Весна Пилиповић

Татјана Глушац

Факултет за правне и пословне студије

„Др Лазар Вркатић“ у Новом Саду

Универзитет „Унион“ у Београду

UDK - 159.922.72.072:[373.1::821.111(497.113)]"2012"\.

371.3::811.111

81'243:159.953.5.072-057.874

DOI: 10.5937/nasvas1502343P

Оригинални научни рад

НВ год. LXIV 2.2015

Примљено: 20. 11. 2014.

Прихваћено за штампу: 20. 04. 2015.

УЗРАСТ КАО ФАКТОР У ИЗБОРУ СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Апстракт *На избор и учесталост употребе стратегија учења страног језика утичу многи фактори, а између осталог и – узраст ученика. У овом раду приказани су резултати истраживања које је испитивало у којој мери и које типове стратегија примењују ученици основне школе стари 10 и 14 година. У истраживању је примењен стандардизован инструмент - Инвентар стратегија учења страног језика (SILL). Анализа података је обухватила и утврђивање највише и најмање примењиваних стратегија или група стратегија у одређеној старосној групи. Резултати показују да ученици основне школе чешће примењују индиректне стратегије за учење страног језика, али и да постоје одређене разлике у избору и учесталости стратегија између испитиваних група које се могу приписати узрасту ученика. Закључци изнети у овом раду дају смернице за даљи развој стратешке компетенције код ученика основне школе и указују на групе стратегија које су недовољно развијене.*

Кључне речи: *стратегије учења страног језика, стратешка компетенција, узраст ученика.*

AGE FACTOR IN THE SELECTION OF STRATEGIES FOR LEARNING ENGLISH IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract *Many factors influence the choice and frequency of use of strategies for learning a foreign language, among others there is the factor of the students' age. The paper presents the results of a research aimed at establishing to which extent and which types of strategies are used by elementary-school pupils aged 10 – 14. A standardized Strategy Inventory for Language Learning (SILL) was used. The analysis focused on finding out the strategies and groups of strategies most commonly used and those which are the*

least used in a certain age group. The results show that elementary-school students more frequently use indirect strategies when learning a foreign language but, also, that there are certain differences in selection and frequency of use between the examined groups, which may be assigned to the age factor. The conclusions, given in this article, could be used as guidelines for further development of strategic competence of elementary-school students and indicate groups of strategies which are underdeveloped.

Keywords: foreign language learning strategies, strategic competence, age of students.

ВОЗРАСТ КАК ФАКТОР ВЫБОРА СТРАТЕГИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЕ

Резюме

Выбор частота использования стратегий для изучения иностранного языка зависят от многих факторов, среди которых важное место занимает возраст учеников. В данной статье приводятся результаты исследования о том, в какой мере и какие типы стратегий используют ученики восьмилетней школы в возрасте 10 – 14 лет. В исследовании был использован стандартизированный вопросник для оценки стратегий учения иностранного языка (СИЛЛ). Анализ данных включает в себя определение наиболее и наименее часто используемых стратегий или группы стратегий в определенной возрастной группе. Результаты показывают, что ученики восьмилетней школы чаще используют косвенные стратегии для учения иностранного языка, но существуют определенные различия в выборе и частоте стратегий между исследуемыми группами, которые могут быть отнесены к возрасту учеников. Полученные результаты указывают на пути дальнейшего развития стратегической компетенции у учеников основной школы, а также указывают на группы стратегий, которые недостаточно развиты.

Ключевые слова: стратегии для изучения иностранного языка, стратегическая компетенция, возраст учеников.

Увод

Истраживања усмерена на испитивање стратегија учења страног језика углавном имају за циљ утврђивање фактора који утичу на избор одређених стратегија, као што су пол, ниво знања, наставни методи који се примењују, националност или стилови учења, а један од важних фактора који одређује избор стратегија је и узраст ученика.

Пошто се с учењем страног језика у нашем школском систему почиње од првог разреда основне школе, важно је утврдити постоје ли одређене специфичности у примени стратегија код ученика основне школе у нашој средини, разликује ли се

она од примене стратегија код ученика истог узраста који језик уче у неком другом школском систему и које стратегије ученици недовољно примењују, а могле би им помоћи у бржем и лакшем учењу.

Стога је циљ овог рада да испита узраст ученика као могући фактор при употреби или занемаривању одређених стратегија у учењу енглеског језика као страног у нашим основним школама.

Теоријске основе истраживања

Узраст ученика као фактор усвајања страног језика

Првобитно се веровало да деца брже усвајају страни језик од одраслих и да постоји биолошки предодређен период у ком је усвајање језика најлакше, а те тврдње су често аргументоване латерализацијом можданих функција или степеном когнитивног развоја.

У оквиру хипотезе о „критичном периоду“ за учење страног језика, често су истицани неуролошки аспекти развоја у детињству, конкретније – процес латерализације у којем једна мождана хемисфера преузима већу контролу над специфичним функцијама као што је говор. Поједини лингвисти су веровали да је способност за учење страног језика највећа пре завршетка латерализације (Lenneberg 1967; Scovel, 1969) и да је након пубертета све мања. Ставови по питању времена кад се завршава процес латерализације и утицаја латерализације на успешност усвајања језика прилично су различити. Молфиз сматра да латерализација спада у функције фонолошке природе, које категорише као функције нижег реда, да се завршавају врло рано, већ око прве године живота (Molfese, 1977). Дилер верује да се та прва фаза латерализације завршава у периоду од шесте до осме године, док семантичко-синтаксичке функције остају под утицајем обе хемисфере још прилично дуго, током следећих двадесет или тридесет година (Diller, 1981). Селиџер такође тврди да се фонолошке функције локализују раније, али сматра да се тај процес одиграва до пубертета, док се синтаксичке функције локализују знатно касније током живота (Seliger, 1978). Разлику у усвајању изговора и осталих категорија страног језика истиче и Сковел (Scovel, 2006), који сматра да се правилан изговор страног језика не може постићи уколико се с учењем почне после дванаесте године живота јер се до тог периода већ заврши одређена фаза неуромускуларног развоја.

Уз неуролошке аспекте, као аргумент у прилог хипотези о биолошки предодређеном периоду за учење језика, истицана је и Пијажеова теорија о когнитивном развоју детета који се одвија кроз следеће стадијуме (Piaget & Inhelder 1969): сензомоторни (0–2 год.), преоперативни (2–7 год.), затим стадијум конкретних операција (7–11 год.), и најзад, стадијум формалних операција (11–16 год.). Иако је период преласка из стадијума конкретних операција у стадијум формалних операција, када почиње развој апстрактног мишљења, према неким лингвистима,

кључни период у интелектуалном развоју и најпогоднији за усвајање страног језика (Brown, 2000), постоје и другачији ставови, према којима се способност за природно, односно имплицитно усвајање језика нарушава управо све већим степеном когнитивног развоја (DeKeyser, 2003; Krashen, 1973; Long, 1990; Rosansky, 1975).

Према релевантним истраживањима, способност за одређени тип учења језика временом опада, и то најчешће за имплицитно учење (DeKeyser, 2003). Такође, слабљење ове способности постепено почиње већ од седме године до пубертета (Johnson & Newport 1989; Long 1990), да би се касније убрзало.

Хипотеза о бржем усвајању страног језика код деце оповргнута је резултатима релевантних истраживања која су показала да су деца супериорнија само у усвајању изговора страног језика, док су тинејџери, па потом одрасли знатно успешнији у усвајању вокабулара, морфологије и синтаксе (Fathman, 1975; Snow & Hoefnagel Hohle 1978). Разлике у начину и стилу учења деце у односу на ученике старијег узраста ипак су евидентне, како на основу чињеница претходно изнетих у раду тако и на основу искустава у практичној настави. Узраст, дакле, не игра пресудну улогу у успешности усвајања страног језика (осим изговора), али је несумњиво један од најважнијих фактора у избору наставних метода, посебно у раду с децом коју одликује специфичан стил учења (Cameron, 2001), па се самим тим може претпоставити – и специфичан избор стратегија учења језика.

Стратегије учења страног језика

Стратегије учења страног језика и њихов утицај испитују се од шездесетих година прошлог века, кад је развој когнитивне психологије утицао на веће интересовање за овај сегмент учења с циљем да се утврди шта је то што успешни ученици примењују у свом учењу.

Бројне дефиниције стратегија за учење страног језика углавном су сличне. Рубинова их дефинише као технике које ученици примењују како би стекли знање (Wenden & Rubin, 1987). Ричардс и Плат их тумаче као „смишљене облике понашања и размишљања које ученици примењују током учења како би боље разумели, научили и запамтили нове информације“ (Richards & Platt, 1992: 209). О’Мали и сарадници дефинишу стратегије као кораке које ученици предузимају да би лакше усвојили и запамтили нову информацију или да би је се присетили и употребили (O’Malley et al., 1985). Најзад, Ребека Оксфорд дефинише стратегије као „кораке које ученици примењују како би побољшали учење“ (Oxford, 1990: 1) и види их као кључни фактор у развоју комуникативне компетенције ученика.

Током неколико деценија, како су истраживања стратегија постајала бројнија, а свест о важности стратешке компетенције ученика расла, настале су и различите поделе типова стратегија учења страног језика. Рубинова их сврстава у две групе – у директне стратегије, које директно доприносе учењу и обухватају метакогнитивне и когнитивне стратегије, и у индиректне, које на индиректни начин поспешују учење,

а обухватају комуникативне и друштвене стратегије (Wenden & Rubin, 1987). О' Мали и сарадници сврставају стратегије у три групе – когнитивне, метакогнитивне и друштвене (O'Malley et al., 1985), док Стерн издваја пет основних категорија у које се могу сврстати све стратегије: стратегије организације и планирања, когнитивне, комуникативне, интерперсоналне и афективне стратегије (Stern, 1992). Оксфордова, чија је таксономија и данас најшире прихваћена, дели стратегије у две основне групе, као и Рубинова – директне и индиректне, с тим што у оквиру групе директних стратегија издваја когнитивне, меморијске и компензационе, док у групу индиректних стратегија сврстава метакогнитивне, афективне и друштвене (Oxford, 1990).

Когнитивне стратегије заснивају се на манипулацији и трансформацији језика који се усваја и омогућују разумевање и употребу страног језика путем вежбања, пријема и слања порука или анализе и закључивања. Меморијске стратегије омогућују памћење нових информација кроз стварање менталних веза, коришћење слика и звукова, обнављање и активну употребу наученог. Компензационе стратегије омогућују разумевање и употребу страног језика упркос недостацима у знању (Oxford, 1990).

Метакогнитивне стратегије се примењују у координацији учења кроз фокусирање на учење, планирање и евалуацију напретка. Афективне стратегије обухватају технике које помажу ученицима да боље контролишу своје емоције, смање анксиозност и охрабре сами себе у процесу учења. Најзад, друштвене стратегије обухватају активности које укључују друге људе у процес учења језика, као што су постављање питања, сарадња с вршњацима и развијање емпатије (Oxford, 1990).

На избор стратегија за учење страног језика утичу различити фактори који су испитивани у бројним студијама. У литератури се наводе опречни резултати када је у питању повезаност пола ученика и избора стратегија, с тим што се углавном запажа да испитаници женског пола користе шири спектар стратегија него испитаници мушког пола (Bickicki, 2012; Ehrman & Oxford, 1989; Oxford & Nyikos, 1989). Резултати релевантних студија такође показују да успешни ученици користе шири спектар стратегија од оних мање успешних (Green & Oxford, 1995; Lan & Oxford, 2003).

Истраживања која су испитивала утицај узраста на избор стратегија и примену стратегија код ученика основне школе прилично су малобројна засад, иако се може претпоставити да деца на потпуно другачији начин приступају учењу језика у односу на адолесценте или одрасле. С обзиром на чињеницу да се данас раније почиње с учењем страног језика и да се развој стратешке компетенције истиче као један од важних циљева савремене наставе, неопходно је даље истраживати примену стратегија код ученика основношколског узраста, јер добијени подаци могу пружити значајне смернице за подизање квалитета наставе и учења.

Методологија истраживања

Циљ овог истраживања је да се испита којим се стратегијама у учењу енглеског језика служе ученици основне школе у Србији и да одговори на следећа питања:

- Која група стратегија је најзаступљенија, а која најмање заступљена код ученика старих 10 и 14 година?

- Постоје ли разлике у употреби стратегија између девојчица и дечака?

- Које појединачне стратегије се највише, а које најмање примењују?

У истраживању су примењене методе дескриптивне статистике и независног т-теста, а обрада података је вршена помоћу програма SPSS 13.

Узорак

У истраживању које је изведено 2012. године учествовало је 48 ученика четвртог разреда основне школе који енглески језик уче у школи три и по године и 41 ученик осмог разреда основне школе који имају наставу енглеског језика седам и по година¹. Ученици четвртог разреда имали су у просеку 10 година, док су ученици осмог разреда имали у просеку 14 година. За истраживање су изабране управо ове две групе ученика из два разлога: иако обе групе припадају основношколском узрасту, међу њима је прилична разлика у степену когнитивног и емотивног развоја, па се могу запазити специфичности приступа учењу у одређеном узрасту (млађи ученици су још увек у фази развоја конкретнoг мишљења, а старији – у фази развоја апстрактног мишљења). Уз то, ученици стари десет година довољно су зрели за сарадњу у којој се може применити стандардизован инвентар стратегија учења.

Инструмент

У овом истраживању је примењен стандардизован инвентар стратегија учења (SILL)² који је конструисала Ребека Оксфорд. Инвентар садржи укупно 50 тврдњи подељених у шест група које су намењене процени учесталости примене појединих група стратегија. Од ученика се очекује да изразе своју процену у односу на сваку појединачну тврдњу на петостепеној скали Ликертовог типа у којој оцена 1 подразумева одговор „никад“, док оцена 5 подразумева одговор „увек или готово увек“. Инвентар стратегија учења је, за потребе овог истраживања, био преведен на српски језик, а време предвиђено за попуњавање скале процене учесталости је било 45 минута. У испитивању употребе стратегија код ученика старих десет година, усмено је давано објашњење појединих тврдњи и проверавано да ли су ученици све тврдње исправно разумели.

1 Истраживање је реализовано у Основној школи „Ђура Даничић“ у Новом Саду.

2 SILL - Strategy Inventory for Language Learning (Oxford, 1990)

Резултати и дискусија

Разлике у полу и употреба стратегија

Независним т-тестом проверавало се има ли разлике између девојчица и дечака у употреби стратегија у испитиваним групама. У групи ученика четвртог разреда у којој је било 24 девојчице и 24 дечака нису утврђене статистички значајне разлике. У групи ученика осмог разреда у којој је било 30 девојчица и 11 дечака утврђене су значајне статистичке разлике у употреби свих типова стратегија, сем когнитивних (меморијске $p=0,02$; компензационе $p=0,00$; метакогнитивне $p=0,01$; афективне $p=0,05$ и друштвене $p=0,00$). Утврђене разлике показују да девојчице у овој испитиваној групи више примењују стратегије за учење страног језика него дечаки.

Старосне разлике и употреба стратегија

У даљој анализи резултата, утврђено је у којој мери ученици четвртог и осмог разреда употребљавају поједине групе стратегија за учење страног језика.

Табела 1. Примена стратегија код ученика старих 10 година

Група стратегија	М
Метакогнитивне стратегије	4,09
Друштвене стратегије	3,70
Когнитивне стратегије	3,60
Афективне стратегије	3,18
Компензационе стратегије	3,15
Меморијске стратегије	3,07
Укупно	3,50

У интерпретацији резултата важно је истаћи да се, према Ребеки Оксфорд, примена стратегија категорише као висока уколико просечна вредност процене учесталости примене стратегија премашује 3,5. Просечна вредност која се креће између 2,5 и 3,4 указује на солидну употребу стратегија, док нижа од 2,5 указује на слабу употребу. У табели 1. може се запазити да је укупна просечна вредност процене учесталости примене стратегија која се односи на све групе стратегија за ученике који су стари десет година – 3,50, што показује веома добру примену стратегија. Код ове групе ученика се запажа врло висока примена чак три типа стратегија (метакогнитивних – 4,09; друштвених – 3,70 и когнитивних 3,60). У погледу употребе преостала три типа стратегија, резултати су такође солидни (афективне – 3,18; компензационе – 3,15 и меморијске – 3,07). У анализи резултата запажа се занимљив податак – ученици млађег узраста који су учествовали у овом истраживању исказали су да највише примењују метакогнитивне стратегије, што није уобичајено, јер се у већини студија, како износи Оксфордова, бележи недовољна примена

овог типа стратегија (Oxford, 1990) и код старијих испитаника. У истраживању које је спроведено у Тајвану (Lan & Oxford, 2003), на пример, најчешће примењиване стратегије у овом узрасту су афективне (3,20), компензационе и друштвене (3,10), тек онда – метакогнитивне (3,00), а затим когнитивне и меморијске (2,80).

Резултати за ученике осмог разреда који су у просеку стари 14 година приказани су у табели 2.

Табела 2. Примена стратегија код ученика старих 14 година

Група стратегије	М
Метакогнитивне стратегије	3,80
Друштвене стратегије	3,35
Компензационе стратегије	3,28
Когнитивне стратегије	3,21
Меморијске стратегије	2,64
Афективне стратегије	2,60
Укупно	3,17

Резултати показују да ученици осмог разреда имају нешто слабију укупну просечну вредност процене учесталости примене стратегија (3,17) у односу на ученике четвртог разреда (3,50), али се и овај резултат категорише као солидан. Ученици осмог разреда исказују високу примену стратегија само једне категорије – метакогнитивних (3,80), које су се и код ове групе показале као најзаступљеније, док код свих осталих категорија бележе солидну употребу (видети табелу 2), иако је она на граници да се оквалификује као слаба кад су у питању меморијске (2,64) и афективне стратегије (2,60).

У поређењу примене стратегија код испитиваних група, може се запазити да је просечна вредност процене учесталости примене стратегија виша у групи млађих ученика. Код обе групе се бележи најизраженија употреба метакогнитивних и ниска примена меморијских стратегија. Независни т-тест показује да се значајне статистичке разлике између две групе испитаника запажају у примени меморијских ($p=0,02$), когнитивних ($p=0,01$) и афективних стратегија ($p=0,00$), а у сва три случаја ученици четвртог разреда основне школе примењују ове типове стратегија у већој мери него ученици осмог разреда. (табела 3).

Табела 3. Разлика у примени стратегија код ученика четвртог и ученика осмог разреда

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Меморијске	2,48	87	0,02	0,43
Когнитивне	2,57	87	0,01	0,39
Компензационе	-0,71	87	0,48	-0,14
Метакогнитивне	1,75	87	0,08	0,28
Афективне	3,07	87	0,00	0,58
Друштвене	1,69	87	0,10	0,35
Укупно	2,28	87	0,03	0,33

У погледу меморијских стратегија, овакав резултат не представља изненађење за истраживаче с обзиром на чињеницу да се оне више примењују на почетним нивоима учења. Што се афективних стратегија тиче, може се приметити да се разлика у њиховој примени показала као статистички најзначајнија, што је донекле забрињавајуће јер се афективне стратегије свакако не користе у мери у којој је то потребно, па је неопходно додатно испитати да ли њихова примена опада с узрастом ученика или с порастом комуникативне компетенције и самопоуздања.

У даљој анализи резултата, извршило се поређење најзаступљенијих и најмање заступљених појединачних стратегија у групи десетогодишњих и четрнаестогодишњих ученика.

У табели 4 је приказано десет најзаступљенијих стратегија код обе групе ученика.

Табела 4. Најзаступљеније појединачне стратегије код ученика четвртог и осмог разреда основне школе

	Ученици четвртог разреда		Ученици осмог разреда	
	Стратегија (група)	М	Стратегија (група)	М
1.	Запажање сопствених грешака на енглеском и настојање да се убудуће не праве (МК)	4,73	Гледање енглеских и америчких филмова (К)	4,63
2.	Молба саговорнику да објасни нешто што ученик у разговору не разуме (Д)	4,71	Обраћање пажње на то како неко други говори енглески (МК)	4,27
3.	Дефинисање јасних циљева у вези с енглеским језиком (МК)	4,56	Настојање да се пронађу начини да се поправи и усаврши енглески (МК)	4,24
4.	Настојање да се пронађу начини да се поправи и усаврши енглески (МК)	4,46	Анализа сопственог напретка у учењу енглеског језика (МК)	4,17
5.	Понављање лекција (Ме)	4,42	Употреба синонима у ситуацији кад ученик не може да се сети одговарајуће речи (Ко)	4,12
6.	Обраћање пажње на то како неко други говори енглески (МК)	4,42	Настојање да се пронађе што више прилика да се говори енглески (МК)	4,10
7.	Молба за помоћ (уколико је потребна) упућена онима који добро говоре енглески (Д)	4,40	Запажање сопствених грешака на енглеском и настојање да се убудуће не праве (МК)	4,00
8.	Гледање енглеских и америчких филмова (Кг)	4,27	Молба за помоћ (уколико је потребна) упућена онима који добро говоре енглески (Д)	3,95
9.	Самоохрабривање у ситуацијама када се ученик плаши да ће направити грешку (А)	4,25	Настојање ученика да се опусти кад се осећа несигурно док говори енглески (А)	3,95
10.	Изговарање или писање нове речи по неколико пута (Кг)	4,23	Дефинисање јасних циљева у вези с енглеским језиком (МК)	3,85

Резултати показују да обе групе испитаника најчешће примењују индиректне стратегије, а у оквиру те категорије – метакогнитивне (које чине четири од десет најзаступљенијих типова стратегија код ученика четвртог разреда и чак шест од десет у групи осмог разреда). Иако се метакогнитивне стратегије сматрају изузетно корисним у усвајању страног језика јер развијају самоодговорност ученика и фокусирање на предмет учења, овакав дисбаланс између индиректних и директних стратегија наводи на питање – зашто се директне стратегије користе у мањој мери и како ученици постижу напредак уколико се не баве страним језиком довољно, већ више планирањем, постављањем циљева и евалуацијом напретка? У групи ученика четвртог разреда, међу најзаступљенијим стратегијама су само три директне: две когнитивне и једна меморијска, али се ипак запажа да ученици овог узраста понављају лекције и више пута изговарају нове речи како би их научили, док се код ученика осмог разреда запажа врло висока примена само једне релативно пријатне когнитивне стратегије која, по оцени истраживача, захтева најмање напора (гледање енглеских и америчких филмова) и једне компензационе која подразумева употребу синонима у ситуацији када се не зна нека реч. Могло би се закључити да постоји извесна разлика у приступу учењу страног језика и да млађи ученици одговорније прилазе самом учењу и више се баве језиком од старијих ученика основне школе, али би неким новим истраживањем требало додатно проверити ове претпоставке. Свакако је евидентно да је недовољна примена директних стратегија код ученика обе групе.

У анализи је такође извршено поређење најмање примењиваних стратегија код ученика обе групе (табела 5).

Табела 5. Најмање заступљене појединачне стратегије код ученика четвртог и осмог разреда основне школе

Ученици четвртог разреда			Ученици осмог разреда		
	Стратегија (група)	М		Стратегија (група)	М
1.	Бележење сопствених осећања у дневник учења (А)	1,90		Бележење сопствених осећања у дневник учења (А)	1,41
2.	Примена покрета (пантомиме) да би се боље запамтила реч (Ме)	1,92		Примена покрета (пантомиме) да би се боље запамтила реч (Ме)	1,56
3.	Настојање да се нове речи запамте кроз римовање, песме и стихове (Ме)	1,98		Употреба картица са сликама да би се научила нова реч (Ме)	1,59
4.	Употреба картица са сликама да би се научила нова реч (Ме)	2,27		Разговор с неким о томе како се ученик осећа док говори енглески (А)	1,93
5.	Осмишљавање нове речи кад ученик не може да се сети одговарајуће речи на енглеском (Ко)	2,33		Самопохвала кад ученик уради нешто добро на енглеском (А)	2,34
6.	Меморисање нове речи тако што се упамти њено место на табли, постеру, у књизи и сл. (Ме)	2,58		Настојање да се нове речи запамте кроз римовање, песме и стихове (Ме)	2,41
7.	Писање писама, порука и мејлова на енглеском (Кр)	2,67		Прављење резимеа оног што ученик види, прочита или научи на енглеском (Кр)	2,51
8.	Покушаји да се реч објасни мимиком и пантомимом кад ученик не може да је се сети (Ко)	2,77		Повезивање звука нове речи са замишљеном сликом појма да би се лакше запамтила (Ме)	2,59
9.	Разговор с неким о томе како се ученик осећа док говори енглески (А)	2,85		Покушај ученика да претпостави шта ће неко рећи на енглеском (Ко)	2,61
10.	Прављење резимеа оног што ученик види, прочита или научи на енглеском (Кр)	2,88		Покушај да се схвати шта значи непозната реч тако што се она подели у делове и преведе онај део који ученик разуме (Кр)	2,63

Приказани резултати показују да су од десет најмање коришћених стратегија најизраженије директне стратегије – четири меморијске (код обе групе испитаника), две когнитивне (такође код обе групе) и две компензационе код ученика четвртог разреда, а једна компензациона код ученика осмог разреда. Преостале најмање коришћене стратегије су афективне у обе групе. Занимљиво је да су две најмање заступљене стратегије идентичне у обе групе ученика – бележење сопствених осећања у дневник учења (вероватно зато што се у нашем школском систему недовољно примењују дневници учења) и примена покрета и пантомиме.

Изненађујућа је чињеница да су меморијске стратегије изразито слабо заступљене и код ученика четвртог разреда којима би, на пример, употреба пантомиме, мимике или картица са сликама требало да буде занимљивија и прихватљивија него ученицима осмог разреда с обзиром на то да се многе модерне наставне технике препоручене за рад с децом заснивају управо на сличним активностима које су атрактивне млађим ученицима.

Иако се може запазити да у групи когнитивних стратегија постоје одређене разлике, заједничко у обе групе је то што ученици не покушавају да направе резиме онога што су прочитали или научили, а што омогућује ефикасније и дуже памћење.

Закључци и педагошке импликације

Анализа примене стратегија учења страног језика код ученика основне школе показала је да постоје одређене специфичности у учењу код млађих ученика. У групи ученика четвртог разреда утврђена је виша просечна вредност процене учесталости примене свих типова стратегија него у групи ученика осмог разреда, а узроке пада у просечним вредностима примене стратегија требало би додатно испитати, јер истраживања изведена у свету показују да ученици с вишим нивоом знања обично чешће примењују стратегије за учење страног језика него ученици на почетним нивоима учења.

Резултати овог истраживања разликују се од резултата доступних у литератури и по томе што се у испитиваним групама уочава изразита склоност ка употреби индиректних стратегија, а посебно метакогнитивних, што опет није случај у другим студијама, посебно кад су у питању ученици нижих разреда основне школе.

Резултати показују врло слабу употребу меморијских стратегија код млађих ученика, што је такође необично, јер је њихова примена корисна управо на нижим нивоима учења, а савремени методи наставе с децом почивају на техникама које би требало да поспешују развој овог типа стратегија.

Употреба афективних стратегија опада с узрастом ученика и изузетно је слаба, а узроке ове појаве треба додатно проверити, јер афективна димензија игра веома важну улогу у успешности усвајања језика.

На основу изнетих запажања, може се закључити да постоје заједничка обележја примене стратегија код ученика основне школе у нашој средини: изразито слабија примена директних стратегија за учење страног језика и изразита примена метакогнитивних стратегија, док се у поређењу старијих и млађих ученика бележи пад примене стратегија уопште, а нарочито афективних. Пошто је већ истакнуто да узраст не игра пресудну улогу у процесу усвајања језика (сем кад је у питању усвајање гласова страног језика или имплицитно учење), може се претпоставити да на сужавање избора стратегија код старијих ученика основне школе утиче однос према учењу, врста мотивације и наставне технике које се примењују, али би ове тврдње требало испитати посебним истраживањем.

Резултати свакако упућују на потребу да се у наставном процесу посвети већа пажња развоју стратешке компетенције ученика која би се циљано усмерила

на смањење пада у примени стратегија и даљи развој оних типова стратегија које ученици углавном занемарују, а који су изузетно корисни на основношколском нивоу учења. Конкретно, неопходно је проширити спектар меморијских стратегија, изузетно корисних у усвајању вокабулара, пошто учење речи у енглеском језику, лексички најбогатијем, представља континуиран процес. Код старијих ученика, с развијенијим когнитивним способностима, могу се применити наставне технике које подразумевају груписање појмова, асоцијације, семантичко мапирање, употребу речи у контексту, као и увежбавање примене визуелних и аудитивних техника у процесу меморисања појмова. У циљу развоја афективних стратегија, чији је пад најизразитији, корисно би било подстицати атмосферу толеранције, отворене разговоре о емоцијама које прате процес учења, примену хумора и музике у настави, као и чешћу примену похвале и награде за уложен труд и постигнут напредак.

На крају је важно истаћи да је неопходно додатно радити на оспособљавању наставника за развој стратешке компетенције ученика кроз додатно усавршавање путем семинара, радионица и других типова обуке, јер је овај сегмент релативно нов и није му поклоњена довољна пажња у образовању наставника.

Литература

- Bikicki, N. (2012). Razlike među polovima u upotrebi strategija za učenje vokabulara. U B. Radić Bojanić (ur.), *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika* (8-23). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 313-348). Malden MA: Blackwell.
- Diller, K. (1981). "Natural methods" of Foreign Language Teaching: Can They Exist? What Criteria Must They Meet? In H. Winnitz (Ed.), *Native Language and Foreign Language Acquisition* (pp. 75-91). New York: The New York Academy of Sciences.
- Ehrman, M. & Oxford, R. L. (1989). Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies. *The Modern Language Journal*, Vol. 73, No. 1, 1-13.
- Fathman, A. (1975). The Relationship between Age and Second Language Productive Ability. *Language Learning*, Vol. 25, No. 2, 2245-253.
- Green, M. J. & Oxford, R. L. (1995). A Closer Look at Learner Strategies, L2 Proficiency and Gender. *TESOL Quarterly*, Vol. 29, No. 2, 261-297.
- Krashen, S. (1973). Lateralization, Language Learning, and the Critical Period: Some New Evidence. *Language Learning*, Vol. 23, No. 1, 63-74.
- Lan, R. & Oxford, R. L. (2003). Language Learning Strategy Profiles of Elementary School Students in Taiwan. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. 41, No. 4, 339-379.

- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Long, M. H. (1990). Maturational Constraints on Language Development. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 12, No. 3, 251-285.
- Molfese, D. (1977). Infant Cerebral Assymetry. In S. J. Segalowitz & F. A. Gruber (Eds.), *Language Development and Neurological Theory* (pp. 22-37). New York: Academic Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, L. R. & Nyikos, M. (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *The Modern Language Journal*, Vol. 73, No. 3, 291-300.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner Manzanares, G., Russo, R. P. & Kupper, L. (1985). Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language. *TESOL Quarterly*, Vol. 19, No. 3, 557-584.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
- Richards, J. & Platt, J. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.
- Rosansky, E. (1975). The Critical Period for the Acquisition of Language: Some Cognitive Developmental Considerations. *Working Papers on Bilingualism*, Vol. 6, No. 1, 93-100.
- Scovel, T. (1969). Foreign Accents, Language Acquisition and Cerebral Dominance. *Language Learning*. Vol. 19, No. 3-4, 245-254.
- Scovel, T. (2006). Age, Acquisition and accent. In C. Abello Contesse, R. Chacon Belran, M. D. Lope Jimeney & M. M. Torreblanca Lopez (Eds.), *Age in L2: Acquisition and Teaching* (pp. 31-48). Bern: Peter Lang.
- Seliger, H. W. (1978). Implications of a Multiple Critical Period Hypothesis for Second Language Learning. In C. Ritchie (Ed.), *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications* (pp. 11-19). New York: Academic Press.
- Snow, C. E. & Hoefnagel Hohle, M. (1978). Age Differences in Second Language Acquisition. In E. M. Hatch (Ed.), *Second Language Acquisition: A Book of Readings* (pp. 332-335). Rowley Mass: Newbury House.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.

Подаци о ауторима

Др Весна Пилиповић је ванредни професор на Факултету за правне и пословне студије „Др Лазар Вркатић“ у Новом Саду Универзитета „Унион“ у Београду.

E: mail: vesna_pilipovic@yahoo.com

Др Татјана Глушац је доцент на Факултету за правне и пословне студије „Др Лазар Вркатић“ у Новом Саду Универзитета „Унион“ у Београду.

E: mail: tatjana.glusac@gmail.com