

Биљана М. Сладоје-Бошњак*

Вера М. Вујевић

Миланка Бабић

Универзитет у Источном Сарајеву

Филозофски факултет Пале

УДК 811.111'243:371.3

81'243:159.923

811.111'371.3

DOI 10.7251/NSK1602017S

Оригинални научни рад

ПОВЕЗАНОСТ РАЗЛИЧИТИХ СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА¹

***Апстракт:** Циљ истраживања Повезаност различитих стратегија учења енглеског језика заснива се на испитивању корелације између различитих стратегија које студенти енглеског језика на Катедри за енглески језик и књижевност Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву користе. Као теоријска основа преузета је класификација стратегија учења Ребеке Оксфорд (Oxford, 1990) на директне и индиректне, које се даље дијеле у шест група: меморијске, когнитивне и компензационе (као директне) и метакогнитивне, афективне и друштвене (као индиректне). У овом истраживању користили смо методу теоријске анализе и сервеј истраживачку методу. Резултати истраживања указују да се у групи стратегија између којих постоји корелација налазе когнитивне, меморијске, афективне и компензационе стратегије, док метакогнитивне и друштвене стратегије не показују корелацију са осталим стратегијама обухваћеним овим истраживањем.*

***Кључне ријечи:** енглески језик, стратегије учења, когнитивне стратегије учења, меморијске стратегије, метакогнитивне стратегије, афективне стратегије*

Уводне напомене

Процес намјерног учења уопште одвија се посредством одређених стратегија, па је проучавање стратегија учења једно од најактуелнијих подручја испитивања у усвајању страних језика. Ребека Оксфорд у својим истраживањима ове проблематике дефинише стратегије учења као специфичне активности које ученик предузима како би процес учења учинио лакшим, бржим, угоднијим, те како би их могао примијенити у новим ситуацијама учења и употребе језика (Oxford, 1990).

Већина аутора који се овом тематиком баве истичу да је у процесу учења најважније научити како се учи, па се и стратегије на основу оваквог полазишта дефинишу као скуп поступака којима се настоје остварити унапријед дефинисани циљеви учења. Стратегије учења могу се третирати као начин транспортовања информација из краткорочног у дугорочно памћење (Andrilović, Ćudina, 1985; Mirkov, 2005), као интегрисани сlijед поступака изабраних у складу са

* biljana.sladoje.bosnjak@ffuis.edu.ba

¹ Текст представља резултат рада на пројекту Стратегије учења страног језика финансираног од Министарства науке и технологије Републике Српске

постављеним циљем, док М. Вилотијевић (2000) стратегије учења сматра учениковим инструментима за обраду наставног материјала. Стратегије учења су свјесни когнитивни процеси помоћу којих се информације припремају за похрану и интеграцију са постојећим знањем и односе се на примјену когнитивних операција (елаборација, прављење структуре знања, понављање, подвлачење, прављење забиљешки и слично) на одређеном садржају (Stojaković, 2002). У сљедећој табели (Табела 1), преузетој од М. Вилотијевића (Vilotijević, 2000, стр. 203), приказане су категорије стратегија учења.

Табела 1. Категорије стратегија учења

Основне стратегије увежбавања	Једноставно понављање
Сложене стратегије увежбавања	Наглашавање свих важнијих места у тексту
Основне стратегије елаборације	Формирање менталних слика или других асоцијација
Сложене стратегије елаборације	Формирање аналогија, парафразирање, сумирање, повезивање
Основне организационе стратегије	Груписање, класификовање, редослед
Сложене организационе стратегије	Идентификовање главних идеја, стварање табела у којима је дат преглед појмова
Стратегије разумевања – праћења	Постављање питања самом себи; поновно цитирање главних места; постављање циљева и провера напредовања у остваривању таквих циљева
Афективне и мотивационе стратегије	Антиципирање последица школског успеха (стипендија), дубоко дисање и друге активности релаксације; позитивно мишљење

Процес учења је ефикаснији када се у обради градива које се усваја располаже са више различитих стратегија и техника и када се са тог аспекта стратегије могу прилагођавати градиву. Током рјешавања проблема или усвајања градива студенти би требало да комбинују различите стратегије, у зависности од ситуационих фактора. Кроз процес конструкције, комбиновањем усвојених стратегија са додавањем нових сегмената, настају нове стратегије. Да бисмо били успјешни у образовном процесу, неопходна је употреба стратегија примјенљивих на одређене задатке. Успјешни студенти страног језика служе се ширим репертоаром стратегија у процесу учења страног језика од оних мање успјешних студената.

Значај односа стратегија учења код учења енглеског језика

Питања која се често јављају када говоримо о областима стратегија за учење страног језика уопште отварају проблем разлика између термина *стратегуја* и осталих сродних термина, као и питање да ли стратегије учења представљају свјестан или несвјестан процес да би се уопште могле назвати стратегијама. Те недоумице нису само везане за терминологију. Врло често није јасно да ли је употреба одређене стратегије учења страног језика код студената мотивисана жељом за учењем или пак жељом за интеракцијом, тако да је неизбјежно суочавање са проблематиком како јасно одредити стратегије учења и одвојити их од тактике, технике или стратегије за овладавање вјештинама.

Концепт стратегије, прије свега, донекле је нејасан у смислу да се за стратегију може рећи да се састоји од бихејвиоралне или менталне активности везане за неке специфичне фазе у укупном процесу усвајања или употребе језика. Друкчије речено, стратегија може имати двоструку интерпретацију; може бити посматрана као бихејвиорална (в. Oxford, 1990) и стога лако примјетна, или као ментална стратегија самим тим теже видљива, или пак може обухватати оба аспекта. Иако се термин *стратегује учења* доста усталио у областима која се баве изучавањем усвајања и савладавања страног језика, у литератури још увијек није јасно дефинисан наведени појам, нити је јасно раздвојен од појмова као што су технике, тактике, свјесно/несвјесно дјеловање, вјештине учења, функционалне вјештине, вјештине мишљења, когнитивне способности и слично.

Познато је да студије из области примијењене лингвистике укључују и преглед радова који се баве учењем језика и стратегијама језичке употребе (Ellis, 1994, 1997). Неријетко, ту се могу прочитати и расправе о ова два термина, који, упркос чињеници да се користе наизмјенично не могу да се односе на потпуно исти феномен. Према Р. Елису (Ellis, 1994, стр. 530), разлика се често прави између три типа стратегија у које се убрајају: *продукција* – која представља студентов покушај да се служи сопственим лингвистичким системом ефикасно и јасно, уз минимум напора; *комуникација* – гдје студент покушава да се бави проблемима комуникације који су настали у интеракцији и *учење* – што представља покушај да се развије језичка и социолингвистичка компетенција у у циљном језику.

Терминолошки врло слично стратегије учења одређује и Е. Тарон (Tarone, 1980), која издваја сљедеће моделе учења страног језика: *комуникацијска стратегија* (рјешавање језичких тешкоћа до којих може доћи приликом саме интеракције говорника), *стратегуја продукције* (јасно и тачно коришћење језика уз улагање минималних напора, нпр. планирање, поједностављивање и понављање текста) и *стратегује учења* (развијање лингвистичке и социолингвистичке компетенције у циљном језику). Ниједна студија до сада није успјела да заиста разликује учење језика од стратегија језичке употребе, јер истраживања нису јасно показала да ли ученици користе стратегије у једну или у обје сврхе.

Када говоримо о овом проблему код Коена (Cohen, 1998), наилазимо на компромисно рјешење, јер он предлаже ширу дефиницију учења страног језика и стратегија језичке употребе, користећи одредницу „стратегије ученика који уче страни језик“ (“second language learner strategies“), а која обухвата оба термина *учење страног језика* и *стратегије за употребу страног језика* (“second language learning and second language use strategies“ (Cohen, 1998, стр. 4–5). Према његовом схватању, употреба, односно коришћење страног језика обухвата стратегије које укључују стратегије *присјећања*, *понављања*, *прикривања* и *комуникацијске* стратегије.

С друге стране, у стратегије учења он убраја *идентификовање* материјала за учење, *разликовање* таквог материјала од материјала друге природе, *груписање* ради лакшег учења, *одржавање сталног контакта са језичким материјалом*, те *свјесно похрањивање одређеног материјала у меморију* уколико нема природног усвајања.

Под стратегијама *присјећања* Коен сматра оне стратегије које служе призивању језичког материјала из памћења уз помоћ било које од стратегија претраживања памћења, као што су визуализација или кључне ријечи и сл. Стратегије *понављања* односе се на понављање структура циљног језика, нпр. увјежбавањем форме. Стратегије *прикривања* служе студентима за стварање осјећаја контроле над језичким материјалом када је они заправо немају. Циљ овакве стратегије јесте створити дојам језичке способности или веће флуентности како би се нпр. у току језичке вјежбе одржао континуитет и тада студенти користе структуре које су само меморисали, а нису усвојили. Комуникацијским стратегијама означавају се стратегије чије је тежиште преношење поруке која је смислена и информативна слушаоцу или читаоцу како би се одржао ток комуникације. Студент при томе има могућност уопштавања језичког израза (*интралингвална* стратегија), негативног трансфера било из матерњег или неког другог језика (*интерлингвална* стратегија), парафразирања, избјегавања теме.

Док Коен комуникацијске стратегије не сматра стратегијама учења, иако тврди да оне могу утицати на учење, што зависи од студентове посвећености учењу или комуницирању, Оксфордова (Oxford, 1990) комуникацијске стратегије – под називом компензацијске стратегије – сврстава међу битне у познатој подјели стратегија учења страног језика. Сматрамо да су комуникацијске стратегије изразито важне у учењу језика јер помажу студентима у њиховим настојањима да се додатно изложе циљном језику. На овај начин они проналазе могућности за наставак комуникације и самим тим им се стварају нове прилике за вјежбање језичких структура. Комуникацијске стратегије на тај начин повећавају језички унос који студент путем когнитивних стратегија обрађује, чиме индиректно посипјешују учење. Поред стратегија учења и стратегија језичке употребе, Коен (Cohen, 1998) указује и на трећу скупину врло дјелотворних стратегија, тј. на самомотивацијске стратегије којима је циљ повећати или очувати постојећу мотивацију.

Поред наведених непоходно је истаћи и другу подјелу стратегија учења језика на когнитивне, метакогнитивне, афективне и друштвене (Oxford, 1990). Заправо, најраспрострањенија класификација стратегија учења језика и стратегија језичке употребе је она коју су дали О'Мејли и Чамот (O'Malley & Chamot, 1990) и Оксфорд (Oxford, 1990), а које су врло сличне.

Тако Ребека Оксфорд (Oxford, 1990, стр. 14–21) издваја два основна типа стратегија – директне и индиректне. Оне су даље подијељене у укупно шест група: меморијске, когнитивне и компензационе – као директне и метакогнитивне, афективне и друштвене – као индиректне. Ових шест група стратегија се даље дијеле на укупно деветнаест стратегијских парова, које се дијеле чак и даље, па цијели систем обухвата шездесет двије стратегије. Што се тиче директних стратегија, оне су више директно повезане са учењем и употребом циљног језика јер оне захтијевају менталну обраду језика. Код меморијских стратегија то подразумијева складиштење и призивање нових информација (“[...] store and retrieve new information”), док когнитивне омогућавају ученицима да разумију и употребљавају нови језик на много нових начина у распону од понављања до анализирања и до сумирања (“[...] enable learners to understand and produce new language by many different means”). Стратегије компензације омогућавају ученицима да користе језик упркос учесталим великим „рупама у знању“ (“[...] allow learners to use the language despite their often large gaps in knowledge” – Oxford, 1990, стр. 37).

Индиректне стратегије помажу процес учења „у себи“, односно подржавају и управљају процесом учења језика без директног укључивања у циљни језик. Метакогнитивне стратегије дозвољавају студентима да контролишу свој сазнајни процес (“allow learners to control their own cognition”); афективне стратегије им помажу да регулишу своје емоције, мотивацију, и ставове (“help to regulate emotions, motivations, and attitudes”), док друштвене стратегије помажу студентима да уче путем интеракције са другима (“help students learn through interaction with others”) (Oxford, 1990, стр. 135).

На основу горе наведених класификација, Оксфордова је осмислила структуриран инструмент језичких стратегија, који ће се користити за прикупљање и анализирање података у овом раду. Инструмент представља свеобухватан план стратегија учења језика (Strategy Inventory for Language Learning (SILL) и врло често се користи за прикупљање података. Схема коју је представила Оксфордова (1990) систематски повезује појединачне стратегије, као и групне стратегије са сваком од четирију језичких вештина – слушањем, читањем, говорењем и писањем.

Методолошке основе истраживања

Циљ испитивања и истраживачка питања

Спроведено истраживање је усмјерено на откривање повезаности између стратегија које студенти Катедре за енглески језик и књижевност Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву користе у учењу енглеског језика. Постављен је циљ да се испита корелација између коришћених стратегија у њиховом учењу енглеског језика.

Методе и технике истраживања

У овом истраживању користили смо методу теоријске анализе и сервеј истраживачку методу. Сервеј метода коришћена је да би се испитала повезаност између варијабли. Од техника истраживања коришћена је техника скалирања.

Узорак

Узорком је обухваћен 31 студент треће и четврте основног циклуса студирања на Катедри за енглески језик и књижевност Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву. Узорак је имао карактеристике пригодног узорка.

Инструменти

У овом истраживању је примењен стандардизован инструмент стратегија учења (Инструмент стратегија учења страног језика SILL/ Strategy Inventory for Language Learning), који је дат у прилогу, а који је конструисала Ребека Оксфорд (Oxford, 1990).

Будући да је ријеч о преузетом инструменту, који је изворно написан на енглеском језику и намјењен је студентима енглеског као страног језика, нисмо провјерили метријске карактеристике овог инструмента. У разговору са студентима енглеског језика који су учествовали у овом истраживању о разумљивости ајтема/тврдњи у овом инструменту, закључено је да студенти у потпуности разумију дати дискурс и културолошко-образовни контекст. Помоћу овог инструмента испитују се односи међу стратегијама учења које користе студенти енглеског језика. Инвентар садржи укупно 50 тврдњи подијељених у шест група које су намијењене процјени учесталости примјене појединих група стратегија. Инвентаром се испитују сљедеће стратегије: *когнитивне, меморијске, метакогнитивне, компензационе, афективне и друштвене*. Прва група тврдњи (Part A) испитује когнитивне стратегије, друга (Part B) меморијске, а трећа (Part C) метакогнитивне. Part D одговара компензационим стратегијама, Part E афективним и Part F друштвеним стратегијама. Од испитаника се очекује да изразе своју процјену у односу на сваку појединачну тврдњу на петостепеној скали Ликертовог типа у којој оцјена 1 подразумијева одговор „никад“, док оцјена 5 подразумијева одговор „увијек или готово увијек“. Вријеме предвиђено за попуњавање скале процјене учесталости је било 45 минута. У обради добијених података коришћен је Пирсонов коефицијент корелације.

Резултати и дискусија

Претпоставили смо да постоји повезаност између група стратегија које студенти користе у усвајању енглеског језика.

У сљедећој табели (Табела 2) приказана је дескриптивна статистика за стратегије које студенти енглеског језика користе у учењу.

Табела 2. Дескриптивна статистика за стратегије учења енглеског језика

	Аритметичка средина	Стандардна девијација	N
Когнитивне стратегије	28,19	4,750	31
Меморијске стратегије	53,29	7,110	31
Метакогнитивне	20,77	4,559	31
Компензационе	36,61	5,200	31
Афективне	17,61	4,364	31
Друштвене	24,13	3,274	31

У сљедећој табели (Табела 3) приказане су корелације између стратегија учења.

Табела 3. Корелације између стратегија учења у учењу енглеског језика

		Когнит	Мемор	Метакогн	Компенз	Афект	Друштв
<i>Когнит</i>	Пирсонов кофицијент	1	,609**	,267	,361*	,435*	,245
	Ниво значајности		,000	,147	,046	,015	,184
	Број испитаника	31	31	31	31	31	31
<i>Мемор</i>	Пирсонов кофицијент	,609**	1	,099	,567**	,498**	,160
	Ниво значајности	,000		,597	,001	,004	,389
	Број испитаника	31	31	31	31	31	31
<i>Метакогн</i>	Пирсонов кофицијент	,267	,099	1	-,104	,198	,170
	Ниво значајности	,147	,597		,579	,285	,362
	Број испитаника	31	31	31	31	31	31
<i>Компенз</i>	Пирсонов кофицијент	,361*	,567**	-,104	1	,269	-,017
	Ниво значајности	,046	,001	,579		,143	,930
	Број испитаника	31	31	31	31	31	31
<i>Афект</i>	Пирсонов кофицијент	,435*	,498**	,198	,269	1	,246
	Ниво значајности	,015	,004	,285	,143		,182
	Број испитаника	31	31	31	31	31	31
<i>Друштв</i>	Пирсонов кофицијент	,245	,160	,170	-,017	,246	1
	Ниво значајности	,184	,389	,362	,930	,182	
	Број испитаника	31	31	31	31	31	31

Легенда:

** Корелација је значајна на нивоу значајности 0,01.

*Корелација је значајна на нивоу значајности 0,05.

Когнит – когнитивне стратегије
Мемор – меморијске стратегије
Метакогн – метакогнитивне стратегије
Компенз – компензационе стратегије
Афект – афективне стратегије
Друштв – друштвене стратегије

Добијени резултати показују да когнитивне стратегије корелирају са меморијским на нивоу значајности од 0,01 (0,609) и са компензационим стратегијама на статистичком нивоу значајности од 0,05 (0,361). Такође, постоји корелација између когнитивних и афективних стратегија на статистичком нивоу значајности од 0,05 (0,435). Корелација постоји између меморијских и компензационих (0,567) и меморијских и афективних стратегија (0,498). Обје ове корелације су статистички значајне на нивоу од 0,01. Метакогнитивне и друштвене стратегије не корелирају са другим стратегијама обухваћеним овим истраживањем.

Постоји повезаност између компензационих и когнитивних стратегија (0,361), значајна на нивоу од 0,05, као и компензационих и меморијских (0,567), значајна на нивоу од 0,01.

Афективне стратегије су повезане са когнитивним на нивоу значајности од 0,05 (0,435) и меморијским на нивоу значајности од 0,01 (0,498).

Когнитивне стратегије су, значи, повезане са меморијским (0,01), компензационим (0,05) и афективним (0,05). Резултати истраживања указују да постоји повезаност између когнитивних и меморијских, што је прилично јасно, јер когнитивне стратегије, које подразумевају знање и разумевање, уједно су усмјерене на запамћивање и складиштење нових информација. Но, интересантни налази су да не постоји повезаност између когнитивних и метакогнитивних стратегија, а на што упућује већина других истраживања. Једно од таквих је и истраживање Оксфордове и Крокала (Oxford & Crookall, 1989) који су утврдили да успјешни студенти комбинују одређене когнитивне стратегије (нпр. превођење, анализа, биљежење) с одређеним метакогнитивним стратегијама као што су самоевалуирање, планирање и организовање. Налази нашег истраживања упућују на мишљење да се студенти не вјежбају да планирају и самоевалуирају процес учења. Метакогнитивне стратегије нису повезане ни са другим стратегијама, што би могло да укаже на то да испитивани студенти немају развијену свијест о метакогнитивним стратегијама и начинима њихове употребе.

Што се тиче афективних стратегија, оне су повезане са когнитивним стратегијама (на нивоу значајности од 0,05) и са меморијским (на нивоу од 0,01). Са осталим стратегијама, метакогнитивним, компензационим и друштвеним, не постоји корелација. Резултати истраживања Коен, Вива и Ли (Koen, Viva & Li, 1998; в. Radić-Bojanić, 2012) показују да су студенти који су познавали и користили афективне стратегије (дубоко дисање, позитивно размишљање, визуализација језичких вјежби, технике релаксације, упорност, самонаграђивање итд.) били далеко успјешнији у говорним вјежбама од оних студената који нису

познавали ове стратегије. Налази нашег истраживања могу се довести у везу са резултатима истраживања Рубин и Томпсон и Коена (Rubin & Thompson, 1994; Cohen, 1998; види: Ćirković-Miladinović, 2012) према којима познавање и коришћење афективних стратегија за учење енглеског језика као страног директно утиче на исход учења, јер се препознаје појачана мотивисаност за учење језика, веће самопоуздање у говору, ефикасније рјешавање тестова и знатно смањена језичка анксиозност. Констатује се да коришћење афективних стратегија за учење енглеског језика у великој мјери помаже студентима да своје знање страног језика унаприједи, ставе га у функцију рјешавања језичких задатака без страха од прављења грешке и оцјене испитивача.

Узорак студената обухваћен овим истраживањем оријентисан је током наставног процеса на коришћење когнитивних и меморијских стратегија у учењу енглеског језика које и утичу на постизање бољих резултата учења. Другим ријечима, студенти су и даље оријентисани на коришћење стратегија запамћивања и репродукције у односу на метакогнитивне и друштвене стратегије на које се мање упућују од стране наставника, па их и мање вјежбају.

Још један интересантан налаз ових истраживања је непостојање повезаности између друштвених и осталих стратегија. У прву групу друштвених стратегија спада постављање питања (Oxford, 1990; O'Malley & Chamot, 1990; Radić-Bojanić, 2012), а у другу групу друштвених стратегија спада сарадња са другим учесницима у процесу комуникације. Употреба ових стратегија указује на присуство воље за сарадњом и радом у групи. Према овим ауторима, предности стратегија су повећано задовољство постигнутим, повећана мотивација за учење, више повратних информација које дају, те већи опсег коришћених језичких средстава. Резултати овог истраживања упућују на закључак да би било неопходно да студенти више вјежбају вјештину комуникације и међусобних разговора, као и да уче путем интеракције са другима.

Метакогнитивне стратегије такође не показују корелацију са другим стратегијама обухваћеним овим истраживањем. Налази упућују на закључак да студенти енглеског језика не користе метакогнитивне стратегије, као вид контролисања, надгледања и самоевалуације свог процеса учења. Будући да користе когнитивне стратегије, које су у корелацији са меморијским, афективним и компензационим, очито је да су испитивани студенти више оријентисани на традиционалне видове учења, у форми запамћивања и репродукције градива. Сличне резултате нашим добили су Оксфордова и Никос (Oxford & Nyikos, 1989) служећи се упитником SILL (Oxford, 1990) на узорку од 1200 студената који уче стране језике, што представља једно од најобухватнијих истраживања у свијету у подручју испитивања стратегија учења страног језика. Они су дошли до резултата да су студенти склони употреби стратегија увјежбавања форме и стратегија опште језичке употребе које су карактеристичне за традиционална и структурисана окружења у којима се поучава страни језик.

Компензационе стратегије, које студентима омогућавају сналажење у језику иако постоје одређени недостаци у знању, показују повезаност са когнитивним и меморијским стратегијама.

Успјешни студенти служе се ширим репертоаром стратегија и њима се чешће користе од мање успјешних студената, што показују и резултати истраживања које су реализовали Драјер и Оксфорд (Dreyer & Oxford, 1996). Они су показали како употреба стратегија корелира са резултатима на тестовима знања код студената који студирају енглески језик. Овакви налази упућују нас на мишљење да би студентима требало представити шири репертоар стратегија које могу користити у учењу енглеског и других страних језика, што би водило ка постизању бољих резултата у усвајању страног језика.

Закључак

Овим истраживањем настојали смо дати увид у то да ли између когнитивних, меморијских, метакогнитивних, компензационих, афективних и друштвених стратегија постоји корелација. Оваква класификација стратегија учења енглеског језика преузета је од Ребеке Оксфорд (Oxford, 1990). Резултати истраживања показују да се у групи стратегија између којих постоји корелација налазе когнитивне, меморијске, афективне и компензационе стратегије, док метакогнитивне и друштвене стратегије не показују корелацију са осталим стратегијама обухваћеним овим истраживањем. Узорак у овом истраживању сачињавали су студенти треће и четврте године првог циклуса на студијском програму Енглески језик и књижевност, који се реализује на Филозофском факултету Универзитета у Источном Сарајеву. Веома интересантан налаз истраживања лежи у чињеници да метакогнитивне и друштвене стратегије не показују корелацију са осталим испитиваним стратегијама, што наводи на закључак да су испитивани студенти усмјерени на традиционалне стратегије, попут запамћивања и меморисања. Уколико се од студената буде захтијевало да користе метакогнитивне стратегије, потакнуће се њихова аутономија и на тај начин ће им се омогућити да одаберу стратегије које им највише одговарају и које истовремено одговарају постављеном задатку. Током истраживања стекли смо утисак да су испитивани студенти имали усвојене одређене стратегије учења које су надоградили новим стратегијама или елементима тих стратегија у учењу енглеског као страног језика. Ријеч је о трансфербилном карактеру стратегија учења. Налази овог истраживања могу да послуже као оријентир и као основа за неко будуће истраживање јер величина обухваћеног узорка нам не дозвољава да износимо значајније генерализације у вези са овим и сличним отвореним питањима која обједињују дидактику и примијењену лингвистику у области учења страног језика.

Прилог

Answer in terms of *how well the statement describes YOU*. Do not answer how you think you should be, or what other people do. There are no right or wrong answers to these *statements*. Put your answers on the separate Worksheet. Please make no marks on the items. If you have any questions, let the teacher know immediately.

Numbers mean the next:

1. Never or almost never true of me (means that the statement is very rarely true of you)
2. Usually not true of me (means that the statement is true less than half the time)
3. Somewhat true of me (means that the statement is true of you about half the time)
4. Usually true of me (means that the statement is true more than half the time)
5. Always or almost always true of me (means that the statement is true of you almost always)

Part A					
1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.					
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.					
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help remember the word.					
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.					
5. I use rhymes to remember new English words.					
6. I use flashcards to remember new English words.					
7. I physically act out new English words.					
8. I review English lessons often.					
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.					
Part B					
10. I say or write new English words several times.					
11. I try to talk like native English speakers.					
12. I practice the sounds of English.					
13. I use the English words I know in different ways.					
14. I start conversations in English.					
15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.					
16. I read for pleasure in English.					
17. I write notes, messages, letters, or reports in English.					
18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.					
19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.					
20. I try to find patterns in English.					
21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.					
22. I try not to translate word-for-word.					
23. I make summaries of information that I hear or read in English.					

Part C					
24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.					
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.					
26. I make up new words if I do not know the right ones in English.					
27. I read English without looking up every new word.					
28. I try to guess what the other person will say next in English.					
29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.					
Part D					
30. I try to find as many ways as I can to use my English.					
31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.					
32. I pay attention when someone is speaking English.					
33. I try to find out how to be a better learner of English.					
34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.					
35. I look for people I can talk to in English.					
36. I look for opportunities to read as much as possible in English.					
37. I have clear goals for improving my English skills.					
38. I think about my progress in learning English.					
Part E					
39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.					
40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.					
41. I give myself a reward or treat when I do well in English.					
42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.					
43. I write down my feelings in a language learning diary.					
44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.					
Part F					
45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.					
46. I ask English speakers to correct me when I talk.					
47. I practice English with other students.					
48. I ask for help from English speakers.					
49. I ask questions in English.					
50. I try to learn about the culture of English speakers.					

Литература

- Andrilović, V., Čudina, M. (1985). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Longman.
- Ćirković-Miladinović, I. (2012). Poznavanje afektivnih strategija učenja – preduslov uspešne komunikacije. U: *Časopis Uzdanica – časopis za jezik, književnost, umetnost i pedagoške nauke*, IX/1, 227–239. Jagodina: Pedagoški fakultet.

- Ćirković-Miladinović, I. (2012). Primena afektivnih strategija za učenje stranog jezika na nematičnim fakultetima. U: Radić-Bojanić, B. (Ur.) *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, tematski zbornik, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Dreyer, C. and Oxford, R. (1996). Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans speakers in South Africa. In: R. OXFORD, ed. *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawai'i: Second language teaching and curriculum center, 61–74.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Mirkov, S. (2005). Uloga metakognitivnih procesa u razvijanju strategija učenja. U: *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, godina XXXVII, br. 1, str. 28–44.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford, R. & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *Modern Language Journal*, 73(4), 404–419.
- Oxford, R. & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choices of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73, 291–300.
- Radić-Bojanić, B. (2012). Upotreba društvenih strategija u usvajanju metaforičkog vokabulara za engleski jezik. U: *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*. Priredila: Biljana Radić-Bojanić. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Stojaković, P. (2002). *Kognitivni stilovi i stilovi učenja*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Tarone, E. (1980). *Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage*. *Language Learning*, 30, 417–431.
- Vilotijević, M. (2000). *Didaktičke teorije i teorije učenja*. Beograd: Učiteljski fakultet.