



Марија Б. Нијемчевић Перовић¹

Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет,
Република Србија

Оригинални
научни рад

Уједнавање афективних стравности читања у основношколској настави немачког као страног језика

Резиме: Циљ сироведеног истраживања било је утврђивање нивоа учесћалости уједнавања афективних стравности у основношколској настави читања на немачком као страном језику. Задачи су усмерени ка истраживању доприноса диолошких (пол и узраст) и спољашњих фактора (оцена из активности читања на немачком језику) нивоу фреквенцијности њиховог коришћења. Страм ових независних варијабли мерен је ниво учесћалости примене афективних стравности као зависне варијабле. За обраду и интерпретацију резултата коришћена је дескриптивна метода, док се корелациона метода уједнавава у делу рада у коме се давамо односом предикторских варијабли и кумулативног скорана скали. Уједно, истраживање је показало да покаже у којој мери импликациони стравностијски индикатор као независна варијабла доприноси фреквенцијности коришћења истраживаних стравности. У овом делу је коришћена метода експеримента са једном групом. Техника за прикупљање података било је анкетање, а њен инструмент уједно. Резултати показују ниску учесћалост уједнавања афективних стравности, која је израженија код ученица него код ученика. Са узрастом истраживани феномен постаје слабије изражен, док ученици са бољим постигнућима и језичким компетенцијама чешће користе афективне стравностије како би управљали својим ставовима и емоцијама. Након што су истраживаници изложени стравностијском индикатору, поновљеним мерењем су утврђене статистички значајне разлике узроковане излажањем ученика импликацијом поучавању афективних стравностије.

Кључне речи: немачки као страни језик, активности читања на страном језику, стравностије читања, афективне стравностије.

¹ marija.nijemcevic@filum.kg.ac.rs

Copyright © 2021 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

У глотодидактици стратегије представљају активности које ученици свесно бирају, у зависности од својих намера, како би олакшали решавање језичких задатака (Cohen, 1998: 4, 10). С обзиром на то да нису урођене (Riding, 2002: 12), а да њихова употреба поједностављује процес учења страних језика и доприноси овладавању рецептивним и продуктивним активностима, поучавање стратегија би требало да буде конститутивни елемент планирања и реализације формалне наставе. Осим успешности остваривања наставних циљева, њиховом употребом се подстиче прилагођавање сазнајних конструката новим животним изазовима, а тиме и аутономија ученика.

У теорији учења страних језика стратегије постају предмет интересовања доласком комуникативног обрта средином седамдесетих година прошлог века. Тада се јављају и први покушаји класификација ових свесних поступака (Rubin, 1975; Wenden & Rubin, 1987), у којима су примат имали когнитивни, метакогнитивни и друштвени фактори. Сви остали аспекти, укључујући и афективне, били су занемарени. Две деценије након пионирских покушаја оријентисаност ка когнитивним факторима почиње да слаби, чиме се прави отклон од схватања да једино они доприносе исходима учења. Деведесетих година афективне стратегије почињу да завређују пажњу, јер је потврђено да доприносе контролисању негативних и подстицају позитивних емоција приликом решавања језичких задатака (језичка анксиозност, самоохрабривање, позитивни ставови и мотивација) (Ćirković Miladinović, 2019: 32). С обзиром на то да представљају подстрекаче когнитивних стратегија (Ćirković Miladinović, 2019: 14), оправдано их је интегрисати у наставни процес већ на примарном ступњу образовно-васпитног рада.

Увидом у теоријске и практичне радове на територији Србије запажа се недовољна заинте-

ресованост за поучавање и употребу афективних стратегија, иако је неоспоран њихов допринос ефикаснијем процесу и исходима учења страног језика. Прву и једину докторску дисертацију (2014) и монографију (2019) на ову тему написала је Ивана Ђирковић Миладиновић са Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу. Она се у својим публикацијама бави разматрањем врста афективних стратегија и испитивањем учесталости њихове употребе на терцијарном нивоу образовања у процесу усменог излагања на енглеском као страном језику. Студије о заступљености афективних стратегија претежно су оријентисане ка усменој продукцији на страном језику, док је број чланака на тему њихове употребе у рецептивним активностима читања знатно мањи. Један од разлога за то лежи у чињеници да се читање често ограничава на когнитивне процесе, док се његове психолошке карактеристике запостављају. Иако је у научном дискурсу овај аспект скрајнут, не сме се доводити у питање његова сврсисходност у настави читања. Међу бројним факторима који доприносе стицању рецептивне компетенције (језичка знања, знања о теми текста, познавање циљне културе, стилови читања и сл.) наводе се и афективни фактори (мотивација, позитивни ставови према читању на страном језику, страх од неразумевања делова текста и сл.) (Grabe, 2004: 44; Stanojević Gocić, 2016: 141). Они долазе до изражаја посебно када се говори о читању као психолошком процесу, јер се ова активност сматра саморегулаторним поступком активног читаоца (Christmann & Groeben, 1999: 195). Афективне стратегије доприносе регулисању и контроли афективних фактора, омогућавајући тако стварање услова за активирање и одвијање (мета)когнитивних поступака током читалачких активности. Успешно читање на страном језику везује се за позитивне емоције, па би требало користити стратегијске поступке којима се контролишу сопствене емоције и понашања (Christmann & Groeben, 1999: 195). Под њима

подразумевамо вежбе опуштања, читање уз класичну музику, вежбе усмеравања пажње на текст који се чита, постављање истраживачких питања, анонимно одговарање на питања наставника, самоохрабривање, разговор о осећањима и сл.

Истраживања о афективним факторима у настави страних језика најчешће се повезују са језичком анксиозношћу, тачније страхом од прављења грешке у комуникацији. Она је израженија код испитаника женског пола у оквирима разредне ситуације (Suzić, 2015: 90). Оваква истраживања о активностима читања веома су оскудна. Када је узраст у питању, резултати студија указују на то да је утицај афективних фактора у учењу страних језика израженији код старијих ученика (Mihaljević Djigunović, 2007: 114). Осим биолошких фактора, предмет интересовања су и спољашњи фактори. За овај рад су значајна истраживања у којима се аутори баве доприносом оцени учесталости употребе афективних стратегија. Она су показала да ученици са бољим постигнућима и језичким компетенцијама чешће користе афективне технике како би успешно управљали својим ставовима и емоцијама (Oxford, 1990: 140).

Као теоријска основа за бављење овом проблематиком послужила је Крашенова хипотеза афективног филтера (Krashen, 1982), која је дала полазиште за пружање подршке ученицима и креирање радне атмосфере у којој је афективни филтер снижен. Сви афективни фактори који доприносе учењу страног језика сврстани су у три категорије: мотивација, самопоуздање (позитивна слика о себи) и анксиозност (Krashen, 1982: 31). Имајући у виду резултате студија које су се бавиле мање позитивним ставовима ученика према учењу страног језика, посебно у периоду адолесценције, установљено је да код таквих испитаника висок афективни филтер инхибира пут језичког инпута до дела мозга који је задужен за учење језичких садржаја. Оно што је код

ове хипотезе најважније за наш рад односи се на став да упућивању разумљивог инпута треба да претходи обезбеђивање ситуације у којој се афективни филтер снижава (Krashen, 1982: 32).

Методологија истраживања

Проблем истраживања

Настојање да се направи отклон од формалних приступа свесном и контролисаном учењу страних језика и ставова који занемарују све остале процесе осим когнитивних - централна је идеја организације савремене наставе. Имајући то у виду, у раду се тежиште ставља на психолошки приступ читању, у коме примарну улогу има афективни домен ученика, док је улога наставника да на имплицитни начин „испровоцира“ употребу стратегија којима се регулишу самопоуздање, анксиозност и мотивација у процесу реализовања читалачких намера. Проблем истраживања се односи на следеће: У којој мери ученици другог циклуса обавезног образовања употребљавају афективне стратегије у настави читања на немачком језику и на који начин изложеност стратегијском инпуту доприноси њиховој аутономији у смислу разумевања сопствених осећања и одабира стратегија којима се врши самоконтрола ометајућих емоција у активностима читања.

Циљеви и задаци истраживања

Основни циљ истраживања био је да се утврди учесталост употребе афективних стратегија у активности читања на немачком као страном језику (опуштање и концентрација, самомотивација, самопоуздање, разговор о осећањима, превазилажење ометајућих емоција, награда). Задаци истраживања усмерени су ка утврђивању доприноса биолошких (пол и узраст) и спољашњих фактора (оцена) нивоу учесталости употребе афективних стратегија у активности читања на страном језику. Уједно, истраживање

је требало да покаже у којој мери имплицитни стратегијски инпут доприноси фреквентности коришћења ове стратегијске категорије.

Хипотезе у истраживању

Општа хипотеза истраживања проистекла је из циљева. Прва хипотеза се односи на претпоставку да је учесталост употребе афективних стратегија у настави читања на циљном језику ниска. Друга хипотеза представља очекивање да ће постојати статистички значајна разлика у фреквентности коришћења ових стратегија пре и након стратегијског инпута.

Посебне хипотезе произлазе из задатака истраживања и односе се на претпоставку да биолошки и екстерни фактори статистички значајно доприносе употреби афективних стратегија читања. Полазећи од резултата спроведених истраживања, формулисана су следеће хипотезе:

X1: Ученице чешће користе афективне стратегије од ученика.

X2: Учесталост употребе афективних стратегија је већа код старијих ученика.

X3: Ученици са развијенијим језичким компетенцијама из активности читања чешће користе афективне стратегије у овој језичкој активности.

Варијабле у истраживању

У спроведено истраживање укључено је двадесет варијабли. Од наведених променљивих једна је била номиналног (пол), једна рацио (узраст испитаника) и осамнаест ординалног нивоа мерења (сумативна оцена из активности читања на немачком језику и тврдње из упитника). Упитник је садржао седамнаест честица којима се описују афективне стратегије у активностима читања текстова на страном језику, а груписане су у више категорија: (1) самомотивација и самопоуздање; (2) разговор о осећањима; (3) прева-

зилажење непријатних емоција; (4) награда и (5) (само)опуштање и концентрација.

Пол, узраст и оцена из активности читања на страном језику представљају независне варијабле спрам којих је посматрана учесталост примене афективних стратегија, а степен фреквентности њихове примене у настави читања посматра се као зависна варијабла.

У експерименталном истраживању независна варијабла је био експериментални фактор, о коме ће више речи бити у наредном поглављу, док зависна променљива представља ефекат стратегијског инпута.

Методе истраживања

У истраживању су коришћене дескриптивна метода, корелациона метода и метода експеримента са једном групом ученика. Дескриптивна метода примењена је код обраде и интерпретације резултата, док се корелациона метода користила у делу рада у коме се бавимо односом између предикторских варијабли (пола, узраста и оцене) и кумулативног скорана скали.

Експериментална метода коришћена је у делу рада који се односи на испитивање доприноса стратегијског инпута учесталости употребе афективних стратегија и упоређивање резултата пре и након примене експерименталног фактора. Сукцесивни рад са истом групом ученика трајао је три месеца (24 наставна часа), а подразумевао је интегрисање вежби које би требало да предупреду негативне и подстакну позитивне афективне факторе у настави читања на страном језику (анксиозност, самопоуздање, мотивација, ставови).

Имплицитно интегрисање стратегијског инпута подразумевало је употребу одређених вежби у активностима читања. Потребу за тим видимо у тврдњи да успех у учењу зависи много више од осећања ученика и од атмосфере и интеракције у учионици него од наставних материјала и техника подучавања (Ćirković Miladinović,

2019: 9). Полазећи од таквих тврдњи, а како би се подстакло коришћење афективних стратегија у рецептивној активности читања, наставница је имала намеру да уз позитивне сугестије усмери одабир свесних поступака ка афективним стратегијама. Коришћене вежбе део су методологије неуролингвистичког програмирања и помажу у саморегулацији афективних процеса који ометају обављање језичких задатака. С обзиром на то да се разумевање властитих и туђих емоција и способност руковања емоцијама уче (Suzić, 2005: 61), вежбе су укључене како би допринеле самоконтроли ометајућих емоција, самопоуздању, заинтересованости за читалачке активности, задовољству. Са друге стране, емоционалне компетенције се обликују у социјалној интеракцији (Suzić, 2005: 60), па директно зависе од групе у којој се учење одвија. Због тога је тежиште стављено и на разговор о осећањима и изградњу интерперсоналних односа у дидактичком троуглу. Коришћене вежбе би требало да нам помогну да, учећи о контроли и управљању сопственим емоцијама, изменимо перцепцију коју имамо о нама самим и нашој околини и тиме повећавамо самопоуздање и самомотивацију да трагамо за новим циљевима. Стратегијски инпут је подразумевао вежбе опуштања, јачање самопоуздања, придавање значаја самонаграђивању, задавање циља пре почетка читалачких активности, као и психосоцијалне аспекте који се могу подстицати кроз сарадничко учење.

а) Вежбе опуштања и дисања са променом ритма доприносе смањењу умне и телесне напетости, што је неопходно за несметан почетак било које језичке активности. Ученици су у седећем положају са рукама на стомаку. Ваздух се удише на нос у трајању од три секунде, дах се задржава пет секунди, а приликом издисања на уста ваздух се избацују седам секунди. Након тога се мења ритам и брзина удисаја и издисаја. На тај начин се мозгу шаље информација да је неопходно опуштање.

б) Јачање самопоуздања је важна карика успеха у учењу страног језика и потребно је усредсредити пажњу на сопствена знања и искуства. Због тога је инсистирано да ученици пре читања текста напишу кључне речи које их асоцирају на тему и која су одраз њихових знања, искустава и перцепција. У ситуацијама када вербо-иконични елементи нису давали много информација о садржају, наставница је разговором уводила ученике у тему о којој ће читати. Оваква вежба је допринела да испитаници постану свесни да већ поседују предиспозиције које ће им помоћи да остваре циљеве читања, јер се самопоуздање гради на основу става који имамо сами о себи. Исто тако, похвале наставнице су биле учесталије него у редовној настави у циљу препознавања и развијања постојећих фаза читалачке компетенције, без директног фокусирања на слабости и њихово исправљање. Нажалост, у нашем школском систему већа пажња се усмерава ка слабијим постигнућима, што доприноси ниском самопоуздању ученика, који своја добра постигнућа занемарују сматрајући их мање важнима. Још један вид технике за јачање самопоуздања ученика било је давање анонимних одговора на питања која су се тичала разумевања прочитаног. То се позитивно одrazilo на ослобађање ученика од страха да дају одговоре на питања.

в) Награда за сваки успешан покушај или урађен задатак треба да буде саставни део процеса учења, јер у великој мери доприноси самопоуздању. У овом контексту инсистирано је на праћењу напретка у активностима читања, а не на компетитивним аспектима и међусобном поређењу ученика. Приликом сваког урађеног задатка ученици су на папирићима записивали самопохвале, које су се, квантитативно посматрано, увећавале из часа у час.

г) Ученицима су пре почетка читалачких активности задавани конкретни задаци, да би касније сами себи постављали циљеве, јер

је то предуслов да истраживачки приступе откривању корака на путу ка постизању ове језичке компетенције. Свака грешка је анализирана заједно са ученицима који су је направили и искључиво је посматрана као фаза у процесу учења и постизања промена. Да језичка анксиозност утиче на самопоуздање ученика, уочили смо и током овог истраживања. Наиме, на почетку смо директно исправљали сваку грешку ученика (изговор гласова, дифтонга, грешке у разумевању прочитаног текста) и уочили негативни утицај таквих поступака наставника на учешће у активностима читања и рефлексiji о прочитаном тексту.

д) Имплицитно поучавања афективних стратегија читања подразумевало је и развијање психосоцијалних компетенција и аутономије испитаника. У ту сврху су коришћене технике читања примерене почетним нивоима учења страног језика – хорско читање и реципрочо читање. *Хорско читање* је техника у којој учествују ученици са различитим нивоом постигнућа у овој рецептивној активности. Она подстицајно делује пре свега на ученике који осећају анксиозност због потешкоћа у препознавању слова, њиховом изговарању и синтези у говорне целине приликом индивидуалног читања. Ипак, недостатак ове технике односио се на немогућност праћења изговора сваког ученика. Због тога је комбинована са тандемским читањем, а парове су чинили ученици са развијенијим и слабијим читалачким компетенцијама. Додељене су им улоге тренера и спортисте, који су текст читали полугласно. Тренер је прстом пратио текст, прилагођавајући брзину читања спортисти. Током првог читања тренер је исправљао грешке спортисте, да би их у наредним понављањима спортиста сам уочавао и исправљао, да би на крају поједине делове самостално читао, док је улога тренера била да прати текст и да припомогне заједничким читањем ако се појаве грешке. *Реципрочо* или *узајамно* групи. Сваки ученик добија одређени део текста који треба да прочита. Уче-

ник А чита наглас свој део текста, ученик Б има задатак да сажме текст својим речима, ученик В поставља питања о садржају текста, о појашњавању непознатих речи и/или неразумљивих израза, док ученик Г износи претпоставке о даљем току приче. У следећем кругу улоге се мењају.

Технике, инструменти и методе истраживања

Идентификовање стратегије читања није једноставно, јер се њихов одабир одвија у оквиру менталних процеса који нису директно доступни за посматрање. Због тога се мора прибегнути другим инструментима, попут упитника, интервјуа, дневника самовредновања и слично (Ćirković Miladinović, 2019: 29). У овом истраживању је коришћено анкетирање као техника испитивања и нестандардизовани упитник о употреби афективних стратегија током активности читања на страном језику као инструмент који је саставила ауторка истраживања узимајући у обзир теоријска сазнања из ове области. Провера важних метријских карактеристика инструмента (валидности и поузданости) вршена је помоћу Кронбаховог коефицијента. Резултат поузданости скорова $\alpha=.71$ указује на добру унутрашњу конзистенцију ставки из упитника.

Тврдње се односе на употребу афективних стратегија које су усмерене ка тенденцији да се подстакну читалачке активности на страном језику као објекат према коме имамо одређени став, те представљају конативну компоненту (опуштање, разговор о непријатним осећањима, охрабривање, тражење појашњења, самонаграђивање). Степен слагања вреднован је помоћу Ликертове скале: 1 – уопште се не слажем; 2 – не слажем се; 3 – немам мишљење; 4 – слажем се; 5 – у потпуности се слажем. За сабирање скорова и рачунање просечних резултата у дистрибуцији одговора испитаника коришћена је Гутманова кумулативна скала. Индикатори високе учесталости употребе стратегија биле

су вредности аритметичке средине $M=3.46$ или више. Умерена учесталост означена је вредностима $M=2.5-3.45$, док су показатељ ниске учесталости биле вредности $M=2.45$ или ниже. Добијени подаци су статистички обрађени у програму IBM SPSS 23, а за анализу су коришћени статистички тестови и дескриптивна метода.

Узорак и испитивање

У истраживању је учествовало 238 ученика који похађају други циклус обавезног образовања у једној школи у Крагујевцу. Стратификација је извршена према *полу* (108 дечака и 130 девојчица), *узрасту* (18,9% десетогодишњака, 22,4% једанаестогодишњака, 23,6% дванаестогодишњака, 22,3% тринаестогодишњака и 12,8% четрнаестогодишњака) и *оцени* из активности разумевања писаног текста на немачком језику (26,2% ученика има оцену пет, 27,8% оцену четири, 23,5% оцену три и 22,5% оцену два). Стратификовани узорак одабран је ради ефикаснијег обликовања узорка и мањег одступања од параметара популације, тачније, да би се побољшала прецизност случајног узорка. Уједно, у истраживању су посматране биваријантне релације зависне варијабле према предикторима - полу, узрасту и оцени из активности читања на страном језику, па је због хетерогености популације по поменутиим обележјима стратификацијом побољшана прецизност случајног узорка. Истраживање је спроведено у првом полугодишту школске 2019/2020. године у договору са родитељима и стручним сарадницима школе. У узорак су ушли ученици који су на дан прикупљања података били присутни у школи и чији су родитељи дали одобрење да буду испитаници.

Најпре су сви испитаници износили ставове о тврдњама из упитника које су се односиле на употребу афективних стратегија у активностима читања. Добијени резултати су указали да се оне веома ретко користе, посебно стратегијски поступци који се односе на вежбе опуштања, ја-

чање самопоуздања и мотивације, снижавање степена језичке анксиозности. Анкетирање је било анонимно, уводни део упитника садржи упутство за попуњавање и податке о полу ученика, узрасту и оцени из активности читања на немачком језику.

Резултати

Дескриптивном анализом добијених података израчуната је учесталост употребе појединачних честица афективних стратегија (в. Табелу 1). Укупни просечни резултат у дистрибуцији одговора испитаника на питања из анкетног упитника износио је $M=2.47$. Он указује на ниску учесталост употребе испитиване категорије, а вредности стандардне девијације на незнатна одступања од аритметичких средина. Ова вредност се сматра параматеријски оправданом, јер је на већини појединачних фактора потврђена иста фреквентност примене у рецептивној активности читања на страном језику: фактор 3 „превазилажење непријатних емоција“ ($M=2.25$), фактор 4 „награда“ ($M=2.27$) и фактор 5 „самоопуштање и концентрација“ ($M=2.28$). Једино је на факторима „самотивација и самопоуздање“ ($M=2.74$) и „разговор о осећањима“ ($M=2.87$) израчуната умерена учесталост употребе стратегијских поступака.

Табела 1. Вредности аритметичких средина (М) и стандардних девијација (СД) за појединачне чеснице из уџбеника.

АФЕКТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ ЧИТАЊА	М	СД
<i>Фактор 1: Самоодивација и самоодуздање</i>		
Мотивишем себе да прочитам текст на немачком језику.	2.21	.908
Охрабрујем себе да прочитам текст до краја, иако не разумем сваку реч.	2.33	.867
Верујем у себе да ћу разумети главне информације из текста који читам.	2.16	.792
Имам жељу да прочитам текст само ако ми је тема занимљива.	3.52	.832
Имам мотивацију да прочитам текст само када знам да ћу добити оцену за то.	3.50	.780
<i>Фактор 2: Разговор о осећањима</i>		
Разговарам са другарима када нисам расположен(а) за читање.	3.45	.995
Разговарам са наставницом када нисам расположен(а) да читам текст.	2.29	1.054
<i>Фактор 3: Превазилажење нејријатних емоција</i>		
Када се уплашим да не разумем неке делове текста (речи или реченице), охрабрим себе да наставим са читањем.	2.12	1.087
Када ми наставница постави питање о прочитаном тексту на које не знам одговор, уплашим се и покажем јој да ми треба помоћ.	2.09	1.132
Када не знам одговор на постављено питање, уплашим се и покажем другу/другарици из клупе да ми треба помоћ.	2.51	1.114
Када се непријатно осећам због грешке коју сам направио/направила, охрабрим себе да се из грешака учи, да нису баук и да се свима дешавају.	2.31	1.231
<i>Фактор 4: Награда</i>		
Сваки пут када прочитам текст и разумем главне информације из њега, наградим себе.	2.32	1.007
Наградим себе када научим нове речи из текста који читамо на часу.	2.18	1.216
Наградим себе ако ме наставница похвали да сам добро урадио/урадила тест разумевања прочитаног текста.	2.31	1.128
<i>Фактор 5: (Само)одуштане и концентратија</i>		
Пре него што почнем са читањем текста, покушам да се опустим.	2.24	.981
Пре него што почнем са читањем, запишем питања: <i>Збој чеја читам овај џекст? и Шта желим да сазнам из њеја?</i> и одговоре на њих.	2.19	.992
За време читања сконцентрисан(а) сам на оно што разумем.	2.41	.899
Екстракциони метод: Метод главних компоненти. Ротација: Варимакс са Кајзеровом нормализацијом.		

Интеркорелација скор на скали и предикторских варијабли

Након што смо израчунали учесталост примене афективних стратегија у настави читања на страном језику, бавили смо се биваријантним релацијама између кумулативног скорa као зависне варијабле и *пола*, *узрасћа* и *оцене* из активности читања као предиктора. С обзиром на то да је ниво мере хомогености дистрибуције нарушен, релације су изражене преко непараметарског коефицијента Спирманове корелације.

Најпре ћемо приказати резултате корелације фреквентности употребе афективних стратегија и индивидуалних биолошких фактора *пола* и *узрасћа*. Израчуната је позитивна корелација слабог интензитета између укупног скорa и пола испитаника ($\rho=0.37$, $N=238$). Дескриптивни подаци којима се изражава просечни резултат у дистрибуцији података из упитника указују на статистички значајну нижу израженост испитиваног феномена код ученика ($M=6.74$, $N=108$, $p=0.01$) него код ученица ($M=9.05$, $N=130$, $p=0.01$). Друга предикторска варијабла чији смо допринос испитивали била је старост испитаника. Коефицијент корелације указује на повезаност умереног интензитета и негативног предзнака, што сугерише да постоји тенденција да је са узрастом нижа фреквентност употребе афективних стратегија ($\rho=-0.57$, $N=238$, $p=0.01$).

Осим индивидуалних биолошких фактора испитиван је и допринос спољашњег фактора – сумативне оцене из рецептивне активности читања. Вредност Спирмановог коефицијента указује на повезаност слабог интензитета ($\rho=0.24$, $N=238$, $p=0.01$). У овом делу нас је посебно занимао допринос осећаја страха на успешност читања на страном језику. Код тих честица је установљена повезаност умереног интензитета ($\rho=0.46$, $N=238$, $p=0.01$).

Резултати иновљеној мерења

Просечни резултати у дистрибуцији вредности на варијабли којом се мери кумулативни скор указују на постојање разлика у изражености испитиваног проблема између различитих узрасних група испитаника ($M_{10/11}^2=2.72$, $M_{11/12}=2.63$, $M_{12/13}=2.31$, $M_{13/14}=2.23$). Да бисмо испитали између којих група постоји статистички значајна разлика, користили смо Ман-Витнијев тест. Резултати потврђују постојање статистички значајних разлика између свих група међусобно, осим између групе ученика узраста 10/11 и 11/12 година и групе ученика старости 12/13 и 13/14 година, код којих број конвенционалног p нивоа није био статистички значајан. Због тога је ауторка истраживања у наставни процес укључила вежбе којима се подстиче употреба афективних стратегија читања (опис вежби је дат у одељку *Методe испираживања*).

Упоредна анализа резултата пре и након овог облика стратегијског инпута указује на разлику у степену учесталости употребе афективних стратегија у два интервала мерења ($M_1=2.47$ – ниска учесталост; $M_2=3.19$ – умерена учесталост). Да бисмо утврдили да ли постоји статистички значајна разлика између два мерења, користили смо Вилкоксонов тест, којим се тестира разлика очекивања на темељу варијабле. Овим статистичким поступком утврђено је да постоје статистичке значајне разлике између вредности аритметичких средина као истородних статистичких мера ($z=-6.14$, $p=0.001$). Резултати овог теста показују да увођење стратегија у наставу читања на страном језику доприноси томе да ученици у новим читалачким изазовима самостално користе афективне стратегије, чијем инпуту су претходно били изложени.

2 Индекси означавају узраст ученика ($_{10/11}$ – пети разред, $_{11/12}$ – шести разред, $_{12/13}$ – седми разред, $_{13/14}$ – осми разред).

Табела 2. Вредности ариџметичких средина пре (M_1) и након (M_2) стратешкој инџиуша.

Друштвене стратегије	M_1	M_2
Фактор 1: Самомотивација и самопоуздање		
Мотивишем себе да прочитам текст на немачком језику.	2.21	2.86
Охрабрујем себе да прочитам текст до краја, иако не разумем сваку реч.	2.33	3.01
Верујем у себе да ћу разумети главне информације из текста који читам.	2.16	2.86
Имам жељу да прочитам текст само ако ми је тема занимљива.	3.52	3.67
Имам мотивацију да прочитам текст само када знам да ћу добити оцену.	3.50	3.61
Фактор 2: Разговор о осећањима		
Разговарам са другарима када нисам расположен(а) за читање.	3.45	3.87
Разговарам са наставницом када нисам расположен(а) да читам текст.	2.29	2.98
Фактор 3: Превазилажење непријатних емоција		
Када се уплашим да не разумем неке делове текста (речи или реченице), охрабрим себе да наставим са читањем.	2.12	3.04
Када ми наставница постави питање о прочитаном тексту на које не знам одговор, уплашим се и покажем јој да ми треба помоћ.	2.09	2.89
Када не знам одговор на постављено питање, уплашим се и покажем другу/другарици из клупе да ми треба помоћ.	2.51	2.64
Када се непријатно осећам због грешке коју сам направио/направила, охрабрим себе да се из грешака учи, да нису баук и да се свима дешавају.	2.31	3.23
Фактор 4: Награда		
Сваки пут када прочитам текст и разумем главне информације из њега, наградим себе.	2.32	3.03
Наградим себе када научим нове речи из текста који читамо на часу.	2.18	3.96
Наградим себе ако ме наставница похвали да сам добро урадио/урадила тест разумевања прочитаног текста.	2.31	3.02
Фактор 5: (Само)опуштање и концентрација		
Пре него што почнем са читањем текста, покушам да се опустим.	2.24	3.32
Пре него што почнем са читањем, запишем питања <i>Збој чеја чииам овај џекси?</i> и <i>Шииа желим да сазнам из њеја?</i> и одговоре на њих.	2.19	3.12
За време читања сконцентрисан(а) сам на оно што разумем.	2.41	3.18

Дискусија

Након што смо приказали резултате у претходном поглављу, у наставку ћемо се позабавити њиховим тумачењем. У овом раду је испитивана фреквентност употребе афективних стратегија у настави читања као психолошког процеса. Као релевантни фактори издвојени су (1) самомотивација и самопоуздање; (2) разговор о осећањима; (3) превазилажење непријатних емоција; (4) награда и (5) (само)опуштање и концентрација.

Из искуства је познато да, у случајевима када читамо текст зато што морамо, ову језичку активност обављамо невољно, без мотивације и концентрације. Позитиван став према тексту је први услов за разматрање доприноса когнитивних и осталих фактора у настави читања. Мотивација за читање има важну улогу и позитивно се одражава на читалачке навике. У спроведеном истраживању издвојена су два облика мотивације – интринзична и екстринзична, а наши резултати су показали да је израженија спољашња него самомотивација у активностима читања

на страном језику ($M=3.50$; $M=2.55$). Спољашња мотивација је посматрана у терминима постигнућа и резултати показују да ученици улажу већи труд да прочитају текст и ураде задатке како би добили добру оцену. Са друге стране, мањи је проценат испитаника које покрећу унутрашњи мотиви да прочитају текст на страном језику. Они су заинтересовани за текстове који тематски одговарају њиховим индивидуалним потребама (подстичу радозналост, пружају могућност идентификације, шире интеркултурне видике, мотивишу за ваншколско читање и сл.). Осим мотивације, став према себи и самопоуздање су још једна важна афективна стратегија. Унутрашњи притисак који већина ученика осећа, а односи се на разумевање сваке појединачне речи и сваког детаља, у супротности је са реалним могућностима, без обзира на ниво језичких компетенција. Код ученика је неопходно јачати веру у себе да ће успети да разумеју информације неопходне за екстензивни приступ разумевању текста. Мотивација је већа када ученик разуме текст који благо превазилази његову тренутну језичку компетенцију (Brajović, 2015: 442).

Успех у читању зависи и од спољашњих фактора, као што је расположење ученика. У овом истраживању резултати су указали на доминанту улогу симетричне интеракције у таквим ситуацијама, док се ређе прибегава асиметричној комуникацији у учионици. На варијаблама је уочена разлика између ученика у периоду касног детињства (10–12 година) и испитаника у периоду ране адолесценције (13–14 година). Наиме, комплементарна интеракција је израженија код млађих ученика, док се вршњачка везује за старије испитанике. Ученици у периоду ране адолесценције пролазе кроз специфичну фазу психосоцијалног развоја, који карактерише афективна везаност за вршњаке и потреба за интензивнијом међусобном комуникацијом. Они доприносе превазилажењу негативних емоција, сузбијању језичке анксиозности и самоохрабтивању у настави читања на страном језику.

Као посебан фактор издвојена је анксиозност. Језичка анксиозност представља „субјективан осећај тензије, страха, нервозе и забринутости који се манифестује при учењу страног језика“ (Suzić, 2015: 48). Многи аутори сматрају да постоје узрочно-последичне везе између анксиозности и неуспеха у учењу страног језика (Horwitz, 2000: 256), па тако ово психолошко стање омета и успешне читалачке активности ($\rho=.46$, $N=238$, $p=.01$). Стратегија коју користе наши испитаници за превазилажење страха од грешке има друштвени карактер и чешће се повезује са вршњачком интеракцијом ($M=2.51$) него са асиметричном ($M=2.09$). То указује на постојање страха од реакције наставника у случају да се не зна одговор на постављено питање о прочитаном.

Наредни фактор афективних стратегија је веома важан за подстицање самопоуздања ученика. Поједина истраживања су указала да овај позитивни емоционални фактор олакшава процес учења и да повећава веру у сопствене способности и самопоштовање (Ćirković Miladinović, 2019: 63, 78). Самопоуздање доприноси и самопроцени, која подразумева да се појединац фокусира на вредност сопствених способности и себе као особе при решавању конкретних језичких задатака (Ćirković Miladinović, 2019: 15).

Последњи фактор је „самоопуштање и концентрација“. Концентрација и усмеравање пажње ка предмету учења има последице на ефикасност целокупног процеса. Они су директно повезани са можданим функцијама. Наиме, алфа таласи помажу током учења и у целокупној менталној координацији и смирености. С обзиром на то да таласи обнављају енергију, у стањима напетости је потребно самоопуштање како би се мисли фокусирале на предмет учења. Обрада информација је најефикаснија када је особа у тзв. алфа стању. Свакако да опуштеност не сме бити претерана, јер онда доспевамо у стања лењости и инертности, која онемогућавају усмеравање пажње ка предмету учења.

Када су индивидуални биолошки фактори у питању, *џол* и *узрасџ* се сматрају предикторским варијаблама. Најчешћа истраживања афективних фактора усмерена су ка језичкој анксиозности и она су показала да је страх од прављења грешке у комуникацији израженији код испитаника женског пола у оквирима разредне ситуације (Suzić, 2015: 90). Ако бисмо анксиозност сматрали урођеном особином личности, она не би била подложна променама подстакнутим спољашњим факторима. Ипак, постоје истраживања која тврде да друштвено-васпитна искуства доприносе подстицању психолошких процеса. У том контексту анксиозност се повезује са друштвеним уређењем, у коме се женском полу „намећу традиционалне улоге“, али и са васпитањем које примарно доводи до појаве ове особине личности (Suzić, 2015: 91). У области глотодидактике такође су бројна истраживања на ову тему која су доказала да промене у наставном раду доприносе редукцији негативних и јачању позитивних афективних фактора. Наше истраживање је указало на то да је код ученица израженија употреба афективних стратегија у активностима читања, што потврђује резултате истраживања у којима су девојчице испољавале анксиозност везану и за међувршњачку интеракцију у периоду адолесценције (Suzić, 2015: 91). То приписујемо њиховој одговорности и савесности у учењу, које су „дубоко усађене у женску психу“ (Suzić, 2015: 91), али и тежњи да својим поступцима предупредe ситуације које ремете остваривање циљева.

Осим пола испитиван је и допринос старости испитаника као друге индивидуалне биолошке категорије фреквентности употребе афективних стратегија у активностима читања на страном језику. У овом истраживању је доказано да феномен има тенденцију учесталије употребе испитиваних стратегијских поступака код млађих ученика. То се може довести у везу са опадањем мотивације, самопоуздања и односом према учењу у периоду ране адолесценције. Са

друге стране, резултати се могу интерпретирати и из угла језичких компетенција у активности читања, јер ниво употребе афективних стратегија може опадати и са развојем језичких компетенција (Pilipović, Glušac, 2005: 351). Имајући у виду да узраст нема пресудну улогу у процесу учења језика (Pilipović, Glušac, 2005: 354), узроке тенденције опадања учесталости употребе афективних стратегија код старијих ученика потребно је додатно проверити посебним истраживањима.

Осим индивидуалних биолошких фактора испитиван је и допринос оцене из рецептивне активности читања као спољашњег фактора. Вредност Спирмановог коефицијента указује на повезаност слабог интензитета ($\rho = .24$, $N = 238$, $p = .01$). На нашем узорку је потврђено да успешнији ученици учесталије користе афективне стратегије. Ученици који имају развијеније компетенције у активности читања и боље оцене чешће или, прецизније речено, на адекватнији начин користе потенцијал афективних стратегија како би управљали својим ставовима и емоцијама.

Резултати експерименталног истраживачког поступка указали су на то да изложеност стратегијском инпуту доприноси фреквентности употребе афективних стратегија у настави читања. Тиме се допуњују емпиријски докази да ученици након стратегијског прилива успешније конструишу смисао текста (Торалов, 2011). Ова бихевиорална компонента стратегија у спроведеном истраживању била је резултат имлицитног инпута. Њему смо дали примат у односу на експлицитни прилив због емоционално-социјалног развојног периода у коме се циљна група налази. Наиме, за рану адолесценцију везује се емоционална нелагодност, која има за последицу присуство мање позитивног става према циљном језику, па чак и избегавање ситуација које би могле да допринесу његовом ефикаснијем учењу (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986:

128). С друге стране, испитаници се налазе на самом почетку формално-операционалног стадијума когнитивног развоја и још увек немају развијену свест о утицају афективних стратегија на процес учења страних језика. Ове резултате је свакако потребно проверити спровођењем истраживања, у коме би имплицитни стратегијски инпут трајао дужи временски период.

Закључак

Учење страног језика не треба ограничити на когнитивне процесе, јер емоције имају подједнак утицај на исходе учења. Подстицање употребе афективних стратегија у наставном процесу доприноси стварању атмосфере на часу која се директно одражава на квалитет наставе и успех у обављању свих језичких задатака. У наредним

истраживањима би било занимљиво и значајно испитати на филолошким факултетима студенте који имају амбиције да се баве образовно-васпитним радом у којој мери користе афективне стратегије у рецептивним језичким активностима. Након увида у фреквентност употребе ових свесних поступака на терцијарном нивоу за наставну праксу би било корисно да се спроводе обуке будућих наставника, које би за циљ имале подизање свести о значају афективних стратегија у учењу страног језика, али и о постојању различитих афективних домена личности њихових будућих ученика. Да бисмо могли да говоримо о ефикаснијим и дуготрајнијим резултатима учења, важно је да наставник буде не само упознат са позитивним доприносом афективних стратегија стицању читалачке компетенције већ и обучен да их интегрише у реализацију наставе.

Литература

- Brajović, J. (2015). Čitanje radi čitanja: motivišuća uloga književnog teksta u učenju/nastavi stranog jezika. *Anali Filološkog fakulteta*, 27 (2), 437–446.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In: Franzmann, B., Hasemann, K., Löffler, D. & Schön, E. (Eds.). *Handbuch Lesen* (145–223). München: Saur.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Addison Wesley Longman.
- Ćirković Miladinović, I. (2019). *Afektivne strategije učenja engleskog kao stranog jezika*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Golubović Ilić, I. R. (2011). Kognitivne teorije razvoja Pijažea i Vigotskog – sličnosti i razlike. *Uzdanica*, 221–235.
- Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 44–69.
- Horwitz, E. K. (2000). It Ain't Over Till It Is Over. *The Modern Language Journal*, 256–259.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125–132.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Mihaljević Djigunović, J. (2007). Afektivni profil, aspiracije i percepcija nastave hrvatskih učenika engleskog jezika. *Metodika*, 115–126.
- Pilipović, V., Glušac, T. (2015). Uzrast kao faktor u izboru strategija učenja engleskog jezika u osnovnoj školi. *Nastava i vaspitanje*, 2, 343–357. DOI:10.5937/nasvas1502343P
- Riding, R. (2002). *School learning and cognitive style*. London: David Fulton.

- Rubin, J. (1975). What the „Good Language Learner“ can teach us. *TESOL Quarterly*, 41-51. DOI: 10.2307/3586011
- Stanojević Gocić, M. (2017). *Strategije učenja i usvajanja vokabulara u funkciji razvijanja veštine čitanja u nastavi engleskog jezika struke* (doktorska disertacija). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet Univerziteta u Kragujevcu.
- Suzić, R. (2015). *Jezička anksioznost i uspešnost učenja engleskog jezika u višim razredima osnovnih škola* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Topalov, J. (2011). Effects of strategic reading instruction on EFL students' reading performance. In: Đurić-Paunović, I. & Marković, M. (Eds.). *English Studies Today: Views and Voices* (186–195). Selected Papers from the First International Conference on English Studies *English Language and Anglophone Literatures Today* (ELALT). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Wenden, A. &. (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International.

Summary

The aim of the research was to determine the level of frequency of using affective reading strategies in teaching German as a foreign language at a primary school level. The tasks referred to examining the contribution of biological (gender and age) and external factors (assessment of reading activities in German) to the level of frequency of their use. The level of frequency of application of affective strategies as a dependent variable was measured against these independent variables. The descriptive method was used for processing and interpretation of the results, while the correlation method is used in the part of the paper in which we deal with the relationship between predictor variables and the cumulative score on the scale. At the same time, the research was supposed to show the extent to which an implicit strategic input as an independent variable contributes to the frequency of using the examined strategies. In this part, the method of an experiment with one group was used. The data collection technique was a survey, and its instrument was a questionnaire. The results show a low frequency of using affective strategies, which is more pronounced in female than in male pupils. With age, the examined phenomenon becomes less pronounced, while pupils with a higher achievement and better language competencies more often use affective strategies to manage their attitudes and emotions. After exposing the respondents to the strategic input, the statistically significant differences caused by exposing the pupils to an implicit teaching of affective strategies were determined by repeated measurements.

Keywords: *German as a foreign language, reading activities in a foreign language, reading strategies, affective strategies.*