

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOLOŠKI FAKULTET

Željko V. Brković

**USVAJANJE VOJNE TERMINOLOGIJE
ENGLSKOG JEZIKA POMOĆU
MULTIMEDIJALNIH SADRŽAJA**

doktorska disertacija

Beograd, 2023.

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOLOGY

Željko V. Brković

**THE ACQUISITION OF MILITARY TERMINOLOGY
IN THE ENGLISH LANGUAGE
THROUGH MULTIMEDIA CONTENT**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2023

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Желько В. Бркович

**ОВЛАДЕНИЕ ВОЕННОЙ ТЕРМИНОЛОГИЕЙ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ
МУЛЬТИМЕДИЙНОГО СОДЕРЖАНИЯ**

Докторская диссертация

Белград, 2023.

Podaci o mentoru i članovima komisije

Mentor:

Dr Ana Đorđević, docent, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

Članovi komisije:

1. _____

2. _____

Datum odbrane:

Ovaj rad posvećujem svojim roditeljima, Vujadinu i Veri koji su me inspirisali da se upustim u ovaj veliki poduhvat.

Hvala mojoj supruzi, Kristini i deci, Vukoti, Jefimiji i Jovanu koji su bili uz mene tokom svih godina rada.

Neizmerno hvala mojoj mentorki dr Ani Đorđević koja je sve ove godine bila uz mene na putu mog intelektualnog i akademskog odrastanja.

Direktoru Vazduhoplovne akademije, dr Goranu Cvijoviću i svojim kolegama, izražavam zahvalnost na podršci koju su mi posvetili.

Usvajanje vojne terminologije engleskog jezika pomoću multimedijalnih sadržaja

Sažetak

Predmet istraživanja ove doktorske disertacije je usvajanje vojne terminologije engleskog jezika pomoću multimedijalnih sadržaja. Samo istraživanje u svom fokusu ima učenike vojnih smerova Vazduhoplovne akademije. U ovoj srednjoj stručnoj školi je sprovedeno istraživanje u trajanju od tri meseca tokom školske 2018/2019 godine. Učenici su bili podeljeni u dve homogene grupe (kontrolnu i eksperimentalnu). Kontrolna grupa je usvajala ciljne reči vojne terminologije na tradicionalan način. Sa druge strane, eksperimentalna grupa je bila izložena multimedijalnim sadržajima koji su obuhvatali šest dokumentarnih epizoda, koje u sebi sadrže izuzetno visok procenat animacija iz serijala *Soviet Storm* (priča o najznačajnijim bitkama iz Drugog svetskog rata između nemačke i sovjetske armije).

Postoji nekoliko ciljeva našeg istraživanja. Naš primarni cilj jeste da utvrdimo u kojoj meri primena multimedijalnih sadržaja doprinosi boljem usvajanju vojne terminologije engleskog jezika. Što se tiče ostalih ciljeva, oni su tesno povezani sa stvaranjem modela podučavanja vojne terminologije stručnog engleskog jezika koji se bazira na multimedijalnim sadržajima i koji nam može u budućnosti poslužiti kao osnova za kreiranje materijala u nastavi stručnog engleskog jezika za potrebe vojske.

Nakon analize rezultata sprovedenog istraživanja, ustanovljeno je da su učenici sa kojima su u radu korišćeni multimedijalni sadržaji ostvarili u proseku bolje rezultate na kontrolnim testovima vokabulara u odnosu na kontrolnu grupu koja je usvajala ciljne reči vojne terminologije putem tradicionalnog pristupa. Sa stanovišta dobijenih rezultata našeg eksperimenta, smatramo da multimedijalni pristup prilikom usvajanja vokabulara jeste nešto što svakako može biti od velike koristi za učenje ne samo engleskog jezika za potrebe vojske već i svih drugih stručnih oblasti koje pokriva engleski kao jezik struke.

Ključne reči: multimedijalni sadržaji, usvajanje vojne terminologije, engleski kao jezik struke, animacija, ciljne reči, analiza potreba, kontrolni testovi, CALL

Naučna oblast: primenjena lingvistika

Uža naučna oblast: metodika nastave engleskog jezika

UDK broj:

The acquisition of military terminology in the English language through multimedia content

Abstract

The topic of the research presented in this doctoral dissertation is the acquisition of military terminology in the English language through multimedia content. The focus of this research is on students who attend the Aviation academy – military department. The experiment was conducted in this high school in the course of three months during the school year of 2018/2019. The students were divided into two homogenous groups (the control and the experimental group). The control group acquired target words of military terminology in the traditional way. On the other hand, the experimental group was exposed to multimedia content. It comprised six documentary episodes with a considerably high percentage of animations from the series *Soviet Storm* (the story of the most significant battles from the Second World War between German and Soviet troops).

There are several aims of this research. Our primary aim is to determine to which extent the usage of multimedia content contributes to a better acquisition of military terminology in the English language. When it comes to other research aims, they are closely linked to the creation of a teaching model regarding military terminology in the English language that is based on multimedia content. This model can serve in the future as a base for creating materials for military English.

After the analysis of the obtained data (through our experiment), it was determined that the students who were exposed to multimedia content on average had better results in the post tests compared to (the) students who acquired target words of military terminology in the traditional way. Taking into account the obtained results from our experiment, we believe that vocabulary acquisition through the multimedia approach could be highly beneficial for learning not only military English but also for (the) other fields of English for specific purposes.

Key words: multimedia content, acquisition of military terminology, English for specific purposes, animation, target words, needs analysis, post tests, CALL

Scientific field: Applied linguistics

Scientific subfield: English language teaching methodology

UDC number:

1. Uvod	1
1.1. Predmet i ciljevi istraživanja	1
1.2. Struktura rada	3
2. Engleski kao jezik struke i vokabular	6
2.1. Šta je engleski kao jezik struke?	6
2.1.1. Istorijat – EJS	7
2.1.2. Odnos engleskog jezika struke i opšteg engleskog jezika	9
2.2. Vokabular	14
2.2.1. Vokabular-uvodni deo	14
2.2.1.1. Višedimenzionalnost vokabulara	15
2.2.1.2. Odnos prema vokabularu kroz prizmu istorije	16
2.2.1.3. Odnos učenika prema vokabularu	17
2.2.2. Vokabular EJS	18
2.2.2.1. Reči EJS	18
2.2.2.1.1. Chung i Nation-skala	20
2.2.2.1.2. Leksička pokrivenost	20
2.2.2.1.3. Liste stručnih reči	21
2.2.2.2. Odabir vokabulara za potrebe EJS	22
2.2.2.2.1. Analiza ciljnih reči	23
2.2.3. Kvalitet usvojenog vokabulara	23
2.2.3.1. Pamćenje vokabulara	23
2.2.3.2. Zaboravljanje vokabulara	27
2.2.3.3. Receptivni i produktivni vokabular	28
2.2.3.4. Širina i dubina vokabulara	29
2.3. Podučavanje vokabulara	30
2.3.1. Teorijski okvir podučavanja vokabulara	30
2.3.2. Nastavnik EJS	31
2.3.3. Principi i pristupi koji se koriste prilikom podučavanja vokabulara	32
2.3.3.1. Incidentalni i intencionalni princip podučavanja vokabulara	36
2.3.3.2. Tradicionalan pristup u podučavanju vokabulara	37
2.3.3.3. Eksplicitne tehnike podučavanja vokabulara	38
2.3.4. Strategije koje se koriste za podučavanje vokabulara	38
2.4. Materijali EJS za potrebe nastave stručnog engleskog jezika	43
2.4.1. Izbor materijala EJS	43
2.4.2. Autentičnost i materijali EJS	44
2.4.3. Analiza potreba (Needs Analysis)	46
2.5. Testovi vokabulara	49
2.5.1. Izbor vokabulara za testove	49
2.5.2. Skale za određivanje znanja vokabulara	52
2.6. Usvajanje vokabulara	53
2.6.1. Strategije usvajanja vokabulara	54
2.6.1.1. Učenje reči u jednom bloku, učenje reči iz više segmenata, format parova reči	57
2.6.1.2. Davanje specifičnih zadataka kada je u pitanju obrada ciljnih reči	58
2.6.1.3. Statički i dinamički pristup	58
2.6.1.4. Strategijsko podučavanje vokabulara i njegovo učenje iz konteksta	60
2.6.1.5. Strategije obnavljanja vokabulara	60
2.6.1.6. Implicitno i eksplicitno usvajanje vokabulara	60
2.6.1.7. Leksičko zaključivanje	61
2.6.2. Hipoteze o usvajanju vokabulara	61
2.6.2.1. Teorija semantičkog polja	61

2.6.2.2. Teorija interferencije i hipoteza različitosti	62
2.6.2.3. Hipoteza znanja i hipoteza pristupa	62
2.6.2.4. Metjuov efekat	62
2.6.2.5. Generativna obrada reči	63
2.6.2.6. Tri dimenzije znanja vokabulara	63
2.6.2.7. Krašenova hipoteza	63
2.6.2.8. Pojam modifikovanog inputa	64
2.6.3. Uslovi za usvajanje (učenje) vokabulara	64
3. Tehnologija i učionica	69
3.1. Tehnološki razvoj i nastava EJS	69
3.1.1. Multimedijalna nastava	70
3.1.2. Situaciono učenje	71
3.1.3. Ograničavajući faktori upotrebe digitalnih tehnologija u nastavi	71
3.1.4. Četiri cilja nastave koja se bazira na tehnologiji	72
3.1.5. Internet i nastava	72
3.1.6. Tehnologija-Nastava-Učionica	73
3.2. CALL	75
3.2.1. CALL-istorijski okvir	76
3.2.1.1. Faze razvoja CALL-a	77
3.2.2. Značaj tehnologije u obrazovanju	78
3.2.3. CALL zadaci	80
3.2.4. CALL i nastava stranih jezika	81
3.2.4.1. Ograničenja u vezi sa CALL istraživanjima	82
3.3. YouTube i video materijali u nastavi	83
3.3.1. Prednosti i nedostaci YouTube-a u nastavi	83
3.3.2. Video materijali u nastavi	84
3.3.2.1. Didaktička vrednost video materijala u nastavi	84
3.3.2.2. Podučavanje vokabulara i video sadržaji	85
3.3.3. Video klipovi i teorija o dualnom kodiranju	87
3.3.3.1. Generativna teorija o multimedijalnom učenju	88
3.3.3.2. Teorije o kognitivnoj obradi	89
4. Multimedijalni sadržaji u nastavi stranog jezika	90
4.1. Multimedijalni sadržaji i usvajanje stručnog vokabulara	90
4.2. Teorija o multimedijalnom učenju	90
4.3. Multimedijalni sadržaji i tehnologija	91
4.3.1. Animacije	93
4.3.2. Multimedijalni sadržaji i nastavni plan	94
4.4. Titlovi i usvajanje vokabulara	94
4.4.1. Captions i anotacije	95
4.4.2. Ciljni jezik titlova	96
4.4.3. Video klipovi	98
4.4.4. Prednosti korišćenja titlova u nastavi stranih jezika	98
4.4.5. Značaj titlova u nastavi i upotreba ciljnih reči u titlovima iz ugla učenika	99
4.5. Faktor motivacije prilikom usvajanja vokabulara EJS	102
4.5.1. Tipovi motivacije	103
4.5.2. Odsustvo motivacije	103
4.5.3. Značaj motivacije	104
4.5.4. Motivacione strategije	104
4.5.5. Model četiri motivacione dimenzije	105
4.5.6. Korelacija prisustva motivacije na relaciji nastavnik-učenik	107

4.5.7 Motivacija kroz igru	109
4.6 Angažovanost učenika i usvajanje vokabulara	110
5. Istraživanje i metodologija istraživanja	113
5.1. Predmet istraživanja	113
5.2. Ciljevi i hipoteze istraživanja	114
5.3. Značaj i aktuelnost istraživanja	117
5.4. Metodologija istraživanja	118
5.4.1. Istraživačke tehnike	118
5.4.2. Odabir uzorka	118
5.4.3. Opis uzorka	119
5.4.4. Instrumenti za prikupljanje podataka	120
5.4.4.1. Ulazni test	120
5.4.4.2. Kontrolni testovi	121
5.4.4.3. Upitnik o korišćenju multimedijalnih sadržaja u procesu nastave	122
5.4.4.4. Intervju sa učenicima eksperimentalne i kontrolne grupe	122
5.4.4.5. Evidencija o prisustvu učenika časovima stručnog engleskog jezika u toku trajanja eksperimenta	122
5.4.5. Opis eksperimenta i kontekst u kom je sproveden	123
5.4.5.1. Dužina eksperimentalne nastave	124
5.4.5.2. Prikaz multimedijalnih sadržaja korišćenih u toku izvođenja eksperimenta	124
5.4.5.2.1. Bitka za Moskvu-prvi deo	125
5.4.5.2.2. Bitka za Moskvu-drugi deo	127
5.4.5.2.3. Opsada Lenjingrada	128
5.4.5.2.4. Bitka za Staljingrad	130
5.4.5.2.5. Bitka za Berlin	133
5.4.5.2.6. Bitka kod Kurska	135
6. Rezultati istraživanja i diskusija	137
6.1. Sumarna analiza rezultata eksperimenta sa aspekta postavljenih hipoteza	137
6.2. Analiza upitnika nakon sprovedenog istraživanja	148
6.3. Intervju sa učenicima nakon sprovedenog istraživanja	150
6.3.1. Učenici koji su usvajali vokabular uz podršku multimedijalnih sadržaja (eksperimentalna grupa)	151
6.3.2. Učenici koji su usvajali vokabular na tradicionalan način (kontrolna grupa)	153
6.4. Diskusija	155
7. Zaključak	161
7.1. Ograničenja sprovedenog istraživanja i predlozi za dalji rad	161
Literatura	163
Prilozi	173
Prilog A – Ulazni test (III godina)	173
Prilog B – Ulazni test (IV godina)	176
Prilog C – Upitnik o korišćenju multimedijalnih sadržaja u nastavi engleskog jezika za potrebe vojske	179
Prilog D – Animirane ilustracije- Bitka za Moskvu-prvi i drugi deo (Serijal <i>Soviet Storm</i> -preuzeto sa YouTube-a)	180
Prilog E – Animirane ilustracije – Opsada Lenjingrada (Serijal <i>Soviet Storm</i> -preuzeto sa YouTube-a)	181
Prilog F – Animirane ilustracije – Bitka za Staljingrad (Serijal <i>Soviet Storm</i> -preuzeto sa YouTube-a)	183
Prilog G– Animirane ilustracije – Bitka za Berlin (Serijal <i>Soviet Storm</i> -preuzeto sa YouTube-a)	185

Prilog H – Animirane ilustracije – Bitka kod Kurska (Serijal <i>Soviet Storm</i> -preuzeto sa YouTube-a)	186
Prilog I – Naknadni (kontrolni) testovi (bitka za Moskvu 1 i 2 deo, opsada Lenjingrada, bitka za Staljingard, bitka za Berlin, bitka kod Kurska)	187
Prilog J – Spisak tabela	192
Prilog K – Spisak grafikona i slika	192
Biografija autora	194

1. Uvod

Što se tiče nastave stranih jezika, zastupljeni su različiti pristupi u cilju uspešnog usvajanja gradiva od strane učenika. Jedan od njih odnosi se i na primenu multimedijalnih sadržaja u procesu nastave stranih jezika. Učenici daleko dublje i bolje uče iz reči i slika nego samo iz reči. Multimedijalni sadržaji imaju sposobnost da izmeste jezik u autentičan kontekst. Ovakav tip sadržaja pruža neprocenjivu podršku učenicima engleskog kao jezika struke (EJS) koji nemaju često priliku da koriste engleski jezik u realnom stručnom okruženju za koje se školuju. Autentični materijali koji su prikazani putem multimedijalnih sadržaja u kojima je prisutna komponenta animacije u velikoj meri mogu da pomognu učenicima koji su stidljivi po pitanju komunikacije na stranom jeziku u okruženju tradicionalne učionice. Takvi sadržaji mogu da umanje uznemirenost kod učenika koja se javlja kada ne mogu da primene u praksi ono što je obrađivano na času, ali oni postaju i motivisaniji za učestvovanje u procesu nastave. Današnji tradicionalni nastavnik engleskog jezika ima puno poteškoća da ispuni očekivanja tehnološki potkovanih učenika. Što se tiče multimedijalnih sadržaja, pored toga što su oni zaista široko rasprostranjeni i dostupni, za njih je bitno da budu učenicima i smisleni unutar njihovog društvenog konteksta (Trinder, 2015: 87). Sa pedagoške tačke gledišta, veoma bitno je izvršiti i analizu veb-a, jer on sadrži beskonačan broj resursa kada su u pitanju autentični materijali koji se koriste u realnom životu, tako da takav materijal postaje motivišući faktor za učenike. Pored toga, takvi materijali su zabavni i jednostavni za korišćenje jer veb integriše više komponenti (boje, slike, zvuk, animacije, video klipove) (Taylor & Gitsaki, 2004). Nastava stranog jezika koja se bazira na multimedijalnim sadržajima je sa pedagoškog stanovišta definisana kao dualna komponenta učenja stručnog engleskog jezika koja u sebi objedinjuje i specifične zahteve učenika kao i pristupačnost određenih tehnologija pomoću kojih nastavnici dolaze u poziciju da osmisli nastavu koja bi bila istovremeno i smisljena i motivišuća kako za učenike tako i za nastavnike (Trinder, 2015).

Razvoj interneta je obezbedio nastavnicima i učenicima neiscrpane resurse autentičnih materijala za učenje i podučavanje stranog jezika. Dostupnost autentičnih tekstova, filmova, video zapisa, audio zapisa obezbeđuje situacije u kojima su učenici u direktnom dodiru sa stranim jezikom, a samim tim dobijaju i direktan podsticaj za učenje istog (Evans, 2009). Možemo sa sigurnošću reći da se nalazimo usred digitalne revolucije koja nesumnjivo utiče na sve nas i koju ne bismo nikako smeli da ignorišemo kada je u pitanju obrazovanje. Ponekad je potrebno da nastavnici u svoje učionice unesu samo malo tehnologije kako bi na taj način pomogli svojim učenicima da se što bolje pripreme za svet koji ih čeka nakon završetka školovanja.

1.1. Predmet i ciljevi istraživanja

Što se tiče predmeta istraživanja prikazanog u ovoj disertaciji, možemo reći da on obuhvata usvajanje vojne terminologije engleskog jezika pomoću multimedijalnih sadržaja. U našem istraživanju nastojimo da na konkretnom primeru utvrdimo u kojoj meri je korišćenje multimedijalnih sadržaja korisno za nastavu stručnog engleskog jezika na Vazduhoplovnoj akademiji u Beogradu, jedinjoj srednjoj školi u regionu u kojoj se izučava engleski jezik za potrebe vojske. Fokus ovog istraživanja je na učenicima vojnih smerova Vazduhoplovne akademije, gde je i sprovedeno istraživanje u trajanju od tri meseca tokom školske 2018/2019 godine.

Osnovni cilj istraživanja jeste da utvrdimo u kojoj meri primena multimedijalnih sadržaja doprinosi boljem usvajanju vokabulara, konkretno u našem istraživanju, u pitanju

je vojna terminologija engleskog jezika. Pored toga, utvrdićemo da li učenici imaju pozitivan stav o ovim aktivnostima na časovima stručnog engleskog jezika. Sa druge strane, ispitaćemo i stavove učenika koji tokom trajanja istraživanja nisu koristili na časovima multimedijalne sadržaje u cilju usvajanja vokabulara, već su kod njih primenjivane tradicionalne metode nastave. Dodatni ciljevi istraživanja odnose se na stvaranje modela podučavanja vojne terminologije stručnog engleskog jezika koji se zasniva na multimedijalnim sadržajima i koji bi mogao da posluži kao osnova za kreiranje materijala u nastavi stručnog engleskog jezika za potrebe vojske. Drugi cilj podrazumeva razvijanje svesti kako kod nastavnika tako i kod učenika o značaju primene multimedijalnih sadržaja kada je u pitanju jezik struke (stručni engleski jezik).

Samo istraživanje je sprovedeno školske 2018/2019. godine i u njemu su učešće uzeli učenici treće i četvrte godine Vazduhoplovne akademije kojima je engleski jezik za potrebe vojske obavezan predmet tokom njihovog četvorogodišnjeg školovanja. Oni su podeljeni u dve grupe, kontrolnu i eksperimentalnu, i sa eksperimentalnom grupom su tokom istraživanja korišćeni multimedijalni sadržaji prilikom usvajanja stručnog vokabulara na engleskom jeziku. Ukupno smo koristili šest dokumentarnih epizoda koje u sebi poseduju izuzetno visko procenat animacija i koje opisuju najznačajnije bitke iz Drugog svetskog rata između nemačke i sovjetske armije. Sa druge strane, u radu sa kontrolnom grupom nisu korišćeni multimedijalni sadržaji, već samo tradicionalna metoda koja podrazumeva podučavanje vokabulara od strane nastavnika pisanjem reči na tabli i objašnjavanja značenja istih učenicima.

Naše polazne pretpostavke bile su da će eksperimentalna grupa na izlaznim testovima ostvariti daleko bolje rezultate kada je u pitanju usvajanje stručne terminologije. Takođe, pretpostavljali smo da će članovi eksperimentalne grupe imati i bolje rezultate na kontrolnim testovima nakon izvesnog vremenskog perioda (nedelju dana, dve nedelje, mesec dana, tri meseca).

Značajno je istaći da je pored testova korišćena i metoda intervjua sa učenicima kontrolne i eksperimentalne grupe nakon sprovedenog istraživanja tokom kojeg su oni davali svoje mišljenje o korišćenju multimedijalnih sadržaja u nastavi stručnog engleskog jezika (eksperimentalna grupa), odnosno učenici kontrolne grupe davali su svoje viđenje tradicionalnog pristupa prilikom podučavanja i usvajanja vokabulara koji je primenjen u njihovom slučaju. Na ovaj način, želeli smo da utvrdimo u kojoj meri stavovi učenika mogu da odrede budućnost modernog pristupa za usvajanja stručnog vokabulara kada je u pitanju upotreba multimedijalnih sadržaja u samom procesu nastave.

Celokupno istraživanje za cilj ima unapređivanje procesa nastave stručnog engleskog jezika u Vazduhoplovnoj akademiji, sa tendencijom da se ovakav moderan pristup u procesu nastave stranog jezika koristi i u ostalim školama širom Srbije. Kao krajnji ishod ovog istraživanja ponudićemo jasno definisan model usvajanja vojne terminologije engleskog jezika pomoću upotrebe multimedijalnih sadržaja u procesu nastave koja će u poređenju sa tradicionalnim pristupom nastave biti daleko efikasnija i motivišuća kako za nastavnike tako i za učenike stručnog engleskog jezika.

1.2. Struktura rada

Ova disertacija je sastavljena od nekoliko celina koje su logički podeljene u sedam poglavlja. U uvodnom, prvom poglavlju, govori se o temi ovog rada uopšteno, o sprovedenom istraživanju, njegovom cilju i strukturi same disertacije.

U drugom poglavlju, na samom njegovom početku, fokusiraćemo se na objašnjavanje pojma EJS (engleski kao jezik struke) kao i njegovog istorijata. Dalji deo ovog poglavlja bavi se odnosom koji postoji na relaciji stručni engleski jezik ili jezik struke i vokabular. Analiziranje ovog segmenta je od suštinskog značaja s obzirom na činjenicu da podučavanje vokabulara u sklopu EJS ima značajnu ulogu u poboljšanju nivoa znanja učenika kada je u pitanju ovladavanje engleskim jezikom koji se upotrebljava u ciljnim situacijama. Zatim se ovaj deo rada bavi vokabularom jer ovladavanje specifičnim vokabularom određene oblasti predstavlja ključnu alatku za uspešno delovanje učenika u komunikacionom okruženju. U fokusu narednog segmenta drugog poglavlja će biti oblast stručnih reči. Ono što je karakteristično za ove reči jeste da su one uobičajene u nekim oblastima dok u ostalim nisu toliko zastupljene. Ovim segmentom će biti obuhvaćena četvorostepena skala koju su kreirali Chung i Nation. Takođe, ovde se bavimo i pojmovima leksičke pokrivenosti i veličine vokabulara. Naredni segment drugog poglavlja bavi se podučavanjem vokabulara, unutar kojeg se posebna pažnja posvećuje teoretskom okviru kao i principima i pristupima koji se koriste prilikom podučavanja vokabulara. Ovde je akcent stavljen na incidentalnom i intencionalnom principu kao i na tradicionalnom pristupu u podučavanju vokabulara. Zatim se naš fokus premešta na eksplicitne tehnike podučavanja vokabulara kao i na same strategije koje se u tom procesu koriste. Sledeći segment drugog poglavlja u prvi plan stavlja kurseve EJS jer oni nastoje da obezbede učenicima prikladne uslove za učenje na taj način što se koncipiraju tako da kreiraju optimalno lingvističko okruženje, u kojem će učenicima biti na raspolaganju velika količina inputa u vidu ciljnog specijalizovanog engleskog jezika kojem će učenici biti izloženi u procesu nastave. Naravno, podrazumeva se i da će na taj način učenici imati i dosta prilika da budu u interakciji sa takvim stručnim inputom. Ovde je od ključnog značaja i Krašenova Hipoteza o inputu po kojoj razumljiv input u kombinaciji sa inputom koji je malo iznad trenutnog nivoa učenika ima potencijal da da bude usvojen odnosno naučen (Basturkmen, 2006). Upravo je to razlog zbog čega je za potrebe istraživanja izabran multimedijalni materijal koji je iznad trenutnog nivoa znanja engleskog jezika na kojem se nalaze učenici. Ovo poglavlje se takođe bavi i materijalima koji se koriste za potrebe kurseva EJS ali i ulogom nastavnika kao ključne karike u procesu uspešnog sprovođenja takvih kurseva. Ključno pitanje sa kojim se suočavaju nastavnici EJS ali i učenici jeste dostupnost autentičnih materijala kojih ima previše na raspolaganju, tako da je potrebno da se oni dobro procene kako bi se uspešno primenili u nastavi. Na primer, ako se osvrnemo na naše istraživanje, može se reći da gledanjem video zapisa sa bitkama iz Drugog svetskog rata učenici mogu sebe da premeste kroz video zapis u taj period jer im je to bitno za njihovu buduću struku. Poslednji segment drugog poglavlja obuhvata usvajanje vokabulara. Ovde je akcent na strategijama i hipotezama usvajanja vokabulara.

U okviru trećeg poglavlja našeg rada predstavićemo ključne komponente koje obrazuju sistem usvajanja i podučavanja stručnog vokabulara korišćenjem tehnologije, odnosno raznovrsnih multimedijalnih sadržaja. Ovde se u prvi plan stavljaju tehnologija, a posebno nastanak interneta, kao elementi koji utiču na sve aspekte obrazovanja tako da su u stanju da konstantno menjaju način na koji podučavamo ili učimo. Ovo poglavlje se bavi davanjem odgovora na pitanje na koji način možemo digitalne tehnologije u nastavi stranih jezika da najbolje upotrebimo u procesu nastave (Simin, 2012).

Ovo poglavlje zatim u svom fokusu ima situaciono učenje koje omogućava transfer učenja iz učionice u realno okruženje u kojem će se naći učenici. U ovom poglavlju ćemo predstaviti model koji je od neprocenjivog značaja za multimedijalan vid nastave stručnog engleskog jezika, a to je model CALL-a (Computer Assisted Language Learning) koji predstavlja neku vrstu kamena temeljca za modernu multimedijalnu nastavu engleskog jezika. Ovaj deo disertacije obuhvata objašnjavanje CALL modela, njegov istorijski okvir kao i sam odnos koji postoji na relaciji CALL i nastava stranih jezika. Takođe, unutar trećeg poglavlja detaljno se analizira veza između podučavanja vokabulara i video sadržaja. Ovde se velika pažnja posvećuje objašnjavanju didaktičke vrednosti video materijala koji se koriste u nastavi. Pored toga, ovo poglavlje se bavi teorijom o dualnom kodiranju kao i generativnom teorijom o multimedijalnom učenju.

Što se tiče četvrtog poglavlja, glavni akcenat se stavlja na multimedijalne sadržaje i usvajanje stručnog vokabulara. Naša pažnja će većim delom biti usmerena na animacije koje mogu poslužiti kao izuzetno moćno sredstvo prilikom podučavanja i usvajanja stručnog vokabulara u oblasti engleskog jezika za potrebe vojske. Zatim se naš fokus premešta na samu multimedijalnu tehnologiju jer ona olakšava posao nastavnicima u procesu nastave stranih jezika jer oni sada mogu da koriste slike i video sadržaje kako bi preneli učenicima novo znanje i to u zabavnom okruženju koje više nije monotono.

Sledeći segment četvrtog poglavlja objašnjava značaj korišćenja titlova u procesu usvajanja vokabulara, sa posebnim osvrtom na *caption* titlove i anotacije kao i na izbor ciljnih reči. Unutar ovog poglavlja, biće obrađen još jedan bitan aspekt, a to je motivacija kako nastavnika tako i učenika u ovom procesu. Ovde se analizira korelacija prisustva motivacije na relaciji nastavnik – učenik jer je utvrđeno da postoji korelacija između motivisanog nastavnika koji predaje i motivacije koja je prisutna kod učenika. Takođe, ovaj deo rada se bavi i objašnjavanjem faktora motivacije prilikom usvajanja vokabulara EJS jer je dokazano da su autentični materijali ključan izvor motivacije u nastavi stranog jezika. Zatim, u fokusu ovog segmenta disertacije jesu i motivacione strategije koje se koriste u oblasti učenja jezika. Takođe, ovim poglavljem je obuhvaćen i segment angažovanosti učenika koji je tesno povezan sa uspešnim usvajanjem vokabulara. Ovde centralno mesto pripada analizi hipoteze o angažovanosti koja ističe da su najefikasniji zadaci zapravo oni zadaci koji imaju visok stepen opterećenosti angažovanja.

U praktičnom delu rada koji je obuhvaćen petim poglavljem, biće prikazano istraživanje sprovedeno u Vazduhoplovnoj akademiji koje će u svom fokusu imati učenike iz četiri odeljenja (dva odeljenja treće i dva odeljenja četvrte godine srednje stručne škole). Vazduhoplovna akademija je zapravo jedina srednja stručna škola u zemlji gde se obrađuje vojni engleski jezik, tako da je to jedan od razloga moje motivisanosti bavljenja pitanjem usvajanja vokabulara engleskog jezika za potrebe vojske. Kada je u pitanju samo istraživanje, korišće se multimedijalni materijal koji se bazira na popularnom serijalu o vojnim bitkama iz Drugog svetskog rata pod nazivom *Soviet Storm*. Za potrebe ovog istraživanja sprovedeće se i jedna anketa među učenicima kontrolne i eksperimentalne grupe kao i intervju, i to nakon sprovedenog istraživanja na osnovu čega će biti urađena deskriptivna analiza rezultata o stavovima i motivaciji u pogledu opravdanosti uvođenja multimedijalnih sadržaja za potrebe stručnog engleskog jezika kao i utvrđivanje funkcionalnosti istih. U ovom poglavlju opisan je predmet istraživanja, predstavljene su hipoteze koje će nakon sprovedenog istraživanja biti dokazane ili opovrgnute, kao i ciljevi i naučne metode koje će biti korišćene u istraživačkom delu rada. Takođe, peto poglavlje razmatra i aspekte koji su značajni za metodologiju koja je primenjena tokom istraživanja u ovoj disertaciji. U ovom segmentu rada opisujemo uzorak, tok eksperimenta, instrumente za prikupljanje podataka, kao i multimedijalne sadržaje koje smo koristili.

Što se tiče šestog poglavlja, u njemu se bavimo rezultatima istraživanja i njihovom analizom. U okviru ovog dela doktorske disertacije biće predstavljeni rezultati dobijeni upoređivanjem rezultata na testovima usvajanja vokabulara, kao i na odloženim kontrolnim testovima (*engl.* Post Tests) u nastavi stručnog engleskog jezika sa i bez upotrebe multimedijalnih sadržaja koji će se koristiti za potrebe potvrđivanja prve i druge hipoteze o postizanju boljih rezultata eksperimentalne grupe (na testovima kao i na kontrolnim testovima vokabulara) koja je prilikom usvajanja vojnog vokabulara koristila multimedijalne sadržaje. Takođe, pažnja će biti posvećena i analizi stavova učenika kontrolne i eksperimentalne grupe kada je u pitanju korišćenje multimedijalnih sadržaja u nastavi, odnosno korišćenje tradicionalne metode prilikom usvajanja vokabulara.

U poslednjem, sedmom poglavlju navode se opšti zaključci u vezi sa sprovedenim istraživanjem, kao i ograničenja tog istraživanja i predlozi za dalji rad.

2. Engleski kao jezik struke i vokabular

2.1. Šta je engleski kao jezik struke?

Engleski kao jezik struke (EJS) zapravo predstavlja podučavanje i učenje engleskog kao stranog jezika sa ciljem da učenici ovladaju korišćenjem engleskog jezika za određenu stručnu oblast, tako da postoje brojne sfere EJS, kao što su: engleski za akademske potrebe (EAP: English for academic purposes), pravni engleski (ELP: English for legal purposes), poslovni engleski (EBP: English for business purposes), engleski za medicinske potrebe (EMP: English for medical purposes), odnosno profesionalna okruženja gde je veoma bitna efikasna komunikacija na engleskom jeziku. To su sledeće oblasti: avio industrija, trgovina, oblast finansija, okruženje u kojem rade inženjeri, IT sektor, ljudski resursi, oblast prava i zakona, medicina, turizam, telekomunikacije, finansijski sektor, mediji, itd. (Ahmed, 2014: 1; Lesiak-Bielawska, 2015: 1; Goh, 2013: 55). EJS predstavlja neku vrstu višeslojnog jezičkog pristupa koji se prvenstveno bazira na specifičnim potrebama učenika koje proizilaze iz njihove profesije. U sferi EJS, za učenika je bitno da ostvari ciljeve iz realnog okruženja i za to su mu potrebne određene lingvističke kompetencije. EJS se fokusira na pitanja kada, gde i zašto je učenicima potrebno učenje jezika u kontekstu radnog okruženja. Možemo reći da je EJS zapravo situaciono korišćenje jezika. Pored toga, ono što odlikuje EJS jesu posebni segmenti znanja sa kojima prosečan izvorni govornik nije baš upoznat (Basturkmen, 2010: 8). Bitno je istaći da nastavnici EJS kreiraju kurseve jezika uzimajući u obzir i profesionalne potrebe svojih učenika (Ahmed, 2014: 4-6). Isti autor objašnjava da je EJS nastao kao potreba da se pomogne učenicima engleskog jezika da ispune zahteve i očekivanje ciljnog okruženja kako bi se prebrodio jaz koji postoji između trenutnih veština učenika po pitanju jezika i nivoa koji ciljno (radno) okruženje očekuje da učenici dostignu (Ahmed, 2014: 14).

Što se tiče EJS, ubedljivo se najviše izučava poslovni engleski jezik, a naročito se razvio u poslednjih 20 godina s obzirom na činjenicu da je engleski *lingua franca* modernog poslovanja širom sveta (Tongpoon-Patanasorn, 2018: 45). Zanimljivo je zapažanje koje iznosi Lesiak-Bijelavska (Lesiak-Bielawska, 2015) koje se bazira na činjenici da je psihologija jedan od ključnih faktora za nastanak EJS jer se ona zalaže za pristup koji je usmeren na učenika. Ko prenosi sadržaj u EJS? Odgovor je vokabular i leksika jer njima pripada centralna uloga u EJS i stoga bi svaki kurs EJS trebalo da obuhvata specijalizovani jezik određene struke (naročito terminologiju) i sadržaj (Jurković, 2006: 24).

U svom radu, Simin (2012: 5) se poziva na Strevensovu definiciju EJS po kojoj imamo apsolutne i varijabilne karakteristike. Apsolutne karakteristike obuhvataju podučavanje engleskog jezika koje je osmišljeno tako da: odgovara specifičnim potrebama učenika; odnosi se na relevantan sadržaj; bazira se na jeziku koji je prikladan za diskurs, semantiku, leksiku određene oblasti. Sa druge strane, ovaj autor objašnjava da varijabilne karakteristike podrazumevaju da EJS može ali ne mora da: bude ograničen na određene jezičke veštine; ne podučava se u skladu sa nekom unapred određenom metodologijom. Ono što je bitno istaći jeste da su ciljna grupa EJS kurseva obično studenti ili učenici srednjih škola (Simin, 2012: 6).

Paltridž i Starfield (Paltridge & Starfield, 2011: 106) naglašavaju da je EJS zapravo po svom obimu međunarodan a po nameni specifičan, što je danas posebno aktuelno jer je engleski jezik postao zvanični jezik u međunarodnoj komunikaciji i poslovanju. Takođe, oni zapažaju da engleski jezik nije maternji jezik nijedne grupe govornika van engleskog govornog područja, ali je to sa druge strane jezik koji će ljudi koristiti kako bi komunicirali u svom radnom okruženju. Što se tiče EJS, veoma je značajno da se odrede potrebe učenika u odnosu na prilično suženu ciljnu situaciju u kojoj bi taj korisnik trebalo da se osposobi da koristi stručni engleski jezik. Glavni zadatak EJS

jeste podučavanje engleskog jezika određene struke koji je potreban učenicima kako bi efikasno i uspešno komunicirali u ciljnoj sredini. Stoga, možemo reći da se sadržaj kursa mora bazirati na preciznim i realnim opisima korišćenja jezika u takvoj ciljnoj sredini – odnosno u budućem profesionalnom radnom okruženju učenika. Treba imati u vidu da je učenje stručnog jezika svakako celoživotni proces jer se nastavlja i posle završenog kursa, tako da je bitno osposobiti učenike da samostalno uče jezik struke tokom njihove karijere (Basturkmen, 2010: 36; Mačianskienė & Bijeikienė, 2018: 226; Paltridge & Starfield, 2011: 112). Što se tiče istraživanja na polju EJS, od suštinskog značaja jeste prevazilaženje jaza koji postoji između idealnih uslova koj vladaju unutar učionice i stvarnog, profesionalnog sveta prakse.

Kako to lepo zapažaju Hačinson i Voters, vodeći princip u oblasti EJS je postala rečenica: „reci mi za šta ti je potreban engleski jezik i onda ti mogu reći koja ti je vrsta stručnog engleskog jezika potrebna”¹ (Hutchinson & Waters, 1987: 8). Najbitnije za kurs EJS jeste da on bude tako osmišljen da ispunjava potrebe učenika jer na taj način EJS postaje dragocena alatka koja pomaže učenicima da značajno podignu nivo svoje motivacije kada je u pitanju proces usvajanja stranog jezika.

Ahmed (Ahmed, 2014) navodi jedno bitno zapažanje koje iznose Hačinson i Voters: EJS ne obuhvata samo naučne reči i gramatiku za naučnike ili ugostiteljski vokabular i gramatiku za ugostiteljske radnike, već je mnogo više od toga. Kada posmatramo drvo mi vidimo samo grane i lišće, ali je još dosta toga sakriveno ispod tog drveta što mi nismo u stanju da vidimo. Lišće prosto ne visi u vazduh samo od sebe već je za njegovo postojanje zaslužna složena skrivena struktura. Na isti način i komunikacija na stranom jeziku je dosta više od onoga što možemo da pročitamo i čujemo. Kao što to naglašava Ahmed: „Potrebno je napraviti razliku kao Čomski u gramatici, između upotrebe jezika i kompetencije, odnosno između onoga što ljudi zaista rade sa jezikom i spektra znanja i sposobnosti koje im omogućavaju da koriste taj jezik”² (Ahmed, 2014: 2).

2.1.1. Istorijat- EJS

Kao što to naglašava Ahmed (Ahmed, 2014: 1), EJS je nastao kao rezultat globalnog interesa za učenjem engleskog jezika. On ističe ključne faktore koji su utabali stazu za kreiranje ovakvog tipa engleskog jezika, a to su:

- Potreba da engleski bude sredstvo komunikacije pošto je došlo do izuzetnog rasta poslovanja širom sveta
- Da bi se olakšao pristup naučnoj i tehničkoj literaturi u procesu učenja određene stručne oblasti

Na samom početku, EJS je bio pod uticajem engleskog jezika za akademske potrebe (EAP). EJS je istorijski posmatrano prošao kroz nekoliko etapa u svom razvoju (Lesiak-Bielawska, 2015: 2). Prva faza je bila usmerena na analizu registra i obuhvatala je period od 1965. do 1974. godine. Ova etapa je imala za svoj cilj da pronađe gramatičke i leksičke karakteristike koje su specifične za različite naučne registre. Ova faza kao svoj postulat ima razmišljanje da svaki stručni engleski jezik ima specifičan registar. Primera radi, engleski jezik za pravnike je potpuno drugačiji u odnosu na engleski jezik za potrebe vojske. Glavni prioritet ove prve etape je bilo stvaranje nastavnih sadržaja u kojima će akcenat biti stavljan na one jezičke forme sa kojima će se učenici susretati u svom

¹ Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need.

² We need to distinguish, as Chomsky did with regard to grammar, between performance and competence, that is between what people actually do with the language and the range of knowledge and abilities which enables them to do it.

okruženju za koje su školovani. Naredna faza je faza analize diskursa (1974-1980) u kojoj se stavlja akcenat na to kako se rečenice koriste u različitim vidovima komunikacije. U svom fokusu, ova faza više nije usmerena kao prethodna etapa na nivo rečenice, već ide iznad tog nivoa i sada se fokusira na polje diskursa ili retoričku analizu. Zatim, tokom 80-ih godina prošlog veka na značaju dobija koncept analiza potreba. Ova treća etapa u razvoju EJS poznata je i pod nazivom analiza ciljne situacije. Ovaj koncept je pored analize ciljne situacije obuhvatao i potrebe učenike po pitanju učenja kao i resurse koji su bili dostupni. Na taj način analiza potreba postaje centralni deo EJS – i smatra se polaznom tačkom za sve ostale aktivnosti. Na kraju, glavni postulat ove etape jeste da je zadatak EJS – da omogući učenicima da uspešno i pravilno koriste jezik u ciljnoj situaciji. Sama uloga analize potreba je izuzetno značajna analiza potreba učenika kada je u pitanju kreiranje nastavnog plana za kurs EJS. Karakteristično za ovu fazu EJS – jeste da je sada učenik u središtu pažnje a ne nastavnik (Hutchinson & Waters, 1987; Lesiak-Bielawska, 2015: 2-3).

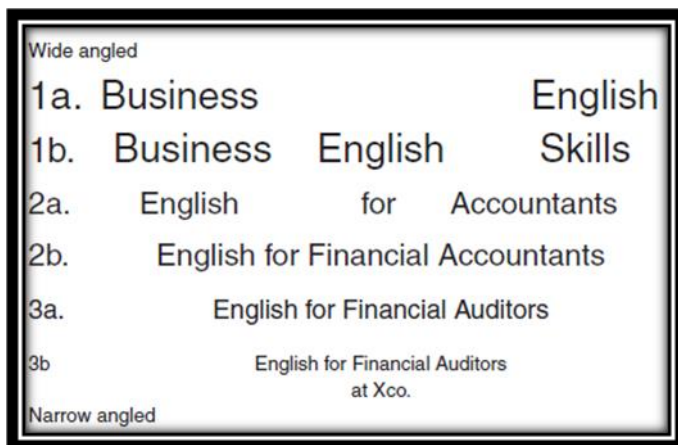
Lesijak-Bijelavska (Lesiak-Bielawska, 2015) ističe kako je proučavanje engleskog jezika struke staro vekovima i možemo ga vezati za drevne turističke vodiče, rečnike medicinskih i pomorskih termina kao i vojne i nautičke glosarije ali moderne korene možemo potražiti početkom 60-tih godina prošlog veka u knjizi koji je napisao Swales pod nazivom „*Episodes in ESP*”. Tokom ove rane faze razvoja istraživanja EJS su se uglavnom bavila Engleskim za Nauku i Tehnologiju (EST: English for Science and Technology) u okviru akademskog okruženja (Lesiak-Bielawska, 2015: 2). Kako to ističe Lesijak-Bijelavska (Lesiak-Bielawska, 2017: 2), EJS se mahom posmatra kao moderan pristup u nastavi engleskog jezika.

Istorijski posmatrano, možemo reći da su veliki uticaj na polju EJS izvršila i dva pojma, a to su: analiza žanra (oblasti interesovanja) i retorika. Tokom 80-ih i 90-ih godina prošlog veka radilo se veoma intezivno i na obradi tema za dodatne oblasti na koje se širio EJS (Johns, 2013: 12). Istorijski posmatrano postoje dva ključna perioda koja su omogućila nastanak EJS. To su period posle II svetskog rata kada je došlo do potpune ekspanzije u oblasti nauke, tehnike i ekonomije na globalnom nivou tako da je tada zbog velike moći Amerike uloga međunarodnog jezika komunikacije pripala engleskom jeziku. Kao drugi razlog navodi se naftna kriza iz 1970. godine usled koje su zapadni novac i znanje ušli u zemlje koje su bile bogate naftom. Na taj način nastala je nova generacija učenika kojima je bilo neophodno da koriste engleski jezik u specifičnom radnom okruženju. Neke od tih grupa su bili doktori koji su morali da idu u korak sa novim trendovima; poslovni ljudi kojima je engleski bio potreban za vođenje njihovog posla; studenti kojima je engleski bio značajan za čitanje udžbenika ili stručnih časopisa koji su bili samo dostupni na engleskom jeziku. (Hutchinson & Waters, 1987: 5; Lesiak-Bielawska, 2015: 2; Simin, 2012: 3).

Postoje tri ključna razloga zbog kojih se pojavio EJS: zahtevi novog Sveta, revolucija u oblasti lingvistike i fokus na učenike. Što se tiče revolucije na polju lingvistike, tu se prevashodno misli na pomeranje fokusa jezika na njegovu upotrebu. Pošto je dokazano da upotreba jezika varira u zavisnosti od konteksta, javila se potreba da se jezik prilagodi određenom kontekstu. Nastanak EJS je u velikoj meri omogućio novi pravac u lingvistici koji se više nije fokusirao samo na formalnim, gramatičkim karakteristikama jezika, već je u prvi plan stavljen akcenat na upotrebu jezika u komunikaciji (Hutchinson & Waters, 1987: 5-7; Pradhan, 2013: 2.). Ono što je zanimljivo istaći jeste činjenica da su se u samom početku termini EST (English for Science and Technology) i EJS smatrani identičnim terminima.

2.1.2. Odnos engleskog jezika struke i opšteg engleskog jezika

Jedan od potencijalnih problema sa kojima se mogu susresti nastavnici kada je u pitanju EJS, jeste činjenica da se oni mogu naći u veoma neobičnoj situaciji, a to je da imaju manje stručnog znanja i iskustva u određenoj struci u odnosu na učenike. Dakle, postavlja se pitanje kako da se nastavnici pripreme za predavanja stručnog engleskog jezika. Odgovor na ovo pitanje se krije u nastavnim materijalima jer oni igraju izuzetno značajnu ulogu u procesu podučavanja EJS tako da je njihovo kreiranje od suštinske važnosti (Ahmed, 2014: 5; Lesiak-Bielawska, 2015). EJS pristup koji se koristi u podučavanju i učenju engleskog jezika potpuno je suprotan opštem engleskom jeziku ili kako se podrugljivo naziva engleski bez nekog posebnog razloga. EJS se bazira na specifičnim potrebama učenika. Posmatrajući učenike došlo se do zaključka da oni imaju različite potrebe i interesovanja što ima ogroman uticaj na njihovu motivaciju za učenje jezika tako da su kursevi jezika sada koncipirani tako da su potrebe i interesovanja učenika stavljeni na prvo mesto (Lesiak-Bielawska, 2015: 2; Pradhan, 2013: 3). Veoma je bitno odrediti koliko će biti specifičan kurs EJS kada je u pitanju ciljna grupa, odnosno učenici kojima je kurs i namenjen. Primera radi, postoje šire koncipirani kursevi koji su namenjeni opštoj grupi učenika i uže koncipirani kursevi koji su prevashodno usmereni i osmišljeni za specifične grupe učenika. Širi tip kursa usmeren je na opšte veštine u nekoj oblasti, kao na primer, veštine potrebne za poslovni engleski jezik. Kada je u pitanju uži tip kursa, on se pravi za specifične grupe učenika, na primer, engleski jezik za računovođe, engleski jezik za logistiku. Ista situacija je i sa vojnim engleskim jezikom koji takođe spada u grupu usko koncipiranih kurseva EJS. Ono što je ključno za ovako koncipirane kurseve jeste da učenici budu u stanju da one veštine koje usvoje na kursu mogu lako da prenesu i primene u svojim područjima rada. Kurs poslovnog engleskog jezika obuhvata puno manjih oblasti tako da ga možemo definisati na širi način, dok kurs za računovođe pošto obrađuje samo tu oblast koja je dosta uža od pojma poslovanja, možemo svrstati u uže definisane kurseve EJS (Basturkmen, 2010: 54-55; Lesiak-Bielawska, 2015: 12; Paltridge & Starfield, 2013). Interesantna je činjenica da šire koncipirani kursevi imaju takvu sposobnost da mogu da se razlože i na uže koncipirane kurseve. Dobar primer imamo na sledećoj slici kada je u pitanju poslovni engleski jezik.



Slika 1. Široko definisani i usko definisani kursevi EJS (Basturkmen, 2010: 55)

Kao što vidimo sa ovog prikaza, poslovni engleski jezik može da se suzi na zaista usko specifično područje rada, kao što je to kurs engleskog jezika za finansijske revizore i to baš u određenoj kompaniji. Kada su u pitanju uže koncipirani kursevi, oni su tako osmišljeni da ispunjavaju specifične potrebe određene grupe učenika i to veoma precizno kako bi se ti učenici adekvatno pripremili i efikasno odgovorili zahtevima koje pred njih postavljaju ciljne situacije u kojima se mogu naći u svojoj oblasti delovanja. Što se tiče sadržaja kursa EJS, možemo razlikovati realni sadržaj i prenosni sadržaj. Prenosni sadržaj zapravo se odnosi na ona sredstva pomoću kojih se učenicima prenosi realni sadržaj. Ta sredstva mogu biti multimedijalni sadržaji, tekstovi, aktivnosti. Primera radi, ako imamo temu finansijskih izveštaja na nekom kursu poslovnog engleskog jezika, tu temu možemo preneti učenicima korišćenjem godišnjeg finansijskog izveštaja neke kompanije (Basturkmen, 2010: 57-59).

Podučavanje vokabulara u sklopu EJS ima značajnu ulogu u poboljšanju nivoa učenika kada je u pitanju ovladavanje engleskim jezikom koji se upotrebljava u ciljnim situacijama. Kao što to zapažaju Gerid i Mami (Guerid & Mami, 2018), ovladavanje specifičnim vokabularom određene oblasti predstavlja ključnu alatku za uspešno delovanje učenika u komunikacionom okruženju. Revolucija na polju lingvistike dovela je i do promene statusa koji pripada učeniku, koji je tradicionalno shvatan kao pasivni slušalac nastavnika. Zahvaljujući EJS sada je fokus interesovanja dramatično promenjen jer je danas u središtu učenik koji se smatra najbitnijom komponentom u procesu podučavanja i učenja stranog jezika (Guerid & Mami, 2018: 1). Za razliku od učenika u sferi opšteg engleskog jezika, učenik u oblasti EJS predstavlja centralnu figuru jer je cilj EJS da obezbedi uspešno korišćenje jezika od strane učenika u oblasti profesije za koju se ti učenici i školuju (*ibid.*).

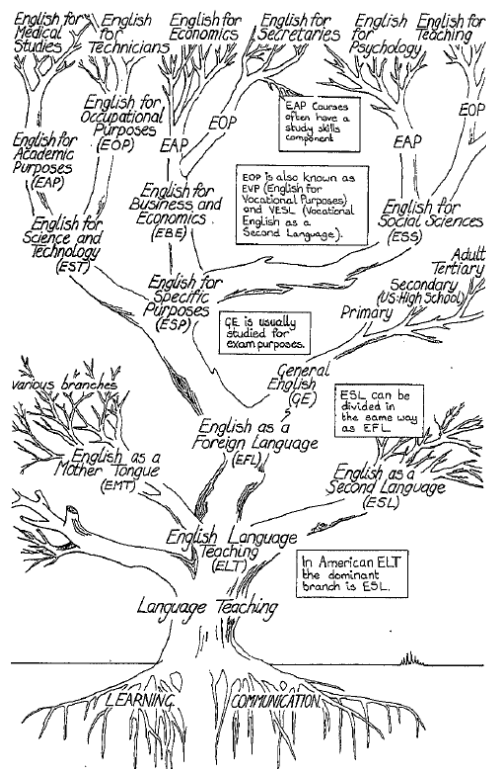
U svom radu, Mekloglin i Parkinson (McLaughlin & Parkinson, 2018) analiziraju jednu veoma značajnu krilaticu kada je u pitanju EJS, a to je da mi učimo u pokretu, odnosno da nam prilikom usvajanja stručnog vokabulara u velikoj meri pomaže i naša profesija kojom se bavimo. Konkretno, njihov rad se bavi pitanjem kako se pomaže radnicima da nauče specijalizovani engleski jezik za stolare i to u praktičnom okruženju. Učenje u pokretu svakako se odnosi na činjenicu da učenici uče iz svakodnevnih interakcija koja se odvija na gradilištu a ne kao deo nekog formalnog procesa. Na taj način sam jezik postaje deo prakse i upravo kroz praksu učenici usvajaju znanja koja su im potrebna. Stoga, Mekloglin i Parkinson ističu da je vokabular ključan za razumevanje i korišćenje jezika na bilo kom nivou tako da je potrebno u praktičnom kontekstu podučavati specijalizovani vokabular za stolare (McLaughlin & Parkinson, 2018: 14). Njihova studija predstavlja program za učenje specijalizovanog vokabulara koji je obuhvatao 34 nedelje tokom kojih su radnici imali zadatak da naprave trosobnu kuću koja će kasnije biti ponuđena za prodaju. Teme koje su bile zastupljene u materijalima za učenje stručnog engleskog jezika poklapale su se sa konkretnim fazama koje je trebalo proći da bi se kuća izgradila. Svi nastavnici su bili stručni po pitanju vokabulara koji će se obrađivati. Radnici su sa lakoćom usvajali stručnu terminologiju jer su bili uključeni u praktične zadatke gde su te reči i morali da primene. Ono što je bitno naglasiti kod ovog praktičnog pristupa prilikom usvajanja vokabulara jeste činjenica da ukoliko učenici (radnici) ne razumeju značenje nekih termina, oni i ne mogu da obave neku praktičnu aktivnost koja im je zadata. Dakle, ovde se jezik uči tako što je integrisan u struku. Kada je u pitanju kontekst, on je nezaobilazan i veoma je značajan u pristupu učenja vokabulara u pokretu, odnosno kroz praksu (McLaughlin & Parkinson, 2018: 22-23).

Sa druge strane, imamo nekoliko značajnih pitanja koja se odnose na budućnost EJS: Da li nastavnici zaista isporučuju sadržaj kursa koji odgovara potrebama i interesovanjima učenika? Da li su učenici više motivisani na časovima EJS nego što je to slučaj sa časovima opšteg engleskog jezika? Prilikom kreiranja kursa EJS nastavnici bi takođe trebalo da postave sebi sledeća pitanja: kako motivisati učenike?, kako izabrati materijal za časove?, kako nastavnici mogu da oblikuju kurs koji će najbolje odgovarati potrebama i interesovanjima učenika? (Pradhan, 2013: 11; Simin, 2012: 3). Pored davanja odgovora na ova pitanja, potrebno je uzeti u obzir jednu važnu činjenicu, a

to je da EJS mora biti autentičan tako da se mora voditi računa da on obuhvata relevantne sadržaje iz stvarnog života. Takođe, Gohova (Goh, 2013: 56) ističe da oni učenici koji već imaju razvijenu veštinu slušanja na stranom jeziku, kada je u pitanju jezik struke potrebno je da se više fokusiraju na materijale gde će se upoznati sa stručnim vokabularom koji se odnosi na njihovu oblast. Bitno je naglasiti da u odnosu na veštinu slušanja opšteg engleskog jezika, razvoj veštine slušanja stručnog engleskog jezika kod učenika zahteva veći nivo veštine slušanja koje su relevantne za oblast njihovog školovanja (Goh, 2013: 62). Postoji mišljenje da vokabular u EJS sferi predstavlja veći izazov kako za nastavnike tako i za učenike u odnosu na opšti engleski jezik (*ibid.*). Ova autorka dalje objašnjava da dva ili tri sata nastave stručnog engleskog jezika u toku nedelje nije dovoljno da se učenicima objasni i prenese specijalizovani vokabular za određenu oblast tako da je veoma bitno koristiti u nastavi sledeće tri strategije učenja kada je u pitanju EJS: 1) zaključivanje iz konteksta, 2) traženje sinonima, 3) analiza reči.

Kokshedova (Coxhead, 2013) objašnjava da je glavni pokretač istraživanja vokabulara u oblasti EJS-a zapravo pitanje: koja vrsta vokabulara je potrebna učenicima stručnog engleskog jezika? Odgovor na ovo pitanje nije jednostavan jer EJS obuhvata engleski za akademske potrebe, engleski za medicinu, poslovni engleski jezik kao i engleski za brojne profesije koje se nalaze u našem okruženju. Ova autorka dalje ističe kako EJS pokriva širok spektar reči koje jesu reči iz svakodnevnog života ali koje dobijaju specijalizovano značenje u određenim stručnim kontekstima (Coxhead, 2013: 115). Primera radi, ako ovo zapažanje primenimo na kontekst stručnog engleskog jezika za potrebe vojske, vidimo takođe da postoji veliki broj reči koje u vojnom kontekstu dobijaju potpuno drugačije značenje nego što te reči imaju u opštem engleskom jeziku, kao na primer reč *skirt* – u opštem engleskom jeziku ima značenje suknje dok u vojnoj terminologiji dobija novo značenje (oklop tenka). Takođe, reč *mortar* u opštem jeziku označava malter, dok je u vojnoj terminologiji prevodimo kao minobacač.

Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987) predstavljaju proces podučavanja engleskog jezika pomoću slike stabla:



Slika 2. ELT stablo-prikaz (Hutchinson & Waters, 1987: 17)

Na njemu je kao što vidimo prikazana podela na najbitnije komponente u procesu podučavanja engleskog jezika. Grane koje su postavljene na najvišem mestu označavaju nivo na kojem se pojavljuju EJS kursevi po oblastima. Zatim, vidimo kako se ti kursevi granaju na dva tipa EJS, i to na EAP – engleski za akademske potrebe i EOP – engleski za potrebe posla ili profesije. Nakon ove podele možemo videti novu podelu po kojoj se kursevi EJS dele na tri velike kategorije: EST (English for Science and Technology), EBE (English for Business and Economics) i na kraju ESS (English for the Social Sciences). Ova poslednja podela ESS svakako je najmanje zastupljena možda i zbog toga što je mnogi izjednačavaju sa opštim engleskim jezikom (General English) (Hutchinson & Waters, 1987: 16-18). Naravno, da bi ovo stablo moglo da se održi u životu potreban je i koren jer se preko korena stablo i snabdeva hranljivim materijama. U našem slučaju te materije koje daju stablu život jesu komunikacija na engleskom jeziku i podučavanje engleskog jezika. Ako povučemo paralelu sa vojnim engleskim jezikom, možemo reći da je on i te kako važan za učenike jer će u slučaju da ga nauče biti opremljeni znanjem vojne terminologije koja će im biti od neprocenjive koristi u njihovom budućem profesionalnom okruženju za koje se školuju. Kada je u pitanju EJS, akcenat nije na upotrebi jezika već na učenju jezika.

Ono što razlikuje učenika EJS od učenika opšteg engleskog jezika jeste svest o ciljnoj situaciji, odnosno o tačno definisanoj potrebi da se koristi stručni engleski jezik. Najbolji rad na polju analize potreba jeste rad pod imenom *Dizajn komunikativnog nastavnog plana*, napisan 1978. godine u kojem se navode detaljne procedure koje se odnose na otkrivanje potreba ciljne situacije. Te procedure su objedinjene pod jednim terminom- Procesorom Komunikativnih Potreba (CNP – Communication Needs Processor). Ovaj procesor u sebi sadrži čitav skup pitanja koja se odnose na ključne komunikacione promenljive (tema, učesnici, medijum....) koje se mogu iskoristiti za identifikovanje potreba ciljnog jezika za učenike (Hutchinson & Waters, 1987: 54).

Najupečatljivija karakteristika kurseva EJS svakako je učenje specifičnih reči i izraza koji su karakteristični za određenu stručnu oblast. Pored toga, kursevi EJS-a su specifičniji i imaju veću dubinu u odnosu na opšti engleski jezik jer su više okrenuti praktičnim veštinama po pitanju engleskog jezika koje će im biti potrebne u stvarnom životu. Nakon kursa EJS, kod učenika je prisutan veći stepen samostalnosti tako da mogu da nastave sa učenjem stručnog jezika i samostalno (Mačianskienė & Bijeikienė, 2018: 234). Ono što je zanimljivo istaći kada je u pitanju EJS, a to je da to nije običan kurs jezika kako većina smatra. EJS predstavlja neku vrstu ulaznice u oblast rada za koju se učenici školuju tako da oni mogu aktivno da učestvuju u procesu učenja stručnog engleskog jezika. Za dobar kurs EJS potrebno je takođe i pronaći specifične govorne činove za određenu ciljnu situaciju, koje nazivamo i funkcijama. One se koriste u ciljnom okruženju i često ih koriste pripadnici tog okruženja, tako da je veoma bitno da ih učenici usvoje u toku kursa (Basturkmen, 2006: 47; Mačianskienė & Bijeikienė, 2018: 239). Na primer, navešćemo dva karakteristična govorna čina za vojni engleski jezik. To je fraza *gangway* koja se često koristi u vojnom engleskom jeziku u situaciji kada želimo da kažemo nekome da se pomeri. Imamo i govorni čin *mess* koji označava vojnu kantine.

Kada je u pitanju učenje stručnog engleskog jezika imamo dve bitne ideje o uslovima koji su neophodni za učenje jezika. Prvi uslov zovemo akulturacijom, odnosno on se zasniva na ideji da je za učenike bitno da budu u blizini ili kontaktu sa zajednicama gde je prisutan ciljni diskurs. Što se tiče drugog uslova, on je poznat pod imenom input ili interakcija i on se zasniva na ideji da je potrebno učenicima obezbediti dovoljnu količinu lingvističkog inputa kao i prilika u kojima će moći da ostvare interakciju (Basturkmen, 2006: 85). Bilo bi sjajno ako bi nastavnici mogli da svojim učenicima obezbede pristup njihovom ciljnom radnom okruženju jer bi na taj način učenici mogli da se i društveno ali i psihološki integrišu u svoju ciljnu zajednicu s obzirom na činjenicu da je takav vid integracije neophodan za učenje stručnog engleskog jezika. Kursevi EJS nastoje da obezbede učenicima prikladne uslove za učenje na taj način što se trude da kreiraju optimalno lingvističko okruženje, u kojem će učenicima biti na raspolaganju velika količina inputa u vidu ciljnog specijalizovanog engleskog jezika kojem će učenici biti izloženi u procesu nastave.

Naravno, podrazumeva se i da će na taj način učenici imati i dosta prilika da budu u interakciji sa takvim stručnim inputom. Ovde je od ključnog značaja i Krašenova hipoteza o inputu po kojoj razumljiv input u kombinaciji sa inputom koji je malo iznad trenutnog nivoa učenika ima potencijal da postane usvajanje odnosno učenje (*ibid.*).

Ono što je odlika kursa EJS jeste da je on uži po pitanju fokusa u odnosu na kurseve opšteg engleskog jezika (uži opseg tema koje se biraju). Takođe, prilikom izrade kursa EJS moramo obratiti pažnju na to da li učenici imaju iskustva u toj stručnoj oblasti, da li ga sada stiču ili će možda raditi kasnije u toj stručnoj oblasti (Basturkmen, 2010: 3-6).

Kada su u pitanju razlike između opšteg engleskog jezika i EJS, one se prevashodno odnose na spoljašnje i unutrašnje ciljeve u procesu podučavanja engleskog jezika. Spoljašnji ciljevi se odnose na upotrebu jezika izvan učionice, dok se unutrašnji ciljevi odnose na obrazovne ciljeve unutar učionice. Stoga, možemo reći da je EJS tesno povezan sa spoljašnjim ciljevima, dok je ELT povezan sa lingvističkim (unutrašnjim) ciljevima – to znači usavršavanje konverzacije, vokabulara i gramatike na stranom jeziku. Kod kurseva EJS, akcenat je na ciljevima i zadacima iz realnog sveta, profesionalnog okruženja učenika. Za ostvarivanje takvih ciljeva potrebne su određene, stručne lingvističke kompetencije. Basturkmenova (Basturkmen, 2010) postavlja jedno bitno pitanje: Zašto bi kursevi EJS trebalo da budu efikasniji od kurseva opšteg engleskog jezika? Odgovor se može nalaziti u većoj motivisanosti učenika zato što je dobar kurs EJS dizajniran prema njihovim potrebama i interesovanjima. Učenici su više zainteresovani jer će obrađivati teme koje se odnose na njihovu stručnu oblast i polje rada. Naravno, što su više učenici motivisaniji to će i učenje jezika biti daleko bolje i uspješnije. Takođe, jedan od razloga zašto je kurs EJS efikasniji možemo pronaći i u specifičnijim, užim ciljevima (Basturkmen, 2010: 10-11).

Basturkmenova (Basturkmen, 2010) nam daje jedan zanimljiv prikaz kako je osmišljen uži kurs EJS za potrebe policije. Kao prvo, same potrebe učenika utvrđene su kroz razgovore sa predstavnicima policijskog aparata (naročito onih koji su uključeni u obuku i izbor novih pripadnika). Takođe, oni su posećivali i glavnu policijsku stanicu kao i Policijsku akademiju u tom gradu. Pored toga, kreatori ovog kursa išli su zajedno sa policijom čak i u patrole i to često noću, kako bi dobili što autentičniju sliku za svoj kurs. Pored svega ovog navedenog, njihova analiza potreba obuhvatala je i analizu uobičajene konverzacije na relaciji policija-građani, kao i analizu uobičajenih fraza i konstrukcija koje se koriste na njihovom poslu (Basturkmen, 2010: 72-73). Belčer (Belcher, 2004) u svom radu iznosi jedno zapažanje koje se odnosi na period samog početka razvoja engleskog jezika struke. Naime, jedan učenik koji je pohađao kurs engleskog za kuvare izrazio je nezadovoljstvo zato što se samo uče fraze koje se odnose na pripremanje hrane. On je izrazio želju da uči reči iz ostalih oblasti, na primer želeo je da zna delove tela na engleskom jeziku jer je njegov san bio da postane doktor. Oslanjajući se na ovakvo zapažanje, kritičari EJS smatraju da je glavna mana u pristupu to što se učenici osposobljavaju samo za određenu oblast a ne za život uopšte (Belcher, 2004: 165).

Gerid i Mami (Guerid & Mami, 2018) dobro zapažaju da učenici EJS nemaju dovoljno vremena da uče stručne reči iz glosarija i rečnika za neku struku gde se nalazi na hiljade reči. Primera radi, neko iz oblasti finansija treba da sastavi hitno bilans stanja na engleskom jeziku, tako da je njemu potrebna određena lista sa najbitnijim rečima za njegove profesionalne dužnosti a ne čitav rečnik. Prilikom kreiranja kursa EJS od suštinskog značaja za njegove kreatore jeste da u njega integrišu specifični vokabular za određenu oblast EJS kako bi se postigao cilj a to je uspešna komunikacija učenika u ciljnoj situaciji. Tri karakteristike kurseva EJS su sledeće: autentični materijali, orijentacija kursa je svrsishodna, samousmerenost učenika. EJS ima za cilj da učenike promovise u korisnike jezika. EJS je obično usmeren ka nekom cilju. To znači da učenici uče engleski ne zato što su zainteresovani za engleski jezik ili kulturu već zato što im je on potreban za njihov budući posao ili profesiju. Možemo sa sigurnošću reći da učenici EJS dobijaju ogromnu

količinu informacija koja je specifična za njihovu oblast školovanja i to na način koji im nije dosadan (Guerid & Mami, 2018: 9; Simin, 2012: 8-10).

2.2. Vokabular

2.2.1. Vokabular-uvodni deo

Oblast vokabulara je izuzetno bitna u procesu učenja stranog jezika jer bez njega je nemoguće ostvariti uspešno učenje. Naime, vokabular je neka vrsta cigli koje izgrađuju građevinu stranog jezika zato je veoma značajno da i nastavnici ali i učenici znaju kako učenik kreira svoje znanje po pitanju vokabulara (Bijani, Rahmani & Asadi, 2014: 2). Kako ljudi međusobno komuniciraju? Odgovor na ovo pitanje je jasan i glasi: pomoću vokabulara (Schmitt, et.al, 2017: 213). Sa druge strane, vokabular većine stranih jezika, u koji spada i engleski jezik, jeste velikog obima. Stepenn važnosti koji se posvećuje vokabularu je stalno podložan promenama, odnosno značaj koji se daje vokabularu u velikoj meri zavisi od pristupa koji je trenutno u modi kada je u pitanju učenje stranog jezika. Pored toga, bitno je istaći jednu važnu činjenicu, a to je da je dugo vremena oblast istraživanja vokabulara bila zanemarivana u odnosu na druga polja istraživanja u primenjenoj lingvistici (Boers & Lindstromberg, 2008: 3-4).

Usvajanje vokabulara nije jednostavan proces i on zahteva dosta vremena i veliki trud kako od strane nastavnika tako i od strane učenika. Ako se osvrnemo na maternji jezik, možemo videti da deca sa 18 meseci znaju otprilike oko pedesetak reči, dok nakon par godina ovaj broj se dramatično povećava i iznosi nekoliko stotina reči. Ali tu proces nije završen, jer deca u uzrastu od osam i devet godina i dalje usvajaju reči koje imaju i složenija značenja. Što se tiče starijih, njihov proces usvajanja vokabulara traje dugi niz godina (Carter, 2012: 178). S obzirom na shvatanje gramatike kao zatvorenog sistema koji ima određeni skup pravila, vokabular je otvoren sistem u kojem čak i stariji izvorni govornici stalno uče nove reči. Ovo je zapravo i najveća prepreka koju učenici moraju da savladaju kako bi usvajanje stranog jezika bilo uspešno. Ovo se posebno tiče engleskog jezika koji ima obiman i kompleksan vokabular koji je ujedno i najveći na svetu (Schmitt, 2010: 30).

Kada se osvrnemo na sam proces podučavanja i učenja stranog jezika u prošlosti, možemo zaključiti da se dosta manje pažnje poklanjalo komponenti vokabulara. Slobodno možemo reći da je vokabular posmatran kao siročić u odnosu na gramatiku. Postojala je neka vrsta dogovora među lingvistima da se treba insistirati na podučavanju gramatičkih sadržaja dok će učenici kada dođe vreme za to naučiti i vokabular koji im je potreban. Pod velikim uticajem strukturalizma, lingvisti su se više opredeljivali za zatvoren, gramatički sistem kojim lakše mogu da upravljaju, nego što je to slučaj sa vokabularom koji je jedan otvoren i beskrajn sistem (Chacón-Beltrán et al., 2010: 1). Međutim, tokom 80-ih godina prošlog veka oživelo je konačno interesovanje za podučavanje vokabulara, da bi tokom 90-ih godina vokabular počeo da se shvata kao ključna komponenta za uspešno učenje stranog jezika (*ibid.*). Tokom poslednjih trideset godina veliki broj istraživanja je obavljen na polju vokabulara (njegovog podučavanja i usvajanja), ali u fokusu nisu bili toliko nastavni materijali koji se koriste unutar učionice kao i analiza jezika koji se koristi u učionici u odnosu na učenje vokabulara. Stoga, izgleda kao da imamo neku vrstu jaza između istraživanja i njegove primene na nastavne materijale.

2.2.1.1. Višedimenzionalnost vokabulara

Kada razmišljamo o pojmu vokabulara, on zapravo predstavlja neku vrstu konstrukcije koja poseduje osobine višedimenzionalnosti. Među tim dimenzijama, veliku pažnju autora svakako da privlači dimenzija širine i dubine znanja. Pod pojmom širine podrazumevamo broj reči koje neko zna. Što se tiče znanja tih reči, ovde se prevashodno misli na barem površno znanje koje učenici imaju o značenju tih reči. Sa druge strane, dubina znanja je tesno povezana sa time koliko dobro neko zna određenu leksičku jedinicu (Zhang, 2013: 790). Naravno da je dubina znanja od presudne važnosti jer je neophodno da se poseduje dovoljno znanja o nekoj reči kako bi učenici tu reč mogli da razumeju ali i da je adekvatno primene u određenom kontekstu. Ako se osvrnemo na pojam širine znanja, potrebno je istaći značaj činjenice da se kao neophodan preduslov za adekvatno razumevanje kako pisanog tako i govornog diskursa nameće stav da je potrebno imati znanje o formi i značenju dovoljnog broja reči. U svom radu, Mirzaei, Domakani i Rahimi iznose jednu izuzetno bitnu tvrdnju koja glasi: „gramatika predstavlja samo jednu od nekoliko dimenzija koje poseduje jezik. Bez vokabulara, odnosno leksičkog sloja jezik bi bio besmislen”³ (Mirzaei, Domakani & Rahimi, 2015: 23). Višedimenzionalnost našeg vokabulara ogleda se i u činjenici da je on u velikoj meri uslovljen i kontekstom u kom se nalazi. Složenost sistema našeg vokabulara ogleda se u sledećem: 1) Vokabular nekog pojedinca ne meri se samo brojem reči koje je on usvojio (širina vokabulara) već je bitno uzeti u obzir koliko je dobro integrisana svaka reč u našem vokabularu (dubina vokabulara); 2) Nove reči koje usvajamo postaju kvalitetnije postepeno i to ukoliko te reči ponovo srećemo kroz različite kontekste i upotrebe; 3) Kako bismo bili u stanju da prepoznamo različite kontekste i upotrebe za određenu reč neophodno je da posedujemo konceptualno razumevanje određene teme koja je iznedrila tu reč. Na taj način, ovako bogata baza znanja omogućava učeniku da prepozna raznovrsne nijanse u značenju neke reči. Primera radi, *port* u kompjuterskoj terminologiji ima potpuno drugo značenje nego što je to slučaj u vojnoj terminologiji gde *port* označava levu stranu broda (Durgunoğlu & Bigelow, 2017: 385-386; Zhang, 2013: 791).

Vokabular je element koji povezuje sve četiri veštine u jednu celinu: konverzacija, slušanje, čitanje i pisanje. Kako bi kvalitetno mogli da komuniciraju na stranom jeziku neophodno je da učenici ispune bitan uslov, a to je da usvoje određen broj reči koje će znati da adekvatno upotrebe. Takođe, bitno je istaći i sledeće korake koji su od suštinskog značaja za učenje vokabulara (Azar, 2012: 252):

- Potreban je izvor iz kojeg će se učiti reči
- Postojanje jasne slike o formi novih reči
- Učenje značenja tih novih reči
- Kreiranje snažnih memorijski veza između forme i značenja određene reči
- Korišćenje reči

³ Grammar is just one of the several dimensions of language that deals with language forms, while such forms are literally meaningless without a second dimension, namely, semantics

2.2.1.2. Odnos prema vokabularu kroz prizmu istorije

Posmatrano kroz prizmu istorije usvajanja stranog jezika, podučavanje kao i usvajanje vokabulara bilo je zanemarivano. Međutim, nakon nekoliko decenija takvog trenda, vokabular je danas prepoznat kao ključna komponenta procesa usvajanja stranog jezika. Vokabular poboljšava sve oblasti komunikacije i predstavlja najbitniji zadatak u procesu usvajanja stranog jezika. Naime, može se reći da bilo koja jezička veština poput slušanja, konverzacije, čitanja, pisanja, prevoda ne može egzistirati bez vokabulara. Zbog veće pažnje koja je bila poklanjana sintaksi i fonologiji u procesu nastave stranih jezika, vokabular je dug niz godina bio zapostavljan. Smatralo se da je vokabular manje bitan element u nastavi stranih jezika. Početkom 70-ih godina prošlog veka oživelo je interesovanje za podučavanje vokabulara, i to kroz jedan pokret koji je poznat pod nazivom kontrola vokabulara. Ovde je bitnu ulogu u popularizaciji vokabulara odigrala i leksikografija engleskog kao stranog jezika (Carter, 2012: 178-179). Dugo se smatralo da učenici stranog jezika uče nove reči slučajno (incidentalno) slično maloj deci koja na takav način usvajaju svoj maternji jezik. Stoga, kao najbolji metod za usvajanje vokabulara smatran je metod izvođenja značenja stranih reči na osnovu konteksta.

Bitno je istaći činjenicu da je u periodu srednjeg veka gramatika zauzimala centralno mesto u učenju jezika pošto je tada glavni jezik bio latinski. Takođe, ovaj trend se nastavio i tokom perioda renesanse, ali postoji jedna reformatorska struja koja se pobunila protiv dominantnog položaja sintakse. John Amos Comenius koji je živio u 17. veku veoma je bitna istorijska ličnost jer se smatra ocem modernog obrazovanja. Naime, on se zalagao među prvima za ideju kontekstualizovanog vokabulara. Takođe, on je predlagao induktivan pristup učenju latinskog jezika kojim bi bilo obuhvaćeno 8000 najuobičajenijih reči koje bi potom bile grupisane po temama i obeležene slikovnim prikazom. Ovde je začeta ideja ograničenog vokabulara koja će u 20. veku biti još više razvijena kroz tzv. „Pokret kontrolisanja vokabulara”. Comenius i njegovi sledbenici su pokušali da unaprede status vokabulara koji je u tom periodu zauzimao zaista loše mesto na lingvističkoj lestvici (Schmitt, 2000: 11).

Početkom 19. veka glavni metodički pristup u nastavi stranih jezika postaje pristup koji se zasniva na gramatici i prevodu (Gramatičko-prevodni pravac). Takve lekcije bi obično obuhvatale jedno ili dva nova gramatička pravila, listu reči, kao i par rečenica koje treba prevesti sa maternjeg na strani jezik i obrnuto. Problem ovakvog pristupa se ogledao u nedostatku upotrebe jezika, jer je fokus bio na sposobnosti da se strani jezik analizira. Usled toga, krajem 19 veka dolazi do nastanka novog pristupa u nastavi stranog jezika koji je poznat pod imenom *direktna metoda*. Kao što to objašnjava Šmit (Schmitt, 2000), ovde se stavlja u prvi plan izlaganje učenika usmenom jeziku gde je razvoj slušanja primarna veština. Sada je vokabular počeo da se objašnjava pomoću slika, predmeta u učionici, tako da je vokabular počeo da se povezuje što je to više moguće sa realnim okruženjem u kojem živimo. U ranom periodu 20. veka imamo još jednu značajnu ličnost koja je zaslužna za poboljšanje statusa vokabulara u tadašnjoj lingvistici. To je britanac Michael West koji je bio nastavnik engleskog jezika. On je zagovarao unapređivanje vokabulara u cilju olakšavanja veština čitanja na engleskom jeziku. Rezultat ovih napora bio je nastanak pristupa pod imenom *metoda čitanja* i ona je bila aktuelna sve do početka Drugog svetskog rata. Nakon rata ova metoda je prerasla u audiolingvizam. Takođe, trebalo bi istaći i *situacioni pristup* koji je bio aktuelan u periodu od 1940-ih do 1960-ih godina prošlog veka. Naime, ovaj pristup grupiše leksičke i gramatičke elemente na osnovu onoga što će biti zahtevano od učenika da rade u različitim ciljnim situacijama (pošta, prodavnica, restoran itd.) (Schmitt, 2000: 12-13).

U prošlosti, kao što to primećuju Mirzaei, Domakani i Rahimi (Mirzaei, Domakani & Rahimi, 2015) uloga vokabulara kao veštine je zanemarivana u odnosu na sintaksički pristup. Veoma malo pažnje se posvećivalo leksici, tako da su zagovornici audiolingvizma smatrali da

učenici prvenstveno treba da se fokusiraju na savladavanje gramatičkih sadržaja. To znači da se od učenika zahtevalo da uče duge liste reči, prvenstveno imenica i da potom koriste sintaksu kako bi upotrebili te reči (Mirzaei, Domakani & Rahimi, 2015: 24). Kada je u pitanju učenje jezika, danas se sve više pažnje posvećuje leksičkom pristupu koji na centralno mesto postavlja komunikaciju značenja odnosno posvećuje se više pažnje glavnim nosiocima značenja, kao što su vokabular ili leksika. Dobro vladanje vokabularom ne predstavlja samo znanje dovoljnog broja reči već i odgovarajući frazalni leksikon. Danas vokabular nije stavljen po strani kao što je to bio slučaj kod tradicionalnog gramatičkog pristupa već je danas neophodno da se vokabular uključi kao sastavni deo materijala koji se koristi na času i da takođe bude sastavni deo aktivnosti na času stranog jezika. Što se tiče usvajanja vokabulara veoma je značajno da se unutar učionice obezbede takvi uslovi da učenici što češće budu izloženi vokabularu kako bi povećali mogućnost da leksički input pređe u fazu leksičkog unosa (*ibid.*).

2.2.1.3. Odnos učenika prema vokabularu

Aulia (2013) ističe da ukoliko neko želi da ovlada engleskim jezikom onda ta osoba mora da ovlada i vokabularom. Primećeno je da učenici ne vole da značenja novih reči pokušaju da pronađu u rečniku. Oni ovu aktivnost smatraju dosadnom. Takođe, postoji još jedan bitan faktor zašto učenici, a posebno tinejdžeri nisu u stanju da ovladaju vokabularom, a to je nezainteresovanost. Učenici uvek žele da uče vokabular kroz neku vrstu zabave, igre, da im to što uče bude zanimljivo. Na taj način oni simuliraju neki vrstu zainteresovanosti koju pokazuju i prilikom igranja video igrice (Aulia, 2013). Isti autor govori i o tradicionalnim metodama podučavanja vokabulara koje učenicima u današnje vreme nisu privlačne, tako da se predlaže tehnika podučavanja vokabulara koja je slična igrici. Primenom ove tehnike sam proces učenja stranog jezika postaje bolji (Mirzaei, Domakani & Rahimi, 2015: 25-26).

Hidajati (Hidayati, 2016) naglašava jednu bitnu rečenicu, koja glasi: „Vokabular stalno raste i njegovo učenje je zbog toga veliki izazov za učenike”⁴ (Hidayati, 2016: 2). On dalje ističe da je za razvoj vokabulara kod učenika od ključnog značaja razvijanje ljubavi prema učenju vokabulara. Kako bi ovo postigli nastavnici moraju u svoj proces podučavanja vokabulara ubaciti i dovoljnu dozu kreativnosti s obzirom na to da su učenici nezainteresovani za učenje engleskog vokabulara. Naime, Hidayati preporučuje da se kao jedna od tehnika podučavanja vokabulara koriste multimedijalni sadržaji kako bi se podigla motivacija učenika tako da bi oni bili u poziciji da obraćaju pažnju na ono što nastavnik prezentuje na samom času (*ibid.*). Takođe, što se tiče učenja samog vokabulara od ključnog značaja je da obezbedimo uslove da se on usvoji i upotrebi kada to data situacija nalaže.

Vokabular je izuzetno bitan u procesu učenja stranog jezika, što takođe u svom radu ističe Aulia: „Bez obzira koliko dobro učenik zna gramatiku ili koliko je dobro ovladao izgovorom stranog jezika, bez znanja reči komunikacija neće moći da se odvija na smisleni način. Reč predstavlja ključnu komponentu u građenju veština i znanja”⁵ (Aulia, 2013: 2). Aulia dalje piše kako je od vitalnog značaja da se nastavnik prilikom podučavanja vokabulara pridržava određenih principa. Zatim, isti autor navodi nekoliko ključnih principa prilikom podučavanja vokabulara a koje je prvi izložio Wallace. To su sledeći principi: 1) Ciljevi; 2) Kvantitet (nastavnik se mora opredeliti koliko reči će obraditi na času sa učenicima); 3) Potreba (potrebno je da učenici usvoje

⁴ Vocabulary keeps growing and learning it is challenging.

⁵ No matter how well the student learn grammar, no matter how successfully the sounds of second language are mastered, without words to express a wider range of meanings, communication in an second language just cannot happen in any meaningful way. word is the key unit in building up skills and knowledge.

reči koje će im biti potrebne); 4) Često ponavljanje naučenih reči (to znači da je potrebno više puta ponoviti i upotrebiti datu reč kako bi bili sigurni da je učenik naučio te ciljne reči koje su obrađivane na času); 5) Smisleni prikaz ciljnih reči (*ibid.*).

Očigledno je da postoji neka vrsta jaza između aktivnog i pasivnog vokabulara kod učenika. Pored toga broj reči koji se nalazi u pasivnom vokabularu učenika engleskog jezika može biti tri ili četiri puta veći od broja reči koje se nalaze u aktivnom vokabularu. Pošto je jedan od bitnih ciljeva učenja stranog jezika sposobnost komuniciranja na tom jeziku, onda je od suštinske važnosti rad na aktivnom vokabularu učenika kako bi oni bili u stanju da izraze svoje misli na engleskom jeziku (Hwang & Wang, 2016: 189). Kada je u pitanju znanje vokabulara, Lesijak-Bijelavska (Lesiak-Bielawska, 2017) ističe da učenici uglavnom znaju više reči nego što ih koriste. Upravo je ovo razlog postojanja podele na receptivni i produktivni vokabular. Što se tiče pasivnog znanja ono u sebi uključuje receptivne jezičke veštine kao što su čitanje i slušanje, odnosno učenik je u stanju da razume input, a takođe može i da primeti dati oblik reči i da pronađe njeno značenje iz svoje memorije. Sa druge strane, aktivno znanje se povezuje sa produktivnim veštinama, kao što su pisanje i konverzacija, što znači da takvi učenici mogu da adekvatno koriste značenje te reči u određenom kontekstu.

2.2.2. Vokabular EJS

Yang (2015) se slaže sa tvrdnjom koju je izneo Nation da znanje vokabulara ima direktan uticaj na sposobnost učenika da čitaju i pišu, tako da se sa pravom za vokabular kaže da predstavlja najbitniju komponentu u procesu učenja stranog jezika. S obzirom na činjenicu da je sve više traženo podučavanje engleskog jezika za posebne potrebe i to u raznim sferama, sve više se posvećuje pažnje i specijalizovanom vokabularu za te oblasti. Stručni engleski jezik je izuzetno zahtevan za većinu učenika a naročito u situacijama kada je potrebno dostići visok nivo znanja (Yang, 2015: 27).

2.2.2.1. Reči EJS

Što se tiče stručnih oblasti u kojima se obrađuje engleski jezik, postoje 4 kategorije reči: akademske reči, reči koje su izrazito puno zastupljene, tehničke reči i reči koje su izuzetno malo zastupljene u tekstovima. Tehničke reči predstavljaju one reči koje se koriste u specijalizovanim oblastima ili disciplinama. Ono što je karakteristično za ove reči jeste da su one uobičajene u nekim oblastima dok u ostalim nisu toliko zastupljene. Što se tiče medicine, takve reči mogu obuhvatati reči koje se obično ne pojavljuju u ostalim oblastima (*dialysis, diastole, edema, ezcema*) ili to mogu biti reči koje imaju veliku frekvenciju pojavljivanja ali istovremeno imaju i specifično značenje koje se odnosi na oblast medicine (*dressing, terminal, stool*). Što se tiče vojne terminologije, na primer reč *galley* označava kuhinju na vojnom brodu, dok reč *shell* označava granatu a ne školjku kao u opštem engleskom jeziku.

Kada posmatramo tehničke reči, njihova značenja su strogo vezana za određenu oblast, poput medicine, biznisa itd. S obzirom na činjenicu da značenja ovih reči mogu biti drugačija u nekim drugim sferama života, veoma je bitno da se znaju specifična značenja za određenu oblast koja je važna za buduće zanimanje učenika za koje se oni i školuju. Ako se osvrnemo na tehnički (stručni) vokabular on ima određene karakteristike. Po svojoj prirodi, tehnički vokabular pripada užoj oblasti jezika. Na primer, reči iz sfere vodoinstalacija pout *niting, sparge, mercaptan* verovatno neće biti prepoznate od strane ljudi čija profesija nije vodoinstalater. Ono što je zanimljivo reći jeste da i neke opšte engleske reči imaju u određenoj stručnoj oblasti stručno

značenje kao što su reči *plant*, *bulb*, *baffle* (Coxhead & Demecheleer, 2018: 85). Tongpoun-Patanasorn (Tongpoun-Patanasorn, 2018: 47) navodi pet različitih metoda pomoću kojih je moguće identifikovati tehničke termine: tehnički rečnici, upotreba kontekstualnih tragova, analiza ciljnih reči, skale rangiranja i hibridne metode. Takođe, opšte je poznato da oni učenici koji ovladaju stručnim (specijalizovanim) vokabularom iz njihove oblasti interesovanja u stanju su da daleko bolje razumeju predavanja, sadržaj u knjigama i ostale resurse koji su im na raspolaganju tokom školovanja (Rusanganwa, 2013: 37).

„Pošto je vojska svet za sebe taj svet ima i svoj poseban jezik”⁶ (Okongor, 2015: 656). Kao što to ističe isti autor, postoje velike razlike u značenju između tehničkih (stručnih) termina koji se koriste u vojsci i značenja tih reči kada se koriste izvan vojnog sveta (njihovo bukvalno značenje). Na primer *skirt* u vojnoj terminologiji je deo tenka dok je van vojnog konteksta to suknja. Što se tiče razumevanja vojnog registra, ključna uloga pripada korišćenju konteksta (Okongor, 2015: 660). Sam vojni jezik ima jedinstven stil i sadrži veliki broj stručnih reči koje su karakteristične za oblast vojske.

Kada je u pitanju stručni vokabular, potrebno je da učenici znaju i ostala značenja nekih reči koja su potpuno drugačija u različitim kontekstima. Vokabular se pokazao kao ključan faktor koji utiče na razumevanje stranog jezika pa čak i kod učenika koji su na naprednom nivou (Goh, 2013: 59). Ova autorka deli stav da vokabular i dalje predstavlja veliki izazov za učenike stručnog engleskog jezika kada je u pitanju veština slušanja zato što svaka disciplina ima svoj poseban skup stručnih reči koje učenici moraju da naknadno usvoje. Čak i onda kada se učenici upoznaju sa značenjem tih stručnih reči njima će i dalje biti veoma teško da takve reči i izraze prepoznaju u govoru.

Vokabular EJS može da ima sledeće nazive: specijalizovani vokabular, tehnički vokabular, polutehnički vokabular. Kao što to ističe Kokshedova (Coxhead, 2013), ovi termini se odnose na vokabular određene oblasti. vokabular EJS obuhvata takve reči koje imaju usko specifičan spektar korišćenja za tu određenu stručnu oblast. Smatra se da su značenja tih stručnih reči uglavnom poznata samo pripadnicima te stručne zajednice, dok ostali izvan nje imaju velikih poteškoća da ih razumeju ali i koriste u adekvatnom stručnom kontekstu. Kada je u pitanju obim tehničkog vokabulara, smatra se da ih ima između 1.000 i 5.000 reči i to u zavisnosti od stručne oblasti (Coxhead, 2013: 116). Stoga, možemo zaključiti da učenici EJS imaju pred sobom nimalo jednostavan zadatak, a to je da potpuno razviju svoje razumevanje i korišćenje stručnog vokabulara koji pripada njihovoj oblasti za koju se školuju.

Što se tiče podele tehničkog ili specijalizovanog vokabulara, postoji jedna dobro poznata podela koja se bazira na modelu koji u sebi ima tri reda specijalizovanih reči (ovaj model su osmislili Beck, McKeown i Kucan). Prvi red obuhvata osnovni vokabular; Drugi red sadrži visokofrekventne reči; Na kraju, imamo i treći red koji obuhvata reči koje imaju malu frekvenciju pojavljivanja i koje su specifične za određenu stručnu oblast (Coxhead, 2018: 16). Specijalizovani vokabular je veoma značajan i sa stanovišta da znanje vokabulara u određenoj oblasti jeste tesno povezano sa znanjem te oblasti. Tehnički vokabular u određenoj oblasti može ali i ne mora da bude deljen sa ostalim tehničkim oblastima tako da učenici iz oblasti medicine neće se susretati sa rečima iz oblasti softverskog inženjstva (*ibid.*: 17).

Kada su u pitanju stručne reči, imamo nekoliko naziva za njih u stručnoj literaturi: tehničke reči (koliko je jaka veza između reči i specijalizovane oblasti); polutehničke reči (to su reči koje nisu ni tehničke niti reči iz svakodnevnog života); nerazumljiv (*engl. opaque*) vokabular (to su reči sa kojima učenici imaju poteškoća zato što njihovo opšte značenje nije isto kao tehničko (stručno)

⁶ Just as the military is a separate world, so does it also have its language.

značenje. Najpoznatiji termin za stručne reči koji se i najviše koristi u literaturi svakako je specijalizovani vokabular (Coxhead, 2018: 24). Takođe, veoma je bitno ovladati stručnim vokabularom jer nam je on neophodan za uspešnu komunikaciju sa ostalim ljudima koji su uključeni u naše polje rada. Što se tiče konteksta EJS, vokabularu pripada centralno mesto u procesu razumevanja ciljnog jezika. Guerid i Mami (Guerid & Mami, 2018: 3). navode da bez obzira koliko dobro neki učenik zna gramatiku i bez obzira na njegov izgovor stranih reči, ukoliko ne poseduje dobar nivo vokabulara neće moći da ostvari smislenu komunikaciju na stranom jeziku

2.2.2.1.1. Chung i Nation-skala

Bitno je da spomenemo skalu rangiranja koju su kreirali Chung i Nation i ona obuhvata četvorostepenu skalu u cilju određivanja jačine veze koja postoji između date reči i određene stručne oblasti. Reči koje su na prvoj skali najmanje su tehničke, dok su reči na četvrtoj skali najviše tehničke (Tongpoon-Patanasorn, 2018: 47). Ta skala bi otprilike mogla da se protumači na sledeći način:

1. Reči koje nemaju značenje koje je specifično za određenu oblast,
2. Reči koje imaju značenje koje je minimalno u korelaciji sa datom oblašću,
3. Reči koje imaju značenje koje je usko povezano sa datom temom,
4. Reči koje imaju značenje koje je specifično za datu temu.

Analizom tumačenja ove četvorostepene skale možemo zaključiti da su tehničke reči reči koje se nalaze na 3 i 4 stepenu ove skale. Upravo je ovo razlog zašto smo se prilikom odabira stručnih reči za naše istraživanje rukovodili gore navedenom četvorostepenom skalom. Naše reči su pripadale trećem i četvrtom stepenu ove skale tako da pouzdano možemo reći da su odabrane tehničke reči. One reči koje se češće pojavljuju u inputu koji je dat učenicima jesu one reči koje su povezana sa datom temom koja se obrađuje i to mogu biti tehničke reči za tu oblast.

Analizirajući ovu skalu, možemo reći da prvom stepenu pripadaju one reči čija značenja nemaju nikakvih dodirnih tačaka sa stručnom oblašću. Drugi stepen obuhvata one reči koje su u minimalnom stepenu povezane sa stručnom oblašću. Trećem stepenu pripadaju one reči koje su u većem obimu povezane sa stručnom oblašću (primera radi, u vojnoj terminologiji to su reči shell, cockpit). Na kraju, imamo i četvrti stepen gde svrstavamo one reči koje su tesno povezane sa stručnom oblašću (u vojnom engleskom jeziku to su side skirt, i ostale reči za tenk). Zanimljivo je da su u stručnim knjigama za anatomiju, reči iz četvrte skale (značenje ovih reči je specifično za anatomiju tako da su ostalim ljudima koji nisu u toj oblasti ova značenja nepoznata) bile zastupljene 64,4% dok je ostatak od 35,6% obuhvatao reči koje pripadaju skali 3 (njihovo značenje je tesno povezano sa anatomijom ali se one mogu pojaviti i u opštem engleskom kao i u ostalim sferama života) (Coxhead, 2018: 34; Paltridge & Starfield, 2013).

2.2.2.1.2. Leksička pokrivenost

Što se tiče definicije leksičke pokrivenosti, možemo reći da ona predstavlja procenat reči u tekstu koje su poznate učeniku. Hsu (2014) ističe da nam je za merenje leksičke pokrivenosti teksta potreban softver koji je u stanju da izračuna broj različitih familija tipova reči u samom tekstu. Veoma je zastupljen RANGE program koji listu familija reči crpi iz Britanskog nacionalnog korpusa (BNC) kao i iz korpusa savremenog američkog engleskog jezika (COCA). Ovaj softver može da izbroji ukupan broj najfrekventnijih reči koji je potreban da bi leksička pokrivenost

dostigla unapred definisan procenat (Hsu: 2014: 55). Ovaj autor u svom radu objašnjava rezultate do kojih je došao Nation a odnosi se na leksičku pokrivenost različitih tipova teksta. Naime, najveća leksička pokrivenost od 98% procenata (8.000-9.000 familija reči) zabeležena je u tekstovima iz romana i novina. Zatim, leksička pokrivenost od 95% (2.000-4.000 familija reči) je dovoljna za razumevanje različitih TV emisija.

Ovde je bitno razjasniti pojam dva veoma značajna termina kada je u pitanju usvajanje vokabulara, a to su leksička pokrivenost i veličina vokabulara. Pod terminom leksičke pokrivenosti podrazumeva se procenat vokabulara u pisanom i govornom diskursu koji je potrebno da bude zastupljen kod učenika kako bi on taj diskurs i razumeo. Učenici obično razumeju neki razgovor ili pisani tekst čak i kada su im neke reči nepoznate, iz čega sledi da leksička pokrivenost od 100% svakako nije neophodna. Ali, imamo i drugu krajnost, koja se odnosi na situacije, kada ne razumemo veliki broj reči i u tom slučaju naše razumevanje sadržaja na stranom jeziku postaje prava muka. Šmit i saradnici (Schmitt et al., 2017) ističu, da su brojna istraživanja pokazala kako dovoljna leksička pokrivenost iznosi 95-98% kako bi se uspešno razumeo tekst na stranom jeziku (nepoznato je 2-5% reči u datom zadatku). Kao što to tvrde Šmit i saradnici: „broj reči koji je potreban za postizanje leksičke pokrivenosti u različitim komunikativnim kontekstima nazivamo veličinom vokabulara”⁷ (Schmitt et al., 2017: 213).

2.2.2.1.3. Liste stručnih reči

Možemo reći da vokabular igra ključnu ulogu kada je u pitanju uspešno učenje stranog jezika. Bez dovoljnog znanja vokabulara, kao što to dobro zapaža Tongpoun-Patanasorn (Tongpoon-Patanasorn, 2018: 46), učenici nisu u stanju da razumeju tekst ali i da koriste strani jezik na takav način da bez problema izražavaju svoje stavove i mišljenja. Upravo je ovo razlog zašto postoji velika potreba za listama stručnih reči koje se odnose na određenu oblast. Isti autor dalje navodi podelu vokabulara koju je ustanovio Nation. Naime, na osnovu ove podele, vokabular možemo podeliti na 4 kategorije: visoko-frekventne reči, akademske reči, tehničke reči i reči male frekventnosti. Visoko-frekventne reči se često pojavljuju u tekstovima. Akademske reči su takođe poznate i pod nazivom suptehničke reči ili polu-tehničke reči i one imaju isto značenje u različitim disciplinama. Tehničke reči su one reči koje se pojavljuju u specijalizovanim tekstovima i imaju specifično značenje u zavisnosti od akademske oblasti. Na samom kraju, reči niske frekventnosti se veoma retko sreću u tekstovima. U sferi EJS tehničke reči su najrelevantnije za ciljeve učenika. Potrebno je koristiti specijalizovane liste tehničkih reči koje su zasnovane na stepenu frekventnosti. Ove liste su veoma značajne za nastavnike EJS prilikom pripremanja materijala za kurs kako bi se ubrzalo usvajanje reči kod samih učenika. Možemo reći da kreiranje liste sa najfrekventnijim rečima može biti veoma efikasno za EJS (*ibid.*).

Što se tiče frekventnosti određenih engleskih reči po pitanju struke, najviše je korišćena opšta lista reči (*engl.* General Service List). Iako je ova lista kreirana davne 1953. godine i dosta kritikovana zbog svog obima, ona ipak obuhvata 90% reči iz tekstova iz oblasti fikcije, 75% reči iz tekstova koji ne pripadaju fikciji i 80% reči u akademskim tekstovima (Yang, 2015: 28). Tongpoun-Patanasorn (Tongpoon-Patanasorn, 2018) je došao do zaključka u svojoj studiji da postojanje liste tehničkih reči pomaže u velikoj meri prilikom usvajanja stručnog vokabulara kao i kod donošenja odluke koje reči dati učenima jer učenici kroz uspešno usvajanje novih stručnih reči omogućavaju sebi i uspešan rad u oblasti za koju se školuju. Ove stručne reči se veoma retko uče u učionicama zato što nastavnici nemaju dovoljno znanja u toj stručnoj oblasti tako da su im stručne liste reči preko potrebne kako bi unapredili svoja znanja u određenoj stručnoj oblasti.

⁷ We will refer to the number of words needed to meet a lexical coverage percentage in various communicative contexts as VOCABULARY SIZE

U poslednjih dvadeset godina je objavljeno nekoliko uticajnih lista sa stručnim rečima iz raznih oblasti i koje su izvučene iz korpusa. Postoji jedno opšte pravilo koje glasi: učestalost pojavljivanja neke reči može se koristiti kao pouzdan pokazatelj njene korisnosti za učenike, tako da liste stručnih reči imaju prvenstveno zadatak da pomognu nastavnicima prilikom postavljanja ciljeva za njihove učenike kada je u pitanju učenje vokabulara. Svakako da je jedna od najuticajnijih liste reči opšta lista reči (GSL) koja ima 2.000 najfrekventnijih reči koje su korisne za učenike. Pošto je ova lista stara preko 60 godina ona je modifikovana 2015 godine (Todd, 2017: 31).

2.2.2.2. Odabir vokabulara za potrebe EJS

Guerid i Mami (Guerid & Mami, 2018) navode u svom radu jednu bitnu činjenicu koja se odnosi na vrstu vokabulara za potrebe EJS. Naime, ono što bi trebalo da bude predmet analize jeste vokabular ciljne situacije. To znači da je ovaj vokabular potrebno integrisati u kurs EJS. Ovo je naročito bitno za specijalizovane domene struke kao što su to finansije, gde ako se pogrešno shvati neka stručna reč može doći do ozbiljnih problema u komunikaciji. Primera radi, prilikom sastavljanja finansijskih izveštaja može doći do velikih problema po firmu ako se pogrešno razumeju stručni finansijski termini *assets* (imovina) i *liabilities* (obaveze).

Vokabular se smatra ključnom komponentom kada je u pitanju znanje stranog jezika, tako da što se tiče EJS sam vokabular je još važniji jer cilj kurseva EJS jeste da opreme učenike specifičnim diskursom određene oblasti tako da se ti kursevi fokusiraju na specijalizovani vokabular date oblasti. Ono što je posebno značajno za vokabular EJS jeste njegova veličina. U zavisnosti od oblasti koja je predmet kursa, stručne reči se mogu kretati u rasponu od 1.000 do 5.000 reči. Ovo znači da je pred učenicima EJS ogroman izazov jer moraju da usvoje određeni broj stručnog vokabulara kako bi mogli u potpunosti da razumeju i koriste taj vokabular u svojoj oblasti rada (Lesiak-Bielawska, 2017: 6). Kokshedova (Coxhead, 2013) objašnjava da je teško odabrati reči za EJS zbog onih reči koje postoje u svakodnevnom životu, ali u specijalizovanom kontekstu dobijaju nova značenja. Ovo je veoma teško za učenike zato što oni u svom leksikonu imaju već formirano značenje za tu reč. Ista autorka ističe sledeće. Kada se uvodi specijalizovani vokabular u nastavu, potrebno je da se primeni teorija koju je razvio Nation a zasniva se na četiri komponente. Pomoću ove teorije može se kreirati program balansirano vokabulara. Prva komponenta se odnosi na input koji je zasnovan na značenju reči (to podrazumeva učenje reči putem čitanja i slušanja). Zatim, imamo drugu komponentu koja je predstavljena autputom koji se bazira na značenju reči (učenje putem pisanja i konverzacije). Treća komponenta jeste učenje stranog jezika (ovde se misli na učenje reči, njihovog izgovora, pisanja itd.). Na kraju, imamo i četvrtu komponentu, a to je razvoj fluentnosti kod učenika. Stoga, prilikom kreiranja aktivnosti koje obuhvataju vokabular nastavnici bi trebalo da uzmu u obzir ovu teoriju (Coxhead, 2013: 127-128).

Kako za učenike tako i za nastavnike veoma je značajno da se odredi stručni vokabular unutar određene oblasti kako bi se postavili ciljevi za učenje, kako bi se pratio napredak učenika, i naravno kako bi se učenicima olakšalo učenje vokabulara. Organizacija procesa učenja vokabulara je od suštinskog značaja za učenje jezika tako da je poželjno da se utvrdi šta učenici znaju pre početka kursa jer na taj način možemo utvrditi koji im je vokabular potreban (Coxhead, 2018: 23). Neko ko nije stručan za određenu oblast ima ograničeno znanje stručnog vokabulara ili uopšte nije čuo za tu neku stručnu reč. Na primer, reč *file* je poznata onoj osobi koja se bavi stolarijom i njeno značenje je turpija, dok u opštem engleskom jeziku njeno značenje je potpuno drugačije i glasi fajl (*ibid.*: 45). Veza koja postoji između znanja stručne oblasti koja se odnosi na profesiju i specijalizovanog vokabulara te oblasti je izuzetno snažna tako da je učenicima potrebno da znaju vokabular koji se odnosi na njihovo polje rada kako bi uspeali u svojoj karijeri (*ibid.*: 159). Što se tiče pravnog engleskog jezika, on je izuzetno zahtevan i ima složen vokabular, tako da je za

njegovu pripremu veoma značajno da se istraži veći korpus koji obuhvata raznovrsne pravne dokumente, ugovore... koji se mogu preuzeti sa interneta (*ibid.*: 164). Pored toga, moguće je iskoristiti različite serije sa pravnom tematikom, odnosno njihov transkript jer oslikavaju autentične situacije sa kojima će se u svom profesionalnom angažmanu sigurno susretati pravnici, advokati, sudije itd.

Što se tiče učenja tehničkog ili stručnog vokabulara tu se prvenstveno misli na liste stručnih reči koje su bitne za određenu oblast EJS, kao što su medicina, biznis, pravo itd. Takve liste reči su bitne jer pomažu nastavnicima u pronalaženju vokabulara koji je relevantan za određene učenike i njihovu struku kojom će se baviti u budućnosti. Takođe pomoću njih nastavnici mogu odrediti ciljeve učenja, da izvrše procenu opterećenja vokabulara u tekstu ili korpusu (to znači koliko je potrebno da učenik zna reči kako bi bio u stanju da razume pisani ili slušani materijal koji će se obrađivati na času) (Coxhead & Demecheleer, 2018: 84). Studija koju su napisali ovi autori bavi se tehničkim (stručnim) vokabularom koji se odnosi na specifičan domen, a to je stručni engleski jezik za vodoinstalere. Ovaj domen je bio istražen pomoću dve metode. Prva metoda je obuhvatala razgovor sa nastavnicima u vezi stručnog vokabulara i potrebama njihovih učenika. Druga metoda se zasnivala na analizi opterećenja vokabulara i to iz pisanog i govornog korpusa koji se odnose na domen vodoinstalacija (*ibid.*: 85). Usvajanje EJS u oblasti nauke predstavlja veoma težak zadatak za učenike s obzirom na činjenicu da u ovoj sferi engleskog jezika postoji veliki broj reči tehničkog vokabulara – to su reči srednje ili slabe učestalosti i specifične su za određenu oblast. Kao što to primećuju Rols i Rodžers (Rolls & Rodgers, 2017: 44), zbog ovoga je veoma bitno da se pored intencionalnog učenja uvede i incidentalno učenje stručnog vokabulara. Postoje dva ključna parametra kada je u pitanju podučavanje vokabulara, i to u pogledu ciljeva koje treba postići kao i u smislu procesa koji je potrebno pokrenuti da bi se ti ciljevi i ostvarili. Od ključne važnosti što se tiče liste reči jeste da nastavnici naprave odgovarajući izbor kada su u pitanju reči na koje će se fokusirati i koliko će vremena potrošiti na podučavanje tih reči. Kako bi postigli najbolji mogući rezultat u učionici, nastavnici moraju da naprave izbor reči po važnosti (značaju) za njihove učenike. Prilikom donošenja odluke o izboru stručnih reči za nastavu, Tod (Todd, 2017: 32) naglašava kako se moraju uzeti u obzir broj reči koji će se izabrati i na osnovu kojeg kriterijuma će te reči biti odabrane.

2.2.2.2.1. Analiza ciljnih reči

Nastavnici poslovnog engleskog često koriste metodu analize ciljnih reči. To je jedna posebna vrsta analize koja je manje subjektivna i obavlja se pomoću programa kao što su WordSmith Tools, AntConc i VocabAnalyzer. Kako bi se sproveda ova analiza, navedeni programi upoređuju listu reči korpusa koja je kompajlirana sa referentnim korpusom koji je zapravo korpus tekstova. Kada je u pitanju vokabular EJS, veoma je značajno učenicima predstaviti ciljne reči koje se češće pojavljuju u stručnom kontekstu nego u opštem engleskom jeziku (Coxhead, 2013: 119).

2.2.3. Kvalitet usvojenog vokabulara

2.2.3.1. Pamćenje vokabulara

Nesumnjivo je da je uloga pamćenja veoma bitna i u procesu usvajanja vokabulara ciljnog jezika. Učenje reči svakako nije linearni proces, jer tokom njega dolazi i do zaboravljanja određenih reči. Ovo važi kako za kratkoročno tako i za dugoročno pamćenje reči. Zanimljivo je da

je proces zaboravljanja najbrži u početnoj fazi učenja dok kasnije dolazi do njegovog usporavanja. Veoma je bitno pratiti smernice koje olakšavaju transfer materijala koji se uči u dugoročno pamćenje. Neke od tih smernica su sledeće: susretanje sa rečima koje se obrađuju u više navrata, i to u određenim vremenskim razmacima; upotreba reči, kognitivna dubina, afektivna dubina, personalizacija, svesna pažnja, zamišljanje (Pavičić-Takač, 2008: 10). Ne treba izgubiti iz vida činjenicu da je leksičko znanje podložnije propadanju nego što je to slučaj sa ostalim lingvističkim aspektima kao što to naglašava Pavičić-Takač (*ibid.*). Ista autorka napominje da na razvoj vokabulara utiče i način na koji je organizovan umni leksikon. Umni leksikon predstavlja sistem pamćenja u kojem su smeštene sve one strane reči sa kojima smo se susretali tokom života. U neku ruku, može se reći da ovaj leksikon ili rečnik podseća na štampano izdanje pravog rečnika stranih reči. Zanimljivo je da je rečnik podložan zastarevanju dok je umni leksikon daleko kompleksniji ali i efikasniji (*ibid.*: 11). Opšte je poznata činjenica da učenici koji se nalaze na početnim nivoima znanja stranog jezika nemaju dovoljno lingvističkog znanja tako da moraju da se oslone na ilustracije ili prevod reči na njihov maternji jezik prilikom učenja novih reči. Međutim, veliki broj reči može se usvojiti i pomoću učenja napamet ili pukog memorisanja reči. Pavičić-Takačova (2008) objašnjava da je veoma bitno prilikom učenja stranog vokabulara izložiti učenike širokom spektru konteksta u kojima se te reči mogu naći. Učenici će svakako moći da usvoje vokabular ako su izloženi dovoljnoj količini materijala na stranom jeziku, odnosno razumljivom inputu. Veliku ulogu u učenju vokabulara imaju i strategije koje se koriste za njegovo učenje (*ibid.*: 16-17).

Dobri rezultati se postižu kada se reči uče pomoću intencionalnih tehnika, odnosno kada nastavnik koristi eksplicitna predavanja po pitanju novog vokabulara. Kada je učenik eksplicitno usmerio svoju pažnju na učenje vokabulara, takav unos će biti daleko snažniji u odnosu na incidentalno učenje (Schmitt, 2010: 33). Konsolidovanje, odnosno recikliranje novog vokabulara je od suštinskog značaja za učenje. Ako uzmemo u obzir krivu zaboravljanja, veoma je bitno da se reči obnove odmah nakon predavanja, a posle toga se može primeniti i princip produženog vežbanja (reči se obnavljaju nakon 24 sata, 7 dana, 2 nedelje, mesec dana...). Na ovaj način se zaboravljanje smanjuje. Što je duži vremenski interval između prezentovanja novih reči i testa to su veće šanse da će te reči biti zapamćene (*ibid.*: 34-35). Postoji još jedna veoma dobra tehnika za pamćenje vokabulara koja podrazumeva sledeći princip: nove reči se dodaju našem postojećem znanju tako da iz dugoročnog pamćenja možemo da posegnemo za nekom informacijom koja će nam pomoći da bolje naučimo novu reč. Pošto su stare reči već fiksirane u našem umu, ukoliko ih dovedemo u vezu sa novim rečima možemo kreirati efekat udice kako se te stare reči ne bi zaboravile. Primećeno je da se nove reči koje nemaju ovakvu vrstu veze lakše zaboravljaju (*ibid.*).

Kada su u pitanju prednosti koje sa sobom donose intencionalno i incidentalno učenje možemo reći da intencionalno učenje generalno dovodi do bržeg učenja ali i dubljeg angažovanja što za posledicu ima i bolje pamćenje reči, mogućnost fokusiranja na onaj vokabular koji je izabrao nastavnik (tehnički, ciljni vokabular...). Sa druge strane, što se tiče incidentalnog učenja, njegove prednosti su sledeće: nastavnik može da objašnjava i one reči koje nije mogao ranije da podučava zbog vremenskog ograničenja. Takođe, postoji mogućnost da se recikliraju reči koje su već naučene eksplicitnim putem, tako da do učenja vokabulara dolazi čak i kada razvijamo neku drugu jezičku veštinu (npr. čitanje). Na osnovu ovih prednosti koje su ukratko opisane, možemo zaključiti da su oba pristupa učenju vokabulara bitna jer nadomeštaju neke nedostatke koji su prisutni u onom drugom pristupu.

Kada donosimo odluku o tome koje ćemo reči izabrati za obradu na času, moramo voditi računa i o tome koliki broj reči ćemo izabrati za predstavljanje (Beck, McKeown & Kucan, 2005: 211). Učenje neke leksičke jedinice obično se zamišlja kao učenje njenog značenja. Ali, uspostavljanje veze između oblika i značenja reči jeste neka vrsta minimuma koji treba ispoštovati kako bi se reč naučila. Ukoliko znamo oblik reči a ne znamo njeno značenje onda takva leksička jedinica nema nikakvu komunikativnu vrednost ili upotrebu. Sa druge strane, ako znamo značenje reči ali ne i njen oblik onda ne možemo tu reč da adekvatno upotrebimo. Smatra se da je značenje

najbitnija komponenta dok se oblik reči u izvesnoj meri zanemaruje (Schmitt, 2010: 24). Nejšon (Nation, 2001: 114) ističe da je ponavljanje reči u manjim vremenskim intervalima je daleko bolje u odnosu na ponavljanje reči u većim vremenskim intervalima. Na primer, učimo neke reči prvo 3 minuta, pa nakon nekoliko sati ponovo tri minuta, pa nakon jednog dana 3 minuta, pa nakon dva dana, nedelju dana još tri minuta. Utrošili smo ukupno 15 minuta, ali je ovakav pristup daleko bolji za pamćenje reči na dugoročne staze nego da smo samo upotrebili 15 minuta u jednom danu. Usvajanje stranih reči nije jednostavan zadatak. Čak i dobro isplanirana lekcija vokabulara koja u sebi obuhvata sve savremene pedagoške principe nije garancija da će učenici usvojiti takav vokabular. Veliki broj faktora utiče na usvajanje vokabulara i to od pristupa nastavnika podučavanju vokabulara pa do količine truda koji učenik ulaže u učenje novih reči (Pavičić-Takač, 2008: 24).

Razumevanje je proces koji u sebi sadrži dve veštine: znanje neke reči ili vokabular kao i zaključivanje odnosno rezonovanje. Često se dešava da reči imaju više značenja tako da je potrebno razumeti ova značenja u kontekstu drugih reči unutar teksta. Poznato je da je vokabular pisanog jezika daleko obimniji od vokabulara govornog jezika (Hiebert & Kamil, 2005: 1). Pamćenje je nesumnjivo ključan faktor u učenju stranog jezika. Međutim, pamćenje vokabulara se često dovodi i u vezu sa učenjem napamet, što je pogrešno jer kao što to ističu Džin i Kortazi (Jin & Cortazzi, 2011: 569), učenici svesno koriste različite strategije za učenje vokabulara. Kada se obrađuje stručni vokabular koji pripada oblasti za koju se učenici školuju onda imamo situaciju da dolazi do ponavljanja vokabulara što je veoma bitno jer se na taj način povećava i broj reči koje smo naučili. Takođe, držeći se jedne oblasti učenici mogu da izgrade znanje o toj oblasti i onda će im biti lakše da usvajaju stručne reči (Nation & Webb, 2011: 632).

Na početnim nivoima učenja stranog jezika vizuelna pomagala su od velike pomoći kako učenicima tako i nastavnicima (Allen, 1983: 33). Ova tvrdnja se takođe pokazala tačnom i u našem istraživanju jer smo kroz razgovor sa učenicima koji su posedovali slabiji nivo engleskog jezika, došli do saznanja da su im video zapisi u veliko meri pomogli da usvoje nove stručne reči. Takođe, trebalo bi imati na umu da učenici najbolje uče one reči kada imaju ličnu potrebu da ih nauče. Stoga, nastavnici bi trebalo da odigraju ključnu ulogu u usmeravanju učenika na učenje onih reči koje su im zaista potrebne. Alenova (Allen, 1983: 41) dobro zapaža da objašnjavanje reči uvek treba da bude potkrepljeno aktivnostima na času koje omogućavaju učenicima da koriste te nove reči u komunikaciji i pisanju.

Usvajanje vokabulara jeste proces koji se postepeno razvija u pogledu usvajanja adekvatne veličine vokabulara kao i u pogledu ovladavanja pojedinačnim leksičkim jedinicama. Potrebno je da leksičke jedinice susretnemo više puta kako bi one bile naučene. Možemo reći da znanje neke reči predstavlja kontinuiran proces (ne znamo reč uopšte- delimično razumemo reč- potpuno i precizno razumemo neku reč) a ne samo konstataciju da znamo ili ne znamo neku reč. Učenje reči jeste komplikovan i postepen proces (Schmitt, 2010: 19-22).

Prilikom odabira ciljnih reči za predavanje, nastavnici bi trebalo da imaju u vidu i ovaj aspekt težine učenja neke reči i da usmere posebnu pažnju na one reči koje su komplikovanije učenicima. Nejšon (Nation, 2001: 94-95) navodi određene psihološke uslove koji su bitni da se ispune kako bi došlo do procesa učenja reči: 1. koji je cilj učenja neke aktivnosti?; 2. koje aktivnosti koristiti kako bi se ispunio cilj učenja? 3. šta je potrebno da nastavnik uradi kako bi se ovi uslovi ispunili? Veoma značajan proces koji dovodi do zapamćivanja reči jeste i pokušaj aktiviranja te reči iz pamćenja. Ukoliko dođe do ovog procesa tokom izrade zadatka na času onda će ta reč biti dosta jača u našem pamćenju. Ovaj proces može biti receptivan (slušanje ili čitanje) i produktivan (učenik nastoji da koristi tu reč u komunikaciji ili pisanju). Potrebno je imati u vidu veličinu učenikovog vokabulara kao i dužinu vremenskog intervala koji je protekao od kako se učenik poslednji put susreo sa nekom reči. Ukoliko protekne previše vremena između ova dva susreta onda to nije susret već je to neka vrsta prvog upoznavanja sa tom reči. Kontrolni testovi koji

se odnose na učenje vokabulara, pokazuju da pamćenje novih reči može trajati nekoliko nedelja, pa čak i tri meseca (*ibid.*: 103-104). Sa druge strane, rezultati nekih istraživanja su pokazali kako je znanje neke reči u poređenju sa njenim prepoznavanjem drastično opalo nakon tri meseca (Pellicer-Sánchez, 2016: 99).

Ako se osvrnemo na proces pokušaja aktiviranja reči iz našeg pamćenja, tu se prevashodno misli na proces kada pokušavamo da se setimo reči koje smo ranije učili. Svaki ovaj pokušaj dovodi do jačanja ove veze na relaciji pamćenje-aktiviranje reči. Ovaj proces može biti različit (receptivni, produktivni, usmeni, vizuelni, kontekstualizovan, dekontekstualizovan, otvoren, skriven) (Nation, 2001: 357).

Suštinski je bitno napomenuti i pojam razmaka (*engl.* spacing) koji se odnosi na vremenski period koji protekne do ponovnog susretanja sa rečima koje su prezentovane na nekom času. Kao što to primećuju Nakata i Veb (Nakata & Webb, 2016), razmak posmatramo i kao priliku da ponovo dođemo do određene reči koja nam je prezentovana. Ako bi posle pet minuta ponovo naišli na neku reč, to bi značilo da je razmak pet minuta. U svom istraživanju Nakata i Webb su došli do zaključka da veći vremenski razmak dovodi do boljih rezultata kada je u pitanju dugoročno pamćenje. Bitno je istaći da je ponavljanje odnosno aktiviranje naučenih reči veoma značajno jer svako pronalaženje reči koje se nalaze u našem pamćenju značajno poboljšava učenje vokabulara. Takođe, poznato je da korišćenje reči može biti receptivno i produktivno. Nakata i Webb navode sledeće: „Ako učenik nastoji da zapamti značenje strane reči u čitanju ili slušanju onda se radi o receptivnom usvajanju. Ukoliko učenik nastoji da upotrebi stranu reč u govoru ili pisanju onda je to produktivno usvajanje”⁸ (Nakata & Webb, 2016: 526). Ovi autori napominju kako efekat dužine liste reči podrazumeva da prednost pripada parcijalnom učenju u odnosu na celovito učenje. Takođe, ističe se kako je aktivnost pamćenja inverzno povezana sa brojem reči koje je potrebno naučiti. U praksi, ova tvrdnja bi mogla da se potkrepi sledećim primerom: Ako učimo odjednom 10 reči onda ćemo uspešno naučiti 60% tih reči. Sa druge strane, ako imamo kao zadatak da naučimo 40 reči onda ćemo uspešno usvojiti svega 40% tih reči. Ako uzmemo u obzir uticaj efekta dužine liste reči možemo izvesti zaključak da je pamćenje dugoročnije ako se reči uče u manjim blokovima. Nakata i Webb su приметili da postoji i tzv. efekat raspoređenog vežbanja, kada dolazi do sledeće situacije: veći vremenski razmak dovodi do boljeg dugoročnog pamćenja reči nego što je to slučaj sa kraćim vremenskim razmacima (*ibid.*: 528).

U svojoj studiji, Kida i Barkroft (Kida & Barcroft, 2017) se bave i pojmom traga pamćenja, odnosno snage pamćenja. Oni navode sledeće: „Trag pamćenja se opisuje kao funkcija dubine obrade informacija. Veća obrada koja podrazumeva veći stepen semantičke ili kognitivne analize dovodi do boljih performansi samog pamćenja”⁹ (Kida & Barcroft, 2017: 3-4). Ukoliko reči ne možemo da zapamtimo, onda metoda koja je korišćena tom prilikom nije adekvatna. Učenici moraju da zapamte i da koriste reči više puta kako bi ih smestili u svoj vokabular. Smatra se da postoji direktna veza između pamćenja reči od strane učenika i procentualne zastupljenosti konteksta u okviru kojeg se te reči zapravo uče (*ibid.*). Ovde postoji sledeća korelacija: što je veći kontekst u kojem se reči uče to će biti i bolje njihovo zapamćivanje. Bitno da nastavnici prilikom podučavanja novog vokabulara uvrste što je više moguće vežbanja koja se zasnivaju na kontekstu. Prilikom odabira materijala koji će se koristiti za podučavanje novog vokabulara bitno je imati u vidu sledeću činjenicu: učenici imaju više šanse da zaključe ali i da nauče značenja novih reči ukoliko mogu da se oslone na svoja prethodna znanja ali pored toga izabrani materijal mora da zadovolji kriterijum postojanja dovoljnog broja lokalnih tragova, kao što to objašnjava Zejland (Zeeland, 2017: 148). Kako bi učenici usvojili i zadržali značenje novih reči potrebno je da te reči budu ponovljene puno puta. Zejland takođe navodi i studiju koju su sprovedeli Veb i Rodžers (Webb

⁸ if learners try to remember the meaning of a L2 word in reading or listening, it involves receptive retrieval. If learners try to use a L2 word in speaking or writing, it involves productive retrieval.

⁹ human memory trace (memory strength) can be described as a function of the depth of information processing. Greater depth or deeper processing, which implies a greater degree of semantic or cognitive analysis, results in better memory performance.

& Rodgers, 2009), i u kojoj je urađena analiza frekventnosti engleskih reči u televizijskim emisijama gde je uzet uzorak u ukupnom trajanju od 35 sati. Rezultati su pokazali da se: 14% manje frekventnih reči pojavilo 3-4 puta, 6% 5-7 puta i samo 4% tih manje frekventnih reči se pojavljivao više od 10 puta. Stoga, Zeeland preporučuje da se slušanje kao izvor učenja stranog jezika suzi kako bi se učenici fokusirali na dati materijal i kako bi mogli više puta da se susretnu sa novim rečima (*ibid.*: 148).

2.2.3.2. Zaboravljanje vokabulara

Usvajanje vokabulara nije linearan proces koji stalno ide uzlaznom putanjom već ima i svoje padove. Poznato je da učenici u procesu učenja moraju da prolaze i kroz fazu zaboravljanja (zatiranja) reči jer je to sastavni deo učenja. U procesu usvajanja reči učenici i uče i zaboravljaju reči sve dok ne ovladaju tim rečima, odnosno sve dok te reči ne budu smeštene u njihovo pamćenje. Zanimljivo je da je leksičko znanje podložnije zaboravu nego što je to slučaj kod ostalih lingvističkih komponenti, poput gramatike, fonologije. Ovakvu situaciju možemo objasniti sastavom vokabulara zato što je on sastavljen od pojedinačnih komponenti a ne od grupe pravila. Najveća stopa zaboravljanja prisutna je u prve dve godine učenja dok je posle ta stopa ujednačena. Jednom kada se vokabular nauči on se više ne može u potpunosti zaboraviti jer tragovi pamćenja ostaju čak i u slučaju da strani jezik nije korišćen pedeset godina. Bilo bi najbolje shvatiti zaboravljanje kao izvesni gubitak leksičkog pristupa a ne kao nešto čime je leksičko znanje potpuno uništeno. Čak i kada se desi da izgubimo pristup leksičkom znanju, učenici koji su zaboravili određene reči imaju veću šansu da ponovo aktiviraju te reči u odnosu na one učenike koji te reči uče po prvi put (Schmitt, 2010: 23). Kod zaboravljanja razlikujemo zaboravljanje receptivnog i zaboravljanje produktivnog vokabulara. Što se tiče zaboravljanja, njega možemo posmatrati kroz prizmu kratkoročnog i dugoročnog aspekta. Znanje vokabulara koje se stekne na času vremenom propada i bleđi tako da ovde na scenu stupaju kontrolni testovi koji se mogu primenjivati u određenim vremenskim intervalima jer su oni siguran pokazatelj trajnog učenja koje traje i koje nije kratkoročno. Stoga, kontrolni testovi zauzimaju bitno mesto u istraživanjima vokabulara. Bitno je istaći da je prepoznavanje manje podložno zaboravu u odnosu na praktičnu primenu reči. Učenici koji imaju visok nivo znanja stranog jezika otporniji su na početnu fazu zaboravljanja i nalaze se na nekoj vrsti zaravni pre nego što proces zaborava započne (*ibid.*: 257-258).

„Paradigma uštede” predstavlja jednu od najčešće korišćenih metodoloških pristupa koji se odnose na zaboravljanje (zatiranje). Ovakav pristup ističe postojanje znanja u tragovima tako što se poredi ponovno učenje starih reči (koje su se prethodno znale) u kombinaciji sa učenjem novih reči. U slučaju da je veći procenat starih reči u odnosu na nove, onda se smatra da je razlog za ovo postojanje tragova učenja koji su olakšali ponovno učenje reči. Korišćenjem ove metodologije možemo videti da ne postoji potpuno zaboravljanje (zatiranje) pošto je uvek prisutan određeni efekat uštede. Možemo reći da vokabular koji je jednom naučen nikada ne može da nestane već je samo u nekom smislu neaktivan. Bitno je imati u vidu činjenicu da je na početku zaboravljanje veoma brzo, ali da se posle ono usporava. Posle drugog ponavljanja, reči koje smo učili su starije nego što je to bio slučaj kod prvog ponavljanja tako da je zaboravljanje prilikom ovog drugog ponavljanja sporije u odnosu na prvo ponavljanje. Kod trećeg ponavljanja ovo zaboravljanje je još sporije (Nation, 2001: 116; Schmitt, 2010: 259).

2.2.3.3. Receptivni i produktivni vokabular

Većina govornika stranog jezika deli mišljenje da je receptivni vokabular daleko obimniji od vokabulara koji se koristi kao i da receptivni vokabular prethodi fazi korišćenja vokabulara (Hiebert & Kamil, 2005: 3; Pavičić-Takač, 2008: 12). Žong (Zhong, 2012: 24) objašnjava kako je Lauferova došla do saznanja da učenici koji imaju veći receptivni vokabular imaju istovremeno i veći produktivni vokabular. Takođe, jaz između receptivnog i produktivnog znanja vokabulara se produbljuje sa poboljšanjem nivoa stranog jezika. Kada je u pitanju učenje stranog jezika, trebalo bi takođe naglasiti da veličina produktivnog vokabulara se povećava sporije u odnosu na veličinu receptivnog vokabulara. Produktivno znanje vokabulara možemo podeliti na kontrolisano produktivno znanje i slobodno produktivno znanje. Što se tiče prvog, kontrolisanog tipa tu se misli na upotrebljavanje strane reči kada je data određen trag za tu reč (npr. (took) (He t.... out a tank)). Kada je u pitanju drugi tip produktivnog vokabulara, tu se prevashodno misli na sposobnost upotrebe strane reči bez ikakvih pomoćnih tragova (Zhong, 2012: 29).

Postoji jedno teško pitanje na koje realno niko ne može dati adekvatan odgovor, a koje glasi: koliko je potrebno da tačno znamo reči kako bi ovladali engleskim jezikom? Na primer, Alenova (Allen, 1983: 104) spominje broj od nekih 30.000 reči koje usvajamo čitajući novine, časopise, gledajući filmove. Međutim, zanimljivo je da ovaj broj ne obuhvata tehnički vokabular tako da je ova brojka veoma obeshrabrujuća kako za učenike tako i za nastavnike. Naravno, u stvarnosti je drugačija situacija. Učenici ne moraju da znaju ovoliki broj reči kako bi ovladali engleskim jezikom. Bitno je da oni reči razumeju u kontekstu, odnosno u rečenicama koje slušaju i čitaju. Na taj način, vremenom ove reči postaju sastavni deo našeg aktivnog (produktivnog) vokabulara.

Nejšon (Nation, 2001: 38-39) objašnjava termine aktivni i pasivni vokabular terminima produktivni i receptivni vokabular. Odlika pasivnog vokabulara jeste da on obuhvata aktivni vokabular i tri preostale vrste vokabulara (reči koje se delimično znaju, nisko-frekventne reči koje još nismo u stanju da koristimo, reči koje se izbegavaju u aktivnoj upotrebi). Ova tri tipa vokabulara se preklapaju u nekom određenom stepenu. Ponekad se za termin pasivan vokabular koristi i termin „nemotivisani”. Receptivno učenje je lakše od produktivnog učenja jer je pamćenje receptivnog vokabulara veće od pamćenja produktivnog vokabulara. Zanimljivo je da receptivno učenje dovodi do boljeg produktivnog znanja dok produktivno učenje dovodi do boljeg receptivnog znanja (Mondria & Wiersma, 2004: 81). Takođe, ova dva autora objašnjavaju jedan eksperiment u kojem je jedna grupa učenika učila listu reči receptivno a druga grupa produktivno. Znanje učenika obe grupe po pitanju reči testirano je nakon deset minuta, narednog dana, nedelju dana kasnije, i posle tri meseca. Rezultati su pokazali sledeće: potrebno je više vremena za produktivno učenje; najbolji rezultati na receptivnim testovima su postignuti kada su reči učene receptivno a najbolji rezultati na produktivnim testovima su postignuti kada su reči učene produktivno; produktivno znanje je brže bledilo u odnosu na receptivno znanje; bolji rezultati su postignuti na receptivnim testovima. Produktivno učenje je teže od receptivnog učenja (*ibid.*: 83). Kada je cilj učenja posedovanje i receptivnog i produktivnog znanja reči onda je potrebno učiti reči na oba načina i receptivno i produktivno. Ova metoda je poznata pod imenom i kombinovana metoda. Treba imati na umu da će produktivno zadržavanje reči u pamćenju učenika biti daleko slabije nego što je to slučaj sa rečima koje su naučene receptivno. Razlog za ovo svakako leži u činjenici da je produktivno učenje dosta teže od receptivnog učenja (*ibid.*: 98).

2.2.3.4. Širina i dubina vokabulara

Dubina vokabulara podrazumeva kvalitet vokabulara učenika. Ovaj kvalitet može da se dalje meri jačinom i obimom mreže koja obuhvata učenikov leksikon kao i znanjem više aspekata neke strane reči. Što je veća ova mreža, to je i veća veličina vokabulara nekog učenika. Ukoliko imamo više veza između različitih reči to je i znanje neke reči dublje. Učenici koji se nalaze na višem nivou znanja vokabulara stranog jezika, imaju gušću i daleko organizovaniju mrežu leksikona od onih učenika čiji je nivo znanja vokabulara slabiji. Veza između forme i značenja reči nastavlja da jača kako se naše razumevanje reči postepeno menja i produbljuje pošto smo se susreli sa novom reči već više puta i to u različitim kontekstima (Zhong, 2012: 25-27). Što se tiče širine vokabulara, ona se odnosi na neku opštu procenu koliko učenik poseduje reči iz stranog jezika. Ova procena se najbolje može izvršiti pomoću instrumenta pod nazivom *Vocabulary Level Test* koji je osmislio Nation i koji pokriva 10.000 najfrekventnijih reči u engleskom jeziku koje su podeljene u pet opsega. Ovaj test o nivoima vokabulara sastoji se iz jednostavnog zadatka, a to je povezivanje reči sa njihovim definicijama. Sa druge strane, dubina vokabulara podrazumeva da učenici koji žele da nauče visoko frekventne reči trebalo bi da poseduju znanje o kolokacijama, registru, sintaksi kao i ostalim karakteristikama koje su bitne za neku reč (Read, 2004: 155). Usvajanje vokabulara kod učenika je daleko bolje kada učenici imaju priliku da upotrebljavaju ciljni vokabular (kombinacija aktivnosti i autputa) u odnosu na one situacije kada su samo izloženi ciljnim rečima (samo input). Takođe, kognitivna obrada poboljšava učenje vokabulara jer je tada veći i stepen generativne obrade što dovodi do boljeg usvajanja nepoznatih reči. Što se tiče hipoteze o dubini obrade, možemo zaključiti sledeće: da li će neka nova informacija biti sačuvana u dugoročnom pamćenju ne zavisi od toga koliko dugo vremena je ta informacija bila prisutna u kratkoročnom pamćenju, već zavisi od njenog stepena obrađenosti na samom početku. Što se više pažnje posvećuje nekoj reči i ukoliko imamo aktivnosti koje su vezane za nju, ta reč će imati daleko veće šanse da bude zapamćena (Lee & Hirsh, 2012: 82-83).

Može se reći da je sposobnost usvajanja stranog jezika u velikoj meri zapravo funkcija veličine vokabulara, kao što to primećuje Šmit (Schmitt, 2010: 5). Dobra stvar je što učenici engleskog jezika ne moraju da dostignu veličinu vokabulara koju poseduju govornici kojima je to maternji jezik. Bitan cilj u pogledu vokabulara koji bi trebali da postignu učenici jeste usvajanje takvog vokabulara koji im omogućava da uspešno koriste jezik u ciljnim situacijama (*ibid.*: 7) Korpus svakako predstavlja najbolji izvor za utvrđivanje frekventnosti pojavljivanja neke reči jer je učestalost pojavljivanja veoma bitna odlika vokabulara i utiče u velikoj meri na leksičku obradu i njeno usvajanje (*ibid.*: 13).

Kao što to ističu Durgunoglu i Bigelou (Durgunoğlu & Bigelow, 2017: 385), mnoga istraživanja su pokazala da postoji izuzetno jaka recipročna povezanost između razvoja vokabulara i čitanja pošto je opšte poznato da posedovanje dobrog vokabulara dovodi do uspešnog razumevanja pročitnog teksta, dok razumevanje dovodi do povećanog obima čitanja tako da učenici dolaze u priliku da uče još više reči. Zanimljivo je da je ova povezanost uočena kako u usvajanju maternjeg jezika tako i u usvajanju stranog jezika. Bitno je istaći da svaka reč ili fraza poseduju više svojstava, kao što su njena ortografija, fonetika, semantika, sintaksa kao i znanje o njenoj upotrebi kako bi se ta reč mogla koristiti u različitim kontekstima. Takođe je značajno napomenuti da je bitan i odnos neke reči i drugih reči. Što se tiče akademskog vokabulara, on je izuzetno značajan za postizanje uspeha u akademskom svetu. Ali, problem koji se nameće u ovoj oblasti jeste taj što su akademske reči veoma složene i uglavnom poseduju nizak stepen frekventnosti i stoga predstavljaju veliki izazov za one koji žele da ih usvoje u svom vokabularu. Durgunoglu i Bigelou (*ibid.*: 386) ističu kako posedovanje ograničenog akademskog vokabulara

predstavlja jednu vrstu prepreke kada je u pitanju postizanje uspeha u akademskom svetu kako za one kojima je engleski maternji jezik tako i za one kojima je engleski strani jezik. Veliki broj akademskih reči je apstraktan tako da je bitno obezbediti uslove u kojima bi ih učenici sretali više puta u kontekstualizovanom okruženju. Naravno, opšte poznat problem je da učenici koji poseduju niži nivo engleskog jezika čitaju manje u odnosu na one učenike koji poseduju veći nivo znanja engleskog jezika, tako da oni dolaze u kontakt sa manjim brojem reči, kao i sa manje frekventnim rečima kao što je to slučaj sa akademskim rečima ili rečima EJS (*ibid.*).

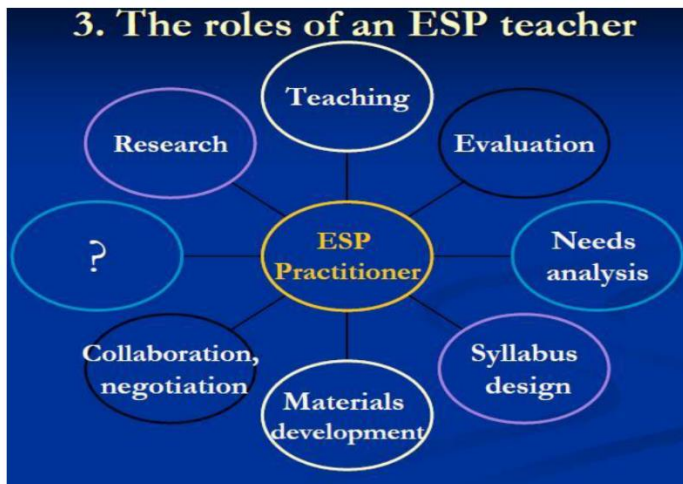
2.3. Podučavanje vokabulara

2.3.1. Teorijski okvir podučavanja vokabulara

Posmatrano sa teorijskog stanovišta, postoje dva izuzetno značajna teoretska okvira kada je u pitanju podučavanje vokabulara, a to su teorija o četiri elementa (*engl.* four strands theory) koju je kreirao Nation i hipoteza o opterećenju učešćem (*engl.* involvement load hypothesis) koju su kreirali Hulstijn i Lauferova. Kokshedova (Coxhead, 2018: 215) daje objašnjenje teorije o četiri elementa. Ova teorija je značajna jer nastavnicima pruža organizacioni okvir za vokabular koji će se obrađivati na kursu. Samo ime četiri elementa se odnosi na sledeće: kada je u pitanju značenje, prvi element se odnosi na input; drugi element se zasniva na autputu; treći element se odnosi na učenje jezika; dok četvrti element predstavlja fluentnost. Veoma je bitno da nastavnici posvete približno isto vremena za sva četiri elementa. Ova teorija u sebi obuhvata ključne uslove koj su neophodni za učenje stranog jezika, a to su input i autput. Input je veoma značajan za učenje vokabulara, dok nam je autput takođe bitan ali za primećivanje odnosno obraćanje pažnje na određenu reč, frazu ili neku drugu leksičku kategoriju. Kada je u pitanju hipoteza o opterećenju učešćem, pomoću nje merimo nivo učešća učenika prilikom rada na nekom zadatku koji se odnosi na usvajanje vokabulara. Ova hipoteza se sastoji iz tri ključna elementa, a to su potreba, potraga i evaluacija. Što su više u nekom zadatku zastupljena ova tri elementa, to će biti i viši stepen opterećenja učešćem. Na taj način se postiže daleko bolje usvajanje i pamćenje vokabulara. Stoga, od suštinskog značaja jeste da se materijali koji se koriste u nastavi prilagode u cilju povećanja stepena opterećenja kada je u pitanju učešće. Kokshedova, (Coxhead, 2018: 218) opisuje jedno istraživanje u vezi sa hipotezom o opterećenju učešćem koje su sproveli Hulstijn i Lauferova (začetnici ove hipoteze). Naime, rezultati su pokazali da je grupa ispitanika koja je morala da napiše sastav koristeći dati vokabular postigla bolje rezultate na testu u odnosu na ostale dve grupe (jedna grupa je čitala tekst sa obeleženim rečima i radila zadatke u vezi sa vokabularom, dok je druga grupa čitala tekst i nakon toga popunjavala rečenice ponuđenim rečima). Grupa koja je pisala sastav imala je najveći stepen opterećenja učešćem po pitanju vokabulara. Bitno je obratiti pažnju na činjenicu da element potrebe može imati dva polariteta, umeren i jači. Kada potreba dolazi od strane nastavnika, to je umeren polaritet potrebe, dok jak polaritet potrebe imamo u situacijama kada ta potreba potiče od samog učenika. Što se tiče elementa potrage, tu se prevashodno misli na traženje značenja reči od strane učenika (npr. rečnik). Na kraju, element evaluacije dolazi kao kruna celog procesa, jer sada učenici donose odluke po pitanju korišćenja reči u određenom kontekstu (*ibid.*).

2.3.2. Nastavnik EJS

Ahmed (2014: 15) se slaže sa velikim brojem autora kada je u pitanju stav da posao nastavnika EJS uključuje mnogo više od samog procesa podučavanja. Ovaj autor dalje objašnjava kako postoji nekoliko uloga koje su karakteristične za nastavnike EJS.



Slika 3. Uloge nastavnika EJS (Ahmed, 2014: 15)

Ono što je odlika EJS jeste da nastavnik ne predstavlja primarni izvor znanja određene teme koja se obrađuje na času, već se često dešava da učenici više znaju o toj temi nego sam nastavnik. Zanimljivo je istaći da se nastavnici mogu naći u veoma neobičnoj situaciji kada je u pitanju kurs EJS. Naime, njihovo znanje stručne oblasti koju treba da predaju može biti veoma malo, čak se može desiti da i uopšte ne poznaju tu oblast. (Ahmed, 2014: 16; Basturkmen, 2010: 7). Na taj način sam nastavnik može da se osloni na znanje koje učenici poseduju o datoj temi kako bi mogao da generiše konverzaciju unutar učionice. Što se tiče EJS, jedan od problema sa kojima se susreću nastavnici mogu biti očekivanja učenika da nastavnici treba da znaju puno o svakoj oblasti (Simin, 2012: 2-3). Ovaj autor primećuje da se nastava EJS dugi niz godina uglavnom bazirala na uvežbavanju posebnog leksikona i na prevodenju brojnih stručnih tekstova. Ovakav vid nastave nije ispunjavao interesovanja učenika tako da je njihova motivacija a samim tim i aktivnost na času bila na niskom nivou. Veoma je bitno istaći činjenicu da je uloga nastavnika EJS ipak dosta drugačija u odnosu na nastavnike koji se bave podučavanjem opšteg engleskog jezika. Kao što to ističe Džonsova (Johns, 2013: 18-19), nastavnicima EJS je dodeljena uloga praktičnog istraživača jer on stalno mora iznova da pronalazi i adaptira materijale kako bi se zadovoljile potrebe i interesovanja učenika u pogledu njihove stručne oblasti u kojoj će raditi po završetku školovanja. Nastavnici takođe moraju da analiziraju i diskurs kao i kontekst situacija u kojima se koristi stručni engleski jezik. U stručnoj literaturi uglavnom se navodi sledećih pet ključnih uloga koje bi trebalo da obavlja nastavnik EJS: nastavnik, kreator kursa, onaj ko obezbeđuje materijal za nastavu, istraživač i na kraju evaluator. Kao što to dobro zapaža Gohova (Goh, 2013: 67), nastavnik EJS ima ulogu onoga ko obezbeđuje materijale za nastavu, vrši njihov odabir i prilagođava ih u dovoljnoj meri kako bi se zadovoljile potrebe učenika. Ono što je najbitnije kada su u pitanju autentični materijali jeste da ti materijali budu korišćeni i u autentične svrhe. Glavno pitanje sa kojim se suočavaju nastavnici EJS ali i učenici jeste dostupnost autentičnih materijala kojih ima previše na raspolaganju, tako da je potrebno da se oni dobro procene kako bi se uspešno primenili u nastavi (Bloch, 2013: 390). Sa druge strane, postoje i neka drugačija razmišljanja koja se bave

pretpostavkom da previše autentičnih materijala na internetu može dovesti do neke vrste preopterećenja po pitanju informacija. Međutim, smatramo da to nije problem ako se adekvatno taj materijal razvrsta i filtrira pre ulaska u proces nastave. Upravo je materijal za potrebe našeg istraživanja pre njegovog samog početka detaljno analiziran i filtriran kako bi odgovarao učenicima u pogledu njihovog stručnog poziva za koji se školuju.

Svakako da je građenje mosta koji spaja učionicu i stvaran svet ispunjen mnoštvom raznovrsnih poteškoća. Najveća poteškoća je današnji diskurs savremenog radnog okruženja koji se neprekidno razvija sa nastankom novih tehnologija. Prikupljanje materijala iz stvarnog života predstavlja dugotrajan proces koji pritom može biti i veoma skup ako nastojimo da pristupimo tim podacima na samom terenu, u firmama, bolnicama, bankama i ostalim ustanovama. Ipak, umesto ovakvog pristupa možemo prikupiti podatke koji već postoje i da izaberemo samo one delove koji su pogodni za rad unutar učionice (Roberts & Cooke, 2009: 631). Trinderova (Trinder, 2015: 87) tvrdi da današnji tradicionalni nastavnik engleskog jezika ima puno poteškoća da ispuni očekivanja tehnološki potkovanih učenika. Isti autor takođe ističe da što se tiče multimedijalnih sadržaja, pored toga što su oni zaista široko rasprostranjeni i dostupni, za njih je bitno da budu učenicima i smisleni unutar njihovog društvenog konteksta.

Ahmed (2014: 8) navodi kako nastavnik EJS mora da pomogne učenicima da primete specifične karakteristike stručnog jezika i to kroz aktivnosti kojima se podiže svest kod učenika. Pomoću ovakvih aktivnosti nastavnik usmerava pažnju učenika na ciljne forme stručnog engleskog jezika, na primer ciljni vokabular za određenu temu. Primera radi, nastavnik može da posebno istakne ciljne reči. Na ovaj način učenici će kroz više ponavljanja ovakvih aktivnosti podići nivo svog učenja. Potrebno je više puta izložiti učenike tom ciljnom vokabularu kako bi ga oni i usvojili. Pored toga što je za materijal EJS potrebno da on bude u skladu sa interesovanjima učenika, bilo bi poželjno da taj materijal bude malo iznad trenutnog nivoa znanja učenika i takođe da ne sadrži puno jezičkih struktura i vokabulara koji nisu baš dobro poznati učenicima. Uloga nastavnika EJS da bude kolaborator što je od krucijalnog značaja na multidisciplinarnom polju kao što je EJS. Veoma je bitno da se ostvari kolaboracija između nastavnika jezika i eksperata za neku oblast jer je to pokretačka snaga koja omogućava integraciju IT-a i EJS kako bi se stekli uslovi za stalni napredak ali i za prilagođavanje novonastalim situacijama koje nas okružuju. Učenje vokabulara predstavlja osnovu učenja engleskog jezika, tako da se može reći da je uloga nastavnika da bude neka vrsta mosta koji pomaže učenicima da pređu na onu stranu gde se odvija proces učenja novih reči. Naime, vokabular se ne može podučavati, već se on može prezentovati, objasniti i uvrstiti u razne aktivnosti kako bi ga učenici usvojili. Možemo reći da je nastavnikova uloga da kod učenika probudi želju za učenjem novih reči. Najbitnije je da sami nastavnici tokom procesa podučavanja vokabulara motivišu učenike da uče nove reči (Hidayati, 2016: 2-3; Lesiak-Bielawska, 2015: 15).

2.3.3. Principi i pristupi koji se koriste prilikom podučavanja vokabulara

Ako se osvrnemo na istorijat podučavanja vokabulara, a posebno unutar srednjih stručnih škola u Srbiji tokom poslednjih trideset godina možemo primetiti da se vokabular predavao na neki staromodni način koji nije dovoljno efikasan da bi učenicima omogućio da podignu stepen razumevanja nekog teksta ili govora. Zapravo, kao što to zapaža Viseova (Wiese, 2012: 1), u prošlosti se sve svodilo na to da nastavnik na tabli napiše određeni broj reči i njihova značenja kako bi učenici memorisali te reči koje će im biti potrebne za neki od budućih testova. Ono što je bitno istaći jeste činjenica da nastavnici moraju da osmisle ali i da implementiraju strategije koje će učenicima omogućiti da vokabular uče na smisleniji način kako bi značenje tih novonaučenih reči prešlo iz kratkoročnog u dugoročno pamćenje, i na taj način bi učenici bili osposobljeni da koriste te reči u svom svakodnevnom životu, što predstavlja svakako jedan od najznačajnijih motiva za učenje i usvajanje novih reči.

Naravno, kao što to detaljno objašnjava Viseova (Wiese, 2012: 6), postoje različiti pristupi podučavanja vokabulara koji su se smenjivali kroz istoriju. Bitno je naglasiti da svaki od tih pristupa ima svoje prednosti i mane. Uočavanje tih mana, odnosno nedostataka, bilo je od ključnog značaja za stvaranje novijih i poboljšanih pristupa. Istorijski posmatrano, ovo je neki redosled pristupa: gramatičko-prevodni, direktni pristup, leksički pristup, audiolingvizam, govorno-situacioni, afektivno-humanistički, pristup baziran na razumevanju i komunikativni pristup. Što se tiče poslednjih nekoliko decenija, izbor je pao na komunikativni pristup, što znači da se na usvajanje vokabulara gleda kao nešto što je sporedno, a ne primarno i naravno ne dolazi do direktnog podučavanja vokabulara. Međutim, u poslednjih tridesetak godina fokus se postepeno pomerao ka direktnom pristupu. Postoji još jedan veoma značajan sistem kada je u pitanju vokabular. Naime, nastavnici u svom radu koriste sistem koji obuhvata četiri različita nivoa pomoću kojih se dolazi do diferencijacije značaja određenih termina (Wiese, 2012: 8). Što se tiče prvog nivoa, on obuhvata reči koje je potrebno naučiti pre lekcije jer bez njih učenici ne bi mogli da razumeju aktivnost planiranu za taj konkretni čas. Drugi nivo, na primer, mogu biti reči koje su bitne za razumevanje nekog teksta, ali je učenicima sasvim dovoljno da poseduju neko površno i osnovno znanje kada su u pitanju značenja tih reči. Kao treći nivo, imamo reči koje nastavnik objašnjava učenicima nakon završene aktivnosti. Na samom kraju, na četvrtom nivou se nalaze reči koje su od ranije poznate učenicima i koje nisu tesno povezane sa tematikom koja se obrađuje putem date aktivnosti. Ove reči nije potrebno objašnjavati. Nakon što nastavnik izabere reči koje će obraditi sa učenicima tokom časa, kao naredni korak on bira odgovarajuću strategiju za vokabular koja će biti u skladu sa ciljem konkretne lekcije za taj čas (*ibid.*: 8).

U samom procesu usvajanja stručnog vokabulara, potrebno je odgovoriti na pitanje da li učenici zapravo uče onaj vokabular koji im predstavlja nastavnik? Kod samog usvajanja vokabulara bitno je da se nastavnik fokusira na određene reči koje obrađuje jer to olakšava pamćenje kod učenika isto kao i ponavljanje reči. Kod leksičkog pristupa prednost se daje kontekstualizovanom učenju jer učenje vokabulara znači više od pukog pamćenja leksičkih fraza. Međutim, kod učenika koji su na početnom nivou trebalo bi više davati vokabulara koji je dekontekstualizovan i da se postepeno povećava kako napreduju kontekstualizovani vokabular. Postoji i treći pristup koji na neki način kombinuje dekontekstualizovani vokabular koji se zatim konsoliduje kroz kontekstualizovane aktivnosti (Jurković, 2006: 27).

Veoma bitno je naglasiti da je pored izbora reči na osnovu frekventnosti potrebno napraviti izbor koji se bazira na analizi ciljnih reči. Ta analiza podrazumeva pronalaženje reči koje se pojavljuju češće u ciljnom korpusu. Moć reči je toliko bitna, i možda je najveći poklon koji se može darivati učenicima bogat vokabular koji im pomaže i u budućem životu ali i u njihovom profesionalnom okruženju (Todd, 2017: 34; Washang, 2014: 90). Što se tiče učenja ciljnih reči, veoma je bitno da se te reči objasne učenicima pre obrade nekog teksta ili materijala jer takvi učenici bolje razumeju te sadržaje na engleskom jeziku u odnosu na one učenike kojima te reči nisu objašnjene pre obrade teksta.

Značajno je obratiti pažnju i na multimedijalni princip koji ističe da učenici daleko dublje i bolje uče iz reči i slika nego samo iz reči. Autentični video materijali imaju tu moć da stave jezik u autentičan kontekst a pogotovo kada ovakav vid nastave prate i odgovarajuće aktivnosti. Ovakvi video materijali su od neprocenjivog značaja za učenike EJS koji nemaju baš često priliku da koriste engleski jezik u realnom stručnom okruženju za koje se školuju (Washang, 2014: 90). Sa druge strane, imamo i one autore kao što je to Hidajati (Hidayati, 2016: 3) koji ističe primat konvencionalnog pristupa podučavanju vokabulara. Možemo reći da ovaj pristup pripada grupi autokratskih strategija podučavanja. Sve se bazira na objašnjenjima nastavnika, pravilima i vežbanja prevoda. Aktivnosti koje se rade na času potpuno su lišene konteksta i autentičnih situacija u kojima se mogu naći učenici u stvarnom životu.

Tuan (2012: 258) navodi podelu koju je uveo Doff i koja se sastoji iz tri faze kada je u pitanju podučavanje vokabulara. To su sledeće faze: prezentacija, vežbanje i produktivna faza. Što se tiče prezentacije, to je jedna od najbitnijih preliminarnih faza u procesu podučavanja vokabulara i ona podrazumeva predstavljanje novih reči samim učenicima. Prilikom prezentovanja reči potrebno je obratiti pažnju na sledeće:

- Nivo samih učenika
- Na to koliko su im poznate nove reči koje će biti predstavljene na času
- Težinu samih reči
- Koliko su te reči pogodne za podučavanje

Što se tiče faze vežbe, bitno je istaći da prilikom prezentovanja novih reči te reči samo mogu postati deo pasivnog vokabulara. Međutim, ukoliko nastavnik obezbedi dovoljno aktivnosti kroz koje će učenici upotrebljavati te nove reči onda će na jedino takav način njihov vokabular biti aktiviran. U ovoj fazi, reči se premeštaju iz kratkoročnog u dugoročno pamćenje. Na kraju, imamo i produktivnu fazu kada učenici razvijau svoju fluentnost na stranom jeziku sa usvojenim vokabularom. U ovoj fazi učenici premeštaju reči iz receptivne u produktivnu sferu. Nastavnici najčešće koriste vežbe popunjavanja praznina kao i vežbe kreiranja. Kako bi učenici naučili ali i zapamtili nove reči potrebno je da nastavnici osmisle raznovrsne zadatke kao bi učenici mogli da upotrebe reči u različitim kontekstima i na način koji će im biti zanimljiv (Tuan, 2012: 258-260).

Jedan od prioriteta kada je u pitanju direktna metoda podučavanja novih reči jeste uspostavljanje fokusa na one reči koje bi trebalo usvojiti. Takođe, Rid (Read, 2004) skreće pažnju da je jedna od značajnih karakteristika samog leksikona, koja zapravo i utiče na donošenje odluka koje se tiču podučavanja i usvajanja novih reči, jeste činjenica da je mali broj ukupnog broja reči u jeziku visoko frekventan (Read, 2004: 148). Isti autor daje prikaz jednog zanimljivog istraživanja koje je sprovedeno u Kini. Naime, u Hongkongu nastavnik je koristio fleksibilan pristup koji je u sebe uključivao raznovrsne aktivnosti, materijale i teme koji su obilovali rečima niske učestalosti i raznovrsnijim leksičkim varijacijama. Sa druge strane, u jednom drugom kineskom gradu, Gvangžu, pristup vokabularu je bio sistematičniji i u granicama strogo definisanog nastavnog plana u kojem je bilo daleko manje prostora za spontaniju interakciju između nastavnika i učenika. Iako su u oba grada korišćene raznovrsne tehnike kada je u pitanju metoda eksplicitnog podučavanja unapred izabranih reči, ipak je u školi u Hongkongu bilo više prilike za incidentalno učenje novih reči, s obzirom na činjenicu da je sa leksičkog stanovišta, u Hongkongu korišćeno leksički bogatije okruženje za usvajanje vokabulara (*ibid.*: 153).

Po mišljenju Veba (Webb, 2016: 132) dosta je lakše pogađanje značenja reči iz konteksta ukoliko se u tom samom tekstu nalazi veliki deo reči čija značenja znamo. U svom radu, Webb se bavi i analizom studije Elley-a koja je interesantna zbog činjenice da se bavi uticajem nastavnikovih objašnjenja ciljnih reči u toku čitanja priča naglas. Naime, Elley se po rečima Webba bavi hipotezom da će deca putem slušanja priča incidentalno naučiti veliki broj stranih reči, i da će u ovom procesu uloga nastavnika koja se odnosi na objašnjavanje zahtevnijih reči biti presudna jer će se na taj način povećati stepen usvajanja vokabulara kod učenika (*ibid.*: 134). Isti autor navodi kako je Elley u svojoj studiji došao do zaključka da postoji šest faktora koji se odnose na tekst i koji mogu imati uticaj na usvajanje vokabulara. To su sledeći faktori:

broj pojavljivanja ciljnih reči u tekstu, informacija koja je zastupljena u tekstu a na osnovu koje se može izvesti značenje ciljne reči, značaj ciljnih reči i njihov uticaj na razvoj priče koja se

obrađuje, mogućnost vizualizacije ciljnih reči u umu učenika, a poslednji faktor od značaja jeste i taj koliko su učenici upoznati sa značenjem ciljnih reči¹⁰ (Webb, 2016: 134).

Može se reći da nastavnikova objašnjenja kada su u pitanju značenja stranih reči svakako doprinose boljem usvajanju vokabulara kod samih učenika nego što bi to bio slučaj da učenici samo slušaju materijal na stranom jeziku bez podrške nastavnika u procesu usvajanja vokabulara.

Autori jedne veoma zanimljive studije Fajl i Adams (File & Adams, 2010: 222-223), pokušavaju da daju odgovor na sledeće pitanje: Da li podučavanje vokabulara treba da bude integrisan ili izolovan proces? Naime, u samom uvodu oni ističu kako je podučavanje koje se bazira na formi – u literaturi ovakvo podučavanje se naziva skraćeno FFI (engl. form-focused instruction) – veoma delotvorno za učenje stranog jezika. Kao što oni dalje ističu, postoje dve vrste ovakvog podučavanja, a to su izolovano i integrisano. Što se tiče izolovanog pristupa, ovde se akcenat stavlja na formu i to onih delova podučavanja koji su odvojeni od komunikativnog jezika. Sa druge strane, imamo i integrisani pristup koji je usredsređen na formu u toku komunikacionih aktivnosti, odnosno tokom rada na nekom materijalu. Kada se osvrnemo u prošlost, evidentno je da je usvajanje vokabulara itekako zanemarivano od strane istraživača koji su se bavili ulogom FFI pristupa kada je u pitanju učenje gramatike. Primer izolovanog pristupa, kao što to objašnjavaju Fajl i Adams (File & Adams, 2010: 224), podrazumeva objašnjavanje ciljnih reči učenicima pre nego što krenu sa obradom neke lekcije, na primer, pre čitanja nekog teksta ili gledanja multimedijalnog sadržaja na stranom jeziku.

Primećeno je u nekim studijama, poput studije koju je napisao Watanabe, da obraćanje pažnje na vokabular tokom čitanja stranog teksta dovodi do učenja. Kao što to ističu Fajl i Adams (File & Adams, 2010: 225), Watanabe je poredio ispitanike koji su čitali tekst, a koji su pritom imali objašnjenja težih reči, i ispitanike koji su čitali taj tekst bez ikakvih objašnjenja komplikovanijsih reči. Došlo se do zaključka da je grupa sa objašnjenjima nadmašila drugu grupu koja nije imala takvu pomoć. Takođe, trebalo bi naglasiti da je integrisani FFI bolji jer on povezuje formu i značenje unutar konteksta. Ipak, postoje i pozitivni rezultati po pitanju korišćenja izolovanog pristupa, odnosno uspeh je ostvaren i u situacijama kada se ciljni vokabular podučavao izolovano. Takođe, postoje izvesni dokazi da izolovani pristup doprinosi većem stepenu učenja reči u odnosu na integrisani pristup. Fajl i Adams (File & Adams, 2010: 225-226) ističu da su po pitanju učenja vokabulara postignuti bolji rezultati kod čitanja sa dodatnim aktivnostima koje se odnose na ciljne reči u odnosu na samo čitanje bez dodatnih aktivnosti. Isti autori predlažu da se kao metoda za bolje usvajanje vokabulara koristi FFI metoda i to u kontekstu koji je relevantan za učenike. Ovakva metoda je kao što oni ističu posebno efikasna kod učenja vokabulara koji nije tako frekventan kao što je to slučaj sa vokabularom za specifične potrebe.

Što se tiče izolovanog FFI pristupa, učenicima se prvo objašnjavaju reči pa nakon toga oni pristupaju zadatku koji se odnosi na čitanje nekog teksta. Inače, nastavnik svaku reč temeljno objašnjava a takođe je i izgovara. Sa druge strane, kod integrisanog FFI pristupa, nastavnik objašnjava značenje neke strane reči u kontekstu datog teksta. U poređenju sa prethodnim pristupom, ovde nastavnik ne objašnjava prvo reči već prelazi odmah na čitanje datog teksta. Čim naiđe na ciljnu reč u nekoj rečenici on tek tada skreće učenicima pažnju na nju i daje potrebno objašnjenje za tu reč u datom kontekstu (File & Adams, 2010: 231-232). Ovi autori predlažu kako bi najbolje bilo koristiti izolovani i integrisani pristup u cilju dobijanja najboljih rezultata kada je u pitanju usvajanje vokabulara na stranom jeziku. Po njima, u prvom delu časa, pre rada na zadatku (čitanje teksta, gledanje video materijala itd.) trebalo bi koristeći izolovani pristup objasniti učenicima ciljne reči. Nakon toga, u drugoj fazi se preporučuje integrisani pristup tokom rada na tekstu ili tokom gledanja video materijala (*ibid.*: 240).

¹⁰ the number of occurrences of the target items in the text, the number of times the target items were included in pictures within the text, the information present in the story that could be used to infer the target word meanings, the importance of the target words to the development of the storyline, imageability of target items, and the students' familiarity of the target meanings.

Takođe, Fajl i Adams (File & Adams, 2010: 240-241) izdvajaju nekoliko razloga zbog čega izolovani pristup dovodi do boljeg učenja vokabulara. Kao prvo, kod izolovanog pristupa prisutno je manje kognitivno opterećenje tako da se učenici samo fokusiraju na reč koja se objašnjava i ništa drugo im ne izaziva efekat podeljene pažnje. Sa druge strane, kod integrisanog pristupa učenici moraju da se istovremeno fokusiraju na više aspekata prilikom usvajanja vokabulara, kao na primer da čitaju neki tekst dok im se neka nepoznata reč objašnjava. Kao što je poznato, učenje reči u kontekstu s jedne strane dovodi do učenja jer se uspostavlja direktna veza između značenja, oblika i upotrebe ciljne reči. Međutim, posmatrano iz drugog ugla, učenje iz konteksta može smanjiti efikasnost učenja vokabulara jer se na taj način učenici manje fokusiraju na ciljnu reč. Pored toga, Fajl i Adams (File & Adams, 2010: 240-241) ističu i sledeće: kada se vokabular uči izolovano, onda učenicima postaje jasno da je glavni cilj časa zapravo učenje vokabulara. Takođe, ako se prilikom obrade nekog teksta učenicima pokazuju reči kroz kontekst, onda oni mogu izvesti pogrešan zaključak da je cilj časa razumevanje tog teksta a ne usvajanje vokabulara. Ova dva autora uzimaju u obzir i još jednu bitnu činjenicu, a to je koliko su učenici mogli da se susretnu sa ciljnim rečima kada je u pitanju izolovani i integrisani pristup. Kod izolovanog pristupa, učenici su imali dva susreta sa ciljnim rečima, i to u vidu njihovog objašnjavanja pre zadatka i u toku zadatka. Sa druge strane, učenici koji su usvajali vokabular primenom integrisanog pristupa, mogli su da se sa ciljnim rečima susretnu samo jednom, i to prilikom čitanja teksta, pa stoga su možda postigli slabije rezultate. Ova studija je pokazala da eksplicitno podučavanje vokabulara dovodi do većeg obima učenja stranih reči nego što je to slučaj sa incidentalnim pristupom (*ibid.*: 241-243).

Od presudne važnosti, kao što to ističe Filipsova (Phillips, 2016: 9) jeste način na koji se predstavlja novi vokabular učenicima. Nastavnici moraju da neprekidno ulažu napore kako bi objašnjavanje vokabulara samim učenicima bilo prezentovano na smislen i koristan način. Svakako da je jedan od najboljih načina po tom pitanju podučavanje vokabulara na vizuelan način. Strategije učenja vokabulara koje se odnose na prepisivanje reči sa table i pamćenja njihovog značenja nisu u tolikoj meri pogodne za privlačenje pažnje samih učenika ali i pamćenje novih reči kao što je to slučaj sa objašnjavanjem vokabulara na vizuelni način. Podučavanje vokabulara korišćenjem leksičkih grupa, kao što su na primer za voće: jabuka, mandarina, kajsija itd. može dovesti do boljeg usvajanja određenog vokabulara ako ga redovno ponavljamo upotrebom tih grupa. Zapravo, ukoliko se reči objašnjavaju na ovakav način one se bolje pamte od strane učenika (Nagy & Robild, 2017: 7). Što se tiče samog procesa usvajanja reči na stranom jeziku, veoma bitnu ulogu ima i sam nastavnik koji bira reči koje bi njegovi učenici trebalo da nauče. Kao što to Negi i Robild (Nagy & Robild, 2017: 11) objašnjavaju u svom radu, postoje četiri bitna faktora koje nastavnici moraju da uzmu u obzir prilikom planiranja vokabulara koji će se obrađivati na času:

1. Ko su učenici kojima oni predaju
2. Koje će reči izabrati za podučavanje
3. Zašto su izabrali baš te određene reči
4. Strategije koje će se koristiti prilikom podučavanja reči

Prilikom podučavanja vokabulara nastavnik mora imati u vidu potrebe i interesovanja samih učenika kako bi im se prilagodio. Naime, ovo je izuzetno bitno sa stanovišta motivacije. Ako učenici tačno znaju razlog zbog kojeg uče nove reči onda će i stepen njihove motivacije biti veći prilikom učenja tih reči (*ibid.*: 11).

2.3.3.1. Incidentalni i intencionalni princip podučavanja vokabulara

Veliki broj učenika i dalje koristi tradicionalne metode za učenje engleskog vokabulara, kao što su učenje putem eksplicitnih objašnjenja od strane nastavnika kao i učenje liste sa rečima. Takođe, što se tiče nastavnika, postoji i među njima veliki broj koji primenjuje tradicionalne strategije za podučavanje vokabulara, kao što su: ponavljanje vokabulara, objašnjavanje značenja

engleskih reči na maternjem jeziku učenika, propitivanje učenika usmenim putem kao i upotreba velikog broja vežbanja koja sadrže vokabular. Ovakav pristup učenja i podučavanja vokabulara možemo svrstati u intencionalno učenje ili eksplicitno učenje. Ono što je karakteristično za ovu metodu jeste to što se pažnja samo usmerava na reči bez osvrtnja na kontekst (Wu, 2009: 1).

Takođe, kao što to objašnjava Vu (Wu, 2009: 2), postoji jedan zanimljiv podatak koji se tiče izvornih govornika. Naime, čak 70% maternjeg jezika izvorni govornici usvajaju incidentalno na taj način što dolaze u kontakt sa novim rečima putem govora ili pisanja drugih ljudi u njihovom okruženju. Incidentalno učenje vokabulara podrazumeva da učenici usvajaju vokabular nesvesno i to kada jezik koriste u komunikativne svrhe. Upravo zbog ovoga, lingvisti preporučuju učenicima stranog jezika da ciljni vokabular takođe uče korišćenjem incidentalne metode tako što će čitati, slušati ili gledati materijale na stranom jeziku, u našem slučaju to je engleski jezik. Bitno je istaći da je neophodno prilikom učenja i podučavanja novog vokabulara primenjivati pristup koji u sebi sadrži i intencionalnu kao i incidentalnu komponentu usvajanja vokabulara. Sa druge strane, intencionalno učenje vokabulara predstavlja tradicionalanu i uobičajenu metodu podučavanja vokabulara. To je i neka vrsta eksplicitnog učenja gde se pažnja obraća na ono što se uči. Iako ova metoda samim učenicima daje najviše šansi da usvoje novi vokabular, ona je ipak naporna i zahteva dosta vremena. Pored toga, ova metoda obično u svom fokusu ima i nastavnika a ne učenike. Incidentalna metoda se obično koristi sa učenicima čiji je znanje engleskog jezika na naprednom nivou, dok se intencionalna metoda primenjuje u nastavi sa učenicima koji su na početnim nivoima.

Uzevši u obzir sve ovo što je napisano o ove dve metode, sa sigurnošću možemo reći da svaki čas engleskog jezika sadrži ove dve metode. Primera radi, nastavnik prvo uvodi nepoznate reči koje će biti u fokusu na tom času. Zatim, daje njihova objašnjenja na maternjem jeziku. Potom učenici rade vežbanja sa tim novim rečima. Ovo sve spada u intencionalnu metodu. Na kraju, nastavnici raspoređuju učenike da rade određena vežbanja u parovima ili grupama. Ovaj korak pripada incidentalnoj metodi i ima za cilj konsolidaciju tih novih reči. Većina učenika deli stav da je nedostatak izloženosti ciljnom jeziku zapravo ključan razlog zbog čega je učenje stranog jezika neuspešno. Od vitalnog značaja za usvajanje stranog jezika jeste input koji će biti razumljiv a samim tim i smislen učenicima. Štaviše, učenicima treba dati zanimljiv i relevantan vokabular koji se tiče njihove stručne profesije i njihovih interesovanja kako bi im se pomoglo da ovladaju vokabularom (Wu, 2009: 12-13).

Postoje tri efikasna principa koji su odlika uspešnog podučavanja vokabulara (Stahl, 2005: 102):

- Da bi podučavanje vokabulara bilo efikasno potrebno je da ono sadrži i definiciju novih reči ali i informaciju o kontekstu u kojem se ta reč obično pojavljuje.
- Efikasno podučavanje vokabulara podrazumeva da su deca uključena u aktivnosti na času na takav način da se reči duboko obrađuju, odnosno da su u stanju da postojeće znanje dovedu u vezu sa novim rečima.
- Kako bi podučavanje vokabulara bilo što uspešnije i efikasnije potrebno je da učenici budu izloženi novim rečima više puta kroz različite aktivnosti.

2.3.3.2. Tradicionalan pristup u podučavanju vokabulara

Tradicionalan pristup u podučavanju kao i u učenju stranog jezika bio je dominantan decenijama. Ovaj pristup se često dovodi u vezu sa gramatikom i prevodom u kojem su zastupljena eksplicitna objašnjavanja gramatičkih sadržaja, detaljna gramatička pravila, bilingvalne liste reči, vežbanja sa prevodom, kao i čitanje književnih tekstova. Ovakav pristup je dosta kritikovan jer ne doprinosi razvoju učenikovih komunikativnih veština. Ipak, i danas je ovaj pristup veoma aktuelan, a posebno u onim okruženjima gde nastavnik ima glavnu reč i gde je on u fokusu a ne učenik. U

tim učionicama se može videti da i dalje centralno mesto pripada gramatici, prevodu, učenju napamet lista reči (Jin & Cortazzi, 2011: 558). Ovi autori daju objašnjenje tradicionalnog pristupa koristeći opise pet različitih epoha u razvoju ovog pristupa. Prva epoha pokriva period do 1900-ih godina i fokusira se na vezu gramatika-prevod; druga epoha predstavlja nešto širu definiciju prve epohe (1900-2000-ih) i ovde se lekcije organizuju sa fokusom na gramatička objašnjenja, čitanje tekstova, dijaloga u kojima do izražaja dolazi govorni (usmeni) element; treća epoha (1940-1960) je poznata pod imenom audiolingvalna epoha u kojoj do izražaja dolaze govorne veštine učenika, a fokus je na gramatičkim strukturama i šablonima a ne na pravilima kao što je to ranije bio slučaj; Što se tiče četvte epohe (1930-2000-ih), ona se bazira na komunikativnoj orijentaciji ali i na gramatičkim objašnjenjima, dijalozima, situacionom vežbanju itd.; na kraju, peta epoha koja je počela 70-ih godina prošlog veka a nastavlja se i danas poznata je pod imenom humanistička ili alternativna epoha. Međutim, ova epoha nije zaživela na globalnom nivou kao ostale četiri koje smo spomenuli (Jin & Cortazzi, 2011: 562). U prvoj fazi učenja novog vokabulara, možda bi najbolja metoda bila prevod nove reči na maternji jezik, dok bi u kasnijim etapama učenja vokabulara bilo najbolje da nastavnici obezbede takve uslove u nastavi da učenici mogu da se susretnu sa tim novim rečima u smislenom kontekstu (McCarthy, 1990: 120).

2.3.3.3. Eksplicitne tehnike podučavanja vokabulara

Možemo reći da ne postoji neki univerzalni, najbolji recept za učenje vokabulara. Najbolji način zavisi od mnogih faktora: tip učenika, izbor ciljnih reči, nastavni plan i program, nivo znanja učenika, školski uslovi itd. Dobar pristup kada je u pitanju usvajanje vokabulara trebalo bi da se sastoji iz adekvatnog kombinovanja eksplicitnog podučavanja i aktivnosti u kojima dolazi do incidentalnog usvajanja jezika. Kod učenika koji su na početnim nivoima znanja stranog jezika neophodno je reči podučavati eksplicitno sve do trenutka kada učenici ne steknu takav vokabular da mogu da izađu na kraj sa nepoznatim rečima u različitim kontekstima. Takođe, sastavni deo nastave treba da bude i incidentalno učenje, zato što se na ovakav način unapređuje znanje neke reči kada se ona sreće u različitim kontekstima a dodatno izlaganje inputu stranog jezika dovodi do konsolidacije i učvršćivanja vokabulara u našem pamćenju (Schmitt, 2000: 145-146). Što se tiče eksplicitne tehnike podučavanja vokabulara, Šmit (Schmitt, 2000: 147) stavlja u prvi plan sledeće principe: integrisanje novih reči sa starim; obezbediti što više susreta sa rečima; promovisanje dubljeg nivoa obrade reči; povezati nove reči sa svetom učenika kako bi te reči bile što realnije i pristupačnije za učenje samim učenicima; korišćenje vizuelnih zapisa radi olakšavanja učenja stranih reči. Pogađanje reči iz konteksta predstavlja jednu od najbitnijih veština učenja vokabulara, a pogotovo kada se na času obrađuju nisko-frekventne reči. S obzirom na činjenicu da je usvajanje vokabulara inkrementalni proces trebalo bi voditi računa o tome da se predavanja nastavnika fokusiraju ne samo na uvođenju novih reči već i na unapređivanju znanja kod učenika kada su u pitanju reči koje su ranije obrađivane na časovima (*ibid.*: 158).

2.3.4. Strategije koje se koriste za podučavanje vokabulara

Što se tiče strategija učenja vokabulara na početnim nivoima engleskog jezika, veoma je bitno koristiti učenje reči napamet, prevod reči na maternji jezik kao i obeležavanje ključnih reči (Carter, 2012: 196). Ako se reči ne uče odvojeno, one se onda mogu učiti u kontekstu. Zanimljivo je da učenik koji poseduje napredniji nivo znanja engleskog jezika ima više koristi od učenja reči iz konteksta.

Postoji jedna ključna činjenica, a to je da je aktivni/produktivni vokabular kod učenika uvek manji od pasivnog/receptivnog vokabulara. To znači, da učenici kada se susretnu sa vokabularom koji su skoro obrađivali, mogu biti u stanju da prepoznaju tu reč ili da izvedu zaključak o njenom značenju ali to nije isto kao i upotrebljavanje te reči u odgovarajućem kontekstu. Bitno je istaći da je u procesu podučavanja vokabulara, veoma bitan i segment u nastavi koji se odnosi na objašnjavanje novih reči koje će biti u fokusu na času, ali pre nego što se krene sa planiranim aktivnostima za njihovu obradu i vežbanje. Sam proces pamćenja novih reči je kompleksan proces i možemo ga porediti sa fenomenom plime i oseke, jer je potrebno učiti nove reči a pritom i sačuvati u svom vokabularu znanje i o prethodnim rečima koje su usvojene (Carter, 2012: 203-204).

Nastavnici prilikom podučavanja reči mogu da koriste razne strategije i aktivnosti. Pod strategijama se podrazumeva sve ono što nastavnici rade ili bi trebalo da rade kako bi pomogli svojim učenicima da usvoje novi vokabular. Postoje planirane i neplanirane strategije. Neplanirane strategije su one aktivnosti koje su rezultat spontane reakcije nastavnika, odnosno improvizacije sa ciljem da se pomogne učenicima kada naiđu na poteškoće u razumevanju nekih reči. Postoji jedan princip koji se sastoji iz tri koraka: nastavnik prenosi učenicima značenje reči; nastavnik zatim proverava da li učenici znaju to značenje tako što postavlja razna pitanja; na kraju, u trećem koraku dolazi do konsolidacije značenja reči u pamćenju učenika tako što učenik koristi novu reč u određenom kontekstu ili značenje te reči dovodi u vezu sa svojim ličnim iskustvom. Kada su u pitanju planirane aktivnosti, tu se prevashodno misli na eksplicitno definisanje ciljnog vokabulara od strane nastavnika. Nastavnik predstavlja učenicima nove reči, ohrabruje učenike da koriste (recikliraju) reči u praksi, a takođe nastavnik prati i procenjuje nivo usvajanja vokabulara od strane učenika. Ovde su dve komponente izuzetno bitne, a to su predstavljanje novih reči učenicima i konsolidacija tih novih reči (uvežbavanje ili recikliranje) (Pavičić-Takač, 2008: 19).

Bitno je napomenuti da postoji tzv. podrazumevana hipoteza (*engl.* default hypothesis) po kojoj je jezički input i te kako bitan za usvajanje reči i to naročito u kontekstu jer je ovakav pristup daleko efikasniji nego izloveno učenje reči van konteksta. Ali, sa druge strane, postoji neka vrsta alternativne hipoteze koja ističe da je predavanje koje se bazira na rečima efikasnije za učenje vokabulara nego što je to slučaj kod incidentalnog usvajanja reči putem inputa. Podučavanje reči koje se bazira na njenoj formi može da se događa i u incidentalnim ali i u intencionalnim uslovima učenja (Laufer, 2010: 17-18). Lauferova opisuje jedan eksperiment a tiče se dva različita pristupa prilikom predstavljanja novih reči. Naime, nastavnik je jednoj grupi dao listu od deset reči sa prevodom na maternji jezik, i od te grupe se tražilo da napišu deset rečenica sa svakom od datih reči. U drugoj grupi primenjen je potpuno drugačiji pristup. Ovde su učenici dobili tekst u kojem su bile obeležene te reči i dato je bilo objašnjenje za njih. Analiza rezultata je pokazala da je grupa koja je pisala rečenice postigla značajno bolji rezultat kako na testu nakon predavanja, tako i na kontrolnom testu nakon nekog vremena (*ibid.*: 20).

Hibert i Kamil (Hiebert & Kamil, 2005: 7) opisuju listu preporuka pomoću kojih je moguće kreirati uslove u učionici za podučavanje vokabulara koje će biti i bogato ali i višeslojno. Najbitnije preporuke sa ove liste su sledeće: potrebno je podučavati vokabular koji je potreban za tekst koji će se obrađivati na času; bitno je ponavljanje i izlaganje učenika vokabularu u više navrata; potrebno je da se učenje odvija u različitim kontekstima jer je to izuzetno bitno za učenje novog vokabulara; učenje vokabulara je efikasno ako je učenik aktivno uključen u rešavanje zadataka; kompjuterska tehnologija može da pomogne prilikom podučavanja vokabulara na veoma efikasan način; Potrebno je da se nastavnici ne oslanjaju na samo jednu metodu podučavanja vokabulara, već je neophodno da koriste raznovrsne metode sa akcentom na multimedijalnim aspektima učenja; na kraju, ne treba izgubiti iz vida ni kriterijum motivacije koji je veoma značajan za efikasno usvajanje vokabulara kod učenika.

Faktor koji u velikoj meri doprinosi učenju vokabulara jeste i višestruko izlaganje učenika vokabularu koji se obrađuje na časovima. Što se tiče podučavanja vokabulara, nameću se tri pitanja

na koje je potrebno obratiti pažnju: a) broj reči koje bi trebalo prezentovati i objašnjavati učenicima b) koje su to reči? c) koja je uloga samostalnog čitanja u procesu učenja vokabulara? (Hiebert & Kamil, 2005: 9-11). Smernice koje treba da pratimo prilikom izbora reči za podučavanje jesu svakako faktori bitnosti i korisnosti neke reči. Potrebno je eksplicitno podučavati samo one reči koje će učenici često koristiti. Naravno, ovde bi trebalo imati u vidu i frekvenciju pojavljivanja tih reči. Prilikom njihovog odabira, potrebno je uzeti u obzir i potencijal neke reči koja će se objašnjavati, odnosno treba izabrati one reči koje se odnose na oblast interesovanja učenika, ali tu spadaju i one reči koje su povezane sa temom koja se obrađuje na času (*ibid.*: 12). Što se tiče usvajanja vokabulara, daleko je efikasnije primeniti metodu postepenog davanja novih reči i sadržaja učenicima, a ne da se sve sabije u jednu lekciju.

Svakako da je jedan od glavnih ciljeva obrade vokabulara poboljšanje razumevanja sadržaja na stranom jeziku. Kako bi podučavanje vokabulara bilo intenzivno i obogaćeno, potrebno je da se učenicima pored definicija novih reči obezbedi i kontekst, odnosno kako se i gde ta reč koristi. Takođe, potrebno je obezbediti učenicima u nastavi da se više puta susretnu sa tim novim rečima (sedam do dvanaest puta kako bi postigli usvajanje tih novih reči). Kao što to dobro zapaža Negi (Nagy, 2005: 28). Prilikom podučavanja novih reči nastavnik ne sme na samom početku da učenicima da puno informacija o reči tako da učenici moraju pažljivo da slušaju te reči u različitim kontekstima. Takođe, nastavnici bi trebalo da što češće skreću pažnju na nove reči učenicima tokom časa (Allen, 1983: 110; Nation, 2001: 95).

Postoje tri ključna procesa koja dovode do zapamćivanja novih reči, a to su: primećivanje, pokušaj aktiviranja nove reči iz pamćenja i kreativna (generativna) upotreba reči. Kada je u pitanju primećivanje, bitno je da učenici obrate pažnju na nove reči. Motivacija i interesovanje predstavljaju ključne elemente koji stvaraju uslove kako bi učenici primetili nove reči. Pod proces primećivanja reči možemo uvrstiti i sledeće aktivnosti: gledanje reči u rečniku, pogađanje značenja reči iz konteksta ili objašnjavanje reči od strane nastavnika (Nation, 2001: 98-99).

Veoma značajan proces koji dovodi do memorisanja reči jeste i pokušaj aktiviranja te reči iz pamćenja. Ukoliko dođe do ovog procesa tokom izrade zadatka na času onda će ta reč biti dosta jača u našem pamćenju. Ovaj proces može biti receptivan (slušanje ili čitanje) i produktivan (učenik nastoji da koristi tu reč u komunikaciji ili pisanju). Potrebno je imati u vidu veličinu učenikovog vokabulara kao i dužinu vremenskog intervala koji je protekao od kako se učenik poslednji put susreo sa nekom reči. Ukoliko protekne previše vremena između ova dva susreta onda to nije susret već je to neka vrsta prvog upoznavanja sa tom reči (Nation, 2001: 103). Ne bi trebalo izgubiti iz vida i tzv. objašnjavanje novih reči učenicima na početku časa (pre datih zadataka) (*engl. preteaching*) „preteaching” kao jednu veoma bitnu komponentu kada je u pitanju proces podučavanja vokabulara. Pored toga, učenje vokabulara se u značajnoj meri može poboljšati ukoliko nastavnici čim se pojavi ciljna reč objasne tu reč učenicima. Ovde imamo dva ključna segmenta. Na ovaj način nastavnici pokazuju učenicima novu reč koju dekontekstualizuju (izvlače je iz datog konteksta) i onda objašnjavaju značenje te reči. Veoma je efikasno primeniti tehniku kratkih objašnjenja novih reči, i to na maternjem jeziku. Reči koje su objašnjene tokom priče koja se obrađuje mogu se bolje naučiti u poređenju sa rečima koje nisu objašnjavane na takav način (Nation, 2001: 195).

Pošto je učenje vokabulara izuzetno zahtevan zadatak, nastavnici bi trebalo da naprave takav plan i program koji obuhvata manji broj reči koji će se obrađivati na času tako da učenici imaju dosta bolju priliku da ih nauče. Ovo je dosta bolji pristup od onog pristupa koji zagovara učenje dugačkih lista reči kojih se učenici uopšte neće ni sećati nakon završenog kursa. Takođe, bilo bi dobro podučavati isti broj reči po času. Kada je u pitanju proces usvajanja vokabulara, on obuhvata tri bitne komponente, to su input, mesto u našem pamćenju gde se čuvaju same reči i na kraju aktiviranje reči kada je to potrebno.

Mekarti (McCarthy, 1990: 88) objašnjava koji su to načini koji nam mogu pomoći pri odabiru vokabulara koji će biti predmet nastave. a) nastavnikova predviđanja; b) potrebe učenika po pitanju vokabulara koje su nametnute od strane nastavnika; c) učenikove lične potrebe po pitanju vokabulara koji im je bitan, što može biti u konfliktu sa percepcijama nastavnika. Možda je najbitniji kriterijum prilikom odabira reči zapravo onaj koji uzima u obzir one reči koje su bitne za učenikovu oblast za koju se školuje. Kao što smo već to naglasili, *preteaching* je veoma bitna komponenta podučavanja novog vokabulara zato što se na taj način učenici fokusiraju na sadržaj lekcije. Takođe, kao što je poznato, novo znanje se najefikasnije usvaja ako je ono povezano sa prethodnim znanjem. Ovde je veoma bitna teorija šeme (*engl. scheme theory*) koja dolazi do izražaja u okruženju učionice kada nastavnik nastoji da aktivira kod učenika postojeće znanje kako bi susret sa novim rečima samim učenicima bio što smisleniji (McCarthy, 1990: 108). Ovaj autor takođe objašnjava koja su najbitnija pitanja na koja je potrebno da nastavnik odgovori a koja se odnose na sam proces podučavanja vokabulara: Koliko vokabulara je potrebno obrađivati na času?, koliko često treba ponavljati vokabular?, koji su najbolji načini za pamćenje reči?, kada se može reći da je novi vokabular naučen? Veoma je bitno započeti sa ponavljanjem reči odmah nakon prvog susreta učenika sa tom reči jer je zaboravljanje najbrže odmah nakon inicijalnog procesa učenja vokabulara (*ibid.*: 116).

Suštinski (bitan) vokabular sam po sebi može da ima veliki potencijal za proces podučavanja vokabulara u procesu nastave stranih jezika. Međutim, ovde se postavlja jedno bitno pitanje, kakva je veza između bitnih reči i stepena u kom se te reči mogu naučiti i primeniti u procesu podučavanja (Carter, 2012: 225). Šta podrazumevamo pod time da znamo neku stranu reč? Odgovor na ovo pitanje nalazi se u primeni sledećih saveta:

- Potrebno je da znamo kako da reč koristimo i da se setimo njenog značenja.
- Potrebno je da znamo da reč možemo da susretnemo u govornom ili pisanom kontekstu, ili u oba istovremeno.
- Potrebno je da znamo kakva je veza te nove reči sa ostalim rečima kao i sa rečima iz maternjeg jezika (*ibid.*: 226).

Veoma je bitno imati na umu sledeće: potrebno je učenicima objašnjavati vokabular na takav način da on pospešuje i razumevanje i korišćenje novih reči i fraza. Ovaj zadatak nije lako ostvariti zato što produktivno znanje zahteva od učenika više učenja nego što je to slučaj sa receptivnim znanjem. Kao drugi faktor imamo i motivaciju. Možda znamo neku reč, ali nemamo priliku ili želju da koristimo određenu reč, tako da ta reč ostaje nemotivisana. To znači da je ta reč mogla da se upotrebi ali ipak nije, i sve je ostalo samo na pretpostavci. Stoga, nastavnici prilikom korišćenja aktivnosti koje imaju za cilj premeštanje vokabulara u sferu praktične upotrebe, moraju da uzmu u obzir i ova dva faktora koja smo naveli (Nation, 2001: 283). Kako bi nastavnik dobio spremne učenike za usvajanje stranog jezika, potrebno je da u procesu nastave obrati pažnju na sledeće bitne segmente. Kao prvo, potrebno je utvrditi a potom i rešavati lingvističke probleme učenika. Kao drugo, potrebno je predavati jezik koji obuhvata teme i sadržaje relevantne za učenike. Kao treće, potrebno je davati učenicima takve materijale u nastavi koji unapređuju njihovo učenje. Na samom kraju, bitan je i četvrti aspekt koji se odnosi na procenu učenikovih sposobnosti stranog jezika tokom procesa nastave kako bi se utvrdilo ono što učenik zna i ono što učenik ne zna (Chapelle, 2008: 588).

Nameće se sledeće pitanje: koje su metode najuspešnije kada je u pitanju podučavanje vokabulara za određene grupe učenika? Na prvom mestu, imamo vizuelne strategije za učenje vokabulara. Ove strategije se odnose na učenje novih reči koristeći pritom zvučni zapis, kontekst kao i vizuelna pomagala kao što su slike i oznake. Sa druge strane, imamo i metodu semantičkog preslikavanja gde se vizuelno pokazuje veza između reči koje znamo i nepoznatih (novih) reči. Takođe, ovom pristupu pripadaju i aktivnosti koje su vezane za sinonime i antonime tih reči.

Objašnjavanje definicija reči na direktan način svakako je bitno, ali, objašnjavanje novih reči unutar konteksta i njihovo povezivanje sa slikama u umu mogu dodatno da pomognu učenicima da nauče te nove reči. Od presudne važnosti jeste način na koji se predstavlja novi vokabular učenicima.

Ko (2012: 57) u svom radu nastoji da dokaže kako objašnjenja na stranom jeziku mogu u velikoj meri pomoći učenicima da čitaju strane tekstove ali i da usvoje novi vokabular. Naime, ovaj autor ispituje efekat objašnjenja na učenje vokabulara koristeći strane tekstove. On poredi dve grupe. Jedna grupa radi sa objašnjenjima dok druga samo čita tekstove. Takođe, ovde se upoređuju i dva tipa objašnjenja – na maternjem jeziku i stranom jeziku. Objašnjenja se koriste kako bi se olakšalo usvajanje novog vokabulara jer se na taj način učenicima pomaže da se izbore sa situacijama kada nemaju dovoljno kontekstualnih tragova da razumeju neku reč kako bi je naučili. Ko naglašava da prilikom čitanja ili slušanja sadržaja na stranom jeziku, potrebno je da se učenici izlože određenom inputu bilo usmenim ili pismenim putem kako bi mogli taj dati input i da koriste. Pored inputa potrebna je i pažnja koja je zapravo ključna u procesu učenja stranog jezika. Stoga, od vitalnog značaja je da nastavnici kreiraju svoje predavanje na takav način da učenici primete ciljne reči. Što je bogatiji input unutar okruženja samog učenika to je i veća mogućnost da sami učenici input pretvore u unos (*ibid.*: 58). Kako bi došlo do procesa pretvaranja inputa u unos najbitniji zahtev jeste pažnja učenika. Pomoću objašnjenja nastavnici manipulišu ciljnim vokabularom na takav način da on postaje primetan učenicima kako bi oni mogli da pretvore input u unos. U svojoj studiji, Ko (2012: 60-61) nastoji da otkrije da li postoji neka povezanost između nivoa znanja učenika i tipa objašnjenja (na maternjem i stranom jeziku). Takođe, on pokušava da istraži efekat vremenskog razmaka koji protekne od prvog testa na času pa sve do kontrolnog testa vokabulara. On se bavi i traženjem odgovora na pitanje da li postoji razlika u pogledu rezultata postignutih na testovima na času i kontrolnim testovima vokabulara?

Na kraju, trebalo bi naglasiti da izbor broja reči diktira i vreme koje je nastavnicima na raspolaganju za obradu tog vokabulara. Kako bi se postigli uslovi za efikasno učenje, na svaku reč je potrebno da se učenik fokusira i da se potom susretne sa njom nekoliko puta. Kada je u pitanju izbor reči, nastavnici bi trebalo da biraju reči po redosledu frekventnosti, a to znači da prvo biraju najučestalije reči pa zatim one koje imaju nizak procenat učestalosti. Postoji i jedan alternativni pristup koji se može koristiti prilikom izbora reči a to je da se vrši odabir reči koje se najlakše uče kao i onih reči koje se najlakše objašnjavaju učenicima (Todd, 2017: 32).

2.4. Materijali EJS za potrebe nastave stručnog engleskog jezika

2.4.1. Izbor materijala EJS

Pored toga što je za materijal EJS potrebno da on bude u skladu sa interesovanjima učenika, bilo bi poželjno da taj materijal bude malo iznad trenutnog nivoa znanja učenika i takođe da ne sadrži puno jezičkih struktura i vokabulara koji nisu baš dobro poznati učenicima. Što se tiče materijala EJS koje treba koristiti u nastavi najčešće se spominju četiri tipa: autentični materijali, prilagođeni materijali, sintetizovani materijali i kreirani materijali (Ahmed, 2014: 8; Sultana, 2013: 2). Kada je u pitanju izbor zadataka za kurs EJS, potrebno je obratiti pažnju na sledeće:

- Input se pronalazi iz autentičnih izvora.
- Zadaci se odnose na realne potrebe učenika po pitanju komunikacije u ciljnim situacijama.
- Potrebno je integrisati u sklopu kursa četiri makro veštine (razumevanje teksta, slušanje materijala na engleskom jeziku, diskusija u sklopu časa, aktivnosti koje pospešuju razvoj jezičkih veština kao što su spajanje reči i njihovih značenja i upotreba reči u rečenicama) (Sultana, 2013: 3).

Prilikom analize materijala koji će se koristiti u nastavi, postoje tri opcije: možemo da izaberemo one materijale koji već postoje (evaluacija materijala), možemo da kreiramo sopstvene materijale (razvoj materijala), ili možemo da modifikujemo postojeći materijal (adaptacija ili prilagođavanje materijala). Primetan je trend da nastavnici EJS se više trude da kreiraju svoje materijale za nastavu stručnog engleskog jezika a ne da se oslanjaju na komercijalne materijale, odnosno na udžbenike koji već postoje na tržištu. Na taj način se u izvesnoj meri modifikuje i metodika nastave stručnog engleskog jezika. Metodika nastave EJS se odlikuje korišćenjem zadataka i aktivnosti koji se odnose na specijalizovanu stručnu oblast učenika. Zadaci i aktivnosti u EJS mogu da budu potpuno autentični kako bi oslikali ciljne potrebe učenika (Basturkmen, 2006: 114; Hutchinson & Waters, 1987: 96).

Kao što to lepo zapaža Basturkmenova (Basturkmen, 2006: 140), EJS je osmišljen kako bi pomogao učenicima da ispune očekivanja i zahteve ciljne zajednice, i da na taj način smanje jaz koji postoji između trenutnog nivoa učenika i nivoa koji zahteva ciljna zajednica. Potrebno je da materijal koji je odabran za kurs EJS bude i dovoljno zanimljiv samim učenicima kako bi se aktivirala njihova pažnja. To se može postići preuređivanjem materijala EJS i to u cilju da se on prilagodi potrebama i interesovanjima učenika. Veoma je značajno izvršiti i evaluaciju kursa EJS nakon što je završen. Trebalo bi svaki nastavnik da postavi sledeća pitanja: Da li se učenicima svideo kurs? Da li su nešto naučili iz tog kursa? Potrebno je takođe istražiti da li određeni kurs EJS pomaže učenicima da budu uspešni u svojim područjima rada? (Basturkmen, 2010: 65).

Kada su autentični materijali u većoj meri iznad znanja učenika, potrebno je uraditi njihovo prilagođavanje kako bi se izbegle frustracije kod učenika kao i sprečavanje efikasnosti nastave (Basturkmen, 2010: 64). Upravo je ovo razlog zašto smo se odlučili da uvedemo multimedijalnu komponentu u nastavu vojnog engleskog jezika unutar eksperimentalne grupe za potrebe našeg istraživanja. Savremeno učenje stranog jezika, a posebno usvajanje vokabulara neraskidivo je povezano sa mas medijima, kao što su televizija, računari, internet. Mas mediji predstavljaju bogat i

prirodan jezički input, odnosno resurs autentičnih materijala što dovodi do učenja vokabulara i izvan konteksta učionice. Izuzetno značajno pitanje sa kojim se susrećemo unutar učionica u kojima se izvodi nastava engleskog jezika jeste kako pripremiti učenike za interakciju sa svetom izvan učionice (Pavičić-Takač, 2008: 62; Roberts & Cooke, 2009: 623).

Kao što to ističu O’Konor i Gatton (O’Connor & Gatton, 2004: 199), veliki broj nastavnika smatra da kreiranje sopstvenih CALL materijala predstavlja veoma težak zadatak. Stoga, od suštinskog je značaja izabrati odgovarajući materijal jer on predstavlja ključan faktor uspeha bilo kog CALL projekta. Kada nastavnik pronade adekvatne materijale za nastavu, on pristupa njihovoj proceni i tek nakon toga on može da vrši eventualnu prenamenu tih materijala kako bi oni odgovarali učenicima. Retko se mogu naći gotovi materijali a da su pritom toliko kvalitetni da nastavnik uopšte ne mora da ih prilagođava svojim učenicima (Chapelle & Hegelheimer, 2004: 306). Tri veštine su od presudnog značaja za nastavnike stranog jezika kada je u pitanju izbor materijala sa veb-a, a to su: traženje materijala, njihova procena i njihova prenamena.

Ako se osvrnemo oko nas, možemo izvesti zaključak da tehnologija danas pruža toliko mogućnosti koje nastavnik stranog jezika 21.veka može iskoristiti u nastavi tako da sam nastavnik više nego ikada mora da razume principe nastave stranog jezika kako bi ih integrisao sa veštinama koje mu razvoj tehnologije stavlja na raspolaganje u procesu nastave (Chapelle & Hegelheimer, 2004: 313). Na primer, analizirajući komponentu autentičnosti unutar kurseva EJS, navešćemo jednu studiju koju je napisao Čan (Chan, 2017). U ovoj studiji, ovaj autor pokušava da otkrije kakav uticaj ima korišćenje autentičnog transkripta iz radnog okruženja na proces nastave poslovnog engleskog jezika. Ono što je najznačajnije jeste da su dobijeni rezultati ove studije pokazali da je za većinu učenika ovakav vid materijala bio istovremeno i zanimljiv ali i koristan tako da su veliki broj fraza počeli da primenjuju u svom poslovnom okruženju po završetku ove studije. Isti autor dalje naglašava kako veliki broj udžbenika za kurseve poslovnog engleskog jezika ne sadrži autentične fraze i izraze koji se koriste tokom poslovnih sastanaka. Nažalost ovaj trend se preneo i na ostale oblasti EJS. Pored toga, transkripti audio materijala su dosta kritikovani jer nisu sastavljeni od jezičkih konstrukcija koje se koriste u svakodnevnim situacijama. Učenici su nakon sprovedenog istraživanja imali pozitivne reakcije na metodu korišćenja autentičnih transkripta jer su takvi transkripti korisni, praktičniji i mogu biti od velike koristi u budućnosti. Čan (Chan, 2017: 74) dalje izvodi zaključak da ovakvi transkripti nisu veštački već su izvučeni iz realnog poslovnog konteksta.

Sa druge strane, kao što to navodi Lesijak-Bijelavska (Lesiak-Bielawska, 2015: 7), specifičnost predstavlja takođe jednu od ključnih osobina materijala EJS. Prilikom kreiranja materijala potrebno je istaći da su oni direktno usmereni na određenu grupu učenika i njihovu struku odnosno realno okruženje. Pored ovoga, potrebno je prilikom izbora materijala EJS uzeti u razmatranje i sledeće varijable: tip institucije, upotreba tehnologije, kvaliteti učenika (nivo znanja), kvaliteti nastavnika (njegovo iskustvo, stručnost u određenoj oblasti koja se obrađuje). Pre nego što se odaberu ovi specifični materijali potrebno je da spomenute varijable uđu u proces analize potreba.

2.4.2. Autentičnost i materijali EJS

Primećeno je da veliki broj udžbenika koji se koriste u nastavi poslovnog engleskog jezika ima jednu zajedničku karakteristiku, a to je nedostatak autentičnosti izabranog materijala. Ono što je bitno naglasiti, jeste da autentični materijali imaju ogroman potencijal da zainteresuju učenike. Pored toga, kritičari smatraju da su udžbenici EJS lišeni realnog, autentičnog konteksta, što je i glavni cilj kada je u pitanju podučavanje učenika. Bitno je istaći da je tehnologija izuzetno bitna za EJS jer olakšava i omogućava prikupljanje materijala za nastavu i to iz autentičnih stvarnih okruženja gde se koristi jezik struke (interakcija između lekara-sestre-pacijenta, advokata-klijenta,

prodavca-mušterije, kontrolnog tornja-pilota itd.). Veoma je zanimljiv pristup određenih nastavnika da u proces nastave uključe i posete određenim institucijama u kojima je zastupljen određeni jezik struke. Na primer, učenici mogu da vežbaju poslovni engleski na Wall Street-u. Na taj način, ovakve aktivnosti pozitivno utiču na motivaciju kao i na progres učenika kada je u pitanju poslovni engleski jezik. Takav materijal bi trebalo da uvek bude autentičan i u skladu sa trenutnim trendovima u toj stručnoj oblasti. Glavni cilj podučavanja jeste da se učenici osposobe da koriste autentične informacije bez obzira na kom se nivou trenutno nalaze po pitanju engleskog jezika (Ahmed, 2014: 18; Belcher, 2004: 165, 170-72; Chan, 2017: 73)..

Prilikom izbora autentičnih tekstova za kurs EJS, trebalo bi voditi računa o sledećem:

- Koristiti kontekste, tekstove i situacije koje se odnose na područje rada učenika.
- Potrebno je istražiti autentične materijale koje učenici koriste u svom području rada.
- Potrebno je osmisлити autentične zadatke kao i tekstove. Potrebno je učenicima dati takav materijal koji je zapravo i potreban učenicima u njihovom budućem radnom okruženju (Basturkmen, 2010: 63).

Ako se učenicima reči prezentuju u nekom smislenom kontekstu, onda će ta reč lakše da se nauči. Naravno, internet danas predstavlja neiscrpan resurs autentičnih materijala zajedno sa vizuelnim i video sadržajima tako da u poređenju sa udžbenicima stranih jezika, oni predstavljaju izuzetno moćnu alatku prilikom podučavanja i učenja novog vokabulara. Ono što je od presudnog značaja za sam razvoj veštine slušanja stranog jezika jeste izlaganje učenika autentičnom i razumljivom inputu. Sa razvojem tehnologija autentični audio-vizuelni sadržaji poput vesti, dokumentarnih filmova i akademskih predavanja su postali lako dostupni i u velikoj meri se primenjuju u učionicama stranih jezika. Iako ovakvi resursi obezbeđuju bogat sadržaj i primere stranog jezika iz stvarnog života, titlovi na engleskom jeziku olakšavaju razumevanje datog sadržaja ali takođe dovode i do boljeg usvajanja vokabulara (Basanta, 2010: 183; Mirzaei, et al., 2017: 179). Do kog stepena se mogu koristiti autentični video materijali kao sastavni deo nastave stranog jezika u najvećoj meri zavisi od sposobnosti nastavnika da proceni koliko je taj materijal razumljiv za učenika i da li će im taj materijal biti zanimljiv. Štaviše, Geretova (Garrett, 2009: 699) naglašava kako najautentičniji lingvistički i kulturološki materijali bez dobre procene nastavnika i njihovog uloženog truda u izbor istih neće naići na dobar odziv kod učenika koji će na takve materijale gledati nezainteresovano i kao takvi neće biti integrisani u nastavu jer će njihova vrednost biti kratkoročna.

Kao što to dobro zapaža Mičel (Mitchell, 2009: 33), razvoj interneta je obezbedio nastavnicima ali i učenicima neiscrpane resurse autentičnih materijala za učenje i podučavanje stranog jezika. Od suštinskog značaja jeste razumevanje neraskidive veze koja postoji između autentičnosti i CALL konteksta. Kostenova (Kosten, 2013) ističe da postoje tri izuzetno bitna domena, a to su: lingvistička autentičnost koja se ostvaruje kroz jezik, kulturološka autentičnost koja se ostvaruje kroz kulturološko poreklo, i na kraju imamo, možda i najznačajniji domen koji se naziva funkcionalna autentičnost koja se ostvaruje kroz svakodnevna zbivanja. Krucijalno pitanje na koje treba dati odgovor nije šta je autentičnost, već kome je potrebna autentičnost i zašto. Autentičnost je veoma bitna za polje CALL-a. Sama autentičnost se izjednačava za praktičnom primenom što za posledicu ima i povećan nivo transfera kada je u pitanju usvajanje stranog jezika. Štaviše, u samoj želji nastavnika da održe motivaciju učenika i na taj način poboljšaju učenje jezika, možemo tražiti opravdanje za korišćenje materijala i aktivnosti koji su autentični. To znači da materijal koji je autentičan zapravo na najbolji način obezbeđuje ostvarivanje ciljeva u nastavi a samim tim i dovodi do motivacije. Kada je u pitanju nastava stranih jezika u srednjim školama, dominantan oblik učenja predstavlja korišćenje udžbenika uz nadzor nastavnika koji nije izvorni govornik. Ovakav vid nastave poseduje izuzetno nizak nivo autentičnosti. Sa druge strane, ako u

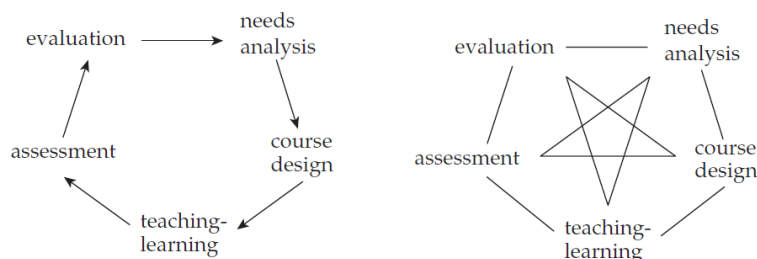
nastavi koristimo video snimak sa YouTube-a koji opisuje neki događaj ili tekst iz udžbenika, sam taj događaj možemo smatrati daleko autentičnijim u odnosu na tekst ili događaj iz udžbenika. Zapravo, to znači da pojam autentičnosti obuhvata realnost. To je nešto originalno i nije kopija. To je stvaran život a ne udžbenik za učenje jezika. Ako malo bolje analiziramo tri domena autentičnosti, možemo izvući sledeće zaključke. Kada je u pitanju lingvistička autentičnost, na ovom polju se suočavamo sa jednim velikim problemom, a to je da se adaptirani (prilagođen) materijal od strane nastavnika smatra manje lingvistički autentičnim u odnosu na materijal iz samog udžbenika (Kosten, 2013: 277). Ovakav vid autentičnosti fokusiran je samo na realnost jezika koji se koristi u nastavnim materijalima i tokom časova. Sa druge strane, kompjuterska tehnologija i internet obezbeđuju daleko širi opseg materijala koji se može koristiti kako u kontekstu tako i izvan konteksta. Drugi domen autentičnosti obuhvata kulturološku autentičnost. Nastavni materijal ili aktivnosti smatraju se kulturološko autentičnim ukoliko pripadaju kulturi ciljnog jezika (ibid.: 278). Multimedijalni elementi predstavljaju izuzetno moćno sredstvo kada je u pitanju podsticanje ovakve autentičnosti, To znači, da slike, video i zvučni zapisi mogu obezbediti mnoštvo jezičkih podsticaja kao i stimulans za diskusiju unutar učionice među samim učenicima. Kao treći domen, koji je verovatno i najbitniji za nastavu stranih jezika, jeste funkcionalna autentičnost. Ovakav vid autentičnosti je od suštinskog značaja za nastavu, zato što je relevantan u odnosu na svakodnevni život učenika, a takođe je bogat po pitanju aktivnosti telekolaboracije, odnosno smislene upotrebe stranog jezika korišćenjem modernih kompjuterskih tehnologija (ibid.: 280-281). Na kraju, važno je istaći da autentičan materijal u nastavi stranih jezika pozitivno utiče na motivaciju učenika a samim tim olakšava proces usvajanja stranog jezika, tako da je poželjno koristiti autentične materijale kad god je to moguće (ibid.: 283).

U svom radu, Roberts i Kuk (Roberts & Cooke, 2009: 621) pokušavaju da daju odgovore na sledeća pitanja koja se tiču pojma autentičnosti u nastavi engleskog jezika: a) Šta se podrazumeva pod autentičnošću unutar učionice u kojoj se izvodi nastava engleskog jezika? b) koji su to izazovi i prepreke sa kojima se nastavnici susreću prilikom nastojanja da autentični (životni) jezik pretvore u pedagoške materijale? c) koje su to aktivnosti unutar učionice koje olakšavaju učenicima korišćenje autentičnih materijala u nastavi engleskog jezika? Što se tiče autentičnosti materijala koji se koriste u nastavi engleskog jezika, Roberts i Kuk (Roberts & Cooke, 2009) stavljaju u prvi plan tri sledeća stanovišta: a) šta se podrazumeva pod autentičnošću; b) šta se podrazumeva pod autentičnim zadacima; c) mogućnost da autentični materijali kreiraju usko funkcionalno iskustvo za same učenike. Komunikativno podučavanje stranog jezika kao svoju sastavnu komponentu ima autentične tekstove ali Roberts i Kuk (Roberts & Cooke, 2009: 622) ističu da su ti tekstovi nekako veštački kada se uporede sa autentičnom komponentom koja je prisutna u svetu koji nas okružuje. U svetlu ovakvih tumačenja isti autori se bave i sledećim pitanjima: u kolikoj meri tekst može da sačuva svoju autentičnost kada se ukloni iz specifičnog konteksta u kojem je kreiran. Drugo pitanje kojim se oni bavi jeste pitanje autentičnosti samog zadatka gde je najbitnije dati odgovor ne na pitanje da li je neki tekst autentičan, već da li učenik ostvaruje interakciju sa datim tekstom na autentičan način.

2.4.3. Analiza potreba (Needs Analysis)

Flauerduova (Flowerdew, 2013: 325) objašnjava pojam analize potreba jer on zauzima izuzetno bitno mesto u procesu kreiranja kursa EJS. Naime, analiza potreba nam daje odgovor na pitanje šta i kako u vezi sa samim kursom i predstavlja prvu etapu u njegovom kreiranju. Nakon toga, prirodno dolaze i ostale faze, poput nastavnog plana i programa, izbora materijala, metodike nastave kao i evaluacije kursa. Ono što je bitno istaći jeste da su sve ove etape međusobno povezane i ne mogu se posmatrati odvojeno. Takođe, analiza potreba jeste kontinuiran proces jer se ona stalno prilagođava različitim izmenama od strane nastavnika i njegovog načina predavanja kada su u pitanju učenici i nastavni proces. Termin „potrebe učenika” u sebi može da obuhvata

raznovrsne aspekte, kao što su: ciljevi učenika, njihov nivo znanja stranog jezika, kao i njihove razlike zašto su se opredelili za određeni kurs EJS. Takođe, potrebe se mogu definisati i sledećom relacijom: šta učenici znaju – šta učenici ne znaju – šta učenici žele da nauče. Nakon prikupljanja tih podataka oni se mogu analizirati na različite načine (postoji linearni i ciklični proces analize potreba koji je grafički prikazan na sledećoj slici).



Slika 4. Analiza potreba- linearni procesi naspram cikličnih (Flowerdew, 2013: 326)

Što se tiče pojma analize potreba, on je prvi put upotrebljen u literaturi EJS još pre pedeset godina i tada se uglavnom definisao kao analiza ciljne situacije (TSA – target situation analysis), odnosno šta se traži od učenika po pitanju upotrebe stranog jezika u ciljnoj situaciji. Potrebno je prilikom određivanja ciljnih potreba, utvrditi i trenutni nivo znanja na kojem se nalaze učenici kako bi znali šta im nedostaje. Sada ćemo navesti jedan prikaz šta sve obuhvata analiza ciljne situacije. Ovde imamo nekoliko bitnih pitanja: 1) zašto je jezik bitan? – za učenje, posao, obuku, polaganje ispita; 2) Kako će jezik biti korišćen? 3) Koja oblast će biti pokrivena? – tu imamo oblasti (pravo, medicina, vojska), imamo i nivo (da li je to srednja škola, fakultet...); 4) Ko će biti učenici koji će koristiti jezik? – izvorni govornici, učenici kojima engleski nije maternji jezik, (da li učenici imaju početni nivo, srednji ili napredni); 5) Gde će se jezik koristiti? – da li je to učionica, kancelarija, radionica, u inostranstvu ili u zemlji; 6) Kada će se jezik koristiti? – paralelno sa trajanjem kursa EJS ili nakon kursa (da li će se koristiti često ili ponekad) (Flowerdew, 2013: 326; Hutchinson & Waters, 1987: 59). Takođe, Flowerdew (Flowerdew, 2013: 327) objašnjava i termin analize trenutne situacije (PSA – present situation analysis) koja usmerava svoju pažnju na procep koji postoji između onoga što učenici mogu da urade sa stručnim jezikom na početku kursa i onoga što se od njih traži da urade sa jezikom po pitanju njegovog korišćenja u stručnom kontekstu na kraju samog kursa EJS. Možemo zaključiti da se analiza ciljne situacije bavi potrebama učenika, dok se sa druge strane analiza trenutne situacije bavi nedostacima i željama učenika. Ako uzmemo u obzir analizu potreba u vezi sa zadacima kojima su izloženi učenici, možemo reći da se pouzdani podaci za kreiranje kursa EJS mogu dobiti kroz razgovor sa stručnjacima iz određenog domena, kao i analizom standarda koji se očekuju od učenika da ih ispune tokom svog školovanja.

Kada je u pitanju analiza potreba, od velike pomoći nam mogu biti razgovori sa samim učenicima. Validnost i pouzdanost analize potreba može se postići primenom: triangulacije (zaključci su bazirani na različitim izvorima podataka i metodama istraživanja); produženo angažovanje učenika (potrebno je posmatrati ceo proces i prikupljati podatke), verifikacija od strane učesnika (ovde se misli na razgovore sa učenicima i njihovu verifikaciju kursa) (Flowerdew, 2013: 330). Postoji jedna izuzetno značajna metoda analize potreba određenog kursa EJS, i ona se odnosi na analizu onih potreba koje su ključne na radnom mestu. Tako se na primer za potrebe engleskog jezika u hotelijerstvu može koristiti analiza korišćenja engleskog jezika na samom radnom mestu, u okviru nekog hotela (*ibid.*: 338). Analogno sa našim istraživanjem, možemo reći da smo upotrebili analizu korišćenja engleskog jezika u kontekstu vojnih bitaka.

Kurs EJS se može posmatrati kao putovanje, na kojem ono što smo do sada uradili jeste naša polazna tačka tog putovanja, a to su naši nedostaci, i imamo određenu tačku a to su potrebe koje su nam neophodne da bi prešli ovo putovanje. Ono što je takođe bitno kod putovanja, jeste i sama ruta, odnosno kako ćemo stići od polazne tačke do odredišta. Odgovor na ovo pitanje jeste da nam nedostaje još jedna komponenta a to su potrebe za učenjem (Hutchinson & Waters, 1987: 60-62). Takođe, ovi autori daju jedan prikaz analize potreba za učenjem koji obuhvata nekoliko pitanja za koja je potrebno pronaći odgovor kako bi se identifikovale potrebe za učenjem. To su sledeća pitanja: 1) Zašto učenici pohađaju kurs EJS? – obaveza kao školski predmet ili mogu da ga biraju u vidu izbornog predmeta; 2) Kako učenici uče? – koje vrste tehnika koriste, koja im se metodika nastave dopada?; 3) Koji resursi im stoje na raspolaganju? – nastavnici koji su stručni, kompetentni, materijali za nastavu, tehnološka pomagala; 4) Gde se odvija kurs EJS? – da li je okruženje gde se odvija nastava prijatno za učenike, nema buke, nije monotono...

Ovo bi mogao da bude jedan sažet prikaz onoga šta bi analiza potreba trebala da obuhvata:

- Analiza ciljne situacije – šta bi učenici trebalo da znaju i da urade u svojoj oblasti rada ili za koju se školuju.
- Analiza diskursa
- Analiza trenutne situacije- analiza onoga što učenici znaju i onoga što ne znaju u odnosu na zahteve koje im nameće ciljna situacija.
- Analiza učeničkog faktora – njihova motivacija za rad, kako uče i koje su im potrebe.
- Analiza konteksta u kojem se odvija kurs (predavanje) – okruženje u kojem će se odvijati nastava (Basturkmen, 2010: 19).

Što se tiče EJS, navešćemo jedno istraživanje koje je posvećeno oblasti poslovnog engleskog jezika. Naime, u istraživanju koje je sproveo Čan (Chan, 2009), rezultati koji su dobijeni dali su dobar uvid u način na koji se koristi stručni jezik u autentičnim poslovnim situacijama. Ono što primećuje ovaj autor jeste da postoji veliki jaz između dobijenih rezultata istraživanja i materijala koji se kreiraju za potrebe poslovnog engleskog jezika. On je došao do zaključka da nastavnici engleskog jezika a naročito oni nastavnici koji nemaju iskustva na polju biznisa moraju da se oslanjaju u nastavi na materijale koji sadrže neautentičan ili neprikladni jezik i jezičke veštine. Kako bi se rezultati dobijenih istraživanja iz oblasti primenjene lingvistike mogli primeniti na pedagogiju poslovnog engleskog jezika, Čan (Chan, 2009: 125-127) predlaže upotrebu kontrolne liste koja obuhvata specifičnu temu i koja se bazira na modelu koji sadrži šest koraka. Ta procena materijala obuhvata sledeće korake: 1. Pregled relevantnih istraživanja; 2. Organizovanje prikupljenih rezultata; 3. Razvijanje kontrolnih lista; 4. Evaluacija materijala; 5. Identifikacija jaza koji postoji između primenjene lingvistike i pedagogije struke; 6. Rad na uklanjanju postojećeg jaza. Isti autor predlaže korišćenje kontrolne liste kako bi se izvršila evaluacija poslovnih sastanaka koji će se koristiti u procesu nastave (Chan, 2009: 132). Navešćemo samo najbitnije segmente te kontrolne liste: Što se tiče analize potreba, tu se prevashodno postavljaju sledeća pitanja (Da li je sadržaj relevantan za poslovno okruženje?; Da li izabrani materijal odgovara potrebama učenika u pogledu njihovog radnog iskustva i tipu poslovnih sastanaka kojima su do sada prisustvovali?). Što se tiče ciljeva učenja, tu se postavljaju sledeća pitanja (šta je glavni cilj učenja- opšte znanje jezika, specijalističko znanje, profesionalna komunikacija?; Da li su gramatičke kategorije i vokabular relevantni za poslovne sastanke?) Kada je u pitanju kontekst upotrebe poslovnog engleskog jezika, nameće se pitanje da li izabrani materijal sadrži dovoljno primera iz konteksta?

Na kraju, što se tiče analize potreba, navešćemo i jedno istraživanje koje je sproveo Lett (Lett, 2005: 105). Ovaj autor ističe kako je za američku vladu veoma bitna analiza potreba jezika koji će se koristiti u okviru njihovog Ministarstva odbrane. Puno pažnje se poklanja ovoj analizi kako bi se zadovoljili kriterijumi za korišćenje engleskog vojnog jezika koje je propisalo

Ministarstvo odbrane (*ibid.*). Long dalje objašnjava i sam proces kako je izvršena analiza potreba jezika. Naime, stručnjaci koji su radili ovu analizu uzeli su u obzir i bitne segmente američkog vojnog sistema kao i smernice koje se tiču potrebnih nivoa znanja engleskog jezika. Pojedinci koji su učestvovali u ovoj analizi pripadaju različitim vidovima američke vojske tako da je svako od njih mogao da kaže o jeziku koji se koristi u njihovoj oblasti a lingvisti su onda mogli da naprave po nivoima različite jezičke veštine (slušanje, čitanje, konverzacija i pisanje). Kao što vidimo, kako bi analiza potrebe jezika bila uspešna potrebna je tesna saradnja stručnjaka iz oblasti vojske kao i lingvisti koji se bave jezikom i određivanjem potrebnih nivoa za učenike (*ibid.*: 110).

2.5. Testovi vokabulara

2.5.1. Izbor vokabulara za testove

Što se tiče izbora i upotrebe vokabulara za testove, možemo navesti kao primer jednu studiju koju su napisali Aldera i Mohsen (2013: 64). Naime, oni su vokabular testirali na tri načina: a) preliminarni test (pre početka projekta); b) odmah nakon eksperimenta (test posle); c) odloženi test (posle nekog određenog vremenskog intervala- u ovoj studiji to je bio period od 4 nedelje). Odloženi testovi su bili identični testovima koji su rađeni odmah nakon sprovedenog eksperimenta. Kako bi se procenilo znanje učenika po pitanju specijalizovanog vokabulara veoma je bitno imati testove vokabulara pre i posle istraživanja.

Kao što je poznato u stručnoj literaturi, postoje produktivni i receptivni testovi. Primera radi, Nakata i Veb (Nakata & Webb, 2016: 534) su koristili oba testa pošto se na taj način dobija bolja procena vokabulara koji su učenici usvojili. Kontrolni testovi su rađeni odmah nakon obrađene lekcije i nedelju dana posle. Reči i rečenice na kontrolnim testovima su bile iste, ali sa jednim izuzetkom, a to je promena redosleda rečenica. Posmatrano sa pedagoškog stanovišta, Nakata i Veb (Nakata & Webb, 2016: 549) ističu da je možda i značajnije uvesti u nastavu vokabulara veći broj vremenskih razmaka kada je u pitanju proveravanje reči nego što je to pitanje izbora između parcijalnog i celovitog učenja.

Sa druge strane, Veb i Čang (Webb i Chang, 2015: 654) naglašavaju jedan izuzetno bitan aspekt kada je u pitanju usvajanje novih reči koje su obrađene na času, a to je stepen zaboravljanja. Oni ističu kako testovi koji se rade odmah na času pošto je obrađen novi vokabular nisu merodavni pošto vremenom dolazi do tzv. gubitka kvaliteta novog vokabulara koji je obrađen na času. Stoga, izuzetno je bitno omogućiti učenicima dodatne testove koji će u određenom vremenskom intervalu proveravati stepen usvojenog vokabulara. Izuzetno je značajno omogućiti učenicima da se makar jednom nedeljno susreću sa rečima tako što će gledati neki novi multimediajni sadržaj. Veb i Čang (Webb i Chang, 2015: 660) su došli do zaključka da je veoma dobra tehnika usvajanja novih reči spajanje nove reči sa njenim značenjem na engleskom jeziku. Takođe, veoma je bitno menjati i sam redosled rečenica, kao i reči na naknadnim testovima kako bi se smanjio potencijal efekta učenja za naredni test tog tipa.

Postoje predlozi da se pored testova koji se obrađuju odmah nakon završene lekcije uvedu i naknadni testovi za proveru obrađenog vokabulara i to nakon perioda od dve nedelje ili više. Veoma je bitno koristiti prilikom testova vokabulara i distraktore (višak reči), odnosne reči koje ne spadaju u ciljne reči. Uobičajeni redosled kada su u pitanju testovi je sledeći: preliminarni test, test na kraju časa i odloženi kontrolni test. Kada se rade studije usvajanja vokabulara, najbolje je raditi i

kontrolne testove u određenim vremenskim intervalima. Takođe, potrebno je koristiti iste testove kako bi se izbegle nepoznate varijacije zbog korišćenja različitih testova. Veoma je korisno na testovima sakriti prave ciljne reči koje će se koristiti u istraživanju. Ovaj element koji se naziva distraktor veoma je značajan za probni test (*engl. pretest*) (File & Adams, 2010: 233; Kida & Barcroft, 2017: 21; Schmitt, 2010: 177).

U procesu sprovođenja testova, veoma je bitno pratiti sledeću putanju: a) odrediti znanje vokabulara pre početka istraživanja (probni test); b) u drugoj fazi, kada počnemo istraživanje možemo da pratimo šablon- jedan test pa nakon toga jedan kontrolni test itd. Probni testovi su veoma značajni iz dva razloga. Kao prvo, oni nam pomažu da utvrdimo da li su izabrane grupe slične po znanju pre početka istraživanja. Kao drugo, pomoću probnog testa možemo da utvrdimo da li je znanje koje je pokazano na testu zapravo novo znanje ili je postojalo pre početka istraživanja (Schmitt, 2010: 179). Veoma je bitno da merenje vokabulara bude istovremeno i validno ali i pouzdano. U tom svetlu, potrebno je razmišljati u sledećem pravcu- da li testovi vokabulara mere ono što bi trebalo da mere. To se može proveriti metodom provere validnosti kriterijuma (merila), kao što to objašnjava Šmit (Schmitt, 2010: 181).

Ako želimo da odredimo koji vokabular je potreban za neku aktivnost, neophodno je da uzmemo u obzir tri ključna faktora, a to su: izbor teme koja će se obrađivati, nivo znanja učenika i potrebe učenika. Opšte je poznato da se podučavanje vokabulara EJS prvenstveno bazira na potrebama učenika. Razlog za ovakav pristup svakako leži u vremenskim ograničenjima kao i u motivacionim razlozima. Zatim, Guerid i Mami navode kako je bitno „koristiti leksiku, primere, teme i različite kontekste koji su relevantni za specifične veštine koje učenici poseduju”¹¹ (Guerid & Mami, 2018: 3). Na osnovu ovog zapažanja možemo izvesti zaključak da bi leksiku ili vokabular trebalo odabrati iz realnog konteksta ili situacije u kojoj se učenik EJS može naći u svom budućem profesionalnom angažovanju za koje se školuje. Bitno je naglasiti da će kurs EJS biti motivišući za učenike samo ako su njegovi sadržaji, sintaksa i vokabular relevantni za potrebe učenika EJS (Guerid & Mami, 2018). Pošto se odredi vokabular koji je bitan za određenu struku EJS, tada se mogu primeniti različite tehnike za podučavanje vokabulara, kao što su prevođenje, popunjavanje praznina ponuđenim rečima, povezivanje termina sa njihovim definicijama, vežbanja sa sinonimima itd (Guerid & Mami, 2018: 4).

Što se tiče vojne struke, najzastupljenija vežbanja pomoću kojih se usvaja stručni vokabular svakako su popunjavanje praznina ponuđenim rečima (u kontekstu ili izdvojenim rečenicama) kao i povezivanje stručnih termina i njihovih definicija. U svom radu, Gablasova (2015: 66) objašnjava kako su njeni učenici radili neku vrstu probnog testa kako bi se utvrdilo da ne znaju ciljne reči. Učenici su na ovom testu trebali da zaokruže jednu od sledećih opcija po pitanju ciljnih reči: 1. Nikada nisam video/čuo ovu reč; 2. Video sam/Čuo sam već negde tu reč ali ne znam njeno značenje; 3. Znam šta znači ova reč. Probni test je pokazao da učenici nemaju prethodno znanje po pitanju ciljnih reči kao i sa izborom datih tema koje će biti obrađene na času. Ovde ćemo navesti jedan sistematičan metod koji opisuju Calderon i saradnici (Calderón et al., 2005: 123). Ovaj metod se može koristiti za odabir reči koje će se obrađivati na času sa učenicima. Naime, reči se grupišu u tri nivoa: prvi nivo predstavlja reči koje učenici već znaju; drugom nivou reči pripadaju reči koje su odabrane za predavanje; treći nivo obuhvata one reči koje učenici verovatno ne znaju i koje se ne koriste često u različitim domenima. Nakon ove metode, pristupa se još selektivnijem odabiru reči za nastavu, gde se uzimaju u obzir sledeći kriterijumi: Priroda same reči (da li je konkretna? Da li se može pokazati učenicima na neki način?); 2. Kognitivni status same reči; 3. Dubina značenja reči (to su razni načini korišćenja reči); 4. Korisnost same reči koja će se obrađivati na času.

Sa druge strane, potrebno je imati na umu i činjenicu da nisu samo dobri kandidati za čas one reči koje su potpuno nepoznate učenicima (Beck, McKeown & Kucan, 2005: 216). Ovi autori

¹¹ Use lexis, examples, topics and contexts that are, as far as possible, relevant to the students and practice relevant specific skills.

navode koja su to tri kriterijuma koja treba uzeti u obzir kada je u pitanju izbor reči koje su dobri kandidati za obradu na času. Kao prvi kriterijum, nameće se par pitanja na koje treba da damo odgovor: koliko je uopšteno neka reč korisna? Da li je to reč koju će učenici često susretati u različitim materijalima koji će se obrađivati na času?; Kod drugog kriterijuma, postavlja se pitanje: kakav je odnos te reči prema drugim rečima? Da li je ta reč direktno povezana sa temom koja se obrađuje na času? Na kraju, kod trećeg kriterijuma, bitno je dati odgovor na sledeća pitanja: šta ta reč donosi tekstu ili situaciji? Kakvu ulogu ima reč u prenošenju značenja konteksta u kojem se koristi? (ibid.: 221).

Kada se nastavnik opredeljuje za vokabular koji će obrađivati na času sa učenicima kao i aktivnosti pomoću kojih će to sprovesti u delo trebalo bi da uzme u obzir i sposobnost učenika po pitanju stranog jezika jer je upravo faktor sposobnosti veoma značajan za predviđanje postizanja uspeha od strane učenika u procesu nastave. Kakav bi trebalo da bude udžbenik da bi pospešio proces usvajanja vokabulara kod učenika? Odgovor bi bio sledeći: vokabular koji se obrađuje na času trebalo bi da se obrađuje kroz razne aktivnosti i vežbanja ciklično i to najviše kroz recikliranje i praktičnu upotrebu vokabulara. Zanimljivo je jedno pravilo koje glasi: što je više vokabulara prisutno u udžbenicima to će i više vokabulara usvojiti sami učenici. Čini se da u ovoj oblasti usvajanja jezika učenici nisu preopterećeni (DeKeyser & Koeth, 2011: 395; Milton, 2009: 197, 207).

Bitno je istaći studiju koju je napisao Ko (2012). Naime, ovaj autor je u svojoj studiji koristio temu koja nije toliko poznata učenicima kako bi obezbedio uslov da učenici koriste objašnjenja pošto im ta priča nije u velikoj meri poznata. Odabrano je 16 ciljnih reči kao što je prikazano na sledećoj slici.

Target Words and L1 and L2 Glosses

Target words	L1 glosses	L2 glosses
Dissuade	단념시키다	Change someone's decision
Forcibly	강제로	Using physical force
Stern	엄격한	Strict
Maniacal	미친	Crazy
Crisp	상쾌한	Fresh and clean
Flanked	측면에 위치한	Placed at the side
Painstakingly	아주 조심스럽게	Very carefully
Blotch	잉크 얼룩	An ink mark
Nagging	짜증나게 하는	Irritating
Fragile	연약한	Physically weak
Vendor	행상인	A person who sells something
Raunchy	무례한/저속한	Rude/offensive
Lilting	경쾌하고 리듬 있는	Rhythmic and pleasant
Pedestrian	평범한	Ordinary
Frenzied	아주 시끄러운	Wildly excited and noisy
Gibberish	황실수설	Nonsense

Slika 5. Ciljne reči (Ko, 2012: 63)

Na testovima su korišćeni i distraktori kako bi se otežalo pogađanje reči koje treba ubaciti u rečenice. Kontrolni testovi su bili identični kao i oni koji su rađeni na času, jedina razlika je bila ta što su reči i distraktori bili drugačije raspoređeni na testu (Ko, 2012: 64). Što se tiče studije koju je napisao Ko (2012), analiza dobijenih rezultata pokazuje da su najbolje rezultati postigli učenici koji su imali objašnjenja na engleskom jeziku, pa zatim učenici koji su imali pomoćna objašnjenja na maternjem jeziku, i na kraju ona grupa učenika koja nije imala objašnjenja. Analizirajući anketu, Ko (2012: 68) ističe kako je većina učenika čak 92% volela da ima pomoćna objašnjenja prilikom čitanja. Kao glavne razloge korišćenja objašnjenja učenici su navodili sledeće: korišćenje objašnjenja olakšava zadatak (čitanje teksta na engleskom jeziku), objašnjenja učenicima pomažu jer ne mogu da nagađaju značenja novih reči zbog limitiranih kontekstualnih tragova, a kao treći razlog upotrebe objašnjenja učenici navode i taj da im ona pomažu da uče nove reči tokom čitanja teksta na stranom jeziku. Što se tiče analize dobijenih rezultata na testovima koji su rađeni na samom času i kontrolnih testova, Ko (2012: 71) zaključuje da su na testovima na času daleko bolje rezultate postigle grupe sa objašnjenjima u odnosu na grupu koja nije imala objašnjenja. Međutim,

nije bilo velike razlike između grupa koja su imala objašnjenja na stranom i maternjem jeziku kako na testovima na času tako i na kontrolnim testovima. Na kraju ove studije, izvodi se zaključak da su rezultati na kontrolnim testovima nakon četiri nedelje bili slabiji u odnosu na rezultate koji su postignuti na testovima vokabulara na časovima.

2.5.2. Skale za određivanje znanja vokabulara

U svom radu, Fajl i Adams (File & Adams, 2010: 233) posvećuju pažnju i jednom značajnom testu pomoću kojeg nastavnici mogu da utvrde različite nivoe znanja koji učenici poseduju za određenu reč. Ovaj test je poznat pod nazivom: Skala znanja o vokabularu (engl. Vocabulary Knowledge Scale (VKS)). Ovaj test poseduje petostepenu skalu kojom učenici vrše neku vrstu samoevaluacije po pitanju znanja ciljnih reči. Skala poseduje sledeće kategorije od kojih učenik treba da zaokruži jednu za svaku ciljnu reč:

1. Ne sećam se da sam video tu reč ranije.
2. Video sam tu reč negde, ali ne znam šta znači.
3. Video sam tu reč ranije i mislim da je njeno značenje..... (ovde učenik treba da navede sinonim, definiciju ili samo prevod).
4. Znam ovu reč. Ona znači.... (ovde učenik treba da navede sinonim, definiciju ili samo prevod)
5. Mogu da koristim ovu reč u rečenici. (učenik treba da napiše rečenicu u kojoj je upotrebljena ta reč). Bitna napomena: ako učenik napiše rečenicu potrebno je da uradi i odeljak 4)

Postoji nekoliko različitih oblika kojima se meri veličina engleskog vokabulara. Naravno, najzastupljeniji test kojim se nastoji utvrditi širina znanja koja se odnosi na engleske reči i to kada se uzmu u obzir različiti nivoi frekventnosti vokabulara, jeste test za proveru nivoa vokabulara (engl. VLT (Vocabulary Levels Test)). Takođe, postoji i jedan test jednostavnog formata sa da ili ne pitanjima, u kojem se od učenika traži da odgovore da li znaju ili ne znaju ponuđene reči. Veoma je bitno naglasiti da ovakva vrsta testa na veoma jednostavan i brz način vrši procenu veličine receptivnog vokabulara samih učenika. Postoji i jedna skala za određivanje znanja vokabulara koja nije tako kompleksna, a kreirali su je Schmitt i Zimmerman. Ona ima četiri stepena: 1. Ne znam reč; 2. Video sam ovu reč ili sam je negde čuo ali nisam siguran za njeno značenje; 3. Razumem reč kada je vidim u rečenici ili je čujem ali ne znam kako da je koristim samostalno u govoru i pisanju; 4. Znam ovu reč i mogu da je koristim samostalno u govoru i pisanju. Postoji i skala koju je kreirao Barfield i njen cilj je da se proceni koliko su frekventne ciljne reči koje će se obrađivati na času. Ova skala ima četiri komponente: a) Uopšte ne znam ovu reč; b) Smatram da to nije česta reč; c) Smatram da je ova reč česta; d) definitivno smatram da je ova reč frekventna (Schmitt, 2010: 222, 233; Zhang, 2013: 791).

2.6. Usvajanje vokabulara

Jedan od najbitnijih aspekata kada je u pitanju usvajanje bilo kog stranog jezika jeste povećavanje obima usvojenog vokabulara na ciljnom jeziku. Ako nastavnici opreme učenike sa strategijama za učenje vokabulara one im mogu u velikoj meri pomoći da postanu uspešniji kada je u pitanju učenje stranog jezika. Učenje vokabulara obuhvata pet glavnih koraka, a to su: susret sa novim rečima, dobijanje jasne slike o toj reči ili putem audio ili putem video zapisa, učenje značenja novih reči, stvaranje memorijske veze između forme i značenja reči, i na kraju poslednji korak predstavlja korišćenje tih novih reči u odgovarajućim situacijama. Posedovanje znanja o strategijama za učenje vokabulara pomažu učenicima da bolje uče reči ali i da kontrolišu njihov proces učenja. Takođe, ove strategije im pružaju najbolju moguću pomoć kada se susretnu sa novim rečima, kao što to ističe Kabuha (Kabouha, 2014: 5).

U svom radu, Tuan (2012: 257) definiše vokabular na jedan veoma interesantan način. Naime, jezičke strukture sačinjavaju kostur samog jezika dok vokabular predstavlja vitalne organe i mišiće. Što se tiče usvajanja stranog jezika, Krashen je govorio da postoje dva odvojena i nepovezana procesa, a to su nesvesno usvajanje i svesno učenje. Po njemu je efikasniji prvi proces (nesvesno usvajanje). Stoga, tokom 80-ih godina prošlog veka za CALL se tvrdilo da promoviše usvajanje a ne učenje stranog jezika, kao što to zapaža Čepelova (Chapelle, 2001: 8).

Znanje stranog vokabulara možemo opisati kao proces tokom kojeg pojedinačne reči postepeno prelaze iz jedne u drugu fazu, odnosno prvo imaju status da su nepoznate učeniku, nakon toga prelaze u sledeću fazu u kojoj su delimično poznate učeniku, da bi na kraju reči u poslednjoj fazi postale sastavni deo učenikovog umnog leksikona. Međutim, treba imati u vidu činjenicu da se sve reči ne integrišu na isti način. Naime, umni leksikon poseduje brojne slojeve znanja vokabulara: imamo osnovni vokabular koji obuhvata reči koje su poznate, a zatim postoji i nekoliko slojeva perifernog vokabulara gde su grupisane reči koje znamo u različitom stepenu. Može se reći da učenje vokabulara obuhvata i asimilaciju novih reči u leksikonu, kao i učvršćivanje veza između osnovnog i perifernog vokabulara. Cilj učenja vokabulara jeste da se leksičke informacije premeste iz kratkoročnog u trajnije dugoročno pamćenje (Vasiljević, 2010: 200; Schmitt, 2000: 131).

Kao što je poznato, deca usvajaju vokabular maternjeg jezika kroz interakciju sa odraslima, tako da vokabular predstavlja krucijalni faktor za uspešno čitanje kao i za razumevanje stranih tekstova. Bijani, Rahmani i Asadi (2014: 4) objašnjavaju hijerarhiju veština koje se odnose na vokabular. Ta hijerarhija se sastoji iz 4 nivoa: a) aktivno sećanje (to je ujedno i najteži nivo jer podrazumeva sposobnost učenika da navede ciljnu reč); b) pasivno sećanje (sposobnost učenika da navede značenje ciljne reči); c) aktivno prepoznavanje (sposobnost učenika da prepoznaju ciljnu reč kada je dato njeno značenje); d) pasivno prepoznavanje (ovo je ujedno i najlakši nivo a on podrazumeva sposobnost učenika da prepoznaju značenje ciljne reči kada je dato nekoliko opcija sa značenjima za tu reč).

2.6.1. Strategije usvajanja vokabulara

Strategije za učenje vokabulara možemo definisati kao aktivnosti, ponašanja, tehnike koje učenici koriste kako bi olakšali sebi učenje vokabulara. Ove strategije pomažu učenicima da otkriju nove reči (i njihovo značenje i njihov oblik) i da zapamte, čuvaju i koriste te reči u realnom životu. Sa druge strane, strategije za podučavanje vokabulara obuhvataju sve one korake koje nastavnici preduzimaju kako bi pomogli svojim učenicima da usvoje vokabular ciljnog jezika (prezentovanje novih reči učenicima, ohrabrivanje učenika da obnavljaju nove reči koje su im date, da ih vežbaju i konsoliduju kroz razne aktivnosti (Pavičić-Takač, 2008: 106). Smatra se da učenici najviše koriste sledeće strategije za učenje vokabulara: prevod novih reči na maternji jezik, ponavljanje reči iz sveske, pamćenje reči iz filmova i TV programa, ponavljanje novih reči naglas, slušanje pesama na ciljnom jeziku (Pavičić-Takač, 2008: 136).

Imamo jednu veoma poznatu taksonomiju koju je razvio Schmitt na osnovu koje postoje dve grupe strategija za učenje vokabulara, a to su: strategije otkrivanja i strategije konsolidacije. Strategije otkrivanja se koriste prilikom pronalaženja značenja nove reči, kao što su na primer pogađanje značenja na osnovu konteksta ili pronalaženje značenja uz nečiju pomoć. Sa druge strane, strategije konsolidacije se bave pitanjem pamćenja reči nakon što se ta reč pronađe (Pavičić-Takač, 2008: 68). Kada su u pitanju strategije otkrivanja, ovde su najbitnije sledeće strategije: proveravanje strane reči pomoću reči koja ima isto značenje u maternjem jeziku, pogađanje značenja reči na osnovu datog konteksta, liste stranih reči sa prevodom na maternji jezik, Strana reč objašnjena pomoću slike, upotreba metode ciljnih reči, pisanje novih reči u svesku na času, obnavljanje novih reči iz sveske učenika, korišćenje multimedijalnih sadržaja na engleskom jeziku (filmovi, pesme, vesti...) (Pavičić-Takač, 2008: 73-74). Ista autorka dalje objašnjava još jednu taksonomiju strategija za učenje vokabulara koju su kreirali Hatch i Brown. Naime, ova taksonomija obuhvata pet osnovnih koraka:

1. Susretanje sa novim rečima (imamo različite izvore koji nam omogućavaju ovaj susret sa novim rečima- čitanje, slušanje radio emisija ili razgovora izvornih govornika, liste reči, gledanje TV, udžbenici stranih jezika);
2. Kreiranje umne slike (vizuelne/auditivne ili obe istovremeno) strane reči;
3. Učenje značenja te nove reči;
4. Kreiranje jake veze između forme reči i značenja koje je smešteno u naše pamćenje;
5. Korišćenje novih stranih reči kroz raznovrsna vežbanja (u rečenicama, u različitim kontekstima, u razgovoru...)

Ovih pet kategorija možemo posmatrati kao sistem sačinjen od gore navedenih pet povezanih sita, u kojem najviše reči prođe kroz prvo sito, ali samo manji broj tih reči prođe kroz ostala sita. Stoga, možemo reći da je broj reči koji je zadržan (zapamćen) značajno manji od prvobitnog inputa (u vidu novih reči iz različitih izvora) kojem su bili izloženi učenici. Ako su učenici u stanju da veći broj reči propuste kroz svih pet sita, to će njihov vokabular biti bogatiji (Pavičić-Takač, 2008: 74).

Strategije konsolidacije obuhvataju društvene, memorijske, kognitivne i metakognitivne strategije (Kabouha, 2014: 6). Učenici na naprednom nivou često za strategiju učenja vokabulara biraju gledanje kanala na engleskom jeziku kao i čitanje časopisa, novina i knjiga. Posmatrajući rezultate istraživanja koje je dobila Kabouha, kao zaključak se navodi sledeće: 92% učenika koristi rečnik ako ne zna značenje neke reči koja mu je bitna. Zatim sledi strategija pogađanja značenja reči iz konteksta. Najmanje je korišćena strategija zapisivanja novih reči na maternjem jeziku u posebnu svesku za vokabular. Na kraju, Kabouha daje čitavu listu korišćenih strategija za učenje vokabulara. Mi ćemo izabrati one koje su najrelevantnije. Što se tiče strategija sa korišćenjem

rečnika tu su zastupljene sledeće tvrdnje (koristim samo englesko-engleski rečnik; koristim englesko-maternji jezik rečnik; tražim reč u rečniku ako mi je potrebna ta reč). Kada su u pitanju strategije pamćenja, tu se izdvajaju sledeće tvrdnje (beležim nove reči u posebnu svesku za vokabular; ponavljam reči naglas; pišem reči nekoliko puta kako bi ih zapamtio; pamtim reči tako što u umu kreiram sliku koja je vezana za tu reč; pamtim reči tako što ih prevodim na maternji jezik).

Durgunoğlu i Bigelou (Durgunoğlu & Bigelow, 2017: 387) navode da postoji nekoliko efikasnih strategija u vezi sa usvajanjem vokabulara:

- 1) Nastojati na tome da učenici steknu dublje razumevanje relativno manjeg broja reči a ne da se upoznaju sa značenjem velikog broja reči kao što je to uobičajena praksa;
- 2) Obezbediti uslove za eksplicitno podučavanje novih reči, a takođe bitno je obezbediti takve uslove da učenici mogu da se u više navrata susreću sa rečima (incidentalno usvajanje vokabulara);
- 3) Pored prilika za čitanje, pisanje i slušanje veoma je bitno u nastavu uvrstiti i multimedijalne sadržaje;
- 4) Analizirati nove reči u kontekstu;
- 5) U više navrata, u različitim kontekstima potrebno je učenike izlagati novim rečima koje su obrađene na času;

Najbolji pristup za učenje vokabulara jeste kombinovanje eksplicitnog i implicitnog učenja. Incidentalno učenje moguće je ubrzati povećanjem broja izlaganja učenika nekoj reči, jer je utvrđeno da je upravo nedostatak izlaganja učenika novim rečima jedan od najvećih problema sa kojima se oni suočavaju u procesu učenja stranog vokabulara (Schmitt, 2000: 121). Isti autor dalje objašnjava strategije koje se koriste za učenje vokabulara pomoću liste koju je on sam kreirao. Ova lista obuhvata 58 različitih strategija. One su podeljene na dve glavne klase: a) strategije koje su bitne prilikom prvobitnog otkrivanja značenja reči; b) strategije koje su bitne za pamćenje reči nakon što smo se po prvi put susreli sa nekom reči. Nakon podele na klase, strategije možemo razvrstati na pet kategorija. Prva kategorija obuhvata strategije određivanja (pogađanje značenja reči na osnovu konteksta, korišćenje refrentnih materijala), drugoj kategoriji pripadaju društvene strategije pomoću kojih učenici saraduju sa ostalim učenicima, nastavnicima kako bi unapredili svoje učenje stranog jezika. Kao treću kategoriju strategija imamo strategije pamćenja (mnemonika). Poznato je da strategije pamćenja dovode do umnog procesa koji olakšava dugoročno pamćenje reči. U četvrtu kategoriju spadaju kognitivne strategije dok peta kategorija obuhvata metakognitivne strategije (Schmitt, 2000: 135-136).

Možemo reći da ne postoji neki univerzalni, najbolji recept za učenje vokabulara. Najbolji način zavisi od mnogih faktora: tip učenika, izbor ciljnih reči, nastavni plan i program, nivo znanja učenika, školski uslovi. Dobar pristup kada je u pitanju učenje vokabulara trebalo bi da se sastoji iz adekvatnog kombinovanja eksplicitnog predavanja i aktivnosti u kojima dolazi do incidentalnog učenja. Kod učenika koji su na početnim nivoima znanja stranog jezika neophodno je reči objašnjavati eksplicitno sve do trenutka kada učenici ne steknu takav vokabular da mogu da izađu na kraj sa nepoznatim rečima u različitim kontekstima. Takođe, sastavni deo nastave treba da bude i incidentalno učenje, zato što se na ovakav način unapređuje znanje neke reči kada se ona sreće u različitim kontekstima a dodatno izlaganje inputu stranog jezika dovodi do konsolidacije i učvršćivanja vokabulara u našem pamćenju (Schmitt, 2000: 145-146).

Jedna od ključnih strategija kada je u pitanju incidentalno, implicitno učenje vokabulara jeste pogađanje ili izvođenje zaključka o značenju stranih reči na osnovu datog konteksta. Kako bi ova strategija bila delotvorna u procesu nastave stranog jezika, potrebno je da se nastavnik fokusira

na sledeće: 1. Tekst i izbor reči (potrebno je da učenicima bude poznato čak 95% reči u tekstu kako bi mogli da koriste tragove koji su im bitni za pogađanje značenja reči iz konteksta. Potrebno je da značenja reči koje su izabrane za predavanje mogu da se izvedu iz datog konteksta. 2. Imamo faktor vremena koji je veoma bitan zato što predavanje vokabulara mora da obuhvati duži vremenski period i to u češćim intervalima. 3. Postepenost i razumljivost – kod ovog faktora učenicima se postepeno pojačava intenzitet vežbanja, a učenici rade u parovima, grupama i pojedinačno. Jedna od strategija učenja vokabulara koju nastavnici često zapostavljaju jeste da učenici imaju svesku za učenje novog vokabulara koji će moći stalno da obnavljaju ako redovno vode evidenciju novih reči u svojoj svesci (Pavičić-Takač, 2008: 80-82).

Smatra se da učenici najviše koriste sledeće strategije za učenje vokabulara: prevod novih reči na maternji jezik, ponavljanje reči iz sveske, pamćenje reči iz filmova i TV programa, ponavljanje novih reči naglas, slušanje pesama na ciljnom jeziku. Što se tiče strategija učenika koje oni koriste za učenje stranog jezika, možemo ih podeliti na više načina. Kao prvo, možemo ih podeliti na strategije za učenje jezika (kada se neki materijal uči po prvi put) i na strategije za upotrebu jezika (kada je neki jezički materijal već poznat učenicima). Na drugom mestu, podela strategija se može izvršiti na osnovu veština koje se njima razvijaju, odnosno kakva je uloga strategija u sledećim segmentima (slušanje, čitanje, konverzacija i pisanje). Takođe, postoje i strategije koje se mogu primeniti na sve četiri osnovne veštine, a to su strategije za vokabular, gramatiku i prevod. Na kraju, strategije možemo klasifikovati i na osnovu njihove funkcije, tako da postoje: metakognitivne, kognitivne, afektivne i društvene strategije. Pomoću metakognitivnih strategija učenik ima kontrolu nad učenjem jezika jer može da planira šta će sledeće uraditi, ali može i da proverava svoj napredak. Kognitivne strategije obuhvataju najbitnije aspekte korišćenja stranog jezika. Afektivne strategije su veoma bitne jer pomažu učenicima da regulišu svoje emocije, motivaciju i stavove. Možemo reći da afektivne strategije se najviše koriste u smislu smanjenja uznemirenosti kod učenika kao i za poboljšanje samopouzdanja kod samih učenika. Što se tiče društvenih strategija, tu se prevashodno misli na interakciju učenika sa ostalim učenicima i izvornim govornicima stranog jezika, kao i na međusobnu saradnju učenika prilikom rešavanja određenih zadataka (Cohen, 2011: 682; Pavičić-Takač, 2008: 136).

Što se tiče strategija za učenje vokabulara, Pavičić-Takačova (Pavičić-Takač, 2008: 66) ih deli u devet grupa:

- Strategije koje obuhvataju autentičnu upotrebu stranog jezika
- Strategije koje se odnose na kreativne aktivnosti
- Strategije koje se koriste sa samomotivaciju
- Strategije koje se koriste u cilju kreiranja umnih veza
- Strategije pamćenja reči
- Vizuelne/auditivne strategije
- Strategije koje obuhvataju fizičku radnju
- Strategije koje se koriste u cilju suzbijanja uznemirenosti kod učenika
- Strategije koje se upotrebljavaju za organizovanje stranih reči

Od svih ovih strategija može se reći da se najčešće koristi grupa strategija za kreiranje umnih slika kod učenika stranih jezika, a naročito je ova strategija delotvorna kada stranu reč objašnjavamo pomoću njenog značenja na maternjem jeziku učenika (ibid.).

Jurkovićeva (Jurković, 2006: 25) navodi sledeću opšte poznatu taksonomiju strategija za učenje vokabulara koju su razvili Schmitt koju je kasnije doradio Oxford: direktne strategije (strategije pamćenja, kognitivne strategije i strategije koje se koriste za razumevanje); indirektno strategije (metakognitivne, afektivne i društvene). Strategije učenja možemo opisati kao misli ili

ponašanja koje pojedinci koriste u cilju učenja i zadržavanja novih informacija. Bijani, Rahmani i Asadi (2014: 4) navode šest tipova strategija učenja, i to su:

- Kognitivne strategije koje omogućavaju učeniku da manipulira materijalom za učenje na direktne načine (analiziranje, rezonovanje, hvatanje beleški...)
- Metakognitivne strategije (prikupljanje i organizovanje materijala, identifikacija želja i potreba učenika, planiranje zadataka koji će biti korišćeni u nastavi)
- Strategije pamćenja
- Strategije kompenzovanja (npr. nagađanje značenja reči iz konteksta prilikom slušanja ili čitanja. Ove strategije pomažu učenicima da nadomeste ono što ne znaju.
- Afektivne strategije (ustanoviti u kom stepenu su učenici napeti i kakvog su raspoloženja, nagrađivanje zbog uspešnog nastupa)
- Društvene strategije (pomažu učeniku da saraduje sa ostalim učenicima ali i da razume kulturu ciljnog jezika a i sam jezik).

Potrebno je uvek biti u stanju dati odgovor na pitanje kako učiti vokabular određene struke a pritom ne postavljati pitanje šta je stručni vokabular? U svom radu, Jurkovićeva (Jurković, 2006: 25) se bavi strategijama za učenje vokabulara. Ove strategije su zapravo podgrupa strategija učenja. Dok sa jedne strane imamo strategije učenja jezika koje se mogu definisati kao specifične radnje koje preduzima učenik kako bi sebi olakšao učenje i kao bi sam proces učenja bio lakši, brži, efikasniji i zanimljiviji. Sa druge strane, strategije za učenje vokabulara obuhvataju sve ono što učenici rade kako bi pronašli značenje reči, i kako bi ih zadržali u dugoročnom pamćenju i na taj način bili u stanju da ih upotrebe u datoj situaciji.

2.6.1.1. Učenje reči u jednom bloku, učenje reči iz više segmenata, format parova reči

Nakata i Veb (Nakata & Webb, 2016: 524) u svojoj studiji obrađuju jednu veoma značajnu temu koja se odnosi na usvajanje vokabulara u stranom jeziku. Naime, oni su želeli da istraže dve strategije usvajanja vokabulara, a to su učenje reči u jednom bloku i učenje reči iz više segmenata. Na primer, da li učiti odjednom 40 reči ili je bolje podeliti tih 40 reči na 2 ili više segmenata. Nakata i Webb ističu da se učenje vokabulara stranog jezika povećava kao funkcija frekventnosti. Mnoge studije su se bavile istaživanjem efekata koji se postižu primenom celovitog učenja i parcijalnog učenja. Što se tiče celovitog učenja, dati materijal se uči u jednom bloku, dok sa druge strane kod parcijalnog učenja materijal se deli na manje blokove (Nakata & Webb, 2016: 524). Ove dve vrste učenja su i te kako relevantne za usvajanje vokabulara stranog jezika iako ova učenja imaju svoje duboko uporište u sferi psihologije. Postavlja se pitanje da li bi bilo efikasnije, primera radi učiti 20 reči odjednom (celovito učenje) ili bi bilo efikasnije tih 20 reči podeliti na manje blokove (parcijalno učenje)? Bitno je naglasiti da broj reči koji učimo odjednom nazivamo veličinom bloka. Na primer, ako imamo 30 ciljnih reči (target words) koje ćemo odjednom obraditi veličina bloka je 30, dok u slučaju da tih 30 reči podelimo na 3 bloka od po 10 reči onda će veličina bloka biti 10. Posmatrano sa teorijskog stanovišta, Nakata i Veb (Nakata & Webb, 2016: 525) uvode dva značajna pojma, a to su efekat ponavljanja i efekat dužine liste reči. Većina autora, nastavnika kao i onih koji kreiraju materijal za nastavu prednost daju parcijalnom učenju. Neki autori tvrde da se učenje reči znatno poboljšava ukoliko se uči vokabular čija je veličina oko 10 ili 12 reči.

Takođe, kao bitan pojam kod podučavanja novih stranih reči imamo format u parovima, gde se strana reč povezuje sa njenim značenjem. Brojna istraživanja su pokazala da je ova metoda kao strategija za učenje vokabulara veoma efikasna (Nakata & Webb, 2016: 529). Pored toga, postoji još jedna bitna strategiju za usvajanje vokabulara, a to je pokušaj pogađanja značenja neke reči iz konteksta (Webb, 2016: 130).. On navodi kako su brojne studije dokazale da se na ovaj način

značajno uvećavaju šanse da se neka reč usvoji. U svom radu, isti autor dalje navode istraživanje koje su sprovedeli Liu i Nation koje u svom fokusu ima sposobnost učenika da pogode značenje reči iz konteksta. Kod ovakve metode usvajanja vokabulara postoje kontekstualni tragovi koji pomažu učenicima da izvedu značenje neke reči iz samog konteksta. Sa druge strane, pomoć može da pruži nastavnik u vidu davanja instrukcija, gde takođe i nivo znanja stranog jezika samih učenika svakako ima uticaja na izvođenje značenja reči iz konteksta (ibid.).

2.6.1.2. Davanje specifičnih zadataka kada je u pitanju obrada ciljnih reči

Kida i Barcroft (2017: 5) navode kako Valdehita upoređuje tri različite metode učenja vokabulara: a) pronaći odgovarajuću definiciju za svaku ciljnu reč, b) izabrati primer koji obuhvata semantički ekvivalentnu reč sa svakom ciljnom reči, c) napisati rečenicu koja sadži određenu ciljnu reč. Ovi autori dalje ističu kako Valdehita smatra da se bolji rezultati postižu primenom treće metode koja obuhvata pisanje rečenica sa ciljnim rečima. Iz svega navedenog, može se izvesti zaključak da davanje specifičnih zadataka kada je u pitanju obrada ciljnih reči dovodi do boljeg učenja tih novih reči kada se taj proces uporedi sa zadacima koji iziskuju manji stepen leksičke obrade. Što se tiče intencionalnog učenja vokabulara, Kida i Barcroft (2017: 20) zaključuju u svom radu da je od ključne važnosti sposobnost razlikovanja semantičke, strukturalne i tzv. komponente preslikavanja kako bi se sa sigurnošću predvidela veza koja postoji između različitih zadataka. Na taj način se dobijaju i različiti ishodi učenja.

Kao što to primećuju Negi i Robild (Nagy & Robild, 2017: 10), postoje tri glavne metode čijom se upotrebom dolazi do razvoja i uvećanja vokabulara kod učenika, a to su: a) učenje vokabulara putem inputa koji se bazira na značenju (*engl. meaning-focused input*), b) učenje vokabulara putem outputa koji se bazira na značenju (*engl. meaning-focused output*), c) intencionalno učenje vokabulara. Kako bi se zadovoljio uslov da input baziran na značenju bude efikasan potrebno je da izaberemo tekst koji ima samo nekoliko nepoznatih reči jer će na taj način učenici moći značenje tih nepoznatih reči da nauče oslanjajući se na kontekst. Što se tiče učenja vokabulara putem outputa koji se bazira na značenju, neophodno je da učenik nove reči nauči tokom rada na nekom zadatku gde bi te nove reči upotrebio jer se kroz aktivnosti uvećava i šansa da se date nove reči nauče (ibid.).

Negi i Robild (Nagy & Robild, 2017: 29) smatraju da je pored toga što učenici znaju neku reč, od ključnog značaja da oni znaju i kako da je primene u datoj situaciji. Pojedini učenici koji su učestvovali u našem istraživanju ističu da je tokom njihovog školovanja u osnovnoj školi najviše bila zastupljena metoda gde nastavnici prezentuju veliki broj reči koje učenici ne mogu da zapamte i veliki broj tih reči je zapravo i veoma brzo zaboravljan. Upravo iz ovog razloga, veliki broj učenika je izrazio želju da u budućnosti uči ne samo značenje reči već i njihovu primenu, odnosno da znaju kako da ih koriste u rečenicama. Pored toga, učenici su istakli značaj postojanja svrhe zašto se neke reči uče kako bi bili u stanju da ih bolje zapamte (ibid.).

2.6.1.3. Statički i dinamički pristup

Kada je u pitanju podučavanje vokabulara, postoje stavovi da se on uči odvojeno od gramatike i tekstova, ali se ovde postavlja pitanje da li je statički pristup (izolovane reči) delotvorniji od dinamičkog pristupa (reči koje su u kontekstu) (Carter, 2012: 185). Kako se uče reči u početnoj fazi učenja stranog jezika? Odgovor je da se reči najčešće uče u vidu liste na kojoj se nalaze strane reči i njihova značenja na maternjem jeziku ili se nakad mogu naći i sinonimi za te strane reči. Svakako da prevod i ponavljanje stranih reči nije jedina tehnika njihovog usvajanja. Postoji i tehnika ciljnih reči. Ova tehnika je sačinjena iz dva dela. U prvom delu trebalo bi da reč na engleskom jeziku bude slična po zvučnosti sa nekom reči iz maternjeg jezika. U drugom delu,

potrebno je da se slika ciljne reči sa prevodom na strani jezik zamisli u umu, kao što to objašnjava u svojoj knjizi Karter (Carter, 2012: 186).

2.6.1.4. Strategijsko podučavanje vokabulara i njegovo učenje iz konteksta

Sa druge strane postoje i četiri pristupa koja se odnose na podučavanje vokabulara: strategijsko podučavanje je prvi pristup, dok su preostala tri pristupa povezana na neki način sa učenjem iz konteksta – i to na sledeći način: akcentat se stavlja na eksplicitno podučavanje, i to na početnim nivoima a potom dolazi do postepenog razvoja (kontekstualizovano učenje) i na kraju imamo implementaciju podučavanja vokabulara kroz praktične aktivnosti na času. Postoje i određene strategije koje se preporučuju nastavnicima kada je u pitanju podučavanje stranog vokabulara: prikazivanje reči na projektoru koje učenici prepisuju u svoje sveske, izgovaranje reči naglas, grupisanje reči po temi koja se obrađuje, povezivanje novih reči sa situacijama iz realnog života, metoda ciljnih reči (Pavičić-Takač, 2008: 76-77).

2.6.1.5. Strategija obnavljanja vokabulara

Od vitalnog značaja za usvajanje vokabulara jeste i strategija obnavljanja vokabulara jer je ono neophodno kako bi se nove reči našle u dugoročnom pamćenju. Ovde imamo jedan princip koji je poznat pod imenom „produženo vežbanje”. Ovaj princip nalaže da se reči odmah ponove posle časa, zatim 24 sata kasnije a potom da se odredi određeni interval za obnavljanje reči (npr. posle nedelju dana, mesec dana, dva meseca) Postoji i mehaničko ponavljanje reči, prepisivanje novih reči u svesku, kao i manipulisanje rečima (to su razni zadaci kao što su povezivanje novih reči i njihovih definicija, pronalaženje uljeza u nizu reči, grupisanje reči itd.) i integrisanje novih reči sa rečima koje su već naučene i usvojene od ranije (Pavičić-Takač, 2008: 21-22).

2.6.1.6. Implicitno i eksplicitno usvajanje vokabulara

Što se tiče implicitnog i eksplicitnog učenja vokabulara, njegove bitne odlike su sledeće: jača hipoteza o implicitnom učenju pretpostavlja da se reči u najvećem obimu uče nesvesno; slabija hipoteza o implicitnom učenju kaže da se reči ne mogu učiti bez određenog stepena pažnje ili svesti o toj novoj reči; slabija hipoteza o eksplicitnom učenju pretpostavlja da učenici aktivno obrađuju informacije, i da koriste različite tehnike kako bi izveli značenje reči, i uglavnom koriste kontekst u kojem se reč pojavljuje; na kraju, jača hipoteza eksplicitnog učenja kaže da su za učenje stranih reči potrebne različite metakognitivne strategije. Što je dublji proces obrade informacija to je učenje kvalitetnije i dugoročnije (Carter, 2012: 195).

Veb i Čang (Webb & Chang, 2015: 652) ističu kako je učenje vokabulara proces koji se odvija u etapama gde se postepeno neka reč usvaja. Za uspešno učenje odnosno usvajanje reči koje su nam nepoznate ili pak delimično poznate neophodno je da se sa njom susretnemo više puta. Mogli bismo da napravimo i jednu zanimljivu paralelu između učenja novih reči putem čitanja tekstova i učenja reči putem gledanja multimedijalnih sadržaja. Zanimljivo je istaći da su brojna istraživanja pokazala kako se daleko bolje usvajaju reči ako čitamo više različitih tekstova a ne samo jedan tekst. Ovde se može izvršiti i poređenje sa gledanjem video zapisa, gde gledanje većeg broja zapisa dovodi do boljeg usvajanja reči nego što je to slučaj sa gledanjem samo jednog zapisa. Učenici maternjeg i stranog jezika uče nove reči incidentalno kroz proces čitanja. Naravno, bitno je istaći da sam potencijal za učenje reči postaje srazmerno veći u zavisnosti od broja susretanja sa novim rečima (Webb & Chang, 2015: 653). Pošto je bitno uticati na navike učenika da kroz veći obim čitanja sigurno mogu ostvariti bolje rezultate po pitanju usvajanja novih reči, to znači da isto tako moramo razvijati kod učenika naviku da gledaju što više multimedijalnih sadržaja kako bi bili u prilici da se susretnu sa novim rečima koje se obrađuju na času. Nažalost, primetno je kako veliki

broj učenika nije u stanju da ovlada velikim brojem engleskih reči usled činjenice da se ti učenici dovoljno ne izlažu tim novim rečima a pritom se ne posvećuje tom procesu usvajanja novog vokabulara ni dovoljno vremena.

Što se tiče incidentalnog učenja vokabulara, to je vrsta učenja novih reči putem čitanja, slušanja, pisanja ili govora dok se učenik fokusira na date informacije, a ne na reči. Ova metoda naravno obuhvata i gledanje filmova na engleskom jeziku, slušanje radio emisija kao i drugih inputa i outputa u i izvan učionice. Sa druge strane, intencionalno učenje vokabulara predstavlja tradicionalanu i uobičajenu metodu podučavanja vokabulara. To je i neka vrsta eksplicitnog učenja gde se pažnja obraća na ono što se uči. Iako ova metoda samim učenicima daje najviše šansi da usvoje novi vokabular, ona je ipak naporna i iziskuje dosta vremena.

2.6.1.7. Leksičko zaključivanje

Centralni deo svoje studije Zeeland (Zeeland, 2017: 146) posvećuje pojmu leksičkog zaključivanja. Leksičko zaključivanje predstavlja veoma značajnu strategiju za učenje vokabulara. Međutim, kako to Zeeland dalje objašnjava, ova strategija se samo koristila prilikom čitanja sadržaja na stranom jeziku ali ne i u slušanju. Ovde se navodi postojanje tri ključne varijable koje imaju uticaj na uspešnost leksičkog zaključivanja, a to su: znanje o nekoj temi za koju se vezuje dati vokabular; lokalni kontekstualni tragovi; i na kraju imamo i obim vokabulara na stranom jeziku koji neki učenik poseduje (poznato je da što više reči učenik zna, to će uspešnost leksičkog zaključivanja biti veća). Hwang i Wang (2016: 191) predlažu jedan zanimljiv model učenja pomoću dvostruke petlje gde se kroz učenje pomoću video igrice učenici vežbaju da primene u realnom okruženju ono što su naučili igrajući igrice. Možemo zaključiti da je veći deo usvajanja vokabulara implicitan, odnosno slučajan. Uglavnom imamo situaciju da nastavnici pokušavaju da koriste različite tehnike i procedure kako bi usvajanje vokabulara kod učenika bilo što eksplicitnije. Međutim, mora se reći da učenici većinu vokabulara stranog jezika usvajaju implicitno, odnosno nesvesno. Jedna od veoma bitnih strategija za učenje vokabulara jeste svakako i gledanje filmova na stranom (ciljnom) jeziku (McCarthy et al., 2010: 108).

2.6.2. Hipoteze o usvajanju vokabulara

2.6.2.1. Teorija semantičkog polja

Važno je istaći, kao što to precizno objašnjava Vilkoksova (Wilcox, 2011: 2), postojanje teorije semantičkog polja koja je veoma bitna jer nam može dati uvid u to kako je vokabular organizovan u sistemu jezika. Naime, ova teorija polazi od pretpostavke da vokabular nije organizovan u liste nasumično izabranih reči, već je on kognitivno struktuiran mrežom i vezama koje postoje između reči, odnosno naš um je zadužen za klasifikovanje vokabulara tako što kreira veze sa značenjima reči. Ove veze sa značenjima nazivamo semantičkim poljima. Iz ovoga možemo izvesti zaključak da su u umnom leksikonu reči koje su bliske po značenju zapravo se nalaze bliže jedna drugoj. Takođe, ova teorija, preporučuje nastavnicima da organizuju vokabular tako da ga učenicima prezentuju u grupama reči koje su semantički povezane i na taj način mogu olakšati njihovo učenje. Vodeći se teorijom semantičkog polja, u našem istraživanju smo primenili njenu glavnu komponentu, tako da smo učenicima prezentovali stručne reči koje su tematsko organizovane tako da obuhvataju vojne bitke. Kada je u pitanju usvajanje vokabulara stranog jezika, preporučuje se korišćenje teorije semantičkog polja i analize komponenata kako bi se olakšalo usvajanje vokabulara. Teorija semantičkog polja je veoma bitna jer ne posmatra vokabular

kao neke dugačke i nepregledne liste reči, već ističe da su reči zapravo međusobno povezane i organizovane u tzv. semantička polja (Wilcox, 2011: 4).

2.6.2.2. Teorija interferencije i hipoteza različitosti

Prema Vilkoksovoj (Wilcox, 2011: 2) postoje dva koncepta, a to su teorija interferencije i hipoteza različitosti. Teorija interferencije polazi od pretpostavke da reči koje se uče a pritom su previše slične u pogledu značenja dovode do njihove međusobne interferencije što otežava njihovo zadržavanje u našem pamćenju. Sa druge strane, teorija različitosti se zasniva na pretpostavci da za razliku od sličnosti, nešto što je različito dovodi do boljeg organizovanja samog uma kada je u pitanju učenje vokabulara. Kada su u pitanju učenici čiji je nivo stranog jezika viši srednji ili napredni, može se primetiti tzv. ravan leksičkog usvajanja, koja predstavlja fenomen da se takvi učenici previše oslanjaju na svoj već ustaljeni vokabular tako da mogu imati izvesnih poteškoća prilikom razumevanja inputa na stranom jeziku (ibid.: 4).

2.6.2.3. Hipoteza znanja i hipoteza pristupa

Hipoteza znanja (Knowledge Hypothesis) je veoma značajna za usvajanje stranog vokabulara. Ova hipoteza tvrdi da poznavanje značenja reči nije ono što dovodi do toga da učenici razumeju tekst koji čitaju, već je ono zapravo pokazatelj da učenici poseduju znanje o nekoj temi ili konceptu. Znanje je ono što pomaže učenicima da razumeju neki tekst. Neko ko ima znanje o nekoj oblasti ima daleko bolje šanse da razume neki tekst koji će biti obrađivan na času a pritom pokriva tu određenu tematiku koja je poznata učenicima (Nagy, 2005: 31). Takođe, imamo još jednu bitnu hipotezu a to je hipoteza pristupa (Access Hypothesis). Naime, reči koje su objašnjavane učenicima moraju da se veoma dobro nauče kako bi se njima brzo i na lak način pristupilo. To znači da razumevanje zavisi i od dubine kao i od širine znanja reči. Učenici koji znaju više reči, znaju i više o svakoj toj reči, kao što to dobro zapaža Negi (Nagy, 2005: 33).

2.6.2.4. Metjuov efekat

Postoji tzv. Metjuov efekat po kojem onaj ko je bogat postaje još bogatiji, odnosno oni učenici koji imaju veći vokabular razumeju i bolje tekstove, a samim tim i više čitaju. Kako više čitaju, njihov vokabular postaje sve bogatiji. Sa druge strane, imamo i dijametralno suprotan efekat, a to je da onaj ko je siromašan postaje još siromašniji, odnosno oni učenici koji poseduju mali obim vokabulara ne razumeju tekstove dobro, a samim tim čitaju manje, tako da njihov vokabular ne može da se unapredi. Na taj način se tokom vremena produbljuje jaz između uspešnijih i slabijih učenika. Metjuov efekat koji je primetan kod učenika engleskog jezika kao stranog a koji glasi: visok nivo početnog znanja dovodi do boljih rezultata učenja kada je u pitanju usvajanje novog vokabulara. Bitno je naglasiti značaj korelacije koja postoji između prethodnog znanja po pitanju vokabulara i učenje novog vokabulara kroz čitanje ili gledanje stranih sadržaja. Naime, učenici koji znaju više reči mogu da nauče više novih reči putem čitanja teksta nego što je to slučaj sa učenicima koji znaju manje reči. Takođe, za učenike sa manjim fondom reči daleko je teže pogađanje značenja neke nepoznate reči pošto oni ne znaju reči koje se tu nalaze. Kada pogledamo opšti razvoj vokabulara kod učenika, možemo primetiti da se on kreće u rasponu od toga da se neka reč uopšte ne zna, posle se prelazi u receptivnu fazu, i na kraju u produktivnu fazu kada možemo tu reč da koristimo u svakodnevnim situacijama i u odgovarajućim kontekstima (Nagy, 2005: 35; Schmitt, 2010: 36; Webb & Chang, 2015: 666, 668). Možemo reći da je za uspešno sprovođenje

istraživanja na temu vokabulara, od suštinskog značaja oslikavanje realnih uslova u kojima će se učenici susretati sa vokabularom koji je obrađen na časovima.

2.6.2.5. Generativna obrada reči

Generativna obrada reči je veoma bitan faktor u učenju vokabulara stranog jezika. Do generativne obrade dolazi u situacijama kada se susretnemo sa prethodno naučenim rečima ponovo ali tada se te reči koriste na drugačiji način nego što je to bilo prilikom prvog susreta sa njima (Nation, 2001: 105). Takođe, ovaj autor navodi odličan primer sa rečenicama: *We cemented the path*; *We cemented our relationship with a drink*; Primera radi, u vojnom i opštem engleskom jeziku reč *flak* ima potpuno dva različita značenja ako pogledamo sledeće rečenice: *She took some flak from her parents about her new dress* (opšti engleski jezik); *They flew into heavy flak over the target area* (vojni engleski jezik) Takođe, generativna obrada može imati dve kategorije- receptivnu i produktivnu. Što se tiče receptivne generativne obrade, tu se prevashodno misli na susretanje sa reči putem slušanja ili čitanja koja se korsiti na nove načine. Kod produktivne generativne obrade učenici koriste reči na novi način i u novim kontekstima kako u govoru tako i u pisanju (Nation, 2001: 106).

2.6.2.6. Tri dimenzije znanja vokabulara

Šmit (Schmitt, 2000: 118-119) objašnjava tri dimenzije znanja vokabulara koje učenici mogu usvojiti u različitom stepenu. Kao prvo, što se tiče bilo kog leksičkog aspekta, učenici mogu da poseduju znanje od nultog do delimičnog pa do potpunog. Kada je u pitanju druga dimenzija, ona obuhvata dubinu znanja, odnosno koliko smo ovladali nekom reči. Na kraju, imamo i treću dimenziju, koja sadrži receptivno i produktivno znanje vokabulara. Prvo se reči uče receptivno pa zatim produktivno. Po pitanju vokabulara, učenici generalno pokazuju veći stepen receptivnog znanja u odnosu na produktivno znanje. Sledeći procesi su bitni za organizovanje stranih reči u našem umu: input, pamćenje reči i upotreba reči.

2.6.2.7. Krašenova hipoteza

Krašén stavlja akcenat na input koji se daje učenicima u procesu usvajanja stranog jezika. Učenicima je potreban input koji je istovremeno i izazov za učenike ali i poznat njima. Učenicima je potreban razumljiv input koji oni mogu da shvate ali da bude i malo kompleksniji od dosadašnjeg. Krašén je ovo predstavio u vidu tvrdnje $\langle i+1 \rangle$. Krašénov model usvajanja stranog jezika imao je veliki uticaj na praksu koja se primenjuje unutar učionica stranog jezika. Takođe, ovaj model je najpribližniji prirodnom modelu. Ako se osvrnemo na komunikativne pristupe u nastavi stranog jezika možemo videti da se oni baziraju na Krašénovim idejama. Sa druge strane, Krašénova teorija predstavlja veliko opterećenje za nastavnike s obzirom na činjenicu da moraju da obezbede za svoje učenike veliku količinu razumljivog inputa. Nije lako ostvariti unutar učionice Krašénovu formulu za input koja glasi $\langle i+1 \rangle$. Naime, nastavnici mahom ne uspevaju da obezbede okruženje za učenje koje ispunjava ovu formulu. Smatra se da je neprimećen razumljiv input podjednako beskoristan kao i input koji dosta premašuje trenutni nivo kompetencija učenika (McCarthy, et al., 2010: 102-103; Blake, 2008: 16-18).

Sa druge strane, postoji i termin apercepcije koji je bitan za usvajanje stranog jezika. Apercepcija označava sposobnost učenika da zadrže date informacije u svom kratkoročnom pamćenju tako da one postaju deo inputa na taj način. Za usvajanje novih reči izuzetno je bitna učestalost izlaganja samih učenika tim rečima. Bitno je što više ponavljati te reči sa učenicima.

Radna memorija predstavlja sistem gde su informacije privremeno pohranjene i te informacije se obrađuju putem složenijih kognitivnih aktivnosti kao što su razumevanje stranog jezika i učenje. Radna memorija igra veoma značajnu ulogu u učenju stranog jezika jer se odnosi na kontrolisanu i eksplicitnu obradu stranog jezika (Pellicer-Sánchez, 2016: 100; Tagarelli, et al., 2016: 295-296).

2.6.2.8. Pojam modifikovanog inputa

Čepelova (Chapelle, 2003: 40) stavlja u prvi plan pojam modifikovanog inputa. Poznato je da je ključni koncept kada je u pitanju kognitivni pristup usvajanju stranog jezika zapravo taj da učenici imaju mogućnost da usvoje lingvistički input kojem su izloženi u procesu nastave. Takođe, Čepelova (Chapelle, 2003: 47) navodi koliki je značaj modifikovanja inputa koji se daje učenicima u procesu nastave stranog jezika i pritom ističe kako učenici mogu dobiti dodatni pristup značenju ciljnog vokabulara ako se uvede slikovni ili video sadržaj u kojima su te reči zastupljene. Pamćenje vokabulara je veoma efikasno kada za podršku učenici imaju slike i video zapise. Ova autorka daje primer jedne studije u kojoj su tri grupe učenika čitale tekst na nemačkom jeziku. Jedna grupa je imala samo objašnjenja ciljnih reči na engleskom jeziku; druga grupa je imala pored tih objašnjenja i slike; treća grupa je imala pored ciljnih reči koje su objašnjene na engleskom i pomoć video zapisa. Rezultati koje su ove grupe postigle na testovima su pokazali da je daleko najbolji rezultat postigla grupa koja je imala podršku video zapisa, dok je najslabiji rezultat postigla grupa koja je imala samo objašnjenje reči na maternjem jeziku.

2.6.3. Uslovi za usvajanje (učenje) vokabulara

Što se tiče usvajanja vokabulara, pamćenje igra bitnu ulogu, tako da je zadatak nastavnika da objasni nove reči i da potom obezbedi uslove da se te reči ponovo upotrebe kroz različite zadatke. Učenicima je potrebno da se susretnu sa novom rečju između 5 i 16 puta kako bi je usvojili. Možemo reći da ponavljanje vokabulara predstavlja jednu od najefikasnijih metoda za učenje novih reči. Bitno je naglasiti da će se nove reči veoma brzo i lako zaboraviti ako se na neki način ne recikliraju kako bi se našle u dugoročnom pamćenju. Najbolje bi bilo da se obezbede uslovi da se učenici na incidentalan način ponovo susretnu sa tim rečima koje su učili na času što bi u velikoj meri olakšalo njihovo usvajanje (Tuan, 2012: 257). Kako se to ističe, učenici stranog jezika su uglavnom svesni činjenice u kojoj meri njihova ograničenja u pogledu usvojenog vokabulara otežavaju njihovu efikasnu komunikaciju na stranom jeziku. Do ovoga dolazi usled činjenice da lekcijske jedinice prenose osnovne informacije o značenjima koje učenici nastoje da shvate kao i da ih upotrebe. Međutim, kao što to naglašava Rid (Read, 2004: 146), nastavnici jezika nisu sigurni po pitanju integracije učenja vokabulara u sam proces njihove nastave. Čini se da je tradicionalni način učenja vokabulara pomoću korišćenja tehnike liste reči staromodan jer se od učenika tražilo puko memorisanje novih reči bez ikakvog konteksta.

U svojoj studiji Lu (2013) se fokusira na Lauferovu koja je sprovela tri eksperimenta kako bi proverila usvajanje značenja stranih reči, i to u sledećim okolnostima: samo čitanje i čitanje u kombinaciji sa sledećim dodatnim zadacima (popunjavanje praznina, kreiranje rečenica i pisanje sastava). Najbolje rezultate u pogledu usvajanja značenja reči su pokazali učenici koji su pored čitanja radili i dodatni zadatak sa pisanjem u odnosu na one učenike koji su kao dodatni zadatak imali popunjavanje praznina. Međutim, ono što je interesantno jeste činjenica da su učenici koji su kao dodatni zadatak imali popunjavanje praznina postigli daleko bolje rezultate na ponovnom testu koji je urađen nakon dve nedelje od vremena kada je rađen prvi test. Takođe, Lu (2013) je želeo da se pozabavi sledećom problematikom. Naime, on je želeo da odgovori na pitanje da li zadaci sa pisanjem ili zadaci sa popunjavanjem praznina doprinose boljem usvajanju vokabulara, a takođe i na pitanje da li se benefiti ovakvog vida učenja novih reči mogu zadržati u periodu od dve nedelje

ili duže. Naravno, autor je uzeo u obzir i jedan veoma bitan aspekt kada je u pitanju nastava stranog jezika u učionici, a to su ograničenja koja se odnose na vreme koje je na raspolaganju kako nastavnicima tako i učenicima. Autor je osmislio istraživanje na sledeći način: On je želeo da ispita četiri zadatka koja se odnose na vokabular, i to: popunjavanje jedne praznine, popunjavanje tri praznine, popunjavanje kraćeg pasusa sa prazninama i na kraju pisanje kraćem prikaza na datu temu koja se obrađuje. Pored toga, autor je putem testova otkrio tri aspekta znanja reči a to su značenje, forma i upotreba. Što se tiče testova, prvi test je sproveden odmah nakon čitanja, a ponovni (kontrolni) test nakon dve nedelje (Lu, 2013: 168). Što se tiče same postavke zadataka, akcent je stavljen na ciljne reči (target words). U vežbanjima sa popunjavanjem praznina učenici biraju ciljne reči iz ponuđenih reči, dok učenici koji imaju zadatak da napišu kraći pregled zapravo koriste te ciljne reči. Ukupno je bilo devet rečenica sa prazninama. Kada je u pitanju procedura sprovođenja eksperimenta, rađen je preliminarni test, test i na kraju kontrolni test. Posle toga učenici su radili upitnik. Veoma je bitno naglasiti da je na kontrolnim testovima nakon dve nedelje kod učenika došlo do značajnog gubitka vokabulara. Najbolje rezultate je pokazala grupa koja je popunjavala rečenice sa tri praznine i utrošila je po autoru samo duplo više vremena od ostalih grupa učenika. Stepenn zadržavanja naučenih reči je dramatično opao nakon dve nedelje tako da je od ključnog značaja da nastavnici pruže učenicima priliku da obrađene reči vežbaju što više. Bitno je istaći, kao što to naglašava i sam autor ove studije, da nastavnici moraju učenicima obezbediti dovoljan broj vežbanja kako bi im pomogli da što lakše zapamte ciljne reči, ali je bitno i da s vremena na vreme organizuju takva vežbanja da mogu da provere znanje tih reči kod učenika kako bi se zaštitili od opasnosti koja se odnosi na zaboravljanje tih reči. Lu (2013) naglašava da se sposobnost pamćenja samih učenika može poboljšati korišćenjem raznovrsnih vežbanja sa popunjavanjem praznina. Veoma je bitno imati kontrolne testove u određenim vremenskim intervalima (Lu, 2013: 170-174).

Durgunoglu i Bigelou (Durgunoğlu & Bigelow, 2017: 391-392) zapažaju jednu izuzetno značajnu pojavu kada je u pitanju usvajanje vokabulara. Naime, oni navode da je bitno kreirati i aktivirati konceptualno znanje. S obzirom na činjenicu da su reči smislene u okviru jednog opšteg konceptualnog sistema, to znači da razumevanje i interpretiranje tih reči zavisi od razumevanja osnovnih informacija koje ih okružuju. Ovi autori navodi jedan klasičan primer sa rečju lopta koja u našem umu stvara različitu sliku u zavisnosti da li je tekst o fudbalu ili tenisu, tako da ta lopta poprima drugačiji izgled. To znači da je za razumevanje neke reči takođe značajno i razumevanje samog konteksta u kojem se ta reč nalazi. Na primer, u odeljenju se mogu koristiti dodatne aktivnosti na časovima engleskog za specifične potrebe koje u sebi sadrže multimedijalne ili vizuelne prikaze određenih pojava koje su bitne za stručnu tematiku koja se obrađuje, što će nesumnjivo dovesti do lakšeg usvajanja ciljnih reči koje su izabrane za taj konkretni čas. Durgunoğlu i Bigelow ističu u svom radu da je pre učenja novih reči potrebno obezbediti konceptualni okvir koji predstavlja veoma korisnu strategiju pomoću koje se usvaja novi vokabular.

U svojoj studiji, Filip i Dučezni (Philip & Duchesne, 2016) dolaze do sledećeg zapažanja: „angažovanje predstavlja koncept koji je višestruk ili višedimenzionalan, i koji u sebi sadrži barem tri komponente, a to su: kognitivna, biheviorna i emocionalna. U primenjenoj lingvistici svaka od ovih dimenzija je prepoznata kao značajna u procesu učenja stranog jezika”¹² (Philip & Duchesne, 2016: 51-52). U samom procesu učenja, dolazi do lakšeg zapamćivanja reči kada su učenici uključeni u neku aktivnost koja pobuđuje njihova afektivna stanja. Sa druge strane, učenici koji ne ostvaraju interakciju sa ostalim učenicima i ne slušaju zapažanja ostalih na času, za njih se može reći da nisu fokusirani na zadatak, odnosno da su socijalno neangažovani po pitanju zadatka. Na taj način, takvi učenici ne ulažu trud po pitanju rešavanja zadataka i nisu kognitivno angažovani što će u velikoj meri otežati njihov proces učenja. Kao što je poznato, angažovanje je tesno povezano sa

¹² Engagement as a “multifaceted” or “multidimensional” construct that includes, at the least, three components: cognitive, behavioral, and emotional. In applied linguistics, each of these and other dimensions are recognized as important to instructed language learning.

motivacijom, i s pravom je neki autori označavaju kao vidljivu manifestaciju ili deskriptor same motivacije.

Veb i Čang (Webb & Chang 2015: 655) iznose jedno veoma zanimljivo zapažanje kada je u pitanju usvajanje vokabulara. Naime, analizirajući rezultate jednog istraživanja došli se do zaključka da su u najmanjoj meri usvajali nove reči učenici koji su najviše ali i najmanje znali vokabular. Razlog zbog kojeg su najbolji učenici pokazali manji stepen usvajanja novih reči svakako leži u činjenici da su oni pre testa znali većinu datih reči tako da je preostali deo reči koji je njima bio nepoznat svakako relativno mali. Sa druge strane učenici koji su imali najmanji nivo znanja svakako su imali poteškoća sa novim rečima tako da nisu mogli da razumeju dobro dati tekst jer je takvim učenicima potrebno daleko više prilika gde će se susretati sa tim novim rečima kako bi mogli da ih usvoje na adekvatan način. Kida i Barcroft (2017: 3) se bave u svom radu i pojmom leksičke obrade inputa, i pritom prave razliku između različitih nivoa obrade inputa koja je zastupljena tokom procesa usvajanja stranog jezika, a to su pragmatička obrada, sintaksička obrada i obrada inputa koji se odnosi na diskurs. Pored toga, od presudnog značaja za leksičku obradu inputa jeste razumevanje pojma ciljnih reči. Naime, veoma je bitno da se učenicima te reči prezentuju na takav način koji bi im omogućio da pokušaju da ih ponovo koriste, jer upravo kroz ovakav pristup dolazi do učenja vokabulara na većem nivou u poređenju sa situacijama kada se od učenika ne zahteva da ponovo upotrebe ciljne reči koje su obrađene na početku časa. Kao što je to slučaj sa usvajanjem reči u maternjem jeziku, možemo sa sigurnošću tvrditi da je od ključnog značaja transfer usvojenih reči iz kratkoročnog u dugoročno pamćenje. Ovde je bitno istaći da se nivo zadržavanja reči u dugoročnom pamćenju može jedino povećati ako učenike više puta izložimo rečima koje su obrađene na času. Na ovom mestu potrebno je staviti akcenat na jednu veoma bitnu tvrdnju, a to je da ako želimo da ovladamo vokabularom, onda moramo razumeti reči ali istovremeno i da budemo u stanju da tu reč koristimo u različitim situacijama. Možemo reći da učenik kroz razvoj svog i receptivnog i produktivnog vokabulara zapravo povećava i svoju leksičku kompetenciju. Učenici veruju da je veoma bitno da se reči aktivno koriste kako bi one mogle da se zapamte. Stoga, od ključnog značaja je uvođenje vežbanja gde bi učenici bili primorani da koriste nove reči.

Zealand (Zeeland, 2017: 143) ističe kako se veliki broj istraživanja bazira na istraživanju veze između usvajanja vokabulara i čitanja a zanemaruje se povezanost koja evidentno postoji između usvajanja vokabulara i slušanja. Takođe, ovaj autor u svom radu stavlja akcenat na razliku između izolovanog i kontekstualizovanog znanja određene reči (Zeeland, 2017: 147). Ovde je bitno napomenuti i značaj situacionog učenja kada je u pitanju usvajanje vokabulara na engleskom jeziku. Takođe, Hsu (2017: 137-138) navodi da ovakav oblik učenja može da simulira autentične i virtuelne uslove sa kojima učenik može da se susretne u inostranstvu ili njihovom svakodnevnom životu. Pomoću ovog pristupa postiže se efekat prenošenja znanja od pristupa koji se bazira na nastavniku do pristupa koji u svom fokusu ima učenika. Situaciono učenje pored toga što unapređuje tradicionalno jednosmerno podučavanje, ono takođe osposobljava učenike da pravilno koriste engleski jezik u realnim uslovima ili da reše probleme na koje nailaze pomoću znanja koje su već usvojili. Na taj način, možemo videti da se uloga nastavnika menja, i da on više nije samo predavač već i neka vrsta savetnika učenika.

Karter (Carter, 2012: 184-185) postavlja jedno zanimljivo pitanje koje glasi: koja je to reč koja je teška učenicima za učenje? Odnosno da li su neke reči lakše za učenje od ostalih? Odgovor na ovo pitanje se nalazi u sledećoj tvrdnji koja glasi: za same učenike je najbitnije da znaju reč u kontekstu kako bi tu reč mogli dobro da usvoje. Naravno, razumevanje same reči nije isto kao upotrebljavanje te reči jer sam proces upotrebljavanja je daleko teži. Konkretnije reči su one reči koje se prvo uče i one se i lakše pamte, dok su apstraktnije reči daleko teže. Kako bi podučavanje vokabulara bilo još efikasnije, potrebno je napraviti vezu između reči koje se sada obrađuju na času i prethodnog znanja i iskustva učenika u vezi sa temom koja je u fokusu ovog časa, kao što dobro zapaža Negi (Nagy, 2005: 39). Naravno, nastavnici ne mogu da budu u potpunosti odgovorni za

učenje vokabulara od strane učenika, ali bi trebalo da vrše izbor onih reči koje su bitne za učenike kako bi na što efikasniji i brži način usvojili strani jezik. Pored toga, nastavnici treba da obezbede uslove na času koji će motivisati učenike da upotrebljavaju reči koje se obrađuju na času (Nation & Webb, 2011: 634). Često se postavlja pitanje: Koji su to uslovi potrebni za učenje vokabulara? Nejšon i Veb (Nation & Webb, 2011: 635) objašnjavaju da su za učenje vokabulara od ključnog značaja sledeći uslovi:

- a) Motivacija- učenici su zainteresovani i pažljivi na nastavi jer je motivacija preduslov pažnje.
- b) Ponavljanje- potrebno je kreirati takve uslove u toku nastave kako bi se učenici što više puta susretali sa rečima koje se obrađuju na času. Što se više susrećemo sa nekom reči to ćemo je i bolje naučiti.
- c) Smisljena obrada informacija- hipoteza o nivoima obrade informacija ističe da je ključan faktor za pamćenje zapravo dubina smislenosti umne obrade informacija u trenutku učenja. Ovde bitnu ulogu igra i Hipoteza o opterećenju učešćem.

Učenje neke reči ne zavisi samo od toga koliko smo puta izloženi toj reči već i kvalitet angažovanja u tom procesu igra zapaženu ulogu. Takođe, ne treba izgubiti iz vida činjenicu da je ponavljanje reči veoma bitno za njihovo usvajanje, kao i susretanje sa rečima u različitim kontekstima. Na taj način se učvršćuje naše krhko početno znanje o nekoj reči i to znanje se postepeno vremenom konsoliduje i razvija. Možemo reći da je svakako onaj učenik koji pred sebe postavi cilj da zna ceo vokabular nekog stranog jezika, jeste najambiciozniji. Ali, u praksi je ovo nemoguće ostvariti zato što i izvorni govornici engleskog jezika ne znaju ceo njegov vokabular. Postoje i specijalizovani vokabulari za određene oblasti nauke koji je samo poznat ljudima koji se bave tom oblašću. Reči koje su visoko-frekventne predstavljaju jedan od najbitnijih segmenata učenja i podučavanja vokabulara, tako da nastavnici treba da posvete ovom segmentu dosta pažnje. Postoje četiri načina kako se visokofrekventne reči mogu učiti i objašnjavati: a) direktno predavanje (objašnjenje nastavnika); b) direktno učenje (upotreba rečnika); c) incidentalno učenje (pogađanje značenja reči na osnovu konteksta prilikom čitanja, upotreba reči u komunikaciji); d) planirani susreti sa rečima (vežbanja sa vokabularom) (Nation, 2001: 9, 23-24; Schmitt, 2010: 31).

Veoma značajan proces koji dovodi do zapamćivanja reči jeste i pokušaj aktiviranja te reči iz pamćenja. Ukoliko dođe do ovog procesa tokom izrade zadatka na času onda će ta reč biti dosta jača u našem pamćenju. Ovaj proces može biti receptivan (slušanje ili čitanje) i produktivan (učenik nastoji da koristi tu reč u komunikaciji ili pisanju). Potrebno je imati u vidu veličinu učenikovog vokabulara kao i dužinu vremenskog intervala koji je protekao od kako se učenik poslednji put susreo sa nekom reči. Ukoliko protekne previše vremena između ova dva susreta onda to nije susret već je to neka vrsta prvog upoznavanja sa tom reči. Ponavljanje reči je od suštinskog značaja za učenje vokabulara jer za njegovo usvajanje nije dovoljan samo jedan susret sa nekom reči. Ponavljanje doprinosi boljem kvalitetu znanja kao i jačini tog znanja kada je u pitanju vokabular stranih reči. Za uspešno usvajanje novih reči od presudnog značaja omogućiti učenicima priliku da se ponovo susretnu sa tim rečima, i to šest, osam ili deset puta. Ističe se da se procenat usvojenosti novih reči drastično povećava ako se učenici susretnu sa rečima deset ili više puta (Nation, 2001: 103; Pellicer-Sánchez, 2016: 101). Ishodi učenja stranog jezika mogu se u značajnoj meri razlikovati od slučaja do slučaja. Uzrok takve različitosti može se pronaći u individualnim razlikama samih učenika po pitanju kognitivnih sposobnosti, ali takođe i zbog razlika koje se ogledaju u afektivnim faktorima poput ličnosti i motivacije. Pored ovih uzroka postoje i oni koji se odnose na same uslove učenja stranog jezika kojima su učenici izloženi, kao i lingvistička složenost. Veliki uticaj na postignuća po pitanju stranog jezika imaju individualne razlike učenika. Najznačajnije različitosti su svakako: sposobnost učenika, radna memorija (pamćenje), ličnost, stav, motivacija, stilovi i strategije učenja koje se odnose na same učenike (Tagarelli, et al., 2016:

294). Veoma je bitno istaći da učenici bolje uče reči iz konteksta tako da je relevantan kontekst od presudnog značaja za usvajanje specijalizovanog vokabulara. Kao što situacione video igrice uvode učenike u kontekst koji je povezan sa sadržajem učenja i na taj način učenje je motivisano i smislenije, tako isto možemo koristiti i ostale multimedijalne sadržaje, poput dokumentarno–animiranih filmova u nastavi engleskog jezika. Bez razumljivog inputa nije moguće da dođe do usvajanja stranog jezika. To jeste neophodan uslov ali on po sebi nije dovoljan. Ovde na scenu stupa tehnologija koja ako se pametno integriše u nastavni plan i program može da odigra ključnu ulogu u obezbeđivanju inputa ciljnog jezika za same učenike. Stoga, možemo reći da je kontakt učenika sa ciljnim jezikom ključan uslov koji treba ispuniti kako bi se uspešno realizovao proces usvajanja vokabulara stranog jezika (Blake, 2008: 22).

3. Tehnologija i učionica

Kako bi se nastavnici snašli u novom ambijentu držanja nastave koja obiluje tehnologijom, potrebno je da oni steknu znanja po pitanju upotrebe tehnologije u nastavi kako bi razumeli i mogućnosti ali i ograničenja takve nastave. Ključna pitanja sa kojima se danas suočavaju nastavnici jesu sledeća: Kako bi trebalo integrisati multimedijalne sadržaje u nastavu stranih jezika? Kakve sve benefite mogu ostvariti učenici kroz upotrebu tehnoloških alata u nastavi? Kakva je uloga nastavnika u modernoj nastavi? (Chapelle, 2008: 589). Kada je u pitanju upotreba tehnologija u nastavi EJS, stiče se utisak da se ona više primenjuje u nastavi opšteg engleskog jezika, tako da bi trebalo da se njen potencijal više iskoristi na polju stručnog engleskog jezika (Flowerdew, 2013: 340).

3.1. Tehnološki razvoj i nastava EJS

Tehnološki razvoj je omogućio nastavi EJS da ima pristup autentičnim materijalima i na taj način pomaže kod tradicionalnih vidova učenja jezika. Pored toga, YouTube kao najveći i najpopularniji video-hosting sajt pruža širok izbor autentičnih i specifičnih materijala za određene oblasti. Veliki broj video klipova na ovom sajtu ima caption titlove na stranom jeziku što je od velike pomoći učenicima koji imaju slabiji nivo znanja stranog jezika. Postoji i jedna prepreka kada je u pitanju primena tehnologije u okviru nastave EJS. Naime, nastavnici se mogu naći u situaciji da zbog mnoštva dostupnih resursa nisu u stanju da naprave adekvatan odabir jer sebe smatraju nekom vrstom digitalnih imigranata jer su tek skoro došli u dodir sa modernim tehnologijama i njihovom primenom unutar učionice (Lesiak-Bielawska, 2015: 14).

Trenutno se nalazimo u digitalnom dobu u kojem države pokušavaju da idu u korak sa tehnološkim razvojem i nastoje da ga iskoriste u svim oblastima tehničkog i društvenog života. Smatra se da je jedan od najvećih izazova sa kojima se suočava današnja pedagogija zapravo integracija tehnologije i učionice u kojima se odvija proces nastave. Sve više smo svedoci da je neophodno da se pomeri fokus nastave koji bi trebalo da bude manje orijentisan ka nastavniku a više ka učeniku. Postoji veliki broj pozitivnih efekata koji su povezani sa upotrebom video materijala za potrebe nastave engleskog jezika. Ovakav vid nastave odgovara učenicima jer oni uživaju u procesu nastave na ovakav način i povećava se nivo njihove interakcije tokom časa. Poznato je da upotreba video materijala kao edukativne alatke u procesu nastave može dovesti do povećanja motivacije kod učenika i oni su voljniji i spremniji u ovakvom ambijentu da učestvuju u aktivnostima na času. Može se primetiti da veliki broj učenika preferira kraće video zapise u odnosu na dugačke pisane tekstove koji se koriste u nastavi. Tehnologija, a posebno nastanak interneta utiče na svaku poru obrazovanja i konstantno menja način na koji podučavamo ili učimo. Stoga, više se ne postavlja pitanje da li bi trebalo da koristimo digitalne tehnologije u nastavi stranih jezika već se nameće pitanje kako da ih najbolje upotrebimo u procesu nastave (Djebbari, 2015: 9; Simin, 2012: 14).

3.1.1. Multimedijalna nastava

Na časovima engleskog jezika gde je zastupljen tradicionalni pristup u nastavi, učenici nisu u stanju da budu tokom celog tog procesa fokusirani na sadržaj koji im se prezentuje i njihov stav prema učenju engleskog jezika je generalno veoma loš. Ovakav vid nastave oni smatraju dosadnim. Međutim, multimedijalna nastava ima tu snagu da kao nova nastavna metoda prevaziđe ove probleme sa kojima se susreću učenici jer može da dosadan i apstraktan sadržaj pretvori u zanimljiv i zabavan sadržaj. Multimedijalni pristup nudi realne životne situacije u kojima će učenici komunicirati koristeći strani jezik. Sama multimedijalna nastava kada je u pitanju engleski jezik ima veliku prednost jer može da apstraktni sadržaj transformiše u konkretan sadržaj i sa druge strane omogućava učenicima da za kratak vremenski period saznaju veliku količinu informacija. Treća prednost ovakvog vida nastave ogleda se u aktiviranju interesovanja samih učenika za proces učenja (Guan, Song & Li, 2018: 729). Multimedijalna nastava omogućava učenicima da ovladaju novim rečima na brži način i da ih bolje memorišu. Na primer, u svojoj studiji, Guan, Song i Li navode jedan primer sa časa na kojem je obrađivan tekst u vezi sa pojavom zemljotresa. Nastavnici su pre obrade datog teksta prikazivali učenicima kraće video klipove na kojima su prikazani zemljotresi tako da se na ovaj način učenici pripremaju da bolje i na lakši način razumeju tekst koji će obrađivati u narednom delu časa (Guan et al., 2018: 730). Ova grupa autora naglašava da se reforma obrazovanja zalaže za sledeće: učenici bi trebalo da pretvore svoje pasivno učenje u aktivno učenje (Guan et al., 2018: 731).

Ako se posmatra jedno istraživanje, gde je kroz razgovore sa učenicima Aulia (2013) došao do veoma zanimljivih saznanja, možemo primetiti sledeće. Jedno od tih saznanja odnosi se na stav učenika da na početku nisu voleli engleski jezik kao predmet jer im je bio dosadan. Takođe, bilo im je izuzetno teško da prate nove tekstove koji su obrađivani na času jer nisu u dovoljnoj meri ovladali vokabularom. Učenici su istakli kroz razgovor sa autorom istraživanja kako nastavnici uglavnom koriste tradicionalni metod koji se odnosi na gramatiku i prevod i da ne koriste multimedijalne sadržaje u nastavi. Upravo je to razlog zašto učenici nisu bili srećni tokom učenja engleskog jezika a pritom su ispoljavali i visok nivo dosade. Sa druge strane, ispitanici su bili srećni kada su igrali igricu i istovremeno učili engleski jezik jer im je takav proces učenja daleko zanimljiviji. Na kraju su izložili svoj stav da su na ovaj način bili motivisani da uče i da bi ovu metodu bilo poželjno kontinuirano koristiti u nastavi engleskog jezika kada je u pitanju podučavanje (Aulia, 2013: 8). Primećeno je da učenje stranog jezika pomoću računara ima pregršt prednosti i pozitivnih strana, a to su: iskustveno učenje, motivacija, unapređivanje učenikovih postignuća, autentični materijali za učenje, veći stepen interakcije, individualizacija. Stoga, može se reći sa sigurnošću da učenje stranog jezika pomoću računara ima prednost po postignutim rezultatima u odnosu na učenje stranog jezika bez pomoći računara.

Opšte je poznato da se strani jezik najbolje usvaja ako učenici borave u toj zemlji gde su izloženi izuzetno bogatom i autentičnom jezičkom inputu te ciljne kulture. Međutim, u praksi ovo je teško izvodljivo jer veliki broj učenika ne može to da priušti. Pored toga, primetno je da čim napuste učionicu učenici ponovo počinju da koriste svoj maternji jezik jer nemaju dodira sa izvornim govornicima i na taj način se kod samih učenika još više povećava stepen uznemirenosti i smanjuje se njihova želja da pričaju na engleskom jeziku. Ovde bitnu ulogu mogu odigrati multimedijalni sadržaji koji su autentični. Internet predstavlja veoma moćnu alatku za pristup autentičnim sadržajima na stranom jeziku tako da je to najbolja alternativa skupim putovanjima u sredinu gde se govori ciljni jezik. Ono što je bitno istaći jeste činjenica da su računari korisna alatka

u procesu nastave stranog jezika jer oni pružaju učenicima daleko manje stresno okruženje gde mogu uvežbavati veštine koje su im neophodne za usvajanje stranog jezika (Blake, 2008; Chen, 2016: 153).

Kada je u pitanju upotreba multimedijalnih sadržaja u nastavi, od suštinskog značaja za nastavnike stranog jezika jeste da idu u korak sa tehnologijom, a takođe da idu i u korak sa svojim učenicima i oblašću kojom se bave (Chapelle, 2003: 174). Danas je engleski jezik svuda oko nas- u filmovima, pesmama, reklamama tako da ovi izvori sve više postaju izvor ciljnih reči za učenike. Ovakav slučaj nije sa ostalim jezicima tako da učenik engleskog i recimo učenik francuskog jezika nisu u istoj poziciji. Za učenika francuskog jezika glavni izvor učenja vokabulara a možda i jedini jeste jezik kojem su izloženi u toku nastave- udžbenik ili predavanje nastavnika (Milton, 2009: 193).

Multimedijalni sadržaji i ostali interaktivni segmenti CALL-a omogućavaju korišćenje takvog inputa u nastavi stranog jezika koji odgovara nivou učenika. Kao što to primećuje Čepelova (Chapelle, 2008: 586), ovakav način obezbeđuje aktivnosti za učenje koje omogućavaju kontrolisane prilike za jezički input koji je namenjen učenicima (video sadržaji za gledanje ili slušanje).

3.1.2. Situaciono učenje

Imamo i pojam situacionog učenja do kojeg dolazi kada se obezbedi transfer učenja iz učionice u realan život i to kada se učenici nađu u tim situacijama. Kako bi se primenilo situaciono učenje u nastavi stranog jezika potrebno je da nastavnik ponudi učenicima realan kontekst, odnosno autentično okruženje (Hwang & Wang, 2016: 189). Kao što to navode ovi autori, svrha situacionog učenja jeste da se razvije sposobnost kod učenika da stečeno znanje na časovima primene u realnom okruženju u svakodnevnom životu. Oni u svojoj studiji navode jedan primer edukativne video igrice kako bi učenike upoznali sa procedurama koje je potrebno sprovesti prilikom zemljotresa. Ovakav pristup je delotvorniji od tradicionalnog pristupa koji se samo zasniva na obradi teksta na tu temu. Ovde su od velike pomoći multimedijalni sadržaji. Takođe, oni iznose i jednu zanimljivu tvrdnju a to je da učenici bolje nauče svoj maternji jezik u odnosu na strani jezik zato što su izloženi okruženju a ne samo udžbenicima.

3.1.3. Ograničavajući faktori upotrebe digitalnih tehnologija u nastavi

Iako upotreba digitalnih tehnologija u obrazovanju poseduje brojne prednosti a pritom dodaje procesu učenja i značajnu primesu autentičnosti, ipak postoji jedna grupa faktora koji sprečavaju korišćenje modernih tehnologija u procesu učenja. Prag i Sančez (Praag & Sanchez, 2015) te faktore dele na otvorene i skrivene. Što se tiče otvorenih faktora, tu se prvenstveno misli na nedostatak tehnologije i odgovarajućeg softvera, kao i na manjak vremena i same obuke. Kada su u pitanju skriveni faktori, tu se prvenstveno misli na kontekst koji obuhvata kulturološke, religijske i društvene faktore. Postoji stav da je učionica najmanje prihvatljiv kontekst gde se mogu koristiti mobilni telefoni u procesu nastave stranih jezika. Takođe, skriveni faktori se još dele na dve grupe koji su usmereni protiv korišćenja tehnologije, i to na barijere prvog i drugog reda. U barijere prvog reda spada spremnost okruženja i znanje nastavnika, dok u barijere drugog reda možemo uvrstiti uverenja nastavnika (Praag & Sanchez, 2015: 289).

Grupa autora koja je sprovela jednu onlajn anketu sa nastavnicima engleskog jezika iz 37 zemalja za koje se smatra da imaju tehnološka ograničenja u sistemu obrazovanja. Neke od tih zemalja su sledeće: Sudan, Kipar, Portugal, Peru, Rusija, Turska, Kolumbija, Venecuela, Iran. Od 100 ispitanika rezultati ankete su pokazali da skoro 48% nastavnika smatra da je u ambijentu u kojem oni predaju engleski jezik tehnologija zastupljena u manjem obimu (Gonzales & Louis,

2013: 222). Ali, treba imati u vidu i druge nastavnike iz istih zemalja koji smatraju (njih 52%) da njihov ambijent za nastavu nije slab po pitanju upotrebe tehnologije. Takođe, rezultati ove ankete su pokazali još jedan zanimljiv podatak koji se odnosi na ograničenja u korišćenju tehnoloških sredstava. Naime, 15% ispitanika smatra da je ljudski faktor ograničavajući. Tu spadaju: nespremnost nastavnika za upotrebu tehnologije u nastavi, nezainteresovanost nastavnika za korišćenje tehnologije. Što se tiče faktora ustanove kao ograničavajućeg faktora za to se izjasnilo čak 60% ispitanika. U ovaj faktor spadaju: nedostatak podrške od strane ustanove, nedovoljno novčanih sredstava koja se odvajaju za tehnološka sredstva u nastavi. Na kraju analize ove ankete, trebalo bi istaći da su nastavnici identifikovali i fizička ograničenja kao problem u nastavi (nedovoljan broj računara u učionici, postojanje samo bele table i CD plejera, zastareli hardver i softver, bez pristupa internetu ili je njegova brzina nedovoljna). Zanimljiv je još jedan podatak. Naime, 70% od onih nastavnika koji svoj ambijent za nastavu smatraju tehnološki slabim u nastavi ima pristup projektoru i CD-ROM-u, dok skoro 80% nastavnika koji su istakli da je njihov ambijent nastave tehnološki dobar ima pristup beloj tabli i DVD-u. Većina ovih nastavnika je spomenula CD-ROM verovatno zbog toga što nemaju adekvatan pristup internetu. Nakon sprovedene ankete, primetno je da je čak kod 51% ispitanika tabla i dalje omiljeni način predavanja, dok 70% ispitanika iz obe grupe je istaklo da im je računar omiljeno sredstvo u nastavi. Ovde je potrebno napraviti razliku između ove dve grupe, jer su u grupi nastavnika gde je zastupljena tehnologija u većem obimu, računari su takođe dostupni i svakom učeniku.

3.1.4. Četiri cilja nastave koja se bazira na tehnologiji

Gruba i Hinkelman (2012: 44) navode četiri primarna cilja koje je potrebno da nastavnici primene u nastavi stranih jezika koja se bazira na upotrebi tehnologije:

Prvi cilj: Usvajanje i negovanje osnovnih veština i znanja po pitanju tehnologije.

Drugi cilj: Integracija pedagoškog znanja i veština sa tehnologijom kako bi se unapredio proces podučavanja i učenja stranog jezika.

Treći cilj: Potrebno je da se beleže aktivnosti koje su u sprezi sa tehnologijom kako bi se mogla naknadno uraditi i procena njene uspešne primene unutar učionice.

Četvrti cilj: Koristiti tehnologiju na takav način kojim se poboljšava komunikacija, kolaboracija i efikasnost.

3.1.5. Internet i nastava

Kahri-Saremi i Turel (Qahri-Saremi & Turel, 2016) naglašavaju da je angažovanost na času veoma bitna za edukativni razvoj učenika. Oni dalje navode kako postoji nekoliko profila angažovanosti, i to: maksimalno angažovani, umereno angažovani, minimalno angažovani, emocionalno i kognitivno isključeni učenici (nisu angažovani). Jedan od značajnijih mehanizama preko kojih deluju navedeni profili jesu i informacione tehnologije. Ovde je značajno napomenuti da se IT tehnologija koristi za školu gde vidimo njenu utilitarnu vrednost, kao i radi zadovoljstva i to je hedonistička komponenta. Ovo je od velikog značaja za adolescente u čijem životu IT tehnologija nesumnjivo igra jednu od najznačajnijih uloga. Međutim, upotreba IT tehnologija u školi može biti mač sa dve oštrice. Sa jedne strane, ona olakšava angažovanje učenika u procesu nastave, dok sa druge strane može i da odvuče učenike od nastave kroz igranje needukativnih video igrica kao i korišćenje društvenih mreža (Qahri-Saremi & Turel, 2016: 66).

Postoji i strah kod nekih nastavnika da neće biti u stanju da idu u korak sa tehnologijom koja se stalno menja. To stvara određenu barijeru kod njih i strah da će tehnologija u budućnosti zameniti nastavnike. Ne postoji jedna tehnologija koja odgovara svim potrebama u nastavi stranih jezika, već postoji čitav skup tehnoloških alatki koje se mogu koristiti u ovom procesu nastave. Takođe ne treba izgubiti iz vida činjenicu da se one veoma brzo menjaju i ustupaju svoje mesto novijim alatkama (Blake, 2008: 9).

Tehnologija je donela još jednu veliku promenu na polju obrazovanja, a to je prelaz sa tekstualnih informacija na različite multimedijalne sadržaje kao i na sam internet. Takođe, ako uporedimo današnje vreme i neko vreme od pre 20-tak godina možemo videti da veliki broj učionica poseduje računare što je ranije bio samo slučaj u tzv. jezičkim laboratorijama (Warschauer, 2004: 18). Ovaj autor iznosi jednu zanimljivu tvrdnju, kada je u pitanju upotreba interneta u nastavi, a to je da nastavnici moraju da nauče učenike ne samo da surfuju internetom već kako da prave talase. Takođe, ovaj autor je mišljenja da se najvažniji razvoj neće dogoditi unutar tehnološkog carstva, već će se dogoditi u našem poimanju podučavanja i učenja (ibid.: 24). Bitno je napomenuti da nastavnici moraju uzeti u obzir sledeće, a to je da aktivnosti koje se baziraju na veb-u moraju da budu u skladu sa nastavnim planom i programom, jer upravo na taj način takva nastava dobija neophodnu strukturu (Taylor & Gitsaki, 2004: 145). Kao što to ističu O'Konor i Gaton (O'Connor & Gatton, 2004: 199), veliki broj nastavnika smatra da kreiranje sopstvenih CALL materijala predstavlja veoma težak zadatak. Stoga, od suštinskog je značaja izabrati odgovarajući materijal jer on predstavlja ključan faktor uspeha bilo kog CALL projekta.

3.1.6. Tehnologija-Nastava-Učionica

Prag i Sančez (Praag & Sanchez, 2015) ističu jedan neophodan preduslov za integraciju tehnologije u učionicu, a to je verovanje nastavnika u njenu profesionalnu i pedagošku vrednost (Praag & Sanchez, 2015: 290). U svom radu, Geretova (Garrett, 2009) iznosi i strahove sa kojima se suočavaju nastavnici kada je u pitanju integracija tehnologije u nastavi stranih jezika. Po njenom mišljenju, za veliki broj nastavnika tehnologija predstavlja neku vrstu džungle koju je teško istražiti a da se ne upadne u zamku. Nastavnici konzervativnog kova strahuju da će tehnologija oslabiti njihovu kontrolu nad odeljenjem. Međutim, sa druge strane, postoji i druga krajnost a to je da nastavnici koji su previše oduševljeni upotrebom tehnologije u nastavi mogu biti uhvaćeni u zamku da njihovi materijali imaju veoma malu ili nikakvu pedagošku vrednost (Garrett, 2009: 714).

Kao što to naglašava Čen (Chen, 2016), novi milenijum je u velikoj meri izbrisao tradicionalne granice koje su postojale decenijama u nastavi engleskog jezika. Nastava stranog jezika više se ne održava samo pomoću udžbenika, krede i table već je tehnologija u velikoj meri ušla u proces nastave. Na ovaj način, sveprisutni diverzitet kako u procesu podučavanja tako i u procesu učenja u digitalnom dobu stavlja i pred nastavnike i učenike brojne izazove (Chen, 2016:152).

Hamiltonova (Hamilton, 2015: 46) vrši analizu nastave u kojoj je integrisana tehnološka komponenta. Navešćemo ukratko njena najbitnija zapažanja na ovu temu. Što se tiče prednosti integrisanog pristupa, tu imamo sledeće tvrdnje: nastavnik kontroliše tehnologiju, nastavnik može da uključi celo odeljenje u rad; integracija tehnologije i nastavnih sadržaja; učenici su uključeni u rad; motivisanost za rad kod učenika je veća; dobijeni rezultat zavisi od kvaliteta lekcije koju je nastavnik izabrao za čas; učenici su aktivni. Što se tiče nedostataka, tu imamo sledeće tvrdnje: Diferencijacija je ograničena; potrebno je imati pristup računaru; može biti dosadno korišćenje softvera i veb sajtova za nastavu; može biti pasivno za učenike jer ne kontrolišu tehnologiju;

nastavnici mogu imati poteškoća sa korišćenjem alatki kada je u pitanju prilagođavanje digitalnih sadržaja u nastavi.

Postoje neka shvatanja da računari nisu ljudska bića i da nemaju tu sposobnost da postignu taj nivo interakcije kao ljudi. Međutim, danas je ljudska interakcija sa računarima, televizijom i tehnologijom u suštini društvena i prirodna aktivnost, baš kao i interakcije u stvarnom životu. Što se tiče uspeha u usvajanju stranog jezika ključna stvar je povećanje količine i kvaliteta inputa koji se daje učenicima, tako da će naravno i output biti daleko veći (Blake, 2008: 3). Pored toga, Blake navodi kako veliki broj nastavnika (koji nemaju iskustva u korišćenju tehnologije u procesu nastave) smatra da je samo potrebno neku aktivnost transformisati u veb ili CALL format kako bi uspeh kod učenika bio zagarantovan. Međutim, ukoliko aktivnost nije adekvatno pedagoški isplanirana bez obzira na to koliko je ona tehnološki privlačna učenicima (boje, slike, video i audio zapis), ona neće dati zadovoljavajuće rezultate kod učenika (Blake, 2008: 11). Blake iznosi jedno interesantno poređenje. Naime, on ističe sledeće: „u budućnosti tehnologija neće zameniti nastavnike, već će oni nastavnici koji koriste nove tehnologije zameniti one nastavnike koji ih ne koriste”¹³ (Blake, 2008: 14).

Trebalo bi imati u vidu jednu bitnu rečenicu koju navode Mawer i Stenli (Mawer & Stanley, 2013), a koja glasi da je „tehnologija prisutna u učionici samo da bi pomogla nastavnicima i učenicima u procesu nastave”¹⁴ (Mawer & Stanley, 2013: 18). Kada je u pitanju upotreba tehnologije unutar učionica, isti autori navode da postoje tri tipa učionica; učionica koja nema računar ni internet; učionica sa projektorom, računarom i internetom i možda interaktivnom tablom (ovu učionicu nazivamo „povezana učionica”); učionica koja ima nekoliko računara sa pristupom internetu (ove učionice se nazivaju „višestruke konekcije”) (ibid.).

Sa sigurnošću možemo reći da se nalazimo usred digitalne revolucije koja nesumnjivo utiče na sve nas i koju ne bismo nikako smeli da ignorišemo kada je u pitanju obrazovanje, kao što to tvrde Mawer i Stenli (Mawer & Stanley, 2013): „Potrebno je da u učionice unesemo samo malo od ove digitalne revolucije kako bi na taj način pomogli svojim učenicima da se što bolje pripreme za 21 vek”¹⁵ (Mawer & Stanley, 2013: 19).

Šta se podrazumeva pod školom koja ima nizak nivo upotrebe tehnologije u nastavi? Gonzalesova i Luisova daju sledeći odgovor: „to je škola u kojoj se ograničeno koristi tehnologija ili zbog nedostatka odgovarajuće opreme ili zbog nastavnika koji nisu obučeni za takav vid nastave”¹⁶ (Gonzales & Louis, 2013: 230). Dakle, možemo reći da je to škola u kojoj ne postoje laptopovi, projektori (ili ih ima samo u nekim učionicama) i interaktivne bele table. Nema gore stvari nego kada nastavnici smatraju da je upotreba PowerPoint prezentacija u nastavi nešto najbolje što tehnologija nudi učenicima (ibid.). Veliki broj nastavnika u okviru srednjih stručnih škola u Srbiji previše koristi ovakav vid prezentacija u nastavi koje su učenicima dosadne, monotone i kao takve ne pospešuju njihovu motivaciju koja se odnosi na usvajanje novih znanja. Učionica gde je tehnologija zastupljena na niskom nivou jeste ona učionica u kojoj učenici imaju pristup dovoljnom broju računara i internetu, ali gde nastavnici ne koriste tehnološka sredstva koja su im na raspolaganju i drže se svoje zone komfora. Stoga, dosta je važnije kako se koristi tehnologija u procesu nastave a ne samo podatak da imamo tu tehnologiju na raspolaganju (Gonzales & Louis, 2013: 233).

Podeljena su mišljenja po pitanju korišćenja tehnologije u nastavi stranih jezika. Jedni smatraju da je tehnologija ključ za rešavanje brojnih poteškoća i problema u nastavi, dok sa druge

¹³ technology will not replace teachers in the future, but rather teachers who use technology will probably replace teachers who do not.

¹⁴ The technology is there to help you and your learners practise or learn the language.

¹⁵ By bringing a little of this digital revolution to the classroom, we will help our learners be better prepared for the 21st century.

¹⁶ A low-tech context for me includes schools with limited use of technology due to lack of appropriate equipment or due to lack of qualified trained staff.

strane imamo i one koji su mišljenja da je tehnologija neka vrsta zavere koja će odvratiti pažnju učenika i nastavnika od realnih ciljeva obrazovanja. Međutim, realnost nam daje potpuno drugačiju sliku na kojoj možemo videti da tehnologija istovremeno predstavlja i nove mogućnosti i izazove u procesu nastave stranih jezika. S obzirom na činjenicu da je tehnologija prisutna svuda oko nas, učenici sa pravom očekuju da se tehnologija nađe i unutar njihovih učionica. Ako se nekada neki nastavnik koji koristi tehnologiju u nastavi smatrao inovativnim i nekonvencionalnim, danas je to potpuno drugačija priča jer onaj ko ne korsi tehnologiju u nastavi može se smatrati pregaženim (zastarelim) od strane vremena (Chapelle, 2008: 585).

Što se tiče integracije novih tehnologija unutar učionica, pristup je drugačiji u odnosu na ličnu upotrebu tehnoloških alata. Naime, nastavnici moraju da razumeju kako tehnološki alati mogu da daju podršku u ispunjavanju ciljeva nastave koji su propisani nastavnim planom i programom. Ranije su se nastavnici dovijali na razne načine kako bi olakšali učenicima razumevanje nastavnih sadržaja (ekskurzije, pravljenje panoa, gluma, pevanje i sl.). Danas su nastavnicima dostupni digitalni alati pomoću kojih je moguće sve ove aktivnosti uraditi. Hamiltonova (Hamilton, 2015) iznosi jedno interesantno zapažanje. Naime, čak i kada nastavnici prihvate ideje i način razmišljanja koje nameće doba digitalnog učenja, većina tih nastavnika ima velikih poteškoća da promeni dosadašnji način rada na koji su se navikli (Hamilton, 2015: 35-36). Bitno je da tehnologiju kontroliše nastavnik jer se tako znatno smanjuje rizik kada nešto krene naopako po pitanju njenog funkcionisanja na samom času. Naravno, u zavisnosti od toga kako nastavnik koristi tehnologiju, moguće je da lekcije dovedu do unapređenog razmišljanja kod samih učenika. Postoji i opasnost kod onih učenika koji žele slobodu u njihovom izražavanju kada je u pitanju upotreba tehnologije. Oni se osećaju frustrirano jer ne mogu da unaprede svoje veštine po pitanju korišćenja tehnologije (Hamilton, 2015: 43).

Blejk (Blake, 2008) postavlja ključno pitanje, zašto bi nastavnici ili učenici stranih jezika trebalo da prilikom učenja stranog jezika koriste tehnologiju s obzirom na opšte poznatu činjenicu da je učenje stranog jezika društveni proces? (Blake, 2008: 1). Odgovor možemo pronaći u procesu usvajanja stranog jezika. Ovaj proces je veoma intenzivan i dugotrajan jer postoje podaci da je za postizanje potpune fluentnosti potrebno puno sati učenja. Da bi se poboljšalo usvajanje stranog jezika potrebno je povećati vreme koje provodimo u kontaktu sa ciljnim jezikom. Svakako da je najbolje ići u područje gde se govori određeni jezik i gde bismo se potpuno integrisali u to društvo i kulturu, ali je to i najskuplja metoda (Blake, 2008: 2). Postavlja se pitanje, šta ćemo sa onim učenicima koji nemaju novčanih sredstava za studijska putovanja radi učenja ciljnog jezika? Kao odgovor se nameće upotreba tehnologije. Ona bi mogla da odigra ključnu ulogu kada je u pitanju povećanje kontakta učenika sa stranim jezikom. Na taj način, tehnologija pruža ogromnu i neprocenjivu podršku u procesu usvajanja stranog jezika.

3.2. CALL

Posmatrano istorijski, Lesiak-Bijelavska (Lesiak-Bielawska, 2015) ističe da tehnologija ima veoma značajnu ulogu u procesu nastave EJS i da je ona takođe veoma korisna za pedagogiju EJS. Kada posmatramo odnos između IT-a i EJS možemo izvesti zaključak da je on pod izuzetno velikim uticajem CALL-a (*engl.* computer-assisted language learning) kao i razvoja u oblasti primenjene lingvistike. CALL možemo da posmatramo kao neku vrstu integracije tehnologije i učenja stranog jezika. Stoga, sam koncept CALL-a bi trebalo da uzme u obzir međusobnu povezanost koja postoji između pedagogije, teorije i učenja. U svom radu Lesiak-Bielawska navodi tri najbitnije faze u razvoju CALL-a, a to su bihevioristička, komunikativna i tehnološka faza (Lesiak-Bielawska, 2015: 3). Najbitnija za EJS je svakako poslednja, treća etapa koja se zasniva na dva bitna tehnološka dostignuća, a to su multimedijalna tehnologija koja omogućava pristup različitim medijima (tekst, grafika, slika, animacija, video). Drugo krucijalno dostignuće jeste

internet kao medijum globalne komunikacije i neiscrpan izvor velikog broja autentičnih materijala (Lesiak-Bielawska, 2015: 4).

Kada CALL proces možemo smatrati efikasnim? Odgovor na ovo pitanje je dao Majk Levi. Naime, Levi (Levy, 2006: 1-2) ističe da su nastavnici od ključnog značaja jer oni treba da obezbede balans kada su u pitanju pristupi u nastavi, resursi i alati koje koriste kako bi se zadovoljile potrebe učenika u procesu nastave stranih jezika. On dalje objašnjava da se nedostaci ranijih CALL faza (audiolingvalna metoda i komunikativno podučavanje jezika) upravo pronalaze u nemogućnosti postizanja balansiranog pristupa.

Ako posmatramo eru pre kompjutera, obrazovanje je na neki način bilo izolovano od društvenih događaja; nastavnik je kontrolisao davanje instrukcija; učenici su uglavnom pasivno učili; malo timskog rada; nizak nivo interesovanja za nastavu. Sa druge strane, tokom kompjuterske ere obrazovanje je integrisano u društvo; učenici se osposobljavaju da sami pronalaze odgovarajuće instrukcije koje su im bitne za njihovu oblast interesovanja; stavlja se veliki akcenat na komunikativne veštine; učenici su veoma aktivni kada je u pitanju učenje; imaju mogućnost da uče kako u školi tako i izvan učionice; učenici pokazuju visok stepen zainteresovanosti za proces učenja stranog jezika. Postalo je već krajem 90-ih godina prošlog veka kristalno jasno da će računari pronaći svoje mesto u procesu podučavanja stranog jezika (Chapelle, 2001: 11).

Oblast CALL-a se definiše kao traganje i proučavanje u vezi sa primenom računara u nastavi i učenju stranog jezika, tako da CALL teoretičari već dugi niz decenija razjašnjavaju odnos koji postoji između računara i pedagogije. Što se tiče CALL-a, u njegovom glavnom fokusu se nalazi uticaj interneta na nastavu zato što internet danas ima istaknutu ulogu kako unutar učionica stranog jezika tako i u životima samih učenika. CALL predstavlja traganje za računarskim aplikacijama koje se mogu koristiti u procesu nastave stranih jezika (podučavanje i učenje). CALL je pokazao da je veoma efikasan jer promovise fluentnost i preciznost kada je u pitanju ciljni jezik, ali pored toga je podjednako bitna i činjenica da CALL poboljšava kako motivaciju tako i samostalnost kod učenika (Blake, 2008: 49; Fotos & Browne, 2004: 3; Gruba & Hinkelman, 2012: 5).

3.2.1. CALL-istorijski okvir

Posmatrajući istorijat CALL-a, vidimo da je na početku koncept računara posmatran kao određujući faktor promene sistema obrazovanja. Nakon toga, imamo instrumentalni pristup koji je posmatrao računare kao neku vrstu pomagala i podrške učenju stranog jezika. Na kraju, posmatrano iz perspektive integrisanog okruženja, možemo videti da su računari bukvalno ugrađeni (integrisani) u okruženja gde se odvija proces nastave. Posmatrano sa istorijskog stanovišta, CALL je oblikovan od strane različitih uticaja, a to su: trendovi u pedagogiji nastave stranih jezika, teorije o usvajanju drugog jezika kao i kompjuterska tehnologija (Davies, Otto & Rüschoff, 2013: 19). Naime, pedagogija nastave stranih jezika kao i teorije o usvajanju drugog jezika su se razvijale na nekako konfuzan i neorganizovan način, dok je kompjuterska tehnologija oduvek imala linearan i dobro organizovan razvoj. Što se tiče istorijata nastanka termina CALL, objasnićemo ih detaljnije na sledeći način. Kao prvo, termini koji su prethodili CALL-u prvo bili CAL (computer-assisted learning); CALI (computer-assisted language instruction) i ovaj termin CALI se nalazio u sklopu naziva udruženja CALICO (Computer-Assisted Language Instructed Consortium) koji je osnovan u SAD 1982. godine. Međutim, postoji i mišljenje da termin CALL vodi poreklo iz Velike Britanije kako bi odrazio trend u nastavi da je sada u fokusu sam učenik a ne davanje instrukcija od strane nastavnika. Tokom 1980-ih nastaje novi termin TELL (technology-enhanced language learning) koji je preciznije inkorporirao u sebi one aktivnosti koje spadaju u domen CALL-a. Termin CALL možda nije adekvatan jer umanjuje ili u nekim situacijama i potpuno zanemaruje doprinos

nastavnika u procesu usvajanja stranog jezika. Postoji čitava lista termina koji su u neku ruku povezani sa CALL terminom. To su sledeći termini: CAI (Computer-Aided Instruction- odnosi se na učenje za računarom ali u fokusu ne mora da bude strani jezik); CAL (Computer-Assisted Learning- ovde se naglašava značaj učenika i misli se na učenje bilo kog predmeta (uključujući i strane jezike) pomoću računara); CALI (Computer-Assisted Language Instruction); CALT (Computer-Assisted Language Teaching); CAT (Computer-Adaptive Testing); CBT (Computer-Based Training); CMC (Computer-Mediated Communication); CMI (Computer-Mediated Instruction); ICALL (Intelligent-Computer-Assisted Language Learning); TELL (Technology-Enhanced Language Learning- odnosi se na upotrebu bilo kog vida tehnologije unutar učionice- video, audio sadržaji.... kako bi se unapredilo usvajanje stranog jezika); WELL (Web-Enhanced Language Learning- ovde je fokus na webu kao medijumu koji se koristi u nastavi stranih jezika) (Beatty, 2010: 10; Davies, Otto & Rüschoff, 2013: 20; Gruba & Hinkelman, 2012: 15).

Na samom početku CALL-a, njegove aktivnosti se vezuju za teritoriju SAD. Programi koji su tamo korišćeni su prvenstveno imali namenu da se stave u ulogu tutora u cilju smanjivanja pritiska koje su imali nastavnici stranog jezika tokom davanja instrukcija učenicima koje su bile ponavljajuće. Na taj način nastavnici su imali priliku da se fokusiraju na komunikativne aktivnosti ali i da daju odmah povratnu reakciju svojim učenicima po pitanju grešaka koje oni prave (Thomas et al., 2013: 21). Ovi autori navode jedan projekat u kojem se može prepoznati seme koje je kasnije posađeno prilikom razvoja tehnologije. Taj projekat je poznat pod imenom TICCIT i razvijen je na Univerzitetu u Teksasu. Ovaj projekat je napravljen sa ciljem da se engleski i matematika spoje sa računarom i televizijom. Student je mogao da izabere željeni video zapis na računaru, koji bi zatim poslao poruku operateru koji bi potom učitao taj materijal na odgovarajući medijum odakle bi on bio i pušten tako što bi se signal prebacio na televizor samog studenta (Davies, Otto & Rüschoff, 2013: 22). Nove tehnologije su počele da se u krugovima sistema obrazovanja posmatraju kao nešto što ima ogroman potencijal za rešavanje brojnih praktičnih problema u nastavi stranih jezika. Taj potencijal se naročito ogledao u dostupnosti autentičnih resursa tako da se pomoću njih učenici bili izlagani zadacima u kojima je potrebno razmišljanje a ne samo zadacima za vežbanje kao što je to ranije bio slučaj (ibid.: 26). Sa pojavom digitalnih uređaja, fokus je na: iskorišćavanju autentičnih materijala, aktivnostima koje su zasnovane na učeniku.

U svom radu Čik (Chik, 2013) stavlja akcenat na CALL, odnosno na učenje jezika pomoću računara. U prošlosti CALL je često obuhvatao pedagoške inovacije koje se zasnivaju na upotrebi tehnologije. Sredinom 2000-tih CALL je uglavnom definisan kao korišćenje kompjutera radi podrške učenju i podučavanju stranog jezika. Pored toga, Chik navodi da CALL predstavlja bilo koji proces u kojem korisnik koristi kompjuter i na taj način unapređuje svoje znanje stranog jezika. Korišćenje multimedijalnih sadržaja podrazumeva takvu organizaciju koja će dovesti do zadovoljstva i učenja u procesu usvajanja stranog jezika. Video igrice su svakako jedan od najčešće korišćenih multimedijalnih sadržaja u nastavi engleskog jezika, i tu su najzastupljenija tri domena: onlajn igranje igrice, upotreba teksta u samoj igrici i tekst koji ide uz igricu u vidu tutorijala, uputstava, itd... (Chik, 2013: 835-836).

3.2.1.1. Faze razvoja CALL-a

Prva faza CALL-a se bazirala na formiranju navika kod učenika i bila je dominantna u periodu od 1960-ih do 1970-ih godina prošlog veka. Ova faza je korsitila strukturalnu lingvistiku kao pristup u nastavi. Posle toga imamo i komunikativnu fazu kao etapu razvoja CALL-a. Ovde je akcenat na komunikativnoj upotrebi jezika. Zbog pretrpljenih kritika na račun ove dve faze, 1990-ih dolazi do nove faze u razvoju CALL-a, gde je glavni izvor stimulusa dolazio od računara. Ova faza primenjuje

kognitivni model u učenju stranog jezika koji ima za cilj da podstakne motivaciju kod samih učenika (Fotos & Browne, 2004: 4-6). Nakon ove faze u razvoju CALL-a dolazi do nastanka nove faze, a to je integrativni CALL (krajem 90-ih godina prošlog veka). Ova faza je veoma bitna za nastavu koja se bazira na tehnologiji jer je došlo do porasta broja računara čije su performanse sada daleko jače, brzine interneta, broja multimedijalnih sadržaja.

Postoji još jedna podela CALL-a kada su u pitanju razvojne etape. Tu podelu je osmislio Bax i on se tu fokusira na pristupe a ne na etape. To su sledeći pristupi: restriktivni CALL, otvoreni CALL i integrisani CALL. Međutim, ovakva podela nije prihvaćena na globalnom nivou, tako da se u literaturi svi pozivaju na podelu razvoja CALL-a koju su osmislili Warschaure i Healey. To su sledeće tri faze: bihevioristički CALL, komunikativni CALL i za nas svakako najznačajnija etapa integrativni CALL. Što se tiče biheviorističke faze, ona je osmišljena 1950-ih ali je implementirana tokom 1960-ih i 1970-ih godina prošlog veka. Računar je imao ulogu tutora. Druga etapa u razvoju CALL-a pripada komunikativnom pristupu koji se razvio 1970-ih i 1980-ih godina prošlog veka. Ovde je računaru bila dodeljena uloga sredstva koje pomaže u vežbanju jezičkih veština. Na kraju, integrativni CALL je najznačajniji jer su tu uvedene dve inovacije, multimedija i internet. Ove dve inovacije su postale značajne sredinom 90-ih godina prošlog veka i kao što vidimo i danas imaju najveći uticaj na moderni pristup u nastavi engleskog jezika koji se bazira na tehnologiji. Postoji još jedan bitan presek tri poslednje razvojne faze oblasti CALL-a i to kroz prizmu tehnologije, podučavanja, pogleda na jezik, upotrebe računara i cilja (Blake, 2008: 54; Davies, Otto & Rüschoff, 2013: 30).

Što se tiče prve faze, strukturalni CALL (1970-ih do 1980-ih godina), tu imamo sledeću situaciju. Tehnologija – korišćeni mainframe terminali; Podučavanje- gramatički prevod i audio-lingvalni pristup; pogled na jezik- strukturalni; Upotreba računara-vežbe ponavljanja (drilovanje); Cilj- preciznost (tačnost). Što se tiče druge faze, komunikativni CALL (1980-ih do 1990-ih), tu imamo sledeću situaciju- Tehnologija – korišćeni kućni računari; Podučavanje- komunikativni pristup; pogled na jezik- kognitivni; Upotreba računara- komunikativna vežbanja; Cilj- fluentnost. Što se tiče treće faze, integrativni CALL (21. vek), tu imamo sledeću situaciju- Tehnologija – multimedijalni sadržaji i internet; Podučavanje- pristup koji se bazira na sadržaju; pogled na jezik- socio-kognitivni; Upotreba računara- autentični diskurs (Blake, 2008: 54).

Kada je u pitanju analiza etapa u razvoju CALL-a, Evans (2009) primećuje kako je u strukturalnoj etapi akcenat bio stavljan na gramatiku kako bi učenici dobili na preciznosti izražavanja prilikom upotrebe stranog jezika dok sa druge strane imamo i etapu koja se naziva bihevioralni CALL gde je računar imao ulogu neke vrste tutora koji je davao vežbanja ponavljanja (drilovanje). Možemo reći da je u ovoj fazi računar isporučivao instrukcije učenicima. Tada je smatrano da je ponavljanje materijala kojima se učenici izlažu korisno i osnovnu u pogledu učenja stranog jezika. U ovoj fazi imamo i zanimljivo razmišljanje da su računari idealni za vežbanja koja se ponavljaju stalno jer ne može da im to dosadi pošto su mašine a ne ljudi (Evans, 2009: 19).

3.2.2. Značaj tehnologije u obrazovanju

Ono što je bitno istaći jeste činjenica da možemo reći da neka tehnologija adekvatna za nastavu onda kada ispunjava sledeće kriterijume: odgovara lokalnim uslovima, unapređuje živote onih koji je koriste, ima potrebne kako ljudske tako i fizičke resurse na raspolaganju (Gruba & Hinkelman, 2012: 9). Sledeći koncepti su bitni za uspešnu primenu integrisanog učenja stranog jezika: konfiguracija- znači da tehnologije i sadržaj mogu da se prilagode tako da odgovaraju učenicima, nastavnicima ali i institucijama; pristupnost; usklađenost- znači da su sadržaji usklađeni sa ciljevima nastavnog plana i programa kao i mogućnostima učenika. Kada je u pitanju integrisano učenje, bitno je naglasiti i pojam održivosti. On u sebi obuhvata koncept postizanja dugoročnih

rezultata, koji mogu biti ugroženi u slučaju da neka tehnologija postane zastarela, skupa ili da je za njeno implementiranje potrebno previše vremena (*ibid.:11*). Pored toga što upotreba tehnologije u nastavi stranih jezika ima dugu istoriju ipak umreženi računari su doprineli tome da ponekad dosadni proces nastave preraste u kreativniji i zanimljiviji proces koji će učenicima omogućiti da na lakši način ovladaju stranim jezikom (*ibid.:14*). Oni takođe navode pet procesa koji se tiču podučavanja i učenja a odnose se na tehnologiju: narativni, interaktivni, adaptivni, komunikativni i produktivni proces. Što se tiče narativnog procesa, tu naravno spadaju predavanja, objašnjavanja, ali ono što je zanimljivo jeste da se u ovaj proces mogu uvrstiti prezentacije, ali i filmovi nakon kojih se posle može voditi i diskusija unutar učionice (*ibid.:16*). Takođe, digitalni video klipovi kao i animacije predstavljaju bogat resurs odakle se mogu crpeti teme za narativni proces u toku nastave stranih jezika.

Adaptivni proces je veoma značajan zato što on podrazumeva upotrebu tehnologije koja je prethodno modifikovana kako bi takav vid nastave odgovarao potrebama učenika u pogledu njihovog nivoa znanja i interesovanja (Gruba & Hinkelman, 2012: 20). Veoma je bitno da onaj koji osmišljava edukativni program kada su u pitanju strani jezici ima u vidu da taj program treba posmatrati kao troslojnu strukturu, i to na mikro, mezo i makro planu (*ibid.:30*). Što se tiče mikro nivoa najbitnija aktivnost podrazumeva usklađivanje planirane aktivnosti koje će se obrađivati na času sa učenicima koji će biti učesnici nastavnog procesa. Znači, da je ključno osmisliti aktivnosti za učenje. Mezo nivo u sebi uključuje lokalne i institucionalne smernice kojih se kreatori nekog programa moraju pridržavati, i to sve u cilju stavljanja aktivnosti učenja u odgovarajući kontekst za same učenike. Na kraju, makro nivo obuhvata preporuke i standarde na višem, nacionalnom nivou koje se moraju ispoštovati. Veoma je značajno obezbediti takve uslove u procesu nastave stranih jezika da on ima bogat input. Odnosno, srž integrisanog učenja jeste zapravo multimodalni input koji se dobija iz raznovrsnih izvora (bilo onlajn ili iz učionice). Ključno je, kako to ističu Gruba i Hinkelman (Gruba & Hinkelman, 2012: 33-34) osmisliti zadatke koji u sebi obuhvataju izvore koji nisu previše jednostavni ali su pritom u nekoj meri autentični tako da se stižu uslovi za smislene interakcije koje će dovesti do smanjivanja nivoa frustracija koje su neminovno prisutne kod učenika. Postoje tri ciklusa koji se moraju implementirati u sistem nastave koja se bazira na tehnologiji, a to su: uvod (nastavnik uvodi učenike u zadatak koji se obrađuje na času); zadatak (ovde imamo procese adaptacije, komunikacije i produkcije); aktivnosti nakon obrađenog gradiva (ovde spadaju praktični zadaci ili analiza urađenog).

Možemo uporediti značaj koji tehnologija ima u obrazovanju danas sa uticajem koji je imao izum štamparske prese u 15 veku na celokupno obrazovanje budućih naraštaja. U tom svetlu, možemo reći da tehnologija ima sposobnost da kreira nove društvene kontekste koji oblikuju samo učenje stranih jezika. Pored toga, informaciona tehnologija je veoma značajna zbog svoje sposobnosti upotrebe ali i prilagođavanja različitim nastavnim sadržajima s obzirom na opšte poznatu činjenicu da ona predstavlja ključan faktor u generisanju ali i pristupu bogatstvu, moći i znanju našeg doba. Možemo sa sigurnošću reći da digitalni mediji imaju značajan uticaj na način na koji se predaje strani jezik ali i na način na koji se taj strani jezik uči (Davies, Otto & Rüschoff, 2013: 34; Warschauer, 2004: 16). Takođe, bitno je naglasiti i to da su digitalni alati za učenje postali sastavni elementi i realnog sveta u kojem živimo i nastavnih planova i programa za strane jezike.

U svojoj studiji, Bulova i Vasonova (Bull & Wasson, 2016) objašnjavaju značaj MALL koncepta učenja stranog jezika. Naime, naziv MALL je skraćenica za učenje stranog jezika pomoću mobilnih uređaja (engl. mobile assisted language learning). S obzirom na činjenicu da ogroman broj učenika provodi puno vremena koristeći svoje mobilne telefone, logično se nameće pitanje kako iskoristiti te uređaje u cilju olakšavanja učenja stranog jezika. Kao što to ističu ove autorke, sada se stvara mogućnost da se nastava iz učionice dalje prenese i u kućni ambijent (Bull & Wasson, 2016: 150). Takođe, one stavljaju u prvi plan tzv. učničke modele koji sadrže attribute koji su relevantni za svakog individualnog učenika kada je u pitanju učenje stranog jezika. Najčešće

se modeluju veštine, kompetencije ili znanje, mada se isto tako mogu modelovati i stilovi učenja, motivacija. Sadržaj učeničkog modela se aktivira u onom trenutku kada se ostvari interakcija pojedinca sa sistemom podučavanja, i to kada se rešava neki zadatak, kada se odgovara na pitanja, itd. Zatim, Bulova i Vasonova (Bull & Wasson, 2016) naglašavaju kako sistem podučavanja koristi taj učenički model kako bi se kreirali materijali za nastavu koji ispunjavaju zahteve samih učenika. Na taj način učenički model se konstantno ažurira, odnosno kako učenik uči tako se i njegov učenički model menja (Bull & Wasson, 2016: 150).

3.2.3. CALL zadaci

Čepelova (Chapelle, 2001) navodi pet najznačajnijih kriterijuma kada je u pitanju izbor adekvatnih CALL zadataka: potencijal za učenje stranog jezika; sposobnost (pripremljenost) učenika za obavljanje zadataka; fokus na značenje jezika; autentičnost; pozitivni uticaj na sve one koji učestvuju u procesu nastave; praktičnost (Chapelle, 2001: 55). Veoma je bitno da nastavnik obezbedi takve zadatke koji će dati učenicima priliku da koriste raznovrsne ciljane situacije koje odgovaraju njihovom nivou znanja. Što se tiče kriterijuma autentičnosti, ovde se prevashodno stavlja akcenat na stepen povezanosti koji postoji između datih zadataka i zadataka sa kojima će se učenik sigurno susretati i to u oblasti za koju se trenutno školuje. CALL ostvaruje pozitivan uticaj na učenike onda kada oni imaju želju i volju da uče strani jezik i izvan ambijenta učionice. Praktičnost CALL zadataka se odnosi na takvu njihovu primenu kada nema fizičkih, hardverskih ili softverskih ograničenja za njihovu primenu u procesu nastave stranog jezika. Kada je u pitanju usvajanje vokabulara putem korišćenja CALL materijala, Chapelle primećuje da postoje određeni uslovi koji moraju biti prisutni u multimedijalnom okruženju kako bi došlo do leksičkih benefita. Naime, potrebno je obezbediti učenicima takve uslove u kojima će se reči pojavljivati često i biće prikazane u specifičnim kontekstima gde su tekst i slike u tesnoj sprezi sa animacijama koje se nalaze u multimedijalnim sadržajima (*ibid.*:70). Ovde je veoma važno izabrati takav skup reči koje su bitne za praćenje priče koju učenici gledaju. U ovakvoj tvrdnji leži i naš izbor ciljnih reči koje su korišćene u istraživanju, a to su one stručne reči koje su tesno povezane sa strukom za koju se učenici školuju i koje se istovremeno pojavljuju u različitim kontekstima.

Kako bi rezultati korišćenje CALL zadataka u sferi vokabulara bili što ubedljiviji i pouzdaniji, veoma je značajno uraditi testiranje učenika pre početka primene određene metode kako bi nastavnici bili sigurni da učenici ne znaju ciljane reči ili forme koje će biti u fokusu procesa nastave. Takođe, kao što to ističe Čepelova (Chapelle, 2001), veoma je značajno imati kontrolnu grupu koja ne koristi CALL zadatke u nastavi i eksperimentalnu grupu koja koristi takve zadatke u nastavi. Ako na kraju, grupa koja je imala pomoć CALL-a postigne značajno bolje rezultate po pitanju usvajanja vokabulara onda su rezultati validni (Chapelle, 2001: 74). Naravno, bitni su i kontrolni (naknadni) testovi nakon sprovednog istraživanja gde učenici pokazuju koliko su usvojili gradivo koje je obrađivano na času.

Blejk (Blake, 2008) zapaža da kao što postoji ogroman izbor literature među štampanim udžbenicima kada su u pitanju strani jezici, takva je i situacija na internetu. Stoga, nastavnici imaju odgovornost koja se odnosi na adekvatan izbor CALL materijala koji će najbolje odgovarati njihovim učenicima u procesu nastave. Takođe, ovaj autor naglašava da je CALL materijale moguće podeliti na osnovu kriterijuma da li izabrane aktivnosti i zadaci imaju pozitivan ili negativan potencijal da stimulišu učenike kako bi učestvovali u procesu usvajanja stranog jezika.

3.2.4. CALL i nastava stranih jezika

Veštine učenika kada je u pitanju ovladavanje stranim jezikom moguće je u velikoj meri unaprediti upotrebom resursa sa interneta koji su danas nepresušni ali i neprocenjivi resurs za nastavnike engleskog jezika. CALL doprinosi razvoju lingvističkih i komunikativnih kompetencija kod učenika stranog jezika. Takođe, CALL doprinosi povećanju samostalnosti, motivacije, zadovoljstva i samopouzdanja kod učenika (Fotos & Browne, 2004: 9). Kao što to ističu ovi autori, CALL je danas postao sastavni deo ambijenta gde se odvija proces učenja stranog jezika i u budućnosti će njegov značaj u nastavi biti sve veći sa razvojem novih tehnologija (*ibid.*: 11).

Obično se smatra da CALL obuhvata upotrebu softvera i CD-ROM-a u nastavi engleskog jezika. Međutim, nastavnici u današnje vreme imaju na raspolaganju neiscrpan izvor resursa na internetu koje mogu da koriste u nastavi kako bi unapredili jezičke veštine svojih učenika. Na taj način internet polako transformiše CALL u WELL (web-enhanced language learning). Pored ogromnih resursa na internetu koji se mogu koristiti u nastavi, sam internet ipak nema strukturu i sadrži takođe i veliki broj nebitnog i beskorisnog materijala. Stoga, pred nastavnicima je uvek izazov da ukoliko žele da koriste veb u nastavi, moraju da ga na pravi način prilagode kako zahtevima nastavnog plana i programa tako i potrebama i sposobnostima svojih učenika. Sa pedagoške tačke gledišta, veb sadrži beskonačan broj resursa kada su u pitanju autentični materijali koji se koriste u realnom životu, tako da takav materijal postaje motivišući faktor za učenike. Pored toga, takvi materijali su zabavni i jednostavni za korišćenje jer veb integriše više komponenti (boje, slike, zvuk, animacije, video klipove). Međutim, i pored brojnih prednosti koje nudi veb, mnogi nastavnici su i dalje skeptični po pitanju njegove upotrebe u nastavi stranih jezika, i to iz nekoliko razloga: veb nema strukturu; veb sadrži ogromnu količinu informacija koje su nebitne i beskorisne; nastavnici moraju da pripreme sve što se tiče nastave jer nema gotovih rešenja. Veb se upoređuje sa okeanom u kojem se učenici mogu lako izgubiti ukoliko nemaju dobru navigaciju od strane nastavnika. Postoje i određene opasnosti koje se odnose na pretraživanja sadržaja na internetu tako da je učenicima potrebno dati odgovarajuće smernice ali i kod njih razviti veštine razmišljanja kako se ne bi zaglavili ili izgubili u nepreglednom okeanu informacija koje im se danas nude. CALL koji u sebi ima i multimedijalnu komponentu je toliko moćna latka u nastavi stranih jezika jer pomoću nje je moguće kreirati situacije za učenje koje su autentične, i to se postiže pomoću slika i audio i video inputa. Ovakva vrsta inputa prikazuje učenicima situacije iz realnog života kao što to nudi i TV, ali je bitna razlika u tome što multimedijalni sadržaji obezbeđuju veći nivo interakcije. Takođe, potrebno je još empirijskih studija koje ispituju koliko su materijali koje učenici koriste u nastavi stranih jezika zapravo autentični. Učenje putem video materijala ima nekoliko značajnih prednosti u odnosu na klasičan tip nastave: prioritet se daje slušanju u odnosu na pričanje; upotreba ciljnog jezika; implicitna a ne eksplicitna gramatika; kreiranje ambijenta za učenike u kojem oni osećaju nizak nivo uznemirenosti (Beatty, 2010: 24, 27; Taylor & Gitsaki, 2004: 131-134).

Veoma je značajno imati u vidu i objašnjenje koje nam nudi Betty (Beatty, 2010), a koje se odnosi na dva tipa CALL-a. Prvi tip CALL-a se posmatra kao dodatni materijal za učenje dok se drugi tip posmatra kao autonoman proces (kao neka vrsta virtuelnog nastavnika). Najbitnije je da se uloga koju ima CALL shvati na način da on pomaže u procesu usvajanja jezika tako što obezbeđuje uslove koji olakšavaju učenje određenih aspekata stranog jezika (Beatty, 2010: 146). Ovakvo zapažanje koje iznosi Beatty u korelaciji je sa našim istraživanjem jer njegovu okosnicu zapravo sačinjava CALL u vidu dodatnog materijala kojem su boli izloženi učenici eksperimentalne grupe.

Beti (Beatty, 2010) stavlja u prvi plan jednu veliku prednost koju učenicima nude računari, a to je da oni pružaju učenicima veću autonomiju za razliku od nastavnika zato što su im računari dostupni i izvan prostora i vremena kojima je ograničen ambijent učionice. Učenici sada imaju mogućnost da iskoriste pogodnosti koje im nudi CALL, a to je da na bilo kom mestu i u bilo koje vreme mogu da iskoriste računar za nadogradnju svoga znanja kada je u pitanju strani jezik (Beatty, 2010: 153). Potrebno je imati u vidu da je za CALL veoma bitno da se odrede ciljevi kao i prioritetai zato što nastava koja se bazira na računarima i multimedijalnim sadržajima nosi u sebi novi pedagoški problem, a to je previše materijala. Stoga je veoma bitno da se materijal ograniči i kontroliše od strane nastavnika kako bi nove tehnologije dale pun doprinos unapređivanju procesa usvajanja stranog jezika. Najveći izazov sa kojim se suočava CALL jeste pronalaženje načina kako da se napravi što bolja veza između pedagogije i tehnologije kako bi se stalno unapređivao proces nastave i usvajanja stranog jezika.

3.2.4.1. Ograničenja u vezi sa CALL istraživanjima

U današnje vreme, što se tiče oblasti CALL-a, potrebno je da istraživanja budu usmerena na dva pitanja: 1) kako na najbolji način iskoristiti računare u nastavi stranih jezika? 2) za koje potrebe treba koristiti računare u nastavi? Najveći nedostatak CALL studija jeste svakako nedostatak empirijskog istraživanja (Beatty, 2010: 16).

Kao što navodi Beti (Beatty, 2010):

CALL se može danas posmatrati kao pravac koji je potpuno komplementaran skoro svakoj aktivnosti podučavanja ali i učenja stranog jezika. Veoma je bitno da ovo shvate nastavnici prilikom procenjivanja benefita koje im donosi CALL kako bi svojim učenicima mogli da daju veštine i sadržaj koji su im potrebni da bi bili uspešni u procesu učenja stranog jezika¹⁷ (Beatty, 2010: 17).

Što se tiče istraživanja u oblasti CALL-a, Beti (Beatty, 2010) primećuje kako je potrebno je da se istraži sposobnost multimedijalnih sadržaja da povećaju razumljivi input kao i da obezbede mogućnosti da dođe do ostvarivanja razumljivog inputa jer se na taj način pospešuje usvajanje ciljnog jezika (*ibid.*:143). Najznačajnija ograničenja nekog CALL istraživanja mogu se predstaviti na sledeći način. Kao prvo, često se dešava da u istraživanju učestvuje mali broj ispitanika. Zatim, učenici provode malo vremena u zadacima koji su povezani sa tehnologijom, i to u puno slučajeva samo tokom jednog časa. Takođe, učenici su uglavnom početnici u korišćenju tehnologija u cilju usvajanja stranog jezika. Naravno, oni su i početnici kada je u pitanju zadatak koji im se daje, jer su navikli na papir i olovku tako da im je potpuno nov pristup sa multimedijalnim sadržajima u odnosu na tradicionalnu nastavu. Na kraju, stiče se utisak da učenici nemaju adekvatno rukovođenje i usmeravanje od strane nastavnika tokom takvog časa (*ibid.*: 211).

¹⁷ CALL is now seen to be completely complementary to almost all classroom language teaching and learning activities. It is important that teachers understand this as they assess the benefits of CALL activities in relation to giving students the skills and content they need to succeed as language learners.

3.3. YouTube i video materijali u nastavi

U svom radu, Jalaludin (Jalaluddin, 2016) se bavi značajem upotrebe YouTube-a u nastavi engleskog jezika. On ističe kako je nemoguće ignorisati YouTube u učionici gde se odvija nastava engleskog jezika. Tehnološki napredak nudi brojne nove opcije nastavnicima koje oni mogu primeniti u svojoj nastavi. Na taj način i sam proces učenja i podučavanja postaje smisleniji i zanimljiviji kako nastavnicima tako i učenicima (Jalaluddin, 2016: 1). YouTube se smatra jednom od najkorisnijih onlajn alatki za postizanje uspeha u nastavi engleskog jezika. On se može koristiti za razvijanje različitih veština kada je u pitanju jezik, kao što su slušanje, vokabular, konverzacija, izgovor itd. YouTube je nastao početkom 2005. godine i na tom veb sajtu su dostupni različiti video sadržaji poput kratkih video klipova, dokumentarnih, obrazovnih video sadržaja, itd... Ono što je bitno jeste da YouTube pored zabavnih sadržaja poseduje i neiscrpan izvor edukativnih sadržaja koji se mogu koristiti u nastavi engleskog jezika. Takođe, moguće je čuti i različite dijalekte engleskog jezika što je od velike pomoći učenicima kada se nađu u govornom području gde je zastupljen engleski jezik.

3.3.1. Prednosti i nedostaci YouTube-a u nastavi

Jalaludin (Jalaluddin, 2016) ističe da je: „YouTube alatka koja olakšava učenje i podučavanje stranog jezika, povećava samopouzdanje kod učenika, omogućava i pristup autentičnim materijalima i na taj način se povećava vreme koje učenici aktivno provode u procesu nastave”¹⁸ (Jalaluddin, 2016: 1). Takođe, kao što to naglašava Jalaludin, nastavnici mogu da iskoriste YouTube kao alatku kako bi promovisali autonomiju učenika u procesu usvajanja stranog jezika. Veoma je značajno istaći da današnji učenici više vremena provode gledajući audio-vizuelne sadržaje nego što je to slučaj sa štampanim materijalima jer je video u poslednjih petnaestak godina postao izuzetno moćan medijum. Prilikom gledanja video sadržaja istovremeno se aktiviraju dva čula – čulo sluha i čulo vida i na taj način se povećava kod učenika interesovanje za učenjem novog vokabulara (*ibid.*: 2). Pored toga, video sadržaji se smatraju autentičnim materijalom koji je zanimljiv učenicima što dovodi do njihove veće motivacije za nastavne sadržaje kada je u pitanju učenje engleskog jezika. U svom radu, Jalaludin dalje navodi listu najbitnijih prednosti i nedostataka kada je u pitanju korišćenje YouTube-a u nastavi (*ibid.*: 2):

Prednosti:

- YouTube pruža učenicima autentične sadržaje na engleskom jeziku.
- YouTube se može koristiti unutar i izvan okvira učionice.
- Učenici uživaju u video sadržajima i imaju veći stepen motivacije u procesu nastave.

Nedostaci:

- Učenici mogu da imaju poteškoća u razumevanju engleskog jezika koji se koristi u video sadržajima.
- Neki video klipovi mogu biti neprikladnog sadržaja.
- Video klipovi mogu da skrenu pažnju učenika sa teme koja se obrađuje.
- Može doći do problema po pitanju autorskih prava.

¹⁸ YouTube is a tool that facilitates language learning and teaching, boosts confidence, provides authentic materials and also increases the participation of the students.

3.3.2. Video materijali u nastavi

Jedan od načina kako se može olakšati opterećenje učenika ali i pomoći nastavnicima u nastavi koja se zasniva na upotrebi računara, jesu video sadržaji. Video sadržaji mogu biti različiti: kratki ili duži TV programi, dokumentarci, filmovi, kao i prilagođeni edukativni video materijali. Upravo ova široka lepeza video sadržaja njih i čini toliko moćnom alatkom u nastavi jezika jer u mnogome unapređuju sam kvalitet nastave (Demirdirek, Özgirin & Salataci, 2010: 203).

3.3.2.1. Didaktička vrednost video materijala u nastavi

Upotreba video materijala na času doprinosi motivaciji učenika jer u njihovom gledanju uživaju učenici i dolaze u kontakt sa brojnim dodatnim informacijama koje su njima zanimljive i na taj način se razbija monotonija klasične nastave. Ono što je takođe bitno, jeste činjenica da prilagođeni video sadržaji za nastavu dovode do poboljšanja znanja samih učenika u vezi sa nekom temom a i po pitanju njihovog nivoa engleskog jezika. Radi ostvarivanja komunikativne kompetencije na stranom jeziku dokumentarni video materijali imaju veliku ulogu jer su u njima zastupljeni izvorni govornici određenog jezika, a takođe se koristi i prirodni jezik kao i realistične situacije. Video materijali u sebi sadrže autentičnu notu koja je razumljiva, relevantna i interesantna učenicima. Međutim, ima i drugačijih mišljenja koja smatraju da su ovakvi materijali predugački za nastavni čas, da govornici pričaju brzo i da je jezik koji se koristi više kolokvijalan. Većina edukativnih video materijala je oblikovana po uzoru na didaktičku tradiciju. Takođe, razvoj interaktivne tehnologije je stvorio uslove u kojima može da se ostvari svih devet događaja do kojih dolazi u toku učenja. To su sledeći događaji: Privlačenje pažnje učenika, informisanje učenika o ciljevima; poboljšanje sećanja kada je u pitanju prethodno znanje, prezentovanje materijala, vođenje učenika i davanje odgovora, povratna reakcija, procena upotrebe jezika i unapređivanje procesa pamćenja reči i njihovog transfera (Demirdirek, Özgirin & Salataci, 2010: 204; Hart, 1992: 1, 5).

Što se tiče studije koju su sprovedeli Demirdirek, Özgirin i Salataci (2010), čak 80.6% učenika smatra da je gledanje dokumentarnih filmova korisno, a 75% učenika smatra da ovakvi filmovi doprinose kvalitetu sadržaja kursa kao i nivoa samog jezika. Ova studija se pokazala i te kako svrsishodnom jer je 25 od 41 učenika istaklo značaj prilagođenih dokumentarnih materijala i njihovou ulogu prilikom razumevanja i obogaćivanja tema koje su predviđene kursom. Učenici su takođe naglasili da gledanje ovakvih video materijala dovodi do poboljšanja jezičkih veština kao i do boljeg usvajanja reči u vezi određene oblasti. Demirdirek, Özgirin i Salataci su primetili da se na video materijale gledalo kao na neprocenjiv izvor motivacije učenika a ne kao primarno sredstvo za unpređivanje gramatičkih i leksičkih veština. Njihovo istraživanje je svakako pokazalo da prilagođeni video sadržaji moraju biti sastavan deo procesa nastave engleskog jezika jer u velikoj meri doprinose povećanju motivacije kao i unapređenju samih jezičkih veština. Ipak, video materijali moraju da se biraju oprezno i njihova dužina trajanja mora biti adekvatna a ne preduga kako bi se držala pažnja učenika (Demirdirek, Özgirin & Salataci, 2010: 205-207).

Po Demirdireku, Özgirinu i Salataciju (Demirdirek, Özgirin & Salataci, 2010: 209), najbitnija pitanja koja se moraju uzeti u razmatranje prilikom izbora video sadržaja koji će biti korišćeni u nastavi su sledeća:

1. U kolikoj meri se video materijali poklapaju sa nastavnim planom?
2. U kolikoj meri je jezik prikladan za ciljnu grupu učenika?
3. Kolika je dužina video materijala?
4. Koja je svrha korišćenja video materijala u pogledu unapređivanja jezičkih veština?

5. Koje aktivnosti u pogledu razumevanja sadržaja se mogu uraditi pre i posle gledanja video materijala?

Film se posmatra kao ključni komunikacioni medij koji može biti nepresušan izvor materijala za pripremu nastave engleskog jezika. Takođe, na film se gleda kao na aktivno iskustvo a ne samo nešto što se može iskoristiti za popunu preostalog vremena na času (Morley & Lawrence, 1971: 118). Filmski program, kao što to ističu ovi autori, ima dve osnovne namene, a to su lingvistička namena i informaciona namena. Što se tiče lingvističke namene, filmski program ima zadatak da učenicima pruži priliku da vežbaju realan jezik kroz slušanje, konverzaciju, čitanje i pisanje. Posebna pažnja se ipak posvećuje usvajanju vokabulara (i aktivno i pasivno). Prilikom odabira filma, moramo se rukovoditi sledećim kriterijumima: relevantnost, kontinuitet, kvalitet, razumljivost, organizacija i izbor vokabulara u pogledu broja reči i nivoa (Morley & Lawrence, 1971: 119-122). Filmovi predstavljaju jednu izuzetno efikasnu metodu čijom primenom u nastavi pasivni vokabular učenika se može drastično povećati (*ibid.*: 125.).

3.3.2.2. Podučavanje vokabulara i video sadržaji

Kako će video materijal biti iskorišćen kao alatka u nastavi u mnogome zavisi i od same kreativnosti nastavnika od kojeg se očekuje da na adekvatan način i u pravo vreme izvrši integraciju video materijala zajedno sa odgovarajućim ciljevima nastave. Upotreba video materijala kao izvora ciljnog jezika i njegove kulture jeste zapravo veoma efikasna alatka koja se koristi u procesu nastave engleskog jezika. Bal-Gezegin (2014) navodi nekoliko razloga zbog čega su video materijali veoma popularni u nastavi stranih jezika: a) oni predstavljaju kontekst i diskurs; b) predstavljaju paralingvističke karakteristike; c) predstavljaju izuzetnu alatku koja ima sposobnost da motiviše same učenike; d) ovakvi sadržaji su autentični. Upravo smo svedoci da u poslednjih 20-tak godina nastavnici stranih jezika ulažu velike napore kako bi njihova nastava bila što približnija situacijama koje se susreću u realnom životu. Upravo zbog ovog razloga video sadržaji se nameću kao rešenje ovog problema a posebno je ovo slučaj u onim situacijama kada učenici imaju dosta limitiran pristup autentičnim materijalima kao i samoj upotrebi ciljnog jezika (Bal-Gezegin, 2014: 450-451).

Iako je u literaturi utvrđena veza između nastave stranih jezika i video materijala ipak postoji izuzetno mali broj studija koje se fokusiraju na odnos podučavanja vokabulara i korišćenja video sadržaja. Upravo studija koju u svom članku opisuje Bal-Gezegin (2014) nastoji da dođe do odgovora koji je način prezentovanja sadržaja u nastavi stranih jezika efikasniji: video sadržaji naspram audio materijala. Takođe on nastoji da pronađe i odgovore na pitanja koja se tiču načina na koji učenici najbolje uče vokabular (video naspram audio sadržaja). U ovoj studiji učestvovalo je 50 učenika koji su podeljeni u dve grupe- grupa A i grupa B. Što se tiče grupe A učenici su radili zadatke nakon što su odgledali video materijal koji je vezan za određenu situaciju. Sa druge strane, učenici iz grupe B su imali mogućnost samo da slušaju razgovor koji je vezan za određenu situaciju. Trajanje video i audio materijala je bilo oko tri minuta. Ova studija je obuhvatala obradu šest različitih praktičnih situacija. Rađeni su preliminarni testovi, testovi nakon svakog časa kao i odloženi (kontrolni) testovi i to nakon dva meseca bez ikakve najave učenicima. Kako bi se dobila što detaljnija analiza stavova učenika po pitanju korišćenja video i audio materijala u nastavi, razgovori su obavljani sa petoricom učenika iz svake grupe (*ibid.*: 452). Što se tiče grupe A, ovo su najbitniji komentari učenika po pitanju korišćenja video sadržaja u nastavi engleskog jezika: *Video materijali su odlični jer razbijaju monotoniju časova jer su neki delovi udžbenika zaista dosadni; Jedva sam čekao narednu nedelju kako bi odgledali novi video materijal; Video materijali mi pomažu da bolje učim jer kad vidim ljude u realnim situacijama kako vode konverzaciju ja tada*

učim te fraze bolje; Voleli bi da koristimo video materijale kao alatku za učenje i na ostalim predmetima.

Ovo su komentari učenika iz grupe B koji su u nastavi koristili samo audio materijal: *Veoma je teško razumeti konverzaciju kada se ne vidi tekst; Dok slušam, pokušavam u svojoj glavi da vizualizujem situaciju u kojoj se nalaze govornici ali tada gubim fokus i pažnju; razgovor koji se sluša je zaista brz tako da ga je teško razumeti.* Zaključak ove studije jeste da se niko iz grupe A nije žalio da je imao poteškoća u razumevanju razgovora dok su svi učenici iz grupe B izjavili da im je bilo teško da razumeju konverzacije jer su govornici imali čudan akcenat i pričali su veoma brzo. Jedan učenik iz grupe A je izneo jedno zanimljivo zapažanje: *Kada sam kući mogu da zamislim video sadržaj koji smo gledali na času kao i govornike tako da odjednom počinjem da se sećam fraza koje u oni koristili u tim razgovorima.* Rezultati ove studije su nedvosmisleno pokazali da korišćenje video materijala na času može u velikoj meri da poboljša učenje specifičnih fraza na engleskom jeziku i da su učenici u ovakvim uslovima daleko motivisaniji za rad. Takođe, rezultati dobijeni na osnovu ove studije ukazuju na jedno bitno zapažanje, a to je da upotreba tehnologije u kombinaciji sa odgovarajućim nastavnim materijalima može biti i te kako korisna alatka kako za nastavnika tako i za učenike u procesu nastave stranih jezika (Bal-Gezegin, 2014: 455-456).

Veliki vremenski period je posvećen izučavanju nastavnog potencijala dinamičkih vizualizacija (video materijali, filmovi i animacije). Dokazano je da ovakvi dinamički sadržaji imaju velike prednosti za učenje i da su veoma zanimljivi za učenike u odnosu na statičke slike (Castro-Alonso, Ayres & Paas, 2016: 234). Washang (2014) u svojoj studiji koristi video materijale kada je u pitanju usvajanje vokabulara EJS i nastoji da izmeri efekte koji ti video materijali imaju na pamćenje stručnog vokabulara kod samih učenika. Četrdeset šest učenika je podeljeno u dve grupe. Obe grupe su obrađivale tekstove koji se bave upravljanjem luke sa posebnim osvrtom na stručni vokabular. Prva grupa je radila samo tekstove i vežbanja, dok je druga grupa pored tih istih tekstova i vežbanja imala mogućnost da odgleda odabrane video materijale koji su vezani za tematiku koja se obrađuje na času i čija je dužina trajanja otprilike 10 minuta. Ova studija je trajala 16 nedelja i urađena su samo dva testa kojima se proverava znanje vokabulara koji je obrađivan na časovima. Prvi test je rađen nakon 16 nedelje, a drugi test 3 meseca nakon tog prvog testa. Rezultati dobijeni nakon ove studije pokazali su da je druga grupa koja je koristila u nastavi video materijale značajno nadmašila učenike iz prve grupe na oba testa (Washang, 2014: 89).

Suvorov (2011) je sproveo jedno izuzetno značajno istraživanje sa stanovišta uloge video sadržaja i slika u slušanju sadržaja na stranom jeziku. Naime, u toj studiji su učestvovala tri grupe ispitanika. Jedna grupa je slušala uz pomoć slika, druga grupa je slušala uz pomoć video sadržaja, dok treća grupa nije uopšte imala podršku vizuelnih pomagala. Kako to objašnjava Suvorov, vizuelne informacije donose brojne prednosti, kao što su sledeće: govor tela i izrazi lica daju slušaocu dodatne informacije; vizuelni elementi mogu da aktiviraju znanje koje poseduju slušaoci; vizuelni input ima u sebi tu sposobnost da otkrije ulogu koju ima govornik ali i sam kontekst; gledanje i istovremeno slušanje video materijala dovodi do interakcije slušaoca i te autentične situacije u kojoj je smeštena radnja video zapisa tako da se povećava kod učenika nivo razumevanja tog materijala (Suvorov, 2011: 2).

Postoje dva glavna tipa vizuelnih sadržaja kada je u pitanju strani jezik, a to su: vizuelni kontekst i vizuelni sadržaj. Što se tiče vizuelnog sadržaja, on opisuje bitan sadržaj verbalne interakcije. On se može podeliti u nekoliko kategorija: vizuelni sadržaj koji je replika audio stimulusa; vizuelni sadržaj koji organizuje informacije unutar audio stimulusa; vizuelni sadržaj koji ilustruje audio stimulus (Suvorov, 2011: 3). Isti autor uzima u obzir razliku koja postoji na relaciji sadržaj-kontekst tako da razlikuje pet različitih tipova inputa. To su: samo audio zapis, kontekst sa slikama, kontekst sa video zapisom, slike sadržaja i video sa sadržajem. Veoma je zanimljiv podatak koji ovaj autor iznosi, a to je da čak 92% učenika više voli da sluša video sadržaje u odnosu na samo slušanje bez video zapisa. Rezultati istraživanja koje je dobio Suvorov bili su

pomalo iznendjujući zato što su u odnosu na grupu koja je imala podršku video sadržaja bolje rezultate na testu postigle grupa koje su samo slušale materijal i imale podršku slika. Suvorov objašnjava zašto je grupa koja je samo slušala materijal na stranom jeziku postigla bolje rezultate u odnosu na ostale dve grupe. On ističe da razlog za to leži u činjenici da učenici iz te grupe nisu bili ometani vizuelnim materijalom. On predlaže upotrebu neke vrste medijske inkluzije (korišćenje grafike, videa i audio materijala u sklopu testa slušanja). Ovakav vid multimedijalnog sadržaja mogao bi naročito da se koristi u određenim kontekstima koji su problematični i gde je neophodna pomoć vizualizacije kako bi se materijal dobro razumeo (*ibid.*: 6-7).

3.3.3. Video klipovi i teorija o dualnom kodiranju

Domen nastave stranih jezika značajno je obogaćen nastankom YouTube-a kao i ostalih internet resursa gde je moguće pronaći ogroman broj kvalitetnih video materijala koji se mogu koristiti u procesu nastave stranih jezika kako bi se usavršile sve jezičke veštine koje su od primarnog značaja za učenike kao što su pisanje, čitanje, slušanje. Već više od dve decenije svedoci smo velike ekspanzije multimedijalnih sadržaja u procesu nastave stranih jezika jer upravo takvi sadržaji su u stanju da kreiraju raznovrsne modalitete inputa kroz kombinovanje video, audio i tekstualnih sadržaja koji odgovaraju i različitim stilovima učenja. Primera radi, kada učenik gleda video zapis sa titlom na stranom jeziku, on pristupa istovremeno dvostrukom vizuelnom inputu (slike i tekstovi) kao i audio inputu (zvuk), tako da on ima širok pristup ciljnom jeziku. Bird i Williams (2002) su u svom istraživanju došli do zaključka da učenici najbolje uče nove reči ako su one predstavljene zajedno sa zvučnim zapisom. Slično njihovoj studiji, Vinkova, Gasova i Sidorenkova (Winke, Gass & Sydorenko, 2010) su utvrdile da video i audio zapis poboljšavaju razumevanje učenika kada je u pitanju slušanje materijala na stranom jeziku, a pritom audio-vizuelni sadržaji olakšavaju prepoznavanje i pamćenje novog vokabulara. Naime, istraživanja su pokazala da video klipovi koji traju duže od 20 minuta opterećuju inače limitiranu radnu memoriju, tako da se većina učenika ne može koncentrisati na video zapise koji su duži od 20 minuta.

Sa druge strane, Majer (Mayer, 2002) ističe kako vizuelno-slikovni kanal može biti preopterećen kada učenici moraju da koriste svoje vizuelne kognitivne resurse kako za čitanje titla tako i za gledanje videa. Na osnovu ove tvrdnje može se izvesti zaključak da u situacijama kada su reči predstavljene samo verbalno one se obrađuju putem auditivno-verbalnog kanala što dovodi do oslobađanja vizuelno-zvučnog kanala tako da se učenici mogu fokusirati i na obradu slike. Možemo reći da je glavna hipoteza teorije dualnog kodiranja ispravno postavljena jer je očigledno da učenici uče na daleko dubljem nivou putem oba kanala i vizuelnog i auditivnog.

S obzirom na činjenicu da izvorni govornici engleskog jezika pričaju izuzetno brzo usled čega učenici nisu u stanju da razumeju njihov govor i samim tim da prate datu priču, Mustikanti (Mustikanthi, 2014) predlaže jedan alternativni način za podučavanje slušanja pomoću gledanja video materijala. Učenicima je na taj način lakše da razumeju sadržaj prikazanog videa. Mustikanthi je sproveo istraživanjem koristeći u nastavi video materijale na engleskom jeziku sa dve grupe. Eksperimentalna grupa je gledala video materijal zajedno sa tekstom dok je kontrolna grupa gledala taj isti video zapis ali bez prikaza teksta. Ovaj autor je došao do zaključka kako titlovi na engleskom jeziku u velikoj meri pomažu u razumevanju sadržaja na engleskom jeziku.

Sa druge strane, postoje i neka druga istraživanja koja nastoje da dovedu u sumnju upotrebu titlova jer ih njihovi autori smatraju nedovoljno efikasnim zbog kognitivnog opterećenja (Mayer & Moreno, 1998) što može dovesti i do tzv. efekta podeljene pažnje. Ovakvo stanovište zagovara i Pujola (2002) koji je došao do zaključka da su se njegovi ispitanici i pored određenog napretka po pitanju veštine slušanja ipak više oslanjali na čitanje titlova umesto na slušanje. Jedna od izuzetnih prednosti multimedijalnih sadržaja jeste njihov dinamičan audio-vizuelni karakter. Brojna istraživanja pokazuju da dolazi do boljeg učenja ako je sadržaj na stranom jeziku predstavljen putem auditivno-verbalnog i vizuelno-slikovnog medijuma. Od izuzetnog značaja je i teorija

dualnog kodiranja koju je prvo razvio Paivio. Paivio je još 1971. godine oformio teoriju o dualnom kodiranju koja povezuje sliku (mentalne slike ili slike) sa jezikom (usmeni ili pisani). Ova teorija nastoji da objasni kako obrada ovakvog oblika informacija olakšava razumevanje. Na taj način titlovi obezbeđuju čitalački input koji poboljšava slikovni i zvučni input koji dobijamo koristeći moderne tehnologije. Istraživanja u oblasti titlova kao alatke koja se koristi u unapređivanju nastave stranih jezika počela su da se objavljuju od ranih osamdesetih godina prošlog veka. U skladu sa ovom teorijom, Majer (Mayer, 2001) primećuje da spoznaja novih sadržaja obuhvata veze između verbalnih i neverbalnih sistema pa shodno tome izvodi zaključak da vizuelne i verbalne informacije nisu u sukobu (nema interferencije). Prednost dualnog kodiranja u svojoj studiji dokazali su Majer i Anderson (Mayer & Anderson, 1992). Oni su sprovedli istraživanje sa studentima mašinstva. Jedna grupa je gledala animaciju sa objašnjenjem kako funkcionišu kočnice na automobilu, dok je druga grupa imala pristup objašnjenju iste teme ali samo uz pomoć verbalnog objašnjenja, bez animacije. Rezultati su pokazali da je grupa koja je imala podršku animacije daleko bila uspešnija u zadacima u kojima je bilo potrebno rešiti određeni problem. To znači, da se proces učenja odvija na daleko dubljem nivou kada su učenici istovremeno izloženi audio i vizuelnom sadržaju. Zagovornici hipoteze dualnog kodiranja ističu da na taj način dolazi i do smanjenja kognitivnog opterećenja kako u vizuelno-slikovnom tako i u auditivno-verbalnom kanalu.

Pored toga, postoji i nastavak teorije o multimedijalnom učenju koja je poznata pod imenom kognitivno-afektivna teorija učenja pomoću multimedijalnih sadržaja (CATLM). Zagovornici ove teorije smatraju da postoje zasebni kanali za obradu informacija a takođe i limitiran prostor u sklopu radne memorije kao i smisljena obrada informacija i dugoročno pamćenje koje je dinamičkog karaktera. U tom smislu, Rusanganwa (2013) naglašava da postoje motivacioni i meta-kognitivni faktori koji regulišu učenje tako da se predlaže upotreba kognitivno-afektivnog modela za učenje pomoću multimedijalnih sadržaja (Rusanganwa, 2013: 38). Postoje i potencijalne opasnosti kada se radi o učenju u multimodalnom okruženju. Jedan od tih problema može se odnositi i na učenike kada je u pitanju njihova motivisnost da se uključe aktivno u odgovarajući proces kognitivne obrade informacija. Postoji strah da će zahtevi koji se pred njih postavljaju premašiti kapacitet za obradu informacija kognitivnog sistema, i na taj način mogu dospeti u situaciju koja je poznata pod imenom kognitivno preopterećenje (*ibid.*: 39). Kada je u pitanju kognitivno opterećenje, Rusanganwa se poziva na tumačenje Mayera i Morena koji navode da nebitna obrada informacija predstavlja velikog neprijatelja učenja. Na primer, ako su tekst i animacija prikazani na različitim ekranima onda učenici tada naprezaju svoje pamćenje kako bi pronašli vezu između njih.

3.3.3.1. Generativna teorija o multimedijalnom učenju

Najpoznatija teorija u oblasti učenja pomoću multimedijalnih sadržaja jeste svakako ona koju je napisao Mayer. Njegova teorija poznata je pod imenom generativna teorija o multimedijalnom učenju i ona u svom fokusu ima način obrade verbalnih i vizuelnih informacija. Jedna od najznačajnijih teorija koja zagovara upotrebu multimedijalnih sadržaja u procesu nastave stranih jezika jeste generativna teorija. Ova teorija se zasniva na sledećem postulatu: u pogledu učenja stranog jezika u situacijama kada se učenicima predstavlja vizuelna i verbalna informacija (ilustracije i tekst) od suštinskog značaja jeste istraživanje tri glavna procesa, a to su – odabir, organizovanje i integracija. Nakon što učenici odaberu relevantne reči koje će zadržati u svojoj verbalnoj radnoj memoriji odnosno relevantne slike koje će se nalaziti u vizuelnoj radnoj memoriji, oni pristupaju fazi organizovanja tih reči ili slika da bi tek u poslednjoj fazi učenik ušao u proces integracije verbalne i vizuelne predstave kreiranjem pojedinačnih veza između obe predstave. Prema ovoj teoriji, smisaono učenje se poboljšava kada je učenik sposoban da za isti materijal konstruiše i koordinira vizuelne i verbalne predstave. Ovakva koordinacija najlakše se ostvaruje

kada su istovremeno učenicima prikazani i verbalni i vizuelni materijali. Takođe, dokazano je da upotreba titlova prilikom korišćenja video materijala u nastavi stranih jezika dovodi do poboljšanja znanja, memorije i boljeg korišćenja materijala na stranom jeziku što za posledicu ima i povećanje interesovanja i samopouzdanja kod samih učenika. Sa pojavom novih tehnologija koje se koriste u nastavi stranih jezika, Vandergrift (2011) ističe da su te tehnologije dovele do korišćenja autentičnih audio-vizuelnih materijala.

Iako multimedijalni materijali pod određenim okolnostima mogu po neke učenike imati i loše efekte na proces učenja, oni ipak u velikoj meri poboljšavaju ishode po pitanju učenja stranog jezika (Plass, Chun, Mayer, Leutner, 2003: 222). Mayerova teorija posmatra učenika kao aktivnog stvaraoca znanja koji ima zadatak da odabere a potom i obradi vizuelne i verbalne informacije iz multimedijalnog sadržaja koji mu je prezentovan. Oni učenici koji vrše kodiranje stranih reči i vizuelno i verbalno unapređuju svoje učenje za razliku od onih učenika koji kodiraju reči samo verbalno (*ibid.*: 222-224). Navedeni autori iznose zapažanje da učenici koji poseduju slabiji nivo znanja stranog jezika verovatno neće biti u stanju da istovremeno obrade verbalne i vizuelne anotacije kao i da izgrade veze između njih usled visokog kognitivnog opterećenja kojem su izloženi prilikom obrade tih informacija. Što se tiče usvajanja vokabulara kod ovakvih učenika, teorija kognitivnog opterećenja ističe da oni moraju da angažuju više kognitivnih resursa kako bi obradili vizuelne i verbalne informacije nego što je to slučaj kod učenika koji poseduju znanje stranog jezika na višem nivou (*ibid.*: 225-226). Ova studija je pokazala kakav efekat multimedijalni sadržaji imaju na usvajanje vokabulara. Naime, učenici su naučili više reči kada su im bile prezentovane i vizuelne i verbalne anotacije u odnosu na one učenike koji su imali samo jedan tip anotacija ili ih uopšte nisu ni imali na raspolaganju. Ovakvi rezultati su u skladu sa teorijom dualnog kodiranja kao i sa teorijom o generativnom multimedijalnom učenju (*ibid.*: 236).

3.3.3.2. Teorije o kognitivnoj obradi

Postoje tri veoma bitne teorije o kognitivnoj obradi koje se mogu primeniti i na učenje stranog jezika: teorija o dualnom kodiranju; teorija o tragovima; teorija o nivoima obrade (Boers & Lindstromberg, 2008). Što se tiče prve teorije o dualnom kodiranju, ona ima sledeći postulat koji glasi: verbalna informacija u kombinaciji sa slikom olakšava pamćenje reči. Ovde je od ključnog značaja i teorija o tragovima zato što ponovno susretanje sa rečima koje su obrađivane na času dovode do toga da one budu bolje memorisane. Kada se učenik susretne sa nepoznatom reči, on pokušava da izvede njeno značenje iz konteksta koristeći raznovrsne lingvističke i nelingvističke tragove, tako da on ima dobre šanse da pogodi značenje nove reči i da zadrži u svom vokabularu delimično ili potpuno značenje te reči. Sa druge strane, ako se učenik nađe u takvoj situaciji da nakon prvog susreta sa nepoznatom reči, nije u stanju da je zapamti, onda će ponovna izlaganja toj reči pomoći tom učeniku da nauči tu novu reč (Boers & Lindstromberg, 2008: 5, 11). Treća teorija zagovara što veći umni trud kako bi se reči bolje usvojile. Odnosno, što je veći umni napor to je izvesnije da će se reči naći u dugoročnom pamćenju (*ibid.*: 12).

4. Multimedijalni sadržaji u nastavi stranog jezika

4.1. Multimedijalni sadržaji i usvajanje stručnog vokabulara

Multimedijalni princip podrazumeva da učenici daleko dublje i bolje uče iz reči i slika nego samo iz reči. Autentični video materijali imaju tu moć da stave jezik u autentičan kontekst a pogotovo kada ovakav vid nastave prate i odgovarajuće aktivnosti. Ovakvi video materijali su od neprocenjivog značaja za učenike EJS koji nemaju baš često priliku da koriste engleski jezik u realnom stručnom okruženju za koje se školuju. Takođe, trebalo bi imati u vidu i činjenicu da korpus nekog jezika pored tekstova pisanog ili govornog jezika sačinjavaju i multimedijalni sadržaji (Coxhead, 2018: 24; Washang, 2014: 90).

4.2. Teorija o multimedijalnom učenju

U svom radu, Rusanganwa (2013) se bavi primenom multimedijalnih sadržaja u procesu učenja stranog jezika. Ovde on u prvi plan ističe fenomen dualnog kodiranja čiji je glavni postulat da pod određenim okolnostima učenici bolje uče kada su u stanju da u svojoj radnoj memoriji istovremeno zadrže odgovarajuće vizuelne i verbalne predstave. Međutim, Rusanganwa navodi i kritike na račun pristupa dualnog kodiranja u vidu prisustva efekta podeljene pažnje. Na primer do efekta podeljene pažnje može doći između animacije koja se prikazuje učenicima i teksta koji se istovremeno prikazuje na ekranu. Ovaj efekat može tada da ima negativan efekat na proces učenja jer se pažnja deli između dva izvora informacija (Rusanganwa, 2013: 38).

Možemo izvesti zaključak da je za uspešnu multimedijalnu lekciju potrebno da se smanji nebitna obrada informacija i da se pospeši što veći stepen generativne obrade informacija. Veoma je bitno da animacija i naracija budu istovremeno prikazane kako bi učenici u isto vreme mogli da prime nove reči i slike u svojoj radnoj memoriji. Kako bi došlo do efekta dubokog učenja, potrebno je da se multimedijalni materijal prikazuje učenicima u manjim segmentima. Takođe, prilikom obrade potpuno novog materijala, neophodno je učenicima unapred objasniti ciljne reči. Kada se animacija prikazuje zajedno sa naracijom u pozadini na taj način se štite učenici od vizuelnog naprezanja jer ne moraju da čitaju tekst na ekranu. Na ovom mestu detaljnije ćemo predstaviti studiju koju je napisao Rusanganwa (2013). Ovaj autor je pratio dve grupe učenika čiji zadatak je bio da nauče tehnički vokabular koji se odnosi na fiziku, i to iz oblasti elektriciteta. Jedna grupa je obrađivala ovaj stručni vokabular na tradicionalan način, pomoću krede i table, i to je bila kontrolna grupa. Sa druge strane imamo i eksperimentalnu grupu koja je stručni vokabular obrađivala pomoću multimedijalnog učenja vokabulara koje se zasniva na principima i tehnikama kognitivne teorije multimedijalnog učenja (CTML). Što se tiče kontrolne grupe, nastavnik je na tabli nacrtao jedno složeno stujno kolo i izgovarao je učenicima stručne reči, dok su u eksperimentalnoj grupi učenici gledali animaciju i reči su izgovarane automatski kada je prikazan bitan deo tog strujnog kola. Autor ove studije smatra da vizuelni sadržaji imaju ogroman uticaj na usvajanje stranog vokabulara tako da je veoma značajno da se ovaj pristup uvrsti u učenje stručnog vokabulara, a posebno u oblasti fizike gde postoji mnoštvo slika u udžbenicima. On je istakao da je učenicima prezentovan 81 stručni termin iz oblasti elektriciteta. Na kraju, Rusanganwa izvodi zaključak nakon sprovedenog istraživanja da je učenje stručnog vokabulara iz oblasti fizike pomoću multimedijalnih sadržaja (animacija) bilo daleko efikasnije u odnosu na tradicionalnu metodu podučavanja reči. Takođe reči su bolje pamćene i zadržavane u memoriji pomoću multimedijalne metode (Rusanganwa, 2013: 39-40). Analizirajući dobijene rezultate Rusanganwa (*ibid.*: 43) ističe da su učenici iz eksperimentalne grupe nadmašili učenike iz kontrolne grupe na

završnom testu tako da multimedijalni pristup nosi u sebi ogromni potencijal u smislu njegovog korišćenja kao alatke za učenje a naročito ovo dolazi do izražaja u učionicama gde je dostupan samo jedan računar i gde ne postoji pristup knjigama kako bi se zadovoljile potrebe za učenjem stručnog vokabulara. Ova studija je nedvosmisleno pokazala veliki potencijal korišćenja multimedijalne metode pomoću koje se olakšava u velikoj meri usvajanje tehničkog vokabulara. Naše istraživanje je takođe pokazalo svu snagu multimedijalne metode u nastavi stručnog engleskog jezika jer i pored samo jednog računara u kabinetu učenici kao i nastavnik u velikoj meri mogu da iskoriste sve benefite ovakvog načina podučavanja i usvajanja stručne terminologije na engleskom jeziku.

4.3. Multimedijalni sadržaji i tehnologija

Čemberlin-Kvinliskova (Chamberlin-Quinlisk, 2012) nam daje jedan izuzetno zanimljiv prikaz kada je u pitanju učenje stranog jezika pomoću multimedijalnih sadržaja. Ona ističe kako se seća da je prvo učila francuski jezik tako što bi pamtila gramatička pravila i fraze koje uopšte nisu bile povezane sa kontekstom. Međutim, vremenom je u učionice uplivao novi svet koji je odisao autentičnim sadržajem, i to putem novina, časopisa i filmova. Ono što je najznačajnije jeste da se u tom momentu u učionicama koristio jezik koji Francuzi svakodnevno koriste u raznovrsnim životnim situacijama (Chamberlin-Quinlisk, 2012: 152). U svom radu, ona govori kako ekrani naših televizora, kompjutera, mobilnih telefona ispunjavaju naše živote tekstem i slikama, tako da pomoću njih mi dolazimo do informacija o ljudima, mestima i događajima širom zemaljske kugle. Što se tiče učenja i podučavanja stranog jezika, nekada misteriozan svet ciljnog jezika sada nam je dostupan samo nakon par klikova na našem kompjuteru ili telefonu. Ona postavlja sledeće pitanje: „*kakvu ulogu danas ima obrazovanje pomoću medija u procesu podučavanja engleskog kao stranog jezika*” (Chamberlin-Quinlisk, 2012: 152). Chamberlin-Quinliskova stavlja u prvi plan i svoje divljenje prema samoj tehnologiji: „ona sada pruža mogućnost nastavnicima i učenicima da pristupe teritorijama koje su nekada bile nepristupačne tako da medijsko obrazovanje ima tu sposobnost da nas vodi elektronskim pejzažom koji se stalno menja”¹⁹ (Chamberlin-Quinlisk, 2012: 162).

Sveprisutnost tehnologija i medija oko nas dovelo je do toga da je engleski jezik postao najdominantniji, tako da učenici engleskog jezika imaju priliku da pristupe raznovrsnim sadržajima i temama koje su im zanimljive (Trinder, 2015: 83). Studija koju je napisala Trinderova istražuje u kolikoj meri su učenici svesni situacije da multimedijalni sadržaji koji se koriste primarno radi zabave imaju u sebi potencijal za učenje stranog jezika pošto su ti sadržaji po prirodi autentični. Ova autorka dalje ističe kako su video sadržaji i internet doprineli nastajanju autentičnih materijala kao nikada pre. Sada učenici imaju daleko veći pristup izvornim govornicima engleskog jezika kao i njihovoj kulturi. Kao što to lepo zapaža Trinderova: „u naše vreme postoji neka vrsta tenzije između onoga što se uči unutar učionice i onoga što je potrebno učenicima u stvarnom svetu”²⁰ (Trinder, 2015: 84). Takođe, Trinderova (*ibid.*: 86) naglašava kako su veb alatke generacije 2.0 postale sastavni deo svakodnevnog života učenika. Ove alatke, kao što je to primera radi YouTube, pružaju učenicima neuporedivo više prilika nego što je to ranije bio slučaj da pristupaju neformalnom komunikativnom engleskom jeziku.

U svojoj studiji, Trinderova (Trinder, 2015: 87) nastoji da pronade odgovor na pitanje koje su to vrste tehnologija smatraju korisnim alatkama za učenje stranog jezika? U svom fokusu ona ima tri tipa tehnologija: komunikativne tehnologije (blogovi, čet), tehnologije koje sadrže input ili

¹⁹ It allows teachers and students to move into previously inaccessible territories and to produce their own responses to the world around them, and I am hopeful that media education can guide us through our ever-changing electronic landscapes.

²⁰ There has never been a greater tension between what is taught in the classroom and what the students will need in the real world once they have left the classroom.

sadržaj, odnosno to je veb sadržaj opšteg tipa koji se koristi za zabavu, dobijanje informacija ali takođe obezbeđuje uslove za input stranog jezika (filmovi, vesti), i na kraju kao treći tip postoje tehnologije koje su specifične za određenu disciplinu (onlajn rečnici, digitalni kursevi) (*ibid.*: 89). Na osnovu analize upitnika koju je sproveda ova autorka, izveden je zaključak da je gledanje preuzetih filmova na engleskom jeziku, serija ili dokumentarnih klipova sa interneta veoma visoko kotirano na listi tehnologija sa sadržajem- čak 74% ispitanika ih koristi svakodnevno lii često. Što se tiče društvenih mreža, one zauzimaju prvo mesto na polju komunikacionih tehnologija (58% ispitanika ih koristi svaki dan ili često). Na kraju, u oblasti tehnologija koje su specifične za određenu disciplinu najviše se koriste onlajn rečnici (čak 94% ispitanika ih koristi svakodnevno ili često). Učenici su kroz upitnik pokazali da najviše vole da koriste u procesu učenja engleskog jezika sledeće četiri tehnologije: onlajn rečnike, video klipove (filmove, serije) onlajn ili preuzete sa interneta, zatim filmove na DVD-u i na kraju čitanje onlajn vesti. Bitno je istaći razloge zbog kojih su učenici stavili ove četiri tehnologije za učenje engleskog jezika na prva četiri mesta, kao na primer: imaju mogućnost da unaprede veštinu slušanja, da se prilagode različitim akcentima engleskog jezika ili da prošire svoj stručni vokabular gledajući multimedijalne sadržaje koji su autentični i vizuelno zanimljivi (Trinder, 2015: 90-91). Posmatrano sa pedagoškog stanovišta, veoma je bitno uzeti u obzir dualnu komponentu učenja engleskog jezika koja u sebi sadrži i specifične zahteve učenika kao i pristupačnost određenih tehnologija uz čiju pomoć možemo biti u situaciji da kreiramo takvu nastavu koja bi bila istovremeno i smisljena i motivišuća kako za učenike tako i za nastavnike. Na kraju svoje studije, Trinderova ističe kako je potrebno optimizovati najčešće korišćene tehnologije kako bi one bile u službi učenja engleskog jezika (*ibid.*: 98-99).

Kada je u pitanju multimedija, taj termin je širi pojam i on uključuje i hipermediju. Razlika je jedino u tome što hipermedija može da kombunuje dve vrste medija (tekst i zvuk ili tekst i fotografije) dok sa druge strane multimedija u sebi sadrži više vrsta medija: tekst, slike, zvuk, video ili animacije (Beatty, 2010: 44-45). Takođe, analizirajući reči u sklopu kovanice hipermedija, Beatty ističe da reč hiper znači nelinearan ili nasumičan dok se reč medija odnosi na informacije koje se mogu predstaviti na više načina. Možemo reći da su internet, podaci koji mogu da se smeste na CD-ROM i DVD zapravo doveli do razvoja multimedije u nastavnom procesu, a naročito se ovo odnosi na učenje stranih jezika. Multimedija je značajna i dragocena zato što pruža raznovrsne informacije (tekst, slike, zvuk, animacija i video).

Beti (Beatty, 2010) smatra da danas škola ima još jednu ulogu a to je razvoj autonomije kod učenika kako bi se omogućilo učenje i izvan učionice. Potrebno je da škole pored toga što prenose učenikima znanje da im takođe daju i alatke kako bi mogli da unaprede i prošire svoja znanja van formalnog obrazovanja unutar učionice (Beatty, 2010: 51). Pored toga, CALL pruža veliku podršku ovom procesu jer učenikima stavlja na raspolaganje veliki izbor resursa koje oni mogu koristiti i izvan učionice. Multimedija doprinosi promovisanju autonomnog učenja stranog jezika tako da oni učenici koji su u stanju da iskoriste prednosti koje im nudi multimedija su zapravo u stanju da smanje uticaj pristupa koji se bazira na nastavniku (koji se koristi najčešće u nastavi). Beti (Beatty, 2010: 51) objašnjava da kvalitetan multimedijalan sadržaj ima sposobnost da izazove jaku stimulaciju čula sluha i dodira ali i da kod samih učenika poboljša u velikoj meri pažnju, koncentraciju i učestvovanje u zadacima. Trebalo bi još jednom napomenuti da hipermedija (koja se danas sve više posmatra kao sastavni deo multimedijalne komponente) i multimedija predstavljaju karakteristike računarske tehnologije koja nudi nastavi nešto potpuno drugačije u odnosu na tradicionalnu nastavu i materijale za učenje.

4.3.1. Animacije

Kao što to dobro zapažaju Berni i Bétrancur (Berney & Bétrancourt, 2016), svedoci smo pojave da je u poslednje dve decenije došlo do izuzetnog razvoja multimedijalnih sadržaja koji se koriste u sistemu obrazovanja. Animacija kao sastavna komponenta multimedijalnih sadržaja veoma je efikasna kada je potrebno memorisati ili razumeti dinamičke sisteme kao što su biološki procesi, prirodne pojave, mehanički uređaji (Berney & Bétrancourt, 2016: 150).

Postoje tri faktora koja u velikoj meri utiču na obradu animacija, a to su : a) faktori koji se odnose na učenike (kao što je faktor njihovog prethodnog znanja), b) specifičnost materijala koji se koristi u nastavi, c) faktori koji su specifični za kontekst učenja. Svrha animacije u nastavi stranog jezika je višestruka. Sa jedne strane, animacija je izuzetno sredstvo za privlačenje pažnje učenika kako bi je usmerili na tematiku koja je u fokusu nastavnika. Zatim, animacija olakšava objašnjavanje nekih konkretnih ili apstraktnih tema, kao u našem slučaju vojne bitke (Berney & Bétrancourt, 2016: 151). Ovi autori stavljaju u prvi plan prednosti i mane koje poseduje animacija u odnosu na statičku vizualizaciju. Bitno je istaći da animacija pomaže učenicima da kreiraju jednu vrstu konceptualnog modela za određenu tematiku koja se obrađuje na času (*ibid.*).

Pored toga, animacija ima sposobnost da omogući učenicima koji su na početnom nivou da složene informacije shvate na jednostavniji način a istovremeno animacija sa kognitivnog stanovišta olakšava praćenje zahtevnih sadržaja. Međutim, može se desiti da učenici prilikom gledanja animacije imaju iluziju da sve shvataju i da pritom ne angažuju dovoljno kognitivnih resursa kako bi shvatili ono što im se prezentuje. Sa druge strane, što se tiče nedostataka same animacije, možemo reći da je na prvom mestu kognitivna preopterećenost učenika koja se odnosi na obradu informacija. Ovde je bitno istaći i postojanje efekta modalnosti kada je u pitanju animacija jer je dokazano da se učenje stranog jezika poboljšava ukoliko se vizuelni sadržaj zajedno predstavi sa narativnim elementom (Berney & Bétrancourt, 2016: 152). Ovi autori iznose zapažanje da domen koji se predaje ili tema utiču na vizuelnu obradu informacija i kasnije učenje. Pored biologije, hemije, fizike, vojni domen je takođe pogodan za efekte animacija (*ibid.*: 153). Navedeni autori su u svojoj studiji došli do određenih zaključaka u vezi sa učenjem pomoću animacija u poređenju sa statičkim grafičkim prikazima. Ishode učenja su analizirali pomoću revidirane Bloom-ove taksonomije. Animacija je pokazala daleko bolje rezultate kada je u pitanju učenje činjeničnog i konceptualnog znanja a takođe animacija je bila efikasnija prilikom kognitivnih operacija pamćenja, razumevanja i primene (*ibid.*: 159).

Zvučni zapisi u velikoj meri pomažu učenicima da u svom umu kreiraju postojanije slike koje će dovesti u vezu sa novim rečima i frazama koje su obrađene na času. Samo kada je lekcija dobro osmišljena i isplanirana učenici stranog jezika će biti u mogućnosti da izađu iz ljuštore pasivnih korisnika autentičnih materijala iz bilo kog izvora (internet ili štampa) i da onda pređu na veći nivo, a to je da postanu aktivni korisnici i samim tim i vlasnici tih materijala. Animacije kao i simulacije mogu kao i video igrice da predstavljaju veoma značajne alatke u nastavi stranih jezika jer imaju ogroman potencijal kada je u pitanju učenje kroz istraživanje ali i prebacivanje vežbanja u kontekst koji je buduća struka učenika. Na taj način se u velikoj meri smanjuje uticaj afektivnih filtera na same učenike (Blake, 2008: 42; Lai, Ni & Zhao, 2013: 183).

4.3.2. Multimedijalni sadržaji i nastavni plan

Veoma je bitno da nastavnici ne traže samo one materijale na internetu u kojima postoji visoka frekventnost određenih lingvističkih struktura jer je to cilj pristupa koji zagovara gramatiku u kontekstu. Naime, nastavnici moraju da se fokusiraju na one teme koje će omogućiti učenicima drugog stranog jezika da iskoriste podatke koje već poseduju u svojoj bazi znanja. U tom smislu, nastavnici mogu kao što to objašnjava Blejk (Blake, 2008) da primene sledeće metode: pronalaženje tema koje su ciljevi nastavnog plana i programa ali i postoje u bazi znanja učenika stranog jezika; prilagođavanje tekstova tako da oni budu u skladu sa temom koja zanima učenike; upotreba materijala sa audio i video zapisom; inkorporirati resurse sa interneta u nastavu; davanje ključnih reči učenicima (Blake, 2008: 44). U procesu inkorporiranja veb resursa u samu nastavu, trebalo bi da nastavnici uspostave sistem učenja za same učenike kako se oni ne bi izgubili u toj nepreglednoj šumi koju predstavlja internet.

Kako to ističe Bojd (Boyd, 2011), okruženje u kojem se odvija proces učenje menja se munjevitom brzinom zahvaljujući razvoju novih tehnologija kao što su digitalni uređaji, društvene mreže itd.. Ukoliko se pametno iskoriste u nastavi, digitalni uređaji mogu postati izuzetno moćna alatka koja može u velikoj meri da pospeši proces usvajanja stranog jezika (Boyd, 2011: 27). Kako bi se unapredilo učenja u kombinaciji sa multimedijalnim sadržajima, veoma je bitno da su takvi sadržaji tesno povezani na nastavnim planom i programom kako bi takvo učenje postalo holističko. Prilikom upotrebe multimedijalnih sadržaja trebalo bi da nastavnik uvek napravi neku vrstu balansa između zabave i učenja. Ključ je zapravo u povezivanju tog sadržaja sa kontekstom koji je značajan za učenike. Čak i u učionicama gde nema pristupa internetu ili je on spor, moguće je upotrebiti multimedijalne sadržaje pomoću jednog projektora i jednog računara, što dokazuje nesumnjivo da je takva nastava moguća i u kontekstu gde je u manjem obimu zastupljena tehnologija. Nastavnici moraju da pronađu način kako da iskoriste sredstva koja su im na raspolaganju u kombinaciji sa računarom kako bi olakšali proces učenja stranog jezika.

Međutim, kao što to ističu Gonzalesova i Luisova (Gonzales & Louis, 2013: 218) primetno je da postoji digitalni jaz ne samo između onih nastavnika koji nemaju adekvatan pristup digitalnim alatkama u procesu nastave već i kod onih nastavnika koji nisu u stanju da digitalne resurse koji su im na raspolaganju adekvatno iskoriste u nastavi. Ove autorke nastoje da objasne kontekst u kojem je u manjem obimu zastupljena tehnologija pomoću određenih odlika koje su karakteristične za takav kontekst. To su sledeće odlike: problem pristupa (internetu ili zato što nema interneta ili je on spor ili nema dovoljno kapaciteta); mali broj računara koje ne mogu da koriste svi učenici u učionici; softver koji nije kompatibilan sa novijim operativnim sistemima (*ibid.*: 219).

4.4. Titlovi i usvajanje vokabulara

Napredak na polju multimedijalne tehnologije omogućio je nastavnicima engleskog jezika da kreiraju nastavne materijale koji su daleko autentičniji i na taj način u velikoj meri pomažu samim učenicima u procesu usvajanja engleskog jezika. Takođe, anotacije u multimedijalnim sadržajima omogućavaju da ciljne reči budu daleko lakše primećene a kasnije i usvojene na bolji i lakši način (Aldera & Mohsen, 2013: 60).

4.4.1. Captions i anotacije

Multimedijalna tehnologija omogućava nastavnicima da kreiraju caption titl za određeni audio-vizuelni materijal koji će se koristiti u nastavi. Takvi titlovi su veoma bitni jer na taj način učenici mogu da vizualizuju reči koje se izgovaraju na engleskom jeziku, odnosno sama upotreba caption titlova stavlja učenike u položaj da sinhronizovano mogu da gledaju video zapis i reči na ekranu dok taj zapis i slušaju istovremeno. Od velike pomoći prilikom usvajanja novih reči jeste i korišćenje multimedijalnih anotacija jer je kroz brojne studije dokazano da učenici bolje usvajaju reči koje su prikazane pomoću raznovrsnih multimedijalnih anotacija (slikovno ili pomoću reči) u odnosu na učenike koji nemaju pristup ovakvim anotacijama prilikom čitanja, slušanja ili gledanja nekog sadržaja na stranom jeziku. Postoje dva oblika vizuelnih anotacija, a to su slike i video klipovi sa zvukom. Istraživanja su pokazala da su daleko bolje rezultate postigli učenici koji su pratili video klipove (Aldera & Mohsen, 2013: 60; Read, 2004: 154). U svojoj studiji, Aldera i Mohsen (2013) pokušavaju da daju odgovor na pitanje da li dodavanje anotacija (objašnjenje značenja za neku ciljnu reč) određenoj animaciji može da pomogne učenicima u razumevanju materijala koji slušaju na stranom jeziku i na taj način takođe i poboljšaju način na koji usvajaju vokabular na engleskom jeziku? Ovi autori objašnjavaju značaj korišćenja multimedijalnih anotacija. Po njima, to je izuzetno moćna alatka koja pomaže prilikom usvajanja vokabulara i olakšava i samo razumevanje sadržaja na stranom jeziku. Postoji nekoliko razloga zbog kojih je upotreba multimedijalnih anotacija korisna za učenje stranog jezika: a) poboljšava razumevanje; b) uvećava znanje vokabulara; c) zadovoljava potrebe učenika; d) omogućava dalju primenu autentičnog teksta. Takođe, što se tiče multimedijalnih sadržaja, prednost se daje dinamičkom video sadržaju u odnosu na statički sadržaj gde je prikazana slika.

Aldera i Mohsen definišu caption titl kao „tekst na ekranu koji je na istom jeziku kao i jezik samog video materijala”²¹ (Aldera & Mohsen, 2013: 61). Ovo se može smatrati efikasnom metodom podučavanja stranog jezika jer ona prevodi vizuelne slike i zvučne glasove u tekst i na taj način dolazi do poboljšanja procesa usvajanja stranog jezika. Pored toga, dobro je poznato da učenici koji su na početnim nivoima engleskog jezika imaju velikih poteškoća da se izbore sa govorom izvornih govornika kada su izloženi autentičnim sadržajima na engleskom jeziku.

Postoje različiti načini kako se upotrebljavaju caption titlovi u nastavi engleskog jezika: 1) Video materijal na engleskom jeziku u kombinaciji sa caption titlovima na engleskom jeziku; 2) Video materijal na engleskom jeziku u kombinaciji sa caption titlovima na maternjem jeziku; 3) Video materijal na maternjem jeziku u kombinaciji sa caption titlovima na engleskom jeziku. Najbolje rezultate u nastavi se postižu korišćenjem video materijala na engleskom jeziku u kombinaciji sa caption titlovima na engleskom jeziku. Na ovaj način se postiže bolje razumevanje i učenje vokabulara. Pored toga, primećeno je da bolje rezultate nastavnici mogu postići ako koriste caption titlove samo za ciljne reči a ne za ceo tekst jer se na takav način smanjuje stepen kognitivnog opterećenja kojima su učenici izloženi kada se koriste caption titlovi za ceo tekst. Vodeći se ovim tvrdnjama, Aldera i Mohsen (2013) u svojoj studiji ispituju koji je najbolji način za olakšavanje slušanja na engleskom jeziku kao i za učenje vokabulara. Oni ispituju sledeća tri načina: a) anotacije u kombinaciji sa caption titlovima; b) upotreba caption titlova; c) ne koriste se uopšte caption titlovi. Korišćenje caption titlova prilikom gledanja video sadržaja na engleskom jeziku predstavlja izuzetno moćnu pedagošku alatku koja može da olakša učenje vokabulara kao i razumevanje slušanja. Multimedijalna tehnologija je unapredila video sadržaje tako da učenici ili nastavnici sada mogu da pauziraju, premotaju neki segment tog video sadržaja ili da koriste anotacije kako bi se fokusirali na željeni segment (Aldera & Mohsen, 2013: 62).

²¹ on-screen text in a given language combined with a soundtrack in the same language.

4.4.2. Ciljni jezik titlova

Vanderplank (2016) u svojoj izuzetnoj studiji pokušava da da odgovor na pitanje da li korišćenje titlova koji su na istom jeziku kao što je govorni jezik (engl. caption) može da napravi razliku kada se radi o gledanju video materijala na engleskom jeziku. Na početku svoje studije Vanderplank analizira značajnu studiju koju je napisala Prajsova a odnosi se na efekat korišćenja caption-a u nastavi engleskog jezika. Naime, Prajsova pokušava da istraži da li video sa caption titlom u velikoj meri poboljšava ili narušava razumevanje učenika prilikom gledanja video materijala. Takođe, ona se pita da li će učenicima odgovarati ili smetati upotreba caption titla. Vanderplank ističe kako je Prajsova u svojoj studiji došla do zaključka da su učenici imali puno koristi od gledanja video zapisa sa caption-ima bez obzira na nivo jezika koji su oni posedovali u tom trenutku. Analizirajući rezultate u pogledu razumevanja koje su postigli učenici gledajući jednu seriju čiji žanr pripada komediji, Vanderplank naglašava kako je caption titl u velikoj meri olakšao razumevanje učenicima koji su se smejali dosetkama i šalama u seriji iako su glumci koristili teže razumljive dijalekte engleskog jezika (Vanderplank, 2016: 236-238).

Jednu izuzetno zanimljivu studiju napisali su Lu i Lin (Lwo & Lin, 2012) u kojoj je praćena i upotreba titlova na maternjem jeziku (kineski). Pored standardnih grupa koje obrađuju video materijale bez titlova i sa stranim titlom, u ovom istraživanju korišćene su još dve dodatne grupe učenika. Jedna grupa je gledala video materijal na ciljnom jeziku pomoću maternjeg titla (kineski) dok je druga grupa isti materijal posmatrala pomoću kombinacije kineskog (maternjeg) i engleskog (stranog) titla. Dobijeni rezultati pokazuju visok stepen korelacije između usvajanja vokabulara i trenutnog nivoa stranog jezika koji poseduju sami učenici. Uzevši ovo u obzir, autori su izveli zaključak da su učenici sa slabijim nivoom engleskog jezika najbolje rezultate postigli u grupi sa engleskim titlom kao i u grupi koja je imala kombinaciju engleskog i kineskog titla. Pored toga, učenici su se prilikom razumevanja materijala na stranom jeziku u velikoj meri oslanjali i na animaciju koja je korišćena u samom video zapisu. Lwo i Lin pokušavaju u svom radu da pronađu odgovor na sledeća pitanja: da li će učenici prilikom gledanja čitavog video materijala obraćati pažnju na sve i na taj način biti ometani? Da li će istovremeni input vizuelnih (tekst, slike, animacija) i audio informacija (naracija) dovesti zapravo do kognitivog opterećenja?

Kao što je poznato reči koje su dualno kodirane (verbalno i pomoću slika) bolje se usvajaju nego reči koje su kodirane samo verbalno. Kada analiziramo rezultate koje su kroz svoje istraživanje dobili Lwo i Lin, možemo primetiti da je najbolji rezultat na testu slušanja i čitanja postigla grupa koja je gledala video materijal uz podršku engleskog titla. Kada su ispitanici pitani da iznesu svoj stav povodom onoga što im je najviše privuklo pažnju tokom gledanja videa na stranom jeziku, na prvom mestu su animacije (100% ispitanika dalo je ovaj odgovor), na drugom titlovi (90%) a tek su na poslednjem mestu glasovi iz naracije (75%). Koliko je značajna upotreba videa prilikom slušanja materijala na stranom jeziku najbolje ilustruju odgovori učenika na pitanja koja su im postavljali autori studije. Učenicima je bilo lakše da razumeju sadržaj na ciljnom jeziku jer su imali podršku animacija tako da su mogli dugo vremena da zadrže te slike u svom sećanju. Pored toga, preko 70% učesnika grupe koja je gledala film bez podrške titlova, izjavila je da im je bila potrebna podrška titla tokom gledanja video zapisa. Bez pomoći titlova ovi učesnici nisu bili u stanju da razumeju video zapis na stranom jeziku. Sa druge strane, zanimljiva je analiza rezultata grupe koja je imala titl na kineskom i engleskom jeziku. Skoro 70% ispitanika iz ove grupe žalilo se na fenomen kognitivnog opterećenja jer su istovremeno bili izloženi prevelikoj količini informacija (istovremeno je prikazivan kineski i engleski titl) zajedno sa animacijama i glasovima naratora. S obzirom na opšte poznatu činjenicu da su kapacitet i trajnost radne memorije ograničeni, ti učenici su smatrali da su zbog velike količine informacija mogli da razumeju samo neke upečatljive delove video sadržaja. Naravno, ono što je najznačajnije jeste da su učenici mogli brže da usvoje novi vokabular pošto su imali podršku titlova i slika tako da su oni te reči povezivali sa slikama i nisu bili prinuđeni kao što je to uobičajeno u školama da te reči uče pukim procesom memorisanja.

Studija koja takođe zavređuje pažnju jeste studija koju su napisali Hajati i Mohmedi (Hayati & Mohmedi, 2011). Ona razjašnjava nedoumicu koja je u velikoj meri prisutna kod nastavnika stranih jezika, a koja glasi: kako učenici postižu najbolje rezultate na testovima koji proveravaju njihovo razumevanje materijala koji se slušaju i gledaju na stranom jeziku. Da li prednost imaju titlovi na maternjem jeziku u odnosu na titlove na ciljnom jeziku (bimodalni titlovi) ili je situacija obrnuta? Autori ove studije Hayati i Mohmedi (2011) su tokom 6 nedelja sprovedli istraživanje sa studentima jednog iranskog univerziteta. Oni su izabrali studente sa srednjim nivoom engleskog jezika i podelili su ih u tri grupe. Jedna grupa je gledala video materijale sa engleskim titlom. Druga grupa je imala podršku titlova na maternjem jeziku (persijskom), dok je treća grupa gledala filmove bez titla. Rezultati istraživanja su jasno pokazali da je najbolji rezultat ostvarila grupa sa engleskim titlom koja je bila dosta ubedljivija od grupe koja je imala podršku titla na maternjem jeziku (persijskom). Najlošiji rezultat postigla je treća grupa koja je gledala video zapise bez pomoći titlova. Video materijali koji su korišćeni u ovoj studiji predstavljaju jedan deo dokumentarnog programa BBC-a. Autori su svake nedelje puštali učenicima po jedan film iz tog programa. Pošto je eksperiment trajao 6 nedelja, korišćeno je i 6 filmova, od kojih je svaki u proseku trajao po 8 minuta. Odmah nakon odgledanog filma učenici su radili test koji se sastojao od 10 pitanja sa više ponuđenih odgovora od kojih je samo jedan bio tačan. Pitanja su testirala opšte razumevanje odgledanog sadržaja na stranom jeziku. Bitno je istaći da je dugi niz godina neopravdano zagovarana teza da kada je u pitanju razumevanje audio sadržaja na ciljnom jeziku, strani titlovi i titlovi na maternjem jeziku ne doprinose razvoju veštine razumevanja materijala koji se sluša. Ovakvu tezu opovrgla su brojna istraživanja koja su sprovedena poslednjih godina širom sveta, koja u prvi plan stavljaju značaj titlova za unapređivanje veštine slušanja stranih sadržaja. Pored toga, učesnici grupe koja je imala podršku titla na engleskom jeziku, kao što to ističu Hayati i Mohmedi (2011), bili su duboko uvereni da im je ovakav titl ne samo pomogao prilikom razumevanja video sadržaja, već im je omogućio i da bolje urade zadate testove. Oni su takođe primetili i druge prednosti titla na ciljnom jeziku kao što su: poboljšanje njihove sposobnosti da zapaze, rezumeju, napišu stranu reč kao i da se prisete novih izraza na engleskom jeziku. Rezultati koje su dobili autori ove studije ukazuju na činjenicu da učenici koji gledaju video materijal na stranom jeziku uz pomoć stranih titlova daleko više napreduju u odnosu na grupe koje gledaju isti sadržaj koristeći titl na maternjem jeziku ili one grupe koje ne koriste titl. Veoma je zanimljivo mišljenje koje iznosi Vanderplank (1988) povodom tvrdnji da učenici tokom gledanja stranog filma samo čitaju titl. On ističe da učenici rade daleko više od pukog čitanja, a to je da oni povezuju glasove sa tekstom i pritom upoređuju njihovo poklapanje. Pored toga, Vanderplank ističe jednu veliku prednost titlova koja se ogleda u tome da oni omogućavaju nizak stepen afektivnih filtera i da otključavaju nove akcente i dijalekte. Sa druge strane, ako se vratimo na istraživanje koje su sprovedli Hajati i Mohmedi (Hayati & Mohmedi, 2011), učesnici grupe koja je gledala filmove uz pomoć titlova na Persijskom (maternjem) jeziku ne gledaju pozitivno na ovaj tip titlova u nastavi stranih jezika. Oni ističu da su im titlovi ometali pažnju i sprečavali su ih da se fokusiraju na govorni jezik. Ovi učenici su potpuno zaobilazili engleski jezik prilikom gledanja filma tako da nisu mogli da shvate njegovu opštu poruku. Kada je u pitanju analiza rezultata ove grupe koja je imala podršku Persijskog titla, autori iznose veoma bitno zapažanje koje predstavlja ključ za razrešavanje dileme nastavnika koja se tiče izbora maternjeg ili bimodalnog titla prilikom korišćenja video materijala u procesu nastave stranih jezika. Naime, autori su došli do zaključka da su učesnici grupe koja je koristila titl na Persijskom morali da urade još jedan dodatni korak a to je prevod. Kako bi postigli razumevanje sadržaja na stranom jeziku, ovi učenici su tokom gledanja filma čitali maternji titl i istovremeno su prevodili informacije na engleskom tako da su narušavali tok slušanja na stranom jeziku. Pošto proces prevodenja premašuje kapacitete obrade stranog materijala od strane učenika, faktori poput brzine govora ili težine teksta mogu da u velikoj meri umanje efikasnost maternjih titlova. Rezultati ove studije pokazuju da titlovi na ciljnom jeziku olakšavaju razumevanje stranog materijala jer učenicima pružaju priliku da koriste kako vizuelne tako i auditivne poruke. Možemo reći da istovremeno čitanje i slušanje poruka na stranom jeziku poboljšava njegovu usvajanje.

4.4.3. Video klipovi

Kada se uzme u obzir teorijski aspekt same prirode video klipova i njihovog korišćenja u nastavi stranih jezika, Vanderplank stavlja u prvi plan Krashenovu hipotezu razumljivog inputa koja ima veliki uticaj jer video materijali koji imaju caption titl predstavljaju idealan tip razumljivog inputa (Vanderplank, 2016: 239). U ovoj studiji Vanderplank navodi faktore koji su bitni za titl sa caption-om: obiman input koji je razumljiv, pažnja, faktor adaptacije, faktor usvajanja odnosno upotreba tačnog i odgovarajućeg jezika. Važno je napomenuti jednu značajnu ulogu koju imaju multimedijalni sadržaji, a to je da oni imaju kapacitet da izvrše distribuiranu kogniciju, odnosno da rasterete kognitivne zadatke.

Vanderplank je izneo zanimljivo viđenje koje sadrži nekoliko aksioma kada je u pitanju korišćenje TV materijala za učenje stranog jezika: a) titl sa caption-om ima sposobnost da transformiše video materijale kao što su dokumentarci i komične serije u jedan izuzetno bogat resurs za učenje stranog jezika; b) titl sa caption-om uspostavlja neku vrstu ravnoteže između vizuelnih i verbalnih elemenata koji su zastupljeni u TV programima; c) Titl sa caption-ima pruža mogućnost učenicima da gledaju video materijal na način kao to rade izvorni govornici engleskog jezika. d) Nastavnik mora da se potruži kada je u pitanju kvalitet titlova jer pritom mora da izabere materijal koji odgovara nivou učenika kada je u pitanju znanje stranog jezika, a takođe je potrebno izbalansirati čitanje i slušanje prilikom praćenja video materijala; e) korišćenje titla sa caption-om ima značajnu ulogu u poboljšanju veštine slušanja na stranom jeziku (Vanderplank, 2016: 239-240). Ovaj autor analizira jednu studiju koja je pokazala da gledanje kratkih dokumentarnih klipova u trajanju od 3 do 5 minuta sa caption titlovima ima pozitivan uticaj na usvajanje vokabulara jer su učenici koji su imali njihovu pomoć postigli daleko bolje rezultate od grupe koja je gledala te klipove bez pomoći caption titlova (*ibid.*: 241).

4.4.4. Prednosti korišćenja titlova u nastavi stranih jezika

Upotreba titlova je veoma značajna za one učenike koji ne postižu dobre rezultate na testovima slušanja stranog jezika. Takvim učenicima titlovi pružaju veliku podršku jer ranije nisu bili u stanju da shvate zvučni zapis, dok sada ti isti učenici koriste vizuelnu podršku titlova kako bi stvorili snažnu sponu između teksta i onoga što čuju. Takođe, titlovi u značajnoj meri olakšavaju trenutno razumevanje sadržaja na ciljnom jeziku, dok istovremeno podižu stepen usvajanja novog vokabulara kod učenika. Pored toga, titlovi pomažu učenicima na početnom nivou u razumevanju audio zapisa koji je za njih previše brz. Veštinu slušanja možemo opisati kao kompleksnu veštinu rešavanja nekog problema jer se od učenika zahteva da raspoznaju glasove, da shvate raznovrsne strukture vokabulara i gramatike a takođe i intonacije i akcenta. Kako bi poboljšali svoje razumevanje, učenici mogu da se vraćaju na delove video zapisa i da ponovo čitaju određene rečenice u celini što je ranije bilo nemoguće kada je postojala samo opcija slušanja bez vizuelnog zapisa. U cilju poboljšavanja razumevanja filmova na stranom jeziku, sve veći broj nastavnika oslanja se na primenu filmova sa titlovima. Kada je u pitanju usvajanje stranog jezika, brojna istraživanja su nedvosmisleno dokazala da ukoliko želimo efikasno i trajno učenje onda ono mora biti smisleno, da aktivno uključuje aktivne mentalne procese a da pritom to znanje bude u skladu sa postojećim znanjem koje učenik poseduje. Takođe, dokazano je da titlovi mogu da imaju zapaženu ulogu u samom procesu usvajanja jezika jer učenicima nude rešenje kada je u pitanju obrada velike količine autentičnog i razumljivog jezičkog inputa (Robin, 2007; Wipf, 1984; Vanderplank, 1988). Jedno od prvih istraživanja o ulozi titlova u nastavi stranih jezika sprovela je Prajsova (Price, 1983) koja je u svoje istraživanje uključila 450 učenika koji su gledali film sa titlom i rezultati su pokazali

da je titl u velikoj meri pomogao učenicima kada je u pitanju razumevanje video zapisa na stranom jeziku. Veliki broj autora zaključio je da titlovi doprinose i boljem a istovremeno i bržem usvajanju novog vokabulara stranog jezika.

Schmidt (2001) navodi kako fokusiranje na određene delove stranog jezika predstavlja neophodan korak kako bi se došlo do razumevanja gotovo svakog aspekta procesa učenja stranog jezika. On navodi veoma bitnu hipotezu opažanja koja pretpostavlja da je pažnja neophodna za opažanje koja je potom veoma bitna za proces učenja. Kao što to ističu Perez, Peters i Desmet (2014), titlovi pospešuju učenje vokabulara jer omogućavaju učenicima da na neki način izdvoje leksičke celine kako bi na njih obratili pažnju. Sa druge strane, kao što to primećuju isti autori u svojoj studiji titlovi su izuzetno bitni i za proces usputnog učenja vokabulara (dobijamo ga kao proizvod slušanja sadržaja na stranom jeziku). Primećeno je da učenici na početnom nivou smatraju video slike korisnijim od titlova. Ovi učenici preferiraju slike zato što razumeju samo određene delove u sadržaju titla. Postavlja se pitanje da li kroz redovno korišćenje ovakav vid nastave može pružiti dragocenu pomoć za razumevanje sadržaja na ciljnom jeziku, i to naročito kod učenika na početnim nivoima znanja stranog jezika. Naime, upotreba video materijala na času stranog jezika jeste od suštinskog značaja za usvajanje novog vokabulara (Koostra, Johannes & Beentjes, 1999; Taylor, 2005; Winke, Gass & Sydorenko, 2010).

Kao što je to u svom radu dobro uočio Gas (Gass, 1997), nakon sprovedenog istraživanja ispitanici iz eksperimentalne grupe mogli su da postignu bolje rezultate zato što su upoređivali jezik koji je korišćen u video klipu sa njihovim trenutnim vokabularom koji su posedovali u tom trenutku. Zapravo, ovi učenici su na taj način mogli da primete praznine u svom znanju tako da su mogli da bolje razumeju dati sadržaj, kao i da usvoje novi vokabular koji se nudi kroz njega. Koristeći titlove učenici su u stanju da se uspešno izbore sa materijalom koji je čak i iznad nivoa njihovog trenutnog znanja određenog stranog jezika. Ono što je veoma bitno naglasiti jeste da dostupnost titlova u procesu nastave stranih jezika ne sprečava uspešnu auditivnu obradu video sadržaja. Bitno je istaći i Vanderplankov spekulativni model koji je od suštinskog značaja za razumevanje uloge pažnje koja je ključna za učenje stranog jezika putem titlovanih video klipova. Ovaj model ističe da učenici „izdvajaju” sadržaj stranog jezika iz samog titla koristeći dva ključna elementa ovog modela a to su pažnja i adaptacija (prilagođavanje). Zapravo ova dva elementa su odigrala i presudnu ulogu kod učenika eksperimentalne grupe kada su u pitanju njihova postignuća na testu vokabulara.

4.4.5. Značaj titlova u nastavi i upotreba ciljnih reči u titlovima iz ugla učenika

U nastojanjima da u što većoj meri učenicima olakšaju razumevanje materijala na ciljnom jeziku, nastavnici pokušavaju da upotrebe raznovrsne načine prikazivanja titlova. Na primer, kao što pokazuje jedna zanimljiva studija koju su sproveli Perez, Peters i Desmet (Perez, Peters & Desmet, 2014), postoji tendencija da se pored običnih titlova koriste i titlovi koji sadrže samo ciljne reči, odnosno reči koje su bitne za učenike i sa kojima se oni verovatno do sada nisu susretali. U ovoj svojoj studiji, autori su sproveli istraživanje sa tri grupe učenika kojima je francuski strani jezik: Prva grupa je gledala tri kratka video klipa na francuskom jeziku bez podrške titlova. Druga grupa je gledala isti sadržaj ali uz pomoć titlova, dok je treća grupa gledala video materijal samo uz pomoć titlova koji u sebi sadrže ciljne reči. Nakon gledanja filmova, sve tri grupe su radile test slušanja gde su odgovarali na pitanja koja testiraju njihovo opšte razumevanje gledanog sadržaja. Rezultati pokazuju da su najbolji uspeh postigli učenici druge grupe (sa podrškom titlova). Ono što je zanimljivo, nakon analize dobijenih rezultata učenici prve (bez titlova) i treće grupe (titlovi sa ciljnim rečima) imali su identične rezultate. Autori su izveli zaključak da u procesu nastave stranog jezika nastavnici trebaju da uvrste klasičan titl, a ne da se koriste naglašavanjem ključnih reči u samom titlu jer one, kao što je to pokazalo ovo istraživanje, mogu imati samo zbunjujući i

ometajući efekat na usvajanje stranog jezika od strane učenika. S obzirom na činjenicu da su neka istraživanja pokazala kako klasičan titl zahteva puno čitanja i na taj način dovodi do sprečavanja razvoja veština slušanja stranog jezika, Perez, PETERS i Desmet (Perez, Peters & Desmet, 2014) su pokušali u svom istraživanju da provere da li ovaj problem zaista postoji i da li ga je moguće rešiti pomoću ciljnih reči. To znači, da oni pokušavaju da utvrde da li manja tekstualna gustina u titlu donosi zapravo učenicima više dobiti u pogledu efikasnosti i korisnosti. Većina autora koji su se bavili ulogom titlova u nastavi stranih jezika, smatra da učenici na višem nivou posmatraju titlove kao podršku za vežbe slušanja, dok ostali učenici koji su na nižem nivou smatraju da su im titlovi neophodni kako bi uspešno razumeli dati sadržaj. Dva ključna pitanja u ovom istraživanju su sledeća: Da li određeni tip titla ima različit uticaj na razumevanje audio-vizuelnog sadržaja na stranom jeziku? Kako učenici gledaju na upotrebu ciljnih reči u titlu? Kada se uzmu u obzir rezultati dobijeni nakon analize testova razumevanja samih klipova, dolazi se do zaključka da je grupa sa titlom značajno uspešnija od grupe bez titla kao i grupe koja je imala titl sa ciljnim rečima. Ovi rezultati potkrepljuju i rezultate većine studija koje ističu prednost i značaj običnih titlova u odnosu na varijacije koje su prisutne u njima (na primer, ciljne reči). Ogromna većina učenika (175 od 226 učesnika) je kroz razgovor sa autorima istraživanja istakla da bi uvek kao prvu opciju izabrala aktiviranje običnih titlova. Kao glavne argumente za ovakvu svoju odluku, učenici navode sledeće: titlovi su veoma korisni u procesu perceptivne obrade toka govora; titlovi su značajni sa aspekta značenja rečeničnih konstrukcija; titlovi u kombinaciji sa zvučno-vizuelnim kanalima u velikoj meri olakšavaju praćenje materijala na stranom jeziku; titlovi su korisni jer učeniku obezbeđuju relaksirajuću atmosferu prilikom usvajanja ciljnog jezika, što znači da se oni sa aktiviranom opcijom titlova manje fokusiraju kako bi shvatili značenje. Pored toga, autori su došli i do zanimljivih saznanja u grupi koja je koristila titl sa ključnim rečima. Zanimljivo je da je svega 17 od 75 učesnika ove grupe izjavilo kako bi aktivirali ovakav tip titla. Međutim, za većinu učenika ove grupe ovakav tip titla je predstavljao smetnju prilikom gledanja video materijala, s obzirom na činjenicu da su se ti učenici previše fokusirali na ciljne reči tako da nisu bili u stanju da se koncentrišu na ostatak onoga što je izgovarano na ciljnom jeziku. Kroz analizu dobijenih rezultata, možemo izvesti zaključak da učenici imaju snažnu potrebu za običnim titlovima zato što ih na to navodi njihov nedostatak samopouzdanja kada je u pitanju veština slušanja, kao što to ističe Grejem (Graham, 2006). Većina učesnika ovog istraživanja ako bi se našla u situaciji izbora izabrala bi obične titlove jer im oni pomažu da postignu bolje razumevanje onoga što gledaju i slušaju. Zatim, titlovi daju veliku podršku u procesu segmentacije govora, a takođe pomažu učenicima da izađu na kraj sa bržim načinom izgovaranja stranih reči kao i da dešifruju nejasan izgovor određenih reči. Sa druge strane, posle razgovora sa učenicima, evidentno je da je gledanje video materijala sa titlovima daleko rasterećenije i opuštenije za učenike nego što je to slučaj sa gledanjem video materijala bez podrške titlova. Ovakav zaključak je u skladu sa stavom da učenici kao svoju najmanje razvijenu veštinu zapravo smatraju veštinu slušanja (Graham, 2006). Ovaj autor takođe naglašava da učenici uz pomoć titlova smanjuju svoju uznemirenost tokom procesa slušanja materijala na stranom jeziku, što dovodi do boljih rezultata kao i do većeg samopouzdanja kod samih učenika kada je u pitanju veština slušanja. Za nastavnike koji žele da u svojoj nastavi koriste video materijale za vežbe slušanja, bilo bi poželjno da se oslone na obične titlove jer njihovom upotrebom oni poboljšavaju opšte razumevanje kod učenika. Ali, potrebno je podsticati učenike da stalno proširuju svoj vokabular stranog jezika kako bi on zadovoljio kriterijume leksičke pokrivenosti u cilju adekvatnog razumevanja sadržaja na ciljnom jeziku.

S obzirom na opšte poznatu činjenicu da je slušanje stranog jezika veoma kompleksan i izazovan zadatak za učenike, predavači pokušavaju da obezbede raznovrsnu podršku samim učenicima kako bi im olakšali razumevanje stranog jezika. Jedna od takvih alatki jeste i upotreba titlova prilikom gledanja video zapisa na ciljnom jeziku. Iako su brojne studije pokazale i dokazale značaj titlova u nastavi stranih jezika, Leveridž i Jang (Leveridge & Yang 2013) naglašavaju da je ipak na kraju od suštinskog značaja uklanjanje titlova imajući u vidu činjenicu da je cilj učenja stranog jezika zapravo učestvovanje u situacijama gde se koristi ciljni jezik kada nisu dostupni

titlovi. Ovi autori su kroz svoj rad sa učenicima došli do veoma značajnog zapažanja, a to je da oslanjanje učenika na titlove zavisi od njihovog nivoa znanja stranog jezika. To znači da se učenici na nižem nivou stranog jezika daleko više oslanjaju na titlove nego što je to slučaj sa njihovim vršnjacima čiji je nivo znanja stranog jezika na daleko višem nivou. Nastavnici stranih jezika imaju pred sobom veliku dilemu koju je potrebno rešiti na pravi način, a to je do koje mere je potrebno koristiti titlove kao podršku u procesu nastave? Rešenje nije jednostavno pronaći usled činjenice da rano uklanjanje titlova može dovesti do frustracija kod učenika, dok njihovo kasnije uklajanje veoma lako može izazvati interferenciju u procesu usvajanja stranog jezika. U cilju rešavanja ove dileme, Leveridž i Jang (Leveridge & Yang 2013) nude rešenje, i to kroz jedan veoma zanimljiv test pod nazivom CRT test (Caption Reliance Test) koji meri stepen oslanjanja učenika na titlove tokom gledanja video zapisa. Oni su ovaj test primenili u svom istraživanju, gde su testirani učenici kojima je strani jezik engleski. Sam test može pomoći nastavnicima stranih jezika u proceni stepena u kom se učenici oslanjaju na titlove tako da im sami rezultati testa daju potrebne podatke koji se odnose na neophodne zahteve u pogledu korišćenja titlova od strane učenika.

Uprkos činjenici da istraživanja pokazuju kako su učenici kojima je slušanje bilo teško napravili značajan napredak pomoću titlova koji su korišćeni prilikom gledanja video zapisa na ciljnom jeziku, Pujola (2002) je došao do saznanja da su se učenici nakon gledanja filma i na narednim časovima oslanjali samo na titlove prilikom davanja odgovora na ista pitanja, i to pre nego što je audio zapis bio završen. Na taj način, upotreba titlova postaje svojevrsan mač sa dve oštrice, imajući u vidu činjenicu da učenici na višem nivou nastoje da ignorišu titl jer im ometa usvajanje stranog jezika, dok učenici na nižem nivou se previše oslanjaju na pomoć titlova. Drugim rečima, postavlja se ključno pitanje: Koji je to trenutak kada učenici više ne koriste titlove kao pomoćnu alatku u procesu usvajanja stranog jezika, što bi opravdalo odluku nastavnika da uklone titlove? Do ovog istraživanja nije postojao test pomoću kojeg bi mogla da se napravi procena stepena oslanjanja učenika na pomoć titlova. Kada su u pitanju učenici na višem nivou koji su već kreirali svoje šeme slušanja materijala na stranom jeziku, njima titlovi predstavljaju određeni problem jer dovode do interferencije sa tim razvijenim šemama. Ako se osvrnemo na Majerovu kognitivnu teoriju multimedijalnog učenja (Mayer, 2001), možemo primetiti da postoje dva posebna kanala kojima se obrađuju iste informacije, a to su auditivni i vizuelni kanal. Proces učenja se može odvijati istovremeno korišćenjem auditivnih i vizuelnih stimulansa, tako da u nekom trenutku zbog previše informacija može doći do negativnog uticaja usled ograničenog kapaciteta ova dva kanala. Pre samog istraživanja, Leveridge i Yang su uradili jedan test. Naime, napravili su tri grupe. Jedna grupa je bila na početnom, druga na srednjem, a treća na višem nivou. Test je imao dva dela. U prvom delu, učenici su slušali samo zvučni zapis, a potom je na projektoru bilo prikazano pet pitanja. Rezultati prvog dela su pokazali da su učenici na višem nivou imali vrlo malo problema sa razumevanjem sadržaja s obzirom na činjenicu da su davali četiri ili pet tačnih odgovora od ukupno pet pitanja. Sa druge strane, učenici na nižem nivou imali su daleko više poteškoća prilikom davanja odgovora jer njihovi rezultati sadrže nijedan ili samo jedan tačan odgovor od mogućih pet. Potpuno druga slika je bila u drugom delu testa. Ovaj test se takođe sastojao od davanja odgovora na pet novih pitanja nakon slušanja zvučnog zapisa ali su učenici ovog puta na video bimu imali i pomoć titlova tako da su učenici na nižem nivou sada imali drastično bolji rezultat. Imali su četiri ili pet tačnih odgovora od ukupno pet pitanja tako da su poboljšali svoj rezultat za otprilike 80%. Ovaj test je doveo do sledeće tri hipoteze koje su autori postavili u svom istraživanju:

- 1) Učenici se ne oslanjaju u istoj meri na titlove tokom vežbi slušanja;
- 2) Učenici na nižem nivou daleko se u većoj meri oslanjaju na titlove u odnosu na učenike na višem nivou;
- 3) Učenici na višem nivou manje se oslanjaju na podršku titlova tokom vežbi slušanja;

Ovo istraživanje je pokazalo da se svi učenici ne oslanjaju u podjednako meri na podršku titlova. Sa jedne strane, titlovi mogu pomoći učenicima na nižem nivou, dok kod kod ostalih

učenika koji su na višem nivou, titlovi mogu dovesti do pojave interferencije što za posledicu može kreirati frustraciju kao i samu blokadu razumevanja sadržaja na ciljnom jeziku.

Evidentno je da titlovi pomažu u dekodiranju govora i omogućavaju njegovu segmentaciju tako što dozvoljavaju učenicima da vizualizuju tok govora na ciljnom jeziku. Koristeći titlove učenici su u stanju da se uspešno izbore sa materijalom koji je čak i iznad nivoa njihovog trenutnog znanja određenog stranog jezika. Ono što je veoma bitno naglasiti jeste da dostupnost titlova u procesu nastave stranih jezika ne sprečava uspešnu auditivnu obradu video sadržaja. Vanderplankov spekulativni model je od suštinskog značaja za razumevanje uloge pažnje koja je ključna za učenje stranog jezika putem titlovanih video klipova. Ovaj model ističe da učenici „izdvajaju” sadržaj stranog jezika iz samog titla koristeći dva ključna elementa ovog modela a to su pažnja i adaptacija (prilagođavanje). Što se tiče definicije ciljnih reči (TW-target words), možemo reći da one predstavljaju one reči u titlu za koje postoji veliki stepen verovatnoće da ih učenici ne znaju.

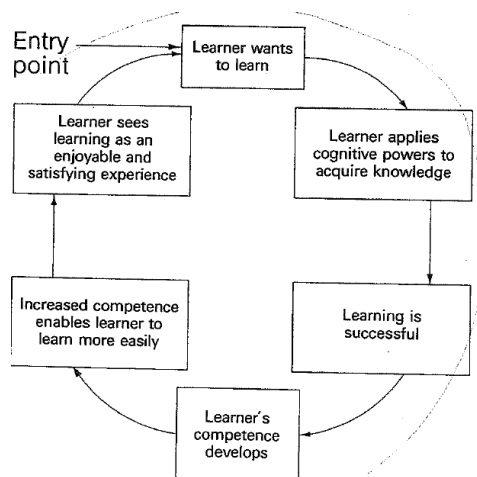
S obzirom na činjenicu da sam kod svojih učenika primetio da postoji veliki jaz između njihovog aktivnog i pasivnog vokabulara kako su to takođe priugetili Lauferova i Paribakt (Laufer & Paribakt, 1998). U našoj studiji, odlučili smo se da upotrebimo ciljne reči iz samog titla na testu vokabulara kako bi samim učenicima pomogli da na taj način pokušaju da prevaziđu ovaj značajan problem koji je uvek prisutan u nastavi stranih jezika.

4.5. Faktor motivacije prilikom usvajanja vokabulara EJS

Što se tiče EJS, bitan faktor je svakako i motivacija samih učenika koji su motivisaniji da uče stručni engleski pošto su tu zastupljeni tekstovi i teme iz njihove sfere profesionalnog interesovanja. Što su učenici više motivisani, to će i učenje jezika biti daleko uspešnije. Ono što je karakteristično za EJS u odnosu na opšti engleski jeste činjenica da je daleko lakše ostvariti limitirane i specifične ciljeve. Kada je u pitanju učenje vokabulara, postoje određene poteškoće sa kojima se susreću učenici a koje nastaju u sferi receptivnog i produktivnog jezika usled činjenice koja je opšte poznata, a to je da učenici poseduju limitirano znanje po pitanju vokabulara. Upravo su ove teškoće glavni razlog postepenog gubitka motivacije kod učenika a samim tim i njihovog samopouzdanja i procesu učenja stranog jezika. (Ahmed, 2014: 6; Al-Khasawneh, 2012: 2).

Motivacija kod učenika se povećava kada oni uzimaju učešće u autentičnim, smislenim aktivnostima (zadacima), kao i kada rade projekte koji uključuju neku vrstu simulacije onih situacija koje se sreću u stvarnom okruženju. Takođe, sadržaj koji se koristi u nastavi a pritom je i relevantan za učenike veoma je bitan jer on na taj način podiže stepen motivacije kod samih učenika. To znači da sadržaj koji zadovoljava potrebe učenika ujedno ima i motivacionu funkciju (Al-Lawati, 2016: 14; Lesiak-Bielawska, 2015: 7).

Hutchinson i Waters koriste sledeću sliku (videti narednu stranicu) pomoću koje objašnjavaju jednu veoma bitnu komponentu u nastavnom procesu, a to je ciklus pozitivnog učenja.



Slika 6. Ciklus pozitivnog učenja (Hutchinson & Waters, 1987: 47)

Kao što vidimo na slici, polazna tačka jeste želja da učenik hoće da uči. Nakon ovog početnog koraka, vidimo da učenik gleda na učenje kao na pozitivno iskustvo u kojem uživa tako da je spreman da primeni svoje kognitivne kapacitete kako bi usvojio znanje. Kao sledeću etapu u ovom ciklusu imamo posledice ovog pozitivnog pristupa učenju, a to je da zbog boljih kompetencija učenik lakše uči i samim tim proces učenja je pozitivan. Na samom kraju ovaj ciklus se završava time što se kompetencije učenika još više razvijaju (Hutchinson & Waters, 1987: 47).

4.5.1. Tipovi motivacije

Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987) navode faktor motivacije koji je izuzetno bitan u nastavi stručnog engleskog jezika. Naime, oni razlikuju dva tipa motivacije, instrumentalnu i integrativnu. Kada je u pitanju instrumentalna motivacija, ona se odnosi na potrebe učenika (a ne što to žele) da uče jezik jer će im biti potreban za njihov posao ili profesionalno usavršavanje, polaganje ispita. Sa druge strane, integrativna motivacija se odnosi na unutrašnju želju učenika da uči jezik kako bi postao sastavni deo društvene zajednice u kojoj se govori taj jezik. Ono što je bitno istaći jeste da ta želja nije potreba koja je nametnuta spolja. Uzevši u obzir obe ove vrste motivacije, bitno je istaći da učenici treba da osete zadovoljstvo prilikom učenja (Hutchinson & Waters, 1987: 48). Kada je u pitanju kurs EJS, veoma je bitno da nastavnici obuhvate dve ključne komponente koje se tiču uživanja učenika u kursu i da učenici osete da su uključeni aktivno u samu lekciju kako kognitivno tako i emocionalno.

4.5.2. Odsustvo motivacije

Međutim, postoje i određeni problemi po pitanju kurseva EJS. Motivacija i rad učenika na času, nedostatak odgovarajućih materijala za lekcije, stručnost i kvalitet nastavnika za određenu stručnu oblast mogu predstavljati glavne prepreke za uspešan kurs EJS (Kirkgöz & Dikilitaş, 2018: 245). Što se tiče problema sa pronalaženjem odgovarajućih materijala za nastavu, možemo reći da određene stručne oblasti nemaju dovoljan izbor materijala tako da je na nastavnicima da prevaziđu takva ograničenja. Nažalost, dešava se da u tom slučaju nastavnici pribegavaju obradi gramatike i vokabulara, kao i tema koje se tiču opšteg engleskog jezika i na takav način zanemaruju stručni engleski jezik. Pored toga, često se dešava da do problema u nastavi EJS dolazi zato što je

nastavnik ili nema iskustva u nastavi jezika, ili nema dovoljno znanja o stručnoj oblasti koju treba da predaje učenicima (*ibid.*: 246).

4.5.3. Značaj motivacije

U svom radu, Giloto i Dörnei (Guilloteaux & Dörnyei, 2008) ističu značaj motivacije prilikom učenja stranog jezika kao i činjenicu da motivacija svakako jeste jedan od najbitnijih koncepata u psihologiji. Što se tiče nastavnika i učenika, oni koriste pojam motivacije kako bi objasnili razloge svog uspeha ili neuspeha prilikom usvajanja kao i podučavanja stranog jezika. Takođe, ovi autori navode izuzetno značajno zapažanje o motivaciji:

Motivacija doprinosi stvaranju želje za učenjem stranog jezika a takođe postaje i glavna pokretačka snaga kako bi se ta želja za učenjem stranog jezika i održala tokom tog dugotrajnog i često zamornog procesa. Bez adekvatne motivacije pojedinci koji poseduju izuzetne sposobnosti neće biti u stanju da postignu dugoročne ciljeve, koji se odnose na usvajanje stranog jezika. Kako bi učenici ostvarili željene rezultate nisu dovoljni dobar nastavnik i nastavni plan i program, već je neophodno imati i razvijati određeni stepen motivacije u procesu učenja stranog jezika²² (Guilloteaux & Dörnyei, 2008: 55-56).

Kao što to na lep način objašnjavaju Mawer i Stenli (Mawer & Stanley, 2013), tri najbitnija elementa za postizanje motivacije jesu: autonomija učenika, ovladavanje stranim jezikom i namena sadržaja koji se prezentuje učenicima. Ukoliko se učenicima obezbede zadaci koji ispunjavaju ova tri elementa, mi im zapravo poručujemo da su oni sposobni da uče, kreiraju i postignu i više od onoga što mogu. Na taj način tehnologija promovise ova tri elementa i dobijamo osnovu za celoživotno učenje. Potrebno je da nastavni sadržaju budu tako osmišljeni da se kod učenika obezbede uslovi za optimalno učenje, kada se oni nalaze u stanju savršene fokusiranosti (Mawer & Stanley, 2013: 12). To znači da su učenici potpuno u takvim uslovima fokusirani na zadatak i da gube pojam o vremenu tako da im osim zadatka ništa drugo nije bitno. To je upravo ona situacija koju vole svi nastavnici, a to je da im učenici postave pitanje zar je čas već završen?, što je potpuno suprotna situacija od one u kojoj učenici stalno gledaju na sat da bi videli koliko vremena je ostalo do kraja časa. Kako bi došlo do protoka onda je bitno da učenik angažuje svoje umne potencijale na takav način da on može da ostvari nešto što mu je zadato a da pritom to nije previše teško i vredno je uloženog truda. Naravno, potrebno je da ciljevi određene aktivnosti budu jasno postavljeni od strane nastavnika (*ibid.*). Lamb ističe da je za lingvističku samouverenost veoma značajan blizak kontakt sa stranim jezikom i njegovom zajednicom. Na taj način dolazi do poboljšanja stavova učenika prema stranom jeziku ali i do ponašanja koje je odlika motivisanog učenja (Lamb, 2017: 320).

4.5.4. Motivacione strategije

Što se tiče motivacionih strategija u oblasti učenja jezika, u njima se postavlja jedno pitanje koje glasi: da li su predložene motivacione tehnike zapravo efikasne u učionicama stranog jezika? (Guilloteaux & Dörnyei, 2008: 56). Ovi autori ističu kako se u brojnim istraživanjima može uočiti zapažanje koje se odnosi na ispitivanje povezanosti (veze) koja postoji između motivacije nastavnika koja se odnosi na sam proces predavanja (podučavanja) i motivacije učenika koja se odnosi na učenje stranog jezika. U tom svetlu, došlo je i do kreiranja novog instrumenta kojim se

²² Motivation provides the primary impetus to initiate second or foreign language (L2) learning and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process. Without sufficient motivation, individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals. Similarly, appropriate curricula and good teaching are not enough on their own to ensure student achievement - students also need to have a modicum of motivation.

prati rad u učionici. Taj instrument nosi naziv Motivaciono podučavanje stranog jezika (engl. MOLT-Motivational Language Teaching), pomoću kojeg se može izvršiti procena kvaliteta motivacionog podučavanja od strane nastavnika kao i stepen motivisanosti samih učenika. Kako to ističu ovi autori MOLT model zapravo objedinjuje u sebi komunikativni pristup u učenju stranih jezika (engl. COLT- Communicative Language Teaching) i pritom se koriste kategorije ponašanja nastavnika koje vode poreklo iz samog sistema motivacionih strategija koje se koriste u učionicama stranog jezika (*ibid.*: 57).

Šta se podrazumeva pod pojmom motivacionih strategija? Giloto i Dörnyei (Guilloteaux & Dörnyei, 2008) ističu sledeće: „Motivacione strategije su zapravo neke vrste intervencija koje tokom predavanja primenjuje nastavnik kako bi pokrenuo motivaciju kod samih učenika, a takođe to su i strategije koje koriste učenici kako bi održavali svoj nivo motivisanosti”²³ (Guilloteaux & Dörnyei, 2008: 57). Za potrebe svog istraživanja, Guilloteaux i Dörnyei su koristili instrument koji je objedinio u sebi gore pomenuti sistem sa četiri motivacione dimenzije kao i COLT. Kategorije koje su obuhvaćene ovim instrumentom prate motivaciju kod učenika kao i motivaciju nastavnika tokom predavanja. Primera radi, kod učenika su praćene varijable koje se odnose na pažnju učenika, kao i na njihovo učestvovanje u zadacima. Sa druge strane oni su odlučili da prate 25 varijabli od kojih su najvažnije sledeće: Društveni razgovor- odnosi se na neformalni razgovor sa učenicima u vezi sa nekom temom koja nije povezana sa lekcijom koja se obrađuje; Pobuđivanje pažnje i znatiželje kod učenika; Obezbeđivanje odgovarajućih strategija i modela koji će pomoći učenicima da uspešno obave dati zadatak- ovde nastavnik daje dodatna objašnjenja tokom obrade lekcije a takođe povezuje novo gradivo sa prethodnim.; Intelktualni napor- odnosi se na jednu vrstu izazova koja se stavlja pred učenike prilikom izrade određenog zadatka.

Sa druge strane, Lem (Lamb, 2017) objašnjava da postoji podela motivacionih strategija podučavanja na tradicionalne (koje se baziraju na ponašanju nastavnika) i inovativne (koje u svom fokusu imaju metodologiju koja se odnosi na učenike). U prošlosti je primenjivano puno psiholoških teorija na sam proces učenja stranog jezika, od kojih su po mišljenju Lema svakako najbitnije SDT, L2MSS i socijalno kognitivna teorija. Što se tiče SDT teorije, Lem (Lamb, 2017) pravi razliku između unutrašnje motivacije, kada učenici uče zato što uživaju u procesu učenja, i spoljašnje motivacije kada učenici uče zbog nekog drugog motiva a ne zbog njih samih. On dalje ističe da nastavnici mogu da poboljšaju unutrašnju motivaciju kod učenika ako unutar učionice zadovolje tri najbitnija uslova za ljudski razvoj i učenje: potreba za autonomijom, stručnošću i pripadnošću (Lamb, 2017: 312-315). Što se tiče socijalno kognitivne teorije, ovde se misli na samoeфикаsnost učenika u procesu usvajanja vokabulara. Samoeфикаsnost se kreira putem uspešnih iskustava (kada smo neku aktivnost uspešno uradili u prošlosti) kao i putem upoređivanja sa drugima i onoga što ti drugi misle o našim sposobnostima, u našem slučaju to je usvajanje vokabulara na stranom jeziku (*ibid.*: 320).

4.5.5. Model četiri motivacione dimenzije

Svakako, najsystematičniji pristup procesu motivacije razvio je Dörnyei kroz sistem koji sadrži sledeće četiri dimenzije:

- Stvaranje osnovnih motivacionih uslova. Ova prva dimenzija se odnosi na uspostavljanje dobrog odnosa na relaciji nastavnik-učenik, kao i na stvaranje dobre atmosfere unutar učionice.

²³ Motivational strategies refer to (a) instructional interventions applied the teacher to elicit and stimulate student motivation and (b) regulating strategies that are used purposefully by individual students manage the level of their own motivation.

- Kreiranje početne motivacije. Ova druga dimenzija zapravo koristi strategije koje se bave očekivanjem učenika u pogledu njihovog uspeha kao i stvaranjem pozitivnog stava prema učenju stranog jezika.
- Treća dimenzija obuhvata: Održavanje i čuvanje motivacije kod učenika kroz kreiranje zadataka koji su im zanimljivi i u kojima uživaju. Takođe je bitno i kreirati zadatke koji su relevantni za njihovu oblast kojom se bave.
- Ohrabrivanje učenika da izvrše proces samoevaluacije predstavlja četvrtu dimenziju sistema motivacije (Guilloteaux & Dörnyei, 2008: 58)



Slika 7. Taksonomija motivacionih strategija (Lamb, 2017: 305)

Ako analiziramo prikazani dijagram, možemo videti da se sam proces motivacije kada je u pitanju nastava sastoji iz četiri koraka. Prvi korak podrazumeva kreiranje motivacionih uslova od strane nastavnika. U narednom koraku, bitno je da se kod učenika aktivira sama inicijalna motivacija što smo mi u našem istraživanju postigli najavom korišćenja multimedijalnih sadržaja u nastavi stručnog engleskog jezika kada je u pitanju eksperimentalna grupa. Naredni, treći korak podrazumeva sposobnost nastavnika da kod učenika održi nivo motivacije. Mi smo ovaj korak uspeli da ostvarimo jer smo predočili učenicima eksperimentalne grupe da će video materijali koji će se koristiti tokom istraživanja biti u potpunom skladu sa kontekstom njihovog budućeg profesionalnog angažovanja nakon završetka školovanja. Na samom kraju, kao četvrti i poslednji korak motivacione taksonomije imamo samo-evaluaciju (Lamb, 2017: 305).

4.5.6. Korelacija prisustva motivacije na relaciji nastavnik-učenik

Giloto i Dörnei (Guilloteaux & Dörneyi, 2008) u svom istraživanju izvide zaključak kako postoji korelacija između motivisanog nastavnika koji predaje i motivacije koja je zastupljena kod učenika. Što se tiče motivacije, oni su otkrili i da postoji uzročno posledična veza na relaciji nastavnik-učenik. Naime, učenik koji je letargičan i nije motivisan može uticati na to da nastavnik održi predavanje bez ikakve inspiracije. Sa druge strane, učenici koji su veoma motivisani za rad na času mogu u velikoj meri uticati na motivisano i inspirativno predavanje samog nastavnika. Na kraju svog rada, Giloto i Dörnei (Guilloteaux & Dörneyi, 2008) objašnjavaju i značaj dobijenih rezultata koji imaju izuzetno snažne pedagoške implikacije, a koje se podudaraju sa tvrdnjama velikog broja eksperata u sistemu obrazovanja koji ističu da je motivacija učenika u tesnoj sprezi sa nastavnikom koji drži obrađuje lekcije na način koji motiviše učenike (Guilloteaux & Dörneyi, 2008: 69-72).

Lem (Lamb, 2017) u svom radu akcenat stavlja na motivaciju koja predstavlja veoma bitnu komponentu i preduslov za uspešno učenje stranog jezika. Treba istaći da su danas nastavnici stranog jezika pod izuzetno velikim pritiskom da puže učenicima inovativna predavanja i da pritom podižu standarde. Takođe, nastavnici moraju i da ispune očekivanja i samih učenika koji sve teže prihvataju da im se nametne podređena uloga u procesu nastave kao što je to bio slučaj ranije. Pritom, učenici stavljaju nastavnike pred veoma tešku misiju čiji glavni cilj jeste obrazovanje učenika ali istovremeno da to bude i na zabavan način (Lamb, 2017: 301). Kao što to navodi ovaj autor, primena novih tehnologija u nastavi ima izuzetno veliki uticaj na samu motivaciju učenika u procesu usvajanja vokabulara na stranom jeziku. Međutim, sa druge strane imamo i suprotan proces demotivisanosti učenika kada u procesu nastave dolazi do smanjenja motivacije. On napominje da je dobar nastavnik ujedno i motivator, odnosno pokretač učenja kod učenika. Ovde je bitno istaći da uspešno podučavanje omogućava učenicima da postignu zadate ciljeve na efikasan način a da su pritom motivisani pa čak i u onim situacijama kada se nastavnik svesno ne trudi da ih motiviše (*ibid.*: 303).

Razvoj digitalne tehnologije nesumnjivo predstavlja najbogatiji resurs iz kojeg se crpe inovacije po pitanju same metodologije nastave na stranom jeziku. Takođe, CALL promoviše pozitivne stavove učenika prema učenju stranog jezika. Jedna od velikih prednosti CALL-a jeste ta da sada učenici imaju veću kontrolu nad procesom učenja i stoga se danas kursevi i kreiraju tako da zadovolje potrebe i interesovanja učenika (Lamb, 2017: 322). Lamb naglašava da su autentični materijali ključan izvor motivacije u nastavi stranog jezika (*ibid.*: 325). On iznosi u svom radu jedno veoma zanimljivo zapažanje, a to je da možda glavni zadatak nastavnika engleskog jezika nije da motiviše učenike već da spreči njihovu demotivaciju, gde se pod demotivacijom podrazumeva postepen gubitak početne motivacije koja je postojala kod učenika neposredno pre početka procesa učenja (*ibid.*: 328).

Demotivating Factors in the Classroom	Study	Context
Being too controlling, thus diminishing learners' sense of control of class events	Littlejohn (2008)	Italian school children
Exercising too little control, suggesting disinterest	Oxford (2001)	US college language students
Not appearing friendly or approachable	Yi Tsang (2012)	US college students of Japanese
Providing monotonous learning activities (e.g. grammar-translation)	Falout, Elwood & Hood (2009)	Japanese school pupils
Giving over-corrective written feedback, or too negative feedback	Busse (2013)	Students of German in UK universities
Neglecting learners' broader identity as persons	Norton (2001)	Adult immigrants in Canada
Neglecting learners' goals and methodological preferences	Lantolf & Genung (2002)	Adult learners of Chinese in USA
Not establishing appropriate boundaries for teacher-student relationships	Farrell (2015)	Canadian English as a second language college
Not demonstrating mastery of the subject	Trang & Baldauf (2007)	Vietnamese university students

Slika 8. Prikaz demotivacionih aspekata kod podučavanja stranog jezika (Lamb, 2017: 328)

Na prikazanoj slici, Lem (Lamb, 2017) navodi nekoliko ključnih istraživanja koja se tiču demotivacionih aspekata kada je u pitanju podučavanje stranog jezika. On ističe da se nastavnik veoma često nalazi na listi potencijalnih faktora koji demotiviraju učenike, kao što su: monotona predavanja, nedostatak entuzijazma, neprijateljski stav prema učenicima kao i nedostatak pažnje prema individualnim potrebama učenika. Ovi svi faktori se mogu podvesti pod jedan pojam, a to je nedostatak motivacije za rad. Sa druge strane, ovaj autor ističe da je bitno da i nastavnici i učenici budu motivisani. Ako su nastavnici motivisani, postoji daleko veća šansa da učenici aktivno učestvuju u aktivnostima koje su zastupljene na času (Lamb, 2017: 328-329).

Levak i Son (2016) ističu kako su iskustva iz realnog života na engleskom jeziku veoma značajna za razvoj engleskog jezika kod učenika. Samim tim korišćenjem autentičnih tekstova i sadržaja možemo na smislen način učenike izložiti ciljnom jeziku što će povećati svakako i njihovu motivaciju za učenje engleskog jezika (Levak & Son, 2016: 200). Takođe, potrebno je naglasiti da su autentični resursi veoma značajni jer pomažu učenicima prilikom motivacije i emocionalne povezanosti sa sadržajem koji se obrađuje kao i sa samim zadatkom koji je potrebno obaviti. Primera radi, Levak i Son u svom istraživanju navode primer igrice *Second Life*, gde se fraze koje su bitne za šoping vežbaju u virtuelnom okruženju šoping centra (ibid.: 205). Autentičnost pravih lokacija koje su učenici koristili u igrici prihvaćena je sa oduševljenjem jer ti učenici nikada nisu bili u tom konkretnom gradu na primer.

Čepelova i Hehelhajmer (Chapelle & Hegelheimer, 2004) ističu značaj motivacije učenika koja se sve više prepoznaje kao jedan od ključnih faktora za usvajanje stranog jezika. Stoga, nastavnici moraju da osmisle zadatke za učenje koji imaju posebne odlike kako bi se kod učenika stimulisala motivacija. Takođe, za podizanje nivoa motivacije kod učenika veoma je bitan izbor tema koje će se obrađivati na času i koje bi trebalo da budu u skladu sa potrebama i interesovanjima samih učenika (ibid.: 303). Mi smo takođe za potrebe našeg istraživanja napravili izbor materijala koji su u potpunom saglasju sa potrebama i interesovanjima učenika kada je u pitanju vojni engleski jezik.

Interesantno je zapažanje od strane Evansa (Evans, 2009: 9) da učenici koriste strani jezik unutar ali i izvan školskog ambijenta, tako da oni time dokazuju da ulaze u celoživotni proces učenja stranog jezika tako što taj strani jezik koriste za svoje uživanje i usavršavanje. Kao što ističe ovaj autor: „tehnologija je već ispunila svoje obećanje da je učenje stranog jezika izmestila iz školskih učionica”²⁴ (Evans, 2009: 10). Pored toga, Evans je primetio nakon sprovedenog istraživanja u engleskim osnovnim školama na temu uticaja internet tehnologija na postignuća, motivaciju, učenje kod učenika da upotreba internet tehnologija dovodi do veće motivacije za rad kod učenika. Dobijeni rezultati su bili pozitivni i zaključeno je da upotreba tehnologije unutar učionica mora biti adekvatno primenjena od strane nastavnika i škole kako bi imala uspeh u nastavi (ibid.: 11).

Beti (Beatty, 2010) predlaže jedno zanimljivo istraživanje koje bi se odnosilo na ispitivanje unutrašnje motivacije kod učenika kada se nastava odvija uz pomoć računara. Takođe bi trebalo ispitati da li učenici koji imaju unutrašnju motivaciju postižu bolje rezultate u odnosu na učenike koji imaju spoljašnju motivaciju (Beatty, 2010: 229).

Dva najbitnija faktora koja utiču na povećanu motivaciju prilikom učenja jesu izazov i znatiželja. Što se tiče faktora izazova, učenici najviše uživaju u onim aktivnostima koje im nude optimalni nivo izazova. U suprotnom, učenicima će biti dosadno ako je neka aktivnost previše jednostavna ili će osećati neki vid frustracije u slučaju da im se ponude aktivnosti koje su previše zahtevne i teške. Poznato je da faktor znatiželje doprinosi unutrašnjoj motivaciji. Ovaj faktor se deli na dve posebne kategorije a to su: nadražajna i kognitivna znatiželja. Multimedijalni sadržaji poput

²⁴ Technology is already fulfilling its promise to take language learning out of the classroom.

video zapisa, audio zapisa, animacija doprinose nadražajnoj znatiželji. Sa druge strane, kognitivna znatiželja podrazumeva želju učenika da istraže i usvoje nove informacije i kompetencije (Jiang & Luk, 2016: 3).

4.5.7 Motivacija kroz igru

Kako to ističu Mawer i Stanli (Mawer & Stanley, 2013), učenici najbolje razvijaju svoju komunikaciju, razumevanje i maštu putem igre. Pored toga, programirane aktivnosti su ono što je bilo u fokusu nastave stranih jezika koje su imale svrhu samo da ispune školski dan ne uzimajući u obzir učenike i kakva su njihova osećanja. U 21. veku, više nego ikada, nastavnici moraju da uvode u nastavu digitalne sadržaje kako bi otvorili nova vrata učenicima za učenje. To su ona vrata koja će odvesti učenike u okruženje gde će nastava dobiti komponentu imaginacije, znatiželje, zabave i pripadnosti zajednici (Mawer & Stanley, 2013: 7). Zatim, isti autori dalje navode sledeće:

Obrazovni sistem reaguje sporo na promene u društvu. Većina škola je okovana u strategije nastave i učenja iz 19. veka gde su svi učenici imali otvorenu knjigu na istoj stranici i gledali su u pravcu nastavnika koji se nalazio ispred table (ili bele table ako je imao sreće!) koji je bio centralna figura na pozornici učionice. Naravno, ovo je karikiranje situacije – naročito kada je u pitanju učionica (Mawer & Stanley, 2013: 9)²⁵.

Ipak, veliki broj učenika danas smatra da postojeći obrazovni sistem im nudi malo u odnosu na to u kom dobu živimo. Veoma je bitno da nastavnici shvate svoju misiju, a to je da inspirišu i opreme učenike za svet koji se nalazi izvan zidova učionice. Bitno je imati u vidu činjenicu da se kod učenika može znatno povećati nivo motivacije za rad ukoliko nastavnici sadržaj svojih lekcija prilagode interesovanjima i potrebama učenika, odnosno ako je ono što se obrađuje na času relevantno za život učenika van učionice (Mawer & Stanley, 2013: 11).

Hsu (2017) iznosi jedno veoma zanimljivo zapažanje koje se odnosi na činjenicu da adekvatna upotreba virtuelne realnosti u obrazovanju može da podigne nivo interesovanja učenika kao i njihovu motivaciju. U svojoj studiji ovaj autor istražuje kognitivno opterećenje, stanje savršene fokusiranosti kao i uzmenirenost i uspešnost po pitanju učenja stranog jezika. Igrice koje u sebi poseduju i edukativnu kao i virtuelnu komponentu pomažu prilikom učenja engleskog jezika jer se baziraju na pristupu zadataka i samostalnosti (Hsu, 2017: 138). Aulia (2013) je sprovedla istraživanje koje se odnosi na usvajanje vokabulara kroz princip igre. Pritom su posmatrani sledeći aspekti: entuzijizam učenika; pažnja koju učenici obraćaju na predavanje nastavnika; zainteresovanost učenika da učestvuju u igri; stepen ozbiljnosti koji učenici ispoljavaju prilikom izrade zadataka sa vokabularom. Ona je došla je do sledećih zaključaka nakon sprovedene studije. Zainteresovanost učenika za učenje vokabulara je bila na veoma niskom nivou; igrice je pomogla učenicima da ovladaju vokabularom; upotreba igrice je doprinela većoj motivaciji kod učenika za učenjem engleskog jezika; korišćenje igrice u svrhu učenja vokabulara je bilo delotvorno; igrice je donela željeni rezultat jer su učenici želeli da ponovo koriste ovu metodu. Možemo reći da su učenici pokazali visok nivo radoznalosti kada je u pitanju usvajanje vokabulara na ovaj način (Aulia, 2013: 4-6).

Sa druge strane, Hidayati (2016) nudi jedno zanimljivo objašnjenje zašto učenici uglavnom uče engleski vokabular na pasivan način iako su svesni da je veoma bitno usvajati nove reči kako bi se olakšao proces usvajanja stranog jezika. Na ovom mestu, on navodi nekoliko presudnih faktora koji utiču na to. Kao prvo, učenici imaju problema da razumeju objašnjenja nastavnika. Kao drugo,

²⁵ Our educational systems have been slow to respond to the changes that are rippling through society. Many schools are still shackled to a 19th century, with pupils sitting in rows with textbooks all open on the same page and facing both a blackboard (or whiteboard if a teacher is lucky!) and a teacher who directs the class from his or her position as sage on the stage. Of course, this is an exaggeration – especially when it comes to the language classroom.

učenici uglavnom usvajaju vokabular putem učenja novih reči koje se nalaze u njihovim udžbenicima za engleski jezik. Na kraju, ključan faktor je nedostatak motivacije kod učenika da pamte reči. Autor ove studije predlaže da se kroz neku vrstu igrice podučava novi vokabular kako bi se nivo motivacije podigao kod samih učenika (Hidayati, 2016: 2).

Kako bi se uvećao vokabular kod učenika potrebno je koristiti multimedijalne sadržaje. Jedan od tih sadržaja su i igrice. Igrice su značajne u nastavi jer na taj način učenici su fokusirani na sadržaj koji im se predstavlja, i imaju osećaj kao da ih niko ne primorava da uče. Takođe, smanjuje se stepen uznemirenosti a učenici postaju motivisaniji za rad (Azar, 2012: 253). Ono što je Azar primetio u Iranu jeste da većina učenika uči vokabular na pasivan način usled nekoliko faktora. Kao prvo, učenici smatraju da su objašnjenja novih reči od strane nastavnika veoma dosadna. Pored toga, učenici uglavnom usvajaju novi vokabular iz udžbenika za engleski jezik tokom rada na času. Na kraju, učenici stiču utisak da znaju tu reč iz teksta ali nisu u stanju da je adekvatno primene u različitim kontekstima (*ibid.*: 253). U svom istraživanju, isti autor je došao do zaključka da su igrice putem kojih je usvajanje vokabulara, donele stvaran kontekst u učionicu što je unapredilo u velikoj meri korišćenje engleskog jezika od strane učenika i to na fleksibilan i kumunikativan način (*ibid.*: 256).

4.6 Angažovanost učenika i usvajanje vokabulara

Poznato je da pamćenje reči zavisi u velikoj meri i od stepena angažovanosti učenika tokom izrade zadataka, a ne od postojanja testa (Laufer, 2010: 22). Veoma je značajna hipoteza o angažovanosti koja ističe da su najefikasniji zadaci zapravo oni zadaci koji imaju visok stepen opterećenosti angažovanja. To su zadaci koji sadrže u sebi tri bitne komponente u vezi sa rečima koje se vežbaju. To su sledeće komponente: potreba, traganje i evaluacija. Kako bi na najbolji način pomogli učenicima da usvoje vokabular, moramo znati i veličinu zadatka koji se odnosi na učenje vokabulara. Pod ovim se podrazumeva koliki je to broj reči koji je potrebno naučiti (*ibid.*: 25-27). Angažovanost učenika je bitan faktor za usvajanje vokabulara. Što se više učenik angažuje u učenju novih reči to će imati više šansi da je uspešno i nauči. Ovde je bitna hipoteza o dubini odnosno nivoima obrade koja tvrdi da ukoliko učenici posvete više pažnje nekoj reči i ukoliko uvežbavaju tu reč kroz razne aktivnosti na času, to će njihove šanse da je zapamte biti veće (Schmitt, 2010: 26). Zadaci koji su koncipirani tako da sadrže elemente koji od učenika iziskuju više potrebe, potrage i evaluacije spadaju u daleko efikasnije zadatke. Primera radi, učenici koji treba da dopune rečenice odgovarajućom reči bolje će zapamtiti ciljne reči u odnosu na one učenike koji čitaju tekst a značenje novih reči im je izvučeno i obeleženo pored teksta. Broj izlaganja učenika nekoj novoj reči podjednaku težinu ima kao i tip aktivnosti koja se tiče učenja. Može se reći da olakšavanje učenja vokabulara možemo postići ako povećamo broj izlaganja učenika nekoj reči, ako usmerimo pažnju učenika na date reči, ako više manipuliramo novim rečima, ukoliko provedemo više vremena sa učenicima po pitanju obrade leksičkih jedinica (*ibid.*: 27-28). Zanimljivo je postojanje indeksa angažovanosti na nekom zadatku po pitanju učenja vokabulara. Ovaj indeks se može dobiti sabiranjem tri komponente (potreba, potraga i evaluacija) u rasponu od 0 (0+0+0) do 5 (2+1+2). 0 znači odsustvo ovog faktora (1 je za traženje jer tu imamo samo 0 ili 1, 1 znači umereno a 2 znači jako kod potreba i evaluacije) Što je veći ovaj indeks to je i efikasniji zadatak po pitanju usvajanja vokabulara (Lee & Hirsh, 2012: 85). Ovi autori ističu da su vežbanja vokabulara sa popunjavanjem ciljnih reči (indeks angažovanja 4 i više ponavljanja) efikasnija od pisanja rečenica (indeks angažovanja jeste maksimalan 5 ali nema ponavljanja) (*ibid.*: 87). Može se zaključiti da je bitnije koliko se susrećemo sa ciljnim rečima u odnosu na to šta radimo sa tom reči kada je sretnemo u nekom kontekstu.

Filip i Dučezni (Philip & Duchesne, 2016) stavljaju u fokus razmatranja jedan veoma bitan aspekt koji je i te kako poznat svim nastavnicima. Naime, nastavnici tokom svog rada sa

učenima unutar učionice sa lakoćom mogu da primete da postoje određene razlike kod učenika i to u pogledu njihovog interesovanja za nastavu ali i stepena njihovog angažovanja u tom procesu. Jedan broj učenika može biti potpuno nezainteresovan, drugi neki učenik može da saraduje sa nastavnikom ali da pritom posvećuje izuzetno malo pažnje datim zadacima, dok na kraju imamo i one učenike koji su potpuno fokusirani na zadatak, stalno nešto pišu u svesku, saraduju sa ostatkom odeljenja i postavljaju pitanja u cilju što boljeg savladavanja gradiva koje je pred njima. Ovde se nameće ključna uloga nastavnika, a to je obezbeđivanje motivacije učenika koja se postiže kroz dobro osmišljene zadatke koji će ispunjavati dva najvažnija kriterijuma: zadatak mora da predstavlja izazov za učenike a pritom taj zadatak mora da prati i nivo znanja samih učenika (Philip & Duchesne, 2016: 50). Ovi autori takođe govore o terminu angažovanja (engl. engagement) koji u sebi obuhvata i zainteresovanost učenika kao i njihovo učestvovanje u zadatim aktivnostima.

Poznato je da implicitno učenje predstavlja bitan deo usvajanja stranog jezika. Pored ovog elementa, potrebno je istaći i značaj faktora angažovanja koji predstavlja svesno umno delovanje, i kao takav ovaj faktor je od suštinskog značaja za uspešno savladavanje datih materijala. Ovde je bitno istaći i pojam pažnje koja je neophodna prilikom razumevanja novog gradiva koje nam je nepoznato, kao i prilikom rešavanja kompleksnih zadataka. Filip i Dučezni (Philip & Duchesne, 2016), u svom radu ističu da je bitno fokusirati se na ono što zapažamo, pa da potom napravimo razliku između zapažanja i različitih njegovih nivoa kao što su uočavanje i razumevanje. Po njihovim rečima, angažovanje predstavlja:

koncept koji je višestruk ili višedimenzionalan, i koji u sebi sadrži barem tri komponente, a to su: kognitivna, bihevijoralna i emocionalna. U primenjenoj lingvistici svaka od ovih dimenzija je prepoznata kao značajna u procesu učenja stranog jezika²⁶ (Philip & Duchesne, 2016: 51-52).

U samom procesu učenja, dolazi do lakšeg zapamćivanja reči kada su učenici uključeni u neku aktivnost koja pobuđuje njihova afektivna stanja. Sa druge strane, učenici koji ne ostvaruju interakciju sa ostalim učenima i ne slušaju zapažanja ostalih na času, za njih se može reći da nisu fokusirani na zadatak, odnosno da su socijalno neangažovani po pitanju zadatka. Na taj način, takvi učenici ne ulažu trud po pitanju rešavanja zadataka i nisu kognitivno angažovani što će u velikoj meri otežati njihov proces učenja (Philip & Duchesne, 2016: 52). Kao što je poznato, angažovanje je tesno povezano sa motivacijom, i s pravom je neki autori označavaju kao vidljivu manifestaciju ili deskriptor same motivacije. Kognitivno angažovanje obuhvata procese kao što su održiva pažnja i umni napor. U procesu nastave stranog jezika postoje brojni indikatori kognitivnog angažovanja, a to su: postavljanje pitanja, razmena ideja i mišljenja, objašnjavanje, davanje instrukcija (*ibid.*: 53).

Što se tiče bihevioralnog angažovanja, ovde se misli na vreme koje je posvećeno zadatku, odnosno, drugim rečima to je vreme našeg učestvovanja u zadatku. Količina vremena koja je posvećena procesu učenja kada su učenici bili aktivno uključeni u neki zadatak može da nam da sliku budućih postignuća samih učenika, tako da je angažovanje u direktnoj vezi sa ishodima učenja. Takođe, stepen bihevioralnog angažovanja se lako može izmeriti posmatranjem učenika, odnosno njihovog učestvovanja u zadatku i njihovog uloženog truda u rešavanje zadataka. Rezultate možemo dobiti i putem razgovara sa učenima. Učenici koji pokazuju visok stepen bihevioralne angažovanosti u školi imaju daleko više šansi da uspešno usvoje sadržaj koji im se prezentuje jer takvi učenici osećaju pripadnost odeljenju, učestvuju u nastavi i na kraju ostvaruju uspeh. Sa druge strane, učenici koji često svojevolski izostaju sa nastave imaju daleko više šansi da ne postignu očekivani uspeh. Učenici koji su minimalno i umereno isključeni iz procesa nastave u proseku provode više vremena koristeći hedonističku komponentu IT-a. Na taj način, hedonistička upotreba IT tehnologija dovodi do toga da su takvi učenici još više izolovani od škole i vršnjaka što još više narušava njihovo angažovanje u nastavi (Philip & Duchesne, 2016: 55-56; Quahri-Saremi

²⁶ Engagement refers to a state of heightened attention and involvement, in which participation is reflected not only in the cognitive dimension, but in social, behavioral, and affective dimensions as well. In applied linguistics, each of these and other dimensions are recognized as important to instructed language learning.

& Turel, 2016: 66, 76). Kada je reč o emocionalnoj komponenti angažovanja, može se reći, kao što to zapažaju ovi autori, da ona predstavlja osećanja učenika kada je u pitanju njihov odnos sa samom školom, kako se oni tu osećaju. Ako uzmemo u obzir kontekst časa kao i samo zadatka, emocionalno angažovanje bi predstavljalo učestvovanje u procesu učenja gde je izražen visok stepen motivacije, gde su entuzijazam, interesovanje i uživanje označeni kao ključni indikatori samog emocionalnog angažovanja. Sa druge strane, moramo uzeti u obzir i uznemirenost, frustraciju i dosadu koji su označeni u literaturi kao indikatori negativnog emocionalnog angažovanja. Sama emocionalna angažovanost može se objasniti i osećanjem učenika u pogledu njihovog učestvovanja ili neučestvovanja u procesu učenja i njihovog odnosa sa ostalim učenicima u odeljenju kao i odnosom sa nastavnikom (Philip & Duchesne, 2016: 56). Kada je u pitanju socijalna angažovanost, daleko su veće šanse da učenici postignu bolje rezultate ako su socijalno angažovani, odnosno ako saraduju sa ostalim učenicima u odeljenju (*ibid.*: 57). Ako posmatramo polje edukativne psihologije, možemo zaključiti da je proces angažovanja višedimenzionalan u kojem bihevioralna, kognitivna, socijalna i emocionalna strana funkcionišu tako da su zaista međusobno povezani u jednu celinu i da utiču jedna na drugu (*ibid.*: 67). Uloga nastavnika treba da bude tako postavljena da on nije ekspert već neko ko pomaže učenicima u procesu usvajanja ciljnog jezika.

Hsu (2017) akcenat stavlja i na stanje savršene fokusiranosti (*engl.* state of flow) koje je veoma značajno za usvajanje stranog jezika. Kada se učenik nalazi u stanju savršene fokusiranosti, onda dolazi do bolje koncentracije, vreme brzo prolazi postoji neka vrsta ravnoteže između izazova i veština, i sve u svemu učenik uživa. Ovde je bitno istaći i značaj materijala koji je odabran za podučavanje i obradu vokabulara. Ako su zadaci previše teški ili laki onda nema uslova za kreiranje stanja protoka. Sa druge strane, ukoliko zadaci odgovaraju sposobnostima učenika onda su se stekli uslovi za nastanak stanja savršene fokusiranosti. Sa druge strane, u svom radu, Hsu analizira i faktor uznemirenosti koji je prisutan prilikom učenja engleskog jezika. On ovde ističe značaj skale koja meri stepen uznemirenosti unutar učionice gde se usvaja strani jezik. Ova skala nosi naziv FLCAS (*engl.* The Foreign Language Classroom Anxiety Scale). Učenici smatraju da upotreba multimedijalnih sadržaja olakšava učenje engleskog jezika i pritom značajno smanjuje nivo uznemirenosti i nervoze koja je prisutna u učionici (Hsu, 2017: 140).

Na kraju, možemo reći da nastavnici primenom tehnologije u nastavi stranih jezika doprinose i većem stepenu zadovoljstva kod učenika jer su kreirali pozitivno okruženje za učenje, u kojem postoji daleko veća fleksibilnost nego što je to slučaj sa tradicionalnim pristupom u nastavi (Chenoweth et al., 2006: 160).

5. Istraživanje i metodologija istraživanja

5.1. Predmet istraživanja

Predmet istraživanja je usvajanje vojne terminologije engleskog jezika pomoću multimedijalnih sadržaja. Učenje vokabulara predstavlja osnovu učenja engleskog jezika i uloga nastavnika je da bude neka vrsta mosta koji pomaže učenicima da pređu na onu obalu gde se zapravo odvija proces učenja novih reči (Hidayati, 2016). Vokabular se može prezentovati, objasniti i uvrstiti u razne aktivnosti kako bi ga učenici sa uspehom usvojili. Možemo reći da je nastavnikova uloga da kod učenika probudi želju za učenjem novih reči, što je od presudnog značaja za usvajanje vojne terminologije na engleskom jeziku u okviru ambijenta nastavnog procesa. Ono što je od ključne važnosti jeste da sami nastavnici tokom procesa podučavanja vokabulara motivišu učenike da uče nove reči (*ibid.*). Multimedijalni sadržaji bi trebalo da zauzimaju centralno mesto u procesu usvajanja vokabulara s obzirom na činjenicu da savremena tehnologija pruža velike mogućnosti kako nastavnicima tako i učenicima da pristupe onim teritorijama usvajanja stranog jezika koje su nekada bile nepristupačne, tako da multimedijalni sadržaji u službi učenja stranog jezika imaju tu sposobnost da nas vode elektronskim pejzažom koji se menja iz dana u dan (Chamberlin-Quinlisk, 2012). Nastava stranog jezika zasnovana na multimedijalnim sadržajima je sa pedagoškog stanovišta definisana kao dualna komponenta učenja stručnog engleskog jezika koja u sebi sadrži i specifične zahteve učenika kao i pristupačnost određenih tehnologija uz čiju pomoć možemo biti u situaciji da kreiramo takvu nastavu koja bi bila istovremeno i smisljena i motivišuća kako za učenike tako i za nastavnike (Trinder, 2015). Potrebno je izvršiti optimizaciju najčešće korišćenih tehnologija kako bi one bile u službi učenja stručnog engleskog jezika. Bitno je naglasiti veoma značajnu komponentu multimedijalnih sadržaja, a to je animacija. Svrha animacije u nastavi engleskog jezika struke je višestruka. Sa jedne strane, animacija je izuzetno sredstvo za privlačenje pažnje samih učenika kako bi obratili pažnju na tematiku koja je u fokusu nastavnog procesa. Takođe, animacija olakšava objašnjavanje kako konkretnih tako i apstraktnih nastavnih sadržaja, kao što je to u našem slučaju koncept vojne bitke (Berney & Bétrancourt, 2016). Na primer, animacija doprinosi smanjivanju kognitivnog opterećenja učenika prilikom gledanja multimedijalnih sadržaja, a takođe na jasan način opisuje prostornu organizaciju elemenata, što u našem konkretnom slučaju znači da možemo na lakši način da razumemo koncept i strategiju za neku bitku ili da lakše shvatimo kako funkcionišu vojna vozila, vojni avioni, kao i naoružanje.

Bitno je naglasiti činjenicu da animacija pomaže učenicima da kreiraju jednu vrstu konceptualnog modela za određenu tematiku koja se obrađuje na času (Berney & Bétrancourt, 2016). Pored toga, animacija ima potencijal da omogući učenicima koji su na početnim nivoima po pitanju znanja engleskog jezika da složene informacije shvate na jednostavniji način a istovremeno animacija sa kognitivnog stanovišta olakšava praćenje zahtevnih sadržaja.

Takođe, predmet istraživanja u ovoj doktorskoj disertaciji jeste uticaj multimedijalnih sadržaja na uspešno usvajanje vojne terminologije engleskog jezika, sa osvrtom na učenike vojnih smerova Vazduhoplovne akademije, koja predstavlja jedinu srednju školu u Srbiji ali i šire gde se izučava engleski jezik za potrebe vojske. Kako bi se ispitaio uticaj multimedijalnih sadržaja,

sprovedeno je istraživanje na Vazduhoplovnoj akademiji tokom tri meseca u školskoj 2018/2019. Ovo istraživanje je obuhvatilo učenike treće i četvrte godine koji kao obavezan predmet na vojnom smeru izučavaju vojni engleski jezik za potrebe vojske. Sa učenicima je u tom periodu na časovima korišćeno šest prilagođenih dokumentarnih video zapisa koji su prožeti u velikom stepenu i animacijama a koji inače prikazuju najznačajnije bitke u II sv. ratu između nemačke i sovjetske armije. Sve aktivnosti koje su osmišljene za potrebe ovog istraživanja su služile za unapređivanje samog procesa usvajanja vojne terminologije engleskog jezika.

5.2 Ciljevi i hipoteze istraživanja

Osnovni cilj istraživanja jeste da utvrdimo u kojoj meri primena multimedijalnih sadržaja doprinosi boljem usvajanju vokabulara, konkretno u našem istraživanju, u pitanju je vojna terminologija engleskog jezika. Pored toga, utvrdićemo da li učenici imaju pozitivan stav o ovim aktivnostima na časovima stručnog engleskog jezika. Sa druge strane, ispitaćemo i stavove učenika koji tokom trajanja istraživanja nisu koristili na časovima multimedijalne sadržaje u cilju usvajanja vokabulara, već su kod njih primenjivane tradicionalne metode nastave.

Pošto smo odredili cilj istraživanja, sledeći korak jeste njegova transformacija u hipoteze koje će nam poslužiti kao neka vrsta zvezde vodilje u tom procesu i na taj način nam pomoći da procenimo adekvatnost datog teorijskog objašnjenja. U tu svrhu derfinisane su tri hipoteze, od kojih je prva:

Ho: Pretpostavljamo da će upotrebom multimedijalnih sadržaja prilikom usvajanja vojne terminologije, eksperimentalna grupa ostvariti daleko bolje rezultate na testovima vokabulara u odnosu na kontrolnu grupu koja će usvajati vokabular na tradicionalan način.

Poređenjem dva pristupa u nastavi stručnog engleskog jezika – sa primenom multimedijalnih sadržaja i bez njih, želimo da pokažemo razlike koje postoje u pogledu postignuća učenika. U prikazu eksperimentalne nastave, koja se paralelno odvijala sa tradicionalnom, ukazaćemo i na osobenosti aktivnosti sa multimedijalnim sadržajima koje su bile deo eksperimentalne nastave. Rezultati eksperimenta i njihova analiza pokazaće da li postoji razlika u efikasnosti ova dva pristupa na postignuće učenika prilikom usvajanja vokabulara.

S tim u vezi, osmišljeno je šest multimedijalnih video zapisa koji su poslužili za usvajanje vojne terminologije engleskog jezika. Rezultati eksperimenta i njihova analiza pokazaće da li postoji razlika u efektima korišćenja multimedijalnih sadržaja i upotrebe tradicionalnog pristupa kod učenja vokabulara.

Ono što je bitno istaći jeste da su ciljna grupa kurseva EJS obično odrasli učenici ili učenici srednjih škola (Simin, 2012). Stoga, tema koja je predložena za ovu disertaciju dobija još više na svom značaju kao i na svojoj autentičnosti u oblasti primenjene lingvistike i metodike nastave engleskog jezika imajući u vidu činjenicu da će istraživanje za potrebe predložene doktorske disertacije biti sprovedeno u srednjoj stručnoj školi (Vazduhoplovna akademija).

Što se tiče istraživanja na polju EJS, od suštinskog značaja jeste prevazilaženje jaza koji postoji između idealnih uslova koj vladaju unutar učionice i stvarnog, profesionalnog sveta prakse. kursevi EJS nastoje da obezbede učenicima prikladne uslove za učenje na taj način što se koncipiraju tako da kreiraju optimalno lingvističko okruženje, u kojem će učenicima biti na raspolaganju velika količina inputa u vidu ciljnog specijalizovanog engleskog jezika kojem će

učenici biti izloženi u procesu nastave. Naravno, podrazumeva se i da će na taj način učenici imati i dosta prilika da budu u interakciji sa takvim stručnim inputom (Basturkmen, 2006; Hinkel, 2011). Ovde je od ključnog značaja i Krašenova Hipoteza o inputu po kojoj razumljiv input u kombinaciji sa inputom koji je malo iznad trenutnog nivoa učenika ima potencijal da da bude usvojen odnosno naučen. Upravo je to razlog zbog čega je za potrebe istraživanja izabran multimedijalni materijal koji je iznad trenutnog nivoa engleskog jezika na kojem se nalaze učenici.

Veoma je značajno istaći da današnji učenici više vremena provode gledajući audio-vizuelne sadržaje nego što je to slučaj sa štampanim materijalima jer je video u poslednjih petnaestak godina postao izuzetno moćan medijum. Prilikom gledanja video sadržaja istovremeno se aktiviraju dva čula – čulo sluha i čulo vida i na taj način se povećava kod samih učenika interesovanje za učenje novog vokabulara. Pored toga, video sadržaji se smatraju autentičnim materijalom koji je zanimljiv učenicima što dovodi do njihove veće motivacije za nastavne sadržaje kada je u pitanju učenje engleskog jezika.

Kako bi došlo do efekta dubokog učenja, potrebno je da se multimedijalni materijal prikazuje učenicima u manjim segmentima. Takođe, prilikom obrade potpuno novog materijala, neophodno je učenicima unapred objasniti ciljne reči. Kada se animacija prikazuje zajedno sa naracijom u pozadini na taj način se štite učenici od vizuelnog naprežanja jer ne moraju da čitaju tekst na ekranu. Multimedijalna tehnologija olakšava posao nastavnicima u procesu nastave stranih jezika jer oni sada mogu da koriste slike i video sadržaje kako bi preneli učenicima novo znanje i to u zabavnom okruženju koje više nije monotono. Pored toga, multimedijalna nastava engleskog jezika odlikuje se dvema značajnim karakteristikama, a to su: vizualizacija i konkretizacija. Ova dva aspekta imaju ključnu ulogu u postavljanju učenika u bolji položaj u samom procesu nastave jer časovi postaju zanimljiviji tako da učenici mogu bolje da uče engleski jezik. Svrha animacije u nastavi stranog jezika je višestruka. Sa jedne strane, ona predstavlja izuzetno sredstvo za privlačenje pažnje samih učenika kada je u pitanju tematika koja je u fokusu nastavnika. Zatim, animacija olakšava objašnjavanje nekih konkretnih ili apstraktnih tema, kao u našem slučaju vojne bitke (Berney & Bétrancourt, 2016; Guan et al., 2018; Rusanganwa, 2013).

Sa pedagoške tačke gledišta, veb sadrži beskonačan broj resursa kada su u pitanju autentični materijali koji se koriste u realnom životu, tako da takav materijal postaje motivišući faktor za učenike. Pored toga, takvi materijali su zabavni i jednostavni za korišćenje jer veb integriše više komponenti (boje, slike, zvuk, animacije, video klipove) (Taylor & Gitsaki, 2004).

Čak i u učionicama gde nema pristupa internetu ili je on spor, moguće je upotrebiti multimedijalne sadržaje pomoću jednog projektora i jednog računara, što dokazuje nesumnjivo da je takva nastava moguća i u kontekstu gde je u manjem obimu zastupljena tehnologija. Nastavnici moraju da pronađu način kako da iskoriste sredstva koja su im na raspolaganju u kombinaciji sa računarom kako bi olakšali proces učenja stranog jezika.

Druga definisana hipoteza:

Ho: Pretpostavljamo da će upotrebom multimedijalnih sadržaja prilikom usvajanja vojne terminologije, eksperimentalna grupa na naknadnim (kontrolnim) testovima vokabulara (nakon 7 dana, 2 nedelje, mesec dana, 3 meseca) ostvariti daleko bolje rezultate u odnosu na kontrolnu grupu koja će usvajati vokabular na tradicionalan način.

Kao što znamo, usvajanje vokabulara nije linearan proces koji stalno ide uzlaznom putanjom već ima i svoje padove. Poznato je da učenici u procesu učenja moraju da prolaze i kroz

fazu zaboravljanja (zatiranja) reči jer je to sastavni deo učenja. U procesu usvajanja reči učenici i uče i zaboravljaju reči sve dok ne ovladaju tim rečima, odnosno sve dok te reči ne budu smeštene u njihovo pamćenje. Zanimljivo je da je leksičko znanje podložnije zaboravu nego što je to slučaj kod ostalih lingvističkih komponenti, poput gramatike, fonologije. Ovakvu situaciju možemo objasniti sastavom vokabulara zato što je on sastavljen od pojedinačnih komponenti, a ne od grupe pravila. Najveća stopa zaboravljanja prisutna je u prve dve godine učenja dok je posle ta stopa ujednačena. Jednom kada se vokabular nauči on se više ne može u potpunosti zaboraviti jer tragovi pamćenja ostaju čak i u slučaju da strani jezik nije korišćen 50 godina. Bilo bi najbolje posmatrati zaboravljanje kao izvesni gubitak leksičkog pristupa, a ne kao nešto čime je leksičko znanje potpuno uništeno. Čak i kada se desi da izgubimo pristup leksičkom znanju, učenici koji su zaboravili određene reči imaju veću šansu da ponovo aktiviraju te reči u odnosu na one učenike koji te reči uče po prvi put (Schmitt, 2010).

Ako želimo da odredimo koji vokabular je potreban za neku aktivnost, neophodno je da uzmemo u obzir tri ključna faktora, a to su: izbor teme koja će se obrađivati, nivo znanja učenika i potrebe učenika. Opšte je poznato da se podučavanje vokabulara EJS prvenstveno bazira na potrebama učenika. Razlog za ovakav pristup svakako leži u vremenskim ograničenjima kao i u motivacionim razlozima. Veoma je bitno koristiti leksiku, primere, teme i različite kontekste koji su relevantni za specifične veštine koje učenici poseduju. Stoga, možemo izvesti zaključak da bi leksiku ili vokabular trebalo odabrati iz realnog konteksta ili situacije u kojoj se učenik može naći u svom budućem profesionalnom angažovanju za koje se školuje.

Takođe, u okviru ove doktorske teze biće predstavljeni rezultati dobijeni upoređivanjem rezultata na testovima usvajanja vokabulara, kao i na odloženim kontrolnim testovima (engl. post tests) sa i bez upotrebe multimedijalnih sadržaja u nastavi stručnog engleskog jezika koji će se koristiti za potrebe potvrđivanja prve i druge hipoteze o postizanju boljih rezultata eksperimentalne grupe na testovima kao i na kontrolnim testovima vokabulara koja je prilikom usvajanja vojnog vokabulara koristila multimedijalne sadržaje.

Treća definisana hipoteza:

Ho: Pretpostavka je da učenje vokabulara pomoću multimedijalnih sadržaja daleko više motiviše učenike za usvajanje vojne terminologije za razliku od tradicionalnog načina učenja vokabulara putem pisanja nepoznatih reči na tabli i usmenog objašnjavanja njihovog značenja od strane nastavnika.

Utvrđeno je da postoji korelacija između motivisanog nastavnika koji predaje i motivacije koja je zastupljena kod učenika. Što se tiče motivacije, utvrđeno je da postoji uzročno posledična veza na relaciji nastavnik-učenik. Naime, učenik koji je letargičan i nije motivisan može uticati na to da nastavnik održi predavanje bez ikakve inspiracije. Sa druge strane, učenici koji su veoma motivisani za rad na času mogu u velikoj meri uticati na motivisano i inspirativno predavanje samog nastavnika. Sa sigurnošću možemo reći da su autentični materijali ključan izvor motivacije u nastavi stranog jezika. Glavni zadatak nastavnika engleskog jezika nije da motiviše učenike već da spreči njihovu demotivaciju, gde se pod demotivacijom podrazumeva postepen gubitak početne motivacije koja je postojala kod učenika neposredno pre početka procesa učenja (Guilloteaux & Dörnyei, 2008; Lamb, 2017).

5.3 Značaj i aktuelnost istraživanja

Kada je u pitanju ciljna grupa kurseva EJS, možemo reći da su to obično učenici srednjih stručnih škola. Ovakva tvrdnja koju iznosi Simin (2012) u potpunosti odgovara uslovima u kojima je sprovedeno naše istraživanje. Naime, učenici eksperimentalne i kontrolne grupe pohađaju srednju stručnu školu – Vazduhoplovnu akademiju. Ovo je jedina srednja škola u Srbiji koja ima vojni smer na kojem se izučava engleski jezik za potrebe vojske. Sa druge strane, imamo jedno objašnjenje u vezi sa oblastima EJS i stepenom njihove istraženosti, gde se navodi da su neke discipline i polja EJS daleko više istražena od polja kojem pripada i sfera vojske. Nedostatak empirijskog istraživanja u oblasti CALL-a (Coxhead, 2018; Beatty, 2010) bio je jedan od ključnih motiva zašto smo se baš opredelili da za potrebe našeg istraživanja koristimo oblast vojne terminologije. Pored toga, ovo je suštinski razlog zašto smo se odlučili za pisanje rada na temu usvajanja vojnog vokabulara jer je to polje u primenjenoj lingvistici potpuno neistraženo u poređenju sa ostalim oblastima kojima se bavi EJS, kao što su ekonomija, pravo, turizam, avijacija, itd.

Ako analiziramo nastavni plan i program, odnosno stručne predmete koji se izučavaju na Vazduhoplovnoj akademiji kroz prizmu stručnog engleskog jezika za potrebe vojske i sprovedenog istraživanja, možemo reći da se oni međusobno dopunjuju tako da učenici imaju sjajne mogućnosti da prošire i konsoliduju svoja znanja kada je u pitanju stručna oblast za koju se školuju, što je u našem konkretnom slučaju vojni domen. Učenici koji pohađaju ovu srednju stručnu školu u velikoj su prednosti jer svaki smer ima poseban stručni engleski jezik koji obrađuje njihovu oblast za koju se školuju. Na primer, naše istraživanje je obuhvatalo učenike vojnih obrazovnih profila koji uče vojni engleski jezik. Učenici ostalih obrazovnih profila izučavaju engleski jezik za avijaciju i to se takođe dalje grana na stručni engleski jezik za kabinsko osoblje, mehatroničare, tehničare za bezbednost i spasavanje itd. Što se tiče ispitanika koji su učestvovali u našem istraživanju, oni poseduju stručna znanja iz ostalih stručnih predmeta koji su zastupljeni na vojnim obrazovnim profilima kroz školovanje na Vazduhoplovnoj akademiji, ali i kroz njihovu praktičnu nastavu u specijalizovanom vojnom okruženju.

Istraživanje koje smo sprovedeli na Vazduhoplovnoj akademiji je u potpunosti ispunilo uslov da je za uspešno sprovođenje istraživanja na temu vokabulara, od suštinskog značaja oslikavanje realnih uslova u kojima će se učenici susretati sa vokabularom koji je obrađen na časovima, što takođe navode i drugi autori (Hiebert & Kamil, 2005; Schmitt, 2010; Webb & Chang, 2015), jer su ciljevi i ishodi školovanja učenika u korelaciji sa tematikom video sadržaja koji su korišćeni u sklopu samog istraživanja. Što se tiče našeg istraživanja, slažemo se sa Grubom i Hinkelmanom (Gruba & Hinkelman, 2012) da digitalni video klipovi kao i animacije, a u našem slučaju to su izabrani dokumentarni video klipovi *Soviet Storm* predstavljaju bogat resurs odakle se mogu crpeti teme za nasativni proces jer sadrže tematiku Drugog svetskog rata koja je u potpunosti usklađena sa nastavim planom i programom stručnog engleskog jezika koji se sprovodi u Vazduhoplovnoj akademiji.

S obzirom na činjenicu da je vokabular vojnog engleskog jezika gotovo neistražen na polju primenjene lingvistike, smatramo da je naš doprinos u ispitivanju korišćenja multimedijalnih sadržaja u samom procesu podučavanja vokabulara za potrebe vojske značajan. Imajući ovu činjenicu u vidu, dobijeni rezultati mogu naći primenu u naučnim disciplinama poput nastave stranog jezika i primenjene lingvistike. Takođe, širi doprinos ovog rada ogleđa se u praktičnim pedagoškim implikacijama koje mogu naći primenu u savremenoj nastavi stranog jezika.

5.4 Metodologija istraživanja

Ovaj deo rada predstavlja samu metodologiju našeg istraživanja, odnosno obuhvata odabir metode organizovanja istraživanja, zatim dizajn uzorka, kao i izbor tehnika i instrumenata za prikupljanje podataka. Što se tiče analize rezultata istraživanja i diskusije na tu temu, ona će biti obuhvaćena posebnim poglavljem.

Ovaj rad spada u grupu empirijskih istraživanja i u njemu će biti korišćena komparativna metoda. Kao što je to opšte poznato kod empirijskih (iskustvenih metoda) teorijska i praktična saznanja se posmatraju kao osnov (baza) za uočavanje problema i postavljanje hipoteza istraživanja. Ove metode u sebi uključuju prikupljanje podataka sa ciljem potvrđivanja postavljene hipoteze. Sam predmet istraživanja komparativne metode jesu identičnosti, sličnosti i razlike pojava i procesa. Osvrtom na metodološku literaturu (Schmitt, 2010; Hamilton, 2015), možemo takođe primetiti da je komparativna metoda u tesnoj sprezi sa eksperimentalnom metodom, tako da se ona naziva i kvaziekperimentalnom.

Što se tiče upotrebe ove metode u našem istraživanju, ona se manifestuje kroz analizu uticaja multimedijalnih sadržaja u nastavi stručnog engleskog jezika za potrebe vojske u uslovima kvaziekspérimenta koji čine dve grupe učesnika, eksperimentalna i kontrolna. Obe grupe su odabrane kao neslučajni uzorci iz iste populacije učenika vojnih obrazovnih profila srednje stručne škole (Vazduhoplovna akademija).

5.4.1. Istraživačke tehnike

Predmet istraživanja našeg rada uticao je da naš izbor metodološkog postupka bude empirijski. U istraživačkom delu našeg rada odlučili smo se za primenu i metode intervju sa učenicima eksperimentalne i kontrolne grupe. Pored toga, nakon sprovedenog istraživanja koristili smo upitnik za obe grupe ispitanika u cilju utvrđivanja stavova učenika kontrolne i eksperimentalne grupe o upotrebi multimedijalnih sadržaja u procesu nastave. Detaljna analiza ovog upitnika biće predstavljena u narednom poglavlju koje se odnosi na analizu rezultata istraživanja. Pitanja koja su korišćena za potrebe ovog upitnika nalaze se u prilogu C na kraju ovog rada.

S obzirom na činjenicu da je vrlo korišćena metoda u ukupnoj istraživačkoj praksi i test, odlučili smo se za njegovo korišćenje za potrebe našeg istraživanja, jer test predstavlja proveru, odnosno metodu provere sposobnosti znanja, umenja i psihofizičkih reakcija ispitanika.

5.4.2. Odabir uzorka

Kao što je to opšte poznato, većina pedagoških istraživanja sprovodi se na odgovarajućem uzorku. Ako se osvrnemo na samu prirodu uzorka, odnosno njegovog biranja, postoje slučajni uzorci (koji se zasnivaju na teoriji verovatnoće) i neslučajni uzorci (uzorci koji se ne zasnivaju na teoriji verovatnoće već su isključivo kreirani prema našem nahođenju) (Milton, 2009).

Radi sprovođenja istraživanja u okviru ove disertacije, odlučili smo se za odabir uzorka koji se ne zasniva na teoriji verovatnoće, odnosno neslučajni uzorak. Ako naš uzorak analiziramo detaljnije, on se može smatrati prigodnim uzorkom, odnosno uzorkom „nadohvat ruke” (Schmitt, 2010: 164-165). S tim u vezi, odbaran je jedan deo osnovnog skupa koji čine učenici vojnih obrazovnih profila treće i četvrte godine Vazduhoplovne akademije (srednje stručne škole) u Beogradu, približno istog nivoa znanja koji uče stručni engleski jezik za potrebe vojske kao poseban predmet.

Kako bismo došli do ocene uticaja multimedijalnih sadržaja u nastavi stručnog engleskog jezika na postignuće učenika u uslovima neeksperimentalnog nacrt, odnosno kvazieksperimenta, kreirane su dve grupe ispitanika (iz treće i četvrte godine), eksperimentalna i kontrolna (24 učenika u eksperimentalnoj i 20 učenika u kontrolnoj grupi), i to kao neslučajni uzorci iz iste populacije učenika Vazduhoplovne akademije u Beogradu. Eksperimentalnu i kontrolnu grupu su činile po dve grupe ispitanika koji su bili na trećoj i četvrtoj godini školovanja. S obzirom na činjenicu, da u našem konkretnom slučaju nije bilo moguće formirati grupe ispitanika slučajnim odabirom (tzv. randomizacijom), za potrebe ovog istraživanja uzete su već postojeće grupe učenika (prigodni uzorak).

U cilju donošenja pouzdanih kauzalnih zaključaka u uslovima našeg istraživanja, od suštinskog značaja jeste da obe grupe (eksperimentalna i kontrolna) budu ujednačene po svim važnim osobinama osim eksperimentalne varijable. Pošto je ovaj zahtev, odnosno zakon jedne varijable ispunjen (eksperimentalna i kontrolna grupa jednake su po svim varijablama osim po jednoj, eksperimentalnoj varijabli), razlike između grupa (na osnovu analize rezultata koji su postignuti na testovima koji su sprovedeni u okviru istraživanja) možemo isključivo pripisati uticaju eksperimentalne varijable. Ovakvim postupkom, postigli smo uslove za istraživanje unutar kojih se umanjuje faktor pristrasnosti usled izbora uzoraka eksperimentalne i kontrolne grupe koji svoj koren postojanja ima u opaženim i neopaženim faktorima.

5.4.3. Opis uzorka

Ako uzmemo u obzir uspeh iz stručnog engleskog jezika koji su postigli učenici eksperimentalne i kontrolne grupe na prethodnim godinama njihovog školovanja u Vazduhoplovnoj akademiji, primećujemo da je njihov uspeh skoro ujednačen. S obzirom na činjenicu da su našim istraživanjem obuhvaćena po dva odeljenja treće i četvrte godine vojnog obrazovnog profila, analizirali smo njihovu prosečnu ocenu koju su ostvarili iz stručnog engleskog jezika u prethodnim godinama školovanja. Bitno je napomenuti da na Vazduhoplovnoj akademiji postoje dva odeljenja stručnog engleskog jezika na svakoj godini školovanja. U našem slučaju, izabrana su odeljenja III-2 i III-3 na trećoj godini školovanja, kao i odeljenja IV-2 i IV-3 sa četvrte godine školovanja. Takođe, svako od ovih odeljenja se deli na dve grupe kojima predaju dva različita nastavnika. Stoga, našim istraživanjem su obuhvaćene one grupe kojima je autor predavao stručni engleski jezik kako na prethodnim tako i u školskoj godini kada je sprovedeno istraživanje za potrebe pisanja ove doktorske disertacije. Na samom početku, uporedili smo prosečne ocene svake od grupa koje su bile obuhvaćene istraživanjem. S obzirom na činjenicu da je naše istraživanje sprovedeno tokom drugog polugodišta, kao parametar za ocene svake od grupa uzet je uspeh učenika iz stručnog engleskog jezika na kraju prvog polugodišta iste školske godine. Ako se prvo osvrnemo na III godinu, njihovi rezultati na kraju prvog polugodišta su bili sledeći: prosečna ocena učenika eksperimentalne grupe (odeljenje III-2) bila je 4.23, dok je prosečna ocena učenika kontrolne grupe iznosila 4.00. Sa druge strane, uvidom u postignute rezultate IV godine na kraju prvog polugodišta, dolazimo do sledećih zapažanja. Prosečna ocena učenika eksperimentalne grupe (odeljenje IV-2) bila je 3.92, dok je prosečna ocena kontrolne grupe (odeljenje IV-3) iznosila 3.75.

5.4.4. Instrumenti za prikupljanje podataka

U cilju realizovanja našeg istraživanja, od ključnog značaja su nam bili i određeni instrumenti. Instrumenti istraživanja predstavljaju metodološki osmišljena sredstva koja se koriste za sistematsko prikupljanje podataka u skladu sa predmetom i ciljem istraživanja. Što se tiče ovog istraživanja, korišćeni su sledeći instrumenti: ulazni test, kontrolni testovi, razgovor sa učenicima o njihovom iskustvu o učenju vokabulara stručnog engleskog jezika sa i bez podrške multimedijalnih sadržaja tokom trajanja eksperimenta, upitnik o upotrebi multimedijalnih sadržaja u nastavi stručnog engleskog jezika, kao i evidencija o prisustvu učenika časovima stručnog engleskog jezika u toku trajanja eksperimenta.

5.4.4.1. Ulazni test

Pre početka samog eksperimenta, odlučili smo se da uradimo ulazni test, odnosno jednu vrstu klasifikacionog testa, i to za učenike treće i učenike četvrte godine školovanja na vojnim obrazovnim profilima Vazduhoplovne akademije. Ovaj test ima nekoliko zadataka i obuhvata gradivo vojnog engleskog jezika koje je obrađeno na prethodnim godinama školovanja. Ukupno ima 50 poena. Prikaz ulaznog testa kako za učenike treće tako i za učenike četvrte godine školovanja dat je u okviru priloga A i B koji se nalaze na kraju ovog rada.

Ulazni test ima za cilj da odredi nivo znanja stručnog engleskog jezika pre početka eksperimenta. Ovako dobijeni rezultati treba da obezbede takve uslove u kojima će biti omogućeno ujednačavanje učenika u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi koje nisu formirane postupkom slučajnog odabira, već su uzete postojeće grupe učenika i od njih su napravljene eksperimentalna i kontrolna grupa. Kao početni kriterijum, određen je minimalan broj bodova koji učenik treba da ostvari na testu, a to je 40% od ukupnog broja bodova na testu. U našem konkretnom slučaju, pošto imamo ukupno 50 bodova, minimalna skala jeste 20 bodova. Ovaj kriterijum je odabran u skladu sa pravilnikom o ocenjivanju koji se primenjuje na Vazduhoplovnoj akademiji već dugi niz godina. Na taj način je formiran inicijalni uzorak učenika, dok su se u narednom koraku njihovi rezultati koristili kao jedna od varijabli na osnovu kojih su učenici u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi ujednačeni.

Što se tiče učenika treće godine, oni su ostvarili sledeće rezultate na ulaznom testu: Odeljenje III-2 (eksperimentalna grupa) imalo je prosečnu ocenu na ovom testu 4,08, dok su učenici odeljenja III-3 (kontrolna grupa) u odnosu na eksperimentalnu grupu ostvarili malo slabiji rezultat – prosečna ocena 3,90. Kada je u pitanju četvrta godina, ovde imamo još veću ujednačenost postignutih rezultata na ulaznom testu. Odeljenje IV-2 (eksperimentalna grupa) imalo je prosečnu ocenu 3,83, dok su učenici odeljenja IV-3 (kontrolna grupa) ostvarili prosečnu ocenu 3,70. Analiza postignutih rezultata na ulaznom testu nedvosmisleno ukazuje na ujednačenost odeljenja koja pohađaju stručni engleski jezik za potrebe vojske. Ovo je izuzetno značajno za kvalitet i pouzdanost našeg istraživanja jer je nivo znanja učenika i eksperimentalne i kontrolne grupe prilično ujednačen i nema većih odstupanja.

5.4.4.2. Kontrolni testovi

Kada su u pitanju kontrolni testovi, odlučili smo se da testiranje ovakvom vrstom testova sprovodimo u toku časa kada je obrađivana lekcija vokabulara, zatim u sledećim vremenskim intervalima: nakon nedelju dana, nakon dve nedelje, nakon mesec dana i na samom kraju nakon tri meseca od trenutka kada smo počeli da sprovodimo istraživanje. Kontrolni testovi su bili identični kao i testovi koji su rađeni na samom času kada je obrađivana određena lekcija vojnog stručnog vokabulara, s tim što smo uveli jednu bitnu razliku u odnosu na te testove, a to je da je sam redosled rečenica bio izmešan i pritom je korišćen i veći broj distraktora. Primeri kontrolnih (naknadnih) testova dati su u prilogu I koji se nalazi na kraju ovog rada. Što se tiče tipova vežbanja koja su korišćena u ovim testovima, opredelili smo se za popunjavanje praznina kao i za povezivanje ciljnih reči sa njihovim objašnjenjima na engleskom jeziku. Ova dva tipa vežbanja vokabulara predstavljaju idealnu priliku za učenike eksperimentalne grupe da vežbaju usvajanje ciljnih reči unutar samog konteksta. Što se tiče primera testova koji su rađeni nakon svake epizode, oni su predstavljeni u odeljku 5.4.5.2 ovog poglavlja.

Testovi kojima su pristupali učenici kontrolne i eksperimentalne grupe imaju sledeće karakteristike. Kao prvo, osmišljeno je ukupno šest testova vokabulara, i to za sledeće teme: Bitka za Moskvu (I i II deo); Opsada Lenjingrada; Bitka za Staljingrad; Bitka za Berlin; Bitka kod Kurska. Test vokabulara (Bitka za Moskvu-I deo) ima 12 rečenica koje su izvučene i adaptirane iz epizode koju su učenici eksperimentalne grupe gledali u prvom delu časa. U svakoj od tih 12 rečenica podvučen je jedan deo koji je potrebno zameniti rečima koje su ponuđene učenicima. Ponuđene reči su zapravo reči koje su date i objašnjene učenicima na početku časa. Ono što je bitno jeste da je ponuđeno više od 12 reči, odnosno da su dati i distraktori kako bi učenici uložili dodatni trud prilikom izrade zadatka, odnosno da bi se kod učenika podigao stepen njihovog angažovanja na samom zadatku. Kao primer, navešćemo jednu rečenicu koja je data učenicima: *We couldn't survive the German **heavy attack** on our troops*. Podvučeni izraz bi trebalo da se zameni sa ponuđenom reči *onslaught*.

Što se tiče testa vokabulara (Bitka za Moskvu - II deo), on je osmišljen na sledeći način. Test sadrži 10 rečenica koje su izvučene i adaptirane iz epizode koju su učenici eksperimentalne grupe gledali u prvom delu časa. Svaka rečenica sadrži po jednu prazninu koju je potrebno popuniti odgovarajućim rečima koje su ponuđene učenicima. Same reči su obrađene sa učenicima na početku časa. Takođe, za potrebe ovog testa ubacili smo više ponuđenih reči, odnosno upotrebili smo distraktore. Kao primer, navešćemo jednu rečenicu koja je data učenicima: *There are a lot of _____ during the war. They want to become rich as soon as possible*. Data praznina bi trebalo da se popuni ponuđenom reči *looters*. Isti tip testa je korišćen i za Bitku kod Lenjingrada kao i za Opsadu Lenjingrada. Kako bismo ilustrovali testove iz dve navedene epizode, navešćemo sledeća dva primera:

1. *They will crash through the front line and _____ the troops defending it.* (tražena reč je **encircle**).
2. *The Germans bombed the city of Stalingrad to _____.* (tražena reč je **rubble**).

Na kraju, predstavimo test vokabulara koji je korišćen za poslednje dve epizode – Bitka za Berlin i Bitka kod Kurska. Ovom prilikom za potrebe našeg istraživanja odlučili smo se za test vokabulara koji je osmišljen na sledeći način. Učenicima su ponuđene reči koje su obrađene na

početku časa. Ove reči je potrebno spojiti sa njihovim odgovarajućim definicijama na engleskom jeziku. Navešćemo dva primera.

1. Izraz *battle-hardened* trebalo je povezati sa definicijom *having experience of war*.

Izraz *sortie* trebalo je povezati sa definicijom *a flight that is made by an aircraft during military operations*.

5.4.4.3. Upitnik o korišćenju multimedijalnih sadržaja u procesu nastave

Ovaj upitnik je poslužio kao instrument od neprocenjivog značaja, pomoću kojeg su posle sprovedenog istraživanja prikupljena zapažanja učenika eksperimentalne i kontrolne grupe o upotrebi multimedijalnih sadržaja u nastavi stručnog engleskog jezika kada je u pitanju usvajanje stručne terminologije. Prikaz ovog upitnika dat je u okviru priloga C koji se nalazi na kraju ovog rada. Opredelili smo se za pet pitanja zatvorenog tipa sa tri ponuđena odgovora. Ovakav format upitnika je izabran u cilju dobijanja realnih stavova od strane učesnika u ovom istraživanju.

5.4.4.4. Intervju sa učenicima eksperimentalne i kontrolne grupe

Nakon sprovedenog istraživanja, pristupili smo razgovoru sa učenicima eksperimentalne i kontrolne grupe, trećeg i četvrtog razreda vojnih obrazovnih profila. Učenike smo izabrali na sledeći način: izabrana su po dva učenika iz treće i četvrte godine (odeljenja III-2, III-3 i IV-2, IV-3) kako u kontrolnoj grupi tako i u eksperimentalnoj grupi. Prvi učenik za razgovor je bio izabran iz grupe učenika koji su postizali najbolje rezultate u toku istraživanja dok je drugi učenik biran među učenicima koji su postizali najslabije rezultate na testovima. Analiza stavova učenika koji su dobijeni putem intervju sa nastavnikom, biće predstavljena u posebnom poglavlju koje će biti posvećeno analizi rezultata sprovedenog istraživanja.

5.4.4.5. Evidencija o prisustvu učenika časovima stručnog engleskog jezika u toku trajanja eksperimenta

Kako bismo dobili konačan broj učenika na osnovu čijih je rezultata i popunjenih upitnika sprovedena analiza uticaja multimedijalnih sadržaja na njihov uspeh kada je u pitanju usvajanje stručnog vokabulara, vođena je evidencija o prisustvu časovima stručnog engleskog jezika u toku trajanja eksperimenta. Pridržavali smo se pravila koje glasi: učenici obe grupe koji su imali više od dva izostanka nisu uzeti u obzir.

5.4.5. Opis eksperimenta i kontekst u kom je sproveden

Naše istraživanje se bazira na eksperimentu sa dve grupe ispitanika na trećoj i četvrtoj godini vojnih obrazovanih profila Vazduhoplovne akademije: eksperimentalna i kontrolna grupa, u cilju utvrđivanja postojanja razlika između uspeha učenika koji su usvajali stručnu terminologiju vojnog engleskog jezika uz upotrebu multimedijalnih sadržaja i učenika koji su na tradicionalni način usvajali vokabular. Eksperiment je izveden na Vazduhoplovnoj akademiji u Beogradu, sa učenicima treće i četvrte godine u okviru nastave stručnog engleskog jezika za vojne obrazovne profile (engleski jezik za potrebe vojske).

Uprkos činjenici da upotreba digitalnih tehnologija u obrazovanju poseduje brojne prednosti, moramo obratiti pažnju na zapažanje Praga i Sančeza (Praag & Sanchez, 2015) koje se odnosi na grupu faktora koji sprečavaju korišćenje modernih tehnologija u procesu učenja, a to su otvoreni i skriveni faktori. U svetlu našeg istraživanja, mi ćemo se prvenstveno fokusirati na otvorene faktore jer se pod njima podrazumeva nedostatak tehnologije i odgovarajućeg softvera. Ako povučemo paralelu sa trenutnom situacijom u Srbiji, možemo reći da ona nije sjajna po pitanju tehnološkog ambijenta u kojem se odvija nastava engleskog jezika. Naime, u kabinetima engleskog jezika u velikom broju škola ne postoji računar kao ni projektor. Ipak, što se tiče Vazduhoplovne akademije u kojoj je sprovedeno istraživanje, u kabinetima stručnog engleskog jezika postoji jedan računar kao i projektor što nam je u velikoj meri pomoglo da sprovedemo istraživanje na način kako smo to i planirali.

Kada je u pitanju upotreba tehnologije unutar učionica, Maver i Stenli (Mawer & Stanley, 2013) navode da postoje tri tipa učionica; učionica koja nema računar ni internet; učionica sa projektorom, računarnom i internetom i možda interaktivnom tablom (ovu učionicu nazivamo „povezana učionica”); učionica koja ima nekoliko računara sa pristupom internetu (ove učionice se nazivaju „višestruke konekcije”). Nažalost, učionice koja su korišćene za potrebe našeg istraživanja ne spadaju u kategoriju učionica sa višestrukim konekcijama. Međutim, ove učionice su donekle odgovarale kriterijumima koji važe za povezanu učionicu jer su posedovale projektor, računar i belu tablu. Čak i u učionicama gde nema pristupa internetu ili je on spor, moguće je upotrebiti multimedijalne sadržaje pomoću jednog projektora i jednog računara, što dokazuje nesumnjivo da je takva nastava moguća i u kontekstu gde je u manjem obimu zastupljena tehnologija. Nastavnici moraju da pronađu način kako da iskoriste sredstva koja su im na raspolaganju u kombinaciji sa računarnom kako bi olakšali proces učenja stranog jezika. To je upravo ono što smo i mi uradili u našem istraživanju. Iako u kabinetima za stručni engleski jezik Vazduhoplovne akademije postoji samo jedan računar, projektor i bela tabla, uspeali smo maksimalno da ih iskoristimo i primenimo za potrebe našeg eksperimenta. Sam kontekst u kojem je u manjem obimu zastupljena tehnologija poseduje sledeće odlike: problem pristupa (internetu ili zato što nema interneta ili je on spor ili nema dovoljno kapaciteta); mali broj računara koje ne mogu da koriste svi učenici u učionici; softver koji nije kompatibilan sa novijim operativnim sistemima. Ako povučemo paralelu između navedenog zapažanja i našeg istraživanja, možemo sa sigurnošću reći da stariji operativni sistemi koji su instalirani na većini računara unutar škola u Srbiji ne bi trebalo da predstavljaju prepreku za multimedijalnu nastavu s obzirom na činjenicu da su računari u našim kabinetima u kojima je sprovedeno istraživanje imali instaliran XP operativni sistem. Ali, i pored tog ograničenja mi smo bez većih poteškoća uspeali da sprovedemo naše istraživanje.

5.4.5.1. Dužina eksperimentalne nastave

Prilikom donošenja odluke o dužini trajanja eksperimentalne nastave od ključnog značaja je uzeti u obzir predmet istraživanja. Takođe, povećanje obima i složenosti vojne terminologije engleskog jezika čije je usvajanje predmet eksperimentalne nastave kao i starost ispitanika, moraju biti uzeti u obzir. Pošto su u našem istraživanju, ispitanici deca srednjoškolskog uzrasta, eksperimentalna nastava je kraća nego kod odraslih, budući da se sama priroda usvajanja i učenja jezika razlikuje između dečijeg uzrasta i odraslih.

Uzevši sve ove parametre u obzir, naša odluka je bila da period ekperimentalne nastave bude tri meseca, odnosno dvanaest nedelja. Tokom tog perioda učenici su bili intezivno izloženi usvajanju vokabulara uz pomoć multimedijalnih sadržaja. Što se tiče našeg stava, smatramo da je dužina od tri meseca optimalna kada se uzme u obzir uzrast učenika. Eksperiment je sproveden na časovima stručnog engleskog jezika, i to po rasporedu časova koji je određen na početku školske godine, tako da smo izbegli situaciju da naš eksperiment remeti rad učenika kao i raspored časova i ostalih nastavnih i vannastavnih aktivnosti u tom periodu.

5.4.5.2. Prikaz multimedijalnih sadržaja korišćenih u toku izvođenja eksperimenta

Kada je u pitanju samo istraživanje, koristićemo multimedijalni materijal koji se bazira na popularnom dokumentarnom serijalu o vojnim bitkama iz Drugog svetskog rata pod nazivom *Soviet Storm*. Trebalo bi istaći da je dužina svake epizode serijala *Soviet Storm* 45 minuta. Ovakva dužina trajanja svakako nije primerena i pogodna za učenike jer je izuzetno teško držati pažnju toliki vremenski period a naročito u situacijama kada imamo kontekst struke (u našem slučaju vojni okvir). Kao što to ističe Hsu (2015) brojna istraživanja su pokazala da je za učenike najdelotvornije koristiti u nastavi video zapise koji ne premašuju 20 minuta kada je u pitanju dužina video materijala.

Kada je u pitanju upotreba multimedijalnih sadržaja u nastavi, od suštinskog značaja za nastavnike stranog jezika jeste da idu u korak sa tehnologijom, a takođe da idu i u korak sa svojim učenicima i oblašću kojom se bave (Chapelle, 2003). U potpunosti se slažemo sa ovom tvrdnjom koju je iznela ova autorka jer je za napredovanje učenika po pitanju usvajanja vojnog vokabulara na engleskom jeziku od suštinskog značaja sinhronizacija materijala za nastavu i znanja učenika koje se odnosi na njihovu stručnu oblast školovanja. U okviru našeg istraživanja iskoristili smo sav potencijal situacionog učenja (Hwang & Wang, 2016) jer smo koristili video materijale čiji je sadržaj u potpunosti u skadu sa vojnim kontekstom u kojem se školuju učenici eksperimentalne grupe. Takođe, slažemo se sa stavom koji iznosi Beti (Beatty, 2010) da je najbitnije da se uloga koju ima tip CALL-a koji se posmatra kao dodatni materijal za učenje shvati na način da on pomaže u procesu usvajanja jezika tako što obezbeđuje uslove koji olakšavaju učenje određenih aspekata stranog jezika. Ovakvo zapažanje koje iznosi Beti u korelaciji je sa našim istraživanjem jer njegovu okosnicu zapravo sačinjava CALL u vidu dodatnog materijala kojem su bili izloženi učenici eksperimentalne grupe. Naš dodatni materijal predstavlja video zapise preuzete sa

YouTube-a u vidu serijala *Soviet Storm* koji je posvećen najznačajnijim bitkama između sovjetske i nemačke armije tokom Drugog svetskog rata.

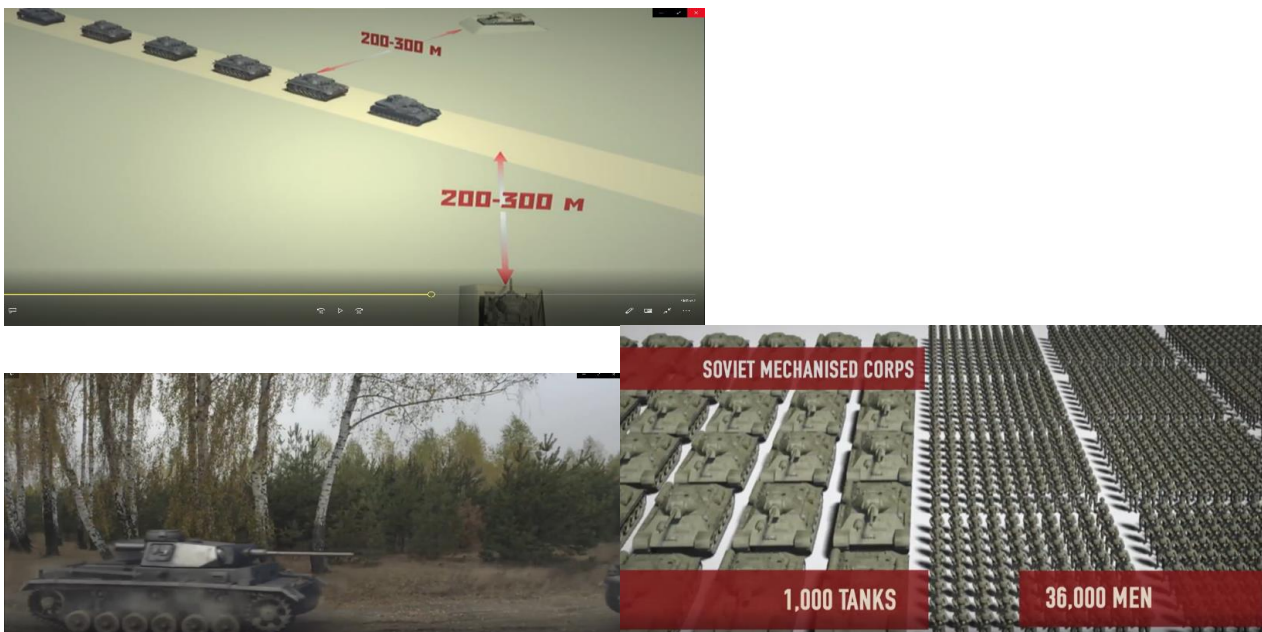
Mi smo se u našem istraživanju odlučili da koristimo kombinaciju autentičnih i prilagođenih materijala iako postoje još dva tipa materijala, sintetizovani materijali i kreirani materijali (Ahmed, 2014; Sultana, 2013). Prilikom izbora adekvatnog materijala sa interneta za potrebe našeg istraživanja vodili smo se kriterijumom koji u sebi sadrži tri etape – traženje materijala, njihova procena i njihova prenamena. Upravo iz tog razloga pronašli smo materijal koji u potpunosti odgovara sferi interesovanja učenika vojnih obrazovnih profila i potom smo te materijale adaptirali kako bi maksimalno iskoristili njihov potencijal kada je u pitanju usvajanje vojne terminologije engleskog jezika kod učenika eksperimentalne grupe. Radi dobijanja validnih rezultata, odlučili smo se za dužinu video zapisa u trajanju od 15-20 minuta. Kako bi došli do željene dužine trajanja morali smo da pribegnemo određenim softverskim rešenjima. Kao prvo, epizode serijala *Soviet Storm* preuzeli smo sa YouTube-a. Zatim, koristeći softver *4K Video Downloader* konvertovali smo video materijal u MP4 format u izuzetno kvalitetnom HD zapisu. Pored toga, ovaj softver nam je omogućio da preuzmemo i titl (caption) na engleskom jeziku za svaku epizodu. Celokupan titl je detaljno pregledan i analiziran kako bismo izabrali ciljne reči (*engl.* target words) koje će činiti okosnicu kasnijeg testa vokabulara. Što se tiče narednog koraka koji je trebalo preduzeti, a to je skraćivanje video zapisa sa 45 na 15 ili 20 minuta, od velike pomoći nam je bio softver *Freemake Video Converter*. Pomoću ovog softvera uspeali smo da izaberemo 15 do 20 najzanimljivijih minuta koji su potom pretvoreni u jedan poseban video zapis koji će i biti prezentovan eksperimentalnoj grupi učenika. Na kraju, usklađen je i titl za sam video zapis. Što se tiče ovog eksperimenta, postigli smo ono što je najbitnije prilikom korišćenja video materijala na času stranog jezika, kao što to naglašava i Tejlor (Taylor, 2005) a to je da titl savršeno i bez kašnjenja prati naraciju na stranom jeziku.

Tabela 1. Hronološki redosled korišćenja multimedijalnih sadržaja tokom trajanja eksperimenta

I epizoda	Bitka za Moskvu- prvi deo
II epizoda	Bitka za Moskvu- drugi deo
III epizoda	Opsada Lenjingrada
IV epizoda	Bitka za Staljingrad
V epizoda	Bitka za Berlin
VI epizoda	Bitka kod Kurska

5.4.5.2.1. Bitka za Moskvu-prvi deo

Dužina trajanja ove epizode je 15 minuta. Što se tiče procenta animacije koji je zastupljen u ovoj epizodi, on iznosi 67%, odnosno od 15 minuta, ova epizoda sadrži 10 minuta animacija. Sledećih nekoliko slika ilustruje prikaz jednog broja animacija koje su zastupljene u ovoj epizodi:



Slika 9. Animirane ilustracije – Bitka za Moskvu-prvi deo (Serijal *Soviet Storm*-preuzeto sa YouTube-a)

Napomena: Veći izbor animiranih ilustracija nalazi se u prilogu D na kraju ovog rada

Nastavnik na projektoru prikazuje listu ciljnih reči sa kojima će se učenici eksperimentalne grupe susresti prilikom gledanja ove epizode. Učenici prepisuju sledeće ciljne reči sa objašnjenjima uglavnom na maternjem, srpskom jeziku:

- decisive**- odlučujući, presudan
- onslaught**- a strong, violent attack
- round- the- clock**- neprestano
- mechanical failures** – mehanički kvarovi
- remnant** – ostatak
- incendiary bombs** –zapaljive bombe
- air raid**- vazdušni napad
- bring down** – oboriti letelicu
- annihilate** – potpuno uništiti
- engagement** – borba, sukob
- trench** - rov
- pinpoint accuracy** – nepogrešivo, precizno
- fierce resistance** – žestok otpor
- howitzer** - haubica
- appraise** – proceniti
- amphibious assault** – kopneno- vodeni napad

Slika 10. Lista ciljnih reči (Bitka za Moskvu-prvi deo)

Nakon zapisivanja datog vokabulara, učenici gledaju pripremljeni multimedijalni materijal za prvu epizodu. Nastavnik pauzira video zapis u svakom trenutku kada se pojavi neka od ciljnih reči koju su učenici prepisivali na početku časa. Na ovaj način učenici se susreću sa datom reči u kontekstu njihove struke za koju se školuju. Takođe, ovaj video zapis ima podešene caption titlove

na engleskom jeziku tako da učenici imaju mogućnost da vide ciljne reči tokom prikaza same epizode. U poslednjem delu časa, nakon odgledane epizode učenici imaju na raspolaganju 3 minuta da obnove obrađene ciljne reči i nakon toga pristupaju izradi testa vokabulara koji je sastavljen na osnovu materijala koji je zastupljen u datoj epizodi i koji se takođe bazira na ciljnim rečima koje su predstavljene učenicima na početku časa od strane nastavnika. Sledeća slika predstavlja primer testa vokabulara čijoj izradi su pristupili učenici kontrolne i eksperimentalne grupe u završnom delu časa:

For the underlined parts of the sentences write an appropriate word or expression from the box: There are extra words!!!

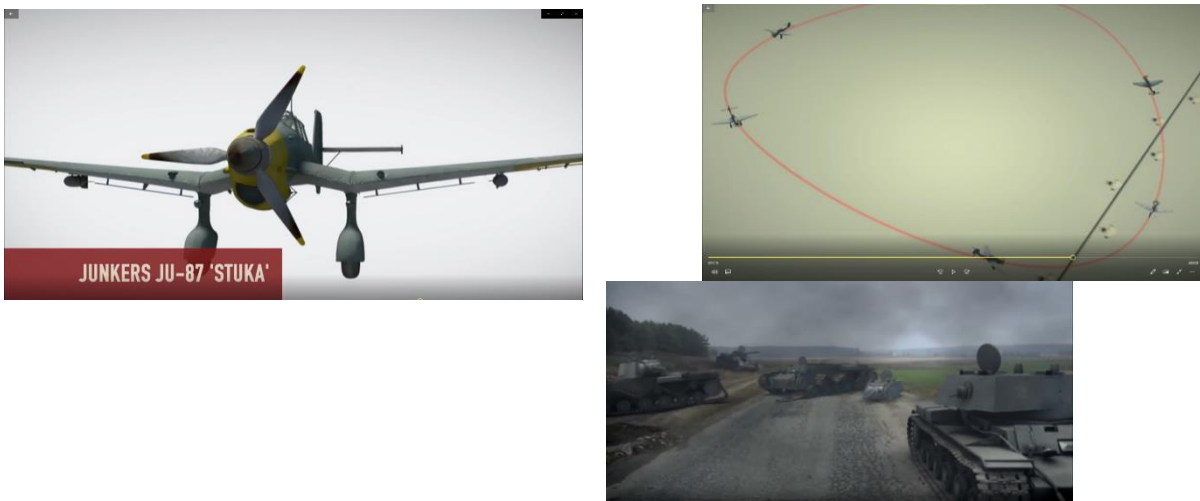
decisive - onslaught - round-the-clock - mechanical failures - remnant - incendiary bombs - air raid - bring down - annihilate - engagement - pinpoint accuracy - fierce resistance - appraise - trench - howitzer - amphibious assault

1. Their planes bombed the shelter without a slight mistake.
2. The remains of our troops were encircled.
3. In all of his fightings, Lieutenant Kozlov destroyed 28 tanks.
4. We couldn't survive the German heavy attack on our troops.
5. It was the most important victory of WW2.
6. They were producing tanks all day and night.
7. We were not able to fix the problems of engine.
8. General Guderin wanted to completely destroy the centre of city.
9. They used firing bombs to destroy the houses.
10. The Germans began their assaults from air at dawn.
11. General Zhukov considered current situaton as desperate.
12. 100 planes were destroyed in this battle.

Slika 11. Prikaz testa vokabulara (Bitka za Moskvu-prvi deo) (Serijal *Soviet Storm*-preuzeto sa YouTube-a)

5.4.5.2.2. Bitka za Moskvu-drugi deo

Dužina trajanja ove epizode je 20 minuta. Što se tiče procenta animacije koji je zastupljen u ovoj epizodi, on iznosi 65%, odnosno od 20 minuta, ova epizoda sadrži 13 minuta animacija. Sledećih nekoliko slika ilustruje prikaz jednog broja animacija koje su zastupljene u ovoj epizodi:



Slika 12. Animirane ilustracije – Bitka za Moskvu-drugi deo (Serijal *Soviet Storm*-preuzeto sa YouTube-a)

Nastavnik na projektoru prikazuje listu ciljnih reči sa kojima će se učenici eksperimentalne grupe susresti prilikom gledanja ove epizode. Učenici prepisuju sledeće ciljne reči sa objašnjenjima uglavnom na maternjem, srpskom jeziku:

overlook- gledati na nešto, posmatrati nešto

devastating loss- ogroman gubitak

recall- sećati se

earmark – nameniti za nešto

wipe out – potpuno uništiti

break out – pobeći

liberate- osloboditi

conduct – sprovesti, izvesti

bog down – zaglaviti se

step up – povećati

looter – pljačkaš (tokom rata, sukoba)

complacency – spokoj

fortification – utvrđenje

simultaneous – istovremen, simultan

hub – najbitniji, najvažniji deo nečega

Slika 13. Lista ciljnih reči (Bitka za Moskvu-drugi deo)

Učenici prepisuju vokabular sa projektor. Nakon ovog koraka, učenici pristupaju gledanju druge epizode. Celokupna procedura je identična kao i tokom gledanja prethodne epizode tako da za preostale četiri epizode nećemo objašnjavati ovaj postupak. Slika 14 ilustruje primer testa vokabulara čijoj izradi su pristupili učenici kontrolne i eksperimentalne grupe u završnom delu časa:

Complete the following sentences with words from the box. There are extra words!!!

overlook • devastating loss • recall • earmark • wipe out • break out • liberate • conduct • bog down • step up • looters • simultaneous • hub • fortifications • complacency

1. They managed to _____ the town after one month of bitter fight.
2. There are a lot of _____ during the war. They want to become rich as soon as possible.
3. Two prisoners decided to _____ of labour camp after 6 months.
4. There were two _____ attacks – from north and south.
5. It was a _____ for our army. We lost 150 tanks and 4 helicopters.
6. The soldiers built the _____ in less than two weeks.
7. Moscow was the _____ of Soviet Union. All important factories were there.
8. If I _____ correctly, we began attack with 4 platoons.
9. General Vatutin was chosen to _____ the secret operation.
10. They needed more tanks so they had to _____ production without a delay.

Slika 14. Prikaz testa vokabulara (Bitka za Moskvu-drugi deo) (Serijal Soviet Storm-preuzeto sa YouTube-a)

5.4.5.2.3. Opsada Lenjingrada

Dužina trajanja ove epizode je 20 minuta. Što se tiče procenta animacije koji je zastupljen u ovoj epizodi, on iznosi 60%, odnosno od 20 minuta, ova epizoda sadrži 12 minuta animacija. Sledećih nekoliko slika ilustruje prikaz jednog broja animacija koje su zastupljene u ovoj epizodi:



Slika 15. Animirane ilustracije – Opsada Lenjingrada (Serijal *Soviet Storm*-preuzeto sa YouTube-a)

Napomena: Veći izbor animiranih ilustracija nalazi se u prilogu E na kraju ovog rada.

Nastavnik na projektoru prikazuje listu ciljnih reči sa kojima će se učenici eksperimentalne grupe susresti prilikom gledanja ove epizode. Učenici prepisuju sledeće ciljne reči sa objašnjenjima uglavnom na maternjem, srpskom jeziku:

- stall** – zaustaviti
- in the blink of an eye**- u sekundi
- ambush** – zaseda, napasti iz zasede
- large-scale**- ogroman, veliki
- starvation**- gladovanje
- casualties**- žrtve
- suppress**- suzbiti, sprečiti
- to be in charge of**- biti zadužen za...
- to be short of**- kada nam ponestaje nečega
- traitor**- izdajica
- infantry**- pešadija
- encircle**- opkoliti
- penetrate**- probiti
- take out**- smaknuti, ubiti, uništiti
- reinforce** – ojačati, utvrditi

Slika 16. Lista ciljnih reči (Opsada Lenjingrada)

Učenici prepisuju vokabular sa projektora. Nakon ovog koraka, učenici pristupaju gledanju treće epizode (za proceduru sprovođenja ovog dela eksperimenta pogledajte odeljak 5.4.5.2.1.). Slika 17 ilustruje primer testa vokabulara čijoj izradi su pristupili učenici kontrolne i eksperimentalne grupe u završnom delu časa:

Complete the following sentences with a suitable expression from the box. There are extra words!!!

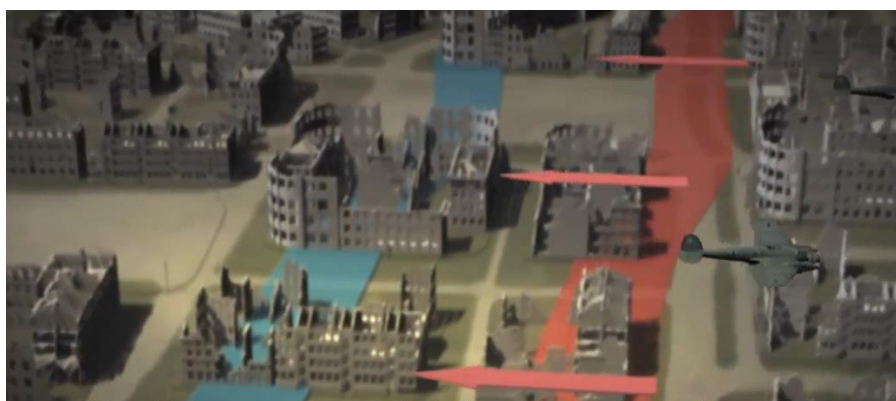
penetrate, starvation, stall, suppress, short of, in the blink of an eye, ambush, casualties, in charge of, traitors, reinforce, encircle, infantry, large-scale, take out
--

1. These missiles could devastate a massive area _____.
2. They will crash through the front line, and _____ the troops defending it.
3. Two soldiers were killed in a terrorist _____.
4. They will _____ two enemy bombers.
5. German shells had hit their tank, but failed to _____ the armour.
6. Both sides had suffered heavy _____. There were thousands of injured soldiers.
7. A lot of Institute workers died from _____ during the siege.
8. Our artillery couldn't _____ the enemy fire.
9. The forward units were _____ ammunition, food and fuel.
10. General Smith is now _____ 2nd Engineer Corps.
11. Vlasov and other officers were hanged as _____.

Slika 17. Prikaz testa vokabulara (Opsada Lenjingrada) (Serijal *Soviet Storm*-preuzeto sa YouTube-a)

5.4.5.2.4. Bitka za Staljingrad

Dužina trajanja ove epizode je 18 minuta. Što se tiče procenta animacije koji je zastupljen u ovoj epizodi, on iznosi 61%, odnosno od 18 minuta, ova epizoda sadrži 11 minuta animacija. Sledećih nekoliko slika ilustruje prikaz jednog broja animacija koje su zastupljene u ovoj epizodi:



Slika 18. Animirane ilustracije – Bitka za Staljingrad (Serijal *Soviet Storm*-preuzeto sa YouTube-a)

Napomena: Veći izbor animiranih ilustracija nalazi se u prilogu F na kraju ovog rada.

Nastavnik na projektoru prikazuje listu ciljnih reči sa kojima će se učenici eksperimentalne grupe susresti prilikom gledanja ove epizode. Učenici prepisuju sledeće ciljne reči sa objašnjenjima uglavnom na maternjem, srpskom jeziku:

muster- okupiti, sakupiti

fled- (past simple od flee-fled-fled)- pobeći

premature- prerano, pre vremena

promptly- brzo

repulse- odbiti (napad, kontra napad)

entrenching tools- alat za kopanje rovova

reprisal- odmazda

intact- netaknut, nedirnut

surrender- opkoliti, predati se

simultaneously- istovremeno

endurance- izdržljivost

assorted- različit, raznovrsan

postpone- odložiti

rubble- ruševine

malingers- simulanti, dezerteri

Slika 19. Lista ciljnih reči (Bitka za Staljingrad)

Učenici prepisuju vokabular sa projektoru. Nakon ovog koraka, učenici pristupaju gledanju četvrte epizode (za proceduru sprovođenja ovog dela eksperimenta pogledajte odeljak 5.4.5.2.1.). Na slici 20 možete videti primer testa vokabulara čijoj izradi su pristupili učenici kontrolne i eksperimentalne grupe u završnom delu časa:

Complete the following sentences. There are extra words:

muster; fled; starvation; premature; promptly; repulse; entrenching tools; reprisal; intact; surrendered; air-raid; simultaneously; endurance; assorted; postpone; rubble; malingers; traitor

1. The population of Stalingrad hadn't been evacuated _____ .
2. _____ were usually sent to the front.
3. The Germans could _____ 300.000 soldiers.
4. Most of the survivors _____ the city.
5. The heavy snowstorm will certainly _____ the forthcoming operation.
6. The Russians managed to _____ German attack from the south.
7. In the battle of Stalingrad, German bombers and their crews operated at the limit of their _____ .
8. In a battle the Russians used sharp-edged _____ .
9. Many soldiers didn't surrender because they were afraid of _____ .
10. The Russian army was attacked _____ from north and south.
11. Only a few buildings remained _____ during bombardment.
12. The Germans bombed the city of Stalingrad to _____ .

Slika 20. Prikaz testa vokabulara (Bitka za Staljingrad) (Serijal Soviet Storm-preuzeto sa YouTube-a)

5.4.5.2.5. Bitka za Berlin

Dužina trajanja ove epizode je 19 minuta. Što se tiče procenta animacije koji je zastupljen u ovoj epizodi, on iznosi 63%, odnosno od 19 minuta, ova epizoda sadrži 12 minuta animacija. Sledećih nekoliko slika ilustruje prikaz jednog broja animacija koje su zastupljene u ovoj epizodi:



Slika 21. Animirane ilustracije – Bitka za Berlin (Serijal *Soviet Storm*-preuzeto sa YouTube-a)

Napomena: Veći izbor animiranih ilustracija nalazi se u prilogu G na kraju ovog rada.

Nastavnik na projektoru prikazuje listu ciljnih reči sa kojima će se učenici eksperimentalne grupe susresti prilikom gledanja ove epizode. Učenici prepisuju sledeće ciljne reči sa objašnjenjima uglavnom na maternjem, srpskom jeziku:

ambush- zaseda
 conscript- regrutovati, regrut
 lethal - smrtonosan
 order a halt – narediti prekid...
 bridgehead –strateški bitna pozicija, uporište
 breach – probiti(se)
 retreat –povlačiti se
 debris –ostaci, ruševine
 flak –protivavionska vatra
 bristle with sth –pun(o) nečega, krcat
 pillbox -bunker
 battle-hardened –onaj ko ima puno ratnog iskustva
 outnumber – nadmašiti (brojem)
 hold up(advance,...)- odložiti nešto (vremenski)
 flush sb out- isterati, proterati nekoga
 impervious to- neprobojan
 hold out - izdržati
 captivity- zarobljeništvo
 issue(orders, documents...)- dati, izdati naređenja, dokumenta

Slika 22. Lista ciljnih reči (Bitka za Berlin)

Na samom početku, učenici prepisuju vokabular sa projektora. Nakon ovog koraka, učenici pristupaju gledanju pete epizode (za proceduru sprovođenja ovog dela eksperimenta pogledajte odeljak 5.4.5.2.1.). Na slici 23 možete videti primer testa vokabulara čijoj izradi su pristupili učenici kontrolne i eksperimentalne grupe u završnom delu časa.

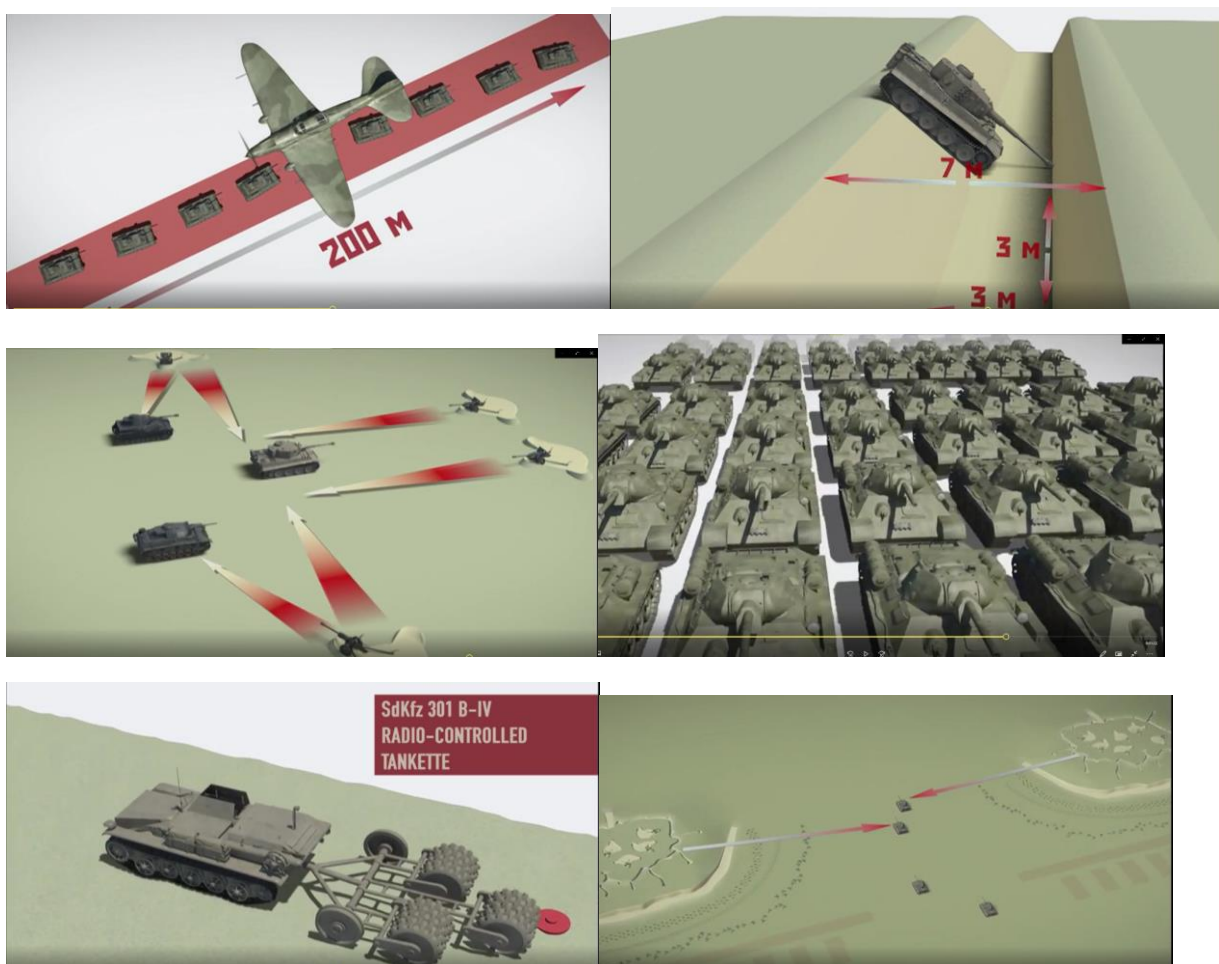
I. MATCH THE WORDS WITH THEIR DEFINITIONS:

1. ambush(verb)	a) give
2. conscript(verb)	b) a small shelter for soldiers from which a gun can be fired.
3. lethal	c) to free a country or person.
4. halt	d) pieces of wood, metal, brick, etc. that are left after sth has been destroyed.
5. bridgehead	e) deadly, fatal.
6. breach	f) to make sb join the armed forces.
7. hold up	g) the state of being kept as a prisoner.
8. retreat(verb)	h) to make a surprise attack on sb from a hidden position.
9. debris	i) an act of stopping the movement or progress of sth/sb.
10. flak	j) not allowing sth to pass through.
11. bristle with sth	k) to force a person or an animal to leave the place where they are hiding.
12. pillbox	l) go through (penetrate) sth.
13. battle-hardened	m) to resist or survive in a dangerous or difficult situation.
14. outnumber	n) a strong position that an army has captured in enemy land, from which it can go forward or attack the enemy.
15. flush sb out	o) guns on the ground that are shooting at an enemy aircraft; bullets from these guns.
16. impervious to sth	p) to move away from a place or an enemy because you are in danger or because you have been defeated.
17. hold out	q) having experience of war.
18. captivity	r) to be greater in number than sb or sth.
19. issue (orders, passports.....)	s) to delay sth.
20. liberate	t) to contain a large number of sth.

Slika 23. Prikaz testa vokabulara (Bitka za Berlin)

5.4.5.2.6. Bitka kod Kurska

Dužina trajanja ove epizode je 20 minuta. Što se tiče procenta animacije koji je zastupljen u ovoj epizodi, on iznosi 75%, odnosno od 20 minuta, ova epizoda sadrži 15 minuta animacija. Sledećih nekoliko slika ilustruje prikaz jednog broja animacija koje su zastupljene u ovoj epizodi:



Slika 24. Animirane ilustracije – Bitka kod Kurska (Serijal *Soviet Storm*-preuzeto sa YouTube-a)

Napomena: Veći izbor animiranih ilustracija nalazi se u prilogu H na kraju ovog rada.

Nastavnik na projektoru prikazuje listu ciljnih reči sa kojima će se učenici eksperimentalne grupe susresti prilikom gledanja ove epizode. Učenici prepisuju sledeće ciljne reči sa objašnjenjima uglavnom na maternjem, srpskom jeziku:

outcome - ishod
emplacement – položaj za pušku...
inevitable – neminovno, neizbežno
shortcoming – nedostatak, mana
trench - rov
adversary - neprijatelj
in vain - uzalud
incessantly – neprekidno, neprestano
dig in – ukopati se u rov
multitude of – mnoštvo, veliki broj
ravine - jaruga
sorties – naleti aviona
mop up – počistiti teren(neprijatelja)
decisive - odlučujući
forced labour – prinudni rad
reconnaissance – izviđanje

Slika 25. Lista ciljnih reči (Bitka kod Kurska)

U uvodnom delu časa, učenici prepisuju vokabular sa projektora. Nakon ovog koraka, učenici pristupaju gledanju poslednje – šeste epizode (za proceduru sprovođenja ovog dela eksperimenta pogledajte odeljak 5.4.5.2.1.). Slika 26 ilustruje primer testa vokabulara čijoj izradi su pristupili učenici kontrolne i eksperimentalne grupe u završnom delu časa.

I. MATCH THE WORDS WITH THEIR DEFINITIONS:

1. outcome	a) defect or fault in sb's character, system or plan.
2. inevitable	b) an opponent, a person we compete with in a battle.
3. emplacement	c) never stopping, constant.
4. shortcoming	d) a flight that is made by an aircraft during military operations.
5. trench	e) to protect yourself against an attack by making a safe place in the ground.
6. adversary	f) the result of an action or event.
7. in vain	g) an extremely large number of things or people.
8. incessantly	h) a long deep hole dug in the ground.
9. dig in	i) that you cannot avoid or prevent.
10. multitude of	j) without success.
11. ravine	k) to free a country or a person from control of somebody else.
12. sortie	l) very important.
13. mop up	m) the activity of getting information about an area for military purposes using soldiers, planes, etc.
14. liberate	n) hard physical work that prisoner or slave is forced to do.
15. decisive	o) capture or kill the last few soldiers who continue to oppose you.
16. forced labour	p) a deep, very narrow valley with steep sides.
17. reconnaissance	q) the position that has been specially prepared so that a large gun can be fired from it.

Slika 26. Prikaz testa vokabulara (Bitka kod Kurska)

6. Rezultati istraživanja i diskusija

6.1. Sumarna analiza rezultata eksperimenta sa aspekta postavljenih hipoteza

Nakon predstavljanja ključnih komponenti našeg istraživanja u prethodnom poglavlju rada, sada ćemo izvesti zaključke u vezi sa hipotezama koje smo postavili:

- 1) Hipoteza da će upotrebom multimedijalnih sadržaja prilikom usvajanja vojne terminologije, eksperimentalna grupa ostvariti daleko bolje rezultate na testovima vokabulara u odnosu na kontrolnu grupu koja će usvajati vokabular na tradicionalan način prihvata se.

Dobijeni rezultati do kojih smo došli pokazuju da je grupa koja je pohađala nastavu stručnog engleskog jezika u toku koje su korišćeni multimedijalni sadržaji postigla bolje rezultate na izlaznim testovima koji su rađeni na kraju svakog časa. Što se tiče učesnika ovog eksperimenta koji su pohađali treći razred u Vazduhoplovnoj akademiji, možemo zaključiti sledeće: Učenici eksperimentalne grupe (odeljenje III-2) ostvarili su procenat uspešnosti od 93,56% (**videti tabelu 2**).

Tabela 2. Procenat uspešnosti postignutih rezultata učenika eksperimentalne grupe (odeljenje III-2)

Video zapis-epizode	Rezultat
Bitka za Moskvu- prvi deo	96%
Bitka za Moskvu- drugi deo	97%
Opsada Lenjingrada	93%
Bitka za Staljingrad	95%
Bitka za Berlin	89,16%
Bitka kod Kurska	91,25%
Ukupan rezultat	93,56%

Kada je u pitanju rezultat učenika kontrolne grupe (odeljenje III-3), oni su postigli slabiji rezultat u poređenju sa eksperimentalnom grupom. Njihov procenat uspešnosti iznosi 70,23% (**videti tabelu 3**), što je za više od 20% lošiji rezultat u odnosu na onaj koji su ostvarili učenici eksperimentalne grupe. Ovakav odnos rezultata potkrepljuje našu hipotezu da se stručni vokabular usvaja daleko uspešnije korišćenjem multimedijalnih sadržaja u samom procesu nastave.

Tabela 3. Procenat uspešnosti postignutih rezultata učenika kontrolne grupe (odeljenje III-3)

Video zapis-epizode	Rezultat
Bitka za Moskvu- prvi deo	72%
Bitka za Moskvu- drugi deo	71%
Opsada Lenjingrada	75%
Bitka za Staljingrad	74%
Bitka za Berlin	62,16%
Bitka kod Kurska	67,25%
Ukupan rezultat	70,23%

Sa druge strane, analizom postignutih rezultata učesnika eksperimenta koji su pohađali četvrti razred u Vazduhoplovnoj akademiji, možemo izvesti sledeće zaključke:

Učenici eksperimentalne grupe (odeljenje IV-2) na izlaznim testovima ostvarili su procenat uspešnosti od 91,50% (**videti tabelu 4**).

Tabela 4. Procenat uspešnosti postignutih rezultata učenika eksperimentalne grupe (odeljenje IV-2)

Video zapis-epizode	Rezultat
Bitka za Moskvu- prvi deo	95%
Bitka za Moskvu- drugi deo	95%
Opsada Lenjingrada	97%
Bitka za Staljingrad	88%
Bitka za Berlin	81%
Bitka kod Kurska	93%
Ukupan rezultat	91,50%

Analizom postignutih rezultata na izlaznim testovima učenika kontrolne grupe (odeljenje IV-3) pokazano je da je njihov procenat uspešnosti 78,30% (**videti tabelu 5**), što je za 13% slabiji rezultat u poređenju sa rezultatom koji je ostvarila eksperimentalna grupa na izlaznim testovima.

Tabela 5. Procenat uspešnosti postignutih rezultata učenika kontrolne grupe (odeljenje IV-3)

Video zapis-epizode	Rezultat
Bitka za Moskvu- prvi deo	83%
Bitka za Moskvu- drugi deo	80%
Opsada Lenjingrada	92%
Bitka za Staljingrad	60%
Bitka za Berlin	76%
Bitka kod Kurska	79%
Ukupan rezultat	78,30%

Kada uzmemo u obzir postignute rezultate kontrolne i eksperimentalne grupe na izlaznim testovima, možemo zaključiti da ostvareni rezultat učenika eksperimentalne grupe na trećoj i četvrtoj godini od preko 90% uspešnosti nedvosmisleno pokazuje koliki je potencijal nastave stručnog engleskog jezika koja se bazira na multimedijalnim sadržajima. Ovakav vid nastave u velikoj meri olakšava učenicima usvajanje stručne terminologije, što je u našem konkretnom slučaju vojna terminologija engleskog jezika. Sa druge strane, analizom ostvarenih rezultata kontrolne grupe koji se kreću u rasponu između 70% i 78%, možemo izvesti zaključak da tradicionalni način podučavanja vokabulara ima daleko slabiji potencijal u odnosu na usvajanje vokabulara koje u svom središtu ima multimedijalne sadržaje. Pošto je u današnje vreme tehnologija svuda oko nas, a multimedijalni sadržaji su nam uvek praktično na dohvat ruke, nameće se logičan zaključak, a to je da nastava stručnog engleskog jezika mora izaći iz okova tradicionalnog vida nastave i svoju budućnost bazirati na multimedijalnoj osnovi.

- 2) Hipoteza da će upotrebom multimedijalnih sadržaja prilikom usvajanja vojne terminologije, učenici eksperimentalne grupe na naknadnim (kontrolnim) testovima vokabulara (nakon 7 dana, 2 nedelje, mesec dana, 3 meseca) ostvariti daleko bolje rezultate u odnosu na učenike kontrolne grupe koja će usvajati vokabular na tradicionalan način – prihvata se.

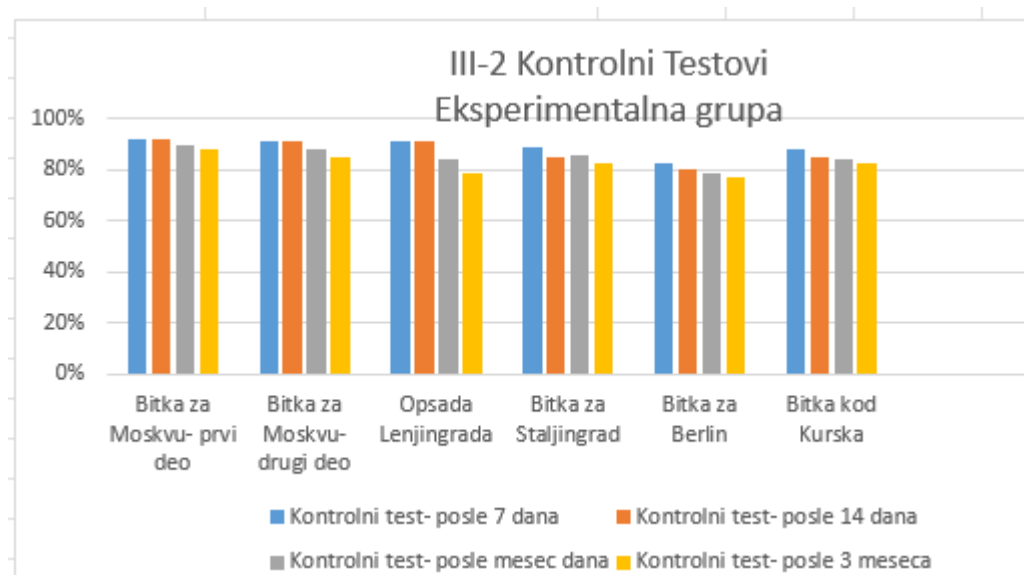
Dobijeni rezultati pokazuju da je eksperimentalna grupa postigla bolje rezultate na kontrolnim testovima u poređenju sa kontrolnom grupom. Ako se osvrnemo na postignute rezultate učenika treće i četvrte godine možemo izvesti sledeće zaključke:

Učenici eksperimentalne grupe koji su pohađali treći razred Vazduhoplovne akademije (odeljenje III-2) na kontrolnim testovima vokabulara imali su prosečan rezultat uspešnosti od 85,99% (**videti na sledećoj stranici tabelu 6 i grafikon 1**).

Tabela 6. Procenat uspešnosti postignutih rezultata na kontrolnim testovima učenika eksperimentalne grupe (oddeljenje III-2)

Video zapis-epizode	Kontrolni test- posle 7 dana	Kontrolni test- posle 14 dana	Kontrolni test- posle mesec dana	Kontrolni test- posle 3 meseca
Bitka za Moskvu- prvi deo	92%	92%	90%	88%
Bitka za Moskvu- drugi deo	91%	91%	88%	85%
Opsada Lenjingrada	91%	91%	84%	79%
Bitka za Staljingrad	89%	85%	86%	83%
Bitka za Berlin	83%	80%	79%	77%
Bitka kod Kurska	88%	85%	84%	83%
Ukupan rezultat po epizodama	89%	87,3%	85.16%	82,5%
Prosečan rezultat (85,99%)				

Grafikon 1. Grafički prikaz postignutih rezultata na kontrolnim testovima učenika eksperimentalne grupe (oddeljenje III-2)

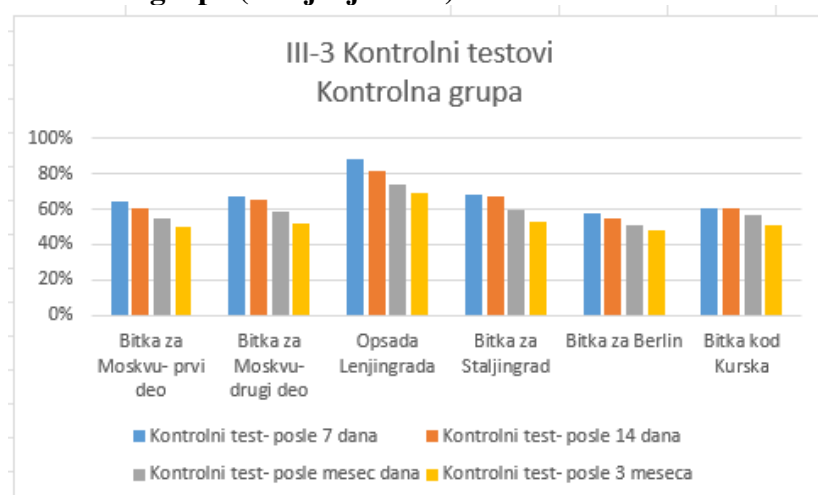


U odnosu na eksperimentalnu grupu, učenici kontrolne grupe koji su pohađali treći razred (odeljenje III-3) ostvarili su daleko slabije rezultate na kontrolnim testovima sa prosečnim rezultatom uspešnosti od oko 61,50% (videti tabelu 7 i grafikon 2), što je za skoro 25% lošiji rezultat kada ga uporedimo sa rezultatom eksperimentalne grupe.

Tabela 7. Procenat uspešnosti postignutih rezultata na kontrolnim testovima učenika kontrolne grupe (odeljenje III-3)

Video zapis-epizode	Kontrolni test- posle 7 dana	Kontrolni test- posle 14 dana	Kontrolni test- posle mesec dana	Kontrolni test- posle 3 meseca
Bitka za Moskvu- prvi deo	64%	61%	55%	50%
Bitka za Moskvu- drugi deo	67%	65%	59%	52%
Opsada Lenjingrada	88%	82%	74%	69%
Bitka za Staljingrad	68%	67%	60%	53%
Bitka za Berlin	58%	55%	51%	48%
Bitka kod Kurska	61%	61%	57%	51%
Ukupan rezultat	67,66%	65,16%	59,33%	53,83%
Prosečan rezultat (61,50%)				

Grafikon 2. Grafički prikaz postignutih rezultata na kontrolnim testovima učenika kontrolne grupe (odeljenje III-3)

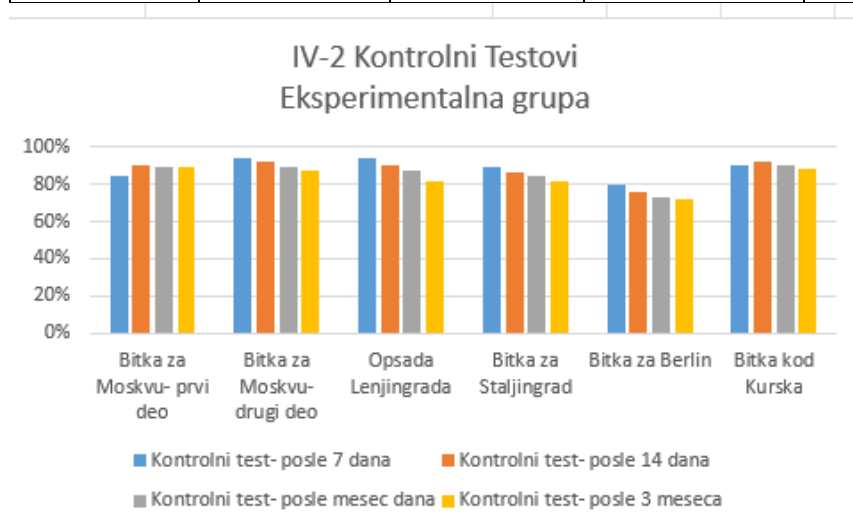


Ako se osvrnemo na postignute rezultate učenika četvrte godine koji su bili u sastavu eksperimentalne grupe, možemo videti da su i oni postigli na kontrolnim testovima vokabulara značajno bolje rezultate u poređenju sa učenicima iste godine ali koji su bili u sastavu kontrolne grupe. Naime, eksperimentalna grupa (odeljenje IV-2) ostvarila je na kontrolnim testovima

vokabulara prosečan rezultat od 86,20% (**videti tabelu 8 i grafikon 3**), što je za oko 20% bolji rezultat u poređenju sa postignutim rezultatima kontrolne grupe (odeljenje IV-3) koja je ostvarila na kontrolnim testovima.

Tabela 8. Procenat uspešnosti postignutih rezultata na kontrolnim testovima učenika eksperimentalne grupe (odeljenje IV-2)

Video zapis-epizode	Kontrolni test- posle 7 dana	Kontrolni test- posle 14 dana	Kontrolni test- posle mesec dana	Kontrolni test- posle 3 meseca
Bitka za Moskvu- prvi deo	84%	90%	89%	89%
Bitka za Moskvu- drugi deo	94%	92%	89%	87%
Opsada Lenjingrada	94%	90%	87%	82%
Bitka za Staljingrad	89%	86%	84%	82%
Bitka za Berlin	80%	76%	73%	72%
Bitka kod Kurska	90%	92%	90%	88%
Ukupan rezultat	88,50%	87,66%	85,33%	83,33%
Prosečan rezultat (86,20%)				



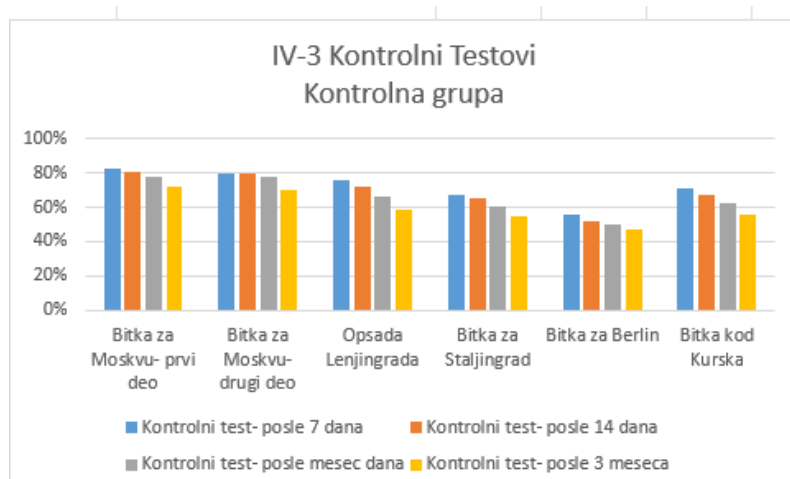
Grafikon 3. Grafički prikaz postignutih rezultata na kontrolnim testovima učenika eksperimentalne grupe (odeljenje IV-2)

Učenci kontrolne grupe (odeljenje IV-3) postigli su prosečan rezultat od 66,83% (videti tabelu 9 i grafikon 4).

Tabela 9. Procenat uspešnosti postignutih rezultata na kontrolnim testovima učenika kontrolne grupe (odeljenje IV-3)

Video zapis-epizode	Kontrolni test- posle 7 dana	Kontrolni test- posle 14 dana	Kontrolni test- posle mesec dana	Kontrolni test- posle 3 meseca
Bitka za Moskvu- prvi deo	83%	81%	78%	72%
Bitka za Moskvu- drugi deo	80%	80%	78%	70%
Opsada Lenjingrada	76%	72%	66%	59%
Bitka za Staljingrad	67%	65%	61%	55%
Bitka za Berlin	56%	52%	50%	47%
Bitka kod Kurska	71%	67%	62%	56%
Ukupan rezultat	72,16%	69,50%	65,83%	59,83%
Prosečan rezultat (66.83%)				

Grafikon 4. Grafički prikaz postignutih rezultata na kontrolnim testovima učenika kontrolne grupe (odeljenje IV-3)



Prikom analize kontrolnih testova eksperimentalne grupe, došli smo do zaključka da je visok procenat uspešnosti ove grupe na naknadnim testovima u tesnoj korelaciji sa procentom animacija koje su prisutne u svakoj epizodi *Soviet Storm*-a koju su učenici gledali. Ako pažljivo uporedimo procenat animacija sa procentom uspešnosti po epizodama koji je ostvaren na kontrolnim testovima, možemo izvesti zaključak da je najmanja stopa zaboravljanja bila prisutna

kod epizoda koje su imale i najveći procenat zastupljenosti animacija, odnosno najveća stopa zaboravljanja bila je primetna kod onih epizoda koje su u sebi imale manji procenat animacija. Na primer, epizoda *Bitka kod Kurska* ima procenat animacija od čak 72%, dok epizoda *Bitka za Moskvu (prvi deo)* ima procenat animacija od 67%. Ako analiziramo epizodu *Opsada Lenjingrada* koja ima najmanji procenat zastupljenosti animacija (48%), dolazimo do saznanja da su učenici odeljenja III-2 na naknadnim testovima posle 3 meseca za ovu epizodu postigli slabiji rezultat za čak 12% u odnosu na kontrolni test koji je rađen nakon 7 dana od prvobitno urađenog testa vokabulara (pad sa 91% na 79% uspešnosti). Nakon analize ostvarenih rezultata na kontrolnim testovima vokabulara eksperimentalne grupe četvrtog razreda-odeljenje IV-2, možemo videti još manju stopu zaboravljanja vokabulara nakon tri meseca od odgledanih epizoda *Bitka kod Kurska*-ovde imamo pad za svega 2% (pad sa 90% na 88% uspešnosti), dok je kod epizode *Bitka za Moskvu (prvi deo)* došlo do fascinantnog rezultata, odnosno ova grupa je nakon tri meseca ostvarila za 5% bolji rezultat u odnosu na prvi rađeni kontrolni test (ovde imamo porast procenta uspešnosti sa 84% na 89%), što nam nedvosmisleno pokazuje koliki je značaj korišćenja multimedijalnih sadržaja u procesu usvajanja stručne terminologije engleskog jezika. Sa druge strane, analizom epizode *Opsada Lenjingrada* gde je prisutan najmanji procenat animacija, odeljenje IV-2 je kao i odeljenje III-2 ostvarilo slabiji rezultata na poslednjem kontrolnom testu (nakon tri meseca) i to u iznosu od 12% (pad sa 94% na 82% uspešnosti).

Sa druge strane, ako posmatramo ostvarene rezultate kontrolne grupe na naknadnim testovima, možemo doći do sledećih zaključaka: kao prvo, što se tiče trećeg razreda (odeljenje III-3), analizirajući rezultate koji su prikazani u tabeli 9 i grafikonu 3 primetan je konstantan pad uspešnosti na kontrolnim testovima, počevši od prvog naknadnog testa (posle 7 dana) pa sve do poslednjeg kontrolnog testa (nakon 3 meseca). Ako analiziramo rezultate na kontrolnim testovima koje su učenici odeljenja III-3 postigli na testu vokabulara *Bitka za Moskvu (Prvi deo)*, primećujemo konstantan pad u procentu uspešnosti (64%-61%-55%-50%). Primetan je slabiji rezultat za 14% dok je poređenja radi kod učenika eksperimentalne grupe odeljenja III-2 rezultat bio slabiji za svega 4% (92%-92%-90%-88%). Nakon obrade rezultata na kontrolnim testovima vokabulara-*Bitka za Moskvu (Drugi deo)*, takođe je kod odeljenja III-3 prisutan pad uspešnosti, ovoga puta od 15% (67%-65%-59%-52%), dok je kod učenika odeljenja III-2 taj pad uspešnosti daleko manji i iznosi 6% (91%-91%-88%-85%). Zanimljiva je analiza postignutih rezultata na testu vokabulara- *Opsada Lenjingrada* gde je bio prisutan najmanji procenat animacija. Odeljenje III-2 je ostvarilo slabiji rezultat za 12% (91%-91%-84%-79%) dok je odeljenje III-3 ostvarilo još slabiji rezultat od čak 19% (88%-82%-74%-69%). Iz ovog primera vidimo da je eksperimentalna grupa na naknadnim testovima ostvarila bolji rezultat i za epizodu gde je bio prisutan značajno manji procenat animacija. Ako nastavimo da analiziramo i poslednje tri epizode, primetićemo da je odeljenje III-3 postiglo slabiji rezultat na svakom testu: *Bitka za Staljingrad*- odeljenje III-3 ostvarilo je slabiji rezultat za 15% (68%-67%-60%-53%), dok je odeljenje III-2 ostvarilo slabiji rezultat za 6% (89%-85%-86%-83%). Što se tiče *Bitke za Berlin*, odeljenje III-3 ima slabiji rezultat od oko 10% (58%-55%-51%-48%), dok odeljenje III-2 ima ostvaren slabiji rezultat u odnosu na prvi kontrolni test od oko 6% (83%-80%-79%-77%). Na kraju, analiza rezultata na kontrolnim testovima *Bitke kod Kurska* pokazuje da je odeljenje III-3 ostvarilo slabiji rezultat za 10% (61%-61%-57%-51%), dok je odeljenje eksperimentalne grupe (III-2) ostvarilo slabiji rezultat za otprilike 5% u odnosu na prvi kontrolni test koji je rađen tri meseca ranije (88%-85%-84%-83%).

Kao drugo, obradom postignutih rezultata kontrolne grupe na četvrtoj godini školovanja (videti tabelu 11 i grafikon 5) (odeljenje IV-3), možemo primetiti trend konstantnog pada procenta uspešnosti na kontrolnim testovima u vremenskim intervalima od jedne sedmice, dve sedmice, meseca dana i na kraju tri meseca. Obradom njihovih rezultata na kontrolnim testovima vokabulara -*Bitka za Moskvu (Prvi deo)*, takođe primećujemo konstantan pad u procentu uspešnosti (83%-81%-78%-72%). Primetan je slabiji rezultat za 11% dok je poređenja radi kod učenika eksperimentalne grupe odeljenja IV-2 došlo do potpuno obrnutog procesa, odnosno učenici ovog

odeljenja su postigli za čak 5% bolji rezultat na poslednjem kontrolnom testu u poređenju sa prvim kontrolnim testom koji je rađen tri meseca ranije (84%-90%-89%-89%). Nakon obrade rezultata na kontrolnim testovima vokabulara-*Bitka za Moskvu (Drugi deo)*, takođe je kod odeljenja IV-3 i dalje primetan pad uspešnosti, ovoga puta od 10% (80%-80%-78%-70%), dok je kod učenika odeljenja IV-2 taj pad uspešnosti manji i iznosi 7% (94%-92%-89%-87%). Na ovom mestu, osvrnućemo se i na veoma zanimljivu analizu postignutih rezultata na testu vokabulara- *Opsada Lenjingrada* gde je bio prisutan najmanji procenat animacija. Odeljenje IV-2 je ostvarilo slabiji rezultat za 12% (94%-90%-87%-82%) dok je odeljenje IV-3 ostvarilo još slabiji rezultat od čak 17% (76%-72%-66%-59%). Iz ovog primera vidimo da je eksperimentalna grupa na naknadnim testovima ostvarila bolji rezultat i za epizodu gde je bio prisutan značajno manji procenat animacija. Daljom analizom i poslednje tri epizode, primetno je da je odeljenje IV-3 postiglo slabiji rezultat na svakom testu: *Bitka za Staljingrad*- odeljenje IV-3 ostvarilo je slabiji rezultat za 12% (67%-65%-61%-55%), dok je odeljenje IV-2 ostvarilo slabiji rezultat za 7% (89%-86%-84%-82%). Što se tiče kontrolnih testova vokabulara za epizodu *Bitka za Berlin*, odeljenje IV-3 ima slabiji rezultat od oko 9% (56%-52%-50%-47%), dok odeljenje IV-2 ima ostvaren slabiji rezultat u odnosu na prvi kontrolni test od oko 8% (80%-76%-73%-72%). Na kraju, analiza rezultata na kontrolnim testovima vokabulara *Bitke kod Kurska* pokazuje da je odeljenje IV-3 ostvarilo slabiji rezultat za 15% (71%-67%-62%-56%), dok je odeljenje eksperimentalne grupe (IV-2) ostvarilo slabiji rezultat za svega 2% u odnosu na prvi kontrolni test koji je rađen tri meseca ranije (90%-92%-90%-88%).

Ova analiza nedvosmisleno pokazuje da je eksperimentalna grupa (odeljenja III-2 i IV-2) postigla daleko bolji rezultat i na naknadnim (kontrolnim) testovima vokabulara u odnosu na kontrolnu grupu (odeljenja III-3 i IV-3).

- 3) Pretpostavka je da učenje vokabulara pomoću multimedijalnih sadržaja daleko više motiviše učenike za usvajanje vojne terminologije za razliku od tradicionalnog načina učenja vokabulara putem pisanja nepoznatih reči na tabli i usmenog objašnjavanja njihovog značenja od strane nastavnika.- prihvata se

Delimo mišljenje Hačinsona i Votera (Hutchinson & Waters, 1987) da je najbitnije za kurs EJS da on bude tako osmišljen da ispunjava potrebe učenika jer na taj način EJS postaje dragocena alatka koja pomaže učenicima da značajno podignu nivo svoje motivacije kada je u pitanju proces usvajanja stranog jezika. Što se tiče našeg istraživanja, primetili smo da su učenici eksperimentalne grupe bili daleko motivisaniji za rad jer je za njih vojni engleski tako osmišljen da zadovoljava njihove potrebe koje se tiču veština i znanja stručnog engleskog jezika koja su im neophodna za njihovu buduću profesiju. Zato smo se i odlučili da koristimo u eksperimentalnoj grupi prilagođene video materijale čija su tematika bitke Drugog svetskog rata, odnosno pokušali smo da pomoću ovih materijala dočaramo i simuliramo situacije u kojima bi se učenici mogli naći tokom svoje profesionalne vojne službe. Kao što to naglašavaju u svojim radovima (Lesiak-Bielawska, 2015; Al-Lawati, 2016), motivacija kod učenika se povećava kada oni uzimaju učešće u autentičnim, smislenim aktivnostima (zadacima), kao i kada rade projekte koji uključuju neku vrstu simulacije onih situacija koje se sreću u stvarnom okruženju. Upravo je njihovo zapažanje potvrđeno i u našem istraživanju. Naime, učenici eksperimentalne grupe su bili izuzetno motivisani tokom čitavog istraživanja jer su korišćeni video materijali koji su oslikavali realno vojno okruženje za koje se oni i školuju. Sa sigurnošću možemo reći da sadržaj koji zadovoljava potrebe učenika ujedno ima i motivacionu funkciju.

Ako se nadovežemo na razmišljanja koja u svom radu Pradhan (2013) stavlja u prvi plan, kao što su sledeća pitanja: da li nastavnici zaista prezentuju sadržaj kursa koji odgovara potrebama i interesovanjima učenika? Da li su učenici više motivisani na časovima EJS nego što je to slučaj sa

časovima opšteg engleskog jezika?, stiće se utisak da je stepen motivacije učenika eksperimentalne i kontrolne grupe veći na časovima stručnog engleskog jezika pošto se na tim časovima obrađuje jezik struke koji im je neophodan za obavljanje poslova u njihovom budućem profesionalnom okruženju za koje se školuju.

Sa druge strane, imamo i Hipotezu o opterećenju učešćem (Involvement Load Hypothesis) koja je tesno povezana sa faktorom motivacije prilikom usvajanja stranog jezika. Ovu hipotezu detaljno je objasnila Kokshedova (Coxhead, 2018). Ako uporedimo naše istraživanje sa Hipotezom o opterećenju učešćem, možemo izvesti zaključak da je po pitanju komponente potrebe, eksperimentalna grupa imala jači polaritet dok je kod učenika kontrolne grupe taj polaritet daleko umereniji. Naime, kao što smo zaključili iz intervju sa učenicima, kod učenika eksperimentalne grupe potreba je poticala od samih učenika dok je unutar kontrolne grupe potreba dolazila od strane nastavnika. Pored toga, učenici eksperimentalne grupe su ulagali još jedan dodatan napor koji se odnosio na gledanje video zapisa vojnih bitaka tako da su oni imali priliku da ciljne stručne reči koje se obrađuju tokom časa takođe susretnu i u samom video zapisu, a ne samo putem objašnjenja od strane nastavnika kao što je to bio slučaj sa učenicima unutar kontrolne grupe.

Analizirajući zapažanje koje je u svom radu iznela Beti (Beatty, 2010), a to je da računari pružaju učenicima veću autonomiju za razliku od nastavnika zato što su im oni dostupni i izvan prostora i vremena kojima je ograničen ambijent učionice, odnosno da učenici sada imaju mogućnost da iskoriste pogodnosti koje im nudi CALL, a to je da na bilo kom mestu i u bilo koje vreme mogu da iskoriste računar za nadogradnju svoga znanja kada je u pitanju strani jezik i mi smo se potrudili da za potrebe našeg istraživanja izaberemo video materijal za učenike koji je prilagođen njihovim interesovanjima kao i kontekstu budućeg poziva za koji se i školuju u našoj srednjoj stručnoj školi. Trebalo bi napomenuti i jednu veliku prednost koju CALL ima u odnosu na tradicionalnu nastavu jer kod učenika podiže nivo unutrašnje motivacije koja je odlika dobrih učenika. Sa druge strane, loši učenici su poznati po tome što nemaju razvijenu odgovornost za učenje i više se oslanjaju na spoljašnje nagrade ili potpuno ignorišu i unutrašnje i spoljašnje nagrade. Analiza dobijenih rezultata pokazala je i u našem istraživanju da su učenici eksperimentalne grupe bili daleko više motivisaniji za rad na času jer je korišćen materijal EJS koji je u potpunom saglasju sa njihovim budućim zanimanjem jer ispunjava zahteve po pitanju korišćenja vojnog engleskog jezika u njihovom budućem radnom okruženju.

Korišćenjem autentičnih tekstova i sadržaja možemo na smislen način učenike izložiti ciljnom jeziku što će povećati svakako i njihovu motivaciju za učenje engleskog jezika (Levak & Son, 2016). Slažemo sa sa zapažanjem ovih autora kako su autentični resursi veoma značajni jer pomažu učenicima prilikom motivacije i emocionalne povezanosti sa sadržajem koji se obrađuje kao i sa samim zadatkom koji je potrebno obaviti. Kada je u pitanju naše istraživanje, učenici eksperimentalne grupe su bili takođe oduševljeni vojnim frazama koje su zastupljene u video materijalima koje smo im prezentovali na časovima. Takođe, autentičnost lokacija vojnih bitaka koje su predstavljene putem multimedijalnih sadržaja takođe su pomogle tim učenicima da se virtuelno izmeste u okruženje tih bitaka i da na taj način neposredno učestvuju u njima.

Postoji još jedna bitna karika nastavnog procesa sa aspekta faktora motivacije, a to je ciklus pozitivnog učenja koji su nam detaljno predstavili Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987), a koji je takođe ostvaren i u našem istraživanju. Naime, učenici eksperimentalne grupe imali su veliku želju i motivaciju da krenu u ovaj proces upravo zbog činjenice da smo izabrali video materijale za nastavu koji imaju potpuno utemeljenje u vojnom kontekstu. Oni su nakon tog početnog koraka počeli da posmatraju proces usvajanja stručnog vokabulara kao pozitivno iskustvo tako da su oni bolje usvajali stručni vokabular u odnosu na kontrolnu grupu a samim tim su i njihove kompetencije po pitanju stručnog engleskog jezika nakon završenog istraživanja bile daleko na većem nivou nego što je to bio slučaj sa kontrolnom grupom. Sa druge strane, faktor motivacije je izuzetno bitan u nastavi stručnog engleskog jezika, i to ako samu motivaciju

posmatramo kao instrumentalnu i integrativnu. Uzevši u obzir obe ove vrste motivacije, bitno je istaći da učenici treba da osećaju zadovoljstvo prilikom učenja. Kada je u pitanju kurs EJS, veoma je bitno da nastavnici obuhvate dve ključne komponente koje se tiču uživanja učenika u kursu i da učenici osećaju da su uključeni aktivno u samu lekciju kako kognitivno tako i emocionalno. Naše istraživanje je ispunilo ovaj uslov kvalitetnog sadržaja EJS jer su učenici eksperimentalne grupe osećali i zadovoljstvo ali su takođe i bili aktivno uključeni kada su u pitanju prikazani multimedijalni video snimci najznačajnijih bitaka Drugog svetskog rata između nemačke i sovjetske armije. Zapravo, mi smo se odlučili da prilagodimo izabrane sadržaje učenicima kako bi oni bili i emocionalno ali i kognitivno uključeni u istraživanje.

Međutim, postoji i druga strana medalje faktora motivacije koja se reflektuje u postojanju i određenih problema po pitanju kurseva EJS. Motivacija i rad učenika na času, nedostatak odgovarajućih materijala za lekcije, stručnost i kvalitet nastavnika za određenu stručnu oblast mogu predstavljati glavne prepreke za uspešan kurs EJS (Kirkgöz & Dikilitaş, 2018). Ako povučemo paralelu između navedenih zapažanja ove dvojice autora i našeg istraživanja, možemo takođe zaključiti da su učenici kontrolne grupe klasičan primer učenika kod kojih je prisutno odsustvo motivacije za nastavne sadržaje pošto je kod njih primenjen tradicionalni pristup obrade stručnog vokabulara. Koristili smo samo belu tablu na kojoj su predstavljane reči koje su potom obrađivane kroz testove bez ikakvih vizuelnih i audio pomoćnih nastavnih sredstava. Ovakav pristup je bio monoton za učenike kontrolne grupe tako da su oni pokazali značajno slabije rezultate na testovima vokabulara u poređenju sa učenicima eksperimentalne grupe.

Kada je reč o emocionalnoj komponenti angažovanja, može se reći, kao što to zapažaju Filip i Dučezni (Philip & Duchesne, 2016), kao i Kahri-Saremi i Turel (Qahri-Saremi & Turel 2016), da ona predstavlja osećanja učenika kada je u pitanju njihov odnos sa samom školom, kako se oni tu osećaju. Ako uzmemo u obzir kontekst časa kao i samog zadatka, emocionalno angažovanje bi predstavljalo učestvovanje u procesu učenja gde je izražen visok stepen motivacije, gde su entuzijazam, interesovanje i uživanje označeni kao ključni indikatori emocionalnog angažovanja. Sa druge strane, moramo uzeti u obzir i anksioznost, frustraciju i dosadu koji su označeni u literaturi kao indikatori negativnog emocionalnog angažovanja. Imamo primer naše kontrolne grupe sa kojom je vokabular obrađivan na tradicionalan način bez podrške multimedijalne komponente u nastavi, i čiji su učenici tokom istraživanja ispoljavali i dosadu, frustraciju, nezainteresovanost, odnosno ispoljavali su sve one indikatore koji su karakteristični za negativno emocionalno angažovanje.

Hsu (2017) akcenat stavlja i na stanje savršene fokusiranosti (State of flow) koje je veoma značajno za usvajanje stranog jezika. Delimo stav koji u svom radu iznosi ovaj autor, da kada se učenik nalazi u stanju savršene fokusiranosti, onda dolazi do bolje koncentracije, vreme brzo prolazi, postoji neka vrsta ravnoteže između izazova i veština, i sve u svemu učenik uživa. Učenici eksperimentalne grupe uspeali su da ostvare stanje savršene fokusiranosti prilikom obrade stručnog vokabulara usled korišćenja multimedijalnih sadržaja u nastavi koji su ih u velikoj meri motivisali da se još više angažuju u procesu obrade i usvajanja vokabulara. Sa druge strane, poput Hsua (Hsu, 2017) i mi smo u našem istraživanju primetili prisutnost faktora uznemirenosti. Možemo reći da smo u kontrolnoj grupi primetili veliki stepen uznemirenosti kod nekih učenika pošto su stručni vokabular obrađivali na tradicionalan način bez podrške audio vizuelnih sadržaja tako da je kod njih bio vidno prisutan određeni stepen napetosti.

Takođe, naše istraživanje je potkrepilo stav do kojeg su došli Giloto i Dornei (Guilloteaux & Dörnyei, 2008), a to je da postoji korelacija između motivisanog nastavnika koji predaje i motivacije koja je zastupljena kod učenika. Naime, motivisanost za rad učenika eksperimentalne grupe prenela se i na nastavnika tako da je svaki naredni čas bio za nastavnika još inspirativniji. Ali, sa druge strane imamo i kontrolnu grupu čiji su učenici bili letargični za rad, i u manjoj meri zainteresovani tako da se ova njihova atmosfera prenosila i na nastavnika koji je bio daleko manje

motivisan za rad sa ovom grupom nego što je to bio slučaj sa učenicima eksperimentalne grupe. Delimo stanovište koje zastupa Lem (Lamb, 2017) da glavni zadatak nastavnika engleskog jezika nije da motiviše učenike već da spreči njihovu demotivaciju. Ovde dolazi do korelacije zaključka do kojeg je došao ovaj autor kao i našeg istraživanja. Mi smo nastojali da kod učenika eksperimentalne grupe sprečimo njihovu demotivaciju sa multimedijalnim sadržajima koji su usko povezani sa njihovim budućim zanimanjima.

6.2. Analiza upitnika nakon sprovedenog istraživanja

Nakon našeg istraživanja, a pre intervjuja sa učenicima kontrolne i eksperimentalne grupe, učenici obe grupe su pristupili popunjavanju upitnika koji sadrži pet pitanja. Kompletan sadržaj ovog upitnika možete pogledati u prilogu C koji se nalazi na kraju ove disertacije.

Svako pitanje ima tri ponuđena odgovora – a, b i c. Sledeća tabela prikazuje rezultate upitnika po pitanjima. U ovom upitniku je učestvovalo svih 44 učenika koji su bili učesnici našeg istraživanja (kontrolna i eksperimentalna grupa).

Tabela 10. Analiza upitnika

Anketno pitanje	Odgovor A	Odgovor B	Odgovor C
Br.1	2(4,54%)	11(25%)	31(70,45%)
Br.2	2(4,54%)	42(95,45%)	0(0%)
Br.3	5(11,36%)	38(86,36%)	1(2,27%)
Br.4	1(2,27%)	35(79,54%)	8(18,18%)
Br.5	0(0%)	9(20,45%)	35(79,54%)
Ukupan broj učenika: 44			

Sada ćemo se fokusirati na analizu odgovora za svako od pet pitanja na koja su učenici dali svoje odgovore. Što se tiče prvog pitanja koje glasi *Da li volite da učite nove stručne reči na engleskom jeziku za potrebe vojske?*, primećujemo da je 31 učenik izabrao odgovor pod C - da voli da uči nove stručne reči, 11 učenika je odgovorilo na ovo pitanje sa opcijom pod B - da delimično voli da uči nove stručne reči, dok su svega dvojica učenika kao odgovor na prvo pitanje izabrali odgovor pod A - da ne vole da uče nove stručne reči na engleskom jeziku. Kao što vidimo, više od 70% učenika voli da uči nove stručne reči na engleskom jeziku jer im je njihovo usvajanje izuzetno bitno za njihovu buduću profesiju kojom će se baviti nakon završetka školovanja. Takođe, na osnovu ovog visokog procenta možemo izvesti zaključak da su učenici motivisani za učenje novih reči čak i u uslovima tradicionalnog načina usvajanja vokabulara (kreda-tabla) koji je dominantan vid učenja vokabulara u srednjim stručnim školama. Sa druge strane, imamo četvrtinu ukupnog broja učesnika u našem istraživanju koji su se odlučili za odgovor da delimično vole da uče nove stručne reči na engleskom jeziku za potrebe vojske. Ovakav odgovor možemo objasniti nemotivisanošću učenika da uče nove reči na tradicionalan način. Manje od 5% učenika se izjasnilo da ne voli da uči nove reči, tako da kao najvažniji zaključak nameće se činjenica da više od 95% učenika želi da aktivno učestvuje u procesu usvajanja stručnog vokabulara na engleskom jeziku za potrebe vojske što u velikoj meri olakšava samim nastavnicima sprovođenje celokupnog procesa podučavanja stručnog vokabulara.

Kada uzmemo u obzir analizu odgovora koje su dali učenici na drugo pitanje iz upitnika *Zašto učite nove stručne reči na engleskom jeziku za potrebe vojske?*, vidimo da su čak 42 učenika izabrala odgovor pod B - zato što usvajanje novih stručnih reči u velikoj meri olakšava i unapređuje kvalitetan rad učenika u njihovom budućem radnom okruženju za koje se i školuju. Što se tiče preostala dva odgovora na ovo drugo pitanje, samo su 2 učenika odgovorila da uče nove stručne reči zbog ocene. Iz ovog podatka, možemo izvesti zaključak da su učenici daleko motivisaniji na stručnom engleskom jeziku za usvajanje novog vokabulara, nego što je to slučaj na opštem

engleskom jeziku gde većina učenika uči nove reči samo zbog dobijanja dobre ocene. Nijedan učenik nije odgovorio na ovo pitanje odgovorom pod C - da ne zna zašto uči nove stručne reči. Kao što vidimo, više od 95% učenika želi da uči nove stručne reči zbog budućih zanimanja koja ih očekuju nakon uspešnog završetka školovanja. Ovo je izuzetno snažan podsticaj i za nastavnike da stalno usavršavaju i modernizuju i svoja predavanja kako bi iskoristili ovaj momentum koji je prisutan kod samih učenika stručnog engleskog jezika.

Sada će u našem fokusu biti analiza odgovora učenika na treće pitanje u okviru datog upitnika- *Da li više volite korišćenje tradicionalne metode ili moderne metode (multimedijalni sadržaji) prilikom usvajanja novih stručnih reči u vojnom engleskom jeziku?* Odgovor pod B- *više volim modernu metodu (upotreba multimedijalnih sadržaja)* izabralo je 38 učenika, dok se za odgovor pod A- *više volim tradicionalnu metodu (kreda i tabla)*- opredelilo svega 5 učenika. Odgovor pod C- *ne znam* izabrao je samo jedan učenik. Kada malo bolje analiziramo ove odgovore, kao prvi zaključak se nameće da više od 86% učenika preferira modernu (multimedijalnu) metodu podučavanja i usvajanja novog stručnog vokabulara vojnog engleskog jezika. Svega 11% učenika bi se opredelilo za dosadašnji tradicionalni vid nastave koji je zastupljen u podučavanju vojnog engleskog jezika, tako da je i sa stanovišta učeničkih stavova više nego potrebno modernizovati nastavu stručnog engleskog jezika za potrebe vojske uvođenjem multimedijalne komponente prilikom podučavanja i usvajanja stručnog vokabulara.

Analiza narednog, četvrtog pitanja iz upitnika *Da li ste za uvođenje metode koja se bazira na multimedijalnim sadržajima kada je u pitanju podučavanje i usvajanje vokabulara engleskog jezika za potrebe vojske?*, pokazuje nam da je skoro 80% (odgovor pod B) učenika za uvođenje multimedijalnih sadržaja u nastavu kada je u pitanju usvajanje stručnog vokabulara vojnog engleskog jezika. Sa druge strane, imamo nešto više od 18% učenika (odgovor pod C) koji još nisu opredeljeni po pitanju implementacije multimedijalnih sadržaja u nastavi, dok je svega jedan učenik (2%) izabrao kao odgovor na ovo pitanje, odgovor pod A - *da ne želi uvođenje multimedijalnih sadržaja u proces nastave stručnog engleskog jezika*. Svakako da ovi rezultati analize odgovora na četvrto pitanje ukazuju na činjenicu da je ogromna većina učenika voljna i spremna za prelazak na moderni vid nastave stručnog engleskog jezika, dok bi broj učenika koji se koleba mogao da se potpuno neutrališe korišćenjem multimedijalnih sadržaja, kao dominantnog pristupa u nastavi stručnog engleskog jezika u budućnosti.

Na samom kraju analize ovog upitnika, imamo i pitanje br. 5 - *Zašto su bitni multimedijalni sadržaji prilikom usvajanja stručnog vokabulara vojnog engleskog jezika?*. Najveći broj učenika, njih 35 (oko 80%) izabralo je odgovor pod C - *bitni su zato što u velikoj meri olakšavaju usvajanje novih stručnih reči i omogućavaju njihovo adekvatno korišćenje u ciljnim situacijama za koje se učenici i školuju*. Sa druge strane, devet učenika (20,45%) bilo je neopredeljeno po ovom pitanju. Na kraju, što se tiče odgovora pod A- *Ne. Gubljenje vremena*- nijedan učenik se nije opredelio za ovaj odgovor, tako da možemo zaključiti da kod učenika generalno postoji ogromna želja za uvođenjem multimedijalnih sadržaja u proces nastave stručnog engleskog jezika za potrebe vojske. Svih devet učenika koji su se opredelili za odgovor pod B- *Ne znam*, pripadali su kontrolnog grupi koja je učestvovala u našem istraživanju, tako da možemo pretpostaviti da bi i oni bili za uvođenje multimedijalnih sadržaja u nastavu da su bili izloženi ovom modernom pristupu. Stoga, kao logičan zaključak ovog upitnika možemo reći da postoji zainteresovanost kod učenika za uvođenje modernog pristupa u nastavu stručnog engleskog jezika za potrebe vojske jer će na taj način biti neuporedivo bliže ostvarivanju ciljeva i zadataka koji se pred njih postave u budućem radnom okruženju za koje se školuju na Vazduhoplovnoj akademiji.

6.3. Intervju sa učenicima nakon sprovedenog istraživanja

Nakon sprovedenog istraživanja obavljen je intervju kako sa učenicima eksperimentalne grupe tako i sa učenicima kontrolne grupe. Odlučili smo se da intervju sa učenicima obavimo na sledeći način. Što se tiče broja učenika koji su učestvovali u razgovorima, opredelili smo se da iz svake grupe, na trećoj i četvrtoj godini izaberemo po dva učenika. Jedan učenik je bio predstavnik onih učenika koji ostvaruju odlične rezultate iz predmeta stručni engleski jezik, dok je drugi učenik odabran kao predstavnik onih učenika koji generalno postižu slabije rezultate iz stručnog engleskog jezika. Stoga, naš uzorak obuhvata ukupno osam učenika sa kojima je obavljen razgovor na temu upotrebe multimedijalnih sadržaja u nastavi stručnog engleskog jezika, kao i upotrebe tradicionalnog pristupa prilikom usvajanja vokabulara vojnog engleskog jezika bez podrške multimedijalnih sadržaja. Kroz razgovor sa učenicima došli smo do zaključaka koji se odnose na značaj i ulogu multimedijalnih sadržaja kada je u pitanju usvajanje stručnog vokabulara na engleskom jeziku. U cilju jednostavnijeg praćenja stavova učenika sa kojima je obavljen razgovor, u eksperimentalnim grupama učenika (odeljenja III-2 i IV-2) kao i u kontrolnim grupama učenika (odeljenja III-3 i IV-3), obeležavaćemo razmišljanja učenika na sledeći način: Učenici trećeg razreda - eksper. grupa (III-2- učenik 1-odlični rezultati), eksper. grupa (III-2- učenik 2-slabiji rezultati), kontr. grupa (III-3- učenik 3-odlični rezultati), kontr. grupa (III-3- učenik 4-slabiji rezultati); Učenici četvrtog razreda - eksper. grupa (IV-2- učenik 5-odlični rezultati), eksper. grupa (IV-2- učenik 6-slabiji rezultati), kontr. grupa (IV-3- učenik 7-odlični rezultati), kontr. grupa (IV-3- učenik 8-slabiji rezultati).

Ishod intervjuja nedvosmisleno ukazuje na činjenicu da multimedijalni sadržaji pružaju izuzetnu potporu prilikom usvajanja vokabulara na ciljnom jeziku, u ovom istraživanju konkretno se misli na engleski kao ciljni jezik. Daljim uvidom u postignute rezultate učenika primećeno je da su najviše koristi od upotrebe multimedijalne metode imali učenici koji se nalaze na srednjem nivou pa čak i učenici čiji nivo engleskog jezika odgovara početnom nivou. Učenici eksperimentalne grupe koji su gledali adaptirani multimedijalni sadržaj ističu jedan veoma bitan činilac uspešnog usvajanja ciljnog jezika, a to je opuštenu atmosferu. Ovo zapažanje deli i Hsu koja smatra da upotreba nove metode u nastavi dovodi do atmosfere u kojoj učenici brže i lakše i uz daleko veći stepen motivacije savladaju materijale na stranom jeziku (Hsu, W. , 2014). Hsu je u svojoj studiji nakon obavljenog razgovora sa učenicima došla do zaključka kako korišćenje video zapisa pre pisanja sastava na stranom jeziku omogućava opuštenu atmosferu koja ohrabruje pisanje bez pritiska koji učenici obično osećaju kada im se da zadatak da nešto napišu koristeći ciljni jezik. Na taj način video materijal je umanjio stepen tenzije i panike pošto se časovi pisanja smatraju dosadnijim u poređenju sa časovima čitanja, konverzacije, slušanja. Analogno njenoj studiji, moje istraživanje je takođe pokazalo da su adaptirani video materijali u vidu šest epizoda serijala o II sv. ratu (Soviet Storm) imali presudnu ulogu u kreiranju atmosfere koja ima nizak nivo afektivnih filtera i koja nije karakteristična za tradicionalan način predavanja. Sa druge strane, učenici iz kontrolne grupe usvajali su vokabular na tradicionalan način bez podrške video materijala i kroz razgovore sa njima stiže se utisak da su se svo vreme osećali kao da su izgubljeni jer nisu imali vizuelnu potporu za vojnu stručnu terminologiju koju je trebalo da usvoje. Veoma je bitno istaći i činjenicu da su svega dva učenika od ukupnog broja učesnika u našem istraživanju koja imaju odličnu ocenu iz stručnog engleskog jezika iznela zapažanje da su im multimedijalni sadržaji bili nepotrebni (eksperimentalna grupa i kontrolna grupa). Takođe, nakon analize intervjuja, svi učenici eksperimentalne grupe koji imaju vrlo dobru ili dobru ocenu iz stručnog engleskog jezika istakli su da im je video materijal puno pomogao u razumevanju sadržaja na stranom jeziku i da bi bez njega

postigli daleko slabije rezultate na testu. Sa druge strane, učenici sa vrlo dobrim i dobrim ocenama iz kontrolne grupe u prvi plan stavljaju tvrdnju da je upravo nedostatak multimedijalnih sadržaja bio glavni krivac za rezultate koji su bili lošiji u poređenju sa eksperimentalnom grupom. Gotovo svi učenici koji su imali podršku adaptiranih video materijala na stranom jeziku reagovali su veoma pozitivno na ovakav vid nastave što potvrđuju i zapažanja autora Hyatija i Mohmedija (2011) koji takođe dele moje stanovište. Značajno je istaći da bimodalni inputi stranog jezika generalno osnažuju verbalnu poruku zato što se ovakvi sadržaji obrađuju na daleko dubljem nivou s obzirom na dobro poznatu činjenicu da pažnja može da ide sa auditivnog na vizuelni sadržaj ili da bude usmerena paralelno i istovremeno putem vizuelnog i auditivnog kanala. Ovo su neka od najznačajnijih stanovišta koja su izneli učenici iz kontrolne i eksperimentalne grupe koji su učestvovali u našem istraživanju:

6.3.1. Učenici koji su usvajali vokabular uz podršku multimedijalnih sadržaja (eksperimentalna grupa)

„Video materijali su mi u velikoj meri olakšali usvajanje stručne terminologije jer dosta toga može vizuelno da se zapamti. Ne moram da učim reči napamet već mogu da vidim situaciju gde i kada se neka reč koristi. Takođe, moram istaći i da su mi caption titlovi bili od velike pomoći pomogli zato što ponekad ne čujem neke reči i zato što ih pomoću titlova lakše naučim kako se pišu. Multimedijalni sadržaji su izuzetno moćna podrška prilikom usvajanja stručne terminologije jer mi olakšava proces zapamćivanja reči, pošto oni u sebi istovremeno kombinuju zvuk, sliku i tekst” (III-2 - učenik 2-slabiji rezultati).

„Mogu lakše da zapamtim reči pošto je nastavnik pauzirao video svaki put kad bi se pojavila stručna reč koja nam je prethodno na početku časa objašnjena. Na taj način, lakše pamtim reč jer mogu da vidim kako se piše i takođe dobijam vizuelni kontekst gde se ta reč i koristi. Bilo mi je lakše da pratim čas. Nisam gledao samo na sat koliko je ostalo do njegovog kraja. Osećao sam veliki stepen unutrašnje motivacije kod sebe jer sam bio zadovoljan multimedijalnom metodom koja je korišćena u našoj grupi tokom trajanja eksperimenta” (IV-2 - učenik 6-slabiji rezultati).

„Dobijali smo 15-20 reči za svaki video materijal koji smo gledali tokom istraživanja. Ovaj broj reči je bio adekvatan jer nije dolazilo do konfuzije, mešanja starog sa novim vokabularom. Mogli smo da se fokusiramo na date reči i prilikom gledanja video sadržaja. Čas je bio dosta zanimljiviji u poređenju sa tradicionalnim modelom usvajanja vokabulara koji je ogromnoj većini slučajeva primaran model podučavanja u našoj zemlji. Dosta je lakše memorisati stručne reči kada su one povezane slikama, animacijama. Upravo je korišćenje multimedijalnih sadržaja doprinelo da testove vokabulara radim sa većim samopouzdanjem i uspehom” (III-2 - učenik 2-slabiji rezultati).

„Iako je vokabular koji je korišćen tokom trajanja eksperimenta bio teži u odnosu na nivo stručnih reči koje su zastupljene u našem udžbeniku koji se koristi za nastavu stručnog engleskog jezika za potrebe vojske (Campaign), nije mi bilo teško da usvajam takve reči. Pošto smo gledali adaptirane dokumentarne filmove koji su u sebi imali veliki procenat animacija, to mi je u velikoj meri pomoglo da sa lakoćom prevaziđem jaz koji postoji između trenutnog nivoa stručnog

engleskoj jezika i nivoa koji je bio obuvačen ovim video materijalima” (III-2 - učenik 1-odlični rezultati).

„Smatram da bi multimedijalna metoda mogla da se uvede i na ostalim stručnim predmetima koji su zastupljeni u našoj školi. Ovakav vid nastave podiže stepen motivacije i angažovanja učenika prilikom usvajanja stručnog vokabulara engleskog jezika koji je po svojoj prirodi teži za usvajanje u poređenju sa opštim engleskim jezikom. Takođe, ono što je zanimljivo istaći jesu i caption titlovi. Njihova upotreba u filmu pomogla mi je da vidim kako se reči pravilno pišu, što većina učenika koja poseduje viši nivo engleskog jezika uzima zdravo za gotovo” (IV-2 - učenik 5-odlični rezultati).

„S obzirom na činjenicu da imam poteškoća sa usvajanjem vokabulara na stranom jeziku, multimedijalni sadržaji koji su nam prezentovani tokom eksperimenta imali su izuzetno pozitivan uticaj na pamćenje stručne terminologije. Vezivao sam stručne reči koje nam je dao nastavnik na početku časa sa određenim animacijama koje su nam prikazivane kroz adaptirane dokumentarne filmove o Drugom svetskom ratu. Neuporedivo mi je bilo lakše da memorišem nove reči pomoću slika u poređenju sa tradicionalnim pristupom učenja reči napamet koji je bio zastupljen u najvećem delu mog dosadašnjeg školovanja” (IV-2 - učenik 6-slabiji rezultati).

Iskoristio bih ovaj trenutak da se nadovežem na zapažanje ovog učenika, koji je u prvi plan stavio odnos koji postoji na relaciji- uspešno usvajanje vojne terminologije-animacije u filmu. Sada ću ovo zapažanje potkrepiti sa određenim delovima video materijala u kojima je bila zastupljena animacija, a koja je slabijim učenicima, ali i ostalim učenicima pružila značajnu podršku prilikom usvajanja stručnih reči iz vojnog okruženja za koje se i sami učenici školuju na Vazduhoplovnoj akademiji. Veliki broj screenshot-ova za animacije koje su korišćene u istraživanju možete videti u prilogu 4. Što se tiče prve epizode, reč *onslaught-žestok napad* je povezana sa animacijom ulica Moskve koje su prekrivene barikadama i koje se pripremaju da prime napad od strane nemačke vojske. Takođe, grad je noću u potpunom mraku, prozori su zaštićeni specijalnim trakama kako bi pretrpeli što manje oštećenja kada krene napad. Stiče se utisak da se svi spremaju za žestok napad koji će uskoro uslediti od strane nemačke vojske. U drugoj epizodi, fraza *bog down- zaglaviti se* povezana je sa animacijom nemačkih tenkova koji su zaglavljani u blatu zbog loših vremenskih prilika, tako da je njihova čitava ofanziva ka Moskvi bukvalno u zastoju. Učenici lako memorišu ovu frazu jer ih ona asocira na animaciju koja prikazuje poptuni kolaps nemačkih tenkova, kamiona i ostalih vozila koja tonu u blatu usled katastrofalnih vremenskih prilika. Ako se osvrnemo na treću epizodu (Opsada Lenjingrada), frazu *take out- smaknuti, uništiti, ubiti*, učenici povezuju sa animacijom na kojoj vidimo sovjetski tenk koji je zakamufliran kako uništava nemačke tenkove na početku i na začelju kolone koji se kreću putem. Cela atmosfera ove scene koja je prikazana u video materijalu može se okarakterisati kao napeta. Sovjetski tenk sa skrivene pozicije motri na nemačke tenkove. Oseća se kako se sprema što skorije uništenje nemačkih tenkova. U četvrtoj epizodi (Bitka za Staljingrad), izabrali smo reč *rubble- ruševine*. Ova reč je praćena animacijom razrušenih zgrada. Ulice su zakrčene mnoštvom cigala. Nemački tenkovi ne mogu da udju u grad dok njihovi avioni ne mogu tačno da razaberu svoje mete jer je grad previše razrušen. Stiče se utisak da su zapravo ruševine najveći krivac zašto nemačke trupe nisu mogle brzo da zauzmu čitav grad. Kada je u pitanju peta epizoda (Bitka za Berlin), reč *flak-protivavionska vatra* je praćena animacijom sa nekoliko visokih kula na kojima je postavljena teška protivavionska artiljerija kojom bi trebalo Berlin da odgovori na napad sovjetske avijacije. Ova reč sama po sebi nagoveštava atmosferu sigurnosti, bezbednosti, i uspešnog sprečavanja napada iz vazduha. Na kraju, u poslednjoj epizodi (Bitka kod Kurska) koju su gledali učenici eksperimentalne grupe, fraza *gun emplacement- položaj za pušku*, se potkrepljuje animacijom gde su prikazana linija odbrane sovjetske vojske. Takođe, prisutan je i veliki broj nameštenih položaja za pušku, rovova i minskih polja. Sve ovo je povezano animacijom u jednu celinu kojom se naglašava segment planiranja odbrane koja je pažljivo i detaljno isplanirana kao odgovor sovjetske armije na ofanzivu nemačke

vojske. Učenici kroz ovu animaciju uče koliko je bitna dobro organizovana odbrana u ratu, jer ona lako može da bude presudan faktor pobeđe u nekoj borbi.

Ako se osvrnemo na navedene primere koje su izneli učesnici eksperimentalne grupe možemo izvesti sledeće zaključke: Kao što to naglašavaju Winke, Gass i Sydorenko (2010), učenici imaju izuzetno jaku potrebu za raznovrsnim modalitetima jezičkog inputa. Stoga, kao što smo videli iz datih primera, titlovi na stranom jeziku potkrepljuju i potvrđuju razumevanje materijala koji se sluša. Pored toga, primećeno je da titlovi u velikoj meri utiču na pažnju učenika kada je u pitanju jezički input. Moji učenici iz eksperimentalne grupe dele mišljenje sa ispitanicima koji su učestvovali u istraživanju koje su sproveli Stewart i Pertusa (2004). Naime, iako je nekim učenicima bilo teško da prate film pomoću titla na stranom jeziku, oni su ipak smatrali a takođe i osećali da na taj način oni svakako više uče ciljni jezik nego što je to bio slučaj sa učenicima kontrolne grupe.

Pored toga, titlovi isto tako pomažu prilikom procesa razlaganja ili analize stranog jezika kao i segmentacije govora što se posebno odnosi na situacije kada učenici ne znaju veći broj stranih reči i kada narator brzo priča. Veliki broj učenika gleda na titlove kao na neku vrstu privremene potpore s obzirom na činjenicu da oni na samom početku pokušavaju da prate video sadržaj pomoću titlova, da bi nakon toga neko vreme pokušali da prate isti sadržaj bez potpore titlova.

Sa druge strane, ono što su zaključili u svom radu Lu i Lin (Lwo & Lin, 2012) dogodilo se i u našem istraživanju. Zapravo, kako smo primetili kroz razgovor sa učenicima, kod nekih je dolazilo do kognitivnog opterećenja, odnosno oni nisu bili u stanju da obrate dovoljno pažnje na video zapis jer su se trudili da pročitaju titl. Njima je bilo teško da zadrže nivo pažnje jer su stalno prelazili sa gledanja video zapisa na čitanje titlova i obrnuto. Sa druge strane, veći procenat učenika iz eksperimentalne grupe ne deli ovakvo stanovište jer oni nisu osetili efekte kognitivnog opterećenja i podeljene pažnje pošto su mogli istovremeno da prate video sadržaj, audio zapis i titl.

Takođe, trebalo bi istaći izuzetnu snažnu alatku koja predstavlja spoj animacije, video sadržaja i titla. Upravo zbog izuzetnih pozitivnih efekata koje animacije poseduju u sebi kod skoro svih učenika eksperimentalne grupe titlovi su ojačali njihovu predstavu koju su ranije imali jer sada mogu da vide reči u odgovarajućem kontekstu. Moje istraživanje se apsolutno podudara sa studijom koju su sproveli Lu i Lin (Lwo & Lin, 2012), gde su učenici istakli da su im animacije i titl najviše pomogli u razumevanju sadržaja na stranom jeziku. Iz razgovora sa ispitanicima, jasno se vidi značaj multimedijalnih sadržaja koji zajedno sa titlovima u značajnoj meri olakšavaju učenicima usvajanje ciljnog jezika, a posebno kada se radi o stručnom engleskom jeziku gde animacija pređenog gradiva pruža veliku potporu učenicima u savladavanju gradiva. Ovo moje zapažanje poklapa se sa stanovištem koje su u svojoj studiji izneli Majer i Anderson (Mayer & Anderson, 1992) jer su njihovi ispitanici koji su imali podršku animacije u nastavi postigli daleko najbolje rezultate na testovima.

Na kraju, možemo reći da nastavnici primenom tehnologije u nastavi stranih jezika doprinose i većem stepenu zadovoljstva kod učenika jer su kreirali pozitivno okruženje za učenje, u kojem postoji daleko veća fleksibilnost nego što je to slučaj sa tradicionalnim pristupom u nastavi (Donaldson & Haggstrom, 2006).

6.3.2. Učenici koji su usvajali vokabular na tradicionalan način (kontrolna grupa)

„Stručni engleski jezik je obično teži za usvajanje od opšteg engleskog jezika. Bilo bi mi daleko lakše da zapamtim reči kada bih gledala video materijal koji je povezan sa tematikom koja se obrađuje na času. Pošto smo radili vokabular na tradicionalan način, mogla sam samo da se oslonim na reči koje nam je objasnio nastavnik na početku časa” (III-3- učenik 3-odlični rezultati).

„Nemamo mogućnost da čujemo date reči u filmu s obzirom da smo stručne reči prepisivali sa video bima. Bilo mi je izuzetno teško da uradim vežbe vokabulara tako da sam često pogadao reči pomoću nasumične metode eci peci pec. Motivacija mi je bila na izuzetno niskom nivou. Mislim da bih postigao daleko bolje rezultate da sam date stručne reči mogao da vidim i čujem u kontekstu video materijala” (III-3- učenik 4-slabiji rezultati).

„Veoma je teško usvajati stručni vokabular bez podrške multimedijalnih sadržaja. Iako imam odličnu ocenu iz stručnog engleskog jezika, učenje reči samo sa papira, bez ikakvog konteksta je samo po sebi apstraktno. Daleko mi je lakše da čujem reč u kontekstu kako bih je usvojio na pravi način. Kada sam u poslednjem delu časa radio vežbanja sa vokabularom, morao sam sam da smislim kontekst gde bi se data reč najbolje upotrebila. Da sam imao podršku video materijala mogao bih da se prisetim određene sekvence iz filma gde je data reč upotrebljena u adekvatnom kontekstu” (IV-3- učenik 7-odlični rezultati).

„Što se tiče izrade kontrolnih testova (nakon 7 dana, 2 nedelje, mesec dana i na kraju eksperimenta), bilo mi je sve teže da radim testove zato što je dolazilo do interferencije novih stručnih reči sa stručnim vokabularom koji je obrađivan na prethodnim časovima. Nisam imao neki vizuelni kontekst kako bi se vezao za stručne reči. Morao sam da ih memorišem napamet, tako da je pamćenje tih reči bilo sve slabije i slabije kako je eksperiment odmicao. Imao sam osećaj kao da su tragovi pamćenje stručnih reči sve bledji” (IV-3- učenik 8-slabiji rezultati).

„Da sam imao podršku video materijala sigurno bih lakše usvajao stručni vokabular. Engleski jezik mi je slabija strana tako da sam imao mogućnost da gledam video materijal moje šanse za pamćenje vojne terminologije bile bi daleko veće” (III-3- učenik 4-slabiji rezultati).

„Bilo mi je monotono da samo prepisujem reči sa video bima. Nastavnik je davao objašnjenja ovih stručnih reči bez ikakvih primera. Nije bilo konteksta na koji bi se oslonio prilikom izrade zadatka vokabulara. Moj stepen angažovanja na časovima je bio na niskom nivou jer je rađeno na tradicionalan način- samo reči i ništa drugo što bi mi bilo od pomoći da podignem nivo svoje motivacije u toku istraživanja” (IV-3- učenik 8-slabiji rezultati).

„Ako uzmem u obzir motivaciju, mogu sa sigurnošću da potvrdim da je usvajanje vokabulara na tradicionalan način nekako u suprotnosti sa savremenim načinom života i tehnologijom koju koristimo svakodnevno u našim životima. Samo memorisanje novog stručnog vokabulara koje je lišeno konteksta i okruženja u kojem se te reči i koriste potpuno demotiviše učenika, čak i mene koji imam odličnu ocenu. Testove na kraju svakog časa kao i kontrolne testove radio sam samo zbog spoljašnje motivacije, odnosno da bih ispunio očekivanja nastavnika. Celokupni proces usvajanja vokabulara u ovakvim uslovima karakteriše se odsustvom unutrašnje motivacije. Nema zadovoljstva na času” (III-3- učenik 3-odlični rezultati).

Ako izvršimo analizu primera koje su naveli ispitanici iz kontrolne grupe, nameće se zaključak da su skoro svi učenici izrazili želju da bi ubuduće voleli da imaju podršku multimedijalnih sadržaja u procesu usvajanja stručnog vokabulara. Kao što smo videli iz ovih zapažanja učenika koji su radili vokabular bez podrške multimedijalnih sadržaja brojni su razlozi zbog kojih oni osećaju potrebu za korišćenjem istih u nastavi. Pre svega, kao što to zapaža Grejem (Graham, 2006), učenici veštinu slušanja smatraju svojom najslabije razvijenom veštinom usled čega većini mojih ispitanika je bio potreban video materijal jer više mogu da razumeju strane sadržaje kada istovremeno slušaju i gledaju. Možemo takođe primetiti da je za ispitanike iz kontrolne grupe karakteristično da nisu bili motivisani modelom tradicionalnog usvajanja vokabulara stranog jezika. Kao što to dobro zapaža Lem (Lamb, 2017), učenici stavljaju nastavnike pred veoma tešku misiju čiji glavni cilj jeste obrazovanje učenika ali istovremeno da to bude i na zabavan način. Kao što to navodi ovaj autor, primena novih tehnologija u nastavi ima izuzetno veliki uticaj na samu motivaciju učenika u procesu usvajanja vokabulara na stranom jeziku.

Međutim, sa druge strane imamo i suprotan proces demotivisanosti učenika kada u procesu nastave dolazi do smanjenja motivacije, kao što je to bio slučaj u kontrolnoj grupi. Primetili smo da je odsustvo autentičnih materijala pomoću kojih bi se usvajao stručni vokabular, bilo glavni izvor demotivacije samih učenika kontrolne grupe. Beti (Beatty, 2010) se bavi analizom unutrašnje i spoljašnje motivacije i ističe da bolje rezultate na testovima postižu oni učenici koji imaju unutrašnju motivaciju. Ovo zapažanje ima uporište i u našem istraživanju, jer kao što smo saznali putem intervjua sa učenicima kontrolne grupe, oni su imali samo spoljašnju motivaciju tako da je to sigurno jedan od ključnih faktora za postizanje slabijih rezultata tokom eksperimenta u poređenju sa učenicima eksperimentalne grupe.

6.4. Diskusija

Što se tiče istraživanja na polju EJS, od suštinskog značaja jeste prevazilaženje jaza koji postoji između idealnih uslova koji vladaju unutar učionice i stvarnog, profesionalnog sveta prakse. Eksperiment koji smo sprovedeli za potrebe našeg istraživanja nam nedvosmisleno pokazuje da su multimedijalni sadržaji jedna izuzetna alatka koja se sa velikim uspehom može koristiti u nastavi stručnog engleskog jezika jer predstavlja prirodno okruženje današnjih učenika u kojem se oni ne osećaju uznemireno, opušteniji su i žele da aktivnije učestvuju u nastavi tako da se na ovaj način može sa lakoćom prevazići jaz između uslova koji vladaju unutar učionice i onih uslova koji su zastupljeni u budućem radnom okruženju samih učenika.

Mi smo se za potrebe našeg istraživanja rukovodili podelom sadržaja kursa EJS na realni i prenosni, koju je ustanovila Basturkmenova (Basturkmen, 2010). U svetlu ove klasifikacije, odlučili smo se da koristimo kao prenosni sadržaj dokumentarne video materijale sa visokim procentom animacija u sebi kako bi preneli učenicima eksperimentalne grupe realni sadržaj – vojne bitke. Istraživanje koje smo sprovedeli potpuno oslikava stav o bogatom inputu koji je izneo Ko (Ko, 2012). Naime, što se tiče eksperimentalne grupe potrudili smo sa da učenicima pružimo što bogatiji input u vidu multimedijalnih video sadržaja koje su gledali na časovima kako bi se takav input pretvorio u uspešan unos, što se na kraju eksperimenta i ostvarilo.

Što se tiče korišćenih multimedijalnih sadržaja, naše istraživanje primenjuje pojam modifikovanog inputa koji Čepelova (Chapelle, 2003) stavlja u prvi plan. Za potrebe eksperimenta, modifikovali smo multimedijalne sadržaje kako bi olakšali razumevanje tematike vojnih bitaka samim učenicima. Analizom dobijenih rezultata sprovedenog istraživanja, možemo potvrditi značaj korišćenja modifikovanog inputa. Naime, eksperimentalna grupa koja je imala podršku multimedijalnih video sadržaja postigla je daleko bolje rezultate u odnosu na kontrolnu grupu koja je usvajala stručni vojni vokabular na tradicionalni način putem kojeg su dobijali objašnjenje reči na tabli uz prevod na maternji jezik.

Kada je u pitanju usvajanje vokabulara putem multimedijalnih sadržaja, postavlja se ključno pitanje: da li kroz redovno korišćenje multimedijalnih sadržaja ovakav vid nastave može pružiti dragocenu pomoć za razumevanje nastavnih materijala na ciljnom jeziku, i to naročito kod učenika na početnim nivoima znanja stranog jezika. Naime, upotreba video materijala na času stranog jezika jeste od suštinskog značaja za usvajanje novog vokabulara (Sydorenko, 2010; Taylor, 2005; Koostra, Johannes & Beentjes, 1999). Ako pogledamo rezultate naše studije odgovor na ovo pitanje koje je izneo Tejlor (Taylor, 2005) glasi da jer je upravo ovakav proces nastave omogućio učenicima na početnom nivou da prevaziđu velike poteškoće koje oni i nesumnjivo imaju tokom procesa usvajanja ciljnog jezika.

Slažemo se sa tvrdnjom koju iznosi Beti (Beatty, 2010), a to je da je multimedija istovremeno značajna i dragocena zato što pruža raznovrsne informacije (tekst, slike, zvuk, animacija i video). Ovakav vid nastave nesumnjivo je uticao i na bolje usvajanje vokabulara kod

učenika eksperimentalne grupe jer su oni bili izloženi i animacijama, realnom kontekstu u kojem se mogu naći, kao i govoru izvornih govornika, tako da nastava prestaje da bude isključivo frontalna kao što je to bio slučaj sa kontrolnom grupom u okviru našeg istraživanja koja nije imala mogućnost praćenja video materijala u procesu nastave stručnog engleskog jezika. Naše istraživanje potkrepljuje tvrdnju koju iznose Berni i Betrankur (Berney & Bétrancourt, 2016), da animacija predstavlja izuzetno sredstvo za privlačenje pažnje samih učenika kako bi obratili pažnju na tematiku koja je u fokusu nastavnika. Takođe, animacija olakšava objašnjavanje nekih konkretnih ili apstraktnih tema, kao u našem slučaju vojne bitke. Ako razmišljanja ovih autora posmatramo kroz prizmu našeg istraživanja, primetili smo da animacija doprinosi smanjivanju kognitivnog opterećenja učenika prilikom gledanja multimedijalnih sadržaja, a takođe na jasan način opisuje prostornu organizaciju elemenata, što u našem konkretnom slučaju znači da možemo na lakši način da razumemo koncept i strategiju za neku bitku ili da lakše shvatimo kako funkcionišu vojna vozila. Daljom primenom zaključaka kada je u pitanju animacija do kojih su došli Blejk (Blake, 2008), kao i Berni Betrankur (Berney & Bétrancourt, 2016), a koji se odnose na postojanje efekta modalnosti jer je dokazano da se učenje stranog jezika poboljšava ukoliko se vizuelni sadržaj zajedno predstavi sa narativnim elementom, možemo naglasiti činjenicu i da je naše istraživanje pokazalo da je usvajanje vojne terminologije engleskog jezika izuzetno uspešno ako se kombinuju vizuelni sadržaji sa narativnom komponentom. Pored toga, prilikom gledanja video zapisa na stranom jeziku veoma je bitno uvesti i određenu formu interaktivnosti, koja se u našem eksperimentu ogleda u činjenici da nastavnik može da zaustavi video zapis na onim mestima gde se pojavljuju ciljne reči koje učenici moraju da nauče tokom časa. Na taj način učenici imaju priliku da čuju tu reč, da vide kako se piše i da vide kako se upotrebljava u određenom kontekstu.

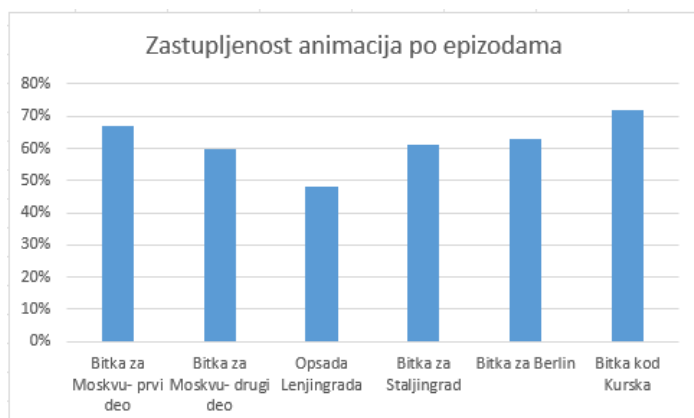
Poput Aldera i Mohsena (Aldera & Mohsen, 2013) koji prednost daju dinamičkom video sadržaju u odnosu na statički sadržaj gde je prikazana slika, i mi smo adaptirali naše video sadržaje na takav način da je u njima u velikom procentu zastupljena animacija kao što je prikazano u sledećoj tabeli:

Tabela 11. Procenat zastupljenosti animiranog sadržaja po epizodama

Video zapis-epizode	Procenat animacije
Bitka za Moskvu- prvi deo	67%
Bitka za Moskvu- drugi deo	60%
Opsada Lenjingrada	48%
Bitka za Staljingrad	61%
Bitka za Berlin	63%
Bitka kod Kurska	72%
Ukupan rezultat	62%

U narednom grafičkom prikazu, možemo videti procenat zastupljenosti animacija za svaku epizodu koja je korišćena u okviru eksperimentalne grupe.

Grafikon 5. Zastupljenost animacija po epizodama



Takođe, sa sigurnošću možemo reći da je animacija delotvorna i u procesu učenja vokabulara engleskog jezika kada se koriste multimedijalni sadržaji što su i rezultati našeg istraživanja takođe nedvosmisleno pokazali. Kao što se može zaključiti iz datog grafika, pet od šest epizoda imaju preko 60% animacija u svom sadržaju, dok samo jedna epizoda sadrži manje od 50% animiranog sadržaja, tj. 48%. Upravo su rezultati našeg istraživanja pokazali da su učenici eksperimentalne grupe postigli najslabije rezultate na testovima za ovu epizodu koja u sebi poseduje najmanji procenat animacija.

Kada je u pitanju relacija koja postoji između autentičnih materijala koji su prikazani putem multimedijalnih sadržaja u kojima je prisutna komponenta animacije i motivacije za učenje od strane učenika, slažemo se sa Evansom (Evans, 2009) da ovakvi nastavni materijali umanjuju uznemirenost kod učenika a istovremeno povećavaju njihov stepen motivacije za učestvovanje u procesu nastave. Što se tiče poređenja sa našim istraživanjem, možemo zaključiti da su učenici gledajući video zapise sa bitkama iz Drugog svetskog rata mogli sebe da premeste putem prezentovanog video materijala u taj period jer im je to bitno za njihovu struku.

Tvrđenje koje je izneo Šmit (Schmitt, 2010) po pitanju angažovanosti učenika u procesu usvajanja novog vokabulara pronalaze svoje utemeljenje i u našem istraživanju pošto je učenicima eksperimentalne grupe dato više mogućnosti kada je u pitanju obrada vokabulara. Zapravo, pored predstavljanja i davanja objašnjenja reči pre gledanja video materijala, nastavnik je takođe zaustavljao gledanje video materijala na onim mestima gde je upotrebljana ciljna reč tako da su učenici imali više prilika da se susretnu sa tim stručnim rečima. Što se tiče usvajanja vokabulara, od velike pomoći nam je bila i analiza indeksa angažovanosti na nekom zadatku (Hirsh, 2012). Što se tiče našeg istraživanja, indeks angažovanosti je bio daleko veći kod učenika eksperimentalne grupe jer su oni imali mogućnost da se susretnu sa ciljnim rečima više puta nego što je to bio slučaj sa kontrolnom grupom. Gledanje video sadržaja zajedno sa njegovim zaustavljanjem od strane nastavnika kada se spomene neka ciljna reč dali su više mogućnosti učenicima eksperimentalne grupe da dođu u kontakt sa izabranim stručnim rečima.

Analogno Krašenovoj Hipotezi o inputu po kojoj razumljiv input u kombinaciji sa inputom koji je malo iznad trenutnog nivoa učenika ima potencijal da postane usvajanje odnosno učenje (Basturkmen, 2006), mi smo se takođe odlučili da upotrebimo video materijale koji su na nivou B2 što je viši nivo u odnosu na gradivo vojnog engleskog jezika koje obuhvata nivo A2-B1. Kao što je to u svom radu dobro uočio i Gas (Gass, 1997) i mi smo nakon sprovedenog istraživanja primetili da su učenici iz eksperimentalne grupe mogli da postignu bolje rezultate zato što su upoređivali

jezik koji je korišćen u video klipu sa vokabularom koji su posedovali u tom trenutku. Analizom postignutih rezultata u okviru našeg istraživanja, kada se uzme u obzir nivo znanja engleskog jezika učenika eksperimentalne i kontrolne grupe koji su u njemu učestvovali, primetili smo sledeće. Učenici koji imaju visok nivo znanja stranog jezika otporniji su na početnu fazu zaboravljanja i nalaze se na nekoj vrsti zaravni pre nego što proces zaborava započne kao što to primećuje i Šmit (Schmitt, 2010). Naime, oni učenici eksperimentalne grupe čiji je nivo engleskog jezika bio viši u odnosu na ostale učenike, ispoljavali su daleko manji nivo zaborava stručnih reči koje su obrađivane na časovima. Kada su u pitanju učenici čiji je nivo stranog jezika viši srednji ili napredni, može se primetiti tzv. ravan leksičkog usvajanja, koja predstavlja fenomen da se takvi učenici previše oslanjaju na svoj već ustaljeni vokabular tako da mogu imati izvesnih poteškoća prilikom razumevanja inputa na stranom jeziku. Primetili smo da učenici na početnom nivou, za razliku od učenika na višem nivoima imaju manje problema sa interferencijom po pitanju učenja novih reči jer ih ne znaju. Naime, naše istraživanje je pokazalo da kod nekih učenika čiji je nivo engleskog jezika viši dolazi do nekog oblika interferencije, dok sa druge strane učenici koji su posedovali niži nivo engleskog jezika nisu imali problem sa interferencijom jer je njihov umni leksikon posedovao manji obim reči.

Ako posmatramo upotrebu titlova na engleskom jeziku u samom procesu nastave kroz prizmu našeg istraživanja ali i rada koji je napisao Mustikanti (Mustikanthi, 2014), možemo reći da su titlovi na engleskom jeziku od velike pomoći bili učenicima eksperimentalne grupe koji poseduju niži nivo engleskog jezika, jer su mogli istovremeno izgovorene reči da uporede sa ispisanim rečima na ekranu unutar datog titla. Ako se osvrnemo na hipotezu opažanja, Schmidt (2001), koja pretpostavlja da je pažnja neophodna za opažanje koje je potom veoma bitno za proces učenja, možemo primetiti da je upravo ova hipoteza došla do izražaja kod učenika eksperimentalne grupe. Zbog prisustva stranog titla većina ovih učenika podigla je stepen svoje pažnje na daleko viši nivo jer su istovremeno pratili tri kanala informacija (zvuk, video zapis, titl). Na taj način, oni su bili u mogućnosti da postignu daleko bolje rezultate u odnosu na učesnike kontrolne grupe što govori o značaju hipoteze opažanja u samom procesu usvajanja ciljnog jezika navodi kako fokusiranje na određene delove stranog jezika predstavlja neophodan korak kako bi se došlo do razumevanja gotovo svakog aspekta procesa učenja stranog jezika. Pošto je primećeno da učenici na početnom nivou smatraju video slike korisnijim od titlova (Perez, Peters & Desmet, 2014), možemo povući ovde paralelu i sa našim istraživanjem, jer bi ova konstatacija u najvežoj meri odgovarala učenicima koji su na početnom nivou jer su se oni najviše oslanjali na slike usled malog obima vokabulara koji poseduju. Takođe, naše istraživanje se poklapa sa tvrdnjama autora kao što su Baltova (1999) i Danan (2004) koji ističu da većina učenika kada je u pitanju učenje stranog jezika još nije razvila dovoljno veliki opseg vokabulara kako bi adekvatno razumela video sadržaje na ciljnom jeziku. Iako su video materijali široko zastupljeni to ipak nije dovoljno za razumevanje i učenje. Rešenje za ovakav problem svakako leži u korišćenju titlova na stranom jeziku prilikom gledanja video sadržaja.

Slazemo sa sa tvrdnjom da faktor koji u velikoj meri doprinosi učenju vokabulara jeste i višestruko izlaganje učenika vokabularu koji se obrađuje na časovima (Hiebert & Kamil, 2005). Smernice koje treba da pratimo prilikom izbora reči za podučavanje jesu svakako faktori bitnosti i korisnosti neke reči. Samo one reči koje su korisne za učenike (to su reči koje će učenici često koristiti) potrebno je da se one podučavaju eksplicitno. Naravno, treba imati u vidu i frekvenciju pojavljivanja tih reči. Prilikom njihovog odabira, ono što je potrebno uraditi, jeste i analiza potencijala koju poseduje neka reč koja će se objašnjavati, odnosno treba izabrati one reči koje se odnose na oblast interesovanja učenika, ali tu spadaju i one reči koje su povezane sa temom koja se obrađuje na času. Što se tiče usvajanja vokabulara, daleko je efikasnije primeniti metodu postepenog davanja novih reči i sadržaja učenicima, a ne da se sve sabije u jednu lekciju. Imajući u vidu zapažanja ovih autora, u našem istraživanju smo se potrudili da izaberemo reči koje su tesno povezane sa oblastima za koje se školuju učenici na vojnim smerovima. Takođe, koristili smo

metodu postepenog davanja novih reči učenicima na svakom času uz podršku multimedijalnih sadržaja tako da su učenici mogli postepeno da usvajaju novi stručni vokabular, korak po korak. Postoji jedna bitna veština koju svaki nastavnik treba da razvija, a to je da bude uvek u stanju da stavi novu reč u neki primer kako bi učenicima olakšao učenje novih reči (Allen, 1983). Ono što smo mi primenili u našem istraživanju jeste metoda pauziranja video klipa na onom mestu gde se pojavila reč koja je prethodno, na početku časa data učenicima. Na taj način, učenici su mogli da se susretnu sa datim rečima u kontekstu što im je olakšalo usvajanje tih novih reči jer su mogli da ih vežu za realan kontekst. Takođe, ono što smo postigli sa pauziranjem video klipa jeste da smo ponovo skrenuli pažnju učenicima na ciljne reči za koje je na početku časa od strane nastavnika dato objašnjenje na maternjem jeziku.

Kada se učenik susretne sa nepoznatom reči, on pokušava da izvede njeno značenje iz konteksta koristeći raznovrsne lingvističke i nelingvističke tragove, tako da on ima dobre šanse da pogodi značenje nove reči i da zadrži u svom vokabularu delimično ili potpuno značenje te reči. Tvrdnja koju iznose Burs i Lindstromberg (Boers & Lindstromberg, 2008) da ukoliko se učenik nađe u takvoj situaciji da nakon prvog susreta sa nepoznatom reči, nije u stanju da je zapamti, onda će ponovna izlaganja toj reči pomoći tom učeniku da nauči tu novu reč, nalazi utemeljenje i u našem istraživanju. Primećujemo da su i učenici eksperimentalne i kontrolne grupe imali mogućnost da se više puta susretnu sa datim vojnim vokabularom kako na običnim testovima tako i na kontrolnim testovima. Pored toga, ako povučemo paralelu sa istraživanjem koje smo sproveli u Vazduhoplovnoj akademiji, jasno se vidi da su učenici eksperimentalne grupe daleko bolje savladali usvajanje stručnih reči pošto su za razliku od kontrolne grupe imali mogućnost da date stručne reči susretnu u video materijalima koji su im puštani na času. Veoma je značajna sledeća korelacija: što je veći kontekst u kojem se reči uče to će biti i bolje njihovo zapamćivanje. Bitno je da nastavnici prilikom podučavanja novog vokabulara uvrste što je više moguće vežbanja koja se zasnivaju na kontekstu (Kida & Barcroft, 2017). Upravo je ovo razlog zašto su učenici eksperimentalne grupe radili vežbanja vokabulara u kojima su bile zastupljene rečenice iz konteksta video zapisa koje su gledali na času. Naše istraživanje je bilo bazirano na kombinaciji izolovanog i integrisanog pristupa koji u svom radu predlažu Fajl i Adams (File & Adams, 2010). Ova kombinacija je podrazumevala da se učenicima prvo objasne ciljne reči a potom je na scenu stupao integrisani pristup gde su te ciljne reči ponovo bile u fokusu tokom gledanja video zapisa. Takođe, efekat udice (Chacón-Beltrán et al., 2010), koji podrazumeva da su stare reči već fiksirane u našem umu, i ukoliko ih dovedemo u vezu sa novim rečima možemo kreirati ovaj efekat kako se te stare reči ne bi zaboravile, došao je do punog izražaja i u našem eksperimentu pošto su stručne reči vojne terminologije koje su obrađivane na jednom času, na narednom času utvrđivane i obnavljanje kroz učenje novih reči koje su dovođene u vezu sa naučenim rečima sa prethodnog časa.

Analizirajući najznačajnije strategije za usvajanje vokabulara (Pavičić-Takač, 2008) kroz prizmu našeg istraživanja, možemo izdvojiti sledeće strategije: strategije koje obuhvataju autentičnu upotrebu stranog jezika, strategije pamćenja reči, vizuelne/auditivne strategije, strategije koje se koriste u cilju kreiranja umnih veza, strategije koje se upotrebljavaju za organizovanje stranih reči. Strategije koje smo najviše koristili unutar eksperimentalne grupe su sledeće: prikazivanje reči na projektoru i povezivanje stručnih reči sa vojnim kontekstom koji je prikazan kroz multimedijalne sadržaje. Možemo sa sigurnošću reći da se zapisivanje reči u svesku kao strategija učenja novog vokabulara koristi u velikoj meri od strane naših učenika, jer na tome insistiraju nastavnici engleskog jezika u školi u kojoj je sprovedeno istraživanje. Za razliku od eksperimentalne grupe, učenici u kontrolnoj grupi su učili nove reči pomoću izolovanog pristupa, bez konteksta tako da su ti učenici kroz razgovor sa nastavnikom nakon završenog istraživanja potvrdili da im je bilo daleko teže da uče reči izolovano bez ikakvih dodirnih tačaka sa vojnim kontekstom.

Što se tiče kontrolnih testova, mi smo u našem istraživanju primenili princip produženog vežbanja (Chacón-Beltrán et al., 2010). Naime, tokom tri meseca trajanja našeg eksperimenta

davali smo kontrolne testove i eksperimentalnoj ali i kontrolnoj grupi na času kada su reči obrađivane, zatim nakon nedelju dana, dve nedelje, mesec dana i na kraju eksperimenta. Naša eksperimentalna grupa je pokazala zavidan uspeh po pitanju usvajanja stručnih reči i nakon završenog istraživanja, što je i potkrepljeno rezultatima koje su postigli na kontrolnim testovima. Sa druge strane, rezultati nekih istraživanja su pokazali kako je znanje neke reči u poređenju sa njenim prepoznavanjem drastično opalo nakon tri meseca (Pellicer-Sánchez, 2016). Do ovakvog saznanja takođe smo i mi došli analizirajući postignute rezultate kontrolne grupe na kontrolnim testovima vokabulara. Njihov procenat uspešnosti je bio daleko slabiji u odnosu na učenike eksperimentalne grupe, što smo i potkrepili analizom dobijenih rezultata u prvom delu ovog poglavlja, u odeljku koji se bavi analizom postignutih rezultata kroz prizmu hipoteze da će učenici eksperimentalne grupe postići bolje rezultate na kontrolnim testovima vokabulara nakon određenih vremenskih intervala (sedam dana, četrnaest dana, mesec dana i na samom kraju istraživanja).

Kao što je poznato u stručnoj literaturi, postoje produktivni i receptivni testovi (Nakata & Webb, 2016). U našem istraživanju koristili smo produktivne testove jer su učenici imali zadatak da date reči ubace u odgovarajuće rečenice ili da povežu stručne reči sa njihovim objašnjenjima na engleskom jeziku.

7. Zaključak

Ako posmatramo celokupno istraživanje, možemo primetiti da ono u sebi sadrži dva izuzetno bitna dela. Što se tiče prvog dela, on se odnosi na uspeh učenika eksperimentalne grupe na kontrolnim testovima nakon korišćenja multimedijalnih sadržaja za usvajanje vojne terminologije engleskog jezika. Njihov uspeh smo poredili sa uspehom učenika kontrolne grupe koji nisu bili izloženi multimedijalnim sadržajima u nastavi stručnog engleskog jezika za potrebe vojske. Analizom dobijenih rezultata nedvosmisleno je pokazano da su u proseku učenici eksperimentalne grupe ostvarili daleko bolje rezultate na kontrolnim testovima u odnosu na učenike kontrolne grupe.

Ako posmatramo postavljene hipoteze kroz prizmu rezultata našeg istraživanja nameće se zaključak da su sve tri hipoteze koje su postavljene na početku istraživanja i prihvaćene. Ostvareni rezultati učenika eksperimentalne grupe koji su usvajali vojnu terminologiju engleskog jezika pomoću multimedijalnih sadržaja u velikoj meri su bili bolji od postignutih rezultata učenika kontrolne grupe koji su radili na tradicionalan način. Zato smatramo da multimedijalni pristup prilikom usvajanja vokabulara je nešto što svakako može biti od velike koristi za učenje ne samo engleskog jezika za potrebe vojske već i svih drugih stručnih oblasti koje pokriva engleski jezik struke.

Sada ćemo se osvrnuti i na drugi deo našeg istraživanja koji se odnosi na stavove učenika o korišćenju ovog pristupa a koji su takođe izuzetno značajni za izvođenje zaključka o opravdanosti korišćenja multimedijalnih sadržaja u nastavi stručnog engleskog jezika u budućnosti. Nakon analize stavova učenika eksperimentalne i kontrolne grupe, očigledno je da je kod obe grupe prisutna izuzetno velika želja za korišćenjem multimedijalnih sadržaja prilikom usvajanja stručnog vokabulara u budućnosti. U svetlu analize stavova učenika koji su učestvovali u istraživanju, smatramo da se rezultati našeg istraživanja mogu ispitati i primeniti u radu sa učenicima koji izučavaju i ostale oblasti stručnog engleskog jezika, kao što su ekonomija, pravo, turizam, mašinstvo, elektrotehnika, sport i mnoge druge oblasti.

7.1. Ograničenja sprovedenog istraživanja i predlozi za dalji rad

Ako uzmemo u obzir ograničenja koja se odnose na ovo istraživanje, možemo primetiti da je njegovo trajanje svakako jedno od njih. Samo istraživanje je obuhvatalo period od tri meseca tokom školske 2018/2019. godine. U tom periodu učenici eksperimentalne grupe bili su izloženi multimedijalnom pristupu kada je u pitanju usvajanje vojne terminologije engleskog jezika, dok su učenici kontrolne grupe tokom ovog vremenskog perioda radili na tradicionalan način (kreda, marker i tabla). Naš predlog bi obuhvatao istraživanje koje bi se sprovodilo od početka pa do kraja školske godine, tako da bi multimedijalni pristup prilikom usvajanja stručnog vokabulara mogao da se koristi tokom dužeg perioda. Naši kontrolni testovi su bili bazirani na stručnom vokabularu koji se koristi u kontekstu. Smatramo da bi u budućnosti ovakav test mogao da se nadogradi sa pitanjima kojima se proverava veština slušanja i govora samih učenika, tako da bi pored mikroveština na kojima je bio akcenat u našem istraživanju (vokabular), mogao i da se ispita uticaj multimedijalnih sadržaja na makroveštine, kao što su govor i slušanje. Naravno, za ovakav vid istraživanja potrebno je daleko više vremena nego što je to period od tri meseca.

Sa druge strane, ne smemo izgubiti iz vida činjenicu koja se odnosi na ograničenja našeg eksperimenta u pogledu tehničkih mogućnosti koje su nam bile na raspolaganju. Kao što smo i

naveli u samom istraživanju, kabineti u kojima je sproveden eksperiment sa učenicima eksperimentalne grupe bio je dostupan samo jedan računar sa operativnim sistemom XP kao i jedan projektor. Kao što to navode Mawer i Stanli (Mawer & Stanley, 2013), postoje tri tipa učionica; učionica koja nema računar ni internet; učionica sa projektorom, računarom i internetom i možda interaktivnom tablom (ovu učionicu nazivamo „povezana učionica”); učionica koja ima nekoliko računara sa pristupom internetu (ove učionice se nazivaju „višestruke konekcije”). Što se tiče tehničkih ograničenja našeg istraživanja, kabineti koji su korišćeni za potrebe našeg istraživanja ne spadaju u kategoriju učionica sa višestrukim konekcijama. Međutim, naši kabineti su donekle odgovarali kriterijumima koji važe za povezanu učionicu jer su posedovali projektor, računar i belu tablu. Iako u kabinetima za stručni engleski jezik Vazduhoplovne akademije postoji samo jedan računar, projektor i bela tabla, uspeli smo maksimalno da ih iskoristimo i primenimo za potrebe našeg eksperimenta. Analizirajući postignute rezultate u okviru eksperimentalne grupe, možemo izvesti pretpostavku da bi učenici postigli još i bolje rezultate da je svako od njih imao pristup računaru.

Beti (Beatty, 2010: 22) kao jedno od najčešćih ograničenja nekog CALL istraživanja navodi mali broj ispitanika koji obično u njima uzima učešće. Posmatrano kroz prizmu našeg istraživanja, ovo ograničenje je svakako razumljivo i opravdano s obzirom na činjenicu da je Vazduhoplovna akademija jedina srednja škola u Srbiji u kojoj se izučava engleski jezik za potrebe vojske. Zatim, moramo naglasiti da učenici u srednjim školama u Srbiji generalno provedu malo vremena u zadacima koji su povezani sa tehnologijom, i to u puno slučajeva samo tokom jednog časa. Takođe, možemo primetiti da su učenici uglavnom neka vrsta početnika kada je u pitanju korišćenje tehnologija u cilju usvajanja stranog jezika. Kao što to dobro zapaža Beti (Beatty, 2010: 211), oni su i početnici kada je u pitanju zadatak koji im se daje, jer su navikli na papir i olovku tako da ovde možemo i da povučemo paralelu sa učenicima eksperimentalne grupe jer im je kroz naše istraživanje prikazan potpuno nov pristup sa multimedijalnim sadržajima u odnosu na tradicionalnu nastavu.

Naš rad je prvenstveno bio usmeren na stavove učenika. Međutim, ako određeni pristup treba adekvatno i temeljno istražiti, od suštinske važnosti jesu i stavovi nastavnika prema primeni multimedijalnih sadržaja u nastavi engleskog jezika struke. U svom istraživanju, Giloto i Dornei (Guilloteaux & Dörnyei, 2008) naglašavaju da postoji korelacija između motivisanog nastavnika koji predaje i motivacije koja je zastupljena kod učenika. Što se tiče motivacije, oni su otkrili i da postoji uzročno posledična veza na relaciji nastavnik – učenik. Ako ovo zapažanje analiziramo iz ugla našeg istraživanja možemo sa sigurnošću reći da je letargičan učenik pripadnik kontrolne grupe koja je radila na tradicionalan način i kao takav on nije motivisan tako da može uticati na to da nastavnik održi predavanje bez ikakve inspiracije. Sa druge strane, imamo učenike eksperimentalne grupe koji su veoma motivisani za rad jer su usvajali stručni vokabular pomoću multimedijalnih sadržaja. Stoga ovako motivisani učenik na času može u velikoj meri uticati na motivisano i inspirativno predavanje samog nastavnika. Ovde se otvara čitav spektar novih pitanja, kao što su: da li je nastavnik usled upotrebe multimedijalnih sadržaja prilikom usvajanja stručnog vokabulara motivisaniji u svom radu, i da li takav nastanik ima pozitivniji stav o svom poslu? Ovo je svakako izuzetno značajna tema za neko buduće istraživanje.

Literatura

- Ahmed, M.K.** (2014) The ESP Teacher: Issues, Tasks and Challenges. *English for Specific Purposes World* 42(15). pp.1-33.
- Aldera, S. A. & Mohsen, A.M.** (2013) Annotations in captioned animation: Effects on vocabulary learning and listening skills. *Computers & Education* 68, 60-75.
- Al-Khasawneh, F.M.** (2012) Vocabulary learning strategies: A case of Jordan university of science and technology. *English for Specific Purposes World* 34(12). pp.1-15.
- Al-Lawati, N.** (2016) Multi-Disciplinary English for Specific Purposes (ESP) Courses: A new Dimension to Creative English Language Teaching (ELT). *English for Specific Purposes World* 49(17).pp.1-16.
- Allen, V.F.** (1983) *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Aulia, N.S** (2013) The Use of Manual Super Text Twist Game to Improve Students' English Vocabulary Mastery. *ELT FORUM Journal of English Language Teaching* 2(2). pp. 1-11.
- Azar, A.S.** (2012) The Effect of Games on EFL Learners' Vocabulary Learning Strategies. *International Journal of Basic and Applied Science* 1(2). pp. 252-256.
- Bal-Gezegin, B.** (2014) An Investigation of Using Video Vs. Audio for Teaching Vocabulary. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 143, 450-457.
- Baltova, I.** (1999) Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: The use of authentic bimodal video in core French. *The Canadian Modern Language Review* 56(1). pp. 32-48.
- Basanta, C.P.** A Second-generation CALL Vocabulary-learning Program ADELEX: In Search of a Psychopedagogic Model. In: Chacon-Beltrán, R., Abello-Contesse, C. & Torreblanca-López, F. M. (eds.). *Insights into Non-native Vocabulary Teaching and Learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters; 2010. pp. 175-185.
- Basturkmen, H.** (2006) *Ideas and Options in English for specific Purposes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Basturkmen, H.** (2010) *Developing Courses in English for Specific Purposes*. New York: Palgrave Macmillan.
- Beatty, K.** (2010) *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning*. London: Pearson Education Limited.
- Beck, I.L., McKeown, M.G. & Kucan, L.** Choosing Words to Teach. In: Hiebert, E.H. & Kamil, M.L. (eds.). *Teaching and Learning Vocabulary- Bringing Research to Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.; 2005. pp. 209-222.
- Belcher, D.D.** (2004) Trends in teaching English for specific purposes. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 165-186.
- Berney, S. & Bétrancourt, M.** (2016) Does animation enhance learning? A meta-analysis. *Computers & Education* 101, 150-167.
- Bijani, H., Rahmani, A. & Asadi, J.** (2014) The relationship between strategy use and vocabulary knowledge of the English students. *English for Specific Purposes World* 43(15). pp.1-16.

- Bird, S.A. & Williams, J.N.** (2002) The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: An investigation into the benefits of within-language subtitling. *Applied Psycholinguistics* 23(4). pp. 509-533.
- Blake, R.J.** (2008) *Brave New Digital Classroom – Technology and Foreign language Learning*. Washington, D.C: Georgetown University Press.
- Bloch, J.** *Technology and ESP*. In: Paltridge, B. & Starfield, S. (eds.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester: Wiley-Blackwell; 2013. pp. 385-401.
- Boers, F. & Lindstromberg, S.** (2008) *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bogaards, P. & Laufer, B.** (2004) *Vocabulary in a Second Language- selection, acquisition, and testing*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Boyd, J.** (2011) The role of digital devices in vocabulary acquisition. *Cambridge ESOL: Research Notes*, 44, 27-34.
- Bull, S. & Wasson, B.** (2016) Competence visualisation: Making sense of data from 21st-century technologies in language learning. *ReCALL* 28(2). pp. 147-165.
- Calderón, M., August, D., Slavin, R., Duran, D., Madden, N. & Cheung, A.** Bringing Words to Life in Classrooms With English-Language Learners. In: Hiebert, E.H. & Kamil, M.L. (eds.). *Teaching and Learning Vocabulary- Bringing Research to Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.; 2005. pp. 115-136.
- Carter, R.** (2012) *Vocabulary – Applied Linguistic Perspectives*. New York: Routledge.
- Castro-Alonso, J., Ayres, P. & Pass, F.** (2016) Comparing apples and oranges? A critical look at research on learning from statics versus animations. *Computers & Education* 102, 234-243.
- Chacon-Beltrán, R., Abello-Contesse, C. & Torreblanca-López, F. M.** (2010) (eds.) *Insights into Non-native Vocabulary Teaching and Learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Chamberlin-Quinlisk, C.** (2012) TESOL and Media Education: Navigating Our Screen-Saturated Worlds. *TESOL Quarterly* 46(1). pp. 152-164.
- Chan, C.S.C.** (2009) Forging a link between research and pedagogy: A holistic framework for evaluating business English materials. *English for Specific Purposes* 28, 125-136.
- Chan, C.S.C.** (2017) Investigating a research-informed teaching idea: The use of transcripts of authentic workplace talk in the teaching of spoken business English. *English for Specific Purposes* 46, 72-89.
- Chapelle, C.A.** (2001) *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapelle, C.A.** (2003) *English Language Learning and Technology*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Chappelle, C.A.** (2001) Innovative language learning: achieving the vision. *ReCALL* 13(1). pp. 3-14.
- Chapelle, C.A.** *Computer Assisted Language Learning*. In: Spolsky, B. & Hult, F. (eds.). *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd; 2008. pp. 585-595.
- Chapelle, C.A. & Hegelheimer, V.** *The Language Teacher in the 21st Century*. In: Fotos, S. & Browne, C. (eds.). *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 2004. pp. 299-316.

- Chen, J.C.** (2016) The crossroads of English language learners, task-based instruction, and 3D multi-user virtual learning in Second Life. *Computers & Education* 102, 152-171.
- Chenoweth, N.A., Jones, C.M. & Tucker G.R.** Language Online: Principles of Design and Methods of Assessment. In: Donaldson, P.R. & Haggstrom, A.M. (eds.). *Changing Language Education Through CALL*. New York: Routledge; 2006. pp. 147-167.
- Chik, A.** (2013) Naturalistic CALL and Digital Gaming. *TESOL Quarterly* 47(4). pp. 834-839
- Cohen, A.D.** Second Language Learner Strategies. In: Hinkel, E. (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge; 2011. pp. 681-698.
- Coxhead, A.** (2018) *Vocabulary and English for Specific Purposes Research- Quantitative and Qualitative Perspectives*. New York: Routledge.
- Coxhead, A.** Vocabulary and ESP. In: Paltridge, B. & Starfield, S. (eds.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester: Wiley-Blackwell; 2013. pp. 115-132.
- Coxhead, A., & Demecheleer, M.** (2018) Investigating the technical vocabulary of Plumbing. *English for Specific Purposes*, 51, 84-97.
- Danan, M.** (2004) Captioning and subtitling: Undervalued language learning strategies. *Meta* 49(1). pp. 67-77.
- Davies, G., Otto, S.E.K. & Rüschoff, B.** *Historical perspectives on CALL*. In: Thomas, M., Reinders, H. & Warschauer, M. (eds.). *Contemporary Computer-Assisted language Learning*. London: Bloomsbury Academic; 2013. pp. 19-38.
- DeKeyser, R. & Koeth, J.** *Cognitive Aptitudes for Second Language Learning*. In: Hinkel, E. (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge; 2011. pp. 395-406.
- Demirdirek, N., Özgirin, N. & Salataci, R.** (2010) E-documentaries in content-based instruction (CBI) in an academic EFL setting. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 3, 203-209.
- Djebbari, Z.** (2015) Immerse into the Digital Age: New Technological Tools and New Challenges for the Improvement of Language Teaching. *English for Specific Purposes world* 47, 1-16.
- Donaldson, P.R. & Haggstrom, A.M.** (2006) (eds.) *Changing Language Education Through CALL*. New York: Routledge.
- Durgunoğlu, A. Y. & Bigelow, M.** (2017) Classroom-based L2 vocabulary learning and comprehension: Replications of Lesaux, Kieffer, Faller & Kelley. *Lang.Teach.* 50(3). pp. 384-394.
- Evans, M.** (2009) *Foreign-Language Learning with Digital Technology*. London: Continuum.
- File, K.A. & Adams, R.** (2010) Should Vocabulary Instruction Be Integrated or Isolated?. *TESOL Quarterly* 44(2). pp. 222-249.
- Flowerdew, L.** *Needs Analysis and Curriculum Development in ESP*. In: Paltridge, B. & Starfield, S. (eds.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester: Wiley-Blackwell; 2013. pp. 325-346.
- Fotos, S. & Browne, C.** (2004) (eds.) *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gablasova, D.** (2015) Learning technical words through L1 and L2: Completeness and accuracy of word meanings. *English for Specific Purposes* 39, 62-74.
- Garrett, N.** (2009) Technology in the Service of Language Learning: Trends and Issues. *The Modern Language Journal* 93, 697-718.
- Gass, S.M.** (1997) *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goh, C.C.M.** *ESP and Listening*. In: Paltridge, B. & Starfield, S. (eds.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester: Wiley-Blackwell; 2013. pp. 55-76.

- Gonzales, D. & Louis, R.St.** *CALL in low-tech contexts*. In: Thomas, M., Reinders, H. & Warschauer, M. (eds.). *Contemporary Computer-Assisted language Learning*. London: Bloomsbury Academic; 2013. pp. 217-241.
- Graham, S.** (2006) Listening comprehension: the learners' perspective. *System* 34(2). pp. 165-182.
- Gruba, P., & Hinkelman, D.** (2012) *Blending Technologies in Second Language Classrooms*. New York: Palgrave Macmillan.
- Guan, N., Song, J. & Li, D.** (2018) On the Advantages of Computer Multimedia-aided English Teaching. *Procedia Computer Science* 131, 727-732.
- Guerid, M.E., & Mami, N.A.** (2018) Specific Vocabulary Integration in an English for Specific Purposes Course. *English for Specific Purposes World* 56(20). pp.1-10.
- Guilloteaux, M. & Dörnyei, Z.** (2008) Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation. *TESOL Quarterly* 42(1). pp. 55-77.
- Hamilton, B.** (2015) *Integrating Technology in the Classroom- Tools to Meet the Needs of Every Student*. Oregon: International Society for Technology in Education.
- Hart, I.** (1992) Video, Foreign Languages Teaching and the Documentary Tradition. *System* 20(1). pp. 1-13.
- Hayati, A. & Mohmedi, F.** (2011) The effect of films with and without subtitles on listening comprehension of EFL learners. *British Journal of Educational Technology* 14(1). pp. 181-192.
- Hidayati, N.R.** (2016) The Use of Charade Game to Teach Vocabulary. *ELT FORUM Journal of English Language Teaching* 5(1). pp. 1-5.
- Hiebert, E.H. & Kamil, M.L.** (2005) (eds.) *Teaching and Learning Vocabulary- Bringing Research to Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hinkel, E.** (2011) (eds.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge.
- Hirsh, D.** (2012) (ed.) *Current Perspectives in Second Language Vocabulary Research*. Bern: Peter Lang AG, International Academic Publishers.
- Hsu, C.K.** (2015) Learning motivation and adaptive caption filtering for EFL learners using handheld devices. *ReCALL* 27(1). pp. 84-103.
- Hsu, T.C.** (2017) Learning English with Augmented Reality: Do learning styles matter?. *Computers & Education* 106, 137-149.
- Hsu, W.** (2014) Measuring the vocabulary load of engineering textbooks for EFL undergraduates. *English for Specific Purposes* 33, 54-65.
- Hsu, W.** (2014) The effects of audiovisual support on EFL learner's productive vocabulary. *ReCALL* 26(1). pp. 62-79.
- Hutchinson, T. & Waters, A.** (1987) *English for Specific Purposes- A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hwang, G.J & Wang, S.Y** (2016) Single loop or double loop learning: English vocabulary learning performance and behavior of students in situated computer games with different guiding strategies. *Computers & Education* 102, 188-201.
- Jalaluddin, M.** (2016) Using YouTube to Enhance Speaking Skills in ESL Classroom. *English for Specific Purposes World* 50(17). pp.1-4.

- Jiang, L. & Luk, J.** (2016) Multimodal composing as a learning activity in English classrooms: Inquiring into the sources of its motivational capacity. *System* 59, 1-11.
- Jin, L. & Cortazzi, M.** *Re-Evaluating Traditional Approaches to Second Language Teaching and Learning*. In: Hinkel, E. (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge; 2011. pp. 558-575.
- Johns, A.M.** *The History of English for Specific Purposes Research*. In: Paltridge, B. & Starfield, S. (eds.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester: Wiley-Blackwell; 2013. pp. 5-30.
- Jurković, V.** (2006) Vocabulary Learning Strategies in an ESP Context. *Scripta Manent* 2(1).pp.23-32.
- Kabouha, R.H.** (2014) Vocabulary Learning Strategies of Medical English Terminologies: The Case of Foundation Year Students at Ibn Sina Medical College. *English for Specific Purposes World* 44(15).pp.1-28.
- Kida, S. & Barcroft, J.** (2017) Semantic and Structural tasks for the Mapping Component of L2 Vocabulary Learning – Testing the Topra Model from a New Angle. *Studies in Second language Acquisition*, 1-26.
- Kirkgöz, Y. & Dikilitaş, K.** (2018) *Key Issues in English for Specific Purposes in Higher Education*. Cham: Springer International Publishing.
- Ko, M.H.** (2012) Glossing and Second Language Vocabulary Learning. *TESOL Quarterly* 46(1).pp.56-79.
- Koosra, C.M., Johannes, W. & Beentjes, J.W.J.** (1999) Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home. *Educational Technology Research & Development* 47(1). pp. 51-60.
- Kosten, J.B.** (2013) Authenticity in CALL: three domains of 'realness'. *ReCALL* 25(2).pp.272-285.
- Lai, C., Ni, R. & Zhao, Y.** *Digital games and language learning*. In: Thomas, M., Reinders, H. & Warschauer, M. (eds.). *Contemporary Computer-Assisted language Learning*. London: Bloomsbury Academic; 2013. pp. 183-200.
- Lamb, M.** (2017) The motivational dimension of language teaching. *Lang.Teach.* 50(3). pp. 301-346.
- Laufer, B. & Paribakht, T.S.** (1998) The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning* 48(3). pp. 365-391.
- Laufer, B.** *Form-focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning*. In: Chacon-Beltrán, R., Abello-Contesse, C. & Torreblanca-López, F. M. (eds.). *Insights into Non-native Vocabulary Teaching and Learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters; 2010. pp. 15-27.
- Lee, Y.T. & Hirsh, D.** *Quality and Quantity of Exposure in L2 Vocabulary Learning*. In: Hirsh, D. (ed.). *Current Perspectives in Second Language Vocabulary Research*. Bern: Peter Lang AG, International Academic Publishers; 2012. pp. 79-116.
- Lesiak-Bielawska, E.D.** (2015) English for Specific Purposes in Historical Perspective. *English for Specific Purposes World*, 46, 1-23.
- Lesiak-Bielawska, E.D.** (2015) Key Aspects of ESP Materials Selection and Design. *English for Specific Purposes World* 46, 1-26.
- Lesiak-Bielawska, E.D.** (2015) Technology in ESP Pedagogy. *English for Specific Purposes World* 48(16). pp.1-23.
- Lesiak-Bielawska, E.** (2017) Exploring factors affecting active recall of technical terminology. *English for Specific Purposes World* 54(19). pp.1-29.

- Lett, J.A.** *Foreign language needs assessment in the US military*. In: Long, M.H. (prir.). *Second language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press; 2005. pp. 105-124.
- Levak, N. & Son, J.B.** (2016) Facilitating second language learners' listening comprehension with second Life and Skype. *ReCALL* 29(2). pp. 200-218.
- Leveridge, A. & Yang, J.** (2013) Testing learner reliance on caption supports in second language listening comprehension multimedia environments. *ReCALL* 25(2). pp. 199-214.
- Levy, M.** *Effective Use of CALL Technologies: Finding the Right Balance*. In: Donaldson, P.R. & Haggstrom, A.M. (ed.). *Changing Language Education Through CALL*. New York: Routledge; 2006. pp. 1-18.
- Long, M.H.** (2005) (ed.) *Second language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lu, M.** (2013) Effects of Four Vocabulary Exercises on Facilitating Learning Vocabulary Meaning, Form, and Use. *TESOL Quarterly* 47(1). pp. 167-176.
- Lwo, L., Lin-Chia, T.M.** (2012) The effects of captions in teenagers' multimedia L2 learning. *ReCALL* 24(2). pp. 188-208.
- Mačianskienė, N. & Bijeikienė, V.** *Fostering Active Learner Engagement in ESP Classes*. In: Kirkgöz, Y. & Dikilitaş, K. (eds.). *Key Issues in English for Specific Purposes in Higher Education*. Cham: Springer International Publishing; 2018. pp. 223-242.
- Mawer, K. & Stanley, G.** (2013) *Digital Play – Computer games and language aims*. Delta Publishing.
- Mayer, R.E. & Anderson, R.B.** (1992) The instructive animation: helping students build connections between words and pictures in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology* 84(4). pp. 444-452.
- Mayer, R.E. & Moreno, R.** (1998) A split-attention effect in multimedia learning: evidence for dual processing systems in working memory. *Journal of Educational Psychology* 90(2). pp. 312-320.
- Mayer, R.E.** (2001) *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R.E.** (2002) Cognitive theory and the design of multimedia instruction: An example of the two-way street between cognition and instruction. *New Directions for Teaching and Learning* 89(1). pp. 55-71.
- McCarthy, M.** (1990) *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, M., O'Keeffe, A. & Walsh, S.** (2010) *Vocabulary Matrix – Understanding, Learning, Teaching*. Hampshire: Heinle Cengage Learning.
- McLaughlin, E., & Parkinson, J.** (2018) 'We learn as we go': How acquisition of a technical vocabulary is supported during vocational training. *English for Specific Purposes* 50, 14-27.
- Milton, J.** (2009) *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Mirzaei, A., Domakani, M.R. & Rahimi, S.** (2015) Computerized lexis-based instruction in EFL classrooms: Using multi-purpose LexisBOARD to teach L2 vocabulary. *ReCALL* 28(1). pp. 22-43.
- Mirzaei, M.S., Meshgi, K., Akita, Y. & Kawahara, T.** (2017) Partial and synchronized captioning: A new tool to assist learners in developing second language listening skill. *ReCALL* 29(2). pp. 178-199.
- Mitchell, L.** *The potential of the internet as a language-learning tool*. In: Evans, M. (ed.). *Foreign-Language Learning with Digital Technology*. London: Continuum; 2009. pp. 32-59.

- Mondria, J.A. & Wiersma, B.** *Receptive, productive, and receptive + productive L2 vocabulary learning: What difference does it make.* In: Bogaards, P. & Laufer, B. (eds.). *Vocabulary in a Second Language- selection, acquisition, and testing.* Amsterdam: John Benjamins B.V.; 2004. pp. 79-100.
- Morley, H.J. & Lawrence, M.S.** (1971) The Use of Films in Teaching English as a Second Language. *Language Learning* 21(1). pp.117-135.
- Mustikanthi, A.** (2014) The Effectiveness of animation Video Entitled "The Boy Who Cried Wolf" to Improve Students' Listening Skill of Narrative. *ELT FORUM Journal of English Language Teaching* 3(1). pp. 1-5.
- Nagy, W.** *Why Vocabulary Instruction Needs to Be Long-Term and Comprehensive.* In: Hiebert, E.H. & Kamil, M.L. (eds.). *Teaching and Learning Vocabulary- Bringing Research to Practice.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.; 2005. pp. 27-44.
- Nagy, V. & Robild, H.** (2017) Context Matters – A Qualitative Study of the Teaching of English Vocabulary at the Swedish Upper Secondary Level. *Examansarbete.* pp. 1-61. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Nakata, T. & Webb, S.** (2016) Does Studying Vocabulary in Smaller sets Increase Learning? *Studies in Second Language Acquisition* 38, 523-552.
- Nation, I.S.P.** (2001) *Learning Vocabulary in Another Language.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. & Webb, S.** *Content-Based Instruction and Vocabulary Learning.* In: Hinkel, E. (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning.* New York: Routledge; 2011. pp. 631-644.
- O'Connor, P. & Gatton, W.** *Implementing Multimedia in a University EFL Program: A Case Study in CALL.* In: Fotos, S. & Browne, C. (eds.). *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 2004. pp. 199-224.
- Okongor, T.A.** (2015) A Lexico-Semantic Analysis of Military Language. *International Journal of Humanities and Cultural Studies* 2(3). pp. 652-664.
- Paltridge, B. & Starfield, S.** (2013) (eds.) *The Handbook of English for Specific Purposes.* Chichester: Wiley-Blackwell.
- Paltridge, B. & Starfield, S.** *Research in English for Specific Purposes.* In: Hinkel, E. (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning.* New York: Routledge; 2011. pp. 106-121.
- Pavičić-Takač, V.** (2008) *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition.* Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Pellicer-Sánchez, A.** (2016) Incidental L2 Vocabulary Acquisition From And While Reading. *Studies in Second Language Acquisition* 38, 97-130.
- Perez, M., Peters, E. & Desmet, P.** (2014) Is less more? Effectiveness and perceived usefulness of keyword and full captioned video for L2 listening comprehension. *ReCALL* 26(1). pp. 21-43.
- Perez, M., Peters, E., Clarebout, G. & Desmet, P.** (2014) Effects of captioning on video comprehension and incidental vocabulary learning. *Language Learning & Technology* 18(1). pp. 118-141.
- Philip, J. & Duchesne, S.** (2016) Exploring Engagement in Tasks in the Language Classroom. *Annual Review of Applied Linguistics* 36, 50-72.
- Phillips, M.** (2016) The Effects of Visual Vocabulary Strategies on Vocabulary Knowledge. *Research Paper.* pp. 1-30. Marshall Digital Scholar: Marshall University

- Plass, J.L., Chun, D.M., Mayer, R.E. & Leutner, D.** (2003) Cognitive load in reading a foreign language text with multimedia aids and the influence of verbal and spatial abilities. *Computers in Human Behavior* 19, 221-243.
- Praag, B.V. & Sanchez, H.S.** (2015) Mobile technology in second language classrooms: Insights into its uses, pedagogical implications, and teacher beliefs. *ReCALL* 27(3). pp. 288-303.
- Pradhan, A.** (2013) English for Specific Purposes: Research Trends, Issues and Controversies. *English for Specific Purposes World* 40(14). pp.1-13.
- Price, K.** (1983) Closed captioned TV: An untapped resource. *MATSOL Newsletter* 12, 4-5
- Pujola, J.T.** (2002) CALLing for help: Researching language learning strategies using help facilities in a web-based multimedia program. *ReCALL* 14(2). pp. 235-262.
- Qahri-Saremi, H. & Turel, O.** (2016) School engagement, information technology use, and educational development: An empirical investigation of adolescents. *Computers & Education* 102, 65-78.
- Read, J.** (2004) Research in Teaching Vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 146-161.
- Roberts, C. & Cooke, M.** (2009) Authenticity in the Adult ESOL Classroom and Beyond. *TESOL Quarterly* 43(4). pp. 620-642.
- Robin, R.** (2007) Commentary: learner-based listening and technological authenticity. *Language Learning & Technology* 11(1). pp. 109-115.
- Rolls, H. & Rodgers, P.H.** (2017) Science-specific technical vocabulary in science fiction-fantasy texts: A case for 'language through literature'. *English for Specific Purposes* 48, 44-56.
- Rusanganwa, J.** (2013) Multimedia as a means to enhance teaching technical vocabulary to physics undergraduates in Rwanda. *English for Specific purposes* 32, 36-44.
- Schmidt, R.** *Attention*. In P. Robinson (prir.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. pp. 3-32.
- Schmitt, N.** (2000) *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N.** (2010) *Researching Vocabulary – A Vocabulary Research Manual*. New York: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N.** *Key Issues in Teaching and Learning Vocabulary*. In: Chacon-Beltrán, R., Abello-Contesse, C. & Torreblanca-López, F. M. (prir.). *Insights into Non-native Vocabulary Teaching and Learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters; 2010. pp. 28-40.
- Schmitt, N., Cobb, T., Horst, M. & Schmitt, D.** (2017) How much vocabulary is needed to use English? Replication of van Zeeland & Schmitt (2012), Nation (2006) and Cobb (2007). *Lang.Teach.* 50(2). pp. 212-226.
- Simin, S.** (2012) The Role of Internet in ESP Contexts. *English for Specific Purposes World* 35(12). pp.1-16.
- Spolsky, B. & Hult, F.** (2008) (eds.) *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Stahl, S.A.** *Four Problems With Teaching Word Meanings (And What to Do to Make Vocabulary an Integral Part of Instruction)*. In: Hiebert, E.H. & Kamil, M.L. (eds.). *Teaching and Learning Vocabulary- Bringing Research to Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.; 2005. pp. 95-114.
- Stewart, M. & Pertusa, I.** (2004) Gains to language learners from viewing target language closed-captioned films. *Foreign Language Annals* 37(3). pp. 438-442.
- Sultana, S.** (2013) Design of materials and tasks for making ESP classes interactive. *English for Specific Purposes World*, 37(13). pp. 1-7.

- Suvorov, R.** (2011) The effect of context visuals on L2 listening comprehension. *Cambridge ESOL: Research Notes*, 45. pp. 2-8.
- Tagarelli, K.M., Ruiz, S., Moreno Vega, J.L. & Rebuschat, P.** (2016) Variability in Second language Learning – The Roles of Individual Differences, Learning Conditions, and Linguistic Complexity. *Studies in Second language Acquisition* 38, 293-316.
- Taylor, G.** (2005). Perceived processing strategies of students watching captioned video. *Foreign Language Annals* 38(3). pp. 422-427.
- Taylor, R. & Gitsaki, C.** *Teaching WELL and Loving IT*. In: Fotos, S. & Browne, C. (eds.). *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 2004. pp. 131-147.
- Thomas, M., Reinders, H. & Warschauer, M.** (2013) (eds.) *Contemporary Computer-Assisted language Learning*. London: Bloomsbury Academic.
- Todd, W.R.** (2017) An opaque engineering word list: Which words should a teacher focus on?. *English for Specific Purposes* 45, 31-39.
- Tongpoon-Patanasorn, A.** (2018) Developing a frequent technical words list for finance: A hybrid approach. *English for Specific Purposes* 51, 45-54.
- Trinder, R.** (2015) Blending technology and face-to-face: Advanced students' choices. *ReCALL* 28(1). pp. 83-102.
- Tuan, L.T.** (2012) Vocabulary Recollection through Games. *Theory and Practice in language Studies* 2(2). pp. 257-264.
- Vandergrift, L.** (2011) Second language listening. Presage, process, product, and pedagogy. In: Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 455-471. New York: Routledge.
- Vanderplank, R.** (1988) The value of teletext subtitles in language learning. *ELT Journal* 42(4). pp. 272-281.
- Vanderplank, R.** (2016) ‘Effects of’ and ‘effects with’ captions: How exactly does watching a TV programme with same-language subtitles make a difference to language learners? *Lang.Teach.* 49(2). pp. 235-250.
- Vasiljević, Z.** *Word Associations as a Vocabulary Teaching Strategy in an Advanced L2 Reading Class*. In: Chacon-Beltrán, R., Abello-Contesse, C. & Torreblanca-López, F. M. (eds.). *Insights into Non-native Vocabulary Teaching and Learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters; 2010. pp. 186-205.
- Warschauer, M.** *Technological Change and the Future of CALL*. In: Fotos, S. & Browne, C. (eds.). *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 2004. pp. 15-26.
- Washang, S.** (2014) Boosting Vocabulary Retention Through Adding a Video Component to the Vocabulary Building Classes in English for Specific Purpose Situations. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 136, 89-93.
- Webb, S. & Chang, A.C.S.** (2015) How Does Prior Word Knowledge Affect Vocabulary Learning Progress in an Extensive Reading Program? *Studies in Second Language Acquisition* 37, 651-675.
- Webb, S. & Rodgers, M.** (2009) Vocabulary demands of television programs. *Language Learning* 59(2). pp. 335-366.
- Webb, S.** (2016) Learning vocabulary through meaning-focused input: Replication of Elley (1989) and Liu & Nation (1985). *Lang.Teach* 49(1). pp. 129-140.

- Wiese, L.A.** (2012) Analysis of Two Vocabulary Strategies – A study to indicate which strategy, Verbal and Visual Word Association or Contextual Redefinition, is best suited for transferring new words into students' long term memory. *A Research Project Report*. pp. 1-66. University of Wisconsin-Superior.
- Wilcox, A.E.** (2011) Category Effects of Vocabulary Presentation in L2 Vocabulary Acquisition in Novice Learners. *Master Thesis*. pp. 1-56. Alabama: Auburn University
- Winke, P., Gass, S. & Sydorenko, T.** (2010) The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning & Technology* 14(1). pp. 65-86.
- Wipf, J.** (1984) Strategies for Teaching School language Listening Comprehension. *Foreign language Annals* 17(4). pp. 345-348.
- Wu, L.** (2009) Incidental English Vocabulary Studying in L2 Learning – A study of Learning and Teaching English Vocabulary in a Chinese College. *D-essay in English Didactics*. pp. 1-54. Kristianstad University College.
- Yang, M. N.** (2015) A nursing academic word list. *English for Specific Purposes* 37, 27-38.
- Zeeland, H. V.** (2017) Four studies on vocabulary knowledge in and from listening: Findings and implications for future research. *Lang.Teach.* (50)(1). pp. 143-150.
- Zhang, X.** (2013) The "I Don't Know" Option in the Vocabulary Size Test. *TESOL Quarterly* 47(4). pp. 790-811.
- Zhong, H.** *Multidimensional Vocabulary Knowledge: Development from Receptive to Productive Use*. In: Hirsh, D. (ed.). *Current Perspectives in Second Language Vocabulary Research*. Bern: Peter Lang AG, International Academic Publishers; 2012. pp. 23-55.

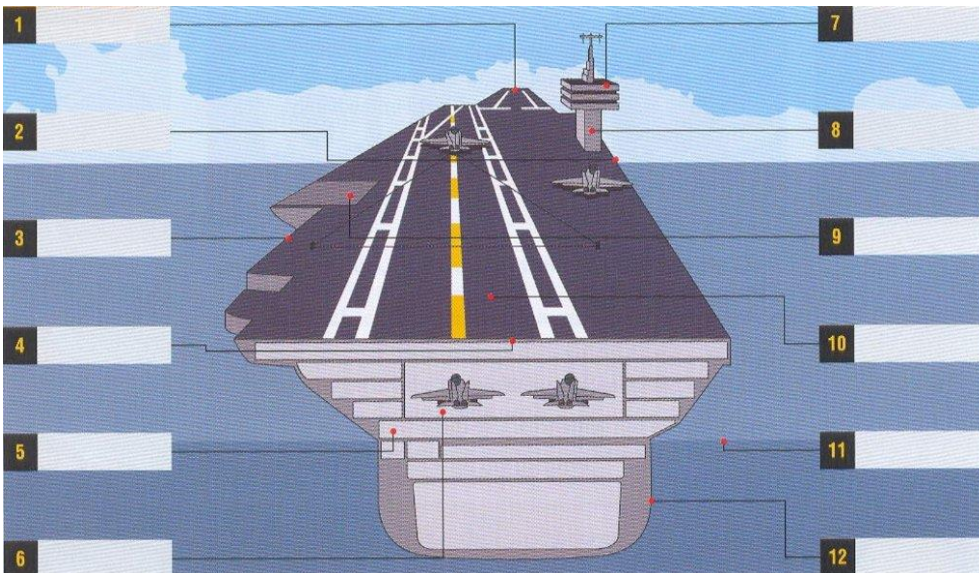
Prilozi

Prilog A – Ulazni test (III godina)

ENTRY TEST (3RD YEAR)

Name: _____

I Label the essential parts of an aircraft carrier:



II Are the following sentences true (T) or false (F). Correct the false sentences.

1. Aircraft carriers played an important role in World War 1.

2. Carriers are always escorted by a carrier battle group.

3. Nimitz has a crew of 5000 people.

4. From port to starboard the length of Nimitz is 3 football pitches.

5. Nimitz is the biggest carrier in the world.

III Match the parts of a tank to the definitions:

1. cupola	a) The protection of a tank at a front part of a hull.
2. gunsight	b) The tube down which a shell moves when fired.
3. barrel	c) Body of a tank.
4. tracks	d) The vertical protection around a tank.
5. sideskirt	e) The device on a weapon used to aim at a target.
6. hull	f) The revolving turret which has guns or machine guns
7. toe plate	g) The band of metal that goes around the wheels of a tank.

IV Complete the text with a suitable naval vocabulary:

At the front of a ship you will find the _____ and at the back you'll find the _____. _____ will be on your left if you are facing the front and _____ will be on your right. The floors on a ship are known as _____ and to move from one to another you pass through _____, not doors. A room in a ship is known as a _____ and to go from one room to another you walk down a _____. Food is prepared in the _____ and the bathroom is called the _____.

V Write the words for the following definitions:

1. A navy word for NCO. _____
2. A group of ships. _____
3. To stop opposition using military force. _____
4. When a ship is at sea. _____
5. A unit of speed for ships and aircraft. _____
6. A strong metal cable that is used for stopping aircraft. _____
7. A warning, given by a junior, that an officer has entered a room. _____
8. A command to step aside and make room for someone to pass. _____
9. The order to stop doing something. _____
10. Someone who opposes their government with force. _____

VI Make two-word expressions and use them to fill the gaps in the text:

column	battle	enemy	restrictive	platoon's	lead	narrow
valley	terrain	truck	formation	contact	flank	formation

The _____ is used when speed is an important factor and also when the platoon is moving along a route, such as a road, track or through _____ like a forest or _____. _____ is unlikely in this case. It is not a good _____ as it only permits excellent firing to the _____ but only the _____ can fire to the front.

wedge	possible	open	excellent	straight
ahead	situation	firepower	terrain	formation

The _____ is the best formation to meet every _____, including when contact with the enemy is expected. The formation is employed when the platoon is moving in _____. This formation gives _____ to the front and good firing to the flanks. All tanks in the unit can fire _____ and at least three tanks can cover either flank.

Prilog B – Ulazni test (IV godina)

ENTRY TEST (4TH YEAR)

Name: _____

I - Read the explanations and write the definitions of the terms they represent:

1. Dishes from foreign countries _____
2. Food prepared and served quickly _____
3. The main cook in a restaurant _____
4. Someone who eats fruit and vegetables _____
5. Food and drink regularly consumed _____
6. A military exercise with multiple services _____
7. Combination of naval and land assault _____

II - Complete the sentences:

<i>dressing</i>	<i>casualties</i>	<i>painkillers</i>	<i>splint</i>	<i>burns</i>	<i>injuries</i>
-----------------	-------------------	--------------------	---------------	--------------	-----------------

1. Use a _____ to stop a broken arm or leg moving.
2. Give _____ to relieve a headache.
3. Use a _____ to stop bleeding.
4. How many _____ were there? Eleven soldiers and eighteen civilians died.
5. Cool the _____ with the water and apply the plaster.
6. In case of back _____, do not move the patient.

III – What does the following abbreviations stand for:

1. CASEVAC
2. FTX
3. CPX
4. MRE

IV - Separate the following words into the given groups:

chicken, strawberries, cabbage, garlic, ice cream, lamb, cake, pork, potatoes, beans, onion, pineapple, peas, steak, lentils, rice, lamb, lettuce, tomatoes, carrots, apple, chocolate
--

Meat	Pulses	Vegetables	Desserts	Fruit

V - Match the conditions with definitions:

1. The temperature is very high, a person feels very weak and in a state of shock.
 ___hypothermia
2. The fast breathing and weak and fast pulse, lost of colour and cold skin
 ___diarrhoea
3. Low body temperature, tired and having problems with speaking
 ___snake bite
4. A disorder characterised with frequent body waste removal
 ___heat exhaustion
5. Cooled and cleaned area with soap, without giving any food or water
 ___shock

VI - Put the words in columns:

church, oasis, wadi, scrub, mountain, river, volcano, ocean, wood, mosque, sand dune, town, marsh, valley, bridge, street

Man-made features	Water	Vegetation	Terrain

VII – Complete with the opposite adjectives:

1. This village is really beautiful. It isn't, it's very _____.
2. The school is very clean. No it isn't, it's very _____.
3. The book is very interesting. No it isn't, it's very _____.
4. The cinema is very old. No it isn't, it's very _____.
5. The hotel is very expensive. No it isn't, it's very _____.
6. The cliff is very dangerous. No it isn't, it's very _____.

VIII – Write the appropriate form of the adjectives in brackets (comparative or superlative):

1. Smith does exercises three or five times a week. He is _____ (fit) than Herter.
2. Fruit is _____ (healthy) than fast food.
3. Holland is one of the _____ (flat) countries in the world.
4. People eat _____ (much) fast food and _____ (little) food prepared at home than 10 years ago.
5. The Pacific Ocean is _____ (deep) ocean in the world.

IX – Complete the sentences with the following words:

assault	check	evacuate	land	move	provide	remain
---------	-------	----------	------	------	---------	--------

1. The coy will _____ from the assembly area in a column formation.
2. 1st Platoon will _____ first and secure the landing zone.
3. A Company will _____ the enemy position from their attack position.
4. A helicopter will _____ the casualties.
5. B Company will _____ cover on the right flank
6. C Company will _____ in a defensive position in the rear area.
7. A recce party will _____ the area east of the landing zone.

Prilog C – Upitnik o korišćenju multimedijalnih sadržaja u nastavi engleskog jezika za potrebe vojske

Upitnik

1. *Da li volite da učite nove stručne reči na engleskom jeziku za potrebe vojske?*
 - a) Ne
 - b) Delimično
 - c) Da

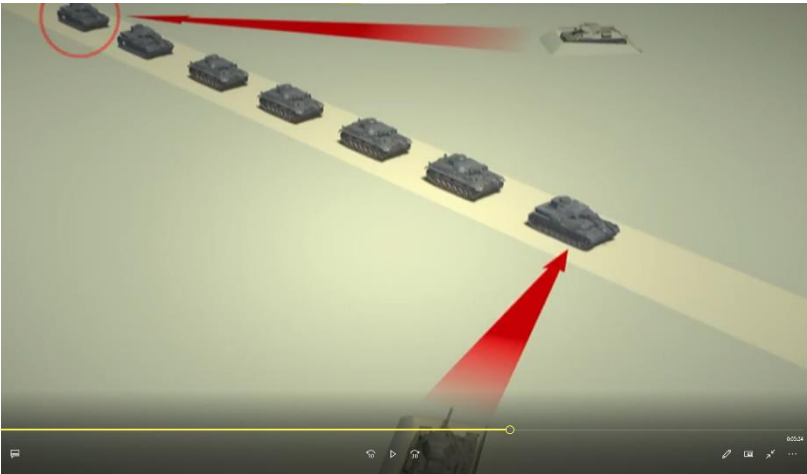
2. *Zašto učite nove stručne reči na engleskom jeziku za potrebe vojske?*
 - a) Zato što moram (zbog ocene)
 - b) zato što usvajanje novih stručnih reči u velikoj meri olakšava i unapređuje moj kvalitetan rad u budućem radnom okruženju za koje se i školujem
 - c) Ne znam

3. *Da li više volite korišćenje tradicionalne metode ili moderne metode (multimedijalni sadržaji) prilikom usvajanja novih stručnih reči u vojnom engleskom jeziku?*
 - a) Tradicionalnu metodu (kreda (marker) i tabla)
 - b) Modernu metodu (upotreba multimedijalnih sadržaja)
 - c) Ne znam

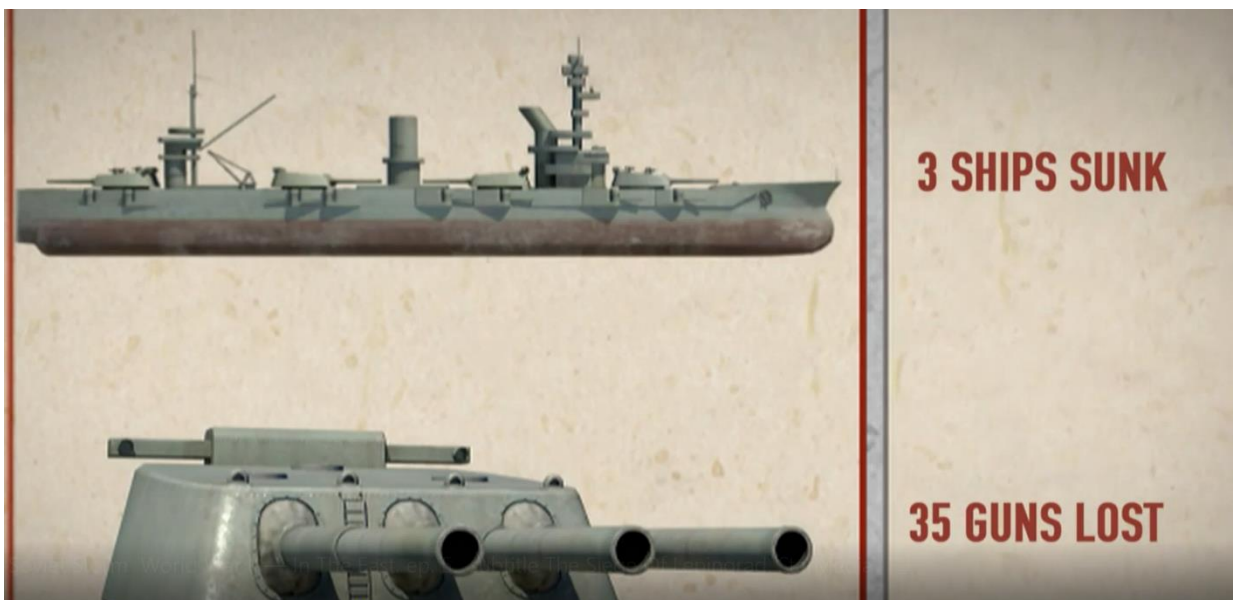
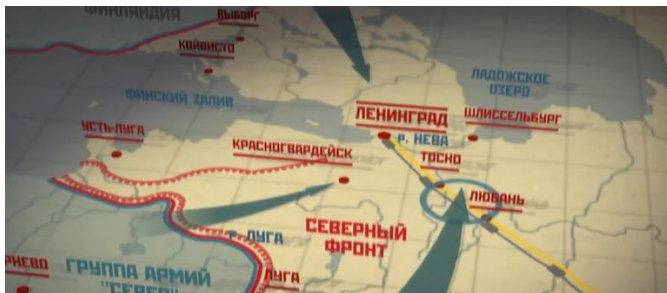
4. *Da li ste za uvođenje metode koja se bazira na multimedijalnim sadržajima kada je u pitanju podučavanje i usvajanje vokabulara engleskog jezika za potrebe vojske?*
 - a) Ne
 - b) Da
 - c) Ne znam

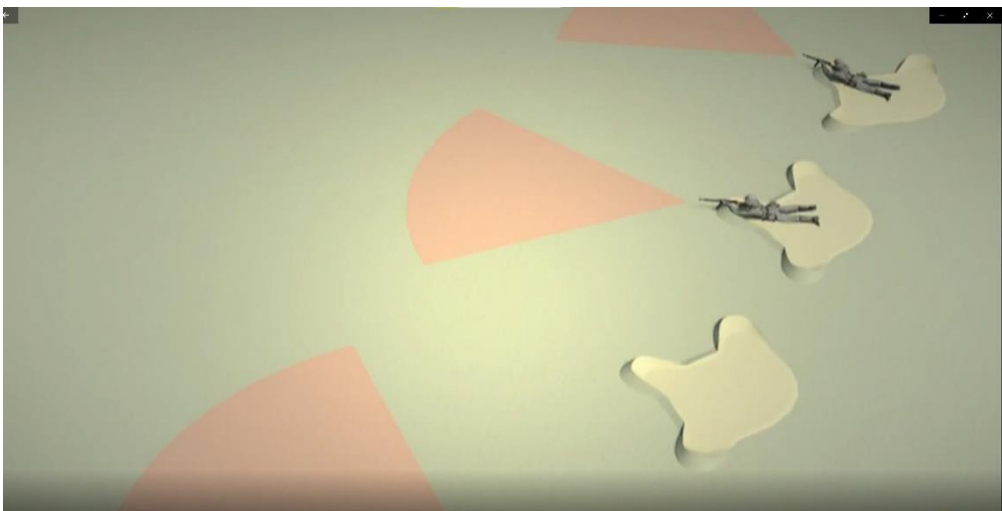
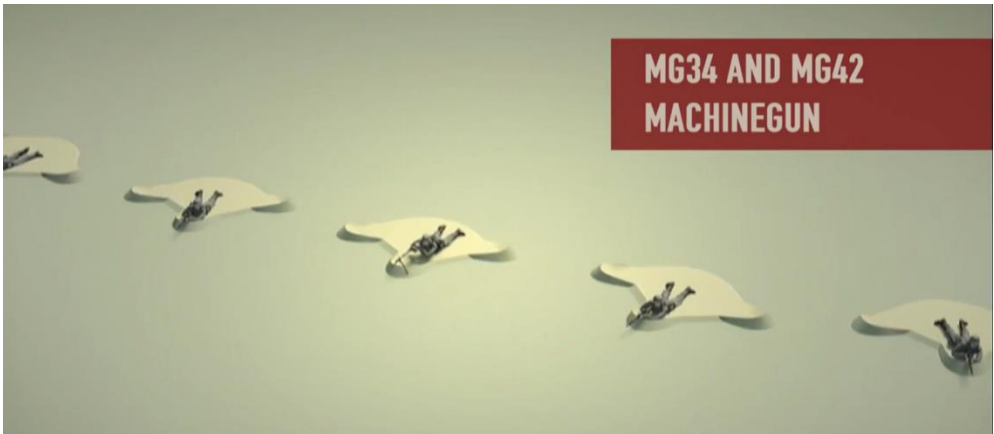
5. *Zašto su bitni multimedijalni sadržaji prilikom usvajanja stručnog vokabulara vojnog engleskog jezika?*
 - a) Ne. Gubljenje vremena
 - b) Ne znam
 - c) Bitni su zato što u velikoj meri olakšavaju usvajanje novih stručnih reči i omogućavaju njihovo adekvatno korišćenje u ciljnim situacijama za koje se učenici i školuju

Prilog D – Animirane ilustracije- Bitka za Moskvu-prvi i drugi deo (Serijal *Soviet Storm*-preuzeto sa YouTube-a)



Prilog E – Animirane ilustracije- Opsada Lenjingrada (Serijal *Soviet Storm*-preuzeto sa YouTube-a)



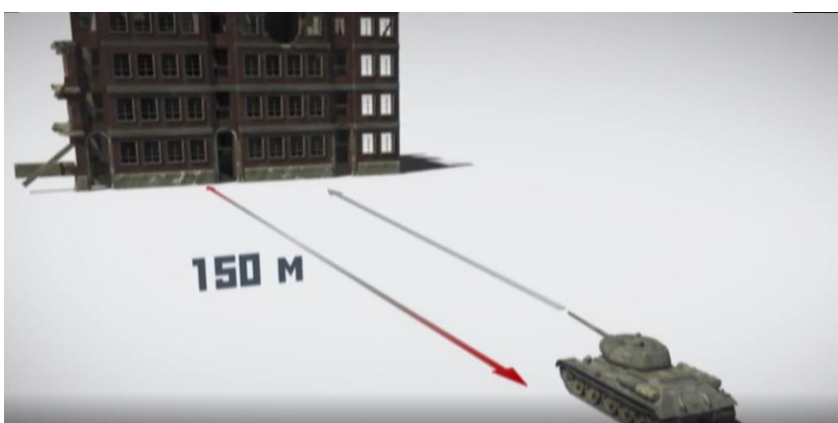
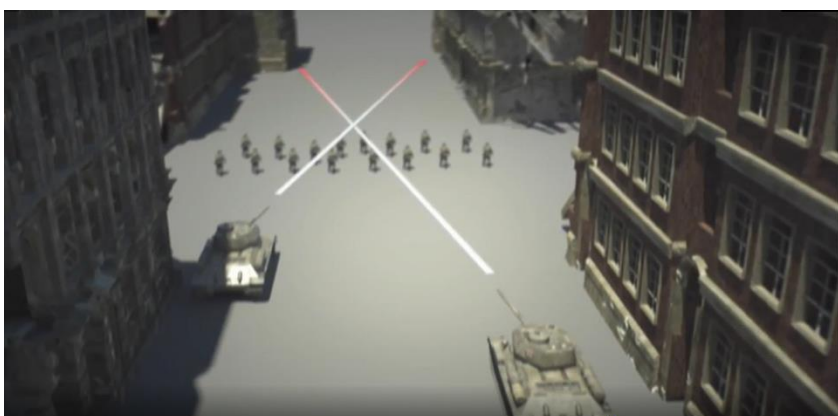


Prilog F – Animirane ilustracije- Bitka za Staljingrad (Serijal *Soviet Storm*-preuzeto sa YouTube-a)

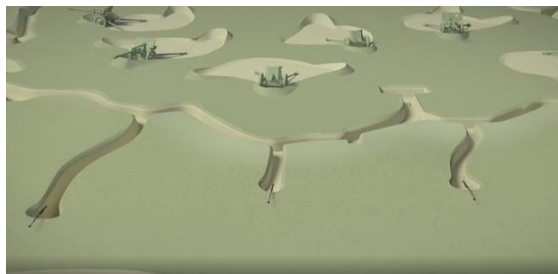




Prilog G– Animirane ilustracije- Bitka za Berlin (Serijal *Soviet Storm*-preuzeto sa YouTube-a)



Prilog H – Animirane ilustracije- Bitka kod Kurska (Serijal *Soviet Storm*-preuzeto sa YouTube-a)



Prilog I – Naknadni (kontrolni) testovi (bitka za Moskvu 1 i 2 deo, opsada Lenjingrada, bitka za Staljingard, bitka za Berlin, bitka kod Kurska)

**Complete the following sentences using an appropriate word or expression from the box:
There are extra words!!!**

**decisive- onslaught- round-the-clock- mechanical failures – remnant –equipment
incendiary bombs – air raid- bring down – annihilate – engagement – pinpoint accuracy –
fierce resistance – appraised – trench - howitzer - amphibious assault-attack-mortar**

1. We were not able to fix _____ of this tank.
2. It was one of the _____ victories of WW2.
3. 100 planes were _____ by our anti-aircraft artillery.
4. The _____ of our troops were encircled. The soldiers couldn't escape.
5. General Guderin was very cruel. He wanted to _____ the centre of city.
6. Their planes bombed the buildings with _____. They demolished almost 100% of them.
7. General Zhukov _____ current situation so desperate that he didn't know what to do.
8. In all of his _____, Lieutenant Kozlov destroyed 28 tanks.
9. They used _____ to destroy the houses, because they are so efficient.
10. We couldn't survive the German massive _____ on our troops. They had 15.000 soldiers.
11. They were producing a large number of tanks. The factories worked _____.
12. The Germans began their _____ at 0500. 900 planes took part in it.

Complete the following sentences with words from the box. There are extra words!!!

overlook • devastating loss • recall • earmark • wipe out • break out • liberate • conduct • bog down • step up • looters • simultaneous • hub • fortifications • complacency • thieves • port • mud • trenches

1. It was a _____ for our army. We lost 150 tanks and 4 helicopters.
2. They needed more tanks so they had to _____ production without a delay.
3. The soldiers built the _____ in less than two weeks.
4. There were two _____ attacks – from north and south.
5. General Vatutin was chosen to _____ the secret operation.
6. There are a lot of _____ during the war. They want to become rich as soon as possible.
7. Two prisoners decided to _____ of labour camp after 6 months.
8. If I _____ correctly, we began attack with 4 platoons.
9. Moscow was the _____ of Soviet Union. All important factories were there.
10. They managed to _____ the town after one month of bitter fight.

Complete the following sentences with a suitable expression from the box. There are extra words!!!

penetrate; starvation; stall; suppress; short of; in the blink of an eye; ambush; casualties; in charge of; traitors; reinforce; encircle; infantry; large-scale; take out; demolish; execute; malingerers; fever; civilians

1. Colonel Edwards is now _____ 2nd Engineer Corps.
2. A lot of civilians died from _____ during the siege because of food shortage.
- 3 Both sides had suffered heavy _____. There were thousands of injured soldiers.
4. Our artillery couldn't _____ the enemy fire.
5. These rockets could destroy the whole area _____.
6. The 1st platoon was _____ ammunition, food and fuel.
7. Two generals were killed in a terrorist _____.
8. A lot of officers were hanged as _____.
9. They will _____ two enemy tanks.
10. They will crash through the front line, and _____ the troops defending it.
11. German shells had hit their tank, but failed to _____ the armour.

Complete the following sentences with a suitable expression from the box. There are extra words!!!

muster; fled; starvation; premature; promptly; repulse; entrenching tools; reprisal; intact; surrendered; air-raid; simultaneously; endurance; assorted; postpone; rubble; malingerers; traitor; foundation; large-scale; fortifications; stronghold; swords

1. Many officers didn't surrender because they were afraid of _____.
2. In the battle of Stalingrad, German bombers and their crews operated at the limit of their _____.
3. The Russian batallion managed to _____ German attack from the north.
4. In a street fighting the Russians used sharped-edged _____.
5. The population of Stalingrad hadn't been evacuated _____.
6. The Russian convoy was attacked _____ from north and south.

7. The Germans could _____ 300.000 soldiers.
8. The bad weather conditions will certainly _____ the forthcoming operation.
9. The Germans bombed the city of Stalingrad to _____.
10. _____ were usually sent to the front.
11. Thousands of people _____ the city.
12. Only 10% of buildings remained _____ during bombardment.

I MATCH THE WORDS WITH THEIR DEFINITIONS:

1. ambush(verb)	a) give
2. impervious to sth	b) a small shelter for soldiers from which a gun can be fired.
3. pillbox	c) to free a country or person.
4. retreat(verb)	d) pieces of wood, metal, brick, etc. that are left after sth has been destroyed.
5. bridgehead	e) deadly, fatal.
6. breach	f) to make sb join the armed forces.
7. hold up	g) the state of being kept as a prisoner.
8. halt	h) to make a surprise attack on sb from a hidden position.
9. bristle with sth	i) an act of stopping the movement or progress of sth/sb.
10. flak	j) not allowing sth to pass through.
11. debris	k) to force a person or an animal to leave the place where they are hiding.
12. lethal	l) go through (penetrate) sth.
13. battle-hardened	m) to resist or survive in a dangerous or difficult situation.
14. liberate	n) a strong position that an army has captured in enemy land, from which it can go forward or attack the enemy.
15. flush sb out	o) guns on the ground that are shooting at an enemy aircraft; bullets from these guns.

16. conscript(verb)	p) to move away from a place or an enemy because you are in danger or because you have been defeated.
17. hold out	q) having experience of war.
18. captivity	r) to be greater in number than sb or sth.
19. issue (orders, passports.....)	s) to delay sth.
20. outnumber	t) to contain a large number of sth.

I MATCH THE WORDS WITH THEIR DEFINITIONS:

1. ravine	a) defect or fault in sb's character, system or plan.
2. inevitable	b) an opponent, a person we compete with in a battle.
3. multitude of	c) never stopping, constant.
4. reconnaissance	d) a flight that is made by an aircraft during military operations.
5. decisive	e) to protect yourself against an attack by making a safe place in the ground.
6. sortie	f) the result of an action or event.
7. in vain	g) an extremely large number of things or people.
8. incessantly	h) a long deep hole dug in the ground.
9. dig in	i) that you cannot avoid or prevent.
10. emplacement	j) without success.
11. outcome	k) to free a country or a person from control of somebody else.
12. adversary	l) very important.
13. mop up	m) the activity of getting information about an area for military purposes using soldiers, planes, etc.

14. liberate	n) hard physical work that prisoner or slave is forced to do.
15. trench	o) capture or kill the last few soldiers who continue to oppose you.
16. forced labour	p) a deep, very narrow valley with steep sides.
17. shortcoming	q) the position that has been specially prepared so that a large gun can be fired from it.

Prilog J – Spisak tabela

Tabela 1. Hronološki redosled korišćenja multimedijalnih sadržaja tokom trajanja eksperimenta

Tabela 2. Procenat uspešnosti postignutih rezultata učenika eksperimentalne grupe (odeljenje III-2)

Tabela 3. Procenat uspešnosti postignutih rezultata učenika kontrolne grupe (odeljenje III-3)

Tabela 4. Procenat uspešnosti postignutih rezultata učenika eksperimentalne grupe (odeljenje IV-2)

Tabela 5. Procenat uspešnosti postignutih rezultata učenika kontrolne grupe (odeljenje IV-3)

Tabela 6. Procenat uspešnosti postignutih rezultata na kontrolnim testovima učenika eksperimentalne grupe (odeljenje III-2)

Tabela 7. Procenat uspešnosti postignutih rezultata na kontrolnim testovima učenika kontrolne grupe (odeljenje III-3)

Tabela 8. Procenat uspešnosti postignutih rezultata na kontrolnim testovima učenika eksperimentalne grupe (odeljenje IV-2)

Tabela 9. Procenat uspešnosti postignutih rezultata na kontrolnim testovima učenika kontrolne grupe (odeljenje IV-3)

Tabela 10. Analiza upitnika

Tabela 11. Procenat zastupljenosti animiranog sadržaja po epizodama

Prilog K – Spisak grafikona i slika

Grafikon 1. Grafički prikaz postignutih rezultata na kontrolnim testovima učenika eksperimentalne grupe (odeljenje III-2)

Grafikon 2. Grafički prikaz postignutih rezultata na kontrolnim testovima učenika kontrolne grupe (odeljenje III-3)

Grafikon 3. Grafički prikaz postignutih rezultata na kontrolnim testovima učenika eksperimentalne grupe (odeljenje IV-2)

Grafikon 4. Grafički prikaz postignutih rezultata na kontrolnim testovima učenika kontrolne grupe (odeljenje IV-3)

Grafikon 5. Zastupljenost animacija po epizodama

Slika 1. Široko definisani i usko definisani kursevi EJS

Slika 2. ELT stablo-prikaz

Slika 3. Uloge nastavnika EJS

Slika 4. Analiza potreba- linearni procesi naspram cikličnih

Slika 5. Ciljne reči

Slika 6. Ciklus pozitivnog učenja

Slika 7. Taksonomija motivacionih strategija

Slika 8. Prikaz demotivacionih aspekata kod podučavanja stranog jezika

Slika 9. Animirane ilustracije – Bitka za Moskvu-prvi deo (Serijal Soviet Storm-preuzeto sa YouTube-a)

Slika 10. Lista ciljnih reči (Bitka za Moskvu-prvi deo)

Slika 11. Prikaz testa vokabulara (Bitka za Moskvu-prvi deo) (Serijal Soviet Storm-preuzeto sa YouTube-a)

Slika 12. Animirane ilustracije – Bitka za Moskvu-drugi deo (Serijal Soviet Storm-preuzeto sa YouTube-a)

Slika 13. Lista ciljnih reči (Bitka za Moskvu-drugi deo)

Slika 14. Prikaz testa vokabulara (Bitka za Moskvu-drugi deo) (Serijal Soviet Storm-preuzeto sa YouTube-a)

Slika 15. Animirane ilustracije – Opsada Lenjingrada (Serijal Soviet Storm-preuzeto sa YouTube-a)

Slika 16. Lista ciljnih reči (Opsada Lenjingrada)

Slika 17. Prikaz testa vokabulara (Opsada Lenjingrada) (Serijal Soviet Storm-preuzeto sa YouTube-a)

Slika 18. Animirane ilustracije – Bitka za Staljingrad (Serijal Soviet Storm-preuzeto sa YouTube-a)

Slika 19. Lista ciljnih reči (Bitka za Staljingrad)

Slika 20. Prikaz testa vokabulara (Bitka za Staljingrad) (Serijal Soviet Storm-preuzeto sa YouTube-a)

Slika 21. Animirane ilustracije – Bitka za Berlin (Serijal Soviet Storm-preuzeto sa YouTube-a)

Slika 22. Lista ciljnih reči (Bitka za Berlin)

Slika 23. Prikaz testa vokabulara (Bitka za Berlin)

Slika 24. Animirane ilustracije – Bitka kod Kurska (Serijal Soviet Storm-preuzeto sa YouTube-a)

Slika 25. Lista ciljnih reči (Bitka kod Kurska)

Slika 26. Prikaz testa vokabulara (Bitka kod Kurska)

Biografija autora

Željko V. Brković rođen je 10.04.1979. godine u Beogradu. Diplomirao je 2004. godine engleski jezik i književnost na Filološkom fakultetu, Univerziteta u Beogradu. Odbranio je master rad (Morphological Analysis of English Words and Explanation of their Meanings in Computer Graphics and Animation) kod profesora dr Borisa Hlebeca na Filološkom fakultetu u Beogradu 2009. godine. Upisuje doktorske studije 2014. godine, takođe na Filološkom fakultetu u Beogradu, modul jezik. U periodu od 2005. do 2020. godine bio je zaposlen kao nastavnik engleskog jezika i stručnog engleskog jezika u Vazduhoplovnoj akademiji, srednjoj stručnoj školi u Beogradu. Preveo je preko deset stručnih knjiga sa engleskog jezika iz oblasti kompjuterske grafike, animacije i programiranja. Na Vazduhoplovnoj akademiji bio je član dva stručna tima: tima za bilingvalnu nastavu kao i tima za stručno usavršavanje nastavnika i mentorski rad. Takođe, pomagao je kolegama u koordiniranju programa metodičke prakse studenata osnovnih i master studija sa katedre za anglistiku, Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu koja se odvija u Vazduhoplovnoj akademiji. Pored naučnog rada bavi se lekturom udžbenika i stručnim prevođenjem. Oženjen je i otac troje dece. Pored engleskog jezika, govori još francuski i holandski jezik.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Жељко Брковић

Број досијеа 14058 /Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Усвајање војне терминологије енглеског језика помоћу мултимедијалних садржаја

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација ни у целини ни у деловима није била предложена за стицање дипломе студијских програма других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, март 2023.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Жељко Брковић

Број досијеа 14058 /Д

Студијски програм Језик, књижевност, култура

Наслов рада Усвајање војне терминологије енглеског језика
помоћу мултимедијалних садржаја

Ментор доц. др Ана Ђорђевић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, март 2023.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Усвајање војне терминологије енглеског језика помоћу мултимедијалних садржаја

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду, и доступну у отвореном приступу, могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла:

1. Ауторство (CC BY)

2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)

3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)

5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)

6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.

Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, март 2023.

1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.