

Univerzitet u Beogradu

Filološki fakultet

Nastava engleskog jezika u adolescenciji

(afekt i kognitivni stilovi)

Doktorska disertacija

Mentor:

Dr. Smiljka Stojanović

Kandidat:

Mr. Olja Milošević

Beograd, 2012.

A B S T R A K T

Nastava engleskog jezika u adolescenciji (afekt i kognitivni stilovi)

Ovaj radi se bavi nastavom stranih jezika adolescentima i zastupa stav da su afektivne reakcije učenika od ključnog značaja u nastavi. Učenje stranog jezika je kognitivno težak zadatak pa je zato potrebno razvijati emotivno pozitivne stavove učenika. Humanistički pristup nastavi stranih jezika predstavlja okvir u koji se mogu uključiti i kognitivna i afektivna komponenta nastave stranih jezika.

Prvi deo rada daje razvijene karakteristike ovog životnog doba i prikaz literature o tome kako afektivne reakcije, posebno empatija, samopercepcija, inhibicija, anksioznost i stavovi učenika o učenju jezika – utiču na nastavni proces. Drugi deo rada je istraživanje stavova učenika i nastavnika i pokazuje da afektivne varijable utiču na spremnost učenika da učestvuje u aktivnostima i na taj način razvija jezičku kompetenciju. Stoga je izuzetno važno da nastavnici kao prioritet imaju zadovoljenje emotivnih potreba svojih učenika.

Ključne reči: adolescencija, kognitivni stilovi, afekt, humanistički pristup, društvena interakcija, stavovi.

A B S T R A C T

Teaching English as a Foreign Language to Adolescent Students (affect and cognitive styles)

This paper focuses on the adolescent age group and argues for the recognition of the importance of student affective reactions in the area of foreign language learning and teaching. Language learning is a cognitively-demanding task which requires a positive emotional attitude on the part of the learner. Humanistic approaches to foreign language teaching provide a good framework for incorporating both cognitive and affective components in language teaching.

The first part of the paper gives the developmental characteristics of this age group and reviews literature on how affective reactions – particularly empathy, inhibition, self-image, foreign language anxiety, and student beliefs about language learning impact the language learning process. The second part of the paper is the qualitative research that points out the importance that affective variables represent for the learner's readiness to engage in activities that will develop language proficiency. Therefore, it is essential that teachers make the emotional needs of their students a priority in language teaching.

Key words: adolescent, cognitive styles, affect, humanistic approach, social interaction, beliefs.

Sadržaj

1. Uvod	5
2. Opšte karakteristike adolescencije	13
2.1. Biološke promene u adolescenciji.....	15
2.2. Kognitivni razvoj u adolescenciji.....	18
2.3. Socijalni razvoj u adolescenciji.....	21
3. Uloga afekta u učenju stranog jezika	24
3.1. Afektivni faktori kod učenja stranog jezika	32
3.1.1. Samopoštovanje	33
3.1.2. Inhibicija	35
3.1.3. Anksioznost	36
3.1.4. Empatija	39
3.1.5. Implikacije za nastavu stranog jezika	40
3.2. Kognitivni stilovi	43

	2
3.2.1. Zavisnost i nezavisnost percepcije od polja	46
3.2.3. Refleksivnost i impulsivnost	48
3.2.3. Implikacije za nastavu stranih jezika	49
4. Humanistički pristupi u nastavi stranih jezika	51
4.1. Maslovljeva hijerarhija potreba	55
4.2. Implikacije primene humanističkog pristupa za nastavu stranih jezika	58
5. Istraživanje	61
5. 1. Nastavnik kao istraživač	65
5.2. Ciljevi i metodologija istraživanja	67
5.3. Tehnike prikupljanja podataka	68
5.4. Uzorak i izvori podataka	72
5.4.1. Učenici kao izvor podataka	74
5.5. Podciljevi istraživanja	77
5.6. Kontekst istraživanja	78
6. Osnovni nalazi istraživanja	81
6.1. Važnost primene humanističkog pristupa	82

6.1.1. Kako nastavnici doživljavaju sebe u okviru svoje profesije.....	86
6.1.2. Kako nastavnici pomažu učeniku da uspe	91
6.1.3. Kako nastavnici doživljavaju sadašnju generaciju adolescenata	97
6.1.4. Kako nastavnici utiču na svoje učenike	101
6.1.5. Razvijanje odgovornosti za učenje	105
6.1.6. Poštovanje	109
6.1.7. Jezički šok	110
6.1.8. Kako se uči jezik	115
6.2. Izbor sadržaja koji su interesantni učenicima	119
6.2.1. Važnost pripreme za čas	119
6.2.2. Koliko je bitno za učenike da tema bude dobro izabrana.....	120
6.3. Važnost interaktivnih odnosa	124
6.3.1. Podsticanje razvoja grupe i zajedništva u grupi	126
6.3.2. Potpuno prihvatanje učenika i njihovo uključivanje u proces učenja	128
6. 4. Diskusija	130
6.4.1. Zašto kvalitativno istraživanje	131

6.4.2. Dvostruka uloga: nastavnik i istraživač	133
6.4.3 Dopinos nastavnika i učenika nastavnom procesu	135
7. Zaključak	137
Prilozi	144
Bibliografija	169

1.

Uvod

U savremenom društvu sve je prisutnija potreba za savladavanjem makar jednog stranog jezika. U našoj sredini, s jedne strane, engleski jezik se uvodi na samom početku školovanja. S druge strane, sve je više privatnih škola za učenje jezika, koje pomažu odraslima da ovladaju stranim jezikom. Međutim, adolescenti, koji predstavljaju veliki deo učeničke populacije u osnovnim školama, kao i svi učenici u srednjim školama, bivaju stavljeni u drugi plan. Adolescencija je životno doba u kome mladi ljudi postaju sposobni za apstraktno mišljenje.¹ Upravo sposobnost da apstraktno misle navodi neke autore da osobe u ovom uzrastu smatraju najspremnijim za učenje stranog jezika.² Na žalost, zbog drugih karakteristika ovog uzrasta, mnogi nastavnici smatraju da je teško raditi sa učenicima u ovom životnom dobu. Adolescenti nisu motivisani za učenje stranog jezika i za razliku od dece, oni se neće uključivati u aktivnosti koje im se ne dopadaju samo da bi zadovoljili nastavnika. Adolescenti se smatraju manje “zahvalnima” za rad i od odraslih, uglavnom zato što imaju manje razumevanja za nastavnika od odraslih polaznika jezičkih kurseva.

¹ Pedagoška enciklopedija (1986, I :54) “**Apstraktno mišljenje** je onaj oblik mišljenja u kome se elementi problema ne nalaze u opazajnom polju niti su dati u obliku konkretnih predstava već se kao osnovna sredstva mišljenja pojavljuju simboli. Ovaj oblik mišljenja naziva se i verbalno-logičko mišljenje”

² Na primer: Ur, P. (1996)

Ponašanje koje adolescente čini "problematičnim" jeste delom posledica burnih bioloških, kognitivnih, emotivnih i socijalnih promena kroz koje prolaze.

U našoj sredini za sve nedostateke u školovanju okrivljuje se tradicionalni pristup nastavi. Najčešće pritužbe koje dolaze od nastavnika, učenika i roditelja jesu sledeće: odeljenja su velika, nastavnici nemaju vremena da se posvete svakom učeniku, učenici ne stižu znanja koja će probuditi njihove stvaralačke mogućnosti i da se zanemaruje razvijanje odnosa između učenika. Nije čudno što su učenici vrlo nezadovoljni u ovako opisanom okruženju. Međutim, i u drugim sistemima, koji se dosta razlikuje od našeg i koji ne primenjuju tradicionalni pristup nastavi, postoje učenici koji su nezadovoljni i ističu da određene predmete ne vole i da ne postižu željeni uspeh. Ti učenici kao razlog svog nezadovoljstva uglavnom navode odnos koji pojedini nastavnici imaju prema njima. Zato je važno ustanoviti kakav pristup prema učenicima i nastavi imaju oni nastavnici, iz obe vrste sistema, koji su opisani kao "dobri" nastavnici.

Ukoliko pod uspehom u nastavi uopšte, podrazumevamo i stvaranje zrele ličnosti, u praksi se pokazalo da najviše uspeha postižu nastavnici koji se orijentišu na primenu humanističkog pristupa. Humanistički pristup u nastavi, za razliku od tradicionalnih, uglavnom kognitivno orijentisanih metoda, ističe da u procesu obrazovanja treba imati u vidu celu osobu. To znači da sva čula, emocije i obe hemisfere mozga treba da budu angažovane u toku učenja. Ovo je veoma bitno za nastavu stranih jezika zato što se smatra

da su opšti kognitivni i opažajni procesi međusobno povezani a jezik se ne odvaja od kulture, niti gramatika od leksike. Ističe se svakodnevno značenje i jezik se smatra opštim delom kulture.

Rodžers (Rogers, 1983) za tradicionalno obrazovanje kaže sledeće: “Tradicionalno obrazovanje gleda na učenje kao na sredjenu vrstu kognitivne aktivnosti u kojoj je angažovana leva hemisfera mozga. Leva hemisfera mozga obično funkcioniše na logičan linearan način. Kreće se korak po korak, u pravoj liniji, naglašavajući delove, detalje koji čine celinu. Ona prihvata samo ono što je sigurno i jasno. Bavi se idejama i konceptima. Povezana je sa muškim aspektom života.”¹ Rodžers (1983) smatra da učenje ima smisla samo ukoliko učenik dolazi do saznanja kroz lično iskustvo. Učenje je proces u kome važnu ulogu imaju i mišljenje i emocije. Ukoliko se vodi računa da i mišljenje i emocije budu zastupjeni u nastavi, učenik onda može da kombinuje logičke procese i intuiciju, intelekt i osećanja, koncepte i iskustvo. Učenik tumači iskustvo, i to iskustvo ga menja dok prihvata objektivne i subjektivne promene svoje stvarnosti.

Kognitivni model učenja stranog jezika zasniva se na stanovištu da su u učenje uključeni mentalni procesi i da ovladavanje stranim jezikom nije samo sticanje navika u tom jeziku. U okviru kognitivnog modela, kako ističe Braun,² uzimaju se u obzir i

¹ Rogers, 1983:54: “Education has traditionally thought of learning as an orderly type of cognitive, left-brain activity. The left hemisphere of the brain tends to function in ways that are logical and linear. It goes step-by-step, in a straight line, emphasizing parts, the details that make up the whole. It accepts only what is sure and clear. It is associated with the masculine aspects of life.”

² Brown, H. D. (2000).

kognitivne varijacije u učenju: varijacije u tipovima učenja, stilovima učenja i strategijama koje svaki pojedinac primenjuje prilikom rešavanja problema. U skladu sa osobenostima uzrasta adolescentata, nastava treba da bude uskladjena sa njihovim saznavnim sposobnostima, a da se u isto vreme vodi računa o individualnim razlikama.

Prema Pijažeu,¹ učenici u periodu adolescencije nalaze se u fazi formalnih operacija. To znači da koriste logičke operacije na apstraktan način dok im kognitivni mehanizmi omogućuju izdvajanje jezičkih celina a mogu i da postavljaju hipoteze o tome kako jezik funkcioniše. Na ovom uzrastu, moguće je razvijati sve četiri vrste jezičke kompetencije (gramatičku, socio-lingvističku, kompetenciju diskursa i stratešku kompetenciju²). U ovom periodu vršnjaci imaju veliki uticaj na formiranje vrednosnih sudova. Da bi razumeli adolescente potrebno je razumeti njihovo okruženje, što je u skladu sa stavom Vigotskog da se individualni razvoj može razumeti samo ukoliko se poznaje društveno okruženje pojedinca.³

¹ Pijaže, Ž. i B. Inhelder (1996).

² Fontana (1995 :82): **Gramatička kompetencija** omogućava iskazivanje značenja na tačan, jasan i društveno prihvaćen način. **Socio-lingvistička kompetencija** omogućava opštenje na način koji odgovara statusu osobe sa kojom se komunicira, i u skladu sa normama i konvencijama društvenog konteksta. **Kompetencija diskursa** se ogleda u sposobnosti da se povežu lingvistički izrazi na način na koji pokazuju kontinuitet i progresiju pa se tako izbegavaju protivurečnosti i nebitne stvari, a tiče se i prenošenja značenja na jasan i tečan način. **Strateška kompetencija** omogućava ispravnu upotrebu stilskih figura kao što su metafore, poredjenja, ili fonetske karakteristike kao što su intonacija, visina i slično. Fontana navodi da neki autori još dodaju i **analitičku kompetenciju** koja se odnosi na unutrašnji jezik neophodan za efektivno razmišljanje i koji omogućava detetu da stvara i razvije strategije za rešavanje problema.

³ Vygotsky, L. S. (1978).

Učenje stranog jezika je složen proces. Taj proces se sastoji od uzajamnog dejstva samog procesa učenja, postupaka nastavnika, ličnosti i stavova učenika, kao i prethodnih iskustava učenika. U nastavi stranih jezika važnu ulogu igraju razni kognitivni i afektivni procesi. U našoj sredini u nastavi stranih jezika (posebno engleskog), velika pažnja se poklanja kognitivnim procesima. Na primer, pisci udžbenika nastoje da pronadju tekstove koji će na odgovarajući način uvesti jezičke strukture i jezičke funkcije, dok nastavnici nastoje da osposobe učenike da samostalno uče i uočavaju jezičke zakonitosti.

Izuzetno je važno obratiti pažnju na znanja i kognitivne sposobnosti koje učenici već poseduju kada počnu da uče strani jezik zato što oni u taj proces ulaze sa određenim znanjima. Pre svega, oni već vladaju maternjim jezikom, pa je logično očekivati da prilikom učenja stranog jezika koriste sve ono što znaju o svom maternjem jeziku. Kognitivni mehanizmi koje poseduju i koje koriste prilikom uočavanja zakonitosti u svom jeziku, pomoći će im da prepoznaju obrasce i u stranom jeziku. Učenici će koristiti i znanja o svetu koja već poseduju kako bi bolje razumeli nastavni materijal. Pored svega toga, oni vladaju i komunikacijskim strategijama na maternjem jeziku pa će ih koristiti i prilikom komunikacije na stranom jeziku.

Iako je pohvalno što se kognitivnom aspektu poklanja puno pažnje, treba istaći da se afektivni aspekt često zanemaruje u nastavi uopšte, pa tako i u nastavi stranog jezika. Na žalost, nastava koja ne uzima u obzir emotivne reakcije učenika na učenje stranog jezika ima ozbiljne nedostatke.

Iz višegodišnjeg rada sa ovim uzrastom, uočava se da ono što adolescente razlikuje od dece i od odraslih polaznika jezičkih kurseva jeste njihova potraga za identitetom. Potreba da pronadju mesto u svom okruženju i da razumeju sebe bolje, posledica je promena kroz koje oni prolaze. Da bi se mladim ljudima omogućilo da saznaju što više o sebi, nije dovoljno primenjivati samo tehnike komunikativnog pristupa. Veoma je bitan kvalitet komunikacije izmedju nastavnika i učenika, a posebno izmedju samih učenika. Puhta, Šrac (Puchta , Schratz 1996:3) ističu da: “Ukoliko su učesnici spremni da o sebi govore otvoreno i da čuju šta drugi imaju da im kažu, ukoliko su samostalni a ipak spremni da saradjuju, samo u tom slučaju komunikaciju možemo nazvati uspešnom.”¹ Kada nastava podstiče kod učenika želju da saznaju više o sebi i drugima, tada časovi dobijaju mnoge pozitivne, afektivne karakteristike koje motivišu učenike da uče strani jezik. Pored toga, kroz razgovore sa drugima i kroz spremnost da se sasluša mišljenje sagovornika, razvijaju se veštine koje su učenicima potrebne za unapredjivanje kvaliteta svakodnevne komunikacije.

Adolescenti predstavljaju veliki deo učeničke populacije. Dok na tržištu postoji dosta leterature i udžbenika posvećenih radu sa decom, iznenadjujuće je mali broj udžbenika za učenje stranih jezika namenjenih prevashodno adolescentima. U školama stranih jezika nije redak slučaj da se adolescenti stavljaju u grupe sa odraslim polaznicima i da se nastava zasniva na udžbenicima za odrasle.

¹ Puchta, Schratz, 1996:3: “If the participants are being both frank and considerate, independent yet cooperative... then the quality of communication is high.”

Kod nas postoji još jedna specifičnost, posebno kada se radi o nastavi engleskog jezika. Učenici koji su sada adolescenti, izloženi su nastavi stranog jezika od prvog razreda osnovne škole, tako da se očekuje da posедуju zavidan fond reči. Oni najčešće mogu da razgovaraju o velikom broju tema, pod uslovom da ih te teme zanimaju. Međutim, jezički kursevi za odrasle obično se ne bave temama koje su zanimljive mladim ljudima. Vrlo često te teme nemaju veze sa svetom adolescenata niti sa njihovim interesovanjima, pa će se oni redje uključivati u razgovor. U takvoj situaciji, pred nastavnika se postavlja dodatan zadatak: da različitim aktivnostima motiviše kako adolescente, tako i odrasle polaznike svoje grupe.

Imajući u vidu razvojne specifičnosti ovog uzrasta, kao i broj adolescenata u školama, ovaj rad ima za cilj postavljanje metodskih osnova nastave stranog jezika u periodu adolescencije i sve to u okviru humanističkog pristupa. Ovaj rad se bavi:

- 1) razvojnim (fizičkim, kognitivnim, emotivnim i socijalnim) promenama do kojih dolazi u adolescenciji, kao i specifičnim potrebama i interesovanjima na ovom uzrastu, što se sve skupa mora uzeti u obzir prilikom izrade i izvodjenja nastavnog plana i programa;
- 2) afektivnim procesima koji imaju važnu ulogu u učenju stranog jezika u periodu adolescencije.

U ovom radu pošlo se od kognitivnih stilova i afekta kao značajnih činilaca u nastavi stranih jezika. Kognitivni stilovi su bitni zato što svaki pojedinac na različit način doživljava i obradjuje stvarnost. Učenici bolje usvajaju jezik ukoliko se sa njim susreću na način koji odgovara njihovom kognitivnom stilu. Emocije takodje utiču na to kako se stvarnost doživljava i obradjuje. Ukoliko se za proces učenja jezika vezuju pozitivne emocije, jezik će se brže i bolje savladavati. Međutim, u toku rada na ovoj temi i na osnovu dobijenih rezultata, postalo je jasno da je potrebno imati u vidu i društveni aspekt nastavnog procesa. Humanistički pristup u sebi sadrži kognitivnu, afektivnu i socijalnu komponentu. Upravo zbog svoje sveobuhvatnosti, humanističkom pristupu i svesti o njegovoj važnosti, posvećuje se velika pažnja u ovom radu.

Rad je organizovan u dve celine: teorijski deo i istraživački deo. Prva celina se bavi teorijskim osnovama nastave stranih jezika u adolescnciji: obuhvaćene su razvojne karakteristike adolescencije, objašnjena je uloga afekta i kognitivnih stilova u nastavi i dat je osvrt na humanistički pristup i njegov značaj.

Druga celina se odnosi na istraživanje koje je sprovedeno kako bi se utvrdio značaj humanističkog pristupa u nastavi i njegov uticaj na uspeh učenika u učenju stranog jezika. Eksplorativnoj prirodi ovog istraživanja najviše je odgovarala kvalitativna orijentacija. Rezultati istraživanja grupisani su u tri kategorije: uloga humanističkog pristupa u nastavi stranih jezika; izbor sadržaja koji su interesantni učenicima i važnost interaktivnih odnosa.

2.

Opšte karakteristike adolescencije

Adolescencija je period koji označava prelaz iz detinjstva u doba zrelosti. Sama reč “adolescencija” potiče od latinskog glagola *adolascare* koji znači “odrastati”.

Autori koji se bave ovim životnim dobom smatraju da adolescencija počinje pubertetom.¹ Kimel and Viner (Kimmel, Weiner 1995) daju dva pokazatelja za određivanje trajanja adolescencije: biološki uzrast se uzima za početak, a socijalni pokazatelj se uzima za kraj adolescencije. Biološke promene se odnose na promene do kojih dolazi u razvoju organizma. Te promene su rezultat hormonskog stanja organizma, razvoja kostiju, pojave menstruacije kod devojčica i pojave sekundarnih polnih karakteristika. Socijalni pokazatelj se odnosi na društvenu zrelost mlade osobe, na životno razdoblje kada je ta osoba spremna da preuzme ulogu odrasle osobe. Neki od pokazatelja dostizanja socijalne zrelosti su osamostaljivanje od roditelja, otpočinjanje radnog odnosa, osnivanje porodice. Ivić (u svom neobjavljenom radu “Psihosocijalne promene u adolescenciji”) ističe da je ključni aspekt za razumevanje adolescenata raskorak između biološke i socijalne zrelosti, odnosno, perioda njihove socijalne integracije.

¹ Pedagoška enciklopedija II-281: Pubertet je “razvojni period u kome generativni organi postaju sposobni za funkcionisanje i kada se javljaju sekundarne polne karakteristike”. Pubertet se odnosi kako na biološke promene do kojih dolazi u toku seksualnog sazrevanja deteta, tako i na ostale telesne promene u ovom periodu.

Obično se navode tri perioda adolescencije:

- rana adolescencija (od 12 do 15 godine);
- srednja adolescencija (od 15 do 17 godine) i
- pozna adolescencija (posle 17 godine).

Haroks (Harrocks, 1976) identifikuje šest bitnih karakteristika perioda adolescencije:

1. adolescent u sve većoj meri postaje svestan sebe, ima predstavu o tome kako idealno treba da izgleda i stalno poredi idealnog i stvarnog sebe;¹
2. adolescent nastoji da pronadje svoj status u društvu;²
3. odnosi u grupi su izuzetno značajni, adolescenti se ponašaju onako kako od njih očekuje grupa kojoj žele da pripadaju i prihvataju stavove svojih vršnjaka;³
4. adolescencija je period kada se prihvataju telesne promene i revidira slika o izgledu tela;

¹ Adolescenti postaju svesni sebe - Prilog 3: Učenik "Internacionalne škole" opisuje sebe na sledeći način: "Ignorant, apathetic, inconsiderate, and bent on appearing laid back when in fact you're uptight and do want the system tells you to".

² Nalaženje statusa u društvu - Prilog 3: O nalaženju svog mesta u društvu, dva učenika "Internacionalne škole" pišu sledeće: "The point that I'm trying to get across is: when you live the way I do, you can attempt to have a moment of realization, but will almost always find that, despite all your effort to be different, you're pretty much part of the same crowd." Prilog 6: Jedan drugi učenik navodi: "The hardest and usually the most painful aspect of growing up is forming relationships of any kind."

³ Odnosi i pripadanje grupi - Prilog 4: O svojoj potrebi da pripadaju učenik "Internacionalne škole" piše sledeće: "Svi mi ipak želimo osećaj da pripadamo negde, da imamo mesto gde nas svi prihvataju takvi kakvi smo. Naravno da mi smeta; ali se na žalim... čak se nadam da ću naučiti još par jezika, pa da ću još manje da pripadam jednoj specifičnoj grupi."

5. adolescencija je i period intelektualnog razvoja. Očekuje se sticanje različitih veština i usvajanje velikog broja koncepata koji će mladom čoveku trebati kasnije u životu i učenicima nije odmah jasna upotrebna vrednost tih veština i koncepata, pa je to često razlog što adolescenti nisu motivisani za učenje;¹

6. adolescencija je vreme kada dolazi do ispitivanja mnogih vrednosti, idealizam mlade osobe sukobljava se sa stvarnošću.²

2. 1. Biloške promene u adolescenciji

Pubertet sa sobom donosi niz dramatičnih telesnih promena. Dolazi do promena u telesnom funkcionisanju i fizičkom izgledu. U toku puberteta telo se brzo menja, ono se razvija i seksualno sazreva. Ove fizičke promene vode iz detinjstva u zrelost.

Rane, predpuberteske promene postaju uočljive pojavom sekundarnih seksualnih karakteristika. Najbitnije promene su:

- Pojačano lučenje hormona testostosterone i esterogena. Ovi hormoni utiču na razvoj jajne ćelije i spermatozoida i ubrzavaju metaboličke procese. Adolescenti se

¹ Kao ilustracija intelektualnog razvoja - Prilog 5: Učenik piše o filmu koji je prikazan u toku časa i navodi sledeće: "I must admit, the second time I was **forced** to watch the film, I started noticing hidden metaphors, concealed meanings and a very critical view of today's society."

² O ispitivanju vrednosti - Prilog 4: "Živim u Srbiji, družim se sa Srbima, sa ljudima koji kada dobiju 200 dinara, takodje dobiju jedan veliki blentavi osmeh na licu – presrećni su. Sa druge strane, idem u Internacionalnu školu, gde veći deo ljudi, kada imaju 200 dinara u džepu, smatraju da su švorc. I tako nalazim sebe u nekoj sredini; nit tamo nit vamo."

suočavaju sa teškoćama prilikom prilagođavanja iznenadnim seksualnim porivima i agresiji.

- Pojčano lučenje hormona dovodi do pojave sekundarnih polnih karakteristika.
- Viši nivo testosterona i estrogena stimuliše hipofizu da proizvodi hormone rasta. Telo raste brže, tako da se u roku od tri do pet godina dostiže visina odrasle osobe. Razvija se i skelet, kosti postaju čvrste i rast se završava.
- Hormoni ne menjaju samo telo adolescenata, već doprinose i velikim oscilacijama u raspoloženju koje su karakteristične za ovo životno doba.

Biloške promene bitno utiču na način na koji adolescenti doživljavaju sebe. Veliki problem može da predstavlja uklapanje tih promena u sliku koju je mlad čovek već stvorio o sebi. Brojna istraživanja pokazuju da su adolescenti veoma osetljivi ako se promene ne poklapaju sa onim što se u datoj kulturi smatra poželjnim izgledom i poželjnim ponašanjem.¹

Za razumevanje ponašanja adolescenata važno je znati kako promene u mozgu utiču na njihovo ponašanje. U periodu adolescencije, mozak nastavlja da se razvija.² Najznačanija razlika između mozga adolescenta i mozga odrasle osobe je u onome što se dešava u limbičkom mozgu i prefrontalnom korteksu³. Limbički mozak je smešten između

¹ Lerner, Karabenick, 1974.

² Prilog 12: Slika mozga

³ Najnovija istraživanja (Porter, 2009) navode da se mozak razvija znatno duže nego što se do sada mislilo, i da njegov razvoj traje sve do 25 godine života.

korteksa i moždanog stabla i njegova uloga je kontrolisanje emocija. U prefrontalnom kortekstu (odnosno prednjem delu čeonog režnja) nalazi se radna memorija (Porter, 2009). Prefrontalni korteks je takodje zadužen za procese koji nam pomažu da formiramo sudove, obavljamo analitičke i verbalne zadatke, kontrolišemo impulse, donosimo ispravne odluke. Upravo ovaj deo mozga razlikuje čoveka od ostalih životinja.

U sredini limbičkog područja nalazi se amigdala, reptilski deo mozga koji je zadužen za “dizanje uzbune”. Amigdala reaguje tako što upozorava na opasnost. Ona se aktivira ukoliko nas nešto iz situacije u kojoj se nalazimao, podseti na prethodno iskustvo koje je kod nas izazvalo negativne emocije. Kada je amigdala upozorila na pretnju, u telo se izlučuje mnogo kortizona. U takvim situacijama viši misaoni procesi ustupaju mesto automatskom funkcionisanju koje nam pomaže da preživimo. Negativne emocije smanjuju kapacitet mozga za razumevanje, uočavanje značenja, pamćenje i više misaone procese.

Kada reaguju na određenu situaciji, adolescenti ne angažuju isti deo mozga kao što je to slučaj sa odraslom osobom. Odrasla osoba koristi frontalni korteks a adolescent koristi amigdalu. Odrasla osoba može kontrolisati svoje odgovore na poruke koje dobija iz amigdale. Korteks može poslati signal i reći da se odustane od reakcije ‘napadom’ na uočenu opasnost. Međutim, kod adolescenata to nije slučaj. Dok oni nastoje da daju odgovore ili da uspostave komunikaciju sa nekim, sve vreme je aktivna amigdala i ona ima vrlo važnu ulogu prilikom tumačenja izraza lica i govora tela. Dok nastoje da donesu sud, adolescenti ne rešavaju samo problem, oni se istovremeno trude da protumače reakcije ljudi iz svog

okruženja (Porter, 2009). Kada adolescent na osnovu nečijeg izraza lica zaključi da je ta osoba neprijateljski raspoložena prema njemu, tada dolazi do jake emotivne reakcije. Upravo zbog velike uloge koju amigdala ima prilikom donošenja odluka i kod raznih reakcija, adolescenti često pogrešno tumače određene situacije. S obzirom na to da razumevanje odrasle osobe potiče iz sasvim drugog dela mozga, često su bezuspešna nastojanja da se adolescentu objasni situacija i da je on pravilno razume.

2. 2. Kognitivni razvoj u adolescenciji

Kognitivni razvoj se tiče razvijanja mišljenja i donošenja sudova. Prema Pijažeu u periodu adolescencije počinje i završava se prelaz sa konkretnog na formalno-logički nivo mišljenja.¹ To znači da adolescenti imaju sposobnost apstraktnog mišljenja i njihovo razumevanje nije ograničeno neposrednim, konkretnim iskustvom. Na osnovu konkretnih, opažajnih podataka, oni mogu da sagledaju situaciju, donesu zaključke i da razmišljaju o mogućim posledicama. Adolescenti mogu da postavljaju i proveravaju hipoteze, stvaraju svoje teorije, dovedu u vezu uzroke i rezultate određenih pojava. Apstraktno mišljenje omogućuje razumevanje analogija, metafora, satire i ironije.

¹ Kuhn, D., Langer, J., Kohleberg L. & Haan, N.S. (1977) Pojedinci neće automatski preći iz faze konkretnih operacija u narednu kognitivnu fazu u procesu biološkog sazrevanja. Samo 35% srednjoškolaca u razvijenim zemljama stiže do faze formalnih operacija, dok mnogi ljudi ne udju u tu fazu čitavog života. Fizičko sazrevanje predstavlja samo osnovu, ali potrebno je posebno okruženje kako bi adolescenti dostigli fazu formalnih operacija.

Sa ulaskom u period formalnih operacija, mišljenje postaje fleksibilnije. Postoji svest o tome da se jedan problem može rešiti na različite načine, kao i da se jedna stvar može posmatrati iz različitih uglova. Proširuje se i vremenska dimenzija. Dok deca razmišljaju u svetlu sadašnjosti, adolescenti razmišljaju o budućnosti i onome što se može desiti.

Prelazak na formalno logički nivo mišljenja ogleda se i u “izmenjenom načinu posmatranja i shvatanja stvarnosti”.¹ Razvoj pojmovnog mišljenja omogućio je da se stvaraju teorije i hipoteze. Međutim, usled ograničenog iskustva, adolescenti na svet gledaju crno-belo. Pored toga što adolescenti uglavnom mogu primenjivati logičke operacije na školske zadatke, oni često nisu u stanju da to učine kada su u pitanju njihove lične nedoumice. Ukoliko se pojave problemi emotivne prirode, tada se često pomućuje sposobnost adolescenata da razmišljaju na složeniji način.

U periodu rane adolescencije, upotreba složenijeg razmišljanja se usresređuje na donošenje odluka u školi i kod kuće. Počinju da se dovode u pitanje autoriteti i društveni standardi.² Tada se formiraju i verbalizuju misli i pogledi o raznim temama, obično su to one teme koje se odnose na lični život (kojim sportom da se bavi, kako treba izgledati, koja pravila roditelji treba da promene).

U periodu srednje adolescencije učenici već imaju izvesno iskustvo u korišćenju složenijih procesa razmišljanja i nije retko sresti adolescente koji raspravljaju o filozofskim

¹ Pedagoška enciklopedija (1986, I: 38)

² Prilog 8: U svojim beleškama, jedan učenik Internacionalne škole iznosi sledeće zapažanje: “You are not a child anymore, but everyone treats you like one, and you are not a grown up yet, but you want to be treated like you are. Hard times are inevitable with teachers, parents, in one word with grown ups.”

pitanjima. Mnoge stvari se dovode u pitanje, obimnije se analizira, počinje se sa razmišljanjem o sopstvenom etičkom kodu. Isto tako, adolescenti su u stanju da prihvate postojanje različitih mogućnosti rešavanja životnih situacija, razvijaju identitet i razmišljaju o budućnosti. Sistematično razmišljanje neminovno počinje da utiče na odnose sa drugima.

U toku pozne adolescencije, složeni procesi mišljenja se koriste za razmišljanje o globalnim konceptima kao što su pravda, istorija, politika, patriotizam. Razvijaju se kako idealistički pogledi na određene teme, tako i netrpeljivost prema suprotnim stavovima, donose se odluke o budućem zanimanju, razmišlja se o ulozi u društvu.

Ivić ističe da efikasnost bilo kog oblika nastave kod adolescenata u velikoj meri zavisi od njihovih psiholoških karakteristika¹. Smatra se da neće biti efikasni oni oblici nastave koji se odvijaju u vidu predavanja, koji govore na apstraktan i uopšten način, koji su čisto kognitivne prirode i koji se sastoje u prenošenju znanja. Ovakvi oblici nastave ne uspevaju da uspostave kontakt sa adolescentom pojedincem jer svemu tome stoji na putu emocionalni doživljaji i adolescentni egocentrizam.² Ivić zaključuje da više šanse da dopru do adolescenata imaju oni vidovi nastave koju su interaktivni i koji omogućavaju da svaki adolescent ispolji ono što ga tišti, i koji su povezani sa neposrednim iskustvom. Svaki pokušaj nastave iz pozicije “onog koji sve zna” naići će na otpor i neprihvatanje.

¹ Ivić, neobjavljen rad: “Psihosocijalne promene u adolescenciji”.

² Elkind (1967) pod adolescentnim egocentrizmom smatra doba u kome adolescenti prolaze kroz period introspekcije i kada su obuzeti sobom.

Da bi nastava imala efekta, poželjno je da polazna osnova bude potencijal mladih ljudi, ono što oni već znaju, umeju, o čemu su razmišljali. Nastava u kojoj bi glavnu ulogu imali vršnjaci, grupne diskusije i razmene mišljenja osoba sličnog nivoa iskustva ima mnogo veće šanse za uspeh od “klasičnih” školskih oblika rada.

2. 3. Socijalni razvoj u adolescenciji

Socijalni razvoj u velikoj meri zavisi od iskustva koja adolescent ima u porodici i sa vršnjacima u školi. Ovaj period odrastanja se odlikuje sve čvršćim kontaktima sa vršnjacima, i sve većom potragom za emocionalnom podrškom izvan porodice. Roditelji ne predstavljaju više jedini izvor sigurnosti i započinje se psihološko odvajanje od roditelja. Druženje sa vršnjacima pomaže da se prevazidju česta osećanja usamljenosti i da se adolescenti osećaju prihvaćenima od strane društva.¹ U ranoj adolescentciji, formiraju se drugarstava sa osobama istog pola i obično se dolazi do stvaranja takozvanih “klika”². Članovi takve grupe obično pokušavaju da se ponašaju isto, oblače se slično, imaju tajne kodove i učestvuju u istim aktivnostima. Vršnjaci su važni, ali pritisak grupe ne mora da bude izražen. U ovom periodu, individualne razlike se bolje tolerišu nego što će to biti slučaj kasnije. Bez obzira na to što je mišljenje vršnjaka bitno, na ovom uzrastu, još uvek je prisutno identifikovanje sa roditeljima i nastavnicima.

¹ Prilog 6 - Učenik piše o knjizi “Lovac u Raži” i navodi: “Poor social interactions detached Holden from leading normal teenage life and caused him to stand out.”

² Reč “klika” potiče od engleske reči “clique” i odnosi se na manju grupu ljudi koje provode vreme zajedno i ne prihvataju rado druge osobe u svoju grupu.

Kako se približavaju srednjem periodu adolescencije, raspon prijatelja postaje veći i zabavljanje postaje sve češća pojava. Postupci mlade osobe mogu u velikoj meri biti izmenjeni zbog pritiska vršnjaka. Kontakti sa vršnjacima, najpre istog, a zatim i suprotnog pola, omogućuju istraživanje vlastitog identiteta.¹

Za ovaj uzrast je najbitniji društveni razvoj. Amigdala je izuzetno aktivna, posebno u situacijama koje dovode do uključivanja nekoga u grupu ili odbacivanja iz grupe. Nastavnici stoga, moraju poklanjati pažnju razvijanju saradnje i uspostavljanje dobrih odnosa u grupi, jer se učenici koji budu isključeni iz grupe, neće osećati sigurnima. Nastavnici i dalje bitno mogu da utiču na svoje učenike, i učenici su često spremni da priznaju da su im nastavnici važni.

Kako dete raste, tako postaju ozbiljniji i njegovi odnosi prema drugima. Do kasne adolescencije, od mlade osobe se očekuje da je naučila da ima u vidu potrebe drugih i da ne misli samo o sebi. Uzimanje u obzir potreba drugih osoba dovodi do toga da se adolescent sve više oslanja na sebe i u većini slučajeva postaje odgovorniji. Pred kraj srednje škole, adolescenti sve više funkcionišu kao odrasli. Promene raspoloženja su redje ali ukoliko su promene raspoloženja i prisutne, mlade osobe su uglavnom već izgradile mehanizme da se

¹ Pijaže, Ž., Inhelder, B. (1978) *Intelektualni razvoj deteta*, Beograd.

sa njima nose na društveno prihvaljiv način. Pritisak grupe nije toliko veliki, ali alkohol, seks i droga predstavljaju sve veće izazove.¹

Erikson na period adolescencije gleda kao na period u kome potraga za identitetom predstavlja ključni izazov. Ukoliko se ne uspostavi jak osećaj ličnog identiteta, onda ishod može biti zbunjenost i nerazumevanje svoje uloge, besciljnost i asocijalno ponašanje. Adolescenti sa jačim osećajem identiteta se opisuju kao manje podložni pritisku vršnjaka, oni ispoljavaju veći stepen samoprihvatanja, optimistični su i veruju da upravljaju svojom sudbinom. Stoga je značajna uloga nastavnika da se lični identitet razvija u pozitivnom smeru, da podstiče učenike da sami donose odluke, pomažući im pritom da ispolje svoju individualnost na prihvatljive načine. Ivić smatra da škola ima veliki značaj u procesu socijalizacije.² Adolescenti koji se identifikuju sa školom, obično se lakše identifikuju i sa svetom odraslih te bez većih problema prelaze u zrelost.

¹ Prilog 6: U svom sastavu, učenik piše: "Teenage life, many say, is the most difficult phase that one has to undergo in his or her life." Prilog 8: "People say that this period of life is the best one, but it doesn't seem like that to me all the time."

² Ivić, neobjavljen rad: "Psihosocijalne promene u adolescenciji".

3.

Uloga afekta u učenju stranog jezika

Jezik je sastavni deo skoro svakog aspekta ljudskog ponašanja i ne može se posmatrati odvojeno od toga kako živimo, razmišljamo i kako se osećamo. Braun (Brown 1994:101) navodi da se u središtu našeg razmišljanja i našeg ponašanja nalaze emocije. On smatra da je “razumeti kako se ljudi osećaju, kako reaguju, u šta veruju i kakav je njihov sistem vrednosti predstavlja izuzetno važan aspekt teorije usvajanja drugog jezika.”¹ Pajk (Pike 1967:26) ističe da je jezik “ponašanje, to jest, faza ljudske aktivnosti koja se ne može suštinski posmatrati odvojeno od strukture neverbalne ljudske aktivnosti.”²

Sve je više istraživačkih radova u psihologiji koji ističu važnost emotivnosti u životu svakog pojedinca. Isto tako se ukazuje na blisku vezu između uspeha u životu i emotivnih i kognitivnih aspekata inteligencije. Ne tako davno, pojavio se koncept emotivne inteligencije.³ Ovaj koncept obuhvata veštinu opažanja emocija, sposobnost kontrolisanja svojih emocija, kao i razumevanje emocija drugih ljudi i grupe ljudi. Upravo sposobnost

¹Brown, 1994:101: “Understanding how human beings feel and respond and believe and value is an exceedingly important aspect theory of second language acquisition.”

² Pike, 1967:26: “... language is behavior, that is, a phase of human activity which must not be treated in essence as structurally divorced from the structure of nonverbal human activity.”

³Goleman, 1996

razumevanja emocija je veoma značajna za uspostavljanje socijalnih odnosa koji su od ključne važnosti u adolescenciji.

Arnold (1999) definiše afekt kao “aspekte emocija, osećanja, raspoloženja ili stavova koji utiču na ponašanje”.¹ Afekt utiče na stavove učenika prema jeziku koji uči, na njegove stavove prema ljudima koji taj jezik govore i na učenikove emotivne reakcije. Stevick (u Arnold, 1999:44) tumači afekt na sledeći način: “Nečiji ‘afekt’ prema određenoj stvari, postupku, situaciji ili iskustvu je kako se ta stvar, postupak, situacija ili iskustvo uklapaju u nečije potrebe i ciljeve, a to sve utiče na emocije te osobe... afekt se odnosi na namere i emotivnu stranu reakcija neke osobe na ono što se dešava oko nje”.²

U proces učenja vrlo je važno uključiti emocije. Emocije se pojavljuju u svim fazama procesa učenja i one nam pomažu da se razume zašto u nekim slučajevima ne dolazi do usvajanja. Sternova (Stern, 1983:386) tvrdnja da “afektivna komponenta doprinosi makar u istoj meri, a često i mnogo više, učenju jezika nego što to čine kognitivne veštine”³ potvrđena je nizom interdisciplinarnih istraživanja koja pokazuju da afektivne varijable imaju važan uticaj na razvoj jezika. Prilikom učenja stranog jezika, učenik se plaši da će praviti greške i da će mu se ostali učenici smežati, a posebno ako se jezik uči u grupi. Zbog toga se emocije, motivacija i pouzdanje ne mogu zanemariti u nastavi stranog jezika.

¹Arnold, 1999:3: “aspects of emotion, feeling, mood or attitude which condition behaviour”

² Stevick u Arnold, 1999:44: “One’s ‘affect’ towards a particular thing or action or situation or experience is how that thing or that action or that situation or that experience fits in with one’s needs or purposes, and its resulting effect on one’s emotions ... affect is a term that refers to the purposive and emotional sides of a person’s reactions to what is going on.”

³Stern, 1983:386: “the affective component contributes at least as much and often more to language learning than the cognitive skills”

Emocije podstiču mišljenje, utiču na opseg pažnje i donošenje odluka. Damazio (Damasio 1994) objašnjava kako su sa neurobiološkog aspekta emocije deo razuma, a LeDoux (LeDoux 1996:25) smatra da su emocija i kognicija neraskidivo povezani i da “um bez emocija zapravo i nije um”.¹ Kada su prisutne negativne emocije, kao što su anksioznost, strah, ljutnja, tuga i slično, znatno se smanjuje mogućnost za učenje.

Afektivna i kognitivna strana procesa učenja se uzajamno ne isključuju. Damazio (1994) se bavio fiziološkim odnosom između emocija i kognicije. On navodi da mozak šalje “hemijske poruke” koje utiču na efikasnost kognitivnih procesa i pokazuje da sa neurobiološkog stanovišta, emocije predstavljaju sastavni deo procesa donošenja zaključaka. Izvesni aspekti emocija ne mogu se odvojiti od racionalnog. Ovo je izuzetno važno za adolescente, koji značajne odluke često donose pod uticajem emocija. Ovaj koncept je na strani jezika primenio Šuman (Schumann 1990). On objašnjava da deo mozga – amigdala, procenjuje emotivni stimulus i prenosi “hemijske poruke” u druge centre za emocije u mozgu. Kada se ti centri aktiviraju, oni mogu da utiču na ono šta pojedinac opaža i uči, na taj način doprinose učenju stranog jezika. Tako, pozitivne emocije koje podstiču hemijske reakcije u amigdali, omogućavaju usvajanje jezika. Podsticanje različitih pozitivnih emocija, kao što su na primer saosećanje i samopouzdanje, u velikoj meri se može unaprediti proces učenja jezika.

¹ LeDoux, 1996:25: “minds without emotions are not really minds at all”.

Emocije učenika i nastavnika utiču na tok i kvalitet interakcije. Baveći se usvajanjem jezika, Krašen (1981) uvodi termin *afektivni filter* i objašnjava njegov značaj u procesu učenja. Krašenova opšte prihvaćena tvrdnja jeste da je učenik motivisaniji kada je proces učenja zabavan i kada se oseća prijatno. Opuštena atmosfera na času utiče na poboljšanje samopouzdanja kod učenika. Nastavni sadržaj je bitan, ali je neophodno da učenik bude spreman da usvoji taj sadržaj. Učenik nije spreman ukoliko je afektivni filter “uključen”, ako nema dovoljno samopouzdanja, ako se plaši da će napraviti greške i da će mu se drugi smežati zbog onoga što bude rekao. Ukoliko učenik doživljava čas kao mesto na kome će se razotkrivati njegovi nedostaci, tada se od njega ne može ni očekivati da aktivno učestvuje na času.

U nastavi se puno stvari zasniva na emocijama. Nastavnici intuitivno koriste emocije kako bi naveli učenike na kreativno razmišljanje, a učenici koriguju svoje ponašanje tumačeći emotivne poruke koje od nastavnika dobijaju kroz izraz lica, ton glasa i slično. Langacker (Langacker 2000:9) govori o tumačenju i prenošenju poruka ističe da “nije lingvistički sistem taj koji sam po sebi konstruiše i razume nove izraze, već je to osoba koja koristi jezik, i u tu svrhu organizuje čitav niz stvari koje su joj na raspolaganju.”¹ Tako sam učenik dolazi u centar interesovanja i poželjno je da na jezički sistem gleda kao na sredstvo koje može upotrebiti za ispunjavanje komunikativnih potreba u odredjenom trenutku.

¹ Langacker, 2000:9 “It is not the linguistic system per se that constructs and understands novel expressions, but rather the language user, who marshals for this purpose the full panoply of available resources.”

Golman (Goleman 1997) je našao puno dokaza koji idu u prilog tome da je emotivni život isto toliko bitan za određivanje uspeha koliko su bitne i kognitivne karakteristike. Nova saznanja u vezi sa funkcijama mozga, ističu povezanost mišljenja i emocija, i objašnjavaju zašto se smanjuje sposobnost razmišljanja i učenja u slučajevima kada strast preovlada nad razumom. Sposobnost da se pepoznaju različite emocije, kao i sposobnost da se iskažu emocije na prihvatljiv način, su neophodne za napredovanje u savremenom svetu. Sličan stav zauzima i Moskowicz. Ona smatra da u izvesnim slučajevima učenici nisu u stanju da kontrolišu svoje emocije, organizuju svoj život ili komuniciraju sa drugima i da se upravo tada smanjuje njihova sposobnost za učenje. To se odnosi čak i na one učenike koji imaju uspeha na akademskom planu (Moskowitz, 1978:19).

Način na koji učenik doživljava sebe utiče i na to kako on doživljava svoje okruženje. Pozitivna samopercepcija je osnova za zdrav sistem vrednosti. Bruner (u Arnold 1999: xii) ističe da ukoliko se obrazovne institucije ne bave vrednostima i afektivnim pitanjima, kao što je na primer samopercepcija, učenici će se u tom slučaju okrenuti brojnim “anti školama” koje će im zasigurno dati modele – iako najverovatnije oni neće biti društveno najpoželjniji. Slično mišljenje iznosi i Moskowicz (1978:19): “Uopšteno govoreći, škole ne podstiču kombinovanje afektivnih iskustava sa nastavom predmeta. Bez sumnje, to je razlog što mnogi mladi ljudi ne smatraju da je škola mesto na kome se

dešavaju stvari koje su važne u životu¹.” Potrebno je da se ujedine kognitivni i afektivni aspekti kako bi bio moguć razvoj cele osobe. Međutim, iako se treba baviti afektom, to samo po sebi neće pružiti rešenje svih problema u procesu učenja, i to nikako ne znači da treba manje pažnje poklanjati kognitivnim aspektima u procesu učenja.

Prema Šumanu (1997), afekt ima centralnu ulogu u razumevanju svih dostignuća na stranom jeziku. On još smatra da je učenje stranog jezika pod uticajem emocija i da emocije stoje iza većeg (ako ne i čitavog) dela kognicije. Sličnog je mišljenja i Stern (1983:386). On navodi da afektivna komponenta doprinosi usvajanju sadržaja u istoj meri kao i kognitivne veštine.

U središtu obrazovanja treba da se nalazi učenik. Ukoliko je to slučaj, učenik će u značajnoj meri odredjivati sadržaj časova, donositi odluke i izjašnjavati se o svom napretku. Tako je učenik osoba koja ima svoje afektivne potrebe i reaguje na određene načine. Viliams i Burden (Williams and Burden 1997:28)² smatraju da se učenikove potrebe moraju “uzeti u obzir kao sastvni deo učenja, kao i određeni životni konteksti onih koji su uljučeni u nastavni proces”. U ovom kontekstu značajna su stanovišta Karla Rodžersa (Rogers 1951:483) koji ističe značaj afekta u svim obrazovnim kontekstima. On na učenika gleda

¹ G Moskowitz, 1978:19. “Generally, schools have not encouraged combining affective experiences with the learning of subject matter. This is no doubt one reason why many youngsters don’t find the classroom a place where things that are important to their happen.”

²Williams and Burden, 1997:28. “be considered as an integral part of learning, as also must the particular life context of those who are involved in the teaching-learning process.”

kao na pojedinca u “svetu koji se stalno menja, a čiji je on centar”¹ navodeći da učenikova percepcija postaje i njegova stvarnost. Posebno je važno zadovoljiti i društvene potrebe, a one bivaju zadovoljene kada osoba oseti da je drugi poštuju. Nastavnici treba da obrate pažnju na afektivnu i kognitivnu prirodu učenika, kao i na njihove potrebe, ne samo kako bi im pomogli da žive ispunjenijim životima i da budu odgovorni članovi društva, već i da čineći to, poboljšaju nastavu.

Iako se mnogi autori slažu da je afektivni domen bitan za učenje, često se preko njega prelazi, verovatno zato što je jako teško proceniti da li su nastavni ciljevi iz ovog domena postignuti. U praksi, najviše truda se ulaže u kognitivne aspekte nastave. Pravci u kognitivnoj lingvistici se bave onim što se dešava u mislima učenika (Cook, 2000). Proučavanja u ovoj oblasti se zasnivaju na pretpostavci da usvajanje / učenje znači nezavisni razvoj gramatičke i fonološke kompetencije a ne interakciju sa fizičkim, društvenim i ličnim razvojem učenika. Rezultat toga je da se malo pažnje poklanja ulozi okoline u kojoj se jezik uči ili usvaja. Zapostavljanje afektivnog aspekta proističe i iz činjenice da je ocenjivanje kognitivnog aspekta učenja mnogo jasnije nego ocenjivanje afektivnog.

Grupa autora okupljenih oko Bluma bavila se afektivnim domenom u nastavi. Rezultat njihovog rada je Blumova taksonomija. Ona je izradjena za obrazovne svrhe, ali koristi se i za opšte razumevanje afektivnog domena u ljudskom ponašanju. Taksonomija se

¹ Rogers 1951:483 “...in a continually changing world of which he is the center” “this perceptual field is for the individual a reality”.

odnosi na klasifikovanje različitih ciljeva učenja. Ciljevi mogu da se odnose na tri domena: afektivni, psiho-motorni i kognitivni. Afektivni domen se odnosi na formiranje stavova i Blum (Krathwohl, Bloom, Masia, 1973) navodi pet nivoa ovog domena:

- 1) Na prvom i osnovnom nivou, razvoj afektivnosti počinje primanjem. Osobe moraju biti svesne svog okruženja, situacije, ljudi i predmeta; takodje moraju biti spremne da primaju i tolerišu podsticaj, da ga ne izbegavaju i da svesno poklone pažnju datom podsticaju.
- 2) Sledeći nivo u afektivnom domenu je reagovanje makar i u najmanjoj meri na neki fenomen ili osobu. U nekim slučajevima, reagovanje može da nametne sama situacija ili učesnici datog događaja, dok u drugim slučajevima, osoba može svojevolumno reagovati.
- 3) Treći nivo tiče se vrednovanja stvari, ponašanja ili neke osobe. Pojedinci prihvataju izvesnu vrednost i kasnije ta vrednost postaje njihovo ubedjenje.
- 4) Četvrti nivo je organizovanje vrednosti u sistem verovanja. Odredjuju se medjusobni odnosi i uspostavlja se hijerarhija vrednosti u okviru sistema.
- 5) Na kraju, pojedinac se karakteriše po vrednosnom sistemu. Pojedinci se ponašaju dosledno u skladu sa usvojenim vrednostima. U te vrednosti ulaze verovanja, ideje, stavovi i njihovo celokupno gledište na svet.

Osnovne ideje o primanju, reagovanju i vrednovanju su univerzalne. Kod usvajanja/učenja stranog jezika, učenik treba da prihvata osobe sa kojima komunicira kao i sam jezik, potrebno je da odreaguje na osobe kao i na kontekst u kome se komunikacija odvija, i da na kraju vrednuje sam komunikacijski čin. Jezik je sastavni deo svakog aspekta ljudskog ponašanja i ne može se odvojiti od ljudi i njihovog ponašanja.

3.1. Afektivni faktori kod učenja stranog jezika

U formalnom obrazovanju osnovni naglasak je na kognitivnim faktorima. Prenaglašavanje značaja kognicije bitno je uticalo na zanemarivanje emotivnog stanja učenika. U poslednje dve decenije, psiholozi su insistirali da se u toku nastave obrati pažnja i na emotivno stanje dece i da se strategije nastave prilagode ličnostima učenika kao i njihovim kognitivnim sposobnostima.

Afektivni domen se sastoji od više faktora: empatije, samopercepcije, inhibicije, anksioznosti, stavova, ekstroverzije-introverzije, motivacije. Na prvi pogled može se učiniti da neki od ovih faktora nisu u vezi sa usvajanjem / učenjem stranog jezika. Međutim, ukoliko imamo u vidu koliko jezik utiče na razvoj pojedinca i njegovu socijalizaciju, svaki

od navedenih afektivnih faktora može biti u vezi, makar u indirektnoj sa usvajanjem / učenjem jezika.

Ideja da ličnost učenika utiče na učenje nije nova za nastavnike. Iskustvo iz nastave pokazuje da kognitivne varijable, same po sebi, ne određuju napredovanje deteta. Ove varijable su u međusobnom dejstvu sa pojedinačnim stavovima i interesovanjima svakog učenika, njegovom motivacijom, i širokim spektrom emotivnih reakcija kao što su empatija, i pre svega anksioznost.

3.1.1. Samopoštovanje

Samopoštovanje je vrsta suda koju pojedinac donosi o svojoj vrednosti. To je osnovi zahtev za izvodjenje uspešne kognitivne i afektivne aktivnosti. Slika o sebi potiče od unutrašnjih iskustava i odnosa koje pojedinci imaju sa spoljašnjim svetom. Samopoštovanje ima tri nivoa: globalno/opšte, situaciono i vezano za situaciju. Normalno je da uspešni učenici stranog jezika imaju veće samopoštovanje od onih koji nisu uspešni. Isto tako, učenici postižu više uspeha ukoliko se nastava odvija u atmosferi u kojoj se razvija samopoštovanje učenika.

Samopoštovanje utiče na svaki aspekt ljudskog ponašanja. Braun (Brown, 1994) navodi da ni jedna kognitivna ili afektivna aktivnost neće biti uspešna ukoliko kod učenika ne postoji izvestan stepen samopoštovanja, samopouzdanja i svesti o sopstvenim sposobnostima. Malinovski (1923) ističe da sva ljudska bića imaju potrebu za fatičkim opštenjem – definisanjem sebe i osećajem prihvaćenosti od strane osoba koje se doživljavaju kao bitne.

Učenik koji ima dobro mišljenje o sebi, spremniji je da aktivno učestvuje u nastavnim aktivnostima, pa tako postiže bolji uspeh u školi. Holi (Holly 1987) smatra da je slika o sebi pre rezultat nego uzrok akademskog uspeha. Adolescenti koji sebe pozitivno doživljavaju, postavljaju sebi više ciljeve, imaju manje potrebe za odobravanjem od strane vršnjaka i odraslih, i imaju realniju sliku o svojim mogućnostima. Mnogi nalazi ukazuju na to da se samopoštovanje može modifikovati i uvećati u toku časa stranog jezika, i da to može u velikoj meri poboljšati kvalitet učenja. Nastavnici su u prilici da utiču i na rezultate svojih učenika i na to kako će oni doživljavati sebe. Braun (1994) smatra da dobri nastavnici imaju uspeha “zato što poklanjaju potrebnu pažnju i lingvističkim ciljevima i dobiti svojih učenika¹.” Učenici će se truditi da nauče ono što se od njih očekuje ukoliko smatraju da im nastavnik pruža priliku da se pokažu u dobrom svetlu i ukoliko smatraju da nastavnik veruje u da su savladali određeno gradivo ili veštinu.

¹ Brown 1994:59: “...because they give optimal attention to linguistic goals and to the personhood of their students.”

3.1.2. Inhibicija

Inhibicija se odnosi na potiskivanje oredjenih ponašanja ili želja koje se smatraju neprihvatljivim u datoj sredini. Neka iskustva kod izvesnih osoba izazivaju uznemirenost ili strah. Takva sanja utiču na potiskivanje ponašanja koje se vezuje za neprijatno iskustvo.

Svaki čovek u nastojanjima da razume sebe, izgrađuje niz inhibicija kojima se štiti. U adolescenciji, fizičke, emotivne i kongnitivne promene dovode do toga da se stvaraju različite inhibicije čiji je cilj da se zaštiti ego, drže na odstojanju ideje, iskustva i osećanja koja prete da razore sistem vrednosti adolescenta i njegovo samopoštovanje. Gora (Guiora 1972) govori o “jezičkom egu” ili o vrlo ličnoj, egoističkoj prirodi usvajanja drugog jezika. Usvajanje jezika u izvesnom stepenu sa sobom nosi sukob identiteta. Učenik dobija nov identitet koji se razvija zajedno sa njegovom novom jezičkom kompetencijom. Jezički ego koji se lako može prilagoditi, omogućiće učeniku da razvije manje inhibicija koje mogu negativno uticati na uspeh.

Inhibicije su blisko povezane sa slikom koju učenici imaju o sebi: što učenik lošije sebe doživljava, to će imati jače inhibicije koje će štititi njegov ego. Ehrman (1993) ističe da učenici koji bivaju okarakterisani kao perfekcionista, imaju više teškoća prilikom savladavanja stranog jezika nego učenici koji tolerišu dvosmislenosti. Kao što Braun (1994) ističe, učiti strani jezik u velikoj meri znači dovesti sebe u neprijatnu situaciju u kojoj se

pravi puno grešaka. Zahvaljujući brojnim inhibicijama, greške koje su neizbežni deo učenja jezika, mogu biti shvaćene kao pretnja. Kada počnu da uče stani jezik, većina učenika već ima izgrađene mehanizme i oni se ne mogu lako otkloniti. Medjutim, nastavnikov stav prema greškama, može još pojačati inhibicije, tako da će se učenici osećati nelagodno na časovima i teže bivati motivisani da nešto nauče. Isticanje dobrih a ne loših strana jeste način da se prepreke otklone i da se inhibicije prevaziđu.

3.1.3. Anksioznost

Anksioznost je u bliskoj vezi sa samopoštovanjem i inhibicijama, osećanjima nelagode, brige i sumnje u sebe. Spielberg (u Braun-u 1994:161) definiše anksioznost kao “subjektivno osećanje tenzije, nelagodnosti, treme, i brige koje je povezano je sa podsticanjem autonomnog nervnog sistema koji reguliše rad unutrašnjih organa”.¹ Kod anksioznih osoba prisutna je unutrašnja uznemirenost i strah da će se nešto strašno desiti.

Učenje stranog jezika nije samo proces usvajanja lingvističkih pravila ili učestvovanje u komunikativnim aktivnostima. Dok uče strani jezik, učenici su stalno u situaciji da prave jezičke greške zbog kojih će im biti neprijatno. Guroa (1983:8) opisuje

¹ Brown 1994:161. “... the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with arousal of the autonomic nervous system.”

učenje stranog jezika kao “izuzetno neugodni psihološki problem”.¹ Kada se čuju negativni sudovi, menja se i samopercepcija. Ovakav položaj izuzetno teško pada adolescentima koji su preosetljivi na to kakvo će mišljenje drugi imati o njima. Upravo zato, mnogi adolescenti doživljavaju učenje stranog jezika kao vrlo stresnu aktivnost i nije čudo što su učenici anksiozni.

Anksioznost najviše može da ometa učenika da postiže dobre rezultate i uživa u nastavi. Ona može biti izazvana različitim uzrocima: ličnim faktorima ili situacijom u kojoj se izvodi nastava. Isto tako se može dovesti u vezu sa neprijatnim iskustvom ili negativnim stavovima. Anksioznost čini da učenicima bude nelagodno, a ne retko i da se plaše da prisustvuju času. Kada se tako oseća, sasvim je izvesno da se učenik neće dobro pokazati na tim časovima što će dovesti do još veće anksioznosti. Ejzenk (Eysenck 1973:363) navodi da su "osećaj straha i nelagodnosti blisko povezani sa kognitivnom stranom anksioznosti ili brige, a briga troši energiju koja treba da bude upotrebljena za pamćenje ili razmišljanje o zadatku."²

Anksioznost će se sasvim izvesno sresti i na časovima stranog jezika. Na stranom jeziku učenici imaju ograničeno znanje gramatičkih struktura i vladaju fondom reči koji nije dovoljan da izraze ono što žele. U nastojanju da učenike podstaknu na komunikaciju, nastavnici stranog jezika često dovode učenike u situaciju da se osećaju neadekvanto i

¹ Guroa 1983:8. "... a profoundly unsettling psychological proposition".

² Eysenck, 1979: 363. "the feeling of fear and nervousness are intimately connected to the cognitive side of anxiety or worry, and worry will waste energy that should be used for memory or processing on a type of thinking which in no way facilitates the task at hand."

ranjvo. Najranjivija grupa učenika su upravo adolescenti i to u situacijama kada žele da iznesu svoja složena ramišljanja a nedostaje im znanje jezika.

Jezička anksioznost ima dve kategorije: situaciona anksioznost i anksioznost kao crta ličnosti (Braun, 1994). Situaciona anksioznost je reakcija na određenu situaciju. Na primer, od učenika se traži da prezentira neki sadržaj pred odeljenjem. Ovakva vrsta anksioznosti je prolazna. U najboljem slučaju, kako vreme prolazi, anksioznost se smanjuje. Međutim, ukoliko se ponavlja, onda prelazi u stanje. Kada anksioznost postane stanje, tada ozbiljno počinje da ometa učenje jezika.

Svaki zadatak sa kojim učenik ima izvesne teškoće, može ga navesti da posumnja u sebe i oseti nelagodnost, i da se pita da li će uspešno uraditi ono što se od njega očekuje. Za mnoge učenike učenje stranog jezika je vrlo traumatično iskustvo upravo zato što nisu u stanju da ispune postavljene komunikativne zadatke. Kada se učenici ne osećaju prijatno, više će grešiti, a pogrešno upotrebljeni jezički oblici mogu se fosilizovati. Anksioznost može da utiče ne samo na asimilaciju znanja, već kasnije i na pamćenje, posebno ako učenici uče za test ili ispit ili kada smatraju da će provera znanja biti ponižavajuće iskustvo.

Nastava stranog jezika je specifična i zato što se od učenika očekuje da koriste jezik koji istovremeno nastoje da savladaju. Kada učenici komuniciraju na jeziku koji ne znaju dobro, teško im je da izbegnu osećaj neadekvatnosti i nemogućnosti da se izraze na istom intelektualnom nivou kao i u svom maternjem jeziku. Nastavnici treba da budu svesni te anksioznosti i da imaju u vidu da ona može značajno da utiče na

ponašanje učenika. U suprotnom, bez obzira na to koliko su interesantne aktivnosti koje nastavnik bira za čas, učenici neće postizati očekivani uspeh.

3.1.4. Empatija

Rodžers (1975:4) definiše empatiju kao proces "ulaženja u opažajni svet druge osobe ... Empatija podrazumeva često proveravanje tačnosti naših opažanja i mogućnost da se rukovodimo dobijenim odgovorima".¹ Sposobnost uživanja je značajan faktor u ličnom i socijalnom razvoju pojedinca. Ona utiče da osoba ima bolji psihički život, ali podstiče i razumevanje drugih osoba i poštovanje njihovih motiva, osećanja i mišljenja. Sve to dovodi do stvaranja prisnijih međusobnih odnosa. Rodžers smatra da će osobe koje drugi nastoje da razumeju, pre biti u stanju da veruju i razumeju sebe i promene ponašanje u pozitivnom smeru.

Austrijsko-američki psihoanalitičar Kohut smatra da je empatija u osnovi svake uspešne interakcije. On piše o psihoterapiji i ističe važnost terapeutovog iskustva i introspekcije u nastojanjima da razume problem svog klijenta iz njegovog ugla (Kohut, 1959). Ovo stanovište se može primeniti i na nastavu. Nije slučajno da nastavnici koji razmišljaju o tome kako se odvijao čas i koji nastoje da razumeju njegov tok iz ugla svojih učenika, imaju mnogo više uspeha u radu. U nastavi stranih jezika, razgovori o tome kako

¹ Rogers 1975:4. "...entering the private perceptual world of the other ... It means frequently checking with him/her as to the accuracy of your sensings, and being guided by the responses you receive"

je protekao čas daju nastavniku priliku da sazna kako su učenici doživeli odredjenu aktivnost dok istovremeno učenici postaju svesni procesa učenja i uvidjaju da različite osobe na različiti način reaguju na istu aktivnost.

3.1.5. Implikacije za nastavu stranog jezika

Ukoliko želimo da u nastavi imamo zastupljene elemente afektivnog domena, onda cilj treba biti navesti učenike da reaguju na ono što su naučili, dovesti ih u priliku da taj sadržaj vrednuju i organizuju. Nastavnici treba da saznaju kakvi su stavovi njihovih učenika prema učenju jezika, kao i šta je to što ih motiviše. Ta saznanja omogućiće nastavnicima da odrede koje nastavne metode imaju najviše uspeha sa odredjenim učenicima.

Veoma je bitno da nastavnik na odgovarajući način motiviše i zainteresuje učenike. Dornei (Dörnyei 2001:116) smatra da “veštine nastavnika da motivišu učenike treba videti kao centralne za uspešno učenje¹”. Dornei je definisao sledećih “Deset zapovesti za motivisanje učenika za učenje stranog jezika”:

1. Dati primer svojim ponašanjem;
2. Stvoriti prijatnu, opuštenu atmosferu u toku časa;
3. Uvesti zadatak na odgovarajući način;
4. Uspostaviti dobre odnose sa učenicima;

¹ Dörnyei (2001:116) “... teacher skills in motivating learners should be seen as central to teaching effectiveness”

5. Povećati samopouzdanje kod učenika;
6. Učiniti časove stranog jezika zanimljivim;
7. Podsticati učenike da budu samostalni u procesu učenja;
8. Personalizovati proces učenja;
9. Raditi na tome da učenici postavljaju sebi ciljeve;
10. Upoznati učenike sa kulturom naroda čiji se jezik uči.

Više od polovine ovih "zapovesti" nalazi se u afektivnom domenu (1,2,4,5,6,7,8).

Oksford i Širin (Oxford i Shearin 1996:139) također nude praktične savete nastavnicima i svi ti saveti su u afektivnom domenu. Neki od tih saveta su:

Nastavnici treba da budu svesni zašto učenici uče novi jezik. Kada je reč o adolescentima, većina njih uči jezik zato što mora, zato što se strani jezik nalazi kao obavezan predmet u nastavnom programu. Imajući to u vidu, nastavnik može da razume otkud dolazi njihova nezainteresovanost za učenje jezika i treba da radi na tome da same aktivnosti budu interesantne. Takve aktivnosti omogućiće i uvođenje jezika koji učenicima može da koristi u stvarnom životu.

Nastavnici treba da pomognu učenicima da uvide šta je uspešno učenje stranog jezika i da shvate šta je realno očekivati od nastave. Važno je podsticati učenike da razvijaju sopstvene sisteme nagrađivanja, kroz pozitivan razgovor sa sobom. Kod učenika treba razvijati potrebu da prate svoj rad, sami procenjuju koliko su uspešni i da se ne porede sa

drugim učenicima. Tako će se kod učenika razvijati samostalnost i povećavati želja da nastave sa učenjem stranog jezika.

3.2. Kognitivni stilovi

Proučavanja kognitivnih stilova otpočeli su pedesetih i šezdesetih godina prošlog veka Vitkin, Valač i Kogan u nastojanju da objasne vezu između kognitivnog i drugih aspekata ličnosti.¹ Razumevanje ove veze pomaže da se na nov način sagleda nastava i razumeju različite reakcije učenika na određeni način rada u nastavi.

Kognitivni stil se odnosi na način na koji neka osoba obrađuje podatke i nema veze sa intelektualnim sposobnostima pojedinca. Njime se opisuje kako neko razmišlja, pamti podatke i rešava probleme.² Braun (1994:84) definiše kognitivni stil kao “način na koji učimo i na koji pristupamo problemu, zasniva se na prilično amorfnoj vezi između ličnosti i kognicije.”³ Kvašček (1982) ističe da je nečiji kognitivni stil, način na koji ta osoba živi u svetu. Kognitivni stil zavisi od toga kako određena osoba doživljava celokupno okruženje. S obzirom na to da taj proces nije isključivo kognitivne prirode, u kognitivnim stilovima se, pored kognitivnih, nalaze fizički i afektivni domeni. Njima se opisuju individualne razlike u načinu na koji opažamo, razmišljamo, rešavamo probleme, učimo i odnosimo se prema drugima. Teoretičari koji se bave ovom tematikom polaze od činjenice da svakog trenutka u budnom stanju, čovek biva obasut podsticajima iz sredine ali da može uočiti samo jedan

¹ Witkin (1976), Wallach and Kogan (1996)

² Pedagoška enciklopedija

³ Brown, 1994:84. “The way we learn things in general and the particular attack we make on a problem seem to hinge on a rather amorphous link between personality and cognition; this link is referred to as cognitive style.”

mali deo njih. Podsticaji se primećuju zahvaljujući svrstavanju informacija u različite kategorije. Više pažnje se posvećuje onim kategorijama koje se smatraju važnima.

Kognitivni stilovi se obično definišu kao bipolarne dimenzije, tako da imati određeni kognitivni stil, samo ukazuje na to da određena osoba ima sklonost da se ponaša na izvestan način i da na izvestan način pristupa učenju i rešavanju problema. Ozbel (Ausubel u Brown 1994:84) definiše kognitivni stil kao “dosledne i trajne pojedinačne razlike u kognitivnoj organizaciji i funkcionisanju. Ovaj izraz se odnosi kako na pojedinačne razlike u opštim principima kognitivne organizacije... tako i na različite dosledne idiosinkratične osobine ... koje ne odražavaju ljudsko kognitivno funkcionisanje uopšte.”¹ Reid (Reid 1995:viii) razlikuje kognitivni stil od *stila učenja*. Za stil učenja on kaže da se “odnosi na način(e) na koji pojedinac prima, obradjuje i pamti nove informacije i veštine”². Razlike koje osobe ispoljavaju u stilovima učenja mogu se pripisati kognitivnim, emocionalnim i senzornim činocima.

Način na koji svrstavamo stvari u kategorije biva velikim delom određen našim prethodnim iskustvom. Dok učenici asimiliraju gradju koju nastavnik prezentira, oni je dovode u vezu sa svojim postojećim znanjem i taj sadržaj svrstavaju u kategorije. Medjutim, svrstavanje u kategorije može da bude pod uticajem unutrašnjih faktora, kao što je, na

¹ Ausubel u Brown 1994:84 “... self-consistent and enduring individual differences in cognitive organization and functioning. The term refers both to individual differences in general principles of cognitive organization..., and to various self-consistent idiosyncratic tendencies... that are not reflective of human functioning in general”

² Reid, 1995: viii. “...refers to an individual’s natural, habitual, and preferred way(s) of absorbing, processing and retaining new information and skills”

primer, način na koji opažamo stvari. Neki ljudi su osetljiviji na izvestan tip stimulusa od drugih, tako da te stimuluse i primećuju, dok kod drugih ljudi ti isti stimulusi mogu da prodju nezapaženo. Kada se suočavamo sa izvesnim problemom, bavimo se onim aspektom problema koji smatramo važnim, svrstaćemo informacije u određene kategorije i tragaćemo po svom unutrašnje sistemu podataka sve dok ne dodjemo do informacija sa kojima smo se susreli ranije u sličnoj kategoriji. Na osnovu dobijenih informacija, postavljaćemo hipoteze i rešavaćemo problem.

Postoji primetna doslednost u vezi sa načinom na koji svako od nas izvodi proces kodiranja, i taj način se značajno ne menja kada pristupamo različitim problemima. Doslednost se ne odnosi samo na način na koji se bavimo akademskim pitanjima već i na pristupanje rešavanju socijalnih i svakodnevnih problema. Iz tog razloga kognitivni stil može da se posmatra i kao sastavni deo ličnosti.

Kognitivni stilovi su važni u nastavi stranih jezika. Tako, na primer, nekoliko studija tvrdi da postoji odnos izmedju (ne)zavisnosti percepcije od polja i učenja stranog jezika (Abraham, 1985; Carter, 1988; Chapelle i Roberts, 1986; Ellis, 1989, Stansfield i Hansen, 1983).

U literaturi se pominje više kognitivnih stilova. Na primer, Erman i Liver (u Braunu 2007) navode devet različitih kognitivnih stilova¹. Za potrebe ovog rada biće pomenuta

¹ Erman i Liver (u Braunu 2007) navode sledeće kognitivne stilove: zavisnost i nezavisnost percepcije od polja, linearnost-nelinearnost, globalnost -odredjenost, induktivnost – deduktivnost, sintetičnost-

samo dva kognitivna stila: zavisnost i nezavisnost percepcije od polja i refleskivnost-impulsivnost. Ova dva kognitivna stila su izdvojena na osnovu razgovora sa nastavnicima i učenicima. Pokazalo se da obe ove grupe smatraju kako se učenici bitno razlikuju po tome da li jezik lakše uče na času ili u sredini gde se taj jezik govori (odnosi se na zavisnost i nezavisnost percepcije od polja). Isto tako, obe grupe su identifikovale važnost načina na koji učenici reaguju na jezičke podsticaje (odnosi se na dimenziju refleskivnost-impulsivnost) .

3.2.1. Zavisnost i nezavisnost percepcije od polja

Vitkin i Gudinaf (1982) su ispitivali individualne osobnosti ispitanika prilikom opažanja i definisali zavisnost i nezavisnost percepcije od polja kao jednu od dimenzija kognitivnog stila. Zavisnost percepcije od polja može se opisati kao način opažanja u kome je organizacija polja takva da osoba ne može da izdvoji delove iz polja i doživljava čitavo polje kao jednu celinu. Ličnosti čije je opažanje nezavisno od polja ispoljavaju spremnost da odvoje percepciju od polja; u ovom slučaju, ličnost ispoljava analitičke kvalitete percepcije. Osobe čija je “percepcija zavisna od polja” manje su sposobne da rešavaju probleme u kojima suštinski elementi moraju biti izolovani od posebnog konteksta i ponovo

kombinovani u nove celine. S druge strane, osobe koje su mogle da izdvoje delove iz celine i da ih analiziraju odvojeno, imaju analitičku percepciju.

Posmatrajući ispitanike, Vitkin je primetio da izvesni ljudi nisu sposobni da iz sredine odvoje relevantne od nerelevantnih podsticaja. Za takve osobe se kaže da imaju globalni stil i da njihova percepcija zavisi od polja. Ti ispitanici nisu bili u mogućnosti da odluče koje informacije pripadaju važnim kategorijama u određenoj situaciji i kojima se treba posvetiti, a koje treba zanemariti. Kada je u pitanju učenje stranog jezika, osobe čija percepcija ne zavisi od polja, više pažnje poklanjaju detaljima, lakše se usresređuju na gramatička vežbanja i brzo identifikuju određene jezičke lemente u širem kontekstu. Upravo zbog toga, osobe sa ovom dimenzijom bolje funkcionišu u uslovima školskog učenja jezika. S druge strane, osobe čija percepcija zavisi od polja, često bivaju okarakterisane kao društvene, one pokazuju više empatije i bolje usvajaju veštine potrebne za uspešnu komunikaciju. Takvim osobama odgovara da jezik uče u prirodnom okruženju.

Uočeno je postojanje jake veze između ovog kognitivnog stila i društvene interakcije. Za osobe čija percepcija zavisi od polja, smatra se da lako uočavaju verbalne i neverbalne signale. To ih čini dobrim sagovornicima, a to je važno i prilikom učenja jezika. Osobe čija percepcija ne zavisi od polja, usresređiću se na ideje i lako će im promaći suptilni signali koje im šalju sagovornici.

3.2.2. Refleksivnost – impulsivnost

Ovu dimenziju kognitivnog stila opisao je Kagan.¹ Impulsivnost je tendencija da se brzo reaguje u izvesnim situacijama, izlažući se pri tom riziku da se pogreši. S druge strane, refleksivnost je reagovanje na spor ali precizan način. Refleksivnim učenicima treba više vremena da završe zadatak, ali njihovi radovi obično imaju manje grešaka. Za razliku od njih impulsivni učenici obično “projure” kroz zadatak i često ne pronalže potrebne podatke u zadatku. Refleksivna deca prave manje grešaka od impulsivne, posebno kada su u pitanju teški zadaci i pokazuju želju da iz prvog puta budu u pravu i kao da su u stanju da tolerišu nejasnoću. Impulsivna deca nabrajaju različite odgovore u slučaju da će im greške pružiti odgovarajuću povratnu informaciju i da će tako uspeti da reše problem. Nastavnici su često prestrogi kada su u pitanju greške i takav stav impulsivne učenike stavlja u lošiji položaj. Medjutim, treba imati u vidu da je u procesu komunikacije potrebno reagovati relativno brzo, tako da impulsivni učenici imaju više prilike da učestvuju u interakciji. U nastavi stranog jezika, vreme je bitan faktor ne samo kada je reč o davanju odgovora na pitanja i iskazivanja mišljenja, već i situacijama kada učenici treba da napišu sastav za određeno vreme ili da urade test.

¹ Kagan u Celniker, Vendel (1976) (Zelniker, Wendell, 1976)

3.2.3. Implikacije za nastavu stranih jezika

Kognitivni stilovi ukazuju na to da se ključ uspešnog učenja nalazi u iskustvu samog učenika i načinu na koji obradjuje podatke. Poznavanje kognitivnih stilova učenika može koristiti nastavnicima prilikom donošenja procene o uspešnosti nastavnog procesa. Pored vrednovanja nastave, nastavnici mogu uzimati u obzir kognitivne stilove prilikom osmišljavanja aktivnosti koje bi odgovarale učenicima. Na taj način pomoći će učenicima da lakše savladaju gradivo. Poznavanje teorije i poznavanje određene grupe učenika, može se upotrebiti za stvaranje sredine koja će učiniti da se učenici osećaju dobro u toku časa. Nastavnik bira i sprovodi aktivnosti na načine koji nude svakom učeniku priliku da se uključi u proces onako kako njemu najviše odgovara.

U našem obrazovnom sistemu, puno pažnje se poklanja prenošenju znaja i veština i učenicima se nedovoljno pomaže da razumeju i uobliče svoje obrasce mišljenja i kategorisanja. Nesupeh u učenju nije prouzrokovan samo neuspešnim pamćenjem, nepažnjom i nemotivisanošću učenika, već i načinom na koji učenici pristupaju usvajanju nastavne gradje. U radu sa adolescentima uspeh učenika u velikoj meri zavisi od toga da li je učenik osposobljen da razmišlja na meta-kognitivnom nivou i da li je osposobljen da samostalno učenje organizuje na način koji najviše odgovara njegovom kognitivnom stilu.

Važno je da nastavnik poznaje svoje učenike i da razmišlja o tome kako je najbolje preneti im potrebne sadržaje. Upoznavanja učenika sa različitim načinima primanja i

obrade podataka, navešće ih da razmišljaju o sebi i o načinu na koji oni uče. Takva razmišljanja razvijaće metakogniciju što predstavlja značajan korak ka autonomiji i preuzimanju odgovornosti za učenje.

4.

Humanistički pristupi u nastavi stranih jezika

U obrazovanju se dugo poklanjala pažnja skoro isključivo sticanju novih saznanja i razvijanju radnih navika učenika. *Koliko god da su obe navedene oblasti bitne, insistiranjem samo na njima, neće se razvijati veštine koje će učenicima biti potrebne kasnije u životu, niti će se razvijati pozitivni stavovi i empatija.* Formiranje društveno prihvatljivih stavova i razvijanje empatije su izuzetno važni ukoliko jedan od ciljeva obrazovanja jeste osposobiti učenike da postanu odgovorni članovi društva.

Nasuprot tradicionalnom pristupu obrazovanju, pored ostalih nalazi se i humanistički pristup. Formalni obrazovni sistemi učenike vide kao jedinice kojima samo treba preneti znanje. Takav odnos prema učenicima može dovesti do toga da učenici imaju lošu samopercepciju. Za razliku od takvih sistema, humanistički pristupi naglašavaju važnost unutrašnjeg sveta učenika; njihova razmišljanja, osećanja i emocije stavljaju se u prvi plan razvoja.

Korišćenje humanističkih pristupa počinje razmišljanjima o tome šta je to što jedno iskustvo čini obrazovnim. Humanistička perspektiva zagovara stav da se obrazovna vrednost umanjuje ukoliko se ne vodi računa o samom procesu učenja i o uslovima u

kojima se učenje odvija. U današnjem društvu primećuje se pomeranje težišta sa postizanja akademskih ciljeva ka samoostvarivanju. Humanističko obrazovanje u osnovi teži da doprinese rastu celokupnog potencijala svake osobe. Cilj obrazovanja je pomoći učenicima da razviju znanja i veštine koje su im potrebne kako bi aktivno i odgovorno učestvovali u *svetu koji se stalno menja*. To znači da mlade ljude treba osposobiti da budu nezavisni učenici, da prepoznaju veze između školskih predmeta i sveta koji ih okružuje, kao i da koriste znanja, da se oslanjaju na iskustvo i kritički razmišljaju prilikom rešavanja životnih problema.

U skladu sa humanističkim stavovima, Bruner (Bruner u: Woods, 1988) smatra da ukoliko želimo da mladi ljudi nešto nauče, onda sve vreme treba da poklanjamo pažnju korišćenju jezika zato što jezik pobudjuje ili podstiče već postojeću radoznalost kod učenika. Uvodjenjem određenih tekstova i korišćenjem određenih metoda nastavnik će raditi na razvijanju određenih sposobnosti kod učenika. Kroz razvijanje sposobnosti razvijaće se i svest o zajednici.

Da bi se postigli ciljevi humanističkog obrazovanja, Stevik (1990) navodi pet ključnih tačaka u humanističkom pristupu:

1. Emocije i estetski doživljaj. Ovaj aspekt humanizma odbacuje sve ono što ljude čini lošima, ali i sve ono što uništava ili umanjuje estetski doživljaj.
2. Društveni odnosi – podstiče se drugarstvo i saradnja, a obeshrabruje se sve što ih umanjuje.

3. Odgovornost – ovaj aspekt humanizma polazi od toga da moramo biti odgovorni društvu i da društvo ima pravo da kritikuje i ispravlja.
4. Intelekt (uključujući znanje i razumevanje). Teži se razvijanju slobodnog mišljenja i obeshrabruje se sve što dovodi u pitanje slobodno mišljenje.
5. Samooostvarivanje – priznaje se važnost u potrazi za ostvarivanjem najvećih potencijala svake osobe. Polazi se od toga da konformizam vodi u razne oblike ropstva, a traganje za originalnošću donosi oslobodjenje.

U nastavi stranog jezika, možda više nego u drugim predmetima, bitno je razvijanje jezičkih i komunikativnih veština ali i veština neophodnih za funkcionisanje u društvu. Pored ovladavanja jezičkim veštinama, nastava jezika teži razvijanju pozitivnih stavova i razumevanje različitih kultura. Tako učenje stranog jezika postaje mnogo više od ovladavanja jezičkim veštinama, sistemom pravila i gramatikom datog jezika. Nastava podrazumeva proširivanje kognitivnih i analitičkih sposobnosti ali i menjanje samopercepcije, prihvatanje novih društvenih i kulturnih ponašanja i nastojanje da se razumeju pripadnici drugih sredina. Sve to treba da omogući učenicima da i svoje okruženje posmatraju iz novog ugla.

Period adolescencije je period neizvesnosti za mlade ljude. Oni tada dovode u pitanje mnoge vrednosti. Nastava uopšte, pa tako i nastava stranog jezika, treba da bude osmišljena tako da pomogne učenicima dok tragaju za svojim mestom u društvu.

Adolescenti dobro reaguju na “humanističku” sredinu. Oni su puni idealizma i emocije dominiraju njihovim karakterom.

4.1. Maslovljeva hijerarhija potreba

Maslov (Maslow, 1999) je smatrao da se nečije ponašanje može razumeti ukoliko se zna u kojoj meri je ta osoba zadovoljila svoje osnovne potrebe. U tu svrhu, Maslov je opisao hijerarhiju ljudskih potreba. Ova hijerarhija može pomoći da se bolje razume obrazovni proces. Ljudske potrebe svrstane su u sledeće kategorije:

- a) **Fiziološke potrebe**: Zadovoljavanje fizioloških potreba ima najveći prioritet.

Učenici treba da zadovolje fiziološke potrebe (glad, toplota, odsustvo bola i san) da bi bili u stanju da se koncentrišu na učenje. Ukoliko ostanu nezadovoljne, ove potrebe će okupirati misli učenika, od njih se ne može očekivati da se usresrede na čas.

U radu sa adolescentima, potrebno je obratiti pažnju na obrasce spavanja koji se menjaju u ovom periodu. Prema istraživanjima,¹ adolescenti imaju potrebu da spavaju duže. To znači da bi bili oroniji za rad ukoliko bi školski dan počinjao kasnije. S obzirom na to da mnoge obrazovne institucije nisu u mogućnosti da izađu u susret ovoj potrebi, često se dešava da nastavnici greškom tumače jutarnju usporenost adolescenata kao njihovu nezainteresovanost.

- b) **Potrebe za sigurnošću i bezbednošću**. Kada su fiziološke potrebe zadovoljene, pojavljuju se potrebe za sigurnošću i bezbednošću. Učenicima je potrebno da znaju šta se od njih očekuje i da mogu da veruju nastavniku i ostalim članovima grupe.

Bolje se uči u sredini u kojoj su pravila jasno definisana i u kojoj se ona dosledno

¹ Na primer: Carskadon, 2002

sprovode. U situaciji kada se uči strani jezik, učenici će sigurno praviti greške.

Medjutim, oni neće biti spremni da rizikuju i greše ukoliko se ne osećaju sigurnima (Braun 1987; Stevick 1995).

Učenici koji se ne osećaju sigurnima na časovima stranog jezika, plašiće se da eksperimentišu sa jezikom, a eksperimentisanje je neophodno da bi došlo do usvajanja. U strahu da ih nastavnik ne ponizi, ili da im se drugi učenici ne smeju, srednjoškolici će izbegavati da upotrebljavaju strani jezik. Aktivnosti mogu da budu interesantne i probude želju kod učenika da nešto kažu, ali ukoliko se plaše da će pogrešiti, učenici će, u najboljem slučaju, svoje mišljenje iskazati na maternjem jeziku.

c) **Potrebe za pripadanjem i ljubavlju.** Kada su potrebe za sigurnošću i bezbednošću zadovoljene, pojavljuje se treći sloj ljudskih potreba a to su potrebe svakog pojedinca da bude prihvaćen u društvu i to posebno od strane ljudi koji su mu važni. Potreba za pripadanjem je posebno izražena u periodu adolescencije. Adolescenti žele da budu u grupi i da imaju dobre odnose sa vršnjacima. Mišljenje vršnjaka je važno kako bi se mlada osoba osećala prihvaćenom i potrebno joj je da pripada grupi kojom se ponosi.

Kada je reč o nastavi stranih jezika, uspostavljanje odnosa u grupi postaje još važnije zato što je interakcija ključna u procesu učenja jezika. Nastavnici mogu da smanje strah kod učenika i razvijaju osećaj pripadnosti tako što će raditi na uspostavljanju prijatne atmosfere, pomoći učenicima da se opuste i rade na razvijanju njihovog samopouzdanja.

Treba pomoći učenicima da se ne osećaju usamljeno i odbačeno na času i podsticati razvijanje odnosa u grupi.

- d) **Potreba za samopoštovanjem**. Prema Maslovu, svi ljudi imaju potrebu da poštuju druge ljude, da drugi ljudi njih poštuju kao i da poštuju sami sebe.

Nastavnici će pomoći učenicima da poštuju sebe ukoliko omoguće svakom učeniku da postigne dobre rezultate. Jedan od načina da se svakom učeniku pruži prilika da postigne uspeh jeste poznavanje načina na koje učenici obrađuju podatke i sketanje pažnje na strategije koje se mogu upotrebiti.

- e) **Potreba za samoostvarivanjem** odnosi se na želju svake osobe da se oseća ispunjeno i da ispuni sve svoje potencijale. Ova potreba može se ostvariti tek kada su sve prethodne potrebe zadovoljene.

Maslovljeva hijerarhija potreba ukazuje na to da učenici mogu imati problema na času zato što njihove osnovne potrebe nisu bile zadovoljene bilo kod kuće, bilo u školi. Pored toga, ističe se i značaj uspostavljanja sigurne sredine kojoj učenici žele da pripadaju. U takvoj sredini učenici se uzajamno poštuju i poštuju sebe.

Maslovljeva hijerarhija potreba uzima u obzir i zadovoljavanje intelektualnih potreba pojedinaca. Učenike ne treba kažnjavati ukoliko se razlikuju od drugih i ako tim putem ispoljavaju kreativnost jer to može biti način na koji oni zadovoljavaju svoje estetske potrebe. Zadaci na času treba da budu dovoljno teški i da podstiču radoznalost kako bi učenici bili dovoljno intelektualno stimulisani. Maslov smatra da je jedna od osnovnih funkcija obrazovanja, pomoći učenicima da se razviju kao pojedinci. Da bi nastavnici u

tome uspele i pomogli učenicima da ostvare svoje potencijale i sami nastavnici moraju da zadovolje svoju potrebu za samoostvarenjem.

Rodžers smatra da je važno obezbediti optimalne uslove za individualizovano i grupno učenje. Da bi se to postiglo, neophodno je potsticati ne samo osećaj slobode, već i kao protivtežu, osećaj odgovornosti. Razvijanje osećaja odgovornosti se često zanemaruje od strane onih koji ne razumeju u potpunosti implikacije humanističke nastave. Da bi učenje imalo značaja za samog učenika, on mora sam da postavlja sebi ciljeve i da se trudi da ih ostvari. U tom slučaju, merilo uspeha nije samo ocena, već i lični osećaj zadovoljstva koji se kod učenika javlja zato što je ispunio ciljeve koje je sebi postavio.

4.2. Implikacije primene humanističkog pristupa za nastavu stranih jezika

Humanističko obrazovanje ima sledeće implikacije za obrazovni proces:

Prvo, svako iskustvo učenja treba sagledati u kontekstu pomaganja učenicima da razviju osećaj ličnog identiteta i da to dovedu u vezu sa realističkim ciljevima u budućnosti, što znači da učenje treba u što većoj meri da bude personalizovano. Ovo je u skladu sa gledištem da je jedan važan nastavnikov zadatak individualizacija nastavnog sadržaja. Nastavnikov zadatak je da identifikuje i nastoji da se na času zadovolje lične potrebe svakog učenika u kontekstu grupe. Karl Rodžers polazi od pretpostavke da ljudi imaju prirodni potencijal za učenje. On ističe da će do značajnog učenja doći samo kada učenik smatra da

predmet za njega ima važnost. Sadržaji koje predlaže i bira sam učenik i nastava koja uključuje i osećanja i kogniciju, ostaće duže u pamćenju i učenik će takve sadržaje smatrati korisnima.

Drugo, da bi učenici imali osećaj da razvijaju svoje sposobnosti, treba ih podsticati i pomoći im da sami prave izbor šta i kako da uče. Ovo se dosta razlikuje od gledišta da nastavni program za svako dete približnih godina treba da bude isti i da su svi učenici približno istih godina, spremni da u isto vreme savladaju određene sadržaje koje se njih predvidelo Ministarstvo prosvete ili neka druga institucija. Iz humanističke perspektive, ovakav scenario predstavlja pre indoktrinaciju nego obrazovanje.

Treće, važno je da nastavnici imaju empatiju prema učenicima. Empatiju će imati ako nastoje da razumeju kako njihovi učenici poimaju svet i ukoliko ne žele da svoja stanovišta nameću učenicima. “Humanističko obrazovanje polazi od ideje da se učenici razlikuju i da treba pomoći učenicima da postanu više nalik sebi, a manje nalik drugima” Hamaček (Hamachek 1977:4).¹ Učenici rade izvesne stvari iz određenog razloga i na nastavniku je da se potrudi i razume te razloge. Pored toga nastavnik treba da prihvati da učenici imaju određene psihološke barijere koje sprečavaju učenje i može svoja saznanja da upotrebi kako bi stvorio okruženje koje će pomoći njegovim učenicima da se razvijaju.

Pored ove tri implikacije humanističkog pristupa za nastavu stranih jezika treba imati u vidu i veliki značaj koji humanistički pristup pridaje afektivnoj komponenti u

¹ Hamachek 1977:4. “Humanistic education starts with the idea that students are different, and it strives to help students become more like themselves and less like each other.”

nastavi. Afekt usmerava kogniciju. Učenici bolje funkcionišu kada se osećaju sigurnima i kada znaju da imaju kome da se obrate za pomoć. Afektivno stanje učenika je u vezi sa njihovom spremnošću da uče. U skladu sa tim je neophodno da nastavnik uspostavi dobre odnose sa svojim učenicima.

Svako odeljenje predstavlja aktivan društveni sistem. Odnos između nastavnika i učenika ima centralno mesto u tom sistemu. Uspostavljanje dobrih odnosa a učenicima važno je u procesu stvaranja atmosfere koja je povoljna za učenje. Jedan način da se to postigne je uključivanje učenika u razgovor o tome kako im izgleda nastava stranih jezika. Na taj način učenici razgovaraju o tome kako se osećaju i racionalizuju svoje strahove u vezi sa učenjem jezika. Ovaj proces razvija poverenje između učenika i nastavnika. Ukoliko se vode na stranom jeziku, ovakvi razgovori će pozitivno uticati i ne samo na razvijanje veštine govorenja, već i na razvoj samopouzdanja.

Istraživanje

5.

Učenje i usvajanje stranog jezika je dinamičan proces u toku koga učenik ne samo da uči taj strani jezik, već stiče i nova saznanja o svetu oko sebe i sve to kroz interakciju sa drugima. Uspešna nastava podrazumeva da učenici budu aktivno uključeni u proces učenja, a to se postiže kroz različite nivoe i oblike interakcije. Ovakav način rada dovodi do uspostavljanja raznih odnosa između nastavnika i učenika i između učenika i učenika. Sama priroda stranog jezika kao školskog predmeta, nalaže upotrebu velikog broja komunikativnih aktivnosti na časovima. Međutim, kolikogod da nastavnik osmisli nastavu, nebrojeno puta se pokazalo da ono što nastavnik očekuje da će učenici naučiti u toku časa, ne bude isto što učenici zaista usvoje. Stevik (Stevick 1990:4) ističe ulogu afekta u nastavi i navodi da je teško odrediti koji činioci utiču na uspeh u nastavi stranog jezika. “Uspeh zavisi manje od nastavnog materijala, tehnika i lingvističkih analiza, a više od onoga što se odvija u učionici između ljudi u učionici.”¹ Afekt utiče na odnose koji se razvijaju između učenika i nastavnika, između samih učenika, ali i na to kako učenici doživljavaju sebe.

Učenika možemo razumeti samo ako ga posmatramo u njegovom okruženju i ako ustanovimo na koji je način povezan sa ostalim ljudima u toj sredini i to u datom trenutku.

Da bi se saznalo više o svemu što se dešava u toku časa i u oblasti metodike stranog jezika

¹ Stevick, 1988:4 “...success depends less on materials, techniques and linguistic analyses, and more on what goes on inside and between the people in the classroom.”

počela su da se sprovede kvalitativna i participativna istaživanja. Osnovna karakteristika kvalitativnih istraživanja jeste da ona daju odgovor na pitanja kako i zašto. Njihova svrha jeste da se saznaju tipična mišljenja i stavovi pojedinaca. Kvalitativna istraživanja se sprovede da bi se utvrdilo koji su to faktori koji doprinose uspešnoj nastavi. Kvalitativne metode se mogu koristiti ne samo u eksplorativnim istraživanjima nedovoljno poznatih pojava, već i kada se na neke istražene pojave želi gledati iz ugla učesnika. Ove metode se zasnivaju na psihološkim teorijama, pa se tako njima prodiere do pravih motiva, stavova i pokretača nečijeg ponašanja. Denzin i Lincoln (1994) ističu da kvalitativno istraživanje ne polazi od definisanih hipoteza i da se ne zasniva na tumačenju subjektivnih pojava. Pojave se proučavaju u njihovom prirodnom okruženju. Na ovaj način postaje moguće razumeti smisao koji pojavama pridaju ljudi (u ovom slučaju – koji smisao učenici i nastavnici daju nastavi). U toku analize rezultata, dobijeni odgovori se grupišu u tipične kategorije i daje se deskriptivna analiza. Paton (Patton 2001) smatra da podaci prikupljeni kvalitativnim istraživanjem opisuju iskustva ispitanika i tako je istraživač u položaju da razume i analizira kako ispitanici doživljavaju problem. Istraživač svojom perspektivom aktivno utiče na tumačenje. On uspostavlja direktne i često bliske kontakte sa ispitanicima. Prema Patonu (2001), takvi kontakti razvijaju kod istraživača empatiju i introspekciju, a bez te dve karakteristike, nemoguće je u potpunosti razumeti nečije ponašanje. Kvalitativna istraživanja bave se relativno malom grupom ispitanika, pa se stoga nalazi dobijeni u ovoj vrsti istraživanja se ne mogu uopštavati.

Participativna kvalitativna istraživanja ispituju stavove učesnika datog procesa ili pojave. Bejli (Bailey 1991:87) ističe: “u vremenu kada i pedagogija i nastavni program daju učeniku centralno mesto, prikladno je da i istraživači uvedu učenika u sliku.”¹ Medjutim, iako je prilikom koncipiranja nastave važno uzeti u obzir mišljenje učenika, oni nemaju često prilike da ga iznesu. Adolescentima se često zamera da su nezainteresovani i da nisu motivisani, ali im se retko daje prilika da iznesu svoje stavove.

Ovo istraživanje proističe iz želje da se adolescentima pruži mogućnost da opišu časove stranog jezika i da objasne šta to, po njihovom mišljenju, nastavnik može učiniti da bi učenje bilo uspješnije. U ovom istraživanju se konsultuju kako nastavnici tako i učenici, da bi se ustanovilo koliko humanistički pristupi i podsticanje interakcije imaju uspeha u nastavi stranih jezika. Humanistički pristupi uzimaju u obzir kognitivnu stranu učenika, ali se isto tako pridaje značaj i afektivnim karakteristikama i emotivnom razvoju ličnosti. Podsticanje interaktivnih odnosa bavi se društvenim aspektom jezika i ističe da do učenja dolazi u društvenom kontekstu.

¹ Bailey, 1991:87 “In an age when both pedagogy and curriculum development have recognized the learners’ central role, it is appropriate that researchers should also bring the learner into the picture”.

5.1. Nastavnik kao istraživač

U izvesnim situacijama, sam nastavnik može da se pojavi kao istraživač. Iako ovakav pristup ima izvesnih nedostataka, postoje i njegove dobre strane. U radu sa učenicima, nastavnik može da dodje do dragocenih saznanja. U prilog tome da nastavnik bude uključen u istraživački proces, govori Friman (Freeman 1996:103): “Često je teško razumeti izvesne pojave koje zauzimaju centralno mesto u nastavi ukoliko se u njima ne uzima učešće. Nastavnik kao istraživač ima jedinstvenu ulogu u tom smislu, on nudi pristup učesnika – posmatrača, osobe koja može da posmatra i da interveniše, koja može da sluša i aktivno učestvuje.”¹ Pejli (Paley 1986:131) takodje govori o značaju nastavnika kao istraživača: “Učionica ima sve elemente pozorišta i nastavniku koji dobro zapaža i koji je spreman da se preispituje, nije potreban dramski kritičar da bi razumeo lik, zaplet i značenje. Svi smo mi glumci dok pokušavamo da otkrijemo značenje scena u kojima smo se obreli.”² Dobar nastavnik poznaje svoje učenike i nastoji da otkrije šta ih motiviše. O svojim učenicima dosta saznaje iz razgovora sa njima i preko posmatranja njihovog ponašanja na času i van časa. Upravo ta potreba da sazna što više o svojim učenicima, čini ga istraživačem, bio nastavnik svestan te svoje uloge ili ne.

¹ Freeman, 1996:103. “It is often difficult to understand certain phenomena that are central to classroom life without participating in them. The teacher’s stance as a researcher is unique in this regard, offering the access and insight of a participant observer, one who can both watch and intervene, who can listen and interact.”

² Paley, 1986:131. “The classroom has all the elements of theater, and the observant, self-examining teacher will not need a drama critic to uncover character, plot, and meaning. We are, all of us, the actors trying to find out the meaning of the scenes in which we find ourselves”.

U slučaju ovog istraživanja, istraživač je bio nastavnik jednoj grupi učenika koja je bila uključena u istraživanje. Zahvaljujući ovoj dvostrukoj ulozi, istraživač je bio u situaciji da posmatra učenike kojima predaje i razgovara sa njima o izvesnim aspektima njihovog ponašanja sa ostalim nastavnicima. Sa učenicima su vodjeni razgovori kako bi se otkrili podaci do kojih se nije moglo doći samo posmatranjem. Namera je bila otkriti njihova osećanja, šta je to o čemu razmišljaju, kakvi su im stavovi i namere. Posmatranje ponašanja učenika omogućilo je nastavniku / istraživaču da donese sudove i potvrdi zaključke do kojih se došlo kroz introspektivne razgovore koji su vodjeni sa učenicima. Na trenutke je izgledalo da su učenici spremniji da o odredjenim stvarima diskutuju na engleskom nego na maternjem jeziku. To je u skladu sa zapažanjima koje su izneli Puhta i Šrac (Puchta, Schratz 1996). Oni su primetili da kada se razgovara sa učenicima o osećanjima, oni radije koriste engleski jezik da bi izrazili razmišljanja, koja bi iskazana na maternjem jeziku predstavljala izvesne tabue.¹ Prema njima, izgleda da strani jezik daje učenicima osećaj da je diskusija koja se vodi van domašaja tabua. Razgovor na stranom jeziku predstavlja izvesnu formu vežbe i učenicima je davao nov identitet.²

¹ Puchta , Schratz – odnosi se na adolescente u Austriji.

² Jedan učenik je primetio: “Na engleskom sam bolji, ne znam da psujem i da se podsmevam. Kada pričam na engleskom ja vežbam, mogu da kažem neke stvari jednostavnije.”

5.2. Ciljevi i metodologija istraživanja

Osnovni cilj ovog istraživanja bio je proceniti uticaj humanističkog pristupa u nastavi na uspeh učenika u učenju stranog jezika. Kroz istraživanje želi se naći odgovor na pitanje u kojoj meri humanistički pristup doprinosi razvoju komunikativne sposobnosti kod učenika, kao i kako takav način rada utiče na razvoj samopouzdanja učenika i doprinosi interakciji na času stranog jezika.

Tradicionalna nastava i humanistički pristup različito definišu uspeh. S jedne strane, tradicionalno se za pokazatelje uspeha u nastavi uzima u obzir samo jedna komponenta – a to je mera u kojoj je gradivo savladano. Stepem savladanosti gradiva se definiše ocenom koju je učenik dobio. U tom slučaju se zanemaruje da su ocena kao i tumačenje stepena savladanosti gradiva, podložni individualnim kriterijumima svakog nastavnika. Često se zanemaruje da se prilikom procenjivanja savladanosti gradiva moraju uzeti u obzir individualne karakteristike i sposobnosti svakog učenika i da treba imati u vidu šta učenik može da uradi uz pomoć osobe koja zna više od njega.¹

Za razliku od tradicionalnog, humanistički pristupi za kriterijum uspeha uzimaju i druga merila: razvoj određenih osobina kod učenika, sticanje samopouzdanja, razvoj različitih socijalnih i emocionalnih sposobnosti. Tako je uspeh u učenju stranog jezika određen kako kognitivnom strukturom, tako i emocionalnim i afektivnim karakteristikama i karakteristikama ličnosti. Krajnji cilj humanističke nastave je stvaranje odgovornih

¹ Vigotski koristi termin “zona narednog rasta” za ono šta učenik može da uradi uz pomoć osobe koja zna više od njega.

gradjana društva koji prihvataju različite kulture, a u tome im u velikoj meri pomaže poznavanje jednog ili više stranih jezika.

5.3. Tehnike prikupljanja podataka

U ovom istraživanju korišćeni su kvalitativni intervjui, posmatranje učenika i analiza učeničkih radova.

Kvalitativni intervjui se vode kako bi se saznalo o onim stvarima koje se ne mogu direktno posmatrati, uglavnom se nastoji saznati o nečijim osećanjima, razmišljanjima i namerama (Paton, 2002). Kroz kvalitativne razgovore stiže se uvid u to kako ta osoba gleda na određenu pojavu. U ovom istraživanju vodjeni su dubinski intervjui i fokusne grupe (ili grupne diskusije).¹

Dubinski intervju je polustrukturiran razgovor a to znači da ispitivač postavlja unapred formulisana pitanja, i to čini uglavnom istim redosledom. Pitanja su otvorenog tipa što znači da se na njih ne može odgovoriti sa “da” i “ne”. Na taj način sagovornik ima mogućnost da iznese svoje vidjenje neke pojave ili problema. Sva pitanja se postavljaju svim učesnicima, ali istraživač obično uvodi i nova pitanja u toku razgovora kako bi razjasnio izvesne stavove. Broj učesnika dubinskih intervjua je od 1 do 3 i razgovori traju do 60 minuta. U ovom istraživanju dubinski intervjui su korišćeni za dobijanje podataka od

¹ U literature o kvalitativnim istraživanjima koristi se termin fokusne grupe, pa je i u ovom radu korišćen termin “fokusne grupe”.

nastavnika. Sa četiri nastavnika razgovor je vođen pojedinačno a dva nastavnika su zajedno intervjuisana.

Fokusna grupa je polustrukturiran razgovor u trajanju od 90 do 120 minuta i vodi se sa između 6 do 10 učesnika. Učesnici se odabiraju po određenim karakteristikama koje su bitne za istraživanje. Diskusija se vodi prema unapred pripremljenom, standardizovanom nizu pitanja,¹ ali kao i kod dubinskih intervjua, ispitivač može uvesti dodatna pitanja kako bi razjasnio stavove učesnika. Cilj grupne diskusije je omogućiti učesnicima a iznesu mišljenje. Svaki učesnik treba da odgovori na svako pitanje ali se podstiče i interakcija. Reakcija jednog učesnika može podstaći reakciju drugih. Osim toga, moguće je dobiti dodatne informacije iz neverbalne komunikacije učesnika.

I dubinski intervjui i fokusne grupe su pre svega razgovori na određenu temu sa malim brojem ljudi. Učesnici čuju šta ostali sagovornici imaju da kažu i to ih možda navede da daju dodatne komentare. Cilj ovih razgovora je dobiti podatke u društvenom okruženju u kome učesnici mogu da uporede svoje stavove sa stavovima drugih. U ovom istraživanju učenici su komentarisali zapažanja svojih drugova, slagali se sa tuđim mišljenjem ili su imali suprotna gledišta. Učenici su tako kroz razgovor dolazili do novih zaključaka. I sama interakcija između njih uticala je da se dodje do relevantnih podataka.

U toku ovih intervjua koriste se **smernice**² za dubinske intervjue i fokusne grupe. Smernice su lista pitanja ili opštih tema koje omogućavaju istraživaču da dodje do podataka.

¹ Standardizovana lista pitanja naziva se još i "smernice za intrvjue".

² Smernice za razgovore sa nastavnicima i nastavnicima nalaze se u Prilogu 1 i Prilogu 2.

Smernicama za razgovor unapred se određuju oblasti o kojima će se razgovarati pa se tako podstiče da razgovori sa različitim grupama ili različitim pojedincima budu sistematični. Zahvaljujući smernicama, razgovor ima unapred osmišljenu strukturu, ali istovremeno se daje prilika učesnicima razgovora da iznesu svoja vidjenja na određene pojave i da govore o svom iskustvu (Paton 2002). Iako su smernice za intervju i fokusne grupe unapred pripremljene, istraživač ima slobodu da postavlja i druga pitanja u okviru unapred utvrdjenih oblasti.

Posmatranje učesnika u kontekstu je klasični oblik prikupljanja podataka u kvalitativnom naturalističkom istraživanju. Podaci dobijeni prilikom posmatranja koriste se radi opisivanja mesta radnje, aktivnosti, ljudi i značenja koje učesnici pridaju onome što se dešava. Prednost posmatranja u odnosu na druge tehnike kvalitativnih istraživanja je u mogućnosti da se sagleda situacija. Posmatranje pomaže istraživaču da shvati kontekst u kome se pojave odvijaju i da primeti pojave kojih ni sami učesnici nisu svesni, ili o kojima ne žele da razgovaraju (Paton, 1990). Međutim, posmatranje je vrlo subjektivna tehnika i u velikoj meri zavisi od interpretacije istraživača koji je, pored ostalog, i posmatrač pojava. Kako bi se izbegla subjektivnost, posmatranje se koristi kao jedna od tehnika koja daje mogućnost provere podataka prikupljenih drugim tehnikama. U ovom istraživanju imala sam priliku da posmatram učenike kojima predajem. Posmatrajući svoje učenike mogla sam da razumem zašto se u nekim situacijama ponašaju agresivno, dok su drugim, sličnim situacijama nisu spremni da burno reaguju. Mogla sam da zaključim i u koje doba dana su časovi najefektniji kao i kako ostali časovi mogu da utiču na učeničku aktivnost na času

stranog jezika. Isto tako sam bila u prilici da posmatram i svoje tri intervjuisane koleginice. Posmatrala sam kako razgovaraju sa učenicima, kako im saopštavaju sudove o radu, traže od njih mišljenje i kako reaguju na povratnu informaciju od učenika.

Analiza učeničkih radova je najčešće korišćena tehnika u jezičkim istraživanjima.

U ovom istraživanju nije se obraćala pažnja na jezičku stranu datih radova, već na stavove koje su učenici u njima iznosili. Korišćeni su sastavi koje su učenici pisali na određenu temu. Neke teme su bile u vezi sa knjigama koje su čitane na času (na primer, Prilog 6 “The painfulness of growing up” u romanu *The Catcher in the Rye*). Druge teme su bile u vezi sa učeničkim pogledima na svet u vezi sa odrastanjem (na primer, Prilog 8 Adolescents vs. Rules) ili pogledima na učenje engleskog jezika (na primer, Prilog 10). Pisanju sastava je uvek prethodila diskusija na času. Neke od tih diskusija su snimljene i transkribovane, i učenička zapažanja su takodje upotrebljavana. U slučajevima kada su učenici napravili jezičke greške u sastavima, komentarima ili diskusiji, te greške nisu ispravljane.

5.4. Uzorak i izvori podataka

Ovo kvalitativno istraživanje je radjeno u periodu od januara 2009. do decembra 2010. Dubinski intervjui sa nastavnicima i fokusne grupe sa učenicima vodjene su u periodu od oktobra do decembra 2009. godine. Učenički radovi su prikupljeni i posmatranja su vršena u toku dve godine (2009- 2010). U istraživanju su učestvovali učenici i profesori srednjih škola i to:

Učenici srednjih škola uzrasta 16 – 18 godina. Učenici su bili iz Internacionalne škole u Beogradu i gimnazije u Smederevskoj Palanci. Sa osam učenika iz Internacionalne škole ostvarena su tri grupna intervjua, a sa osam učenika iz gimnazije u Smederevskoj Palanci organizovana je jedna fokusna grupa. Svim učenicima je zagantovana anonimnost i poverljivost iznesenih podataka. Razgovori su uz dopuštenje učesnika, snimani na audio zapis i transkribovani što je omogućilo kasniju detaljnu analizu.

Profesori stranih jezika u srednjim školama. Ostvareno je ukupno šest dubinskih intervjua sa nastavnicima. Tri nastavnika su bila iz Internacionalne škole u Beogradu, dva nastavnika su predavala u jednoj privatnoj jezičkoj školi u Beogradu, a jedan nastavnik je predavao u gimnaziji u Smederevskoj Palanci. Razgovor je vodjen sa nastavnicima koje su njihove kolege i učenici okarakterisali kao “izuzetne”. Kolege su tom prilikom za kriterijum uzimale način rada tih nastavnika i njihov odnos sa učenicima. Nakon obavljenih dubinskih intervjua, sa nekim od nastavnika vodjeni su dodatni razgovori. Naime, u razgovoru sa učenicima, oni su izneli izvesna zapažanja o radu nastavnika (na primer spremnost

nastavnika da odbaci temu koja nije učenicima interesantna), pa su nastavnici zamoljeni da daju svoja vidjena nekih situacija.

Fokusne grupe i dubinski intervjui su vodjeni na osnovu pripremljenih smernica za vodjene intervjua.¹ One se sastoje od pitanja koja su postavljana svim učesnicima. Smernice su pružile izvesnu uniformnost nalaza i istovremeno omogućile učenicima i nastavnicima da sami navode one podatke za koje smatraju da su bitni, kao i da dodatno produbljuju odgovore koji su za njih od posebnog značaja. Vodjena diskusija je bila usmerena na stavove koje učenici i nastavnici imaju u vezi sa različitim aspektima nastavnog procesa i pre svega na lična iskustva koja su deo nastavnog procesa i procesa učenja. Vitrok (Whittrock 1977:628) navodi da “učenici, a posebno njihova predhodna iskustva, životna istorija, sposobnosti i stavovi jesu deo naše nauke i imaju ključni značaj u jednačini za predviđanje onoga što će se naučiti.”² Pitanja polu-strukturiranog tipa su dala priliku ispitanicima da iniciraju razgovor o bilo kom aspektu učenja jezika koji se njima činio važnim. Na taj način, kroz ovo istraživanje stečeni su novi uvidi koji su izašli iz okvira početnog obima istraživanja. Kroz fokusne grupe nisu istraživani samo stavovi i mišljenja, već i ponašanje. I nastavnici i učenici su komentarisali zašto su se u izvesnim situacijama ponašali na odredjen način. Na kraju razgovora učesnici su imali mogućnost da iznesu svoja razmišljanja o kojima do tada nisu imali prilike da razgovaraju.

¹ Prilog 1 - Smernice za grupne diskusije i dubinske intervjue

²Whittrock, 1977:628 “...learners, especially their prior experiences, backgrounds, abilities, and attitudes, are part of our science and are crucially important for predicting equation of learning.”

Pored pomenutih intervjua, u istraživanju su korišćeni i podaci dobijeni posmatranjem učenika u Internacionalnoj školi, podaci dobijeni analizom sadržaja pismenih radova učenika i analizom materijala dobijenih u toku časova. U toku časova sa učenicima su vodjeni razgovori o raznim temama. Jedan broj tih razgovora je sniman i kasnije transkibovan i analiziran.

Do važnih podataka se dolazilo i iz učeničkih sastava. Neki od tih radova predstavljaju primarne podatke i to u slučajevima kada se od učenika tražilo da napišu kako se osećaju ili šta misle o određenoj tehnici koju je nastavnik primenio. U drugim slučajevima, ti dokumenti su sekundarni podaci, što znači da njihovo pisanje nije inicirao istraživač, već da su nastali iz drugih razloga (na primer Prilog 3 predstavlja razmišljanja jednog učenika o tome kako je to biti sedamnaesto godišnjak. Učenik je iznosio svoja razmišljanja za čas psihologije).

5.4.1. Učenici kao izvor podataka

Kada je u reč o učeničkim stavovima, **prva grupa podataka** dobijena je iz dve gimnazije. Internacionalna škola je obrazovna ustanova u kojoj se učenici nalaze u specifičnom položaju u odnosu na svoje vršnjake koji pohađaju školu u nacionalnom sistemu. Naime, nastava u ovoj školi se odvija na engleskom jeziku, tako da učenici pred sobom imaju dvostruki zadatak: oni uče na stranom jeziku dok istovremeno uče taj jezik na

akademsom nivou. Učenici ne usresređuju sve svoje napore isključivo na savladavanje engleskog jezika. Njihov trud je bio usmeren ka opštem akademskom uspehu kao i integraciji u školsku sredinu, za šta im je u oba slučaja bio potreban engleski jezik. S obzirom na to da se nastava odvija na engleskom jeziku, za intervjuisane učenike svaki čas je čas stranog, odnosno, engleskog jezika i svaki nastavnik je nastavnik engleskog jezika. Razgovori sa učenicima nisu vodjeni na njihovom maternjem jeziku. Neki od učenika su imali relativno nisko znanje engleskog jezika i za njih je iskazivanje složenih osećanja na stranom jeziku bilo novo iskustvo.

Za razliku od učenika Internacionalne škole, učenici gimnazije u Smederevskoj Palanci učili su engleski jezik kao strani.

Druga grupa podataka dobijena je iz materijala prikupljenih u radu sa gupom maturanata u Internacionalnoj školi u Beogradu. Neki od časova na kojima su korišćene tehnike humanističkog pristupa su snimani i a kasnije su ti snimci transkribovani. Na taj način, prikupljena su interesantna učenička zapažanja o samim humanističkim tehnikama kao i zapažanja o njihovom unutrašnjem svetu koja su proistekla kao rezultat korišćenih tehnika.

Treća grupa podataka dobijena je iz radova koje su studenti Filološkog fakulteta u Beogradu, na katedri za engleski jezik i književnost, davali na uvid svom profesoru metodike. Na časovima metodike nastave engleskog jezika, studenti su imali zadatak da izaberu jednu aktivnost iz knjige Moskvic “Caring and Sharing in the Foreign Language Class” i da tu aktivnost prezentiraju ostalim studentima u grupi. Po završetku časa, od

studentata je traženo da iznesu svoja zapažanja u vezi sa korišćenim tehnikama humanističkog pristupa. Iz njihovih zapažanja dobijeni su podaci o tome kako humanistički pristup deluje na same buduće nastavnike.

Četvrta grupa podataka dobijena je iz zadataka već pomenutih studentata filološkog fakulteta. Njihov zadatak ju u ovom slučaju bio da opišu proces kroz koji su prolazili dok su pripremali predstavu i izvodili je na časovima izbornog kursa Drama.

5.5. Podciljevi istraživanja

Kako bi se utvrdilo u kojoj meri humanistički pristup utiče na kvalitet nastave stranih jezika u i kojoj meri dovodi do postizanja boljih rezultata, od učenika se nastojalo saznati:

- U kojoj meri pristup nastavnika utiče na postizanje rezultata u učenju stranog jezika;
- Koliko izbor tema i sadržaja koji odgovaraju uzrastu i interesovanjima učenika utiču na njihov odnos prema nastavi;
- Koliko pristup nastavnika u radu utiče na kvalitet interakcija: nastavnik – učenik i učenik – učenik.

Od nastavnika se nastojalo saznati sledeće:

- U kojoj meri nastavnici imaju svest o važnosti primene humanističkog pristupa;
- U kojoj meri nastavnici razumeju svoje učenike i kako se njihova nastojanja da ih razumeju odražavaju na kvalitet nastave stranog jezika;
- Koliko nastavnici pri izboru tema, vode računa o tome da tema odgovara uzrastu i interesovanjima učenika;
- Koliko pristup nastavnika u radu utiče na kvalitet interakcija nastavnik – učenik i učenik – učenik.

5.6. Kontekst istraživanja

Prvobitna zamisao mi je bila da navedem učenike kojima predajem da razmišljaju o tome kako oni uče/usvajaju engleski jezik i kroz koje sve faze prolaze. Tom prilikom oni bi vodili dnevnike i svoja razmišljanja zapisivali u njih (kao na primer u Bejli:1991).

Medjutim, ispostavilo se da je ovakvu ideju vrlo teško sprovesti u delo i to iz nekoliko razloga. Na jednoj strani nalazi se status engleskog jezika u Medjunarodnoj školi. U ovoj obrazovnoj instituciji nastava se odvija na engleskom jeziku, pa tako učenici kojima engleski nije maternji jezik, uče istovremeno engleski jezik i koriste ga za ovladavanje sadržajima drugih predmeta. Ovakva upotreba jezika sve manje liči na učenje stranog jezika, ali istovremeno odražava ulogu engleskog jezika u savremenom društvu. Na drugoj strani našle su se obaveze učenika: iako su učenici prihvatili da na časovima engleskog razgovaraju o temama koje sami smatraju adekvatnim svome uzrastu i interesovanjima, bili su kategorični da ne žele da se obavežu i da pišu o svojim razmišljanjima koja bi bila u vezi sa učenjem jezika “to bi samo bio još jedan domaći zadatak”, “ne zanima me kako učim, dokle god ga učim”. Suočena sa ovakvim stavom, predložila sam učenicima da se razgovori na časovima snimaju, a da ukoliko žele, učenici mogu kasnije da ih preslušaju i tako dodatno unaprede strani jezik. Učenici su se složili.

Učenici u ovom istraživanju pripadaju dvema veoma različitim grupama. Imajući to u vidu, ne iznanađuje što su se razgovori dosta razlikovali u okviru dve grupe. Prvoj grupi

sam ja predavala i bila sam im nastavnik engleskog jezika već treću godinu. Svima njima engleski jezik nije bio maternji, ali svi časovi su se odvijali na engleskom, pa su za kratko vreme uspeli da ovladaju jezikom u toj meri da su mogli da prate nastavu i rade domaće zadatke. Međutim, često su imali problema na časovima drugih predmeta. Kada su došli u Internacionalnu školu u Beogradu, njihov govorni engleski je bio vrlo loš, pa je nepoznavanje jezika uticalo da teže prate druge predmete i da ih nastavnici okarakterišu kao loše učenike. To ih je stavilo u situaciju da se osećaju drugačijima od ostalih vršnjaka i da budu prilično kritični prema celom sistemu škole, nastavnicima i metodima rada. Na času engleskog jezika, korišćene su mnoge afektivne tehnike i učenici su podsticani da slobodno iznesu svoje mišljenje. Ono što su oni iznosili u toku razgovora bilo je vrlo lične prirode. Izgledalo mi je da slobodno govore o nekim često bolnim trenutcima koje su doživeli u novoj sredini. To što su učenici bili otvoreni i spremni za razgovor, smatram da je proisteklo iz odnosa koji sam uspostavila sa njima. U toku razgovora, često mi je izgledalo da žele da daju “dobre” odgovore i trudili su se da im odgovori budu što opširniji.

Druga grupa intervjuisanih učenika je iz sasvim različite sredine. Svi su bili sa jezičkog smera Gimnazije u Smederevskoj Palanci, i engleski jezik im predavao jedan od intervjuisanih profesora. Pristali su na razgovor pošto im je taj profesor objasnio koja je svrha razgovora i svi su želeli da pomognu. Međutim, oni nisu mnogo govorili o nastavi stranog jezika. Par puta su izjavili da ih nastavnik engleskog jezika poštuje. To je jedan od razloga što čas engleskog jezika spremno prihvataju za normu (“...to je klasičan, standardni

čas”) i tvrde da su na njemu opušteni. Na času engleskog žele da učestvuju i neki od komentara su: “angažujem se dovoljno”, “Engleski je OK”, “Mi ne pominjemo toliko jezike zato što oni nisu toliki problem”. Ovi učenici su imali potrebu da govore o tome kako se nastavnici drugih predmeta loše ponašaju prema njima i kako se na tim časovima osećaju poniženima. Medjutim, komentar da “jezici nisu toliki problem”, očigledno se ne odnosi i na druge strane jezike. Oni kažu “Engleski je meni normalan čas, klasičan čas, dok je nemački pakao”, “Mi imamo francuski i to je gore od njihovog nemačkog. To je deveti krug pakla.” O nastavnici francuskog jezika se lepo izražavaju ali sumnjaju u njenu sposobnost i zameraju joj što ih ne uči onome što oni smatraju važnim: “Profesorka je super, ali nekako nisam dovoljno naučila. Ona se tako zapriča o nečem drugom. Na primer, znam svaku ulicu u Parizu, ali džabe, ako odem tamo neću znati dve rečenice”.

Ove dve različite grupe u izvesnoj meri ilustruju status engleskog jezika u društvu. Engleski je postao jezik savremene komunikacije i neophodan je za napredovanje u poslu. Mnogo ljudi ga koristi kao drugi jezika (na primer, učenici Internacionalne škole u Beogradu i još nekih privatnih škola), a veliki je broj i učenika koji uče engleski na vrlo naprednom nivou. U oba slučaja, nastava ovog predmeta prevazilazi okvire “stranog jezika” i komunikativna sposobnost nije jedino čemu se teži. Svesni važnosti engleskog jezika, učenici žele da ovladaju i tehnikama pisanja i spremni su da ulože više vremena i truda kako bi što bolje savladali engleski jezik.

6

Osnovni nalazi istraživanja

Nalazi istraživanja, u skladu sa definisanim podciljevima, svrstani su u sledeće tri grupe:

- i) Uloga humanističkog pristupa u nastavi stranih jezika;
- ii) Izbor sadržaja koji su interesantni učenicima; i
- iii) Važnost interaktivnih odnosa.

6.1. Važnost primene humanističkog pristupa

Moskovic (Moskowitz, 1978:18) navodi ključne postavke humanističkog obrazovanja:

1. Osnovni cilj obrazovanja je da se stvori takva sredina koja će pomoći učenicima da ostvare svoje potencijale.
2. Lični rast kao i kognitivni rast su odgovornost škole. Stoga obrazovanje treba da se pozabavi kako sa kognitivnom ili intelektualnom tako i sa afektivnom ili emotivnom dimenzijom.
3. Osećanja se moraju prepoznati i upotrebiti u nastavi ukoliko želimo da učenje ima smisla za učenike.
4. Svako treba da proceni šta je za njega važno da zna.
5. Ljudi žele da se iskažu i ostvare svoje potencijale.
6. Zdravi odnosi sa vršnjacima učiniće da učenje bude uspešnije.
7. Učenici će biti motivisaniji na časovima ukoliko na njima otkrivaju nove stvari o sebi.
8. Što učenici više sebe poštuju, to će biti motivisaniji da uče.

Moskovic smatra da formiranje jezičkog programa na ovim principima motiviše učenike da uče ali u njima razvija i osnovne ljudske vrednosti. I u praksi se pokazalo da su učenici spremniji da koriste strani jezik ukoliko korišćenje jezika nije samo sebi cilj. Saznavanje novih stvari o sebi i drugima, uspostavljanje boljih odnosa sa vršnjacima u

opuštenoj atmosferi za učenike predstavlja važan izvor motivacije. Samim tim što osećaju da ih nastavnik i vršnjaci cene, spremniji su da rizikuju i upotrebljavaju strani jezik. Posle časa na kome su korišćene ove vrste aktivnosti, jedna učenica je postavila pitanje: “Zašto ne radimo ove vežbe češće?” Na časovima na kojima se koriste afektivne tehnike, jezik prestaje da bude sam sebi cilj i postaje sredstvo da se članovi grupe bolje upoznaju i zbliže.

Svi intervjuisani nastavnici su znali po nešto o humanističkim tehnikama i povremeno su ih koristili u nastavi stranog jezika. Međutim, neki nastavnici su izjavili da imaju puno iskusva u korišćenju ovih tehnika i o njima se izražavaju na sledeći način: “Stvara se nekakva posebna veza između mene i mojih djaka. Ne umem da objasnim kakva je to hemija, niti kada se desila, ali mi se više uvažavamo.” Nastavnik iz našeg obrazovnog sistema koji takodje koristi ove tehnike, kaže sledeće: “Čas brže prodje, na deci ne vidim onaj nezainteresovni pogled”. Ovi komentari pokazuju da nastavnik kao i učenik ulazi u poseban proces rasta i da kroz primenu ovih tehnika ne samo učenici, već i nastavnici uspostavljaju bolje odnose sa drugima i saznaju nove stvari o sebi.

Međutim, iako su nastavnici svesni da tehnike humanističkog pristupa navode učenike da upotrebljavaju jezik i da istovremeno podstiču na kreativnost, na razmišljanje o važnosti emocija, oni ističu da im gradivo ne dozvoljava da koriste ove aktivnosti u meri u kojoj bi želeli. Nastavnik iz privatne jezičke škole kaže: “Kad ne bih morala da ih spremam za ispite, više bih imala vremena da razgovaramo o stvarima koje ih zanimaju i na način koji je njima zanimljiv”.

Interesantni su komentari studenata treće godine Filološkog fakulteta u Beogradu. Oni su izneli svoja zapažanja posle časova metodike na kojima su sami izabirali tehnike humanističkog pristupa koje će izvesti na času sa svojim kolegama. Jedan student ovako opisuje tu vrstu časova: “During our workshop, my 7 colleagues and I practiced teaching. We all prepared different exercises and while one of us played the role of the teacher, the rest of the group represented students.” U svojim zadacima, studenti opisuju **šta su doživeli u toku ovih časova**. Postajali su svesni koliko mogu da nauče jedni od drugih i da saznaju o drugima: “During this workshop, without actually saying anything **we reminded each other how different we all are**, that there are a lot of **things we can learn from and about each other** only if we are willing to put a little effort. **Seeing each other as human beings** with interesting hobbies, attitudes and opinions, usual and funny stories and experiences is the most important thing when it comes to teaching practice and dealing with people in general.” U toku časova stvorena je klima poverenja i prihvatanja. Studenti su shvatili da ih nastavnik i kolege neće kritikovati i ismejavati, pa su bili spremni da govore o sebi i da upoznaju i bolje razumeju druge.

Neki studenti ističu da su ih tehnike podsticale na kreativnost i navodile da razmišljaju o važnosti emocija: “Besides the linguistic purposes of our activities, we also **managed to get in touch with our feelings and imagination**.” “As time went by, activities became more and more personal.”

U toku izvođenja ovih tehnika studenti su se osećali opušteno: “Despite all those doubts and fears I had at the beginning of the workshop (after all, this was the first time taking part in one of those and due to this I was not sure what to expect), the activity itself went great. The mood in the group was jolly and extremely positive and it helped me and others to decrease inevitable initial inhibition.”

Drugi studenti su isticali koliko je bitno da na času bude interesantno: “I realized how easy but highly valuable it can be to learn and have fun at the same time.” “All of the exercises which my colleagues prepared were very interesting and entertaining.”

Zapažanja budućih nastavnika engleskog jezika, a sadašnjih studentata Filološkog fakulteta u Beogradu su izuzetno značajna zato što su bili u situaciji da osete efekte humanističkog pristupa u nastavi. Koristili su jezik da bi saznali nove stvari o sebi i drugima, jezik je samo bio sredstvo da ostvare druge ciljeve. Bili su i u prilici da uporede te časove sa ostalim časovima i da zaključe na kojima su više naučili i kakve bi časove želeli da deže kada i sami budu postali nastavnici.

6.1.1 Kako nastavnici doživljavaju sebe o okviru svoje profesije

Friman (u Bailey i Nunan 1996) smatra da nastavnici stalno tumače svet oko sebe: oni tumače predmet koji predaju, okruženje u kome se izvodi nastava, kao i postupke učenika. Učionica i nastava ne predstavljaju samo mesto na kome nastavnici mogu da primene svoje ideje; oni predstavljaju i okvir za tumačenje onoga što nastavnici već znaju: kada i kako treba da reaguju, koje informacije da iznesu i kako da ih objasne, kada da ispravljaju učenike, kako da ocene ono što su predavali.

Sve što nastavnik uradi u toku časa u skladu je sa njegovim vidjenjem procesa učenja stranog jezika. Sovinjon (Sauvignon, 1976: 296) smatra da stavovi nastavnika u vezi sa učenjem utiču na način na koji oni predaju. On još kaže da “Sve dok kritički ne razmotrimo stavove i motivaciju nastavnika, kako njihove lične, tako i one vezane za profesiju, mi nećemo biti spremni da odredimo koje prepreke leže na putu stvaranju okruženja koje će pomoći našim učenicima.”¹ Nastavnici koji su spremni da razmišljaju o svojim učenicima, o tome kako da njihovi časovi budu interesantni malim ljudima, spremni su da razmišljaju i o svojim postupcima i o tome kako njihovo ponašanje utiče na reakcije učenika.

Sa stanovišta humanističkog obrazovanja, uspeh u velikoj meri zavisi od toga koje potrebe učenik ili nastavnik treba da zadovolji, kao i od onoga što ih motiviše u procesu obrazovanja. Maslov u svojoj hijerarhiji potreba ističe da ljudi teže samoostvarenju. Svi

¹ Sauvignon, 1976: 296 “Not until we have taken a hard critical look at the attitudes and motivation of teachers, both individually and as a profession, will we be ready to determine what obstacles lie in the way of creating the kinds of learning environments which would be most helpful to our students.”

nastavnici koji su intervjuisani a koji su identifikovani kao izuzetni, mnoge od svojih psiholoških potreba zadovoljavaju upravo kroz svoju profesiju. Svi oni su sami odabrali svoj poziv i tvrde da su izuzetno zadovoljni poslom. Oni vole svoj predmet i vole da prenose znanja. “Mnogo volim svoj posao i srećna sam što sam odabrala da se bavim onim što volim”; “Ovo mi dodje k'o nagrada”; “Nisam nigde toliko potpuno dušom i srcem kao u učionici”; “Kad udješ u učionicu, zatvoriš vrata, to je jedan sasvim drugi svet možeš ovde da budeš kreativan, možeš da budeš duhovit, možeš da budeš šta god hoćeš. Tu nema kraja, tu je ljubav tamo i ovamo”. Vreme provedeno sa učenicima čini da budu zadovoljni, rezultate koje postižu sa učenicima predstavljaju za njih uspeh. “I love my job. I spend one third of a day working, it means that I am a happy person for at least eight hours every day.”

Nastavnici tvrde da ih u poslu ne motiviše materijalna strana. Oni su srećni kada rade sa mladim ljudima i ne bi menjali zanimanje, bez obzira na platu za koju smatraju da nije adekvatna. “Mnogo se dajem na času, ali ja ne mogu drugačije”, “Nema veze to sa platom, sama sam izabrala taj posao.” “Platu sam marginalizovala”, “Sve što mi je zadovoljstvo, to mi je bez para. Pa tako smatram, ako mi je ovo zadovoljstvo, koliko se plaća, neka se plaća.” Svi oni su spremni da se pomuče kako bi i njima samima bilo interesantno na času.

Nastavnici koriste svoj poziv da bi sebe opisali, da bi se identifikovali. Na pitanje “da li se Vi razlikujete na času i u privatnom životu”, neki od nastavnika smatraju da poprimaju nov identitet na svojim časovima. “Ja se potpuno pretvorim u nekog animatora. Trudim se

da budem neka vesela osoba na času”. ” “Ja se na času iscrpljujem. Osećam se kao glumica”. “Na času sam življa, ovo malo energije što mi je ostalo čuvam za učionicu, jer mi je tu lepo tu dobijem onoliko koliko dam.” Ima nastavnika koji smatraju da su isti i u privatnom životu i na času i tu doslednost ističu kao kvalitet “Ja sam ja”, “Nema potrebe da u učionici budem neko drugi.”

Van Lier (u Arnold :4) smatra da se nastavnik razvija u tri pravca i ta tri pravca on naziva *imati*, *raditi* i *biti*. *Imati* se odnosi na znanje predmeta i pedagogije, *raditi* se odnosi na veštine koje nastavnici imaju kao i na sposobnost da stvore prilike za učenje. *Biti* se odnosi na kvalitete nastavnika, njihovu viziju i osećaj misije. Iz razgovora sa učenicima se zaključuje da oni instinkitno osećaju u kom se pravcu njihovi nastavnici razvijaju odnosno u kom se pravcu njihovi nastavnici nisu razvili.

Učenici su izuzetno svesni koliko njihovi nastavnici vladaju jezikom koji predaju. Kada komentarišu ovlast koju Van Lier naziva “*imati*” učenici sagledavaju koliko njihovi nastavnici poznaju predmet koji predaju. Oni tako dovode u pitanje kompetenciju izvesnih nastavnika i kažu: “Ja mogu da kažem za nju i za još jednu profesorku, da ne znam kako su završile fakutet. Prosto mi nije jasno kako one mogu da rade...” Učenici smatraju da od takvih nastavnika ne mogu da nauče jezik. Jedan učenik ovako ocenjuje znanje svog nastavnika: “Što se tiče francuskog jezika, nekad mi se čini da sam samouk.”

Kada komentarišu oblast koju Van Lier naziva “*raditi*”, učenici kritikuju način na koji njihovi nastavnici organizuju čas. Za izvesne nastavnike kažu da oni znaju svoj

predmet ali da se ne snalaze najbolje u učionici i u direktnom kontaktu sa učenicima: “Ili počne da priča o nečemu što uopšte nije vezano za čas, o svemu priča...”; “Problem je što samo neće neki put da nam objasni kad nam nešto nije jasno.” “Ali imamo par dečaka u gupi koji se penju na glavu. Neki put preteraju i ona se zbog toga dere na njih, onda priča sa nama, mi ne čujemo zato što se oni deru.” Učenike najviše iritira nesposobnost nastavnika da se stvori atmosfera za učenje. Interesantno je da su spremniji da tolerišu kada smatraju da nastavnik ne zna jezik nego kada nije u stanju da stvori radnu atmosferu. Jedan učenik to opisuje ovako: “Ko je onda profesor? Ko se pita šta da se radi?” Osećaj nesigurnosti i zamena uloga čini da učenici ne cene takve nastavnike.

Nastavnike koje učenici najviše cene su pravo oni koji imaju želju da se bave svojim učenicima, i u skladu sa Van Lierovim objašnjenjem o pravcima razvoja nastavnika, to su oni nastavnici koji se razvijaju u pravcu “*biti*”, to jest, oni nastavnici koji imaju viziju da rade sa ovim uzrastom. Jedan komentar pokazuje koliko je bitno imati u vidu karakteristike uzrasta: “She makes classes interesting. We talk about serious things, not kids’ stuff.” Drugi nastavnici svojim odnosom prema predmetu motivišu učenike: “She makes us do a lot of assignments, but I learn all the time. She is strict, but I am happy. I feel good, because I learn things I will need.” Očigledno je da je reč o nastavniku koji mnogo očekuje od svojih učenika, ali ovaj učenik pozitivno reaguje kada mu nastavnik daje priliku da pokaže šta zna i kada vidi svrhu onoga što nastavnik očekuje od njega. Nastavnicima koji poznaju svoj predmet, motivišu na učenje i dozvoljavaju učenicima da ih upoznaju, učenici su spremni

da tolerišu mnoge druge nedostatke “Jednom sam ga videla mrtvog pijanog u gradu. Baš je bio mrtav pijan, nije mogao da stoji i ja sam mu predložila jedan projekat. On je jedva izgovarao reči ali me je saslušao, i pričao mi 15 minuta o tome šta sve tu može da se uradi i kako da nadjemo pare. Ja to poštujem više od svega.” Učenici cene nastavnike koji nastoje da ih upoznaju i koji su spremni da dozvole učenicima da upoznaju njih. Odgovornost je nastavnika da stvori sigurnu sredinu u kojoj će učenici osetiti da ih nastavnik poštuje. Upravo je uspostavljanje takvog odnosa sa učenicima, polazna osnova humanističkog pristupa.

6.1.2. Kako nastavnici pomažu učeniku da uspe

Na učenje stranog jezika ne utiče samo ono što se odvija u toku časa. Nečiji uspeh u velikoj meri zavisiće od prethodnih iskustava vezanih za učenje stranog jezika i samo-percepcije. Venden (Wenden 1991: 12-13) smatra da i odrasli i deca formiraju svoju šemu koja se odnosi na njihove sposobnosti, ograničenja, stepen lične kontrole nad akademskim dostignućima, razlozima za uspeh i neuspeh u različitim zadacima, očekivanjima za budućnost, što sve utiče na njihov pristup problemu. Stavovi o učenju jezika potiču iz različitih izvora, i to:

1. iz kulturnog miljea iz koga potiču;
2. iz porodice;
3. od vršnjaka;
4. od prethodnih iskustava; i
5. od pretpostavki (često negativnih) u vezi sa učenjem jezika.

Stavovi se formiraju na osnovu iskustava iz prošlosti i u velikoj meri utiču na ponašanje učenika u budućnosti. Pozitivna iskustva iz prošlosti pomoći će da se prebrode problemi i održi motivacija, a negativna iskustva doprineće da opadne motivacija.¹ Na učenike utiču i očekivanja koja oni imaju od predmeta, ili kako doživljavaju kao uspeh.

Realistična očekivanja će im pomoći da dobiju samopuzdanje, a ukoliko su im očekivanja

¹ Negativni stavovi koje su nastavnici pokazivali prema učenicima, u velikoj meri utiču da se smanji motivacija za učenje.

niska (ili nerealno visoka) učiniće da se osećaju nekompetentnima (Puhta 1999:257).

Istraživanja koja se bave samopoštovanjem pokazala su da postoji jasna veza između toga kako pojedinac doživljava svoju kompetenciju i njegovog uspeha u školi. Stoga je neophodno poklanjati pažnju varijablama koje učenici donose sa sobom: kakve su njihove namere i očekivanja, kao i kakvi su im stavovi o učenju. Časove stranog jezika treba osmisliti tako da doprinose menjanju stavova učenika. Učenicima treba pomoći da se oslobode negativnog mišljenja koje imaju o učenju jezika.

Na osnovu razgovora sa učenicima i nastavnicima, izdvojilo se sledećih pet kategorija koje govore o tome šta nastavnik treba da uradi kako bi njegovi učenici postigli uspeh:

1. Odgovornost je nastavnika da otkrije šta je to što motiviše njegove učenike.

Svaki pojedinac biva motivisan na drugi način. Ljudi na sebi svojstven način razumeju spoljašnje uticaje. Učenike motivišu različite stvari i tako Sonja objašnjava zašto voli likovno.¹ Ona voli časove likovnog zato što kroz slikanje može slobodno da se izražava i što na časovima likovnog ne mora samo da sedi i uči: “It does not mean that I don’t like to study. I like studying when I want to know. But I don’t have to stay on books for hours, you have to participate to use your hands, your body, you don’t stay there without moving”. Pored toga što je Sonja vrlo talentovana i kreativna, ona voli da uči i dobar je

¹ Za sve učenike koriste se pseudonimi

učenik ali joj je teško da sedi sat i po i da sluša jednu osobu sve vreme.¹ Na izvesnim časovima njoj je teško da ostane usresređjena na ono o čemu nastavnik priča i iznosi svoje ideje kako taj čas može da bude interesantniji: “We could talk to each other about something we are learning... for five minutes..., or we could stand up and stretch... but no we only listen...”

2. Nastavnik treba da nastoji da upozna svoje učenike

Marko kaže da nastavnik mora da poznaje učenike u svom razredu i da zna šta njih zanima. Ako su učenici zainteresovani za materiju, lakše će da uče. Na različitim časovima, učenici se zainteresuju na različite načine. “It is not only important that the teacher should know the group, but she needs to have respect for everyone.” Marko takodje smatra da njega nastavnici ne poznaju, ali da ne poznaju ni druge učenike u odeljenju. Ras se ne slaže i smatra da njega svi poznaju što je i tačno jer on voli da diskutuje i iznosi mišljenje. Kad bi Sonja bila nastavnik, ona bi pitala učenike šta je to što njih zanima “I would ask them what are their interests, and start the conversation, so they feel they have to talk. Then they would find a way to express their feelings.” Ras kaže da se nastavnik može upoznati i van škole, i da za to i sami učenici treba da se potrudu. On komentariše Markovu izjavu da ga nastavnici ne poznaju, na sledeći način: “...if you are talking about Mr M, he cannot ask you during the class, “Hey, Marko, what is your favorite subject? Or what is your favorite

¹ Na osnovu ovih Sonjinih primedbi, stiče se utisak da je ona kinestetički tip.

hobby?” But Mr M, for example, likes to play football, and then he can get to know you. You need to come and play football with us.”

3. Nastavnik treba da bude uzor učenicima

Vaki (Waqui, 2000) smatra da je nastavnik stranog jezika uspešan ukoliko predstavlja dobar uzor. Adolescenti će reagovati pozitivno na nastojanja nastavnika kome je stalo do njih. Za njih je autentičnost bitnija od nastavnog sadržaja. Svi učenici dovode u vezu ličnost nastavnika i način rada datog nastavnika. Svi se slažu da nastavnik ima ključnu ulogu (“...But the difference is the teacher”, “She makes you like the topic”). Ukoliko ne vole neki predmet, onda je to uglavnom zbog nastavnika. Stav prema nastavniku često će uticati na ponašanje učenika u toku časa: “Ako me neki profesor nervira, onda ću da se angažujem tako što ću ja njega da nerviram. Tako se angažujem stalno.”

Ras smatra da je dobro da nastavnik bude strog ali ne previse: “I think that the teacher should be nice and strict at the same time.” Popustljivi nastavnici se ne cene. “Prethodna profesorka nas je terala mnogo da radimo, posle kada se vratila stara profesorka, bilo mi je apsolutno sve jedno, žena je mnogo dosadna.” “Ona je ljupka i fina, ali je tako spora...” “Ona nije trebala da bude rođena sada, nego u doba baroka.” Za vreme časa očekuje se da nastavnik stvori radnu atmosferu, kao i da zadaje domaće zadatke. Domaći

zadaci pomažu “When we have to write, my level of English increases”. Nastavnik mora da bude inteligentan, da dokaže da je dobar nastavnik i povrh svega da poštuje učenike.

4. Nastavnik treba da osmisli časove tako da oni budu interesantni

Učenicima je važno da sadržaj bude interesantan (“It is not good because it does not interest you. You have no pleasure in studying the thing, and maybe the teacher may not be nice with you...”). Ras smatra da mu je često dosadno zato što ne razume temu. On želi da ga zanima ono o čemu nastavnik priča i razvio je razne tehnike kako da učini da mu na času bude zabavno, ali priznaje da mu je na izvesnim časovima izuzetno dosadno (“I just go there to listen, I try to listen, but I don’t really get it.”) Smatra da je normalno da svako ne poklanja istu pažnju svim predmetima: It is normal that you do not pay attention, the same attention to all subjects. You have to do them.” Marko kaže da ukoliko ga neka tema interesuje, u tom slučaju više pazi na času. Na pitanje šta radi kada mu je dosadno, on kaže da “zaspi”. “It is really hard to stay awake. I fight with myself to stay awake, and most of the time, I don’t win.” Ras je izuzetno pričljiv, uvek voli da iznosi mišljenje, ali kada mu je dosadno, Ras kaže: “I just don’t talk when I’m bored. When the teacher asks me a question, I answer.” Oni ima svoje mehanizme kako da se zainteresuje. “I try to listen as much as I can because what I learn – the more you are interesting the time goes faster. If I am bored, the clock never moves. So I try to enjoy.” On priznaje da ovakav stav prema časovima ima od ove školske godine. Prošle godine se drugačije ponašao ukoliko bi mu bilo dosadno.

Vanja se takodje bori sa snom. On se bori da ostane budan ukoliko mu je na času dosadno. "Sometimes, I fight with myself, to be awake, or to be asleep. Sometimes it happens that my eyes go up and down, which means I fall asleep." Ukoliko je Sandri dosadno na času, ona razmišlja o nečem drugom "dreaming awake", ljuti se na sebe što ne pazi jer onda ima mnogo više posla kod kuće. Aleks kaže da kada mu je dosadno, on "I would move my brain to another place. I transfer myself where I want to be. If the teacher calls me, I am not here. I am there physically, my body is there, but my mind is not." Ras ističe da se uvek trudi da "bude na času". Slične komentare imali su i učenici iz druge grupe: "Čas je takav, nije lepo od mene, ali ja spavam na času. A ne znam kako sam spavao a da nije primetila."

5. Nastavnici treba da budu svesni i trenutnih potreba svojih učenika

Svi nastavnici stranog jezika su svesni da nastava i učenje stranog jezika ima "sezonski" ritam. Dok planiraju čas, nastavnici imaju u vidu da li je mesec septembar, ili novembar. Isto tako, nastavnici vode računa da li imaju prvi čas ujutru, ili čas posle velikog odmora. Na "sezonski" ritam se gleda kao na nešto što se podrazumeva, nešto što je zdravo razumsko ali učenici su izjavljivali da ih nastavnik ceni ukoliko ne insistira na komunikativnim aktivnostima na prvom času. "Ujutru sam toliko usporen, da mi nije ni do kakve priče. Tek na drugom času dodjem k sebi." I nastavnici su svesni koliko je važan prethodni čas ili doba dana: "Kada pre engleskog časa imaju matematiku, znam da

će doći ljuti, i onda je bolje da radimo vokabular ili gramatiku. Ako ih nešto pitam, pričaće mi o tome kako im je teško na matematici. Žao mi je što im je teško, ali šta ja tu mogu?”

6.1.3 Kako nastavnici doživljavaju sadašnju generaciju

adolescenata

Za teoriju učenja/usvajanja stranog jezika važno je razumeti kako se učenici osećaju i zašto na određeni način reaguju. Isto tako je bitno imati svest o sistemu vrednosti učenika. Da bi bili u stanju da pomognu svojim učenicima adolescentima, nastavnici treba da znaju i kako ti isti učenici utiču na same nastavnike. Samo ukoliko razumeju dinamičnu prirodu adolescencije, nastavnici će biti u stanju da pomognu svojim učenicima u procesu odrastanja i neće ih samo učiti stranom jeziku. Nezavisnot, kreativnost i oslanjanje na sopstvene snage, najverovatnije se najboje razvija u situacijama u kojima je kritikovanje svedeno na minimum a učenici se podstiču na razmišljanje o svojim postupcima. Učenike najviše motivišu oni sadržaji za koje vide neposrednu upotrebu i koji ih tako pripremaju da se nose sa zahtevima modernog društva. Da bi nastavnici mogli da razumeju pojedinačne učenike i da saznaju šta je to što im je potrebno i šta je to što ih motiviše, neophodno je da razumeju i generaciju kojoj učenici pripadaju.

Intervjuisani nastavnici identifikovali su sledeće karakteristike sadašnje generacije srednjoškolaca:

1. Upotreba savremenih tehnologija i osećaj moći koje one daju mladim ljudima.

“Sadašnje generacije su pametnije od nas zbog količine informacija kojoj imaju pristup”.

Jedan od intervjuisanih nastavnika svoj zadatak na ovom polju vidi kao davanje smernica i

osamostaljivanje: "First of all they need to learn how to use technology, and secondly, we need to teach them not to be too dependent on it." Za ovaj zadatak nastavnici ne smatraju da su spremni: "Volela bih da i ja budem kompetentnija u njihovom svetu, nekad spomenu neke kompjuterske programe, ja ne znam o čemu oni pričaju. Volela bih da znam šta njih zanima, šta oni rade".

Savremene tehnologije su uticale da učenici imaju drugačija očekivanja od nastavnika nego ranije. Nastavnici smatraju da učenici od nastavnika očekuju da svaki čas bude interesantan i dinamičan. "Sve je krenulo u tom smeru da mora da ti bude dobro u svakom trenutku, i da ti nije dosadno." "Postoji zahtev da ti meni napraviš čas tako da meni ni u jednom trenutku ne bude dosadno." "Deca od silne te zanimljivosti traže još, još..."

Medjutim, iako učenici koriste koriste savremene tehnologije, oni ne znaju da ih koriste na pravi način i potrebna im je pomoć nastavnika. Mladi ljudi koriste savremene tehnologije jer nečim moraju da ispune dan. "Ne znamo s njima, nemamo vremena da se s njima bavimo i u suštini su sami. Okreću se računaru, fejsbuku, četuju s kim stignu i kako stignu, manje su pod kontrolom jer u kući svi radimo." Mladi ljudi smaraju da znaju kako da se koriste medijima zato što imaju pristup njima. Sam prisup medijima, daje im osećaj moći, pa tako ne pokazuju nikakav strah. Srednjoškolci danas znaju više nego što je to bio slučaj sa prethodnim generacijama. Jedan nastavnik kaže: "When I went to school, there were questions that did not have answers. These students have never ever experienced this. If my students have a question, they google it and they have an answer. Sometimes, they

have 30 answers, and they have to figure out the right answer, and that is another of the life skills that we have to teach them now.” Osećaj moći koji imaju mladi ljudi učinio je to da nemaju autoritete a nastavnici treba da predstavljaju autoritete učenicima. I jedan od intervjuisanih nastavnika misli da strah prema nastavniku predstavlja deo odrastanja. Nastavnici još ističu da danas “sve je tako opuštenije” “nema nekog kreativnog straha” “deluju mnogo samouverenije”.

2. **Mladim ljudima, posebno srednjoškolcima su potrebne granice.** Kao što je ranije bilo reči, adolescenti se osećaju nesigurno kada učenici i nastavnici zamene uloge. Nastavnici primećuju da su učenici opušteniji u odnosima sa nastavnicima i da se smanjuje distanca izmedju nastavnika i učenika: “Više bih volela da postoji jedna distanca, jedan lep odnos izmedju nastavnika i djaka.” Nastavnici su svesni da je vreme dugačije “nastava engleskog jezika menja”, “ja se prilagođavam”, “znam da oni žive u jedno drugačije vreme”. Jedan nastavnik to novo vreme definiše kao vreme globalne kulture: “Ranije je granice postavljalo neopsredno okruženje, ali sada kada je prisutana globalna kultura, u školi ih niko ne uči kako da budu deo globalne kulture.”

3. **Potruga za identitetom i nalaženjem mesta u društvu.** Potraga za identitetom i pronalaženje uloge u okruženju predstavljaju osnovne socijalne karakteristike ovog životnog doba. Nastavnici su prepoznali kod učenika potrebu da pronadju mesto i ulogu i to komentarišu na sledeći način: “Problematika je prvo njihova lična, oni su u uzrastu kad traže sebe, i kad ne mogu da se koriguju u nekim stvarima, i kad su naprasiti i kad su

bezobrazni.” Kada govori o tome kako ih drugi ljudi doživljavaju, jedna učenica kaže: “I don’t get it when somebody asks me how it feels to be a teenager. I look different, I grew up, but I don’t see I am that much different from what I was before.” Jedna druga učenica kaže “Being an adolescent is sometimes very hard. You are not a child anymore, but everyone treats you like one, and you are not a grown up yet, but you want to be treated like you are”. (Prilog br. 8)

4. **Pred mlade ljude se postavlja puno zahteva i očekivanja.** I nastavnici i učenici uvidjaju da se od adolescenata puno zahteva. Jedan od nastavnika ovako opisuje sadašnje adolescente i njihove obaveze: “Činjenica je da su oni više pod stresom nego što smo mi bili. Njihovo detinjstvo nije onakvo kao što je bilo naše. Na njima je mnogo više zahteva. Više zahtevaju i škola i roditelji i društvo. Oni moraju neke stvari koje mi nismo morali. Mi nismo išli istovremeno i u muzičku školu i u baletsku školu i na tri jezika... Birali smo jedno, uglavnom.” Jedan učenik u svome radu navodi slično mišljenje “I think teenagers rebel because people expect too much of them.” Jedna učenica navodi zašto se ona raspravlja sa odraslima i kaže: “Sometimes I make a great drama about something that seems very important at that time, but later when I think about it, I realize that it was not such a big deal to begin with. I learned to make a difference between the relevant and irrelevant things. There is a positive side to all this fighting.”

6.1.4. Kako nastavnici utiču na svoje učenike

Intervjuisani nastavnici i učenici smatraju da nastavnici imaju prilike da na učenike utiču posredno (samom svojom ulogom u okviru školskog sistema) i neposredno kroz svoje ponašanje i empatiju u direktnom kontaktu sa djacima.

Na učenike utiče **škola kao institucija**. Nastavnici sa kojima su vođeni razgovori su svesni da škola treba da igra veoma važnu ulogu u životima mladih ljudi, ali isto tako naglašavaju da škola nema dovoljno prilika da utiče na njih. Ono što se učenicima dešava u školi je veoma važno. Dobar deo dana oni provode u školi i školska sredina utiče na njih na više načina. Većina socijalnih kontakata nastaje u školi, jedan nastavnik ističe da je škola “mesto gde se deca uče i ljubavi i mržnji i netrpeljivosti... to je mesto gde oni svoj mali život ostvaruju.” Škola treba da usmerava mlade ljude i posle redovne nastave, ali to se ne dešava. “Nema drugog vannastavnog rada... da bi škola bila nešto što je živo a ne samo servis za znanje i za učenje i za sticanje nekih pozicija za budućnost.” Jedan od intervjuisanih nastavnika smatra da se nastavnici u osnovnim školama više bave pedagoškim radom nego nastavnici u srednjim školama, tamo su nastavnici uglavnom “predavači”: “Nastavnici se ne bave toliko pedagoškim radom koliko u osnovnoj školi, više su orijentisani na struku”. Tako škola gubi na važnosti kod dece upravo zato što ne uspeva da zauzme mesto u njihovom životu posle redovnih časova. Učenici svoje slobodno vreme provode stereotipno, a to je vreme kada škola može da probudi kreativnost kod svakoga, a posebno kod onih koji još nisu uspostavili svoj položaj u grupi. “Deci koja se nisu našla

mnogo bi značilo da se nadje bilo koje polje gde je dete dobro, to bi ga podstaklo i za ona druga polja gde nije, jer bi on negde bio 'naj'. Ja bih volela da u svakom detetu koje nije dobro nadjem to nešto 'naj', pa da ga to stavi u poziciju svih onih koji su dobri." Jedan od nastavnika ima privatnu školu i smatra da je jedan od razloga što je njena škola uspešna, upravo taj što deci pruža vannastavni sadržaj.

Drugi način na koji nastavnici utiču je svojim ponašanjem i empatijom.

"Obrazovanje je izloženost pedagogiji da se posle formira kod učenika ličnost". Za nastavnike je teško da dokuče šta je to čime utiču na svoje učenike: "ne znaš šta će tu da se primi". Nastavnici su se prisećali svojih nastavnika koje su voleli i vrlo živopisno su o njima govorili: "sećam se nastavnice koja je lepo uklapala boje". Ono što nastavnik želi da postigne na času, obično se razlikuje od toga kako su učenici doživeli taj čas. "Trudim se da osmislim svaki čas, da nadjem odgovarajuće aktivnosti, i volela bih da moji djaci zapaze moj trud. Kada pričam sa njima, oni kažu da im dajem dobre savete, da nemam favorite... Niko ne spominje moj način rada. Valjda deci treba lepa reč." I u ovom slučaju, učenici najpre reaguju na ličnost nastavnika.

Osnovna potreba adolescenata (kao i svih ostalih) koji uče strani jezik je potreba za sigurnošću. Karan (Curran, 1976) naglašava da je emocionalna sigurnost neophodna kako bi došlo do učenja. Uloga nastavnika za stvaranje osećaja sigurnosti nije se smanjila u savremenom društvu. Da bi mogli da se posvete ovom zadatku i sami nastavnici treba da se osećaju sigurnima. "Učenici osećaju ličnu emotivnu strukturu nastavnika pre nego što

osete uticaj intelektualnog sadržaja koje im ponudi taj nastavnik.¹ Važan zadatak nastavnika je da kod učenika razvije samopoštovanje. Samopoštovanje je “vrednovanje sebe a iskazuje se kroz stavove koje pojedinac ima o sebi” (Kupersmit u Arnold 1994:88).² Samopoštovanje umnogome zavisi od iskustava koje pojedinac ima sa ljudima iz svog okruženja. Način na koji okolina vidi pojedinca, u velikom delu će formirati sliku koju ta osoba ima o sebi. Adolescenti se nalaze u životnom dobu kada im je mišljenje okoline, a posebno vršnjaka, značajno da bi se osećali prihvaćenima. Nastavnici koji rade sa učenicima, nalaze se u poziciji da stvore uslove koji će učenicima pomoći da sebe dobro dožive, a u takvoj atmosferi, učenici će sigurno biti motivisaniji da uče. Maslov (u Arnoldu 1994: 88) ističe da “samo će se dete koje se oseća sigurno, usuditi da ide napred u zdravom pravcu. Njegove potrebe za sigurnošću moraju biti zadovoljene.”³ Učenje jezika neraskidivo je vezano sa onim što se dešava u toku časa, pa tako nastavnici imaju važan zadatak da rade na stvaranju uslova koji će učiniti da učionica ne bude mesto gde se razotkrivaju slabosti učenika, već mesto na kome se oni razvijaju.

Moskovic (1978:18) tako ističe: “Svi mi možemo da učinimo da se drugi osećaju bolje ili lošije, međjutim, posebno su nastavnici ti koji to mogu da učine svakom rečenicom

¹ Curran, 1976. “Pupils feel the personal emotional structure of the teacher long before they feel the impact of the intellectual content offered by that teacher.”

² Coopersmith u Arnold, 1999 : 88 “self-esteem is a personal judgement of worthiness that is expressed in the attitudes that the individual holds towards himself”.

³ Arnold ,1994: 88 “only a child who feels safe dares to grow forward healthily. His safety needs must be gratified.”

koju izgovore.”¹ (Moskovic, 1978:18). U nastavi stranih jezika, stvaranju pozitivnog okruženja može da pomogne korišćenje tehnika koje povećavaju samospoznaju. Na taj način nastavnici će podsticati kako lični rast učenika, tako i učenje stranog jezika. Čineći to, nastavnici pokazuju da afektivni ciljevi imaju svoje mesto u nastavnom programu.

Na žalost, intervjuisani učenici ne doživljavaju čas stranog jezika kao mesto rasta. Za neke od njih časovi su povezani sa uvredama. “Meni nije problem nemački, kao jezik. Meni je problem profesor. Ja zbog profesora ne znam ništa. On se tako postavi prema nama da ja ne mogu da radim nemački. Meni se svidjao jezik, svidjalo mi se kad slušam ljude kako ga pričaju i dave se. Ali sad kad sam došao i video profesora...” “Ja nju poštujem i nikad joj ništa nisam uradila. Ona je meni više puta rekla svašta... ja sam se neprijatno osećala... Ona mi je rekla, ti mahinalno prepisuješ... Kako mogu mahinalno da prepisujem? A ja se plašim da se okrenem na tom kontrolnom. Nikad to nisam radila. Ja onda ništa ne kažem. Odem na tablu i nešto ne znam, ona kaže: ‘Marš na mesto’.” U ovakvom okruženju, učenici ne mogu da se osećaju prihvaćeno, njihovi strahovi se povećavaju i sve to predstavlja prepreku učenju stranog jezika.

¹Moskovic, 1978:18 “We all have the power to make others feel better or worse about themselves, but teachers, in particular, have this power with every sentence they utter. In using self-awareness techniques, teachers try to enhance the student’s personal growth along with growth in the target language. By doing so, they recognize that affective goals are a legitimate part of the curriculum...”

6.1.5. Razvijanje odgovornosti za učenje

Adolescenti se nalaze na prelasku u odraslo doba i hoće da imaju više kontrole nad onim šta se dešava u njihovim životima, pa tako žele da kontrolišu i ono što se dešava u školi. Okupirani su sobom i smatraju da se “svet okreće oko njih”. Spremni su da ispune očekivanja samo ukoliko razumeju zašto se od njih očekuju određene stvari. Mlade ljude treba osamostatiljivati i potrebno im je dati više izbora. Međutim, da bi postali zreli ljudi neophodno je i da preuzmu odgovornost za svoje izbore i za svoje obrazovanje.

Aktivnost učenika na određenom času zavisi od toga da li oni misle da mogu da utiču na ono što im se događa u toku tog časa. Iz razgovora sa učenicima, čini se da oni učenici koji smatraju da ih nastavnik konsultuje u vezi sa nekim od odluka koje će doneti i koji imaju utisak da doprinose stvaranju prijatne atmosfere na času, imaju više uspeha nego oni učenici koji smatraju da na času sve kontroliše nastavnik ili određena grupa učenika.

Ukoliko mladi ljudi ne veruju da će njihovi postupci dovesti do željenih rezultata, neće biti motivisani da istraju u radu, posebno ukoliko se pojave neke teškoće. Učenici se mogu navesti da učestvuju u aktivnostima koje za njih izabere nastavnik, međutim, čim budu u situaciji da biraju, opredeliće se za one zadatke i aktivnosti za koje smatraju da su u okviru njihovih sposobnosti.

Intervjuisani nastavnici su svesni svoje odgovornosti za razvoj učenika, ali isto tako su i svesni da učenici što pre treba da postanu samostalni. Ipak, svi oni sebe smatraju

odgovornim za sve šta se dešava na času. Jedan nastavnik kaze: “U odnosu deteta i odraslog, odgovorna je odrasla osoba”. Drugi nastavnici kažu: “Ja sam odgovorna za to kakvi su ljudi moji klinci i kakvi su djaci moji djaci.” “Odgovornost je na profesorima, odgovornost je na roditeljima, na društvu, ne možeš ti njega da pustiš da raste kao luda biljka sam, da uči sa interneta stvari i da posle zahtevaš od njega da bude dobar čovek, koliko si u njega uložio toliko ti se vraća, i zaista mislim da im je teško.” Potrebno je usmeravati mlade ljude i pomoći im da odrastu a istovremeno im dati dovoljno prilika da sami donose odluke.

Medjutim, iako nastavnici osećaju odgovornost prema svojim učenicima, to ne znači da oni žele da sami donose sve odluke umesto svojih učenika. “Ne treba im sve nacrtati, treba ih pustiti; mnogo im se olakšava i zato nemaju dubinu”; “Dobra škola ti daje mnogo, ali ti ostavlja da i dosta uradiš sam”. Nastavnici su svesni koliko je neophodno da učenici sami dolaze do rešenja i koliko je bitno dovesti ih u situaciju da budu odgovorni za svoje odluke.

Kada učenici govore o sebi, mišljenje nastavnika uzimaju za bitno merilo svoje uspešnosti. Oni žele da budu ozbiljno shvaćeni i kažu da žele da sami prave izbore. Medjutim, svaki učenik nije spreman da preuzme odgovornost za svoje učenje. Oni od svojih nastavnika očekuju da budu odgovorni za sve što se dešava na času, za neuspeh časa krive nastavnika. “Niko ne može da mi kaže da sam ja sama kriva zbog te moje jedinice. Kriva je i ona. Kad stignemo u peti razred osnovne, kažu nam, ‘vas učitelj ništa nije naučio’. Nastavnik neće ni da se potruži da nas nauči to što učitelj nije. Stignemo u srednju školu

‘Vas nastavnici ništa nisu naučili’. Kad će nas neko da nauči? Onda se profesor vadi, vi morate to da znate, to ste radili u osnovnoj školi.” Jedna učenica vlada odlično engleskim jezikom i namerava da se školuje u inostranstvu. Ona zato želi da više radi na času i da joj nastavnici svojim savetima pomognu da se pripremi za polaganje TOEFL ispita.¹ Ona nije zadovoljna što nastavnik ne pruža više. Krivi nastavnika što ne nalazi način da radi sa njom stvari koje nisu predviđene nastavnim programom i koje druge učenike nikako ne bi zanimale. “Valjda nastavnici imaju više iskustva od mene. Znaju i one šta je TOEFL. Ako vide da u tom odeljenu ima nekoliko učenika: dva učenika - dva učenika, da će nešto da bude od njih, i da nešto mogu da urade sa engleskim jezikom, onda zadaj domaći, ne moraš da mi daješ ocene, samo mi pregledaj i reci mi šta treba da radim.” Kod učenika iz našeg sistema stalno je prisutna želja da im se dozvoli da imaju mogućnost donošenja odluka, ali ne i da preuzmu odgovornost za svoj izbor. “Teško je kad se nalazimo u školi koja je neozbiljna, da se nas 10% odupre i kaže treba mi, ja ću za sebe da radim. Ja sada sama da sednem i učim kod kuće..., a znam da ima neki drugi predmet gde me teraju da radim, ... moramo sami sebe da teramo, kao da ne idemo u školu.” Učenicima je važno da znaju da su nastavnici i ostali učenici spremni da im pomognu. Jezik se neće dobro usvojiti ukoliko je učenik prepušten sebi. Očigledno je da učenici traže i očekuju da ih osoba u koju imaju poverenja uputi u gradivo, motiviše, i nepristrasno ih oceni.

¹ TOEFL – Test of English as a Foreign Language je test koji meri sposobnost kandidata da razumeju i koriste engleski jezik na nivou koji je potreban za osnovne studije.

S druge strane, zameraju nastavnicima koji su kruti i koji očekuju da učenici bespogovorno ispunjavaju njihova očekivanja. “Ne bih voleo da mi neko kaže da moram da naučim”. “Kad mi neko kaže ‘moraš’, onda ja namerno neću.” “Bežao sam sa časa... On kaže moraš to da uradiš. ‘Jel’ moram? E videćeš kako moram.” Učenici očekuju da budu uvaženi i poštovani: “Zar nije lakše da se kaže pokušaj da vidiš da li možeš... ili bilo bi lepo da to uradiš... ili, ‘el ti nije problem da to uradiš... nego MORAŠ to da uradiš. Ja takvo nešto ne moram da uradim. Nema šta ja ne mogu da uradim. Samo mi lepo reci.” Kada nastavnik koga cene kaže da nešto mora da se uradi, onda se to ne doživljava kao pretnja i spremni su da urade šta se od njih očekuje: “To MORAŠ ume da odbije. Ali kad jedna osoba kaže moraš i kad druga osoba kaže moraš to nije isto.” Učenici očekuju da budu shvaćeni i da im se dozvoli da postupaju onako kako to njima izgleda ispravno. “Everybody was an adolescent, our parents, teachers, etc. and they all were breaking the rules of their teachers, parents. So why do they get so mad when we break their rules?”

6.1.6. Poštovanje

Jedna od osnovnih pretpostavki humanističkog pristupa je **poštovanje**: poštovati mišljenje drugih i osećati se prihvaćenim i poštovanim od strane sredine u kojoj se učenik nalazi. Važno je da nastavnik ceni učenike. “It is OK if we make mistakes, and you try to correct us, to tell us a better way to pronounce a word, or a synonym... I like the way you teach. Respect is important”. Sonja smatra da je poštuje nastavnik engleskog jezika ali ne i drugi nastavnici. “That’s why I don’t care about the school. I have other things to think about.” Ona misli da je nastavnici ne poznaju. Žao joj je što je tako ali je svesna da možda i pokušavaju da saznaju nešto o njoj. Sonja ističe da je drugačija van škole i da nastavnici o njoj imaju pogrešne predstave. Poziva se na svoje poreklo, u Italiji, škola je samo jedan segment života i smatra da je u redu da se ponašaš drugačije kad nisi u školi. Jedan učenik (Prilog broj 9) piše kako je to biti tinejdžer “You don’t want to be a teenager. You consider yourself as a serious, everything knowing adult, that has every law like your parents, and you want to be recognized as one of them. You realize that people do not give you as much of respect as you think you should have.”

6.1.7. Jezički šok

Kod intervjuisanih učenika iz Internacionalne škole, tema koja se često pojavljuje je jezički šok. Jezički šok se odnosi na negativnu samopercepciju koja dovodi do anksioznosti. Učenici smatraju da ne funkcionišu dobro u svom okruženju jer im je usled nemogućnosti da se adekvatno izraze na stranom jeziku, uskraćeno da se ispolje onako kako to oni žele. Oni se stide da komuniciraju sa drugima jer smatraju da odaju utisak priglupе osobe.

Adolescenti nastoje da pronadju svoj identitet u društvu. Iz tog razloga na njih mnogo utiču vršnjaci (Waqui, 2000). U sredini u kojoj se nastava izvodi na engleskom jeziku, učenici koji ne vladaju dobro engleskim žele da pripadaju grupi i da ne budu “čudaci”. Vodjenje razgovora na tom jeziku, za njih može biti zastrašujuće iskustvo. Intervjuisani učenici iz Internacionalne škole govorili su o teškoćama koje su imali dok nisu ovladali jezikom u meri koja bi im omogućila da razumeju osnovne stvari i kratke, svakodnevene razgovore. Njima je teško padalo da razumeju osnovne stvari “I remember the first day of school; I was sitting at the desk with S and V. They were talking to me and I didn’t know anything. They asked me for a pen and I couldn’t understand. They said ‘Do you have a pen’, or ‘Can I have a pen?’ and I didn’t know how to answer. ...” U ovim situacijama, nastavnici moraju biti posebno svesni potreba učenika i nastojati da stvore toplu atmosferu u kojoj neće biti straha da se isprobaju novi izrazi. Sve aktivnosti treba da podstiču učenike da počnu sa ostvarivanjem kontakata sa vršnjacima.

Šest od intervjuisanih učenika je došlo sa nedovoljnim znanjem engleskog u novu sredinu gde se celokupna nastava odvija na engleskom jeziku. Svima je u početku bilo teško, ali u zavisnosti od svoje ličnosti, različito gledaju na to iskustvo. Svi su oni vrlo komunikativni na svom jeziku, pa im je teško padalo što nisu mogli da se izražavaju i na engleskom i što i je nemogućnost komunikacije dovela do toga da nemaju drugove sa kojima bi pričali i družili se. “So, you need to be really smart at the beginning. At the beginning, as I told you, I had no one, at least to try to communicate, it was difficult at the beginning, but easier – I learned more.”

Ras kaže kako četiri meseca nije otvorio usta ali da mu je to iskustvo pomoglo u opštem razvoju. Dok je bio učenik u svojoj zemlji, nije voleo engleski i nije ga ni učio. Kada je došao u Interanacionalnu školu, morao je za sve da koristi engleski. Ras je prolazio kroz “tihi period”. Kako ističe, to što nije govorio na engleskom, ne znači da ga nije učio. “For the first four months, till December or January, I just took information. I tried to listen, tried to understand... to understand the meaning. At the beginning, I understand people how they act. If you are angry... you see it.... but I would just be quiet. After I started speaking a bit, a bit more, a bit more... at the end of June, I knew English.” Časovi engleskog jezika su se uvek razlikovali i zato što su grupe bile male. Na ostalim časovima, na kojima ima 15 – 20 učenika: “There I was just listening a bit, what was saying... No body talked to me.” To je dovodilo do anksioznosti, pa su nekada izbegavali da razgovaraju sa drugovima i učestvuju u diskusijama na času. Sonja se osećala frustriranom zato što nije

mogla da se izrazi na isti način kao i na svom maternjem jeziku: “I know what I want to say, but often I do not say it in the proper way. I decide to keep quiet.” Učenici su svesni da ih vršnjaci vide drugačije upravo zato što ne vladaju dobro jezikom: “When I say something in English, it seems so simple. Back home, my friends would come to ask me for advice, I was clever. I am not, any more.”

Kod svih ovih učenika pojavljuje se zajednički problem: iako ne mogu da se izraze kako žele na svom maternjem jeziku, učenici su svesni da njihov maternji njezik nije na nivou na kome je bio. “I am forgetting my language. My friends tell me that I speak funny”. Jedan drugi učenik razmišlja o engleskom jeziku i poredi ga sa svojim maternjim: “Everything is new, even way of thinking. English way of thinking is simple. When I was doing this personal project, when I was doing outline I put really main ideas like “I want to share knowledge about my country” - I am thinking like polish guy, but as my supervisor told me I should put my outline in simple way like “I will find info and then picture”. I forgot how to think in this way. In every Polish school you need to think in huge main way – write about huge issues in really ideologue way. Here in Serbia, in ISB¹ you are graded for similar way. It’s really hard to write in this way. This is irony. In 2 – 3 years when I will be again in Poland I will need to learn again way of writing because I think I will forget my actual.” Kod oba učenika

¹ ISB – International School of Belgrade

prisutna je svest o izvesnom gubitku jezičkog identiteta, što predstavlja veliki problem sa kojim adolescenti u internacionalnoj sredini moraju da se suoče.

Učenici na različite načine uče engleski jezik ali svi ističu da im je bilo važno da im bude prijatno u društvu sa osobom od koje su učili jezik. Sonja je jezik naučila pričajući sa svojom dugaricom. Drugarica je bila strpljiva i želela je da je upozna. Sa drugima nije pričala. Rasu i Marku su najviše pomogli nastavnici engleskog. "And of course for the language, the lessons with you really helped me. We were two, three times a week alone for one hour, just speaking about things that I wanted, but I could learn more words, we tried to speak more English." Marko ističe kako mu je drug Ras mnogo pomogao, kako mu je objašnjavao kako škola funkcioniše i kako je uvek hteo da mu pomogne.

Učenici navode kako je bilo nastavnika koji uopšte nisu bili spremni da im pomognu i imaju u vidu da oni još uče engleski jezik. Posebno ističu jednog nastavnika koji je, po njihovom mišljenju, imao vrlo jak akcenat. Učenici su ga zamolili da priča sporije i razgovetnije ali to se nije desilo. "It took me 4 – 5 months to understand what he was talking." "I never understand him. For one year, and he never helped us. And I fought with him at the end." "He has a very strong American accent". "His voice was also strong". "At the beginning I had difficult too."

Svi se oni slažu da je učenje engleskog jezika bilo teško iskustvo. Oni kažu: "I try to remember what it was 2 years ago and I would never do it again. I still don't realize how I survived." "Now I can say I know English. Also, I changed a bit. How many guys can go to

Serbia, study in another school. I would re-do it.” “I came here, I think I survived, I am sitting here, and this experience is the same as if I go to the college next year, in London, in Italy.” “We did this experience, in my opinion, what I think, it really helped me for the future.” Ali nisu svi pozitivni. Sonja ne bi nikako volela da prodje ponovo kroz isto iskustvo “Never. It was really bad”. Ova učenica je izgradila izuzetno jak afektivni filter. Osećanja neprijatnosti koja je razvila zbog ne uklapanja u sredinu bila su snažna i celokupno iskustvo gledala je kroz prizmu iskustva koje joj je nametnuto i nad kojim nije imala nikakvu kontrolu.

6.1.8. Kako se uči jezik

Za razumevanje procesa učenja važno je razumeti i stavove koje imaju učenici u odnosu na svoje učenje kao i percepcije koje određuju te stavove. Stavovi mogu imati “izuzetno veliki uticaj na ... ponašanje u toku učenja” kao i na rezultate (Kotterall, 1995:195).¹ Uspešni učenici nastoje da razumeju za šta su sposobni i trude se da nauče da koriste strategije učenja na efikasan način, a sve to im pomaže u procesu učenja. Takvi učenici razvijaju stavove koji im omogućuju da preuzmu odgovornost u učenju. Pogrešni stavovi o tome kako se jezik uči, mogu dovesti do toga učenici upotrebljavaju strategije koje za njih nisu uspešne. Korišćenje neadekvatnih strategija ima za rezultat ravnodušnost. prema učenju, loš uspeh, nervozu na času, kao i negativan stav prema odgovornosti.

Učenici vole da im se skrene pažnja kako nešto treba da se uči, ali istovremeno oni imaju izgradjeno mišljenje o tome kako se jezik uči: “Čim se nešto malo nauči, odmah treba da se što više priča”; “Na početku je važno znati gramatiku a onda vežbati”. Učenici navode da je važno znati strani jezik da bi se komuniciralo sa ljudima koji žive u zemlji u kojoj se taj jezik govori (“If you go to other countries and you can talk to other people without translation, people there wouldn’t lie to you”), da bi se čitale knjige na stranom jeziku (“One of the main reasons is so that you can read books. When something is translated it loses its meaning.” “There are some really old books so you have to learn the language it is

Cotterall, 1995: 195: “a profound influence on ... learning behaviour”.

written into – it is important”) i da će im biti lakše da nadju posao (“You’ll never be jobless”).

Svi se slažu da je učenje jezika od izuzetne važnosti – “It is fundamental”. Medjutim, ne misle da je važno samo učiti engleski jezik. S obzirom na to da žive u Srbiji, učenici iz Internacionalne škole smatraju da je važno znati i srpski jezik. Ras ne razmume ljude koji žive u Beogradu, a ne znaju da kažu osnovne stvari na srpskom. On prevashodno misli na Amerikance, i za njih kaže da sebe smatraju superiornima u odnosu na druge ljude. Oni govore jezik koji je najrasprostranjeniji u svetu, pa nisu zainteresovani da uče (i nauče) druge jezike. “For them other languages are not important.” Iako Ras nije učio srpski jezik u školi, od drugova je naučio dovoljno da može da se sporazume u svakodnevnim situacijama.

Kada je došao u Srbiju, Marko je hteo da nauči osnove srpskog. I on je učio srpski jezik od vršnjaka. Kada se bude vratio u Italiju, smatra da će biti u prednosti u odnosu na svoje vršnjake koji govore samo maternji jezik. Učenjem srpskog jezika, Marko ističe da istovremeno pokazuje poštovanje prema zemlji u kojoj živi. Bio bi razočaran kad neko ko dodje u Italiju i živi tamo 5-6 godina, ne zna italijanski. Vanja ističe da što više jezika znaš, ljudi te više cene. Svi oni znaju (makar) malo srpski i koriste ga.

Učenici jezike razvrstavaju po važnosti, a jezici su važni u odnosu na broj ljudi koji govori tim jezikom. Izuzetno se cene osobe koje govore dva ili više jezika. “Ako znaš više

jezika, onda ne pripadaš više jednoj vrsti ljudi, više si deo više načina života, više načina razmišljanja, više nacionalnosti.”

Kada govore o tome kako se jezik uči, učenici iznose kako je njima teško da ovladaju izvesnim jezičkim veštinama, posebno kada je u pitanju akademski nivo. Učenicima iz Internacionalne škole posebno teško padaju čitanje i pisanje. To je verovatno zato što vrlo složene jezičke sadržaje moraju da iskazuju putem engleskog jezika i to na akademskom nivou. Dvoje intervjuisanih učenika su Kinezi i oni za čitanje kažu sledeće: “It is difficult to read in English. In one hour I can read only 5-6 pages. It is like a movie when I read in Chinese. When you read a book in English, I cannot imagine how characters look like... it is hard to do that in English. When I read a book in English, I read half a page and think what happened, it takes time.” Oba učenika vole da čitaju u slobodno vreme “I do not read many English books but I read 2-3 books in a month but in Chinese.”

Ističe se razlika između toga šta znači ovladati govornim i pisanim jezikom. Jedan učenik piše u svom radu: “čovjek je vredan onoliko koliko jezika zna. Valjda tu ima nekog smisla, naravno teško je definisati kada se zna jezik. Ja verujem da postoji velika razlika između pričati i znati jezik.” Drugi učenik navodi razliku između govoriti i pisati, ali kaže da se jezik najbolje uči kroz iskustvo: “... learning languages is best based on gathering experience instead of knowledge in schools, but of course by experience you won't be able to read and write in language so you need to balance your language skills between school and experience but if you just want to communicate you need to base your knowledge on

experience.”¹ “Now I’m here in Serbia and I can say that the best way of learning this language is by talking in the language that you want to learn.” Drugi učenik govori o svom iskustvu učenja engleskog jezika i taj pristup opisuje na sledeći način: “I think the best way to learn languages is by the rule sink or swim.”²

Odgovori učenika pokazuju da oni razmišljaju o tome kako se uči jezik i da rade na razvijanju uspešnih strategija. Mnoge strategije koje nalaze uspešnim u stranom jeziku, donosile su im uspeh i u maternjem. Važnu ulogu imaju i njihovi stavovi o učenju engleskog jezika. Ti stavovi zavise od njihovog prethodnih iskustava i veoma su važni za motivisanje.

¹ Prilog 10

² Prilog 11

6.2. Izbor sadržaja koji su interesantni učenicima

6.2.1. Važnost pripreme za čas

Iako svi intervjuisani nastavnici imaju za sobom dugogodišnje iskustvo u ovom poslu, svi ističu kako je bitno vreme kada se nastavnik priprema za čas: “Za planiranje mora da se odvoji vreme,” “Ako neko ne želi da radi posao kako treba, mislim da ne treba ni da ga radi.” “Sada posle 33 godine u učionici mogu da stavim ruke u džepove i svakoj grupi da održim čas. Ali ni sada to ne radim. Ni jednoj grupi ne udjem pa sad šta bude. Dan danas, za svaku grupu se spremam.”

Nastavnici razmišljaju o časovima u raznim trenucima: “često kad legnem, zatvorim oči i ugasim svetlo, i u glavi spremam čas tako motajući film, zamišljam sutra to, to i to...” Oni na čas gledaju kao na skup celina. Oko jezičke jedinice se formiraju ostale aktivnosti i nastoje da uključe elemenat zabavnog i iznenadjenja. “Gledam da se dobro spremim i da mi bude dinamično”, “Moram da razbijem montoniju časa od 45 minuta na različite aktivnosti, da obavezno bude nešto što je zabavno, pa u to umotam nešto što nije.” Kako bi postigli da im časovi budu dinamični, nastavnici imaju u vidu kakva su interesovanja učenika. “Uvek gledam korisnika.” Istu jezičku gradju će na različite načine prezentirati grupama koje su istog jezičkog nivoa, u skladu sa interesovanjima grupe. “Vrlo često isti nivo jezički ima različita interesovanja.”

Neki od nastavnika vole da drže čas pod kontrolom: “Ne volim da radim nešto na brzinu, volim da mi je sve povezano, sve da teče jedno iz drugog, kao dobar film.” “Držim sve pod kontrolom, pričaće ako žele, ali ću im dopustiti samo onoliko koliko sam ja odredila.” S druge strane, ima nastavnika koji se ne boje da improvizuju “...uvek imam štek, aktivnost koju sam proradila i za koju znam da će dobro da funkcioniše. Onda, po osećaju, ako vidim da to ne ide, onda odmah to promenim.” Isti nastavnik ističe da je moguće improvizovati ukoliko su i učenik i nastavnik opušteni: “Treba napraviti atmosferu da niko, doslovce niko, neće imati strah da progovori, da kaže rečenicu, da se uključi, da napravi grešku, šta fali.”

6.2.2. Koliko je bitno za učenike da tema bude dobro izabrana

Važnu komponentu motivacije za učenje predstavlja i učenikova procena važnosti zadatka i izvesnosti uspeha. Adolescenti najčešće ne uče strani jezik zato što im je iz nekog razloga važno da ga nauče, već vrlo često oni uče taj strani jezik samo da bi dobili dobru ocenu. Zato im je neophodno objasniti koji je razlog učenja određene nastavne jedinice. Nastavne jedinice treba razvijati oko učenikovih interesovanja i oko njihovog sveta.

O tome koliko je bitno da tema bude učenicima zanimljiva, govore i sledeći komentari: “Ako je tema interesantna o njoj može više da se piše i više ideja može da se ima što automatski znači bolja ocena.” “Kad tema nije interesantna, onda samo radiš zato što

moraš”. Jedan učenik smatra da dobija lošije ocene ako nema šta da kaže na određenu temu: “Maybe because it is the problem that doesn’t touch me”. Sonja kaže da su na času engleskog, teme uglavnom interesantne i uvek može da smisli i napiše sastav od 500 reči. Njoj je važno da teme budu zanimljive jer u tom slučaju ima više toga da se kaže. “If you have more to say about something, you say it better. You need to have an argument that you can share with others. If you don’t like it, you just write about it”. Jedan od učenika govori o tekstovima koji su obrađivani na času: “The routine that we had during classes was so boring that sometimes I was sleeping during the classes”. Kada učenici razgovaraju o onome o čemu žele, ili o onome što je proisteklo iz njihove inicijative, nastavnicima često izgleda da su skrenuli sa teme i da moraju da se posvete obradi nastavne jedinici koju su isplanirali da obrade u toku toga časa.

Teme koje nastavnici biraju, treba da budu takve da učenici mogu da otkriju više uglova za gledanje na svet i više načina rešavanja nekog problema. “Nema ničega što adolescente motiviše manje od monotonih, 30-ak godina starih materijala za učenje engleskog” ističe jedan od intervjuisanih nastavnika. “Mladi ljudi traže nove stvari.” Jedan nastavnik govori o važnosti da tema bude interesantna na sledeći način: “Samo je bitno da nadješ temu za razgovor, samo je bitno pustiti ih u taj neki tvoj svet koji je širi i iskusniji, ti više znaš, možeš, pročitao si više, ali ih treba dovesti u situaciju da se osećaju ravnopravnima i slobodnima da sa tobom komuniciraju.”

Da bi učenici mogli slobodno da kažu da li im se dopadaju teme na času potrebno je da nastavnik uspostavi pozitivno okruženje i da postoji dobra komunikacija između učenika i nastavnika. Nastavnici koji prate odredjenje udžbenike neizostavno će se baviti temama koje nisu zanimljive učenicima, ili njima samima. Neki od nastavnika su ispoljili dilemu šta u takvim situacijama da se uradi: “Znam da kroz gradivo treba da prodjem, ali vidim da ta tema nije interesantna učenicima.” Na pitanje šta u takvim situacijama nastavnik uradi, dobijeni su sledeći odgovori: “Nekada promenim temu, nekada djaci žele da razgovaraju o nečemu odredenom. Ako je na engleskom, ja sam presrećna, i često im dozvolim da diskutuju.” Medjutim, ima situacija kada nastavnik nema toliko slobode: “Kažem im da gramatika ne boli... Mora da se uradi...”

Jedan nastavnik smatra da sledeće teme interesuju učenike: “ Zanimaju ih neobične teme, mislim... neobični događaji. Zanima ih kako žive drugi mladi... šta rade ili kako se neko obogatio, ili put ka uspehu – bilo kakvom uspehu, zanima ih sport.” Medjutim, učenici imaju različita interesovanja, pa tako jedna učenica navodi: “Na primer, mene uopšte ne zanima sport. I baš me briga ko su najbolji sportisti... a svake godine makar jedan put imamo lekciju o sportu i onda treba nešto pametno da kažem...” Intervjuisani učenici su istakli da je potrebno da teme budu interesantne i da poštuju nastavnika koji ume da proceni kada o nečemu nemaju šta da kažu, i koji je zato spreman da promeni temu. “Kod profesora M. sve mora da bude kako je on zamislio.

Prvo upiše čas, onda malo pričamo o običnim stvarima, pa radimo vežbanja... profesor se nekad i šali, nije mi dosadno... Nekad kaže 'Šta mislite o...' i sad mi kao treba nešto da pričamo." Učenici žele da na času bude prisutna izvesna doza spontanosti. "Najviše volim kada razgovaramo o nečemu što nas zanima... a ako pričamo na engleskom, ne znam zašto je to toliko loše..." Na pitanje "O čemu bi volela da razgovaraš na času?", ta učenica se zamislila: "Ne znam. To treba spontano da se desi..."

Odstupanje od plana većina učenika je videlo kao spremnost nastavnika da odreaguje na njihova interesovanja. Svi intervjuisani nastavnici su izjavili da su spremni da odstupe od onoga što su planirali za određeni čas ukoliko zamišljen tok časa nije nailazio na dobar prijem kod učenika.

6.3. Važnost interaktivnih odnosa

Gotovo u svim situacijama kada se uči jezik, pored kognitivnih i afektivnih komponenta, moraju se uzeti u obzir i odnosi koji se stvaraju u toku nastave. Dobar deo našeg bića formira se kroz naš društveni identitet a učionica predstavlja samo još jedno mesto koje učestvuje u stvaranju identiteta, kako kod učenika, tako i kod nastavnika. Društveni kontekst utiče na učesnike, a da bi se nečije ponašanje u grupi razumelo, moraju se uzeti u obzir i afektivni i kognitivni faktori. Međutim, u nastavni program se unosi najmanje promena u oblasti koja je najkritičnija a to je kvalitet interakcije u odeljenju i način na koji učenici i nastavnik uspostavljaju međusobne odnose.

Društveni aspekt jezika je bitan u nastavi zato što se jezik koristi i za uspostavljanje i razvijanje društvenih odnosa. U skladu sa značajem društvene interakcije (Vigotski, 1978), veliki pomak predstavlja sve veće poklanjanje pažnje razgovoru koji se odvija u toku časa i na njegovu pedagošku vrednost. Putem razgovora, uspostavljamo, održavamo i menjamo svoj društveni identitet. Hač (Hatch 1978: 404) tvrdi da se “učenje jezika razvija iz učenja kako da vodimo razgovore, iz učenja kako da komuniciramo.”¹ Sociokulturne teorije učenja, kao što su one što potiču iz istraživanja Vigotskog o dečijem kognitivnom razvoju, ističu značaj uloge razgovora kao medijuma za svo učenje. Upravo iz ovakvog stanovišta

¹ 'language learning evolves out of learning how to carry on conversations, out of learning how to communicate'.

proistekla je ideja da je uspešna nastava u stvari “dug razgovor” (Mercer u Thornbury, Slade: 2006).

Priroda interakcije predstavlja ključ učenja. Ovo je posebno vidljivo u slučaju učenja jezika, gde je upotreba jezika prevashodno društvena aktivnost, a interakcija na stranom jeziku je sastavni deo procesa učenja. Zahvaljujući dobroj interakciji u toku časa, kod učenika se može učvrstiti osećaj pripadnosti i povećati želju da se uzme aktivno učešnje na času. Ne samo da će se učenici više angažovati u toku časa, već će i kontrolisati svoje ponašanje. Priroda intrakcije na stranom jeziku, posebno će uticati na kvalitet učenja. Heron (u Arnold 1999:21) navodi da se “dinamika grupe... može nazvati i emotivnom dinamikom: temelji se na životu osećanja – što je u osnovi stanja grupe.”¹ Dinamika grupe je posebno važna za razvijanje veština govorenje i razumevanje govorenja koje su po prirodi interaktivne jezičke veštine. One podstiču učenike da drugima iskažu ono što misle i da tim putem saznaju i nove stvari. Ukoliko je interakcija takva da se uspostavlja dobra dinamika, i nastavnici i učenici će imati puno toga a kažu jedni drugima.

Džerom Bruner (u Williams, Burden, 1997:29) smatra se kroz dijalog i saradnju sa drugima omogućava učenicima razvijanje i svest o individualnosti. On ističe da se efektno učenje odvija kada se deci pomaže u toku konverzacije, kada se razvija aktivan um kroz dijalog sa drugima. Vigotski (1978) smatra da je društvena interakcija neizbežan deo velikog broja situacija u nastavi. Kroz razgovor, rad, igru, učenici se uče vrednostima

¹ “the group dynamics... could also be called the emotional dynamics: it is grounded in the life of feeling – which is at the core of the group’s state of being.”

implicitnim i eksplicitnim putem, formalno i neformalno, kroz postupke nastavnika i kroz nastavni sadržaj.

Lindkvist¹ smatra da postoje dva ključna principa kao bi se omogućilo učenicima da bolje uče:

Prvi princip je **podsticanje razvoja grupe i zajedništva u grupi**. Pravi duh zajedništva podstiče ono najbolje u učenicima i u nastavniku i dovesti do kreativnosti, proširiti vidike i omogućiti samospoznaju.

Drugi princip je **prihvatanje učenika i njihovo uključivanje u proces učenja**. Svaka osoba ima različite kognitivne i afektivne karakteristike i što više nastavnik zna o nekom učeniku, utoliko više može da mu pomogne da se razvije.

6.3.1. Podsticanje razvoja grupe i zajedništva u grupi

Za stvaranje dobrih odnosa u grupi potrebno je biti iskren. Jedan nastavnik ovako govori o tome: “Mislim da najviše utičem na decu time što imam pošten odnos prema njima. Ja inače u životu ne volim foliranciju. Ne volim pretvaranje, a sa decom pogotovo. Ja deci ne dam da se prave ono što nisu.” Sa adolescentima važno je biti iskren i kada nastavnik nešto ne zna u vezi sa jezikom: “Pošteno je reći, ja mojim velikima ako neku reč ne znam, ja kažem da ne znam.” Drugi nastavnik ističe: “Ako nisam pregledala domaće zadatke, ja kažem nisam stigla” i zaključuje da je presudan “taj

¹ Lindquist, T citirano u Head, K., Taylor, P (1997:36,37)

neki pošten i iskren odnos sa svima u životu, a posebno sa decom. To je po meni osnova svake saradnje. Kako ćemo saradjivati ako se lažemo”.

Nastavnici bliskost postižu na različite načine. Jedan od intervjuisanih nastavnika ima vrlo neformalan odnos sa učenicima: “Meni se svi učenici obraćaju sa ‘ti’ i mi strašno lepo saradjujemo.” Drugi nastavnik na svojim časovima na drugačiji način stvara odnose poverenja: “I am quite genuine as a teacher and I think they can sense that ”. Istovremeno ona za sebe kaže sledeće: “I am a teacher who expects students to behave like students and teachers to behave like teachers and classrooms to be learning environments. End of story.” Ovaj nastavnik još kaže da izvesne stvari očekuje da učenici urade na odredjen način zato sto je sa njima postignut dogovor da se tako stvari urade: “I tell my students to push in their chair, because I think that is the right thing to do... It is the matter of respect.” Iako možda deluje da se ovakvi stavovi neće dopasti učenicima i da će reagovati na njih, jedan učenik ovako opisuje tu nastavnicu: “she is really strict, but they always say she is a nice teacher even if she gives them a lot of homework, a lot of exercise, ... it is not important that the teacher is nice and smiling, but she needs to have respect for everyone.” I u ovoj situaciji se pokazuje da učenici reaguju pozitivno kada osete da ih nastavnik ceni.

6.3.2. Prihvatanje učenika i njihovo uključivanje u proces učenja

Dobra dinamike grupe podstiče učenike da sami nalaze teme za razgovor. Jedan nastavnik govori o čemu sve razgovara sa svojim učenicima: “Prvo kada dodju oni mi se jadaju. Naravno, ne dam ja to da preraste u psihološku radionicu, ali nekako se rasterete i oslobode i posle možeš frazlane glagole da radiš koliko hoćeš.” Na pitanje šta je to što utiče na atmosferu časa, učenici kažu: “Engleski je neki put ekstara, neki put je malo manje ekstra”, “Zavisi od profesorkinog raspoloženja... a i od mog... a i od teme.” Za razliku od engleskog jezika “nemački je meni uvek smrt”. Učenici žele da nastavnici znaju šta je to što njih interesuje u datom trenutku: “I think the teacher needs to understand what students in his or her class are. To get your students what they are interested, you would be able to teach in a better way.”

Nastavnici su spremni da posvete vreme svojim učenicima i otkriju šta ih muči: “Neki su, recimo, izostajali sa časova, pa znam da su bili neki privatni problemi u pitanju. Toliko sam sada srećna, jedna devojka je toliko sada privilegla, toliko hoće da pokaže koliko se ona promenila, kako je ona sada na dobroj strani.” Na suprot njima nalaze se nastavnici kojima je teško da se potrude oko učenika: “Smeta mi kad je nervozna. Ja joj onda kažem: ‘Ne znam ništa, profesorka, dajte mi jedan.’ Ona dodje na prvi čas sa facom kao da joj je neko pobio celu porodicu. Kao da se sad probudila žena.”

Vrlo je teško proceniti da li su učenici maksimalno učestvovali na času. “Šta je meni glavni merač da li je bilo dobro ili nije: ako neko dete posle časa podje za mnom da bi još nešto rekao o toj temi, onda znam da je to bilo ok. Ako niko ne podje, onda znam da sam ih umorila. I znam da su bili fini i da su morali da rade, ali ne osećam se ja lepo. Radili smo, sve je bilo ok, i se svi oni to shvatili, ali nije im bilo...”

6.4. Diskusija

Kod kvalitativnih introspektivnih istraživanja, poput ovoga, obično se postavlja metodsko pitanje: kako se mogu uopštiti nalazi jednog takvog istraživanja? Ispitivane su vrlo specifične grupe učenika, sadašnjih i budućih nastavnika, tako da se dobijeni rezultati ne mogu uopštavati, i samim tim, imaju ograničenu primenu u nastavi. Pored toga, neizbežno je da sam ja, kao istraživač, subjektivana. Medjutim, uopštavanje nije bio osnovni cilj ovog israživanja. Nastojalo se ustanoviti:

- koliko je uspešna primena humanističkog pristupa,
- kakve stavove nastavnici i učenici imaju prema nastavi stranog jezika,
- kako nastavnici i učenici doživljavaju svoje uloge u nastavi stranog jezika i
- u kojoj meri uspostavljanje dobrih odnosa sa adolescentima utiče na kvalitet nastave.

Za dobijanje ovih podataka logičan izbor je predstavljalo kvalitativno istraživanje. Jedno od načela humanističkog pristupa je stanovište da je svaka osoba drugačija, i upravo je kvalitativno istraživanje omogućilo da svaki učesnik iznese svoje jedinstveno gledište.

6.4.1 Zašto kvalitativno istraživanje?

Kvalitativno istraživanje je bio logičan izbor kako bi se učesnicima nastavnog procesa omogućilo da kažu kako oni gledaju na svoje uloge u učionici i šta je to što žele da menjaju. U prilog tome da se učenicima i nastavnicima omogući da iznesu svoje mišljenje, ide i Gitlinovo stanovište (Gitlin 1990:444): “istraživanje u oblasti obrazovanja je još uvek proces koji, svojim većim delom, ućutkuje one koje proučava, ignoriše njihovo znanje i podstiče gledište da su sami istraživači ti koji stvaraju znanje.”¹

Ovo istraživanje pružilo je priliku da glas dobiju i nastavnici i učenici. U razgovoru sa nastavnicima moglo se saznati kako oni planiraju, kako i zašto odstupaju od isplaniranih aktivnosti, kako razmišljaju o onome što se desilo na času, kako tumače svoje uloge i kako gledaju na mlade osobe kojima predaju. Sve su to pojedinosti koje veoma utiču na nastavu, ali nije lako sve to saznati samo posmatranjem. Dorniei (Dornyei, 2007:311) zaključuje: “Skoro svaki aspekt usvajanja i upotrebe jezika bitno je odredjen ili u značajnoj meri oblikovan društvenim, kulturnim i situacionalnim faktorima, i kvalitativno istraživanje je idealan način za razumevanje tih kontekstualnih uslova i

¹ Gitlin (1990:444) : “educational research is till a process that, for the most part, silences those studied, ignores their personal knowledge, and strengthens the assumption that researchers are the producers of knowledge”.

uticaja.”¹ Intervjuisani nastavnici su bili u prilici da objasne svoje stavove i sistem vrednosti. Oni su iznosili svoje stavove u vezi sa uzrastom sa kojim rade. Govorili su o tome šta žele da postignu sa svojim učenicima, u šta veruju, kako tumače gradivo i u kojoj meri poznaju nastavni materijal. Njihovi stavovi značajno utiču na tehnike koje primenjuju na času. Njihova razmišljanja o tome šta se dešava na času su interesantna i važna, između ostalog i zato što su intervjuisani nastavnici bili odabrani upravo zato što su ih kolege i učenici okarakterisali kao “izuzetne”. Pored nastavnika i adolescenti su imali priliku da kažu šta je to što njih zanima i kako im nastavnik može pomoći.

Razgovori sa učenicima i nastavnicima su omogućili triangulaciju. Triangulacija se odnosi na ideju da su potrebna najmanje dva gledišta kako bi se dobila precizna slika određenja pojave. U ovom slučaju, nastojalo se saznati više o tome kako nastavnici i adolescenti sagledavaju potrebe ovog uzrasta, kao i šta obe ove kategorije smatraju neophodnim da bi se te potrebe zadovoljile. Razmišljanja dobijena na časovima metodike za buduće nastavnike engleskog jezika, pružaju dodatne uvide u to kako humanističke tehnike menjaju perspektive samih nastavnika.

Ovo istraživanje je imalo eksplorativnu prirodu. Namera je bila da se njime ustanove methodske osnove rada sa adolescentima. Ali u toku istraživanja pojavili su se novi aspekti kojima se trebala posvetiti pažnja. Na početku istraživačkog rada nisam

¹ Dornyei (2007:311): “almost every aspect of language acquisition and use is determined or significantly shaped by social, cultural, and situational factors, and qualitative research is ideal for providing insights into such contextual conditions and influences.”

želela da se bavim stvarima koje se mogu okarakterisati kao “svakodnevne”, a možda čak i “trivijalne”. Na primer, nisam nameravala da se bavim organizacijom časa, rasporedom sedenja učenika, bojom glasa, mestom na kome nastavnik obično stoji i slično. Kao istraživaču, nije mi izgledalo da pomenuti aspekti zavredjuju da im se pokloni pažnja u istraživanju. Međutim, i nastavnici i učenici su se često vraćali upravo na njih i ispostavilo se da oni nikako nisu “svakodnevni” ili “trivijalni”. Tako se, na primer, pokazalo se da mesto na kome učenici sede u toku časa ima uticaj na to kako oni sebe doživljavaju i kakvu će ulogu biti spremni da zauzmu u toku časa. Ovaj i njemu slični uvidi dobijeni su zahvaljujući prirodi kvalitativnog istraživanja.

Format kvalitativnog istraživanja omogućio mi je da u rad unesem glasove učenika i nastavnika. Otvorenost i spremnost na koju sam naišla kod njih da govore o svojim uverenjima, nije mogla da se postigne drugim oblikom istraživanja. Zahvaljujući prirodi ove vrste istraživanja, ukazala mi se prilika da njihove glasove pretočim u izvestan oblik priče.

6.4.2. Dvostruka uloga: nastavnik i istraživač

Kvalitativno istraživanje omogućilo mi je da ispitujem i učenike kojima sam ja predavala. Samim tim što sam poznavala kontekst u kome se nastava odvija i nastavnike o kojima su mi učenici govorili, bilo mi je mnogo lakše da razumem šta je to što žele da

mi saopšte. Pored toga, razgovori sa učenicima i primena humanističkih tehnika pomogli su mi da uspostavim mnogo bolji odnos sa njima. Pokazalo se istinitim da nastavnik i učenici formiraju određenu grupu u toku časova jezika koja razvija specifične norme i oblike komunikacije. Pokazalo se i da iskreni razgovori i želja da se razume druga strana podstiču i učenje tog jezika. Zahvaljujući tehnikama humanističkog pristupa u grupama kojima sam predavala uspostavila sam odnos poštovanja.

Bez poznavanja i razumevanja konteksta date grupe, mnoge stvari koje se dešavaju na času neće biti jasne posmatraču. Može se desiti da osobi koja nije deo grupe ne bude jasno zašto učenici i nastavnik pridaju ili ne pridaju pažnju nečemu što se desilo na času. S obzirom na to da sam imala dvostruku ulogu, ulogu nastavnika i istraživača, nisu mi promakle mnoge stvari. Znala sam, na primer, ko je taj nastavnik koji nije mogao da govori sporije i razumnije, ili zašto su učenici smatrali da sistem ocenjivanja nije uvek adekvatan. Poznavanje konteksta pomoglo mi je da bolje razumem učeničke komentare. Ovoga sam postala vrlo svesna posle razgovora sa učenicima Gimnazije u Smederevkoj Palanci. Mnoge komentare učenika nisam prvobitno razumela, i potrebna su mi bila dodatna objašnjenja samih učenika, a u nekim situacijama sam konsultovala i njihovog nastavnika.

6.4.3. Doprinos nastavnika i učenika nastavnom procesu

Nastavnik u nastavni proces ne unosi samo svoje iskustvo, poznavanje predmeta i metodike, već i svoju ličnost, stavove i zanimanje za učenike. Intervjuisani nastavnici ističu važnost stvaranja pozitivne atmosfere u toku časa i značaj razvijanja dobrih odnosa između učenika. Pored toga, oni smatraju da u svome radu uzimaju u obzir individualne razlike učenika i menjaju način rada tako da odgovara potrebama i karakteristikama grupe. Svi ovi stavovi su humanističkog karaktera.

Nastavnik na svoje učenike gleda iz više uglova i uspeh svojih učenika ne meri samo kroz intelektualna postignuća. Na uspeh učenika u velikoj meri utiče i kako nastavnik doživljava učenika a ta očekivanja su u skladu sa njegovim vidjenjem učenika. Ukoliko se od učenika malo očekuje, oni bivaju manje motivisani, i svaki neuspeh biva potkrepljenje negativnih stavova nastavnika. Intervjuisani nastavnici su bili veoma zadovoljni radom svojih učenika, i navodili su da su im odeljenja “dobra” ili grupe “jake”, da su učenici vredni i da postižu rezultate u skladu sa uloženim trudom. Verovatno je jedna od tajni uspeha ovih nastavnika i vera koju imaju u svoje učenike.

S druge strane, na uspeh utiče i samopercepcija učenika. Oni učenici koji veruju da su sposobni da savladaju određenu oblast ili da urade zadatak ulažu više truda u tu aktivnost. Učenici koji imaju samopouzdanja više su i kognitivno uključeni u proces učenja nego oni učenici koji ne veruju u svoje sposobnosti. Intervjuisanim učenicima je

“engleski jezik normalan predmet”, oni dobijaju ocenu koju zasluže i smatraju da je “učenje stranih jezika ključ uspeha u životu”.

Stav koji učenici imaju prema nastavi ili predmetu utiče na izbor strategija učenja i njihov model ponašanja na času. Na taj način njihov stav utiče i na uspeh, čak i u situacijama kada se učenici ne izjašnjavaju otvoreno o tome kako doživljavaju predmet. U radu se pokazalo da kada učenici shvate da kvalitet interakcije na času velikim delom zavisi od njih samih, oni bivaju spremni da aktivno učestvuju u aktivnostima koje je nastavnik osmislio. Intervjuisani nastavnici smatraju da uspeh neke aktivnosti ne zavisi samo od njih (“nekad meni nije dan, nekad njima nije dan”), dok intervjuisani učenici ističu da neke teme nisu interesantne i spremni su da predlože druge koje će ih navesti da više pričaju (“sport mi nije interesantan, ali profesorka to zna i ne davi me sportom”).

Mnogi nesporazumi sa adolescentima nastaju zato što nastavnici nisu upoznati sa biološkim, kognitivnim, emotivnim i socijalnim osobenostima tog uzrasta. Da bi se razumelo zašto je nastavni proces uspešan, moraju se poznavati razvojne karakteristike učeničkog doba. Adolescencija je period sazrevanja. Dešavaju se krupne telesne promene, dovode se u pitanje vrednosti, formiraju se stavovi i traga se za identitetom. U skladu sa tim je i ono što učenici očekuju od svojih nastavnika. Mladim ljudima je važno da ih nastavnik poštuje, da ih nastavnik razume i da hoće da sagleda njihove probleme. Sva ova navedena očekivanja su u vezi sa ličnošću nastavnika a ne sa veštinama koje primenjuje u nastavnom procesu.

7.

Zaključak

Cilj ovog rada bio je postavljanje metodskih osnova nastave stranog jezika u periodu adolescencije i to u okviru humanističkog pristupa. Važnost humanističkog pristupa u nastavi stranih jezika ogleda se u identifikovanju značaja i uloge emocija u komunikaciji i uključivanju emocija u proces učenja, isticanju važnosti da svaki učenik sam otkriva smisao i mogućnost da svako ima različite ciljeve. Pored kognitivne i afektivne komponente, naglašava se i važnost grupne dinamike i uloge koje učenici dobijaju i razvijaju u toku časa. U radu se pokazalo da nastavnici ne moraju da znaju za primenu humanističkih tehnika u nastavi stranih jezika da bi imali humanistički pogled na nastavu. Neki nastavnici intuitivno koriste humanistički pristup i njihova humanistička orijentacija proističe iz načina na koji doživljavaju svoje zanimanje, svoj predmet i mlade ljude kojima predaju. Upravo će ti njihovi pogledi uticati na način na koji oni uključuju učenika u nastavni proces, kako uvode nastavnu gradju i kako daju učenicima povratnu informaciju. Nije samo važno šta je to što nastavnici rade na času već i šta oni misle o nastavnom procesu uopšte.

Nastavnici u srednjim školama svoj zadatak pre svega vide u pomaganju učenicima da ovladaju sadržajima datog predmeta. Međutim, uspeh nastave stranih jezika ne zavisi samo od toga koliko dobro nastavnik vlada datim jezikom, već i u velikoj meri zavisi od toga da li nastavnik poznaje **razvojne promene** do kojih dolazi u adolescnciji. Potrebno je uzeti u obzir novonastale promene na fizičkom, kognitivnom, emotivnom i socijalnom planu ali treba imati u vidu i **specifične potrebe i interesovanja na ovom uzrastu**. Poznavanje razvojenih osobina adolescenata, pomoći će nastavniku da se pomiri sa činjenicom da se na izvesna ponašanja svojih učenika ne može uticati zato što su ona posledica bioloških promena (na primer, promena obrazaca spavanja). Isto tako, nastavnik će razumeti na koja ponašanja može i treba da utiče (na primer, poboljšanje samopercepcije).

Nastavnici koji znaju razvojne karakteristike svojih učenika i koji su zainteresovani da upoznaju svoje učenike, mogu da im pomognu da razviju društvene, emotivne i etičke osobine koje su bitne za uspeh u školi i u životu. Na taj način, poklanja se pažnja i intelektualnom i emotivnom aspektu, i nastavni sadržaj se dovodi u vezu sa osećanjima i iskustvom učenika. Za nastavnike to znači da imaju u vidu individualne razlike u razredu i da obezbede aktivnosti koje odgovaraju načinu na koje različiti učenici uče. To zahteva razvijanje širokog repertoara nastavnih strategija, razvijanje sposobnosti da se varira tema u skladu sa mogućnostima i interesovanjima učenika kao i sposobnost da nastavnici budu fleksibilni kada aktivnost ne uspe.

Važnost interaktivnih odnosa ističe društveni aspekt nastave. Alrajt (Allright, 1983:196) posmatra čas kao “društveno odredjen dogadjaj, proizvod interaktivnog rada svih prisutnih.”¹ I nastavnici i učenici utiču na razvijanje odnosa u grupi, nastavnici kreiranjem aktivnosti koje će uključiti i kogniciju i emocije, a učenici uzimanjem učešća u njima. Nastava stranog jezika treba da bude prilika da se dodje do stvarne komunikacije, a za komunikaciju su podjednako važni lingvistički i društveni aspekt. Kroz odnose se razvija identitet i svaki učenik dobija svoju ulogu. Pored razvijanja identiteta, kroz interakciju izmedju učenika i nastavnika, i učenika i učenika, mladim ljudima se pruža prilika da formiraju svoje stavove o učenju jezika, saznaju više o načinu na koji uče i na koji uspostavlja veze sa drugima.

U savremenom društvu se u poslednje vreme dosta pažnje poklanja učeničkim pogledima na učenje i nastavu. Učenički stavovi utiču na kvalitet nastave ali se, na žalost, ne zna dovoljno o prirodi tih stavova, kao i o različitim pogledima kod različitih grupa učenika. Učenički pogledi na nastavu mogu snažno uticati na uspeh u učenju, čak i onda kada se ne uočava otvoreno nezadovoljstvo u samoj nastavi. Učenici imaju problema u situacijama kada nastavne aktivnosti kojima su izloženi nisu u skladu sa njihovim pogledima na učenje i nastavu ili kada pak nisu u skladu sa njihovim očekivanjima. Časovi stranog jezika predstavljaju jedinstvenu priliku da se o stavovima mladih ljudi sazna više. S jedne strane, dijalog pruža učenicima priliku da nauče jezik. S

¹ Allwright (1983:196): “a socially constructed event, as something that is the product of the interactive work of all the people present.”

druge strane, dijalog sa učenicima ne predstavlja samo dokaz da je do učenja jezika došlo, već i jedinstvenu situaciju da se nastavnici upoznaju sa svetom mladih ljudi kojima predaju.

Implikacije za nastavu stranih jezika

1. **Budući nastavnici treba da steknu osnovna znanja o fizičkom, emotivnom i socijalnom razvoju adolescenata.** Za sadašnje studente a buduće nastavnike stranog jezika, ili za one koji se već bave nastavom stranih jezika, u okvirima njihovog daljeg stručnog usavršavanja treba da postoje kursevi koji će se baviti ovim uzrastom sa psiho-fizičkog i socijalnog aspekta. Na taj način nastavnicima bi se pomoglo da razumeju zašto se učenici ponašaju na izvestan način i kako mogu da im pomognu da bolje nauče strani jezik.

2. **Nastavnici treba da teže da se studenti razvijaju kako na intelektualnom, tako i na emotivnom planu.** Društveni i afektivni faktori imaju veliku važnost u procesu učenja stranog jezika. Prema Golmanu,¹ emotivna inteligencija se odnosi na sposobnost prepoznavanja naših osećanja i osećanja drugih osoba, na motivisanje sebe i kontrolisanje emocija u sebi i u odnosima sa drugima. Emotivna inteligencija opisuje sposobnosti koje se razlikuju od akademske inteligencije koja se meri IQ. Nastavnici koji vode računa o emotivnoj inteligenciji svojih učenika, bolje će se starati i o njihovim akademskim

¹ Goleman (1996)

potrebama. Zato je dobro da nastavnici komuniciraju otvoreno i sa empatijom sa učenicima i podstiču mlade ljude da i sami čine isto. Kada nastavnik nastoji da učenici istovremeno upotrebljavaju emotivnu i akademsku inteligenciju, nastava se može postaviti na čvršće osnove, pa se tako i ostvaruje cilj razvijanja “cele osobe”.

3. **Nastavnici treba da pomažu svojim učenicima da razvijaju pozitivnu samopercepciju.** Nastavnici koji imaju poverenje u svoje učenike, prihvataju ih kao vredne pojedince i pomažu im da izgrade pozitivnu sliku o sebi, na taj način stvaraju zajednicu u kojoj se razvija osećaj pripadnosti. Iskustvo učenika i stavovi koje drugi imaju prema njemu, važni su faktori koji odredjuju sliku o sebi. Istraživanja pokazuju da su svi postupci, osećanja, ponašanje, pa čak i verovanja, uvek u skladu sa slikom koju data osoba ima o sebi. Učenik koji sebe doživljava uspešnim, učiniće sve da dokaže da je u pravu.

Dopirnos nauci i polja za budući istraživački rad

Iako su adolescenti najveći deo populacije koja uči strani jezik, malo je radova koji se bave metodskim osnovama nastave stranog jezika na ovom uzrastu. Metodikom engleskog jezika u adolescenciji bavili su se sledeći autori Puhta i Šrac (1996), Lindstomberg (2004) i Luis (2007). Medjutim, njihove knjige predstavljaju zbirke odgovarajućih aktivnost i ne daju kritički osvrt na razvojne karakteristike ovog doba. Isto tako, ovi autori se ne bave problemima u nastavi stranog jezika na ovom uzrastu iz

psihološke perspektive. I kod nas je prisutan manjak literature na ovu temu. Postoji izvestan broj radova koji se bave adolescencijom iz psihološkog ugla Vranješević (2001) i Ivić i Krstić (neobjavljeni rad). Do sada nema radova koji se bave temom nastave stranih jezika u periodu adolescencije.

U prvom delu ovaj rad sistematizovano navodi istraživanja stranih autora koji su bitni za postavljanje metodskih osnova nastave stranih jezika u adolescenciji. Drugi deo ovoga rada predstavlja kvalitativno istraživanje. U našoj sredini, kvalitativna istraživanja se puno koriste u marketinškom i socijalnom radu, ali ih je neopravdano malo u obrazovanju. Nadam se da će ovaj rad podstaći i druge kolege da sagledaju prednosti kvalitativnog istraživanja i upotrebe ga za razumevanje pojava u obrazovanju.

U ovom istraživanju korišćene su različite tehnike kvalitativnih istraživanja kako bi se procenilo u kojoj meri na uspeh učenika utiče primena humanističkog pristupa u nastavi stranog jezika. Korišćeni su i različiti izvori podataka što utiče na veću validnost istraživanja. Materijal je metodološki prikupljen i sistematski obradjen i kao takav predstavlja "izvor prvog reda". Podaci prikupljeni u ovom istraživanju omogućili su da se detaljna deskriptivna analizi. S obzirom na to da istraživanje nije radjeno na reprezentativnom uzorku, ne postoji mogućnost uopštavanja.

Ovaj rad ima izvesna ograničenja. Značajan deo istraživanja sproveden je u Internacionalnoj školi u Beogradu. U ovoj instituciji način rada se razlikuje od rada u našim obrazovnim institucijama, pre svega zato što se nastava izvodi na engleskom

jeziku. To engleskom jeziku daje poseban status i na engleski se ne gleda kao na strani jezik. Iako je Internacionalna škola u Beogradu drugačija od naših škola, to je institucija u kojoj ja radim i u kojoj sam mogla da pratim rad adolescenata. Ukoliko bih je isključila iz istraživanja, izgubilo bi se dosta podataka iz kvalitativnog istraživanja. Polje budućih istraživanja može biti ispitivanje stavova adolescenata u različitim orkuženjima u Srbiji.

Drugo ograničenje je što kao nastavnik nisam bila u situaciji da pratim istu grupu učenika od njihovog ulaska u period rane adolescencije pa do završetka srednje škole. Nastavnici kojima je to omogućeno, u situaciji su da još bolje sagledaju razvojne promene u adolescenciji i da na njih adekvatno odreaguju. Njihova iskustva su dragocena i saznavanje njihovih stavova svakako predstavlja još jedno polje na koje mogu da se usresrede buduća istraživanja. Posebno mesto može da zauzme sistematski timski rad više nastavnika koji predaju strani jezik adolescentima. Naredni korak u sagledavanju ovog fenomena predstavljalo bi uključivanje relevantnih institucija.

Nadam se da će ovaj rad doprineti da adolescenti dodju sa periferije u centar interesovanja edukatora i društvenih struktura koje nastavnicima treba da pomognu u radu.

Prilozi

Prilog 1

Smerince za intervjuje fokus grupa sa učenicima

- Koji časovi ti se najviše dopadaju? Zašto?
- Koliko se časovi stranog jezika razlikuju od ostalih časova? Po čemu su različiti / slični?
- Koliko se ti razlikuješ na časovima stranog jezika u odnosu na druge časove?
Ukoliko postoji razlika – kakva je, ako nema razlike – zašto si isti?
- Da li je važno učiti strane jezike?
- Koliko po tebi nastava stranog jezika utiče na to šta misliš o sebi i kako se ponašaš prema drugima (na času) ?
- Kad bi ti bio nastavnik stranog jezika kako bi izgledao tvoj čas, kako bi se odnosio prema učenicima ?
- Da li se nastavnici ponašaju tako ? (Ako za prethodno pitanje ne da pozitivnu sliku, može da se traži da opiše kakav bi bio ako želi da bude idealan nastavnik).
- Šta je po tvom mišljenju razlog da se neki profesori ne ponašaju isto tako?
- Da li misliš da te nastavnici poznaju ?
- Kada te nastavnici ocenjuju šta po tvom mišljenju sve utiče na tvoju ocenu?
- Imajući u vidu da smo svi različiti, šta još može da se procenjuje kod svakoga prilikom ocenjivanja?

- Koliko je za tebe važno da su teme kojima se baviš na stranom jeziku važne u tvom svakodnevnom životu?
- Kada razgovaraš o nekim temama na stranom jeziku da li ti to pomaže da bolje razumeš svoje stavove / stavove svojih drugova? Kako različite osobe reaguju na različite teme / zadatke?
- Da li nekada na časovima stranog jezika razgovarate o tome kako se sve jezik uči? Da li ti to pomaže? Ako ne, da li bi voleo...?

Prilog 2

Smernice za dubinske intervjuje sa nastavnicima stranog jezika

- Koliko ste generalno zadovoljni svojim pozivom?
- Šta možete da kažete za sadašnje generacije? Kako se Vaš rad sa sadašnjim generacijama razlikuje od rada sa prethodnim generacijama (možda pomenuti i uzrast)?
- Da li se i kako Vi razlikujete na času i u privatnom životu?
- Koliko po vama škola učestvuje u formiranju dece? Zašto? Čime?
- Čime vi najviše utičete na formiranje vaših učenika – čemu pre svega pokušavate da ih naučite? Kako?
- Šta sve uzimate u obzir prilikom planiranja časa?
- Šta po vašem mišljenju još utiče na ponašanje učenika i na to kako će oni savladati gradivo?
- Šta uzimate u obzir prilikom ocenjivanja, (da li je bitno kakva je ličnost odredjeni učenik ili je jedini kriterijum znanje)?
- Šta utiče na to da se osećate zadovoljno/nezadovoljno nakon održanog časa?
- U čemu se nastava jezika razlikuje od ostalih časova?
- Šta su vaši najveći kvaliteti kao nastavnika?
- A šta biste voleli da možda menjate?

Prilog 3

I'm still a kid. Well, as much as a kid of a 17-year-old can be, seeing as how most of them spend their time desperately trying to grow up I don't care about growing up much. For the fortunate ones, being a kid means when you come back from school, lunch will be waiting for you. It means that you can finish up that jar of nutella with the knowledge that you'll be seeing a new one in the fridge within the week. And, for the hazardously spoilt, it means daddy will buy a new lap top if you do good on the next history test.

Then again, who am I to talk about this, to talk about 'my time' when it has barely begun. I don't really have a 'time' yet. I do however, have my own generation. As I write these judging words, I do have to point out an important matter: I am one of those kids. Yeah, I'm spoilt. I got lucky. Sue me for that. Or, even better, do better than me in your life, then rub it in my face, I'll deserve it. That'll show me. Have you noticed how most, not all but most, miraculous stories come from people who had to fight from the bottom, and I do mean the black, dark and scary bottom, all the way to the top. It is always people with hardships in their lives, whether they were dirt poor, whether their entire family was murdered when they were a toddler, or whether they battled / are battling cancer.

You see, when you live your life as a passive kid, who, from time to time, tends to take their situation for granted – and that is, unfortunately, how I live my life – you shouldn't and can't hope for an epiphany. The point that I'm trying to get across is: when you live the way I do, you can attempt to have a moment of realization, but will almost always find that, despite all your effort to be different, you're pretty much part of the same crowd. Ignorant, apathetic, inconsiderate, and bent on appearing laid back when in fact you're uptight and do want the system tells you to.

Prilog 4

Da li sam ja druga osoba kad pričam/razmišljam na srpskom? Ja mislim da jesam. Moj otac ima jednu saru izreku: čovek je vredan onoliko koliko jezika zna. Valjda tu ima nekog smisla, naravno teško je definisati kada se zna jezik. Ja verujem da postoji velika razlika izmedju pričati i znati jezik. Ako pričam srpski, to znači da umem da govori i da razume ovaj jezik. Ako znam srpski, to prodrazujeva da ne samo znam jezik, nego da znam i taj način života, da sam ga prihvatio, da sam ga usvojio. Po tome razumem izreku svoga oca. Ako znaš više jezika, onda ne pripadaš više jednoj vrsti ljudi, viš si deo više načina života, više načina razmišljanja, više nacionalnosti. Dosta putami se desilo da imam osećaj da ne pripadam. Živim u Srbiji, družim se sa Srbima, sa ljudima koji kada dobiju 200 dinara, dakodje dobiju jedan veliki blentavi osmeh na licu – presrećni su. Sa druge strane, idemu u Internacionalnu školu, gde veći deo ljudi, kada imaju 200 dinara u džepu, smatrjau da su švorc. I tako nalazim sebe u nekoj sredini; nit tamo nit vamo. Valjda je o tom emmoj otac pričao. Kada znaš još neki jezik, znaš i njihov način života, i samim time, više ne pripadaš jednoj grupi, pa čak ponekad, ne pripadaš uopšte. Ponekada vidiš deo sebe u više grupa, ali nikad nemaš osećaj da u potpunosti pripadaš jednoj. Smeta mi, naravno. **Svi mi ipak želimo osećaj da pripadamo negde, da imamo mesto gde nas svi prihvataju takvi kakvi smo. Naravno da mi smeta; ali se na žalim... čak se nadam da ću naučiti još par jezika, pa da ću još manje da pripadam jednoj**

specifičnoj gurpi. Onda bi, po mom ocu, moj život vredeo više; želim da znam više jezika, da živim na više načina, da uspostavim kontakt sa drugačijim ljudima, da ne pripadam jednom mestu već da moj život bude konstantna avantura; želim da putujem svetom, da vidim deo sebe u zemljama sa svih strana sveta.

Prilog 5: Domaći zadatak – Analiza filma “Little Miss Sunshine”

Little Miss Sunshine

The Hoovers are a seemingly “normal” everyday family. An unhappy husband with no job, a mother who is trying to keep her family together, a cranky Grandpa, a rebellious teenage son and a vivacious little daughter. Their lives are nothing special and their dreams may seem hopeless. However, hidden behind this rough cover, illustrated by a trip to a beauty pageant, this movie shows the story of love, family values, and pursuit of happiness.

Love and family values are often very plainly described in Hollywood production movies. The vast majority of the films who are concerned with this subject fall under the category of being “Family comedies”, thus losing all the appeal of real-life family situations. Little Miss Sunshine, however, doesn’t follow the cliché of Hollywood family films. It cleverly rises above the low standard and shines with intelligent humor and the uncanny presentation of taboo themes. These two present the soul of the film, and without them it would be just another “home video”, which it most certainly is not.

The thought provoking messages are very well hidden in Little Miss Sunshine. I, myself, had not noticed many aspects of the movie until I watched it for the second

time. I approached it as if it was just another cheap comedy, expecting some forced jokes and a clichéd happy ending. Needless to say, I felt disappointed. I discarded the film as a worthless piece of comedy, with a flat and non-gripping storyline. I was angry at myself for, yet again, falling under the influence of magazine five-star reviews and boastful critics. By the time I finished the movie for the first time, it had already vanished from my thoughts. I must admit, the second time I was **forced** to watch the film, I started noticing hidden metaphors, concealed meanings and a very critical view of today's society. It was as each, apparently plain character, presented a popular life issue.

The unemployed and unhappy **dad**, obsessed with his winner-loser theory. He represents all the people who didn't believe in themselves, and who are now lost in the nothingness their actions created. His continuous talking about winners and losers is his way of coping with his grief, and with his disappointment with life. Despite his unhappiness he fights to carry on, and he tries to undo his mistakes by teaching his children not to do the same things he did. His **wife**, the mother of two, represents the average housewife who attempts to raise the kids while taking care of the house and wellness of her family. The difficulties she encounters are not for undermining and her role in the family is presented as a major one. **Grandpa** is a rather black and white character. On one side he is a grumpy senior, thinking only about himself, taking drugs and making hell out of his family's life. On the other side though he is sensible,

emotional grandfather who spends quality time with his grandchildren, a grandpa anyone could only wish for. The **uncle** shows how one gives up on life for some less important reasons, and the stupidity of that ones actions. At one time his emotions were so strong, that when his feeling were not returned he attempted suicide. During his journey he encounters his lost love again, but it drives away in a pricey sports car. It is funny how later he finds the true values of life in his family and discovers the love he had been craving for in the warmth of a cheap family RV. **Olive** and her **brother** both show how one's wish for achievement can overcome any obstacle as long as they really want it. Dwayne's vow of silence and Olive's unbridled will to get to a beauty pageant illustrate how powerful one's will must be to achieve their dreams.

Pack all these profiles and aspirations in a VW minivan and you get Little Miss Sunshine. A real jewel in modern cinematography, and if I may say a work of art. No other film hides its quality as well as Little Miss Sunshine, but then again barely any film can match the wisdom that you receive, if you manage to unveil this films secrets.

Prilog 6: Domaći zadatak – “Catcher in the Rye”

The painfulness of growing up

“I don’t even know what I was running for – I guess I just felt like it”. These words of the Holden Caulfield, protagonist of the Salinger’s ‘Catcher in the Rye’, perfectly illustrate his life views at the period when he was sixteen. In the phase of growing up, Holden faces many issues that he is not ready to deal with. Young and immature, he relies on emotions and instincts rather than reason – and that is what makes his stepping into adulthood upsetting and painful.

As majority of teenagers, Holden impulsively and extremely reacts to small things that bother him. Therefore, he easily gets irritated by minor details, which do not necessarily affect him in any negative way. For instance, he gets awfully annoyed by his unhygienic neighbor Ackley and constantly makes remarks about his terrible dental hygiene. Also, he can’t stand being teased or refused, which leads to his impetuous responses. This is expressed through his physical attack on Stradlater, as well as insults addressed to Sally. Holden’s inability to control emotions and accept other people’s reactions reflects his immaturity and suggests that he faces difficulties of growing up.

Failure to tolerate responses of others results in Holden’s inability to accept critiques addressed to him. Although he knows what his flaws and weaknesses are, he gets overwhelmed when reminded of them. When Mr. Spencer castigates him for poor

performance in school, and illustrates the example of his history paper, Holden gets extremely annoyed. However, on several occasions, Holden tries to explain himself for the errors he made. This happens during conversations he holds with Sally and Phoebe, where he makes an attempt to justify his poor academic performance. Yet, his excuses are absurd and childish, especially his dream of being “catcher in the rye”. Although this reveals his caring nature, it also points out that he has difficulties setting up serious goals for himself, and is not ready yet to become an adult.

The hardest and usually the most painful aspect of growing up is forming relationships of any kind. Holden experiences this problem as well, and finds it difficult to bond to anyone. The exception is his relationship with Phoebe, Holden’s younger sister, who is being his support and reason. However, none of the other characters that appear in the novel Holden was close with. Again, his reactions in that sense are extreme, since he quite easily gets bored and tends to make silly excuses to leave after short time spent with a person. Also, he is anxious about having intimate relationship with a girl, even if she is just a prostitute, like Sunny. In this aspect of growing up, Holden experiences major difficulties and shows that he is way behind of becoming mature. Poor social interactions detached Holden from leading normal teenage life and caused him to stand out.

Teenage life, many say, is the most difficult phase that one has to undergo in his or her life. Holden’s example not only supports this claim, but also provides the reader with

unique, completely honest approach to the mind of one confused teenage boy. His reports suggest the reader that growing up is, although interesting, extremely painful process which teenagers sometimes find difficult to deal with. And that is why Holden tries to find escape in his fantasy of becoming 'catcher in the rye'.

Prilog 7

Zadatak je bio sledeći:

How would your friends describe you? Look at yourself from the side of other people and analyze your character in such a way. (Write at least 200 words)

Rus wrote:

My friends see me as a good friend. They know that from me they can have always help in all things. I am not a god that can do miracles but the things that I can do, I help them. For this reason I thin I am extroverts as person and friendly. If new people come to a school I am one of the first that goes to meet them, especially if they are cute girls.

I am not perfect and my friends know that, in fact sometimes I am angry for something that happened before. They leave me alone because they know that I get angry quickly, Everyone says it, but personally I think that I am a calm person, I think I am really helpful but if I see something that is wrong I can get angry especially of my friend that wants some help from me, did not give me it or he did not show as a friend. Another bad thing of my character is that I am arrogant and I thin I know everything it is not. This bad part of my character comes out especially with old people as teachers or my parents, because I do not like the way they see things even when it is not.

Concluding, I think I have a lot of good qualities but also have bad qualities, but usually I can get friends easily, so it means that I have an amazing character.

Sonja wrote:

I am sure that my friends love me because they know my sincerity. My best friend always tells me that she loves talking with me, and truly appreciates the fact that I am not envying or jealous; for this reason they choose me when they have something to talk about, or need a good response to solve a problem.

The ones who seriously know me, always state that they become nervous when they are with me. Actually, I admit that I am a loud person, I get easily angry and I never hesitate to show my disapproval. However, at the end this is not a bad characteristic, because often it could even seem comical. Another characteristic of mine is that for me everything is so easy and beautiful: for example, I prefer to sit on the ground, I don't always pay attention to serious things, I adore to observe and admire nature, and I don't care about what people say. Thus, my friends say they feel free when they pass time with me. They also enjoy my pleasure in provoking, joking with pompous people and the way how I talk with the others, and this is something irresistibly laughable for me, especially when I do it with my friends. What they don't like in my personality, is that

I think a lot about things and people, so often I am kind of depressed; they thus often have to talk with me, trying to make me feel serene.

Maeko wrote:

In my opinion Marnico is a witty guy and I think that almost all the people around him adore him. He is a humorous guy and he hardly gets in trouble with people. Actually, he is considered a great guy that always tries to help his friends. Also from one year he moved from his country (Italy) to Belgrade. He still has friends there and when he goes back to his little town he enjoys his time with his friends and grandparents. Since he moved to Belgrade he has actually two lites (?) and different groups of friends to stay with, and his goal is to get his diploma in ISB and after go back in Italy for the university. He actually likes everything and for that people enjoy their time with him. Mostly his hobby is soccer and he loves to play it with his friends, by the also watches it every time Inter Milan plays. Finally, I could say that his worst characteristic is that he always writes his name on the board on papers.

Prilog broj 8

Adolescents vs. Rules

Being an adolescent is sometimes very hard. You are not a child anymore, but everyone treats you like one, and you are not a grown up yet, but you want to be treated like you are. Hard times are inevitable with teachers, parents, in one word with grown ups. They are the ones setting the rules, and we are the ones that should obey them. But that is not always possible.

People say that this period of life is the best one, but it doesn't seem like that to me all the time, and being a 16 year old, it is obvious that I am a typical representative of this age group. "Rules are meant to be broken" is a typical adolescent's sentence, and we all think that it contains a great deal of truth.

Everybody was an adolescent, our parents, teachers, etc. and they all were breaking the rules of their teachers, parents. So why do they get so mad when we break their rules? Because those rules are theirs, and they don't want us to make the same mistake they did. But, we all have the right to make mistakes of our own. Rules are something imposed on us, without even asking for our opinion. In our eyes, rules and adults become the same thing. Something to fight and stand up to. But it is not that bad. I think it is all part of growing up. We learn what we should stand up for, and what is totally irrelevant. Sometimes I

make a great drama about something that seems very important at that time, but later when I think about it, I realize that it was not such a big deal to begin with. I learned to make a difference between the relevant and irrelevant things. There is a positive side to all this fighting.

The difference of opinion between the grownups and teenagers is something very common. We will never understand each other and that is just a fact of life. They don't understand us, we do not understand them. But we all live together and love each other very much, so we should all just try to accept that difference of opinion and for the sake of all of us just try to get along. Because we all will be adults once, and we will have to deal with a new generation of adolescents and we can just hope that they understand us, because we will not understand them.

Prilog broj 9

When you become a teenager you already have 12-14 years behind yourself. At that time you realize that you are important in this world. You were introduced to freedoms that world offers to you. Also you got the responsibility for yourself and your future. And here you see a problem. You don't want to be a teenager. You consider yourself as a serious, everything knowing adult, that has every law like your parents, and you want to be recognized as one of them. You realize that people do not give you as much of respect as you think you should have. Parents start to ban you different things that you as a teenager will try to do only, because it is banned.

You are starting to listen to heavy type of music that becomes symbol of your rebellion. Fights and disagree with parents are a normal thing. All this things happens until you realize that you are not important as you thought you are. Then relationship with parents is getting on good track. You don't break rules so many times. You calm down with your ego.

I think that teenagers rebels only, because they don't have discipline and they have too much freedom. Many years ago the "young people anarchy" was not acceptable in society. That changed when people got new freedoms. They realized that if they fight they will get more and more rights. And I think here this problem was born.

In my opinion to stop teenagers we need to spend more time with them. Listen to them and accept who they are. We need to give them one support and do not discriminate them. At the same time we need to hold discipline and be a friend. I think teenagers rebel because people expect too much of them. Discipline is too weak and pressure form environment is too strong.

Prilog broj 10

I tried to learn four different languages with different results but all of them had something in common. I needed a lot of time to spend in books to learn the basics. I needed to sacrifice hours of studies to get how the easiest sentences are built. All the formulas will not give you the knowledge how to communicate with other person in that language, because maybe you will tell him/her all the formulas that world knows but still you will not be able to explain yourself. School maybe provides us with a education but no experience which is very important if you want to know the language.

My first language was Italian. That time I do not remember very well because I was 7 but I can say that till now I can still say some words in that language even if I didn't speak it for 9 years. I remember sitting in my chair in classroom too scared to say anything to the teacher. That was maybe because I had for first time in my life spent so much time without parents. I thought that my world ended but after I grew up a little bit and get few friends all the teacher became my friends and I am considering that time as one of the most impressing in my life. I also remember spending time on school's soccer fields with my first best friend Guiseppe and talking to him in Italian and I thing that experience that was the reason why I still remember few words. I do not remember all the rules and ways how the sentences are formed but that few words gives me the option in communication in Italian.

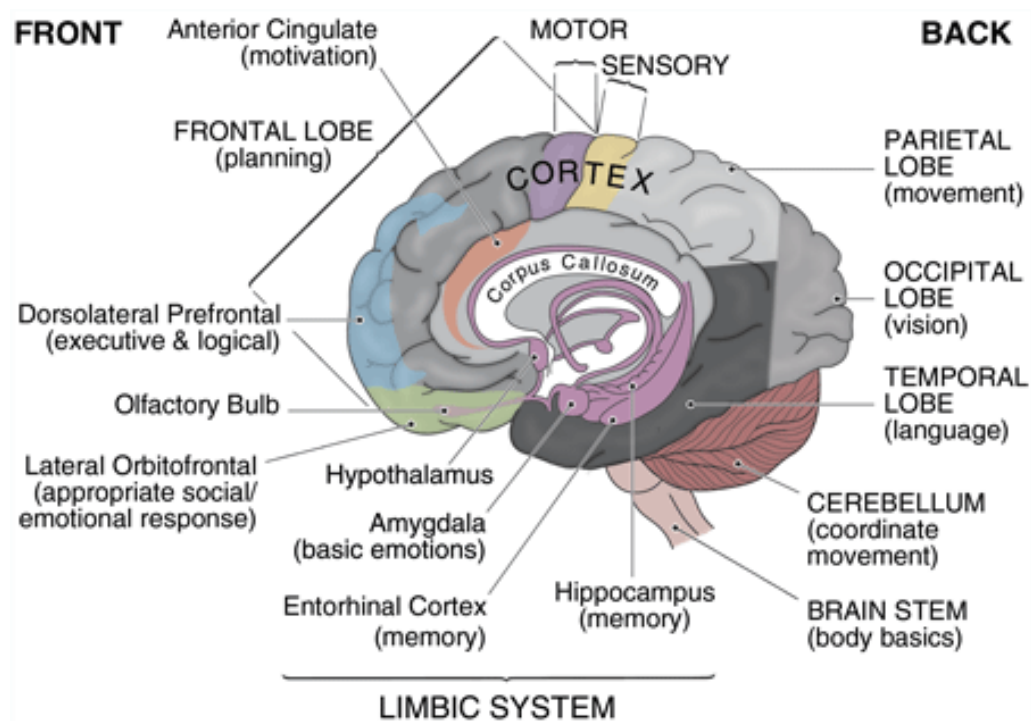
My second language was English. Brrr... I hated all the formulas, new words and accents. That was like eating something very tough and hard. I remember the most boring classes in entire school. The routine that we had during classes was so boring that sometimes I was going sleep during the classes. think that we really know English better even than her. But once I went to London with my school. It was a really great idea to make my English better even if it was just for a week. I had a great opportunity to learn how English was spoken, the way of English thinking and which words you definitely should not say in England. Now I'm here in Serbia and I can say that the best way of learning this language is by talking in the language that you want to learn.

... Learning languages is best based on gathering experience instead of knowledge in schools, but of course by experience you won't be able to read and write in language so you need to balance your language skills between school and experience but if you just want to communicate you need to base your knowledge on experience.

Prilog broj 11

I think the best way to learn languages is by the rule sink or swim. If you are in an environment where you need to learn a specific language then there will be no other choice. From my perspective when I had to go to different country I did not have the choice. Eder I could learn language or I would fail all my classes. From the time I am here it took me about two years to learn English. At the first year it was very hard because I could not make many friends at that time and I did not understand anything that was lectured. The biggest problem for me was that I could not communicate with people. If we had to do group work it was very hard and I would be always left out. The first year I was here I did not even get a report card because I used to be so bad. Apart from my brother I did not have the advantage to learn English in lower school which is a lot easier since the English used is not so complicated. After the first year I actually started getting some new friends and I could finally talk to them. After that everything started to get just better. On the other side there the topics learned started to get more complicated as well. Now English is one of my favorite languages I have ever learned apart from Serbia. Since six grade I am still improving language skills and I will for ever.

Prilog 12: Slika mozga



"The Brain - Diagram and Explanation." *The Brainwaves Center - Minding Your Memory*.

Web. 06 Feb. 2012. <http://www.brainwaves.com/brain_diagram.html>.

Bibliografija

Abraham, R.G. (1985). Field independence-dependence and the teaching of grammar. *TESOL Quarterly*, 20(4), 689-702.

Allwright, D. (1983). *Classroom-centered research on language teaching and learning: A brief historical overview*. *TESOL Quarterly*, 17, 2, 191-204.

Anstey, M. (1988). Helping children learn how to learn. *Australian Journal of Reading* 11, 269-277.

Arnold, J. (ed.) (1999). *Affect in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Arnold, J. (2000). "Seeing Through Listening Comprehension Exam Anxiety" , *TESOL Quarterly*, 34/4, 777-786.

Atkinson, D. (2002). "Toward a sociocognitive approach to second language acquisition", *The Modern Language Journal*, 86:525-45.

Bailey, K.M. (1991). Dairy studies of classroom language learning; The doubting game and the believing game. In E. Sadtono (ed.), *Language Acquisition and the Second / Foreign Language Classroom*. Singapore: SEAMEO, RELC, Series 28.

Bailey, K.M., Nunan D. (eds.) (1996). *Voices From the Language Classroom*. Qualitative research in second language education. The Press Syndicate of the University of Cambridge.

Bandura, A.G. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*. 41, 195-215.

Barnes, R. (1999). **Positive Teaching, Positive Learning**. London and New York, Routledge.

Bassano, S. (1986). Helping learners adapt to unfamiliar methods. **English Language Teaching Journal**, 40/1, 13-19.

Black N. Why we need qualitative research. **J Epidemiol Community Health**, 1994; 48:425-6.

Bogdan, R. C., Biklen, S.K. (1982). **Qualitative research for education: An introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Brown, B. B., Eicher, S. A., & Petrie, S. (1986): **The importance of peer group (crowd) affiliation in adolescence**. *Journal of adolescence*, Br.11, str. 121 - 133.

Brown, C. (1974). Literacy in 30 hours: Paulo Freire's Process in Northeast Brazil. **Social Policy**, July/August 1974: 25-32.

Brown, H. D. (1994), **Teaching by Principle**, Prentice Hall Regents.

Brown, H. D. (2007), **Teaching by Principle**, Prentice Hall Regents.

Brown, J.D., T.S. Rodgers (2008). **Doing Second Language Research**. Oxford University Press.

Carter, E.F. (1988). The relationship of field dependent/independent cognitive style to Spanish language achievement and proficiency: A preliminary report. **The modern Language Journal**, 72(1), 21-30.

- Carskadon, M. (ed.) (2002). **Adolescent Sleep Patterns**. Biological, Social and Psychological Influences, Cambridge University Press.
- Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An Overview of theories, models and measures. **Educational Psychology**. 24 (4), 419-444.
- Celce-Murcia, M. (1991). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Chang, J. Y. (1990) "Using Drama to Teach English to Young Adults". **English Teaching Forum**. 28, 3. 49-51.
- Chapelle, C., Roberts, C. (1986). Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. **Language Learning**, 36(1), 27-45.
- Cook, V. J. (1997). **Second Language Learning and Language Acquisition**. London: Edward Arnold.
- Cook, V. J. (1996). **Second Language Learning and Language Teaching**. New York: Arnold, Hodder Headline Group.
- Cook, G. (2000). **Language play, language learning**. New York: Oxford University Press
- Cotterall, S. (1995). "Developing a Course Strategy for Learner Autonomy". **ELT Journal**, 49/3.
- Crookall, D., R. Oxford. (1988) Review Essay. **Language Learning**, 31.1, 128-40.

Creswell, (1994) **A framework for the Study. In Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches.** Thousand Oaks, SAGE Publications.

Crystal, D. (1987). **The Cambridge Encyclopedia of Language.** Cambridge: Cambridge University Press.

Coleman, J. C., Hendry, L. (1996): **The nature of Adolescence - adolescence and society.** London and New York: Routledge

Curry, L. (1987). **Integrating Concepts of Cognitive or Learning Style: A Review with Attention to Psychometric Standards.** Ottawa, ON: Canadian College of Health Service Executives.

Curran, C. A. (1976) **Counselling-Learning in Second Languages.** Apple River, IL: Apple River Press.

Damasio, A. (1994). **Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain.** New York: Putnam.

Damon, W., Hart, D. (1988): **Self - understanding in Childhood and Adolescence.** Cambridge: Cambridge University Press.

Das, J.P (1988). "Simultaneous – successive processing and planning" in P. Scheck (ed.): **Learning Strategies and Learning Styles.** New York: Plenum Press.

Deniken N.K., Lincoln Y. S. , eds. **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 1994.

Denzin, N. K. and Y. S. Lincoln, eds., 1994, **Handbook of Qualitative Research**, Thousand Oaks, CA: Sage

Dickinson, L. (1987). **Self-Instruction in Language Learning**. Cambridge, Cambridge University Press.

Djurišić-Bojanović, M. (2005). Kognitivni aspekti u obrazovanju za demokratiju, **Zbornik institute za pedagoška istraživanja**, XXXVII / 2, 31-34.

Dornyei, Z. 2001. **Teaching and Researching Motivation**. England, Pearson Education Limited.

Dornyei, Z. 2007. **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford, Oxford University Press.

Douvan, E., Adelson, J. (1966): **The Adolescent Experience**. New York: John Wiley.

Duck, S. W. (1973): **Similarity and perceived similarity of personal constructs as influences on friendship choice**. British Journal of Social and Clinical Psychology, Br. 12, str. 1 - 6.

Eisner, E. (1998) **The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice**. Prentice Hall.

Ehrman, M., Oxford, R.L. (1988). Effects of sex differences, career choice, and Psychological type on adult language learning strategies. **Modern Language Journal**, 72(3), 253-265.

Ehrman, M. (1993). "Ego Boundaries Revisted: Toward a Model of Personality and Learning " in J. . Alatis (Ed.) **Georgetown University Round Table on Language and Linguistics** , Washington DC: Georgetown University Press.

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

Elkind, D. (1967) Egocentrism in adolescence, **Child Development** 38: 1025 – 34.

Ellis, R. (1994) **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2008) **Understanding Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R., G. Barkhuizen (2005). **Analysing Learner Language**. Oxford: Oxford University Press.

ELT Documents 113 – Humanistic approaches: an empirical view (1982). The British Council, London.

Eysenck, M. W. (1979) Anxiety, Learning and Memory: A Reconceptualization. **Journal of Research in Personality**. 13, 363-385.

Fontana, D. (1990) Personality and cognitive style. In N. Entwistle (Ed.) **Handbook of Educational Ideas and practices**. London: Routledge.

Fontana, D. (1995). **Psychology for Teachers**. Macmillan Press, Ltd.

Freeman, D. (1996). Redefining research and what teachers need to know. In Bailey, K.M., D. Nunan (Eds.) **Voices From the Language Classroom**, Qualitative research in second language education. Cambridge: Cambridge University Press.

Galton, M., S. Steward, L. Hargreaves, C. Page and Pell. T. (2009). **Motivating Your Secondary Class**. Sage, London.

Gardner, R.C. (1985) **Social Psychology and Language Learning: the role of attitudes and motivation**, London: Edward Arnold.

Gitlin, A.D. (1990). Educative research, voice, and school change. **Howard Educational Review**, 60, 4, 443-466.

Goleman, D. (1996). **Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ**, Bantam.

Guiroa, A. (1983). The dialectic of language acquisition. **Language Learning**, 33, 1, 3-12.

Harmer, J. (2002) **The Practice of English Language Teaching**, Harlow: Longman

Harrocks, J.E. (1976) **The Psychology of Adolescence**, Boston: Houghton

Hatch, E. 1978. Discourse analysis and second language acquisition. In Hatch, E. (ed.) **Second Language Acquisition: A Book of Readings**. Rowley, MA: Newbury House.

Havighutst, R. J. (1972) **Developmental Tasks and Education**. New York: McKay.

Hawkey, R. (2006). "Teacher and learner perceptions of language learning activity", **ELT Journal**, 60/3, 242-252, Oxford University Press.

Head, K., Taylor, P. (1997). **Readings in Teacher Development**, Oxford, Heinemann ELT.

Holly, W. (1987). **Self-Esteem: Does It Contribute to Students Academic Success?** Eugene, OR: Oregon School Study Council, University of Oregon.

Holzman, L. (1997) **Schools for Growth: the radical alternatives to current educational models**. Mathaw: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Ivic, I., Krstić, K. **Rukopis: Psihosocijalne promene u adolescenciji**

Jarvis, P. (2006). **Towards a Comprehensive Theory of Human Learning**, Routledge.

Johnson, S. D. (1995). Will our research hold up under scrutiny? **Journal of Industrial Teacher Education**, 32(3), 3-6.

Kagan, J. (1976). In Zelniker, T. & Wendell, J.E. (Eds.), **Reflective and impulsive children: Strategies of information processing underlying differences in problem solving**. Monographs of the Society for Research in Child Development 4(5), 48-52.

Keefe, J.W. (1989). **Learning Style Profile Handbook: Accommodating Perceptual, Study and Instructional Preferences**, Vol. II. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Kimmel, D. C., & Weiner, I. W. (1995) **Adolescence - A Developmental transition**. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Kohut, H. (1959). Introspection, empathy, and psychoanalysis: An examination of the relationship between mode of observation and theory. In P. H. Ornstein (Ed.), **The search for the self** (Vol. 1. pp. 205-232). New York: International University Press.

Kolb, D.A. (1984). **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Krashen, S. (1981). **Second Language Acquisition and Second Language Learning**, Pergamon, Oxford.

Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., Marsia, B.B. (1973). **Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals**. Handbook II: Affective Domain. New York: David McKay Co., Inc.

Krstić, K. (2008). Povezanost pojma o sebi i predstave adolescenata kako ih vide “značajni drugi”, **Psihologija**, 41/4, 539-553.

Kuhn, D., Langer, J., Kohleberg L. & Haan, N.S. (1977) The development of formal operations in logical and moral judgement. **Genetic Psychology Monographs**, 95, 97-188.

Lamb, T., McGrath I and B. Sinclair (eds.) (2002) **Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions**. London: Longman.

Langacker, R.W. (2000) **Grammar and Conceptualization**. Berlin: Moulton de Gruyter.

Larsen-Freeman, D. (2002). “Language acquisition and language use from a chaos / complexity theory perspective” in C. Kramsch (ed.): **Language Acquisition and Language Socialization**. London: Continuum.

Larsen-Freeman, D. (2006). “The Emergence of Complexity Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners of English”, **Applied Linguistics**, 27/4: 590-619, Oxford University Press.

- Lerner, R.M., S.A. Karabenick (1974). "Physical Attractiveness, Preference and Aversion in Children, and Self-Concept in late Adolescents. **Journal of Youth and Adolescence**, 3:307-316.
- Lewis, G. (2007) **Teenagers**. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbrown, A. and N. Spada (1993). **How Languages are Learnt**. Oxford: Oxford University Press.
- Lincoln, Y.S., Guba, E.G. (1985). **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Lindstromberg, S. (Ed.) (2004). **Language Activities for Teenagers**. Cambridge University Press.
- Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive languages. In C. K. Ogden & I. A. Richards (Eds), **The meaning of meaning** (pp. 146-152). London: Routledge & Kegan Paul.
- Maslow, A.H. (1999). **Toward a Psychology of Being**. John Wiley & Sons.
- Melton, C.D. (1990). Bridging the cultural gap: A study of Chinese students' learning style preferences. **RELC Journal**, 21(1), 29-54.
- Mercer, N. and J. Swann (eds.) (1996). **Learning English, development and diversity**. New York: Routledge.
- Merriam, Sharan B. (2009). **Qualitative research: a guide to design and implementation**. San Francisco, Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Moody, R. (1988). Personality preferences and foreign language learning. **The Modern Language Journal**, 72(4), 389-401.

Moskowitz, G. (1978). **Caring and Sharing in the Foreign Language Class**. Cambridge, Massachusetts: Newbury House.

Murray, F. B. (1982). Teaching through social conflict. **Contemporary Educational Psychology**. 7, 257-271.

Muuss, R. E. (1996). **Theories of Adolescence**. New York: McGraw - Hill.

Myers, I.B., & McCaulley, M.H. (1985) **Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator**. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Newman, F., L. Hotzman (1993). **Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist**. London: Routledge.

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

Oxford, R.L. & Shearin, J. (1996). Language learning motivation in a new key. In Oxford, R.L. (Ed.). **Language Learning Motivation: Pathways to the New Century**. Honolulu: University of Hawaii Press. 121-44.

Paley, V. (1996). **Mollie is Three: Growing up in School**. Chicago: University of Chicago Press.

Patton, M. Q. (1990). **How to use qualitative methods in evaluation**. Newbury Park, CA: Sage

Patton, M.Q. (1990). **Qualitative Evaluation and Research Methods**, SAGE Publications, Newbury Park, London, New Delhi.

Patton, M. Q. (2002). **Qualitative Research and Evaluation Methods** (3rd ed). SAGE Publications, Newbury Park, London, New Delhi.

Pedagoška enciklopedija 1-2 (1989). Grupa izdavača, Beograd-Zagreb-Novi Sad.

Piaget, J. (1980) **Intellectual evolution from adolescence to adulthood**. U: Muuss, R. E. (Ed.) *Adolescent Behaviour and Society*. New York: Random House.

Pijaže, Ž., Inhelder, B. (1978) **Intelektualni razvoj deteta**, Beograd.

Pike, K. (1967) **Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behaviour**. The Hague: Moulton Publishers.

Porter, S.E. (2009). **Relating to Adolescents**. Rowman and Littlefield Education, Plimouth.

Puchta, H., M. Schratz. (1996). **Teaching Teenagers**. Pilgrims and Longman.

Reid, J.M. (1987). The learning style preferences of ESL students. **TESOL Quarterly**, 21(1), 87-111.

Richards, L., J.M. Morse. (2007) **Read me first for a user guide to qualitative methods**. Sage Publications.

Richadrs, J.C., J.Platt, and H. Platt. (1995) **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. Harlow: Longman.

Richards, K. (2006). "Being the Teacher": Identity and Classroom Conversation, **Applied Linguistics**, 27/1: 51-77, Oxford University Press.

Robson, C. (2002) **Real world research: a recourse for social scientists and practitioner – researchers**. Blackwell Publishing, Carlton.

Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. **Counseling Psychologist**, 5, 2-10

Rogers, C. (1983) **Freedom to Learn for the 80's**, Columbus, Oh.: Charles E. Merrill.

Rot, N. (1983). **Psihologija grupa**. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Schmeck, R. (1988). **Learning Strategies and Learning Styles**. New York: Plenum Press.

Schumann, J.H. (1997). **The Neurobiology of Affect in Language**. Oxford: Blackwell.

Schlegel, A., & Barry, H. III. (1991): **Adolescence: An anthropological inquiry**. New York: Free Press.

Scovel, T. (1998). **Psycholinguistics**. Oxford: Oxford University Press.

Selman, R. L. (1980): **The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses**. New York: Academic Press.

- Skehen, P. (1998). **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press.
- Skehen, P. (1996). A framework for implementation of task-based instruction. **Applied linguistics**. 17, 1. 38-62.
- Slavin, R. E. (1991). **Educational Psychology: Theory into Practice**. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Spolsky, B. (1989). **Conditions of Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press.
- Stansfield, C., & Hansen, J. (1983) Field dependence-independence as a variable in second language close test performance. **TESOL Quaterly**, 17(10, 29-38).
- Stern, H. H. (1983). **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E.W. (1980). **Teaching Languages, A Way and Ways**. Rowley, Mass: Newbury House.
- Stevick, E.W. (1990). **Humanisam in Language Teaching, A Critical Perspective**. OUP.
- Strauss, A., Corbin, J. (1990). **Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques**. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Strinberg, R.J., E.L. Grigorenko. (1995). Styles of thinking in the school, **European Hournal for High Ability**, Vol 6, 201-219.

Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**, edited by J.P. Landtolf. Oxford: OUP.

Taylor, I. (1990). **Psycholinguistics**. Prentice-Hall.

Thornbury, S., Slade, D. (2006). **Conversation: from Description to Pedagogy**, Cambridge, CUP.

Thomas, L. and Harry-Augstein. (1985). **Self-organized Learning: foundations a conversational science for psychology**. London: Routledge and Kegan Paul.

Ur, P. (1996, **A Course in Language Teaching**, Cambridge: Cambridge University Press.

Valsiner J. (1989): **Human Development and Culture: The Social Nature of Personality and Its Study**. Massachusetts / Toronto : Lexington Books.

Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Ed.). (2000). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, pp. 245-60.

Victori, M. & W. Lockhart (1995) Enhancing metacognition in self-directed language learning. **System** 23/2, 223-234.

Vranjršević, J. (2001) **Promena slike o sebi: autoportret adolescencije**. Beograd, Zadužbina Andrejević.

Vygotsky, L.S. (1978) **Mind in Society**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1986) **Thought and Language**. Cambridge, MA: The MIT Press.

Wallace, M. J. (1998) **Action Research for Language Teachers**. Cambridge University Press.

Wallach, M.A., Kogan, N. (1996) **Modes of thinking in young children**. New York, Holt, Reinehart and Winston.

Walqui, A. (2000). **Contextual Factors in Second Language Acquisition**. Washington D.C., Center for Applied Linguistics.

Wenden, A. L. (1991). **Learner Strategies for Learner Autonomy**. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. **System**, 27. 443-57.

Williams, M. and R. L. Burden, (1997). **Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach**. Cambridge: Cambridge University Press.

Willing, K. (1988). **Lerning styles in adult migrant education**. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.

Witkin, H. A. (1976). **Some implications of research on cognitive style for problems of education**. U: Personality and learning. Ed. Whitehead, J.M. London, Hodder and Stoughton.

Witkin, H. A. , Goodenough, D. (1981). **Cognitive Styles: Essence and Origins**. New York: International University Press.

Wittrock, M.C. (1977). Learning as a generative process. In M.c. Wittrock (ed.), **Learning and Instruction**, CA: McCutchan Publishing Corporation.

Yin. R. (2009). **Case Study Research: design and methods**. SAGE Publications, Newbury Park, London, New Delhi.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Оља Милошевић

број уписа _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

НАСТАВА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У АДОЛЕСЦЕНЦИЈИ
(АФЕКТ И КОГНИТИВНИ СТИЛОВИ)

- 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, 12.03.2013.

Оља Милошевић

Прилог 2.

**Изјава о истоветности штампане и електронске
верзије докторског рада**

Име и презиме аутора Оља Милошевић

Број уписа _____

Студијски програм _____

Наслов рада НАСТАВА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У АДОЛЕСЦЕНИЈИ (АФЕКТ И КОГНИТИВНИ СТИЛОВИ)

Ментор Др. Смиљка Стојановић

Потписани Оља Милошевић

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, 12.03. 2013.

Оља Милошевић

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

НАСТАВА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У АДолЕСЦЕНЦИЈИ
(АФЕКТ И КОГНИТИВНИ СТИХОВИ)

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).

у Београду, 12. 03. 2013.

Потпис докторанда

Dr. Miroslav