostavljam da su to bile neke knjige u sličicama. Ali, kad su krenuli neki malo ozbiljniji udžbenici, sećam se da je to bio neki *Project*, pa je bila neka Ketrin Šedou u knjizi. I ona je tamo jurila neke lopove. I baš je komšinica moja listala taj moj udžbenik i rekla mojoj majci: „Tvoje dete kad bude otišlo u Englesku, ništa neće znati, ali će znati da hvata lopove“. Htela je da kaže da nismo učili... da nije videla ništa što bi meni bilo korisno. To je bio njen komentar.

A: A kako se to Vama činilo?

M: Meni je bilo interesantno. Ketrin Šedou, ona je bila moj idol, jurila lopove itd. Ali, u principu, jeste. To se jeste desilo. Kad sam došla u određenu fazu da razmišljam o tom jeziku... Mislim, engleski mi je bio kao neka vrsta zanimacije u početku. Ali, kad sam počela da razmišljam, shvatila sam da ja ne bih znala da tražim gde je WC, da ne bih znala da naručim neku hranu, piće...

A: Dobro, tu ste zavoleli engleski i posle ste, pretpostavljam nastavili...

M: Nastavila sam. Ja sam u toj privatnoj školi bila bukvalno do prijemnog ispita za fakultet. Išla sam na časove uporedo sa školom, gde sam isto učila engleski. Bila sam jezički smer. Međutim, to uopšte nisu bili ozbiljni časovi u državnoj školi.

A: Pretpostavljam da ste već sve znali, da vam je bilo dosadno?

M: Jeste. Imala sam prvi ispit – onaj *FC* sam polagala. Ta škola me je spremala. Posla toga je došla neka divna profesorka koja je postala moj idol. I onda me je ona spremala za prijemni ispit. Dakle, uporedo sam išla i u školu i na privatne časove.

(str. 2) A: Odlično. Da li se sećate gramatike, kad je to postalo ozbiljnije? Pretpostavljam da su tamo bili udžbenici stranih...

M: Da, od stranih izdavača. Sećam se... Ja sam baš imala to eksplicitno podučavanje gramatike, ali to nije bilo...ne bih uopšte to stavila u onaj okvir tradicionalnog podučavanja. Uopšte meni nije bilo to dosadno. Ja ne znam da li je to zato što sam ja takav tip. Ja volim da vidim pravila zato što me to interesuje. Ali, posmatrala sam i ljude koji su bili oko mene. Oni nisu imali ništa protiv toga. Mi nismo morali da znamo pravila napamet, ali i te kako nam je profesorka davala objašnjenja, nismo mi sami dolazili do nekih zaključaka. I možda sam zbog toga ja i stvorila tu svoju neku teoriju da to uopšte nije beskorisno. Ume da bude zbunjujuće – možda ja nisam naletela na neku profesorku koja ume to da sprovede, da mi znamo da donosimo zaključke i da onda imamo osećaj da smo nešto naučili. Možda mnogi nisu dovoljno *skilled*.

A: Jasno. Dobro. Kažete da je onda došla ta profesorka kojoj ste se divili.

M: Jeste. Ja sam zbog nje odlučila da upišem engleski.

A: Koje su to bile njene karakteristike koje su tako na Vas uticale?

M: Pa, dobro, tu ima i nekih jako površnih stvari, tipa – sviđalo mi se kako se ona oblačila. Sviđala mi se ta neka ideja...slika njenog života koju sam ja stvorila. Videla sam koliko ona to voli i koliko ona uživa u tome. Puna je entuzijazma i divno objašnjava. A objašnjava kroz primere iz života. Onda sam ja na taj način dobila to da umem da pitam gde je WC i da umem da kažem koju sam konstrukciju upotrebila dok sam tražila WC.

A: Koliko ste otprilike imali godina kad je ona došla?

M: Ona je kasnije došla. Ona je došla recimo kad sam ja upisala srednju školu. Dakle, tinejdžerka sam ja bila. Ona me je spremala za *FC* i posle toga je nastavila sa ozbiljnijim radom sa nama. I onda sam ja, eto, pozelela da budem kao ona. To je bio moj prvi cilj kad sam upisivala fakultet: da se vratim u [rodni grad], da budem kao moja profesorka, da radim u državnoj školi, da držim privatne časove i tako...

A: Dobro, hajde da se vratimo na osnovnu školu.

M: U osnovnoj školi sam mnogo više pažnje posvećivala srpskom jeziku. Išla sam na takmičenja. Ja sam, u suštini, tako zavolela jezike. Ja nisam prvo engleski zavolela. Ja sam prosto zavolela tu priču o jeziku i zato sam ja i upisala ovaj fakultet. Manje-više zbog engleskog, meni je to bio ventil kroz koji ću ja da učim jezike.

A: A u osnovnoj i srednjoj školi, što se tiče metodologije?

M: To je bilo strašno. Ja ne znam kakva je situacija u Beogradu. Međutim, taj čovek koji je nama predavao, on nije loš profesor, vidi se da je on potkovan znanjem, ali nema

(str. 3) entuzijazma, vidi se da ga mrzi da dolazi na časove, mrzi ga da živi. Sećam se, mi stojimo u dvorištu i meni drug: „Mina*, znaš šta sad imamo? Šta, Stevo? Engleski (razočarano).“ Mislim, ja sam... Ja, koja sam zavolela engleski... Zato što je to baš bilo ono: čitamo, idemo po vežbanjima, sve po knjizi, ništa van toga. Pitamo ga šta znači ova reč, on nam kaže: „Nisam vam ja hodajući rečnik“. I tako...baš je bilo dosadno.

A: Pretpostavljam da je i gramatika obrađivana vrlo tradicionalno?

M: Da, ali vrlo površno. Uvrh glave pet reči napiše na tabli.

A: Dobro, Vama naravno nije bio problem...?

M: Nije bio problem, ali on se oslanjao baš na učenike iz mog odeljenja. Nas četiri smo upisale engleski jezik, baš ovde na Fakultetu. I on se oslanjao na nas i onda smo mi objašnjavale gramatiku našim drugovima. Mislim, to je toliko neozbiljno bilo.

A: Je l' to neki stariji profesor bio?

M: Pa, stariji je i bavi se nekim drugim stvarima, nekretninama nekim, mislim, to mu nije ni na kraj pameti. To ume da bude zaista veliki problem. Recimo, postoje ljudi koji se vode sopstvenim instiktima, imaju svoju neku inicijativu što se tiče svega što rade. Ja ne znam, možda grešim, ali ja mislim da ja nisam taj tip. Ja moram da imam nekoga ko će mene da vodi, ko će meni da daje motivaciju. Da ja nisam imala tu privatnu školu, možda bi moj život potpuno drugačiji bio. Možda bih ja digla ruke od engleskog jezika, od jezika, možda bih ja sad na ekonomiji bila.

A: Taj profesor je bio u osnovnoj školi ili u srednjoj?

M: Ja se i ne sećam.

A: On je bio u srednjoj školi, je l'?

M: Jeste.

A: A u osnovnoj? Da li se sećate kada ste počeli, od petog ili ranije?

M: Da, da, od petog, ali ja uopšte ne mogu da se setim ko je meni predavao. U svakom slučaju, glavnu ulogu je igrala ta privatna škola.

A: A sada fakultet. Zanima me koliko ste jezički napredovali u samom engleskom. Kakvo Vam je iskustvo studija? Da li ste zadovoljni? Da li je to bilo tako kako ste zamislili, ili ne baš?

M: Pa, znate kako... Nije sad zato što ste Vi tu. Da imam još jedan život, ja bih isti fakultet upisala i volela bih da mi isti ljudi predaju. Ja sam stvarno bila zadovoljna ljudima koji mi

(str. 4) predaju. Čak i ljudima koje mnogi... 'ajde neću da kažem mrže, ali imaju nešto protiv njih. Tačnije, mrže ih zato što su oni neka stara garda pa traže, u suštini, nešto što mi zaista treba da znamo. Ali, zbog mase onih koji ne traže mnogo, onda mi mrzimo te koji traže mnogo. Ali, ja nisam imala nikakva očekivanja. Ja sam znala da će to da bude... Možda je za nijansu manje ozbiljno nego što sam ja očekivala. Prosto, ja sam imala tu neku sliku fakulteta u glavi: to je amfiteatar, kakve učionice crne, kakva odeljenja, tu se niko ne zna, tu je rad, rad, rad. Međutim, mnogo je opuštenija atmosfera, ali ne kažem da sam se ja razočarala. Nisam se uopšte razočarala. Prvo, metod rada na našem Fakultetu je takav da je bio zaslužan što sam ja stvorila neka prijateljstva. Ume da zbliži ljude. Recimo, konkretno predmet *Integrated Language Skills*. Mi smo se tu igrali, mi smo se tu družili, od samog starta upoznavali, što je zaista bilo korisno. Stvorili smo neka zaista jaka prijateljstva. E sad, što se tiče Fakulteta i ljudi koji su mi predavali, ja sam Vama rekla da je meni idol bila ova profesorka. Međutim, kad sam ja upisala fakultet, ja sam upoznala neke, da kažem, mnogo veće ljude, neke mnogo pametnije ljude, koji... Možda je i ta profesorka koja mi je bila idol, ima tu širinu kao ovi ljudi, ali bavi se drugačijim stvarima. Ali, ja sam još u prvoj godini promenila mišljenje, ja sam od prve godine već imala u planu, ja sam rekla majci: „Ja idem i na doktorske.“, već u prvoj godini.

A: Kako ste došli do toga? Je l' Vas tu opet neko podstakao? Ili ste prosto Vi sami videli da to možete?

M: Ja sad možda jako čudno zvučim sa tim idolima... Znao kako, kad ja vidim osobu koja mnogo zna o nečemu što mene interesuje, kad vidim sa kakvom lakoćom priča o tome, kad vidim koliko to voli, onda je to meni davalo motivaciju da i ja budem takva i to mi je bila glavna motivacija prilikom učenja. A, to sam našla na fakultetu, zato ja uopšte nisam razočarana Fakultetom.

A: Ja i ne znam koliko vas zanima nastava. Je l' imate neku ideju čime biste želeli da se bavite?

M: Ja mnogo volim prosvetu.

A: Kakvo je Vaše iskustvo što se tiče kurseva metodike?

M: Imala sam sve moguće metodike koje postoje od druge godine kod profesorke X, Y i pedagošku psihologiju.

A: E sad, zanima me prvo taj teorijski deo. Kako je to uticalo na Vas? Da li mislite da Vam je koristilo?

M: Pa, iskreno, mene je to samo zbunilo, ali zaista. Ne znam koliko sam ja kompetentna da pričam o tome, ali mnogo sam se oslonila na ta pravila i na te lekcije i na sva ta predavanja kojima smo mi izloženi. Ja ne znam tačno definiciju tog... Kad su oni nama rekli da postoje definicije kako se nešto predaje, da postoje definicije kakav profesor treba da bude, ja sam

(str. 5) tad zaboravila kakav profesor treba da bude. Kod profesorke Y je baš bilo tih pravila, bilo kakvo odstupanje od toga, bilo kakav predlog, nije bilo prihvatljivo kod nje.

A: Je l' to više bilo u smislu posebnog pristupa u nastavi, npr. komunikativan ili u smislu ne sme, na primer, eksplicitno da se predaje gramatika, nego implicitno?

M: Da, da, ona je bila protiv tog eksplicitnog podučavanja.

A: Dakle, pravila koja pripadaju više tom *Communicative Approach*?

M: Jeste, da. A, kod profesorke X bilo je isuviše opušteno, pa smo se onda mi prepustili onome što je u ljudskoj prirodi, da ili ti to bude relaksacija ili uopšte ne dolaziš na časove, tako da u principu, ja zaista nisam imala neke koristi od toga. Jedinu korist, ne zato što ste Vi bili u pitanju, imala sam od prakse. Iz prostog razloga što sam ja ušla u učionicu i opet sam radila ono što sam ja htela. Naravno, postoje stvari koje su meni bile korisne. Ja ne bih znala za uvođenje u čas, taj *warm-up*, ne bih znala za to da nije bilo tih kurseva. Ne bih znala mnogo tih... Recimo, dopalo mi se to što su nas naučili da profesor mora da ima...da je to posebna ličnost, ali da se ličnost bazira na kombinaciji profesorske ličnosti i tvoje ličnosti. To je meni bilo najkorisnije i to mi je bila osnova za sve što sam radila. Ali, mislim da, pre svega, čovek treba da bude čovek. Sve zavisi od toga. I bitno je da imaš znanje, i bitno je da budeš prijatna osoba, dopadljiva osoba, i da nemaš monoton glas. Ja mislim da su to jedina pravila koja mi treba da znamo. Navešću vam primer koji se baš juče desio. Ja sam sad dobila jedan posao, od ponedeljka krećem da radim. I, držala sam probni čas. Trebalo je ja sve to da spremam i onda sam išla na internet da tražim sve te silne aktivnosti, pa sam otvarala *How to teach English, Creative Grammar Learning*, i ja sam samo upala u haos. I onda sam rekla: „Mina*, ostavi sve te knjige i vidi šta bi tebi bilo interesantno, zamisli da sama sebi držiš čas.“, i ja sam tako isplanirala čas i sve je super prošlo i ja sam dobila posao. Ali, nemojte pogrešno da me shvatite, nije da mi nisu nimalo pomogli časovi, ali opet nisu od mene stvorili tog profesora. Poenta svih tih teorija i pisanja svih tih knjiga jeste da se stvore neki priručnici da ljudi mogu da nauče kako da predaju. Mislim da je svrha svega toga da se spoji nešto ili više nečega. Mislim da osoba koja želi da se bavi profesurom i samo to uzme i nauči i onda može da bude profesorka, mislim da je to bezveze i da to ne može da se nauči.

A: A, da li ste Vi za vreme prakse prvi put ušli u učionicu kao nastavnica?

M: Ne. Ja sam bila deo nekog projekta – predavanje engleskog studentima na drugim fakultetima. To je bio prvi put da sam ja ušla u učionicu i to je bilo divno. A, znate zašto? Bilo je divno zato što smo mi imali svu slobodu ovog sveta. Nismo imali udžbenik po kome smo morali da radimo. Otišli smo tamo i ja sam se na prvom času upoznala sa tim studentima koji su svi bili stariji od nas.

A: Kada je to bilo?

(str. 6) M: To je bilo kad sam bila treća godina. Dakle, upoznala sam se sa njima i onda sam ih posle pitala: „Šta vi želite, šta vama treba?“ i na osnovu toga sam planirala časove. To se njima bilo dopalo, pa smo nastavili još dva meseca i posle toga oni su počeli da rade, mi smo morali da učimo i tako...

A: I šta je to njima bilo potrebno? Šta su oni sami tražili?

M: Gramatiku, a ja sam jedva čekala. Oni svi imaju osećaj da znaju engleski zahvaljujući filmovima, serijama itd. Međutim, svi su želeli...jer sada je svima za posao potreban engleski jezik i oni kažu: „Mi ne znamo da izgovaramo rečenice pravilno. Mi znamo reći, ali potrebno nam je...“, pogotovo što umeju poslodavci da daju testove, a oni to ne znaju – strukture – i zato su želeli gramatiku, tako da mi je to bilo super. I onda smo drugarica i ja...ona je držala vokabular, a ja sam gramatiku.

A: A, i oni su taj tip, pretpostavljam, elektrotehnika...

M: Da, oni sve vole crno na belo. Ja sam njima jedva ubacila u glavu da nije sve crno na belo. I onda sam uvela reč „konvencija“. Šta god da im nije jasno, ja kažem „konvencija“ i oni to prihvate. Ali, znate kako sam radila? Pošto je bilo mnogo malo vremena, jer je za dva-tri meseca uvrh glave, trebalo da ja njima ubacim u glavu sve što su hteli. I to nije bilo baš mnogo kreativno s moje strane, ali njima se dopalo. Kreativno je bilo to što sam ja bila simpatična, bila sam interesantna, davala sam simpatične primere. Ali, znate kako sam ja krenula? Krenula sam onako kako je mene profesorka spremala za prijemni. Dakle, imenice i onda sam krenula sve što postoji što oni treba da znaju, onda glagoli i tako... Sve sam im diktirala, davala primere i posle svake predene oblasti, posle svakog tog *part of speech*-a sam im davala testove.

A: I tu ste se negde ugledali na profesorku?

M: Jeste, jeste, što se njih tiče – da. Naravno, ne bih u svakoj situaciji to radila, ali su oni to baš hteli.

A: A projekat praksa? Kakvo je bilo to iskustvo?

M: To je bila neka privatna škola u Pančevu, drugarica me tamo odvela, pošto je ona tamo išla na časove. I to je bilo baš drugačije, ne može uopšte da se uporedi rad sa starijim ljudima i sa decom. Smatram da je to bilo uspešno, ne gledajući sebe, nego gledajući tu decu. Bilo im je mnogo interesantno i pogotovo, oduševila sam se kad smo mi prvo bile tamo i slušale časove i gde smo se mi upoznale sa tim ljudima čijoj je deci trebalo da predajemo.

A: A, koliko ih je bilo u toj grupi?

M: Desetoro otprilike ili jedanaestoro. E sad, bio je jedan dečak, mnogo sladak, divan je. Mi smo njega upoznale i kad je trebalo da držimo pravi čas i ona i ja, stiže majka i kaže:

(str. 7) „Jao, koje su to dve devojke? Jurila sam, rekao je: „Moram da stignem na vreme na čas, dolaze dve devojke da nam drže engleski.“ I onda, prosto, to čovek kad čuje, onda ne može a da ne održi lep čas. Tako da, baš je bilo interesantno. I sve su shvatali, kad vidim glavice kako te ćutke gledaju, pa se spuštaju da pišu sve što ti kažeš – nema lepšeg osećaja.

A: Preslatki su. Koje su godište?

M: Pa, sedmi, osmi razred.

A: Doduše, tada još znaju da budu i problematični. Ali, dobro, u privatnim školama je ipak druga priča.

M: Tu nije bilo eksplicitnog podučavanja gramatike. Imali su neku knjigu po kojoj oni rade. Nismo baš se striktno držale knjige, ali ja sam predavala onu konstrukciju *Present Continuous Tense* za stvari koje te iritiraju. I ja sam počela čas primerima iz života: „Mene stalno nervira kad neko ne znam šta radi. Šta vas nervira?“ I onda su oni jedva čekali da pričaju i onda su nesvesno izgovarali te konstrukcije koje je trebalo i ja sam to samo zapisivala i baš su super prošli.

A: Dobro, pretpostavljam da nijedno iskustvo do sada nije preterano promenilo neke Vaše pedagoške stavove koji su usađeni još od detinjstva.

M: Da.

A: Dobro. Što se tiče odnosa nastavnika i učenika, šta mislite, kakav treba da bude njihov odnos, njihove uloge?

M: Ja mislim da je vrlo bitan autoritet. A autoritet se stiče prvi put kad uđeš u učionicu. Dakle, tu sad veliku ulogu igra ta potkovanost znanjem. Kad ja vidim da je neko potkovan znanjem, onda on bude autoritet u mom životu. Dakle, potkovan znanjem i pritom mora da bude izgrađena ličnost. Treba da bude siguran u sebe. Dakle, bitan je autoritet, a onda ta bliskost dođe vremenom, ali, opet, ne sme da umanjuje autoritet profesora. Recimo, pomenuću profesorku Z. Ona meni nije na Fakultetu držala časove. Ja sam čula da je ona stroga, da, užas – toliko traži. Međutim, ona meni drži časove u [ime škole]. E, sad, tamo su svi ljubazni prema nama – ako ja lupim nešto, neće da se čudi žena, nego će samo da me ispravi. Ona je jako *friendly*, pristupačna itd. E sad, ona je autoritet meni, prvo zato što vidim da mnogo zna, drugo zato što prosto odiše tim autoritetom. Osoba odiše autoritetom – ni to ne može da se nauči. E sad, sa njom ja mogu da budem bliska. To jeste neka vrsta bliskosti, ali opet ja nju mnogo poštujem, ja njoj ne bih smela bilo šta da kažem. Tako da ta neka kombinacija... Drugo, to je bitan faktor kad ti vidiš da profesor ima dobro mišljenje o tebi, u smislu učenja, naravno, onda ti... ja mislim da je to mnogo veliki podstrek. Onda ti prosto ne želiš... To je privatna škola, ja sam mogla tu nespremna da dolazim. Međutim, ne, ja sam to mnogo ozbiljnije shvatila nego državnu školu. Nisam htela da je razočaram, iako nju možda baš briga da li će neko... Zahvaljujući svemu tome, ja sam izvukla korist. I

(str. 8) onda mislim da su sve to mnogo bitnije stvari od toga da li ću ja njima da kažem to je *Present Perfect* ili će oni sami da kažu: „Aha, to je *Present Perfect*.“

A: Pomenuli ste i boravak od mesec dana u Oksfordu. Zanima me to iskustvo. Kako je to na Vas uticalo?

M: Ja to uvek kažem, ljudi se čude, ja sam kad sam tamo otišla naučila kako se kaže usisivač. Ja sam tamo naučila prostije životne stvari.

A: Izvinite, kad ste bili u Oksfordu?

M: Ja sam bila između treće i četvrte godina fakulteta, mesec dana. Recimo da sad opet dobijem neki novac, ne bih tako radila. Ja nisam znala, na primer, da fakulteti organizuju kurseve, te letnje. Ja nisam imala pojma. Ja sam tako išla u agenciju, oni su mi dali neku školicu. Dakle, ja sam bila smeštena kod žene – stara, divna žena – i išla sam svakog dana na časove u toj školi – King's College. Ja sam se prešla iz prostog razloga što...radili smo onaj *entrance* i ja sam bila u grupi koja je bila na najvišem nivou. Međutim, i taj nivo je bio ispod onoga koji sam ja stekla na fakultetu. I najgori student na našem fakultetu bi bio na najvišem nivou. I svi su bili mlađi od mene i onda ja tu nisam izvukla nikakvu korist. Izvukla sam korist iz prostog razloga što sam bila izložena tom jeziku jer su sve *native speakers* bili profesori i što sam ja njih iskoristila i postavljala neka teška pitanja. Ali, u suštini, najveću korist sam izvukla od te žene stare koja je bila divna, sa kojom sam se baš zbližila i sa kojom sam pričala danonoćno. I uživala sam tamo u arhitekturi, u svemu. Šetam, ne moram ništa da kupujem, samo da šetam. S njom sam provodila dosta vremena. Ona je samohrana majka, živi sa sinom. Dakle, bila sam izložena i tom nekom „klinačkom jeziku“. I eto, išla sam u tu školu. E sad, ljudi kojima sam ja bila okružena su se stalno smenjivali. Ja sam bila mesec dana, oni su, recimo, došli na nedelju. Svi su bili mlađi i njihov jezik je bio jako loš.

A: Kako je bila organizovana nastava u toj školi?

M: Mi smo imali tamo časove gramatike koji je trajao sat i po vremena. Radimo prvo diktat i onda izlazi jedan po jedan i zapisuje rečenice iz tog teksta diktiranog i onda mi analiziramo te rečenice. Meni se to dopalo. Tu su, naravno, bili zastupljeni i vokabular i idiomi i uopšte engleske konstrukcije i gramatika. I onda – ili mi znamo šta je to ili nam kažu, ali, sve se baziralo na tom diktatu, jer onda se vežba i spelling i sve. Meni se to baš dopalo. To je bio jedan tip časova koje smo imali, a drugi tip je bila konverzacija sa ženom koja je toliko široka, koja studira latinski, i srpski je znala, i sve živo i koja baš ima opštu kulturu. Baš sam od nje tražila spisak knjiga nekih da kupim tamo. I ona je... Čini mi se da su u Engleskoj i Americi svi opterećeni sa onim koliko su korektni. I onda je ona non-stop imala interesantne priče o trgovini ljudima, o trgovini organima. I onda je ona nama u suštini donosila novinske članke koje smo mi čitali, komentarisali, prvo gledali filmove, pa smo pričali posle o tim filmovima, pisce...neke filmove o njima smo gledali. I da, imala sam nekog profesora – to je više bila neka vrsta animacije – jer je on *comedian* i živi u Španiji, a leta provodi u Engleskoj i drži časove. On se stalno sa nama nešto igrao, ali to je

(str. 9) bilo baš originalno, bilo mi je interesantno. Recimo, dâ nam neki slučaj, neko živi u kući, dâ nam plan kuće, pa mi komentarišemo, diskutujemo o tome. I svake srede smo imali predavanja, nešto vezano za englesku kulturu. To je držala ta profesorka, o kraljevskoj porodici i tako...

A: Na kraju, šta mislite da je od svega ovog najviše uticaja imalo na to kako Vi predajete ili kako ćete da predajete?

M: Možda će moj odgovor da bude haotičan, ali, prvo, potrudicu se da se ljudima dopadnem, da budu opušteni na času, da stvorim prijatnu atmosferu i da se potrudim da imaju poverenja u mene i da budu potpuno oslobođeni i potenciraću to da im kažem: „Koristite me, preda mnom možete da lupate gluposti.“ Ali, insistiraću na tome da, ako se oni ne nalaze u Srbiji, ukoliko ne uspeju da kažu nešto na engleskom, neće da prežive, dakle, nemaju opciju, moraju na engleskom. Hoću da naučim ljude da se snađu – ako ne znaš jednu reč, nađi neki način, mimika, bilo šta. Na tome ću da potenciram. Neću da bežim od pravila, ali, to je bitno – da im budem prijatna, da im budem interesantna i da onda imaju volje i da te neke dosadne stvari uče. Ali, kad dosadne stvari budem podučavala, trudiću se da primeri to...da budu interesantni i njima bliski primeri.

A: Dakle, šta su ti faktori koji su uticali na to da Vi dođete do toga – ovo je moj *manifesto*, ja želim ovako da predajem?

M: U suštini, ono što je uticalo, to su svi ti ljudi koji su prošli kroz moj život. Dakle, od jednog čoveka ću uzeti znanje, od drugog čoveka ću uzeti ličnost, i uz sve to ću dodati neke sopstvene finese, nešto s čim sam ja rođena ili nisam, videćemo.

Prilog 13. Transkript intervjua vođenog sa Sonjom 29.01.2015. godine

(str. 1) A: Interesuju me formiranje i razvoj Vaših pedagoških stavova, tako da krenimo od onih najranijih uticaja, pretpostavljam od Vašeg iskustva učenja jezika.

S: Pa eto, ja se, na sreću, još jasno sećam. Bila sam peti razred kada sam počela da učim engleski jezik. To je bio prvi jezik u to vreme, a završila sam osnovnu školu i gimnaziju u [ime mesta]. Od samog tog početka sam jako volela engleski jezik i prosto mislim da sam tog trenutka znala da ću ja da budem profesor engleskog. Zaista sam to mnogo volela i lepo mi je išlo. Jako sam lepo usvajala. Sećam se svih svojih nastavnika i profesora tog jezika i mislim da su zaista uticali na mene. Baš sam sve upijala, usvajala. Što se samog metoda rada tiče, pa dobro, verovatno, ne verovatno, nego jeste se mnogo toga promenilo, ali ne znam sad ni šta bih rekla koliko je to bilo važno za jednog učenika. Mislim da svaki metod, učenik koji je talentovan i koji to voli, može da usvoji i sve negde urodi plodom. A sama gimnazija – u gimnaziji sam imala sjajna dva profesora, govorili su više jezika i uticali su zaista na... Mislim, nisu uticali da ja promenim odluku, ja sam definitivno nastavila da to volim. A metod rada, pa bio je tu taj komunikativni metod zastupljen, ali mislim da jednako i komunikativni i sama obrada gramatike. Bilo je dosta tog prepričavanja, govora, tako da, eto, ja sam nastavila tim putem, usvajala sam, a šta se promenilo...

A: Zanimljivo je to da od samog početka praktično znate da ćete biti profesor engleskog. Da li je bilo nekih uticaja od ranije, iz porodice, niko se nije bavio jezicima?

S: Ne, niko, u mojoj porodici ne. Prosto sam ja to zavolela, a i išlo mi je. Ja sam bila prosto jezički talentovana, opredeljena, volela sam mnogo književnost i muziku, čak sam bila okrenuta muzici iako sam bila tako malena da nisam mogla ni da sviram neki instrument. A sama ljubav prema tom jeziku se rodila od trenutka kad je ta nastavnica ušla i krenula da nas uvodi u svet engleskog jezika. Ja sam to mnogo volela, a negde sam verovatno bila talentovana za tu profesiju.

A: A, što se tiče metoda i gramatike, je li su to bile uglavnom eksplicitno predavane gramatičke jedinice?

S: Pa, mislim da se nije mnogo toga promenilo u to vreme i u ovo sada. Dobro, sad se promenilo u odnosu na upotrebu nastavnih sredstava. Da, to je velika promena. Ali, bio je taj frontalni metod, gde profesor objasni, ali mislim da su ti moji profesori bili baš zaista savremeni ljudi. Nekako su se razlikovali od drugih. Ja mislim da se profesori stranog jezika uopšte nekako i danas i ranije da su se razlikovali od drugih profesora. Oni su nas uvodili u taj svet nekim pričama, nekim drugim tekstovima, prosto su nas navodili da dajemo odgovore, da razmišljamo na engleskom jeziku. Znači, bilo je i gramatike, a posle se vežbalo i to se meni nije ništa razlikovalo u odnosu na ono što sam radila na fakultetu. Samo što je naravno na fakultetu to bilo u nekom mnogo širem obimu.

A: Što se tiče ta dva nastavnika u gimnaziji, kažete da su Vas i oni na neki način možda podstakli. Šta Vam se to konkretno svidelo u njihovom nastavno-pedagoškom stilu?

(str. 2) S: Pa, ne znam sad kako bih rekla šta mi se svidelo. Eto, upravo to što je predmet takav da su nas uveli u tu kulturu. Prosto, meni se to dopadalo da je tu bilo i nekih drugih detalja u odnosu na ostale predmete. Dakle, tu sam prvi put čula za onu trku čamaca, recimo Oksford–Kembridž. Onda su nam govorili o Šekspiru, a to je prvi put i bila neka vrsta prezentacije, ali to su tad bili slajdovi, gde su nam pokazivali o životu i radu Šekspira. To se meni zaista sve dopadalo.

A: A, imalo je i književnosti, to vas je privlačilo. Dobro, a što se tiče uslova u smislu broja učenika?

S: Tu se ništa nije promenilo. Znači, isto je bilo kao pre. Preko trideset učenika i čini mi se fond časova sličan.

A: A, što se tiče uloge nastavnika, odnosa nastavnik–učenik, što se tiče strogoće, odnosno discipline, da li se tu nešto promenilo?

S: Ako govorim samo o tim profesorima, tu se nije ništa promenilo. Mislim da su oni bili učtivi, kulturni, odmereni. Uopšte, taj njihov odnos prema nama... Ja sam negde nastavila tim putem, jer tu se videlo negde poštovanje učenika. Zaista, ništa se tu nije razlikovalo u odnosu na ovo sad, naravno u zavisnosti od osobe.

A: Da li Vaš nastavni stil podseća na to kako su oni predavali? Mislite da ste uzeli možda nešto...?

S: Uzela sam nešto, nešto me podseća, a veliki uticaj na mene, ja mislim da su za taj moj odnos prema učenicima izvršili upravo profesori na Filološkom. Nauma Dimitrijevića bih definitivno pomenula. Bio je moj profesor metodike na fakultetu i on je puno, puno pričao nama o odnosu prema učenicima. Ja mislim da je on odigrao ključnu ulogu. On je zaista mnogo pričao o toleranciji, o tome kakav treba da bude... Puno je pričao o odnosu profesora i nastavnika. Ja to ne mogu nikada da zaboravim. O tome koliko treba da budemo tolerantni, onda koliko treba da budemo obrazovani, da nastavimo da čitamo. Eto, to zaista nisam zaboravila i kad je on pričao šta čita tog trenutka. Sećam se da je on pričao da čita „Dorćol“ Svetlane Velmar-Janković, da je čitao knjige na engleskom jeziku. Bavio se, recimo, učenjem novih termina koje tada nije znao, pa je govorio baš nešto vezano za vasionu da je tog trenutka čitao i da mi zaista treba da radimo na sebi, da to negde prenosimo učenicima i koliko treba da budemo tolerantni u odnosu na njih, kako treba da se ponašamo. Mislim da je to stvarno veliki uticaj.

A: To se vidi i iz upitnika. I studentkinje koje su mi prenele to kao Vaš najveći kvalitet. Dakle, to je što se tiče odnosa nastavnika i učenika. Da li je neka metoda, pre svega u smislu nastave gramatike, bila promovisana ili više zastupljena?

S: Pa, ja mislim da je... Ja se trudim da jednako zastupim sve. Prosto, pratim to što njima treba kad nastave školovanje. Uvek mislim da samo govore, da to mogu i na kursovima.

(str. 3) A: A na fakultetu, da li se sećate šta je na tim časovima metodike bilo zastupljeno, šta je bilo u trendu?

S: Na časovima metodike bilo je najviše toga kako treba da izgleda naš rad u učionici. Ja koliko se sećam, mislim da nisam to zaboravila, bilo je pominjanja metoda. I to se mnogo razlikuje u odnosu na ove neke knjige koje sada nalazimo u metodici. Ali, to je meni ostalo... Recimo da je moj profesor govorio da se ne kaže metoda nego metod. Sada su svuda metode. A on je nas obarao za to. I da su bila dva osnovna metoda – direktni i kombinovani. Ja to nisam zaboravila. Sad ima svega po pripremama. A inače, šta treba više da se radi, ja se ne sećam da je to... Najviše je bilo o tom odnosu prema učenicima. I, naravno, komunikativni metod šta znači, šta znači direktni i da treba oba da budu zastupljena. Čini mi se da je možda favorizovan komunikativni, ipak, u odnosu na gramatiku. Jer direktni metod je definitivno nešto što je zastarelo i, koliko se sećam, kako je profesor pominjao, to se radilo u XIX veku. Eto, tako da, prosto više komunikativni, ali da sve treba da se odmereno.

A: Šta biste rekli da je bilo više zastupljeno, teorijska ili praktična nastava?

S: Više to praktično, a bilo je naravno i teorije. Sad sam ja to već i zaboravila, ali ako je to meni posle toliko godina ostalo u glavi, upravo to kako treba. Ali, bilo je i praktičnog. Posle je profesor naravno bio je na tom mom času za licencu. Tada je to bilo drugačije. Profesor sa fakulteta je dolazio kad smo polagali i, prosto, nije ni mene zaboravio, ni te moje kolege. Seća se svih nas. Ali, zaista o praktičnom radu je mnogo govorio i ja sam od samog početka to primenjivala. Mislim da se to negde razlikuje, ta metodika u odnosu na druge fakultete. Ne znam ni da li oni to uče, ali mislim da su profesori jezika tu negde mislim u prednosti.

A: Dobro. A onda kreće karijera. Je l' se sećate tih prvih godina u nastavi?

S: Sećam se. Ja se sećam stvarno. Pa, ja sam radila sa svim nivoima. Prvo sam počela sa malenom decom. To je bio neki rad u osnovnoj školi u Dobanovcima. Bilo je jako teško dobiti posao u to vreme. Bila je neka zamena i to su bila dečica trećeg razreda osnovne škole koja uče engleski prvi put. I tada je takođe bio sjajan udžbenik, nije bilo ovako mnogo ponuđenih. Bio je sjajan udžbenik sa onim pripremama za nastavnike koje je takođe pisao Naum i pisala je moja profesorka Karen Radovanović, njih dvoje su pisali. Tu pripremu za nastavnike, ja to nisam zaboravila kako je to izgledalo sjajno, jer je ta priprema značila sve – od ulaska u učionicu i sve što ide, sve što treba da se kaže na času, kako se šta obrađuje. To nije ni nalik na ove sadašnje pripreme, to ako daju neko rešenje, za neko teško vežbanje.

A: Dobro, to je bila dobra podrška nastavniku početniku kakvi ste vi bili.

S: To je, čak od toga kako treba učenicima da se obraćaju nama, kako mi njima, kako da nas oslovljavaju, sve, sve.

(str. 4) A: Vaši učenici su bili deca, početnici. Je l' se sećate na koji način ste ih podučavali, da li je to kao i danas uz podršku sličica i drugih vizuelnih sredstava?

S: Pa, nije tada bilo. Bilo je sličica. Ja sam imala eksternu fasciklu gde sam, obzirom da je u toj pripremi za rad stajalo kako treba, recimo, *flash cards* su se koristile. Nastavnik uđe, pa onda, ako se obrađuju brojevi, ja sam čak imala brojeve na kartonu koje sam pokazivala. I sve sam pomoću sličica. Sećam se da je to bilo da deca u prvom polugodištu nisu uopšte pisala. Znači, samo je bio taj komunikativni metod. Oni su usvajali putem slika. Tako je, čini mi se i kod mene bilo kad sam ja počinjala. I to je sjajno izgledalo. Oni su jako lepo... znači one osnove – sa modalnim glagolima, *can*, brojevima, *to be*. Nastavnik kaže, oni ponove i sve to putem slike. A, posle kad smo radili *Present Continuous* i *Simple*, opet demonstracija putem crteža.

A: Da li je bilo nekih teškoća, da li je vaš prelazak iz uloge studenta u ulogu nastavnika bio lak?

S: Pa, ja se sećam – samo je stresan bio taj prvi ulazak, ali mislim da se nisam negde promenila. Naravno, dograđivala sam se, možda u tim nekim stavovima svojim, ali mislim da kakva sam bila prvog trenutka, takva sam ostala. Prosto, imala sam neku blagost u odnosu prema učenicima i nikad nisam bila prestroga. Prosto, ja sam imala...bila sam jako osetljivo dete i nisam zaboravila ja neke nastavnike svoje. To je meni ostalo – nastavnik matematike, sećam se, ja sam tako bila osetljiva, nenametljiva, tiha, ali se sećam da me je udario kad nešto nisam znala u petom razredu. I to je strašno uticalo na mene. Bila je trauma. U tom smislu, što ja mislim da sam bila talentovana i za matematiku, ali više, znači, ja sam tog trenutka prestala za ceo život da volim matematiku. Eto, vidite koliko je to stvarno traumatično. Nikada više nisam znala matematiku, jer to je negde otišlo, a znam da sam to lepo radila. Zato nikad nisam bila stroga prema učenicima. Uvek sam prema njima blaga. Trudim se stvarno da ih poštujem, da ispoštujem njihovu ličnost do kraja. E, sad, posle, to je neka druga tema. Nikad to deci ne kažem, ali, ja sam bila stvarno marljiv đak, ali sam tolerantna prema deci. A prosto, ja negde imam u glavi svojoj utisak da strogi nastavnici možda nisu bili tako dobri đaci. Ja ne znam zašto. Možda je to pogrešno. Ja mnogo toga im tolerišem što sebi nisam. Prema sebi sam bila stroga, a prema deci ne. I uvek ih ohrabrim kad ne znaju i nikad im to nešto mnogo ne zamerim.

A: Naravno. E, sad, kad ste se na školske dane vratili, kakav je Vaš stil u učenju bio? Da li se sećate, da li ste voleli pravila, pa da onda to primenjujete, da li je to uticalo na to kako sada podučavate?

S: Pa, nešto možda jeste. Ja sam stvarno klasično to učila. Volela sam pravila, učila sam naglas, pamtila sam vizuelno, volela sam da pročitam pa da ponovim. Prosto, ja sam tako učila. Sad, verovatno, različite su tehnike i stilovi učenja. Što se samog jezika tiče, opet nisam zaboravila: bio je profesor Ljubomir Mihailović. On je meni predavao fonetiku na prvoj godini i nisam zaboravila kada je nama studentima rekao kako se uči jezik, a to je da svakodnevno pročitamo jedan kratak pasus do sedam redova i da to prepričamo. I da

(str. 5) svakog dana to radimo. I da se samo tako najbolje uči jezik. Ja sam to negde primenjivala, a i dan-danas ja savetujem učenicima da nešto čitaju i da tako uče jezik. Eto, ja sam to negde primenjivala, on je rekao da izvadimo nekoliko reči, da tako naučimo. To jeste možda sad neki zastareli metod, ali...

A: Dobro, već smo prešli na početak karijere. Kako je dalje tekla vaša karijera, od dečice u toj prvoj školi, kakva su dalje vaša iskustva?

S: Pa, posle sam krenula da radim opet u osnovnoj školi, sa starijim učenicima od petog do osmog, zasnovala stalni radni odnos i sedamnaest godina sam radila u osnovnoj školi sa tim uzrastom od petog do osmog razreda. Pa, to je išlo sve nekim normalnim tokom. U petom razredu je dosta bio zastupljen engleski jezik, četiri časa nedeljno. Ja sam nastavila tim svojim nekim utabanim putem kako da im prenosim. I u petom razredu takođe oni nisu pisali u prvom polugodištu, znači, nastavila sam tim putem. Ono što je možda za mene karakteristično, ja sam uvek insistirala na pisanju. I dan-danas insistiram na tome. Sad, ne znam kako rade ostali, ali sam ja... Meni je ostalo to u glavi za te četiri jezičke veštine, da to definitivno sve mora da se vežba. Znači – čitanje, pisanje, razumevanje...i ja na tome insistiram i dan-danas. Znači, kako sam nekada radila, tražila da ih ocenim i pisanje i čitanje, prepričavanje. Znači, to sam radila u osnovnoj školi, radim i u gimnaziji.

A: Tako da, što se tiče razvoja, kažete da nije bilo nekih bitnih oscilacija? Je l' se sećate možda nekih teškoća zbog nekih spoljašnjih faktora, discipline ili nekih ograničavajućih okolnosti, bilo da je udžbenik ili direktor ili bilo čega u toku karijere, što mislite da Vas je možda ograničavalo?

S: Pa, možda sam se malo promenila. Puno sam negovala taj, ono što sam vam rekla, komunikativni metod, pa sličice, pa usvajanje... E, ja se sećam da je bilo savetovano i u tim priručnicima za nastavnike prosto da se čak reči ne pišu, nego da učenici slušanjem to usvajaju. Ja sam to u početku radila, e sad, mislim, videla sam da bi ipak trebalo da se tu promeni. Znači, da uđemo u neki sistem. U tom smislu sam se menjala, jer sam uvek negde analizirala kakve rezultate je to dalo. Onda sam shvatila da ipak moram više da se okrenem pravilima. Tako da sam kasnije počela i da pišem neke reči, da tražim da to prosto nauče, pa da onda, recimo, primene u primeru. Bilo je tih saveta da samo se reč napiše u rečenici, da oni tako usvoje. Ja sam kasnije videla da je možda bolje da im izvadim te reči ili da ponekad urade učenici, to zajedno uradimo. Tu sam se menjala, ali sam išla, negde, i ka nekim pravilima. Što se samog tog drila tiče, to smo vežbali nekad na fakultetu, kad su bili, recimo, modalni glagoli, onda ja to malo i primenim. Znači, dam pravila neka i onda tražim da oni to primene, pa da zajedno ponovimo, da izvežbamo. To negde donosi rezultate kad je u pitanju gramatika.

A: Evo, možemo i odmah da pređemo na upitnik. Jasno je da Vi podržavate zasebno fokusiranje na formu i da niste zastupnik toga da baš gramatika može tek tako da se usvoji iz neke komunikacije, da je potrebno eksplicitno objašnjavanje, ali da ipak negde blagu prednost dajete komunikaciji i da je to neki krajnji cilj, ali da je, sa druge strane, potrebno to svesno eksplicitno znanje.

(str. 6) S: Da, baš tako. I toga se držim baš.

A: Vi ste i za predstavljanje gramatičkih jedinica jednu po jednu, ali niste protivnik ni toga da budu izloženi i nekim novim oblicima koje nisu usvojili. Iz drugog dela, kada je u pitanju ispravljanje grešaka, isto taj Vaš divan odnos prema učenicima je vrlo očigledan, da zaista te afektivne faktore uzimate u obzir. Vi me slobodno prekinite ako nešto želite da dodate, ali ja mislim da je to isto vrlo jasno, s tim što ste isto svesni da je potrebno ispravljati greške da se ne bi formirale neke loše navike, ali vidim već ovde, sa merom i na koji način.

S: Da, to mi je ostalo iz tog Nauma, to nisam zaboravila i čak ja njih pitam da...pitam ih tri pitanja klasična, s tim da, recimo, prepričaju lekcije. U početku se oni bune i onda uvek je taj njihov komentar: „Znači treba da učimo napamet?“ Ja to nikada nisam tražila, ali to toliko urodi plodom. Ali, pitam ih da ispričaju nešto o toj lekciji, čak ne tražim ni detalje. Kažem im da ja godine uopšte ne pamtim iz tih lekcija i imena. To je meni beznačajno. Meni je značajno da oni ispričaju, ako je to lekcija koja se odnosi na hobi, da ispričaju čime se ta osoba bavi. Ako je bio, ne znam...ima dosta u ovim knjigama, nažalost, nekog kriminala – ne znam sad zašto se na tome insistira – da ispričaju i onda se trudim da ih pitam jedno lično pitanje. Recimo, šta oni misle, kako biraju destinaciju kada će da putuju, kakva mesta vole i kad greše, ja, ako bih zapisala grešku, onda je to potpuna blokada. Ja ništa ne smem da zapišem, a s druge strane, bi bilo značajno da im čovek obrazloži zašto je četvorka – mada to retko ko dobije ispod četiri na tom usmenom – pet, četiri... Prosto to cenim što oni nauče, ali ne smem da zapišem da ih ne bih blokirala. To nikad ne radim.

A: Potpuno vas razumem. Dobro, evo sad dolazimo i do uloga nastavnika, učenika i njihovog odnosa. Recite mi kako shvatate taj odnos između nastavnika i učenika u smislu adekvatne distance, nastavnika kao autoriteta, discipline, odgovarajućeg stepena kontrole.

S: Pa, nastavnik jeste taj koji kontroliše. Mislim da ne treba da bude prestrog, ja nikad nisam bila za to i nikad nisam ni imala problema sa učenicima, stvarno nikada, s tim što na mom času i nije grobna tišina, ali mislim da treba da postoji uzajamno poštovanje. Ako neko krene da priča ili nešto, ja obično kažem: „Ako želiš da te ja ispoštujem, onda, molim te, pokušaj i ti mene da poštuješ.“ Oni to cene, ali opet su u pitanju deca i opet nastave da pričaju, čovek mora da ih opomene. Ja s te strane retko ih upišem u napomeni, zaista ih ispoštujem i bolećiva sam prema toj njihovoj mladosti, jer to negde razumem. Sad, možda i ja grešim, sigurno nisam uopšte u tom pogledu savršena, jer im dozvolim... Dečica nekad umeju da budu i nemilosrdna i nemaju mere, ali, rekla sam im da sam negde čitala na internetu, trudim se da se nadograđujem, da nastavnik ne treba da viče, da treba da ućuti kad deca galame. Onda ja ućutim i to potraje dva-tri minuta i onda se oni utišaju. E, sad šta je autoritet? Ne volim baš ni drugarski odnos. Ja negde mislim da tradicija treba da se poštuje i da je nastavnik nastavnik, a učenik učenik. Sad, kod nas u školi je, recimo, zabranjeno korišćenje mobilnih telefona đacima, a takođe i profesorima od skoro. Sad, nekad se desi da zazvoni mobilni – oni odmah reaguju ako ja zaboravim da isključim

(str. 7) mobilni. Ja se odbranim pa kažem da sam ja ipak profesor, ali uz izvinjenje što sam to učinila. Sad, autoritet treba da se poštuje. Neki balans da postoji.

A: Kako da ne. Poštovanje, ali da se ipak zna ko je ko, ali uz veliko poštovanje i to što Vi uvek imate puno razumevanja.

S: Imam. Možda tu grešim. Mislim da je tu moja slaba tačka. Mislim da bi trebalo da bude neke veće distance – mnogo ih razumem ali, eto, ja ne mogu protiv svoje prirode. Valjda je moja priroda takva.

A: To se vidi, to je divno. Dobro, a što se tiče njihove autonomije u učenju, koliko njima prepuštate da neke stvari sami rade, možda neke projekte... Vi se u upitniku zalažete za to da ih treba obučiti da preuzmu odgovornost. Zanima me kako to funkcionise u nastavi?

S: Pa, ja volim da im dâm neka zaduženja da urade. Recimo, sada imamo mi bolju opremu u školi, imamo taj projektor, oni prave prezentacije i ja dâm nekad i prvi razred čak uradi. Znači, kažem im da treba da pripreme nešto, ako je u pitanju književnost... Sada sam dala jednom drugom razredu evo – globalno zagrevanje – znači, planeta Zemlja, da to pripreme. Onda tražim da to sve ne prepisu sa interneta. Obično to rade dva učenika, ponekad i grupa, ali da svi moraju da nešto predstavu, da ispričaju, da prouče, i oni to jako vole. Dajem im da pišu poeziju, recimo, oni sastavljaju pesme. Dâm nekad i da neko obradi neki deo, pa da to predstavi, onda odlomke neke da čitaju i da glume.

A: I kako oni na to reaguju?

S: E, oni su time oduševljeni. Naravno, nekad bude pitanje da li će se to oceniti, jer obično tu dobiju lepu ocenu. Sve se ocenjuje. U principu, kada se nešto tako ponudi, oni vrlo rado prihvate. A rade i na času, taj grupni rad.

A: Da, to sam isto primetila da apsolutno podržavate rad u manjim grupama ili u paru.

S: Ja ne volim samo, kad ja idem na seminar, ne volim kad se taj grupni rad odnosi na, recimo, ona pitanja – e, sad pitajte jedan drugog šta znate. Meni se to nešto smučilo, to ne volim. Dâm im uvek nešto konkretno da urade. Sad se ne sećam šta je poslednje, ali baš onako dobiju taj zadatak da urade. E, sad, taj grupni rad ima stvarno te negativne strane što tu uvek neko povuče. Nikad, nažalost, ne obrade svi. Ja se nekad trudim da ih onda sve izvedem. To sam počela da praktikujem da oni to urade i da onda po grupama izađu na tablu, ali da svi moraju to da predstavu. Čak sam im dala, to sam nešto na seminaru jednom imala, da se napiše recimo, reklama za neki srpski brend i da onda izađu, ali da svi članovi grupe moraju to da predstavu, znači, ne jedan. I oni to vole i jako lepo rade.

A: Divno. Isto kada su u pitanju potrebe učenika, vi se zalažete za to da kroz jezik oni istraže i svoja interesovanja, ali čini mi se da prepoznajete i neka ograničenja, u smislu broja učenika, tema u zavisnosti od udžbenika... Dakle, slažete se da je potrebno da oni kroz jezik svoja neka interesovanja istraže, ali da to verovatno nije uvek moguće?

(str. 8) S: Pa nije, u zavisnosti od lekcija, ali se trudim, stvarno, da im to bude zanimljivo i uvek ja nešto drugo donesem. Nažalost, bilo je mnogo promena udžbenika, pa su neki izgubili licence, koje sam ja jako volela. Onda sad menjamo udžbenike, pa lutamo, ali ja koristim, recimo, iz nekih drugih udžbenika tekstove i donesem im to. Tako da to zajednički odradimo i trudim se da oni uvek imaju pravo na svoje mišljenje i uvek kažem – što god da kažeš, prihvata se jer ti tako misliš. Bitan je jezik, a ne šta kažu.

A: Pominjete i stručno usavršavanje, seminare. Koliko je to sad aktuelno, koliko utiče na praksu?

S: Ja sam baš pohađala puno seminara i onako sam, kako kažem deci, i sama štreber. Ja to kako oni zacrtaju, ne mogu protiv svoje prirode. Ja ne bih spavala ako to ne bih ispunila. Ima seminara, naravno, koji su mi pomogli sa tim nekim idejama koje ja primenjujem. Ima i onih koji nisu delotvorni, ali nešto što je dobro, mi svi prepoznamo i rado to pohađamo. Iz svega što je dobro, ja sam nešto uzela, to sam odmah odvojila i, zaista, to primenjujem u praksi. Bilo je nekih finih diktata i nekih priča – sve to što može da se iskoristi ja sam to prihvatila.

A: A što se tiče saradnje sa kolegama, da li i u kojoj meri razmenjujete iskustva? Da li ima nekad možda i opservacije časova međusobno, da li se to praktikuje?

S: Ne mnogo, ali saradujemo, naravno. Pravili smo neku priredbu, onda smo to svi zajedno imali – pet profesora engleskog. U principu saradujemo. Kad god je neka nedoumica ili u vezi sa predstavljanjem nekog teksta i nečeg – uvek smo tu. Mislim, saradnja je dobra. Kabinet delimo – napravimo raspored tako da svi imamo mogućnosti. U principu, svaki razred bar jednom bude u kabinetu.

A: A što se tiče opservacije časova koleginica, pretpostavljam da to kod nas nije praksa?

S: Nije, nije. Samo ako je u pitanju neki mladi kolega koji treba da polaže metodiku, onda tu izađemo u susret, ovako ne, to ne radimo.

A: I, evo na kraju da vas pitam, kada sve saberete, šta Vam se čini da je najviše uticaja imalo na to da postanete profesor kakav jeste? Koje biste faktore istakli kao najbitnije za Vaša pedagoška uverenja i praksu?

S: Pa ja, zaista ne bih znala da kažem šta je izvršilo uticaj. To je možda u ljudskoj prirodi, ja mislim da je to u prirodi. Zaista ne znam.

A: U smislu vaše ličnosti?

S: Pa, verovatno. I kreativan je posao. Mislim da daje veliku slobodu. Ljudi ga ne vole, nažalost, zbog te materijalne strane, to je tačno, ali mislim da tu može da se napravi čudo, da čovek može da bude stvarno ispunjen. Zaista mislim da je to posao koji daje najviše

(str. 9) slobode u radu. Mnogo toga, kad uđete u razred. Ja jesam čovek koji sve zaboravi kad uđe u razred. Sve možete – i da napravite predstavu, i da recitujete, i da odete u neki drugi svet, da radite književnost, što-god. Najnovija dešavanja da skinemo sa interneta, da odmah o tome pričamo, sve.

A: I nema nekih ograničenja? Imate osećaj da imate prilično veliku slobodu u učionici?

S: Ja osećam da imam potpunu slobodu u radu, što se tiče mog okruženja i mog radnog mesta. Znači, zaista potpunu slobodu u radu.

A: I to i ovde u radu, a osećali ste i u toku karijere, uglavnom?

S: Uvek je bilo tako. Nikada me niko nije ograničavao. Ja ne znam da li to postoji. Da li nekog treba čovek da ograničava, zaista ne znam, tu se ograđujem. Što se mene tiče, moje iskustvo je krajnje pozitivno. Bilo je naravno ljudi koji su dolazili, ne znam, pedagozi, psiholozi, dolazili na čas. Ja nisam imala nikada strah od toga. Bilo je ljudi iz prosvete, nekada su čak i nenajavljeno dolazili. Ja sam uvek onako postupala, nisam imala zaista tu neki strah i ja sam se i trudila da sve odradim sa nekom merom prema deci. Znači, to može da ima i neku negativnu stranu, možda ljudi mogu i da zloupotrebe. Možete zaista mnogo da utičete na decu. I zato mi je žao što je ova profesija tako malo cenjena, jer mi možemo čudo da napravimo od te dece, zaista da utičemo na njih.

A: I poslednje pitanje – boravak u ciljnoj kulturi. Vi ste u Engleskoj boravili manje od šest meseci. Da li je to na neki način uticalo na vas?

S: Pa, ne znam da li je to uticalo. Ja sam neka poznanstva s tim porodicama sklopila i dugo sam se sa njima dopisivala. Bilo mi je jako lepo. Jesam nešto videla u tom načinu života – drugačije je kad ste tamo. Posle prosto nisam imala mogućnosti da idem, a ovo drugo, da negde vodim decu, to sam mogla kroz čitav svoj posao i karijeru, ali toliko je to za mene sve stresno da o nekom brinem, da zaista ne želim.

A: Puno Vam hvala.

Prilog 14. Odlomak iz portfolija studenta 1 (*Student 1 Portfolio, Final paper*)

English and they could express themselves well without the help or considerable error correction by the teacher, so they lived up to the reputation of the students of beogradska gimnazija. However, what I found somewhat unusual is that the third and fourth grade students seemed less enthusiastic and willing to participate in classroom activities than their younger fellow students.

The teacher whose classes I observed was Mrs [redacted] She is an experienced, knowledgeable English teacher, and it was a pleasure and a great honor to work with her. At the beginning of the practice, I thought that the teacher was traditional and assumed that the generation gap might be a problem, but she soon proved that this was not the case. She was well-informed about many aspects of life and interests of young adolescents, so it was not difficult for her to predict which activities the students will like, and which ones may be boring to them. It could be clearly seen that she established a great rapport with the students, as her personality exudes confidence, friendliness and cheerfulness. At the same time, she managed to assert herself and be an authority to the students. I consider this to be one of the most challenging tasks for a teacher. Another good characteristic of hers is the willingness to try out new things, which is shown best by the fact that she decided to start to use a course book that she had not used before, with her previous students, because she appreciated the value of variation.

✓

new things

Concerning the materials that were used, the aforementioned book was *Traveller* by H.Q.Mitchell. The book was satisfactory in terms of listening, writing and grammar exercises. Introductory questions and other questions in the coursebook that were intended to stimulate speaking did so effectively. Most of the texts were useful and interesting, and what is most important, they managed to hold the students' attention. However, there were some texts that may not be of interest to an average 16-year-old student, such as the text about the city of Bath and its tourist appeals. Furthermore, the teacher sometimes made Power Point

presentations containing relevant items of vocabulary or she used them to summarize the most important grammar points, depending on the lesson. The whiteboard was sometimes used for this purpose, but I found this very time-consuming. What I liked is that sometimes the students had the task to prepare at home and present something to the class, which was particularly interesting for them and, at the same time, enhanced learner autonomy, as the students were in charge of a part of a lesson, and responsible for their own learning. ✓

learner
autonomy

The activities done in class were mostly useful to the students. The teacher was careful to make use of all types of groupings – individual, pair and group work, so that the tasks would not be monotonous. The texts that were intended for the students to practice their reading skills were interesting and there were many vocabulary items and grammar constructions in the texts which could be of use to them. The texts also stimulated speaking, and so did the additional questions the teacher asked the students concerning their preferences and personal experience. There were also tasks in which the teacher asked the students to read a text and then present it to the class in their own, creative way. In this way, the student got to practice their presentation skills, apart from speaking, which most of them did enthusiastically. Writing exercises were beneficial for the students inasmuch as they were required to use some of the target vocabulary items, but they still got to express themselves freely and creatively. However, the listening activities I observed did not seem that useful. The students were either told to identify the speaker (there were two or more of them), or to fill the blanks with pieces of information from the extract, but they did not seem very engaged and interested in the tasks. As for the grammar lessons, they were taught deductively and with too much writing on the whiteboard in most cases, which usually failed to hold the attention of the students for a long time. The students paid more attention to grammar when the rules and examples were highlighted on the slide projector. My overall impression of the activities ✓

GR

and lessons is that the teacher tried to employ different methods and make the students in charge of their own learning as much as possible, while sticking to the curriculum. ✓

There are many aspects of teaching about which I learned more from this experience and from my host teacher. One of them is certainly the way she handled discipline issues. She used a variety of methods to address this problem: she reminded the students of the school policy, spoke more quietly when the students became too noisy, asked the students who misbehaved to participate in the exercises, and seldom had to raise her voice, which I admired. I also noticed when the Serbian language was used, and this practice helped me realize when this use is justified. I found the use of it beneficial for the students when it is possible to draw a parallel between English and Serbian grammar, when translating idioms, or to make the meaning of an English word clear when the explanation in English is too ambiguous. I also noticed that personalization works best when students are losing interest – the best way to get them to talk is to tell them a fact or an anecdote from personal life and then let them share with you their own stories and experiences. Another thing I learned is that, before the students approach a task, it is essential to tell them how long the activity is expected to last, or even better, to negotiate it with the students by asking them how much time they would like to spend completing it. In this way, the students get a sense of control, which helps them develop a positive attitude towards the activities that are done in class. In addition, I noticed that some aspects of grammar require less time than others, so teachers should take care not to spend too much time explaining these, as this can result in students losing interest and a lack of discipline. ✓

All in all, this has been a wonderful experience, as I learned so much from the host teacher and got to see what it is like to work with young, cheerful and positive students. Having experienced all this, I must say I started seriously considering teaching as my future profession. ✓

Prilog 15. Odlomak iz portfolija studenta 2 (*Student 2 Portfolio, Final paper*)

the 18-year-olds were practically impossible to co-operate with. Even though the school policy forbids the usage of cellphones in class, this is a rule the entire student body ignores. One 4th year student who sat in front of me even pulled out his cellphone and listened to music in class.

My host teacher was Mrs. She is an excellent and experienced English teacher who always sees room for improvement and tries to reinvent herself as much as possible. As she already has with her students, we have established a friendly connection with her and I am genuinely pleased for having had her as my host teacher. Even though there is a great age difference between her and her students she manages to overcome this obstacle by taking interest in her students' personalities and preferences. She is the epitome of an excellent high school teacher - intelligent, poised, gracious, professional, open-minded, friendly, likeable and cheerful. She managed to assert authority without being unpleasant to or yelling at her students, which is an admirable skill every teacher should have and use. The only thing I did not like in her teaching was the deductive approach and unnecessary use of Serbian.

The coursebook the students use is relatively new on the market; it is called *Traveller* by H.Q. Mitchell. All of the classes (2nd year, 3rd year, and 4th year students) used the intermediate level books, these being B1, B1+ and B2 respectively. The coursebook is neatly designed and full of interesting material for reading, speaking, writing and practicing grammar. However, it does contain some texts that might not be quite engaging for the students, such as a text about the history and appeals of the city of Bath. Grammar explanations are often neglected, as the teacher likes to have this responsibility, which is completely understandable. Questions meant for discussion are precise and easy to understand, the grammar exercises are useful, and the writing exercises we encountered were

new things

authority

deductive

engaging and useful for revising the previously covered vocabulary and grammar constructions. However, the listening exercises are not at all challenging, as they require the student to name the speaker or fill in a sentence, which is more of a hearing test than anything language related. ✓

The teacher used the screen projector mostly when she was explaining or revising tenses. These were very simple PowerPoint presentations containing explanations on the form and the use of the tense, as well as example sentences. Sometimes she would write these on the whiteboard instead, which could represent a drawback, especially for someone who writes slowly since it is impractical and time-consuming, and should be avoided in general. ✓

In retrospect, I find this experience really valuable since it taught me many things about teaching. From my host teacher I learned that being a teacher requires hard work and dedication, but also being able to connect with the students and keep up with the interests of newer generations. As a teacher, you always have to find ways to improve your work, make it more efficient, more interesting, and more relatable. Every lesson requires detailed preparation and you should strive to make it versatile not only for your students not to get bored but also yourself. When giving homework, a teacher should encourage the students' creativity by assigning short essays, for example. Students of gimnazija did not find that type of homework a burden and were pleased to do it and read them in class. Also, it is important to keep the students motivated. One can do this by personalizing the tasks - asking the students about their own experiences regarding the topic. In addition to this, our host teacher had a way of encouraging students to do work and be active, by writing down their names and giving them extra points they can collect and turn into a good grade after acquiring a certain number of these 'praises'. As far as discipline problems go, my host teacher had many efficient ways of coping with them: she would write down the names of

discipline

students she reprimands and remind them of that every now and then, speak more quietly in order to be heard, remind the students of the school policy, and sometimes she even asked them to be on their best behaviour simply because my friend and I were present and they ought not to leave a bad impression.

All in all, this teaching practice was truly a wonderful and unforgettable experience. It was nothing as I had expected it to be, a burdensome month of sitting through classes with uninterested and disobedient students, but a fulfilling period that I wish I could and would gladly repeat any time. It has certainly changed my views on teaching to the point where I might consider it as a future career and I owe it all to the wonderful students and host teacher of [redacted] gimnazija.

Student evaluation

Student teacher: [redacted]

School & class taught: [redacted] gimnazija, II₈

Date: 26.11.2014.

Host teacher: [redacted]

Lesson planning and preparation

	Good	Satisfactory	Should work on	Comments
A professional approach to planning	✓			
Clarity of aims and staging		✓		
Relevance and variety of learning activities	✓			
Suitability of materials and aids	✓			
Lesson plan – layout, style, language used	✓			

Class management

	Good	Satisfactory	Should work on	Comments

Prilog 16. Odlomak iz portfolija studenta 3 (*Student 3 Portfolio, Final paper*)

points that had to be worked on. I can say that only after our first class were they relaxed, having forgot to be shy and quiet when they needed to read or say something in front of somebody (me) who was completely unknown to them. Luckily, the majority of them cherished a huge interest for English language. We have to bear in mind that they are at a critical period of their psychological and physical development, but, however, no serious problems were happening during the lessons, but of course, rarely, but there were times when students were not really interested in the topic. This is the reason I was fascinated with my host teacher, who knew exactly how to deal with such situations. It must be hard to try and wring out their last energy and excitement from students when they are not really into it, especially when they are clearly not in this school because they really wanted to learn the English language, but some other subjects, for example... What is impressive about my host teacher is that she makes it all seem very easy, after all, she seems very energetic and optimistic during every lesson so it's only natural that some of that energy and positive attitudes would pass over to her students, even if they would have rather chosen to do something else. All in all, it seemed that they had a lot of respect for their teacher. Since there were projectors in every single classroom, the teacher didn't have to rely only on the blackboard and her charisma alone in order to keep the students entertained. Nevertheless, she was constantly going around the classroom in order to engage students into a discussion, sometimes (but not that often) even having to use the Serbian language just to keep the flow going. This made me realize that modern gadgets are helpful in teaching students, but not the most important – it is the teacher. When it comes to the course-book, I can say it was really good. The teacher used a book by H.Q. Mitchell called "Traveller", B1, B1+ and B2. There were a lot of varied exercises in those books and she used the books to their full potential. One class would be reserved for grammar, the next one for vocabulary,

another one for writing and vice versa. She never neglected grammar, but her main goal was to take the students' language speaking skills higher. My host teacher especially liked discussions with her students. For the most part it seemed that the students' fluency was rather impressive for their age. The students seemed to have liked this approach – not being completely dedicated to grammar, but doing grammar from time to time when they needed it. For instance, they found learning grammar helpful because they had grammar when they were tested. I remember, for instance, the time they had a grammar lesson called "Differences between would and used to" and their reaction towards it. I heard that some of them were whispering: "Oh, who cares, when am I ever going to need this?" The teacher didn't get offended, and instead of showing dissatisfaction, she told them to create some funny sentences where they were supposed to use *would* and *use to* and added that they need to be very creative if they want to make the class laugh and entertain all of them. Then she came to me and told me that a teacher has to do everything in her power to make it clear to her students just how important something was for them, although they don't realize it at first. ✓

Although there were lots of posters, the teacher rarely used pictures in the classroom and relied more on the projector and on listening exercises as well, and her own ability for storytelling. The storytelling really worked. I remember, for example, when she told them about her own experience in Bath, England, when she vividly described some specific moments during her visit and I can say that they found it really interesting. There was never too much time spent on any single activity and that kept the lessons going at a brisk pace.

What I learned from my host teacher is that keeping the spirits high is crucial for having a good learning environment, and the responsibility for the task falls on the teacher's shoulders. My host had lots of advanced equipment, but, as I have mentioned, she usually kept the students'

attention on the merit of her energized persona. That helped me to realize just how important it is to keep yourself constantly on the move, as it makes you seem more involved. This experience assured me that a teacher needs to always be innovative, prepared to risk, interact with students and at the same time not put her/his authority at risk.

Although being a teacher was never appealing to me, I must admit that it is a very responsible profession that has to be taken seriously, and that I even enjoyed this challenge. Finally, I can say that this whole project went quite smoothly. This was a great learning experience and really beneficial thing for me. I believe that this sort of practice will contribute to many of my skills and future career path. ✓

BIOGRAFIJA

Ana Đorđević (devojačko Vlasisavljević), rođena 17.02.1979. godine u Valjevu, diplomirala je 2004. godine na Filološkom fakultetu u Beogradu na Katedri za engleski jezik i književnost sa prosečnom ocenom 9,27. Akademski stepen mastera iz oblasti primenjene lingvistike stekla je sa izuzetnim uspehom (*with distinction*) 2005. godine na Vestminsterskom univerzitetu u Londonu (*Westminster University, London, UK*). Kao dobitnica Čivning stipendije (*Chevening*) školsku 2008/9. godinu provela je na studijskom usavršavanju na Univerzitetu u Oksfordu. Na Katedri za engleski jezik i književnost Filološkog fakulteta u Beogradu zaposlena je od decembra 2005. godine kao lektor na predmetu Savremeni engleski jezik. U zvanje asistenta izabrana je 2013. godine i od tada izvodi nastavu na predmetima iz oblasti primenjene lingvistike. Pre zaposlenja na Filološkom fakultetu radila je kao saradnik na projektu *European Intercultural Workplace* koji je finansirala Evropska komisija, a u okviru kog je obavljala istraživanje za područje Velike Britanije. Od 2010. godine nalazi se na listi licenciranih ispitivača za usmeni deo međunarodnog ispita iz engleskog jezika *Cambridge ESOL*, a od 2017. godine vrši inspekciju nastave engleskog jezika u privatnim školama stranih jezika u okviru udruženja YALS (*Udruženje škola stranih jezika Srbije*). Primarne oblasti naučnog i stručnog interesovanja uključuju primenjenu lingvistiku i metodiku nastave engleskog jezika i inicijalno obrazovanje i obuku nastavnika engleskog jezika. Izlagala je na 17 međunarodnih konferencija u zemlji i inostranstvu.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Ана Ђорђевић

број уписа 08206д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Формирање и развој педагошких уверења, ставова и знања: будући
и активни наставници страних језика у Србији и Великој Британији

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 25.03.2017.

Ана Ђорђевић

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Ана Ђорђевић

Број уписа 08206д

Студијски програм Језик, књижевност, култура

Наслов рада Формирање и развој педагошких уверења, ставова и знања: будући и активни
наставници страног језика у Србији и Великој Британији

Ментор доц. др Ивана Трбојевић Милошевић

Потписани Ана Ђорђевић

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 25.03.2017.

Ана Ђорђевић

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Формирање и развој педагошких уверења, ставова и знања: будући и активни наставници страног језика у Србији и Великој Британији

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 25.03.2017.

Ана Ђорђевић