

Paunović, T. & S. Kitić. 2009. Individualizacija i diferencijacija u nastavi i ocenjivanju jezika, lingvističkih disciplina i metodike nastave jezika. U Vučo, J. & B. Milatović (Ur.) *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa Individualizacija i diferencijacija u nastavi jezika i književnosti*, Nikšić, 19. i 20. jun 2008, pp 415-430. Nikšić: Filozofski fakultet i Univerzitet Crne Gore.

Tatjana Paunović, Univerzitet u Nišu
Slobodanka Kitić, Univerzitet u Novom Pazaru

Individualizacija i diferencijacija u nastavi i ocenjivanju jezika, lingvističkih disciplina i metodike nastave jezika

Rezime

Individualne razlike igraju značajnu ulogu u svim aspektima učenja i nastave jezika, kako drugih/ stranih, tako i maternjeg. Zato individualizacija i diferencijacija moraju da budu deo svih aspekata procesa učenja i predavanja jezika, uključene kako u planiranje kurseva, izbor nastavnih sadržaja i izbor metoda rada, tako i u ocenjivanje kompetencija i postignuća učenika. U ovom radu, autorke najpre razmatraju prethodna istraživanja uloge različitih individualnih faktora u učenju jezika, a zatim nude tri konkretna primera načina na koji se individualizacija i diferencijacija mogu uključiti u nastavu i ocenjivanje jezika, lingvističkih disciplina i metodike nastave jezika na univerzitetskom nivou. Konkretna iskustva koja one iznose ilustruju i značaj i pozitivne efekte individualizacije i diferencijacije za podsticanje motivacije, pozitivnih stavova i postignuća studenata.

Gljučne reči: nastava i učenje jezika, individualni faktori, individualizacija i diferencijacija, nastava na tercijarnom nivou, evaluacija

"To respect the many differences between people"
Howard Gardner

Uvod

Poštovanje jedinstvenosti i neponovljivosti svakog ljudskog bića osnovni je zahtev u obrazovanju i vaspitanju. Pod individualizacijom i diferencijacijom u nastavi podrazumeva se upravo poštovanje ove jedinstvenosti i neponovljivosti, svest i briga o individualnim faktorima od značaja za nastavu i učenje, i stvaranje prostora za iskazivanje individualnih razlika na kreativan i koristan način. Ovo shvatanje, na primer, u osnovi je principa stavljanja učenika u središte procesa nastave (*student-centered teaching*), i fokusira se na učenje umesto na predavanje (*learning vs. teaching*).

Na značaj individualnih faktora u učenju jezika – kako drugih/ stranih tako i maternjeg u formalnom obrazovanom okruženju – ukazivalo se još od sredine prošlog

veka, naročito u okviru komunikativnog pristupa od devedesetih godina. Individualni faktori su izuzetno brojni i složeni, pa se decenijama vodi živa polemika o različitim modelima koji bi ih opisali, objasnili njihov uticaj na proces učenja jezika, i ukazali na relevantnost rezultata istraživanja za konkretnu nastavnu praksu (npr. Ellis 1997b; Larsen-Freeman 2000, Ehrman, Leaver and Oxford 2003; Dornyei 2005). Međutim, bez obzira na različite pristupe, shvatanja i teorijske okvire, danas, u ponešto izmenjenom kontekstu shvatanja učenja jezika, neosporno preovlađuje uverenje da su individualni faktori u učenju jezika toliko značajni da se individualizacija i diferencijacija moraju uključiti u sve aspekte nastave – u planiranje kurseva, kroz izbor nastavnih sadržaja i metoda rada, ali i u ocenjivanje kompetencija i postignuća učenika, na svim nivoima.

Individualni faktori utiču na sve jezičke aktivnosti (receptiju, produkciju, interakciju i medijaciju), a individualne razlike očigledne su u svim domenima upotrebe jezika - privatnom, obrazovnom, profesionalnom, ili javnom (*Common European Framework of Reference for Languages*, CEF 2001:14-15). Individualne razlike značajne su za sve aspekte generalnih kompetencija učenika, i kada je u pitanju opšte, deklarativno znanje (*savoir*), a i kada se radi o sociokulturnom znanju, inperpersonalnim relacijama, neverbalnoj komunikaciji, ili interkulturnoj svesti. Individualne razlike dolaze do izražaja i kada je u pitanju egzistencijalna kompetencija (*savoir etre*) i sposobnost za učenje (*savoir apprendre*) (CEF 2001:101).

U komunikativnom pristupu (*communicative approach*) nastavi jezika centralno mesto pripada upravo individualnim faktorima koji mogu uticati na proces učenja ili na njegove rezultate (up. Clément 1980; Savignon 1991; Larsen-Freeman 1991; Brown 1991; Ellis 1997a; Hinkel 2006; Kumaravadivelu 2006). Komunikativna kompetencija, kako je definiše *Zajednički evropski referentni okvir za jezike* (CEF 2001) uz jezičku kompetenciju obuhvata još i sociolingvističku i pragmatsku kompetenciju, a svaka predstavlja složeni kompleks elemenata. Tako lingvistička kompetencija ne podrazumeva samo opseg i kvalitet jezičkog znanja (fonoloških elemenata, leksičkih jedinica, gramatičkih konstrukcija), već i kognitivnu organizaciju podataka i dostupnost i brzinu aktivacije znanja. Sociolingvistička kompetencija obuhvata poznavanje društvenih konvencija i jezičke kodifikacije društvenog ponašanja (npr. pravila učtivosti, odnose među polovima ili generacijama) i svest o tome u kojoj prilici i prema kojim relacijama će se određeni komunikativni odgovor smatrati prikladim. Isto tako, pragmatska kompetencija podrazumeva svest o

funkcionalnoj upotrebi jezičkih sredstava i njihovu adekvatnu upotrebu (npr. govornih činova, jezičkih funkcija, scenarija interakcije i si.), kao i vladanje osnovnim aspektima strukture diskursa kao što su kohezija i koherentnost, ili sposobnost da se identifikuje tip diskursa ne samo u neutralnim već i u specifičnim kontekstima, kao što je humor ili ironija (CEF 2001: 13).

U svim aspektima ovako definisane komunikativne kompetencije individualni faktori i individualne razlike između učenika imaju izuzetno veliki značaj. Štaviše, iz još šire kritičke perspektive razvijene nakon komunikativnog pristupa, uz pomeranje težišta sa kognitivnih na socio-kulturne aspekte učenja i nastave jezika, individualizacija i diferencijacija dobijaju još veći značaj.

Istraživanje individualnih faktora

Predmet brojnih istraživanja, kako tokom devedesetih godina prošlog veka, tako i danas, jesu opšti individualni faktori koji utiču na uspeh i nivo postignuća učenika, kao što je uzrast na kome je započelo učenje jezika ili dužina učenja. Ali, i lični faktori i razlike, teže dostupni empirijskom ispitivanju, nesumnjivo igraju jednako važnu ulogu, pa su brojne studije posvećene razlikama u domenu stilova i strategija učenja, ili afektivnim varijablama u učenju jezika (npr. Clément, Gardner and Smythe 1980; Skehan 1991; Scarcella and Oxford 1992; Dörnyei 1994, 2001b, 2003; Gardner 2007, 2008; i mnogi drugi; up. Ehrman, Leaver and Oxford 2003).

U ranim istraživanjima, individualnim razlikama od značaja smatra se sve što može uticati na kompetenciju "shvaćenu u smislu socijalne interakcije" (Savignon 1991: 263), na temeljima Ostinove teorije govornih činova (Austin 1962), Halidejeve funkcionalne perspektive (Halliday 1973) i Hajmzove teorije komunikativne kompetencije (Hymes 1972, prema Kumaravadivelu 2004:60). I ranija i novija istraživanja, bilo da prihvataju neke distinkcije ili ne – kao što je, na primer, razlika između faktora koji se tiču nivoa postignuća i onih koji se tiču različitih individualnih 'puteva učenja' (*rate vs. route*, Ellis 1986: 99), ili distinkcija između ličnih (*personal*) i opštih (*general*) individualnih faktora (Ellis 1986:100) – u svakom slučaju ističu duboku složenost individualnih faktora, i činjenicu da oni istovremeno obuhvataju socijalne, afektivne i kognitivne aspekte koji se moraju imati u vidu i u teorijskim razmatranjima, i u empirijskim istraživanjima, i u konkretnoj primeni u nastavi.

Među najuticajnijim individualnim faktorima svakako su različiti tipovi inteligencije, ispitivani i opisivani u okviru *teorije višestrukih inteligencija (multiple*

intelligences, MI, Gardner, H. 1983, 1999; Berman 1998, 2001). Uvažavajući i značaj socio-kulturnih faktora, Gardner definiše inteligenciju širokim zahvatom – to je "bio-psihološki potencijal da procesiramo informacije koje se mogu aktivirati u nekom kulturnom miljeu da bismo rešavali probleme i stvarali proizvode koji imaju vrednost u datoj kulturi" (Gardner, H. 1999: 34). Primena modela različitih vrsta inteligencije (verbalno-jezička, logičko-matematička, telesno-kinestetička, introspektivna, interpersonalna, vizuelno-prostorna, muzičko-ritmička) u nastavi i obrazovnom sistemu omogućuje da svaki učenik razvije svoje potencijale, da se sadržajima pristupa na nove i raznovrsne načine, i da se, jednom rečju, obrazovanje "učini ličnim" (Gardner, H. 1999). Stoga se brojni autori bave različitim mogućnostima primene teorije višestrukih inteligencija u učionici (Armstrong 2000; Larsen-Freeman 2000; Bernaus et al. 2004; Jensen 2005; Moseley et al. 2006).

Kako je isticao još Elis (Ellis 1986), među učenicima postoje ogromne razlike u opažanju, konceptualizaciji, organizovanju, pamćenju i korišćenju informacija (holistički/ analitički tip, zavisni/ nezavisni tip, socijalno osetljiv/ neosetljiv tip itd.), a i faktori ličnosti takođe imaju nesumnjiv značaj (npr. ekstrovertni/ introvertni tip, socijalne veštine, inhibicije; Ellis 1986: 121). Stoga su brojne studije posvećene razlikama u stilovima učenja (*learning styles*) (auditivni, vizuelni, taktilni, ili kinestetički) i strategijama učenja (*learning strategies*) kao što su kognitivna, meta-kognitivna, ili socijalno-afektivna (up. Oxford 1990; Anderson 1991). Neka istraživanja posvećena su mogućem transferu strategija učenja iz prvog u drugi/ strani jezik i ispitivanju strategija specifičnih za jedan jezik (Healy and Bourne 1998), dok druga posebno ističu značaj odnosa različitih stilova učenja i stilova predavanja. Na primer, Felder i Henriques (Felder and Henriques 1995) zaključuju:

"Učenici uče na mnogo različitih načina – gledanjem i slušanjem, razmišljanjem i delanjem, logičkim rezonovanjem ili intuitivno, memorizacijom ili vizuelizacijom. A razlikuju se i metodi predavanja. Neki nastavnici predaju, drugi demonstriraju ili diskutuju. Neki se fokusiraju na pravila, drugi na primere; neki naglašavaju memorisanje, a drugi razumevanje. Koliko će jedan učenik naučiti na času zavisi delom od njegove urođene sposobnosti i prethodne pripremljenosti, ali i od kompatibilnosti njegovog ili njenog karakterističnog pristupa učenju, i nastavnikovog pristupa predavanju" (Felder and Henriques 1995:21).

Veliki broj istraživanja bavi se afektivnim individualnim faktorima, kao što su anksioznost (*anxiety*), sposobnost za učenje jezika (*aptitude*), stavovi prema jeziku, prema nastavniku ili prema samom procesu učenja, kao i motivacija (up. Dulay, Burt

and Krashen 1982; Oxford MacIntyre and Gardner 1991a,b, 1994a,b; Gardner and MacIntyre 1991, 1995; MacIntyre, Noel and Clement 1997; Dörnyei and Otto 1998; Gardner 2000, 2001, 2005, 2007, 2008; Dörnyei 2001, 2003, 2005; Takada 2003). Na primer, već najranija istraživanja u domenu 'dinamike grupe' pokazala su da individualni faktori kao što su zabrinutost, strah, kompetitivnost, slika učenika o sebi ili emocionalni odgovor mogu da podstiču, ili pak ometaju učenje (Mc Donough 1978; Bailey 1983). Kako ističe Elis, dok neki učenici vole da im se ostavi prostora da prate sopstvene puteve učenja, drugi vole da svi zadaci budu čvrsto strukturisani (Ellis 1986:103). Isto tako, učenici ne vole rigidnost u korišćenju materijala ili udžbenika, već više vole raznovrsne materijale i mogućnost da ih koriste na načine koje sami izaberu (Mc Donough 1978).

Još su brojnija istraživanja posvećena faktoru motivacije. Od Roberta Gardnera i njegovog socio-edukacionog modela (Gardner 1985, 1988; 2006; 2007), ili Klementovog modela društvenog konteksta (*socal context model*; Clement 1980) do današnjih dana (up. Bernaus and Gardner 2008), motivacija učenika, tehnike za podsticanje motivacije, percepcija i stavovi učenika i relacije ovih faktora sa uspešnim učenjem predmet su brojnih studija, kako u psihologiji obrazovanja, tako i u oblasti usvajanja drugog/ stranog jezika i istraživanju nastave jezika (npr. Betoret 2007; Hwu 2007; Araz and Sungur 2007; You and Jia 2008; Safar and Kormos 2008; Rahimi riaz and Saif 2008; Chapelle and Heift 2009; Kim 2009; Kong 2009, da spomenemo samo neke). Mnoga od ovih istraživanja posvećena su pitanju merljivosti afektivnih varijabli u učenju drugog/ stranog jezika (Gardner, Day and MackIntyre 1992; Gardner and MacIntyre 1993). Iako različita po koncepciji, teorijskim pristupima i metodologiji, brojna istraživanja već godinama na različite načine potvrđuju Gardnerovu tvrdnju da "pozitivni stavovi i motivacija olakšavaju učenje, dok anksioznost otežava proces učenja" (Gardner, Day and Macintyre 1992: 198), mada su u suštini relacije indirektno i veoma složene (up. Gardner 2007:14).

Kritički pristup i individualni faktori u učenju jezika

Tokom protekle dve decenije, sa promenom shvatanja (globalnog) socio-kulturnog konteksta učenja jezika, menjalo se i shvatanje nekih osnovnih pojmova. Kanagaraja (Canagarajah 2006:5) ističe da je, petnaest godina nakon utemeljenja principa stavljanja učenika u središte procesa učenja (Brown 1991), došlo do "fundamentalnih promena u načinu na koji sagledavamo i sprovodimo u delo svoju

profesiju", te da danas moramo da se "orijentišemo prema svojim učenicima na preciznije definisane načine, uzimajući u obzir njihove raznolike kontekste učenja i raznovrsne potrebe" (Canagarajah 2006:14). Danas nastava jezika podrazumeva korak dalje od "komunikativne, kooperativne nastave u kojoj je učenik u središtu interesovanja" i u kojoj je on partner u "kooperativnom poduhvatu" (Brown 1991:255). Sa jedne strane, još više pažnje poklanja se faktorima koji su isticani kao značajni i u prethodnom periodu (integrisanje veština, razvoj višestrukih kompetencija unutar komunikativne kompetencije i sl.), ali, sa druge strane, danas su u fokusu i nova, drugačija shvatanja, na primer, "shvatanje motivacije i usvajanja u smislu društvene participacije i konstrukcije identiteta, u smislu građenja metoda odozdo nagore, na temeljima generativne heuristike, u smislu proširivanja našeg shvatanja ocenjivanja, uz uvažavanje formativne evaluacije (*formative assessment*)" (Canagarajah 2006: 9).

Prekretnicom u ovom trendu promena često se smatraju ideje Ferta i Vagnera (Firth and Wagner 1997, 2007), koji, kako ističe i Kramš (Kramsch 2002), naglašavaju potrebu da se kognitivna perspektiva usvajanja jezika upotpuni socio-kulturnim aspektom (Vygotsky 1978). I Larsen-Frimen (Larsen-Freeman 2002:34), ističe potrebu za "ravnotežom između socijalnog i kognitivnog" u ovom smislu, budući da su "razlike između ova dva ontološka stanovišta uzrok potpuno različitom shvatanju procesa učenja"(Larsen-Freeman 2002: 37). Ona stoga predlaže neku vrstu integracije kroz ono što naziva "teorijom haosa i kompleksnosti" (*chaos/ complexity theory*, Larsen-Freeman 2002). Sličnu potrebu za integracijom, ili bar "multidisciplinarnom ravnotežom" naglašavaju i Elis (2000) i Blok (2003).

Kada se radi o motivaciji kao individualnom faktoru od uticaja, mnogi autori ističu i potrebu da se predefiniše Gardnerova distinkcija između integrativne i instrumentalne motivacije (Gardner and Lambert 1972), ili Braunova distinkcija između poželjne intstrinzične i manje poželjne ekstrinzične motivacije (Brown 1991: 247), naročito u formalnom obrazovnom miljeu. Ove distinkcije činile su temelj shvatanja učenja jezika kao autonomnog i iskustvenog (*experiential*) učenja, koje počiva na konceptu "osposobljavanja" učenika (*empowerment*) (Brown 1991:249), kroz razvijanje strategija kritičkog mišljenja i rešavanja problema.

Danas, pak, shvatanje učenja jezika ide korak dalje, i umesto strategije kritičkog mišljenja u središte pažnje stavlja najšire shvaćenu kritičku analizu i kritičku praksu, kao "refleksivni kontekst koji od učenika traži da svoje sopstveno mišljenje

odmerava prema stvarnosti, da preispituje sopstvene predrasude i pristrasnosti, svoju društvenu i istorijsku poziciju" (Canagarajah 2006: 16). Ova temeljna shvatanja kritičke pedagogije (*Critical Pedagogy*) imaju sve više uticaja na polje nastave i učenja jezika, mada, kako ističe Kanagaraja, ne nude nastavnicima "lake i spremne odgovore" – i oni sami moraju da uče od svojih učenika, i da "razvijaju aktivan odnos prema procesu i kontekstu učenja jezika" (Canagarajah 2006: 17).

Stoga se danas sve šire prihvata stanovište da sociokulturni faktori na najrazličitije načine utiču na motivaciju i "osposobljavanje" (*empowerment*) učenika da ostvari svoje ciljeve, te da je motivacija znatno složeniji individualni faktor, jer može biti "višestruka, kontradiktorna, i promenljiva" (Canagarajah 2006:14). Zato se motivacija sagledava holistički, kroz psihološku ali i sociološku prizmu, u kontekstu oblikovanja identiteta i društvene interakcije unutar različitih "zajednica delanja" (*communities of practice*) (Zuengler and Miller 2006).

Potrebu za "kritičkim preokretom" u shvatanju učenja i nastave jezika, pored Eli Hinkel (2006:110,115) i Dženifer Dženkins (Jenkins 2006), poetskim jezikom opisuje i Kumaravadivelu (Kumaravadivelu 2006):

"Tokom 1990-ih, došlo je i u profesiji podučavanja engleskog kao stranog jezika do kritičkog zaokreta. TESOL je bio verovatno poslednja od akademskih disciplina na polju humanističkih i društvenih nauka koja je postala 'kritička'. Jednostavno rečeno, 'kritički zaokret' znači povezivanje reči sa svetom oko nas ("*connecting the word with the world*"). On podrazumeva da prepoznamo jezik kao ideologiju, ne samo kao sistem. On podrazumeva proširivanje obrazovnog prostora tako da obuhvati socijalnu, kulturnu i političku dinamiku upotrebe jezika, a ne samo ograničene domene fonološke, sintaktičke i pragmatičke upotrebe jezika. On podrazumeva shvatanje da učenje i nastava jezika ("*language learning and teaching*") obuhvataju više od učenja i nastave samog jezika. ("*learning and teaching language*"). Kritički zaokret znači stvaranje kulturnih oblika i zainteresovanog znanja koje daje značenje proživljenom iskustvu nastavnika i učenika" (Kumaravadivelu 2006:70).

Još jedan važan aspekt ovih promena odnosi se na evaluaciju u nastavi jezika, gde se, takođe, ističe potreba za "prihvatanjem kritičke perspektive u testiranju" (Shohamy 2001; Leung and Lewkowicz 2006:224), odnosno za "demokratizacijom procesa ocenjivanja", kako bi i nastavnici i učenici mogli da aktivno učestvuju u sprovođenju evaluacije (up. Larsen-Freeman 2000).

U kontekstu razmatranja "etike i društvenih i obrazovnih posledica evaluacije, kako za pojedinačne studente tako i za institucionalnu praksu i obrazovnu politiku" (Leung and Lewkowicz 2006:224), sve veći značaj pridaje se alternativnim oblicima evaluacije, kao što je formativna evaluacija – kontinuirano ocenjivanje učenika na

osnovu aktivnosti na času (*classroom-based formative assessment*), ili kroz portfolio (Leung and Lewkowicz 2006: 226). Cilj je "pomoći studentima da postanu svesni svojih strategija učenja, da ih analiziraju i utvrde koje od njih im najviše koriste u različitim situacijama, kao i da zatim razviju nove strategije, ili da usavrše postojeće, da bi postali uspješniji učenici"; razvijanje svesti o strategijama "pomaže učenicima da postanu efikasniji u učenju i da uče čitavog života" (Jakobs and Farrel 2001: 9). Pri tom je značaj alternativnih metoda ocenjivanja, kao što su, prema Jakobsu i Farelu, i "protokoli razmišljanja naglas" (*think aloud protocols*) ili portfolio (Jakobs and Farrel 2001: 10), u tome što su usmereni na proces, a ne na proizvod, dok alternativni načini evaluacije, kao što je ocenjivanje od strane drugih učenika (*peer assessment*) ili korišćenje grupnih zadataka za ocenjivanje (*group task assessment*) ističu značaj socijalne prirode procesa učenja (Jakobs and Farrel 2001: 10).

Kako se može videti, ovakve promene u shvatanju procesa učenja, uloge nastavnika i uloge učenika, predstavljaju oblast u kojoj individualne razlike i individualizacija i diferencijacija dobijaju sve veću težinu i sve veći značaj.

Individualne razlike u nastavi i učenju jezika na tercijalnom nivou

Imajući sve ovo u vidu, prirodno je da individualizacija i diferencijacija najveći značaj moraju imati na tercijalnom nivou, na studijama jezika, gde se radi o obrazovanju budućih nastavnika i stručnjaka koji će se profesionalno baviti jezikom. U ovom kontekstu, više autora se bavi analizom različitih individualnih faktora i značajem individualizacije. Na primer, problemom stavova, motivacije i različitih predstava o studiju jezika bavi se O'Donel (O'Donnell 2003), na konkretnom primeru japanskih univerziteta, dok Mozli i dr. (Moseley et al. 2006) nude praktične savete i preporuke kako studentima tako i nastavnicima, i onima koji oblikuju nastavne programe i obrazovnu politiku.

Kada je reč o dosadašnjim iskustvima u Srbiji, koliko je nama poznato, ne postoje sistematska ispitivanja načina na koji su individualni faktori i individualne razlike uključeni u studijske programe, nastavne programe pojedinačnih predmeta i načine evaluacije na studijama jezika. Svakako, imajući u vidu dosadašnja istraživanja u drugim sredinama tokom proteklih nekoliko decenija, jasno je da bi jedan od ciljeva reforme studija jezika na tercijalnom nivou i u Srbiji moralo biti značajnije uključivanje individualizacije i diferencijacije u organizaciju kurseva. U programe kurseva, metodologiju rada i evaluaciju studentskih kompetencija i postignuća trebalo

bi uključiti alternativne pristupe, aktivnosti i oblike evaluacije zasnovane na individualizaciji i diferencijaciji.

To nije lako, ali je moguće. Kako ćemo pokazati kroz nekoliko konkretnih primera, reformisani način rada u skladu sa principima Bolonjske konvencije u velikoj meri omogućuje da se i kroz organizaciju nastave, nastavne aktivnosti i način ocenjivanja uvažavaju individualni faktori od značaja i ostavi dovoljno prostora za kreativnu i produktivnu realizaciju individualnih razlika među studentima.

Primer 1 – kursevi iz engleskog jezika

Savremeni engleski jezik 1 prvi je u nizu kompleksnih predmeta koji predstavljaju okosnicu studija jezika. U kurikulumu Departmana za anglistiku u Nišu ovo je obavezan predmet koji nosi 8 kredita, i zastupljen je sa ukupno 8 časova nedeljno, dva u formi predavanja i 6 kroz raznovrsne lektorske vežbe. U oblikovanju nastavnog programa za ovaj predmet imali smo na umu osnovni princip, da je student u centru obrazovnog procesa, da je fokus na učenju, a ne na predavanju, i da je neophodno diferencirati i individualizovati i aktivnosti i načine ocenjivanja. Valja napomenuti, međutim, da se u ovako definisanom okviru od svakog studenta očekuje i da nosi deo odgovornosti za svoje učenje – da prati i procenjuje svoj napredak, ocenjuje svoj rad i bude svestan svojih ciljeva i načina na koje ih može dostići.

Od individualizovanih aktivnosti na ovom kursu, želimo da istaknemo dve koje smatramo najznačajnijim: *Portfolio studenta* i *Mini-prezentacije*.

Portfolio studenta obuhvata dva tipa zadataka koje studenti rade van časova – mesečne i nedeljne zadatke. Mesečni zadaci (tri puta u toku kursa) obuhvataju dve vrste pisanih zadataka. Jednu od njih nazvali smo 'Razmišljanje o sebi' (*Reflexion sheet*). Od studenta se očekuje da jednom u toku meseca sebi postavi pitanja kao što su 'Kakav sam ja student?' (*What kind of student am I?*) ili 'Da li se promenio moj stav prema...?' (*Have I changed my attitude to...?*). Cilj ovih zadataka je da kod studenata razviju aktivan kritički odnos i prema sebi - naviku da preispituju svoje stavove, mišljenja, ali i svoj odnos prema učenju, prema jeziku, da procenjuju svoje slabe i jake strane, da razvijaju svest o sopstvenim stilovima i strategijama učenja, da prate svoj napredak i promene u svojim kompetencijama. Razvijanje svesti o sopstvenoj kompetenciji, naročito o sopstvenim slabostima, nedostacima, ali i uspesima i kvalitetima, pokazalo se vrlo značajnim za bolje napredovanje studenata (up. Jacobs and Farrel 2001, Leung and Lewkowicz 2006). Autorefleksija se pokazala kao veoma

efikasan motivacioni faktor, i doprinosila je spremnijem preuzimanju odgovornosti za svoje napredovanje, ali i razvijanju pozitivne slike o sebi, a samim tim i smanjivanju anksioznosti i stresa (up. Canagarajah 2006; Gardner 2007), te razvijanju pozitivnih stavova prema učenju i prema predmetu učenja. O svemu ovome svedočili su sami studenti u svojim mesečnim izveštajima za portfolio.

Drugu vrstu mesečnog portfolio zadataka nazvali smo 'Izveštaj' (*Report sheet*). Jednom u toku meseca, od studenata se tražilo da sebi odgovore na pitanje 'Šta sam uradio/ uradila za svoj engleski jezik ovog meseca?' (*What have I done?*). Ovaj zadatak pokazao se značajnim za studente na samom početku studija, koji nemaju naviku da samostalno procenjuju i prate sopstveni rad, već su navikli da se u najvećoj meri oslanjaju na nastavnika. Ova aktivnost, stoga, značajno doprinosi preuzimanju aktivne uloge u učenju i odgovornosti za postizanje sopstvenih ciljeva. Pored toga što, takođe, doprinosi i razvijanju pozitivne slike o sebi, kada student postane svestan da je uradio veliki i važan deo posla u proteklom periodu, što pospešuje i motivaciju za dalji rad i pozitivan odnos prema učenju, ova aktivnost je značajna jer pomaže u artikulisanju kriterijuma za samoocenjivanje (up. Leung and Lewkowicz 2006).

Za ovaj zadatak predvideli smo i varijaciju koju smo nazvali 'Šta se popravilo?' (*What have I improved?*), ako student želi da se usredsredi na konkretne aspekte svoje kompetencije umesto na količinu uloženog rada. Individualne varijacije ovog zadatka realizovane su, od strane nekih studenata, kao neka vrsta dnevnika rada, ili dnevnika zapažanja o pojedinačnim jezičkim veštinama ili aspektima jezičke kompetencije – čitanje, pisanje, govorenje, slušanje, gramatičke konstrukcije ili vokabular. Ova aktivnost je značajna jer omogućuje studentu da se fokusira na one aspekte svoje kompetencije koji su za njega ili nju značajni, teški ili problematični, i u još većoj meri pomaže u razvijanju kriterijuma za samoocenjivanje.

Drugi tip portfolio zadataka bili su Nedeljni zadaci (10 puta u toku kursa), posvećeni radu na konkretnom jezičkom materijalu, organizovanom kroz veštine čitanja i slušanja – 'Izveštaj o čitanju' i 'Izveštaj o slušanju' (*Reading report, Listening report*). Svake nedelje od studenta se očekuje da nađe jedan članak na engleskom jeziku iz časopisa po izboru (štampanog ili elektronskog, internet izdanja) i da ga obradi na način koji želi. Neki studenti, ako smatraju da im je to najkorisnije, naprosto prepričaju članak u svom izveštaju; drugi, pak, naprave listu zanimljivih leksičkih ili gramatičkih detalja; a neki studenti se fokusiraju na razumevanje teksta i anлізу ideja iz članka, što mogu iskoristiti da polemišu sa idejama i stavovima, iznesu svoja

mišljenja i slično (u skladu sa deskriptorima za nivo B2+, CEF 2001). Ovi zadaci, u biti, predstavljaju domaći zadatak koji od studenta zahteva da radi na svom engleskom jeziku, a način, aspekti i konkretni materijali u potpunosti su diferencirani i individualizovani.

Nedeljni zadaci slušanja imali su isti cilj, osim što je fokus bio na govornom umesto na pisanom jeziku. Koristeći audio ili video materijale po sopstvenom izboru studenti su provodili određeno vreme svake nedelje (najamnije pola sata) slušajući kako se engleski koristi u autentičnim situacijama. Izveštaj za portfolio mogao je biti napisan u bilo kom obliku – u vidu dnevnika, ili liste opažanja, ili na bilo koji način koji student izabere. Za zadatak su mogli koristiti svoje omiljene serije, video klipove sa YouTube-a, filmove, muzičke spotove, pa je ovaj zadatak, po oceni studenata u evaluaciji na kraju kursa bio najomiljeniji

Portfolio studenata nastavnik i saradnici pregledali su dva puta u toku kursa. Značajno je napomenuti da se zadaci za portfolio ne ocenjuju po kvalitetu, niti nastavnik 'ispravlja' i komentariše pisane dokumente u portfoliju. Cilj je da student u potpunosti samostalno vodi ovu aktivnost, da sam procenjuje nivo i kvalitet ranije urađenih zadataka kada im se vrati posle nekog vremena. Stoga su sve portfolio aktivnosti suštinski individualizovane i diferencirane prema ličnosti svakog studenta.

Mini-prezentacije su predstavljale drugu potpuno individualizovanu aktivnost, ali, za razliku od Portfolia, ona je realizovana na času. Na svakom času predavanja, deset minuta na početku ili na kraju časa, u zavisnosti od plana i organizacije za datu nedelju, odvojeno je za studente koji su se dobrovoljno prijavili prethodne nedelje da naprve svoju mini-prezentaciju. Na početku kursa, na zid učionice postavljen je poster sa datumima časova za celi semestar, i ponuđenim kolonama za tri vrste aktivnosti, i studenti bi se svake nedelje upisali za narednu ili neku kasniju nedelju za onu aktivnost koju izaberu. Ponuđene su bile aktivnosti tipa 1) *Show and tell* – prezentacija o nečemu što student voli, smatra značajnim ili želi da podeli sa grupom (crteži, istorija filma, poezija, igračke...); 2) *My favourite song lyrics* – student pripremi svoju omiljenu pesmu i *handout* sa tekstom pripremljenim kao neka vrsta jezičkog vežbanja – to može biti zadatak slušanja i popunjavanja praznina rečima koje nedostaju, ili odgovaranje na pitanja, ili bilo koja druga jezička vežba, ali je važno da ova aktivnost uvek bude praćena razgovorom, diskusijom u kojoj studenti razgovaraju o pesmi koju su slušali; 3) *Grammar trifles + vocabulary odds & ends* (članovi, predlozi, frazali, adverbijali, vremena, vokabular rok muzike...) student može da

odabere bilo šta iz jezika što smatra lepim, teškim ili važnim, i da to prezentira grupi. Način prezentovanja je potpuno individualizovan, a nastavnik pruža tehničku pomoć samo ako to student zatraži (kopiranje, projektor, slike ...).

Mini-prezentacije bile su omiljena vrsta aktivnosti na kursu *Savremeni engleski jezik 1* već dve školske godine. Ova aktivnost posebno je značajna za dinamiku grupe, jer doprinosi upoznavanju, zbližavanju i stvaranju kreativne i kooperativne atmosfere, a studentima pruža priliku da iskažu one aspekte svoje ličnosti koje oni žele i smatraju važnim. Takođe, na posteru za ovu aktivnost stoje i koverta u koje drugi studenti mogu da ostave svoje ceduljice sa komentarima, pohvalama ili kritikama prezentacije koju su čuli, tako da student može da dobije anonimni feedback od kolega, što je značajno za razvijanje kriterijuma za evaluaciju i svoje performanse, i performanse kolega (*peer assessment*). U drugoj polovini kursa, kada se studenti priviknu na ovu vrstu aktivnosti, uvek ima više prijavljenih dobrovoljaca nego praznih termina.

U studentskoj evaluaciji na kraju kursa, mini prezentacije su bile izuzetno pozitivno ocenjena aktivnost, dok su portfolio zadaci ocenjeni kao prilično teški i zahtevni, što oni, zapravo, i jesu, jer od studenata zahtevaju da suštinski promene svoj odnos prema sopstvenom učenju.

Valja napomenuti da su 2007/2008 i na predmetu *Engleski jezik 3* (po nereformisanom nastavnom planu, sa 2 časa predavanja i 6 časova lektorskih vežbi), realizovane aktivnosti studenata van časova, kao mogućnost za sticanje 20% poena za konačnu ocenu. U organizaciji i koordinaciji nastavnika, i svesrdnu pomoć i angažovanost saradnika, studentima je ponuđeno da izaberu jedan od tri projekta, u skladu sa svojim ličnim sklonostima. Jedan je bio sastavljanje brošure Fakulteta na engleskom jeziku (*Faculty of Philosophy, University of Nis*). Drugi projekat bila je studentska predstava (skraćena i adaptirana verzija teksta *Much Ado About Nothing*), izvedena za sve studente Anglistike na kraju semestra, uz brojne pohvale, kako studenata, tako i nastavnika i saradnik. Treći projekat bile su studentske novine/magazin na engleskom jeziku, objavljen na sajtu Fakulteta, a koncepcija, dizajn i tekstovi bili su u potpunosti kreacija samih studenata. Cilj projekat je bio da prvenstveno da mogućnost studentima da iskažu sve svoje kreativne, jezičke i vanjezičke potencijale, sposobnosti i talente i daju svoj mali lični pečat i doprinos akademskom svetu kome pripadaju – što su u evaluaciji kursa studenti prepoznali i izuzetno pozitivno ocenili.

Primer 2 – lingvistički predmeti

Fonologija i govorni jezik izborni je predmet u trećem semestru studija, nosi 3 kredita i zastupljen je samo jedim časom predavanja i dva časa vežbanja. Ovaj kurs nastavlja se na obavezni kurs *Fonetika i fonologija*, ali se od njega u potpunosti razlikuje, prvenstveno stoga što obuhvata individualizovane aktivnosti koje se boduju za konačnu ocenu, ali i po tome što u značajnijoj meri uključuje samoevaluaciju i evaluaciju od strane kolega. Fokus kursa je ovladavanje veštinama neophodnim za govornu komunikaciju, a teorijski deo kursa, koji je zasnovan na prozodijskim karakteristikama kolokvijalnog govora, u potpunosti je u funkciji sticanja praktičnih veština.

Osim interaktivnih aktivnosti, centralno mesto na kursu imaju usmene prezentacije studenata. Prvo, čak 20% konačne ocene za ovaj predmet nose petominutne prezentacije studenata na času, koje se ocenjuju, a izvode se u parovima (*pair task assessment*). Studenti sami biraju temu prezentacije, iz gradiva sa prethodnog, obaveznog kursa. Sa kriterijumima za pripremanje i ocenjivanje prezentacija studenti su upoznati na prvom času. Studenti mogu koristiti različita audio i vizuelna pomagala u prezentacijama, ali fokus je na fluentnosti i veštini govorenja, kao i na veštini prezentiranja.

Posebno je značajno što prezentaciju studenta ne ocenjuju samo nastavnik i saradnik, već i sam prezenter, kao i čitava grupa studenata. Ocena nastavnika i saradnika (*teacher assessment*) nosi 70%, ocena samog prezentera 10%, i ocena kolega 20% ukupne ocene za prezentaciju. Nastavnik i saradnik procenjuju veštinu govorenja i fonološke elemente (20 poena), uspešnost i sigurnost u realizaciji prezentacije (4 poena), i temeljitost pripreme (6 poena). Kolege studenti ocenjuju dobre i loše strane prezentacije u skladu sa instrukcijama koje su svima poznate, i daju sugestije kako bi se prezentacija mogla učiniti boljom. Sam prezenter ocenjuje sebe na osnovu onoga šta je planirano, šta je realizovano uspešno a šta nije, i zbog čega.

Cilj ove aktivnosti je prvenstveno razvijanje komunikativne kompetencije, ne samo jezičko-fonološke, već i pragmatske i sociolingvističke. Aktivnost se pokazala veoma korisnom za pospešivanje motivacije studenata, zatim, za prevazilaženje negativnih stavova prema teorijskom gradivu i materijalima, kao i za razvijanje akademskih veština uopšte. Pri tom, ova aktivnost je u velikoj meri individualizovana, jer studenti sami biraju temu i način realizacije, uz poštovanje osnovnih zahteva.

Druga slična aktivnost na ovom kursu jeste sam završni usmeni ispit, koji se sastoji od samostalne petominutne prezentacije. Prezentacija se organizuje u skladu sa istim zahtevima kao i za one na časovima, i ocenjuje se na isti način, uključujući samoevaluaciju i evaluaciju od strane kolega. Razlika je u tome što studenti nisu ograničeni ni na koji način u izboru teme, a ova prezentacija u ukupnoj oceni učestvuje sa 30%.

Na kursu 2007. godine, studentska inventivnost i spremnost nadmašile su naša očekivanja – prezentacije su bile kreativno osmišljene i odlično realizovane, a bar deo zasluge svakako se može pripisati činjenici da su individualizovane aktivnosti, prilagođene ličnosti studenata, kao i alternativni način ocenjivanja, uticali na motivaciju i pozitivne stavove studenata, ali i na razvijanje njihovih kritičkih sposobnosti i kritičkog odnosa prema aktivnostima u kojima su učestvovali, kao smislenim u datom kontekstu (up. Armstrong 2000; Larsen-Freeman 2000; Jensen 2005; Moseley et al. 2006; Canagarajah 2006).

Primer 3 – Metodika nastave engleskog jezika

Kurs *Metodike nastave engleskog jezika* još jedan je primer kako se diferencijacija i individualizacija mogu uključiti u sve aspekte organizacije kursa. Prvo, to se čini u domenu sadržaja predmeta. U predviđenom gradivu, definisane su tri različite vrste sadržaja: pored obaveznog, tu su i dve vrste izbornih sadržaja – izbor između ponuđenih sadržaja, i pokrivanje sadržaja po sopstvenom slobodnom izboru. Time je u ovom domenu ostavljen širok prostor za raznovrsna interesovanja i individualne razlike studenata.

U pogledu metodologije rada, kurs nudi izbor studentima na četiri nivoa. Prvo, na samom času, studenti biraju između grupnog rada, rada u paru i individualnog rada, u skladu sa sopstvenim karakteristikama ličnosti, stilovima i strategijama učenja i sopstvenim preferencama. Drugo, kada su u pitanju domaći zadaci i učenje između dva časa, studentima se nudi širok izbor aktivnosti i sadržaja koje mogu da izaberu prema ličnim sklonostima. Treće, individualizacija i diferencijacija ključan su temelj za dve važne aktivnosti na ovom kursu, a to su *projekti* koje studenti biraju i rade (kod kuće i na času) i *prezentacije studenata*, takođe prilagođene individualnim preferencama studenata.

Konačno, i način evaluacije na ovom kursu, koji pored klasičnih pisanih testova obuhvata i brojne alternativne načine evaluacije (*modularno ocenjivanje*,

usmeni testovi, kontinuirana evaluacija), temelji se na principima individualizacije i diferencijacije (up. Canagarajah 2006). *Studentski portfolio, prezentacije i projekti* važne su aktivnosti kroz koje je evaluacija personalizovana i prilagođena individualnim razlikama između studenata.

Portfolio studenta pokazao se posebno značajnim, jer realizuje ideju konrinuiteta u radu i obuhvata celokupni rad studenta u toku semestra. Na kraju kursa, portfolio studenta je sadržao: sve domaće zadatke (*micro-teaching plans*); dnevnik hospitovanja koji obuhvata pet posmatranih časova u dimenzijama '*teacher, students, interaction, language materials, lesson structure*'; planove sa komentarima za četiri održana časa tokom hospitovanja (*self-reflection*); i plan ispitnog časa. Portfolio studenta svedoči o njegovom ili njenom razvoju od studenta do nastavnika jezika – mali zalog za buduću profesiju nastavnika. Naša iskustva sa ovom individualizovanom aktivnošću su zaista odlična, a jednako je značajno i to što ova aktivnost ne pospešuju rivalitet i kompetitivnost u grupi, jer student ne poredi sebe sa drugima, već sa samim sobom, tačnije, sa ciljevima koje za sebe definiše.

Portfolio se pokazao značajnim za podizanje (samo)svesti studenata o sopstvenom radu i napredovanju, i predstavljao je za njih vidljiv i opipljiv dokaz napretka u učenju. Portfolio se pokazao važnim instrumentom za samoevaluaciju, i za evaluaciju, ali predstavljao je i šansu da student napiše domaći i posle roka, i nauči propušteno. Konačno, studenti su imali mogućnost da u portfolio prilože i dodatni rad koji nije predviđen kursom, i time steknu dodatne poene za konačnu ocenu.

Jednako su se značajnim pokazale prezentacije studenata na temu po izboru, između ponuđenih: *Language acquisition and language learning – Krashen's hypotheses (Acquisition-learning hypothesis, Monitor hypothesis, Natural order hypothesis, Input hypothesis, and Affective filter hypothesis); Contrastive Analysis, interlanguage and Error Analysis; Language tests; Language games; MI theory, learning strategies and motivation; Language and culture; Common European Framework of Reference for Languages; Vygotsky, socio-cultural theory and co-operative learning.*

Prezentacije su organizovane kroz dve faze, pripremnu fazu (*same topic groups*) i prezentacije od 5, 10 i 30 minuta, i samu prezentaciju (*different topic groups*) od 5, 10 i 30 minuta, uz zahtev da finalna prezentacija bude praćena hendautom. Pre realizacije projekata, studentima su data osnovna uputstva o pripremi prezentacije, o savladavanju straha od javnog nastupa, neverbalnim aspektima

komunikacije, zahtevima za uspešnu prezentaciju, pripremu hendauta i slično.

Još jedan aspekt diferencijacije i individualizacije koji želimo da istaknemo je činjenica da je u evaluaciji studentskih projekata i prezentacija 10% poena nosila aktivnost studenta na času, 40% sama prezentacija, ali kroz sve tri forme evaluacije – *self-assessment*, *peer assessment*, *teacher assessment*; 30% poena nosili su napravljeni hendauti, koji su bili kako temeljni tako i kreativni i originalni; konačno, 20% poena nosio je završni test koji je obuhvatao sve prethodno pokriveno teme.

Studentska evaluacija nakon kursa pokazala je da nisu samo nastavnici bili zadovoljni postignutim, već i studenti – svi smo uživali, i svi smo puno naučili, i uspeh smo, makar u tom malom segmentu, da obrazovanje "učinimo ličnim" (Gardner, H. 1999).

Umesto zaključka

Na samom kraju, treba reći da i na tercijalnom nivou – možda upravo najviše na ovom nivou – ima nastavnika koji se protive individualizaciji i diferencijaciji, jer strahuju da, ukoliko se individualizuju aktivnosti, domaći zadaci, pa i način ocenjivanja, neće biti moguće realizovati ciljeve i predviđeni program kursa, što po njihovom uverenju vodi snižavanju akademskog nivoa i akademskog profila kurseva i studija uopšte. Naše iskustvo pokazuje suprotno. Naravno, to zavisi i od prirode kursa i gradiva, ali, ipak, verujemo da je uvek moguće naći bar neki domen, bar neki aspekt kursa, bar neke alternativne i formativne načine evaluacije, i bar neke aktivnosti koje bi dale prostora individualnim razlikama, individualnoj kreativnosti i individualnim prednostima studenata da se iskažu na način koristan za sve.

Jer, kako ističe Gardner (Gardner, H. 1999; Berman 2001:5), pravi izazov našeg milenijuma je pitanje da li ćemo uspeti da individualne razlike uključimo u nastavu i učenje jezika na suštinski način – da li ćemo uspeti da oblikujemo "individualno konfigurisano obrazovanje" (Berman 2001:5) – obrazovanje u kome se individualne razlike poštuju i ozbiljno shvataju, a nastava pruža priliku svakom pojedincu, i svakom 'okviru mišljenja' (*frame of mind*). Možda će se pokazati da su Gardnerove ideje doista bile vizionarske, i da će novi milenijum zaista biti "milenijum individue" – "ne u smislu sebičnosti, već u smislu ... poštovanja pojedinca" (Gardner, H. 1999:219).

Literatura

- Anderson, Neil J. (1991). Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing. *The Modern Language Journal*, Vol. 75, No. 4: 460-472.
- Araz, Gulsum and Semra Sungur (2007). The Interplay between Cognitive and Motivational Variables in a Problem-Based Learning Environment. *Learning and Individual Differences*, Vol. 7, No 4: 291-297.
- Armstrong, Thomas (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom*. 2nd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Austin, John. L. (1962). *How to do things with words*. London: Oxford University Press.
- Bailey, K.(1983). Completitiveness and anxiety in adult second language learning: looking *at and through* the diary studies. In *Classroom oriented Research in Second Language Acquisition* (Selkinger, H and M. Long Eds.). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Berman, Michael (1998). *A Multiple Intelligences Road to an ELT Classroom*. Carmarthen: Crown House Publishing.
- Berman, Michael (2001). *ELT Through Multiple Intelligences*. London: NetLearn Publications. Retrieved, Nov. 2006 from <http://www.netlearnpublications.com>
- Bernaus, Mercè, Masgoret, Anne-Marie, Robert C. Gardner and E. Reyes (2004). Motivation and attitudes toward learning languages in multicultural classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 1, 75-89.
- Bernaus, Mercè and Robert C. Gardner (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *The Modern Language Journal*, 92, iii, (2008): 388-401.
- Betoret, Fernando Domenech (2007). The Influence of Students' and Teachers' Thinking Styles on Student Course Satisfaction and on Their Learning Process. *Educational Psychology*, Vol. 27, No 2: 219-234.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Washington, D.C.:Georgetown University Press.
- Brown, H. D. (1991). TESOL at twenty-five: What are the issues? *TESOL Quarterly*, 25: 245–260.
- Canagarajah, A. Suresh. (2006). In This Issue. *TESOL Quarterly*, Vol. 40, No 1 (March 2006): 5-6.
- Canagarajah, A. Suresh. (2006). TESOL at Forty: What Are the Issues? *TESOL Quarterly*, Vol. 40, No 1 (March 2006): 9-34.
- Chapelle, Carol A. and Trude Heift. (2009). Individual Learner Differences in CALL: The Field Independence/Dependence (FID) Construct. *CALICO Journal*, Vol. 26, No 2: 246-266.
- Clément, R. (1980). Ethnicity, Contact and Communicative Competence in a Second Language. In *Language: Social Psychological Perspective* (H. Giles, W. P. Robinson and P. M. Smith Eds.), 147-154. Oxford: Pergamon Press.
- Clément, R., Gardner, R. C. and P. C. Smythe (1980). Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 12: 293-302.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg and Cambridge: Council of Europe - Council for Cultural Co-operation, Educational Committee, Modern Language Division and Cambridge University Press. 2001.
- Dörnyei, Zoltan (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78: 273-284.
- Dörnyei, Zoltán (2001a). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21:43-59.
- Dörnyei, Zoltan (2001b). *Teaching and Researching Motivation*, Harlow, England: Longman.
- Dörnyei, Zoltan (2003). Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. *Language Learning*, Vol 53 Issue S1(2003): 3-32
- Dörnyei, Zoltan ed.(2003). *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*. Malden and Oxford: Blackwell.
- Dörnyei, Zoltan (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. and I. Otto (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4: 43-69.
- Dulay, H., M. Burt and S. Krashen (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Ehrman, Madeline E., Betty Lou Leaver and Rebecca L. Oxford. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, Volume 31, Issue 3: 313-330.
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

- Ellis, R. (1997a). *Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997b). *SLA research and language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research* 4, 193–220.
- Felder, Richard M. and Eunice R. Henriques. (1995). Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals* 28 (1): 21–31
- Firth, Alan and Johannes Wagner (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81, 285–300.
- Firth, Alan and Johannes Wagner (2007). Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. *Modern Language Journal*, Vol. 91, No 5: 800-819.
- Gardner, Howard. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, Robert C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, Robert C. (1988). The socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings and issues. *Language Learning*, 38, 101-126.
- Gardner, Robert C. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41, 10-23. Retrieved Dec. 2008 from www.uoguelph.ca/~psystats/readings_3380/gardner%20article.pdf
- Gardner, Robert C. (2001). Integrative motivation and second language learning: practical issues. *Journal of Foreign Language Education and Research*, 9, 71-91.
- Gardner, Robert C. (2005). Motivation and attitudes in second language learning. *Encyclopedia of Language and Linguistics*, (Second Edition). Oxford, UK: Elsevier
- Gardner, Robert C. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. In S. H. Foster-Cohen, M. Medved Krajnovic, and J. Mihaljevic Djigunovic (Eds.) *Eurosla Yearbook Volume 6*. (Annual Conference of the European Second Language Association). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing, 237-260.
- Gardner, Robert C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum* 8, junio 2007: 9-20.
- Gardner, Robert C. (2008). Individual differences in second and foreign language learning. In *Encyclopedia of Language and Education* (Nelleke Van Deusen-Scholl and Nancy H. Hornberger Eds.), Vol. 4 (Second Edition), 29-40. New York: Springer.
- Gardner, Robert C. and Peter D. MacIntyre (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.
- Gardner, Robert C. and Peter D. MacIntyre (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43, 157-194.
- Gardner, Robert C. and Peter D. MacIntyre (1995). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? Chapter 8 in H. D. Brown & S. T. Gonzo (Eds.), *Readings on second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, pp. 206-225. (Reprinted from *Studies in Second Language Acquisition*, 1991, 13, 57-72.)
- Gardner, Robert C. and W. E. Lambert (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA; Newbury House Publishers.
- Gardner, Robert C., J. B. Day and P. D. MacIntyre (1992). Integrative motivation, induced anxiety and language learning in a controlled environment. *Studeies in Second Language Acquisition* 14: 197-214.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Healy, Alice F. and Lyle E. Bourne, Jr. Eds. (1998). *Foreign language learning: Psycholinguistic Studies on Training and Retention*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hinkel, Eli (2006). Current Perspectives on Teaching the Four Skills. *TESOL Quarterly*, Vol. 40, No 1 (March 2006): 109-132
- Hwu, Fenfang (2007). Learners' Strategies with a Grammar Application: The Influence of Language Ability and Personality Preferences. *ReCALL*, Vol 19, No 1: 21-38.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In *Sociolinguistics: Selected readings* (J. Pride & J. Holmes Eds.), 269–293. Harmondsworth, England: Penguin.

- Jakobs, George M. and Thomas S. C. Farrell. (2001). Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education. *TESL-EJ*, Vol. 5. No. 1 A-1 April 2001. <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej17/a1.html>
- Jenkins, Jennifer (2006). Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, Volume 40, Number 1, March 2006: 157- 182
- Jensen, Eric. (2005). *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kim, In-Seok. (2009). The Relevance of Multiple Intelligences to CALL Instruction . *The Reading Matrix*, Volume 9, Number 1, April 2009: 1-21.
- Kong, Yuan. (2009). A Study on Multiple Intelligences Theory and English Language Teaching. *International Education Studies*, Vol. 2, No 1: 133-138. www.ccsenet.org/journal.html.
- Kramsch, C. Ed. (2002). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives* . London: Continuum.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *TESOL Methods: Changing Tracks,Challenging Trends*. *TESOL Quarterly*, Volume 40, Number 1, March 2006: 59-82.
- Larsen-Freeman, Diane (1991). Second Language Acquisition Research: Staking Out the Territory. *TESOL Quarterly*, 25: 315-350.
- Larsen-Freeman, Diane (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. (2nd ed.). Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane (2002). Language acquisition and language use from a chaos/ complexity theory perspective. In *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives* (C. Kramsch ed.), 33–46. London: Continuum.
- Leung, Constant and Jo Lewkowicz (2006). Expanding Horizons and Unresolved Conundrums: Language Testing and Assessment. *TESOL Quarterly*, Volume 40, Number 1, March 2006: 211-234.
- MacIntyre, P. D. and R. C. Gardner (1991a). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513- 534.
- MacIntyre, P. D. and R. C. Gardner (1991b). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- MacIntyre, P. D. and R. C. Gardner (1994a). The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1-17.
- MacIntyre, P. D. and R. C. Gardner (1994b). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- MacIntyre, P.D., K. A. Noels and R. Clement (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 265-287.
- Masgoret, A.-M. & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. In Z. Dörnyei (Ed.) *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 167-210.
- Mc Donough, S. (1978). The foreign language learning process: introspection and generalisation. In *The Foreign Language Learning Process* (Picket, G. ed.). London: British council.
- Moseley, David, Vivienne Baumfield, Julian Elliott, Steven Higgins, Jen Miller, Douglas P. Newton, and Maggie Gregson (2006). *Frameworks for Thinking: A Handbook for Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Donnell, Kevin (2003). Uncovering First Year Students' Language Learning Experiences, their Attitudes, and Motivations in a Context of Change at the Tertiary Level of Education. *Japan Association for Language Teaching*, Volume 25, No. 1, May, 2003: 31 -62.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle, Inc.
- Rahimi, Mohammad, Abdolmehdi Riazi and Shahrzad Saif. (2008). An Investigation into the Factors Affecting the Use of Language Learning Strategies by Persian EFL Learners. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquee*, Vol. 11, No 2: 31-60.
- Robinson, Peter (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning* (Language Learning & Language Teaching). John Benjamins Publishing Co.
- Safar, Anna and Judit Kormos (2008). Revisiting Problems with Foreign Language Aptitude. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, Vol. 46, No 2: 113-136.
- Savignon, Sandra J. (1991). Communicative Language Teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly*, 25: 261- 278.

- Scarcella, Robin C. and Rebecca L. Oxford (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers
- Shohamy, E. (2001). Democratic assessment as an alternative. *Language Testing* 18: 373-391.
- Skehan, Peter (1991). Individual Differences in Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 13, Np 2: 275-98.
- Takada, Tomoko (2003). Learner Characteristics of Early Starters and Late Starters of English Language Learning: Anxiety, Aptitude, and Motivation. *Japan Association for Language Teaching*, Volume 25, No. 1, May, 2003: 5-30.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman Eds. & Trans. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- You, Zhuran and Fenran Jia (2008). Do They Learn Differently? An Investigation of the Pre-Service Teachers from US and China. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, Vol. 24, No 4: 836-845.
- Zuengler, Jane and Elizabeth R. Miller (2006). Cognitive and Sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds? *TESOL Quarterly*, Volume 40, Number 1, March 2006: 35-58.

Individualization and differentiation in teaching and assessing language, linguistic subjects and ELT methodology at the tertiary level

Abstract

Individual differences are immensely important for all the aspects of competence development in language teaching and learning, in L1 and L2 alike. It is necessary, therefore, to try and find a way to individualize teaching and learning activities and the assessment process as much as the course structure and aims would allow. In this paper, the authors first provide a brief overview of the previous research in the area of individual differences and factors in SLA, and then they offer their own specific examples of how course content, course activities and assessment can be individualized at the tertiary level, in the language studies at the university level. They describe their experiences with three different kinds of courses – *English language*, *ELT methodology*, and *Phonology*. These examples show that individualization is very important for students' development, and that it has beneficial effects on students' motivation, attitudes and achievement.

Key words: languagelearning and teaching, individual differences, individualization and differentiation, tertiary level studies, assessment