

Оља Р. Милошевић¹
МЕЂУНАРОДНА ШКОЛА У БЕОГРАДУ

ХУМАНИСТИЧКИ ПРИСТУП У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА (ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ НАСТАВНИКА)

САЖЕТАК. У образовању се дуго поклањала пажња скоро искључиво стицању нових сазнања и развијању радних навика ученика. Колико год да су обе наведене области битне, инсистирањем само на њима неће се развијати вештине које ће ученицима бити потребне касније у животу нити ће се развијати позитивни ставови и емпатија. Формирање друштвено прихватљивих ставова и развијање емпатије су изузетно важни уколико један од циљева образовања јесте оспособити ученике да постану одговорни чланови друштва. За разлику од традиционалног приступа образовању, хуманистички приступ наглашава важност унутрашњег света ученика; њихова размишљања, осећања и емоције стављају се у први план развоја.

Овај рад се бави наставом страних језика и заступа став да хуманистички приступ у настави даје боље резултате. Приказани су резултати квалитативног партиципативног истраживања које се бавило ставовима наставника како би се установило у којој мери наставници имају свест о важности примене хуманистичког приступа, као и колико приступ наставника у раду утиче на квалитет интеракција наставник–ученик и ученик–ученик. Резултати истраживања указују на то да употреба хуманистичког приступа у настави помаже да се код ученика развију емотивно позитивни ставови, утиче на стварање добрих односа у групи и подстиче ученике да развијају језичку компетенцију.

¹ omilosevic@isb.rs

Рад представља део докторске дисертације: *Настава енглеског језика у адолесценцији (афект и когнитивни стилови)*, Београд, Филолошки факултет, 2012.

Рад је примљен 18. августа 2016, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 1. марта 2017.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: хуманистички приступ, настава страног језика, друштвена интеракција, ставови.

УВОД

Традиционална настава и хуманистички приступ различито дефинишу успех. С једне стране, традиционални приступ за показатеље успеха у настави узима у обзир само једну компоненту – а то је мера у којој је градиво савладано. Степен савладаности градива се дефинише оценом коју је ученик добио. У том случају се игнорише чињеница да су оцена као и тумачење степена савладаности градива подложни индивидуалним критеријумима сваког наставника. Такође се занемарује да се приликом процењивања савладаности градива морају узети у обзир индивидуалне карактеристике и способности сваког ученика.

За разлику од традиционалног, хуманистички приступ за критеријум успеха узима и друга мерила: развој одређених особина код ученика, стицање самопоуздања, развој различитих социјалних и емоционалних способности. Тако је успех у учењу страног језика одређен како когнитивном структуром, тако и емоционалним и афективним карактеристикама и карактеристикама личности. Крајњи циљ хуманистичке наставе је стварање одговорних грађана друштва који прихватају различите културе, у чему им у великој мери помаже познавање једног или више страних језика.

Коришћење хуманистичког приступа почиње размишљањима о томе шта је то што једно искуство чини образовним. Хуманистичка перспектива заговара став да се образовна вредност умањује уколико се не води рачуна о самом процесу учења и о условима у којима се учење одвија. У данашњем друштву примећује се померање тежишта са постизања академских циљева ка самоостваривању. Хуманистичко образовање у основи тежи да допринесе расту целокупног потенцијала сваке особе. Циљ образовања је помоћи ученицима да развију знања и вештине које су им потребне како би активно и одговорно учествовали у свету који се стално мења. То значи да ученике треба оспособити да буду независни, да препознају везе између школских предмета и света који их окружује, као и да користе знања, да се ослањају на искуство и критички размишљају приликом решавања животних проблема.

У настави страног језика битно је развијање језичких и комуникативних вештина, али и вештина неопходних за функционисање у друштву. Поред овладавања језичким вештинама, настава језика тежи развијању позитивних ставова и разумевању различитих култура. Тако учење страног језика постаје много више од овладавања језичким вештинама, системом правила и граматиком датог језика. Настава подразумева проширивање когнитивних и аналитичких способности али и мењање самоперцепције, прихватање нових друштвених и културних понашања и настојање да се разумеју припадници других средина. Све то треба да омогући ученицима да и своје окружење посматрају из новог угла.

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ

Успешна настава подразумева да ученици буду активно укључени у процес учења, а то се постиже кроз различите нивое и облике интеракције. Овакав начин рада доводи до успостављања разноврсних односа између наставника и ученика и између ученика и ученика. Сама природа страног језика као школског предмета налаже употребу великог броја комуникативних активности на часовима. Међутим, колико год да наставник осмисли наставу, небројено пута се показало да оно што наставник очекује да ће ученици научити у току часа буде различито од онога што ученици заиста усвоје. Стевик (Stevick, 1990, стр. 4) наводи да је тешко одредити који чиниоци утичу на успех у настави страног језика, зато што успех зависи од онога што се одвија у учионици између учесника у наставном процесу. Поклањање пажње атмосфери у којој се одвија наставни процес утиче на односе који се развијају између ученика и наставника, између самих ученика, али и на то како ученици доживљавају себе. Да би се постигли циљеви хуманистичког образовања, Стевик (Stevick, 1990, стр. 4) сматра да је неопходно у наставу уврстити емоције и естетске доживљаје, радити на побољшању друштвених односа, повећавању одговорности и да, поред знања, треба ученицима помоћи да разумеју садржаје. Све то довешће до тога да ученици доживе самоостваривање.

Хуманистички приступ захтева да наставници имају емпатију према ученицима. Емпатију ће имати ако настоје да разумеју како њихови ученици поимају свет и уколико не намећу своја

становишта ученицима. Роџерс (Rogers, 1983, стр. 123) заступа став да прихватити ученике значи доживљавати их као несавршена бића са пуно потенцијала. Вилијамс и Берден (Williams & Burden, 1997, стр. 45) наводе да хуманистичко образовање полази од идеје да се ученици разликују и да их треба подстицати да што више буду својствени себи и да се не труде да личе на друге. Ученици раде извесне ствари из одређеног разлога и на наставнику је да се потруди и разуме те разлоге. Поред тога, наставник треба да прихвати да ученици имају одређене психолошке баријере које спречавају учење и може своја сазнања да употреби како би створио окружење које ће помоћи његовим ученицима да се развијају.

Хуманистички приступ подстиче ученике да говоре о својим ставовима, да размишљају о себи и другима и на тај начин утичу на развијање позитивне интеракције на часовима. Када упознају своје ученике, наставници могу боље да осмисле наставу и прилагоде је интересовањима и потребама ученика. Фриман (Freeman, 1996, стр. 103) сматра да наставници стално тумаче свет око себе: они тумаче предмет који предају, окружење у коме се изводи настава, као и поступке ученика. Учионица и настава не представљају само место на коме наставници могу да примене своје идеје; они представљају и оквир за тумачење онога што наставници већ знају: када и како треба да реагују, које информације да изнесу и како да их објасне, када да исправљају ученике, како да оцене оно што су предавали.

Све што наставник уради у току часа у складу је са његовим виђењем процеса учења страног језика. Савињон (Sauvignon, 1976, стр. 296) сматра да ставови наставника у вези са учењем утичу на начин на који они предају. Он још наводи да док се критички не размотре ставови и мотивација наставника, неће се моћи разумети препреке које се налазе на путу стварања окружења које ученицима одговара. Наставници који су спремни да размишљају о својим ученицима, о томе како да њихови часови буду интересантни младим људима, спремни су да размишљају о својим поступцима и о томе како њихово понашање утиче на реакције ученика.

Готово у свим ситуацијама када се учи језик, поред когнитивних и афективних компонената, морају се узети у обзир и односи који се стварају у току наставе. Дорњеи (Dornyei, 2009, стр. 227) сматра да се усвајање језика не може одвојити од друштвеног контекста у коме се усвајање одвија. Добар део нашег бића фор-

мира се кроз наш друштвени идентитет, а учионица представља једно од места које учествују у стварању идентитета, како код ученика, тако и код наставника. Друштвени контекст утиче на учеснике, а да би се нечије понашање у групи разумело, морају се узети у обзир и афективни и когнитивни фактори. Међутим, у наставни програм уноси се најмање промена у област која је најкритичнија, а то је квалитет интеракције у одељењу и начин на који ученици и наставник заснивају међусобне односе.

Друштвени аспект језика битан је у настави, зато што се језик користи и за успостављање и развијање друштвених односа. У складу са значајем друштвене интеракције, велики помак представља све веће поклањање пажње разговору који се одвија у току часа и његовој педагошкој вредности. Путем разговора, успостављамо, одржавамо и мењамо свој друштвени идентитет. Хач (Hatch, 1978, стр. 404) тврди да се учење језика развија из учења како да водимо разговоре и како да комуницирамо. Социокултурне теорије учења, истичу значај улоге разговора као медијума за целокупно учење. Управо из оваквог становишта проистекла је идеја да је успешна настава у ствари „дуг разговор“ (Thornbury & Slade, 2006, стр. 2).

Важност интерактивних односа истиче друштвени аспект наставе. Олрајт (Allwright, 1983, стр. 192) посматра час као друштвено одређен догађај, производ интерактивног рада свих присутних. И наставници и ученици утичу на развијање односа у групи. Наставници креирањем активности које ће укључити и когницију и емоције, а ученици узимањем учешћа у њима. Настава страног језика треба да буде прилика да се дође до стварне комуникације, а за комуникацију су подједнако важни и лингвистички и друштвени аспекти. Кроз односе се развија идентитет и сваки ученик добија своју улогу. Поред развијања идентитета, кроз интеракцију између ученика и наставника, и ученика и ученика, младим људима се пружа прилика да формирају своје ставове о учењу језика, сазнају више о начину на који уче и на који успостављају везе са другима.

Природа интеракције представља кључ учења. Ово је посебно видљиво у случају учења језика, где је употреба језика превасходно друштвена активност, а комуникација на страном језику је саставни део процеса учења. Захваљујући доброј интеракцији у току часа, код ученика се може развити осећај припадности и повећати жеља да се узме активно учење на часу. Не само да ће се ученици више ангажовати у току часа, већ ће и контролисати

своје понашање. Природа интеракције на страном језику, посебно ће утицати на квалитет учења. Херон (Heron, 1999, стр. 45) заступа став да се динамика групе темељи на осећањима. Дорњеи и Марфи (Dornyei & Murphey, 2003, стр. 25) истичу да уколико ученици сматрају да наставник жели да им помогне, они и сами постају спремни да прискоче у помоћ другима. Динамика групе је посебно важна за развијање вештина говора и разумевање говора које су по природи интерактивне језичке вештине. Оне подстичу ученике да другима искажу оно што мисле и да тим путем сазнају нове ствари. Уколико је интеракција таква да се успоставља добра динамика, и наставници и ученици ће имати пуно тога да кажу једни другима.

Кроз дијалог и сарадњу са другима ученицима, омогућава се развијање и свест о индивидуалности (Williams & Burden, 1997, стр. 56). Ефективно учење одвија се када се ученицима помаже у току конверзације, када се развија активан ум кроз дијалог са другима. Друштвена интеракција неизбежан је део великог броја ситуација у настави. Кроз разговор, рад, игру, ученици се уче вредностима имплицитним и експлицитним путем, формално и неформално, кроз поступке наставника и кроз наставни садржај.

Стога, до учења долази у срединама у којима су успостављени добри односи између учесника. Линдквист (в. Head & Taylor 1997, стр. 36) наводи да успешно учење зависи од мере у којој је развијено заједништво у датој групи и у којој мери се ученици осећају прихваћеним и укљученим у процес учења. Прави дух заједништва подстицаће оно најбоље у ученицима и у наставнику и довешће до креативности, проширити видике и омогућити самоспознају. Свака особа има различите когнитивне и афективне карактеристике и што више наставник зна о неком ученику, утолико више може да му помогне да се развије.

ЦИЉЕВИ И МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Ово квалитативно партиципативно истраживање спроведено је у периоду од јануара 2010. године до децембра 2011. године. У истраживању се консултују наставници да би се установило колико хуманистички приступ и подстицање интеракције имају успеха у настави страних језика. Циљ истраживања био је утврђивање улоге хуманистичког приступа у настави страног је-

зика путем интервјуисања наставника средњих школа. Хуманистички приступ узима у обзир когнитивну страну ученика, али се исто тако придаје значај и афективним карактеристикама и емотивном развоју личности. Подстицање интерактивних односа у вези је са друштвеним аспектом језика, зато што до учења долази у друштвеном контексту. Истраживање је проистекло из жеље да се наставницима пружи могућност да опишу часове страног језика и да објасне шта то, по њиховом мишљењу, наставник може учинити да би учење било успешније.

Материјал је методолошки прикупљен и систематски обрађен и као такав представља „извор првог реда“. Подаци прикупљени у овом истраживању омогућили су да се уради детаљна дескриптивна анализа. С обзиром на то да истраживање није рађено на репрезентативном узорку, не постоји могућност уопштавања.

Да би се утврдило како перспективе наставника на хуманистички приступ и квалитет интеракције утичу на квалитет наставе страног језика у и којој мери доводе до постизања бољих резултата, од наставника се желело сазнати следеће:

- у којој мери наставници имају свест о важности примене хуманистичког приступа;
- колико приступ наставника у раду утиче на квалитет интеракција наставник–ученик и ученик–ученик.

ПРИКУПЉАЊЕ ПОДАТАКА

У овом истраживању коришћени су дубински квалитативни интервјуи.² Они су вођени како би се сазнало о стварима које се не могу директно посматрати, у овом случају настојало се сазнати више о осећањима, размишљањима и намерама средњошколских наставника. Кроз полу-структуриране разговоре постављана су унапред формулисана питања истим редоследом. Питања су била отвореног типа и наставници су имали могућност да изнесу своја виђења неких појава или проблема. Сва питања су постављена свим учесницима, али у току разговора увођена су и нова питања како би се разјаснили извесни ставови. Са четири

² Смернице за дубински интервју са наставницима страног језика дате су у Прилогу.

наставника разговор је вођен појединачно, а два наставника су заједно интервјуисана.

Остварено је укупно шест дубинских разговора са наставницима. Сви наставници су предавали ученицима на средњошколском узрасту. Три наставника су била из једне приватне школске институције, два су предавала у приватним језичким школама у Београду, а један наставник предавао је у државној школи. Свим наставницима је загарантована анонимност и поверљивост изнесених података. Разговори су, уз њихово допуштење, снимани и транскрибовани што је омогућило каснију детаљну анализу. Коментари наставника су у даљем тексту наведени онако како су их наставници изrekli у току разговора.

Разговор је вођен са наставницима које су њихове колеге, а у извесним случајевима и ученици, окарактерисали као „изузетне“. Приликом избора наставника, консултоване су колеге бројних наставника. Од њих се тражило да наведу имена колега чији је начин рада окарактерисан као изузетан и који имају добар однос са ученицима. Идентификовано је више таквих наставника, а од њих, шесторо је пристало да се с њима обави разговор. Питања полу-структурираног типа су дала прилику испитаницима да иницирају разговор о било ком аспект у учења језика који се њима чинио важним. Вођена дискусија била је усмерена на разумевање ставова наставника у вези са различитим аспектима наставног процеса, као и на лична искуства која су део наставног процеса и процеса учења. Након обављених дубинских интервјуа, са неким од наставника вођени су додатни разговори. На тај начин, кроз ово истраживање стечени су нови увиди који су изашли из оквира почетног обима истраживања.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

СВЕСТ О ВАЖНОСТИ ПРИМЕНЕ ХУМАНИСТИЧКОГ ПРИСТУПА

Сви интервјуисани наставници знали су о хуманистичким техникама и повремено су их користили у настави страног језика. Неки наставници су изјавили да имају много искуства у коришћењу ових техника и о њима се изражавали на следећи начин: „Ствара се некаква посебна веза између мене и мојих ђака. Не умест да објасним каква је то хемија нити када се десила, али ми

се више уважавамо“. Један наставник наводи да редовно користи ове технике и каже следеће: „Час брже прође, на деци не видим онај незаинтересовни поглед.“ Ови коментари показују да наставник, као и ученик, улази у посебан процес раста и да кроз примену ових техника не само ученици, већ и наставници успостављају боље односе са другима и сазнају нове ствари о себи.

Међутим, иако су наставници свесни да технике хуманистичког приступа наводе ученике да употребљавају језик, да истовремено подстичу креативност и подуђују на размишљање о важности емоција, они истичу да им градиво не дозвољава да користе ове активности у мери у којој би желели. Наставник из приватне језичке школе каже:

„Кад не бих морала да их спремам за испите, више бих имала времена да разговарам о стварима које их занимају и на начин који је њима занимљив“.

СВЕСТ О ПОТРЕБАМА УЧЕНИКА

Сви наставници страног језика свесни су да настава и учење страног језика има „сезонски“ ритам. Док планирају час, наставници имају у виду да ли је месец септембар, или новембар. Исто тако, наставници воде рачуна да ли имају први час ујутру или час после великог одмора. На „сезонски“ ритам се гледа као на нешто што се подразумева. Наставници су свесни колико је важан претходни час или доба дана:

„Када пре енглеског часа имају математику, знам да ће доћи љути, и онда је боље да радимо вокабулар или граматику. Ако их нешто питам, причаће ми о томе како им је тешко на математици. Жао ми је што им је тешко, али шта ја ту могу?“

И наставник из државне школе има сличан став: „Морам да летим кроз градиво, па за лепе ствари не буде увек времена.“

СТВАРАЊЕ УСЛОВА ЗА УЧЕЊЕ ЈЕЗИКА

Основна потреба свих особа које уче страни језик је потреба за сигурношћу. Каран (Curran, 1976, стр. 12) наглашава да је емоционална сигурност неопходна како би дошло до учења. Улога наставника за стварање осећаја сигурности није се смањила у савременом друштву. Да би могли да се посвете овом задатку и сами наставници треба да се осећају сигурнима. Каран даље ис-

тиче да ученици осећају личну емотивну структуру наставника, пре него што осете утицај интелектуалног садржаја које им понуди тај наставник. Важан задатак наставника је да код ученика развије самопоштовање. Куперсмит (Coopersmith, 1967, стр. 53) наводи да је самопоштовање вредновање себе, а да се исказује кроз ставове које појединац има о себи. Самопоштовање умногоме зависи од искустава које појединац има са људима из свог окружења. Начин на који околина види појединца у великом делу ће формирати слику коју та особа има о себи. Адолесценти се налазе у животном добу када им је мишљење околине, а посебно вршњака, значајно да би се осећали прихваћенима. Наставници се налазе у позицији да створе услове који ће ученицима помоћи да се добро осећају и желе да комуницирају, а у таквој атмосфери, ученици ће сигурно бити мотивисанији да уче. Учење језика нераскидиво је везано са оним што се дешава у току часа па тако наставници имају важан задатак да раде на стварању услова који ће учинити да учионица не буде место где се разоткривају слабости ученика, већ место на коме се они развијају. Један наставник износи своје мишљење о важности онога што се дешава у школи: „Оно што се ученицима дешава у школи је веома важно. Добар део дана они проводе у школи и школска средина утиче на њих на више начина.“ Други наставник истиче да су школа и учионица „место где се деца уче и љубави и мржњи и нетрпељивости... то је место где они свој мали живот остварују.“

У свакодневним контактима учесници у комуникацији утичу на то да се неко осећа боље или лошије. Имајући у виду положај наставника, Московитц сматра да наставници утичу на атмосферу у групи сваком реченицом коју изговоре (Moskowitz, 1978, стр. 19). У настави страних језика, стварању позитивног окружења може да помогне коришћење техника које повећавају самопознају. На тај начин наставници ће подстицати како лични раст ученика, тако и учење страног језика. Чинећи то, наставници показују да афективни циљеви имају своје место у наставном програму. Наставници настоје да ученицима буде интересантно. Један наставник описује начин на који осмишљава час и каже: „Трудим се да ми час буде динамичан, да разбијем монотонију часа од 45 минута на различите активности, да обавезно буде нешто што је забавно, па у то умотам нешто што није.“ Други наставник истиче: „Треба направити атмосферу да нико, дословце нико, неће имати страх да проговори, да каже реченицу, да се укључи, да направи грешку, шта фали.“ Исти наставник сматра

да је ће се много више научити уколико су и ученик и наставник опуштени, а да би се то постигло, ради следеће: „ако видим да нешто не иде, онда одмах то променим.“

ОДГОВОРНОСТ ЗА УЧЕЊЕ

Интервјуисани наставници свесни су своје одговорности за развој ученика, али исто тако су и свесни да ученици што пре треба да постану самостални. Ипак, сви они себе сматрају одговорним за све шта се дешава на часу. Један наставник каже: „У односу дечета и одраслог, одговорна је одрасла особа“. Други наставници кажу: „Ја сам одговорна за то какви су људи моји клинци и какви су ђаци моји ђаци“.

„Одговорност је на професорима, одговорност је на родитељима, на друштву, не можеш ти њега да пустиш да расте као луда биљка сам, да учи са интернета ствари и да после захтеваш од њега да буде добар човек, колико си у њега уложио, толико ти се враћа, и заиста мислим да им је тешко.“

Потребно је усмеравати младе људе и помоћи им да одрасту, а истовремено им дати довољно прилика да сами доносе одлуке.

Међутим, иако наставници осећају одговорност према својим ученицима, то не значи да они желе да сами доносе све одлуке уместо својих ученика. Тако један наставник истиче: „Не треба им све нацртати, треба их пустити; много им се олакшава и зато немају дубину“. Други наставник има сличан став: „Добра школа ти даје много, али ти оставља да и доста урадиш сам“. Наставници су свесни колико је неопходно да ученици сами долазе до решења и колико је битно довести их у ситуацију да буду одговорни за своје одлуке.

ПОДСТИЦАЊЕ РАЗВОЈА ГРУПЕ

За стварање добрих односа у групи потребно је бити искрен. Један наставник овако говори о томе:

„Мислим да највише утичем на децу тиме што имам поштен однос према њима. Ја иначе у животу не волим фолиранцију. Не волим претварање, а са децом поготово. Ја деци не дам да се праве оно што нису“.

Са ученицима је важно бити искрен и када наставник нешто не зна у вези са језиком: „Поштено је рећи, ја мојим великима, ако неку реч не знам, ја кажем да не знам“. Други наставник истиче: „Ако нисам прегледала домаће задатке, ја кажем нисам стигла“ и закључује да је пресудан

„тај неки поштен и искрен однос са свима у животу, а посебно са децом. То је по мени основа сваке сарадње. Како ћемо сарађивати ако се лажемо“.

Наставници блискост постижу на различите начине. Један од интервјуисаних наставника има врло неформалан однос са ученицима: „Мени се сви ученици обраћају са 'ти' и ми страшно лепо сарађујемо“.

Добра динамика групе подстицаће ученике да сами налазе теме за разговор. Један наставник говори о чему све разговара са својим ученицима:

„Прво када дођу они ми се јадају. Наравно, не дам ја то да прерасте у психолошку радионицу, али некако се растерете и ослободите и после можеш фразалне глаголе да радиш колико хоћеш“.

И други наставници су спремни да посвете време својим ученицима и открију шта их мучи:

„Неки су, рецимо, изостајали са часова, па знам да су били неки приватни проблеми у питању. Толико сам сада срећна, једна девојка је толико сада прилегла, толико хоће да покаже колико се она променила, како је она сада на доброј страни“.

Врло је тешко проценити да ли су ученици максимално учествовали на часу:

„Шта је мени главни мерач да ли је било добро или није: ако неко дете после часа пође за мном да би још нешто рекло о тој теми, онда знам да је то било ок. Ако нико не пође, онда знам да сам их уморила. И знам да су били фини и да су морали да раде, али не осећам се ја лепо. Радили смо, све је било ок, и све су они то схватили, али није им било...“

ЗАКЉУЧАК

Важност хуманистичког приступа у настави страних језика огледа се у идентификовању значаја и улоге емоција у комуникацији и укључивању емоција у процес учења, истицању важности да сваки ученик сам открива смисао и могућност да свако има различите циљеве. Поред когнитивне и афективне компоненте, наглашава се и важност групне динамике и улоге које ученици до-

дијају и развијају у току часа. Неки наставници интуитивно користе хуманистички приступ и њихова хуманистичка оријентација проистиче из начина на који доживљавају своје занимање, свој предмет и младе људе којима предају. Управо ће ти њихови погледи утицати на начин на који они укључују ученика у наставни процес, како уводе наставну грађу и како дају ученицима повратну информацију. Није само важно шта је то што наставници раде на часу већ и шта они мисле о наставном процесу уопште.

Наставник у наставни процес не уноси само своје искуство, познавање предмета и методике, већ и своју личност, ставове и занимање за ученике. Интервјуисани наставници истичу важност стварања позитивне атмосфере у току часа и значај развијања добрих односа међу ученицима. Поред тога, они сматрају да у своме раду узимају у обзир индивидуалне разлике ученика и мењају начин рада тако да одговара потребама и карактеристикама групе. Сви ови ставови су хуманистичког карактера.

Наставник на своје ученике гледа из више углова и њихов успех не мери само кроз интелектуална постигнућа. На успех ученика у великој мери утиче и како их наставник доживљава а та очекивања су у складу са његовим виђењем ученика. Уколико се од ученика мало очекује, они бивају мање мотивисани, и сваки неуспех бива поткрепљење негативних ставова наставника. Интервјуисани наставници су били веома задовољни радом својих ученика и наводили су да су им одељења „добра“ или групе „јакe“, да су ученици вредни и да постижу резултате у складу са уложеним трудом. Вероватно је једна од тајни успеха ових наставника и вера коју имају у своје ученике. Наставници треба да помажу својим ученицима да развијају позитивну самоперцепцију. Када имају поверење у своје ученике, прихватају их као вредне појединце и помажу им да изграде позитивну слику о себи, на тај начин стварају заједницу у којој се развија осећај припадности. Искуство ученика и ставови које други имају према њему важни су фактори који одређују његову слику о себи. Истраживања показују да су сви поступци, осећања, понашање, па чак и веровања, увек у складу са сликом коју дата особа има о себи.

Наставници који су заинтересовани да упознају своје ученике, могу да им помогну да развију друштвене, емотивне и етичке особине које су битне за успех у школи и у животу. На тај начин, поклања се пажња и интелектуалном и емотивном аспектима, и на-

ставни садржај се доводи у везу са осећањима и искуством ученика. За наставнике то значи да имају у виду индивидуалне разлике у разреду и да обезбеђују активности које одговарају начину на које различити ученици уче. То захтева развијање широког репертоара наставних стратегија, развијање способности да се варира тема у складу са могућностима и интересовањима ученика, као и способност да наставници буду флексибилни када активност не успе.

-
- ЛИТЕРАТУРА Allwright, D. (1983). Classroom-centered research on language teaching and learning: A brief historical overview. *TESOL Quarterly*, 17 (2), 191–204.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman & Co.
- Curran, C. A. (1976). *Counselling-Learning in Second Languages*. Apple River, IL: Apple River Press.
- Dörnyei, Z., & Murphey T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Freeman, D. (1996). Redefining research and what teachers need to know. In: Bailey, K.M. & D. Nunan (Eds.) *Voices From the Language Classroom, Qualitative research in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. In: E. Hatch, (Ed.) *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, MA: Newbury House.
- Head, K., & Taylor, P. (1997). *Readings in Teacher Development*, Oxford, Heinemann ELT.
- Heron, J. (1999). *The Facilitator's Handbook*. London: Kogan Page.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. Cambridge, Massachusetts: Newbury House.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH: Merrill.
- Stevick, E. W. (1990). *Humanism in Language Teaching, A Critical Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Thornbury, S., & Slade, D. (2006). *Conversation: from Description to Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sauvignon, S. J. (1976). On the other side of the desk: A look at teacher attitude and motivation in second language learning. *The Canadian Modern Language Review* 32, 295–304.

Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

ПРИЛОГ

СМЕРНИЦЕ ЗА ДУБИНСКИ ИНТЕРВЈУ
СА НАСТАВНИЦИМА СТРАНОГ ЈЕЗИКА

- Колико сте генерално задовољни својим позивом?
- Шта можете да кажете за садашње генерације? Како се Ваш рад са садашњим генерацијама разликује од рада са претходним генерацијама?
- Да ли се и како Ви разликујете на часу и у приватном животу?
- Колико по Вама школа учествује у формирању деце? Зашто? Чиме?
- Чиме Ви највише утичете на формирање ваших ученика – чему пре свега покушавате да их научите? Како?
- Шта све узимате у обзир приликом планирања часа?
- Шта по Вашем мишљењу још утиче на понашање ученика и на то како ће они савладати градиво?
- Шта узимате у обзир приликом оцењивања (да ли је битно каква је личност одређени ученик или је једини критеријум знање)?
- Шта утиче на то да се осећате задовољно/незадовољно након одржаног часа?
- У чему се настава језика разликује од осталих часова?
- Шта су Ваши највећи квалитети као наставника?
- А шта бисте волели да можда мењате?

OLJA R. MILOŠEVIĆ

INTERNATIONAL SCHOOL IN BELGRADE

SUMMARY

HUMANISTIC APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING
(TEACHERS' PERSPECTIVES)

Language learning is a cognitively demanding task which requires a positive emotional attitude on the part of the learner. Humanistic approaches to foreign language teaching provide a good framework for incorporating both cognitive and affective components in language teaching. It is argued that the recognition of the importance of student affective reactions in the area of foreign language teaching is essential for successful language acquisition.

This paper consists of two parts. The first introductory part reviews literature and provides the theoretical background of humanistic approaches in language teaching. The second part of the paper presents findings from a small scale qualitative research that was carried out with foreign language teachers from three different educational institutions in Serbia. The aims of this research were to establish to what extent teachers understand the importance of humanistic approaches and how teachers contribute to the quality of interaction in the classroom. In order to understand teachers' perspectives, the in-depth interviews were carried out with teachers. A semi structured format of the interviews helped to determine teachers' views on the learning process and the key components in developing students' communicative competence. The findings indicate that the teachers understand the importance of affective variables and the way they impact the learner's readiness to engage in activities that will develop language proficiency. Humanistic approaches contribute to developing positive attitudes, establishing good relationships and thus increase language competency.

KEYWORDS: humanistic approach, foreign language teaching, social interaction, attitudes.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом Creative Commons
Ауторство-Некомерцијално Међународна 4.0 (CC BY-NC 4.0 |
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of
the Creative Commons Attribution-NonCommercial International 4.0 licence
(CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).