

Марија Б. Нијемчевић Перовић¹
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за германистику

УПОТРЕБА ДРУШТВЕНИХ СТРАТЕГИЈА У ОСНОВНОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ НЕМАЧКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Апстракт: У овом раду приказани су резултати експерименталног истраживања чији је циљ утврђивање степена учесталости употребе друштвених стратегија у учењу и подучавању немачког као страног језика у другом циклусу основног образовања. За прикупљање података коришћен је адаптирани упитник Инвентар стратегија за учење језика Ребеке Оксфорд, Ликертова и Гутманова скала. Резултати су статистички обрађени, а биваријантне релације анализирани према предикторским варијаблама – полу, разреда који испитаници похађају и сумативној оцени из страног језика. Квантитативна анализа показује умерену учесталост употребе друштвених стратегија, која је израженија код ученица него код ученика. Са узрастом степен слагања са тврдњама из упитника опада, док оцена из наставног предмета не доприноси статистички значајно учесталости примене испитиваних стратегијских поступака. Ипак, ова кумулативна вредност није посматрана као психометријски потпуно оправдан показатељ, јер је уочена диспропорција између фреквентности примене комплементарних и вршњачких односа, па су категорије издвојене факторском анализом детаљније анализирани. У поређењу са ученицима петог и шестог разреда, испитаници у периоду ране адолесценције ређе употребљавају друштвене стратегије. Због тога је ова група изложена стратегијском инпуту, након чега је обављено поновно мерење и утврђене су статистички значајне разлике узроковане излагањем ученика подучавању друштвених стратегија. Резултати спроведеног истраживања указују на неке од најважнијих индикатора

тора ове категорије стратегија у наставном процесу, а то су комплементарни и симетрични односи, кооперативни облици рада и интеркултурни садржаји.

Кључне речи: *стратегије учења, друштвене стратегије, други страни језик, комплементарна и симетрична интеракција, кооперативно учење.*

1. Уводна разматрања

Наслеђе традиционалног начина школовања, у коме се успех ученика посматра у терминима постигнућа, а не овладавања вештинама учења (Milutinović 2011: 178), задржало се и у савременој настави страних језика. У циљу превазилажења формалних приступа контролисаним учењу и подучавању, овим радом желимо да скренемо пажњу на значај методолошких истраживања функционалних активности као што су стратегије учења, али и на потребу њиховог укључивања у наставну праксу.

У контексту наставног процеса, стратегије представљају активности које ученици, у зависности од језичких ситуација, свесно бирају како би олакшали процес учења циљног језика и учинили га успешнијим (Cohen 1998: 10). С обзиром на то да нису урођене, оне се могу поучавати и у институционализованим оквирима, а њихов допринос ефикаснијим исходима учења чини их важном кариком наставног рада. Од великог броја глотодидактичких студија које се баве испитивањем удела ових свесних активности, издвојићемо ауторе који су у својим класификацијама препознали значај друштвених стратегија. Рубинова (Rubin 1975) међу првима је у своју таксономију уврстила поменути категорију, а након ње, велики допринос дали су О'Мали и Шамо (O'Malley, Chamot 1990), који праве синтезу између друштвених и афективних стратегија учења. Иако се у погледу фреквентности најређе користе у настави и учењу страних језика, неоспоран је њихов значај за решавање језичких задатака и стицање вештина (Ćirković Miladinović 2012: 76–77). Имајући у виду да се из угла комуникативне дидактике учење страног језика посматра као социјални² чин, кооперативна интеракција у дидактичком троуглу³ сматра се кључном кариком у таквом наставном концепту. С друге стране, афективне стратегије доприносе редукацији емотивног набоја и контролисању језичке анксиозности (Ćirković Miladinović 2018: 32). Ребека Оксфорд (Rebecca Oxford 1990) ау-

² Појмови *социјално* и *друштвено* међусобно су замениви у тексту чланка.

³ Процес наставе и учења страних језика подразумева садејство три суштинска фактора која чине дидактичко тројство или дидактички троугао: ученици, наставник и језик који се учи (Дурбаба 2011: 106).

торка је најсистематичније класификације стратегија учења, у којој своје место налазе и друштвени процеси. Она их сврстава у индиректне стратегије које, захваљујући сарадничким односима са члановима групе, регулишу активности учења у друштвеном контексту (Durbaba 2011: 123, Blagojević 2012: 275). Иако се систематизација коју су понудили О'Мали и Шамо сматра примеренијом за учење страних језика у оквирима институционализоване наставе (Šikmanović 2009: 416), у овом истраживању смо се определили за таксономију Ребеке Оксфорд, у којој друштвене и афективне стратегије, иако међусобно повезане, представљају издвојене категорије.

Циљ спроведеног експерименталног истраживања усмерен је на утврђивање степена учесталости употребе друштвених стратегија и појединачних честица из упитника у учењу и подучавању немачког као страног језика у другом циклусу основног образовања. Поред тога, испитивали смо и статистички значајне доприносе предикторских варијабли *пола*, *узраста* и *оцене* нивоу слагања са тврдњама из анкете, као и интеркорелацију конструктора. Иако је питање примене друштвених стратегија у основношколској настави страних језика једно од значајнијих, мало је публикација које се њиме баве. Због тога су циљеви усмерени и на указивање на потребу за методолошким истраживањем овог проблема и његовим укључивањем у процес планирања и реализовања наставе.

Након уводних напомена, у наставку се бавимо дефинисањем друштвених стратегија и теоријским поставкама релевантним за експериментални део рада, а затим и приказом самог истраживања, са освртом на узорак и поступак истраживања, инструменте коришћене за прикупљање података, анализу резултата и дискусију.

2. Теоријске поставке

Иако постоје различите таксономије стратегија учења, друштвене стратегије су компонента унутар сваке од њих. Оксфордова их дефинише као суштински конститутивни аспект учења страног језика, који доприноси стицању све четири језичке вештине, али и развоју социоафективних црта личности ученика (Oxford 1990: 168). Њихов значај је неоспоран, јер се језик одређује као облик друштвеног понашања и основни алат узајамне комуникације.

У литератури се разликују три групе друштвених стратегија: *постављање питања*, *сарадња са другима* и *саосећање са другима* (Oxford 1990: 146–147). Прва група подразумева једну од важнијих наставних вештина у учењу страног

језика и предуслов је за интеракцију као императив савремене наставе. Постављење питања није само у функцији тражења појашњења или потврде о граматичкој коректности исказа, већ подстиче знатижељу, критичко размишљање и активно учење страног језика. Да би ученици имали прилику да без страха и језичких баријера постављају питања, Оксфордова препоручује социјалне облике рада у пару или малим групама (1990: 146). Друга група друштвених стратегија обухвата кооперативно учење и тимско поучавање. Друштвена интеракција и размена информација омогућава ученицима да координирају заједничке активности у циљу ефикаснијег остваривања циљева групе. Подстицање интерперсоналних веза између ученика важна је карика за успешну наставу страних језика, доприноси смањењу анксиозности и напете атмосфере, која омета процес учења. Последња група друштвених стратегија подразумева подстицање емпатије, захваљујући којој се стварају услови за позитивну отвореност у погледу прихватања индивидуалних и културних различитости. Она је темељ успешне комуникације на било ком језику (Oxford 1990: 146).

Разлози за подучавање и употребу друштвених стратегија у настави и учењу страних језика су вишеструки. Интеракција на којој се инсистира подстиче ученике на активно учешће у конструисању знања и значења, а самим тим се повећава и њихова мотивација. Поред контроле афективних аспеката, постављањем питања у фокус се ставља и развијање виших когнитивних и метакогнитивних функција. Друштвене стратегије доприносе и самопоуздању, јачању поверења, поштовању различитих мишљења, култура и њихових представника (Oxford 1990: 147).

Занимање за ученика и његове менталне и интуитивне операције има корене у конструктивистичким и коконструктивистичким теоријским поставкама. У конструктивизму, пажња се усмерава на ученика као субјекта наставног процеса и његову свесну употребу различитих поступака за управљање процесом учења и остваривање наставних циљева (Durbaba 2011: 121). С друге стране, најзначајнији утицај коконструктивистичке теорије за овај рад представља социјални конструктивизам, чија је водећа идеја усмерена на допринос учењу кроз социјалну интеракцију (Bovet et al. 2004: 205). Тако се, насупрот експресивизму, тј. тенденцији ка личном изразу појединца (Martinović Barbul 2019: 53), тежиште ставља на учење као социјални чин. У интеракционистичком приступу, чијим се утемељивачем сматра Виготски (Выготский), пажња се усмерава на значај потискивања егоцентричне мисли као предуслова на развојном путу од индивидуалног (интраперсоналног) ка друштвеном (интерперсоналном). Заступајући мишљење да се прелазак са индивидуалног на сарадничко учење

сматра „најупадљивијим симптомом који карактерише динамику развоја и успешност интелектуалне делатности детета”, Виготски је указао на значај интеракције у дидактичком троуглу као предуслова ефикасног учења (1996: 188). У овом истраживању комплементарни и симетрични односи показали су се као најважнији фактори који утиче на учесталост употребе друштвених стратегија.

Спроведене студије у области глотодидактике потврђују да су посебни начини усвајања информација заслужни за успешно обављање језичких задатака и ефикасно учење страног језика (Мијушковић 2014: 105). Њихов циљ је усмерен на испитивање репертоара и учесталости примене стратегијских активности у учењу страних језика (Торалов 2012) и доприноса коришћења стратегија у процесу овладавања језичким вештинама као значајног фактора индивидуалних разлика међу ученицима (Воџиновић и сар. 2012: 116). Осим тога, тежиште се ставља и на испитивање биваријантних релација између зависних и предикторских варијабли – пола (Ehrman et al. 1989, Green et al. 1995, Bikicki 2012) и постигнућа (O'Malley et al. 1990, Cohen 1998, Bremner 1999).

Истраживања која се баве разликама међу половима у употреби стратегија у учењу страног језика указују на то да дистинкције нису биолошки условљене, већ се објашњавају афективним факторима, као што су мотивација и ставови (Bikicki 2012: 11). Када су у питању постигнућа, резултати показују да ученици са бољим оценама користе већи број стратегија од оних са слабијим успехом (Воџиновић и сар. 2012: 116). Брајовић истиче да се „добри ученици страног језика разликују од лоших по томе што познају извесне стратегије учења и умеју да их употребе” (2013: 222–223). Иако Оксфордова исто потврђује када је у питању употреба друштвених стратегија, највећи број публикација се, ипак, односи на свеобухватне класификације стратегијских категорија, испитивање учесталости њихове употребе и биваријантних релација између поменутих предикторских варијабли. Уколико су појединачне стратегије из релевантних таксономија и предмет истраживања, пажња се чешће усмерава на директне стратегије, тј. ментално процесирање елемената страног језика, њихово разумевање и употребу, док су индиректне занемарене, иако значајно доприносе успешном процесу учења и стицању општих и специфичних компетенција. Ми смо се у овом раду оријентисали на друштвене стратегије како бисмо испитали учесталост њихове употребе, главне индикаторе и биваријантне релације са предикторским варијаблама *полом, узрастом и сумативном оценом* из немачког као страног језика.

3. Метод

3.1. Узорак и поступак

У истраживању је учествовало 218 ученика који похађају други циклус обавезног образовања у једној школи у Крагујевцу. Стратификација је извршена према *полу* (100 дечака и 118 девојчица), *разреду* (22,9% петака; 23,9% шестака; 27,1% седмака и 26,1% осмака) и *оцени* (25,2% ученика има оцену пет; 24,8% оцену четири; 27,5% оцену три и 22,5% оцену два). 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 ученици одговарали на питања из анкетног упитника која су се односила на ставове према испитиваним категоријама у настави и учењу немачког као страног језика. Након анализе добијених резултата установљено је да испитаници седмог и осмог разреда у мањој мери користе поменуте стратегије, па је ауторка истраживања у наставни процес интегрисала вежбе којима се подстиче њихово коришћење. Најпре је вођена групна дискусија на тему међувршњачких односа и односа са наставником, организације и реализације наставних часова. Поред тога, стратегијски инпут се састојао у учесталијем коришћењу кооперативних социјалних облика рада (у групи и у пару), позоришно-педагошких вежби (вежбе поверења, ослобађања од страха, рефлексије) и елемената интеркултурног учења. Након три месеца рада на овај начин, обављено је поновно мерење, како би се утврдило да ли постоји статистички значајна разлика у резултатима која је узрокована излагањем ученика стратегијском инпуту. Анкетирање је било анонимно, уводни део упитника садржи упутство за попуњавање и податке о полу ученика, узрасту/разреду и оцени из немачког језика. Прикупљени подаци статистички су обрађени у програму IBM SPSS 23, а резултати анализирани квантитативним методом.

3.2. Инструменти истраживања

Теоријска разматрања у првом делу рада указала су на постојање више класификација стратегија учења. Као стандардизовани инструмент прикупљања података најчешће се користи *Инвентар стратегија за учење језика* (Strategy Inventory for Language Learning: Oxford 1990), у коме је издвојено шест категорија: стратегије меморисања, когнитивне стратегије, стратегије компензације,

метакогнитивне, афективне и социјалне стратегије. Предмет истраживања у овом раду јесу друштвене стратегије, јер су важне, а запостављене су и у комуникативној настави страних језика и у научним публикацијама. Оригиначне изјаве које је ауторка упитника предложила нису могле у потпуности да се примене на нашу циљну групу. Због тога смо их прилагодили испитаницима основношколског узраста и њиховом развојном стадијуму.

Тврдње понуђене испитаницима односе се на стратегијска понашања, а степен слагања вреднован је помоћу *Ликертове скале* (Likert scale: Likert 1932): 1 – уопште се не слажем, 2 – не слажем се, 3 – немам мишљење, 4 – слажем се, 5 – у потпуности се слажем. Интервали између ставки нису подједнаки па су бројеви узети као знакови ординалне, а не интервалне скале. Да бисмо сабрали скорове и рачунали просечни резултат у дистрибуцији одговора испитаника на питања из анкетног упитника, користили смо Гутманову кумулативну скалу (Guttman scale: Guttman 1944).

3.3. Резултати

У спроведено истраживање укључено је четрнаест варијабли. Од наведених променљивих једна је била номиналног (пол), једна рацио (старост испитаника / разред који испитаници похађају) и дванаест ординалног нивоа мерења (оцена из немачког језика и тврдње из упитника). Адаптирани упитник садржао је једанаест честица којима се описују друштвене стратегије у учењу страних језика. У циљу груписања почетног скупа варијабли по сличности примењена је *елаборативна факторска анализа* без унапред дефинисаних претпоставки о броју и структури фактора. Општи критеријум комуналитета је задовољен, јер су све вредности веће од $h = .32$. С обзиром на то да Anti-image корелациона матрица показује да свака манифестна варијабла има меру адекватности узорковања већу од $.50$, свих једанаест тврдњи је укључено у даљу анализу. Факторском анализом издвојена је двофакторска интерпретабилна структура која објашњава 65,6% укупне варијансе, што је за друштвено-хуманистичке науке задовољавајуће. Компоненте су доведене у косу Ргомах ротацију и интерпретиране као (1) допринос наставника употреби друштвених стратегија и (2) допринос вршњака (в. табелу 1). С обзиром на то да су у оквиру прве категорије уочена још два важна индикатора друштвених стратегија (социјални облици рада и интеркултурна компетенција), и њих смо уврстили у приказ и анализу резултата.

*Употреба друштвених стратегија у основношколској
настави немачког као страног језика*

Да бисмо испитали меру репрезентативности модификованог упитника, користили смо *Кајзер-Мејер-Олкинов тест* (Kaiser-Meyer-Olkin Test). Његова вредност износи .87, а *Бартлетов тест сферичности* (Bartlett's Test of Sphericity) указује на статистички значајан резултат ($p = .00$), па закључујемо да је реч о доброј репрезентативности. Поузданост скорова модификованог упитника одређивана је *Кромбаховим α -кофицијентом* (Cronbach α). Унутрашња конзистенција ставки коришћеног упитника је веома добра и износи $\alpha = .89$, па је на тај начин потврђена поузданост скале, уз претпоставку о искрености одговора испитаника као неопходног предуслова за успех оваквих истраживања.

Друштвене стратегије	Компонента 1	Компонента 2
Када нешто не разумем, замолим наставницу за помоћ.	.97	
Када ме наставница пита нешто што не знам, покажем јој да ми је потребна помоћ.	.89	
Када урадим задатак, замолим наставницу да провери да ли сам га добро урадио/-ла.	.71	
Често на часу немачког језика учимо у групи.	.61	
На часовима немачког језика често радимо вежбања у пару.	.60	
Поред немачког језика, занима ме да сазнам нешто ново и о култури Немачке, Аустрије и Швајцарске.	.54	
На часовима немачког језика често разговарамо о начину живота наших вршњака у Немачкој/Аустрији/Швајцарској.	.53	
Када нешто не разумем, замолим друга/другарицу да ми објасни.		.89
Када урадим неко вежбање, проверим са другом/другарицом да ли сам га добро урадио/-ла.		.88

Немачки језик радо учим кроз рад са другарима.		.85
Немачки језик радо учим/вежбам са другом/другарицом (у пару).		.62

Табела 1. Подаци о структури упитника

Након увида у латентну структуру података и анализу главних компоненти, урађена је дескриптивна анализа честица, којима се мери учесталост употребе појединачних друштвених активности (в. табелу 2). Укупни просечни резултат у дистрибуцији одговора испитаника на питања из анкетног упитника износио је $M = 3.30$. Он указује на умерену учесталост употребе друштвених стратегија. Ипак, вредности аритметичких средина за појединачне честице на зависној варијабли потврђују значајне разлике у фреквентности њихове примене. Док се висока учесталост везује за вршњачку интеракцију ($M = 4.09$), најређе су у употреби стратегијски поступци који се тичу комуникације са наставником ($M = 2.85$). У оквиру ове категорије испитивана је учесталост употребе сарадничких облика рада и елемената интеркултурног учења. Установљено је да су рад у групи и пару заступљени умерено често у институционализованој настави на испитиваном узорку ($M = 3.13$), исто као и интеркултурни садржаји ($M = 2.98$). Вредности стандардне девијације указују на незнатна одступања од аритметичких средина.

Друштвена стратегија	М	СД
Висока учесталост ($M = 3.5$ или више)		
Када урадим неко вежбање, проверим са другом/другарицом да ли сам га добро урадио/-ла. (К2)	4.18	.75
Немачки језик радо учим са другом/другарицом. (К2)	4.10	.94
Немачки језик радо учим кроз групни рад са другарима. (К2)	4.06	.85
Када нешто не разумем, замолим друга/другарицу да ми објасни. (К2)	4.04	.83

*Употреба друштвених стратегија у основношколској
настави немачког као страног језика*

Умерена учесталост (M = 2.5–3.45)		
Поред немачког језика, занима ме да сазнам нешто ново и о култури Немачке, Аустрије и Швајцарске. (K1)	3.32	.96
На часовима немачког језика често радимо вежбања у пару. (K1)	3.16	.39
Често на часу немачког језика учимо у групи. (K1)	3.11	.22
На часовима немачког језика често разговарамо о начину живота наших вршњака у Немачкој/Аустрији/Швајцарској. (K1)	2.98	.89
Када нешто не разумем, замолим наставницу за помоћ. (K1)	2.96	1.10
Ниска учесталост (M = 2.45 или ниже)		
Када урадим задатак, замолим наставницу да провери да ли сам га добро урадио/-ла. (K1)	2.36	.96
Када ме наставница пита нешто што не знам, покажем јој да ми је потребна помоћ. (K1)	2.04	1.09

Табела 2. Вредности аритметичке средине (M) и стандардне девијације (СД) за појединачне тврђе из упитника

3.3.1. Интеркорелације кумулативног скорa на скали и предикторских варијабли

Након провере репрезентативности и поузданости скале и утврђивања степена учесталости примене друштвених стратегија и њених појединачних категорија издвојених факторском анализом, испитивали смо повезаност између кумулативног скорa на скали као зависне варијабле и *разреда (узраста), пола и оцене* као предиктора. С обзиром на то да је ниво мере хомогености дистрибуције нарушен (стандардизовани куртозис је по апсолутној вредности већи од 1.96), биваријантне релације изражене су преко непараметарског *ко-ефицијента Спирманове (Spearman) корелације*. Варијабле су интерпретиране као двофакторске структуре и за сваку категорију рачунат је просечни резултат у дистрибуцији одговора испитаника на питања из анкетног упитника.

Прва предикторска варијабла чији смо допринос испитивали био је *узраст*, тј. *разред* који испитаници похађају. Повезаност је изражена коефицијентом

корелације умереног интензитета и негативног предзнака, који указује на постојање тенденције да са узрастом степен слагања са изјавама слаби ($r_{ho} = -.43$, $N = 218$, $p = .00$). Најјачи интензитет негативне повезаности са овим предиктором забележен је код варијабле којом се мери асиметрична интеракција *Када нешто не разумем, замолим наставницу за помоћ* ($r_{ho} = -.68$, $N = 218$, $p = .00$).

Поред *узраста*, испитивали смо релацију између зависне варијабле и *пола* и *оцене*. Израчуната је позитивна корелација умереног интензитета између укупног скорa и пола испитаника ($r_{ho} = .48$, $N = 218$). Дескриптивни подаци којима се изражава просечни резултат у дистрибуцији података из упитника указују на нижи степен сагласности са тврдњама о друштвеним стратегијама код ученика ($M = 9.74$, $N = 100$) него код ученица ($M = 11.05$, $N = 118$). Утврђено је да постоје статистички значајне разлике у нивоу зависне варијабле према полу испитаника (број конвенционалног p нивоа је $.01$). Биваријантна релација између сумативне *оцене* и кумулативног скорa на скали указује на позитивну корелацију слабог интензитета ($r_{ho} = .18$, $N = 218$), али број конвенционалног p нивоа није статистички значајан ($p = .39$).

Да бисмо разложили интеркорелацију у циљу боље интерпретације повезаности предикторских варијабли и њиховог доприноса употреби друштвених стратегија обе категорије код наше циљне групе, урађена је *анализа коефицијента путање* (Path analysis). Вредност коефицијента вишеструке корелације износи $R = .87$ и представља повезаност између критеријумске варијабле, тј. укупног скорa на скали и скупа предиктора као целине, тј. *пола*, *разреда/узраста* и *оцене*. Модел је статистички значајан $F(3, 342) = 79.70$, $p = .00$, са коефицијентом детерминације $R^2 = .76$. На овај начин је објашњено 76% оригиналног варијабилитета, а резидуал износи 24%, што указује на јаку везу. Осим тога, израчуната је и вредност коригованог $R^2 = .76$, па је на основу модела 76% објашњене варијансе критеријума у популацији. Као статистички значајни предиктори за предикцију критеријума показују се коефицијент *разреда* који испитаници похађају са негативним предзнаком ($B = -1.06$; $\beta = .28$; $p = .000$) и *пола* са позитивним предзнаком ($B = 5.44$; $\beta = -.78$; $p = .000$). И ова анализа је показала да корелација између критеријумске и предикторске варијабле *оцена* није статистички значајна ($B = -.28$; $\beta = -.02$; $p = .64$).

3.3.1.1. Интеркорелација појединачних категорија друштвених стратегија и предикторских варијабли

Када је у питању приказ резултата према структури упитника издвојеној факторском анализом, приметна је значајна дискрепанција просечних вредности на варијаблама којима се мери асиметрична ($M = 2.85$) и вршњачка интеракција ($M = 4.09$). Вредности Спирмановог коефицијента корелације између прве категорије као зависне варијабле и *узраста* ($r_{ho} = -.55$, $N = 218$, $p = .00$) и *оцене* ($r_{ho} = .82$, $N = 218$, $p = .00$) као предиктора, показатељ су повезаности велике јачине. Разлика је видљива у предзнаку, па док степен слагања са тврдњама из овог дела упитника са узрастом опада, боља постигнућа доприносе његовом расту. Биваријантна релација са *полом* указује на корелацију слабог интензитета и позитивног предзнака ($r_{ho} = .19$, $N = 218$, $p = .00$), па закључујемо да су ученице нешто наклоњеније коришћењу ове поткатегорије друштвених стратегија него ученици.

У прву категорију друштвених стратегија сврстана су још два значајна индикатора – употреба интеркултурних садржаја и кооперативних облика рада. Циљ је био да утврдимо учесталост њихове примене у учионици и израчунамо коефицијент корелације између сарадничких форми рада и *узраста* испитаника. Фреквентност употребе елемената интеркултурног учења је умерена ($M = 2.98$), што показује и просечни резултат у дистрибуцији података на другој испитиваној варијабли ($M = 3.13$). Њена повезаност са *узрастом* исказана је коефицијентом Спирманове корелације, чија вредност упућује на средњу јачину, а негативни предзнак на тенденцију да са узрастом опада степен слагања са тврдњама које се односе на ставове о заступљености рада у групи и пару ($r_{ho} = -.46$, $N = 218$, $p = .00$).

Поред комплементарних односа, испитивали смо и допринос предикторских варијабли учесталости употребе вршњачких односа. Резултати показују да *оцена* ($r_{ho} = .13$, $N = 218$, $p = .43$) и *узраст* ($r_{ho} = .19$, $N = 218$, $p = .32$) не доприносе статистички значајно корелацији са учесталошћу симетричне интеракције, док *пол* статистички значајно доприноси великој јачини корелације са кумулативним скором на овом делу скале ($r_{ho} = .73$, $N = 218$, $p = .01$).

3.3.2. Резултати поновљеног мерења

С обзиром на то да просечни резултати у дистрибуцији вредности на варијабли којом се мери укупни скор за обе категорије друштвених стратегија

потврђују да постоје разлике у степену слагања са тврдњама између четири групе испитаника ($M_5 = 4.14$, $M_6 = 3.69$, $M_7 = 2.42$, $M_8 = 2.39$), циљ је био да испитамо између којих тачно група испитаника постоји статистички значајна разлика. У ту сврху коришћен је *Ман-Витнијев тест* (Mann-Whitney Test), а резултати потврђују постојање статистички значајних разлика између свих група међусобно, осим између групе ученика који похађају пети и шести разред и групе ученика седмог и осмог разреда, код којих број конвенционалног p нивоа није био статистички значајан ($p = .22$; $p = .12$). Томе у прилог говоре и просечни рангови за изабрану променљиву (Mean Rank₅ = 164.56, Mean Rank₆ = 152.77, Mean Rank₇ = 79.79; Mean Rank₈ = 61.61). Имајући у виду ове резултате, као и оне којима се потврђује да са узрастом опада степен слагања са тврдњама из анкетног упитника, ауторка истраживања је у наставни процес у седмом и осмом разреду уврстила вежбе којима се подстиче њихово коришћење.

Упоредна анализа резултата пре и након стратегијског подучавања приказана је у табели 3. Она указује на незнатну разлику у степену учесталости примене друштвених стратегија пре и након стратегијског инпута коме су ученици били изложени ($M_1 = 3.22$; $M_2 = 3.36$). Да бисмо утврдили да ли постоји статистички значајна разлика између два зависна узорка, који нису нормално дистрибуирани, користили смо *Вилкоксонев тест еквивалентних парова*, којим се тестира разлика очекивања на темељу варијабле. Резултати овог теста показују да стратегијски инпут статистички значајно доприноси увећању учесталости употребе друштвених стратегија $z = - 5.24$, $p = .01$.

Друштвене стратегије	M_1	M_2
Када урадим неко вежбање, проверим са другом/другарицом да ли сам га добро урадио. (К2)	4.20	4.27
Немачки језик радо учим са другом/другарицом. (К2)	4.03	4.12
Немачки језик радо учим кроз групни рад са другарима. (К2)	3.97	4.09
Када нешто не разумем, замолим друга/другарицу да ми објасни. (К2)	4.16	4.21

⁴ Индекси означавају разред који испитаници похађају.

Поред немачког језика, занима ме да сазнам нешто ново и о култури Немачке, Аустрије и Швајцарске. (К1)	3.32	3.57
На часовима немачког језика често радимо вежбања у пару. (К1)	3.08	3.22
Често на часу немачког језика учимо у групи. (К1)	3.04	3.17
На часовима немачког језика често разговарамо о начину живота наших вршњака у Немачкој/Аустрији/Швајцарској. (К1)	2.78	3.01
Када нешто не разумем, замолим наставницу за помоћ. (К1)	2.65	2.83
Када урадим задатак, замолим наставницу да провери да ли сам га добро урадио/-ла. (К1)	2.16	2.28
Када ме наставница пита нешто што не знам, покажем јој да ми је потребна помоћ. (К1)	2.04	2.18

Табела 3. Вредности аритметичке средине пре и након стратегијског инпута

4. Дискусија

Након приказа резултата у претходном поглављу, у наставку ћемо се позабавити њиховом анализом. Иако је на испитаном узорку израчуната умерена учесталост употребе друштвених стратегија, ову кумулативну вредност нисмо посматрали као психометријски потпуно оправдан показатељ. Наиме, испитаници код којих је израчунат висок збирни скор, истовремено су се изјашњавали да ретко практикују стратегије које се односе на међузависност и сарадњу са наставником. Са друге стране, висока фреквентност вршњачке интеракције није последица употребе кооперативних облика рада у наставном процесу, већ проистиче из фазе у психосоцијалном развоју ученика. Наиме, у периоду касног детињства и ране адолесценције односи са вршњацима добијају на значају. Дружење које је ван наставног контекста у функцији решавања психолошких проблема преноси се и на међусобну подршку у школи. Овај резултат је, дакле, одраз самоиницијативе и потребе ученика да ступају у такве односе, а не организације наставе засноване на примени сарадничких облика рада.

Један од циљева спроведеног истраживања била је и анализа индикатора друштвених стратегија. Дидактичка улога наставника као тренера, односно особе која пружа подршку ученику када настану потешкоће, и фацилитатора, тј. особе која му олакшава процес учења, показала се као један од кључних фактора испитиване категорије стратегија. Ниску учесталост примене асиметричне интеракције повезујемо са позицијом наставника као ауторитета и проценитеља ученичких постигнућа у систему формалног образовања. Због те улоге му се приписује важан допринос у формирању ставова ученика и имању њихових способности. Значај наставника за остваривање образовних циљева је неоспоран, имајући у виду његове стручне компетентније, али баш због тога не разуме увек потешкоће на које ученици наилазе учећи страни језик у институционализованим оквирима и није увек оспособљен да се приликом појашњавања нејасноћа прилагоди стадијуму њиховог развоја. С тим у вези, у пожељне компетенције доброг наставника страног језика убрајају се социјалне компетенције, тј. његово схватање образовања као социјалног контекста коме активно може допринети градећи кооперативни однос са својим ученицима. То је препознао још Виготски, сматрајући да дете једино „у сарадњи, уз нечије руковођење и помоћ може урадити нешто више и решити теже задатке него самостално” (1983: 188).

Осим комплементарних односа између ученика и наставника као носиоца знања и руководиоца наставног процеса, савремена истраживања у области глотодидактике указују и на неопходност вршњачког учења, које, према резултатима ове студије, статистички значајно доприноси учесталијој употреби друштвених стратегија. Равноправна вршњачка интеракција неопходна је за трансформацију „аутистичне мисли у социјализовану” (Stevanović 2010: 219). Њена позитивна својства огледају се у развијању афективних компетенција ученика, јер доприносе редуковању емотивног набоја, језичке анксиозности и самоохрабривању у учењу страних језика. За когнитивну природу конструкције знања пресудан је процес који се одвија захваљујући позитивној међузависности ученика, интерпсихичким процесима између њих, без елемената супарништва, заједничком доношењу одлука и прихватању одговорности за процес и резултате учења. Са друге стране, да би било ефикасно, вршњачко учење треба усмеравати, јер партнери у комуникацији често ни сами нису компетентни да реше проблеме који ремете језичке активности. Задатак предавача је да организује рад у хетерогеним групама и да утиче на сузбијање евентуалног конфликтног понашања и социјалне дистанце, који у овом периоду развоја значајно варирају.

Наредни индикатор друштвених стратегија који се у овом истраживању показао као статистички значајан представљају социјалне форме рада. Резултати указују на умерену учесталост употребе сарадничких облика рада у пару и групи, па с обзиром на то да приликом решавања језичких задатака међусобно не сарађују и не комуницирају тако често, ученици нису ни у могућности да развијају смисао за кооперацију са вршњацима у наставном процесу. Овакав резултат приписујемо недовољно развијеној социјалној компетенцији наставника, који не препознаје значај неговања вршњачких односа за успешнији наставни процес и психосоцијални развој ученика. Из угла социјалног конструктивизма и комуникативне дидактике, конструисање знања не може бити загарантовано ако се у настави не практикују сарадничке активности и разноврстан аутентични контекст.

На аутентични контекст надовезује се и наредни фактор друштвених стратегија, који је умерено у употреби, а то су интеркултурни садржаји. С обзиром на то да се култура посматра „као производ и истовремено творац одређеног лингвистичког система” (Ђukić Mirzajanc 2016: 224), важно је у настави страних језика подстицати стицање знања и позитивних ставова о њој. Да би ученици превазишли евентуалне предрасуде, прихватили и разумели разлике између сопствене и циљне културе, а самим тим и емпатију, неопходно је упознавање са културним обрасцима циљног језика. То је уједно и предуслов за успешније учење, јер ставови о култури доприносе и формирању мишљења о самом језику. С обзиром на то да се учење страног језика углавном одвија у учионици, наставник има одговорност у одабиру адекватних материјала којима би се подстакло развијање не само језичких већ и интеркултурних компетенција.

Поред екстерних фактора (комплементарне и вршњачке интеракције, социјалних форми рада и интеркултурне компетенције), друштвене стратегије зависе и од интерних чинилаца, као што су пол испитаника, сумативна оцена и узраст. Као и неке претходне студије (Green et al. 1995), и ова је потврдила да испитаници женског пола чешће користе стратегијске поступке. Ипак, ове дистинкције нису резултат самих биолошких разлика међу половима, већ их интерпретирамо у спрези са мотивацијом, стилевима учења и типом личности ученика.

У раду смо испитивали и допринос *оцене* учесталости употребе друштвених стратегија. Резултати су показали да између ових варијабли није забележен статистички значајан коефицијент корелације. Дакле, на нашем узорку није потврђено да успешнији ученици учесталије користе друштвене стратегије. Ипак, да је реч о нелинеарном односу између учесталости примене друштве-

них стратегија и бројчаних оцена показују резултати на варијабли асиметричне интеракције. Наиме, ученичка постигнућа изражена сумативним оценама показала су се статистички значајним једино код испитивања учесталости примене комплементарне категорије друштвених стратегија. На тај начин се потврђује да дидактичка улога наставника као проценитеља постигнућа доприноси формирању ставова ученика према њему.

Осим пола и сумативних оцена, испитиван је и допринос узраста као индивидуалног биолошког фактора фреквентности употребе друштвених стратегија у настави страних језика. Резултати су показали да са узрастом опада степен слагања са тврдњама из упитника. Иако је уврежено мишљење да је старост сама по себи предикторска варијабла у настави и учењу страних језика, ми је у овом раду интерпретирамо у садејству са мањком мотивације и самопоуздања. Томе у прилог говоре и резултати поновљеног мерења, о којима дискутујемо у наставку.

Експлицитно подучавање друштвених стратегија кроз радионицу и имплицитно интегрисање позоришно-педагошких вежби у наставни процес имало је за циљ да допринесе њиховој ефикаснијој употреби и успешнијој интеракцији у учионици. Иако статистички значајне, разлике у просечним вредностима пре и након изложености стратегијском инпуту нису испуниле очекивања, што се може образложити Крашеновом (Krashan) *хипотезом афективног филтера*. Наиме, рана адолесценција представља период развоја са којим се повезује емоционална нелагодност, па иако се ученицима саопштава разумљив инпут, високи афективни филтер не дозвољава да порука допре до дела мозга који је задужен за њену обраду. Емоционална нелагодност има за последицу присуство мање позитивног става према циљном језику, па чак и избегавање ситуација које би могле да допринесу његовом ефикаснијем учењу. С обзиром на то да се налазе на почетку формалнооперационалног стадијума когнитивног развоја, ученици немају развијену свест о утицају друштвених стратегија на процес учења страних језика, па и то утиче на одсуство стратегијског понашања. Дакле, ограничен напредак наше циљне групе повезујемо са променама које се дешавају у раном пубертету – мањком мотивације и самопоуздања и већим степеном анксиозности. Свакако је потребна провера ових резултата спровођењем лонгитудиналног истраживања након подучавања друштвених стратегија које би дужи временски период било интергисано у наставни процес.

5. Закључак

Резултати приказани у овом раду указали су на потребу за унапређивањем кључних индикатора друштвених стратегија – комплементарних и симетричних односа. С обзиром на то да се настава и учење страних језика одређују у друштвеном контексту као комуникативни социјални систем, неопходно је стварање кооперативне климе да би се одговорило изазовима савремене наставе. За трансформацију умерене у високу учесталост примене друштвених стратегија, предуслов је промена ставова према наставнику, која би могла да се постигне показивањем већег ентузијазма предавача у раду. Осим тога, наставник би требало да буде упознат са позитивним доприносом стицања социјалних вештина продуктивним исходима учења и обучен да их интегрише у план и реализацију наставе. На овај начин би ученицима било олакшано превазилажење потешкоћа у решавању језичких задатака и редуковање препрека друштвено-афективне природе.

Литература

1. Bikicki, Nataša (2012), „Razlike među polovima u upotrebi strategija za učenje vokabulara”, *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 27–39.
2. Blagojević, Savka (2012), „Značaj strateške kompetencije kod učenja engleskog jezika za akademske potrebe studenata iz srpske govorne sredine”, *Tematski zbornik radova Filologija i univerzitet sa konferencije Nauka i savremeni univerzitet*, Filozofski fakultet Niš, 721–735.
3. Bovet, Gislinde, Volker, Huwendiek (2004), *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf*, Berlin: Cornelsen Verlag.
4. Božinović, Nikolina, Barbara Perić (2012), „Uporaba strategija učenja u odnosu na znanje i razinu učenja stranoga jezika”, *Metodički ogledi*, Hrvatsko filozofsko društvo Zagreb, 19, 2, 115–135.
5. Брајовић, Јелена (2013), *Књижевни текстови у уџбеницима и приручницима француског језика из перспективе савремених приступа настави страних језика*, Филолошки факултет Универзитета у Београду, докторска дисертација.
6. Bremner, Stephen (1999), „Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating the Relationship in Hong Kong”, *Canadian Modern Language Review*, 55, 4, 490–514.
7. Vigotski, Lav (1983), *Mišljenje i govor*, Beograd: Nolit.
8. Vigotski, Lav (1996), *Problemi opšte psihologije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

9. Green, John, Rebecca Oxford (1995), „A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender”, *TESOL Quarterly*, 29, 261–297.
10. Guttman, Louis (1944), „A basis for scaling qualitative data”, *American Sociological Review*, 9, 139–150.
11. Дурбаба, Оливера (2011), *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*, Београд: Завод за уџбенике.
12. Ђукић Мирзајанц, Марина (2016), „Неки теоријски приступи у настави страних језика подржаној рачунаром”, *Живи језици: часопис за стране језике и књижевност*, 36, 1, 237–256.
13. Ehrman, Madeline, Betty Lou Leaver, Rebecca Oxford (2003), „A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning”, *System*, 31, 313–330.
14. Cohen, Andrew (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*, New York: Addison Wesley Longman.
15. Likert, Rensis (1932), „A Technique for the Measurement of Attitudes”, *Archives of Psychology*, 140, 1–55.
16. Martinović Barbul, Ivana (2019), *Problemska nastava i veština pisanja u nastavi engleskog poslovnog jezika*, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, neobjavljena doktorska disertacija.
17. Мијушковић, Марија (2014), „Метакогнитивне стратегије и разумевање текста”, *Филолог: Часопис за језик, књижевност и културу*. Филолошки факултет Бања Лука, 105–115.
18. Милутиновић, Јована (2011), „Социјални конструктивизам у области образовања и учења”, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, 43, 2, 177–194.
19. O'Malley, Michael, Anna Uhl Chamot (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, New York: Cambridge University Press.
20. Oxford, Rebecca (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle and Heinle Publishers.
21. Rubin, Joan (1975), „What the 'Good Language Learner' can teach us”, *TESOL Quarterly*, 9, 1, 41–51.
22. Степановић, Ивана (2010), „Одређивање вршњачке интелигенције и истраживање њене улоге у когнитивном развоју у контексту Пијажеовог и социокултурног приступа”, *Психолошка истраживања*, XIII, 2, 219–240.
23. Topalov, Jagoda (2012), „Strategije čitanja na engleskom jeziku kod studenata – kvantitativna analiza”, *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 27–39.
24. Ćirković Miladinović, Ivana (2019), *Afektivne strategije učenja engleskog kao stranog jezika*, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.

25. Šikmanović, Ljiljana (2009), „Strategije učenja u nastavi i učenju engleskog jezika kao stranog”, *Jezici i kulture u kontaktu*, Zbornik radova, Institut za strane jezike Podgorica, 412–418.

Marija B. Nijemčević Perović
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts

USING SOCIAL STRATEGIES IN TEACHING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT PRIMARY SCHOOL LEVEL

Summary

The major purpose of this quantitative research is to investigate the frequency of social learning strategies used in teaching German as a foreign language within the population of primary school students of the higher grade (corresponding to the age of 11 to 14). Furthermore, the aim of this study is to explore the statistically significant differences between pupil's gender, age, second language performance assessment as predictors and social learning strategies as dependent variables. The research was done during the first semester of the school year 2019 / 2020 with 218 students. The modified questionnaire *Strategy Inventory for Language Learning* designed by Rebecca Oxford, Likert and Guttman scale were used for data collection. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the modified scale was $\alpha = .89$.

The research data was analysed by a quantitative method with IBM SPSS 23 and the results revealed that the primary school learners employed social learning strategies with an average value of 3.30, which represents a medium frequency of use. Results have shown that female students tend to use social learning strategies more frequently than males ($M_f = 11.05$; $M_m = 9.74$) and their usage becomes less intense with age ($M_5 = 4.14$, $M_6 = 3.69$, $M_7 = 2.42$, $M_8 = 2.39$). Performance assessment is not contributing significantly to their frequency ($\rho = .18$, $p = .39$).

The *Mann - Whitney U test* is used to compare whether there is a statistically significant difference in the dependent variable for two independent groups: students in late childhood and students in early adolescence. Results have shown that the second group of students use rarer social learning strategies than the first. Therefore, older learners were exposed to the strategies input. The *Wilcoxon signed - rank test* was used to compare repeated measurements on a single sample to assess whether their population mean ranks differ. Results have shown that strategies input contributing statistically significant

to the detected changes in a date caused by strategies input ($z = -5.24$, $p = .01$). The slight difference between arithmetic means ($M_1 = 3.22$; $M_2 = 3.36$) was explained with the *Affective filter hypothesis* Stephen Krashen developed in the 1980s.

This paper points out the importance of using social strategies in teaching and learning German as a foreign language. Pedagogical implications refer to some important indicators of social learning strategies – symmetrical and complementary interpersonal communication and the use of cooperative learning principles in the classroom.

► **Key words:** learning strategies, social learning strategies, second foreign language, symmetrical and complementary interpersonal communication, cooperative learning.

References

1. Bikicki, Nataša (2012), „Razlike među polovima u upotrebi strategija za učenje vokabulara”, *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 27–39.
2. Blagojević, Savka (2012), „Značaj strateške kompetencije kod učenja engleskog jezika za akademske potrebe studenata iz srpske govorne sredine”, *Tematski zbornik radova Filologija i univerzitet sa konferencije Nauka i savremeni univerzitet*, Filozofski fakultet Niš, 721–735.
3. Bovet, Gislinde, Volker, Huwendiek (2004), *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf*, Berlin: Cornelsen Verlag.
4. Božinović, Nikolina, Barbara Perić (2012), „Uporaba strategija učenja u odnosu na znanje i razinu učenja stranoga jezika”, *Metodički ogledi*, Hrvatsko filozofsko društvo Zagreb, 19, 2, 115–135.
5. Brajović, Jelena (2013), *Književni tekstovi u udžbenicima i priručnicima francuskog jezika iz perspektive savremenih pristupa nastavi stranih jezika*, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, doktorska disertacija.
6. Bremner, Stephen (1999), „Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating the Relationship in Hong Kong”, *Canadian Modern Language Review*, 55, 4, 490–514.
7. Vigotski, Lav (1983), *Mišljenje i govor*, Beograd: Nolit.
8. Vigotski, Lav (1996), *Problemi opšte psihologije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
9. Green, John, Rebecca Oxford (1995), „A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender”, *TESOL Quarterly*, 29, 261–297.
10. Guttman, Louis (1944), „A basis for scaling qualitative data”, *American Sociological Review*, 91, 139–150.

11. Durbaba, Olivera (2011), *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike.
12. Đukić Mirzajanc, Marina (2016), „Neki teorijski pristupi u nastavi stranih jezika podržanoj računarom”, *Živi jezici: časopis za strane jezike i književnost*, 36, 1, 237–256.
13. Ehrman, Madeline, Betty Lou Leaver, Rebecca Oxford (2003), „A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning”, *System*, 31, 313–330.
14. Cohen, Andrew (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*, New York: Addison Wesley Longman.
15. Likert, Rensis (1932), „A Technique for the Measurement of Attitudes”, *Archives of Psychology*, 140, 1–55.
16. Martinović Barbul, Ivana (2019), *Problemska nastava i veština pisanja u nastavi engleskog poslovnog jezika*, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, neobjavljena doktorska disertacija.
17. Mijušković, Marija (2014), „Metakognitivne strategije i razumevanje teksta”, *Filolog: Časopis za jezik, književnost i kulturu*. Filološki fakultet Banja Luka, 105–115.
18. Milutinović, Jovana (2011), „Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja”, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd, 43, 2, 177–194.
19. O'Malley, Michael, Anna Uhl Chamot (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, New York: Cambridge University Press.
20. Oxford, Rebecca (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle and Heinle Publishers.
21. Rubin, Joan (1975), „What the 'Good Language Learner' can teach us”, *TESOL Quarterly*, 9, 1, 41–51.
22. Stepanović, Ivana (2010), „Određivanje vršnjačke inteligencije i istraživanje njene uloge u kognitivnom razvoju u kontekstu Pijažeovog i sociokulturnog pristupa”, *Psihološka istraživanja*, XIII, 2, 219–240.
23. Topalov, Jagoda (2012), „Strategije čitanja na engleskom jeziku kod studenata – kvantitativna analiza”, *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 27–39.
24. Ćirković Miladinović, Ivana (2019), *Afektivne strategije učenja engleskog kao stranog jezika*, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.
25. Šikmanović, Ljiljana (2009), „Strategije učenja u nastavi i učenju engleskog jezika kao stranog”, *Jezici i kulture u kontaktu*, Zbornik radova, Institut za strane jezike Podgorica, 412–418.

Преузето: 9. 5. 2020.
Корекције: 19. 6. 2020.
Прихваћено: 28. 6. 2020.