



УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ФИЛОЛОШКО-УМЕТНИЧКИ ФАКУЛТЕТ

Маја Станојевић Гоцић

**СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА И УСВАЈАЊА
ВОКАБУЛАРА У ФУНКЦИЈИ РАЗВИЈАЊА
ВЕШТИНЕ ЧИТАЊА У НАСТАВИ
ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ**

Докторска дисертација

Крагујевац, 2017.

ИДЕНТИФИКАЦИОНА СТРАНИЦА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

I. Аутор

Име и презиме: Маја Станојевић Гоцић

Датум и место рођења: 1.06.1979. год., Врање, Србија

Садашње запослење: Висока школа примењених струковних студија у Врању

II. Докторска дисертација

Наслов: Стратегије учења и усвајања вокабулара у функцији развијања вештине читања у настави енглеског језика струке

Број страница: 381

Број слика: 42 (23 графикона и 19 табела)

Број библиографских података: 401

Установа и место где је рад израђен: Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац

Научна област (УДК): 811.111'1(043.3) 371.3:159.953:811.111'243(043.3)
028:371.3:811.111'243(043.3)

Ментор: проф. др Татјана Пауновић, редовни професор

III. Оцена и одбрана

Датум пријаве теме: 15. 4. 2015. год.

Број одлуке и датум прихватања докторске дисертације:

Комисија за оцену подобности теме и кандидата:

1. др Татјана Пауновић, редовни професор на Филозофском факултету у Нишу, ужа научна област *Англистичка лингвистика*

2. др Мирјана Мишковић Луковић, ванредни професор на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, ужа научна област *Енглески језик*

3. др Савка Благојевић, редовни професор на Филозофском факултету у Нишу, ужа научна област *Англистичка лингвистика*

Комисија за оцену докторске дисертације:

1. др Нина Лазаревић, доцент на Филозофском факултету Универзитета у Нишу, ужа научна област *Англистичка лингвистика*

2. др Мирјана Мишковић Луковић, редовни професор на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, ужа научна област *Англистичка лингвистика*

3. др Савка Благојевић, редовни професор на Филозофском факултету у Нишу, ужа научна област *Англистика*

Комисија за одбрану докторске дисертације:

1. др Нина Лазаревић, доцент на Филозофском факултету у Нишу, ужа научна област *Англистичка лингвистика*

2. др Мирјана Мишковић Луковић, редовни професор на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу, ужа научна област *Англистичка лингвистика*

3. др Савка Благојевић, редовни професор на Филозофском факултету Универзитета у Нишу, ужа научна област *Англистика*

Датум одбране дисертације: _____

Стратегије учења и усвајања вокабулара у функцији развијања вештине читања у настави енглеског језика струке

Сажетак

Циљ докторске дисертације под насловом „Стратегије учења и усвајања вокабулара у функцији развијања вештине читања“ је да утврди које стратегије учења вокабулара користе студенти енглеског језика струке за откривање значења непознатих речи у тексту.

Стратегије учења вокабулара представљају не само важне „алате“ који омогућују студентима да одреде значења непознатих речи и олакшавају процес њиховог усвајања, већ и важне когнитивне и практичне механизме који побољшавају разумевање приликом читања и разумевање рецептивног вокабулара.

Емпиријско истраживање, које припада области примењене лингвистике, рађено је са студентима правног факултета. На првом тесту (тесту познавања вокабулара и разумевања прочитаног) којим се испитује вештина закључивања (погађања значења непознатих речи) коришћење речника није било дозвољено. На истом тесту познавања вокабулара и разумевања прочитаног рађеном касније иста група студената имала је приступ електронским речницима са циљем испитивања вештине коришћења речника. Поред тога, коришћен је упитник о стратегијама учења вокабулара (Qian 2004) и упитник који испитује метакогнитивну свест студената у току читања (Mokhtari, Reichard 2002; Mokhtari, Sheorey 2002), као већ доказана истраживачка средства помоћу којих се мери учесталост коришћења стратегија.

Стратегија инферирања и стратегија коришћења речника услед своје мултифункционалности истовремено представљају и стратегије учења вокабулара и стратегије читања. Обе стратегије су подврсте стратегија учења језика које побољшавају разумевање приликом читања, па су стога предмет истраживања биле и стратегије читања које олакшавају разумевање текста.

У оквиру мешовите истраживачке методологије квантитативно истраживање је допуњено квалитативном истраживачком парадигмом у виду технике гласног размишљања (која је пружила увид у радње које студенти подузимају како би извели закључке о значењу непознатих речи помоћу контекста и других расположивих информација) и разговора са целом групом испитаника (чиме се дошло до података о врстама речника који се користе за учење вокабулара).

Циљ истраживања је утврђивање следећих корелација: повезаности између ставова студената енглеског језика струке о сопственом стратешком понашању наведених у упитнику и резултата тестова познавања вокабулара и разумевања прочитаног; повезаности између учесталости коришћења стратегија и других варијабли (пола, узраста, дужине учења енглеског као страног језика и оцене из средње школе); повезаности између резултата тестова.

Истраживање може помоћи наставнику да уврсти у наставу различите стратегије учења вокабулара и стратегије читања за које се, на основу добијених резултата, претпоставља да би студентима биле од користи. Стратешка интервенција, коју би спроводио наставник у виду експлицитног подучавања стратегијама учења, била би интегрисана у наставу енглеског језика струке као

педагошка импликација овог истраживања. На тај начин би се промовисао модел стратешког читања и стратешког учења као императив савремене дидактике, а студенти би се профилисали као стратежи који своје учење контролишу и надгледају преузимајући одговорност за сопствени напредак.

Кључне речи: стратегије учења вокабулара, стратегије читања, енглески језик струке, погађање, закључивање, речник.

Vocabulary learning and acquisition strategies aimed at developing reading ability in English for Specific Purposes education

Abstract

The aim of the doctoral thesis entitled “Vocabulary learning and acquisition strategies aimed at developing reading ability in English for Specific Purposes education” is to determine which vocabulary learning strategies English for Specific Purposes students employ to discover the meaning of unknown words in the text.

Vocabulary learning strategies are not only important "tools" which enable students to determine the meaning of unknown words and facilitate the process of their acquisition, but also important cognitive and practical mechanisms that enhance both reading comprehension and comprehension of receptive vocabulary.

Empirical research, which belongs to the field of applied linguistics, is carried out with law students. Students were not allowed to use dictionaries on the first test (a vocabulary test and reading comprehension test) that examined students' lexical inferencing skills (guessing the meaning of unknown words). The same group of students had access to electronic dictionaries on the same vocabulary test and reading comprehension test performed afterwards in order to investigate students' dictionary skills. In addition, the questionnaire on vocabulary learning strategies (Qian 2004) and Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (Mokhtari, Reichard 2002; Mokhtari, Sheorey 2002) were employed as already established research instruments that measured the frequency of self-reported strategy use.

Due to their multifunctionality, lexical inferencing strategy and the strategy of vocabulary use are regarded as both vocabulary learning strategies and reading strategies. Both of them are subgroups of language learning strategies used for improving reading comprehension, hence reading strategies that facilitate text comprehension were also investigated in this research.

In the mixed research methodology, quantitative research was complemented by qualitative research paradigm in the form of think-aloud protocol (which provided an insight into the actions students took to infer the meaning of unknown words from the context and other available clues) and whole group discussion (which provided information on dictionary types used for vocabulary learning).

The aim of the research was to determine the following correlations: correlations between statements from questionnaires given by English for Specific Purposes students about their own strategic behavior and the results of vocabulary and reading comprehension tests; correlations between the frequency of strategy use and other variables (gender, age, length of learning English as a foreign language and marks scored in English language as a secondary school subject); correlations between test results.

The research can help the teacher to integrate different vocabulary strategies and reading strategies in English for Specific Purposes education that are assumed to be beneficial for students, based on the obtained results. Strategic intervention, carried out by a teacher in the form of explicit strategies-based instruction, would be integrated into English for Specific Purposes instruction as a pedagogical implication of this research. It would thus promote the model of strategic reading and strategic

learning as an imperative of contemporary didactics, whereas the students would be profiled as strategic learners who control and monitor their own learning by taking responsibility for their own progress.

Key words: vocabulary strategies, reading strategies, English for Specific Purposes, guessing, inferencing, dictionary

САДРЖАЈ

1.	УВОД	1
1.1.	Уводна разматрања	1
1.2.	Предмет и циљеви истраживања	2
1.3.	Задаци истраживања, методолошке поставке и основне претпоставке...3	
1.4.	Актуелно стање у науци у области стратегија учења рецептивног вокабулара	5
1.5.	Структура докторске дисертације	9
1.6.	Коришћена терминологија	10
2.	ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА	12
2.1.	Језик струке	12
2.2.	Енглески језик струке	14
2.2.1.	Настанак енглеског језика струке	15
2.2.2.	Изучавање енглеског језика струке.....	16
2.2.3.	Подела енглеског језика струке.....	17
2.2.4.	Анализа потреба.....	19
2.2.5.	Енглески језик правне струке	20
2.2.6.	Настава и учење енглеског језика струке	21
2.2.7.	Примењена лингвистика	22
2.3.	Усвајање другог језика	23
2.3.1.	Анализа грешака	24
2.3.2.	Међујезик и језички трансфер	25
2.3.3.	Теорије усвајања другог језика.....	26
2.4.	Однос учења и усвајања у светлу Крашенове теорије.....	28
2.4.1.	Критике Крашенове теорије	31
2.4.2.	Употреба термина учење и усвајање.....	32
2.5.	Језичка компетенција.....	34
2.5.1.	Комуникативна компетенција	35
2.5.2.	Ниво језичке компетенције	38
2.5.3.	Читалачка компетенција и лексичка компетенција.....	39
2.6.	Стратегије учења: етимологија и настанак.....	40
2.6.1.	Дефинисање стратегија учења.....	42
2.7.	Стратегије учења језика.....	43
2.7.1.	Дефинисање стратегија учења језика	45
2.7.2.	Одлике стратегија учења језика	47
2.7.3.	Фактори који утичу на избор стратегија	49
2.7.4.	Методи за откривање стратегија	50
2.7.5.	Стратегије и постигнућа ученика.....	53
2.7.6.	Стратегије и стилови учења.....	55
2.7.7.	Стратегије и технике	57
2.7.8.	Стратегије и вештине	58
2.7.9.	Стратегије и процеси	59
2.7.10.	Стратегије као свесни процеси	59
2.7.11.	Стратегије као видљиве активности.....	61
2.7.12.	Саморегулација.....	62
2.7.13.	Класификовање стратегија учења језика	63
2.7.14.	Директне стратегије	65
2.7.15.	Индириктне стратегије.....	66
2.7.16.	Подучавање стратегијама учења језика	69

3.	РАЗВИЈАЊЕ ВЕШТИНЕ ЧИТАЊА	74
3.1.	Значај читања.....	74
3.2.	Дефинисање вештине читања	75
3.2.1.	Читање као процес обраде информација	77
3.2.2.	Дефинисање читања помоћу теорије схеме	81
3.2.3.	Дефинисање различитих облика читања	82
3.2.4.	Интензивно читање.....	84
3.2.5.	Екстензивно читање.....	84
3.3.	Стратегије читања	86
3.3.1.	Дефинисање стратегија читања	88
3.3.2.	Систематизација стратегија читања.....	88
3.3.3.	Настава читања заснована на примени стратегија	90
3.3.4.	Настава читања као део наставе енглеског језика струке.....	95
4.	ВОКАБУЛАР	99
4.1.	Појам вокабулара	99
4.2.	Методи учења вокабулара – историјски приказ.....	99
4.2.1.	Теорије учења и усвајања вокабулара другог језика.....	103
4.2.2.	Корпусна лингвистика и електронско учење	105
4.3.	Лексичко знање	107
4.3.1.	Величина вокабулара.....	108
4.3.2.	Знање о одликама речи.....	108
4.3.3.	Организација менталног лексикона	110
4.4.	Димензије лексичког знања.....	112
4.4.1.	Продуктивно и рецептивно лексичко знање	112
4.4.2.	Ширина и дубина лексичког знања.....	113
4.5.	Фреквентност употребе вокабулара	114
4.6.	Основни и процедурални вокабулар	116
4.7.	Академски и технички вокабулар	116
4.7.1.	Технички вокабулар.....	116
4.8.	Вокабулар енглеског језика правне струке.....	118
4.9.	Потешкоће при учењу и усвајању вокабулара и могућа решења.....	121
4.10.	Однос лексичког знања и вештине читања	124
4.11.	Експлицитно и имплицитно знање другог језика.....	127
4.11.1.	Имплицитно знање	128
4.11.2.	Експлицитно знање	128
4.11.3.	Експлицитно и имплицитно учење.....	130
4.11.4.	Експлицитна и имплицитна настава.....	131
4.11.5.	Експлицитно и имплицитно учење и настава читања	132
4.11.6.	Имплицитно и експлицитно учење и настава вокабулара	132
4.11.7.	Намерно и ненамерно учење вокабулара.....	135
4.11.8.	Намерно и ненамерно учење вокабулара.....	137
4.11.9.	Однос намерног и ненамерног учења	138
4.11.10.	Ненамерно учење вокабулара и хипотеза о дубинској обради..	140
4.12.	Настава вокабулара заснована на примени стратегија	142
4.12.1.	Настава вокабулара као део наставе енглеског језика струке ...	146
4.12.2.	Експлицитна настава и учење вокабулара.....	150
5.	СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА И УСВАЈАЊА ВОКАБУЛАРА	153
5.1.	Појам стратегија учења вокабулара	153
5.2.	Класификовање стратегија учења вокабулара	154
5.3.	Преглед досадашњих истраживања о стратегијама учења вокабулара	162

5.4.	Стратегије памћења.....	166
5.4.1.	Метод кључне речи.....	169
5.5.	Когнитивне стратетегије.....	171
5.5.1.	Бележење речи.....	172
5.5.2.	Прављење сопственог речника и листа са речима.....	173
5.5.3.	Листе речи	174
5.5.4.	Лексичке картице.....	175
5.5.5.	Компензацијске стратегије.....	176
5.6.	Постизање аутономије у учењу	177
5.6.1.	Стратегије за развијања вештине читања	179
6.	ЗАКЉУЧИВАЊЕ О ЗНАЧЕЊУ НЕПОЗНАТИХ ЛЕКСИЧКИХ	
	ЈЕДИНИЦА	180
6.1.	Појам стратегије закључивања	180
6.2.	Дефинисање закључивања о значењу непознатих лексичких јединица	
	181
6.2.1.	Погађање значења речи из контекста	183
6.2.2.	Закључивање о значењу лексичких јединица као стратегија	
	откривања значења	184
6.2.3.	Ненамерно учење вокабулара кроз екстензивно читање	187
6.3.	Закључивање о значењу лексичких јединица као стратегија читања ..	189
6.4.	Преглед досадашњих истраживања.....	193
7.	СТРАТЕГИЈА КОРИШЋЕЊА РЕЧНИКА	207
7.1.	Речник као референтни извор	207
7.2.	Врсте речника	208
7.2.1.	Двојезични речници.....	208
7.2.2.	Једнојезични речници.....	209
7.2.3.	Стручни речници	210
7.2.4.	Електронски речници и електронски референтни извори	211
7.3.	Истраживања о коришћењу речника као стратегије учења вокабулара	
	214
7.4.	Коришћење речника у настави	219
8.	МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	221
8.1.	Методологија	221
8.2.	Циљ, предмет и задаци истраживања.....	222
8.3.	Хипотезе.....	224
8.4.	Методи мешовитог истраживања	225
8.5.	Опис узорка.....	226
8.6.	Опис тока истраживања и техника за прикупљање података.....	227
8.7.	Опис инструмената	230
8.7.1.	Тестови.....	230
8.7.2.	Упитници	233
8.7.3.	Варијабле	236
8.8.	Методи и технике обраде података	237
8.9.	Резултати и анализа.....	238
8.9.1.	Резултати првог дела упитника о стратегијма учења вокабулара.....	241
8.9.2.	Резултати другог дела упитника о стратегијама учења вокабулара	
	258
8.9.3.	Резултати упитника о стратегијама читања	264
8.10.	Анализа одговора испитаника.....	291

8.10.1.	Анализа одговора испитаника на тесту разумевања прочитаног	291
8.10.2.	Анализа одговора испитаника на тесту познавања вокабулара	292
8.11.	Квалитативни метод	293
8.11.1.	Техника гласног размишљања	293
8.11.2.	Анализа одговора испитаника добијених помоћу технике гласног размишљања	295
8.11.3.	Разговор са целом групом испитаника	302
9.	РАСПРАВА	304
9.1.	Варијације у употреби стратегија према полу	304
9.2.	Варијације у употреби стратегија према узрасту	306
9.3.	Варијације у употреби стратегија према језичкој компетенцији	308
9.4.	Недостаци и ограничења истраживања	309
9.5.	Расправа о резултатима истраживања	310
10.	ЗАКЉУЧАК	320
10.1.	Сумирање резултата	320
10.2.	Педагошке импликације	324
10.2.1.	Педагошке импликације у настави читања	325
10.2.2.	Педагошке импликације у настави вокабулара	327
10.3.	Будућа истраживања	333
	ЛИТЕРАТУРА	335
	ДОДАТАК	372
	ДОДАТАК 1: УПИТНИК ЗА ПРИКУПЉАЊЕ ПОДАТАКА О УЗОРКУ	372
	ДОДАТАК 2: УПИТНИК О СТРАТЕГИЈАМА УЧЕЊА ВОКАБУЛАРА	373
	ДОДАТАК 3: УПИТНИК О СТРАТЕГИЈАМА ЧИТАЊА	374
	ДОДАТАК 4: ТЕСТ ПОЗНАВАЊА ВОКАБУЛАРА	376
	ДОДАТАК 5: ТЕСТ РАЗУМЕВАЊА ПРОЧИТАНОГ	377
	ДОДАТАК 6: ТЕКСТ КОЈИ ЈЕ КОРИШЋЕН У ИСТРАЖИВАЊУ	379
	ДОДАТАК 7: СПИСАК РЕЧНИКА КОЈЕ СУ СТУДЕНТИ КОРИСТИЛИ	381

1. УВОД

1.1. Уводна разматрања

Да би постао стручњак у одређеној области, стручно се усавршавао и професионално развијао, студент мора поседовати неопходне компетенције, знања и вештине, не само из специјализоване делатности коју изучава, већ и из области енглеског језика струке. Настава језика струке, као специфична област у учењу страног језика (енгл. *Foreign Language Teaching – FLT*), нарочити значај поклања изучавању стручне терминологије и вештини читања. Уз изградњу комуникативне компетенције, развијање вештине читања један је од суштинских циљева наставе енглеског језика струке, са циљем да се студенти оспособе за самостално читање стручне литературе на енглеском језику. Уз то, значај вокабулара за усвајање и развијање вештине читања, као и за започињање и одржавање комуникације између стручњака из одређених области, доделио му је централну улогу у процесу учења језика струке, што је даље условило изучавање и развијање метода, техника и стратегија за учење вокабулара, чији је циљ његово лакше и брже усвајање.

Корисност стратегија учења језика огледа се у чињеници да оне могу побољшати учење и олакшати решавање конкретних језичких проблема, али и омогућити надгледање процеса учења и његово регулисање у складу са специфичним циљевима и задацима. У том смислу, развијање стратешке компетенције и подучавање студената стратегијама учења језика представља један од начина да се они усмере ка успешном савладавању језичких вештина, разумевању градива и његовом усвајању. Истовремено, студенти развијају мотивацију, самопоуздање и самосталност у учењу.

Иако сви студенти користе стратегије учења, успешни студенти су стратегије који их примењују на ефикасан начин и најчешће су свесни везе између својих постигнућа и систематске употребе одговарајућих стратегија, односно њихових конструктивних комбинација. Стога се експлицитно

подучавање студената стратегијама учења језика у оквиру наставе енглеског језика струке намеће као користан педагошки принцип савремене образовне праксе.

1.2. Предмет и циљеви истраживања

Докторска дисертација под називом „Стратегије учења и усвајања вокабулара у функцији развијања вештине читања у настави енглеског језика струке“ има за *циљ* да истражи у којој мери и са којим степеном успешности студенти енглеског језика струке користе стратегије учења вокабулара. У дисертацији се такође испитује и употреба стратегија читања, имајући на уму да су стратегије учења вокабулара и стратегије читања симбиотички повезане по принципу узајамног деловања вокабулара и вештине читања, као и чињеницу да вокабулар енглеског језика струке не треба учити и усвајати изоловано, већ искључиво у контексту развоја језичких вештина.

Предмет емпиријског истраживања, које припада области примењене лингвистике, су стратегије које се користе за откривање значења непознатих речи, и то: стратегија погађања (закључивања, дедуковања, инферирања) значења непознатих речи и стратегија коришћења речника. Пошто се наведене стратегије користе за разумевање вокабулара у току читања, преклапају се у класификационом смислу са стратегијама читања.

Стручни вокабулар представља кључни фактор за разумевање стручне литературе. У том смислу, претпоставља се да ће ефикасна примена стратегија учења вокабулара и стратегија читања допринети разумевању стручних текстова и специфичног вокабулара који се у њима налази, односно омогућити развој вештине читања у енглеском језику струке као специфичном језичком варијетету.

Полазећи од чињенице да подела стратегија учења вокабулара на стратегије откривања значења и стратегије консолидације (Schmitt 1997) није фиксна и непроменљива, стратегије које се користе за откривање значења речи могу довести и до њиховог меморисања, односно консолидације у менталном лексикону (Ender 2016). Сходно томе, стратегија погађања значења непознатих речи, која представља корисну практичну вештину и комплексан когнитивни процес од суштинске важности за разумевање текста и лексике садржане у

њему, може да претходи употреби речника. И пошто је то још увек недовољно истражена област у енглеском језику струке, отвара нови приступ истраживању језика струке, при чему је спроведено истраживање у потпуности оригинално.

Подучавање студената стратегијама значајним за раст вокабулара и унапређење вештине читања представљао би практичну импликацију спроведеног емпиријског истраживања, чиме се отвара могућност да се у складу са добијеним резултатима унапреди настава и учење енглеског језика струке.

1.3. Задаци истраживања, методолошке поставке и основне претпоставке

Сврха ове дисертације је да се утврде конкретне потребе студената енглеског језика струке за подучавањем стратегијама учења вокабулара и стратегијама читања. Дисертација је *методолошки* постављена као мешовито истраживање креирано тако да обезбеди конкретну слику о стратегијама које студенти користе за разумевање текста, као и везу између учесталости коришћења стратегија и резултата које су студенти постигли на тестовима. Сходно томе, њен главни *задатак* је да се помоћу упитника утврди које стратегије учења вокабулара студенти користе, и да се затим утврди веза између ставова студената о коришћењу стратегија и њихових постигнућа на тестовима: тесту познавања вокабулара рађеном без речника (кад се испитује закључивање о значењу непознатих речи), тесту познавања вокабулара рађеном уз помоћ речника (кад се испитује коришћење речника као стратегије учења), тесту разумевања прочитаног текста рађеном без речника и тесту разумевања прочитаног текста рађеном помоћу речника. Истовремено је подвучена својеврсна паралела између стратегија учења вокабулара и стратегија читања, пошто је такође испитивано постојање везе између одговора које су студенти давали на питања из упитника о стратегијама читања, када су извештавали о стратегијама читања које користе, и одговора које су давали на питања из тестова.

Сврха испитивања је, дакле, утврђивање постојања статистички значајне повезаности између стратешког понашања студената и резултата тестова, као и других независних обележја (пола, узраста, дужине учења енглеског као страног језика и оцене из енглеског језика коју су студенти имали у средњој школи), као

и утврђивање постојања статистички значајне повезаности између успеха постигнутог на сваком од тестова.

За анализу прикупљених нумеричких података коришћени су статистички тестови који су уобичајени у утицајним истраживањима из области стратегија учења језика, а квантитативно истраживање је употпуњено квалитативном истраживачком парадигмом како би се стекао потпунији увид у испитивани део педагошке стварности.

Истражујући узајамни утицај, односно међузависност између знања вокабулара и вештине читања, утврђивано је које стратегије откривања значења речи студенти користе, односно којим изворима знања прибегавају када њихова значења тумаче (пошто то не мора бити искључиво контекст који окружује непознату реч, иако се погађање значења речи најчешће поистовећује са погађањем значења из контекста), колико су успешни у коришћењу речника као стратегије учења вокабулара, које стратегије читања највише, а које најмање користе, и колико су ефикасни у њиховој примени.

Утврђивање вредности коефицијента корелације, као мере повезаности између употребе стратегија и језичких постигнућа студената, има за циљ да потврди *основну претпоставку* да су постигнућа студената повезана са стратегијама које користе. Претпоставља се да употреба одређених стратегија учења вокабулара значајно доприноси разумевању непознатог вокабулара у тексту, односно да стратегије читања олакшавају разумевање текста.

Практични аспект истраживања огледао би се у осмишљавању и организовању програма подучавања стратегијама учења који би био интегрисан у наставу енглеског језика струке. Овакав програм би представљао саставни део модела наставе заснованог на примени стратегија као императива савремене наставне методологије и модерног образовног система. Програм подучавања стратегијама био би утемељен на резултатима квантитативног и квалитативног истраживања о повезаности појединих стратегија са језичким постигнућем студената, односно о постојању интеракције између ових варијабли. Сходно анализи потреба и добијеним резултатима, студенте би требало подучавати правилној употреби стратегија чија ће имплементација довести до позитивног исхода у процесу учења рецептивног вокабулара, као и оним стратегијама које студенти не користе у довољној мери. На тај начин рад доприноси бољем

разумевању процеса учења и усвајања вокабулара и развијања вештине читања код студената енглеског као језика струке.

1.4. Актуелно стање у науци у области стратегија учења рецептивног вокабулара

Имајући у виду да је настава вокабулара дуго времена представљала маргинализован део наставе страног језика, не може се рећи ни да је настава стручног вокабулара као интегрални део наставе енглеског језика струке утемељена на великом броју емпиријских истраживања рађених под окриљем примењене лингвистике, иако је ефикасно учење вокабулара од кључног значаја за овладавање језиком струке.

Истраживања о усвајању вокабулара кроз читање у другом и/или страном језику перципирају стратегију погађања значења речи као сазнајни процес који се налази у основи ненамерног усвајања лексичких јединица, и који служи као „алат“ за његову реализацију. Највећи број истраживања рађен је са ученицима енглеског као страног језика, али су испитивани и други језици (Hulstijn 1992; Knight 1994; Lawson, Hogben 1996; Jelić 2007).

Наше истраживање не испитује непосредну ретенцију тачно погођених значења циљаних речи, имајући на уму да она истраживања која испитују број, односно проценат лексичких јединица које су усвојене како непосредно након читања, тако и краткорочно и/или дугорочно, не испитују стратегије које студенти користе да би дошли до значења тих лексичких јединица, ако се изузме истраживање које је радила Јелић (Jelić 2009). А пошто је употреба стратегија примарни циљ нашег истраживања, мерење ретенције је изостављено. С друге стране, уколико бисмо мерили непосредну ретенцију (енгл. *immediate retention*) (Wesche, Paribakht 2010: 18) значења циљаних речи, мерили бисмо само један аспект лексичког знања. Тада би заправо утврђивали рецептивно знање студената о само једном значењу сваке од тих речи, и то значењу које је везано за дати правни контекст, на основу чега се не може извести ваљан закључак да ли су тестиране речи усвојене или нису. Поврх тога, усвајање нових речи кроз читање по правилу се везује за екстензивно читање, а да би дошло до усвајања непознатих речи кроз екстензивно читање, неопходно

(нпр. *dysmetropia*, *akinetopsia*, *hypermetropia*, *acyanoblepsia*), што представља својеврсну потврду за оправданост примене ове стратегије у учењу и настави енглеског језика струке. По тој аналогiji, сматрамо да би и студенти енглеског језика правне струке могли да дедукују значења појединих правних термина било на основу анализе делова речи (нпр. *enforce*), или на основу познавања правне теорије (нпр. *discretion*, *novation*), односно глобалног знања (нпр. *grant*). Такође сматрамо да је на основу познавања дубинског концепта неког термина могуће извести из контекста његова секундарна значења, односно значење везано за правни регистар (нпр. значење лексеме *term* у лингвистици разликује се од њеног значења у правном регистру). Иако се ускостручна терминологија везује за једнозначност, многи ускостручни и стручни термини немају само специфична значења у језику права, већ се срећу и у контекстима који нису везани за правну регулативу (нпр. *consideration*). Треба напоменути и да стратегија инферирања не може бити примењена на све непознате термине једне струке, односно да је треба узети са резервом и бити опрезен у погледу њеног коришћења. С друге стране, вештина погађања доприноси развијању аналитичких вештина и вештина декодирања, а повезана је и са развојем критичког мишљења (Taie 2015), и процесима дубинске обраде информације који побољшавају ретенцију форме и значења речи (Laufer, Hulstijn 2001). Уз то, студенти ће неизбежно наилазити на непознате лексему током читања стручног штива на енглеском језику, без обзира на величину сопственог лексичког фонда, што оправдава њену примену у језику струке (Taie 2015).

Стратегија инферирања је испитивана у контексту учења енглеског као другог или страног језика. Није испитивана употреба ове стратегије у енглеском језику струке у довољној мери, упркос постојању предлога да се студенти енглеског језика струке подучавају стратегији погађања значења речи (Fallis 2000, Јурковић 2006, Шаин 2008) у оквиру подучавања другим стратегијама учења, имајући у виду позитивне ефекте подучавања стратегијама на разумевање прочитаног и способност погађања (Fraser 1999). У том смислу, сматрали смо оправданим истраживање којим би такво подучавање било не само теоријски, већ и емпиријски утемељено, односно поткрепљено практичним налазима који пружају увид у ефикасност стратегије инферирања, коју смо уједно упоређивали са стратегом коришћења речника. Такође имамо у виду

чињеницу да се стратегија инферирања у првом реду примењује код нискофреквентне лексике.

Код нас је истраживање о коришћењу стратегија учења вокабулара са студентима енглеског језика струке радила Бикицки (Bikićki 2012). Циљ њеног истраживања је утврђивање разлика међу половима у употреби стратегија за откривање значења речи и њихово памћење, односно стратегија које студенти користе да изграде свој вокабулар, док су стратегије читања испитивале су Топалов (Topalov 2011, 2012) и Бикицки (Bikićki 2013).

Мали је број студија којим се испитује употреба стручних речника у енглеском језику струке. Док стручни речник као лексикографско средство и рефрентни извор описује Костић Томовић (Kostić Tomović 2011), Видић (Видић 2014) је прикупљала податке о коришћењу речника у француском језику за академске потребе помоћу упитника. Поменуте студије, међутим, не испитују ефикасност употребе речника као стратегије за учење лексике.

Мањи број студија испитује конкретне ефекте коришћења речника (Nesi, Meara 1994; Nesi, Haill 2002). У истраживању које је радила ауторка ове дисертације између осталог су анализирани и грешке које корисници стручних речника праве приликом рецептивне употребе ових речника (Станојевић Гоцић 2016г).

Учење вокабулара помоћу речника упоређивано је са другим стратегијама учења вокабулара (Hulstijn 1993, Hulstijn et al. 1996), утврђивана је ретенција значења речи које су ученици тражили у речнику (Knight 1994; Lupescu, Day 1993), испитивана је употреба речника током израде одређеног задатка, како би се утврдило да ли употреба речника утиче на поузданост и валидност језичких тестова (Nesi, Meara 1991), а посебано је испитивано подучавање вештинама коришћења речника (енгл. *dictionary skills*), уз осврт на ефикасност педагошких програма и наставних материјала за подучавање овим вештинама (Atkins et al. 1987).

Хулстајн и Аткинс (Hulstijn, Atkins 1998) примењују да су емпиријска истраживања о употреби речника била у доброј мери спорадична, те да је неопходно систематично изучавање начина на који се остварује различита интеракција између метајезичког знања корисника речника и њихових вештина закључивања (енгл. *inferencing skills*). У овој дисертацији смо покушали до осветлимо поменути проблематику, а она представља и својеврсни наставак

истраживања које је ауторка дисертације спровела о стратегији погађања значења (Станојевић Гоцић 2015в, 2015г, 2016а, 2016в), стратегији коришћења речника (Станојевић Гоцић 2016б, 2016г) и стратегијама читања (Станојевић Гоцић 2016д), чиме је показала да погађање значења стручних правних термина не представља непремостиву препреку за наставу енглеског језика правне струке (Станојевић Гоцић 2015в).

Циљ нашег истраживања није да покаже да се откривање значења непознатих речи у правним текстовима може вршити искључиво или претежно помоћу закључивања, већ да је неопходна комбинација двеју испитиваних стратегија, односно да пре употребе речника читалац треба да покуша да погоди значење циљаног термина. Ако читалац консултује речник након извођења могућег значења речи из контекста, на тај начин не само да олакшава процес тражења потенцијалног значења речи у речнику, већ и повећава могућност да дође до његовог памћења. Према томе, пошто процес закључивања подразумева улагање когнитивног напора, шансе да дође до ретенције форме или значења речи се удвостручује када се значење речи потражи у одговарајућем речнику након извођења закључака о њему. Претпоставља се и да су то кораци и процедуре коју добар стратег треба да следи у току самосталног откривања значења речи које су од суштинског значаја за разумевање текста, како би дошао до коначног значења које се уклапа у дати контекст.

Дакле, стратегија погађања значења неће се посматрати и проучавати изоловано, већ искључиво у контексту употребе речника, односно у контексту развијања стратешке компетенције студената, њиховог усмеравања у правцу стратешког учење вокабулара и развијања вештине читања као суштинских циљева наставе енглеског језика струке.

1.5. Структура докторске дисертације

Докторска дисертација је сачињена из следећих целина.

Прво поглавље представља уводни део у коме су предочене уводне напомене о теми дисертације, њеним циљевима, задацима и методолошким поставкама. Представљене су и студије које су послужиле као основ за постављање истраживачких питања, као и структура дисертације.

Теоријски део у другом поглављу објашњава кључне термине, односно појмове, укључујући појам језика струке и енглеског језика правне струке, постулате теорије усвајања другог језика, као и појам комуникативне, читалачке и лексичке компетенције. Овде је подробно анализиран појам стратегија учења језика и предочене су њихове класификације. Треће поглавље је посвећено вештини читања и стратегијама читања, док четврто чине одељци посвећени лексичком знању и димензијама лексичке компетенције. Пето поглавље објашњава стратегије учења вокабулара. У оквиру шестог поглавља предочен је приказ закључивања о значењу непознатих речи, а у оквиру седмог приказ стратегије употребе речника. Оба поглавља садрже преглед истраживања код нас и у свету на чијим темељима је засновано наше истраживање.

Практични део дисертације представља емпиријско истраживање предстаљено у оквиру осмог поглавља. Ова целина садржи опис методолошких поступака, предмета, задатака и циљева истраживања, узорка, варијабли и постављених хипотеза. Након статистичке анализе добијених података уследила је дискусија о резултатима статистичких тестова у деветом поглављу, након које је, уз истицање недостатака спроведеног истраживања, уследило извођење закључака и њихово уопштавање. Последње поглавље у раду представља закључак који обухвата педагошке или практичне импликације и предлоге за будућа истраживања.

У закључку као последњој целини сумирани су резултати истраживања на основу којих су предочени предлози за унапређење наставе енглеског језика струке.

1.6. Коришћена терминологија

У теоријском делу рада претежно је коришћен термин *ученик* (страног језика или другог језика) да би адекватно био описан концепт ученика као *стратега*, који је представљен термином *strategic learner*, иако термине *ученик* и *студент* сматрамо синонимним, а самим тим и међузаменљивим. У овом раду као међузаменљиве третирамо термине *други језик* и *страни језик*, као и термине *вокабулар* и *лексика*.

Уместо дуже фразе *стратегије учења и усвајања вокабулара* у раду се користи фраза *стратегије учења вокабулара* као једноставнији израз датог конструкта. У истом се смислу користи краћи израз *закључивање* уместо дуже фразе *закључивање о значењу непознатих лексичких јединица (речи)*, која представља преводни еквивалент термина *lexical inferencing*, при чему су за стратегију под називом *lexical inferencing* коришћени следећи термини: *закључивање о значењу непознатих речи*, *погађање значења непознатих речи*, *дедуковање значења непознатих речи* и *инферирање*. Они се сматрају равноправним, јер се срећу у релевантној литератури, па су, у складу с тим, у раду равноправно коришћени.

2. ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА

2.1. Језик струке

Језик струке (енгл. *Language for Specific Purposes – LSP*) представља варијетет једног језика, који Бугарски (1988: 20) дефинише као “специфичан вид употребе тога језика, који служи појмовно-термиолошком конституисању неке струке (у смислу радне или научне области) и комуницирању унутар те струке.” Поред термина језик струке користе се и термини језик за посебне намене, језик за специфичне намене, стручни језик и језик у функцији струке.

Објашњавајући разлику између општег језика и језика струке, Бугарски (1988: 20-21) запажа да сваки модеран језик обухвата низ стручних језика, али ти стручни језици нису аутономне величине или засебни језици, већ само специфични употребни варијетети датог језика чије основно заједничко језгро чини општи језик. У складу с тим, Игњачевић (Ignjačević 2012: 43) истиче да се „из корпуса општег језика неки елементи користе више, неки мање, а поједини видови употребе језика најчешће изостављају“. Према томе, језик струке поседује сопствене законитости језичког система који је семантички и синтаксички сложен, по којима се разликује од књижевног или говорног језика (Мићић 2003: 97).

Језик струке обухвата велики број стручних језика, попут енглеског језика економије, права или медицине. Њихове многобројне језичке специфичности се, пре свега, огледају у посебном, стручном вокабулару као најупечатљивијем елементу језика струке, суштински различитом од вокабулара општег језика, услед чега се сматра да је језик струке у највећој мери одређен стручном терминологијом. Међутим, иако препознавање, разумевање и усвајање стручне терминологије представља важан сегмент у процесу учења језика струке (Radenković Šošić, Božović 2012: 469), језик струке се не може свести искључиво на терминологију. Како Бугарски (1988: 21) појашњава, терминологија јесте најважнија одлика стручног језика због броја стручних термина и њихове

структурираности у оквиру термилошких система и подсистема, али пошто се у језику струке средства општег језика употребљавају на специфичан начин, њихова селекција, дистрибуција и фреквенција укључује све језичке планове: „фонолошко-графолошки, синтаксички, текстуални, а значајно место припада и стилистичким, реторичким, прагматичким и социолингвистичким средствима“.

Наставни план и програм језика струке креира се према специфичним потребама студената, а настава се организује и спроводи на основу претходно извршене *анализе потреба* (енгл. *needs analysis*). У том погледу, треба водити рачуна о циљној ситуацији као реалној ситуацији у којој ће се језик употребљавати (Шафрањ 2002: 469), док избор уџбеника и других наставних средстава зависи од природе, трајања и циља наставе језика струке, као и степена знања са којим располажу студенти са чијим потребама едукативни садржаји морају бити усклађени.

Страни језик струке намењен је одраслима на терцијарном нивоу образовања, запосленима или средњошколцима и то, по правилу, полазницима средњег и напредног нивоа знања језичког система, што значи да се познавање општег енглеског језика подразумева (Dudley-Evans, St John 1998: 5). Осим у оквиру наставе организоване у институционалним образовним оквирима и курсева за запослене у предузећима, фирмама или установама, језик струке се изучава и у оквиру курсева чији је циљ добијање међународно признатих сертификата (нпр. *Cambridge International Legal English Certificate*).

Задатак наставника језика струке је да научи студенте оним вештинама који ће им омогућити да стигну до циља (Ignjačević 2012: 61), односно које ће им бити неопходне да би студирали или радили у циљном окружењу (Basturkmen 2006: 26). Стога значајан сегмент курикулума представља избор и дефинисање функционално одговарајућих језичких вештина којима ће у настави бити посвећена посебна пажња, а то су у нашим условима и околностима, пре свега, рецептивне вештине (Ђоровић 2011: 821).

Да би настава језика струке била квалитетна неопходне су одговарајуће компетенције наставника, као и сарадња између наставника стручних предмета и наставника језика струке у оквиру интегрисаног приступа учењу.

Учење и настава *енглеског језика струке* (енгл. *English for Specific Purposes – ESP*) на универзитетском нивоу у нашој земљи све више добијају на значају, пратећи савремене наставне трендове и експанзију енглеског као

светског језика. У том погледу, европске интеграције, реформисање високог образовања, привредна кретања, мобилност људи, информација, као и значај комуникације за укључивања појединца и друштвене заједнице у токове савременог професионалног живота (Ignjačević, Brdarski 2006: 153) промовишу наставу енглеског језика струке као императив будућности. А да би наставник енглеског језика струке прихватио различите улоге које му настава енглеског језика струке намеће, дизајнирао курс и одабрао наставни материјал, треба да разуме шта енглески језик струке заправо представља (Anthony 2005).

2.2. Енглески језик струке

Дадли-Еванс и Сент Џон (Dudley-Evans, St John 1998: 1) наводе да су циљеви енглеског језика струке анализа потреба, анализа текста и оспособљавање ученика за успешну комуникацију коју прописује ситуација у којој они раде или студирају. Енглески језик струке, дакле, има за циљ да омогући комуникацију унутар одређене струке, и првенствено се бави језиком у употреби, због чега се тежиште у настави помера са изучавања граматичких правила и језичких структура на специјализоване области знања или потребе језичких корисника. Према томе, настава енглеског језика струке као посебног језичког варијетета одвија се у складу са специфичним потребама студентата, којима наставни садржаји и методи треба да буду прилагођени, док се као циљеви наставе издвајају откривање специфичне употребе језика у одређеној делатности, развој језичке и комуникативне компетенције, употреба стручне терминологије и формалних језичких средстава у писаној и усменој комуникацији, као и развој критичке свести студената о језичкој употреби у специфичном подручју рада или студирања. Посебно место у настави припада анализи уџбеничких и аутентичних стручних текстова, када студенти примењују стратегије у складу са сврхом читања.

Иако у лингвистичким круговима постоје неусаглашена мишљења у вези са називом, дефиницијом и статусом језика струке (Ignjačević 2012: 27), утицајна је дефиниција којом су Дадли-Еванс и Сент Џон (Dudley-Evans, St John 1998: 4-5) предочили апсолутне и варијабилне карактеристике енглеског језика струке. Апсолутне карактеристике показују да је језик струке намењен специфичним потребама оних који уче и задовољењу тих потреба, да користи

методологију и активности које се налазе у основи дисциплине којој служи, као и језичка средства адекватна за те активности у смислу лексике, граматике, регистра, вештина, дискурса и жанра. Варијабилне карактеристике подразумевају да се језик струке односи на специфичне дисциплине за које се осмишљава и да може користити методологију која се разликује од општег енглеског језика у одређеним наставним ситуацијама.

Из чињенице да још увек не постоји јединствена теоријска основа енглеског језика струке произилази његово двојако поимање:

(а) као варијетета енглеског језика који се користи у оквиру одређене дисциплине, односно посебног језика, и

(б) као посебног приступа учењу, односно засебне активност у оквиру наставе енглеског језика.

Док Хачинсон и Вотерс (Hutchinson, Waters 1987: 19) посматрају енглески језик струке као *приступ* учењу језика (енгл. *approach*) који не подразумева ни посебну врсту језика ни методологије, па, самим тим, ни одређену врсту наставног материјала, Дадли-Еванс и Сент Џон (Dudley-Evans, St John 1998: 2) сматрају да и језик и методологија представљају дефинишуће карактеристике енглеског језика струке. Полазећи од тога да он има методологију различиту од методологије општег енглеског језика, сматрају да анализа потреба директно одређује само језичке активности студената, које су, међутим, индиректно зависне од регистра, жанра или језика који студенти користе за њихову реализацију.

2.2.1. Настанак енглеског језика струке

Настанку енглеског језика струке погодовао је низ друштвених околности, а посебо развој науке и технике, ширење тржишта и напредак у економској сфери у другој половини прошлог века. Упоредо с тим, у лингвистици почиње да се изучава језик као средство комуникације у различитим ситуационим и језичким контекстима. У складу са постигнућима у лингвистици и постулатима образовне психологије, енглески језик је покушао да одговори практичним потребама, што је и резултирало стварањем посебних језика.

Сам почетак изучавања енглеског језика струке шездесетих година прошлог века делимично је условљен настојањима да се унапреди комуникација

између развијених земаља и земаља у развоју жељних техничких иновација и информација (Master 2000: 17). У тренутку када енглески постаје *lingua franca*, односно језик којим се комуницира унутар међународне заједнице, постаје очигледно да се разликују не само ситуације у којима се језик користи, већ и специфичне групе које га употребљавају, и долази до развоја свести академске заједнице о специфичним потребама одређених струка. Статус енглеског језика као глобалног језика, средства планетарне комуникације и преноса информација, условила је и систематско изучавање језика појединих професионалних кругова, како би студенти, научници или стручњаци из различитих области могли успешно комуницирати и усавршавати своје знање пратећи предавања и стручну литературу која иде у корак са савременим токовима и најновијим достигнућима.

Упоредо са појачаним интересовањем за посебне језике друштвених и природних наука, односно потражњом за изучавањем и подучавањем енглеског језика струке, долази и до заокрета у наставном процесу. Фокус се премешта са наставника, који престаје да буде централна личност у настави, на ученика и његов став према учењу (Hutchinson, Waters 1987: 7-8). Пошто ученици имају различите потребе и интересовања, која утичу на њихову мотивацију и ефикасност у учењу, увиђа се неопходност индивидуализације учења како би они учили брже и боље. Овакво преусмерење наставе ка језичким активностима ученика и начинима на које они уче, уз уважавање њихових индивидуалних разлика, изнедрило је стратегије учења језика, које своју примену налазе и у настави енглеског језика струке.

2.2.2. Изучавање енглеског језика струке

Према Хачинсону и Вотерсу (Hutchinson, Waters 1987: 9-14) учење и настава енглеског језика струке, почев од шездесетих година прошлог века, обухватају пет фаза, од којих четврта и пета још увек трају.

Језичка анализа на нивоу реченице, односно анализа вокабулара и граматике у оквиру анализе регистра карактеристичне су за прву фазу. Језичка анализа изнад нивоа реченице у оквиру анализе дискурса примењивана је у другој, а анализа циљне ситуације у трећој фази, док је четврта фаза усмерена на стратегије и вештине. Пета фаза обухвата наставни приступ усмерен на учење

(енгл. *learning-centered approach*), а поменути теоретичари промовишу овај приступ услед очигледних недостатака претходних етапа заснованих искључиво на језичкој употреби.

Хачинсон и Вотерс (Hutchinson, Waters 1987: 13-14) објашњавају да приступ усмерен на стратегије и вештине представља покушај да се језик сагледа из перспективе процеса размишљања, који лежи у основи језичке употребе. Испитиване су вештине читања као универзалне вештине које нису условљене одређеним језиком. Према когнитивним теоријама учења, у основи језичке употребе у свим језицима леже општи когнитивни процеси, попут размишљања или тумачења, који омогућају извођење значења из било које врсте дискурса. Због тога се не користе само површинске форме, већ и погађање значења речи из контекста. Сходно томе, они истичу да се од ученика захтева да посматарају и вербализују интерпретативне процесе које користе у циљу њиховог проучавања.

2.2.3. Подела енглеског језика струке

Хачинсон и Вотерс (Hutchinson, Waters 1987: 16) представљају енглески језик струке као део *енглеског као страног језика* (енгл. *English as a Foreign Language – EFL*), који заједно са *енглеским као матерњим језиком* (енгл. *English as a Mother Tongue – EMT*) и *енглеским као другим језиком* (енгл. *English as a Second Language – ESL*) чини наставу *енглеског језика* (енгл. *English Language Teaching – ELT*), а енглески језик струке деле на:

а) *језик за стручне (пословне или професионалне) потребе* (*English for Occupational Purposes – EOP, English for Vocational Purposes – EVP, Vocational English as a Second Language – VESL*) и

б) *језик за академске потребе* (енгл. *English for Academic Purposes – EAP*).

Они, међутим, напомињу да ова разлика није једнострана, јер људи могу радити и студирати истовремено. У складу с тим, Хардинг (Harding 2007: 17) у оквиру анализе потреба говори о (1) *непосредним потребама* (које имају студенти који раде и студирају) и (2) *одложеним потребама* (када студенти користе знање након завршетка студија).

Хачинсон и Вотерс (Hutchinson, Waters 1987: 16) енглески језик струке даље деле на:

а) *енглески језик науке и технике* (енгл. *English for Science and Technology – EST*),

б) *енглески језик пословања и економије* (енгл. *English for Business and Economics – EBE*),

в) *енглески језик друштвених наука* (енгл. *English for Social Sciences – ESS*).

У ову последњу категорију спада енглески језик правне струке (енгл. *English for Legal Purposes – ELP*).

Алтернативну поделу енглеског језика струке предочила је Бастуркмен (Basturkmen 2010: 3) (у Дабић (Dabić 2015: 25-26)), која дели енглески језик струке у три категорије:

а) *енглески језик за академске потребе* (енгл. *English for Academic Purposes*), који се изучава у академском контексту, и дели се на енглески језик за опште академске потребе и енглески језик за специфичне академске потребе, при чему *енглески за студије права* убраја у енглески језик за посебне академске потребе,

б) *енглески језик за професионалне потребе* (енгл. *English for Professional Purposes*), који се изучава и на факултетима и у предузећима након запослења, а дели се на енглески језик за опште професионалне потребе и енглески језик за специфичне професионалне потребе),

в) *енглески језик за стручне потребе* (енгл. *English for Vocational Purposes*), који се такође дели на енглески језик за опште стручне потребе и енглески језик за специфичне стручне потребе. Он представља курсеве намењене полазницима са средњом стручном спремом, или део кратког курса или обуке за одређено радно место.

Дабић (Dabić 2015: 26) појашњава поделу наведених категорија на поткатоорије општих и посебних језика струке на следећи начин: „Разлика коју диктирају термини *општи* (енгл. *general*) и *посебни* (енгл. *specific*) се огледа у томе што курсеве који у себи садрже термин општи могу слушати заједно полазници из сродних дисциплина док су курсеви са конотацијом посебни намењени само за полазнике из одређене дисциплине или струке.“

2.2.4. Анализа потреба

Одговарајући наставни план и програм језика струке осмишљава се према *анализи потреба* која треба да претходи одабиру тема, осмишљавању наставних активности (попут студентских презентација, држања говора, итд.), као и одабира материјала, текстова и конкретних задатака у складу са дидактичким критеријумима.

У циљу прикупљања свеобухватних информација неопходних за креирање одговарајућег курикулима, Хачинсон и Вотерс (Hutchinson, Waters 1987) потребе у циљној ситуацији класификују из перспективе ученика помоћу:

а) *неопходности* (енгл. *necessities*), које обухватају оно што ученик треба да зна, односно његове објективне потребе,

б) *недостатака* (енгл. *lacks*), које представљају мањкавости или празнине настале на основу онога што ученик зна и онога што треба да зна, односно дефиците између тренутне и циљне ситуације, и

в) *жеља* (енгл. *wants*), које обухватају оно што ученик мисли да треба да научи у циљној ситуацији и представљају његове субјективне потребе.

Хачинсон и Вотерс (Hutchinson, Waters 1987: 58) потребе деле на *циљне потребе* (енгл. *target needs*), које представљају оно што ученик треба да ради у циљној ситуацији, и *потребе у учењу* (енгл. *learning needs*).

Пошто се потребе могу косити са оним што нуди наставни план или уџбеник, Дадли-Еванс и Сент Џон (Dudley-Evans, St John 1998: 125) (према Беко (Беко 2013: 30)) креирају свеобухватни концепт анализе потреба, који се састоји из анализе следећих елемената:

а) анализе циљне ситуације,

б) анализе тренутне ситуације,

в) анализе жеља, метода и субјективних потреба,

г) анализе недостатака,

д) анализе потреба у учењу,

ђ) лингвистичке анализе, анализе дискурса, анализе жанра (укључујући информације о томе који се језик учи, као и како се језик и вештине користе у циљној ситуацији),

е) анализе средстава (укључујући анализу средине и услова, односно информације о томе где и како ће се водити курс).

При изради анализе на основу објективних потреба, које се односе на знање језика и вештине неопходне у циљној ситуацији, врши се избор материјала, који покрива одговарајући вокабулар, и стратегија, уз утврђивање свих релевантних фактора средине у којој ће се курс одвијати, укључујући простор, време, величину групе, опремљеност учионице, доступност литературе и сл. (Ignjašević 2012: 58-59). Према томе, у оквиру планирања и организације наставе анализом потреба треба да буду обухваћени задаци и активности које ће се обављати на часу. Такође, анализа потреба треба да обухвати и информације о полазницима курса, а осим знања и вештина које већ поседују, које представљају тренутну ситуацију, то могу бити личне или демографске информације (попут пола, узраста, дужине учења енглеског језика, података о средњој школи коју су завршили, похађању посебних курсева или приватних часова, оствареној интеракцији са изворним говорницима, и сл.), информације о мотивацији ученика, личним ставовима према учењу језика, претходним искуствима, очекивањима или потребама усвајања делотворних стратегија учења.

2.2.5. Енглески језик правне струке

Енглески језик правне струке добија на значају ширењем доминантне улоге земаља енглеског говорног подручја у свим сферама живота. У том смислу, као језик глобалне комуникације међу народима он поприма статус и међународног правничког језика. Овај процес одвија се упоредо са развојем међународног права и ширењем Европске уније, чији правни акти имају обавезујући карактер за све државе чланице, док њихово превођење представља обавезу и за земље кандидате за чланство у Европској унији (Stanojević Gosić 2015a: 483). Независно од преводилачке праксе, настава енглеског језика правне струке на терцијарном нивоу има истакнути значај и посебно место у сфери образовања будућих правника.

За енглески језик правне струке, који представља спрегу специфичног стручног вокабулара и посебних синтаксичких елемената, везују се различити називи како на енглеском (*English for Legal Purposes, legal English*), тако и на српском језику (*енглески језик права, правни енглески језик, правнички енглески језик*). Он се може посматрати не само као посебан језички варијетет, већ и као

правни регистар (енгл. *legal register*), *правни дискурс* (енгл. *legal discourse*) (в. Trosborg 1992), или правнички жаргон (енгл. *legal jargon, legalese*), при чему енглески израз *legalese* у првом реду означава језик или жаргон који је неразумљив лаицима, односно људима ван правничке професије. Уз то, Тросборг (Trosborg 1992) посматра правнички језик (енгл. *legal language*) као посебан домен енглеског језика струке који се састоји од више поддомена, пошто и сам језик права садржи различите врсте посебних језика.

2.2.6. Настава и учење енглеског језика струке

Чињеница да на универзитетском нивоу постоји неуједначеност нивоа језичке компетенције студента са којом наставник језика струке треба да се избори и усклади наставни програм, указује да је језик струке неодвојив од општег језика (Велимирац 2011: 622). За разлику од општег језика, језик струке карактерише посебан приступ који подразумева да се избор садржаја и метода у настави заснива на разлозима због којих се језик учи (Hutchinson, Waters 1987: 19).

Настава језика струке треба да обухвати све најважније елементе језика струке. У том смислу, подучавање језика струке треба да обезбеди квалитетан рад са студентима, који би им омогућио упознавање са садржајима и средствима за стицање неопходног знања, као и оспособљавање за даље учење и усавршавање у оквиру целоживотног учења. За упознавања са вокабуларом и граматичким конструкцијама које се типично јављају у језику струке, као и за развијање вештине читања стручних текстова, значајан је избор самих текстова, било да су то оригинални или адаптирани текстови, јер они морају бити усклађени са циљевима наставе, потребама студената и њиховом језичком компетенцијом. С тим у вези, Велимирац (2011: 619-620) подвлачи да многобројни изазови у настави енглеског језика струке укључују: компетентност и усавршавање наставника, проучавање терминологије (које подразумева оспособљавање студената да се служе специјализованим речницима и приручницима и користе садржаје са интернета), израду наставног програма и уџбеника, избор наставног материјала, усклађивање циљева и исхода наставе са реалним могућностима (које обухватају фонд часова и трајање семестра), разноликост у предзнању студената (која имплицира увид

наставника у то каквим стручним знањем они владају и да ли познају појмове струке на матерњем језику), бројност студената, њихову мотивација, итд.

Пошто се настава језика струке разликује од наставе општег језика по садржајима и методологији, захтевима и карактеристикама полазника и саме дисциплине, ослањање на готове уџбенике и материјале је ограничено (Ignjašević 2012: 63), па се најчешће примењује интегрисани приступ усмерен на учење. Међутим, поменути приступ ни у ком случају не искључује имплементацију приступа усмереног на ученика, јер ефикасну наставу треба прилагодити онима који уче. А будући да се често потенцира чињеница да се студенти енглеског језика струке не могу упоредити са изворним говорницима када је у питању брзо и ефикасно савладавање језичких вештина, претпоставља се да би њихово подучавање стратегијама учења језика било од вишеструке користи. Верује се, наиме, да усмереност на стратегије учења као саставни део наставе страног језика, односно педагошка примена временске и просторне димензије стратешког учења, доприноси ефикасности учења. На тај начин се филозофија усмерености на ученика (енгл. *learner-centered philosophy*) уграђује у различите педагошке контексте и ситуације (Wong, Nunan 2011: 144- 145), поспешујући не само процес учења, већ и развој свести ученика о садржајима, циљевима и процесу учења (Coady 1997: 286).

2.2.7. Примењена лингвистика

Истраживања у енглеском језику струке посматрају као интегрални део *примењене лингвистике* (енгл. *applied linguistics*), којој језик струке припада (Dudley-Evans, St John 1998: 1).

Игњачевић (Ignjašević 2012: 28) истиче да је развој примењене лингвистике почео у исто време када почињу најзначајније етапе у развоју језика струке средином прошлог века и да она обухвата „наставу језика, усвајање и нестајање језика, билингвизам, анализу дискурса, писменост, реторику и стилистику, језик за специфичне намене, психолонгвистику, педагогију учења другог и страног језика, оцењивање знања и језичких вештина, језичку политику и планирање.“ С друге стране, Њунан (Nunan 1999: 301) саопштава да примењена лингвистика почива на примени лингвистичких теорија и метода, као и на практичним питањима људске комуникације,

укључујући наставу језика, усвајање другог језика, лексикографију, превођење, итд.

2.3. Усвајање другог језика

Примењена лингвистика се, између осталог, бави и појмом *усвајања другог језика* (енгл. *Second Language Acquisition – SLA*). Као поље научног истраживања и основа савремене наставе језика (Раџић Такач 2008: 1) теоријски конструкт усвајања другог језика се у најопштијем смислу дефинише као процес учења другог језика који се одвија или у формалном контексту, у учионици, или у неформалним или природним контекстима (McCarthy et al. 2010: 159). Такође, испитивање стратегија учења језика има централну улогу управо у теорији усвајања другог језика (Ellis 1985: 13).

Иако поједини аутори инсистирају на разлици између *усвајања страног језика* (енгл. *foreign language*), као на пример, када се француски језик учи у САД) и *усвајања другог језика* (енгл. *second language*), као на пример, кад енглески језик уче говорници других језика у САД као заједници у којој тим језиком говори већина становништва, други сматрају ову поделу проблематичном (Ellis 1994: 703), односно превише поједностављеном (Nunan 1999: 307).

У раду нећемо инсистирати на овој дистинкцији, већ ће се термин други језик користити да означи језик који не представља матерњи. На истоветен начин, Павичић Такач (Раџић Такач 2008: 3) термин други језик користи као термин који имплицира да је један језик (први или матерњи) већ усвојен. Други језик се, наводи она, односи и на језик који се учи у заједници где он представља језик комуникације, и на језик који се учи у заједници у којој он није језик комуникације.

Почев од седамдесетих година прошлог века, истраживања у примењеној лингвистици развила су читав низ теоријских поставки сходно факторима који утичу на усвајање другог језика, попут језичких, когнитивних или социјалних. Утемељивени су теоријски конструкти анализе грешака, међујезика, језичког трансфера, као и теорија о учењу и усвајању коју је формулисао Крашен (Krashen 1982).

2.3.1. Анализа грешака

Кордер (Corder 1967) је у свом есеју о језичким грешкама ученика под називом „*The Significance of Learners' Errors*“ представио основе *анализе грешака* (енгл. *error analysis*) тако што је процес усвајања другог језика покушао објаснити помоћу типичних грешака које ученици праве у току његовог учења. Анализа грешака се тако издвојила као посебан огранак примењене лингвистике и значајна ставка у објашњењу усвајања другог језика. Полазећи од тврдње да грешке ученика другог језика нису ни случајне нити насумичне, већ систематске, налик типичним грешкама које праве изворни говорници приликом усвајања матерњег језика, анализа грешака прави разлику између *грешака* (енгл. *errors*), које ученик не може сам исправити јер су узроковане незнањем, и *омашки* (енгл. *mistakes*), које ученик сам може кориговати, јер представљају погрешну перформансу, односно девијацију која се јавља у процесу обраде језика. Грешке, дакле, настају као последица незнања, док узрок омашки најчешће лежи у брзини или непажњи.

Грешке представљају индикаторе степена напредовања студената, нивоа њихове језичке компетенције и утицаја матерњег језика на остварено језичко деловање, али и стратегија које користе у процесу решавања специфичних језичких задатака и проблема (Станојевић Гоцић 2015б: 172), јер се сматра да се стратегије које се не могу директно посматрати могу открити и путем анализе грешака (Ellis 1985: 14).

Увидевши да метод *контрастивне анализе* (енгл. *contrastive analysis*), који је настао под утицајем бихевијоризма, не може да предвиди многе грешке ученика другог језика, и да се не могу све грешке објаснити помоћу разлика између првог и другог језика, анализа грешака се у оквиру теорије усвајања другог језика фокусира на изучавање врста и узрока језичких грешака, тачније на њихово прикупљање, идентификовање, описивање, објашњење и кориговање (Ellis 1994: 48). Пошто се заснива искључиво на анализи учениковог аутупта, она, међутим, не може објаснити све грешке које ученици праве и ограниченог је домета. Стога анализа грешака објашњава усвајање другог језика помоћу анализе писане продукције ученика, тј. њихових есеја или превода, али не објашњава многе језичке сегменате, посебно оне који се тичу вештине слушања или читања.

Интерференција (енгл. *interference*) матерњег језика, која се јавља када усвојени обрасци првог језика ометају учење циљног језика, може довести до негативног *језичког трансфера* (енгл. *language transfer*). Он производи грешке међујезичког карактера које се називају *интерлингвалним грешкама* (енгл. *interlingual errors*), које треба диференцирати од *интралингвалних грешкама* (енгл. *intralingual errors*), насталих услед погрешно или делимично усвојених правила циљног језика или на основу погрешних схватања о структури другог језика и његовим језичким обрасцима (Gass, Selinker 2008).

Ова подела се ипак не може посматрати сувише ригидно. У том смислу, Њунан (Nunan 1999: 306) напомиње да поред *развојних грешака* (енгл. *developmental errors*), које настају када ученици почињу да праве генерализације о језику, грешке могу да узрокују и независни фактори, како спољашњи, тако и унутрашњи, попут умора или недостатка концентрације.

Као један од теоријских конструката значајних за истраживање усвајања другог језика, анализа грешака је показала низ недостатака које је покушао да коригује Селинкер (Selinker 1972) увођењем појма *међујезика* (енгл. *interlanguage*).

2.3.2. Међујезик и језички трансфер

Међујезик представља језички систем који формирају ученици другог језика. Он представља систем који се налази између матерњег и другог језика, али не представља ни матерњи ни други језик, иако је под утицајем и једног и другог, већ њихову специфичну комбинацију која се јавља у одређеном стадијуму усвајања другог језика. Међујезик се може дефинисати и као систем знања или унутрашња граматика ученика, као скуп свих хипотеза у неком датом тренутку, које су подложне променама или реорганизацији током времена (Матић 2010: 598).

Овим теоријским конструктом Селинкер (Selinker 1972) је покушао да објасни процес усвајања другог језика супротно од граматичко-преводног метода и аудиолингвалног метода, посматрајући ученика не као пасивног примаоца у процесу усвајања другог језика, већ као некога ко креира правила, али и прави грешке које представљају резултат позитивног напора да се нешто научи (Рајић Такач 2008: 1). Он такође говори о језичком трансферу као

важном аспекту у процесу усвајања циљног језика, али и *међујезичком трансферу* (енгл. *interlanguage transfer*), који се односи на два или више циљних језика и представља њихов међусобни утицај (Gass, Selinker 2008: 152). У том погледу, језички трансфер представља исто што и *међујезички утицај* (енгл. *cross-linguistic influence*) (Даниловић 2013: 66), јер настаје као производ сличности и разлика које постоје између циљног и матерњег језика, чијим се изучавањем бави контрастивна анализа, која систематским упоређивањем и контрастирањем два језичка система трага се за сличностима и разликама у њиховим структурама.

Језички трансфер може бити позитиван или негативан, при чему *позитиван језички трансфер* олакшава усвајање циљног језика на основу постојања сличности између матерњег и циљног језика, док њихове разлике доводе до *негативног језичког трансфера*. Негативни трансфер се, према томе, изједначава са интерференцијом као утицајем којим први језик омета процес усвајања другог језика.

2.3.3. Теорије усвајања другог језика

Лингвистички приступ усвајању језика представља својеврсни наставак описа и објашњења међујезика као варијабилног језичког система, јер перципира усвајање језика као искуство карактеристично за људе у току којег долази до интеракције између *универзалне граматике* (енгл. *Universal Grammar*) са којом се појединац рађа и података из спољног света (VanPatten, Benati 2010: 2-4). Насупрот њему, *когнитивни (когнитивистички) приступ*, настао под утицајем когнитивне психологије, посматра усвајање другог језика попут било које друге врсте когнитивног учења, јер је језичко знање налик другим врстама знања. Когнитивна теорија је стога допринела популаризацији стратегија учења као фактора битних за усвајања другог језика, јер сматра да стратегије учења утичу на језички развој у спрези са другим врстама знања. Наупрот томе, лингвистичка теорија посматра језичко знање као јединствено, а самим тим и одвојено од других система знања, на основу виђења да су за усвајање примарни језички механизми.

Когнитивни психолози одбацују бихевијористичку идеју о одговору на надражај из спољне средине као опису развоја другог језика. Бихевијоризам

анализира уочљиве облике понашања и процес усвајања другог језика објашњава помоћу формирања навика, док га когнитивни психолози приказују помоћу когнитивних механизма, који представљају менталне структуре, односно унутрашње процесе, у светлу становишта о *обради информација* (енгл. *Information Processing Approach*) (Anderson 1985). Ова теорија, наиме, постулира да појединац врши обраду информација на готово истоветан начин као и рачунар, при чему се одвија трансформација прикупљених информација из инпута у аутпут, и обратно, њихово складиштење у меморији и низ сличних процеса попут препознавања, вађења из меморије, кодирања и декодирања. Мисли које су укључене у когнитивну активност обраде информација називају се менталним процесима, док стратегије учења представљају посебне начине обраде информација који побољшавају разумевање, учење или ретенцију информација (O'Malley, Chamot 1990: 1). У том погледу когнитивни приступ готово је идентичан *психолингвистичком приступу* који одбацује појам међујезика и усвајање објашњава помоћу менталних организација који леже у основи обраде језичких информација. Когнитивни приступ полази од идеје да се учење језика одвија усвајањем његових правила помоћу тесирања хипотеза и извођења закључака (Celce-Murcia 2014: 7).

Социолингвистички приступ, који се појавио деведесетих година, језик смешта унутар друштвеног контекста и посматра га кроз дијалог, односно интеракцију језичких корисника у којој они истичу свој друштвени идентитет (Tarone 2007).

Усвајање другог језика не може се, међутим, перипирати помоћу једне теорије, јер се лингвистички, когнитивистички и социолингвистички модел узјамно не искључују. У том смислу, може се рећи да је језик смештен у мозгу и као ментална репрезентација, као што тврде когнитивни психолози, и као манифестација понашања као што се истиче у бихевијористичком моделу учења, због чега се не може објаснити помоћу јединственог теоријског модела (VanPatten, Venati 2010: 2-4).

У даљим истраживањима везаним за усвајање другог језика Рубин (Rubin 1975) започиње испитивање утицаја стратегија учења на успех ученика, док је Крашен (Krashen 1981) истицао да је за усвајање неопходна природна аутентична комуникација, што је иницирало настанак комуникативног приступа у настави другог језика (Раџић Такач 2008: 1).

Иако се усвајање другог језика може представити помоћу контраста између учења и усвајања (Krashen 1982), поменути контраст се код великог броја истраживача изгубио. Наиме, претрпевши ревизије у потрази за другим моделима, Крашенова идеја о учењу и усвајању, мада се у основи сматра истинитом, оставила је добар део процеса усвајања другог језика необјашњеним (VanPatten, Venati 2010: 2-4), услед чега се данас доминантни модели углавном ослањају на когнитивни приступ, постављен осамдесетих година прошлог века, који истиче менталне аспекте овог сложеног процеса.

2.4. Однос учења и усвајања у светлу Крашенове теорије

Уочивши да ученици другог језика поседују и научени и усвојени систем знања, Крашен (Krashen 1981, 1982) перципира *учење* (енгл. *learning*) и *усвајање* (енгл. *acquisition*) као два међусобно супротна начина развијања језичке компетенције. Најзначајније хипотезе које је постулирао да би одбарнио свој став су:

1. *Хипотеза о учењу и усвајању* (енгл. *Acquisition-Learning Hypothesis*)

Руководећи се ставом да су учење и усвајање два начелно независна начина развијања језичких способности, Крашен (Krashen 2003: 1) потенцира да се језик усваја помоћу природне комуникације и језичке интеракције, а не помоћу формалног учења. *Усвајање* се односи на процесе који се одвијају у „природним“ ситуацијама учења, а *учење* на процесе који се дешавају у оквиру организованог течаја који води наставник (Кристал 1987: 368).

2. *Хипотеза „монитора“* (енгл. *Monitor Hypothesis*)

Ова хипотеза постулира да се *учење* користи да надгледа језичку продукцију, као и да се активира у циљу превенције или корекције грешака, односно и да ступа на сцену онда када језички корисник погреша.

3. *Хипотеза о инпуту* (енгл. *Input Hypothesis*)

У овој хипотези се претпоставља да се језик усваја онда када су ученици у довољној мери изложени одређеној количини језичког инпута који разумеју (Krashen 1985). Полази се, дакле, од уверења да језик треба усвајати, а не учити.

Крашенива теорија је била на врхунцу популарности раних осамдесетих и допринела је развоју комуникативног метода, као данас најраспрострањенијег метода у учењу страних језика, у коме је изложеност ученика комуникацији неизоставни постулат за усвајање другог језика. У том погледу, Лауфер и Гирсај (Laufer, Girsai 2008: 694) објашњавају да заговорници комуникативног приступа у настави страног језика верују да су *разумљиви инпут* (енгл. *comprehensible input*) и задаци усмерени на значење (нпр. читање са разумевањем) неопходан и довољан услов за усвајање језика, иако се касније увидело да то није увек случај. У складу са овом идејом, страни језик се усваја помоћу разумљивог језичког материјала, при чему инпут треба да садржи облике и структуре незнатно изнад нивоа језичке компетенције студената (тзв. „*i + 1*“ *принцип*) (Даниловић 2013: 41-42).

Поред тога, Крашенива теорија представља основ за поделу учења на експлицитно и имплицитно, а самим тим, и поделу језичког знања на експлицитно и имплицитно знање. Наиме, за Крашенива *учење* представља свесни и формални процес, који има ограничену вредност и не доводи ни до усвајања, ни до течне конверзације. Учење доводи до свесног познавања правила језика проистеклих из формалне наставе, и то првенствено традиционалне наставе граматике. Научена граматичка правила ученици могу да објасне, јер знају шта уче. А пошто Крашен (Krashen 2003: 1) учење поистовећује са граматиком, правилима, формалним знањем језика или експлицитним учењем, истиче да се учењем стиче експлицитно знање, односно свесно и чињенично знање о језику.

Сматра се да је процес *усвајања* потпомогнут *механизмом за усвајање језика* (енгл. *Language Acquisition Device – LAD*) (Chomsky 1965) у виду урођене дечје способност за учење матерњег језика (Ašić 2011: 193). Пошто Чомски (Chomsky 1965) тврди да људска бића имају универзалну способност и предиспозицију да науче језик током критичног периода (енгл. *Critical Period Hypothesis*), и то обично до десете године живота, овај хипотетички механизам подразумева постојање урођене структуре која омогућују сваком појединцу да језик који чује обради, као и да произведе прикладане и граматички исправне реченице.

Путем усвајања ученици несвесно стичу знање о језику из различитих извора и комуникативних ситуација, на спонтан и случајан начин. Усвајање,

стога, проистиче из природне употребе језика када су ученици усредсређени на разумевање поруке, а не на језичку форму. Предуслов је да ученик разуме језички инпут којем је изложен у довољној мери, и да је он за степен виши од његовог нивоа компетенције. Крашен (Krashen 1982), дакле, описује усвајање као процес који се подсвесно одвија у спонтаним језичким контекстима, који доводи до течне конверзације и готово је идентичан начину на који деца развијају своју способност спонтане комуникације на матерњем језику (Krashen 1982: 10). С друге стране, ученици су свесни само чињенице да језик користе, док је њихово језичко знање, које је настало као резултат усвајања, подсвесне природе. Тачније, иако нису свесни језичких правила која су усвојили, они знају како да их правилно користе у комуникацији. Према томе, усвајање резултира имплицитним језичким знањем, које је несвесно и интуитивно. Ово знање произилази из природног, имплицитног учења које укључује способност ученика да други језик користе спонтано, на начин сличан изворним говорницима (Loewen, Reinders 2011: 6), по чему се разликује од експлицитног знања, које почива на принципима формалног учења и свесног познавања правила.

На тај начин је постулирано постојање два одвојена и независна система развоја језика, као и чињеница да се језик усвојен путем ових система користи у различите сврхе. Док се језички систем настао усвајањем користи продуктивно, научени језички систем служи за проверу и надгледање усвојеног система, водећи рачуна о тачности исказа (Gass, Selinker 2008: 242). Према томе, за Крашена (Krashen 1982) учење не доприноси усвајању, а експлицитно (метајезичко) знање, коме стратегије учења припадају, не доводи до имплицитног знања, јер свесно стечено знање не може утицати на подсвесни језички развој (Oxford 1990: 4).

Пошто овај модел посматра стратегије као аспекте учења, неизбежан закључак који он намеће је да свесна употреба стратегија учења не може допринети развоју језичке компетенције у довољној мери, јер је једина улога учења да надгледа или уређује учеников аутпут (O'Malley, Chamot 1990: 10).

2.4.1. Критике Крашенове теорије

Супротан Крашеновом моделу усвајања другог језика је модел који је дала Бјалисток (Bialystock 1978), у коме се полази од става да ученици стичу знање другог језика и помоћу експлицитног учења и помоћу имплицитног усвајања, јер између њих не постоји искључивост, већ интеракција. С тим у вези, Бјалисток (Bialystock 1978) према О'Мали и Шамо (O'Malley, Chamot 1990: 10) тврди да стратегије које се уводе експлицитно могу допринети имплицитном језичком знању, а самим тим и способности студената да разумеју и произведу спонтани језик. Истовремено, врста стратегије коју користи ученик зависи од врсте знања које се захтева за дати задатак. Пошто постулира постојање експлицитног, имплицитног и општег знања, Бјалисток износи тврдњу да се стратегија закључивања може користити са имплицитним знањем и општим знањем, а да стратегије надгледања и формалног увежбавања доприносе и експлицитном и имплицитном језичком знању. Према оваквом виђењу, експлицитно знање олакшава усвајање имплицитног, тако што омогућује корисницима да примећују карактеристике инпута и упоређују их са сопственим међујезичким реперзентацијама (Ellis 1994: 363).

Пошто критике упућене Крашеновом приступу, којим се учење перципира као свесно, а усвајање као несвесно, односно подсвесно, у првом реду доводе у питање појам свести, Оксфорд (Oxford 1990: 4) напомиње да је поменути однос постављен превише ригидно. По њој, немогуће је са сигурношћу утврдити да ли је неки процес свестан или се одвија подсвесно, јер постоје различити нивои и степени свести. Уз то, не може се ни тврдити да ли *примећивање* (енгл. *noticing*) као један од нивоа свести представља прву фазу учења или усвајања, пошто поседује карактеристике свесне активности. Елис (Ellis 1994: 362-363) такође мисли да је ова дихотомија сувише упрошћена, јер је јасно да усвајање обухвата примећивање, укључујући и примећивања празнина у знању, било сопствених или оних присутних код саговорника, па самим тим обухвата и изванредан степен свести, али и да се процес учења може одвијати када ученици тога нису свесни. Разлика између експлицитног и имплицитног знања такође је спорна, јер се заснива на идеји о свести, иако је концепт свести сувише неодређен да би се узео као валидни критеријум. Поред тога, различити елементи језичке употребе захтевају различита језичка знања, па су тако неки елементи најпре свесни, а

онда попримају обележја несвесних и аутоматских активности након дуготрајног коришћења. Оксфорд (Oxford 1990: 4) стога закључује да је могуће да се учење и усвајање међусобно не искључују, већ да су то делови интегрисаног и јединственог спектра искуства, те да се обе целине могу посматрати као фактори неопходни за развој комуникативне компетенције, нарочито на вишим нивоима познавања језика. А пошто се стратегије учења језика данас посматрају као чиниоци који могу допринети развоју комуникативне компетенције, заговорници стратешког приступа у настави их промовишу у оквиру посебних модела учења (Oxford 1990, Chamot 2004).

2.4.2. Употреба термина учење и усвајање

Данас се, осим у смислу који је постулирао Крашен, термин учење користи уместо фразе учење и усвајање као њена скраћеница, али и као термин синониман са термином усвајање.

Ипак, у складу са идејом о непостојању апсолутних синонима, два термина не могу бити међузамењива у свим контекстима, нити постоје два термина са идентичним, односно потпуно истоветним значењем. Стога се термини учење и усвајање генерално не могу сматрати апсолутним синонимима, већ само когнитивним, делимичним или приближним синонимима (в. Stanojević 2009).

Оксфорд (Oxford 1990: 4-5) истиче да у њеној књизи термин учење користи као скраћеница за дужу фразу учење и усвајање, што имплицира да термин стратегије учења језика користи као скраћеницу за дужу фразу стратегије учења и усвајања језика, ради лакшег и једноставнијег изражавања. Она наглашава да стратегије учења језика утичу на све сегменте учења и усвајања, али и да учење и усвајање не треба представити помоћу дихотомије, већ помоћу континуума. На једном крају тог континуума би се налазио систем учења, на другом систем усвајања, док би у средини били случајеви у којима се јављају оба система. Пошто стратегије учења језика могу бити распоређене дуж поменутог континуума, Оксфорд тврди да се аналитичке стратегије налазе на крају континуума на коме је учење, да стратегије увежбавања олакшавају усвајање језичких вештина, а да су погађање и стратегије памћења једнако корисне и за учење и за усвајање.

Међу ауторима који не инсистирају на разграничавању система учења од система усвајања издваја се Шмит (Schmitt 1997), који говорећи о стратегијама учења вокабулара користи термин учење напомињући да се термин усвајање користи као термин синониман, и самим тим међузаменљив са термином учење. С друге стране, иако сматра разлику између учења и усвајања корисном и неопходном, Павичић Такач (Pavičić Такач 2008: 3) користи термин усвајање, осим у случајевима када је дистинкција између учења и усвајања неоподна за разумевање одређених питања. Ипак, она учење и усвајање посматра као синонимне изразе, пошто се оба односе на стицање знања, док у погледу учења вокабулара подвлачи да је ова два процеса тешко раздвојити, јер то нису две различите врсте учења, већ различити степени усвајања језика. С тим у вези, Кристал (1987: 368) подвлачи да се термин усвајање језика понекад користи уместо термина учење језика, и то онда када се наглашава природна, несвесна асимилација страног језика, попут оне која се одвија у билингвалним контекстима или неким од природних приступа у настави језика, који се наслањају на Крашенову теорију и комуникативни приступ, полазећи од идеје да учење другог језика представља репродукцију начина на који људи усвајају свој матерњи језик.

Учење и усвајање се могу поистоветити са *језичким развојем* (енгл. *language development*), као што то чини Грифитс (Griffiths 2008: 5), која наводи да термин језички развој обухвата и учење и усвајање, осим у случајевима када је неопходно повући јасну дистинкцију између учења и усвајања.

До језичког развоја долази када су ученици изложени језичком инпуту. У том погледу, Њунан (Nunan 1999: 301) постулира усвајање помоћу менталних процеса путем којих појединци развијају способност да разумеју и користе језике. Сматра се такође да језички развој не означава финални производ, већ је то, пре свега, континуирани процес (Loewen, Reinders 2011: 6).

Пошто учење и усвајање нису у потпуности оделите целине, њихова дистинкција се у раду првенствено читава у светлу поделе наставе вокабулара на експлицитну и имплицитну. Стога ће у раду бити коришћена оба појма, с тим што је у појединим случајевима неопходно истаћи дистинкцију између њих, као у случају експлицитног учења и имплицитног усвајања вокабулара, док у већини случајева они могу бити коришћени међузаменљиво, без посебног семантичког диференцирања. У раду ће углавном бити коришћен израз

стратегије учења вокабулара уместо дуже фразе *стратегије учења и усвајања вокабулара*. У том погледу, иако је у енглеском језику доминантан термин *стратегије учења вокабулара* (енгл. *vocabulary learning strategies*), Нејшн (Nation 2008: 2) и Причард (Prichard 2008) користе термин *стратегије вокабулара* (енгл. *vocabulary strategies*).

За усвајања другог језика битан је и појам комуникативне компетенције. Крајњи циљ коришћења стратегија учења језика је управо постизање и изградња комуникативне компетенције. А пошто су стратегије учења језика оријентисане ка ширем циљу развоја комуникативне компетенције, тај циљ захтева постојање језичке интеракције међу ученицима у одговарајућем контексту, односно активно учешће у аутентичној комуникацији (Оксфорд 1990: 8).

У основи комуникативне компетенције је појам *компетенције*, за чије је увођење у примењену лингвистику заслужан Чомски (Chomsky 1965).

2.5. Језичка компетенција

Главни циљ истраживања у систему усвајања другог језика је да опише и објасни *језичку компетенцију* (енгл. *linguistic competence*), односно систем знања ученика другог језика. У општем смислу, компетенција представља основни систем знања другог језика заснован на правилима.

Дихотомију између *компетенције* (енгл. *competence*) и *перформансе* (енгл. *performance*), односно језичког знања и језичког деловања, конституисао је Чомски (Chomsky 1965), пошавши од идеје да се компетенција састоји од менталних репрезентација језичких правила заснованих на имплицитном (интуитивном) знању, која чине унутрашњу граматику говорника. Насупрот томе, перформансу чини њихова употреба у циљу разумевања и производње језика у конкретним ситуацијама (Ellis 1994: 12-13).

Наведена подела касније је искоришћена за дефинисање комуникативне компетенције, која представља реакцију на Чомскијев приступ језичкој компетенцији који се ослања искључиво на граматику. У том погледу, Хајмз (Hymes 1972) поставља појам *комуникативне компетенције* (енгл. *communicative competence*) као знатно шири теоријски конструкт, уз

промовисање става да је комуникативна компетенција најзначајнија за језички развој.

2.5.1. Комуникативна компетенција

Комуникативна компетенција у најопштијем смислу представља способност комуникације која обухвата писани и говорни дискурс, као и све четири језичке вештине (Oxford 1990: 7). Она, дакле, обухвата способност да се језик употреби у одговарајућем друштвеном контексту и представља главни циљ комуникативног приступа у настави. Да би постигли одговарајући ниво комуникативне компетенције, ученици морају знати да се различити облици користе за одређену функцију, али и да исти облик може имати различите функције, због чега морају развити способност одабира оног језичког облика који одговара друштвеном контексту и улози саговорника (Larsen-Freeman 1986: 131). На тај начин се језичко знање повезује са социолошким, културолошким и прагматичким знањем.

Комуникативна компетенција подразумева како *језичко знање* језичких корисника, које им омогућава да разумеју и производе језичке поруке, тако и *прагаматичко знање*, као одговарајуће језичко понашање у одређеним ситуацијама, односно знање о ономе што чини прикладно, коректно и ефикасно језичко понашање у односу на комуникативни циљ (Ellis 1994: 13, 696). У том смислу, предочава се разлика између *комуникативне компетенције* и *комуникативне перформансе* (Canale, Swain 1980, Canale 1983), при чему *комуникативна перформанса* представља употребу ове две врсте знања за разумевање и производњу исказа. С тим у вези, комуникативна перформанса се назива и *стварном комуникацијом*, јер се односи на употребу у конкретним ситуацијама (Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007: 86).

Постоје два најуглађенија *модела* комуникативне компетенције. Први су предочили Канел и Свејн (Canale, Swain 1980), и Канел (Canale 1983), а други Бахман (Bachman 1990) и Бахман и Палмер (Bachman, Palmer 1996).

Према првом одређењу комуникативне компетенције она се састоји из језичке (лингвистичке), социоллингвистичке, дискурсне и стратешке компетенције. Најпре су Канел и Свејн (Canale, Swain 1980) предложили модел

комуникативне компетенције састављен од три компоненте (језичке, социолингвистичке и стратешке), на коју је Канел (Canale 1983) додао дискурсну компоненту.

Прва компонента овог модела комуникативне компетенције представља *језичко знање*. То је заправо *граматичка компетенција*, изведена из Чомскијеве чисто лингвистичке компетенције. Она обухвата вокабулар, граматичке структуре и познавање граматичких правила, изговор и грађење речи, а представља степен до ког су језички корисници овладали језичким кодом (Oxford 1990: 7). Лексичко знање, како примећује Мира (Meara 1996), Канел и Свејн (Canale, Swain 1980: 29) убрајају у граматичку компетенцију. Према томе, овај модел искључује појам лексичке компетенције и посматра га као споредни концепт.

Социолингвистичку компетенцију, као другу компоненту комуникативне компетенције, чине социокултурна правила која се односе на прикладну употребу језика у друштвеном контексту са циљем остваривања комуникативне функције. У том погледу, Хајмс (Hymes 1972) истиче да језичка употреба треба да буде усаглашена са разумевањем друштвених реакција од стране појединаца, док Оксфорд (Oxford 1990: 7) објашњава да социолингвистичка компетенција представља коришћење и разумевање исказа на одговарајући начин према различитим друштвеним контекстима. Она, рецимо, обухвата различите видове убеђивања, извињавања, давања обећања или похвала у оквиру коришћења говорних чинова.

Дискурсна компетенција је трећа компонента. То је способност употребе језика изнад нивоа реченице и разумевања правила дискурса. Она помаже језичким корисницима да повежу делове текста помоћу кохезије и кохеренције, тумаче и декодирају значења у скаду са јединицама дискурса, правилима њиховог повазивања и организационом структуром дискурса.

Четврта компонента је *стратешка компетенција*. Њу чине вербалне и невербалне стратегије које се користе у току комуникације да би компензовале прекиде у комуникацији условљене недостатком компетенције или неконзистентном перформансом (Canale, Swain 1980: 30). Како би се комуникација успешно одвијала и добило жељено значење, Оксфорд (Oxford 1990: 7) наглашава да стратешка компетенција претпоставља коришћење гестова, као и објашњавање или парафразирање непознатих речи, како би се

превазишла језичка ограничења или надоместио недостатак језичког знања. Поред тога, О'Мали и Шамо (O'Malley, Chamot 1990: 9-10) предочавају да се у овом моделу стратешка компонента односи на *комуникативне стратегије* (енгл. *communication strategies*), које се разликују од стратегија учења по томе што стратегије учења имају сопствени циљ, док је сврха комуникативних стратегија одржавање комуникације. Наиме, комуникативне стратегије користе се у случајевима када ученици треба да пренесу одређену поруку, а недостаје им језичко знање, као на пример, када не знају одређену реч (Ellis 1994: 696), и тада користе своје стратешко знање. Према томе, стратешку компетенцију као део комуникативне компетенције треба разликовати од стратешке компетенције као ширег појма, који подразумева стратешко знање које се не односи не само на остваривање успешне комуникације, већ подразумева познавање и успешно коришћење стратегија учења језика које се могу применити на све четири језичке вештине.

Бахман (Bachman 1990), а потом Бахман и Палмер (Bachman, Palmer 1996: 68) надоградили су овај и предложили сложенији модел комуникативне компетенције, којим су обухваћени *језичко знање* (енгл. *language knowledge*) и *стратешка компетенција* (енгл. *strategic competence*).

Језичко знање обухвата организационо, граматичко, текстуално, прагматичко, функционално и социолингвистичко знање, а дели се у основи на организационо и прагматичко знање. *Организационо знање* служи за организацију исказа или реченица, и обухвата познавање вокабулара, синтаксе, фонологије и графологије (у оквиру граматичког знања), као и правила о њиховом организовању на текстуалном нивоу помоћу кохезије, реторичке и конверзацијске организације и имагинацијских функција (у оквиру текстуалног знања). С друге стране, *прагматичко знање* обухвата функционално и социолингвистичко знање, а односи се на то како су реченице, искази и текстови повезани са комуникативним циљевима језичког корисника, као и са коришћењем језика на друштвено прикладан начин (у оквиру дијалеката, варијетета, регистара, идиоматских израза, културних референци и стилских фигура). Сходно томе, прагматичко знање се односи на способност да се на адекватан начин произведе и разуме исказ у одређеном контексту, као и на социолингвистичку осетљивост на дијалекте, варијетете, регистре, препознавање културних референци и фигуративног језика. То је, дакле,

употреба различитих језичких средстава на прикладан, конструктиван, друштвено прихватљив и креативан начин.

Бахман (Bachman 1990) је централну улогу у свом моделу комуникативне компетенције дао *стратешкој компетенцији*, која укључује постављање циља, оцењивање и планирање (Skehan 1998: 161-162). Она је посредник између структуре језика, језичке компетенције и ситуационог контекста, као компонентата *комуникативне језичке способности* (енгл. *communicative language ability – CLA*) у *комуникативној језичкој употреби* (Bachman 1990: 85), у оквиру које је повазана са *психофизиолошким механизмима*, „који се односе на неуролошке и психолошке процесе а који су саставни део језика као физичког феномена (звук, светлост)“ (Војовић 2013: 25).

У оквиру свог модела Бахман и Палмер (1996: 68) вокабулар смештају у граматичко знање, као што то чине Канел и Свејн (Canale, Swain 1980). У том смислу, Рид (Read 2000: 6) примећује да социолингвистичка категорија укључује знање о регистрима (који представљају језичке варијетете повезане са одређеним корисником, употребом или контекстом), а пошто су једна од примарних одлика регистара карактеристичне речи и фразе које се у њима користе (McCarthy 1990: 61-64), Рид (Read 2000: 6) закључује да су поменути аутори потценили значај који вокабулар има у оквиру комуникативне компетенције.

2.5.2. Ниво језичке компетенције

Код појма компетенције може се правити разлика између термина *competence*, који се односи на знање другог језика које је ученик усвојио, и термина *proficiency*, који представља способност ученика да користи ово знање за извршавање различитих задатака (Ellis 1994: 720), иако Багарић и Михаљевић Ђигуновић (Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007: 86) налашавају да поједини теоретичари ову разлику негирају, те изједначавају комуникативну компетенцију са термином *језичко умеће* (као преводним еквивалентом термина *language proficiency*). С тим у вези, Њунан (Nunan 1999: 310) подвлачи да је концепт језичког знања, његова структура и мерење, односно оцењивање, још увек предмет различитих спорења.

Сам термин *language proficiency* најчешће се преводи терминима *језичко знање* (Даниловић 2013) или *владање језиком* (Војовић 2013). Он је нарочито повезан са одређивањем степена језичке компетенције, односно нивоа познавања језика, која се стиче различитим темпом којим се учење страног језика одвија код сваког појединца, и детерминисана је низом индивидуалних и друштвених, односно институционалних фактора. У том погледу, Заједнички европски референтни оквир за живе језике Савета Европе (2001: 26-42)¹ дефинише три општа нивоа језичке компетенције (који се даље деле на по два нивоа): А1 и А2 као почетне нивое познавања језика, Б1 и Б2 као нивое независне употребе језика, док нивои Ц1 и Ц2 представљају висок степен језичке компетенције.

Према томе, ниво или степен језичке компетенције обично се дефинише као општа језичка способност или вештина коришћења другог језика (Ellis 1994: 720) и представља знање, компетенцију или способност употребе циљног језика независно од тога како, када и под којим условима је он усвојен (Bachman 1990: 16).

2.5.3. Читалачка компетенција и лексичка компетенција

Често се говори о развијању *читалачке компетенције* (енгл. *reading competence* (Schwartz 1984), *reading proficiency* (Jeon, Day 2016)), која представља општу читалачку способност, када се као један од основних разлога због кога студенти имају низак ниво читалачке компетенције наводи дефицит вокабулара, који иначе чини основу развоја све четири језичке вештине. Стога ученици страног језика без изграђеног вокабулара и стратегија за усвајање новог вокабулара, неће моћи да напредују у комуникацији (Richards, Renandya 2002: 255).

Последњих година се истиче појам *лексичке компетенције* (енгл. *lexical competence*) као значајан фактор у развоју језичких потенцијала. Као појам новијег датума присутан у учењу и настави вокабулара, Заједнички европски референтни оквир за живе језике дефинише лексичку компетенцију у оквиру

¹ Заједнички европски референтни оквир за живе језике: учење, настава, оцењивање: *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Cooperation (2001) (<http://culture.coe.int/portfolio>)

језичке компетенције као „знање и способност коришћења вокабулара једног језика“ (2001: 110)².

Лексичка компетенција има декларативну и процедуралну компоненту, јер знање о речима подразумева знање о томе да речи поседују одређено значење (декларативно знање) и знање о томе како значење може бити употребљено за реализацију декларативног знања (процедурално знање) (Robinson 1989).

Знање о речима и способност њиховог коришћења укључује и њихове колокације, које представљају уобичајене супојве или узајамну селекцију лексичких ставки (Ašić 2011: 190) и различите односе међу породицама речи. Лексичко знање може се описати и помоћу димензија вокабулара (попут његове величине и организације), јер не представља прост збир знања ученика о јединицама похрањеним у њиховим менталним лексиконима (Meara 1996).

Стратегије учења вокабулара доприносе развоју лексичке компетенције, а дефинишу се помоћу стратегија учења језика (енгл. *language learning strategies*), јер им се могу приписати све одлике стратегија учења језика, које су исцрпно изучаване и анализиране.

2.6. Стратегије учења: етимологија и настанак

Реч *стратегија* (енгл. *strategy*) води порекло из грчког језика. Њену етимологију објашњава Оксфорд (1990: 7), која напомиње да грчки термин *strategia* означава умеће ратовања, односно вештине које поседује војсковођа, а обухвата оптимално руковођење трупама, бродовима или авионима у планираној кампањи. Временом се првобитно значење изгубило, па данас овај термин означава поступање усмерено ка остваривању одређеног циља након дужег планирања. У енглеском језику *стратегија* се дефинише као план, акција или политика намењена постизању дугорочног или општег циља, односно као вештина прављења и спровођења планова намењених постизању значајног циља³, док њој сродан термин *тактика* (енгл. *tactics*) означава средства за реализацију стратегија. Многи користе ова два термина као међузамењиве

² Заједнички европски референтни оквир за живе језике: учење, настава, оцењивање: *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Cooperation (2001) (<http://culture.coe.int/portfolio>)

³ *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (1998: 1179).

појмове, јер оба имају заједничке карактеристике: планирање, такмичење, свесну манипулацију и кретање ка циљу (Oxford 1990: 7).

Стратегије учења језика настале су као последица свести да се разлике у успеху ученика током процеса учења страног језика могу приписати различитим приступима учењу, али и њиховој мотивацији, стиловима учења и стратегијама које примењују. Када је, дакле, примећено да су поједини ученици приближно истог ниво језичке компетенције успешнији од других због тога што имају другачији приступ решавању језичких проблема, тј. да поступци које ученици страног језика примењују утичу на њихова постигнућа у учењу, приступило се проучавању стратегија учења језика.

Истраживања на пољу стратегија учења које се примењују у учењу страних језика, започета су седамдесетих година прошлог века. Овај се период везује за пораст интересовања стручњака за испитивање ефикасних начина учења, као и заокрет у наставном процесу који тежиште наставе преусмерава са наставника ка ученику (енгл. *learner-centredness*). Ова прекретница означава почетак интересовања за ученичке активности (Schmitt 1997), јер ученик више нема улогу пасивног посматрача, већ преузима активну улогу у настави. Имајући то у виду, Кристал (1987: 368) објашњава да је својевремено владало мишљење да је настава страних језика искључиво питање наставних техника, а уколико се оне покажу ефикасним, учење страних језика ће аутоматски уследити. То значи да је настава била активна, а учење пасивна вештина. Данас је, међутим, активна улога ученика установљена као принцип по коме су ученици у великој мери сами одговорни за сопствено напредовање. Настава је стога прилагођена њиховим потребама, могућностима, ставовима и склоностима. У том смислу, осим индивидуалних разлика, попут интелигенције или мотивације, које утичу на резултате учења, изучавају се и карактеристични поступци успешних ученика којима се они руководе у процесу учења.

У светлу многобројних студија о успешним и неуспешним ученицима, Браун (Brown 2001: 59) наводи да се последњих година наставници све више и интензивније фокусирају на улогу ученика у процесу усвајања језика, док је у прошлости акценат био на наставним методима, уџбеницима и граматичким парадигмама као видовима преношења језика ученицима. У складу с тим, истражују се начини на које ученици уче и утврђује се да њихове способности и склоности нису увек пресудни фактор успеха, већ да успех одређују начини на

које они развијају језичке вештине, као и средства помоћу којих савладавају језичке потешкоће и ефикасно решавају конкретне језичке задатке. Према томе, постигнуће у учењу језика умногоме зависи од индивидуалних настојања ученика да контролишу учење и употребу језика (Schmitt 1997).

2.6.1. Дефинисање стратегија учења

Поступци који се заједничким именом називају стратегијама учења језика представљају део *стратегија учења* као ширег појма. У најопштијем смислу, стратегије учења су „кораци које предузимају ученици да побољшају сопствено учење” (Oxford 1990: 1). Тачније, то су операције које подстичу усвајање и похрањивање нових информација, присећање и употребу научених информација, али и посебна дејства које ученик предузима како би учинио учење лакшим, бржим, пријатнијим, самосталнијим, ефикаснијим и преносивим на нове ситуације (Oxford 1990: 8).

Шамо (Chamot 2004: 14) дефинише стратегије учења као „свесне мисли и акције које ученици подузимају како би постигли циљ учења“. У дефиницији се наглашава да оне обухватају и оно што ученик мисли и оно што заиста предузима помоћу конкретних активности, јер може бити уочљив контраст између стратегија постулираних у виду мисли и стратегија дефинисаних као акције (Uhrig 2015: 22). Поменути контраст је изнедрио бихевијористичко виђење стратегија као облика понашања, односно акција које се конкретно испољавају и уочавају помоћу спољашњих манифестација, с једне стране, и когнитивистичко сагледавање стратегија у виду менталних процеса, који се, као когнитивне активности смештене у људском мозгу, не могу посматрати.

Према когнитивистичком схватању учења, стратегије учења припадају процедуралном знању и разматрају се у односу између процедуралног и декларативног знања, у светлу посматрања језика као сложене когнитивне вештине. У том погледу, О’Мали и Шамо (O’Malley, Chamot 1990: 20) наводе да Андерсон (Anderson 1983, 1985) подвлачи разлику између *декларативног знања*, које је статичке природе и конституише знање о нечему, и *процедуралног знања*, које је динамичког карактера и показује како нешто треба да радимо. И док се декларативно знање односи на чињеничне и вербалне информације о другом језику, које још увек нису интегрисане или аутоматизоване, процедурално

знање се односи на динамичке информације смештене у меморији које су доступне за несвесну и аутоматску употребу (Ellis 1994: 699). Поред тога, процедурално знање се може посматрати као знање о различитим стратегијама које ученици користе како би ефикасно употребили своје знање другог језика у комуникацији (Ellis 1994: 720), која такође представља когнитивну активност.

Осим процедуралног и декларативног, истиче се и значај *кондиционалног знања*, које показује када и како применити разумевање извођења когнитивних активности да би се манипулисало декларативним и процедуралним знањем у циљу решавања проблема (Мирков 2009: 170-171).

2.7. Стратегије учења језика

Стратегије учења језика показују какав приступ учењу имају језички корисници и које су одлике одабраног приступа. Оне им олакшавају решавање конкретних језичких проблема, истовремено подстичући развој комуниктивне компетенције. Због тога је њихова примена општеприхваћена, док *стратешко учење* (енгл. *strategic learning*) данас представља императив учења језика (Гао 2010). У том смислу, сматра се да се успешни ученици разликују од неуспешних по избору, начину употребе или комбиновању стратегија помоћу којих лакше преносе информације из краткорочног у дугорочно памћење. Такви ученици поимају се као *стратези* (енгл. *strategic learners*).

Стратегије се реализују помоћу бројних практичних техника, које су конкретне или опишљиве, попут тражења нове речи у речнику или њеног бележења.

Наглашавајући постојање значајне везе између језичког инпута и *унутрашње обраде* (енгл. *internal processing*), Елис (Ellis 1985: 13-14) објашњава њихов међусобни утицај помоћу чињенице да је оптимални инпут онај који ученици могу савладати помоћу стратегија учења, пошто ученици подешавају стратегије према врсти инпута који добијају, и контролишу инпут којем су изложени путем продуктивних и комуникативних стратегија.

Стратегије се могу посматрати као део аутономног процеса учења, када представљају начине на које ученици развијају компетенције и самостално савладавају конкретне језичке проблеме користећи њима доступне

информације. Поред тога, оне могу бити и саставни део организације наставног процеса, када се примењују у оквиру реализације наставних јединица предвиђених наставним планом и програмом. Истовремено, наставници могу директно или индиректно подстицати ученике да их користе као важан фактор у процесу целоживотног учења, односно да их упуте у њихову примену.

Полазећи од чињенице да ученици не могу да усвоје страни језик једноставно и на природан начин из говорног или писаног инпута, тј. различитих комуникативних ситуација којима су изложени, као што је то случај код изворних говорника, подучавање ученика страног језика стратегијама учења језика постаје неминовност. За опис увођења стратегија у наставу користи се термини *стратешка интервенција* (енгл. *strategic intervention*) и *стратешки инпут* (енгл. *strategic input*). Уз то, програм подучавања стратегијама у оквиру наставе може бити или организован у оквиру засебног курса, или интегрисан у наставни процес (енгл. *integrated strategy instruction programs*) (O'Malley, Chamot 1990: 152-153).

Прва истраживања у овој области седамдесетих и осамдесетих година прошлог века била су усмерена ка успешним ученицима (Naimman et al. 1978, Rubin 1975, Stern 1975, Wenden 1987a). Предмет проучавања из области усвајања другог језика био је начин на који успешни ученици уче, јер су разлике у постигнућима ученика подвргнутих идентичним условима учења приписиване стратегијама учења. На њих се надовезују испитивања когнитивних психолога, који су осамдесетих година прошлог века описивали примену стратегија у задацима од стране различитих група студената, и утицај подучавања стратегијама на успех ученика (O'Malley, Chamot 1990: 98), али и идеја о промовисању ученикове аутономије (Wenden 1991). У том смислу, осамдесетих и почетком деведесетих година у први план су истицани фактори који утичу на избор стратегија, а радило се на описивању, дефинисању и класификацији стратегија (O'Malley, Chamot 1990), као и на осмишљавању упитника коришћених у истраживањима (Oxford 1990).

Подучавање стратегијама заузима значајно место у последњој деценији прошлог века. Поред теоријске и класификационе основе, истраживачи покушавају да обезбеде и емпиријску основу за њихово изучавање, односно обезбеде одговарајуће наставне моделе постављене на стратешкој основи (Wenden 1987b, Oxford 1990, Chamot 2004). Најзад, последњих година се

првенствено промовише концепт саморегулације (Oxford 2011), као истраживачке парадигме која може представљати адекватну замену за концепт стратегија учења језика, уз радикалан став да стратегије учења језика треба користити искључиво у педагошке сврхе, ван истраживачког домена (Dörnyei 2005).

2.7.1. Дефинисање стратегија учења језика

Непостојање јединствене теоријске основе којом би стратегије учења језика биле теоријски утемљене, производи низ противуречности и неслагања у погледу њиховог дефинисања, а многа питања оставља недореченим. Наиме, велики број дефиниција стратегија учења језика са собом носи извештан степен неподударана. Питање шта представљају стратегије и чему служе намеће мноштво различитих одговора, због тога што су аутори и истраживачи донекле различито тумачили стратегије, како у ширем, тако и у ужем смислу, почев од седамдесетих година, када је овај теоријски конструкт настао, па све до данас, када је још увек предмет извесних дебата (Gunning, Oxford 2014: 82). Стога постоје многобројне дефиниције стратегија учења језика, које су широко распрострањене у литератури и сматрају се комплементарним, а не међусобно супротстављеним (Gavriilidou, Psaltou-Joycey 2009: 12).

Рубин (Rubin 1975), која је међу првима истраживала овај појам, дефинисала је стратегије учења језика као технике или средства које служе стицању знања, Стерн (Stern 1975) их описује као општије или више приступе учењу који управљају избором специфичних техника, а Бјалисток (Bialystok 1978) као методе или свесна предузимања. Она полази од тога да су стратегије оптимална средства за коришћење доступних информација како би се побољшала компетенција у другом језику (Bialystock 1978: 71). Нејман и др. (Naiman et al. 1978) их дефинишу као опште, мање или више намерне приступе учењу, Тароуни (Tarone 1983) их посматра у светлу развијања лингвистичке и социолингвистичке компетенције у циљном језику, док их Коен (Cohen 1984) поима као менталне операције које служе за испуњење задатака учења.

Стратегије је Елис (Ellis 1985) дефинисао као средства помоћу којих ученици усвајају правила циљног језика, а Рубин (Rubin 1987: 19) као серију операција, корака, планова или путева којим ученик иде како би усвојио,

сачувао, преузео и употребио информације. Венден (Wenden 1987a: 6-7) наводи да стратегије представљају понашања ученика, односно поступања приликом учења страног језика, као и стратешко знање које служи за учење или регулисање учења другог језика, а представља познавање стратегија и других аспеката процеса учења.

Најзначајније истраживаче на овом пољу представљају О'Мали и Шамо (O'Malley, Chamot 1990) и Ребека Оксфорд (Oxford 1990), који су стратегије теоријски утемељили и систематизовали.

О'Мали и Шамо (O'Malley, Chamot 1990: 1) се руководе ставом да су стратегије учења језика „посебне мисли или понашања које појединци користе како би им помогле да разумеју, науче или упамте нове информације“. С друге стране, Оксфорд их дефинише као „специфичне акције или понашања по којима ученик покушава да побољша своје учење језика“ (Oxford 1999a: 111). Оне представљају „специфичне акције, понашања, кораке или технике које студенти користе како би унапредили сопствени напредак у развоју вештина у другом или страном језику. Ове стратегије могу олакшати интернализовање, складиштење, присећање или употребу новог језика“ (Oxford 1999b: 518). Према томе, стратегије учења језика представљају специфичне поступке или технике које студенти користе како би побољшали сопствени напредак у развоју језичких вештина у циљном језику, и то често чине намерно (Green, Oxford 1995: 262).

Коен (Cohen 1998: 4) тврди да су стратегије учења свесни процеси који могу резултирати акцијом у циљу побољшања учења другог или страног језика, док су за Њунана (Nunan 1999: 310) то ментални и комуникативни процеси које ученици развијају у циљу учења другог језика. С друге стране, Шамо (Chamot 2005: 112) сматра да су то, пре свега, поступци који олакшавају задатак учења.

Гргић и Колаковић (Grgić, Kolaković 2010: 79-80) напомињу да су стратегије свесне мисли и поступци којима људи одлучују да управљају својим учењем, односно поступци којима ученик жели помоћи самом себи да схвати, усвоји и складишти информације, приступи им и служи се њима. То су намерна понашања или акције које ученицима помажу да науче други језик, а њихови примери укључују слушање вести и записивање речи, вођење дневника, формирање индексних фајлова за нове речи, итд.

„Стратегије су најсечће свесне и циљне, нарочито у почетној фази решавања непознатог језичког задатка. Онда кад стратегија учења постане

позната кроз поновљену употребу, може се користити са извесним аутоматизмом“ (Chamot 2005: 112), иако већина ученика, уколико се то од њих захтева, могу постати свесни стратегије коју користе.

Пошто се не може прецизно одредити шта стратегије представљају, за њихово дефинисање дискутабилни су појмови попут свести, активности или намере, као и чињеница да ли се уопште може наћи емпиријска потврда за одређене тврдње из овог домена.

2.7.2. Одлике стратегија учења језика

Појам свести присутан је код већине аутора. У когнитивистичком приступу полази се од претпоставке да се стратегије користе најпре свесно и контролисано, а након тога несвесно или аутоматски, односно да се да услед устаљене примене свесно коришћење временом замењује аутоматским (Grabe 2009), што би значило да се могу користити и свесно и несвесно (Janzen, Stoller 1998: 251). Према томе, стратегије учења језика се односе на иницијативе које ученици предузимају свесно, барем у почетној фази учења, како би себи олакшали учење језика.

Док су за поједине ауторе стратегије очигледне (Ehrman et al. 2003), за друге су невидљиве. У том смислу, Елис (Ellis 1985: 14) наводи да се стратегије не могу посматрати, већ се откривају на основу испољених видова понашања ученика страног језика, као и на основу испитивања појединачних исказа или дискурса помоћу анализе грешака.

Било да су представљене бихевијористички, као вољне и конкретне делатности, акције, видови понашања, технике или кораци, или насупрот томе, когнитивистички, као ментални процеси, сви аутори се слажу са чињаницом да стратегије користе успешни ученици, односно да их успешни ученици користе на ефикаснији начин од оних мање успешних. Оне побољшавају процес учења и доприносе бољим постигнућима било да представљају део ученикове аутономије, или се користе у оквиру наставе.

Услед сложене природе стратегија учења језика, Оксфорд (Oxford 1990: 8-14) сумира њихове карактеристике на следећи начин:

1. стратегије доприносе постизању комуникативне компетенције,
2. њиховим коришћењем се постиже самосталност у учењу,

3. оне дају ширу улогу наставнику,
4. то су средства за испуњење одређеног циља, решавање проблема или задатка,
5. то су специфичне акције које предузима ученик,
6. сем когнитивних обухватају и друге аспекте учења, и то: метакогнитивне, емотивне и социјалне,
7. оне подстичу учење на директан или индиректан начин,
8. оне се не могу увек посматрати,
9. оне не подразумевају увек присуство свести,
10. учиници се могу подучавати да користе ефикасне стратегије,
11. примена стратегија подразумева индивидуалну флексибилност,
12. на избор стратегија утичу многобројни фактори.

Циљ испитивања стратегија учења усмерен је ка утврђивању ефикасних начина учења, односно техника, стратегија или подстратегија које могу помоћи ученицима да брже и лакше уче. Уз то, Ђоровић (2011: 823) наводи да за разлику од превазиђеног схватања да се развијањем одређене стратегије учења поспешује развијање одређене језичке вештине, данас се већина стручњака слаже да свака стратегија може допринети развоју више језичких вештина, као и да подстицање студента на коришћење стратегије везаних за једну вештину, истовремено може значајно утицати на боље постигнуће у другим језичким вештинама (Oxford 1996).

Добро уређен скуп стратегија представља *ланац стратегија* (енгл. *strategy chain*), дефинисан као скуп међусобно повезаних стратегија које се узајамно подржавају (Ehrman et al. 2003: 316). Стратегије се такође групишу у *кластере* (енгл. *clusters*) (Macaro 2006) у којима су потенцијалне комбинације стратегија практично неограничене, док је за руковођење или управљање стратегијама неопходна „*оркестрација*“ (енгл. *strategy orchestration*). Поменути феномен представља способност доношења стратешких одлука везаних за решавање проблема (Hu, Nassaji 2014: 28), с обзиром на то да стратегије не представљају изоловане појаве. „Оркестрација“, дакле, представља вештину којом ученици, користећи своју метакогнитивну свест, усклађују сопствени репертоар стратегија на конструктиван начин како би максимално повећали своју способност учења, док је вештина комбиновања стратегија у групама или

кластерима индивидуална и зависи од многих фактора, попут узраста, националности или пола (Griffiths 2013).

Према томе, ученици страног језика примењују стратегије учења како би процес учења језичких вештина поспешили или олакшали. У том смислу, ученик који их пажљиво бира и успешно примењује је стратег који размишља о сопственим приступима учењу, разуме оно што задатак обухвата и поседује способност „оркестрације“ стратегија које задовољавају захтеве задатка (Chamot 2004: 14).

Циљ подучавања стратегијама учења је развијање *стратешке компетенције* ученика. Благојевић (Blagojević 2012: 723-724) истиче да се под стратешком компетенцијом подразумева способност појединца да познаје и активно користи различите стратегије учења како би постигао што већи успех у процесу учења, с обзиром на општеприхваћен став да за успешно овладавање страним језиком нису довољне само лингвистичка и комуникативна компетенција.

2.7.3. Фактори који утичу на избор стратегија

Иако истраживачи истичу да постоје позитивне корелације између употребе стратегија и успеха ученика, не постоји концензус међу њима у погледу тога да ли распон и фреквенција употребе стратегија, природа стратегија или комбинација стратегија представља кључ успешног учења језика (Masaго 2006: 321). У складу с тим, избор стратегија сматра се главним иницијалним фактором за њихову успешну примену, али тај избор не зависи само од ученика, већ и од низа других чинилаца.

У најширем смислу, Грифитс (Griffiths 2013: 10) саопштава да на избор стратегија посебно утичу:

а) индивидуални фактори (стратегије зависе од личних варијабли, попут мотивације, личности, стила, узраста, културе, језичке компетенције, итд.),

б) контекстуални фактори (ситуација у којој се учење одвија, тј. да ли је у питању учење на даљину, вечерњи часови итд.),

в) сврха (да ли студенти уче због сопственог интересовања и личне сатисфакције, и стога могу да одаберу стратегије које највише одговарају

њиховој личности и ситуацији у којој уче, да ли уче за испит или, пак, могу да уче по сопственом нахођењу итд.).

Оксфорд (Oxford 1989: 236) у факторе који утичу на избор стратегија учења језика убраја: језик који се учи, дужину учења, степен свести, узраст, пол, афективне варијабиле (ставове, ниво или интензитет мотивације, циљеве учења језика, мотивационе оријентације, личне карактеристике и општи тип личности), стилове учења, посебне склоности (енгл. *aptitude*), професионалну оријентацију, национално порекло, методе учења језика и захтеве задатка. Поред тога, Оксфорд (Oxford 1990: 13) издваја следеће факторе који утичу на одабир стратегија:

а) индивидуалне факторе (пол, узраст, мотивацију, културно порекло и националност, схватања и ставове о циљном језику, ниво језичке компетенције ученика, стил учења и тип личности) и

б) факторе средине (природу циљног језика, средину у којој се одвија процес учења (у учионици или ван ње), сврху учења језика, фазе учења, очекивања или захтеве наставника, тип наставног задатка и наставне методе).

2.7.4. Методи за откривање стратегија

Будући да су стратегије индивидуални процеси који се одвијају током учења, веома их је тешко испитивати или посматрати непосредно, у учионици, због чега су у оптицају квантитативни и квалитативни методи за њихово идентификовање, који се у језичким истраживањима могу комбиновати. Сходно томе, Макаро (Macaro 2006: 321) наводи да је методологија за утврђивање коришћених стратегија у начелу несавршена, али да је на прихватљивом нивоу поузданости и валидности, посебно када су у питању усмени извештаји, које омогућују прецизнији увид у коришћење одређених вештина, а да се шири увид остварује помоћу упитника.

Пошто се већина стратегија не може посматрати, односно открити непосредно, у учионици, за извештавање о стратешком понашању, идентификовање и испитивање стратегија користе се многобројни квантитативни и квалитативни методи (Gavrilidou, Psaltou-Joysey 2009: 12-13), од којих су најзначајни:

1. Упитници

Упитник као најчешће коришћен квантитативни метод за прикупљање података у писаној форми је унапред замишљени конструкт (Uhrig 2015: 22) којим се извештава о начину решавања задатака.

Најпознатији упитник коришћен за стратешка истраживања је упитник Ребеке Оксфорд под називом *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* (Oxford 1990, 1992). Као статистички валидан и поуздан мерни инструмент, овај упитник је коришћен у релевантним истраживањима из области стратегија учења језика. Претходио му је упитник под називом *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)* (Weinstein et al. 1988), а утицајан је и упитник који користи Грифитс (Griffiths 2008: 88). Његов назив је *English Language Learning Strategy Inventory (ELLSI)*.

2. Усмени интервјуи

У *усменим интервјуима* се од ученика тражи да се присете задатка и да детаљно опишу начин на који су га урадили. Они могу бити *продубљени (дубински)* или *ретроспективни, индивидуални* или *групни*. Њима се уједно проверава поузданост квантитативних података прикупљених помоћу упитника, а квалитативна интерпретација података ради се помоћу транскрипта интервјуа.

3. Усмени извештаји

Као квалитативни начин прикупљања података *усмени извештаји* (енгл. *verbal reports*) могу бити *интроспективни* (током обављања задатка) и *ретроспективни* (након завршетка задатка, нпр. након читања). Иако не ометају извршење задатка, ретроспективни извештаји могу створити искривљену слику о посматраној појави или бити непрецизни (Block 1986: 464).

4. Дневници

У својим *дневницима* (енгл. *journals, diaries*) ученици пишу о личним опсервацијама и искуствима које су имали у поступку учења, описују проблеме којима су приступали и начине на које су их решавали. На тај начин процењују ефикасност коју нека стратегија учења остварује у специфичним језичким задацима. Ученици могу да одговарају на унапред задата питања, али и да пишу о свему што је везано за учење без прописане форме или унапред постављених

питања. Као посебна врста дневника издвајају се *дневници самовредновања* (енгл. *reflective journals*). Њих чине размишљања, белешке и реакције ученика на сопствено учење и градиво којем су изложени (Brown 2003: 261).

5. Технике гласног размишљања

Технике гласног размишљања (енгл. *think-aloud protocols, verbal think-aloud protocols, think-alouds*) по правилу се користе у индивидуалним интервјуима, када се од ученика захтева да ураде језички задатак и након тога опишу како су га урадили. Оне подразумевају интроспекцију помоћу које се прикупљају докази о употреби одређених стратегија. У том смислу, Даниловић (2013: 115) напомиње да интроспекција, било *напредна* (енгл. *immediate recall*) или *накнадна* (енгл. *delayed recall*), открива „начин на који ученици процесуирају и користе“ други језик.

Транскрипција се може урадити након снимања, односно аудио записа техника гласног размишљања или ретроспективних извештаја студената, помоћу којих они вербализују своје мисли извештавајући о коришћеним стратегијама. У том погледу, користи се и *накнадно објашњење разлога за одабир одређеног одговора* (енгл. *simulated recall*) као непосредна ретроспекција.

6. Посматрање у учионици

7. Разговор са целом групом испитаника.

Неоспорно је да сви поменути методи имају своја ограничења, јер ученици често не дају искрене одговоре, не могу да се сете својих поступака или не могу детаљно да их опишу. Због тога је пожељно користити више од једног метода за прикупљања података о стратегијама које ученици користе пре, после или у току задатка. Примера ради, Шамо (Chamot 2004: 22) предлаже комбинацију фокусираних групних интервјуа, упитника и техника гласног размишљања ради прикупљања информација о специфичној групи студената или подробније анализе појединаца.

Поменути методи се у првом реду користе да испитају стратегије које користе успешни ученици за решавање сложених језичких проблема, јер је употреба стратегија одувек повезивана са успехом ученика.

2.7.5. Стратегије и постигнућа ученика

Истраживачи су увели термине „добри и лоши ученици“ (енгл. *good and bad learners*) под претпоставком да онда када утврде које стратегије користе „добри ученици“, исте могу примењивати у настави. У складу с тим, поједина истраживања упоређују начине на које групе успешнијих и мање успешних ученика решавају језичке проблеме.

Прва истраживања о стратегијама учења језика била су фокусирана на „добре ученике“ и откривање образаца стратегија које они користе као значајне компоненте у процесу учењу. Сходно томе, студије о „добром ученику“ (енгл. *good language learner studies*) иницирала је Рубин (Rubin 1975), тврдећи да уколико бисмо утврдили шта успешни ученици раде како би научили циљни језик, могли бисмо подучавати неуспешне ученике стратегијама које њихове успешније колеге користе (Rubin 1975: 42), те смањити јаз између успешних и неуспешних ученика (Rubin 1975: 50). Истовремено, Стерн (Stern 1975: 31) износи мишљење да се на основу коришћених стратегија могу поларизовати „добри“ и „лоши“ ученици, и прави листу од десет стратегија које користе добри ученици у покушају приказивања начина њиховог језичког деловања. Слично истраживање раде Нејман и др. (Naiman et al. 1978).

Рубин (Rubin 1975) долази до сазнања да „добар ученик“, коме је својствено коришћење ефикасних стратегија за решавање сложених задатака, има јаку жељу да комуницира, користи различите технике како би комуникацију остварио, не плаши се да прави грешке, користи информације у циљу погађања значења, прецизније погађа у нејасним ситуацијама, обраћа пажњу на форму и значење, тражи језичке обрасце, ствара прилике за комуницирање, увежбава језик и надгледа своје учење (Hu, Nassaji 2014: 28; Griffiths 2008: 1). На тој основи изведен је закључак да успешни ученици користе стратегије чешће и на квалитативно другачији начин од њихових неуспешних колега приликом решавања језичких проблема. У том смислу, Оксфорд (Oxford 1999a: 112-113) наглашава да се успешни ученици разликују

од неуспешних по способности да користе већи број и шири спектар стратегија, као и да имају већу способност да размишљају и артикулишу сопствени процес учења језика. Пошто поседују саморегулацију, коју савремени концепт образовања сматра фактором од суштинског значаја за успешно учење, Оксфорд (Oxford 2011: 7) истиче да успешни ученици активно и конструктивно користе стратегије како би управљали својим учењем. Као вешти стратези који регулишу употребу когнитивних, метакогнитивних и афективних стратегија, пажљиво их бирају и користе на одговарајући начин према различитим условима, сврхама или ситуацијама, они разумеју да се не може свака стратегија применити на све околности или све сврхе учења (Oxford 2011: 15), односно да су стратегије индивидуалне и флексибилне јер не могу следити ни устаљени редослед, нити прецизне обрасце употребе (Oxford 1990: 13).

Касније је, међутим, оповрнута тврдња да слабији ученици не користе стратегије у довољној мери и тиме промовисан став да они у основи могу користити исте стратегије, неке чак и чешће него „добри“ ученици. Они, дакле, не користе стратегије у мањој мери, не располажу ужим репертоаром стратегија, нити користе лоше стратегије, али у начелу то чине на мање ефикасан начин услед недовољног развоја свести о сопственом учењу. У том погледу, утицајно је мишљење које су предочили Ерман и др. (Erhman et al. 2003: 315-316), који инсистирају на ставу да мање успешни ученици могу користити исте стратегије као и њихове успешнији колеге, али да су они мање успешни јер стратегије користе „на насумичан, неповезан и неконтролисан начин“, док успешнији ученици приказују брижљиво одабране, уређене и циљно оријентисане стратегије. То значи да квантитет стратегија није довољан да би се објаснило понашање успешних ученика, већ је евидентан утицај других фактора и индикатора њиховог језичког понашања, као на пример, мотивације.

Најновије студије су, дакле, показале да мање успешни ученици понекад користе исте стратегије као и успешни ученици, али их користе на другачији начин (Chamot 2005: 116). С тим у вези, Ху и Насаџи (Hu, Nassaji 2014: 28) примећују да успешни ученици поседују способност да изаберу стратегију или скуп стратегија према сваком задатку, док мање успешним ученицима недостаје метакогнитивно знање помоћу којег би доносили одлуке о коришћењу одговарајуће стратегије.

Ипак, теоријски конструкт „доброг ученика“ остао је недоречен. Макаро (Mасаго 2006: 325) тврди да је код овог појма нејасно да ли „добар ученик“ користи оне стратегије које по сопственом нахођењу сматра ефикасним или користи стратегије на ефикасан начин, односно ефикасно „оркестрира“ одређену комбинацију стратегија, без обзира на то имају ли оне статус ефикасних стратегија или немају. Имајући то у виду, у свом поимању стратегија Макаро (Mасаго 2006: 332) не повезује успех у учењу са фреквенцијом употребе стратегија од стране појединца, већ са његовом „оркестрацијом“ стратегија.

Пошто се појединци у знатној мери међусобно разликују по томе које стратегије користе и на који начин их примењују, значајно је направити разлику између неколико сродних појмова, као што су стратегије и стилови учења, стратегије и технике, као и стратегије и језичке вештине.

2.7.6. Стратегије и стилови учења

Пошто се разликују начини учења које ученици преферирају, стилови учења се издвајају као посебно доминантне одлике које карактеришу појединца у процесу учења.

Ерман и др. (Ehrman et al. 2003: 313, 323) наводе да разлике међу ученицима обухватају стилове учења, стратегије учења и афективне варијабле, као практично нераздвојиве категорије чија примена може побољшати успех наставе, али и повећати аутономију ученика кроз одговарајућу метакогницију и циљне језичке стратегије. Афективни домен дефинишу као појам који обухвата мотивацију, самоефикасност, афективно самоуправљање, смањење напетости, и сл.

Грифитс (Griffiths 2010: 8) подвлачи да се стилови учења, односно општи приступи учењу, како их назива Коен (Cohen 1998: 15), разликују од стратегија иако могу у знатној мери утицати на њихов избор. Ерман и др. (Ehrman et al. 2003: 315), међутим, напомињу да се стратегије и стилови често посматрају као узајамно повезани појмови, па чак и као практично неодвојиви системи. Док стратегије представљају очита понашања или акције помоћу којих стилови учења постају видљиви, одређена стратегија учења није ни добра, ни лоша, већ је суштински неутрална, све док не буде разматрана у контексту. По њима, стратегије су корисне када омогућавају испуњење задатака у циљном језику,

када се уклапају у посебне стилове учења које користе студенти, и када их студенти ефикасно користе и повезују са другим релевантним стратегијама.

Ерман и Оксфорд (Ehrman, Oxford 1990: 311) запажају да стилови учења указују на префериране и уобичајене обрасце менталног функционисања или поступања са новим информацијама, укључујући њихову обраду и ретенцију, за чије се изучавање везују различити психолошки правци помоћу којих је идентификовано најмање двадесет различитих димензија стилова учења. У том смислу, поједини стил може доминирати код неких студента, док други могу користе мешавину стилова или прилагођавати стил одређеној ситуацији учења (Lokotar Vojnović et al. 2011: 156-157).

Посебно се истичу визуелни, аудитивни и кинестетички стил, који чине класични модел стилова учења (енгл. *Visual Auditory Kinesthetic Learning Styles – VAK*). Притом се претпоставља да ће студент који има *визуелни стил* учења тежити да користи активности које обухватају чуло вида (као нпр. читање), као и да ће квалитет и брзину њихове ретенције на часу одредити присуство визуелних презентација. Студент са *аудитивним стилем* учења боље ће памтити речи уколико их буде чуо, док *кинестетички стил* подразумева учење кроз рад и коришћење чула додира (као нпр. лексичких картица). Такође, у литератури се поменути стилови могу дефинисати као *сензорни стилови* (енгл. *sensory style*), који се разликују од *когнитивних стилова* (енгл. *cognitive styles*) (нпр. аналитички и глобални, рефлексивни и импулсивни) и *стилова личности* (енгл. *personality styles*) (нпр. доминантност леве или десне мождане хемисфере); притом постоји и подела стилова учења језика на комуникативне стилове, аналитичке стилове, стилове усмерене ка ауторитету и конкретне стилове (Wong, Nunan 2011: 145).

Стилови учења се, између осталог, објашњавају и помоћу теорије *вишеструке интелигенције*, коју је поставио Гарднер (Gardner 1993) са идејом да користимо различите врсте интелигенција у различите сврхе. А пошто их користимо за перцепцију, обраду, организацију и презентацију информација, постоје различити типови ученика (лингвистички, логички или математички, визуелни или просторни, музички, телесни или кинестетички, интерперсонални, интраперсонални и натуралистички), а стилови ученика, пре свега, рефлектују мешавину њихових интелигенција (Lokotar Vojnović et al. 2011: 156-157).

Уз уважавање разлика између стратегија и стилова, Браун (Brown 2001: 210) конципира стратегије као специфичне методе приступа проблему или задатку, начине рада који служе за постизање одређеног циља, и планове за контролу и манипулисање одређеним информацијама. За разлику од стратегија, стилови су предвидљивији и константнији, јер се односе се на личност (нпр. екстрвертност, самопоштовање, анксиозност, итд.) или на когницију (нпр. активности леве или десне мождане хемисфере). Карактеришу их дуготрајне и доследне црте, тенденције и преференције које чине особе различитим и оличавају опште понашање, иако се оне генерално могу мењати у одређеним приликама.

Став да су стратегије учења општа и суштински постојана понашања, оповргнут је тврдњом да су стратегије заправо комбинације стилова учења, мотивације и задатка (Dörnyei 2009).

С тим у вези, разлике у стиловима учења не узимају се систематски у обзир приликом презентације стратегија, иако је свака стратегија ефикаснија уколико је усклађена са стиловима учења (Erhman et al. 2003: 318). У том циљу, стилове учења треба утврдити на почетку наставе у циљу осмишљавања активности које могу побољшати учење.

2.7.7. Стратегије и технике

У лингвистичким круговима се сматра да су стратегије апстрактне и да се стога реализују помоћу конкретних и опипљивих *техника*. У том смислу, Благојевић (Blagojević 2012: 723-724) истиче да стратегије треба разликовати од стилова учења, од активности које наставник користи у учионици да примени наставне стратегије, као и од техника које студенти свесно и контролисано примењују. Поред тога, истиче да се стратегије реализују путем многобројних практичних техника које су видљиве, попут вођења белешки, писања резимеа, коришћења референтног материјала и сл.

У знатно другачијем смислу, за Брауна (Brown 2001: 16) *технике* представљају неке од разноврсних вежбања, активности или задатака који се користе у учионици за реализацију наставних циљева. Оне су познате и под

другим називима, који се користе са незнатним варијацијама, а то су: задаци, процедуре, активности или вежбања.

2.7.8. Стратегије и вештине

Језичке вештине представљају способности извршавања језичких задатака са одређеним успехом и одређеним степеном стручности (Macaro 2006: 331). Иако се стратегије учења понекад изједначавају са вештинама, вештине су, пре свега, аутоматске и несвесне категорије, док стратегије подразумевају постојање намере (Oxford 2011: 12). Према томе, немогуће је рећи да ли нека акција представља стратегију или вештину пре него што се открије да ли је под намерном или аутоматском контролом ученика. Поред тога, вештине се односе на то како се језик употребљава, док стратегије представљају активности које ученици бирају како би постигли одређени циљ учења (Griffiths 2013: 12).

У светлу дистинкције између стратегија читања (енгл. *reading strategies*) и вештина читања (енгл. *reading skills*), Грејб и Столер (Grabe, Stoller 2011: 294) наводе да су вештине заправо способности које се односе на језичку обраду. По њима, вештине се користе и комбинују на релативно аутоматски начин, као када се, рецимо, смањује брзина читања у зависности од врсте текста, док коришћење стратегија обухвата свесно размишљање, као када се поставља сврха читања. У том смислу, Грејб (Grabe 2009: 221) напомиње да се вештина обично сматра стратегијом која је постала аутоматска, док стратегије представљају процесе које читаоци свесно контролишу у току читања. Макаро (Macaro 2006: 331) такође предочава да аутоматизација стратегија, која настаје током континуиране примене кластера стратегија у току одређених процеса, доводи до развоја вештина. Ипак, поменута разлика није једнообразна. Грејб (Grabe 2009: 221), наиме, потенцира да се и стратегије и вештине читања могу користити по аутоматизму, нарочито након дуже употребе. За разлику од вештина, стратегије се могу комбиновати и често се примењују на тај начин. Такође закључује да су многе вештине биле првобитно експлицитно научене и као такве нису представљале аутоматизоване процесе, док се процеси који се називају стратегијама често користе и несвесно.

2.7.9. Стратегије и процеси

У току учења читања као когнитивног процеса, уочено је да постоје различити процеси обраде информација, па поједини теоретичари праве разлику између стратегија и процеса. У том погледу, Макаро (Macaro 2006: 332) потенцира да су, са извесним малобројним изузецима, стратегије доступне свим ученицима, да се групишу у кластере, и да у конкретним језичким задацима постају *процеси*. Док је природа одређене стратегије константна, проблеми које поставља задатак варирају, и самим тим условљавају различите изборе и различиту „оркестрацију“ стратегија. Процеси се, по Макару (Macaro 2006: 330), састоје од кластера когнитивних и метакогнитивних стратегија у међусобној интеракцији, попут процеса у току читања који се крећу „одозго према горе“ и „одозго према доле“, а сваки од њих чине кластери стратегија.

2.7.10. Стратегије као свесни процеси

Сам појам *свести* (и свесности) је не само комплексан, већ и дискутабилан у лингвистичким круговима, јер је прилично неодређен, односно нејпрецизно дефинисан. Ипак, већина теоретичара и истраживача залаже се за увођење димензије свести у дефинисање стратегија учења, па стратегије стога сматра свесним или експлицитним процесима.

У том смислу, Грифитс (Griffiths 2013: 9) подвлачи да се полемика водила око тога да ли у лингвистици уопште треба користити термине свесно и несвесно (подсвесно), коју је покушао да разреши Шмит (Schmidt 1990). Како Елис (Ellis 1994: 361) објашњава, Шмит (Schmidt 1990) конципира две врсте свести: *свест као свесност* (енгл. *consciousness as awareness*), која обухвата *примећивање* као прву фазу учења вокабулара, и *свест као намеру* (енгл. *consciousness as intention*), јер нису све намере свесне. Ипак, чак је и у медицинским условима изузетно тешко утврдити шта је свесно, а шта несвесно, као и да ли је нешто примећено или није. Упркос свему, оба термина су опстала и одржала се у употреби.

Највећи број аутора полази од става да су стратегије учења свесне активности (Griffiths 2013), односно експлицитни процеси. Оне углавном подразумевају и намеру, јер су усмерене ка остварењу одређеног циља.

Према *теорији обраде информација* (Anderson 1985) кључне ставке у когнитивном развоју су: (1) пажња, као сензорна меморија помоћу које се прикупљају информације, (2) радна или краткорочна меморија, која служи за манипулисање информацијама, и (3) дугорочна меморија, у којој се оне чувају, при чему се информације најпре преузимају, а потом и активирају, пре него што буду складиштене у дугорочној меморији (Lutz, Huit 2003). Имајући то у виду, теорију да су стратегије искључиво свесне заступа Макаро (Macaro 2006: 332), који полази од идеје да су оне смештене у мозгу, у радној меморији, док је дугорочна меморија резервисана за подсвесну активност. Овај теоретичар такође наводи да се учење остварује у дугорочној меморији, и то преко стратешког понашања у радној меморији, као и уз помоћ декларативног и процедуралног знања. Стога, по њему, стратегије не чине учење ефикаснијим, већ представљају сиров материјал без ког се учење другог језика не може одвијати.

Насупрот поменутом виђењу је став да стратегије нису искључиво свесне, већ да обухватају и подсвесне активности (Marković 2008: 709). У том смислу, наглашава се да су стратегије учења свесне макар у почетку њихове примене, али да дуготрајна примена може довести до њиховог аутоматског, односно несвесног коришћења (Grabe 2009). Сходно томе, Венден (Wenden 1991) (према Грифитс (Griffiths 2013)) истиче да иако се стратегије користе аутоматски, наведени термин ни у ком случају не значи да се оне користе несвесно. С тим у вези, Грифитс (Griffiths 2013: 9) појашњава да пошто појам аутоматског укључује и свесно и несвесно, појмови намерног и аутоматског боље описују стратегије од појмова свесно и несвесно. У том смислу, Оксфорд (Oxford 2011: 12) истиче да свесна активност може да буде или аутоматска или намерна, али и тврди да се коришћење стратегија налази на континууму између намерног и аутоматског, где почетници прибегавају намерним активностима, а искусни ученици користе стратегије са извесним аутоматизмом, тј. без размишљања и свесног напора, услед чега не морају бити свесни свог избора. Коен (Cohen 1998: 4), међутим, наводи да је елемент свести оно по чему се стратегије разликују од процеса који нису стратешки. Он сматра да ученици који користе стратегије морају барем делимично бити тога свесни, а у прилог томе иде чињеница да ученици могу расправљати о стратегијама које примењују када су о томе упитани.

Према томе, пошто скоро све дефиниције стратегија подразумевају свесно кретање ка језичком циљу (Ehrman et al. 2003: 316), у литератури постоји начелна сагласност да су стратегије обухватају менталне процесе и комуникативне поступке који захтевају одређени степен свести, који је притом намерно усмерен ка задатаку.

Вољна димензија стратегија, међутим, није дискутабилна, јер је постигнута сагласност по питању става да студенти не могу користити стратегије против своје воље. По правилу, они сами праве одабир стратегија, а уколико пасивно прихватају активности које се односе на учење језика од других, не могу се сматрати стратезима (Griffiths 2013: 10).

2.7.11. Стратегије као видљиве активности

Неслагања у лингвистичким круговима у погледу физичке или менталне природе стратегија образлаже Грифитс (Griffiths 2013: 7), наводећи да је Рубин (Rubin 1975) прва означила активну природу стратегија дефинишући их као нешто што ученици раде. Ларсен-Фриман (Larsen-Freeman 2001: 12) тврди да ученик није пасивни прималац, док Оксфорд (Oxford 1990) укључује физичке радње, попут записивања или глумљења нове речи, у стратешко понашање. Супротно становиште, по коме су стратегије искључиво ментални (когнитивни) процеси, заступа Макаро јер његова дефиниција стратегија обухвата циљ, ситуацију и менталну акцију (Macaro 2006: 332).

Извесно је, међутим, да стратегије подразумевају и активну димензију, односно конкретне активности. Наиме, иако многи наглашавају когнитивну природу стратегија ослањајући се на Андерсонову когнитивну теорију (Anderson 1983, 1985), као рецимо О' Мали и Шамо (O'Malley, Chamot 1990), они стратегије одређују свеобухватно и из њих по правилу не искључују активне или видљиве поступке (Macaro 2006: 323).

Према томе, стратегије обухватају како конкретне и очигледне радње и поступке, укључујући и физичке активности, тако и апстрактне, менталне процесе који се објашњавају помоћу теорије когниције, и данас су то два комплементарна гледишта. Грифитс (Griffiths 2013: 7) стога закључује да услед постојања различитих ставова о природи стратегија, сам аутор треба да одлучи које ће становиште прихватити. То значи наставник или истраживач треба да

одабере конкретну стратегију зависно од конкретног контекста учења, ученика или сврхе истраживања, као и да буде спреман да брани свој став. Поврх тога, стратегије учења језика су тесној вези са појмом саморегулације.

2.7.12. Саморегулација

Поред самоконтроле, *саморегулација* (енгл. *self-regulation*) представља активност од кључног значаја за независно и самостално учење, тј. учење без помоћи наставника. У том смислу, ученик свесно бира средства за активно побољшање или унапређење учења које прати саморегулација (Oxford 2011).

Грифитс (Griffiths 2013: 12) конципира конструкт саморегулације као степен до ког су појединци активни учесници у сопственом учењу. Она истиче да је саморегулација као важан елеменат учења обухвата и метакогницију и аутономију.

„Саморегулација се може дефинисати као намерно планирање и праћење когнитивних и афективних процеса укључених у успешно извршавање академских задатака“ (Мирков 2007: 299-310), што значи да се може односити на различита стратешка подручја, попут когнитивних или афективних. У складу с тим, Грифитс (Griffiths 2008: 87) дефинише стратегије као активности које ученици свесно бирају у сврху регулисања или контроле сопственог учења. Поврх тога, Оксфорд (Oxford 2011: 12) промовише модел стратешке саморегулације као кључни модел за унапређење процеса учења језика, а конципира саморегулацију у виду циљаних или намерних покушаја да се управља напорима при учењу другог језика и да се они свесно контролишу.

Када је у питању концепт саморагулације, Дерњеи (Dörnyei 2005) заступа радикалан став јер се залаже да саморегулација у потпуности замени стратегије учења језика. Он истиче да је концепт стратегија учења језика нејасан, као што је нејасна и разлика између уобичајене активности учења и стратешког учења (Dörnyei 2005: 164). У том смислу, Дерњеи (Dörnyei 2005: 170) предочава да је крајем двадесетог и почетком двадесет првог века, услед низа мањкавости које је теоријски конструкт стратегија учења произвео у образовној психологији, овај конструкт најпре маргинализован, а потом је и скоро у потпуности одбачен од стране истраживача у корист саморегулације. Тврдећи да се на емпиријском пољу, односно у истраживањима из домена усвајања другог језика, наведени

концепт више не користи, иако има извесних изузетака (Griffiths 2003), он предочава да стратегије учења своју примену налазе искључиво у наставној методологији, и да се стога користе искључиво у педагошке сврхе.

На тај начин, стратегије учења се све више посматрају као педагошка парадигма у оквиру концепта стратешког учења. То, међутим, не значи да четири деценије дуга истраживања на пољу стратегија учења језика могу бити занемарена или одбачена услед чињенице да је појам стратегија учења до данас остао нејасан, препун недоречености и неусаглашених мишљења, при чему се не зна да ли су ученици успешни због стратегија које користе, или их виши ниво језичке компетенције упућује да користе ефикасније стратегије (Griffiths 2003). Поврх свега, ни сам концепт саморегулације није појашњен у довољној мери, па овакав радикалан заокрет у правцу одбацивања стратегија учења још увек није на видику.

2.7.13. Класификовање стратегија учења језика

Да би наставник подучавао студенте појединим стратегијама или групама стратегија, неопходно је да познаје класификационе системе. Пошто различите врсте стратегија имплицирају и различите приступе учењу и подучавању вокабулара, истраживачи су стратегије учења вокабулара подвели под одређене категорије, проистекле су из актуелних класификација стратегија учења језика.

Најпре је Бјалисток (Bialystock 1978) (према О'Мали и Шамо (O'Malley, Chamot 1990: 10)) идентификовала четири категорије стратегија, и то: закључивање, надгледање, формално увежбавање и функционално увежбавање. У овом моделу учења другог језика стратегије су дефинисане као оптимална средства за коришћење доступних информација са циљем побољшања компетенције у другом језику (Bialystock 1978: 71).

Касније је Рубин (Rubin 1981) предложила класификациону шему по којој стратегије учења језика сврстава у две шире групе помоћу шест директних стратегија (класификација или верификација, надгледање, памћење, погађање или индуктивно закључивање, дедуктивно резонување и увежбавање) и две индиректне стратегије (стварање могућности за увежбавање и коришћење трикова за језичку продукцију, попут комуникативних стратегија). На то се надовезује Карвер (Carver 1984), издвојивши стратегије за поступање са

најважнијим правилима циљног језика, стратегије за примање перформансе, стратегије за производњу перформансе и стратегије за организовање учења. Најзад, најзначајнији и најзаступљенији су класификациони обрасци које су произвели О’Мали и Шамо (O’Malley, Chamot 1990) и Оксфорд (Oxford 1990).

О’Мали и Шамо, као поборници когнитивног приступа у учењу (енгл. *Cognitive Academic Learning Approach – CALLA*), конципирају стратегије учења језика као когнитивне вештине или когнитивне процесе, и *издвајају когнитивне, метакогнитивне и друштвено-афективне* стратегије као најважније врсте стратегија којима су обухваћене појединачне стратегије (O’Malley, Chamot 1990: 42-55). Они притом истичу да је главни допринос когнитивне психологије на овом пољу појмовно разграничење између когнитивних и метакогнитивних стратегија као основних група стратегија (O’Malley, Chamot 1990: 99).

Ребека Оксфорд је предочила детаљнију и вероватно најутицајнију класификацију којом су обухваћене *директне стратегије* (стратегије памћења, когнитивне и компензацијске), које ученици директно примењују на сам језик, и *индиректне стратегије* (метакогнитивне, афективне и друштвене), у којима ученици управљају сопственим процесом учења и исти контролишу (Oxford 1990: 14-22).

Ерман и др. (Ehrman et al. 2003: 317) су конципирали алтернативни приказ који се заснива на идеји о *когнитивном напору* (енгл. *cognitive effort*) неопходном за обраду задатка, а стратегије дели према сврси учења на:

а) *стратегије површинске обраде информација* (код којих се задатак завршава са мање напора),

б) *стратегије усмерене на постигнуће* (чији је циљ да се успе у такмичењу и добију добре оцене),

в) *стратегије дубинске обраде информација* (код којих се уз улагање напора задатак обавља путем асоцијације и елаборације).

Подела на *стратегије површинске обраде* (које захтевају минимални когнитивни напор за завршетак задатка, подразумевајући могућност да много мање информација буде упамћено услед малог броја сусрета са тим информацијама, и то без личног, емотивног или когнитивног улагања) и *стратегије дубинске обраде* (као активан процес прављења асоцијација помоћу којих ће више информација бити упамћено) (Ehrman 1996: 173), има посебни значај за изучавање и наставу вокабулара. То свакако не умањује допринос који

је подела стратегија на директне и индиректне (Oxford 1990) произвела у научним круговима.

2.7.14. Директне стратегије

Различити видови памћења, коришћења когнитивних ресурса и надокнађивања знања подводе се под *директне стратегије*, које чине (1) когнитивне стратегије, (2) стратегије памћења и (3) компензацијске стратегије.

(1) *Когнитивне стратегије* представљају менталне процесе који помажу ученику да оствари одређени циљ, односно да когнитивне процесе искористи у одређене сврхе. Односе се, дакле, на когнитивне процедуре помоћу којих ученици управљају информацијама на начин који побољшава учење (O'Malley, Chamot 1990: 44), као и не примену одређених техника за манипулисање језичким материјалом, које им омогућавају да њиме манипулишу директно, путем промишљања, бележења, анализе и синтезе (Ehrman et al. 2003: 316).

Једна од најједноставнијих когнитивних стратегија је *понављање*. Оно се најчешће користи на почетном нивоу познавања језика, а превасходно се односи на понављање нових речи (или њихових значења) како би лакше и брже биле упамћене. Одвија се *визуелно* (понављањем писаног облика) и *аудитивно* (понављем изговора нове речи). Са порастом компетенције ученици прелазе са простог понављања на сложеније когнитивне стратегије, укључујући коришћење извора, груписање, дедуковање, комбиновање, контекстуализацију, елаборацију, бележење, чување података, објашњавање, организовање информација и закључивање (O'Malley et al. 1985; O'Malley, Chamot 1990), као и увежбавање, примање и слање порука, анализирање и промишљање (Oxford 1999a: 112-113).

Као главни недостатак овако постављене систематизације когнитивних стратегија издваја се њена непрецизност, која произилази из невидљивости когнитивних процеса који леже у њиховој основи. Сходно томе, Рис-Милер (Rees-Miller 1993: 681) (у Макаро (Macaro 2006: 322)) критикује дефинисање когнитивних стратегија, попут тражења значења и коришћења дедукције или закључивања, које је толико широко постављено да се доводи у питање да ли когнитивне стратегије могу бити спецификоване као видљиви или универзални

видови понашања којима се студенти могу подучавати и који се могу оцењивати.

У најопштијем смислу, когнитивне стратегије обухватају менталне операције неопходне за манипулисање информацијама у задатку ради усвајања појединих језичких података. Оне, међутим, нису довољне за постизање циља у одређеној когнитивној активности, већ је неопходна и метакогнитивна свест, односно свест о употреби самих стратегија.

(2) *Стратегије памћења* укључују различите начине ефикасног памћења, као на пример, памћење путем менталних слика или акронима, сличности по звуку или кључних речи. Пошто помажу ученицима да повежу појам у циљном језику помоћу површинске или дубинске обраде података, њихова примарна функција је стварање менталних веза у циљу смештања нове информације у дугорочну меморију (Oxford 1999а: 112-113), односно постизање бржег и лакшег трансфера из краткорочног у дугорочно памћење.

(3) *Компензацијске стратегије*, попут погађања на основу контекста, парафразирања или гестикулирања, служе за објашњавање значења непознате речи. Оне имају за циљ да надокнаде знање које језичким корисницима недостаје, тј. попуне празнине у знању. Према томе, оне првенствено служе за превазилажање рестрикција које постоје у говорном или писаном језику (Oxford 1999а: 112-113).

2.7.15. Индиректне стратегије

У процесу учења страног језика важно је да ученик осмисли и каналише сопствено учење, оствари сарадњу са наставницима и другим ученицима, као и да управља својим емоцијама помоћу *индиректних стратегија*, које обухватају: (1) метакогнитивне стратегије, (2) друштвене стратегије и (3) афективне стратегије.

(1) *Метакогнитивне стратегије* служе да надгледају процесе учења и употребе језика као когнитивне механизме, као и да омогуће ученицима да ефикасно планирају и регулишу те процесе у конкретним задацима. Пре свега, оне обухватају регулисање, усмеравање и евалуацију сопственог учења.

Када ученици свесно размишљају о сопственим начинима учења страног језика и колико су у томе успешни, они су метакогнитивно свесни сопственог процеса учења, познају стратегије које су кључне за његову ефикасност, знају како да их користе и у којим приликама, како да их конструктивно комбинују, како да контролишу и регулишу когнитивне процесе и како да их разумеју. Наставници стога не треба да се фокусирају само на процес учења језика, већ и на подстицање ученика да размишљају о исходима учења језичке рецепције и језичке продукције. На тај начин би ученици постали „свесни сопственог процеса мишљења“, учења и стратешког понашања (Мирков 2007: 299-310), како би изабрали одговарајуће методе чија је сврха унапређење квалитета и побољшање успеха учења (Oxford 1990: 136-138).

Метакогнитивне стратегије се употребљавају у процесу надгледања и контроле остварења циља одређеног когнитивним стратегијама (нпр. испитивање у себи у циљу разумевања текста) (Kankaraš 2004: 153). Оне се називају обједињеним термином *метакогниција* (Oxford 1999a: 112).

Метакогниција представља знање о когницији и служи да надгледа да ли је циљ учења остварен, односно да отклања потешкоће у постизању циља (као нпр. да коригује грешке приликом погађања значења из контекста, тј. да том приликом упућује на алтернативне поступке и стратегије).

Метакогниција је неодвојива од *самоспознаје*, али и од *саморегулације* као циљне и намерне активности. Сходно томе, Игњачевић (Ignjačević 2012: 78) истиче да студенти треба да развију свест о најмање три важне области метакогниције да би суштински могли да доносе ваљање одлуке, а то су: *самосвест* (која укључује друштвени, културни и политички контекст), *свест о предмету учења* (о циљном језику) и *свест о процесу учења* (како се учи страни језик).

Планирање учења, размишљање о процесу учења, његовим појединачним аспектима или стратегијама које се користе, надгледање процеса учења, евалуација и самоевалуација завршетка језичке активности, оцењивање колико је нека стратегија успешна (O'Malley, Chamot 1990: 46), идентификовање сопствених преференција и потреба, надгледања грешака и вредновање успеха у решавању задатка (Ehrman et al. 2003: 316) неки су од примера метакогнитивних стратегија које се користе за конструктивно управљање процесом учења. Метакогнитивне стратегије, дакле, омогућују ученицима да сами планирају и

припремају учење, контролишу и надгледају стратегије које су изабрали, као и њихов међусобни однос, процењују сопствено учење или коришћење сопственог репертоара стратегија и њихову „оркестрацију“.

(2) *Друштвене стратегије* су показатељи узајамног дејства које ученици остварују са другим ученицима, наставницима или изворним говорницима, а омогућују им да уче у интеракцији са другима и да разумеју циљну културу. Оне подразумевају постављање питања, тражење појашњења или помоћи од наставника, конверзацију са компетентним говорницима, као и разумевање друштвених и културних норми. На тај начин обухватају како сарадњу, тако и саосећање са другима, тј. емпатију (Oxford 1990: 21).

Друштвене стратегије се, према томе, баве интерперсоналним односима, као што су сарадња са колегама у циљу решавања проблема, размене информација, провере бележака или добијања повратне информације о активностима везаним за учење (O'Malley, Chamot 1990: 46).

(3) *Афективне стратегије* се баве контролисањем емоционалних ограничања и њиховим каналисањем у жељеном правцу током учења. О'Мали и Шамо (O'Malley, Chamot 1990: 46) наводе разговор са самим собом у циљу охрабривања или подстицања као репрезентативни пример ових стратегија, где менталним преусмеравањем размишљања ученик убеђује сам себе да ће његова активност бити успешна.

Афективне стратегије одређује расположење или ниво анксиозности ученика, и оне укључују позитиван разговор о осећањима, самонаграђивање за добар рад, коришћење дубоког дисања или смањење напетости у вези са неким задатком, рецимо помоћу музике (Oxford 1999a: 112-113). Оне умногоме помажу ученицима да управљају својим емоцијама и степеном мотивације. Према томе, код афективних стратегија је неопходно да ученици овладавају својим емоцијама, посебно у смислу смањења анксиозности, како би усмерили свој рад према постављеним циљевима и лакше регулисали своју мотивацију.

Иако су невидљиве, индиректне стратегије се могу учити као и директне, па се студенти могу подучавати метакогнитивним стратегијама подједнако успешно као и когнитивним.

2.7.16. Подучавање стратегијама учења језика

Чињеница да ученици самостално користе стратегије учења језика, било свесно или несвесно, не умањује потребу да наставник уводи појединачне стратегије или групе стратегија у наставне активности и да директно (експлицитно) или индиректно (имплицитно) подучава ученике страног језика њиховој примени најпре теоријски, а затим и практично, уз коришћење различитих техника у оквиру конкретних језичких задатака и активности.

Подучавање студената стратегијама учења језика у оквиру наставних модела подучавања (енгл. *language learning strategy instruction, strategic instruction, strategy training*) у великој мери усмерава њихов самостални рад и управља њиховим даљим усавршавањем. Полазећи од става да подучавање умногоме доприноси процесу усвајања другог језика јер усмерава ученике ка жељеном циљу, а то је достизање прихватљивог нивоа комуникативне компетенције и развијање језичких вештина, многи теоретичари и истраживачи се залажу за експлицитно подучавање ученика стратегијама учења језика како би им оне помогле да уче боље и постану одговорнији за свој успех у учионици и ван ње. Главни циљеви такве врсте подучавања су да се учење језика учини релевантијим, да се подстакне самопоуздање и дух сарадње између ученика и наставника, да наставници упознају ученике са могућностима везаним за учење језика, као да им помогну да науче и увежбавају индивидуалне стратегије (Oxford 1990: 201-202). Стратешка интервенција наставника би стога могла побољшати усвајања вокабулара, и у том смислу Макаро (Macaro 2006: 321) запажа да упркос резервисаности од стране појединих истраживача, подучавање стратегијама са циљем постизања успешнијег учења може бити ефикасно уколико се спроводи у дужем временском периоду и укључује развој метакогниције.

Стратегије у настави се могу представити у виду посебних програма одвојеног или интегрисаног подучавања стратегијама (O'Malley, Chamot 1990: 152-153), посебних модела подучавања (енгл. *strategy training model, model for strategy training*) (Oxford 1990: 203-204)) и других наставних модела заснованих на примени стратегија (енгл. *strategies-based instruction*), попут Модела ефикасне примене стратегија или Модела наставе засновог на ефикасној

примени стратегија (Мирков 2009), стратешког инпута (Topalov 2011) или стратешке интервенције, као посебних аспекта директног или индиректног подучавања стратегијама и примене стратегија у оквиру наставе. Сходно томе, подучавање стратегијама може бити интегрисано у саму наставу и наставне активности, или на неки начин издвојено из ње, када представља посебан део наставе или засебан курс који је фокусиран искључиво на подучавање стратегијама и не обухвата ништа више од тога (O'Malley, Chamot 1990: 152).

Стратегије се могу примењивати и у оквиру групног рада, а познати пример је колаборативно стратешко читање (енгл. *Collaborative Strategic Reading – CSR*) (Klingner, Vaughn 1998), којим се студенти подучавају да користе стратегије у циљу бржег и лакшег разумевања прочитаног у оквиру узајамне сарадње.

Оксфорд (Oxford 1990: 200-201) сматра да подучавање стратегијама, које описује помоћу термина *strategy training*, подразумева и свест о осећањима или веровањима које студенти имају, као нпр. њиховим покушајима да промене старе навике у учењу. Значај групног рада и индивидуалних настојања, компромис између прецизног и течног изражавања, страх од грешака и однос између учења и усвајања, само су неки од аспеката које овај вид наставе, по њеном мишљењу, може покрити.

Студент се у процесу активног учења може руководити и тзв. принципом стратешког улагања (енгл. *Principle of Strategic Investment*) као унапред постављеним приоритетом. По њему, успешно овладавање другим језиком зависити у великој мери од тога колико времена, напора и пажње ученик улаже у примену индивидуалних стратегија за разумевање и производњу језика. Између осталог, поменути наставни принцип служи наставнику да упозна ученике са могућностима развијања и коришћења стратегија, и подстиче их да преузме одговорност за сопствено учење (Brown 2001: 59-61).

Оксфорд (Oxford 1990: 202-203) сматара да се подучавање стратегијама састоји од подизања мотивације и свести о стратегијама, као и краткорочног и дугорочног подучавања. Подучавање подразумева учење и увежбавање једне или више стратегија учења језика у одређеном језичком задатку. Тада ученици уче о значају циљне стратегије, када и где да је користе, како да надгледају и процењују њену примену, док дугорочно подучавање може покрити велики број стратегија и резултирати њиховим ефикаснијим коришћењем. У складу с овом

поставком, Оксфорд (Oxford 1990: 204) је конструисала модел наставе заснован на употреби стратегија који садржи следеће кораке:

1. Одређивање потреба ученика и расположивог времена
2. Дobar одабир стратегија
3. Разматрање интегрисаног подучавања стратегијама
4. Разматрање мотивационих питања
5. Припремање материјала и активности
6. Спровођење „потпуно информисаног подучавања“
7. Евалуација подучавања стратегијама
8. Ревизија подучавања стратегијама.

Иако је овај наставни модел један од познатијих, Грејб (Grabe 2009: 239) као два најпознатија модела подучавања стратегијама наводи:

а) *Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)* као когнитивистички оквир који су предложили О’Мали и Шамо (Chamot, O’Malley 1994) и

б) *Strategies Based Instruction* као наставни оквир који је постулирао Коен (Cohen 1998).

Упркос различитостима, сви наставни модели поседују заједничке одлике: развијање метакогнитивног знања о стратегијама (што се постиже путем демонстрације и моделовања, тј. стварања модела), истицање значаја увежбавања стратегија (како би их студенти користили аутономно), као и чињеницу да сви студенти треба да процењују успешност стратегија, да конкретну стратегију бирају према задатку и да је пренесу на нови задатак (Chamot 2004: 21).

Шамо (Chamot 2004: 23) предочава да наставни оквир којим је обухваћено подучавање стратегијама може бити прилагођен одређеним карактеристикама ученика, нарочито узрасту или нивоу знања, а с обзиром да су резултати истраживања везани за утицај пола на стратегије учења језика недоследни, стратегије у првом реду треба да буду прилагођене култури и контексту учења, односно наставним циљевима. Како би олакшали имплементирање стратегија учења језика у наставни оквир, ауторка сматра да наставници треба да имају пред собом одређени систем њихове класификације, при чему могу и упростити већ постојеће класификације (као рецимо, поделити стратегије на

метакогнитивне стратегије и стратегије засноване на задатку). Поврх тога, она резимира да подучавање стратегијама треба да буде експлицитно, да подразумева информисање студената о вредностима које стратегије поседују и њиховој примени, као и да се већина истраживача залаже да стратегије буду интегрисне у саму наставу, односно да не представљају засебан курс или део курса.

Истакнуте моделе експлицитног подучавања стратегијама учења језика, који су сачињени из посебних етапа, Шамо (Chamot 2004: 22) сумира и упоређује са циљем да се на основу овако постављење компарације пронађе најефикаснији модел који би помогао ученицима да побољшају своја знања и постигнућа (в. Табелу 1).

Табела 1: Наставни модели засновани на подучавању стратегијама (енгл. *Language Learning Strategy Instruction*) адаптирани према Харису (Harris 2003) (у Шамо (Chamot 2004: 22))

SSBI* (Cohen 1998)	CALLA** (Chamot 2005, Chamot et al. 1999)	Гренфел и Харис (Grenfell, Harris 1999)
Наставник као дијагностичар: помаже студентима да идентификују постојеће стратегије и стилове учења.	Припрема: Наставник идентификује постојеће стратегије које студенти користе за познате задатке.	Подизање свести: Студенти извршавају задатак, а након тога идентификују стратегије које су користили.
Наставник као ученик страног језика: дели сопствено искуство учења и размишљања.	Презентација: Наставник креира модел, именује и објашњава нову стратегију; пита студенте да ли и на који начин су је употребили.	Моделовање: Наставник креира модел, дискутује о вредности нове стратегије, прави спискове стратегија за каснију употребу.
Наставник као учитељ: подучава студенте како да користе стратегије учења.	Увежбавање: Студенти увежбавају нову стратегију; при наредном увежбавању наставник смањује подсећање како би подстакао независно коришћење стратегије.	Генерално увежбавање: Студенти увежбавају нове стратегије са различитим задацима.
Наставник као координатор: надгледа планове учења студената и потешкоће.	Самоевалуација: Студенти процењују сопствено коришћење стратегије одмах након увежбавања.	Планирање акције: Студенти постављају циљеве и бирају стратегије да би остварили те циљеве.

<p>Наставник као тренер: даје смернице за напредак студената.</p>	<p>Експанзија: Студенти преносе стратегије на нове задатке, комбинују стратегије у кластере, развијају репертоар преферираних стратегија.</p>	<p>Фокусирано увежбавање: Студенти спроводе план акције користећи стратегије; наставник смањује подстицаје како би студенти користили стратегије аутоматски.</p>
	<p>Процењивање: Наставник процењује употребу стратегија од стране студената и утицај на језичку перформансу.</p>	<p>Евалуација: Наставник и студенти процењују успех акције; постављају нове циљеве; циклус поново отпочиње.</p>

*Styles and Strategies-Based Instruction

**Cognitive Academic Language Learning Approach

3. РАЗВИЈАЊЕ ВЕШТИНЕ ЧИТАЊА

3.1. Значај читања

Пошто се читаоци у највећој мери ослањају на своје знање вокабулара, недостатак истог главна је препрека за развијање вештине читања (Huckin, Bloch 1993: 154), а често представља и дуготрајну препреку која захтева ангажованост ученика страног језика, њихово активно учешће у настави и спремност на сарадњу у циљу њеног превазилажења.

Полазећи од претпоставке да ће наши студенти у будућности, током самосталног рада и усавршавања, усвајати нов вокабулар кроз читање стручних текстова, и то у већој мери него кроз слушање, као и да ће га учити у језичком контексту, неопходно је дефинисати појмове везане за читање, упознати читање као когнитивни процес у коме стратегије читања представљају важне чиниоце, разумети како се он одвија, и како читаоци могу користити стратегије за разумевање текста и развијања вештине читања. Вештина читања има немерљив значај у савременом систему образовања и процесу доживотног учења. Она се чак може посматрати као најважнија језичка вештина у другом језику, чијим ће побољшањем студенти осигурати напредак у свим академским областима (Anderson 1999: 1).

Полазећи од претпоставке да ће студенти енглеског језика струке, пре свега, читати писане материјале на енглеском везане за струку или специјализована подручја знања, а усмену комуникацију на енглеском језику, по правилу, знатно ређе остваривати, читање се може сматрати вештином од примарног значаја за њихово будуће школовање, професионалну каријеру и рад. Истовремено, потребу за овладавањем овом вештином подстиче употреба интернета, јер електронска комуникација захтева ефикасне вештине и стратегије читања које ће студентима помоћи да лакше савладају и користе велике количине информација доступних преко интернета (Grabe 2009: 5).

У складу са растућом потребом за стварањем вештих и компетентних читалаца, њихово активно учешће у креирању значења текста захтева и овладавање одговарајућим репертоаром стратегија читања.

3.2. Дефинисање вештине читања

Подела језичких вештина на продуктивне (писање и говор) и рецептивне (читање и слушање) потиснула је првобитну поделу на активне и пасивне језичке вештине као неодговарајућу, у којој су слушаоци и читаоци сврставани у пасивне учеснике у комуникацији (Миленковић 2015: 55), чему је допринела примена комуникативног приступа у настави и учењу страног језика. Имајући то у виду, Њунан (Nunan 1999: 249) сматра да читање као когнитивна обрада идеја које се преносе путем језика не може бити пасивне природе, а истог мишљења су и Макарти и др. (McCarthy et al. 2010: 95). Према томе, читање ни у ком случају не представља пасивну вештину услед знатне количине информација које читалац обрађује из текста, активно користећи сопствене когнитивне механизме.

Читање је универзални процес који се на било којем језику одвија на истоветан начин, са мањим разликама услед особености неког језика (Матић, Благојевић 2011: 144), а представља и веома сложену вештину. Оно се у најопштијем смислу може дефинисати као когнитивни процес неопходан за разумевање и обраду написаног текста. Читање стога представља облик декодирања значења који се састоји не само из визуелног декодирања писаних симбола, већ и процеса којим се порука текста конструише, њен садржај интерпретира, а значење открива и употпуњује. Информације из текста кодиране у писаном медијуму језика најпре се примају, а затим и тумаче у складу са искуством читаоца, јер се повезују са његовим претходно стеченим знањем и интегришу у њега.

Осим тога, читање се може посматрати и као друштвени процес помоћу којег људи преносе своје идеје и емоције (Bloome 1983), а може се сместити и у социокултурни контекст, односно сагледати у оквиру развоја писмености. Наиме, процес читања не зависи искључиво од когнитивних механизма помоћу

којих се обавља, већ и од друштвених и институционалних околности у којма се остварује (Grabe 2009: 152).

Читање подразумева активно тумачење садржаја текста и откривање његовог смисла. Дакле, најважнија сврха читања, а уједно и крајњи производ читалачке активности, је разумевање прочитаног (енгл. *reading comprehension*), за шта је неопходна интеграција информација изведених помоћу одређених когнитивних процеса. У поменутом смислу процес читања захтева интеракцију између читаоца и његовог знања, с једне стране, и самог текста, односно његовог значења, с друге стране, услед чега се читање перципира као интерактивни процес.

Читање се посматра као облик комуникације, или тачније облик дијалога између писца и читаоца, с обзиром на чињеницу да писац кодира поруку коју шаље читаоцу, чији је задатак да је декодира (Nuttall 1996: 4), док се у оквиру когнитивног поимања учења оно перципира као когнитивна способност која је у спрези са другим менталним процесима. Стога се, као и други когнитивни процеси, оно може разложити на менталне операције као интегралне компоненте које учествују у обради текстуалних информација. Уједно се преклапа са пажњом, мишљењем, учењем, памћењем, интелигенцијом, перцепцијом и другим когнитивним способностима (Матић, Благојевић 2011). Читање се, дакле, посматра као део когниције, полазећи од тога да су појединци активни учесници у процесу руковођења сопственом когницијом.

Истраживање читања у другом језику започето је утицајним Гудмановим чланком под називом „*Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*“ (Goodman 1970), којим је дефинисао читање као психолингвистичку „игру погађања“ у којој читалац реконструише поруку писца. Иако се његов модел „игре погађања“ (енгл. *Guessing Game Model*) показао погрешним, а његова дефиниција читања непотпуном (Grabe 2009: 102-103), одредио је психолонгвистички модел читања по коме се читање поима као когнитивни и активни процес интерпретације текста (Marković 2008: 708), као ментална операција и сложена когнитивна вештина (Koda 2007: 4), која интегрише читав низ процеса, вештина и стратегија.

Иако се читање може посматрати као извлачење и прикупљање информација из текста и тумачење истих, овако постављена дефиниција не

објашњава изузетну сложеност разумевања, које обухвата велики број координисаних вештина неопходних за обраду информација, као ни постојање бројних начина читања текста, односно читања у различите сврхе (Grabe, Stoller 2011: xvi). Поред тога, читамо различите врсте текстова, а информације прикупљене из њих разматрамо и користимо у најразличитије сврхе. Сходно томе, Џензен и Столер (Janzen, Stoller 1998: 251) подвлаче да вештина читања обухвата многобројне компетенције, укључујући декодирање, аутоматско препознавање речи, познавање вокабулара и граматике, као и теме текста. Имајући то у виду, Кода (Koda 2007: 1) као крајњи циљ читања предочава конструисање значења на основу визуелно кодираних информација. То значи да читање, као изузетно сложена неуролингвистичка активност, подразумева преузимање визуелних информације из текста, као и обраду истих (Кристал 1987: 210-211), која почиње аутоматским препознавањем речи и откривањем њихових семантичких репрезентација. Стога процес читања представља прецизно репродуковање писаних симбола који чине текст, али и декодирање порука које се текстом преносе читаоцу (Матић, Благојевић 2011: 144). Значење, наиме, не почива само на штампаној страници, нити је искључиво у глави читаоца, већ постоји синергија између одштампаних речи и раније стеченог знања и искуства читаоца, који се уклапају у одређену сврху читања (Anderson 1999: 1).

До креирање значења се, дакле, долази у току интеракције између читаоца и текста, јер је читање интерактивни процес који обухвата и читаоца и штиво. У скаду с тим, вештина читања сагледава се двојачко, и то: у светлу дистинкције између обраде информација вишег и нижег нивоа, као и помоћу теорије схеме.

3.2.1. Читање као процес обраде информација

Читање као когнитивна активност не представља линеаран процес, и сходно томе издавајају се поступци обраде текстуалних информација који се перципирају као процеси читања, вештине читања, модели читања или приступи читању. То су: (1) обрада информација „одоздо према горе“ (енгл. *bottom-up*), (2) обрада информација „одозго према доле“ (енгл. *top-down*) и (3) интерактивни модел читања.

Обрада информација „одоздо према горе“ је утемељена на вештинама (енгл. *skill-based*), обрада информација „одозго према доле“ је утемељена на стратегијама (енгл. *strategies-based*) (Brown 2001: 301), док интерактивни приступ читању представља комбинацију нижих и виших процеса обраде, и као такав представља императив савремене методологије читања јер су оба процеса подједнако важна и ученици их морају подједнако добро познавати.

(1) Приступ „одоздо према горе“ представља процес декодирања писаних симбола (Nunan 1999: 252). Пошто се он реализује помоћу визуелне перцепције и препознавања мноштва текстуалних информација, попут слова, морфема, слогова, речи, фраза, граматичких обележја и маркера дискурса, користећи језичке механизме обраде података читаоци успостављају неку врсту поретака над овим језичким сигнаlima као носиоцима значења (Brown 2001: 299).

Процес обраде „одоздо према горе“ темељи се на визуелном идентификовању слова, односно графема као писаних симбола, препознавању њихових обележја и њиховом повезивању са одговарајућим гласовима, односно фонемама, те стварању кореспонденција између графема и фонема, након чега следи њихово повезивање у слокове и речи, као и препознавање речи и њихових значења, и коначно, повезивање речи са њиховим семантичким репрезентацијама (Anderson 1999: 2-3). Сходно томе, Грејб (Grabe 2009: 22) истиче да процеси нижег нивоа укључују препознавање речи, синтаксичко рашчлањивање и семантичко кодирање на нивоу пропозиције, које је усмерено ка одређивању значење клаузе, те да се наведени процеси одвијају у радној меморији.

За Грејба (Grabe 2009: 24-27) препознавање речи обухвата ортографску, фонолошку, семантичку, синтаксичку и морфолошку обраду, али и лексички приступ (енгл. *lexical access*) као брз приступ речима у менталном лексикону, при чему је предуслов течног читања брза и аутоматска активација свих ових компоненти у менталном лексикону читалаца. *Лексички приступ*, пак, представља процес помоћу којег се везе између гласова као носиоца значења и значења речи активирају (Hacquebord, Stellingwerf 2007: 208). Контекст у коме се реч налази обично не подржава процес препознавања речи, осим уколико читалац не може аутоматски да препозна одређену реч. Тада бива принуђен да користи контекстуалне информације, које у том случају морају бити прецизне,

јер ће у супротном ће бити неопходно да препознавање буде потврђено другим средствима (Grabe 2009: 28).

Браун (Brown 2001: 299) истиче да се раније сматрало да је најбољи начин организације наставе читања „одоздо према горе“, који би подразумевао да се најпре изучавају писани симболи (слова, односно графеме, њима одговарајуће фонеме и слогови неопходни за препознавање лексема), док ће разумевање бити изведено из збира ових делова. Данас се, ипак, сматра да су нижи визуелни процеси својствени почетној фази учења читања, а да са развојем вештине читања она све мање представља визуелни, а све више когнитивни процес. Ипак, процеси препознавања речи као процеси нижег нивоа језичке обраде су јако битни за учење страног језика у коме је однос графема и фонема несталан (Jelić 2009: 897). Стога је почев од графофонемског нивоа, као услова за успешно остварење разумевања значења, задатак наставника страног језика да помогне ученицима да развијају знања на свим нивоима и науче да повежу информације са различитих нивоа (Матић, Благојевић 2011: 145). Искуства из праксе, међутим, показују да су читаоци понекад превише усресређени на обраду информација на графофонемском нивоу, занемарујући значењску основу текста, због чега је важан утицај метакогниције као свести читаоца о сопственим когнитивним процесима у циљу регулације истих (Jelić 2009: 897).

Топалов (Topalov 2011: 345) истиче да се данас читање посматра као циљни и креативни ментални процес у коме читалац конструише значење из текста, делимично на основу нових информација које пружа текст, а делом на основу релевантног раније стеченог знања, осећања или мишљења које уноси у процес разумевања речи у написаном тексту (Eskey 2005: 564). Сходно томе, обрада информација и активно коришћење општих когнитивних способности кључни су елементи интерпретације текста.

Суштина читања темељи се на претварању одштампаног текста у језик, а након тога у поруку коју је аутор наменио читаоцу. Имајући то у виду, Грејб и Столер (Grabe, Stoller 2011: 11-12) објашњавају да готово истовремено препознајемо речи, активирамо их у радној меморији и анализирамо структуру реченице како би открили најлогичније значење, главну идеју и значење текста. Ове језичке информације су у интеракцији са информацијама које читалац активира из дугорочне меморије, а које представљају његово глобално знање. Према томе, изводи се закључак да на основу језичког знања из радне меморије

и општег, претходно стеченог знања из дугорочне меморије читалац гради сопствену интерпретацију текста, као и да су поменуте врсте знања и њихово узајамно дејство од суштинске важности за разумевање прочитаног.

(2) У поступку откривање значења које писани симболи преносе, модел читања „одозго према доле“ подједнако је важан, а чине га процеси језичке обраде вишег реда у којима је читалац активно укључен у процес тестирања хипотеза (Stanovich 1980: 34). Ови процеси, наиме, подразумевају да читалац повезује оно што чита са оним што зна о свету око себе. Интегрисањем текстуалних информација у глобално знање које читалац поседује, оне се уклапају у већ постојеће, унапред конструисане схеме.

Између осталог, виши когнитивни процеси обухватају разрешавање двосмислености у реченицама и повезивање како појединачних речи са њиховим референтима, тако и пропозиција садржаних у тексту (Segalowitz et al. 1991: 17). Активирајући схеме које већ поседује, читалац врши предвиђања, активно тумачи претпоставке, извучи закључке и различите информације из текста, сходно начину на који текст интерпретира.

(3) *Интерактивни модел читања* као узајамно дејство нижих и виших процеса на најбољи могући начин описује вештину читања. У току читања модел „одоздо према горе“ користимо да декодирамо вокабулар и његове граматичке елементе, а модел „одозго према доле“ да предвидимо шта ће се следеће десити у тексту (Anderson 1999: 4). Користећи претходно искуство и сопствену интелигенцију, анализирамо пишчеву намеру, поруке и аргументе које је у тексту изнео, а разумевање прочитног перципирамо као активан покушај да се текст схвати и повеже са информацијама похрањеним у дугорочној меморији.

Пошто течно читање обухвата и вештине декодирања и вештине тумачења (Grabe 1991: 378), Натал (Nuttall 1996: 17) предочава чињеницу да у пракси читалац стално прелази са једног фокуса на други, па се код виших когнитивних процеса стратегије читања примењују како би се предвидело могуће значење, након чега се прелази на нижи визуелни приступ ради провере да ли се то значење поклапа са садржајем пишчеве поруке. Код интерактивног приступа читању виши процеси компензују недостатке нижих, и обратно. На тај начин се

врши не само дешифровање писаних симбола, већ и анализа и синтеза примљених сигнала. Уз то, интеракција, осим виших и нижих поступака, постоји и на релацији између читаоца и текста, због чега се данас наглашава да су и читање и разумевање прочитаног интерактивни процеси.

С обзиром на чињеницу да се се код обраде „одозго према доле“ ослањамо на претходно стечене схеме која нам помажу у предвиђањима и разумевању текста (Nuttall 1996: 16), други начин дефинисања читања је помоћу *теорије схеме*.

3.2.2. Дефинисање читања помоћу теорије схеме

По *теорији схеме* (енгл. *Schema Theory*) читалац уноси своје схеме, односно информације, знање, емоције, искуство и културу у текст који чита.

Схема представља организовану когнитивну структуру или ментални образац који се користи за тумачење долазећих информација (Griffiths 2013: 195). Пошто сви имамо различите циљеве због којих читамо, као и различито мишљење, претходно знање и искуство, поседујемо и различите схеме. Док *садржајне* *схеме* обухватају оно што знамо о људима, свету, култури или универзуму, *формалне* *схеме* обухватају наше знање о структури дискурса (Brown 2001: 300).

По овој теорији, тврдња да се значење налази у самом тексту је само делимично тачна, пошто сами читаоци доприносе стварању значења које изводе из текста (Nuttall 1996: 17). Теорија схеме стога сугерише да ће наша знања и очекивања снажно утицати на нашу способност да разумемо нове информације, тако што ће обезбедити оквир у који ће се нове информације уклопити (Nunan 1999: 257). Њен основни принцип је, дакле, да текст сам по себи није носилац значења, већ у основи обезбеђује сигнале које читаоци користе како би реконструисали његову поруку. У том смислу, разумевање приликом читања представља интеракцију између читаоца и текста, у којој се од читаоца захтева да уклопи информације које се налазе у тексту у своје претходно знање. Услед тога, процес читања подразумева и имплементацију одговарајућих стратегија читања. Њихов одабир варира у зависности од контекста учења са којим се циљ читања усклађује.

3.2.3. Дефинисање различитих облика читања

Стратегије које се примењују током читања често се преклапају у класификационом смислу са појединим начинима читања, активностима читања и техникама читања, али и са специфичним циљевима или сврхама читања. Сви они представљају различите облике читање који, међутим, нису прецизно разграничени. Тако се, на пример, *летимично читање* (енгл. *skimming*) или *читање на прескок* (енгл. *scanning*) као посебне активности читања посматрају, пре свега, као стратегије брзог читања (Марковић 2005: 491-492), али и као посебне сврхе читања (енгл. *purposes*) (Grabe 2009: 8). У том погледу, у академске сврхе читања (енгл. *academic purposes for reading*) Грејб (Grabe 2009: 8) убраја:

- а) читање у циљу потраге за одређеним информацијама (енгл. *skimming, scanning*),
- б) читање у циљу брзог разумевања (енгл. *skimming*),
- в) читање у циљу учења и читање у циљу интегрисања информација,
- г) читање у циљу вредновања, критике и коришћења информација,
- д) читање у циљу општег разумевања (или интересовања).

Као најзначајније читалачке активности Заједнички европски референтни оквир за живе језике издваја:

- а) оријентационо читање,
- б) читање у циљу проналажења информација (нпр. читање речника),
- в) читање или праћење упутстава,
- г) читање ради задовољства (2001: 68)⁴.

У најоштијем смислу, као најважније врсте читања, које могу бити обухваћене наставом читања издвајају се:

1. Читање наглас и читање у себи

Марковић (2003: 9-10) (према Матић и Благојевић (2011: 149)) објашњава да се *читање наглас* користи само у учионици, те да га стога не треба поистовећивати с термином читање, јер се у свакодневном животу веома ретко упражњава, како на матерњем, тако и на страном језику. Разлика између читања

⁴ Заједнички европски референтни оквир за живе језике: учење, настава, оцењивање: *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Cooperation (2001) (<http://culture.coe.int/portfolio>)

наглас и *читања у себи* читава се не само у учесталости употребе, већ и у чињеници да читање наглас захтева течно читање, као и поседовање посебних вештина или способности које омогућују јасно, правилно и тачно читање. С друге стране, течно читање подразумева постојање сврхе и разумевања (Anderson 1999: 3) јер представља брзо, ефикасан, интерактиван, стратешки, флексибилан, процењујући, намеран, едукативан и лингвистички процес (Grabe & Stoller 2011: 11).

2. Читање са разумевањем

Читање са разумевањем се поистовећује са логичким читањем јер представља врсту читања у коме читалац схвата садржину текста и разуме прочитано.

3. Интензивно и екстензивно читање

Док се *интензивно читање* практикује на часовима читања, *екстензивно читање* се најчешће изједначава са *читањем ради задовољства* (енгл. *reading for pleasure, joyful reading*) (Harmer 2007: 99).

4. Пажљиво и брзо читање

Пажљиво или *споро читање* везује се за интензивно читање, док се *брзо читање* подразумева код течног читања (Anderson 1999: 3) и код екстензивног читања (Snow 2007: 131). С тим у вези, Сноу (Snow 2007: 131) тврди да ученици који уче да читају брзо у току екстензивног читања имају веће шансе да достигну преломни тренутка у процесу читања када читање постаје не само корисна, већ и пријатна активност.

Грејб (Grabe 2009: 133) предочава разлоге због којих ученици другог језика, по правилу, не могу да досегну брзину читања ученика првог језика. Генерално посматрано, код ученика другог језика је успорено препознавање речи, као и синтаксичка обрада и семантичко повезивање са главним идејама текста, што је условљено не само језичким разликама између изворног и циљног језика, већ и различитом обрадом информација. Наиме, ученик другог језика уноси у процес читања своје искуство читања на матерњем језику, које је социолингвистичког карактера, попут имплицитног разумевања друштвено прихватљивог језика и нивоа формалности, али и језичке употребе која зависи

од контекста и регистра, итд. По правилу, читаоци у првом језику читају брзином од 200 до 300 речи у минути у зависности од сврхе читања (Grabe, Stoller 2011: 11).

За развијања вештине читања у енглеском језику струке кључна је дистинкција између интензивног и екстензивног читања, која је педагошке природе (Марковић 2005), и користи се за усвајање вештине читања у настави и ван ње.

3.2.4. Интензивно читање

Интензивно читање текста писаног на страном језику подразумева његову непосредну, исцрпну анализу у којој се акценат ставља на вокабулар и граматику, због чега припада *учењу усмереном на језик* (енгл. *language-focused learning*). Пошто се детаљно анализира непознати вокабулар, он се на тај начин учи експлицитно, при чему већи део вокабулара у тексту треба да буде познат.

Најчешће се читају и проучавају краћи одломци изабрани од стране наставника, јер је овај вид читања, по правилу, предвођен наставником и одвија се у учионици. Читалац пажљиво чита текст и усредсређује се на његов садржај и језичке јединице у њему; интензивно се фокусира на граматичке структуре и семантичке информације у дискурсу текста, подробно их проучава, идентификује кључни вокабулар и открива значења непознатих речи; текст чита у циљу стицања што већег обима језичког знања, а не само ради увежбавања и развијања одређених стратегија или вештина. Сходно томе, интензивно читање прате разноврсне активности везане за текст који се чита (Марковић 2005: 491-492). Интензивно читање се, дакле, најчешће користи за анализу језика текста, као и за усвајање нових лексичких и граматичких јединица.

3.2.5. Екстензивно читање

Екстензивно читање, које припада *учењу усмереном на значење* (енгл. *meaning-focused learning*), по правилу се одвија ван учионице и обухвата самостално читање штива које интересује читаоца. Иако нису сви студенти одушевљени овом врстом читања, евидентно је да они који читају романе, странице са интернета, новине, стручне часописе и осталу литературу брже напредују у учењу страног језика (Harmer 2007: 99), иако приликом читања

поменуте литературе нису фокусирани на учење вокабулара. Оно подразумева читање по сопственој жељи, односно стално и редовно читање дужих, аутентичних текстова, чиме се повећава изложеност језику (Шаин 2008: 275). Читалац, дакле, не обраћа толико пажње на вокабулар, колико на општи смисао прочитаног материјала, односно на разумевање садржаја. Стога се непознате речи најчешће прескачу, осим уколико нису од значаја за разумевање суштине текста, док се вокабулар по правилу учи индиректно.

Ученици могу бити у прилици да бирају шта желе да читају, а наставник их може у томе подржати и пружати им могућност да поделе своја искуства о прочитаном (Harmer 2007: 99). Поред разумевања главних идеја у тексту, циљ екстензивног читања је да ученик стекне самопоуздање и научи да ужива у читању. Пошто омогућава ученицима да осете задовољство које читање пружа, Крашен (Krashen 1993) га је назвао „читање са задовољством“ (енгл. *pleasure reading*), да би касније тај назив изменио у „слободно и вољно читање“ (енгл. *free voluntary reading*) (Марковић 2005: 491-492). У том смислу, Крашен (Krashen 2003: 15) тврди да слободно и вољно читање може бити ефикасан начин развоја језика, али и веома угодно искуство. Оно, по њему, означава прелаз са основног нивоа познавања језика на његову аутентичну употребу, као и прелаз са конверзацијске језичке способности на академску језичку способност. Пре свега, требало би да то буде пријатна активност, чији је фокус на квантитету прочитаног и која се поистовећује са уживањем (Nation 2013: 219). Имајући то у виду, сматра се да екстензивно читање побољшава мотивацију, писање, развој вокабулара и течно читање (Day, Bamford 1998: 32-38).

Идеја о екстензивном читању произилази из Крашенове хипотезе о инпуту (Krashen 1985). У складу с његовим идејама, сматра се да програми екстензивног читања обезбеђују средину погодну за усвајање лексике, али да би до тога дошло, проценат непознатих речи у тексту писаном на страном језику треба да износи 5% (Nation 2013: 219), јер се на тај начин обезбеђује инпут који читалац разуме. Имајући у виду чињеницу да је тешко пронаћи текстове у којима би 95% речи било познато читаоцу, издвојио се посебан вид екстензивног читања под називом *narrow reading*, који подразумева „сужавање“ писаног материјала, односно инпута (енгл. *narrow input*). Крашен (Krashen 1996) „сужавање“ инпута сматра посебно ефикаснијим за усвајање другог језика, јер

тада читалац разуме поруку коју граматичке структуре или вокабулар кодирају. Наиме, када су ученици у обавези да читају неколико дела истог аутора или неколико текстова о истој теми, која их по правилу интересује (Krashen 1996), обезбеђује се разумљиви инпут и могућност учења новог вокабулара из контекста. Сходно томе, Крашен (Krashen 2003: 26) сугерише да ова врста читања доприноси брзој изградњи језичке компетенције и опште писмености захваљујући познатом контексту и разумљивости садржаја. Према томе, када се садржаји, вокабулар и граматичке структуре понављају, олакшано је разумевање и усвајање вокабулара. У складу с тим, екстензивно читање може бити утемељено на читању *степеноване лектуре* (енгл. *graded reader*), која је посебно осмишљена тако да садржи разумљиви инпут на основу којег читаоци обogaћују свој вокабулар.

У циљу подстицања студената да читају на овај начин, пошто се генерално претпоставља да ће се мали број њих самоницијативно одлучити за екстензивно читање, наставник обично развија посебне програме екстензивног читања. Међутим, као и у случајевима када читаоци сами бирају текстове према својим интересовањима и степену знања, о значају екстензивног читања за учење вокабулара страног језика доста се полемисало. Нема никакве сумње, међутим, да су његов неизоставни део стратегије помоћу којих ученици издвајају битан садржај од небитног, боље и јасније схватају суштину текста или повећавају брзину читања.

3.3. Стратегије читања

Стратегије читања описују се помоћу термина *reading strategies*, *reading comprehension strategies* (Grabe 2009: 209) и *comprehension strategies* (Block 1986: 465; Trabasso, Bouchard 2002: 177). Као део шире области стратегија учења језика, стратегије читања помажу читаоцу да ефикасно конструишу значење текста. Њухова успешна имплементација производи успешног читаоца (енгл. *expert reader*) (Janzen, Stoller 1998: 251), вештог читаоца (енгл. *skilled reader*) (Nunan 1999: 268) и компетентног читаоца (енгл. *competent reader*, *proficient reader*), односно стратега (енгл. *strategic reader*) који чита течно и са разумевањем, проналази сврху читања (нпр. читање ради проналажења

суштине, општих или посебних информација; читање ради учења или детаљног разумевања, итд.), прилагођава читање према тој сврси, и бира врсту и количину информација из текста према задатку.

Да би се остварило разумевање приликом читања као примарна сврха активности читања, користе се специфичне процедуре чији је циљ да произведу активног и компетентног читаоца који поседује намеру и саморегулацију (Trabasso, Vouchard 2002: 177). Оне показују на које текстуалне информације се читаоци усресређују, шта раде када имају проблема са разумевањем, односно које ресурсе користе за разумевање текста, као и на који начин схватају текст и задатке везане за текст (Block 1986: 465).

Један од суштинских циљева падагогије читања је да се студенти оспособе да читају течно и да читање користе у току целоживотног учења. Уз то, настава читања се у великој мери ослања на покушаје да се докучи како вешти читаоци читају и које стратегије користе да побољшају разумевање текста. У том смислу, Џензен и Столер (Janzen, Stoller 1998: 251) објашњавају да су вешти читаоци стратегији који могу управљати широким спектром стратегија, користити их на флексибилан и међусобно повезан начин, било свесно или несвесно, како би побољшали или надгледали разумевање. Сходно томе, читање засновано на ефикасној примени стратегија читања назива се *стратешким читањем* (енгл. *strategic reading*).

Пошто се стратегије читање могу учити и подучавати у циљу усавршавања вештине читања, Грејб (Grabe 2009: 208) предочава чињеницу да ученици могу бити подучавани стратегијама читања на ефикасан начин, након чега ће бити успешнији у разумевању прочитаног текста. Та чињеница је емпиријски потврђена у студијама које пружају убедљиве аргументе за експлицитно подучавање стратегијама читања као средствима за унапређење способности читања (Taylor et al. 2006, Topalov 2011). Овакав вид стратешке интервенције показао се ефикасним и у контексту учења енглеског језика струке (Dheib-Nenia 2003).

3.3.1. Дефинисање стратегија читања

Стратегије читања, које представљају кључни сегмент разумевања текста и интерпретирања чињеница изложених у њему, дефинишу се као “процеси које свесно контролишу читаоци како би решили проблеме читања” (Grabe 2009: 221), превазишли препреке у разумевању (Torralov 2011: 346), реализовали сврхе читања (Nunan 1999: 268) или решавали конкретне проблеме на које наилазе у току читања. То су намерне акције које ученици бирају и контролишу како би постигли жељене циљеве или резултате (Winograd, Hare 1988: 123), које се могу поимати као когнитивне операције или свесни поступци, односно као менталне и бихејвиоралне активности (Marković 2008: 710).

Стратешко читање подразумева активну улогу читалаца у вештом управљању стратегијама помоћу којих на ефикасан начин приступају тексту како би разумели оно што читају, обрадили информације и извели одређене закључке у зависности од сврхе читања.

3.3.2. Систематизација стратегија читања

У најширем смислу, стратегије читања се могу се поделити на оне које претходе самом читању, оне које се примењују у току читања и оне које се користе током дискусије о прочитаном, тј. након завршетка активности читања. Уз то, њихово коришћење зависи и од врсте самог текста, па се тако могу разликовати стратегије које се користе током читања књига од стратегија које се примењују за читање текстова на интернету (в. Wikicki 2013), стратегије које се односе на литерарне (књижевне) текстове од оних које су погодне за академске или стручне текстове, итд.

Стратегије читања могу се диференцирати и према степену сложености. У том погледу, Џензен и Столер (Janzen, Stoller 1998: 251) подвлаче да стратегије обухватају како локалне поступке (нпр. погађање значења непознатих речи из контекста), тако и глобалне видове понашања (нпр. евалуацију текста према сврси читања).

Сложене стратегије обухватају широк дијапазон поступака који се односе на разумевање ауторовог начина размишљања, поруке коју он преноси путем писаног језичког медијума, али и језика, тона, језичких и стилских средстава која чине структуру текста, а користе се за изражавање одређеног става или

идеје. Оне такође могу служити за општи преглед текста, идентификовање аргумената у њему, сумирање чињеница или извођење закључака.

Поступак класификације стратегија читања започет је у последњој декади двадесетог века када је на темељима сопственог истраживања Андерсон (Anderson 1991) систематизовао стратегије читања саставивши типологију под називом *Reading Strategy Checklist*, коју чине 24 стратегије подељене у три групе: когнитивне, метакогнитивне и компензацијске стратегије (Anderson 1999: 82-83). Касније су Пресли и Афлербак направили опсежну листу од око 100 стратегија (Pressley, Afflerbach 1995: 18-21), на основу које су Моктари и Шеори (Mokhtari, Sheorey 2002: 4) формулисали свој упитник о стратегијама читања (енгл. *Survey of Reading Strategies – SORS*) који садржи 30 стратегија подељених на глобалне, стратегије решавања проблема и помоћне стратегије. Циљ поменутог упитника је да се испита метакогнитивна свест студената о стратешком читању, и то мерењем врсте и учесталости коришћења стратегија читања академских текстова на енглеском језику.

Њунан је систематизовао стратегије читања тако што је сачинио класификациону листу од 21 стратегије (Nunan 1999: 265-266), док Грејб (Grabe 2009: 209), позивајући се на спроведена истраживања, издваја следеће стратегије које побољшавају разумевање приликом читања:

1. Сумирање
2. Формулисање питања
3. Одговарање на питања и елаборативна испитивања
4. Активирање претходног знања
5. Надгледање разумевања
6. Коришћење свести о структури текста
7. Коришћење визуелних графичких информација
8. Закључивање (енгл. *inferencing*)

3.3.3. Настава читања заснована на примени стратегија

Стратегије читања које се могу користити за разумевање текста и примењивати у настави у циљу развијања вештине читања су:

а) *коришћење претходног знања* (читалац користи претходно знање о теми које повезује са новим чињеницама или идејама у тексту, чиме претходно знање активира, повезује текст са другим текстовима, самим собом и светом око себе),

б) *предвиђање* (читалац предвиђа садржај текста, односно увиђа шта ће се следеће догодити на основу онога што зна и онога што је прочитао),

в) *постављање питања* (читалац поставља себи питања пре, у току и након читања, у циљу бољег разумевања текста и проналажења одговора у њему),

г) *читање у циљу поимања целокупног текста* (Ђоровић 2011: 826),

д) техника „прелетања“ или *skimming* (летимично читање као облик брзог прегледања текста у потрази за основном идејом или општим информацијама, попут теме или текстуалне организације),

ђ) техника „скенирања“ или *scanning* (читање на прескок као облик брзог прегледања текста у потрази за специфичним информацијама, односно конкретним чињеницама),

е) *визуализација* (читалац ствара визуелне слике о прочитаном, које везују за одређене садржаје),

ж) *надгледање читања* (метакогнитивни процес помоћу којег читалац процењује или контролише сопствено читање),

з) *разумевање текстуалне организације и језичко-семантичких аспеката* (Ђоровић 2011: 826), као нпр. идентификовање теме, структуре параграфа, структуре реченице, кохезионих средстава, фигуративног језика и стила (Nunan 1999: 265-266),

и) *разумевање графичких елемената*, попут графикана, табела или дијаграма,

ј) *закључивање* (идентификовање идеја које нису експлицитно исказане (Nunan 1999: 268) или извлачење општих закључака),

к) *закључивање о значењу непознатог вокабулара* (коришћење контекста и делова речи (префикса, суфикса и корена) ради откривања значења непознатих речи) (Nunan 1999: 265),

л) *евалуација текста* (критички осврт и процена истинитости текстуалних информација) (Nunan 1999: 266),

љ) *сумирање* (праћено раздвајањем одређених чињеница од осталих информација, нпр. релевантних од ирелевантних или идеја аутора од ставова и мишљења других (Ђоровић 2011: 826)),

м) *прегледање* (енгл. *reviewing*) (спада у стратегије памћења (Oxford 1990: 321) и подразумева враћање на текст и његово резимирање (Nunan 1999: 265)),

н) *прављење белешки* (припада когнитивним стратегијама, а подразумева бележење или подвлачење појединих ставки у тексту (Oxford 1990: 322)),

њ) *превођење* (као когнитивна стратегија (O'Malley, Chamot 1990, Oxford 1990)).

Читање текста на страном језику подразумева и *ментално превођење* (енгл. *mental translation*) као посебну стратегију која се не користи током читања на матерњем језику (Grabe 2009: 215-216). Ментално превођење представља когнитивну стратегију чија је сврха олакшавање разумевања текста на страном језику, а односи се на стратешку употребу превода која омогућује језичку рецепцију или језичку продукцију (Kern 1994). Читалац који током читања преводи текст са страног на матерњи језик треба, пак, да има у виду следеће. Он не само да не мора да преводи текст реч по реч, већ не мора ни да разуме све речи у тексту, без изузетка, да би прозрео основну идеју текста или његов општи смисао.

Евалуација текста може подразумевати и *критичко читање* (Ђоровић 2011: 826) које се практикује у академским контекстима у циљу развоја критичког мишљења. Оно се темељи на изношењу сопствених судова о прочитаном тексту, на доношењу критичких ставова или на критичкој анализи аргумената изнетих у тексту.

Стратегије брзог прегледања текста треба да буду праћене брзим препознавањем речи и њихових значења, односно брзином перцепције употпуњеном семантичким знањем. Течно читање, наима, захтева познавање најмање 95% вокабулара у тексту, а речи морају бити препознате брзо, аутоматски, са минималним свесним напором, што се може постићи само конзистентним екстензивним читањем (Grabe 2002: 280), за шта је, пак, неопходно познавање око 10 000 речи.

О’Мали и Шамо (O’Malley, Chamot 1990: 179) као основне стратегије којима се ученици могу подучавати како би остварили разумевање прочитаног наводе:

а) закључивање (коришћење непосредног и ширег контекста за погађање значења непознатих речи),

б) дедукцију (коришћење граматичких правила за идентификовање облика речи),

в) елаборацију (коришћење претходног знања),

г) трансфер (препознавање, коришћење когната или сродних речи).

Сајчић (2013: 648) предлаже да се у оквиру наставе читања користи оријентационо читање (брзо читање по поглављима или препознавање кључних речи током читања), фокусирано читање (читање како би се разумела тема и садржај текста), претраживање текста (уколико треба да се пронађе одређена информација), читање да би се научило прочитано (аналитичко усвајање са честим враћањем на претходно прочитано), подвлачење, обележавање текста, читање из задовољства и сл.

Циљ описивања читања у другом језику је да опише вештину *течног читања* (Grabe, Stoller 2011: xvii), које се може увежбавати на часу помоћу разних активности које прате и употпуњују читање или током екстензивног читања.

Ученике треба подучавати да поступају као стратеги, односно да развијају скуп стратегија које ће примењивати ефикасно у разним ситуацијама и да ускладе стратегије из репертоара којим располажу према сврси читања или задатку. С тим у вези, претпоставља се да стратешко читање доприноси успешнијем извођењу закључака о значењу текста, бољим резултатима на тестовима којима се проверава разумевање текста и развијању позитивних ставова према читању (Janzen, Stoller 1998: 251). Такође се сматра да применом одговарајућих стратегија студенти постижу не само разумевање текста, већ бивају метакогнитивно свесни процеса читања, у шта ефикасна настава читања има увид (Topalov 2011: 346).

Пошто читање подразумева тумачење значења текста као целине, његових делова и начина на који су они повезани, примена стратегија читања доприноси постизању општих и специфичних циљева читања у зависности од врсте штива које се чита (нпр. проналажње информација које су у тексту дате експлицитно и

имплицитно, решавања одређених задатака и сл.). Том приликом стратешки читаоци рутински аутоматизују одређене комбинације стратегија које су претходно више пута биле успешне (Topalov 2011: 346). У складу с тим, Виноград и Хер (Winograd, Hare 1988: 134) дају пет препорука наставницима за успешну примену стратешког приступа:

1. Објасните стратегију која ће бити покривена у лекцији.
2. Опишите значај и користи од примене стратегије.
3. Покажите како користити стратегију предочавањем одговарајућег модела.
4. Истакните када и где користити стратегију.
5. Покажите студентима како да процене да ли стратегију користе успешно или неуспешно.

Неопходност евалуације потврђује и Андерсон (Anderson 1999: 70-73), истичући да ученици треба да буду подучавани не само како да користе дату стратегију, већ и да процењују да ли су успешни у њеној примени, имајући притом на уму да је мање успешним ученицима неопходна пракса, односно увежбавање стратегије на часу.

Подучавање стратегијама може се изводити и у првом и у другом језику, с тим што Грејб (Grabe 2009: 140-151) подржава став да развијање вештине читања у другом језику захтева експлицитну наставу у току које се кумулативно увежбава обрада штампаних података, на супрот тврдњама да студенти аутоматски преносе вештину и стратегије читања из првог у други језик. Овај аутор напомиње да је, према *Хипотези о међузависности* (енгл. *Interdependence Hypothesis*), у прошлости сматрано да студенти који су у потпуности овладали вештином читања у првом језику неупоредиво лакше уче читање у циљном језику, као и да се, према *Хипотези о прагу* (енгл. *Threshold Hypothesis*), најпре мора прећи језички праг да би се вештине читања из првог језика пренеле у други језик.

У току подучавања стратегијама наставник циљану стратегију најпре презентује студентима, при чему презентацију може употпунити објашњењем, демонстрацијом, моделовањем или интерактивним техникама (Trabasso, Bouchard 2002: 184) у оквиру пратеће дискусије о самој стратегији. Након тога, приступа се њеном увежбавању. У том погледу, отвореност и спремност

ученика на сарадњу је услов од виталног значаја за интегрисање стратешког читања у наставу. Учење стратегија, наиме, подразумева истрајност, стални напор, кориговање и прилагођавање, као и саморегулацију која води ка развијању вештина аутономног и креативног коришћа стратегија.

Иако се стратешки оквир намеће као пожељан наставни модел који би се реализовао директном стратешком интервенцијом, имплементација и реализација овог модела пре свега подразумева дуготрајан временски период. Само на тај начин постиже се аутоматизовање и интернализовање научених стратегија (Torralov 2011: 353).

Пошто је вештина читања у другом језику комплексна, настава читања зависи од многих чинилаца, попут компетенције студената, старости, односа изворног и циљног језика, наставника, наставног плана и програма, избора материјала, организације места на коме се одвија настава и институционалних фактора који утичу на њен успех (Grabe 2004: 44).

Грејб (Grabe 2009: 105) напомиње да настава читања треба да обухвати препознавање речи, знање вокабулара, граматичко знање, свест о дискурсу, закључивање, надгледање разумевања, флуентност (енгл. *fluency*), читање додатних текстова који прате лекцију и надовезују се на тему лекције (енгл. *extended reading*), као и мотивацију. Свака од ових ставки доприноси разумевању, али и представља извор потенцијалних проблема у току читања, због чега је треба узети у обзир приликом планирања наставе читања.

Текстови који се користе у настави одређују не само наставу, већ и успех студената у току активности читања (Harmer 2007: 100). Могу се користити текстови из уџбеника (адаптирани текстови) и аутентични или оригинални текстови. У уџбеницима се налазе *прерађени текстови*, који су прилагођени тренутном знању материје (Шаин 2008: 275), док *аутентични текстови* нису писани за учење страног језика, већ су намењени компетентном језичком кориснику (Марковић 2005: 494).

3.3.4. Настава читања као део наставе енглеског језика струке

Примарни циљ изучавања стратегија учења је њихова практична имплементација у настави и ван ње. У том погледу, све стратегије читања које користе ученици енглеског као другог језика могу примењивати и студенти енглеског језика струке, иако њихова употреба превасходно зависи од контекста учења. За разумевање стручног текста неопходно је познавање како језичких средстава која кодирају писану поруку, тако и структуре текста, односно познавање језичких и тематских одлика одређеног регистра. У том смислу, Њунан (Nunan 1999: 266-267) наводи следеће етапе у осмишљавању наставе читања:

1. одређивање глобалног циља наставе, који подразумева одређивање сврхе, попут развијања академских вештина читања, као и одређивање односа између читања и других вештина и елемената наставе,

2. идентификовање текстова и задатака, при чему задаци могу бити циљани и педагошки,

3. идентификовање језичких елемената који треба да буду обухваћени наставним планом и програмом, зависно од нивоа компетенције студента или врсте текстова (нпр. познавање функција модалних глагола је од суштинског значаја за студенте права),

4. слагање и интегрисање текстова и задатака (подразумева издвајање текстова везаних за стварне, животне ситуације, градирање текстова према тежини, коришћење текстова који су кључни за потребе студената на почетку наставе, груписање текстова у погледу врсте језика или логичног редоследа стратегија које се користе за њихову обраду, при чему летимично читање треба да претходи детаљном читању текста),

5. повезивање читања са другим језичким вештинама.

Игњачевић (Ignjašević 2011: 465-466) сматра да су циљеви које студент треба да оствари у настави енглеског језика струке: да прецизно и брзо извлачи информације из текстова и разуме њихову макроструктуру, да изабере оно што је релевантно за одређену сврху, да примењује стратегију *skimming* како би идентификовао основну идеју, споредне идеје и примере, и стратегију *scanning*

како би тражио специфичности, да идентификује организационе схеме, да разуме односе унутар реченице и између реченица, да предвиђа и закључује, да погађа значење, да обрађује и процењује информације током читања, преноси или користи информације за време и након читања, чита и тумачи графичке информације, као и да идентификује доминантне маркере дискурса.

Студенти језика струке могу бити подучавани стратегијама читања које доприносе развијању вештине читања, али поменути вештину не треба да усвајају изоловано, пошто савремени концепт наставе инсистира на истовременом усвајању језичких вештина. Имајући то у виду, Ђоровић (2011: 823) објашњава да су два основна типа наставе која теже интегрисању језичких вештина у настави језика струке на универзитетском нивоу:

а) *учење језика усмерено на образовне садржаје* (енгл. *content-based instruction*) (ученици увежбавају све језичке вештине комуникативно и заједно учећи нејезичке стручне садржаје других дисциплина),

б) *учење језика усмерено на задатак* (енгл. *task-based instruction*) (ученици изводе комуникативне задатке на страном језику као активности које захтевају разумевање, језичку продукцију или коришћење аутентичног језичког податка у интеракцији; у фокусу су значење и успех у извођењу задатка, а не језичка форма).

Фик и Рајнхарт (Feak, Reinhart 2002: 12-13) напомињу да је у настави енглеског језика струке важно подучавати студенте стратегијама читања правних текстова, а посебно оних које се тичу судских поступака у англосаксонском правном систему, јер се стратегије везане за специфичан правни документ могу разликовати од општих академских стратегија читања. Објашњавајући да један правни акт може имати језичке и структурне особености условљене чињеницом да, рецимо, текст пресуде има одређену структуру, студенти права приликом читања трагају за специфичним информацијама, попут датума доношења пресуде или имена судија у поступку, проналазе заједничке одлике за више судских предмета које могу довести до стварања обавезујућих правила у англосаксонском праву, извлаче закључке, предвиђају, критикују мишљење суда, итд. Због тога треба да користе аналитичке стратегије, синтетишу прочитане информације у кохезивну целину, врше евалуацију судских одлука, доносе закључке о хипотетичким чињеницама

и могућим правним исходима. Стога поменути аутори закључују да је неопходно да студенти енглеског језика правне струке буду упућени како у процес доношења одлука на основу судског прецедента у англосаксонском праву, тако и у стратегије читања. Уз то, свест о структури текста један је од кључних аспеката вештине читања, пошто читаоци који су свесни структуре текста остварују боље разумевање истог (Grabe 2002: 279).

Мастер (Master 2000: 40) објашњава да је усвајање вештине читања у енглеском језику струке попут усвајања академског читања, те да се једина разлика међу њима огледа у организацији стручног текста. Развијање вештине читања захтева, по њему, четири наставна аспекта: (1) специфичне вештине читања, (2) развој вокабулара, (3) интензивно и екстензивно читање, и (4) дискутовање на часу о идејама из текста.

Увежбавање стратегија брзог читања са циљем проналажења одређених информација у тексту закона или пресуде, уз анализу структуре реченице или параграфа, представља важан сегмент наставе енглеског језика струке. Сходно томе, Фолис (Fallis 2000: 155) предлаже подучавање студената стратегијама брзог прегледања текста, односно стратегији „прескакања“, како би се уочила његова основна контура, и стратегији „скенирања“, која би се применила у случајевима трагања за битним информацијама. Њима додаје и стратегију погађања значења речи из контекста, чиме подвлачи значај њене примене у оквиру наставе енглеског језика струке.

Када Борковски и Галего (Borkowski, Gallego 2000: 161-163) говоре о подучавању стратегијама читања у енглеском језику науке и технике (и то превасходно стратегијама „прескакања“ и „скенирања“, стратегији предвиђања и стратегијама успостављања интеракције са текстом), истичу да оно треба да буде употпуњено експлицитном наставом граматике, односно стандардним граматичким вежбањима у контексту прочитаних текстова, која се иначе примењују у настави енглеског као страног језика.

Мастер (Master 2000: 13) наглашава да треба објаснити студентима да они заправо већ поседују вештине неопходне за читање, које треба даље уважававати, али и разрађивати стратегије које се тичу поступања са непознатим вокабуларом у тексту. С друге стране, иако је екстензивно читање

неопходно за изградњу вокабулара, овај вид читања се не користи у настави у довољној мери (Grabe 2002: 280).

Услед испреплетаности стратегија читања и стратегија учења вокабулара, јер је вокабулар свакако најважнији услов за успешно развијање вештине читања, чији развој значајно доприноси савладавању осталих језичких вештина и ширењу лексичког фонда, повезивање наставе читања са наставом вокабулара, као и стратегија читања са стратегијама учења и усвајања вокабулара, представља један од циљева наставе енглеског језика струке.

4. ВОКАБУЛАР

4.1. Појам вокабулара

Вокабулар се односи како на речничко благо, односно речник једног језика, тако и на фонд речи (лексички фонд) којим је овладао језички корисник и који стога предстаља његов вокабулар. С тим у вези, Ашић (Ašić 2011: 192) објашњава да се лексем(а) или лексичка ставка посматра као најмања контрастна јединица семантичког система, док лексикон или лексика предстаља вокабулар једног језика, нарочито у виду речника. У том погледу, Рид (Read 2000: 36) наглашава да се термини реч и лексичка јединица најчешће користе као међузаменљиви појмови. Синглтон (Singleton 1999: 38), међутим, истиче у прави план чињеницу да није нимало једноставно прецизно одредити шта реч предстаља, јер је традиционална подела на лексику и граматику данас тешко одржива пошто се сматра да лексика обухвата вишечлане лексичке јединице, да је неодвојива од контекстуалног аспекта, и сл.

4.2. Методи учења вокабулара – историјски приказ

Све до недавно настава вокабулара није представљала приоритет у настави страног језика. Примат је имала граматика услед виђења синтаксе као основа језичког знања говорника (Chomsky 1965), и поред тога што је вокабулар од суштинског значаја за усвајање и употребу језика. Иако су ученици увиђали значај вокабулара, наставници су сматрали да његово подучавање не заслужује пуну пажњу јер се, за разлику од граматике, вокабулар може научити на природан начин из прочитаног (Coady 1997b: 274). Према томе, полазило се од става да ученици треба да се фокусирају на овладавање основним реченичним обрасцима у језику, док вокабулар треба изучавати тек онда када ови обрасци буду меморисани (Nunan 1999: 102-103), узимајући у обзир став да вокабулар не

представља проблематичан аспект учења страног језика и да се релативно лако усваја.

Историјски гледано, у оквиру различитих приступа којима се објашњава процес усвајања енглеског као другог или страног језика, чије је интензивно изучавање покренуто након Другог светског рата, све до појаве комуникативног приступа вокабулар није имао посебан статус у настави. Међутим, утицај граматичко-преводног метода, директног метода и аудио-лингвалног метода и даље је присутан, пошто ови методи и данас имају своје следбенике, иако су не тако давно напуштени у корист комуникативног метода као доминантног правца у савременој дидактици.

Позивајући се на Ричардса и Роџерса (Richards, Rogers 2001), Селсе-Мурсија (Celce-Murcia 2014: 3) објашњава да су главни елементи и поделементи из којих се *метод* учења језика састоји:

1. *приступ* (енгл. *approach*) теорији природе језика и теорији учења језика,
2. *дизајнирање* (енгл. *design*) општих и специфични циљева, наставног плана и програма, улоге ученика, наставника и наставних материјала које метод предвиђа,
3. *процедура* (енгл. *procedure*) којом су обухваћене наставне технике и ресурси којима наставник располаже, као и тактике и стратегије које користе наставник и ученици када метод примењују у учионици.

Као најважнији методи који су се појавили у деветнаестом веку издвајају се граматичко-преводни метод и директни метод (Celce-Murcia 2014: 4-5).

Грамматичко-преводни метод (енгл. *grammar-translation method*) појавио се крајем осамнаестог века, а настао је по узору на наставу класичног латинског и грчког језика у којима је коришћен под називом класични метод. Он поставља превођење као главно средство за учење језика. У складу с тим, Ларсен-Фриман (Larsen-Freeman 1986: 4-10) наводи да је његов примарни циљ да оспособи студенте страног језика да читају књижевна дела и да преводе са једног језика на други. Циљ, дакле, није способност комуникације на страном језику, већ развијање вештине читања. У том смислу, исцрпно се објашњавају граматичка правила на матерњем језику и преводе нове речи са енглеског на матерњи језик,

при чему је акценат на сличности са матерњим језиком, односно успостављању еквиваленције између два језика. Поред тога, речи се уче и независно од контекста, па се листе са речима уче напамет. Занемаривање вокабулара у оквиру овог метода, који је примењиван све до осамдесетих година двадесетог века, резултирало је и целокупним занемаривањем усмене комуникације.

Пошто овај метод није оспособљавао студенте да ефикасно комуницирају на циљном језику, почео је да се примењује *директни метод* (енгл. *direct method*), иако је и он познат одраније.

Ларсен-Фриман (Larsen-Freeman 1986: 18-23) наводи да код директног метода превод није дозвољен, већ се значење директно повезује са циљним језиком без превођења на матерњи. Пошто матерњи језик не би ни требало користи на часу, наставник даје објашњења и одговоре без превода, помоћу демонстрације, цртања на табли, и сл. Док се конкретни вокабулар презентује помоћу слика, предмета, мимике и гестова, за апстрактни вокабулар се користе асоцијације. Иако наставник подстиче ученике да сами исправљају сопствене грешке, они граматику уче индуктивно, без експлицитног презентовања граматичких правила. Циљ је да ученици сами дођу до граматичких правила и да науче да размишљају на циљном језику. А пошто се подстиче језичка употреба у стварним комуникативним ситуацијама, ученици увежбавају вокабулар у току постављања питања или давања одговора. Правилном изговору се такође посвећује посебна пажња.

Аудио-лингвални метод (енгл. *audio-lingual method*) настао је у САД педесетих година прошлог века као одговор на потребу за брзим учењем језика који ће језички корисници моћи да користе несвесно и аутоматски. Сходно томе, овај метод је усмерен ка вештинама слушања и говора.

Ларсен-Фриман (Larsen-Freeman 1986: 31-44) објашњава да у оквиру аудио-лингвалног метода наставник уводи дијалог као модел циљног језика који студенти имитирају. Они понављају нове дијалоге неколико пута, јер се сматра да је учење језика процес формирања навика. Главни циљ наставе је увежбавање и усвајање облика и структура присутних у дијалозима, што би помогло ученицима да на основу њих формирају сопствене језичке навике. Они би требало да науче да одговарају аутоматски, без размишљања, односно да користе језик као што то чине изворни говорници. Граматичка правила се стога не предочавају на експлицитан начин, већ се уче имплицитно, кроз примере и

вежбања. Нови вокабулар се уводи у наставу помоћу дијалога, који служи и за увежбавање изговора. У принципу, аудио-лингвални метод ограничава и маргинализује вокабулар, пошто се сматра да ученици треба да знају онолико речи колико је неопходно да би схватили граматичке обрасце циљног језика. На обогаћење вокабулара се гледа као на нешто што ће уследити касније.

Иако је комуникативни метод ставио у други план све остале, међу истакнутим методима за учење страног језика треба поменути *сугестопедију* (енгл. *suggestopedia*), чији је циљ отклањање менталних блокада при учењу страног језика, и *метод потпуног физичког одговора* (енгл. *total physical response*), заснован на издавању кратких наредби.

Док се код *сугестопедије* вокабулар усваја тако што наставник чита у опуштеној и пријатној атмосфери у којој се учење одвија, која није налик учионици (McCarthy 1990: 116), у оквиру *метода потпуног физичког одговора* речи се уче помоћу команди које наставник упућује ученицима, уједно подстичући развој вештине слушања.

Са појавом *комуникативног приступа* у учењу страног језика, вокабулар се издвојио као основни постулат комуникације који више нема инфериоран статус у настави, већ му се, напротив, посвећује пуна пажња.

Комуникативни метод као савремени методолошки оквир наставе страног језика заснива се на употреби језика у реалној комуникативној ситуацији, а као свој примарни циљ поставља развијање комуникативне компетенције ученика. С тим у вези, Ларсен-Фриман (Larsen-Freeman 1986: 96-100) истиче да у њему наставник подстиче иницијативу, самосталност и сарадњу међу ученицима, јер се комуникативна компетенција изграђује путем њихове интеракције.

Природни приступ (енгл. *natural approach*) у учењу страног језика настао је на темељима Крашенових постулата и комуникативног приступа, који је осим њега изнедрио и следеће облике наставе: „кооперативно учење (енгл. *cooperative learning*), *неуролингвистичко програмирање* (енгл. *neurolinguistic programming*), *вишеструке интелигенције* (енгл. *multiple intelligences*) и *учење путем решавања комуникативних задатака* (енгл. *task-based language teaching*)“ (Даниловић 2013: 42-43).

4.2.1. Теорије учења и усвајања вокабулара другог језика

Сам процес усвајања вокабулара другог језика, који је по својој природи сложен, постепен и кумулативан, перципира се на различите начине, у зависности од тога који детерминишући чиниоци бивају истицани у први план. Било да су то когнитивни механизми (почев од опажања као предуслова за остале когнитивне процесе, до мишљења и памћења који омогућују сазнање и регулишу обраду информација у циљу учења), социјални чиниоци (као утицаји средине) или индивидуални фактори (попут стратегија и стилова учења), не постоји јединствено мишљење у лингвистичким круговима погледу институционалних оквира, формалних инструкција, самосталних стратегија или техника које би биле најефикасније за усвајање вокабулара.

Бихевијористичка теорија полази од тога да учење вокабулара, као и било који аспект учења језика, представља поступак формирања навика, па је акценат у настави на имитацији или понављању, при чему се навике једноставно преносе из првог у други језик (McCarthy et al. 2010: 109). Међутим, пошто се учење не може поимати као аутоматски одговор на надражај из спољне средине, нити игнорисати значај мишљења, односно когниције, јавила се потреба да се учењу приступи са разумевањем. Имајући то у виду, Макарти и др. (McCarthy et al. 2010: 109) појашњавају да *механичко учење* или *учење напамет* (енгл. *rote-learning*) није најадекватнији начин за усвајање језика, иако се још увек практикује у неким деловима света. Оно може бити адекватно у раним фазама учења, али неће бити ефикасно на вишим нивоима познавања језика када ученици посебно преферирају когнитивне стратегије (Schmitt 1997). С тим у вези, *когнитивна теорија усвајања вокабулара* перципира усвајање језика као когнитивну активност, подупирући идеју о обради разумљивог језичког инпута и постојању *периода тишине* (енгл. *silent period*) када се од ученика не очекује да причају (McCarthy et al. 2010: 110).

Социокултурне теорије усвајања вокабулара, чији је иницијатор Вигоцки (Vygotsky 1987), почивају на идеји да до усвајања долази када наставник помаже ученицима да користе дијалог као друштвену активност у којој је језик посредник или медијатор. Ученици могу развијати своје менталне способности

помоћу заједничких задатака и циљева везаних за учење вокабулара који представљају изазове, захтевају дискусију и усмерени су на језик (McCarthy et. al 2010: 111).

Макарти и др. (McCarthy et. al 2010: 110) наводе *интеракционистичке теорије* (енгл. *interactionist theories*) (Long 1983, 1996) као посебне теорије учења које полазе од идеје да се учење одвија путем интерактивних дискусија (енгл. *negotiation of meaning*) између наставника и ученика, као и између самих ученика, помоћу којих се долази до значења појединих речи на различите начине, укључујући и технику „подупирања“ или „грађевинске скеле“ (енгл. *scaffolding*). Наиме, служећи као „ослонац“, наставник гестовима, питањима и различитим подстицајима помаже ученицима да елицитирају значење речи.

Зимерман (Zimmerman 1997a: 16) напомиње да лексикографска истраживања започета осамдесетих година прошлог века представљају преоријентисање на комуникативни приступ и проучавање *вишечланих лексичких јединица* различитих дужина које имају идиоматски одређено значење (нпр. *as it were, on the other hand, as X would have us believe, in a nutshell, in effect, to make a long story short* (Nattinger, DeCarrico 1992: 1, 95)), чему је допринело коришћење компјутерске обраде текстова и анализе корпуса у оквиру рачунарске лингвистике.

Вишечлане лексичке јединице (енгл. *lexical chunks*) представљају фиксне или полуфиксне кратке фразе, које се, као део формулаичног начина изражавања (енгл. *formulaic language*), могу третирати као појединачне речи (McCarthy et al. 2010: 158). У том смислу, може се рећи да је увођењем фреквентних речи и вишечланих лексичких јединица у курикулум престала хегемонија граматике у настави страног језика (Thornbury 2002: 14).

Лексички приступ усвајању вокабулара заснива се управо на проучавању вишечланих лексичких јединица, фраза и колокација, које су као интегрални делови језика у једнакој мери као и појединачне речи значајне за ефикасно усвајање вокабулара и постизање флуентности у комуникацији. Иницирао га је Луис (Lewis 1993), који иде чак дотле да негира традиционалну поделу језика на лексику и граматiku. Доводећи у питање валидност поменуте дихотомије, он тврди да је језик у суштини лексичке природе и да деконтекстуализовано

проучавање вишечланих јединица предстваља потпуно легитимну наставну активност (Lewis 1993: 194-196).

Значај поменутог приступа, утемељеног на идеји да се језик усваја помоћу активности за подизање свести о лексичкој природи језика и његовим јединицама које омогућују ефикаснију обраду инпута, као и помоћу читања или гледања телевизије (Lewis 1997: 267), је у видљивом доприносу развоју *корпусне лингвистике*.

Корпусна лингвистика се темељи на идеји о учесталости појављивања група речи у говорном и писаном језику, односно *корпусу*, који се дефинише као „збирка језичких података прикупљених у сврху језичке анализе“ (Ašić 2011: 191).

4.2.2. Корпусна лингвистика и електронско учење

Најзначајнији напредак у изучавању вокабулара у оквиру теоријске и примењене лингвистике последњих година је управо коришћење компјутерске анализе корпуса. На тај начин се, уместо ослањања на интуицију, добија емпиријска подлога за утврђивање одлика речи (Schmitt 2010: 12). Овај револуционарни приступ изучавању вокабулара допринео је развоју лексикологије и лексикографије, односно савремених речника заснованих на подацима добијеним из корпуса, утврђивању фреквентности лексичких јединица у говорном и писаном језику, као и добијању информација о фразама и колокацијама. Сматра се, наиме, да су фразе и колокације лексички обрасци формулаичног језика које изворни говорници усвајају релативно лако, док се ученици другог језика неоправдано усресређују на учење појединачних речи (Schmitt 2010: 13-15), иако је вокабулар углавном фразне природе (Радић Бојанић 2009: 443).

Корпусним истраживањима претходили су покушаји да се систематизује одабир вокабулара који треба научити помоћу спискова речи које би ученицима били од користи. Тако је настала прва најпознатија *листа речи* (енгл. *word list*) под називом *General Service List of English Words (GSL)* (West 1953). Пошто се она не темељи на рачунарском корпусу, неопходно је да буде ревидирана у складу са савременим компјутерским анализама корпуса (Schmitt 2010: 12-13).

Стога, иако поменута листа садржи 2 000 породица речи, не значи да су то и најфреквентније породице речи (Nation 2013: 18).

Репрезентативни примери *корпуса* који могу служити као помоћна средства за учење вокабулара укључују: *British National Corpus*, *Corpus of Contemporary American English*, *TOEFL 2000 Spoken and Written Academic Language Corpus*, *Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse English* (CANCODE), *Michigan Corpus of Academic Spoken English* (MICASE), *British Academic Spoken English*, при чему је вероватно најпознатији корпус општег енглеског језика *British National Corpus* са 100 милиона речи (укључујући 10 милиона речи писаног дискурса) (Schmitt 2010: 13).

Компјутерске базе података садрже хиљаде текстова са милионима речи у контексту. Осим израчунавања фреквентности речи и израза, њихов развој омогућује истраживачима да открију контексте у којима се речи појављују, идентификују обрасце и функције које нису очигледне, или су у супротности са интуицијом наставника или писаца уџбеника (Nunan 1999: 103-104). Подаци добијени из корпуса су, према томе, најбољи показатељи фреквентности речи, као важног аспекта лексичке обраде (Schmitt 2010: 13). На основу фреквентности доносе се одлуке о речима које ће бити обухваћене наставом вокабулара, јер би студенти имали користи од њиховог усвајања. У том погледу, користе се и листе речи састављене помоћу корпуса.

Компјутерски подржано (потпомогнуто) учење језика (енгл. *Computer Assisted Language Learning – CALL*) еволуирало је са развојем информационих технологија у *електронско учење, учење на даљину и мобилно учење*. Поменути видови учења подразумевају *дигиталну компетенције* ученика.

Осим корпуса, мултимедијалних курсева и платформи за учење страних језика, као средства које се користе у оквиру *електронског учења* вокабулара издвајају се *хипертекстови* који садрже хиперлинкове, електронски глосари и електронски речници.

4.3. Лексичко знање

У најосновнијем смислу, *лексичка компетенција* представља знање о речима и способност њиховог коришћења. Знање о речима заправо представља *лексичко знање (знање вокабулара)* чију је утицајну дефиницију дала Шапел (Charpelle 1994) на основу Бахманове дефиниције језичке способности (Bachman 1990, Bachman, Palmer 1996). Користећи термин *лексичка способност* (енгл. *vocabulary ability*), коју везује за језичко знања и способност његовог коришћења у контексту, Шапел (Charpelle 1994: 163-165) (према Рид (Read 2000: 28-32)) у дефиницију лексичког знања укаључује три компоненте: (1) контекст употребе вокабулара, (2) знање вокабулара и његових фундаменталних процеса, и (3) метакогнитивне стратегије за коришћење вокабулара.

(1) Рид (Read 2000: 28-33) објашњава да се контекст употребе вокабулара не односи само на реченицу или исказ у коме се реч појављује, већ представља друштвене и културне ситуације које одређују њено значење, и то с обзиром на генерацијске разлике (нпр. када млади користе колоквијалне изразе), језичке варијетете (нпр. енглески којим се говори на Новом Зеланду), као и разлике које се тичу свакодневне употребе неке речи и њене употребе као специјализованог термина неког научног подручја.

(2) Знање вокабулара и његових фундаменталних процеса обухвата четири димензије. То су:

1. Величина вокабулара

Према комуникативном приступу, број речи које говорник једног језика познаје се не може измерити у апсолутном смислу, већ само према појединачном контексту употребе, попут мерења величине вокабулара који је ученику неопходан да би читао часопис.

3. Знање о одликама речи

У зависности од контекста језичке употребе, о неким речима ученици знају више него о другим, при чему се њихово разумевање може кретати у распону од нејасног до прецизног (Read 2000: 32).

3. Организација менталног лексикона

4. Фундаментални лексички процеси

Ученици користе ове процесе да би приступили продуктивном или рецептивном вокабулару из менталног лексикона. Пошто се организација

менталног лексикона ученика другог језика разликује од организације менталног лексикона изворних говорника, самим тим се и фундаментални лексички процеси одвијају спорије код ученика другог језика него код изворних говорника (Read 2000: 32).

(3) Метакогнитивне стратегије за коришћење вокабулара служе за свесно и несвесно коришћење вокабулара у усменој и писаној комуникацији, као рецимо код парафразирања, и односе се на Бахманов (Bachman 1990) модел стратешке компетенције (Read 2000: 33).

4.3.1. Величина вокабулара

Величина вокабулара заправо представља број речи које говорник језика зна. Сматра се да образован изворни говорник поседује вокабулар од око 70 000 речи или 20 000 породица речи, док већина одраслих који уче други језик има вокабулар од око 5 000 породица речи, што је мање од четвртине вокабулара изворних говорника (Nation, Waring 1997: 7; Thornbury 2002: 20; Laufer, Yano 2001).

У складу с уверењима о потенцијалној величини вокабулара неопходног за разумевање језика, Шмит (Schmitt 2000) сугерише да је ученицима другог језика неопходно да знају 2 000 породица речи да би могли да остваре конверзацију, као и да им је потребно бар 10 000 породица речи за разумевање академског текста.

4.3.2. Знање о одликама речи

Када говори о томе шта све обухвата познавање неке речи, Нејшн (Nation 2013: 132) наводи да је то познавање њене (1) форме, (2) значења и (3) употребе, које су различите код рецептивног и продуктивног вокабулара. Стога се у настави спроводе различите активности у зависности од тога да ли се учи: (1) форма речи, (2) значење речи, или (3) употреба.

(1) Форма речи обухвата:

а) говорну форму (изговор),

б) писану форму (спелинг),

в) делове речи из којих се реч састоји.

(2) Значење речи обухвата:

- а) форму и значење речи (везу између форме и значења),
- б) концепт речи и њене референте,
- в) асоцијације (тражење семантичких веза или асоцијација речи).

Пошто концепте карактеришу референти у вањезичком свету на које се они односе, семантички појам референта представља објекат у спољном свету. У том смислу се референца (референција), како Ашић (Ašić 2011: 198) објашњава, односи на одређени предмет на који упућује дата реч у одређеној реченици, који може припадати и реалном и имагинарном свету.

(3) Употреба речи везује се за њене:

- а) граматичке функције,
- б) колокације,
- в) ограничења у употреби (познавање правила која ограничавају употребу дате речи, попут оних везаних за регистар).

Према томе, лексичко знање обухвата познавање *форме* речи (говорне и писане форме), *њеног значења* (једног или више значења, односно полисемије, концепта и конотација), *граматике* (морфолошких обележја и синтаксичких образаца), *организације* и *дискурса* (Thornbury 2002: 15, McCarthy et al. 2010: 104).

Док организација представља односе које реч има са другим речима у језику (Meera 1996), који могу бити парадигматски (синонимија, полисемија и хипонимија) и синтагматски (речи са којима се комбинује, тј. колокације), дискурсне одлике се у првом реду односе на контекст у коме се реч употребљава, узимајући у обзир говорни и писани језик, формални и неформални стил, регистар и елементе културе (Öztürk 2003).

Све информације о речима којима се језички корисник служи смештене су у њиховом менталном лексикону. Стога би сагледавање организације менталног лексикона, у виду покушаја да се докучи начин његовог функционисања, могло олакшати процес учења и употребе речи (McCarthy et al. 2010: 158) и помоћи наставницима у откривању ефикасних начина учења.

4.3.3. Организација менталног лексикона

Ментални лексикон представља „складиште“ речи матерњег или циљног језика, похрањених у мозгу заједно са свим подацима о њима. Речи су, дакле, међусобно повезане у менталном лексикону као меморијском систему у коме се чува велики број речи (Hulstijn 1997: 210) и приступа им се по потреби.

У менталном лексикону су интегрисане све речи једног језика и њихове одлике, и сходно томе, тек онда када је реч похрањена у менталном лексикону, можемо рећи да је познајемо. У складу с тим, Хулстајн (Hulstijn 1997: 211) истиче да ми чувамо различите информације о одликама речи, укључујући изговор, спелинг, морфолошку структуру, као и синтаксичка и семантичка обележја, због чега се већина теоретичара слаже да је немогуће повући јасну границу између лексичког и енциклопедијског знања. Стога ментални лексикон не може бити посматран оделито од других врста знања у дугорочној меморији, нити речи у менталном лексикону треба перципирати као јасно дефинисане ентитете.

Иако су везе међу речима у менталном лексикону подложне променама (McCarthy et al. 2010: 95-105), данас се ментални лексикон углавном посматра као динамичка структура у којој су речи повезане помоћу низа асоцијација које доводе до њиховог умрежавања. Имајући то у виду, Даниловић (2013: 63) напомиње да су две основне компоненте менталног лексикона *значењско-синтаксичка* (када су за потребе продукције повезане лексеме које припадају истом семантичком пољу) и *звучовна* (када се за потребе рецепције организују речи које слично звуче).

Макарти и др. (McCarthy et al. 2010: 95-107) у најважније процесе организовања вокабулара у менталном лексикону убрајају: (1) *инпут*, (2) *похрањивање* (енгл. *storage*) и (3) *присећање* (енгл. *retrieval*).

- (1) Прва фаза учења речи представља сусретање са њеном говорном или писаном формом помоћу говорног и писаног *инпута*, који може бити неформалан (инпут који добијају ученици страног језика путем радија, телевизије, музичких нумера, интернета, и сл.) и формалан (инпут који се реализује помоћу презентовања листа речи, давања дефиниција или објашњења, итд.)

(2) Торбери (Thornbury 2002: 30, 93) наглашава да просто понављање нових речи не представља гаранцију да ће оне доспети из краткорочне у дугорочну меморију. Он подвлачи да ново знање мора бити интегрисано у постојеће, односно смештено у ментални лексикон као систем асоцијација које формира ученик другог језика, а већа је вероватноћа да ће реч бити интегрисана у ментални лексикон уколико буде повргнута различитим операцијама, задацима и стратегијама које ученику помажу да организује свој ментални лексикон.

(3) Процес *присећања* се односи на приступање речима и њихово извлачење из менталног лексикона, чиме се оне на својеврстан начин реконструишу. Присећање може бити рецептивно и продуктивно, јер не користимо речи на исти начин у исто време. Оно је повезано са контекстом, али и са тзв. „ефектом каде” (енгл. *bathhtub effect*), јер се често дешава да можемо рећи нешто о почетку и крају речи, пошто су то истакнути делови које препознајемо, а мало о средишњем делу речи, који „виси“ (McCarthy et al. 2010: 95), као нпр. када код речи *inevitably* препознајемо само структуру *in-----ly*. Такође, чест је случај да нам је нека реч „на врх језика“ (енгл. *tip of the tongue phenomenon*) (McCarthy 2010: 102), јер можемо доста тога рећи о њеним одликама, иако не можемо да је се сетимо. Стога се циљу присећања може користити и техника „подупирања“ у којој наставник помаже ученицима да се присете појединих речи.

Пошто рецептивно присећање обухвата спајање говорног или писаног инпута са складиштеним гласовима, ортографским обрасцима и њима придруженим значењима (McCarthy 1990: 43), ученици не треба да се фокусирају на појединачне речи током читања, већ да једноставно препознају речи, јер ће на тај начин читати брже и ефикасније. Препознавање притом обухвата и лексички приступ, односно приступ речима похрањеним у менталном лексикону. С друге стране, продуктивно присећање означава способност активне употребе речи, као нпр. приликом писања (McCarthy et al. 2010: 106).

4.4. Димензије лексичког знања

Лексичко знање има производну и рецептивну димензију, у зависности од тога да ли се речи које представљају интегрални део менталног лексикона користе за језичку продукцију или језичку рецепцију. Поред тога, лексичко знање има квантитативну и квалитативну димензију. Ове димензије оличене су у ширини (енгл. *breadth*) и дубини (енгл. *depth*) лексичког знања и мере се помоћу посебних тестова.

4.4.1. Продуктивно и рецептивно лексичко знање

Лексичко знање може бити продуктивно и рецептивно, у зависности од тога да ли се реч користи продуктивно (у говору или писању) или рецептивно (у случајевима препознавања њеног облика и значења у току читања или слушања), па се у том смислу говори о продуктивном и рецептивном вокабулару. Према томе, речи се уче како би се остварило разумевање приликом читања и слушања, или у циљу језичке продукције, водећи рачуна о њиховој прикладној употреби у различитим комуникативним ситуацијама.

Рецептивно знање премашује продуктивно и најчешће му претходи, пошто језички корисници разумеју више речи него што их користе продуктивно, и то најчешће пре него што могу да их употребе у говору или писању. Оно обухвата препознавање речи у говору или тексту, познавање општег значења и специфичног значења у специфичном контексту, познавање делова речи, као и могућих негативних конотација, општих колокација и антонима (Gass, Selinker 2008: 451-452). Продуктивно лексичко знање је специфичније и подразумева знање о правилном изговору и спелингу речи, различитим значењским нијансама у типичним контекстима, граматичким обележјима и прецизној употреби речи у контексту (Gass, Selinker 2008: 452).

Иако је у већини фаза учења рецептивни вокабулар ученика већи од продуктивног, њихов однос није сталан, нити се може предвидети (Nation 2008: 43), па је задатак наставника да се постара да рецептивни вокабулар који ученик већ поседује почне да користи у комуникативним ситуацијама уз помоћ разноврсних активности.

4.4.2. Ширина и дубина лексичког знања

Ширина и дубина лексичког знања представљају његову квантитативну и квалитативну димензију, које су од подједнаког значаја за разумевање текста. У складу с тим, Гас и Селинкер (Gass, Selinker 2008: 454) наглашавају да се подела лексичког знања на ширину и дубину своди на дистинкцију између његовог квантитета и квалитета. Они објашњавају да се ширина односи на број речи које ученик другог језика зна, док дубина показује семантичко богатство речника другог језика, чија се развијеност не односи само на знање о појединачним значењима у одређеним контекстима, већ и на све оно што знање о речима подразумева, укључујући семантичке односе са другим речима, синтаксичке обрасце, колокације или изговор (Nassaji 2004).

Ширина вокабулара представља величину или обим лексичког знања и показује колико речи ученик зна на одређеном нивоу језичке компетенције. Тест под називом *Vocabulary Level Test* (Nation 1990) широко је распрострањен инструмент за мерење ширине (величине) вокабулара. Он је конципиран у формату повезивања речи различитих нивоа фреквентности са њиховим значењем, при чему треба имати у виду да се једним тестом не могу измерити сви аспекти лексичког знања (Milton 2009: 16). У том погледу, Нејшн (Nation 2013: 570-571) предочава да поменути тест не показују вештине којима студенти располажу када је у питању коришћење вокабулара и основних стратегија учења.

Квалитативна димензија вокабулара представља знање о одликама речи који говорник неког језика поседује. Реч је о *дубини* вокабулара која се мери помоћу посебних тестова, попут *Word Association Test (WAT)* (Read 2004), а подразумева аспекте лексичког знања попут основног и асоцијативног значења, фреквентности речи, колокација, итд. Док *основно* или *дескриптивно значење* у домену лексичке семантике и прагматике представља обавезну и објективну компоненту значења (Прћић 1999), *асоцијативно значење* се повезује се смисаоним асоцијацијама које не спадају у основно значење речи (Ašić 2011: 179) и у домену лексичке стилистике обухвата читав сплет додатних информација о употреби речи у конкретним ситуацијама (Прћић 1999).

Дубина лексичког знања обухвата познавање изговора, спелинга, регистра, стила, морфолошких одлика речи, синтаксичких и семантичких односа са другим речима, укључујући колокациона значења, као и познавање антонима, синонима и хипонима (Nassaji 2004).

Истраживачи различито дефинишу дубину лексичког знања. Како Рид (Read 2004: 224) примећује, неки то чине помоћу значења, други се ослањају на свеобухватност знања о речима, а трећи на мреже асоцијација, иако набројани појмови могу бити проблематични, јер лексикон као мултидимензионална и променљива категорија не подлеже јасној класификацији.

Милтон (Milton 2009: 16) потенцира да је дистинкција између ширине и дубине вокабулара умногоме проблематична, због чега је и уведен тродимензионални модел описа лексичког знања. Поменути модел насупрот ширини и дубини вокабулара поставља *флуентност* (енгл. *fluency*). Флуентност представља лакоћу и брзину којом појединац приступа речима, и користи их без оклевања, пауза или сличних потешкоћа у комуникацији. Код овог теоријског конструкта полази се од идеје да неки ученици поседују флуентност која се тиче продуктивног знања вокабулара, док се ширина и дубина вокабулара перципирају као аспекти рецептивног знања.

4.5. Фреквентност употребе вокабулара

Фреквентност (учесталост) употребе појединих речи у језику узима се у обзир код одабира вокабулара који треба да задовољи потребе студената, примене наставних средстава која се користе за реализацију јединица наставног плана и програма, као и код учења вокабулара помоћу листа речи.

Ниво фреквентности (енгл. *frequency level*) представља једну од значајних одлика дубине вокабулара и, у том погледу, Чанг и Нејшн (Chung, Nation 2003) вокабулар деле на високофреквентни, академски, технички и нискофреквентни вокабулар.

Према принципу фреквентности речи се могу поделити на:

а) *високофреквентне* (енгл. *high-frequency words*) (чине их 2 000 најфреквентнијих породица речи),

б) *средње фреквентне* (енгл. *mid-frequency words*) (чине их од 6 000 до 7 000 породица речи),

в) *нискофреквентне* (енгл. *low-frequency words*) (које ретко срећемо у језику јер предстаљају само један проценат речи у тексту) (Nation 2013: 16-19).

Користећи достигнућа корпусне лингвистике, наставник може сам саставити листе високофреквентних речи на основу доступних корпуса или користити већ постојеће листе у експлицитној настави вокабулара. У већини листа, „дата реч заправо представља само једног члана породице речи (енгл. *headword*), при чему се подразумева да она обухвата и све остале деривативне или флективне облике који се из ње могу извести, а који се не броје и не појављују као засебне одреднице (нпр. *excite* обухвата и *excitement*, *exciter*, *exciting*, *excited*)“ (Даниловић 2013: 54).

Савремено електронско учење омогућава брз приступ листама доступним на интернету, које осим пописаних речи помоћу хиперлинкова наводе и дефиниције или примере употребе речи, и на тај начин спајају деконтекстуализовано учење помоћу листа речи са контекстуализованим учењем.

Најфреквентнији вокабулар је онај који студенти треба да науче што је пре могуће. Нискофреквентном вокабулару не само да је у временском погледу немогуће посветити пуну пажњу на часу, већ је услед мањег значаја за студенте, које иначе не треба непотребно оптерећивати речима које им нису од превелике користи, овај вокабулар је препуштен индивидуалном раду студената (Gardner 2013: 63-64). Стога се, по правилу, након директног учења високофреквентног вокабулара прелази на подучавање студената стратегијама за самостално откривање значења речи.

У енглеском језику струке бирање високофреквентних речи и њихових колокација помоћу листа високофреквентних термина може представљати приоритет не само за наставнике у случајевима када треба обезбедити допунски језички материјал, већ и за писце уџбеника (Jendrych 2011: 790).

4.6. Основни и процедурални вокабулар

Основни вокабулар (енгл. *core vocabulary, basic vocabulary*) се користи у скоро свим усменим и писаним контекстима, формалним и неформалним контекстима, односно у широком спектру комуникативних ситуација, док *процедурални вокабулар* (енгл. *procedural vocabulary*) користимо када говоримо о другим речима, парафразирамо их или дефинишемо у комуникацији (McCarthy 1990: 49-50). То је заправо вокабулар који се користи за описивање или категоризацију (нпр. *a type of machine, a device we use to...*) и неопходан је за разумевање дефиниција нових речи (McCarthy et al. 2010: 159).

4.7. Академски и технички вокабулар

Чанг и Нејшн (Chung, Nation 2003) вокабулар деле на општи, академски и технички, третирајући *подтехнички* (енгл. *sub-technical*) или *полутехнички* (енгл. *semi-technical*) вокабулар као други назив за академски вокабулар.

Академски вокабулар је формални вокабулар академског дискурса, а најпознатија листа којом је он обухваћен је *Academic Word List* (Coxhead 1998, 2000). Овај вокабулар се користи у широком спектру академских дисциплина (нпр. у уџбеницима из предмета на терцијарном нивоу образовања, научноистраживачким радовима, докторским дисертацијама и сличним академским контекстима), при чему његова употреба није ограничена само на академске контексте. У том погледу, Нејшн (Nation 2008: 128) напомиње да академски вокабулар, заједно са 2 000 најфреквентнијих речи, чини 90% речи у академском тексту.

4.7.1. Технички вокабулар

Игњачевић (Ignjašević 2012: 44) појашњава да се код нас користе изрази *термин* и *терминологија*, а у енглеском језику израз *технички вокабулар* (енгл. *technical vocabulary*), уз повлачење разлике између *ускостручних термина* (*technical vocabulary*) и *полустручних термина* (*semi-technical vocabulary*).

Стручни термини у енглеском језику правне струке означавају се изразима *technical terms* и *terms of arts* (Tiersma 1999: 111-112), при чему послењи израз у

опћтем смислу означава реч или фразу која има посебно значење у одређеном контексту.

Технички (стручни) вокабулар сачињавају термини карактеристични за одређено подручје рада или научно поље. Овај вокабулар садржи термине које представљају високофреквентне речи за оне који раде или студирају у специјализованој дисциплини (Nation 2008: 136) и део је система знања о теми из специјализованог домена (Nation 2008: 133).

Терминологија се може посматрати и као научна дисциплина која се бави терминима, и као скуп термина који се користе у одговарајућој струци⁵. У том смислу, терминологија проучава систематизоване називе у посебној научној, уметничкој или стручној области, који тачно означавају специфичан појам или предмет и називају се терминима или стручним изразима.

Термини представљају називе за одређене концепте (појмове) који се користе у датој струци⁶ и деле се на: (1) опште (неспецијализоване), (2) техничке (специјализоване) и (3) полутехничке (подтехничке или мешовите) термине. Притом, полутехнички термини имају општу употребу у говорном и писаном језику, с једне стране, и специјализовану или прецизну употребу у појединим научним контекстима, с друге стране.

Игњачевић (Ignjačević 2012: 46) истиче да је „Фрејзер дошао до поделе техничког вокабулара на три групе:

а) *ускотехнични вокабулар*, који укључује речи које су специфичне за одређено поље и нису познате у општем језику (нпр. *fluconazole*, *sulhydrill* у фармацији или *morphe*, *hapaх legonete* у лингвистици);

б) *криптотехнички вокабулар* обухвата полисемичне речи попут *transmitter* и *relaxation* за које може да се каже да су „криптичне“ јер носе скривено техничко значење. Примери из примењене лингвистике укључују речи попут *irregular (verbs)*, *token*, *sense*. Трећу групу је назвао

в) *лаички технички вокабулар*, у који улазе термини који су очигледно технички, али су широко познати и лаицима (нпр. *bacteria*, *fever*, *heart* у

⁵ „Упутства за рад са терминологијом у припреми верзије правних тековина Европске уније на српском језику“, http://www.seio.gov.rs/upload/documents/prevodjenje/terminoloska_uputstva.pdf

⁶ На основу „Упутства за рад са терминологијом у припреми верзије правних тековина Европске уније на српском језику“, http://www.seio.gov.rs/upload/documents/prevodjenje/terminoloska_uputstva.pdf

фармакологији; *word, sentence, grammar* у примењеној лингвистици (Fraser 2005).“

Говорећи о техничком вокабулару, Чанг и Нејшн (Chung, Nation 2003) запажају да не постоји јединствено мишљење око тога шта представља технички вокабулар, који се састоји од речи које су фреквентне у појединим специјализованим подручјима, али нису учестале у другим областима, као и да се он може идентификовати помоћу интуиције експерата из одређене области, коришћењем речника или корпуса.

Игњачевић (Ignjačević 2012: 44) подвлачи да полазници курса језика струке треба у потпуности да разумеју ускостручни или специјализовани вокабулар, што је релативно лако уколико већ познају струку и поседују еквивалентне термине у свом језику. Међутим, уколико још увек не познају специфичну терминологију у својој струци, наглашава она, потребна су им додатна објашњења.

У оквиру енглеског језика правне струке правни термини се могу поделити на: (1) ускостручне термине (нпр. *negligence*), који имају специфична значења у области права, и (2) стручне термине, који имају специфична значења у домену права, а потпуно другачија значења у општем енглеском језику (нпр. *provision, instrument, sentence, consideration*), што значи да постоји значајан број правних термина који су полисемични (нпр. *action, brief, motion, notice, party, service*) (Tiersma 1999: 111-112).

4.8. Вокабулар енглеског језика правне струке

Пошто лексика представља истакнути део енглеског језика правне струке, њене специфичности завређују посебан вид наставних инструкција.

Постојање термина којима се означава исти концепт, а чија се дистинкција огледа у чињеници да воде порекло из различитих језика, доводи до појаве синонима у енглеском језику права и њиховог гомилања у оквиру фиксних *бинома* (енгл. *binomials*) (нпр. *to have and to hold, terms and conditions*) и *тринома* (енгл. *trinomials*) (нпр. *give, devise and bequeath*). За разлику од општег енглеског језика, у коме преовлађују речи англосаксонског порекла које чине најфреквентнији ниво лексике (Laufer 1997), у правничком енглеском

преовлађују термини чија етимологија вуче корене из латинског и француског језика, који су у прошлости представљали језик права у Енглеској (в. Stanojević 2011: 69-72).

Строго формални аспект овог језика довео је до коришћења архаизама, тј. архаичних речи и израза које се ретко срећу ван писаног правног дискурса, услед чега су нејасни и неразумљиви појединцима који не припадају правничкој професији. Примери архаизама укључују прилог *hereinafter*, глагол *arraign*, именицу *surrejoinder* и придев *aforesaid* (Williams 2004: 112), као и *pursuant to*, *prior to*, *subsequent to*, *vel non* (Garner 1986: 663), те речи и изразе који садрже *here* или *there* (нпр. *hereunder*, *therein*, *thereof*, *thereto*). Они су се одржали до данас иако многи од њих могу бити замењени еквивалентима из свакодневног говора. О томе говори посебан покрет који се залаже за упрошћавање енглеског језика, и то првенствено у области права, под називом *plain English movement* (Cutts, Maher 1984). Исто важи и за *перифразу* или *циркумлокуцију* (енгл. *circumlocution*) као стилску фигуру којом се постижу реторички ефекти. Она се, наиме, среће у предлошким фразама које се могу упростити, попут: *in the event that* уместо *if*, *adequate number of* уместо *enough*, *at the time when* уместо *when*, *for the duration of* уместо *during*, *during such time as* уместо *while*, *the reason being that* уместо *because* (Garner 2002: 191-192).

Док ускостручни правни термини могу бити познати како правницима (нпр. *bailment*, *abatement*), тако и лаицима (нпр. *patent*), техничке термине чине општи термини са специфичним значењем у домену права (нпр. *attachment*, *action*, *consideration*, *party*, *civil*), односно полисемични термини које правници користе у посебном смислу (нпр. *construction*, *redemption*, *tender*, *furnish*, *prefer*, *hold*) (Haigh 2004: xvi- xvii).

Порекло правне лексике образлажу Кристал и Дејви (Crystal, Davy 1969: 123-215) на следећи начин. Правни термини који потичу из англосаксонског периода (нпр. *bequeath*, *goods*, *guilt*, *manslaughter*, *murder*, *oath*, *right*, *sheriff*, *steal*, *swear*, *theft*, *thief*, *ward*, *witness*, *writ*) не представљају доминантно обележје правног лексикона, већ су то речи и изрази латинског порекла (нпр. *negligence*, *adjacent*, *frustrating*, *inferior*, *legal*, *quit*, *subscribe*), уз присуство стручних израза који су из латинског преузети директно и нису прошли кроз поступак адаптације (нпр. *versus*, *pro se*, *in propria persona*, *caveat emptor*, *obiter dictum*, *inter alia*), као и речи и изрази француског порекла.

Правну лексику првенствено чине термини француског порекла (нпр. *appeal, attorney, claim, complaint, counsel, court, damage, default, defendant, demurrer, evidence, indictment, judge, jury, justice, party, plaintiff, plea, sentence, sue, verdict*), при чему се утицај француског, односно англо-норманског језика, огледа и у начину грађења појединих израза (нпр. *attorney general, court martial, fee simple absolute, letters testamentary, malice aforethought, solicitor general; lessee= the person leased to, asylee, condemnee, detainee, expellee, tippee*).

Последице француског и латинског утицаја рефлектују се и у чињеници да правнички језик обилује синонимима (нпр. *bid: offer, apprehend: arrest*). Иако многи правни термини не деле истоветно значење, и самим тим нису упоредиви и међузаменљиви у многим контекстима (Прћић 1999), чести су синоними који предствљају исти правни концепт (нпр. *assign – transfer, breach – violation, clause – provision – paragraph – article, contract – agreement, default – failure, lessee – tenant, promise – assurance – undertaking, void – invalid – ineffective*) (Haigh 2004: 40), или воде порекло из три различита извора, тј. англосаксонског, латинског и француског језика (нпр. *kingly, regal, royal*). Ова појава довела је до гомилања речи истог или сличног основног значења у оквиру бинума или тринома као идиоматских израза (нпр. *able and willing; dispute, controversy or claim*), који репрезентују парове или скупове синонима различитог порекла (нпр. *act and deed, custom and usage, leave and license, legal and valid, object and purpose, over and above, pains and penalties, breaking and entering, goods and chattels, made and signed, will and testament*), с једне стране, али и парове синонима које потичу из истог лексичког извора (нпр. *hold and keep, aid and comfort*), с друге стране, а резултирала је и честим коришћењем *алитерације* као стилске фигуре (нпр. *rest, residue and remainder, any and all, each and every*). Наведени изрази су, међутим, редундантни пошто код њих други појам објашњава први и непотребно га наглашава. Претерна реторика и склоност празноречивости главни је мотив њиховог настанка и опстанка, упркос појави конкретних предлога да се они поједноставе (нпр. *able and willing (=able); agree and covenant (=agree); all and sundry (=all); authorise and direct (=authorise); cancel, annual and set aside (=cancel)*) (Garner 1986, 2002; Rylance 1994; Haigh 2004)).

4.9. Потешкоће при учењу и усвајању вокабулара и могућа решења

Познато је да су неке речи лакше за учење од других. То су, пре свега, сродне речи или *когнати* (енгл. *cognates*), тј. речи које су више или мање идентичне по форми или значењу са њиховим еквивалентима из првог језика, јер имају заједничко порекло. Такав је случај са француским термином *vocabulaire*, италијанским *vocabulario* и енглеским *vocabulary*, који се лако преносе из једног језика у други (Thornbury 2002: 15).

Глобално ширење енглеског језика довело је до његовог лексичког уплива у остале језике, тј. нагомилавања позајмљеница из енглеског језика у другим језицима, али и до појаве „лажних парова“ (енгл. *false friends*). “Лажни пријатељи или лажни когнати (фр. *faux amis*) су речи које су у различитим језицима сличне по форми, а несличне по значењима“ (Ašić 2011: 192), а такав је случај са термином *actually* у енглеском и сличним терминима у пољском, француском и шпанском језику (Thornbury 2002: 15).

Од осталих услова који реч чине тешком за учење издвајају се сложене речи, културно-условљени термини, неформални и идиоматски изрази. Обично се речи које могу бити употребљене у различитим контекстима сматрају лакшим за учење, а на супрот њима, стилска ограничења или конотације појединих речи могу стварати потешкоће при учењу (Thornbury 2002: 15).

Учење појединих речи може олакшати учење њиховог концепта. Наиме, уколико ученик познаје *дубински концепт речи* (енгл. *underlying concept*), који одговара распону значења у којима се реч користи (Nation 2013: 76) и провлачи се кроз њену контекстуалну употребу, будући сусрети са том речју водиће не само ка усвајању семантичких и граматичких образаца везаних за њену употребу, већ и ка развијању ученикове свести о томе како се концепт мења и прилагођава одређеном контексту (као нпр. у случају метафоричке екстензије речи *cement*) (Nation 2013: 110, 441). У том смислу, познавање дубинског концепта глагола *exercise* олакшава усвајање његовог значења у језику правне струке, тј. у изразима попут *exercise rights* или *exercise judgment*. На овај начин правне концепте не учимо помоћу директног искуства јер се, пак, ради о апстрактним појмовима, иако је у првом реду лексичко знање испреплетано са директним или индиректним искуством из реалног света. Због тога је лексичко

знање кумулативног карактера и развија се приликом поновљених сусрета са одређеним предметом или радњом (Koda 2005: 49).

Нејшн (Nation 2013: 103-114) набраја поступке и процесе који поспешују усвајање вокабулара, а то су:

а) мотивација (позитивна оријентација према учењу речи),

б) примећивање речи,

в) интерактивно дискутовање о значењу,

г) давање дефиниција (као свесно, а самим тим и деконтекстуализовано скретање пажње на реч и њено објашњавање као језичке јединице, а не као дела поруке),

д) обележавање речи у тексту (нпр. помоћу хиперлинкова на које читалац текста у електронском формату може да кликне и добије додатне информације о обележеној речи),

ђ) свест о речима (енгл. *word consciousness*) (у облику развијања свести о деловима речи или употреби у контексту, попут употребе у говору или писању, формалне или неформалне, специјализоване или опште употребе),

е) понављање (што се реч више пута понови у говорном или писаном инпуту, веће су шансе да буде упамћена, нарочито када је у питању учење кроз читање или слушање),

ж) креативна употреба (као креативна обрада или одговарајућа активација речи, која може бити продуктивна, уколико се ради о новим начинима коришћења жељеног вокабулара у новим контекстима, и рецептивна, уколико се сусрећемо са речју која се користи на други начин током читања или слушања),

з) ретенција речи (језичка и визуелна обрада речи подстичу њено учење, као што је примена стратегије стварања менталних слика).

Учење вокабулара је олакшано и у случајевима непостојања интерференције са приближним синонимима, речима супротног значења или члановима истог лексичког скупа. По правилу, речи које припадају истом лексичком скупу (нпр. називи за воће) често се у уџбеницима презентују заједно, иако се сматра да учење речи које су сличне по облику или значењу отежава ретенцију (Waring 1997, Folse 2004: 4-5) и да их стога не треба повезивати приликом учења (Nation 2013: 128).

Експлицитно учење речи најчешће се одвија тако што наставник скрене пажњу на неку реч, напише је на табли, да би потом дао њен преводни

еквивалент на матерњем језику или је објаснио помоћу дефиниције или синонима. Поред тога, ученик може у текстуалном инпуту приметити форму речи и доћи до њеног значења, било помоћу објашњења које даје наставник или помоћу речника, а уколико реч буде поновљена у току задатка, веће су шансе да она буде научена. С друге стране, речи се усвајају и имплицитно у задацима читања и слушања са разумевањем, без скретања пажње на појединачне лексичке јединице.

Иако се дуго сматрало да вокабулар не представља проблематични део учења и подучавања како енглеског као страног језика, тако и енглеског језика струке, наставници су заинтересовани за проналажење најбољих начина његовог учења, како би студенти ефикасно савладали како општи, тако и специјализовани вокабулар, при чему би поред усвајања великог броја термина, усвојили и концепте које ти термини представљају. Према томе, учење и настава вокабулара представљају подједнак изазов како за наставнике, тако и за студенте. Уз то, учење енглеског језика неминовно подразумева учење великог броја речи (Laufer, Hulstijn 2001: 1), пошто је то језик који је најбогатији речима на свету, што може изгледати преамбициозно, и самим тим, деловати обесхрабрујуће.

У настави енглеског језика струке често се полази од претпоставке да су студенти овладали основним граматичким структурама, и да се акценат може ставити на изучавање стручног вокабулара, иако су та два језичка сегмента неодвојива.

Студенти могу имати потешкоће са учењем стручних термина у енглеском језику правне струке који представљају правне концепте који не постоје у нашем законодавству, већ су искључива тековина англосаксонског (англоамеричког) права. Услед постојања различитих, односно дивергентних правних система, проблем може представљати и стандардизација појединих преводних еквивалената. Тако је, на пример, за термин *case law* преводни еквивалент у српском језику „судска пракса“, који је данас устаљен и општеприхваћен⁷. Претраживањем одредница у речницима долази се, међутим,

⁷ То је преводни еквивалент који нуди електронска вишејезична терминолошка база *Евроним*. Даничић (2016: 500) је наводи као поуздани референтни извор који покушава да успостави јединствену терминологију на српском језику када је у питању превођење европског законодавства, јер сваки термин који се налази у бази представља најбоље могуће решење у датом тренутку.

и до других решења. Слично је и са неоправданим коришћењем неких англицизама које треба заменити домаћим терминима (нпр. официјелан), док су се поједини англицизми у потпуности одомаћили (нпр. трибунал).

На учење општег и стручног вокабулара утиче читав низ фактора, о чему ни до данас не постоји јединствено мишљење. Учење одређују компетенције студената, њихови ставови према учењу, расположиво време, однос експлицитног и имплицитног приступа учењу, активности на часу, али и различити стилови, технике и стратегије учења.

4.10. Однос лексичког знања и вештине читања

Студенти енглеског језика струке треба да савладају велики број стручних термина које срећу у стручним текстовима. Иако им текстови могу деловати неразумљиво услед огромне количине непознатог вокабулара, читање не треба да изједначавају са превођењем (Шаин 2008), јер није неопходно да разумеју баш сваку реч у тексту да би схватили његов смисао.

Дакле, пошто студенти не морају разумети сваку појединачну реч у тексту да би разумели значење текста као целине, самим тим не морају ни читати споро, „реч по реч“ (Nuttall 1996, Scrivener 2005, McCarthy et. al 2010). Овакав став упућује на чињеницу да студенти који то чине користе лоше стратегије читања. У том смислу, они не треба да траже значење сваке њима непознате речи у речнику, већ да првенствено откривају значења оних речи које су од суштинског значаја за разумевање текста и постизање специфичних циљева читања (Scrivener 2005: 184). Сходно томе, Макарти и др. (McCarthy et. al 2010: 95) наводе да наставник треба да помогне ученицима да развију стратегије које ће им омогућити да игноришу небитан вокабулар, а да подробније обратe пажњу на кључне речи у тексту које су неопходне за његово разумевање.

Значења појединих речи успешно се могу извести из контекста, а истраживања показују да студенти често практикују контекстуално погађање (Wesche, Paribakht 2010) било да то чине свесно, користећи експлицитне процесе обраде, или несвесно, када прибегавају имплицитним процесима обраде (Ender 2016). Подстисање ученика да гласно размишљају (енгл. *think aloud*) док покушавају да погоде значења нових речи такође је корисна стратегија (Oxford 1990).

Иако је евидентно да читање представља ресурс за контекстуално учење вокабулара, односно за учење семантичких, граматичких и других аспеката циљног језика, поставља се питање да ли се ученици страног језика, односно студенти језика струке, могу ослонити искључиво на учење вокабулар кроз читање. У том смислу, стратегија контекстуалног погађања је била предмет бројних студија које су произвеле опречне ставове у погледу њеног значаја за учење страног језика (Oxford 2011).

Стратешке поступке који се примењују када се наиђе на непознат вокабулар Натал (Nuttall 1996) перципира као вештине помоћу којих се ученици могу „изборити“ са непознатом лексиком (енгл. *word attack skills*). С друге стране, сусрет са непознатим речима у контексту може се описати помоћу термина *лексичка обрада* (енгл. *lexical processing*) (Fraser 1999, Paribakht, Wesche 1999), која представља део обраде инпута (енгл. *input processing*) (Krashen 1985, Gass 1999) и служи за одређивање значења речи (Paribakht, Wesche 1997: 198; Wesche, Paribakht 2010: 24).

Постојање симбиозе или међузависности између знања вокабулара и вештине читања, повлачи за собом чињеницу да се читање може посматрати и као извор учења вокабулара, и као последица усвајања вокабулара (Paribakht, Wesche 1999: 196). У том погледз, не само да је богат лексички фонд предуслов успешне интерпретације текста, као и да изградња вокабулара значајно доприноси побољшању способности читања (Grabe 2009, Koda 2005), већ писани текстови представљају значајан ресурс за учење новог вокабулара (Wesche, Paribakht 2010).

Начелно преовлађује став да је процес усвајања вокабулара кроз читање спор, јер се одвија постепено, захтевајући дугорочну и кумулативну изложеност инпуту у виду постојања оптималног броја сусрета са непознатим вокабуларом у различитим контекстима и одређеним временским размацима (Paribakht, Wesche 1999). Сам процес је стога несигуран и неизvestан, а да би се успешно одвијао мора бити испуњена претпоставка о макар делимичној тачности протумаченог значења речи што, с друге стране, зависи од многих фактора. Такође се сматра да мали проценат вокабулара (по неким проценама од 5 до 10%) може бити научен на основу читања само једног текста писаног на страном језику, те је неопходно читање великог броја текстова, како би се тај

постотак временом повећао (Nation 2013). У том смислу, читањем великог броја текстова, односно велике количине писаног материјала, отварају се могућности да се реч поново сретне у новом контексту, да се том приликом потврди или одбаци првобитно одређено значење, односно да се значење даље утврђује, али и лакше усвоји с обзиром на количину когнитивног напора уложеног у лексичку обраду.

У лингвистичким круговима постоје два супротстављена гледишта када је у питању усвајање вокабулара кроз читање у другом језику. Једно од њих је да је улога читања у усвајању вокабулара прецењена, а друго да је потцењена, па су и мишљења о ефектима контекстуалног учења подељена. Она се крећу у распону од скептицизма, и тезе да се усвајање вокабулара на овај начин не може остварити у великој мери, тј. да његово учење неизоставно мора проистећи из експлицитне наставе (Paribakt, Wesche 1997; 1999), до мишљења да се њиме усваја значајан вокабулар, односно да је читање веома значајан извор учења вокабулара (Nagy, Herman 1987; Krashen 1993).

Кода (Koda 2005: 49) објашњава да се вокабулар традиционално сматра доминантним фактором за разумевање текста, важнијим од морфосинтаксичког знања, али да упркос постојању знатних доказа о снажној реципрочности и двосмерној повезаности између лексичког знања и разумевања текста, не постоји сагласност у погледу тога каква је заиста њихова узајамна веза.

Како би објаснио њихов међусобни утицај, Кода (Koda 2005: 49) истиче да су Андерсон и Фрибоди (Anderson, Freebody 1983) анализирали две међусобно супротстављене хипотезе: (1) *инструменталну хипотезу* (енгл. *instrumental hypothesis*), која претпоставља постојање директне каузалне везе, што би значило да је сразмера познатих и непознатих речи у тексту одлучујући фактор за разумевање текста, тј. да разумевање олакшава богат лексички фонд ученика, и (2) *хипотезу о знању* (енгл. *knowledge hypothesis*), која претпоставља индиректну корелацију између ова два појма, који су повезани помоћу трећег конструкта, претходно стеченог знања (енгл. *background knowledge*), што би значило да искуство читалаца у значајној мери побољшава разумевање текста. С тим у вези, Перфети и Харт (Perfetti, Hart 2002) (према Нејшну (Nation 2013: 350)) предочавају *хипотезу о лексичком квалитету* (енгл. *Lexical Quality Hypothesis*) полазећи од тога да је знање о речима (укључујући фонолошке и

графолошке одлике, значења, афиксе, колокације и речи повезаних на основу теме или регистра (Grabe 2009: 105)) од суштинског значаја за вештину читања на страном језику. Стога су Перфети и Харт (Perfetti, Hart 2001) (према Нејшну (Nation 2013: 350)) процес учење представили помоћу каузалног круга који показује да ученици са добрим познавањем вокабулара постижу боље разумевање текста, да већи степен разумевања текста омогућује читаоцима да обраде већи лексички инпут и да више читају, те да већа пракса обраде инпута доводи до развоја вокабулара. Касније је овај круг проширио Перфети (Perfetti 2010) (према Нејшну (Nation 2013: 350-351)) тако да обухвата следеће елементе: количину инпута, закључивање из контекста, величину вокабулара, вештине декодирања и вештине које се користе за приступање значењу речи.

4.11. Експлицитно и имплицитно знање другог језика

Да би се утврдило на који начин ефикасно учење вокабулара треба да се одвија, треба повући разлику између експлицитног и имплицитног учења вокабулара, али и експлицитног и имплицитног учења читања, при чему се и саме стратегије учења вокабулара могу поделити оне које се користе за експлицитно учење вокабулара и оне које се користе за имплицитно усвајање вокабулара. Поменута дистинкција се наслања на дихотомију између експлицитног и имплицитног знања, коју је изнедрио контраст између учења и усвајања.

Експлицитно и имплицитно знање су главни конструкти теорије усвајања другог језика, а њихово мерење помоћу посебних процедура и међусобни однос од нарочитог су значаја за језичка истраживања (Zhang 2015: 1-2). У том смислу, Грејб (Grabe 2009: 60-62) објашњава да учење читања обухвата експлицитно и имплицитно учење читања, као фундаменталне процесе у чијој основи лежи подела знања на имплицитно (процедурално) и експлицитно (декларативно) знање, а обе врсте учења подржавају ниже аутоматске процесе читања, као и активно разумевање основне идеје и значења текста као процесе вишег реда (Grabe 2009: 62).

4.11.1. Имплицитно знање

Имплицитно знање је процедурално знање код ког не постоји свест о правилима која прожимају нама познате информације (Hulstijn 2005: 130-131), и сходно томе, та правила не можемо ни описати. То је заправо оно знање које изворни говорници имају о матерњем језику пре него што науче његова правила или буду експлицитно подучавани тим правилима (Loewen, Reinders 2011: 86).

Имплицитно знање је интуитивно и аутоматско, и као такво стоји у основи комуникативне компетенције, па самим тим, и граматичке компетенције као њеног интегралног дела. То је, дакле, примарни тип знања неопходан за спонтану говорну продукцију и течну конверзацију.

Пошто се имплицитно знање користи несвесно и аутоматски, не могу се објаснити начини доношења одлука везаних за продуктивно деловање ученика другог језика, већ се, како објашњава Елис (Ellis 2005: 36), имплицитно знање може вербализовати само под условом да буде учињено експлицитним.

Према томе, пошто се имплицитно знање користи у брзој и течној комуникацији, комуникативна компетенција за већину истраживача директно проистиче из имплицитног знања које треба да буде циљ сваког наставног програма. Пошто је мали број језичких теоретичара који сматрају да се приликом спонтане комуникације ученик може делимично или у целости ослањати на експлицитно знање (Kormos 1999), за већину њих развој имплицитног знања постулиран је као крајњи циљ усвајања другог језика (Zhang 2015: 3).

4.11.2. Експлицитно знање

Експлицитно знање је декларативно знање о језику, и то је, дакле, метајезичко знање. Пошто је свесне природе, може се и учити и вербализовати. Имајући то у виду, Елис (Ellis 2004: 244–245) објашњава да је експлицитно знање заправо декларативно знање о фонолошким, лексичким, граматичким, прагматичким и социо-културним карактеристикама другог језика. Оно укључује и метајезик који служи за његово означавање. Поврх тога, пошто се ученици другог језика ослањају на имплицитно знање у реализацији језичке

продукције, експлицитном знању обично приступају када искусе потешкоће у језичкој употреби.

Однос између експлицитног и имплицитног знања објашњава се на два начина. *Хипотезом о додирној тачки* (енгл. *interface hypothesis*) Елис (N. Ellis 2008) покушава да објасни на који начин експлицитно знање олакшава усвајање имплицитног. Према теорији развијања вештина ДеКажера (енгл. *skill-building theory*) (DeKeyser 1998), имплицитно знање настаје из експлицитног знања које постаје аутоматизовано у увежбаној, спонтаној и неконтролисаној комуникацији, па Елис (Ellis 2008) верује да између експлицитног и имплицитног знања постоји додирна тачка (енгл. *interface position*) (Даниловић 2013: 47). Такође, према теорији Ника Елиса (*emergentist theories*) (N. Ellis 1998) имплицитно се знање развија на природан начин кроз комуникацију усмерену на значење (енгл. *meaning-focused communication*), коју може пратити настава усмерена на форму, у којој експлицитно знање олакшава процес усвајања имплицитног знања тако што пажњу усмерава на структуре присутне у инпуту (N. Ellis 1993). Услед тога, међу њима постоји слаба повезаност (енгл. *weak interface position*).

Дијаметрално супротан став заступа Крашен (Krashen 1981), који сматра да не постоји додирна тачка (енгл. *non-interface position*) између експлицитног и имплицитног знања, те да се ни на који начин, па ни увежбавањем, имплицитно знање као усвојено знање не може развити из експлицитног као наученог знања, јер су то два независна и оделита система код којих експлицитно знање служи искључиво за надгледање језичке употребе, односно корекцију грешака (Krashen 1982).

Жанг (Zhang 2015: 1-3) резимира да језичка перформанса у другом језику може обухватати и имплицитно и експлицитно знање, при чему имплицитно знање подразумева аутоматизовану обраду језичких података, док експлицитно знање захтева контролисани напор, и обично се користи у задацима који подразумевају пажљиво планирање и надгледање.

Пошто је примарни циљ учења другог језика развијање спонтане и флуентне комуникација, развој имплицитног знања треба да представља крајњи циљ језичких корисника. Без обзира на различите теоријске позиције, постоји општи концензус у погледу става да ученици треба да учествују у

комуникативним активностима помоћу којих би развили имплицитно знање другог језика (N. Ellis 2008).

4.11.3. Експлицитно и имплицитно учење

У најширем смислу експлицитно учење представља учење помоћу граматичких правила, а имплицитно учење је оно које не подразумева ни давање објашњења везаних за граматичке структуре и непознати вокабулар, нити интерактивну дискусију о њима. Хулстајн (Hulstijn 2005: 131-132), међутим, потенцира чињеницу да за разлику од појмова експлицитно и имплицитно знање, појмове експлицитно и имплицитно учење карактерише неусаглашеност дефиниција.

Имплицитно (индиректно) учење представља усвајање језичког знања на једноставан и природан начин, без свесних операција. То је процес несвесног и аутоматског извлачења информација из доступних примера (N. Ellis 1994: 1-2). Према томе, имплицитно учење почива на подсвесној обради информација из говорног или писаног инпута, без свести о томе шта се учи.

Експлицитно (директно) учење представља обраду информација из инпута помоћу свесне намере да се открију језичка правила и законитости везане за те информације (Hulstijn 2005: 131-132). Из перспективе когнитивне психологије то је свесна операција у којој појединац селективно трага за информацијама и хипотезама (N. Ellis 1994: 1-2).

Процес постављања и тестирања хипотеза у потрази за законитостима, њихово уопштавање и интернализовање општих правила језичког система у форми експлицитног знања одвија се, дакле, кроз експлицитно учење.

Иако се у оквиру теорије усвајања другог језика експлицитно учење односи на свесно знање, а имплицитно учење на подсвесне процесе (Hulstijn 2013), попут апстракције и генерализације, Шмит (Schmidt 1995: 1) заступа радикалан став да је пажња неопходна како за експлицитно, тако и за имплицитно учење, те се, дакле, имплицитно учење не може у потпуности сматрати несвесним процесом. Како он сматра, у току имплицитног учења ученик макар делимично обрађа пажњу на инпут, примећујући поједине облике и структуре.

4.11.4. Експлицитна и имплицитна настава

Настава је експлицитна када ученици примају информације које се односе на правила везана за инпут, а уколико не примају такве информације, настава је имплицитна (Hulstijn 2005: 131). То значи да је код експлицитне наставе свесна пажња ученика усмерена ка одређеним језичким јединицама.

Док у оквиру имплицитне наставе ученици сами морају да изведу закључке о правилима из доступног језичког материјала, дотле су код експлицитног учења правила унапред дата, а ученици их касније могу увежбавати (Ellis 1994: 642). Стога се експлицитна настава у првом реду односи на директно подучавање граматичким правилима и презентовање вокабулара, док имплицитна настава подстиче њихово усвајање кроз језичку употребу, тј. природну комуникацију и изложеност разумљивом инпуту, уз видљиво одсуство формалних инструкција.

Према томе, имплицитна настава означава тип наставних инструкција у оквиру којих се ученици не подучавају директно правилима језичког система циљног језика, већ сами треба да их дедукују из писаног или говорног инпута који добијају, а исто важи и за вокабулар.

Пошто пажња ученика није директно усмерена на језичку форму, имплицитна настава се најчешће одвија у оквиру наставе усмерене на значење, као што је нпр. читање са разумевањем, под условом да се циљане речи или граматичке структуре понављају у тексту, односно текстовима, у различитим контекстима. Сходно томе, примери имплицитне наставе су:

а) „визуелно истицање облика (нпр. употребом посебних врста слова и истицањем масним словима или курзивом)“ (Даниловић 2013: 45);

б) „поплава инпута“ (енгл. *input flood*) (када инпут садржи одређене облике који се понављају);

в) задаци који имају за циљ подизање нивоа свести студената о одређеним облицима и структурама (енгл. *consciousness-raising tasks*) (Loewen, Reinders 2011: 86).

4.11.5. Експлицитно и имплицитно учење и настава читања

Како наводи Грејб (Grabe 2009: 60-62), експлицитно учење читања захтева директну пажњу и свесну обраду, док је имплицитно усвајање ове вештине последица постепеног усвајање рутине, асоцијација и навика, као когнитивних или неуролошких процеса који леже у основи имплицитног знања, али и усвајање рецептивног вокабулара. Пошто имплицитно знање доводи до рутинске употребе одређених стратегија (попут прескакања речи, враћања на претходну реченицу или несвесног закључивања) и аутоматског препознавања речи (када не размишљамо о обради фонолошких информација), изложеност инпуту неопходан је предуслов имплицитног учења. У том смислу, екстензивно читање не само да омогућава изложеност језичким јединицама које се доследно понављају у одговарајућем контексту, већ доприноси постизању аутоматске обраде информација и флуентности као најважнијих имплицитних процеса обраде информација. С друге стране, експлицитно учење вештине читања обухвата активну пажњу, свест о специфичним вештинама и фокусираност на језик, свесно увежбавање и понављање, као и свесно коришћење стратегија за разумевање текста.

Експлицитно научена информација је, међутим, краткорочног карактера уколико јој се не приступи више пута, или се током присећања и реконструсања те информације дугорочно памаћење не активира (Grabe 2009: 61), што важи и за експлицитно учење вокабулара.

4.11.6. Имплицитно и експлицитно учење и настава вокабулара

Имплицитно учење вокабулара одвија се у току слушања, учешћа у разним комуникативним активностима и током екстензивног читања, односно читања са разумевањем када је напор читаоца усмерен ка поруци текста, а не ка речима које треба научити (Krashen 1993). Према томе, вокабулар се имплицитно усваја кроз читање онда када ученици нису свесно фокусирани на одређивање значења појединих речи, већ на покушаје да разумеју писани текст, при чему се речи усвајају „успут“, односно непланирано.

Експлицитно учење вокабулара одвија се када су ученици активно укључени у меморисање значења речи, када реч примећују и одређују њено

значење, уче значења речи са лексичких картица, помоћу експлицитно датих дефиниција или превода на матерњи језик, као и доношењем намерних закључака о значењу речи на основу контекста (Grabe 2009: 61-63).

Експлицитно учење подразумева обраћање пажње на језичка обележја која се презентују изван контекста, као што су гласови, спелинг, лексика, граматика, или дискурс, на које ученик не мора да обраћа пажњу током слушања и читања, а тичу се ученикове свесне примене стратегија за учење лексике (Šikmanović 2013: 41). Дакле, код експлицитног учења постоји свест о томе шта се учи, док се пажња усмерава ка учењу облика, грађења, граматике, значења и употребе речи (Милутиновић 2006: 168). По правилу, међутим, реч научена експлицитно брзо се заборавља и не задржава се у дугорочној меморији уколико се ученици са њом не сусретну више пута у различитим контекстима и одређеним временским размацима, односно уколико је не користе продуктивно. Стога имплицитном учењу (нпр. учењу кроз вежбања у којима се речи користе у циљу развијања језика, а не у циљу њиховог учења и запамћивања) у начелу претходи експлицитно учење, помоћу ког студенти уче основни вокабулар или што већи обим фреквентног вокабулара, што зависи од потреба студената, као и природе и трајања самог курса (Милутиновић 2006: 173).

Експлицитна настава вокабулара фокусирана је на форму (енгл. *form-focused instruction*), а њена корисност за учење вокабулара утемељена је у бројним емпиријском студијама. Како Лауфер и Гирсај (Laufer, Girsai 2008: 696) запажају, она обухвата бројна средства која ученику помажу да се фокусира на циљане речи, као нпр. глосе, речнике, развијање интерактивне дискусије о значењу, увежбавање рецептивне или продуктивне употребе речи, као и средства која се користе у оквиру компјутерски потпомогнутог учења (хипертекстови, конкорданце и електронски речници).

Истраживања о односу вокабулара и читања базирају се превасходно на ефикасној изградњи вокабулара као основе читања, коју треба постићи помоћу експлицитног учења (Grabe 2009: 63). Имајући то у виду, Коуди (Coady 1997б: 283) наводи да из досадашњих истраживања произилази став да уколико је ученицима потребно да што брже усвоје прилично велики обим основног вокабулара како би развили своју способност читања, то се најефикасније постиже помоћу директне наставе вокабулара. Заступник овог става је и Нејшн

(Nation 2008, 2013), који сматра да су високофреквентне речи оне које треба што пре научити. Стога би *имплицитна настава вокабулара*, као део наставе усмерене на значење, служила за надоградњу вокабулара, док би се основни вокабулар изграђивао директним учењем. У том погледу, иако екстензивно читање доводи до развијања вокабулара и вештине читања (Grabe, Stoller 2011), минимална, односно критична маса вокабулара неопходан је предуслов за успешно усвајање вештине читања (Coady 1997a), односно њено развијање путем екстензивног читања. Сходно томе, Игњачевић (Ignjačević 2012: 47) објашњава да је Лауфер (Laufer 1997) дошла до закључка да познавање 5 000 речи (око 3 000 породица речи) представља доњи праг неопходан за разумевање приликом читања, те закључује да би наставници о томе „требало да воде рачуна и да провере да студенти који започињу академске студије већ поседују тај минимум, а ако не да у рад укључе стратегије и технике за развијање општег вокабулара у току курса.“

За разумевање текста на страном језику је важна и дубина знања вокабулара (Nassaji 2004), пошто се сматра да она доприноси разумевању прочитаног више од ширине (величине) вокабулара (Qian 1999).

Испитивање везе између вокабулара и читања треба превасходно да укаже на потребе студента језика струке. Уколико студенти немају потребан лексички фонд, требало би систематски развијати њихов вокабулар помоћу стратегија за директно учење вокабулара, и то оних које се сматрају корисним за учење најфреквентније лексике. Када њихова читалачка способност постане адекватна, већа компетенција ће им омогућити да мање фреквентан вокабулар дедукују из контекста. Тада их треба усмерити на стратегије за имплицитно усвајање вокабулара, које би могле реципрочно повећати и њихов вокабулар и разумевање текста.

Експлицитна настава вокабулара би, стога, требало да претходи имплицитној, при чему је битно како наставник користи активности за експлицитно и имплицитно учење вокабулара у учионици, како прати раст обима вокабулара студената и њихов напредак у учењу, како би се касније, када за то дође време, остварио постепени прелаз ка независном и самосталном учењу.

4.11.7. Намерно и ненамерно учење вокабулара

Док учење читања може бити експлицитно и имплицитно, учење вокабулара може бити не само експлицитно и имплицитно, већ и намерно и ненамерно. Иако се ради о терминима чија је употреба издиференцирана, њихова значења се преклапају.

Према томе, поред термина имплицитно и експлицитно учење, у веома сличном значењу користе се термини *намерно* (енгл. *intentional, deliberate*) и *ненамерно* (енгл. *incidental*) учење. Осим термина *ненамерно учење* (Jelić 2009) као преводни еквивалент термина *incidental* користи се и *инцидентно (случајно) учење* (Šikmanović 2013).

Ненамерно учење је последица когнитивних активности које обухватају разумевање (Gass 1999: 319), а учење настаје као природан резултат процеса разумевања, при чему свестан напор није неопходан (N. Ellis 1994в: 219). Не треба га поистовећивати с имплицитним учењем (Ender 2016: 537), а савремена наставна методологија и иначе не инстистира на њиховом изједначавању (Loewen, Reinders 2011: 86).

Значењске нијансе по којима се термини *имплицитно учење* и *ненамерно учење вокабулара* (енгл. *incidental vocabulary learning*) разликују произвеле су становиште по коме је имплицитно учење несвестан и интуитиван процес, док је код ненамерног учења фокус на одсуству намере да се нешто научи. У оба случаја учење се одвија када ученик обавља језичку активност која има неки други циљ (као нпр. када усваја речи у току комуникације или читања).

С друге стране, *експлицитно учење* подразумева свесну обраду инпута у циљу проналажења појмова и правила која објашњавају информације садржане у инпуту, док *имплицитно учење* почива на подсвесној обради информација из инпута и одсуству намере да се те информације науче (Hulstijn 2005: 131). Сходно овој дефиницији, имплицитно учење представља појам који је готово идентичан појму *ненамерно учење*. Елис (Ellis 1994в: 219), међутим, појашњава да је имплицитно учење бихевијористички појам по коме се значење нове речи усваја потпуно несвесно, као последица његовог извођења из контекста, при чему се значење утврђује на основу већег броја сусрета са датом речју у разноврсним контекстима. У складу с тим, Хулстајн (Hulstijn 2013) напомиње да се експлицитно учење односи искључиво на свесно учење, а имплицитно учење

на несвесно усвајање вокабулара, те да су оба термина појмовни конструкти које је изнедрила теорија усвајања другог језика (*SLA*).

И даље се, међутим, полемише о несвесним процесима усвајања. Лауфер и Хил (Laufer, Hill 2000: 58) сматрају да је све више доказа у прилог тврдњи да је учење другог језика немогуће без обраћања пажње на инпут, у смислу примећивања истог. Примењена лингвистика, дакле, има различита схватања у погледу тога да ли је несвесно учење могуће (Read 2000: 44). Имајући то у виду, Шмит (Schmidt 1995: 1) не негира постојање имплицитног учења вокабулара, као нпр. путем екстензивног читања, али сматра да сваки вид учења подразумева пажњу, јер уколико ученици не обраћају пажњу на речи током читања, неће их ни научити. За њега примећивање представља нижи степен свести, појам сличан пажњи који се повезује са свим видовима учења. Ученици, по њему, не усвајају ни речи, ни ма који други језички елеменат, уколико их не примете.

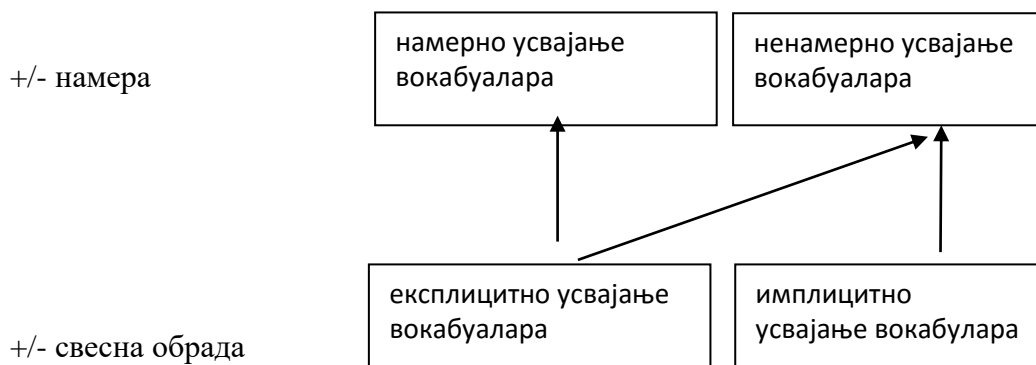
Према томе, код имплицитног учења акценат је не томе да се одговарајући садржај усваја несвесно, а код ненамерног учења да се процес учења одвија случајно, без намере да се нешто запамти, и том процесу може постојати свест о томе шта се учи (уз обраћање пажње или примећивање). У оба случаја једна језичка активност доводи до учења неке друге (нпр. комуникација доводи до учења речи или граматичких структура), при чему нема циљане или директне усмерености на учење вокабулара.

Сходно томе, позивајући се на истраживања која је радио Ник Елис (N. Ellis 1994а, 1994б, 1994в), Ридер (Rieder 2003) и Ендер (Ender 2016) сугеришу да се поменута дистинкција може објаснити чињеницом да ненамерно учење може обухватити експлицитно и/или имплицитно учење, тј. како експлицитне, тако и имплицитне процесе обраде информација. С друге стране, док имплицитно учење може бити искључиво ненамерно, експлицитно учење може бити и намерно и ненамерно (Hulstijn 2001: 11). С тим у вези, Ридер (Rieder 2003: 37) заступа тврдњу да “ненамерно учење значењских аспеката вероватно карактерише експлицитно учење, док се учење форме може одвијати путем имплицитног учење уз просто обраћање пажње на инпут.”

Наглашавајући да се дихотомија намерно-ненамерно односи на циљ језичке активности, док се дихотомија експлицитно-имплицитно односи на

процесе у задатку, Ендер (Ender 2016: 538) овај однос графички приказује на следећи начин (в. График 1).

График 1. Релације између ненамерног и имплицитног усвајања вокабулара према Ендер (Ender 2006)



4.11.8. Намерно и ненамерно учење вокабулара

Хипотеза о ненамерном учењу вокабулара (енгл. *incidental vocabulary learning hypothesis*) заснива се на идеји да ученици могу усвајити нове лексичке јединице без намере да дође до њиховог усвајања (Ender 2016: 537). Ненамерно учење вокабулара стога настаје као узргредни резултат било које активности која није експлицитно усмерена ка учењу вокабулара (Mondria 2003: 475), а посматра се као ефикасан начин учења новог вокабулара из усменог или писаног дискурса, тј. као учење вокабулара кроз слушање или читање. Његову супротност представља *намерно учење вокабулара* (енгл. *intentional vocabulary learning*), које обухвата активности које имају за циљ памћење лексичке информације.

Према томе, *ненамерно учење вокабулара* може представљати резултат слушања или читања неког одломка од стране наставника или ученика, а велики број студија показује да је то итекако могуће (Gass, Selinker 2008: 463). Постојање резумљивог инпута, односно случајева када се вокабулар понавља више пута у различитим контекстима је од суштинског значаја за његово успешно учење.

Ненамерно учење вокабулара, дакле, не имплицира ни намеру, нити свесну одлуку ученика другог језика да нешто научи (Laufer, Hill 2000: 58), и

одвија се када објекат учења не представља фокус пажње, већ узгредни, секундарни резултат који проистиче из примарног циља – писане или усмене комуникације у којој је циљ разумевање, а не учење вокабулара. Другим речима, то је секундарни, а не главни циљ когнитивне активности читања (Huskin, Coady 1999: 182), у току које ученици случајно усвајају форме речи и/или њихова значења, и током које могу обрађати пажњу на њих, али и не морају. Истовремено, пажња која је фокусирана на непознате речи често се перципира као свест о речима.

4.11.9. Однос намерног и ненамерног учења

Ненамерно учење се дефинише двојачко. У експерименталним истраживањима то је вид методологије, док у лингвистици представља језички појам. Наиме, у психолошко-експерименталним условима ненамерно учење је облик психолошког испитивања који се примењује када испитаници нису упознати са чињеницом да ће бити тестирани. Пошто им тестирање није најављено пре обављања задатка, они, дакле, нису унапред упозорени да ће задате информације бити предмет тестирања. С друге стране, тестирање се може обавити непосредно након читања или неке друге активности, односно накнадно, након протекла извесног времена или више пута у једнаким временским интервалима. У том смислу, Рид (Read 2000: 43) наводи да се појам ненамерног учења вокабулара користи за тестирање вокабулара у току активности слушања или читања када ученици нису информисани о тестирању, па се, самим тим, претпоставља да неће обрађати посебну пажњу на вокабулар у усменом или писаном дискурсу који им се презентује. Чак и када буду тестирани убрзо након читања или слушања, он подвлачи да са становишта ученика то не значи да се учење вокабулара у датом тренутку одвијало несвесно.

Наступрот томе, намерно учење у експерименталним условима дефинише се као врста учења која се одвија када испитаници унапред знају да ће бити тестирани. С тим у вези, Хулстајн (Hulstijn 2003) (према Нејшн (Nation 2013: 349)) тврди да термин *намерни* (када су ученици свесни да ће бити тестирани) и *ненамерни* (када нису свесни да ће бити тестирани) нису од нарочитог значаја за

проучавање вокабулара, већ је важнији квалитет менталне обраде који се одвија у току учења.

У примењеној лингвистици *ненамерно учење* представља случајно усвајање информација (Hulstijn 2005: 132) и посматра се као активност усмерена на поруку (енгл. *message-focused incidental learning*), док *намерно учење* представља учење усмерено на језик (енгл. *language-focused intentional learning*) (Nation 2013: 348). У складу с тим, циљ ненамерног учења није ни учење вокабулара, нити одређивање значења појединачних речи, него разумевање поруке која се преноси писаним или усменим путем.

Нејшн (Nation 2013: 348) контекстуално учење посматра искључиво као ненамерно учење на основу прочитаног или одслушаног, које обухвата учење током екстензивног читања, учешћа у конверзацији, слушања прича или радијских емисија, гледања филмова или телевизијских програма. Другим речима, тада је фокус пажње на значењу усмене или писане поруке, а не на специфичним јединицама вокабулара. Између осталог, под облицима намерног учења подразумева се учење помоћу лексичких картица, коришћење мнемотехника, попут технике кључне речи и коришћење речника (Nation 2013: 40).

Уз то, Нејшн (Nation 2013: 348-349) користи *термин директно намерно учење* (енгл. *direct intentional learning*), напомињући притом да не треба посматрати ненамерно учење као учење супротно директном намерном учењу, како наводи Кели (Kelly 1990), јер су то две комплементарне активности које се узајамно допуњују и поспешују процес учења. Правилно избалансирани програм учења језика подразумева да директно учење језичких јединица не треба да заузима више од четвртине програма, већ да се допуњује комуникативним активностима фокусираним на поруку. Иако се учење вокабулара из контекста одвија ненамерно, наглашава он, требало би да постоји намерно и циљано развијање вештина и стратегија неопходних да би се спровео овакав вид учења.

Ненамерно учење вокабулара представља само један од начина учења; оно се одвија постепено и захтева више пута поновљење излагање истим речима у различитим колокацијама, односно комуникативним ситуацијама (Gass 1999: 319), које се јављају у временским размацама, како би се остварили

кумулятивни ефекти учења (Paribakht, Wesche 1999, Huckin, Coady 1999, Wode 1999).

Дефиниције ненамерног усвајања вокабулара су, у начелу, непрецизне. Како примећује Гас (Gass 1999: 321), оне имплицитно сугеришу да ван учионице постоји само ненамерно учење, што није намера језичких теоретичара. Стога подвлачи да се дефинисање овог појма не може поједноставити истицањем чињенице да не постоји намера за учењем. Ненамерно учење заправо не значи да ученик не примећује речи, већ да је фокусиран на разумевање поруке која се речима преноси, и том случају памћење нове речи долази као природан резултат процеса обраде информација у којем свесни напор није неопходан. У том смислу, Јелић (Jelić 2009: 897) наглашава да код ненамерног учења усвајање није сасвим ненамерно, пошто ученик мора усредсредити своју пажњу на нову реч, користити разне изворе знања и стратегије; дакле, он мора уложити напор како би разумео њено значење.

4.11.10. Ненамерно учење вокабулара и хипотеза о дубинској обради

Ненамерно усвајање вокабулара може се приказати кроз призму дубинске обраде информација. Претпоставка је да ментални напор који ученик улаже при доношењу закључака о значењу повећева како ретенцију (Fraser 1999), тако и дугорочно памћење речи, по принципу што је дубља обрада, и захтева већи ментални напор, то су веће могућности за усвајање вокабулара и његово похрањивање у менталном лексикону ученика. То је делимично потврђено истраживањем које је радио Хулстајн (Hulstijn 1992), по коме је већа вероватноћа да ће ученици упамтити облик и значење речи уколико до њега дођу погађањем, уложивши интелектуални напор у разумевање значења непознате речи, него када им је значење унапред дато. Наиме, када су ученицима у његовој студији биле обезбеђене информације о значењу нових речи помоћу глоса, оне су их подстицале да значења сами открију. Ученици су притом научили већи број речи када су користили поменуте глосе, него када су речи учили помоћу њихових синонима или превода.

Хулстајн (Hulstijn 1992) истовремено истиче да погрешни закључци о значењу, који су произашли услед недоступности информација у оквиру

расположивог контекста, неминовно умањују значај стратегије закључивања о значењу непознатих речи. У том смислу, постојање глоса на маргинама текста (у виду листе појмова са објашњењима) побољшава разумевање текста, било да су оне дате у виду једне, две или више глоса (када ученик треба да изабере тачно значење од више понуђених), јер се тако повећава и количина менталног напора неопходног за извршење задатка (Nation 2013: 372). Сматра се да глосе, постављене било на маргинама одштампаног текста, или помоћу хипертекста у електронској верзији текста, могу побољшати учење вокабулара (Hulstijn et al. 1996: 337).

Когнитивни напор је, дакле, скопчан са количином информација коју треба обрадити како би се завршио одређени задатак (Laufer, Hulstijn 2001). У извесном смислу, количина и разноврсност когнитивне обраде коју преузима ученик приликом сусрета са непознатим јединицама вокабулара одређује њихово усвајање, иако је нејасно од чега се она заправо састоји (Paribakht, Wesche 1997: 177).

Лауфер и Хулстајн (Laufer, Hulstijn 2001: 2) су поборници становишта да елаборација и мотивација представљају кључне факторе у унапређењу учења вокабулара, а теоријска и практична истраживања на пољу когниције у ужем смислу, тј. у смислу обраде информација (попут елаборације и пажње), као и афективних компоненти когниције (попут мотивације и потребе), нису довеле до значајног напретка у домену усвајања вокабулара другог језика, као што је то учињено у домену наставе граматике (*task-based language teaching*), те у том смислу предлажу нови теоријски конструкт, који се тиче активног учешћа у задатку. Назвали су га *task-induced involvement*, представивши га помоћу три когнитивне и мотивационе димензије. То су *потреба* (енгл. *need*), *тражење* (енгл. *search*) и *евалуација* (енгл. *evaluation*). С тим у вези, ретенција речи које су обрађене и научене ненамерно побољшава се са повећањем степена потребе, тражења и евалуације; потреба за постигнућем манифестује се кроз мотивацију; тражење, односно обрада информација, обухвата примећивање или обраћање пажње на форму и значење; евалуација се заснива на поређењу или тестирању могућих значења у контексту (Wesche, Paribakht 2010: 17).

Сматра се да површинска когнитивна обрада језичких информација (енгл. *shallow processing*), као на пример, учење новог вокабулара помоћу дефиниција,

не доводи до његове продуктивне употребе, и стога не може бити ефикасна као посебни језички задаци који захтевају дубинску обраду (енгл. *deep processing*).

4.12. Настава вокабулара заснована на примени стратегија

Сврха изучавања стратегија учења вокабулара су њихови педагошки ефекти, који се огледају у осмишљавању модела наставе засновног на примени корисних стратегија, који би био интегрисан у постојећи наставни оквир. У ту сврху, у настави и учењу вокабулара може се применити комбинација стратегија за експлицитно и имплицитно учење вокабулара коју предлаже Нејшн (Nation 2008: 1-2), тако што би наставне активности везане за учење вокабулара биле подељене у *четири целине* (енгл. *four strands*). Притом, свакој целини припада по једна четвртина наставе, тј. четвртина утрошеног времена. Поменуто целине су: (1) инпут фокусиран на значење, (2) аутпут фокусиран на значење, (3) учење усмерено на језик, и (4) развијање флуентности.

(1) *Инпут фокусиран на значење* (енгл. *meaning-focussed input*) постоји када је пажња ученика усредсређена на значење писане или усмене поруке, а не на значења појединачних речи у тексту. Тада се учи нови и утврђује познати вокабулар кроз активности везане за читање или слушање. Као типичне активности које подстичу овај вид учења, чији је циљ да ученик разуме оно што слуша или чита, Нејшн (Nation 2008: 1) наводи екстензивно читање, слушање предавања, учешће у конверзацији и читање у циљу проучавања (енгл. *reading for study purposes*).

(2) *Аутпут фокусиран на значење* (енгл. *meaning-focussed output*) постоји у случајевима када се језик учи путем бројних активности које обухватају писање и говор.

(3) *Учење усмерно на језик* (енгл. *language-focussed learning*) обухвата намерно учење различитих аспеката речи (попут изговора или спелинга), које у енглеском језику струке примењују Хирш и Коксхед (Hirsh, Coxhead 2009). Јавља се у случајевима када је намерна пажња усмерена на учење нових речи, нових информације о познатим речима или на стратегије, при чему се развија експлицитно знање о речима. Притом, наставник може подучавати студенте о стратегијама учења вокабулара, од којих су, према Нејшну (Nation 2008: 2),

најважније следеће: погађање из контекста, учење помоћу лексичких картица, коришћење делова речи и коришћење речника. Као типичне активности у овој врсти учења Нејшн (Nation 2008: 2) наводи интензивно читање, добијање повратне информације о језичкој продукцији, учење и увежбавање стратегија, и језичке вежбе.

(4) За *развијање флуентности* (енгл. *fluency development*), која се може односити на течан говор, односно течно изражавање, али и течно читање, користи се познати вокабулар. Циљ је постизање брзине приликом извођења свих језичких вештина (као нпр. брзог читања) (Nation 2008: 2).

Изградња вокабулара је кључни аспект развоја језичке компетенције и као такав треба да буде подржан од стране принципијелне, добро осмишљене наставе вокабулара. У том погледу, Нејшн (Nation 2006: 498) предлаже следеће принципе за учење и подучавање вокабулара:

1. Учење вокабулара треба да започне учењем високофреквентног вокабулара и вокабулара за посебне намене, након чега се пажња посвећује нискофреквентном вокабулару.

2. Високофреквентни вокабулар и вокабулар за посебне намене треба да обухвати све *четири целине* учења и подучавања вокабулара.

3. Код нискофреквентног вокабулара наставник треба да се фокусира на стратегије погађања из контекста, коришћење лексичких картица, делова речи и речника.

4. Активности треба да да буду осмишљене тако да подстичу пажљиву обраду непознатог вокабулара (његово понављање и употребу, као и коришћење техника памћења уколико је то потребно).

5. Ученицима треба помоћи да преузму одговорност за сопствено учење вокабулара.

Сходно томе, Нејшн (Nation 2013: 128-130) наводи да наставник треба да одлучи да ли ће обрадити неку реч у току *интензивног читања*, а на располагању су му следеће могућности: (1) прелиминарна фаза (утврђује се да ли речи треба учити пре или у току читања), (2) замена непознате реч у тексту (примењује се када неке текстове треба упростити, као и код нискофреквентних речи), (3) прављење глосара, односно убацивање глоса у текст (примењује се код фреквентних речи на које наставник не може трошити време), (4) прављење

вежбања са непознатим речима (практикује се код нискофреквентних речи када корисност речи оправдава уложени напор), (5) давање значења унапред (примењује се код нефреквентних речи које су битне за разумевање, али ће касније бити непотребне, и то: помоћу превода на први језик, помоћу синонима у другом језику или кратке дефиниције, цртањем слике, показивањем на предмет или помоћу гестова), (6) игнорисање (односи се на мање фреквентне речи које нису од значаја за разумевање текста), (7) помагање ученицима да користе контекст за погађање, да користе речник и да рашчлане речи на делове (примењује се код високофреквентних речи, јер ове стратегије захтевају време, али и код нискофреквентних речи које су лаке за погађање, имају неколико значења или садрже корисне делове), (8) тражење распона значења речи и њених колокација (примењује се код фреквентних речи).

Наставу вокабулара анализирао је и Коуди (Coady 1997б: 276-281). Овај аутор дефинише приступе настави вокабулара као четири позиције на континууму. То су: (1) контекстуално усвајање (енгл. *Context Alone*), (2) подучавање стратегијама (енгл. *Strategy Instruction*), (3) развој и експлицитна настава (енгл. *Development plus Explicit vocabulary instruction*), и (4) активности у учионици (енгл. *Classroom Activities*), које описује на следећи начин.

(1) Симулацијом услова у којима деца уче свој матерњи језик ученици ће научити вокабулар из контекста, који иначе представља главни извор учења лексике, под условом да разумеју инпут, као рецимо, путем слушања или екстензивног читања (Krashen 1989).

(2) Контекст сам по себи није довољан, већ је потребно студенте експлицитно подучавати стратегијама како би контекст ефикасно користили за учење. Овакав приступ је погоднији за студенте напредног нивоа познавања језика (Huskin, Bloch 1993).

(3) Систематску експлицитну наставу вокабулара, потпомогнуту техникама за меморисање најфреквентнијих јединица, треба применити у раним фазама усвајања вокабулара, док касније фазе треба да се заснивају на контекстуалном учењу. Ученици најпре треба да науче најфреквентније речи што ефикаснијим средствима, укључијући директну наставу и степеновану лектуру. Исто важи и за студенте који користе енглески језик за академске потребе. Они најпре треба да се усресреде на академски или подтехнички вокабулар, и да се након тога

позабаве екстензивним читањем како би изградили опште знање о речима и побољшали вештине погађања из контекста.

(4) Практичне активности у учионици, уз коришћење приручника за учење вокабулара (нпр. *Techniques in Teaching Vocabulary* (Allen 1983), по правилу не следе одређену методолошку поставку, већ могу бити засноване на било ком методу учења вокабулара.

Браун и Пејн (Brown, Payne 1994) према Рутметс (Ruutmetts 2005: 7) идентификују пет корака у процесу учења вокабулара страног језика: (1) поседовање извора нових речи, (2) стварање јасне слике, било визуелне, било звучне или и једне и друге о облицима нових речи, (3) учење значења нових речи, (4) прављење јаким меморијских веза између облика и значења нових речи, и (5) коришћење речи. Ову поделу допунила је Николић (Nikolić 2011: 370) помоћу прагматичког оквира за учење вокабулара, узимајући у обзир следеће принципе: са новим речима се треба сусрети у контексту уз коришћење аутентичних материјала; облике нових речи треба добити из речника, од наставника, других студента или из контекста; консолидација значења и облика нове речи остварује се кроз праксу, кроз вежбања или путем превођења; реч се може употребити кроз вежбања типа дискусије, играња улога, симулације, импровизације, и сл.

Нејшн (Nation 2013: 371) напомиње да данас постоје недвосмислени докази да када је пажња ученика усмерена ка непознатим речима у тексту и када постоје јасне индиције у погледу њиховог значења, вокабулар се учи много боље него када се текст чита без намерне усресређености на нови вокабулар. Стога он истиче предност директног учења вокабулара, како у погледу времена које је потребно за учење, тако и у погледу количине наученог (Gardner 2013: 118). *Екстензивно читање*, међутим, пружа изложеност језику и контекстуалну разноврсност која се директном наставом вокабулара не може обезбедити (Paribakht, Wesche 1997: 174), а честа изложеност новим речима представља значајан корак ка њиховој дугорочној ретенцији. У том смислу, треба охрабривати студенте да читање користе као ресурс за учење вокабулара и надоградњу свог лексичког знања. Сходно свему напред наведеном, потребно је имати избалансирани однос директног и индиректног учења, као

комплементарних делова добро осмишљеног програма који се узајамно допуњују. Другим речима, студентима је неопходно читање комбиновано са вежбањима и разноврсним активностима везаним за учење вокабулара, укључујући и задатке везане за закључивање о значењу нових речи (Paribakht, Wesche 1999).

Да би се снимило постојеће језичко знање, може се применити *дијагностички тест* (енгл. *placement test*) помоћу ког би студенти били распоређени по одговарајућим групама на основу нивоа знања, уколико такву могућност временски и институционални оквири дозвољавају. Према томе, подучавању вокабулара претходи његов одабир, а може му претходити и тестирање.

Нејшн (Nation 2013: 572) наводи време као кључни фактор у организацији наставе вокабулара. По њему, уколико има довољно времена на располагању, наставник се може фокусирати на директну наставу, док је у случају кратког времена нагласак на стратегијама. У том смислу, примену стратегија учења би требало да контролишу како наставник, тако и сами ученици, како би подучавање стратегијама било доследно спроведено.

4.12.1. Настава вокабулара као део наставе енглеског језика струке

О улози наставе вокабулара у настави енглеског језика струке говори Коксхед (Coxhead 2013: 115), саопштавајући да настава вокабулара у првом реду зависи од тога који језик струке студенти обрађују, а затим и циљева, нивоа компетенције, контекста и предвиђеног времена. Притом истиче чињеницу да се за вокабулар енглеског језика струке користе разноврсни називи: вокабулар струке, специјализовани, технички, подтехнички и полутехнички вокабулар. У том погледу, Нејшн (Nation 2008: 10) напомиње да не знамо много о величини техничког вокабулара, али да се он вероватно креће у распону од око 1 000 до 5 000 речи зависно од стручне области. Сходно томе, задатак студента је да у потпуности разуме и користи специјализовани вокабулар у оквиру односно делатности у којој ради или студира.

Коксхед (Coxhead 2013: 116) опажа да постоји приступ настави вокабулара по коме изучавање специјализованог вокабулара треба да започне када студенти савладају општи вокабулар, док њему супротни приступ наставе енглеског

језика струке сматра да изучавање специјализационог вокабулара треба да почне и раније (Basturkmen 2006).

Идентификовање стручног вокабулара може се обавити на више начина: сарадњом са стручњацима из одређеног подручја, радом на специјализованим речницима, развијањем и применом „скала процена“ (енгл. *rating scales*), као и коришћењем техника корпусне лингвистике (Coxhead 2013: 115).

У оквиру наставе енглеског језика струке избор лексичких јединица обухвата одређивање нивоа и врсте лексике која ће бити предмет изучавања, а врши се у складу са анализом потреба студената, којој би требало да претходи тестирање знање вокабулара. Могу се користити и одговарајући корпуси, како за одабир вокабулара, тако и за презентовање одговарајућег контекста у којима се лексичке јединице појављују, јер је неопходно да се стручни термини виде у контексту да би се разумело њихово значење (Nation 2008: 139).

Гарднер (Gardner 2013: 63) говори о настави вокабулара условљеног регистром (енгл. *register-specific vocabulary*). Он напомиње да наставник треба да одлучи које ће речи и вишечлане лексичке јединице презентовати ученицима у складу са њиховим потребама, и како ће регистар и подрегистри утицати на речи које ученик треба да научи. Уз то, када се користи вокабулар одређеног регистра, користе се и посебне стратегије за његово учење. С тим у вези, Гарднер (Gardner 2013: 81) наводи пример латинских и грчких термина у науци, који је тешко научити из контекста. Услед тога, подизање морфолошке свести о латинским коренима и афиксима може допринети њиховом разумевању.

Пошто настава не може покрити све речи које студенти треба да знају, наставник мора истовремено радити на развоју и подстицају аутономног учења. У том смислу, наставник постепено уводи и систематски презентује студентима бројне аспекте знања о речима, укључујући изговор, спелинг, граматичке обрасце, колокације, фреквентност, регистар и значење (Nation 1990: 31), док студенти самостално уче нове речи кроз читање стручне литературе или других аутентичних извора. Сходно томе, наставник може помоћи студентима да уче брже и боље тако што ће их подучавати различитим стратегијама које могу употребити када наставе са континуираним учењем вокабулара изван учионице. Примера ради, може их упутити да користе делове речи (префиксе, суфиксе и корене), као и да користе контекст (под условом да садржи довољно информација о непознатој речи, или дефиницију термина уколико је у питању

текст из уџбеника). Да би, пак, разумели нову реч, студенти морају разумети све речи у њеној близини, па је ова стратегија ефикасна уколико студенти имају висок ниво језичке компетенције. С друге стране, кључна стратегија за независно учење стручног вокабулара је употреба стручних речника као стратегије за директно учење вокабулара.

Нејшн (Nation 2008: 136-139) наводи да неке активности усмерене на језик могу помоћи студентима да савладају стручни вокабулар који срећу у току слушања или читања, и то: (1) препознавање дефиниција и учење из дефиниција унутар текста, (2) учење и коришћење делова речи које су уобичајене у одређеној дисциплини (као, нпр. у медицини), (3) повезивање техничке употребе речи са њеним основним значењем, (4) спајање или здруживање речи на организован начин и приказивање помоћу дијаграма или дрвета. Он такође предочава да се неки економски термини, попут *price, cost, demand, supply, margin, income, consume*, срећу изван подручја економије са сличним значењем, иако су у економији њихова значења прецизно и јасно дефинисана.

Пошто у настави енглеског језика струке треба извршити адекватан одабир техничког вокабулара, који потом треба презентовати студентима у контексту, самим тим је неопходан и адекватан одабир текстова који садрже одабране термине. Примера ради, језички материјали за пословни енглески језик засновани на корпусним истраживањима могу бити вреднији од материјала базираних на интуицији или искуству писаца уџбеника, који бирају текстове првенствено на основу привлачности теме, а уједно доприносе ефикасности курса имајући у виду дидактичку вредност текста и лексички инпут који он обезбеђује (Jendrych 2011: 790).

Избор вокабулара зависи од циљева које наставник поставља према специфичним потребама студената, због чега настава није везана за одређене наставне материјале или методологију. Тако на пример, приоритет наставе може бити изучавање језика англосаксонског права (англоамеричког права) (енгл. *Common Law*); акценат може бити на праву Европске уније (комунитарном праву) (енгл. *European Union Law, Community Law*); наставом могу бити обухваћена оба правна система; она може бити фокусирана на одређену грану права, као нпр. породично право или уставно право, итд. У складу с тим, треба начинити одговарајући избор аутентичних текстова и текстова из уџбеника, с тим да они не би требало да буду превише упрошћени.

Студенти треба да познају и концепте појединих термина, да развију свест о њима, и да их упоређују утврђивањем подударности или неподударности између правних система чије термине изучавају (нпр. термин *tort* представља правни концепт из англоамеричког права који не постоји у домаћем законодавству). Познавање концепта појединих правних термина, односно правних института на које се ти термини односе, од великог је значаја за одређивање преводних еквивалената у циљном језику. Сходно томе, за објашњење правног концепта могу послужити и дефиниције правних термина, посебно оне из једнојезичних речника. Такође се мора водити рачуна о томе на којој се години изучава енглески језик струке, јер на првој години студија постоји реална могућност да студенти нису у потпуности упознати са правним терминима на матерњем језику.

Учење типичних колокација везаних за правни дискурс би такође било од користи (нпр. *execute a sentence, exercise the right*), јер се већа дубина вокабулара постиже управо учењем колокација, лекичких фраза и секундарних значења речи.

У учењу стручног вокабулара најчешће се примењује настава која је усмерена на језик (Hutchinson, Waters 1897), па према томе, настава енглеског језика струке почиње експлицитном наставом вокабулара која обухвата најфреквентније стручне термине и колокације. Стратегије за директно учење вокабулара, попут понављања и записивања речи, такође могу бити укључене, иако Хант и Беглар (Hunt, Beglar 2005) истичу став о неефикасности непрекидног понављања речи у дугом временском интервалу. Када је у питању увежбавање, „дистрибутивни ефекат“ (енгл. *distributed practice effect*) (Baddeley 1998) показао се ефикаснијим, што значи да треба правити честе и кратке паузе у учењу. Након тога би уследило систематско експлицитно подучавање студената стратегијама учења вокабулара и њихово увежбавање, које би припремило студенте за њихову конструктивну примену.

Поред тога, нужно је направити одговарајући баланс између наставе вокабулара и наставе граматике, која би требало да обухвати синтаксичке особености енглеског језика правне струке.

4.12.2. Експлицитна настава и учење вокабулара

Експлицитно учење вокабулара не подразумева нужно деконтекстуализовано учење, о коме се иначе ставови истраживача могу груписати у три целине:

(1) Истицање позитивног учинка деконтекстуализованог учења

Лауфер и Шмјуели (Laufer, Shmueli 1997) (према Фолс (Folse 2004: 3)) истичу да се остварује боља ретенција када је дато мање информација о речима, док Мира (Meara 1997) износи мишљење да је деконтекстуализовано учење ефикасно код неких ученика нижег нивоа компетенције.

(2) Истицање позитивног учинка контекстуализованог учења (Prince 1996)

(3) Помирљив став и прихватање оба приступа.

Било да се након деконтекстуализованог учења реч ставља у одређени контекст у циљу консолидације, било да се реч вади из контекста у циљу боље ретенције и примећивања (Coady 1997б: 277-278), односно препознавања и меморисања форме и/или значења речи, контекстуализовано и деконтекстуализовано учење се могу ефикасно комбиновати.

Супротне ставове заступају Крашен (Krashen 1989), који сматра да је деконтекстуализовано учење непотребно, и Нађ (Nagy 1997), који мисли да је неадекватно за усвајање великог броја речи (Hunt, Beglar 2005).

Експлицитно учење се показало ефикасним и због чињенице да се настава не може свести на искључиво на имплицитно подучавање вокабулара услед несигурности које закључивање значења на основу контекста са собом носи (Hunt, Beglar 2005). Сходно томе, Оксфорд и Скарчела (Oxford, Scarcella 1994) према Коуди (Coady 1997б: 277-278) наглашавају да је за већину одраслих директна настава вокабулара не само корисна, већ и неопходна за проширење фонда речи. Према томе, пошто студенти не могу усвојити огроман број речи који им је потребан само помоћу читања или слушања, наставници на основу њихових потреба пажљиво бирају речи које би студенти требало да знају.

Нови вокабулар се може уводити експлицитно у наставу пре, за време или након читања. С тим у вези, Гарднер (Gardner 2013: 119) наводи да се директна настава вокабулара реализује на три подједнако значајна начина: (1) наставници директно презентују најважнији вокабулар (на табли, помоћу објашњења, дискусија, предавања, демонстрације, итд.), (2) наставници усмеравају ученике

ка материјалима и средствима која им омогућују да самостално уче вокабулар (нпр. лексичке картице, интернет, итд.), (3) наставници подучавају студенте стратегијама учења које могу користити ван учионице (нпр. коришћење различитих речника, употреба контекста, прављење свеске или дневника са речима).

Иако посматра директну наставу вокабулара као наставу од суштинског значаја за развој вокабулара, Гарднер (Gardner 2013: 118) наглашава да је она ипак недовољна, и да екстензивно читање и друга искуства везана за учење усмерено на значење морају бити заступљена на свим нивоима наставе енглеског језика. У том погледу, компаративна емпиријска студија коју су радили Парибакт и Веше (Paribakht, Wesche 1997) позитивно је оценила директну и индиректну наставу вокабулара.

У њиховој студији испитивано је ненамерно усвајање непознатог вокабулара кроз програм читања под називом *Reading Only* (када су студенти читали тематски повезане текстове у којима се циљане речи понављају) и намерно учење вокабулара кроз програм назван *Reading Plus* (који се састојао од читања текстова комбинованих са вежбањима којима је обухваћен циљани вокабулар). Оба начина учења показала су се ефикасним, али је експериментални програм *Reading Plus*, који се односи на директно учење и наставу вокабулара, дао боље резултате и довео до значајног побољшања вокабулара ученика у квалитативном и квантитативном погледу (Paribakht, Wesche 2010: xiv-xv). Експеримент уједно потврђује да је читање праћено увежбавањем новог вокабулара помоћу учења заснованог на задатку ефикасније, а да је ненамерно учење вокабулара кроз читање, чак и када се може измерити, споро и непредвидиво, те да често доводи само до препознавања форме циљаних речи (Paribakht, Wesche 2010: xiv-xv). Пошто се сугерише да ученици неће научити велику количину вокабулара кроз читање без смерница, наставна интервенција, у виду посебно дизајнираних задатака за побољшање учења вокабулара кроз читање, се показала неопходном (Paribakht, Wesche 1997: 177). С тим у вези, Волтерс (Walters 2004: 249) истиче да упркос повољним резултатима у оквиру програма *Reading Plus*, значајна постигнућа у оквиру програма *Reading Only* имају доказано већи практични значај за напредне ученике страног језика, од којих већина има неограничен приступ писаним текстовима, али не и настави вокабулара. Стога закључује да би

анулирали оскудне домете и песимистичне резултате који се везују за читање као средство учења вокабулара, без довођења у питање педагогије екстензивног читања у циљу ширења вокабулара, уколико би процес усвајања лексичког знања кроз читање у другом језику боље разумели и спецификовали.

Генерално посматрано, усвајање вокабулара кроз читања је дуготрајан, непредвидив и нестабилан процес (Zimmerman 1997), који постојећа истраживања не објашњавају у довољној мери (Paribakht, Wesche 1997, Paribakht, Wesche 1999, Schmitt 1998), као ни факторе који доводе до ретенције вокабулара (Meara 1997), па не може бити у потпуности искоришћен било од стране наставника, или од стране ученика другог језика (Pigada, Schmitt 2006). У том смислу, Нејшн (Nation 2013: 355) потенцира чињеницу да је важно посматрати учење из контекста као постепен и кумулативан процес где се знање вокабулара постепено обогаћује и повећава, при чему је важан фактор количина прочитаног, као и могућност да се реч коју смо претходно срели поново појави после одређеног времена. У складу с тим, Нејшн (Nation 2013: 370) наводи да се може претпоставити да подучавање ученика стратегији закључивања развија *свест о речима* (енгл. *word consciousness*), јер намерна пажња усмерена ка лексичким јединицама доводи до примећивања њихове форме, а у неким случајевима и до ретенције примећених форми.

Стратегије учења вокабулара могу се сагледати и кроз призму настојања да се у методологији наставе енглеског језика учење вокабулара помоћу превода преусмери на учење помоћу контекста (Prince 1996). Наиме, без обзира на фонд речи којим неки студент влада, увек ће наилазити на непознате речи током читања. Тада се може ослањати на стратегију закључивања, али и на сопствено метакогнитивно знање и стратешку компетенцију на основу које ће моћи да надгледа процес закључивања и врше процењивање свог учинка. С друге стране, овај процес не треба примењивати на све термине. У том смислу, поједини правни термини захтевају додатно објашњење условљено разликама у правним системима (као нпр. *tort law*). То су, дакле, термини који означавају правне концепте који припадају дивергентним правним системима. Надаље, поједини полисемични термини имају специфична значења у домену права, а различита значења у општем енглеском језику које представљају њихова примарна значења (нпр. *Article, execution*).

5. СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА И УСВАЈАЊА ВОКАБУЛАРА

5.1. Појам стратегија учења вокабулара

Стратегије учења и усвајања вокабулара представљају подврсту стратегија учења језика, и пошто обухватају све аспекте стратегија учења језика, знатно је мањи број њихових дефиниције (Ruutemets 2005: 6). Уопштено говорећи, под стратегијама учења вокабулара може се подразумевати било која активност која доприноси лакшем усвајању лексичких јединица, било да помаже ученицима да их разумеју, или да их упамте (Cameron 2001: 92). Оне потпомажу, подстичу, олакшавају и побољшавају процес учења и/или усвајања речи и израза. Претпоставља се стога да би развијање свести ученика о стратегијама учења вокабулара, усклађеним са њиховим интересовањима и могућностима, захтевима задатка и сврхом учења, могло допринети лакшем и бржем усвајању вокабулара, уз надгледање, регулисања и контролисање сопственог рада и учинка.

Стратегије учења и усвајања вокабулара су кораци или акције које ученици подузимају да открију значења нових речи, сачувају их у дугорочној меморији, присете их се када су им потребне за разумевање и употребе их за језичку продукцију у говорном или писаном медијуму (Catalan 2003: 56).

Стратегије учења вокабулара су најчешће комплексне, односно састављене из неколико корака које треба применити, и подразумевају познавање механизма учења.

Изучавање појединачних стратегија учења вокабулара за последицу је имало њихово пописивање, разврставање и класификовање, односно прављење класификационих система или таксономија.

5.2. Класификовање стратегија учења вокабулара

Недостатак јединствене систематизације стратегија учења вокабулара, непостојање јединствених назива за поједине категорије и преклапање стратегија у оквиру појединих таксономија (Schmitt 1997) умногоме отежава поређење резултата студија које испитују стратегије учења вокабулара. У том смислу, може се рећи да о класификовању стратегија учења вокабулара постоји само благи концензус, јер су на основу разлике између рецептивног и продуктивног вокабулара истраживачи идентификовали различите обрасце и конфигурације (Nyikos, Fan 2007).

Најпре је Ахмед (1989) (према Њикос и Фан (Nyikos, Fan 2007)) идентификовао 38 микростратегија коришћених од стране ученика из Судана, које је сврстао у 5 макростратегија: употребу речника, меморисање, увежбавање, бележење и групни рад.

Затим је Стофер (Stoffer 1995) (према Рутметс (Ruutemets 2005: 15)) мерила стратегије учења вокабулара помоћу упитника названог *Vocabulary Learning Strategy Inventory (VOLSI)*, који је садржао 53 ставке. Испитиване стратегије су потом разврстане у девет категорија:

1. стратегије које обухватају аутентичну употребу језика,
2. стратегије које обухватају креативне активности,
3. стратегије које се користе за самомотивацију,
4. стратегије које се користе за стварање менталних веза,
5. стратегије памћења,
6. визуелне или аудиторне стратегије,
7. стратегије које обухватају физичку акцију,
8. стратегије које се користе за превазилажење напетости,
9. стратегије које се користе за организацију речи.

Таксономије стратегија учења вокабулара које се данас сматрају најзначајнијим произвели су:

- (1) Гу и Џонсон (Gu, Johnson 1996),
- (2) Нејшн (Nation 2001, 2013),
- (3) Шмит (Schmitt 1997).

Док класификације које су предложили Гу и Џонсон (Gu, Johnson 1996) и Шмит (Schmitt 1997) имају практично утемељење, јер су засноване на

емпиријским истраживањима, класификација коју је предочио Нејшн (Nation 2001, 2013) постављена је искључиво на теоријској основи.

(1) Класификација коју су предочили Гу и Џонсон (Gu, Johnson 1996) проистиче из студије у којој су учествовали студенти из Кине. Стратегије учења вокабулара испитиване су помоћу упитника који је садржао 91 ставку, као и помоћу тестирања величине вокабулара и компетенције студената. Након добијених резултата, стратегије обухватаћене упитником аутори су класификовали су 7 поткатегија, док су се као две главне категорије издвојиле когнитивне и метакогнитивне стратегије. Стратегије обухваћене наведеном класификацијом су:

1. Метакогнитивна регулација

Метакогнитивна регулација обухвата селективну пажњу и самопокретање (енгл. *self-initiation*). Док код селективне пажње ученик зна које речи треба да познаје да би разумео текст, стратегија за самопокретање означава да ученик користи различите начине како би себи појаснио значење нове речи (Šikmanović 2013: 115).

2. Стратегије погађања

Стратегије погађања подразумевају коришћење претходног знања или ширег контекста и коришћење језичких обележја или непосредног контекста. Погађање су, наиме, аутори упрошћено представили као процес који се врши на основу непосредног контекста, који изједначавају са језичким знањем, и ширег контекста, који изједначавају се претходним знањем.

3. Стратегије коришћења речника

Речник се користи за разумевање, у ширем смислу, као и за претраживање.

4. Стратегије бележења (усмерене на значење и употребу),

5. Стратегије понављања (енгл. *rehearsal*)

Речи се понављају помоћу листа, усмено и визуелно.

6. Стратегије кодирања

Стратегије кодирања подразумевају асоцијацију или елаборацију, стварање менталних слика и коришћење структурних образаца, као и визуелно, аудиторно, семантичко и контекстуално кодирање.

7. Стратегије активације

Стратегије активације омогућују ученику да користи нове речи у различитим контекстима (нпр. да формулише реченицу користећи нову реч) (Šikmanović 2013: 115).

(2) Заснована на теорији и организована помоћу три широке категорије у којима су аспекти лексичког знања одвојени од извора знања и процеса учења, Нејшнова таксономија (Nation 2013: 327-334) дели стратегије учења вокабулара према општим класама, а то су:

- а) планирање,
- б) извори,
- в) процеси,
- г) вештине у употреби.

Категорија *планирања* садржи стратегије одлучивања о томе где ће се, како и колико често обратити пажња на неку реч (Šikmanović 2013: 115).

Планирање учења вокабулара обухвата следеће кључне стратегије:

1. Избор речи

Ученици треба да се фокусирају на вокабулар у складу са циљевима учења, и имају јасне стратегије о томе који вокабулар изучавају и како да га пронађу.

2. Избор аспеката знања о речима

Он се углавном своди на препознавање облика и значења речи, иако потреба да се реч користи у говору или писању захтева познавање и других аспеката.

3. Избор стратегија

Избор стратегија подразумева избор најподесније стратегије, доношење одлуке о њеној примени или преласку на неку другу стратегију, као, рецимо, када се након тражења речи у речнику праве лексичке картице ради утврђивања знања.

4. Планирање понављања

Понављање се обавља у одређеним временским размацама, као рецимо када се поново чита исти текст како би се побољшало памћење, а може бити организовано и помоћу компјутера.

Извори обухватају следеће стратегије:

1. анализу речи,
2. коришћење контекста (за погађање значења помоћу различитих информација),
3. консултовање референтног извора у првом или другом језику,
4. коришћење паралела или аналогича у првом или другом језику.

Процеси подразумевају утврђивање знања вокабулара и обухватају следеће стратегије:

1. примећивање (представља први корак ка дубинској обради речи и обухвата стратегије попут бележења речи у свесци или сопственом речнику, прављења лексичких картица, усменог и визуелног понављања речи),
2. присећање (енгл. *retrieving*) (обухвата приступање речима које смо претходно срели, при чему сваки нови приступ појачава везу између језичких обележја и знања извученог из меморије),
3. генерисање или креативна употреба речи (обухвата додавање нових аспеката знања речима које већ знамо (Šikmanović 2013: 115)).

Вештине у употреби обогаћују знање кроз слушање и говор (уз коришћење инпута), кроз читање и писање (уз коришћење аутпута) и развијање флуентности које се односи на све четири језичке вештине.

(3) Шмитова таксономија стратегија учења вокабулара с правом се сматра најзначајнијом (Schmitt 1997). Осмишљена на основу систематизације стратегија учења језика које је предочила Оксфорд (Oxford 1990), ова таксономија представља њену својеврсну адаптацију и модификацију у циљу опсежног приказа различитих процеса неопходних за откривање значења нове речи и њено памћење ради даљег коришћења. У вези с тим, предности Шмитове класификације над постојећим таксономијама огледају се у броју стратегија које обухвата, у могућности да се користи у виду упитника за прикупљање одговора студената различитих степена језичке компетенције, као и да се пореди са другим студијама (Catalan 2003, Јурковић 2006).

Шмитова листа стратегија учења вокабулара обухвата 58 стратегија класификованих у 5 група, и то су:

- (1) стратегије детерминације,
- (2) друштвене стратегије,
- (3) стратегије памћења,
- (4) когнитивне стратегије.,
- (5) метакогнитивне стратегије.

Све стратегије у Шмитовој таксономији подељне су на две велике целине које чине: *стратегије откривања значења* и *стратегије консолидације* (в. Табелу 2).

Табела 2. Шмитова таксономија стратегија учења вокабулара (Schmitt 1997) (према Јурковић (Jurković 2006))

	Стратегије откривања значења	Стратегије консолидације
Стратегије детерминације	нпр. погађање на основу текстуалног контекста	
Друштвене стратегије	нпр. тражење значења од колеге	нпр. интеракција са изворним говорницима
Стратегије памћења		нпр. коришћење семантичких мапа
Когнитивне стратегије		нпр. прављење речника (свеске са речима)
Метакогнитивне стратегије		нпр. коришћење медија на страном језику

Шмитовом таксономијом обухваћене су следеће *стратегије детерминације*, које служе за *откривање значења* нове речи:

1. Анализа врсте речи
2. Анализа афикса и корена речи
3. Тражење сродних речи (когната) у матерњем језику
4. Анализа доступних слика или гестова
5. Погађање на основу текстуалног контекста
6. Коришћење двојезичног речника

7. Коришћење једнојезичног речника
8. Коришћење листа речи
9. Коришћење лексичких картица

Стратегије детерминације укључују следеће друштвене стратегије:

1. Тражење од наставника да преведе нову реч
2. Тражење од наставника да парафразира значење или наведе синоним нове речи
3. Тражење од наставника да употреби нову реч у реченици
4. Тражење од ученика да објасни значење речи
5. Откривање значења кроз рад у групи

Шмитовом класификацијом обухваћене су следеће *стратегије консолидације*:

а) Друштвене стратегије

1. Проучавање и увежбавање значења у групи
2. Наставник проверава тачност лексичких картица или листа речи које су

студенти правили

3. Интеракција са изворним говорницима

б) Стратегије памћења

1. Учење помоћу сликовитог приказа значења речи
2. Стварање менталне слике о значењу речи
3. Повезивање речи са личним искуством
4. Повезивање речи са сродним речима (енгл. *coordinates*) (нпр. *dog, cat – both animals*)
5. Повезивање речи са њеним синонимима и антонимима
6. Коришћење семантичких мапа
7. Примена градације придева: по интензитету или неком другом обележју
8. Коришћење метода “штипаљке”
9. Коришћење метода “лоцирања речи”
10. Груписање речи ради лакшег учења
11. Просторно организовање речи на страници
12. Коришћење нових речи у реченици
13. Груписање речи у оквиру неке приче
14. Проучавање ортографске структуре речи

15. Проучавање изговора речи
16. Гласно изговарање речи у току учења
17. Замишљање облика речи
18. Подвлачење, маркирање или болдирање првог слова речи
19. Конфигурација – уоквиривање речи оловком
20. Метод кључне речи (повезивање нове речи на основу сличности по звуку са неком речју из матерњег језика и након тога стварање менталне слике о њеном значењу)

21. Памћење афикса и корена речи
22. Памћење врсте речи
23. Парафразирање значења речи
24. Коришћење когната
25. Учење речи неког идиома као целине
26. Коришћење физичких активности приликом учења речи
27. Коришћење графичких приказа семантичких обележја (табела са значењем и употребом речи)

в) Когнитивне стратегије

1. Усмено понављање речи
2. Писмено понављање (преписивање) речи
3. Листе речи
4. Лексичке картице
5. Бележење речи на часу
6. Коришћење поглавља са речима из уџбеника
7. Слушање снимљених листа са речима
8. Лепљење налепница са речима на физички опипљиве ствари
9. Прављење сопственог речника (свеске са речима)

г) Метакогнитивне стратегије

1. Коришћење медија на енглеском језику (нпр. слушање песама, гледање филмова, информативних програма, итд.)
2. Проверавање знања путем тестова
3. Увежбавање и понављање речи у одређеним временским размацама
4. Прескакање или изостављање нове речи

5. Временски континуирано учење речи.

Пошто се наведене категоризације стратегија учења вокабулара заснивају на учењу вокабулара у учионици, Сеглер и др. (Segler et al. 2002) нуде алтернативну класификацију. Преиспитујући постојеће класификационе системе и прилагођавајући их условима *интелигентног компјутерски подржаног учења језика* (енгл. *Intelligent Computer-Assisted Language Learning – ICALL*), као савременог начина учења помоћу мултимедијалних наставних садржаја, њихова ревидирана таксономија узима у обзир дубину обраде информација. У том смислу, она допуњује Шмитове категорије елиминишући притом стратегије које се не могу применити у систему електронског учења (као нпр. коришћење физичких радњи приликом учења вокабулара).

Шикмановић (Šikmanović 2013) своју анализу стратегија учења вокабулара заснива на Шмитовој листи, испитујући још две нове стратегије до којих је дошла на основу рада са ученицима. То су: повезујем нове речи са речима из енглеског (по звуку и/или значењу) и повезујем нове речи са речима из неког другог страног језика (по звуку и/или значењу).

Неретка су истраживања о стратегијама учења вокабулара у којима су ове стратегије систематизоване од стране самих аутора језичких студија. У том смислу, Бикички (Bikićki 2012: 15-16) испитује следеће стратегије које се користе за добијање значења нове речи: употреба контекста, анализа делова речи, употреба једнојезичних речника, употреба двојезичних речника, обраћање наставнику за помоћ, обраћање другу за помоћ, употреба синонима или објашњења речи на енглеском језику, анализа ванјезичких обележја и занемаривање нове речи. Уз то, стратегије за учење нове речи које истражује су: учење нових речи записаних у речницима или листама, учење нових речи читањем и/или препричавањем текста где су их ученици први пут срели на часу, понављање ван наставе, понављање речи гледањем филмова, телевизије, на интернету, гласно понављање, читање књига и часописа, преписивање и груписање по областима.

5.3. Преглед досадашњих истраживања о стратегијама учења вокабулара

Истраживања са студентима азијског порекла који уче енглески као страни језик радили су Шмит (Schmitt 1997), Гу и Џонсон (Gu, Johnson 1996) и Фан (Fan 2003).

Шмит (Schmitt 1997) је испитивао стратегије учења вокабулара које користе студенти из Јапана, тачније однос између стратегија које студенти користе и судова које имају о њиховој корисности, при чему су студенти оцењивали како употребу, тако и корисност појединачних стратегија. Дошао је до закључка да се стратегије учења вокабулара користе у доброј мери, и то највише једноставне стратегије. Утврдио је да су испитаници најчешће користили речник и стратегије понављања, као и да их сматарају кориснијим од осталих стратегија. У мањој мери су користили менталне слике и семантичко груписање, јер су их сматрали најмање корисним. Уз то, сложеније стратегије и стратегије фокусиране на значење користили су старији студенти.

Према теорији о нивоима обраде информација (енгл. *Levels-of-Processing Theory*) и хипотези о дубинској обради информација (енгл. *Depth-of-Processing (DOP) hypothesis*) (Craik, Lockhart 1972), ментална елаборација, односно дубинска обрада информација, производи ефикасније учење, које зависи од количине менталног напора које појединац уложи у решавање неког језичког задатка. Резултати Шмитове студије, међутим, показују да су испитаници стратегије дубинске обраде користили у мањој мери, јер су већином прибегавали механичким стратегијама. Шмит (Schmitt 1997) се, пак, позива на истраживање које су радили О'Мали и др. (O'Malley et al. 1985) у коме су испитаници такође у највећем броју случајева користили механичку стратегију понављања, док су стратегије које захтевају активно манипулисање информацијама (попут коришћења слика, закључивања или метода кључне речи) користили знатно ређе. И друге студије потврђују популарност механичких стратегија међу студентима и њихову учесталију примену у односу на сложеније и дубље когнитивне процесе, попут контекстуалног погађања (Lawson, Hogben 1996, Gu, Johnson 1996).

Ипак, на темељима достигнућа у когнитивној психологији бројне језичке студије потврђују да стратегије учења вокабулара чија примена захтева

дубинску обраду информација, манифестовану у виду веће количину когнитивног (менталног) напора, резултирају бољом ретенцијом (Segler et al. 2002). Имајући то у виду, Браун и Пери (Brown, Perry 1991) (према Елис (Ellis 1994: 554)) указују на чињеницу да што је ученик активније укључен у решавање неког језичког проблема, већа је вероватноћа да ће научено бити трајније похрањено у његовој меморији.

Језичка студија коју је радила Фан (Fan 2003) произвела је резултате супротне Шмитовој студији. Уз то, за разлику од Шмитовог истраживања, у коме су испитаници одговорили са да или не, Фан (Fan 2003) је рангирала њихове одговоре на скали од 1 до 5. Постигнућа у њеној студији, којом је обухваћено 1 067 студената из Хонг Конга, показују да испитаници нису користили стратегије понављања учесталије од осталих стратегија; штавише, не види се несразмер између стратегија површинске и дубинске обраде, јер студенти користе погађање, али се не служе ни асоцијацијама, нити груписањем речи. Фан (Fan 2003) је утврдила да студенти са већим фондом речи планирају сопствено учење вокабулара у учионици и ван ње, али и чешће користе изворе, стратегију погађања и стратегију коришћења речника. Што се тиче извора, њихов најзначајнији извор је читање прича, новина и часописа ван учионице.

Коен (Cohen 1990) (према Коуди (Coady 1997б: 277)) наглашава значај учења речи путем асоцијација, а нарочито мнемоничких техника, јер је у свом истраживању дошао до података да их ученици не користе систематично, те да их стога треба упутити у њихову примену.

Оксфорд (Oxford 2011: 255) набраја примере позитивних стратегија учења вокабулара, односно оних које су окарактерисане као позитивне било у теоријским, било у емпиријским студијама. То су:

а) креирање и коришћење кластера или мрежа вокабулара (Nation 1990, Oxford 1990);

б) техника потпуног физичког одговора и коришћење предмета за учење вокабулара (Oxford 1990, Thornbury 2002);

в) тражење речи у речнику (Gu, Johnson 1996, McDonough 1999);

г) коришћење метода кључне речи (Beaton et al. 1995, Oxford 1990);

д) рано и самоиницијативно коришћење нових речи (Gu, Johnson 1996, Oxford 1990);

ђ) селективна пажња, хватање бележака, читање у циљу учења вокабулара (Gu, Johnson 1996);

е) повезивање нових информација са постојећим и бележење речи у свесци, тј. прављење речника (Oxford 1990);

ж) ментално повезивање синонима, конструисање значења и аналогича, коришћење личног искуства за развијање вокабулара и прављење табела (Oxford 1990).

Притом напомиње да постоје опречна мишљења у погледу ефикасности *контекстуалног погађања* и *учења напамет* (енгл. *rote repetition*) јер иако су констатоване предности контекстуалног погађања, које је у корелацији са величином вокабулара и језичком компетенцијом студента (Gu, Johnson 1996), многа истраживања тврде супротно.

Ефикасност коју ученици показују приликом коришћења стратегија учења вокабулара зависи од бројних чинилаца. У том погледу, Њикос и Фан (Nyikos, Fan 2007) идентификују чиниоце који утичу на њихово коришћење:

1. језичку компетенцију студената (која почива на идеји о „добрим“ и „лошим“ ученицима);
2. индивидуалне варијације и пол;
3. развијање стратегије;
4. средину у којој се учење одвија.

У истраживању које је радио Санауи (Sanaoui 1995) (према Њикос и Фан (Nyikos, Fan 2007)) утврђено је да ниво знања ученика и тип наставе коју похађају не утиче у великој мери на учење вокабулара, већ индивидуални приступи учењу вокабулара. Наведени аутор је стога утврдио два приступа учењу вокабулара: структурисани и неструктурисани. *Структурисани приступ* се показао успешнијим од неструктурисаног, јер га практикују успешни ученици, који уједно показују независност и самоиницијативу у погледу активности које примењују, бележе лексичке јединице које уче, обнављају их и увежбавају изван наставе. Неуспешни ученици, дакле, користе *неструктурисани приступ*, показујући притом мању систематичност, мотивисаност, предузимљивост и дисциплинованост, јер су се превише ослањали на учење на часу, показивали мање иницијативе и у мањој мери понављали речи. Према томе, док поједини ученици могу независно и активно да управљају сопственим процесом учења, другима треба помоћи како би

развили адекватне стратегије и самосвест (Coady 1997б: 278). Опште узев, успешни студенти уче плански и поседују широк репертоар стратегија, који примењују константно, конзистентно и доследно. Уз то, стратегије често користе у већем обиму од њихових мање успешних колега (Lawson, Hogben 1996, Ahmed 1989, Kojic-Sabo, Lightbown, 1999, Fan 2003).

Гу и Џонсон (Gu, Johnson 1996: 643) су спровели истраживање са 850 студента који уче енглески језик на универзитету у Кини. Показало се да су самоиницијатива и селективна пажња, као метакогнитивне стратегије, добри показатељи језичке компетенције. Уз то, стратегије које стоје у позитивној корелацији са језичком и лексичком компетенцијом су: погађање значења речи, коришћење речника, бележење, обраћање пажње на грађење речи, контекстуално кодирање и активирање научених речи.

Којић Сабо и Лајтбоун (Kojic-Sabo, Lightbown 1999) су адаптирали упитник који је користио Санауи (Sanaoui 1995) да би упоредили две групе ученика из Канаде (47 ученика енглеског као другог језика и 43 ученика енглеског као страног језика). Утврдили су да ученици са већим степеном језичке компетенције чешће користе стратегије учења вокабулара, и то оне сложеније, као и да вокабулар увежбавају ван учионице. Осим учесталог коришћења, на успех утиче и одговарајућа комбинација стратегија.

Ахмед (Ahmed 1989) (према Коуди (Coady 1997б: 277)) је у студији о стратегијама учења вокабулара рађеном са 300 ученика из Судана извео закључак да се успешни ученици ослањају на већи број стратегија и њихову разноликост, а показују и већи степен свести о томе шта могу научити о новим речима. Мање успешни ученици, пак, не повезују нови вокабулар са претходним. Њихов репертоар стратегија је неадекватан, а каткад и контрапродуктиван.

Пошто је у истраживањима новијег датума оповргнут став да успешнији студенти не само да познају, већ и користе већи број стратегија од њихових мање успешних колега, данас се сматра да и мање успешни ученици користе разноврсне стратегије, али да то често чине насумице (Ehrman et al. 2003), односно без потребне организације или усклађивања. С тим у вези, евидентно је да постоје разлике међу ученицима у погледу коришћења стратегија учења вокабулара, као и да успешни ученици имају развијену метакогнитивну свест, коју користе при доношењу одлука о избору стратегија које су компатибилне са

задатком. Успешни ученици се руководе јединственом или специфичном комбинацијом стратегија, коју користе је на флексибилан начин и процењују њену ефикасност (Nyikos, Fan 2007), како би остварили напредак у процесу учења.

Избор, употреба и ефикасност стратегија учења вокабулара зависи од задатка, ученика и контекста учења (Gu 2003). Сходно томе, на основу досадашњих истраживања стиче се утисак да успешни ученици користе стратегије активно и свесно, да их пажљиво бирају, свесно надгледају и оцењују, као и да предузимају кораке ка регулацији сопственог учења. За разлику од њих, намеће се утисак да мање успешни ученици нису свесни у довољној мери како треба учити нове речи, како повезати нова знања са старим, нити имају циљ учења (Atay, Ozbulgan 2007: 40).

Употреба стратегија учења вокабулара зависи од узраста ученика, а пошто је узраст најчешће повезан са језичком компетенцијом, Шмит (Schmitt 1997) је утврдио да како студенти напредују, тако се и коришћење преписивања, листа речи, лексичких картица и активности из уџбеника смањује, а повећава се употреба двојезичних речника, погађање из контекста, стварање менталних слика, тражење парафраза или синонима, прескакање речи, анализа речи и повезивање речи са личним искуством. С друге стране, улога разлика међу половима у употреби стратегија довела је до мноштва опречних ставова (Nyikos, Fan 2007).

5.4. Стратегије памћења

Стратегије памћења, које се другачије називају *мнемотехничке стратегије* (*мнемотехнике* или *мнемонике*), О'Мали и Шамо (O'Malley, Chamot 1990) убрајају у когнитивне стратегије. Оксфорд (Oxford 1990: 38-43) их издваја као засебну групу стратегија под окриљем директних стратегија и дели их у четири групе:

(1) Стварање менталних веза

1. Груписање

Речи могу бити груписане према врстама речи, теми, функцијама, сличности, итд. Различитим групама могу бити додељени различити називи, скраћенице или боје.

2. Асоцијација или елаборација

Прављењем менталних асоцијација повезују се нове језичке информација са познатим појмовима; то могу бити два појма, али и читава мрежа појмова представљених у виду семантичких мапа.

3. Стављање нових речи у контекст (реченицу, разговор или причу у циљу лакшег памћења)

(2) Примена слика и звукова

1. Коришћење слика

Визуелне слике, замишљени објекти или локације са којима се повезује нова реч могу се и нацртати; то могу бити менталне репрезентације слова или визуелни симболи који асоцирају на апстрактне именице.

2. Семантичке мапе (графички приказ конекција између циљане речи и значењски блиских речи, фраза или концепта)

3. Коришћење кључних речи (које повезују звук и слику)

4. Коришћење звукова

Повезивање речи са било којом речју у матерњем језику која звучи слично, попут речи *брат* у руском и речи *brat* у енглеском језику, као и коришћење риме, примери су коришћења звукова или њихових репрезентација чија је сврха лакше памћење речи.

(3) Обнављање (у одређеним временским интервалима)

(4) Коришћење физичких радњи

1. Коришћење физичког одговора или сензација

Физичко подражавање нових израза (нпр. *going to the door*), или повезивање нових речи са физичким осећајима (нпр. *warmth*), доприноси њиховом бржем памћењу.

2. Коришћење механичких техника

Коришћење механичких техника, попут записивања речи на картицама или премештања шпилова када реч буде научена, обухвата кретање, односно померање нечег опипљивог.

Стратегије памћења обухватају стратегије површинске и дубинске обраде (Segler et al. 2002). Механичке стратегије, попут усменог понављања или

преписивања речи (Fan 2003: 226) представљају стратегије површинске обраде, док стварање менталних слика, односно визуелних или звучних асоцијација којим се значење кодира (Gu, Johnson 1996: 653), подразумева дубљу манипулацију језичким информацијама (Ruutmetts 2005: 30-31).

Мнемотехнике као специфичне менталне стратегије за побољшање памћења, Томпсон (Thompson 1987: 44) (према Рутметс (Ruutmetts 2005: 33-36)) разврстава у следеће категорије: језичке, просторне, визуелне и физичке мнемотехнике, метод вербалне елаборације и остале технике за побољшање памћења. У *језичке мнемотехнике* убраја метод кључне речи и *метод штапалке* (енгл. *peg method*) (када ученици најпре уче одређену риму, на коју треба да „закаче“ нове речи и на основу тога формирају менталне слике), док је *метод лоцирања речи* (енгл. *loci method*) (када се речи смешатају у познате просторе, које ученици потом „обилазе“ када треба да се присете речи) део *просторних мнемотехника* у оквиру којих студенти могу вршити просторно груписање речи (нпр. помоћу троуглова или прстију). С друге стране, постоје *визуелне мнемотехнике* (које подразумевају креативну визуализацију речи, реченица, па чак и саме форме речи, прављење конфигурација, попут уоквиривања речи и повезивања нове речи са живописним личним искуствима) и *физичке мнемотехнике* (нпр. метод потпуног физичког одговора се користи када ученик физички одговара на команде које издаје наставник).

Методи вербалне елаборације упућују на чињеницу да се лакше присећамо груписаног лексичког материјала, који је организован у меморији по одређеном систему. У том погледу, развој лексичке семантике допринео је изучавању семантичких поља, семантичких мапа и семантичких мрежа. У основи, графичко представљање лексике у виду дијаграма, решетки, табела, дрвета или Венових дијаграма олакшава њено памћење (McCarthy 1990: 93-96). У ову групу се убрајају и *ланци речи* (енгл. *word chain*), односно *наративни ланци* (енгл. *narrative chain*), којима се речи повезују путем међусобних асоцијација, односно причања прича.

Када су у питању остале технике за побољшање памћења, Шмит (Schmitt 1997) увежбавање и понављање речи у одређеним временским размацима сматра ефикаснијим од непрекидног понављања и подводи под метакогнитивне стратегије. Ученици такође могу вршити *самопроверу* (енгл. *self-test*) сопственог

лексичког знања и учествовати у комуникативним ситуацијама у учионици налик онима из реалног живота.

Гу (Gu 2003) наводи да је развој лексичке семантике, а посебно компонентијалне анализе, као и парадигматски и синтагматски постављене концепције менталног лексикона, довео до развоја семантички утемељених стратегија за умрежавање међусобно повезаних лексема на основу асоцијација, при чему се може користити принцип *генерисања идеја* (енгл. *brainstorming*). Ове стратегије укључују прављење семантичких поља, семантичких мрежа или семантичких мапа, и семантичких решетки, али су мишљења о њиховој ефикасности контрадикторна, јер постоји бојазан да могу бити контрапродуктивне за учење вокабулара (Nation 1990, Waring 1997).

5.4.1. Метод кључне речи

Највише проучавана мнемотехника је *метод кључне речи* (енгл. *key word method*), чије је испитивање инспирисано радовима Аткинсона (Atkinson 1975a, 1975b, Atkinson, Raugh 1975).

Метод кључне речи је стратегија учења заснована на кобиновању звука и слика, односно на репрезентацији асоцијација између кључне речи и циљане речи, која се сматра погодном за учење рецептивног вокабулара. Ученици се подучавају да формирају живе менталне слике, које повезују значење неке речи из циљног језика са речју из првог језика која слично звучи, или се повезивање врши на основу других асоцијација (Read 2000: 40), па се уместо слике може формулисати и одговарајућа реченица на матерњем језику (Gu 2003). У том погледу, Оксфорд (Oxford 1990: 41-42) објашњава да је први корак у реализацији ове технике идентификовање речи у матерњем језику која звучи слично као нова реч, при чему идентификована реч представља кључну реч или аудиторни линк, док други корак представља визуелни линк, односно стварање слике која повезује нову реч са кључном речју. Она наводи пример речи *Minnesota* која се повезује са речју *mini soda*, на основу чега се ствара ментална слика.

Предност овог метода је што захтева специфичну обраду информација која убрзава учење, олакшавајући напор да се реч призове у сећање у тренутку када је то неопходно. У том погледу, сматра се забавном и ефикасном за учење. С

тим у вези, Хулстајн (Hulstijn 1997: 214-215) у свом истраживању не налази препреке за коришћење метода кључне речи или других мнемотехника у настави, јер су оне компатибилне са следећим принципима наставе вокабулара:

а) нове јединице вокабулара не треба презентовати изоловано помоћу превода на други језик и не треба их учити напамет,

б) нове јединице вокабулара треба презентовати у смисленом контексту, по могућству у аутентичном контексту који садржи довољно информација за успешно погађање њиховог значења,

в) нужна је елаборација форме и значења у циљу лакше ретенције.

У складу с тим, коришћење метода кључне речи или других мнемотехника не треба да представља замену за наведене принципе контекстуалног учења, већ се морају на њих надовезавати и допуњавати их кад год је то могуће.

Иако Хулстајн (Hulstijn 1997) сматра да је метод кључне речи посебно користан, нарочито код ученика средњег и напредног нивоа познавања другог језика, многобројна истраживања показују да се може применити код ученика свих нивоа компетенције (Pavičić Такач 2008: 60), јер је подесан како за меморисање великог броја речи на почетном нивоу познавања језика, тако и за ученике са већ формираном системом циљног језика (Gu 2003). Па ипак, Макарти (McCarthy 1990: 118) у недостатке овог метода убраја чињеницу да се прилично сложена процедура тешко може применити на стотине речи које ученик треба да научи. Поред тога, данас се главним недостатком овог метода сматра то што захтева посебно обучавање кроз наставу, јер га ученици у супротном не би могли користити (Pavičić Такач 2008: 60), па је за наше студенте то још увек непозната и непопуларна стратегија.

Примена мнемотехника зависи од низа фактора: од времена које ученику стоји на располагању за њено усвајање, од способности ученика да створи менталну репрезентацију, његовог нивоа знања, стила учења, метамеморије, односно знања о функционисању памћења, културних елемената, ситуације која захтева присећање циљане речи, постојања ортографске или фонолошке сличности два језика и врсте речи којој припада кључна реч (Pavičić Такач 2008: 60-61).

Гу (Gu 2003) стога закључује да пола деценије експериментисања са методом кључне речи не потиру ограничења које овај метод и остале мнемотехнике показују, због чега не треба претеривати са њиховом применом.

У том погледу, поменути истраживач напомиње да је примарни циљ мнемотехника ретенција значења парова речи из два језика, иако се вокабулар ни у ком случају не може свести на скуп оваквих парова повезаних на основу асоцијација. Уз то, мнемотехнике не олакшавају памћење спелинга или изговора.

Процес ретенције, који се посматра као препознавања и задржавање, односно памћења информација, како подвлачи Гу (Gu 2003), представља само почетак усвајања речи, и не треба да буде главни циљ учења, већ то треба да буде употреба речи у контексту. Он истиче и да мнемотехнике претпостављају фиксни однос између форме и значења, упркос постојању вишезначности, односно чињеници да поред основне димензије, постоји и асоцијативна димензија значења. Уз то, нису све речи у једнакој мери погодне за примену мнемотехника, што се посебно односи на апстрактне речи и продуктивни вокабулар (N. Ellis 1997: 137), што би значило да неће нужно доћи до дугорочне ретенције уколико реч не буде активно коришћена у различитим контекстима, или ученик не буде изложен језичком инпуту, већ ће учење имати тренутан или краткотрајан ефекат.

Ови недостаци се могу надоместити применом других стратегија. Мнемотехнике, дакле, представљају само један од приступа учењу рецептивног вокабулара који употпуњује имплементацију других стратегија.

5.5. Когнитивне стратетегије

Оксфорд (Oxford 1990: 44) издваја следеће когнитивне стратегије и њихове поткатегорије:

(1) Увежбавање

1. Понављање

2. Формално увежбавање изговора и писаног система

3. Препознавање и коришћење формула и образаца

4. Рекомбинација

5. Натуралистичко увежбавање

(2) Примање и слање порука

1. Брзо схватање идеја

2. Коришћење ресурса за примање и слање порука

в) Анализа и резоновање

1. Дедуктивно резоновање

2. Анализа израза

3. Контрастивна анализа

4. Превођење

5. Трансфер

г) Креирање структуре за инпут и аутпут

1. Хватање белешки

2. Сумирање

3. Наглашавање (подвлачење).

Осим изговора и спелинга, увежбавање обухвата и *понављање*, које се не односи само на говор, већ и на слушање, коришћење рутинских формула (нпр. *Hello, how are you?*) или нерашчлањених целина као језичких образаца (нпр. *It's time to _____*), комбиновање познатих елемената на други начин, као и коришћење природног приступа у учењу језика, попут разговора, читања књига, слушања предавања или писања писама (Oxford 1990: 44).

5.5.1. Бележење речи

Макарти (McCarthy 1990: 127) напомиње да записивање или бележење новог вокабулара (енгл. *note-taking*) представља важан део процеса учења. Сам чин записивања помаже да се запамти макар форма, ако не и значење речи. У том смислу, наведена стратегија се перципира као прва фаза учења речи у којој читалац реч примећује, експлицитно се фокусира на њу и врши њену деконтекстуализацију. Насупрот овом виђењу је становиште да записивање речи може довести до одлагања њеног учења, и на тај начин умањити шансе да ретенција њене форме и/или значења буде остварена (Ender 2016: 555).

Техником бележења речи ученици сопственом учењу дају лични печат, а поменути технику могу ускадити и са претходно стеченим образовним навикама. У складу с тим, бележење новог вокабулара представља когнитивну стратегију (Oxford 1990, Schmitt 1997) која је погодна за ученике свих узраста и нивоа знања.

Иако није рађено истраживање о повезаности начина бележења вокабулара са постигнућима студената у погледу његовог усвајања, начелно се разликују начини бележења „добрих“ и „лоших“ ученика (Gu 2003). У прилог томе иде чињеница да се бележење може односити како на просто записивање речи на папиру, које представља вид њиховог писменог понављања, тако и на прављење листа са речима, систематско бележење речи у речнику или свесци, односно прављење сопственог речника, бележење речи на лексичким картицама и прављење истих, а упоредо са развојем рачунарских технологија и компјутерски потпомогнутог учења, које нуде бројна преимућства, бележење се може одвијати и у форми прављења индексних фајлова (McCarthy 1990).

5.5.2. Прављење сопственог речника и листа са речима

Бележење речи у сопственом речнику, односно свесци (енгл. *vocabulary notebook*), може бити спроведено на различите начине, па тако на пример, речи могу бити груписане на основу свог семантичког садржаја, због чега поменутом стратегијом могу бити обухваћене и друге стратегије учења вокабулара. Ипак, организација лексичког материјала по правилу је препуштена индивидуалним преференцијама ученика. Разноврсни начини бележења вокабулара, осмишљени и контролисани од стране самих ученика, могу се посматрати као део индивидуализованог и персонализованог организовања сопственог учења, које је у првом реду прилагођено ученику и његовим индивидуалним потребама. Наставник практичним смерницама, међутим, може упутити ученике како да то чине ефикасније и прегледније, јер је за прављење сопственог речника, осим одређеног степена стручности, неопходна и одговарајућа систематизација прикупљеног лексичког материјала и његов структурирани опис.

Макарти (McCarthy 1990: 128-129) напомиње да овакви речници могу послужити наставнику као повратна информација о напретку који ученици остварују (нпр. да ли имају проблема са спелингом или преводним еквивалентима, да ли уносе у речник и друге информације о речима осим преводних еквивалената, и сл.). Одлука о употреби стратегије прављења речника такође може бити донета под утицајем културе којој ученици припадају.

С друге стране, сматра се и да учење помоћу *листа са речима* (енгл. *list learning*) састављених од стране самих ученика није ефикасно у подједнакој мери као учење речи помоћу лексичких картица (Nation 2013: 437). Поменуте листе подстичу ученике да речи памте по одређеном редоследу, а пошто се редослед речи забележених на листама не може мењати, постоји бојазан да се ученици неће сетити значења уколико се тај редослед поремети (Ruutmets 2005: 40). Поврх свега, ни листе ни свеске са речима најчешће не остављају простора за евентуалну допуну већих размера.

Сходно напред наведеном, прављење речника не треба да се своди на пуко записивање речи и њихових преводних еквивалената, већ треба да садржи податке о различитим аспектима лексичког знања, попут колокација, деривата или повезаних израза, па чак и примере речи у реченицама, илустрације или семантичке мапе (Schmit, Schmit 1995: 137, Ruutmets 2005: 40).

5.5.3. Листе речи

Листе речи (енгл. *word lists*) могу бити презентоване у оквиру експлицитне наставе вокабулара. У том смислу, након што листе речи, састављене помоћу рачунарских корпуса на основу принципа учесталости, постану саставни део нечијег менталног лексикона, способност читања и разумевања текста се знатно побољшава.

Као најважније листе речи издвајају се:

а) *University Word List – UWL*

Ова листа је објављена 1984. Састоји се од 808 фреквентних академских термина који се учестало појављују у већини академских текстова.

б) *Academic Word List – AWL*

Ова листа је објављена је 1998. Састоји се од 570 породица речи из најразличитијих академских текстова (Folse 2004: 4).

Деконтекстуализовано учење вокабулара помоћу листа речи перципира се као ефикасан начин самосталног учења великог броја речи у кратком временском периоду.

Такође се сматра да учење речи помоћу листа са речима не треба да буде независно од њиховог концепта, и да би наставници приликом презентовања

вокабулара требало да разјасне везу узмеђу циљане речи и њеног концепта (Vacca, Vacca 2002: 162).

Пошто се данас бројне листе могу наћи на интернету, све је већи број оних које садрже хиперлинкове који упућују на примере контекстуалне употребе пописаних речи, односно на њихове дефиниције, и које стога пружају могућност да се такве речи уче у контексту.

5.5.4. Лексичке картице

Лексичке картице имају различите називе на енглеском језику: *word cards, flash cards, flash files, lexical cards, vocabulary cards, index cards, file cards* (Beiko 2011: 176) и могу се посматрати као део стратегије бележења, тј. писменог понављања које се по правилу обавља након читања текста. У том смислу, стратегија прављења и употребе лексичких картица може бити итекако корисна за памћење одређених термина значајних за струку (Beiko 2011).

Лексичке картице се могу правити било ручно, у виду папирних картица, или помоћу рачунара. Могу се користити и готове лексичке картице преузете са интернета, мада се у том случају не могу подвести под стратегију бележења, јер спадају у намерно, деконтекстуализовано учење вокабулара. Уз то, бројни су примери „онлајн“ лексичких картица које садрже стручне термине, и оне могу бити искоришћене за учење или проверу знања.

Сам изглед лексичких картица може бити различит. У најједноставнијем облику ученик на лицу картице пише реч, а на полеђини њен превод, након чега прегледа речи у шпилу картица, и уколико не успе да се сети значења неке речи, потражи га на полеђини картице, и обратно (Nation 2013: 437).

Лексичке картице као облик директног учења вокабулара подразумевају више аспеката лексичког знања, а превасходно обухватају форму, значење и концепт речи (Nation 2013: 440-442). Уз то, могу обухватити речи из различитих слојева лексике, односно речи различитих нивоа фреквентности.

Истраживачи који су поборници контекстуалног учења лексике (Oxford, Crookall 1990) истовремено сматрају да учење помоћу лексичких картица производи експлицитно знање које није од значаја за флуентну конверзацију. Стога их перципирају или као један од ефикасних видова учења, или као

алтернативни начин учења који може бити ефикаснији уколико се комбинује са контекстуалним учењем. С тим у вези, Оксфорд и Крукол (Oxford, Crookall 1990) (према Коуди (Coady 1997б: 277)) су испитивали различите технике у настави вокабулара (контекстуализоване, полуконтекстуализоване и деконтекстуализоване) и закључили да су различите технике погодне за различите студенте. По њима је, међутим, ненамерно и индиректно учење вокабулара од особитог значаја за развој језика.

Лексичке картице се, међутим, још увек сматрају стратегијом која је непозната и непопуларна међу студентима у Србији, неусклађена са њиховим претодно стеченим навикама усвајања вокабулара, и временски захтевна јер поставља циљ да се број научених речи прогресивно повећава са повећањем броја картица (Веко 2011).

Критике на рачун ове стратегије би биле оповогрнуте уколико би лексичке картице укључивале употребу речи у реченицама и њене колокација (Nation 2013: 438), али и друге аспекте лексичког знања, попут синонима или антонима, уколико они постоје.

Лексичке картице се могу посматрати и као посебне технике или „алати” за учење и као такве користити за развијање других стратегија, попут механичких стратегија памћења, стратегије понављања речи, учења речи помоћу преводних еквивалената, груписања речи по семантичком пољу, учења на глас, итд. (Веко 2011: 178).

5.5.5. Компензацијске стратегије

Компензацијске стратегије, као посебну врсту директних стратегија, Оксфорд (Oxford 1990: 48) је поделила на:

- (1) Интелигентно погађање
 1. на основу језичких информација
 2. на основу осталих информација
- (2) Превазилажење ограничења у говору или писању
 1. прелазак на матерњи језик
 2. тражење помоћи
 3. коришћење мимике или гестова
 4. делимично или потпуно избегавање комуникације

5. бирање теме
6. модификовање поруке
7. прављење кованица (нових речи)
8. коришћење перифразе или синонима.

Интелигентно, односно тачно погађање издваја се као кључна стратегија за разумевање текстуалног или говорног инпута помоћу обраде језичких и ванјезичких информација.

5.6. Постизање аутономије у учењу

Оксфорд (Oxford 1999: 110-111) под *аутономијом* подразумева способност и спремност ученика да обави језички задатак без ичије помоћи и прилагоди се захтевима ситуације. Аутономија у учењу је обично праћена свесном и намерном употребом одговарајућих стратегија учења.

Усвајање вокабулара је посебно продуктивна област за подстицање *ученикове аутономије* (енгл. *learner autonomy*), помоћу које ученици развијају индивидуалне приступе решавању проблема (McCarthy 1990: 129). Наиме, „без обзира на уџбеник и наставни материјал, наставник не може да обради и покрије све потребе студената“ (Веко 2011: 173), нити да приближи њихов лексички фонд вокабулару изворних говорника, због чега се студенти све више подстичу да на себе преузму терет учења, као и одговорност за сопствено учење, тј. да одлучују о томе шта и како уче. У том погледу, Макарти (McCarthy 1990: 129-130) напомиње да треба охрабрити ученике да редовно постављају себи питања о учењу вокабулара (као нпр. питања о свему што треба да знају о појединим речима) и праве забелешке о својим постигнућима. Они такође треба да оцењују сопствене потребе, прате свој учинак, отклањају недостатке у постигнућима и врше провераву свог знања.

Заједнички европски референтни оквир за живе језике као један од својих циљева наводи планирање *самоусмереног учење* (енгл. *self-directed learning*), које обухвата подизање свести ученика о њиховом тренутном знању,

постављање изводљивих и вредних циљева, самосталан избор материјала и самооцењивање (2001: 6)⁸.

Према томе, један од видова подстицања ученичке аутономије је самоусмерено учење. У оквиру њега ученици преузимају на себе одговорност за организовање сопственог учења у складу се индивидуалним циљевима и потребама. Они постају независни од својих наставника и образовних институција које похађају јер самостално постављају циљеве учења, одређују релевантне ресурсе и оцењују остварени напредак, чиме ефикасно остварују и успостављају контролу над учењем вокабулара, а истовремено стичу самопоуздање за развијање вештине читања, као и за даље напредовање у учењу језика.

Важан део контроле коју студент има над сопственим учењем вокабулара представља коришћење стратегија за његово учење и усвајање. Поменуте стратегије су усклађене према индивидуалним потребама, постављеним циљевима и конкретним задацима. Неретко се стратегије учења вокабулара прилагођавају и личним особеностима, односно стиливима учења. Поред тога, Шмит (Schmitt 1997) примећује да је култура којој ученици припадају једна од карактеристика која се показала битном, јер ученици из различитих култура понекад имају различита мишљења о корисности појединих стратегија. Такође, неке стратегије су погодне за почетни, а друге за напредни ниво лексичког знања.

Увођење стратегија учења вокабулара у наставу енглеског језика струке помаже студентима да дијагностификују потешкоће у учењу, експериментишу са познатим и непознатим стратегијама и остваре самовредновање свог учинка (Atay, Ozbulgan 2007). Дакле, превасходни циљ подучавања стратегијама учења вокабулара је да помогне ученицима да овладавају што већим обимом вокабулара у што краћем временском периоду. Релевантна истраживања наводе да су користи од трансфера стратешког знања са наставника на ученика вишеструке, и да се труд, односно напор уложен у подучавање стратегијама и њихово увежбавање итекако исплати.

⁸ Заједнички европски референтни оквир за живе језике: учење, настава, оцењивање: *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Cooperation (2001) (<http://culture.coe.int/portfolio>)

5.6.1. Стратегије за развијања вештине читања

Развијању читалачке способности и читалачких вештина, осим аутоматског препознавања речи и њених морфолошких карактеристика (Hunt, Beglar 2005), значајно доприносе и стратегије читања, попут извлачења битних информација из текста.

Стратегија погађања значења речи на основу обраде контекстуалних или других информација, перципирана као вишенаменска стратегија и важан когнитивни процес за разумевање како прочитаног текста, тако и непознатог вокабулара у њему, од упадљивог је значаја за развијање вештине читања, и у том смислу треба да буде употпуњена стратегијом коришћења речника као компатибилном стратегијом.

6. ЗАКЉУЧИВАЊЕ О ЗНАЧЕЊУ НЕПОЗНАТИХ ЛЕКСИЧКИХ ЈЕДИНИЦА

6.1. Појам стратегије закључивања

Закључивање о значењу непознатих лексичких јединица (енгл. *lexical inferencing*), које се поистовећује са *погађањем* значења лексичких јединица, представља део стратегије *закључивања* (енгл. *inferencing*) као ширег појма.

Стратегија *закључивања* (енгл. *inferencing, inference, inferring*) се још преводи и термином *инференција* (Ђоровић 2011), док се термин *lexical inferencing*, осим помоћу термина *закључивање*, објашњава и помоћу термина *инферирање* (Даниловић 2013: 226, 241) и *дедуковање* значења непознатих речи (Ђоровић 2011). Према томе, стратегија *закључивања* се реализује како на нивоу речи, тако и на нивоу реченице, односно дискурса, када се поистовећује са извођењем закључака о тексту. Ова стратегија је значајна не само за разумевање текста и нових речи у њему, већ и као иницијална фаза усвајања вокабулара (Paribakht, Wesche 2010: xii). Сходно томе, Натал (Nuttal 1996) тврди да се *закључивање* може користити за извођење закључака, идентификовање пресупозиција или тумачење нових речи.

Стратегија *закључивања* или *инференције* има веома широку примену и може се односити на доношење или извођења различитих закључака о људима, стварима, појавама и догађајима око нас. У свом ужем смислу *закључивање* представља стратегију читања која олакшава тумачење текста. Користи се када читалац повезује оно што зна са оним што је прочитао, стара сазнања компарира са новим сазнањима из текста, открива пишчеву намеру, врши предвиђања и изводи закључке. О *закључивању* се стога често говори као о „читању између редова“ (McCarthy et al. 2010: 158).

У најширем смислу, Грејб (Grabe 2009: 68-70) сугерише да се *закључивање* не може свести само на стратегију читања коју користимо у циљу разумевања текста, већ представља један од основних когнитивних механизма којим

повезујемо оно што тренутно покушавамо да разумемо са претходно стеченим знањем складиштеним у меморији. Он подвлачи да је закључивање у циљу стварања кохерентне интерпретације академског текста или сложенијег текстуалног инпута веома захтеван процес који обухвата препознавање и евалуацију језичких и текстуалних сигнала, и стога захтева експлицитно подучавање и увежбавање. С тим у вези, Павичић Такач (Pavičić Takáč 2008) потенцира да оно може бити како индуктивног, тако и дедуктивног карактера, док О’Мали и Шамо (O’Malley, Chamot 1990: 138, 178) поистовећују закључивање са коришћењем доступних информација из ширег и ужег контекста у циљу погађања значења, предвиђања исхода или употпуњавања значења. У том смислу, Грејб и Столер (Grabe, Stoller 2011: 7, 26) сматрају да закључивање као истакнута одлика модела читања “одозго према доле” подразумева повезивање текстуалних информација (нпр. повезивање ликова, догађаја, појмова, узрока, итд.) са претходним информацијама.

6.2. Дефинисање закључивања о значењу непознатих лексичких јединица

Мултифункционална природа стратегије закључивања о значењу лексичких јединица, којом се тумаче значења непознатих речи, означава да она истовремено представља и стратегију учења вокабулара и стратегију читања. Иако заправо представља *погађање* (енгл. *guessing*) значења непознатих речи, термин *закључивања о значењу лексичких јединица (речи)* (енгл. *lexical inferencing*) преовладајује у научним круговима као доминантан, јер се њиме наглашава когнитивна природа ове стратегије као менталне активности. У поменутом смислу Шмит (Schmitt 1997) говори о учењу вокабулара помоћу *текстуалног закључивања*.

Чињеница је да термин закључивање о значењу лексичких јединица сматрамо синонимним, и самим тим међузаменљивим са термином *погађање* значења непознатих речи, али и да употребу термина *погађање* не можемо у потпуности елиминисати. Наиме, *погађање* јасније осликава суштину самог процеса, тј. боље описује начин на који читаоци поступају са непознатим речима (Barnett 1989: 79-80).

Погађање значења најчешће асоцира на погађање значења из контекста, услед чега долази до идентификовања погађања значења непознатих речи са погађањем значења речи на основу контекста, па је још један назив ове стратегије *контекстуално погађање* (енгл. *contextual guessing*) (van Parreren, Schouten-van Parreren 1981). Поменута стратегија се може перципирати и као сложена стратегија састављена од појединачних стратегија које се описују као стратегије погађања из контекста (енгл. *vocabulary strategies of guessing from context*) (Nation 2008: 2) или *стратегије закључивања* (енгл. *inferential strategies*) (Hu, Nassaji 2014).

Закључивање на лексичком нивоу, као и закључивање уопште, представља мултидимензионални когнитивни процес фокусиран на конструисање значења, који обухвата и декларативне и процедуралне компоненте (Wesche, Paribakht 2010: 18). Може се одвијати имплицитно или несвесно, али може и обухватати експлицитне или свесне процесе (Ender 2016) у току којих се примећује употреба нове речи и наслућује њено значења (Grabe 2009: 63).

Најугицајнија дефиниција стратегије закључивања о значењу непознатих лексичких јединица је она коју је дала Хаструп (Haastrup 1991: 13), која је дефинише као „информисано погађање значења речи у светлу свих расположивих језичких обележја у комбинацији са општим знањем ученика, њиховој свести о контексту и релевантним језичким знањем.“ Као процес конструисања значења који је под значајним утицајем богатства учениковог семантичког система (Nassaji 2004), погађање значења врши се на основу језичких обележја присутних у тексту, с једне стране, и на основу претходно стеченог знања читаоца, с друге стране, при чему знање читаоца обухвата: (1) језичко знање, (2) ванјезичко (нејезичко) знање, као опште (глобално) знање или знање о свету који нас окружује, и (3) свест о контексту.

Веше и Парибакт (Weche, Paribakt 2010: 22-30) објашњавају да се стратегија закључивања може објаснити помоћу:

(1) *теорије читања*, када се закључивање о значењу непознатих речи сматра делом закључивања као стратегије за разумевање текста (Kintsch 1998, Haastrup 1991),

(2) *когнитивне обраде (процесуирања)*, која обједињује и декларативно и процедурално знање (Huckin, Block 1993, Nassaji 2003), односно помоћу когнитивне теорије којом се објашњава усвајање другог језика.

Помоћу обраде инпута (која почиње примећивањем речи и стварањем асоцијација са претходним знањем), разумевања значења у контексту, асимилације менталне репрезентације облика и повезаних значења (која зависи од квалитета анализе током разумевања) и могуће интеграције свих или неких делова ове репрезентације у постојеће структуре знања, објашњава се процес усвајања речи кроз читање, који може довести и до интернализовања, односно активне употребе речи и претварања обрађеног инпута у аутпут.

6.2.1. Погађање значења речи из контекста

Да би погађао значење из контекста читалац мора тумачити доступне информације, предвиђати и тражити потврду предвиђања; према томе, развој вештине погађања на више начина представља развијање вештине читања (Clarke, Nation 1980: 218).

Контекст може бити језички и ситуациони; језички контекст представља инхерентну везу између речи, фраза, израза и реченица унутар којих је смештена лексичка јединица; он одређује и мења њено значење, омогућује повезивање нових знања са већ постојећим, и представља информацију која отклања неизвесност у погледу елемената текста и њихових значења, као и у погледу значења текста у целини (Barnett 1989: 79-80).

Како Шмит (Schmitt 1997) запажа, контекст који служи за погађање значења непознатих речи не подразумева само текстуални контекст, већ се за извођење закључака о значењу речи могу користити и слике, као и гестови или интонација код говорног дискурса. Притом се не сме пренебрегнути чињеница да коришћење само једног контекста генерално представља неадекватан извор информација о новој речи (Nation 2013: 357).

Речи се брже и лакше идентификују у контексту као њиховом природном лексичком окружењу, како ближе, тако и даље. Контекст стога представља типично окружење у коме се реч појављује, попут колокација или граматичких структура, због чега га одређују семантичка и граматичка обележја дате речи и околних речи (Thornbury 2002: 53).

Иако је сам концепт контекста сложен, сумирајући његову улогу у различитим процесима читања, Грејб (Grabe 2009: 70-71) запажа следеће: контекст подржава препознавање речи; омогућава разрешавање двозначности

термина; обезбеђује информације које помажу читаоцу да разуме тежак текст, примети нове речи и почне да гради значењске оквире; има значајну улогу у развоју вокабулара уколико се у различитим текстовима нове речи срећу више пута у одвојеним интервалима.

Опште узев, контекст се може користити и за препознавање речи у тексту и за њихово тумачење. Када је у питању препознавање, сам процес се углавном одвија аутоматски, па Грејб (Grabe 2009: 70-71) предочава чињеницу да контекст није примарно средство препознавања речи у току течног читања, пошто коришћење контекста ради препознавања речи обично траје друже од базичних визуелних процеса препознавања. Стога је улога контекста за препознавање корисна само онда када речи нису добро научене, због чега се може рећи да мање успешни читаоци у већој мери користе контекстуалне информације за препознавање речи.

6.2.2. Закључивање о значењу лексичких јединица као стратегија откривања значења

Иако закључивање о значењу непознатих речи омогућава разумевање непознатог вокабулара током слушања или читања, а под повољним условима доводи до ретенције његове форме, као и усвајања појединих лексичких и семантичких обележја, мало се у суштини зна о дубинским когнитивним процесима на којима се успешна примена ове стратегије заснива (Paribakht, Wesche 1997: 199). Њена популарност међу ученицима другог језика (Schmitt 1997), као и значајна улога у усвајању вокабулара, промовишу је као једну од најкориснијих стратегија (Nation 2008: 64) коју ученици могу научити и применити како у учионици тако и изван ње (Thornbury 2002: 148). Поврх тога, развијање вештина и способности ученика да искористе контекст у покушају да схвате нова значења помиње се као кључни фактор у настави вокабулара (McCarthy et al. 2010: 23).

Као стратегија учења вокабулара текстуално закључивање служи за откривање значења нових речи и припада стратегијама детерминације, које омогућују стицање знања о новој речи (Schmitt 1997). О'Мали и Шамо (O'Malley, Chamot 1990), као и Гу и Џонсон (Gu, Johnson 1996) сматрају да је то когнитивна стратегија које служи за решавање језичких проблема, док Оксфорд

(Oxford 1990) погађање значења речи из контекста убраја у компензацијске стратегије које служе за попуњавање празнина у знању.

Иако постојање великог броја непознатих речи у тексту отежава његово разумевање (енгл. *lexical burden*) (Laufer, Yano 2001: 550), а у исти мах текстови који су језички или садржински исувише тешки одбијају студенте од покушаја да их читањем схвате (Шаин 2008: 276), стратешки читаоци настоје да помоћу стратегија читања савладају „тежак“ текст и „тежак“ вокабулар садржан у њему (енгл. *vocabulary load*) (Webb, Nation 2008). У том погледу, они игноришу непознати вокабулар и неометано настављају са читањем текста (користе стратегију занемаривања или прескакања непознате речи), консултују референтни материјал (користе речник као когнитивну стратегију), обраћају се наставнику или колеги за помоћ (користе друштвене стратегије), или покушавају да значење непознате лексичке јединице дешифрирају на основу контекста у коме се налази, проучавања њене унутрашње структуре или проналажења сличности са речима из матерњег језика (користе стратегију инферирања) (Nassaji 2003: 645-647, Qian 2004: 155).

Пошто обухвата извођење закључака на основу доступних информација, инферирање представља очигледан пример конструисања значења од стране читаоца или слушаоца на основу општег знања и претходног искуства (McCarthy 1990: 125).

Коришћење језичких и нејезичких информација да би се значење непознате речи уклопило у претходно стечене схеме, тражање сродних речи из изворног или циљног језика, истицање фонолошких или семантичких асоцијација, извођење аналогија на основу властитог искуства, као и рашчлањивање речи на делове, представљају различите начине на које ученици изводе закључке о значењу непознате речи. Информације о речи којој читалац додељује значење могу, дакле, бити доступне на различитим нивоима, и не треба их искључиво везивати за више нове језичке обраде у оквиру модела читања „одозго према доле“ (Qian 2004: 156-157). Сходно томе, Нејшн (Nation 2013: 330-331) је поделио изворе информација о непознатом вокабулару на: (1) анализу делова речи, (2) коришћење контекста, (3) консултовање референтног извора, и (4) тражање аналогије са речима из различитих језика. Наведени поступци представљају стратегије откривања значења непознатих речи. Такође

се сматра да у случајевима када читаоци доносе стратешке одлуке о речима које никада пре тога нису видели или чули, они прибегавају метакогнитивним стратегијама (Read 2000: 35). У том погледу, Кларк и Нејшн (Clarke, Nation 1980: 217) су мишљења да способност погађања значења непознатих речи без консултовања речника штеди време и омогућује читаоцу да чита без прекида. На тај начин се повећава ефикасност читања, док у одређеним фазама треба практиковати да студенти одлуче коју ће реч погледати у речнику, а коју занемарити.

Иако је речник важна стратешка опција коју читалац има на располагању, ни у ком случају не треба претеривати са рецептивном употребом речника. Сматра се, наиме, да тражењем превеликог броја непознатих речи у току читања читалац прекида сопствени ток мисли, а сам процес читања успорава, чинећи га монотоним, заморним или напорним (Snow 2007), као и да прекомерно коришћење речника омета процес конструисања менталне репрезентације текста (Hulstijn et al. 1996: 337).

Уколико се успешно примењује, стратегија инферирања омогућује не само да се ново значења открије, већ и да се оствари његова краткорочна и дугорочна ретенција, односно да се оствари ненамерно учење вокабулара из контекста (Nation 2013: 348).

Развијање вештине инферирања оправдава постојање огромног броја речи у енглеском језику, односно чињеница да ће појединац, без обзира на број речи које познаје, увек наилазити на непознат вокабулар. Понекад и други фактори, као што су временска или ситуациона ограничења (нпр. недоступност речника или немогућност коришћење речника на испиту), подстичу њену примену.

Бројна органичења су припадајући део ове стратегије. До погрешака приликом закључивања, осим ниског нивоа знања језика, долази у случајевима када контекст не пружа довољно информација које се могу искористити за извођење валидног закључка, или су расположиве информације толико штуре да наводе на погрешан закључак. Стога се често дешава да погођено значење буде само делимично или приближно тачно.

По правилу, један сусрет са непознатом речју може довести до ретенције њене форме, али се о њеном значењу тешко може закључити на основу само једног контекста. Пошто знање о некој речи подразумева многобројне аспекте,

не можемо рећи да смо неку реч усвојили на основу само једног контакта са њом. Због тога се вокабулар једног језика усваја постепено (Schmitt 2010: 20) и развија у континуитету.

Контекстуално учење је, дакле, кумулативни процес помоћу којег ученици постепено развијају своје знање вокабулара (Nation 2013: 353), при чему могућност да се нека реч касније поново сретне ојачава везу између форме и значења речи у менталном лексикону ученика (Hulstijn et al. 1996: 337).

6.2.3. Ненамерно учење вокабулара кроз екстензивно читање

Почев од деведесетих година прошлог века језичка истраживања везана за стратегију закључивања о значењу непознатих лексичких јединица рађена су у контексту програма интензивног и екстензивног читања (Wesche, Paribakht 2010: 9). Иако до ненамерног усвајања вокабулара може доћи у току интензивног читања, као примарно средство ненамерног учења перципира се *екстензивно читање*. Тада ученици кроз занимљив језички материјал који разумеју усвајају нови и утврђују познати вокабулар, иако сврха читања коју имају у виду није учење вокабулара. Они у том случају углавном бирају материјал за читање по сопственом нахођењу, односно штиво које је, пре свега, предмет њиховог интересовања.

Најпознатији заговорник екстензивног читања је Крашен (Krashen 1989), који тврди да ученици другог језика могу усвајати вокабулар у току читања без интервенције наставника. Они га усвајају на природан начин, преко разумљивог инпута као основног спољашњег чиниоца, у комбинацији са унутрашњим средством за усвајање језика својственог сваком појединцу.

Нађ и Херман (Nagy, Herman 1987: 19-20) предлажу екстензивно читање као посебан начин учења вокабулара који би наставници требало да промовишу. Следећи ту логику, ученици који овладају вештином читања повећаће обим рецептивног вокабулара у мери у којој им настава вокабулара то не би омогућила. Краткорочно гледано, намерно учење изгледа неефикасно у поређењу са било којим наставним приступом чији је циљ раст вокабулара. Кумулативни ефекти ненамерног учења кроз читање, међутим, далеко надмашују раст вокабулара који може бити остварен експлицитним подучавањем. А пошто настава вокабулара може да обезбеди велики број

сусрета са малим бројем речи у одређеној лекцији или мали број сусрета за већим бројем речи, аутори закључују да се константна и континуирана изложеност лексичком инпуту остварује само сталним и редовним читањем.

Када је реч о количини вокабулара неопходној за екстензивно читање разумљивог језичког материјала, Нејшн (Nation 2006) на основу корпусних истраживања изводи закључак да је од 8 000 до 9 000 породица речи неопходно за разумевање писаног текста, полазећи од тога да познавање 98% речи у тексту обезбеђује разумевање текста у целини. Проблем је у томе што ученици морају поседовати довољно велики фонд речи да би учење вокабулара кроз читање и остварили, јер у супротном наилазе на *потешкоће* у разумевању (које Лауфер (Laufer 1997) означава термином *lexical plight*).

Учење вокабулара помоћу екстензивног читања је најефикасније када читалац зна како да употреби контекстуалне информације и анализира непознату реч, иако увек постоји бојазан да ће извући непрецизна, приближна или делимично тачна значења.

Сходно напред наведеном, Стернберг (Sternberg 1987: 94) (према Парибакт и Веше (Paribakht, Wesche 1999: 197)) предочава чињеницу да се не сме закључити да је учење из контекста најбржи или најефикаснији начин учења специфичног вокабулара. Сходно томе, Парибакт и Веше (Paribakht, Wesche 1999: 197) примећују да се, упркос значајним аргументима о позитивној улози читања у процесу усвајања вокабулара, процес ненамерног учења одвија постепено и споро; често је случајан, насумичан и погрешан; доводи до различитих исхода зависно од самих ученика, врсте речи и контекста; док разумевање овог универзалног процеса, који омогућава интерпретацију текстуалних информација, омогућило његово ефикасније коришћење у развијању како способности читања, тако и лексичког знања. С тим у вези, Нејшн (Nation 2013: 218) истиче да се мала количина ненамерно наученог вокабулара повећава са повећањем количине разумљивих текстова које ученици читају, што заправо и дефинише екстензивно читање.

Веринг и Такаки (Waring, Takaki 2003) су у свом истраживању дошли до сазнања да је ненамерно учење вокабулара путем екстензивног читања могуће, али да то не важи за већину речи. Фреквентније речи се лакше уче и теже заборављају (значење једне од двадест пет речи памти се након три месеца, под условом да се појављује више пута у степенованој лектури). Притом се мала

количина вокабулара научи на основу читања само једне степеневне лектире, па се њен превасходни значај огледа у утврђивању већ познатог вокабулара. Пошто се познате речи срећу у новим контекстима, проширују се постојећа знања о њима, прикупљају нове информације о колокацијама, граматичким обрасцима и значењима специфичним за одређени контекст. У исти мах, отвара се могућност да погрешно донети закључци о значењу појединих речи буду ревидирани.

Емпиријска истраживања сугеришу да је за стицање рецептивног знања о некој речи у просеку неопходно остварити 8 до 10 сусрета са њом (Horst et al. 1998; Zahar et al. 2001; Waring, Takaki 2003), и то у зависности од језичке компетенције студената, јер компетентни читаоци лакше усвајају вокабулар кроз читање (Zahar et al. 2001). Притом, Веше и Парибакт (Wesche, Paribakht 2010: 16) напомињу да треба имати у виду да се слабо фреквентне речи ретко појављују у текстовима, што умањује могућност њиховог учења кроз читање (Cobb 2005), као и да се у првом реду остварује ретенција форме, док су могућности да дође до ретенције значења речи или њене продуктивне употребе знатно мање (Paribakht, Wesche 1999). Насупрот томе, раније се сматрало да је потребан оптималан број од 16 сусрета са непознатом речју да би се постигло рецептивно учење њене форме и значења (Saragi et al. 1978). С тим у вези, испитујући утицај *изложености* непознатим речима (енгл. *exposure*) и природе контекста на усвајање вокабулара кроз екстензивно читање, Ху (Hu 2013) је утврдила да учесталост појављивања речи у текстовима највише утиче на памћење њеног облика, док богатство контекстуалних обележја остварује већи утицај на усвајање њеног значења.

6.3. Закључивање о значењу лексичких јединица као стратегија читања

Већина истраживача је у својим студијама дошла до закључка да читаоци у току читања текстова писаних на другом или страном језику могу да погађају значења непознатих речи (Waring, Takaki 2003). Студије које су рађене тичу се читања са разумевањем, у коме не постоји усресређеност на вокабулар, а читаоци различитих нивоа језичке компетенције и различитих матерњих језика показују разумевање и усвајање неких лексичких јединица чије значење нису

претходно познавали убрзо након што су завршили с читањем (Jelić 2009: 897). Према томе, откривање учесталости стратегија закључивања о значењу непознатих речи у току читања, испитивање способности закључивања код ученика другог језика, као и фактора који доводе од успешних закључака, фокус су многих емпиријских истраживања, од којих су многа произвела утицајне закључке (Nassaji 2003, 2004; Fraser 1999; Paribakht, Wesche 1999; Waring, Nation 2004; Hu, Nassaji 2014).

Студије о стратегији погађања значења непознатих речи надовезују се на истраживања о ненамерном усвајању вокабулара кроз читање у првом језику, која су спроведена осамдесетих година прошлог века у виду серије истраживања рађених са децом школског узраста (Read 2000: 44). Тада су Нађ, Андерсон и Херман (Nagy, Anderson, Herman 1987) показали да се потешкоће јављају приликом учења новог концепта, а Нађ, Херман и Андерсон (Nagy, Herman, Anderson 1985) закључују да се овај вид учења одвија постепено, да зависи од поновљеног излагања непознатим речима, те да се, по њиховој процени, 5 до 10% непознатих речи може научити из контекста на основу само једног визуелног контакта са њима.

Пошто истраживања у првом језику указују на чињеницу да директна настава вокабулара не може да објасни значајан обим вокабулара који ученици усвоје, дошло се до закључка да је најважнији начин на који се знање вокабулара континуирано повећева учење из контекста (Paribakht, Wesche 1997: 175), односно да је ненамерно учење вероватно најважнији извор за учење вокабулара у првом језику (Nagy, Herman, Anderson 1985; Sternberg 1987; Saragi et al. 1978).

Стратегију погађања значења непознатих речи у другом језику негативно су оценили Бенсусан и Лауфер (Bensoussan, Laufer 1984) (према Барнет (Barnett 1989: 79-80); Веше и Парибакт (Wesche, Paribakht 2010: 10)). Они су у својој студији открили да ученици најчешће игноришу непознате речи, а да не користе стратегију инферирања у довољној мери. Пошто многе речи немају контекстуалне информације које би омогућиле закључивање, читаоци обично изводе аналогије на основу очигледне графофонемске сличности са речима из првог језика и приписују значење речи тим аналогијама, не сагледавајући притом шири контекст. Количина контекста који се може употребити варира за сваку непознату реч; понекад је значење циљане речи јасно, док други

контексти не дају никакве индикације. По њима, способност закључивања је мање резултат контекстуалних индиција, а више претходне, унапред замишљене представе о значењу речи или фраза, која је идентификована као најчешћи узрок нетачних погађања. Уз то, они проналазе да величина вокабулара ученика страног језика није од значаја за погађање значења из контекста, као ни њихова читалачка способност. Ову студију је, пак, критиковао Нејшн (Nation 2013: 352), наводећи да су учесници у њој постигли мање успеха у погађању јер су у тексту имали већу *густину* (енгл. *density*) непознатих речи, које притом стварају и веће „оптерећење“ (енгл. *vocabulary load*).

Хулстајн (Hulstijn 1992) је испитивао ненамерно усвајање вокабулара кроз читање и утврдио да је ретенција значења речи изведених на основу једног контекста ниска, као и да је погађање значења речи не само сложено, већ често и погрешно. У складу с тим, и истраживање које је спровео Мондрија (Mondria 2003: 495) показује да је ретенција значења добијених искључиво на основу закључивања прилично ниска. Да би се она побољшала, он предлаже да се закључивању дода фаза верификације, јер се на тај начин потиरे ретенција нетачно конструисаних значења. Међутим, да би се остварила значајнија ретенција пожељно је да се након закључивања и верификовања дода и фаза меморисања, која умногоме побољшава степен постигнућа. Имајући то у виду, намерно учење се може надовезати на процес ненамерног учења.

Фрејзер (Fraser 1999) је испитивала игнорисање, консултовање и закључивање, као три *стратегије лексичке обраде* (енгл. *lexical processing strategies – LPS*), и њихов утицај на учење вокабулара. То стратешке опције које користе ученици другог језика када се сусретну са непознатим вокабуларом у току читања, при чему је Фрејзер (Fraser 1999) дошла до сазнања да је недељу дана након спроведног истраживања ретенција значења оних речи о чијим се значењима најпре дошло помоћу закључивања, након тога чега је консултован речник, била боља од ретенције значења речи добијених или само помоћу закључивања, или само помоћу речника (Mondria 2003: 494). То показује да је учење вокабулара кумулативан процес, у коме сусрети са неком речју резултирају најпре малом количином наученог, након чега се информације о тој речи постепено акумулирају.

Други део поменутог истраживања које је спровела Фрејзер (Fraser 1999) односи се на подучавања метакогнитивним стратегијама, са циљем развијања

свести студената о три опције лексичке обраде које им стоје на располагању. Волтерс (Walters 2004: 249) наводи да у њему није примећен директан утицај подучавања метакогнитивним стратегијама на учење вокабулара, али су примећени индиректни ефекти, који се огледају у чињеници да је стопа игнорисања смањена, а да је стопа успеха приликом закључивања повећана. Међутим, пошто су студентима представљене све три стратегије, ефекти подучавања стратегији закључивања не могу се јасно изоловати.

Поврх тога, сматра се да на успех у закључивању утиче степен когнитивног напора које задатак обухвата, односно да исти побољшава закључивање (Hulstijn 1992, Fraser 1999).

Не постоји јединствено мишљење о ефикасности стратегије инферирања, како за разумевање, тако и за усвајање вокабулара страног језика (Jelić 2009) јер резултати истраживања о контекстуалном учењу прилично варирају (Knight 1994: 286). На једној страни стоје истраживачи који истичу значај ненемерног усвајања вокабулара (Haastrup 1991, Schouten-van Parreren 1989, Krashen 1989, 2003); на другој страни има оних који сумњају у њен успех и упозоравају на потенцијалне опасности које се тичу њене примене (Hulstijn 1992, Laufer 1997, Schmitt 1998). Поврх свега, интегрисана теоријска поставка овог когнитивног процеса још увек представља недостижан истраживачки циљ (Wesche, Paribakht 2010: 30).

Иако ученици могу погодити значење речи из контекста, касније се често дешава да не могу да се сете нити њене форме, нити њеног значења. С тим у вези, Лауфер и Јано (Laufer, Yano 2001: 550) наводе да је први предуслов успешног закључивања да студенти задату реч идентификују као непознату, јер неретко бивају несигурни по том питању, као на пример, када наиђу на реч *adapt* за који у току читања помисле да је у питању реч *adopt*, коју већ познају. Други предуслов је прецизност приликом закључивања, али и самокритичност која подразумева признање о постојању неуспешних покушаја, јер се управо тада прибегава верификацији. Проблем нетачних погађања се, дакле, решава провером (верификацијом) значења у речнику, у циљу елиминације грешака (Mondria 2003). Уз то, у случајевима када је закључивање праћено консултовањем речника може се остварити и двострука ретенција (Nation 2013: 358).

Парибакт и Веше (Paribakht, Wesche 1997: 175) закључују да су активности читања са разумевањем, које нису усмерене на вокабулар, недовољне за интернализовање свих језичких карактеристика и односа помоћу којих би се реч прецизно користила на продуктиван начин у циљном језику. Сходно томе, износе запажање да је улога читања у усвајању вокабулара непредвидива и случајна, па не мора нужно бити и најефикаснија. Уз то, сам процес закључивања није нимало лак. Често је захтеван, комплексан, а донекле је и нејасан начин његовог функционисања.

6.4. Преглед досадашњих истраживања

Досадашња истраживања ове стратегије идентификују следећа питања:

- (1) факторе који утичу на успех у закључивању,
- (2) врсте знања и стратегије које студенти користе за закључивање,
- (3) ретанцију вокабулара наученог из контекста, односно број или проценат речи које се могу усвојити кроз читање,
- (4) подучавање начинима и поступцима закључивања, укључујући опис практичних корака и техника.

(1) Шмит (Schmitt 1997) износи своја запажања о факторима који утичу на успеха у закључивању као о низу предуслова који морају бити испуњени да би до њега дошло. Ученик мора обратити пажњу на непознате речи, под условом да има одређени ниво језичке компетенције, укључујући и способност да тачно декодира ортографски облик нове речи у тексту; он мора поседовати адекватно предзнање о предмету, као и стратешко знање, како би ефикасно прошао кроз процес закључивања; контекст мора бити богат информацијама у непосредној близини циљаних речи, што значи да морају бити доступни јасне индиције у погледу њиховог значења.

Насаџи (Nassaji 2003: 647-648, 2004: 109-111) наглашава постојање бројних фактора који утичу на успех у откривању значења, а то су: природа речи и текста који их садржи, врста информација које су доступне у тексту, значај речи за разумевање текста, способност ученика да користе додатне текстуалне информације, степен менталног и когнитивног напора који се тражи у задатку, обраћање пажње на детаље од стране ученика, као и његово унапред

створено мишљење о могућим значењима речи. Успех, наводи он, такође зависи од учениковог претходног знања и његове способности да ефикасно користи ванјезичке сигнале. Неопходно је и добро познавање вокабулара и разумевање већине речи у тексту, по неким истраживањима, чак до 95 %.

У том погледу, за оптималан успех у закључивању потребно је да ученици познају 19 речи на сваких 20 речи у тексту, односно 95% речи у тексту (Liu, Nation 1985: 38-39), иако би за екстензивно читање идеалан однос познатих и непознатих речи требало да буде 98% (Hirsh, Nation 1992). Сходно томе, Торнбери (Thornbury 2002: 148) наводи 2 000 породица речи као минималан језички праг који ученици другог језика морају прећи како би познавали приближно девет од десет речи у тексту који није стручан. Повећање вокабулара на 3 000, или чак 5 000 породица речи, може смањити однос непознатих речи у тексту који није стручан, али не много; стога инсистира на чињеници да ће без обзира на број речи које ученици познају, они увек наилазити на непознат вокабулар.

Као најзначајнији фактори који доприносе успеху у процесу закључивања издвајају се:

1. Природа речи

Значења појединих речи лакше је погодити од других. Како Веше и Парибакт (Wesche, Paribakht 2010: 15) потврђују, поједине речи циљног језика немају лексичке еквиваленте у изворном језику, а емпиријски је утврђено да су речи које су лексикализоване у првом језику неупоредиво лакше за погађање. Пошто ученици лакше погађају значење речи чији концепт познају, лексичке и појмовне празнине захтевају одговарајућу адаптацију у виду поступка прилагођавања стране речи структури и култури изворног језика (Станојевић Гоцић 2015а).

2. Природа текста

Нејшн (Nation 2013: 352-354) сугерише да се текстови намењени контекстуалном учењу могу поједноставити, односно адаптирати у циљу креирања оптималног односа познатих и непознатих речи, уз претходно тестирање лексичког знања ученика. Пошто сви контексти нису исти, истиче се да поједини контексти могу довести до извођења погрешног значења речи. Стога је важно направити разлику између:

а) учења из природног контекста (у оквиру природног приступа усвајању вокабулара) и

б) учења из специјално конструисаног контекста (попут контекста присутних у роману „Паклена поморанџа“ (енгл. *Clockwork Orange*), који садрже неоплогизме погодне за испитивање ненамерног усвајања вокабулара кроз читање) (Pitts et al. 1989)).

3. Језичка компетенција

Значај језичке компетенције за успешну реализацију закључивања демонстриран је у студијама које упоређују ученике вишег и нижег нивоа језичке компетенције. Анализирани разлике између успешних и неуспешних студената у примени одређених поступака закључивања, довеле су до откривања стратешких опција које користе успешни ученици. С тим у вези, Веше и Парибакт (Wesche, Paribakht 2010: 12) примећују да истраживања која мере *општу језичку компетенцију* показују да се она одражава на успех у закључивању, јер су ученици вишег степена језичке компетенције успешнији приликом закључивања (Haastrup 1991, Nassaji 2004). Исто важи и за *читалачку компетенцију* која утиче на успешан исход у поступку извођења закључака о значењу речи (Shen, Wu 2009). У том погледу, Хаструп (Haastrup 1991) долази до сазнања да искусни ученици користе комбинацију различитих типова стратегија, нарочито употребу ширег контекста и синтаксичких обележја, при чему су студенти вишег степена језичке компетенције успешнији у погађању, иако се и они међусобно разликују према употреби различитих стратегија (Nassaji 2004: 119-120).

Истражујући квантитет и квалитет стратегија којима се руководе успешни и неуспешни ученици, Ху и Насаџи (Hu, Nassaji 2014: 28) наводе да резултати истраживања указују да количина употребљених стратегија није нужно знак неуспешног учења. У суштини, битно је како ученици управљају стратегијама, и које изворе знања употребљавају да подрже своје закључке. У погледу тога, Ху и Насаџи (Hu, Nassaji 2014: 32-36) су на основу извршене анализе уочили карактеристике које успешне ученике издвајају од неуспешних и називали су их *стратешким распоређивањем стратегија закључивања* (енгл. *strategic deployment of inferential strategies*). Оно обухвата адекватно коришћење текстуалног и претходног знања, дубинску анализу и активно учење,

надгледање и самосвест, као и контролисану употребу већег броја стратегија. Дошавши до закључка да квантитет стратегија не одређује успех, већ то чини квалитет њихове употребе, профилисали су одлике успешних ученика.

Успешне ученике карактеришу следеће одлике: експлицитна свест о постојању празнина у знању; употреба ширег контекста који компензује постојеће језичке празнине; комбиновање различите изворе знања, укључујући језичко, контекстуално и претходно знање. Самим тим, након неуспешних покушаја они су поново покушавали да погоде значење; разрађивали су и проширивали стратегије којима су прибегавали. С друге стране, неуспешни ученици су користили значајан број стратегија, али су ретко модификовали сопствена предвиђања, односно коначне закључке. Њихов основни проблем скопчан је са усмеравањем или уређењем стратегија, односно са одсуством њихове „оркестрације”.

Уопштено гледано, и неуспешни ученици користе разноврсне стратегије, али на насумичан и неповезан начин (Ehrman et al. 2003); информације често траже у самој речи и занемарују остале изворе информација (Bensoussan, Laufer 1984; Huckin, Bloch 1993); наилазе на недоследности, или контрадикторна тумачења различитих делова текста, које не умеју да разреше; недостаје им претходно знање како би премостили лексичке празнине или мањак информација; не могу да интегришу различите изворе информација у једну целину; понекад бивају несвесни чињенице да је дошло до прекида у разумевању (Hu, Nassaji 2014: 36).

4. Лексичка компетенција

Лексичка компетенција као компонента језичке компетенције главни је предуслов за успешну реализацију закључивања као процеса конструисања значења. Што је већи степен лексичке компетенције, већа је и вероватноћа успеха, јер тада ученици имају довољно лексичког знања да би погађање успешно спровели, а самим тим користе и контекст који је сачињен од њима познатог вокабулара (Barnett 1989, Qian 1999). У том смислу, Веше и Парибакт (Wesche, Paribakht 2010: 12) примећују да мерење лексичког знања другог језика, које је иначе у високој корелацији са читањем и општим језичким знањем, све више се посматра као најважнија компонента језичке компетенције која лежи у основи успешног инферирања током читања.

Полазећи од чињенице да није довољно поседовати само велики обим вокабулара, посебну пажњу привлаче истраживања која мере дубину вокабулара и потврђују да су ученици који имају већу дубину лексичког знања успешнији у процесу закључивања. У том смислу, Насаџи (Nassaji 2004) емпиријски поткрепљује тврдњу да дубина вокабулара има централну улогу у закључивању, надовезујући се на Кијаново истраживање (Qian 1999), у коме су ученици који су постигли бољи резултат на тесту дубине знања вокабулара показали и већу способност разумевања прочитаног. Насаџи (Nassaji 2004) је, пак, дошао до резултата да су преко половине успешних погађања направили ученици са развијеним лексичким вештинама, али и да су они користили поједине стратегије на ефикаснији начин (нпр. понављање делова текста, самоиспитивање, верификовање). Ипак, дубина вокабулара имала је најснажнији утицај на њихова постигнућа када је закључивање у питању (Hu, Nassaji 2014: 28), што представља доказ о позитивној повезаности између дубине знања вокабулара и закључивања о значењу речи.

(2) Знање које се користи при закључивању обухвата информације које студенти користе или би их могли користити (Barnett 1989: 79), а дели се на језичко (лингвистичко) и ванјезичко (нејезичко, изванјезичко) знање.

Контекстуалне информације, индикације, сигнали, знаци или обележја (енгл. *cues, clues*) су они носиоци значења који омогућују да се значење непознате речи коју окружују адекватно интерпретира (Paribakht, Wesche 1997: 177). Картон (Carton 1971) их дели на међујезичке, унутарјезичке и ванјезичке (Wesche, Paribakht 2010: 19), док Кијан (Qian 2004: 156-157) запажа да су код погађања значења непознатих речи информације доступне на различитим нивоима, почев од нижих нивоа језичке обраде (ортографских, морфолошких, фразалних, реченичних и међуреченичних обележја) до информација на глобалном нивоу, које потичу из целог параграфа или текста, или су везане за опште знање о теми текста. Сходно томе, Кијан (Qian 2004: 163) наводи следеће врсте знања које захтевају посебне стратегије, поступке или технике закључивања:

- а) глобално значење (коришћење значења параграфа или текста у целини),
- б) опште знање „о свету“ (коришћење претходног знања о предмету текста),

в) синтагматска обележја (коришћење значења околних речи у реченици),
г) морфолошка обележја (коришћење делова речи),
д) реченична граматика (коришћење граматичких обележја у околним реченицама),

ђ) врсте речи (испитивање граматичких обележја да би се утврдило којој врсти речи припада непозната реч).

Погађање се, дакле, може предстати као спој или интеракција, односно укрштање текстуалних и вантекстуалних елемената. Користе се разноврсни извори знања, почев од унутрашње структуре речи и њених саставних делова (укључујући фонеме, графеме и морфеме), проналажења сродних речи и асоцијација са матерњим језиком, интерпункције и информација о граматичким односима међу речима, клаузама и реченицама, па све до структуре текста која одражава његову дискурсну функцију, и општег знања које ученици поседују о одређеној теми, о претходним деловима текста или о природи таквих текстова (Nassaji 2003: 648, Nation 2008: 74-75). С тим у вези, Батија (Bhatia 1982) према Бастурмен (Basturkmen 2006: 134) истиче да је познавање структуре и организације правних текстова од кључне важности за њихово разумевање, о чему би наставници језика струке требало да воде рачуна.

Насаџи (Nassaji 2003) сумира да су за закључивање подједнако важни и извори знања и стратегије, а у изворе знања убраја:

а) граматичко знање (коришћење знања о граматичким категоријама и синтаксичким функцијама),

б) морфолошко знање (коришћење знања о морфолошкој структури и деривацији),

в) опште знање о свету око нас (коришћење знања о садржају или теми текста),

г) знање првог језика (откривање значења нове речи проналажењем сличне речи у првом језику),

д) дискурсно знање (коришћење знања о односима између или унутар реченица, као и средстава која повезују различите делове текста).

Оксфорд (Oxford 1990: 49-50, 91-93) објашњава да се интелигентно погађање састоји из:

а) *језичких обележја* (могу потицати из аспеката циљног језика које ученик познаје, његовог матерњег језика или неког другог језика; могу

обухватати синтаксичке и семантичке елементе; могу укључивати познавање префикса, суфикса или реда речи, као важног дела језичког знања на коме се темеље многи закључци) и

б) *нејезичких обејезја* (обухватају познавања контекста, ситуације, личних односа или општег знања о свету; односе се на структуру текста или раније стечено знање, које обухвата знање о циљној култури, о теми о којој се расправља или опште знање о актуелним догађајима, уметности, политици или књижевности).

Пошто Нађ (Nagy 1997) сугерише да ефекти погађања зависе од тога у којој мери студенти поседују знања о језику, стратегијама и свету, он групише основе глобалног знања ученика у три главне категорије: (1) језичко знање, (2) знање о свету, и (3) стратешко знање.

(1) *Језичко (лингвистичко знање)* представља категорију која покрива свеукупно знање које ученици поседују о језичком контексту у коме се реч налази, укључујући синтаксичко знање, лексичко знање и знање о схеми речи (знање о могућим значењима речи). Језичко знање, дакле, обухвата синтаксу, схему речи и вокабулар, што би значило да читалац приликом погађања креира схему за непознату реч на основу свог глобалног знања или претходног искуства (McCarthy 1990: 125).

(2) *Знање „о свету“* (енгл. *world knowledge*) је учениково разумевање и коришћење релевантних домена знања. Односи се и на контекст, на основу ког се утврђује одговарајуће значење, разрешава двозначност термина или доносе закључци о значењу непознатих речи.

(3) *Стратешко знање* (енгл. *strategic knowledge*) је знање о стратегијама које ученици користе током закључивања. Иако можда није неопходно за усвајање значења речи из контекста, представља свесну контролу над когнитивним ресурсима која омогућује ученицима да ефикасније дешифрују и лакше запамте значење непознате речи. Када је ученик свестан постојања нове речи у тексту, прави намерне покушаје да дедукује њено значење из контекста. У неку руку, знање о свету и стратешко знање могу надоместити ограничења у погледу језичког знања ученика страног језика.

Пошто стратешка компетенција представља важан чинилац успешног закључивања, Ху и Насаџи (Hu, Nassaji 2014: 28) наглашавају да је неопходно да студенти поседују компетенцију која би им омогућила не само да препознају

постојање празнине у знању, већ и да знају како да се суоче са неуспехом када њихови покушаји не резултирају задовољавајућим исходима. Аутори користе термин *стратешка компетенција за закључивање* (енгл. *inferential strategic competence*), сугеришући да се она састоји из језичког знања, претходног знања, снажне мотивације и стратегија коришћених у току процеса закључивања.

Данас се наглашава да језичко и ванјезичко знање нису довољни извори знања за успешно закључивање, већ је неопходна примена низа *метакогнитивних стратегија*, попут верификације, евалуације или надгледања, којима се проверава и анализира тачност изведених закључака.

Повукавши разлику између стратегија за закључивање и извора знања, Насаџи (Nassaji 2003: 655) објашњава да *стратегије* представљају свесне когнитивне или метакогнитивне активности које ученик користи да би разумео проблем без експлицитног прибегавања изворима знања као помоћи, а то су:

а) *понављање* (било којег дела текста, укључујући реч, фразу или реченицу у којој се реч налази),

б) *верификација* (испитивање прикладности или адекватности закључка провером у ширем контексту),

в) *самоиспитивање* (постављање питања о тексту, речима или изведеним закључцима о значењу),

г) *анализа* (покушај да се значење речи открије њеним рашчлањивањем на саставне делове),

д) *надгледање* (показивање свести о проблему, као и о лакоћи или тежини задатка),

ђ) *аналогија* (покушај да се значење речи разуме на основу сличности са другим речима по звуку или значењу).

Ху и Насаџи (Hu, Nassaji 2014: 30-31) су поделили стратегије погађања у следеће три категорије:

1. Стратегије усмерене на форму
2. Стратегије усмерене на значење
3. Стратегије евалуације.

Наведене категорије ћемо подробније образложити.

1. Стратегије усмерене на форму

То су: анализа делова речи (префикса, суфикса и корена речи), анализа знакова интерпункције и граматичких обележја речи, тражење сродних речи у првом или другом језику (коришћење асоцијација).

Ху и Насаџи (Hu, Nassaji 2014: 36) потенцирају да ученике треба подучавати *стратегии анализе делова речи* заједно са коришћењем контекста, јер употреба речи ван контекста може довести до погрешних закључака. Поред тога, Нејшн (Nation 2000) сугерише да ученике не треба подучавати стратегији анализе делова речи док не усвоје значајан број сложених речи као нерашчлањених целина. Наиме, иако она може бити ефикасна за поједине речи (нпр. *downturn*), Лауфер (Laufer 1997: 25) истиче да може бити и прилично збуњујућа када се примени на сложенице код којих значење целине не одражава значења саставних компоненти (нпр. *shortcoming*). Исти случај је и код лажних парова (нпр. *sympathetic*), идиома (нпр. *kick the bucket*) или речи које имају сличну лексичку форму (нпр. *economic/economical, price/prize*) (Ruutemets 2005: 45).

Као значајни чинилац у процесу закључивања, анализа делова речи посматра се као интегрални део *морфолошке свести* ученика. Појам „морфолошке свести“ дефинише се као препознавање, разумевање и коришћење делова речи које имају значење. Даниловић (2013: 2) наводи да „термин морфолошка свест уводимо као преводни еквивалент за енгл. *morphological awareness*, у складу са сличним терминима који су се усталили у области усвајања језика, попут језичке свести/свесности (енгл. *language awareness*) и језичког „освешћивања“ (Дурбаба 2011: 43).“

Морфолошка свест, која почива на изучавању облика речи, рашчлањивању речи на морфеме, као и способности комбиновања и коришћења морфема, има значајаног удела не само у процесу учења речи и развоја вокабулара, већ и у способности разумевања прочитаног текста (Zhang, Koda 2012: 1195). Стога се закључивање у ужем смислу дефинише као предвиђање значења непознатих, морфолошки сложених речи на основу морфолошких информација које су присутне унутар саме речи (Zhang, Koda 2012: 1201).

Жанг и Кода (Zhang, Koda 2012: 1211) су на основу спроведеног истраживања дошли до сазнања да морфолошка свест доприноси развоју лексичког знања на два начина: индиректно (посредством способности

закључивања) и директно (јер су у њиховом експерименту ученици са развијенијом морфолошком свешћу постизали боље резултате када је у питању учење вокабулара). Такође су открили да морфолошка свест има индиректни утицај на разумевање текста (првенствено преко знања вокабулара), јер ниједна варијабла (морфолошка свест, способност закључивања и знање вокабулара) није дала значајан директан допринос разумевању текста. Сходно томе, Жанг и Кода (Zhang, Koda 2012: 1213) сматрају да њихово истраживање потврђује резултате до којих је дошао Кијан (Qian 1999) мерећи величину и дубину вокабулара испитаника, а то је да морфолошко знање ученика другог језика не утиче у значајној мери на разумевање приликом читања.

2. Стратегије усмерене на значење

Стратегије усмерене на значење представљају коришћење текстуалних обележја, претходног знања и парафразирања. У том смислу, Нелсон (Nelson 2008: 37) на основу сопственог истраживања тврди да упркос постојању многобројних стратегија за декодирање значења, *контекст* представља примарни извор разумевања значења, чиме емпиријски потврђује његов значај.

Веб (Webb 2008) је испитивао студенте јапанског порекла који уче енглески као страни језик. Они су сретали 10 циљаних речи у кратким контекстима који садрже различите информације, и то тако што се једна група студената сусретала са оним контекстима који су богатији таквим информацијама, за разлику од друге групе чије су контекстуалне информације биле оскудне. Тестом познавања вокабулара рађеном након тога испитивано је следеће: препознавање облика речи, ретенција значења речи и препознавање значења речи. Група која је имала већи број контекстуалних информација постигла је знатно боље резултате на оба теста којим се тестира значење. Аутор стога закључује да је квалитет контекста важнији за учење значења речи од броја сусрета са циљаним речима, али и да је, на супрот томе, број сусрета са циљаним речима од већег значаја за учење облика речи.

Појам *претходно стеченог знања* може се различито тумачити; то може бити и делимично знање речи, сличних речи или когната, којима припада важна улога у закључивању (Paribakht, Wesche 1997: 177). Под општим знањем “о свету” Кијан (Qian 2004) подразумева претходно знање о предмету текста, тако да се ова два појма код њега изједначавају.

Претходно знање обезбеђује концептуални оквир који помаже да се попуне празнине у текстуалном значењу. Том приликом служи као *перцептуални филтер* (енг. *perceptual filter*) (Kintsch 1998: 94, Hu, Nassaji 2014: 36). Он служи за издвајање битног од небитног или, уколико је то потребно, за потискивање небитних информација, чиме помаже да се конструише кохерентна ментална репрезентација текста.

3. Стратегије евалуације

То су метакогнитивне стратегије које обухватају постављање питања, потврђивање или оповргавање, коментарисање и надгледање (исказивање неуспеха или потешкоћа, обустављање судова и поновно покушавање). У том погледу, Ху и Насаџи (Hu, Nassaji 2014: 36) наводе да њихова студија подвлачи значај метакогнитивних стратегија у процесу закључивања, јер би ученике требало подучавати како да надгледају сопствено коришћење стратегија, преиспитују могућности експериментисања са различитим стратегијама и процењују свој успех у току читања. Иако учење ових стратегија може бити ефикасно, не постоји савршена стратегија или комбинација стратегија за успешно закључивање у сваком контексту. Наведени истраживачи наглашавају да студенти треба да буду стратешки оријентисани, односно да буду флексибилни и користе стратегије на начин који је прикладан за одређени контекст.

(3) Када је у питању *ретанција* вокабулара наученог из контекста, Коб (Cobb 2005) примењује модел матрице за процену постепеног раста вокабулара који се остварује кроз читање, и представља значајан приступ ненамерном учењу вокабулара кроз читање (Wesche, Paribakht 2010: 31).

Истичући неадекватну контролу тестова и истраживачке методологије као главне слабости постојећих истраживања, Веринг и Такаки (Waring, Takaki 2003) презентују утицајне студије из области ненамерног учења вокабулара које пружају недвосмислене доказе о могућности ненамерног усвајања вокабулара кроз читање.

Питс и др. (Pitts et al. 1989) су испитивали учење неологизама и дошли до резултата од 6, 1% погођених значења за прву и 8,1% за другу групу, при чему многи испитаници нису погодили ни једно значење, а тестирана је само

непосредна ретенција. Деј и др. (Day et al. 1991) су на основу теста вишеструког избора утврдили 1/17 научених речи и 3/17 научених речи, док су Хорст и др. (Horst et al. 1998) користили тест вишеструког избора и тест асоцијације. Њихови испитаници читали су цео роман и постигли следеће резултате: 4,62 речи научених кроз читање од 23 на тесту вишеструког избора (20%) и 1,8 речи научених кроз читање од 13 на тесту асоцијација. Међутим, како Веринг и Такаки (Waring, Takaki 2003: 133) примећују, задатак вишеструког избора може бити непоуздан за тестирање наученог вокабулара јер не само да га је тешко конструисати, него се и приликом његовог решавања испитаник може руководити насумичним погађањем. Истовремено подвлаче да је још увек нејасно колико пута треба видети непознату реч у тексту да би она била научена кроз читање. У том смислу, Шмит (Schmitt 2010: 29-30) појашњава да су ранија истраживања о ненамерном усвајању вокабулара кроз читање дошла до обесхрабрујућих резултата, односно малог постотка успешности, при чему се у просеку 1 реч тачно идентификује на 12 тестираних (Horst et al. 1998), уједно потенцирајући да она показују методолошке недостатке, укључујући малу количину прочитаног, неадекватне мерне инструменте, неадекватну контролу тежине текстова, мали број циљаних речи и одсуство накнадних тестирања. Недавно рађене студије позабавиле су се неким од ових проблема, услед чега су, за разлику од ранијих студија, испитаници показали и већи успех када је ненамерно учење вокабулара у питању. С тим у вези, Шмит (Schmitt 2010: 29-30) наводи да су Хорст и др. (Horst et al. 1998) утврдили да се једна од пет задатих речи научи кроз читање, док су Пигада и Шмит (Pigada, Schmitt 2006) проучавали ненамерно учење форме, значења и граматичких обележја речи током једномесечног екстензивног читања, утврдивши да је у највећој мери остварено учење форме речи, да је код 65% речи научен бар један од поменутих аспеката лексичког знања, а да просек износи једна научена реч на једну и по реч. Браун и др. (Brown et al. 2008) су дошли до података о значајном успеху када је у питању препознавање форме и значења речи на тесту вишеструког избора, док је успех био мањи на тесту превођења значења. У студији коју су радили Веринг и Такаки (Waring, Takaki 2003) са студентима из Јапана бољи резултати постигнути су на тестовима који подразумевају *препознавање* (рекогницију) речи (енгл. *recognition*) него на тестовима који подразумевају *подсећање* (енгл. *recall*). У овој студији студенти су препознали значења 10,6 од

25 речи на непосредном тесту вишеструког избора, док су на преводном тесту навели превод само 4,6 речи од 25, при чему је овај скор опао након три месеца на 4,6 на тесту препознавања, односно 0,9 на тесту превођења значења речи. Наиме, Веринг и Такаки (Waring, Takaki 2003) су спровели истраживање у коме је 96,2% речи у степенованој лектури било познато читаоцима. Тест препознавања, преводни тест и тест вишеструког избора спроведени су након тога по стриктном редоследу. Резултати које су студенти постигли на тесту рађеном непосредно након читања, који мери краткорочну ретенцију, износили су 15,3 речи на тесту препознавања, 10,6 речи на тесту вишеструког избора и 4,6 речи на тесту познавања вокабулара. Испитаници су такође били тестирани након недељу дана и након три месеца, при чему су постигли нешто слабије резултате. На тесту превођења постигли су скор од 1,9 научених речи недељу дана након читања и 0,9 научених речи на тесту рађеном три месеца након првог тестирања. У складу с тим, Шмит (Schmitt 2010: 30) указује на чињеницу да ученици могу само делимично да овладају вокабуларом који уче ненамерно кроз читање.

(4) Истраживања о стратегији погађања значења у другом језику могу искористити наставници како би у оквиру наставне праксе квалитетно приступили *подучавању* студената техникама закључивања. Претпоставља се да би оне помогле студентима да искористе писани дискурс, као језички инпут којим су изложени, за учење вокабулара.

Преовлађује став је да стратегију погађања значења на основу контекста треба подучавати експлицитно, и увежбавати на исти начин у неколико корака (Clarke, Nation 1980, Nation 1990: 160-166, Thornbury 2002: 148).

У том погледу, Торнбери (Thornbury 2002: 148) предлаже следеће кораке за успешну примену стратегије погађања значења:

- а) одредите којој врсти речи припада непозната реч: да ли је то, на пример, именица или глагол;
- б) потражите информације у њеним колокатима – ако је именица да ли има члан који може указивати на то да ли је бројива или небројива, ако је глагол да ли има објекат;

в) погледајте шири контекст, укључујући околне клаузе и реченице у којима постоје речи попут *but*, *and*, *however*, *so*, где *but* указује на различитост, а *and* на сличност;

г) погледајте облик речи у потрази за информацијама везаним за њено значење (нпр. *downhearted*);

д) покушајте да погодите значење речи на основу напред наведених стратегија;

ђ) наставите да читате како бисте потврдили погађање, а уколико је реч кључна за разумевање текста, вратите се натраг и поновите цео поступак испочетка, или наставите са читањем јер ће значење можда постати јасно касније;

е) када ништа од тога не успе, консултујте речник.

Нејшн (Nation, 2008: 75-78) сугерише да најпре треба утврдити којој врсти речи припада непозната реч, затим треба погледати реченицу која садржи непознату реч и представља њен непосредни контекст, а након тога и суседне реченице. Након погађања треба извршити проверу помоћу анализе речи или речника.

Док се стратегија погађања значења посматра се као средство ненамерног усвајања вокабулара, које се остварује кроз активности које нису директно везане за учење вокабулара, попут читања са разумевањем, коришћење речника се перципира као средство намерног учења вокабулара.

7. СТРАТЕГИЈА КОРИШЋЕЊА РЕЧНИКА

7.1. Речник као референтни извор

Значај речника као основног извора за учење стручног вокабулара је немерљив, и уколико студенти умеју да користе речник и увежбавали су његово коришћење, могу из употребе речника као стратешке опције извући максималну корист (Nation 2008: 117). Стога се у оквиру експлицитне наставе вокабулара може инсистирати на развоју свести студената о значају и потенцијалу речника као средству које се користе за намерно учење нових речи (Fan 2003, Nation 2013).

Нејшн (Nation 2013: 330, 414) истиче да речници спадају у референтне изворе (референтне материјале), који се могу поделити на формалне изворе у писаној форми (где спадају различите врсте речника, глосари, листе, регистри или конкорданце) и спонтане изворе, укључујући и усмене изворе (попут тражења информација од наставника, изворних говорника или других ученика).

Коришћење речника као стратегије учења вокабулара може бити рецептивно (употреба у циљу декодирања значења речи током читања или слушања) и продуктивно (употреба речи у току говора или писања, које служе за кодирање поруке). У том смислу, рецептивна употреба речника подразумева: (1) тражење значења непознатих речи које се срећу током слушања, читања или превођења, (2) потврђивање значења делимично познатих речи, и (3) потврђивање погађања из контекста. Сходно томе, Нејшн (Nation 2008: 115) запажа да је предуслов за добру рецептивну употребу речника коришћење стратегије погађања значења речи из контекста, јер уколико ученик консултује речник имајући у виду приближну идеју о могућем значењу речи, веће су шансе да ће пронаћи значење које одговара контексту у коме се дата реч налази.

7.2. Врсте речника

У погледу намене речници се могу поделити на опште и посебне, при чему стручни речници спадају у групу посебних или специјалних речника (Kostić Tomović 2011: 554). Према броју језика разликују се једнојезични (монолингвални), двојезични (билингвални) и вишејезични (мултилингвални) речници, док су билингвализовни речници посебна, „хибридна“ врста речника. Они, наиме, представљају комбинацију монолингвалних и билингвалних речника која надомешћује недостатке и једних и других.

Видић (Vidić 2013: 104) истиче поделу речника према сфери интересовања на језичке у ужем смислу (чије је тежиште на језичком знању) и нејезичке (чије је тежиште на нејезичком знању, а које називамо лексиконима и енциклопедијама), по самосталности на самосталне и анексне (који представљају саставне делове монографија или уџбеника) и према медијуму објављивања на штампане и електронске речнике.

Речници пре свега морају бити поуздани, што би значило да информације у њима неизоставно морају бити тачне како би их корисници користили на најбољи могући начин за решавање проблема или задатака (Kostić Tomović 2011: 556), док би приликом одабира одговарајућег речника требало узети у обзир ко су његови корисници (наставници, студенти, преводиоци и др.), који је ниво њихове лексичке компетенције и која је сврха коришћења речника.

7.2.1. Двојезични речници

Двојезични речници (енгл. *bilingual dictionaries*) су корисни референтни извори, нарочито за ученике почетног и средњег нивоа познавања страног језика. Значајни су за развијање рецептивног вокабулара и вештине читања, а користе се за утврђивање еквивалентних значења, због чега су познати и као *преводни речници* (енгл. *translation dictionaries*). Пошто могу бити двосмерни (нпр. енглеско-српски и српско-енглески), њихове одреднице прате преводни еквиваленти у циљном језику, изговор и синтаксичка својства речи.

Пошто су приступачни за коришћење и омогућују ученицима да брзо схвате значење непознате речи, они се њима обилато служе. Ипак, војезични речници не нуде довољно информација о речима које дефинишу. По правилу, они не обезбеђују детаље о концептуалном значењу речи, који су неопходни за

разумевање дубинског концепта, не предочавају ни колокације, нити реченице као илустрације контекста у којима се речи типично употребљавају, а често не пружају ни довољно информација о синтаксичким карактеристикама речи. У том погледу, употреба ових речника резултира учењем значења речи помоћу превода, и то најчешће помоћу једног преводног еквивалента, што често представља ограничавајући фактор за каснију употребу речи у продуктивном смислу.

7.2.2. Једнојезични речници

У *једнојезичним речницима* (енгл. *monolingual dictionaries*) заступљене су информације о изговору, значењу, граматички и употреби речи. Они садрже дефиниције са довољно релевантних и квалитетних информација које објашњавају одредницу. Речничку одредницу употпуњују и репрезентативни примери контекстуалне употребе који су, по правилу, преузети из репрезентативних корпуса који садрже обимну језичку грађу. Због тога се једнојезични речници сматрају поузданим. Њихово коришћење, међутим, захтева одређени ниво језичке компетенције. Имајући то у виду, Нејшн (Nation 2008: 114-115) опажа да ученици морају имати вокабулар од најмање 2 000 речи да би могли да користе једнојезичне речнике, јер ће у супротном имати великих потешкоћа да разумеју њихове дефиниције. У складу с тим, Гарднер (Gardner 2013: 130) сматра да наставник треба да подучава ученике како да користе дефиниције из једнојезичних речника, који по правилу пружају информације о изговору речи (код речника у електронској форми изговор се може чути), месту речи у реченици, уобичајеним колокацијама и једноставним реченицама као релевантним примерима употребе речи који употпуњују њену дефиницију.

Једнојезични речници помажу ученицима да стекну неопходна знања о морфолошким и синтаксичким својствима неке речи, њеним колокацијама и контекстима у којима се реч типично јавља, док ће објашњења из једнојезичних речника моћи да користе за развијање сопствених конверзацијских вештина (Albus et al. 2005), укључујући и вештину парафразирања, којом би могли надоместити лексичко знање које им недостаје.

Ученички речници (енгл. *learners' dictionaries*) представљају посебну врсту једнојезичних речника који су намењени ученицима другог језика. За разлику од *општих речника* (енгл. *general-purpose dictionaries*), који су обично намењени изворним говорницима, ученички речници служе за изградњу рецептивног и продуктивног вокабулара, и представљају богат извор информација о значењу и употреби речи (Chan 2014: 34-37).

Посебну врсту речника чини *билингвализовани речници* (енгл. *bilingualized dictionaries*) који постоје само за неколико језика (Nation 2008: 114). Пошто комбинују одлике монолингвалних и билингвалних речника, они заправо представљају полудвојезичне речнике код којих реч из другог језика прати превод на први језик, дефиниција на другом језику, као и пример њене употребе у реченици на другом језику или фрази која представља њену колокацију (Folse 2004: 9). Поједине студије их позитивно оцењују (Laufer, Hadar 1997; Laufer, Kimmel 1997), чиме потврђују важност комбиновања једнојезичних и двојезичних речника за учење вокабулара.

7.2.3. Стручни речници

За енглески језик струке предвиђени су *стручни речници* (енгл. *specialized dictionaries*). Они су познати као *терминолошки речници* или *технички речници* (енгл. *technical dictionaries*) и представљају колекцију специјализоване терминологије из различитих научних, техничких или уметничких области. У језику струке се такође могу користити и различити појмовници (гласари) или енциклопедије за објашњење стручних термина (Vidić 2014).

Костић Томовић (Kostić Tomović 2011: 554) напомиње да се јасно дефинисано тежиште стручних речника „може тицати заступљених лексема (нпр. жаргонизми или дијалектизми) или типа понуђених информација (нпр. правописни речници или речници изговора)“, као и да су вишејезични речници код стручних речника осетно више заступљенији. Према томе, тежиште стручних представља специфична лексика, односно терминологија одабране струке, као и стручни жаргон.

Имајући то у виду, Костић Томовић (Kostić Tomović 2011: 555) саопштава да би сви корисници стручних речника требало да поседују следеће компетенције које доприносе њиховој ефикасној употреби:

1. језичку компетенцију на матерњем језику,
2. језичку компетенцију на страном језику,
3. стручну компетенцију у одговарајућој области,
4. лексикографску корисничку компетенцију.

Лексикографска корисничка компетенција свакако не може бити од нарочите помоћи код речника чије су информације минималне, јер не нуде друге информације осим еквивалената. Због тога подвлачи да је у том случају довољно да корисник поседује свест о ограниченим донетима речника. Ауторка такође запажа да код стручних двојезичних и вишејезичних речника недостаје специјализација према корисничкој групи чије потребе речници треба да задовоље, нпр. према нивоу језичког знања, старосној доби или степену стручности, јер се осим према лексици, речници одређују и према корисничкој групи.

7.2.4. Електронски речници и електронски референтни извори

У тренутку када су путем мобилних телефона и преносивих таблет рачунара *електронски речници* (енгл. *electronic dictionaries, e-dictionaries*) постали доступни у свако доба и на сваком месту, они се данас посматрају у светлу *електронског учења* (енгл. *electronic learning, e-learning*), *учења на даљину* (енгл. *distance learning*) и свеукупне експанзије савремених дигиталних технологија, при чему је дигитална писменост ученика неопходан предуслов за њихово коришћење.

Из компјутерски потпомогнутог учења (*CALL*) и *мобилног учења* (енгл. *mobile learning, m-learning*) изродило се *учење подржано мобилним технологијама* (енгл. *Mobile-Assisted Language Learning – MALL*). То је учење потпомогнуто преносивим уређајима који припадају савременим мобилним технологијама дизајнираним у циљу унапређења и усваршавања учења језика, укључујући „паметне“ мобилне телефоне, *MP3* и *MP4* плејере, ајфон и ајпед, као и *личног дигиталног асистента* (енгл. *Personal Digital Assistant – PDA*),

односно *PDA* уређаје. Ови мобилни уређаји су јефтинији од других савремених уређаја, а омогућују ученицима једноставан приступ материјалима за учење, као и комуницирање са наставницима и колегама на било ком месту и у било које доба (Chinnery 2006). У том смислу се осим термина електронски речник користи и термин *мобилни речник* (енгл. *mobile dictionary*).

Електронски речници у најопштијем смислу представљају колекцију електронски структурисаних података у дигиталној форми, којима се приступа путем различитих медија и који поседују разноврсне функције. Ту спадају речници који представљају *апликације* за мобилне телефоне, лаптоп или таблет рачунаре (било бесплатне апликације или оне које се плаћају); речници у виду софтвера који се инсталирају на рачунару или читачу електронских књига; речници на *CD-ROM*-у или *DVD-ROM*-у, који се инсталирају на компјутеру или користе самостално; *џепни електронски речници* (енгл. *pocket electronic dictionary – PED*), као посебни уређаји налик лаптоповима који су популарни у неким деловима света; „онлајн“ *речници* којима се приступа путем интернета, услед чега се у најширем смислу речници могу поделити на „онлајн“ и „офлајн“ *речнике* (Nesi 2009а, 2009б). Пошто електронски речници представљају базе података, претражују се упућивањем *упита* на који се добија одговор у виду података у електронском формату.

Иако представљају најважније ресурсе за самостално учење лексике, речници могу имати и значајну улогу у настави. С тим у вези, посматрајући едукативну улогу електронских речника, Неси (Nesi 2009б: 7-9) запажа да је наставнику тешко не само да прати употребу електронских речника, већ и да има увид у навике и преференције ученика када је ова врста речника у питању. Стога подвлачи чињеницу да их ученици често користе у тајности, посебно уколико наставник не одобрава употребу појединих електронских речника. А пошто наставник нема могућност да прати начин на који ученици консултују електронске речнике, јер чак и када бивају подучавани конвенционалним вештинама коришћења речника, они често не успевају да пренесу свест о употреби речника (енгл. *dictionary awareness*) са штампаних страница на екран, Неси (Nesi 2009б: 7-9) предлаже да се организује подучавање усмерено ка ефикасном коришћењу електронских речника. Задатак наставника у том случају био би да се постара да ученици на ефикасан начин користе информације које се

у речницима налазе. Циљ је да ученици из њих извуку максималну корист, имајући у виду чињеницу да електронски речници нуде нове могућности претраживања које традиционални речници немају (Pastor, Alcina 2010).

Пошто се електронски речници непрекидно усавршавају и не постоје препреке за њихово коришћење (Nation 2008: 114-115), одређује их, пре свега, квалитет дефиниције коју садржи речнички чланак. Њихово очигледно преимућство представља чињеница да се речи у њима проналазе лакше и брже него у штампаној верзији; у том смислу они брзо и без одлагања омогућују језичким корисницима да приступе огромним базама података, због чега се њихов педагошки потенцијал не сме игнорисати (Nesi 1999: 56).

Код нас су најпопуларнији „онлајн“ речници и *Гугл преводилац*, који има „онлајн“ и мобилну верзију. Иако није речник, *Гугл преводилац* представља референтни извор који се може посматрати као део *машинског превођења* (енгл. *Machine Translation – MT*). То је посебно подручје рачунарске лингвистике (енгл. *computational linguistics*) које се бави изучавањем употребе софтвера за превођење текстова. Иако се често користити као основни или допунски извор информација о речима, многи наставници одбацују *Гугл преводилац* као непоуздан референтни ресурс (Vidić 2014), јер упркос томе што се непрекидно усавршава и даље показује мањкавости (Groves, Mundt 2015).

Осим стручних речника⁹, за учење енглеског језика правне струке као термилошки ресурси користе се вишејезична термилошка база *Евроним*¹⁰ и *Приручник за превођење правних аката Европске уније*¹¹, који представљају допунске електронске референтне изворе¹².

⁹ Ауторка је у једном од својих ранијих истраживања (Станојевић Гоцић 2013) користила следеће речнике :

Ј. Јовановић, С. Тодоровић, 1990. Речник правних термина. Београд: Савремена администрација.

Бранко Вукичевић, 2003. Правни речник: енглеско-српски. Београд: Језикословац.

Милица Гачић, 2004. Енглеско-хрватски рјечник права, међународних односа, криминалистике и форензичних знаности, криминологије и сигурности. Загреб: Наклада Љевак.

Жељко Кувизић, 2008. Цепни правни речник: енглеско-српски. Београд: Грађевинска књига.

¹⁰ <http://prevodjenje.seio.gov.rs/evronim/>

¹¹

http://www.seio.gov.rs/upload/documents/prevodjenje/prirucnik_za_prevodjenje_pravnih_aka_ta_evropske_unije.pdf

¹² Корисна су и *Термилошка упутства*: Упутства за рад са терминологијом у припреми верзије правних тековина Европске уније на српском језику.
http://www.seio.gov.rs/upload/documents/prevodjenje/terminoloska_uputstva.pdf

Терминолошке изворе представљају и *електронски појмовници* или *гласари*, „чији су саставни део индекси речи на сваком од датих језика уколико се ради о вишејезичним гласарима“ (Vidić 2013: 104). Они се заснивају на алфабетски сортираним листама речи, које се називају индексима, и њиховим дефиницијама.

Као референтни електронски ресурси користе се и *тезауруси*. То су посебне врсте речника са систематизованом колекцијом термина одређеног подручја, укључујући и њихове семантичке релације (синониме и антониме). Тезауруси су структурисани тако да помаже у одабиру праве речи повлачењем прецизне разлике између сличних речи.

7.3. Истраживања о коришћењу речника као стратегије учења вокабулара

Критике упућене једнојезичним речницима обично се односе на њихову синтаксичку сложеност и културну специфичност, као и на неразумљивост дефиниција које садрже (Amritavalli 1999). У том погледу, Гарднер (Gardner 2013: 129) сматра да је поједностављење дефиниција у једнојезичним речницима од кључног значаја за њихово лакше коришћење. Као пример речника којег красе једноставне дефиниције формулисане помоћу општег вокабулара наводи *Лонгманов* речник, који користи око 2 000 општих речи, као и друге њему сличне речнике.¹³ Лауфер и Хадар (Laufer, Nadar 1997) су дошли до открића да су такве дефиниције ефикасне не само за ученике чије је знање енглеског као другог језика на средњем нивоу, већ и за ученике чије је знање на напредном нивоу, под условом да користе све информације из речничког чланка пре доношења коначног закључка о значењу речи.

Када су у питању студије које испитују да ли брзина и једноставност која краси електронске речнике уједно побољшава ретенцију значења речи (Hunt, Beglar 2005), последњих година напори истраживача усмерени су ка доказивању

¹³ Longman Dictionary of Contemporary English 2009 (ldoconline.com),
Cambridge Learner's Dictionary 2012 (dictionary.cambridge.org),
Oxford Advanced Learner's Dictionary.

предности мобилних речника над штампаним речницима (Dziemianko 2010; Khodareza, Delvand 2016; Rezaei, Davoudi 2016).

Кад је реч о коришћењу речника као стратегије читања, у студији коју су радили Неси и Мира (Nesi, Meera 1991) коришћен је истраживачки метод који су већ испробали Бенсусан и др. (Bensoussan et al. 1984). Поменути метод подразумева читање текста од стране студената напредног нивоа знања најпре без речника, а затим и уз помоћ речника. Иако су радили студију са мањим бројем испитаника у односу на студију на коју се позивају, Неси и Мира (Nesi, Meera 1991) су дошли до истог закључка као и њихови претходници, а то је да нема значајне разлике у резултатима постигнутим на тесту вишеструког избора којим је проверавано разумевање текста између групе која је користила речник и оне која га није користила, иако је групи која је користила речник било потребно више времена да уради тест. Закључак који се намеће је да наведена истраживања нису успела да докажу предности коришћења речника за разумевање прочитаног. С друге стране, ни поједина истраживања која упоређују две групе испитаника од којих једна користи штампани, а друга електронски речник током читања, нису утврдиле разлике у њиховим постигнућима када је у питању разумевања прочитаног текста, нити доказале преимућства која електронски речници имају над штампаним (Коуама, Takeuchi 2004).

Када је у питању коришћење речника као стратегије учења вокабулара, релевантне студије су утврдиле утицај стратегије коришћења речника на успех који су испитаници постигли на тесту познавања вокабулара (Knight 1994; Luprescu, Day 1993; Gu, Johnson 1996), односно повезаност између учења вокабулара и подучавања стратегијама чија је сврха стицање метакогнитивног знања о коришћењу речника (Fraser 1999).

Најт (Knight 1994) је своје истраживање радила са студентима шпанског језика. Испитујући намерно и ненамерно учење вокабулара у току читања електронских текстова, утврдила је да су студенти који су том приликом користили електронске речнике постигли боље резултате на тесту познавања вокабулара од студената којима су речници били ускраћени, и који су стога користили само стратегију погађања; они су научили већи број речи, иако им је било потребно двоструко више времена да прочитају текст. С друге стране, група студената која није имала приступ речницима постигла је скор од 6%

тачно погођених значења на непосредном тесту превођења и 27% тачних погодака на непосредном тесту вишеструког избора, што значи да је студија потврдила могућност учења вокабулара из контекста.

Када је у питању постотак научног вокабулара, у студији коју је радила Најт (Knight 1994) студенти који су користили речник упамтили су 20% речи чија су значења тражили у речнику; у истраживању које је радио Мондрија (Mondria 1993) ученици су упамтили 15% речи од оних које су погледали у речнику; Хулстајн и др. (Hulstijn et al. 1996) су утврдили да су њихови испитаници запамтили 25% речи од оних које су тражили у речнику; у студији коју су спровели Лауфер и Хил (Laufer, Hill 2000) група студената из Израела упамтила је 33,3% речи, док је група студената из Хонг Конга научила 62% речи чија су значења потражили у електронском речнику, чиме доказују преимућства стратешке употребе речника.

Према томе, ученици који користе речник по правилу науче већи број речи од оних који користе само погађање. У том смислу, Лупеску и Деј (Lupescu, Day 1993: 217) су у својој утицајној студији такође показали да је су испитаници који су користили речник као стратегију за разумевање текста уједно учили речи чија су значења тражили, иако им је било потребно скоро двоструко више времена да прочитају текст. Пошто је група испитаника која је користила речник остварила знатно боље резултате на непосредном тесту познавања вокабулара, поменути истраживањем утврђено је да коришћење речника побољшава намерно учење вокабулара. Његове слабости се, међутим, огледају у чињеници да је тестирана само непосредна ретенција, да коришћење речника није надгледано, као и да се, као и у истраживању које је радила Најт (Knight 1994), не може искључити могућност да су студенти пре употребе речника покушали да погоде значења речи из контекста. Нејасно је, дакле, да ли је тражење речи у речнику боље од закључивања, или је закључивање које је праћено тражењем речи у речнику боље од закључивања као независне стратегије (Mondria 2003: 476-477).

Истраживање које је спровео Кијан (Qian 2004) показало је да приликом сусрета са непознатим речима у тексту студенти често покушавају да погоде њихова значења, и то чине чешће него што користе речник, док се у најмањој мери обраћају наставнику или другу за помоћ. У том смислу, на једној страни су истраживања која потврђују да ученици чешће погађају значења речи него што

консултују речник (Fan 2003), док на другој стоје истраживања која су показала да је коришћење двојезичних речника популарна стратегија међу ученицима другог језика (Gu, Johnson 1996, Schmitt 1997). Резултати истраживања овог типа су варијабилни јер је, рецимо, студија коју су спровели Гу и Џонсон (Gu, Johnson 1996) показала да је погађање значења речи популарно, док у Шмитовој (Schmitt 1997) студији то није случај.

Пошто су двојезични речници једноставнији за употребу, по правилу се користе чешће од једнојезичних речника (Schmitt 1997, Catalan 2003, Qian 2004), како од стране ученика са већим степеном језичке компетенције (Hulstijn et al. 1996), тако од стране оних чија компетенција није на напредном нивоу (Knight 1994).

Хипертекст, као савремена истражачка технологија, омогућио је Хулстајну (Hulstijn 1993) да испита које су речи испитаници тражили у електронском глосару и колико често. Пошто није пронашао значајну разлику између броја речи које су тражили испитаници са израженом способношћу закључивања (енгл. *inferential ability*) и броја речи које су тражили остали испитаници, у студији се сугерише да су неки од њих користили речник и када им није био потребан (Knight 1994: 286).

Причард (Prichard 2008) је у својој студији дошао до сазнања да испитаници са већим степеном језичке компетенције често бирају речи које ће погледати у речнику; једна трећина испитаника прекомерно је користила речник; једна четвртина непознатих речи од оних чија су значења тражена у речнику је нискофреквентна према корпусним критеријумима, а уз то и ирелевантна за најважнија питања у тексту. Причард (Prichard 2008) стога закључује да студенте не треба одвраћати од коришћења речника, већ их треба подучавати да селективно бирају речи чија ће значења потражити у речнику, односно да одлучују када да прескоче непознату реч и наставе са читањем. У том смислу, Неси и Хејл (Nesi, Naill 2002) су радили истраживање у коме су ученици бележили ситуације у којима су консултовали речник. Већина њихових консултација је била успешна, али је више од половине тих консултација било бар једном неуспешно, уз евидентно присуство тенденције да ученици изаберу прво значење на које наиђу. Поред тога, у случајевима када једна одредница садржи више пододредница, односно у случајевима дугих одредница (енгл. *long*

entries) (Bogaards 1998), повећава се могућност да ученик изабере погрешно значење (Lippescu, Day 1993).

Сложени системи дефиниција, који подразумевају дуге, опширне и исцрпне дефиниције, присутни су код лексичких јединица које имају више значења и подзначења, односно једно основно значење и више секундарних значења. У таквим случајевима обично се користи стратегија „скенирања“ ради лакшег проналажења значења које се уклапа у дати контекст.

Како Најт (Knight 1994: 285) примећује, многи предавачи и истраживачи одвраћају студенте од коришћења речника, саветујући их да погађају значења непознатих речи, а да речник користе само као крајњу опцију, и то онда кад исцрпу све остале. Наступрот генералном ставу да тражење значења или изговора речи у речнику омета краткорочно памћење и прекида процес разумевања, ауторка сматра да нема довољно емпиријских доказа који би ту тврдњу поткрепили. Нејшн (Nation 2008: 115), пак, напомиње да би први корак ка одређивању значења непознате речи у тексту требало да буде погађање њеног значења из контекста, почев од одређивања врсте речи до утврђивања специфичности њеног значења; други корак је тражање значења речи у речнику и доношење одлуке које је од понуђених значења одговарајуће; трећи корак је поновно прегледање контекста да би се утврдило како се одабрано значење у њега уклапа.

Сходно напред наведеном, савремена наставна методологија залаже се за одговарајућу комбинацију стратегије погађања значења речи и стратегије коришћења речника. Превелико ослањање на речник у већини ситуација може негативно утицати на развој аналитичких способности студента, њихово сналажење у тексту, обраду информација и лексичку обраду. Због тога је развој метакогнитивне свести о употреби одговарајућих стратегија лексичке обраде (закључивања, провере значења у речнику и прескакања непознатих речи) од упадљивог значаја за развој вокабулара кроз читање, а читање је, пак, од круцијалне важности за развој вокабулара јер нуди лексичко богатство које говорном језику недостаје.

7.4. Коришћење речника у настави

Истраживања о стратешкој употреби речника имају за циљ да се искристалишу педагошки ефекти употребе речника, односно да добијени резултати послуже наставнику да квалитетно приступи обучавању студената вештинама коришћења речника у наставној пракси. Самим тим што подучава студенте вештинама коришћења речника, наставник стратегију коришћења речника примењује у наставном процесу.

Пошто речници, по дефиницији, не представљају основна, већ помоћна или допунска наставна средства, односно додатне материјале, њихово коришћење у току часа ретко се практикује. Када студенти, међутим, изађу из учионица, оно на шта ће се највише ослањати у изградњи своје лексичке компетенције током целоживотног учења су управо речници, који за њих постају основни извор тражења информација, стицања и утврђивања лексичког знања.

Сматра се и да упутства за коришћење речника могу да буду саставни део наставе вокабулара и граматике (Chan 2014: 37), како би подучавање вештинама коришћења речника и других референтних извора водило студенте ка темељитом и аналитичком коришћењу референтних материјала у процесу самосталног откривања значења.

Употребом речника студенти задовољавају своје когнитивне и комуникативне потребе, а наставник треба да се побрине да она буде што ефикаснија. Његова улога може се огледати у томе да препоручи студентима одређене речнике, тј. да им помогне приликом одабира речника, при чему су доступност и квалитет битни фактори, заједно са компетенцијама студената и њиховим потребама. Према томе, избор речника треба да буде у складу са потребама студената, сврхом учења и захтевима задатака.

Наставник може мотивисати студенте да користе речник и друге стратегије откривања значења речи у оквиру развоја њихове метакогнитивне свести, и уједно подстицати амбиције студента за даљим усавршавањем.

Као и остале стратегије, употреба речника се може увежбавати. У том смислу, подучавање студената стратегији коришћења речника у оквиру наставе пружило би им следеће смернице: како да методично приступе употреби речника; како да анализирају морфолошку структуру речи; како да траже

значење које одговара непосредном контексту; како да користе једнојезичне речнике; како да комбинују једнојезичне и двојезичне речнике да би се уверили у исправност значења или утврдили концепт који неки термин представља.

Поред тога што наставник усмерава студенте да стратешки приступе систематичном претраживању речничких чланака, он их уједно упозорава и на неефикасне стратегије, попут „скенирања“ као вида брзог прегледања текстуалних информација у потрази за одговарајућим значењем. Иако су потребе језичких корисника за што лакшим и брзим проналажењем значења очигледне, стратегија „скенирања“ се генерално не препоручује. „Скенирање“, наиме, подразумева летимично и површно прелажење погледом преко текста ради тражења релевантне информације, а када је у питању употреба речника не посматра се као пожељна или делотворна стратегија, већ се сматра да је пажљиво читање речничког чланка адекватнији приступ који може предупредити несврхисходну претрагу речничког чланка, односно одабир погрешног значења.

А пошто би студенте требало подучавати коришћењу и других референтних извора, коришћење тезауруса, рецимо, може помоћи студентима енглеског језика правне струке у савладавању неких правних синонима, односно приликом темељите анализе значењских нијанси између термина (нпр. *illegal*, *illegitimate*, *unlawful* као антоними термина *legal* деле исти правни концепт, иако нису међузаменљиви).

Вештина коришћења речника, која подразумева способност проналажења значења непознате речи у речнику, је од суштинског значаја за целоживотно учење, и уједно обухвата неколико вештина. Значајни сегменти ове вештине су: утврђивање врсте речи, граматичке категорије речи и функцију у реченици; одређивање могућих значења речи; разрешавање двозначности полисемичних термина; подизање свести студената о томе шта им речници нуде, јер недостатак свести може довести до тога да занемаре или превиде одређене информације; одбацивање унапред створених представа о значењу речи; развој свести о томе да наизглед релевантну информацију из речника неизоставно треба упоредити са контекстом (Chan 2014: 34-36).

8. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

8.1. Методологија

Методологија представља науку о методима научног истраживања. Методолошка парадигма у оквиру које је рађено наше емпиријско истраживање заснована је на постављању и тестирању хипотеза, одређивању метода, техника и инструмената за прикупљање података, као и анализи и презентовању добијених резултата. У истраживању је коришћена педагошка статистика, која се бави изучавањем масовних појава у области васпитања и образовања.

Иницијална фаза подразумевала је идентификовање проблема истраживања, односно истраживачких питања. Након одређивања предмета, циљева и задатака истраживања, постављене су основне претпоставке у виду хипотеза, док се израда нацрта истраживања огледала у одабиру истраживачких стратегија и истраживачке методологије. Пре приступања реализацији педагошког истраживања, одређен је основни скуп посматраних објеката и извршен одабир узорка, који представља део основног скупа. Истраживање је реализовано прикупљањем података помоћу мерних инструмената и њиховом статистичком анализом. Примењени су статистички методи и технике за обраду и анализу добијених података, чиме се потврђују или одбацују претходно постављене хипотезе. На крају, тумачењем добијених резултата и извођењем закључка, добијена је интерпретација посматраног дела педагошке стварности.

Статистика као научно-аналитички метод бави се прикупљањем и уређивањем нумеричких података разних врста, њиховом анализом и тумачењем, при чему постоје следеће етапе рада са статистичким подацима:

- (1) припремање података за анализу,
- (2) описивање серије података,
- (3) оцењивање и тестирање хипотеза,
- (4) мултиваријантна анализа података (Kundačina, Brkić 2006: 13, 49).

У ширем смислу, у истраживању васпитно-образовних појава подацима се сматрају чињенице или запажања опсервирана од стране истраживача и записана у виду бројева, речи, симбола, знакова, звучних или визуелних записа, мада се најчешће ради са бројчаним подацима (Kundačina, Brkić 2006: 45).

8.2. Циљ, предмет и задаци истраживања

Циљ истраживања је испитивање могућности коришћења стратегија учења вокабулара чија је сврха побољшање знања стручног вокабулара и побољшање разумевања стручног текста.

Предметом истраживања обухваћене су следеће стратегије:

- а) *закључивање о значењу непознатих лексичких јединица (стратегија погађања значења непознатог вокабулара)* и
- б) *коришћење речника.*

Наведене стратегије представљају стратегије учења вокабулара и стратегије читања које се користе за разумевање прочитаног текста и разумевање непознатог вокабулара садржаног у њему. Наведене стратегије представљају најзначајније изворе за учење вокабулара, као и вештине које олакшавају разумевање текста.

Истраживањем су обухваћени следећи *задаци*:

- (1) Први истраживачки *задатак* је тестирање студента у погледу познавања вокабулара и разумевања прочитаног текста, које је смештено у методолошки оквир квазиексперименталног нацрта.

У оквиру овог задатка треба утврдити следеће:

- колико су студенти успешни у примени стратегије инферирања када је у питању непознати вокабулар; да ли је погађање значења непознатих речи у стручном тексту могуће; уколико јесте, који је проценат тачно погођених значења; да ли се проценат тачно погођених значења уклапа у просек од 5 до 10% који помиње Нејшн (Nation 2013: 356).

- колико су студенти успешни у коришћењу речника као стратегије учења; колико су успешнији у коришћењу речника у односу на стратегију погађања; да ли би стратегија погађања значења речи требало да претходи тражењу значења речи у речнику.
 - како студенти доносе закључке о значењу непознатих речи; које грешке праве приликом закључивања; како проналазе мобилне речнике који су им неопходни („онлајн“ речнике и речнике у виду апликација); у којој мери су успешни у проналажењу значења непознатих речи у речницима које користе.
- (2) Као следећи *задатак* постављено је испитивање учесталости употребе стратегија које студенти енглеског језика струке користе када дођу у контакт са непознатим речима у стручном тексту, као и друге стратегије које користе током читања стручних текстова, при чему се коришћење стратегија перципира као њихово стратешко понашање (енгл. *strategic behaviour*) (Qian 2004).
- (3) Најзад, испитује се да ли постоји веза између стратешког понашања студената и њихових постигнућа на тесту познавања вокабулара и тесту разумевања прочитаног; оба теста су рађена најпре без речника (када су студенти користили стратегију погађања), а након тога уз помоћ речника, па су, према томе, исти тестови поновљени.

Вештина контекстуалног погађања и вештина коришћења речника су испитиване квантитативно и квалитативно, како би се утврдило да ли је погађање значења стручних термина могуће, и колико се ефикасно студенти служе речницима који су им доступни путем интернета. Доказивањем повезаности између стратегија и постигнућа студената, односно дејства појединих стратегија на успех студената, који се утврђује помоћу резултата постигнутих на тестовима, доказује се њихов нарочити значај за учење вокабулара.

8.3. Хипотезе

Хипотезе су претпоставке базиране на знању, искуству или логици о постојању одређених појава или њиховој повезаности. Провера и преиспитивање претходно постављене статистичке хипотезе врши се на основу узорка помоћу статистичких тестова, при чему се статистичка хипотеза коју треба верификовати назива *полазна* или *нулта хипотеза*. Она представља претпоставку која се односи на постојање везе међу посматраним појавама, док се њој супротстављена хипотеза назива алтернативном хипотезом.

Пошто статистички тестови служе за статистичко закључивање, након њихове примене изводи се закључак којим се доноси одлука о прихватању или одбацивању нулте хипотезе. На тај начин се врши верификација хипотезе на основу узорка, тачније њено потврђивање или опоргавање.

Према томе, статистички тестови су поступци којима се врши провера хипотеза о непознатој вредности параметра основног скупа, која зависи од испуњености унапред одређених, стриктних претпоставки основног скупа (Стојковић 2001: 558), при чему су најпознатији параметри аритметичка средина, стандардна девијација и коефицијент корелације, као квантитативне величине које су константне за основни скуп.

Истраживање се темељи на следећим *основним хипотезама*:

- Да постоји повезаност између учесталости употребе стратегија учења вокабулара, као независних варијабли, и резултата тестова познавања вокабулара и разумевања прочитаног као зависних варијабли.
- Да постоји повезаност између учесталости употребе стратегија читања, као независних варијабли, и резултата тестова познавања вокабулара и разумевања прочитаног као зависних варијабли.

Оно се темељи и на следећим *помоћним хипотезама*:

- Да постоји повезаност између пола, узраста, дужине учења енглеског језика и оцене на крају четвртог разреда средње школе, као независних варијабли, и учесталости коришћења стратегија учења вокабулара и стратегија читања као зависних варијабли.

- Да постоји повезаност између пола, узраста, дужине учења енглеског језика и оцене на крају четвртог разреда средње школе, као независних варијабли, и резултата тестова познавања вокабулара и разумевања прочитаног као зависних варијабли.
- Да постоји повезаност између учесталости коришћења самих стратегија.
- Да постоји повезаност између резултата тестова.

8.4. Методи мешовитог истраживања

Емпиријском истраживању које је спроведено у раду приступило се с аспекта комплементарности квантитативне и квалитативне истраживачке парадигме. Примењено је, дакле, *мешовито истраживање* (енгл. *mixed methods research (MMR), mixed research*), како би се што боље осветлили циљеви и задаци истраживања и извео валидан закључак.

Пошто квантитивни и квалитативни метод представљају два различита приступа емпиријском истраживању која се међусобно не искључују, већ се узајамно допуњују, Џонсон и др. (Johnson et al. 2007: 123) *мешовито истраживање* дефинишу као врсту истраживања у којој истраживач комбинује елементе квантитативног и квалитативног истраживачког приступа (као нпр. за прикупљање података или закључивање), и на тај начин шире и дубље сагладава истраживачка питања и покрепљује своју анализу. У том смислу, у процесу тумачења добијених резултата користи се триангулација како би се утврдило на који начин подаци из различитих извора доприносе тумачењу резултата добијених истраживањем (Миленковић 2014: 159), и како би се упоређивањем и контрастирањем квантитативних и квалитативних закључака дошло до узајамног усаглашавања квантитивне и квалитативне истраживачке компоненте у оквиру мешовитог истраживања, тачније њиховог међусобног потврђивања или размимоилажења.

Иако је могуће интегрисати више метода, Брајман (Bryman 2006) (у Дабић (Dabić 2015: 114)) напомиње да се углавном комбинују анкете или упитници и квалитативни интервјуи, док Грин и др. (Greene et al. 1989) (у Дабић (Dabić 2015: 114)) саопштава да се „истичу пет предности комбиновања

квантитативног и квалитативног истраживања: (1) триангулација (методи и извори података), (2) комплементарности (резултати једне методе са резултатима друге), (3) развој (резултати једног утичу на коришћење других), (4) реформулација (питања или резултати из једне методе са питањима или резултатима из друге методе) и (5) ширина (добивање на ширини опсега истраживања кроз комбинацију различитих метода).”

Док се квантитативно истраживање, које може бити експериментално и неекспериментално, ослања на формални статистички систем, дотле се квалитативно истраживање ослања на индивидуални осећај истраживача. Његов задатак огледа се у сагледавању појединачних поступака, искустава или ставова који употпуњују нумеричке резултате и пружају комплетнији увид у део васпитно-образовне стварности који се истражује.

8.5. Опис узорка

Дерњеи (Dörnyei 2003: 70-71) у најопштијем смислу под *узорком* (енгл. *sample*) подразумева групу људи коју истраживач испитује, док *популација* (енгл. *population*) представља групу људи на које се истраживање односи. У нашем случају, студенти енглеског језика струке представљају циљну популацију на коју се резултати добијени истраживањем, односно изведени закључци, могу применити у оквиру образовне праксе.

Узорак је представник популације, односно део или подскуп популације као групе чланова са заједничким карактеристикама. Он се одређује помоћу одговарајућих поступака (процедура) *узорковања* (енгл. *sampling procedures*), које служе за избор статистичких јединица из основног скупа.

Статистички скуп се дефинише као скуп података који представљају предмет статистичке анализе, док се „статистички скуп из кога се врши избор статистичких јединица за узорак истраживања назива *основни статистички скуп*“ (Kundačina, Brkić 2006: 33). У том погледу, поступци узорковања служе за одабир узорка који је репрезентативан у смислу постојања могућности уопштавања добијених резултата са узорка на целу популацију, пошто узорак има иста обележја као и популација, а уопштавање резултата представља крајњи циљ реализованог истраживања. Сходно томе, основни предуслов који

мора бити испуњен да би закључивање на основу узорка било спроведено је његова репрезентативност, јер она омогућује да се налаз добијен испитивањем узорка генерализује.

У нашем случају, истраживање је базирано на *пригодном узорковању* (енгл. *convenience sampling*), где узорак сачињавају расположиве јединице основног скупа. Квантитативни део истраживања рађен је на узорку од 150 испитаника.

Испитаници су студенти прве године Правног факултета у Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици чији је матерњи језик српски. Испитаници су похађали наставу из предмета под називом енглески језик у оквиру ког се изучава енглески језик правне струке.

С друге стране, узорак за квалитативни део истраживања одабран је на основу резултата које су студенти постигли на тестовима. То је *намерни узорак*, код којег се одабир јединица популације у узорак базира на процени истраживача, имајући у виду предмет и циљ истраживања. Овај узорак чине студенти који су постигли најбоље резултате на првом тесту познавања вокабулара, и чине га 8 студената. Притом, ни намерни узорак ни пригодни узорак нису засновани на теорији вероватноће, јер при одређивању тих узорака није позната вероватноћа с којом неки члан популације улази у узорак.

8.6. Опис тока истраживања и техника за прикупљање података

Испитаници су на самом почетку истраживања били упознати са његовом сврхом и замољени да дају истините одговоре на постављена питања. Испитивање је спроведено након три недеље наставе енглеског језика правне струке и реализовано је у летњем семестру школске 2015/16. године.

Испитаници нису били подучавани стратегијама учења језика, односно нису имали формалне инструкције које се тичу стратешког учења вокабулара, али су им на почетку наставе оквирно били предочени типови речника које могу користити за учење стручног вокабулара.

Ученик као статистичка јединица у педагошкој статистици има своја обележја, као својства или атрибуте који га описују. Узраст и број година који

представља укупну дужину трајања његовог учења енглеског као страног језика могу бити представљени као временска обележја, док се пол и оцена на крају четвртог разреда средње школе дефинишу као стварна обележја.

Емпиријско истраживање је утемељено на подацима који су прикупљани по одређеном редоследу помоћу истраживачких *техника*, односно на следећим *изворима* квантитативних података:

(1) тестовима и

(2) упитницима.

Сви тестови и упитници, као текст који је коришћен у истраживању, представљени су у Додатку на крају рада.

(1) Следећи *тестови* рађени су под окриљем квазиексперименталног нацрта:

1. Прелиминарни тест

Испитаници су радили *прелиминарни тест* (енгл. *preliminary test, pre-test*). Он је је обавезан код овакве врсте истраживања и представља састави део његове припреме с циљем утврђивања чињенице да испитаници не непознају значења одређених термина.

2. Тест познавања вокабулара

Тест познавања вокабулара је дизајниран као преводни тест. Испитаници су преводили значења задатих термина са енглеског на српски језик.

2. Тест разумевања прочитаног текста.

Тест разумевања прочитаног састојао се од 7 питања, од којих 6 представљају задатке вишеструког избора.

Испитаници су читали стручни текст на енглеском језику, при чему су имали увид у текст током читавог временског периода у ком је теситање било споведено. Први тест познавања вокабулара и тест разумевања прочитаног радили су без могућности коришћења електронских речника.

Одабрани студенти (укупно 8 испитаника) су након теста рађеног у писаној форми исти тест познавања вокабулара (преводни тест) радили усмено, користећи притом *технику гласног размишљања*. Тиме је тестирана њихова способност погађања значења непознатих термина.

Учесници у истраживању су након тога читали исти стручни текст из уџбеника на енглеском језику, радили исти тест познавања вокабулара и исти

тест разумевања прочитаног текста, имајући увид у текст све време, с том разликом што су у овом делу истраживања имали приступ електронским речницима и могли су да их користе за решавање задатака.

На крају је иста група одабраних студената (укупно 8 испитаника) била подвргнута квалитативној истраживачкој техници чији је назив *разговор са целом групом испитаника*. Разговор је предводио испитивач који је на тај начин покушао да стекне увид у вештину коришења речника којом испитаници располажу.

Квалитативни елементи овог истраживања засновани су на квалитативном методолошком приступу тумачењу субјективних садржаја. Њих чине анализа аудио записа, као скупа вербалних података прикупљених помоћу технике гласног размишљања, и анализа бележака које је наставник језика струке у улози испитивача правио у току непосредног разговора са целом групом испитаника.

(2) Након урађених тестова испитаници су попуњавали следеће *упитнике*:

1. Уводни упитник

Уводни упитник служи за добијање општих података о узорку, односно за објашњавање профила испитаника (Ćirković Miladinović 2012: 5)).

Анализа упитника којим је извршено профилисање узорка омогућава испитивачу да се увери да међу испитаницима „не постоје знатне разлике које би могле да се одразе на ток и резултате емпиријског истраживања, односно на његову успешност и валидност” (Даниловић 2013: 131-132).

2. Упитник о стратегијама учења вокабулара

Добијен је увид у то које стратегије откривања значења непознатог вокабулара испитаници често користе, а које ретко употребљавају.

3. Упитник о стратегијама читања

Добијен увид у учесталост коришћења стратегија читања од стране испитаника.

Пошто су упитници били анонимни, испитаници су их попуњавани под истом шифром под којом су рађени и тестови. Тако је омогућена компарација добијених резултата и утврђивање повезаности између нумеричких података добијених на основу упитника и бројчаних података који представљају резултате тестова.

Наше истраживање је утемељено на више извора података који омогућају прикупљање што прецизнијих података о појави која се истражује, а тиме и поузданост и валидност примењене методологије.

Док *поузданост* (енгл. *reliability*) представља интерну конзистентност података, резултата или опсервација до којих се дошло помоћу разних мерних инструмената (нпр. тестова), и показује у којој мери методи и процедуре дају конзистентне резултате код одређене популације у датим околностима (Tavakoli 2012: 538-539), *валидност* (енгл. *validity*) се односи на то да ли мерни инструмент (нпр. тест) садржи питања којима се мери баш оно за шта је конструисан (нпр. одређена вештина), а не нешто друго (Milton 2009: 18).

8.7. Опис инструмената

8.7.1. Тестови

Тестови као стандардизовани мерни инструменти коришћени су у оквиру квазиексперименталне студије са циљем да се стекне увид у вештине које студенти користе током погађања значења непознатих речи и рецептивне употребе речника. Правило код оваквог типа истраживања је да испитивачи сами састављају тестове и методолошки их постављају водећи рачуна о њиховој валидности.

Испитаници су тестирани како у погледу разумевања стручног текста на енглеском језику преузетог из уџбеника (Brown, Rice 2007), тако и у погледу разумевања вокабулара из одабраног текста, и то помоћу укупно пет тестова који су у истраживању реализовани (в. Додатак на крају рада). Сви тестови су рађени у трајању од 25 минута.

У оквиру *прелиминарног теста* испитаници су заокруживали у тексту који је одабран да буде предмет тестирања све термине чија значење не познају. Имали су, дакле, увид у текст како би се утврдило да ли су им значења речи у њему позната. Текст из уџбеника који је коришћен у истраживању сматрамо

репрезентативнијим за овај вид истраживања од аутентичног текста, јер је његова сврха управо објашњење правних термина. А пошто су објашњења многих термина понуђена у самом тексту, то би требало да олакша сам процес закључивања.

На основу прелиминарног теста издвојени су термини чија су значења студенти погађали. Наиме, након што се ауторка истраживања уверила у чињеницу да студенти не познају значења циљаних термина, и консултовала двоје својих колега у вези „тежине“ задатих термина, обележила је циљане термине „болдирањем“ у тексту који су студенти касније читали. Прелиминарним тестом је такође потврђено да су контексти у којима се налазе термини чија су значења студенти преводили углавном сачињени од њима познатих речи.

Тест разумевања прочитаног текста садржи укупно 7 питања на енглеском језику и конструисан је највећим делом као задатак вишеструког избора, осим последњег питања које захтева од учесника у истраживању да представе кратак приказ (сажетак) прочитаног одломка на енглеском језику. Рађена су два истоветна теста: на првом тесту студенти нису имали приступ речницима, док је на поновљеном тесту употреба електронских речника била дозвољена. Максималан број поена на сваком од ових тестова износио је 7.

Тест познавања вокабулара је реализован као тест превођења (енгл. *translation test*) у коме су испитници преводили значења термина са енглеског на српски, као свој матерњи језик, тј. наводили преводне еквиваленте циљаних термина у српском језику. Рађена су два истоветна теста: на првом тесту студенти нису имали приступ речницима, док је на поновљеном тесту употреба електронских речника била дозвољена. Овим тестовима обухваћено је укупно 20 термина, од којих се неки понављају у тексту (нпр. *enforce*). Максималан број поена на сваком од ових тестова износио је 20.

Испитивани су следећи термини:

- Enforce
- Term
- Confer

- Express
- Provision
- Novation
- Discharge
- Breach
- Substantially
- Repudiate
- Remuneration
- Remedy
- Compel
- Discretion
- Decree
- Grant
- Restrain
- Injunction
- Misrepresentation
- Rescind.

Пошто је у истраживању примењен *квазиекспериментални нацрт (дизајн)* (енгл. *quasi-experimental design*), у коме се у истраживачке сврхе користе постојеће групе, оне које су већ формиране, оно се не може посматрати као експеримент са засебним групама. Наиме, испитаници нису унапред били подељени по групама, већ су сви испитаници радили исте тестове и похађали наставу заједно, под истоветним условима. Може се стога рећи да наше истраживање обухвата прикупљање квантитативних података из квазиексперименталног нацрта и њихову статистичку анализу.

Дакле, пошто у нашем емпиријском истраживању не постоји ни контролна ни експериментална група, не може се ни рећи да је рађен експеримент. Међутим, услед постојања поновљених тестирања, односно вишеструких мерења, при чему се употреба речника може посматрати као својеврсна интервенција, оно се може дефинисати као квазиекспериментални нацрт. То је термин који се у најопштијем смислу користи за именовање типа истраживања код којег испитаници нису подељени на експерименталну и контролну групу,

најчешће из разлога јер је то немогуће или јако тешко практично спровести у предвиђеним условима (Patton 2002: 253).

У делу истраживања у коме су студенти користили електронске речнике, они су имали приступ речницима доступним преко интернета путем својих мобилних телефона („онлајн“ речницима и апликацијама за мобилне телефоне), при чему су могли да бирају речнике које ће користити, тј. могли су и да их комбинују.

Испитаници су осим речника могли да користе терминолошку базу Евроним и Приручник за превођење правних аката Европске уније, као референтне изворе који се сматрају релевантним. Није било дозвољено коришћење Гугл преводиоца, што значи да је ауторка истраживања употребу речника делимично контролисала, односно надгледала.

8.7.2. Упитници

Упитник са петостепеном Ликертовом скалом је најпопуларнија и најчешће коришћена техника за прикупљање података о стратешком понашању студената. Он представља мерни инструмент код којег испитаници дају одговоре на серију понуђених питања или тврдњи у писаној форми, тако што у упитник уносе своје одговоре, или бирају један или више одговора од оних који су им понуђени (Brown 2001: 6). Упитник најчешће представља једну од фундаменталних техника за прикупљање нумеричких података, али постоји и упитник који садржи питања отвореног типа и припада квалитативној истраживачкој парадигми. Иако поседује низ недостатака, упитник се као истраживачко средство најчешће користи у случајевима када се испитује понашање које се не може директно посматрати.

Пошто се у нашем случају мери стратешко понашање студената енлеског језика струке, најпознатије упитнике представљају *инвентари о стратегијама учења језика* (енгл. *language learning strategy inventories*) којима се утврђује учесталост коришћења одређене стратегије у прошлости (Dörnyei 2003: 8), при чему термини *инвентар*, *упитник* и *скала* представљају синониме (Dörnyei 2003: 5).

Постоје и алтернативни начини мерења стратешког учења. У том погледу, Ценг и др. (Tseng et al. 2006: 95) у својој студији говоре о неадекватности инструмената за мерење капацитета стратешког учења и износе низ замерки на њихов рачун. Стога су конструисали посебан психометријски инструмент за мерење саморегулације, као алтернативу традиционалним упитницима и скалама које мере употребу стратегија учења језика, при чему психометрија представља грану психологије која се бави мерењем психичких процеса.

Како би стекли увид у стратешко понашање студената, односно њихове ставове о коришћењу појединачних стратегија, коришћени су упитници сачињени од ајтема или ставки које представљају тврдње испитаника о сопственом стратешком понашању. Одговори на понуђене тврдње формулисани су у виду петостепене Ликертове скале процене, а коришћени су следећи упитници:

1. упитник о стратегијама учења вокабулара,
2. упитника о стратегијама читања и
3. уводни упитник.

Упитник о стратегијама учења вокабулара преузет је од Кијана (Qian 2004), а користила га је Јелић (Jelić 2009 у својој студији), назвавши га упитником о стратегијама читања.

Поменути упитник се састоји из два дела, и даје одговоре на два истраживачка питања:

а) Колико често примењујете следеће поступке када се сретнете са непознатом речју у току читања текста на енглеском језику?

б) Које врсте информација користите када покушавате да погодите значење непознате речи у тексту на енглеском језику? (Qian 2004: 158).

Поменути упитник је преузет готово у целости, осим последњег питања у првом делу оригиналног упитника. Осим понуђених стратешких опција, у оквиру поменутог питања испитаници су могли да наведу додатне стратегије које користе за откривање значења речи. Иначе, поменута ставка није ни уврштена у резултате оригиналног истраживања које је радио Кијан (Qian 2004).

Упитником о стратегијама читања, који носи назив *Инвентар стратегија за мерење метакогнитивне свести у процесу читања* (енгл.

Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (Mokhtari, Reichard 2002, Mokhtari, Sheorey 2002), мери се метакогнитивна свест студената о стратегијама читања.

Наведеним упитницима претходио је *уводни упитник*, којег чине питања за прикупљање података о испитаницима. Попуњавајући овај упитник, студенти су наводили основне податке о себи, укључујући и демографске податке, који су коришћени у статистичкој анализи као варијабле.

Било да се стратегије перципирају бихевијористички, као конкретни видови понашања и свесне активности, било да се поимају когнитивистички, као унутрашње менталне операције, оне се не могу посматрати нити уочити директно, јер се најчешће ради о невидљивим акцијама (осим када су у питању физичке радње, попут бележења речи). Стратешко понашање се, међутим, може вербализовати, због чега се упитник одржао као најподесније средство за прикупљање ове врсте података.

У односу на посматрање, преимућство упитника огледа се у могућности проучавања недоступних или тешко доступних појава, због чега има широку примену. Притом омогућује уштеду времена и напора, као и једноставну и брзу обраду података. У односу на интервју, упитник је временски економичнији, а уз то, омогућује анонимност и пружа више времена за давање одговора.

Главна замерка везана за употребу упитника као истраживачког средства везана је за његову поузданост, пошто испитаници често нису мотивисани за давање искрених одговора, а неретко погрешно процењују своје стратешко учење, наводећи да користе стратегије које у пракси заправо не примењују (Qian 2004).

Пошто су тврдње наведене у упитницима испитаници оцењивали помоћу петостепене Ликертове скале, оне су засноване на градацији одговора којима се наводи степен слагања са сваком појединачном тврдњом из упитаника. Стога су одговори бодовани на скали процене од 1 до 5, при чему „никад“ носи 1, а „увек“ 5 поена.

8.7.3. Варијабле

Један од кључних стадијума квазиексперименталног нацрта представља идентификовање *варијабли* или *обележја* посматраних појава, које представљају особине објеката истраживања. У ствари, примена статистичких анализа, процедура или прорачуна представља резултат потребе да се стратегије као видови понашања квантификују и нумерички изразе, како би се упоредиле са другим нумеричким варијаблама које представљају специфичне одлике, односно заједничке карактеристике корисника стратегија учења.

Након прикупљања бројчаних података потребно је, дакле, идентификовати обележја статистичких јединица у истраживању и утврдити њихову повезаност са коришћеним стратегијама. На тај начин се спецификују односи између коришћених стратегија и других варијабли који су статистички значајни. Утврђене везе су погодне за извођење различитих закључака, као и њихово уопштавање, и преносе се на наставну и педагошку праксу.

Овим истраживањем су најпре обухваћене образовне и демографске варијабле, као независне варијабле:

1. узраст испитаника,
2. пол испитаника,
3. укупно трајање, односно дужина учења енглеског као страног језика, манифестовано у виду броја година,
4. претходна успешност у учењу енглеског као страног језика, манифестована као оцена на крају четвртог разреда средње школе.

Централне варијабле су стратегије учења језика:

1. стратегије учења вокабулара,
2. стратегије закључивања о значењу лексичких јединица,
3. стратегије читања.

Зависне варијабле у истраживању су резултати тестова (укупно 4):

1. тест познавања вокабулара 1 – тест превођења значења речи помоћу закључивања о значењу лексичких јединица,

2. тест познавања вокабулара 2 – тест превођења значења речи помоћу речника,
3. тест разумевања прочитаног 1 – тест разумевања прочитаног текста рађен без употребе речника,
4. тест разумевања прочитаног 2 – тест разумевања прочитаног текста рађен помоћу речника.

Пошто се у раду испитују стратегије које студенти користе и њихова веза са наведеним варијаблама, за Бојовић (Војовић 2013: 62) стратегије представљају психолошко-педагошке факторе у статистичкој анализи, јер се заснивају на педагошким процесима.

8.8. Методи и технике обраде података

Прикупљени нумерички подаци интерпретирани су *квантитативном* статистичком анализом. У том погледу, подаци добијени помоћу софтвера *SPSS v19*, при чему *SPSS* софтвер представља један од најчешће коришћених статистичких пакета у друштвеним наукама (Dörnyei 2003: 103), описани су уз коришћење одговарајућих аналитичких процедура које припадају дескриптивној, инференцијалној и мултиваријантној статистици.

Добијени резултати допуњени су *квалитативном* анализом у циљу добијања детаљнијег увида у посматрани део стварности. У оквиру квалитативне истраживачке компоненте студенти су били испитивани о стратешким поступцима које примењују применом *технике гласног размишљања и разговора са целом групом испитаника* као квалитативних метода.

Квалитативни податаци о стратегијама учења прикупљају се помоћу усмених интервјуа, техника гласног размишљања у току израде одређеног задатка, давања накнадних одговора ученика у стимулисаним условима након завршетка одређеног задатка (у виду накнадног објашњења разлога за одабир одређеног одговора), групних интервјуа и сл. То су мање економичне или нееконичне технике које захтевају доста времена. У сваком случају,

спремност на сарадњу и искреност одговора испитаника може бити доведена у питање како у случају примене квантитативних, тако и у случају примене квалитативних метода.

Техника гласног размишљања заснива се на елицитацији унутрашњих мисли и когнитивних процеса. Помоћу ње се открива оно што се дешава „у глави“ испитаника током обављања задатка, као рецимо, решавања неког проблема. Спроводи се током саме активности, а притом испитивач може покушати својим питањима да натера субјекте истраживања да објасне о чему су размишљали док су радили одређени задатак (Patton 2002: 385).

8.9. Резултати и анализа

Код истраживања масовних појава на основну репрезентативног узорка примењују се разне врсте статистичких метода, а у односу на намену и врсту метода које примењује, статистика се дели на теоријску и примењену.

Примењена статистика може бити део методологије посебних наука, када је позната под називом *статистичка методологија*. Према улози вероватноће, узорка и основног скупа у прикупљању и анализи статистичких података, статистика се дели на дескриптивну, инференцијалну и мултиваријантну статистику (Kundačina, Brkić 2006: 13).

Методи који се користе за статистичко посматрање, укључујући прикупљање, груписање, сређивање и приказивање статистичких података, (Стојковић 2001: 43), односно табелирање и графичко приказивање статистичких серија, заједно са анализом и непосредним описивањем обележја узорка истраживања (Kundačina, Brkić 2006: 13) припадају *дескриптивној статистици* или статистици у ужем смислу. Дескриптивна статистика, дакле, има за циљ да опише карактеристике датог скупа података помоћу квантитативних (бројчаних, нумеричких) обележја (варијабли).

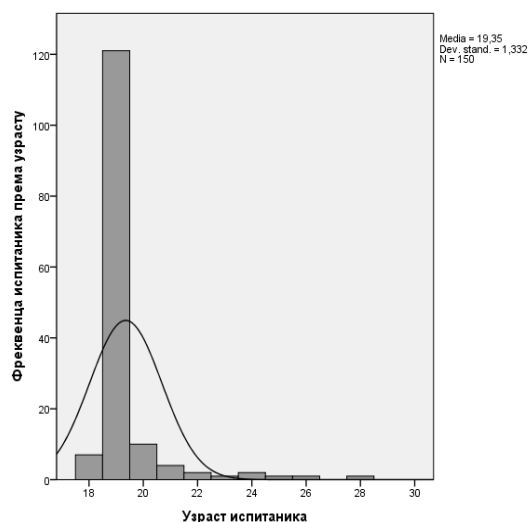
Нумерички подаци, који су добијени прикупљењем помоћу мерних инструмената, анализирани су помоћу *SPSS* програма као стандардне

истраживачке технике. Након тога, добијени су подаци којима се најпре описује узорак, а затим и графички приказује помоћу хистограма са Гаусовом кривом. Хистограм се, пак, дефинише као површински дијаграм и врста графикана који служи за приказивање већег броја обележја (Kundačina, Vrkić 2006: 91).

Пошто је испитивање рађено на узорку од 150 испитаника, величина узорка износи 150 ($N=150$), при чему је 70 испитаника мушког (46,7%), а 79 испитаника женског пола (52,7%), док један испитаник није навео пол.

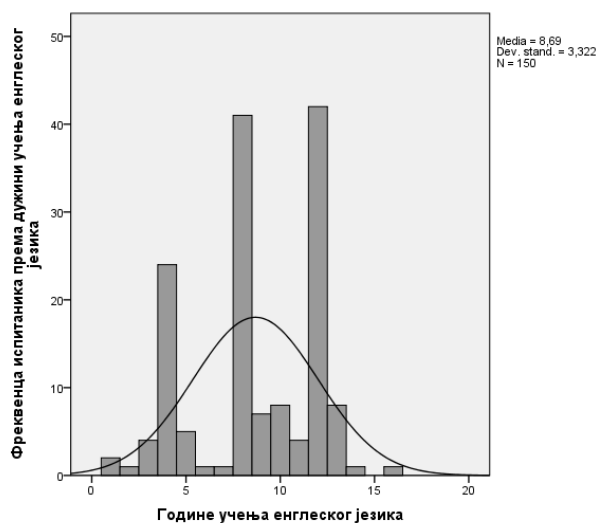
Карактеристике узорка се, дакле, описују помоћу дескриптивне статистике. У том погледу, најмлађи студент је имао 18, најстарији 28 година, а просечна старост испитаника износи 19,35 ($AC=19,35$, $CD=1,322$) (в. График 2).

График 2. Дистрибуција испитаника према узрасту



Студенти су учили енглески језик у дужини од једне до шеснаест година ($AC=8,69$, $CD=3,322$) (в. График 3).

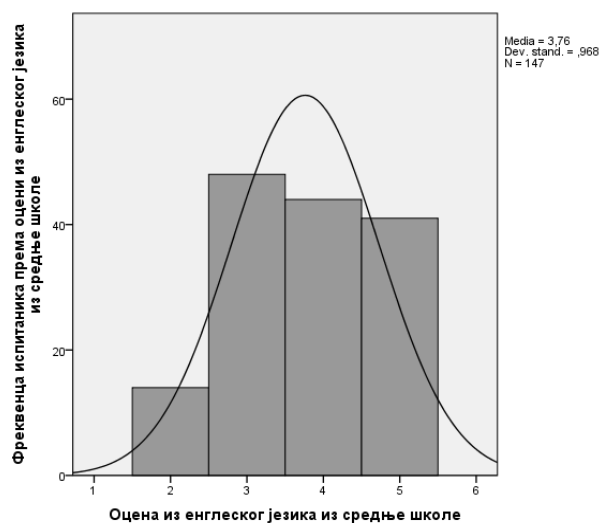
График 3. Дистрибуција испитаника према дужини учења енглеског језика



Просечна оцена коју су испитаници имали на крају четвртог разреда средње школе износи 3,76 ($AC=3,76$, $CD=,968$), а може представљати један од показатеља степена њихове језичке компетенције.

Пошто фреквенција (фреквенца) репрезентује учесталост неке појаве (број елемената који имају неко обележје), односно број студената према оцини из средње школе, на графикону се читава дистрибуција (расподела, распоређивање) испитаника према оцини из средње школе, која показује колико је студента имало двојку, колико тројку, колико четворку, а колико петицу (в. График 4).

График 4. Дистрибуција испитаника према оцини из средње школе



8.9.1. Резултати првог дела упитника о стратегијама учења вокабулара

Упитник о стратегијама које студенти примењују када се сусретну са непознатим речима у стручном тексту преузет је од Кијана (Qian 2004), с том разликом што његов упитник у првом делу садржи додатно питање у ком су испитаници имали могућност да сами упишу назив стратегије коју користе за откривање значења нових речи, уколико осим понуђених користе и неку додатну стратегију.

Поменути упитник се односи на поступке које студенти примењују када се сусретну са непознатим речима и поступке помоћу којих покушавају да погоде значења тих речи. Упитник се, дакле, састоји из два дела, који се могу посматрати као два засебна упитника.

У првом делу се проверава које стратегије откривања значења непознатих речи студенти користе у току читања стручних текстова, док се у другом делу проверава које конкретне активности (стратегije, подстратегije или технике) погађања значења речи наводе као најкоришћеније, а које као ретко коришћене. Помоћу овог упитника добија се увид у перцепцију студената о стратешким опцијама којима се руководе када дођу у контакт са непознатим речима у стручном тексту.

Упитник има форму Ликертове скале процене са пет подеока, јер су одговори на питања из упитника ранжирани на следећи начин: 5 – увек, 4 – врло често, 3 – понекад, 2 – врло ретко, и 1 – никад.

На основу појединачних тврдњи којима су испитаници оцењивали своје стратешке поступке, односно сопствено стратешко понашање, најпре се приступило одређивању фреквенција као општих мера коришћења стратегија, а потом и одређивању дистрибуције фреквенција као дескриптивних статистичких категорија, и то средњих вредности и мера дисперзије.

Средње вредности су одређена помоћу аритметичке средине, а мере дисперзије помоћу стандардне девијације. Док средње вредности представљају мере централне тенденције око којих се одређују остале вредности, мере дисперзије утврђују хомогеност података помоћу дисперзије (распршења или растурања података око средње вредности), и на тај начин показују распршеност њихове расподеле.

Драгутиновић Митровић (2013: 118) објашњава да се од свих дескриптивних мера највише користе средње вредности, али да оне нису довољне за прецизно описивање структуре статистичког скупа, због тога што варијације података једне серије (вредности обележја), могу бити знатно веће или мање него у некој другој серији и више или мање одступати од средње вредности. Зато се осим средњих вредности израчунавају и дескриптивне мере које приказују варијабилитет серије, а које се називају мере дисперзије (варијабилитета или распршености), и то су нумерички показатељи који описују степен у коме се вредности обележја међу собом разликују.

Дескриптивна анализа је, дакле, примењена да би се утврдило које стратегије студенти наводе као најкоришћеније, а које најмање коришћене када се сусретну са непознатом речју у стручном тексту. Циљ је да се помоћу средње вредности утврди просек коришћења појединачних стратегија откривања значења речи, као и да се стратегије градирају према учесталости коришћења, почев од највише коришћених до најмање коришћених стратегија. Притом се средња вредност одговора испитаника на скали од 1 до 5 тражи помоћу *аритметичке средине* (АС), израчунавањем количника збира чланова скупа и броја чланова скупа.

Пошто аритметичка средина није довољна да окарактерише посматрану појаву, јер вредности обележја појаве мање или више одступају, односно разликују се од средње вредности (Жижић и др. 2008: 108), утврђује се и *стандардна девијација* (СД), која показује колико у просеку елементи скупа одступају од аритметичке средине, док величина тих одступања одређује у којој мери средња вредност репрезентује посматрану појаву (Жижић и др. 2008: 108).

Табела 3. Дескриптивне вредности и фреквенције стратегија које се примењују приликом сусрета са непознатом речју

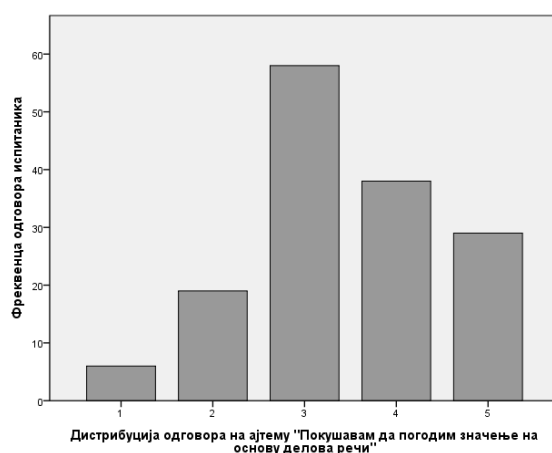
Стратегије	АС	СД	Никад	Понекад	Често	Веома често	Увек
Покушам да погодим значење на основу делова речи	3,43	1,1	6 (4)	19 (12,7)	58 (38,7)	38 (25,3)	29 (19,3)
Записујем реч	3,29	1,23	19 (12,7)	22 (14,7)	35 (23,3)	43 (28,7)	30 (20)
Обраћам се другу за помоћ	3,31	1,25	14 (9,3)	27 (18)	39 (26)	38 (25,3)	32 (21,3)
Покушам да погодим	3,26	1,1	6 (4)	36 (24)	42 (28)	45 (30)	21 (14)

значење речи из контекста								
Обраћам се наставнику за помоћ	3,08	1,27	14 (19,3)	45 (30)	34 (22,7)	29 (19,3)	28 (18,7)	
Потражим значење речи у двојезичном речнику	2,87	1,23	25 (16,7)	33 (22)	44 (29,3)	32 (21,3)	16 (10,7)	
Потражим значење речи у једнојезичном речнику	2,7	1,26	32 (21,3)	36 (24)	43 (28,7)	23 (15,3)	16 (10,7)	
Занемарим је или прескочим	2,32	1,15	39 (26)	59 (39,3)	25 (16,7)	19 (12,7)	8 (5,3)	

Напомена. Вредности у загради представљу проценте.

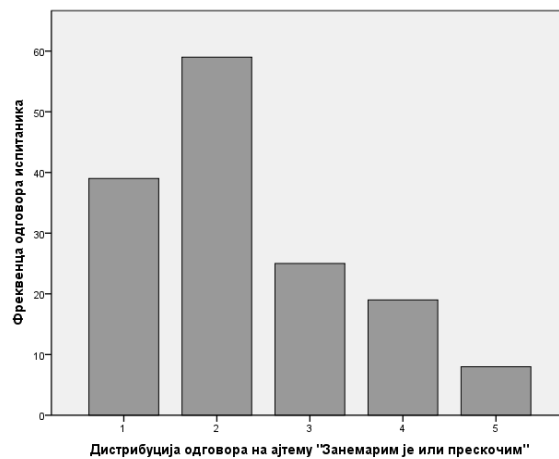
На основу нађених средњих вредности приказаних табеларно (в. Табелу 3), увиђа се да студенти најчешће покушавају да погоде значење непознате речи на основу њених делова (АС=3,43). Дистрибуција њихових одговора је графички приказана помоћу дијаграма стубаца (в. График 5).

График 5. Дистрибуција одговора испитаника на ајтему „Покушавам да погодим значење на основу делова речи“



Испитаници се често обраћају се другу за помоћ (АС=3,31) и записују нову реч (АС=3,29), тврдећи притом да најмање занемарују или прескачу непознату реч у току читања (АС=2,32) (в. График 6) и траже значење непознате речи у енглеско-енглеском речнику (АС=2,7).

График 6. Дистрибуција одговора испитаника на ајтему „Занемарим или прескочим непознату реч“



Најмања стандардна девијација, као најмање одступање од средње вредности, а самим тим и најмање неслагање одговора испитаника, утврђена је код погађања значење речи на основу њених делова и на основу контекста (СД=1,1). Највеће неслагање одговора испитаника, приказано у виду одступања од средње вредности добијене за посматрану стратегију, јавља се приликом обраћања наставнику за помоћ (СД=1,27).

Најчешће коришћена стратегија је анализа речи, која се врши рашчлањивањем речи на њене саставне делове и посматра као део морфолошке свести студената. Овај налаз имплицира да у најчешћем броју случајева студенти покушавају да погоде значење непознате речи анализирајући њен морфолошки састав, а у мањем броју случајева прибегавају и другим расположивим стратегијама. Уз то, они могу вршити верификацију значења, које је претходно изведено на основу анализе делова речи или контекста, помоћу речника, јер се сматра да уколико наведени стратешки поступци претходе употреби речника, на тај начин се постиже готово двострука ретенција (Nation 2013: 358), као да је тражење речи у речнику неупоредиво лакше уколико се има у виду приближно значење речи (Nation 2008: 115).

Најмање се прескаче или занемарује непозната реч. То је стратегија која се примењује код нискофреквентних речи или речи које не доприносе разумевању текста у значајној мери. Ипак, она је нужна у току читања, јер би се у случају њеног одбацивања читање било успорено и испрекидано, што би се одразило на процес постављања и провере хипотеза који се у току читања одвија.

У истраживању које је радила Ендер (Ender 2016) студенти су игнорисали више од трећине речи у тексту, јер их нису сматрали значајним за његово разумевање. Такође, у истраживањима која су радили Парибакт и Веше (Paribakht, Wesche 1999: 204) и Фрејзер (Fraser 1999: 230) испитаници су игнорисали око 50 % непознатог вокабулара у тексту који су читали са разумевањем. У наведеним истраживањима се, међутим, закључивање издвојило као доминантна стратегија, која се користи учесталије од употребе речника (Ender 2016: 541), што се поклапа са налазима добијеним у нашем истраживању.

Тражење значења непознатих речи у једнојезичном речнику је стратегија коју студенти ретко користе. По правилу, употреба једнојезичних речника захтева висок степен језичке компетенције, иако Питерс и Фернандез (Peters, Fernández 2013) доказују супротно. Генерално гледано, услед недовољне популаризације ове врсте речника како у средњошколском, тако и у високошколском систему образовања, као и услед недовољно развијене свести студената о његовим преимућствима, студенти најмање користе једнојезичне речнике (Станојевић Гоцић 2016г). То указује како на нужност развијања свести студената о значају оваквих речника за учење како општег, тако и стручног вокабулара, тако и на потребу да у оквиру наставе они науче што више о ефикасној примени ове врсте речника. У том погледу, значајно је истраживање које су радили Питерс и Фернандез (Peters, Fernández 2013), које је у супротности са генералним постулатом да само напредни ученици енглеског као другог језика могу користити опште и посебне једнојезичне речнике.

Када је у питању стратегија записивања речи, која генерално подразумева да се тражење њеног значења одлаже за касније, ова стратегија уједно представља практичну технику која служи за учење спелинга. С тим у вези, мишљења о корисности ове стратегије су подељена. Ендер (Ender 2016: 555) претпоставља да записивање речи може умањити шансе да дође до ретенције њене форме или значења, јер не подразумева њихово меморисање или когнитивни напор. Насурот томе, у складу са хипотезом о примећивању, по којој језичке јединице морају бити примећене да би биле научене, записивање речи се посматра као когнитивна стратегија понављања која може поспешити памћење облика речи и, сходно томе, представљати поступак који доприноси усвајању вокабулара.

Дескриптивни статистички подаци су такође изражени у процентима, па се уочава да 20% студената увек записује непознату реч, 28,7% веома често записује непознату реч, док 12,7% њих никада не записује непознату реч када је угледа у стручном тексту (в. Табелу 3).

Посматрано процентуално, 19,3% студената увек покушава да погоди значење речи на основу њених делова, 25,3% испитаника веома често примењује ову стратегију, док је 4% испитаника никада не примењује.

Када се посматра погађање значења речи из контекста, 14% студената увек примењује ову стратегију, 30% студената наводи да веома често користи контекст за тумачење значење речи, док 4% тврди да контекст никада не користи у том смислу.

Недовољно коришћење контекста може бити последица ниског нивоа језичке компетенције као кључног фактора који онемогућава употребу контекста за извођење значења речи.

У 20% случајева студенти увек прибегавају записивању речи, док у 14% случајева увек прибегавају њеном погађању у току читања стручног текста на енглеском језику. Веома мали број испитаника је навео да никад не користи стратегију погађања, било на основу делова речи (4%) или на основу контекста у ком се она налази (4%), што показује да се погађање перципира као прикладан начин поступања са непознатим вокабуларом.

Када се посматрају друштвене стратегије као облици учења кроз сарадњу са другима, посматрано процентуално, студенти се више обраћају другу него наставнику. Тако 21,3% испитаника тврди да се увек обраћа другу за помоћ, 25,3% њих се веома често обраћа другу за помоћ, док 9,3% испитаника никада не користи ову врсту помоћи. С друге стране, укупно 18,7% студената је истакло да се увек обраћа наставнику за помоћ, 19,3% испитаника веома често пита наставника за објашњење значења непознате речи, док 19,3% учесника у истраживању никада не тражи значење речи од наставника.

Стратегије које подразумевају коришћење речника (двојезичног или једнојезичног) нису међу омиљеним стратегијама. Укупно 10,7% испитаника се изјаснило да увек користе речник, како двојезични, тако и једнојезични. Енглеско-српски речник веома често користи 21,3% испитаника, док енглеско-енглески речник веома често користи 15,3% испитаника. По сопственој тврдњи, 16,7% испитаника никада не користи једнојезични речник, док 21,3% њих

никада не користи двојезични речник. У том смислу, ови налази указују на постојање неповољног стратешког понашања јер, како Ендер (Ender 2016: 554-555) опажа, консултовање речника се перципира као стратегија ефикасна за памћење речи јер укључује експлицитну обраду информација. Уз то, она укључује и напор да се значење речи пронађе, тј. одлучи које од понуђених значења представља могућу опцију (Laufer, Hulstijn 2001).

Студенти су се изјаснили да најмање примењују занемаривање непознатог вокабулара, па је тако само 5,3% испитаника истакло да увек прескаче непознате речи док чита текст, док 26% њих тврди да никада не игнорише непознату лексику у стручном тексту.

Након дескриптивних поступака, сложенији статистички поступци обраде података примењују се у циљу откривања интеракције између варијабли, односно међусобне повезаности посметраних појава (нпр. успеха на тестовима и исказаних тврдњи, исказаних тврдњи и демографских и образовних варијабли). У том смислу, *инференцијална статистика* или *метод статистичке анализе* користи се за разна израчунавања, објашњења и закључивања о карактеристикама, вредностима и обележјима основног скупа на основу репрезентативног узорка (Стојковић 2001: 43), пошто се подаци о узорку користе да би се извели закључци о популацији коју узорак представља. Истовремено се процењују непознати параметри основних скупова, тестирају статистичке хипотезе о њима, утврђују законитости и предвиђа даље кретање појаве (Kundačina, Vrkic 2006: 14). Крајњи циљ инференцијалне статистике је објашњење посматране појаве и утврђивања њене везе са другим појавама, и у ту сврху се користе статистички тестови који могу бити параметарски и непараметарски.

Према расподели података који представљају предмет анализе, статистика се дели на *параметарску статистику*, која се примењује у случајевима постојања нормалне расподеле и анализира прикупљене податке помоћу параметарских тестова, и *непараметарску статистику* која користи непараметарске тестове.

Параметарска статистика је део статистике који користи оне статистичке поступке за чију примену мора бити испуњена претпоставка да подаци о обележјима појава које су предмет изучавања не одступају значајно од

нормалне расподеле (дистрибуције). Притом, они статистички подаци који имају тенденцију да се правилно симетрично распоређују (групишу и распршују) око неке средње вредности чине нормалну расподелу, тј. Гаусову расподелу података одређену аритметичком средином и стандардном девијацијом (Kundačina, Brkić 2006: 177). Дакле, код примене статистичких параметарских тестова (нпр. т-тест) морају бити испуњене претпоставке да се основни скуп који се посматра покоравља закону нормалног распореда, односно неком теоријском распореду (Стојковић 2001: 643). Уколико то није случај, примењују се непараметарски тестови или тестови независни од ранга, који не захтевају строги услов да се основни скуп покоравља закону нормалног распореда (Стојковић 2001: 644-645).

Непараметарска статистика или статистика слободна од расподеле је део статистике који не захтева да су статистички подаци поређани по нормалној расподели (нпр. тест суме рангова, Фридманов тест, Колмогоров-Смирновљев тест, итд.) (Kundačina, Brkić 2006: 15). Заправо, непараметарски поступци испитивања статистичке значајности статистичких показатеља примењују се без обзира да ли су подаци нормално дистрибуирани или нису, јер не зависе од облика расподеле фреквенција (Коџух, Maksimović 2011: 147).

У нашем истраживању је примењен Колмогоров-Смирновљев тест како би се проверило да ли подаци одговарају нормалној расподели. Пошто он није показао нормалну дистрибуцију варијабли, коришћене су друге непараметријске методе (Спирманов коефицијент корелације, Вилкоксон тест ранга и Ман-Витнијев У тест) које немају претпоставку о расподели популације. Код свих тестова, статистичка значајност (сигнификантност) постоји када је алфа ниво мањи од 0,05 ($p < 0,05$).

Да би се утврдило да ли постоји разлика у одабиру стратегија приликом сусрета са непознатом речју у стручном тексту, примењен је *Вилкоксон тест ранга* (енгл. *Wilcoxon matched-pairs signed-ranks test*, *Wilcoxon signed-ranks test*, *Wilcoxon T*). Вилкоксон тест ранга је непараметарски тест парова (у овом случају стратегија) који служи као алтернатива параметарском тесту под називом *t-тест* (енгл. *Paired-samples t-test*) и користи се да одреди да ли се два скупа података међусобно значајно разликују, односно да ли постоји статистички значајна разлика између два зависна пара (в. Табелу 4). Наиме,

пошто сваки појединачни учесник у истраживању даје одговоре на две различите тврдње, желимо да видимо да ли постоји статистички значајна разлика између те две тврдње, при чему Вилкоксон тест ранга испитује разлику у средњим вредностима одговора испитаника. На тај начин би се утврдило да ли студенти неку стратегију користе чешће у односу на неку другу, и да ли је та разлика статистички сигнификантна.

Табела 4. Параметри Вилкоксон теста који указују на разлике у употреби појединачних стратегија

<i>Пар</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
занемаривање речи - обраћање наставнику за помоћ	5,174	,000
једнојезични речник - обраћање наставнику за помоћ	3,107	,002
анализа делова речи - обраћање наставнику за помоћ	2,881	,004
занемарим је или прескочим - обраћање другу за помоћ	6,541	,000
двојезични речник - обраћање другу за помоћ	2,916	,004
једнојезични речник – обраћање другу за помоћ	4,014	,000
двојезични речник – занемаривање реч	3,955	,000
једнојезични речник – занемаривање реч	2,931	,003
анализа контекста – занемаривање реч	6,334	,000
анализа делова речи – занемаривање реч	7,575	,000
записивање речи – занемаривање реч	5,679	,000
анализа контекста – двојезични речник	2,938	,003
анализа делова речи – двојезични речник	4,204	,000
записивање речи – двојезични речник	3,285	,001
анализа контекста – једнојезични речник	4,432	,000
анализа делова речи – једнојезични речник	5,484	,000
записивање речи – једнојезични речник	4,135	,000

Резултати показују да се студенти пре обраћају наставнику за помоћ него што користе једнојезични речник или што прескоче непознату реч. Испитаници су известили да се чешће обраћају другу за помоћ него што занемарују, односно прескачу непознату реч или што користе двојезични, односно једнојезични речник. Када се посматра употреба двојезичног и једнојезичног речника, студенти их радије консултују него што занемарују непознату реч. С друге стране, испитаници су се изјаснили да чешће покушавају да погоде значење речи из контекста него што се обраћају наставнику за помоћ или користе двојезични, односно једнојезични речник. Такође, погађање значења речи из контекста је било заступљеније него занемаривање речи. Када је у питању

записивање речи, уочено је да се оно примењује чешће од консултације двојезичног или једнојезичног речника, као и чешће од занемаривања речи. Студенти су наводили и да покушавају да погоде значење речи на основу њених делова учесталије него што користе двојезични или једнојезични речник, али и чешће него што би непознату реч у тексту прескочили када дођу с њом у контакт.

Када је у питању *корелациона (корелацијска) анализа*, као скуп статистичких метода којима се испитује степен повезаности посматраних варијабли, односно појава које оне репрезентују, уколико је испуњена претпоставка о нормалној или Гаусовој расподели података, користи се Пирсонов коефицијент корелације (енгл. *Pearson's correlation coefficient*), а уколико не постоји нормална дистрибуција података, користи се *Спирманова корелација* (енгл. *Spearman's correlation*).

Корелациона истраживања треба да покажу да ли постоји повезаност између посматраних варијабли, каква је њена статистичка значајност, и да ли је на основу ње могуће предвидети одређене појаве. У том смислу, корелациона анализа не испитије узрочност, већ повезаност, при чему се мери степен квантитативног слагања посматраних појава. Пошто две појаве могу имати исту тенденцију (обе расту или обе опадају), у том случају међу њима постоји позитивна корелација. Уколико се, међутим, њихове промене крећу у супротним смеровима (једна расте, а друга опада), корелациона веза је негативна (Жижич и др. 2008: 128).

Позитивна корелација се, дакле, јавља у случају када је пораст мера једне појаве праћен порастом мера друге и када оне варирају на сродан начин. Према томе, „код позитивне корелације са порастом вредности обележја независне променљиве, у просеку, расте и вредност обележја зависне променљиве и обрнуто“ (Стојковић 2001: 726). Негативна повезаност постоји када је раст мера једне варијабле праћен опадањем мера друге, јер код негативне корелације са порастом вредности обележја независне променљиве у просеку опада вредност обележја зависне променљиве, и обрнуто (Стојковић 2001: 726).

Када се посматрају две серије података чије су вредности обележја сврстане по редоследу ранга, онда се за израчунавање коефицијента корелације користи формула америчког статистичара Спирмана (Стојковић 2001: 772-773).

Сходно томе, *Спирманов коефицијент корелације* најчешће се користи када се прикупљени подаци могу рангирати, и чешће се користи у педагошким истраживањима од Пирсоновог коефицијента корелације, јер је у њима погодније представити варијабле помоћу рангова, тј. рангирати учеснике по некој особини (Коџух, Максимовић 2011: 122). Наиме, код непараметарских тестова варијабле се не третирају као бројеви са којима је могуће изводити математичке операције, већ као рангирани низ (Коџух, Максимовић 2011: 147). Због тога се Спирманов коефицијент корелације назива и *коефицијент корелације ранга*, а корелација између серије података која показује ранг величина назива се *корелација ранга* (Стојковић 2001: 773).

Према томе, Спирманов коефицијент корелације је непараметарска мера повезаности између две варијабле истих испитаника исказаних у виду рангова, а не њихових величина (Kundačina, Brkić 2006: 210). Корелација рангова је позитивна када важи правило да што су виши рангови у једној варијабли (као што је нпр. мотивација), то су виши рангови и по другој варијабли (као што је нпр. успеха) (Коџух, Максимовић 2011: 123).

Корелација се креће у распону од -1 до $+1$, што значи да је негативна корелација у распону од -1 до $-0,01$, а позитивна од $0,01$ до 1 . Према јачини, постоји слаба (ниска), умерена и јака (висока) корелација, при чему коефицијент корелације близу нуле показује слабу повезаност, а различити извори наводе различите вредности високих корелација. Примера ради, Бојовић (Војовић 2013) претпоставља да у случајевима када је $0,68 < p < 0,93$ постоји висок степен корелације, који имплицира изразиту значајност. У нашем случају, постојање високог степена корелације имплицира постојање јаке везе између стратегија и постигнућа студената.

Пошто се може утврђивати и међусобна корелација (интеркорелација) између појединачних тврдњи, помоћу Спирмановог коефицијента корелације утврђена је повезаност у погледу избора стратегија које студенти примењују када наиђу на непознату реч у стручном тексту.

Када је у питању интеркорелација између самих стратегија, позитивна повезаност је утврђена између стратегије „обраћам се наставнику за помоћ“, с једне стране, и „обраћам се другу за помоћ“ ($r=,336, p<,00$), „потражим значење речи у двојезичном речнику“ ($r=,282, p<,00$), „потражим значење речи у једнојезичном речнику“ ($r=,285, p<,00$), „покушам да погодим значење на

основу делова речи“ ($r=,221, p<,01$) и „записујем реч“ ($r=,308, p<,00$), с друге стране. Поврх тога, утврђена корелација имплицира статистичку значајност (која постоји у случајевима када је $p<,05$), која показује да се они студенти који се обраћају наставнику за помоћ, чешће обраћају и другу за помоћ, али и чешће траже значење речи како у двојезичном, тако и у једнојезичном речнику, покушавају да погоде реч и исту записују. Према томе, студенти који се обраћају наставнику су веома заинтересовани за откривање значења непознатих речи. Даље, утврђено је да они студенти који чешће занемарују или прескоче непознату реч, исту реч ређе записују ($r=-,187, p<,05$). Утврђена негативна корелација показује да се у појединим случајевима не праве покушаји у правцу декодирања значења непознатих речи, већ се од истих одустаје.

Када се посматра употреба двојезичног речника, увиђа се да они студенти који више консултују енглеско-српски речник у већој мери употребљавају и енглеско-енглески речник ($r=,476, p<,00$). Уочава се и да студенти који чешће покушавају да погоде значење непознате речи из контекста чешће записују реч ($r=,313, p<,00$). С друге стране, испитаници који прибегавају употреби једнојезичног речника чешће погађају значење непознате речи на основу контекста ($r=,213, p<,01$) и на основу њених делова ($r=,202, p<,05$), али и записују нову реч ($r=,241, p<,01$). Студенти који погађају значење речи на основу контекста чешће покушавају да погоде значење и на основу њених делова ($r=,471, p<,00$). Поред тога, ниска позитивна корелација је утврђена између стратегије погађања значење на основу делова речи и стратегије записивања непознате речи ($r=,218, p<,01$).

Након наведених статистичких испитивања, примењена је *факторска анализа* ради груписања стратегија наведених у упитнику у конструкте који леже у основи испитиваних стратегија. У том смислу, дескриптивном статистичком анализом се одређују само општи обрасци коришћења појава, а *мултиваријантна статистика* или *мултиваријантна анализа података* (као нпр. факторска анализа и мултиваријантна анализа варијансе) део је статистике као научног метода који анализира односе најмање три случајна обележја истовремено. Истовремено, њена примена зависи од тога колико је група варијабилна и колико група испитаника укључено у истраживачки нацрт (Kundačina, Brkić 2006: 15).

Таваколи (Tavakoli 2012: 220-221) објашњава да факторска анализа представља технику или статистичку процедуру чији је примарни циљ дефинисање структура које леже у основи варијабли које учествују у анализи (попут одговора на питања из упитника), и омогућује сажимање великог броја варијабли у мањи, једноставнији и репрезентативнији број међусобно повезаних конструката који се називају факторима. То је процес који омогућује истраживачима да варијабле којима располажу сведу на мањи број фактора, који се налазе у основи одређеног броја варијабли, групишу и објашњавају те варијабле помоћу неког заједничког обележја, истовремено откривајући структуре и сличности између варијабли помоћу анализе заједничке варијансе.

Према томе, факторска анализа открива да различите варијабле преносе исти концепт који лежи у њиховој основи, и користи се да утврди латентне варијабле или факторе који одређују корелације између посматраних варијабли. Услов за успешну примену факторске анализе је да су варијабле приближно једнаке, а циљ је да се дође до минималног броја заједничких фактора, односно да се прецизно квантитативно утврди степен повезаности сваког чиниоца за који се претпоставља да је одговоран за корелације између варијабли.

Главни недостак факторске анализе лежи у чињеници да може доћи до груписања међусобно неповезаних појава. Примера ради, груписање међусобно различитих образаца стратешког понашања, односно стратегија из различитих подгрупа у један фактор, отежава именовање и описивање фактора.

Сажимање међусобно повезаних изворних варијабли у мањи број заједничких фактора (као скупа заједничких основних димензија), који ће их описивати и објаснити њихову међусобну повезаност, доводи до тога да су фактори најпре идентификовани, а затим и именовани у односу на ставке из упитника. Циљ је пронаћи факторе који леже у основи свих ставки, што значи да све ставке под једним фактором имају неку сличну карактеристику на основу које се фактори именују.

Експлоративна факторска анализа упитника рађена је након утврђивања главних компоненти, при чему је погодност података за факторску анализу испитивана Кајзер-Мејер-Олкиновим тестом адекватности узорка (енгл. *Kaiser-Meyer-Olkin test*) и Бартлетовим овим тестом сферичности (енгл. *Bartlett's sphericity test*).

Као мултиваријатна статистичка техника, факторска анализа главних компоненти са Промакс ротацијом издвојила је три фактора и постојеће исказе груписала у три основна елемента (в. Табелу 5).

Табела 5. Факторске тежине за стратегије које се примењују када се тражи значење непознате речи у тексту

<i>Стратегија</i>	<i>Коришћење речника</i>	<i>Погађање значења</i>	<i>Друштвене стратегије</i>
Потражим значење речи у двојезичном речнику	,831		
Потражим значење речи у једнојезичном речнику	,761		
Записујем реч	,620		
Покушам да погодим значење речи из контекста		,888	
Покушам да погодим значење на основу делова речи		,824	
Обраћам се другу за помоћ			,908
Обраћам се наставнику за помоћ	,366		,638
АС	2,95	3,35	3,2
СД	,950	,933	1,03

Пошто је факторска анализа показала да је стратегија „занемарим или прескочим непознату реч“ у негативној корелацији са првом главном компонентом, а у позитивној са другом, ова је ставка избачена, односно уклоњена из даље анализе. Утврђене су три димензије са процентима укупне варијансе, при чему *варијанса* (енгл. *variance*) представља сложени конструкт који би се у најкраћем могао описати као распршење одговора од средње вредности. Пошто први фактор објашњава 32,52% варијансе, други фактор објашњава 17,55% варијансе, а сва три фактора заједно објашњавају 66,87% варијансе, описане су три димензије са 66,87% укупне варијансе.

Бартлетов тест сферичности вредности 161,902 био је на нивоу статистичке значајности ,000, са 21 степеном слободе, док је Кајзер-Мејер-Олкинова мера адекватности узорковања износила ,603. Наведеним поступком се потврђује да су резултати упитника погодни за факторску анализу, при чему се Бартлетовим тестом сферичности утврђује статистичка значајност.

Први фактор чине стратегије које се односе на употребу речника, тако да је овај фактор назван *коришћење речника*. Други фактор карактерише анализа морфолошке структуре речи, па је, у складу с тим, добио назив *погађање значења*. Трећи фактор обухвата друштвене стратегије које се користе приликом откривања значења непознате речи, па му је дат назив *друштвене стратегије*.

Вилкоксоним тестом ранга утврђено је да студенти значајно више користе *погађање значења* него *коришћење речника* ($z=-4,068$, $p<,00$), док *друштвене стратегије* користе у већој мери од *коришћења речника* ($z=-2.763$, $p<,01$).

Факторска анализа рађена са постојећим сетом варијабли груписала је међусобно сличне појаве, односно међусобно сличне стратегије учења вокабулара, што прилично олакшава њихово проучавање. Након тога су примењене корелацијске технике како би се утврдила повезаност између варијабли.

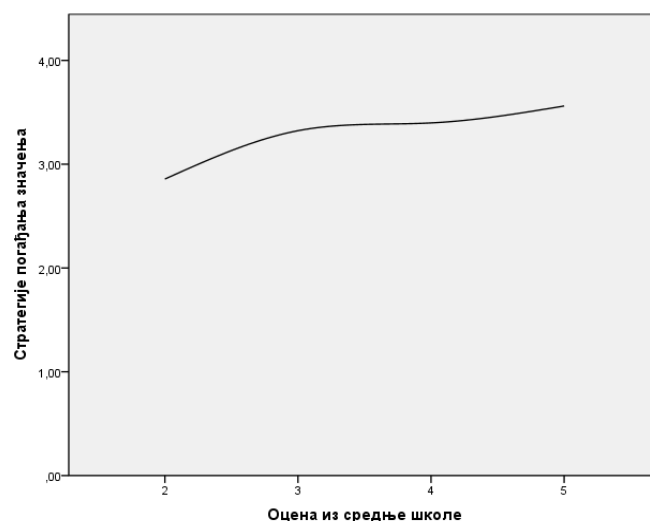
Кожух и Максимовић (Kožuh, Maksimović 2011: 47) напомињу да *варијабле* по улози коју имају у повезаним паровима могу бити *независне* (варијабла која врши утицај) и *зависне* (варијабла на коју се утиче), али и да варијабле могу мењати своје улоге, па у једном пару иста варијабла може бити зависна, а у другом независна. Оне могу мењати улоге чак и у истом пару зависно од циља истраживања. Такав је случај у нашем истраживању јер се претпоставља да независне варијабле, попут пола, узраста или дужине учења енглеског језика утичу на стратегије као зависне варијабле, али и да притом стратегије као независне варијабле утичу на резултати које студенти постижу тестова на тестовима, који репрезентују зависне варијабле.

Сходно томе, циљ корелационе анализе у нашем истраживању је да се утврди позитивни смер слагања, односно да са порастом коришћења независне варијабле (нпр. узраста, оцене у средњој школи или дужине учења енглеског језика), расте и употреба одређене стратегије као зависне варијабле. Такође се испитује да ли са порастом коришћења одређене стратегије расте и постигнуће студента на језичким тестовима.

Претпоставља се да код испитиваног узорка постоји однос између преципиране употребе стратегија и посматраних варијабли, што значи и да се претпоставља постојање варијација у употреби стратегија према полу, узрасту и дужини учења енглеског језика, које су притом статистички значајне.

Спирманов коефицијент корелације показао је да са порастом оцене из средње школе студенти више примењују фактор под називом *погађање значења* ($r=,175$, $p<,05$) (в. График 7). Иако се ради о ниској корелацији, чињеница је да студенти вишег степена језичке компетенције учесталије користе стратегије погађања значења јер је ниво језичког знања управо један од предуслова за ефикасно коришћење овог фактора.

График 7. Корелација између оцене из средње школе и фактора под називом погађање значења



Након тога приступило се испитивању односа између перцепције студената о употреби стратегија (како појединачних тако и групних) и постављених варијабли (пола, узраста, дужине учења енглеског језика, оцене из средње школе и резултата тестова (укупно 4 теста).

Када су у питању појединачне стратегије, оцена из средње школе као општа варијабла је у слабијој позитивној корелацији како са употребом двојезичног речника ($r=,174$, $p<,05$) (в. График 8), тако и са погађањем значења речи из контекста ($r=,167$, $p<,05$) (в. График 9).

График 8. Корелација између оцене из средње школе и употребе двојезичног речника

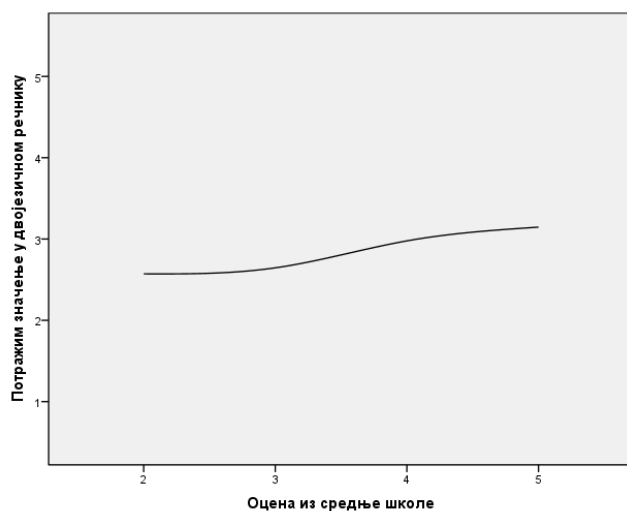
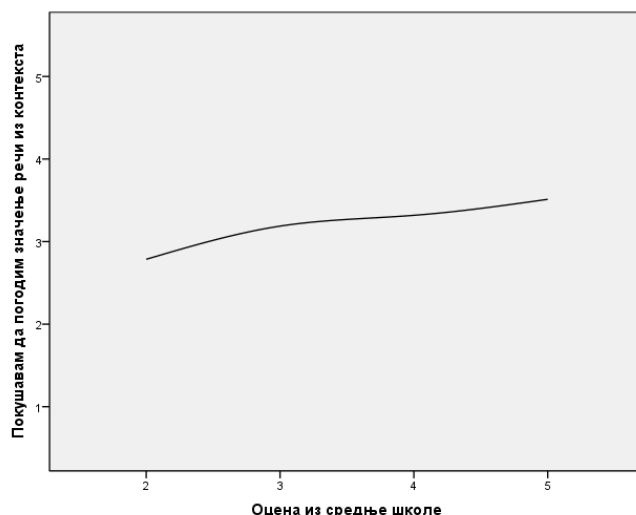


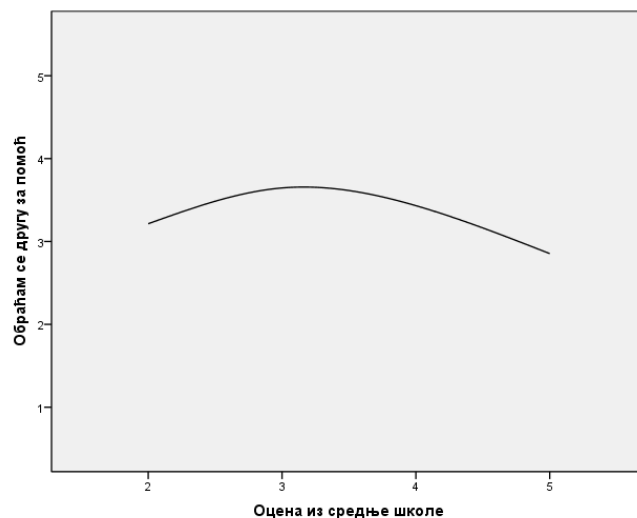
График 9. Корелација између оцене из средње школе и погађања значења из контекста



У том смислу, потврђена је хипотеза о постојању повезаности између демографских и образовних варијабли, као независних варијабли, и учесталости употребе одговарајућих стратегија као зависних варијабли, што у конкретном случају значи да студенти напредног нивоа познавања страног језика чешће користе речник и стратегију погађања значења непознатих речи.

Добијена је и једна негативна корелација када се показало да су студенти који су имали бољу оцену у средњој школи ређе питали друга за помоћ ($r=-,187, p<,05$) (в. График 10).

График 10. Корелација између оцене из средње школе и обраћања другу за помоћ



Када је у питању узраст студената, слабија негативна корелација показује да се старији испитаници ређе обраћају другу за помоћ у вези значења непознате речи ($r=-,164$, $p<,05$), а када се посматра дужина учења страног језика као временска варијабла, утврђено је да су студенти који су дуже учили енглески као страни језик мање прескакали непознату реч на коју најбу у току читања стручног текста ($r=-,230$, $p<,01$).

8.9.2. Резултати другог дела упитника о стратегијама учења вокабулара

Други део првог упитника односи се на стратегије које студенти користе као изворе информација приликом погађања значења непознатих речи (в. Табелу 6).

Табела 6. Дескриптивне вредности и фреквенције стратегија којима испитаници покушавају да погоде значење непознате речи

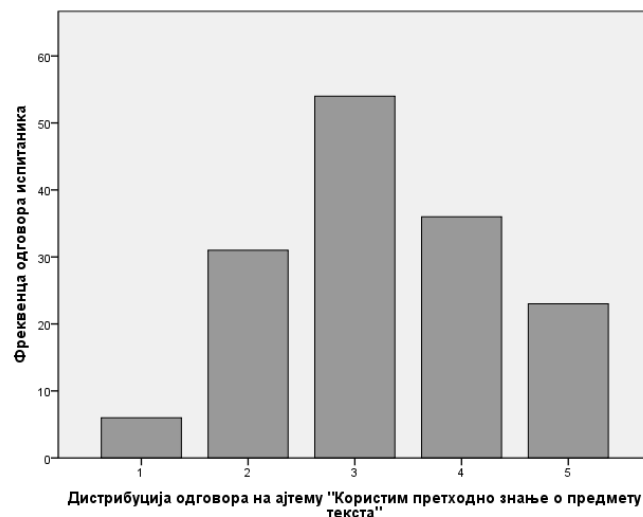
Стратегије	АС	СД	Никад	Понекад	Често	Веома често	Увек
Користим претходно знање о предмету текста	3,26	1,08	6 (4)	31 (20,7)	54 (36)	36 (24)	23 (15,3)
Користим значење пасуса или текста у целини	3,21	1,06	6 (4)	34 (22,7)	52 (34,7)	39 (26)	19 (12,7)

Користим значења других речи у реченици	3,18	1,03	5 (3,3)	37 (24,7)	50 (33,3)	42 (28)	16 (10,7)
Анализирам значења делова речи (префикса, суфикса, корена)	2,93	1,18	20 (13,3)	34 (22,7)	48 (32)	32 (21,3)	16 (10,7)
Анализирам граматичка обележја у околним реченицама	2,91	1,18	14 (9,3)	50 (33,3)	42 (28)	24 (16)	20 (13,3)
Анализирам реч како бих утврдио којој врсти речи припада	2,72	1,15	21 (14)	49 (32,7)	44 (29,3)	23 (15,3)	13 (8,7)

Напомена. Вредности у загради представљу проценте

Као што је приказано у Табели 6, помоћу дескриптивне анализе утврђено је да испитаници умерено често користе стратегије којима изводе закључке о значењу нових речи. Испитаници најчешће користе претходно знање о предмету текста (АС=3,26) (в. График 11) и значење пасуса или текста у целини (АС=3,21).

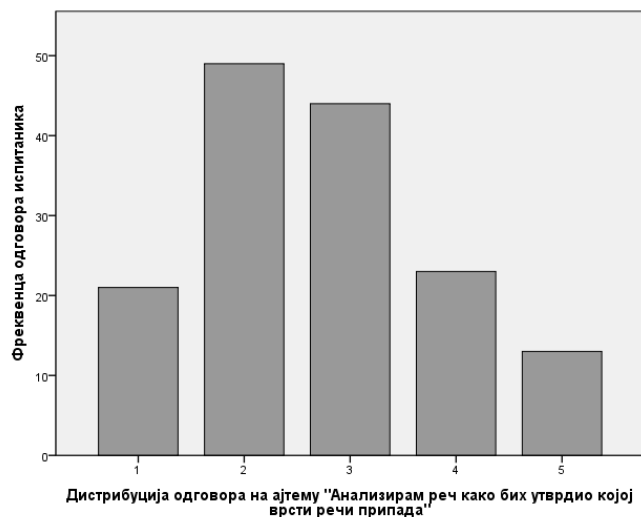
График 11. Дистрибуција одговора на ајтему који се односи на коришћење претходног знања



Најмање се користи граматика на нивоу речи и реченица, јер се у мањој мери анализира реч како би се утврдило којој врсти речи припада (АС=2,72) (в. График 12). Притом се ретко се анализирају граматичка обележја у околним

реченицама ($AC=2,91$). Гледајући вредности стандардних девијација, стратегија коришћења значења других речи у реченици показује најмању распршеност, односно најмање неслагање одговора испитаника ($ДС=1,03$).

График 12. Дистрибуција одговора на ајтему који се односи на одређивање врсте речи



Када се посматрају проценти приказани у Табели 6, види се да је 15,3% испитаника истакло да увек користи претходно знање о предмету текста за погађање значења непознате речи, њих 24% је рекло да то веома често чини, док 4% испитаника, по сопственом виђењу, ову стратегију никада не примењује. Када је у питању коришћење значења пасуса или текста у целини као стратегије за погађање значења непознате речи, 12,7% студената поменути стратегију одабере увек, 26% веома често, а 4% то никада не чини.

Док се 11% испитаника изјаснило да увек користе значење других речи у реченици, 28% је истакло да они веома често користе значење других речи у реченици не би ли погодили значење непознате речи, а само 3,3% испитаника је известило да никада не користи наведену стратегију.

Аналізу значења делова речи, по сопственој тврдњи, увек примењује 10,7% испитаника, веома често 21,3%, док 13,3% учесника у истраживању тврди да никада не анализира значење делова речи.

Анализа граматичких обележја у околним реченицама је мање популарно стратешко понашање јер је 13,3% испитаника истакло да поменути стратегију увек примењује. Уз то, 16% испитаника веома често бира ову

стратегију, док 9,3% њих тврди да је никада не одабере када погађа значење речи.

Најмање преферирана стратегија подразумева одређивање којој врсти речи припада циљана реч, па је тако 9% студената истакло да увек користи ову стратегију, 15,3% је веома често користи, а 14% њих тврди да никада не прибегава овој стратегији.

Најчешће коришћена стратегија је употреба општег знања као извора информација, што је у складу је са истраживањем које је спровео Насаџи (Nassaji 2003), пошто су и учесници у његовој студији најчешће користили своје глобално знање. С тим у вези, мала разлика између средњих вредности израчунатих за приказане ставове о коришћењу глобалног знања и ставове о употреби ширег и ужег контекста у складу је са резултатима истраживања које је спровео Кијан (Qian 2004), чији испитаници најчешће користе стратегије које се ослањају на употребу контекста. Он их назива стратегијама „одозго према доле“, јер се стратегије које се тичу анализе делова речи популарно називају стратегијама „одоздо према горе“. Ху и Насаџи (Hu, Nassaji 2014) су такође утврдили да се успешнији студенти углавном ослањају на анализу контекста приликом закључивања.

Вилкоксонев тест ранга је примењен како би се увидело да ли постоје разлике у избору појединачних стратегија које се користе за погађање значења речи (в. Табелу 7).

Табела 7. Параметри Вилкоксоненог теста који указују на разлике у избору стратегија

<i>Пар</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
значења других речи у реченици – врста речи	-3,820	,000
претходно знање о предмету текста – врста речи	-4,535	,000
анализа значења делова речи – врста речи	-2,343	,019
значење пасуса или текста – врста речи	-3,840	,000
анализа значења делова речи – значење других речи у реченици	-2,208	,027
граматичка обележја у околним реченицама – значења других речи у реченици	-2,467	,014
анализа значења делова речи – претходно знање о предмету	-3,427	,001
граматичка обележја у околним реченицама – претходно знање о предмету	-3,423	,001
значење пасуса или текста – анализа значења делова речи	-2,360	,018
граматичка обележја у околним реченицама– значење пасуса или текста	-2,823	,005

Резултати указују да испитаници користе значења других речи у реченици, претходно знање о предмету текста, анализу значења делова речи и значење пасуса или текста у целини чешће него анализу граматичких обележја нове речи како би се утврдило којој врсти речи она припада. Надаље, стратегије као што су коришћење значења других речи у реченици, коришћење претходног знања о предмету текста и коришћење значења пасуса или текста у целини чешће се користе него анализа значења делова речи и анализа граматичких обележја у околним реченицама (в. Табелу 7). То показује да испитаници најчешће бирају стратегије „одозго према доле“, односно контекстуална обележја и опште знање како би протумачили значење нове речи, што у исти мах указује на одређени степен неслагања са резултатима претходног упитника, према којима испитаници најчешће користе анализу делова речи као стратегију за откривање значења речи у тексту.

Умерене и позитивне статистички значајне корелације су утврђене између појединачних стратегија погађања помоћу Спирмановог коефицијента корелације (в. Табелу 8).

Табела 8. Интеркорелације између појединачних стратегија погађања значања непознате речи

<i>Стратегије погађања</i>	<i>Значење других речи</i>	<i>Претходно знање о тексту</i>	<i>Значење делова речи</i>	<i>Значење пасуса</i>	<i>Грамматичка обележја</i>
Анализирам реч како бих утврдио којој врсти речи припада	,219**	,284**	,499**	,160	,532**
Користим значења других речи у реченици		,482**	,240**	,394**	,260**
Користим претходно знање о предмету текста			,546**	,364**	,435**
Анализирам значења делова речи (префикса, суфикса, корена)				,388**	,592**
Користим значење пасуса или текста у целини					,361**

*Напомена. * значајност на нивоу 0,05; **значајност на нивоу 0,00*

Најјача корелација је утврђена између анализе граматичких обележја у околним реченицама и анализе значења делова речи ($r=,592$). Најслабија повезаност је уочена између анализе значења делова речи и коришћења значења других речи у реченици ($r=,219$), при чему $p<0,00$ представља изразиту статистичку значајност. Закључује се да они испитаници који анализирају морфолошку структуру речи у већој мери, истовремено више пажње обрађају на граматичке карактеристике речи у ширем контексту, док они студенти који користе контекст за извођење закључака о значењу речи, користе и опште знање о свету око себе, своје морфолошко и граматичко знање, и шири контекст.

Факторском анализом главних компонената са Промакс ротацијом издвојена су два фактора (в. Табелу 9), где је Бартлетов тест сферичности 272,852, $df=15$, $p<,00$, а Кајзер-Мејер-Олкинова мера адекватности узорковања износи ,733.

Табела 9. Факторске тежине за стратегије погађања значења непознате речи

<i>Стратегија</i>	<i>граматичко- значењска анализа</i>	<i>анализа контекста</i>
Анализирам реч како бих утврдио којој врсти речи припада	,909	
Анализирам граматичка обележја у околним реченицама	,824	
Анализирам значења делова речи (префикса, суфикса, корена)	,763	
Користим значења других речи у реченици		,876
Користим значење пасуса или текста у целини		,770
Користим претходно знање о предмету текста		,642
АС	2,85	3,22
СД	,981	,823

Први фактор објашњава 49,19% варијансе и подразумева анализу речи, анализу којом се утврђује којој врсти речи непозната реч припада и анализу граматичких обележја речи у ширем контексту. Овај фактору назван је *граматичко-значењска анализа*. Други фактор објашњава 17,63% варијансе, а

чине га коришћење непосредног и ширег контекста, као и општег знања, тако да би њему адекватан назив био *анализа контекста* (в. Табелу 9).

Фактори под називом граматичко-значењска анализа и анализа контекста издвојени су у истраживању које је спровела Јелић (Jelić 2009), као и у нашем истраживању, при чему су у оба случаја груписане стратегије које имају заједничке карактеристике. Уз то, *Вилкоксонов тест ранга* је показао да студенти мање користе стратегије које припадају граматичко-значењској анализи него стратегије које припадају анализи контекста ($z=-4,405$, $p<,00$), тј. ослањају се преваходно на локални и глобални контекст као стратегију „одозго према доле“.

Спирмановим тестом корелације (енгл. *Spearman rank correlation test*) дошло се до сазнања да старији испитаници чешће користе значење других речи у реченици не би ли погодили значење непознате речи ($r=,185$, $p<,05$), односно реченични контекст. Надаље, студенти који су имали бољу оцену из енглеског језика у средњој школи у мањем обиму су анализирали реч како би утврдили којој врсти речи припада ($r=-,175$, $p<,01$),

Корелације између дужине учења енглеског језика нису утврђене ни код појединачних стратегија инферирања, нити код стратегија груписаних у факторе.

8.9.3. Резултати упитника о стратегијама читања

Као инструмент за мерење метакогнитивне свести студената о употреби стратегија, тј. метакогнитивног знања којим располажу и које примењују у процесу читања, коришћен је упитник под називом *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (Mokhtari, Reichard 2002, Mokhtari, Sheorey 2002)¹⁴. Упитник је састављен од 30 тврдњи, при чему су стратегије подељене на: (1) глобалне стратегије, (2) стратегије решавања проблема и (3) помоћне стратегије.

Док су (1) *глобалне стратегије* намерне, брижљиво планиране технике којима студенти надгледају читање, управљају процесима и доприносе глобалној анализи текста, (2) *стратегиије решавања проблема* су локалног карактера. Користе се када настану проблеми при разумевању текстуалних

¹⁴ *Инвентар стратегија за мерење метакогнитивне свести у процесу читања* (Bikicki 2013)

информација и читалац им прибегава у случају немогућности решавања неког проблема. (3) *Помоћне стратегије* су најистакнутији помоћни механизми који помажу читаоцу да разуме текст. Оне обухватају употребу додатних материјала, хватање белешки, подвлачење битних информација, резимирање прочитаног и сл. (Vikićki 2013: 189).

Аритметичка средина, као израчуната средња вредност или просек, представља индикатор степена метакогнитивне свести студената о употреби стратегија. У том погледу, аутори упитника су користили образац петостепене Ликертове скале као мерни параметар помоћу ког су направили поделу учесталости употребе стратегија. Учесталост су поделили на: (1) *високу учесталост* (у оквиру ње спадају стратегије које имају средњу вредност од 3,5 или више), (2) *умерену учесталост* (стратегије које имају средњу вредност у распону од 2,5 до 3,4 спадају у ову категорију) и (3) *ниску учесталост* (стратегије које имају вредност мању од 2,5 су означене као стратегије са ниском учесталошћу).

Пошто се наведени упитник посматра као скала, потребно је испитати његову поузданост, док су код претходног упитника (Qian 2004) посматрани појединачни ајтеми за које не треба утврђивати поузданост.

Поузданост се утврђује рачунањем коефицијента поузданости инструмента, тј. *Кронбахове алфе* (енгл. *Cronbach's alpha*). Њом се мери унутрашња козистентност упитника, односно утврђује степен у коме су делови упитника међусобно хомогени или еквивалентни (Tavakoli 2012: 287). У нашем случају, утврђена је изузетно висока поузданост упитника, јер Кронбахова алфа износи 0,927. Када се посматрају појединачне стратегије, Кронбахова алфа за опште стратегије читања износи 0,853, за стратегије решавања проблема 0,777, а за помоћне стратегије читања 0,777. Дакле, поузданост упитника као мерне скале указује на унутрашњу сагласност његових делова и имплицира да се упитник може користити у истраживању.

Након утврђивања поузданости, упитник је дистрибуиран и студенти су приступили његовом попуњавању. На основу прикупљених и анализираних података, преко *SPSS* софтвера утврђене су дескриптивне мере за појединачне стратегије читања, као и за три класификационе категорије или супскале

стратегија које су аутори упитника издвојили (в. Табелу 9), при чему добијени резултати приказују умерену учесталост њихове употребе.

Табела 9. Дескриптивне вредности за три категорије стратегија читања

<i>Тип</i>	<i>Мин.</i>	<i>Макс.</i>	<i>АС</i>	<i>СД</i>
<i>стратегије</i>				
Опште стратегије читања	1,46	4,62	3,22	1,72
Стратегије решавања проблема	1,50	5,00	3,35	1,75
Помоћне стратегије читања	1,22	4,56	3,23	1,74
Све стратегије читања	1,40	4,67	3,25	1,69

Пошто су аутори скале средње вредности од 2,5 до 3,4 у оквиру сваке од категорија означили као умерено коришћење стратегија, дескриптивна статистика је показала постојање високе и умерене фреквентности.

Стандардна девијација указује да не постоји велико распршење међу одговорима, а самим тим нема ни великих одступања у односу на аритметичку средину.

На основу пријављеног коришћења стратегија читања, уочено је постојање приближних вредности аритметичких средина, након чега је примењен Вилкоксоновог теста ранга као непараметријске методе за утврђивање разлика у учесталости примене издвојених категорија, па се дошло до сазнања да студенти чешће користе стратегије решавања проблема (у које спада стратегија погађања значења речи) него опште стратегије читања ($z=-4,472$, $p<0,00$) и помоћне стратегије читања ($z=-3,090$, $p<0,01$).

Резултати дескриптивне статистике су такође показали да 11 од укупно 30 ставки студенти користе веома често, док 19 ставки користе умерено (в. Табелу 10).

Табела 10. Дескриптивне вредности за појединачне стратегије читања

Стратегије	АС	СД
Висока учесталост (АС=3,5 или више)		
Када текст постане тежак за разумевање, поново прочитам да побољшам знање.	3,67	1,238
Када читам, преводим са енглеског на свој матерњи језик.	3,66	1,278
Имам у виду циљ читања када читам.	3,64	1,239
Полако и пажљиво читам да се уверим да разумем оно што читам	3,61	1,175
Трудим се да погодим садржај текста када читам.	3,59	1,127
Мислим о ономе што већ знам како би ми то помогло да разумем шта сам прочитао.	3,56	1,141
Када читам, размишљам о информацијама и на енглеском и на свом матерњем језику.	3,53	1,282
Трудим се да се вратим на прави пут када изгубим концентрацију.	3,46	1,127
Прегледам уопштено текст да видим о чему говори пре читања.	3,45	1,277
Подвлачим или заокружујем информације у тексту да ми помогну да га запамтим.	3,41	1,233
Када читам, сам одлучујем шта да читам пажљиво, а шта да игноришем.	3,41	1,281
Умерена учесталост (АС= 2,5 - 3,4)		
Када текст постане тежак ра разумевање, обраћам више пажње на оно што читам.	3,37	1,277
Проверавам да ли сам разумео када наиђем на нове информације.	3,34	1,076
Користим речник да ми помогне да разумем шта сам прочитао.	3,31	1,164
Парафразирам (препричавам идеје својим речима) да боље разумем оно што читам.	3,25	1,170
Подешавам своју брзину читања у складу са оним што читам.	3,25	1,194
Користим информације из контекста да ми помогну да боље разумем шта сам прочитао.	3,24	1,097
Покушавам да замислим или визуализујем информације које ће ми помоћи да запамтим шта сам прочитао.	3,20	1,193
Када читам, погађам значења непознатих речи или фраза.	3,17	1,240
Прво прегледам текст тако што учавам његове карактеристике као што су дужина и организација.	3,17	1,308
Проверавам да ли су моја нагађања о тексту исправна или не.	3,15	1,123
Када текст постане тежак за разумевање, читам наглас да бих разумео шта сам прочитао.	3,15	1,345
Престанем са читањем с времена на време и размишљам о ономе што читам.	3,11	1,136
Сам себи постављам питања за која бих волео да нађем одговоре у тексту.	3,03	1,133
Размишљам о томе да ли се садржај текста уклапа у мој циљ читања.	3,02	1,155
Користим табеле, бројке и слике у тексту да побољшам разумевање.	2,94	1,327
Прелазим горе-доле по тексту да пронађем односе између идеја у њему.	2,89	1,181
Правим белешке док читам да ми помогну да разумем шта сам прочитао	2,84	1,311
Критички анализирам и оцењујем информације представљене у тексту.	2,72	1,085
Користим типографске ознаке као што су болд и италик да идентификујем кључне информације.	2,63	1,232

Ниједна ставка није имала средњу вредност мању од 2,5, што показује да ниједна ставка не спада у домен „ниске учесталости“. Студенти су као најфреквентније изабрали следеће стратешке опције: „када текст постане тежак за разумевање, поново прочитам да побољшам знање“ и „када читам, преводим са енглеског на свој матерњи језик“. Тврдили су притом да најмање користе следеће поступке: „критички анализирам и оцењујем информације представљене у тексту“ и „користим типографске ознаке као што су „болд“ и „италик“ да идентификујем кључне информације“.

Из табеле 10 се читава да је највећа фреквентна вредност везана за стратегију понављања и стратегију превођења на матерњи језик у току читања. Недоволна резвијеност критичке свести студената и критичког мишљења, као посебних димензија глобалних стратегија читања, може значити и да се у настави енглеског као страног језика ретко инсистирало на критичком приказу прочитаних текстова.

Након приказа дескриптивних вредности за појединачне стратегије, које су подељене према учесталости коришћења на групу високе и средње учесталости (в. Табелу 10), у Табели 11 представљене су вредности аритметичких средина и стандардних девијација за појединачне ајтеме у оквиру супске под називом *опште стратегије читања*. У складу са оригиналном поделом, у Табели 11 су представљене стратегије са њиховим редним бројевима из упитника, које су подељене према учесталости коришћења.

Табела 11. Дескриптивне вредности за појединачне ајтеме у оквиру супске *опште стратегије читања*

<i>Ајтем</i>	<i>Опште стратегије читања – појединачни ајтеми</i>	<i>АС</i>	<i>СД</i>
<i>Висока учесталост (АС=3,5 или више)</i>			
1	Имам у виду циљ читања када читам.	3,64	1,239
24	Трудим се да погодим садржај текста када читам.	3,59	1,127
3	Мислим о ономе што већ знам како би ми то помогло да разумем шта сам прочитао.	3,56	1,141
4	Прегледам уопштено текст да видим о чему говори пре читања.	3,45	1,277
12	Када читам, сам одлучујем шта да читам пажљиво, а шта да игноришем.	3,41	1,281
<i>Умерена учесталост (АС= 2,5 - 3,4)</i>			
23	Проверавам да ли сам разумео када наиђем на нове информације.	3,34	1,076
17	Користим информације из контекста да ми помогну да боље разумем шта сам прочитао.	3,24	1,097
8	Прво прегледам текст тако што уочавам његове карактеристике као што су	3,17	1,308

	дужина и организација.		
27	Проверавам да ли су моја нагађања о тексту исправна или не.	3,15	1,123
6	Размишљам о томе да ли се садржај текста уклапа у мој циљ читања.	3,02	1,155
15	Користим табеле, бројке и слике у тексту да побољшам разумевање.	2,94	1,327
21	Критички анализирам и оцењујем информације представљене у тексту.	2,72	1,085
20	Користим типографске ознаке као што су болд и италик да идентификујем кључне информације.	2,63	1,232

Уочава се да 5 стратегија, од укупно 13 које чине супскалу *опште стратегије читања*, студенти веома често користе (средња вредност је већа од 3,5). Студенти најчешће користе стратегију „имам у виду циљ читања када читам“ (АС=3,64), потом „трудим се да погодим шта садржај текста када читам“ (АС=3,59), а након тога „мислим о ономе што већ знам како би ми то помогло да разумем шта сам прочитао“ и „прегледам уопштено текст да видим о чему говори пре читања“. Посматрајући стратегије које показују високу учесталост, студенти су наводили да је стратегија „када читам, сам одлучујем шта да читам пажљиво, а шта да игноришем“ најмање коришћена јер је њена аритметичка средина 3,41.

Из Табеле 11 се закључује да студенти 8 ајтема сврставају у категорију умерене учесталости. Ајтем „проверавам да ли сам разумео када наиђем на нове информације“ је први ајтем у овој категорији (АС=3,34). С друге стране, студенти су известили да најмање користе типографске одлике, као што су „болд“ и „италик“, како би идентификовали кључне информације.

Као што је приказано у Табели 11 не постоји ниједна појединачна стратегија коју карактерише ниска учесталост, а најнижу средњу вредност има стратегија „користим типографске одлике, као што су „болд“ и „италик“ да идентификујем кључне информације“, чија је вредност 2,63.

Анализирајући стандардне девијације за појединачне стратегије, уочава се најмања дисперзија одговора испитаника код ајтема који се односи на свест студената о сопственом разумевању нових информација (СД=1,076), као и код ајтема који се односи на критичку анализу прочитаног (СД=1,085). Они показују најмање одступање од средње вредности, па се студенти претежно слажу у ставовима о коришћењу ове две стратегије. Студенти се најмање слажу око учесталости употребе следећих стратегија: „користим табеле, бројке и слике

у тексту да побољшам разумевање“ (СД=1,327) и „прво прегледам текст тако што уочавам његове карактеристике као што су дужина и организација“ (СД=1,308). На основу вредности стандардних варијација као апсолутних мера распршења у основном скупу уочава се, дакле, да ове ставке појединци сматрају битним за разумевање текста, али и да има доста примера супротног мишљења.

Подела стратегија према учесталости примењена је и у оквиру супскале под називом *стратегије решавања проблема*. У Табели 12 издвајају се три стратегије са високом и пет стратегија са умереном фреквентношћу.

Табела 12. Дескриптивне вредности за појединачне ајтеме у оквиру супскале *стратегије решавања проблема*

Ајтем	Стратегије решавања проблема – појединачни ајтеми	АС	СД
<i>Висока учесталост (АС=3,5 или више)</i>			
25	Када текст постане тежак за разумевање, поново прочитам да побољшам знање.	3,67	1,238
7	Полако и пажљиво читам да се уверим да разумем оно што читам	3,61	1,175
9	Трудим се да се вратим на прави пут када изгубим концентрацију.	3,46	1,127
<i>Умерена учесталост (АС= 2,5 - 3,4)</i>			
14	Када текст постане тежак ра разумевање, обраћам више пажње на оно што читам.	3,37	1,277
11	Подешавам своју брзину читања у складу са оним што читам.	3,25	1,194
19	Покушавам да замислим или визуализујем информације које ће ми помоћи да запамтим шта сам прочитао.	3,20	1,193
28	Када читам, погађам значења непознатих речи или фраза.	3,17	1,240
16	Престанем са читањем с времена на време и размишљам о ономе што читам.	3,11	1,136

Ни у оквиру супскале *стратегије решавања проблема* не постоји ниједна стратегија која има ниску учесталост. Студенти су се изјаснили да у највећој мери поново читају текст када он постане тежак за разумевање (АС=3,67), а велики број студената полако и пажљиво чита текст у сврху разумевања прочитаног (АС=3,61).

Посматрајући стратегије које имају умерену учесталост, прва стратегија у оквиру ове категорије је „када текст постане тежак ра разумевање, обраћам више пажње на оно што читам“ (АС=3,37). Испитаници су известили да у најмањој мери престану са читањем с времена на време како би размишљали о ономе што читају (АС=3,11).

Испитаници су били приближно сагласни око избора стратегија у оквиру супске *стратегije решавања проблема*. Дескриптивна статистика открива да су се студенти највише слагали око сопствених настојања да се врате на прави пут када изгубе концентрацију (СД=1,127). Најмање су се сложили у вези чињенице колико често обраћају више пажње на оно што читају када текст постане тежак за разумевање (СД=1,277).

Студенти су навели да умерено често користе стратегију погађања, што може имплицирати и њено селективно коришћење, у зависности од циљане речи и чињенице да ли је контекст богат језичким обележјима кључним за извођење закључака о значењу термина. Често поновљено читање, као и пажљиво и полако читање, може указивати на недовољно развијену вештину читања или, пак, на недовољно практиковање екстензивног читања.

У Табели 13 су представљене аритметичке средине и стандардне девијације за појединачне стратегије у оквиру супске *помоћне стратегије читања*.

Табела 13. Дескриптивне вредности за појединачне ајтеме у оквиру супске *помоћне стратегије читања*

Ајтем	Помоћне стратегије читања – појединачни ајтеми	АС	СД
<i>Висока учесталост (АС=3,5 или више)</i>			
29	Када читам, преводим са енглеског на свој матерњи језик.	3,66	1,278
30	Када читам, размишљам о информацијама и на енглеском и на свом матерњем језику.	3,53	1,282
10	Подвлачим или заокружујем информације у тексту да ми помогну да га запамтим.	3,41	1,233
<i>Умерена учесталост (АС= 2,5 - 3,4)</i>			
13	Користим речник да ми помогне да разумем шта сам прочитао.	3,31	1,164
18	Парафразирам (препричавам идеје својим речима) да боље разумем оно што читам.	3,25	1,170
5	Када текст постане тежак за разумевање, читам наглас да бих разумео шта сам прочитао.	3,15	1,345
26	Сам себи постављам питања за која бих волео да нађем одговоре у тексту.	3,03	1,133
22	Прелазим горе-доле по тексту да пронађем односе између идеја у њему.	2,89	1,181
2	Правим белешке док читам да ми помогну да разумем шта сам прочитао.	2,84	1,311

Од укупно девет *помоћних стратегија* читања, три стратегије имају високу учесталост, а шест стратегија спада у домен умерене учесталости. По

фреквентности коришћења, ниједна стратегија не спада у категорију ниске учесталости. Уочава се да студенти најчешће преводе са енглеског на српски језик приликом читања (АС=3,66), као и да размишљају о информацијама и на енглеском и на српском језику (АС=3,53). У оквиру стратегија које карактерише висока учесталост студенти најмање подвлаче или заокружују информације у тексту (АС=3,41).

Прва стратегија у оквиру категорије умерене учесталости јесте употреба речника (АС=3,41). Испитаници у најмањој мери праве белешке које би им помогле да оно што читају боље разумеју (АС=2,84). Такође, испитаници су се најмање слагали око читања наглас, које примењују како би разумели текст (СД=1,345), док највећи степен слагања постоји око тога колико често парафразирају текст како би га боље разумели (СД=1,170).

Из табеле 13 се читава да је највећа фреквентна вредност везана за стратегију превођења, па се подразумева и да студенти често прибегавају размишљању на матерњем језику. Уз то, превођење као најчешће коришћена стратегија указује на значај *менталног превођења* (енгл. *mental translation*).

Ментално превођење представља когнитивну стратегију која се користи у току читања како би олакшала разумевање текста на циљном језику (O'Malley, Chamot 1990), а односи се и на стратешку употребу превода која омогућује продукцију и памћење значења (Kern 1994).

Студенти по сопственој тврдњи умерено често користе речник, што може имплицирати и могућност његовог селективног коришћења, у зависности од врсте речи у питању.

Приступило се одређивању везе између стратегија читања и претходно одређених варијабли, при чему *Спирманов коефицијент корелације* треба да утврди да ли постоји повезаност стратегија које студенти примењују са полом, узрастом, дужином учења енглеског језика и оценом из енглеског језика на крају четвртог разреда средње школе, као и да ли постоји повезаност између одговора на питања која су дата у упитнику и одговора на питања која су дата у тестови. Према томе, пошто применом Шапиро-Вилковог теста нормалности дистрибуције (енгл. *Shapiro-Wilk test*) није потврђена претпоставка о нормалности узорка, за утврђивање корелације коришћен је Спирманов коефицијент ранга. Добијени резултати презентовани су у Табели 14. Утврђено

је постојање ниске негативне корелације између обраћања другу за помоћ и узраста, оцене из енглеског језика из средње школе, и оба теста познавања вокабулара.

Табела 14. Коефицијенти корелације између стратегија које се примењују приликом сусрета са непознатом речју и узраста, дужине учења енглеског језика, оцене из енглеског језика из средње школе и резултата тестова

Ајтем	Узраст	Дужина учења	Оцена	Вокабулар 1	Читање 1	Вокабулар 2	Читање 2
Обраћам се наставнику за помоћ	,154	-,068	-,033	-,035	-,007	-,033	,003
Обраћам се другу за помоћ	-,164*	,114	-,187*	-,292**	-,055	-,196*	-,095
Занемарим је или прескочим	-,027	-,230**	-,085	-,228**	-,234**	-,256**	-,191*
Потражим значење речи у двојезичном речнику	,127	-,139	,174*	,151	,083	,156	,101
Потражим значење речи у једнојезичном речнику	,042	-,035	,105	-,018	-,158	-,075	-,124
Покушам да погодим значење речи из контекста	,122	,073	,167*	,198*	,085	,103	,073
Покушам да погодим значење на основу делова речи	,114	,013	,126	,168*	,023	,065	,055
Записујем реч	,022	,065	,061	,159	,069	,134	,046

Напомена. * значајност на нивоу 0,05; **значајност на нивоу 0,00

Издвојене су оне корелације које су статистички значајне, што значи да је код њих p вредност мања од 0,05. Пошто је на неким p вредност мања од 0,00, у тим је случајевима статистичка значајност веома висока.

Студенти који су се мање обраћали другу за помоћ када се сусретну са непознатом речју су били старији студенти и студенти који су имали боље оцене у средњој школи. Посматрајући даљу повезаност, уочава се да су студенти који су ређе консултовали свог колегу имали бољи резултат на оба теста познавања вокабулара.

Ниска негативна корелација постоји између игнорисања непознате речи и дужине учења енглеског језика, што значи да они студенти који су дуже учили енглески језик у мањој мери прескачу непознате речи у тексту. Везано за исту стратегију, ниска негативна корелација постоји између прескакања непознате речи и свих тестова. Студенти који чешће прибегавају занемаривању непознатих речи постигли су слабије резултате на тестовима познавања вокабулара и тестовима разумевања прочитаног.

Слаба позитивне корелације која је статистички значајна показује да су студенти који су наводили да често траже значење речи у двојезичном речнику имали високе оцене у средњој школи. С правом се претпоставља да они имају и већи степен лексикографске корисничке компетенције. Надаље, студенти који су имали високе оцене у средњој школи чешће су покушавали да погоде значења речи из контекста, и уједно су постигли бољи успех на тесту погађања, што имплицира да стратегију погађања користе студенти вишег степена језичке компетенције. Студенти који чешће покушавају да погоде значења речи на основу њених делова су такође показали бољи успех на тесту погађања.

График 13 и График 14 приказују да су они студенти који су постигли значајнији успех на тесту погађања значења речи наводили у упитнику да чешће користе стратегију погађања (како погађање из контекста, тако и погађање на основу делова речи).

Пошто овај налаз може имплицирати да студенти који су постигли бољи успех на тесту погађања значења речи ову стратегију примењују свесно, односно експлицитно, може се и претпоставити да би њено свесно познавање и свесна примена студентима била од користи.

График 13. Корелација између коришћења стратегије погађања значења речи из контекста и теста познавања вокабулара (којим се тестира погађање значења речи)

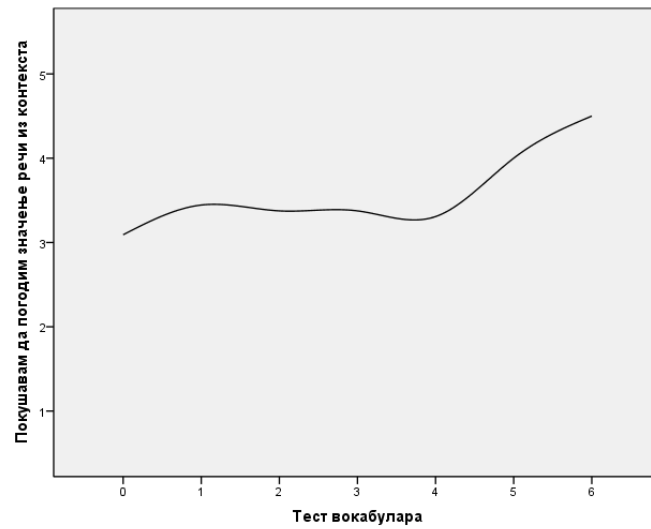
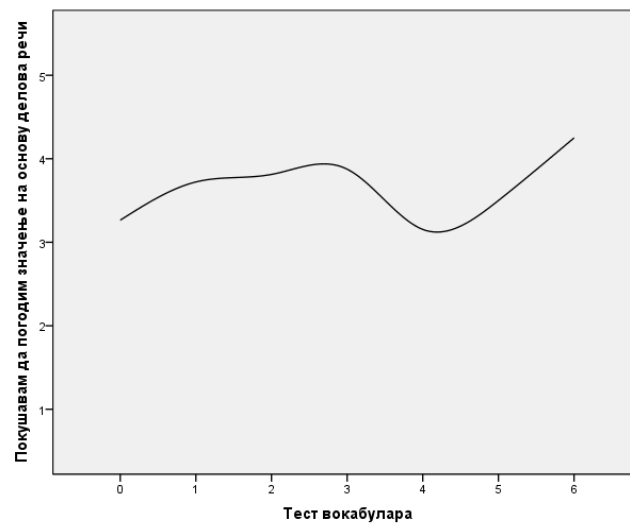


График 14. Корелација између коришћења стратегије погађања значења речи помоћу анализе делова речи и теста познавања вокабулара (којим се тестира погађање значења речи)



Корелациона анализа којом су обухваћене стратегије погађања приказана је у Табели 15.

Табела 15. Коефицијенти корелације између стратегија које се примењују када студенти погађају значење непознате речи и узраста, дужине учења енглеског језика, оцене из енглеског језика на крају четвртог разреда средње школе и резултата тестова

Ајтем	Узраст	Дужина учења	Оцена	Вокабулар 1	Читање 1	Вокабулар 2	Читање 2
Анализирам реч како бих утврдио којој врсти речи припада	-,028	-,134	-,175*	,001	-,105	-,071	-,053
Користим значења других речи у реченици	,185*	,021	,120	,182*	,060	,104	,057
Користим претходно знање о предмету текста	,103	,124	-,021	,176*	,077	,127	,050
Анализирам значења делова речи (префикса, суфикса, корена)	,094	-,065	,009	,045	-,084	-,019	-,125
Користим значење пасуса или текста у целини	-,011	,121	,036	,172*	,079	,063	,039
Анализирам граматичка обележја у околним реченицама	,029	-,028	-,072	,038	-,111	-,064	-,100

Напомена. * значајност на нивоу 0,05; **значајност на нивоу 0,00

Табела 15 приказује ниску негативну корелацију између стратегије „анализирам реч како бих утврдио којој врсти речи припада“ и оцене из енглеског језика као независне варијабле, која је статистички значајна. Када се интерпертира ова повезаност, увиђа се да су студенти који су анализирали реч

како би утврдили којој врсти речи припада имали нижу оцену из енглеског језика у средњој школи.

Ниска позитивна повезаност постоји између коришћења значења других речи у реченици и узраста испитаника, као и резултата на тесту познавања вокабулара рађеном без речника. Испитаници који су чешће користили значења других речи у реченици како би погодили значење непознате речи су били старији испитаници који су имали бољи учинак на тесту погађања значења, што показује да старији испитаници у већој мери користе контекст у односу на њихове млађе колеге.

Ниска позитивна корелација утврђена је између следећих стратегија: коришћења претходног знања о предмету или теми текста, коришћења значење пасуса или текста у целини као ширег контекста и коришћења значења других речи у реченици, као независних варијабли, и успеха на тесту погађања значења речи. Претпоставља се притом да студенти свесно примењују стратегије за које је утврђена позитивна повезаност, која се може приказати и графички (в. График 15, График 16 и График 17).

График 15. Корелација између коришћења значења других речи у реченици за погађање значења речи и теста познавања вокабулара (којим се тестира погађање значења речи)

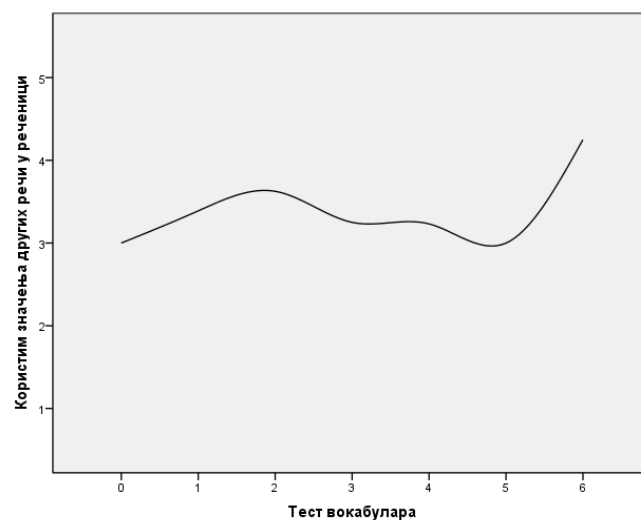


График 16. Корелација између коришћења претходног знања о теми текста за погађање значења речи и теста познавања вокабулара (којим се тестира погађање значења речи)

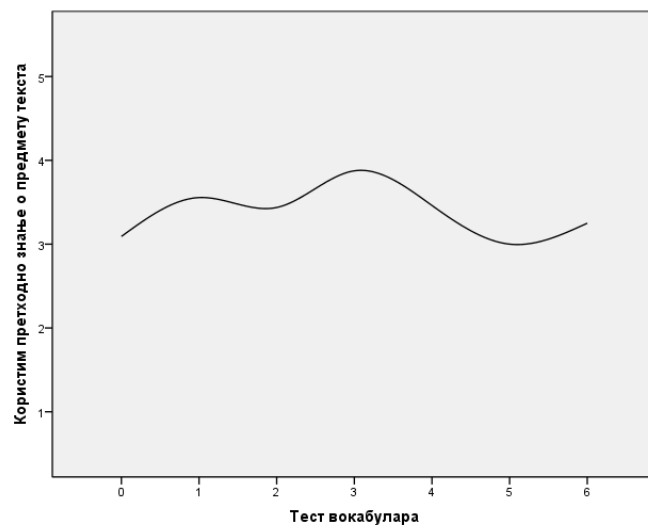
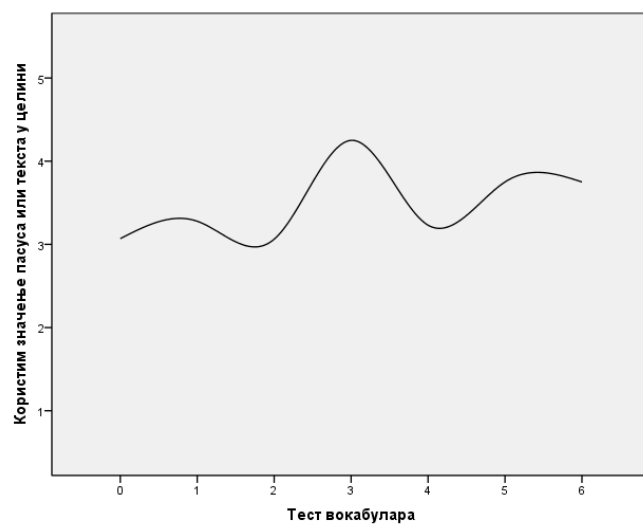


График 17. Корелација између коришћења значења пасуса или текста за погађање значења речи и теста познавања вокабулара (којим се тестира погађање значења речи)



У табели 16 приказане су корелације појединачних стратегија читања са коришћеним варијаблама.

Табела 16. Корелације појединачних стратегија читања са узрастом, дужином учења енглеског језика, оценом из средње школе и резултатима тестова

	Узраст	Дужина учења	Оцена	Вокабулар 1	Читање 1	Вокабулар 2	Читање 2
Имам у виду циљ читања када читам	,091	,080	-,015	,016	,057	,013	,079
Правим белешке док читам да ми помогну да разумем шта сам прочитао	-,160	-,028	,091	-,001	,049	,022	,065
Мислим о ономе што већ знам како би ми то помогло да разумем шта сам прочитао	,063	,068	,092	,135	,072	,001	,064
Прегледам уопштено текст да видим о чему говори пре читања	,090	,063	,027	,113	,052	,107	,075
Када текст постане тежак за разумевање, читам наглас да бих разумео шта сам прочитао	,095	,107	-,015	,005	,070	,092	,086
Размишљам о томе да ли се садржај текста уклапа у мој циљ читања	,053	,069	,016	,141	,089	,058	,088
Полако и пажљиво читам да се уверим да разумем оно што читам	,131	-,054	,019	,048	,105	,029	,125
Прво прегледам текст тако што уочавам његове карактеристике као што су дужина и организација	,059	,152	,194*	,116	,039	,063	,049
Трудим се да се вратим на прави пут када изгубим концентрацију	,081	,131	,070	,071	,086	,047	,076
Подвлачим или заокружујем информације у тексту да ми помогну да га запамтим	-,058	,150	-,050	,015	,042	,045	,018
Полако и пажљиво читам да се уверим да разумем оно што читам	,114	,130	,161	,198*	,146	,169*	,147
Када читам, сам одлучујем шта да читам пажљиво, а шта да игноришем	-,003	,128	,108	,021	,014	-,024	,030
Користим речник да ми	,047	,110	-,028	,136	,092	,197*	,044

помогне да разумем шта сам прочитао							
Када текст постане тежак за разумевање, обраћам више пажње на оно што читам	,203*	,136	,125	,145	,086	,117	,099
Користим табела, бројке и слике у тексту да побољшам разумевање	-,015	,222**	,120	,025	,024	,075	,045
Престанем са читањем времена на време и размишљам о ономе што читам	-,005	,204*	,111	,015	-,029	,050	,013
Користим информације из контекста да ми помогну да боље разумем шта сам прочитао	,004	,196*	,056	,041	-,023	,012	-,013
Парафразирам (препричавам идеје својим речима) да боље разумем оно што читам	,018	,200*	,035	,102	,096	,036	,103
Покушавам да замислим или визуализујем информације које ће ми помоћи да запамтим шта сам прочитао	,019	,132	,045	,103	,139	,031	,146
Користим типографске ознаке као што су болд и италик да идентификујем кључне информације	,060	,128	,131	-,002	,133	,009	,136
Критички анализирам и оцењујем информације представљене у тексту	-,005	,191*	,096	,061	,101	,037	,126
Прелазим горе-доле по тексту да пронађем односе између идеја у њему	,085	,153	,151	,133	,147	,081	,168*
Проверавам да ли сам разумео када наиђем на нове информације	,084	,197*	,162	,194*	,090	,103	,094
Трудим се да погодим садржај текста када читам	,057	,109	,061	,112	,003	,050	,036
Када текст постане тежак за разумевање поново прочитам да побољшам	,080	,175*	-,032	,102	,211**	,085	,185*

знање							
Сам себи постављам питања за која бих волео да нађем одговоре у тексту	-,041	,087	-,022	,087	,128	,091	,102
Проверавам да ли су моја нагађања о тексту исправна или не	-,048	,099	-,054	,114	,078	,053	,083
Када читам, погађам значења непознатих речи или фраза	,002	,083	,059	,166*	,067	,086	,109
Када читам, преводим са енглеског на свој матерњи језик	-,027	-,007	-,046	,004	-,013	-,018	-,012
Када читам, размишљам о информацијама и на енглеском и на свом матерњем језику	,036	,036	,050	,021	,031	,071	,058

Напомена. * значајност на нивоу 0,05; **значајност на нивоу 0,00

На основу табеле се уочава да они студенти који *прво прегледају текст, тако што уочавају његове карактеристике, као што су дужина и организација*, јесу студенти који су имали бољу оцену из енглеског језика у средњој школи. Види се и да студенти који *полако и пажљиво читају да се увере да разумеју оно што читају* јесу студенти који су постигли бољи успех на оба теста познавања вокабулара.

Студенти који *користе речник да им помогне да разумеју шта су прочитали* постигли су бољи успех на другом тесту познавања вокабулара којим се тестира коришћење речника. Постојање ниске позитивне корелације између наведених варијабли имплицира да студенти који ефикасније користе речник као стратегију учења имају развијенију свест о његовој примени, пошто се упитником заправо испитује метакогнитивна свест коју студенти показују приликом читања.

Студенти који тврде да користе стратегију под називом *Када текст постане тежак за разумевање, обрађам више пажње на оно што читам* јесу старији студенти. Студенти који сматрају да више користе следеће стратегије: *Користим табеле, бројке и слике у тексту да побољшам разумевање, Престанем са читањем с времена на време и размишљам о ономе што читам, Користим информације из контекста да ми помогну да боље разумем шта сам*

прочитао, Парафразирам (препричавам идеје својим речима) да боље разумем оно што читам и Критички анализирам и Оцењујем информације представљене у тексту учили су енглески језик у дужем временском периоду.

Студенти који по сопственој тврдњи користе стратегију *Прелазим горе-доле по тексту да пронађем односе између идеја у њему*, постигли су бољи успех на другом тесту разумевања прочитаног рађеном уз помоћ речника. Пошто се летимично читање и читање на прескок сматрају стратегијама корисним за енглески језик струке (Ђоровић 2011), наведена корелација показује њихову делотворност.

Студенти који су дуже учили енглески језик у већем обиму користе стратегију *Проверавам да ли сам разумео када наиђем на нове информације*, а уједно су постигли и бољи резултат на тесту погађања значења речи у коме стратегија верификације има битну улогу. Надаље, студенти који су учили енглески језик у дужем временском периоду примењују стратегију *Када текст постане тежак за разумевање, поново прочитам да побољшам знање*. Поборници овог стратешког приступа, које се такође може перципирати као један вид верификације, уједно су постигли боље резултате на оба теста разумевања прочитаног.

Студенти који су наводили да *погађају значења непознатих речи и фраза*, постигли су бољи успех на тесту којим се тестира погађање, о чему сведочи ниска позитивна корелација. То такође значи да они поседују већи степен свести о примени и значају поменуте стратегије. Позитивно корелирање иде у прилог тврдњи о постојању везе између стратегија учења и успеха ученика, па је на овај начин потврђена полазна хипотеза да студенти који користе стратегију погађања постижу боље резултате на тесту погађања значења речи, а да студенти који користе речник као стратешку опцију у току читања постижу боље резултате на тесту коришћења речника (График 18 и График 19).

Поменути налази доказују полазну хипотезу о повезаности између одговора испитаника на питања из упитника и њихових одговора на питања из тестова. Истовремено, може се рећи да студенти не користе стратегије читања на ефикасан начин, тј. да немају довољно развијену метакогнитивну свест о стратегијама читања. До сличних сазнања дошла је и Бикицки (Bikićki 2013).

График 19. Корелација између стратегије погађања значења речи и теста погађања значења речи

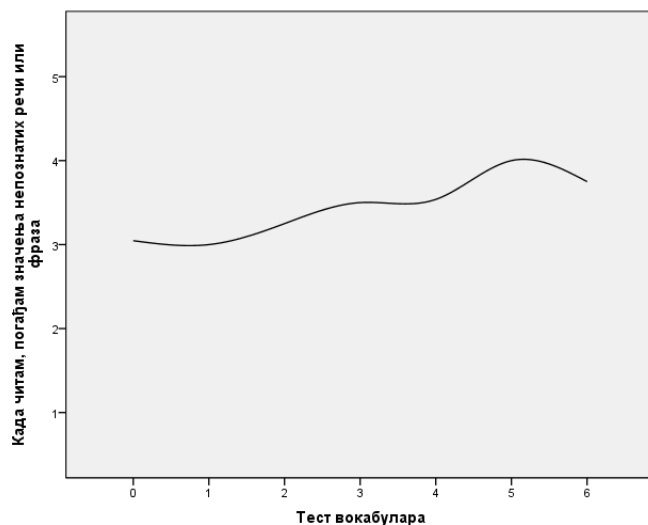
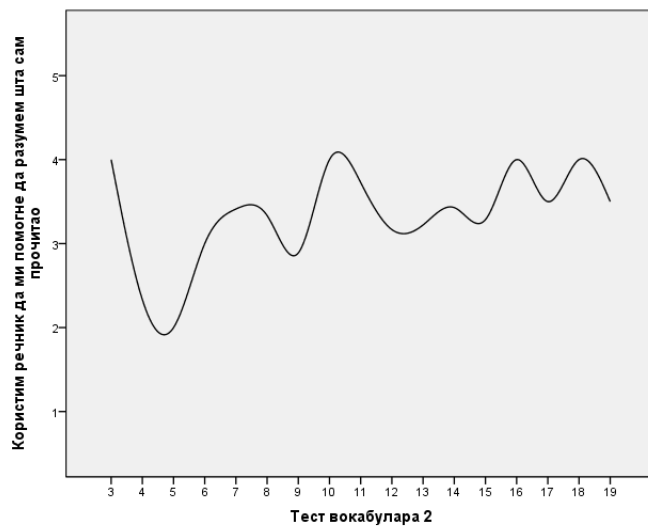


График 18. Корелација између стратегије коришћења речника и теста коришћења речника



Табела 17 приказује статистички значајну позитивну повезаност општих стратегија читања са дужином учења енглеског језика.

Табела 17. Спирманов коефицијент корелације између стратегија читања и узраста, дужине учења енглеског језика, оцене из енглеског језика у средњој школи и резултата тестова

Стратегија	Узраст	Година учења	Оцена	Вокабулар 1	Читање 1	Вокабулар 2	Читање 2
Опште стратегије	0,092	0,220**	0,113	0,129	0,089	0,064	0,107
Стратегије решавања проблема	0,172*	0,204*	0,104	0,181*	0,165*	0,132	0,177*
Помоћне стратегије	0,034	0,128	0,028	0,087	0,115	0,109	0,106
Све стратегије читања	0,105	0,194*	0,093	0,145	0,114	0,104	0,128

Напомена. * значајност на нивоу 0,05; **значајност на нивоу 0,00

Табела 17 показује да су студенти који су чешће примењивали опште стратегије читања учили енглески језик у дужем периоду. Старији студенти су чешће у свом репертоару стратегија примењивали стратегије решавања проблема. Такође, студенти који су дуже учили енглески језик су били заинтересованији за стратегије решавања проблема.

Стратегије решавања проблема су у позитивној корелацији са узрастом испитаника, дужином учења енглеског језика, тестом вокабулара рађеним без речника и оба теста разумевања прочитаног.

Посматран резултат говори да су испитаници са бољим учинком на тесту којим се тестира погађање значења речи, као и они који су постигли бољи резултат на оба теста разумевања прочитаног, чешће примењивали стратегије решавања проблема.

Пошто стратегија погађања значења речи спада у стратегије решавања проблема, може се, дакле, изнети тврдња о њеном индиректном утицају на резултате тестова, односно тврдња да студенти који је чешће примењују постижу бољи успех на тесту вокабулара који обухвата погађање значења, као и на оба теста разумевања прочитаног. Тиме је уједно потврђена једна од полазних хипотеза у нашем истраживању.

У Табели 18 представљене су вредности Спирмановог коефицијента корелације којим се утврђује веза између резултата примењених тестова и узраста испитаника, дужине учења енглеског језика и оцене из енглеског језика из средње школе.

Табела 18. Спирманов коефицијент корелације између резултата примењених тестова и узраста, године учења енглеског језика и оцене из енглеског језика из средње школе

ТЕСТОВИ	Узраст	Дужина учења	Оцена
Вокабулар 1	,230**	,228**	,411**
Читање 1	,130	,267**	,213**
Вокабулар 2	,168*	,202*	,280**
Читање 2	,125	,248**	,240**

Напомена. * значајност на нивоу 0,05; **значајност на нивоу 0,00

Старији испитаници и они који су дуже учили енглески језик, имали су бољи учинак на тестовима познавања вокабулара. Према томе утврђена је позитивна корелација између узраста испитаника и теста познавања вокабулара 1 ($r=,230$) изразите статистичке значајности ($p<0,00$), као и узраста испитаника и теста вокабулара 2 ($r=,168$). Уочава се да су студенти са бољом оценом из енглеског језика из средње школе, као и они који су дуже учили енглески језик, постигли боље резултате на свим тестовима. Посматрајући оцену из енглеског језика из средње школе, уочава се да су студенти који су имали бољу оцену постигли бољи учинак на тесту познавања вокабулара 1 ($r=,411$), тесту разумевања прочитаног 1 ($r=,213$), тесту познавања вокабулара 2 ($r=,280$) и тесту разумевања прочитаног 2 ($r=,240$). Наведени резултати потврђују једну од иницијалних хипотеза постављених у истраживању.

Уколико се оцена из средње школе посматра као показатељ језичке компетенције студената, изразита статистичка значајност потврђује њену улогу у когнитивном процесу закључивања о значењу нових речи. Такође, они студенти који су дуже учили енглески језик имали су бољи учинак на тесту познавања вокабулара 1 ($r=,228$), тесту разумевања прочитаног 1 ($r=,267$), тесту познавања вокабулара 2 ($r=,202$), и тесту разумевања прочитаног 2 ($r=,248$). Резултати спадају у домен очекивања да ће студенти већег нивоа језичке компетенције остварити бољи учинак на тестовима.

Према томе, потврђена је претпоставка о постојању повезаности између фактора као што су пол, узраст, дужина учења енглеског језика или оцена на крају четвртог разреда средње школе и резултата постигнутих на тестовима познавања вокабулара и тестовима разумевања прочитаног.

Интеркорелације између тестова су показале изразиту статистичку значајност и високу повезаност, која се рефлектује кроз чињеницу да су они

студенти који су били успешнији на једном тесту, били успешнији и на другим тестовима (в. Табелу 19).

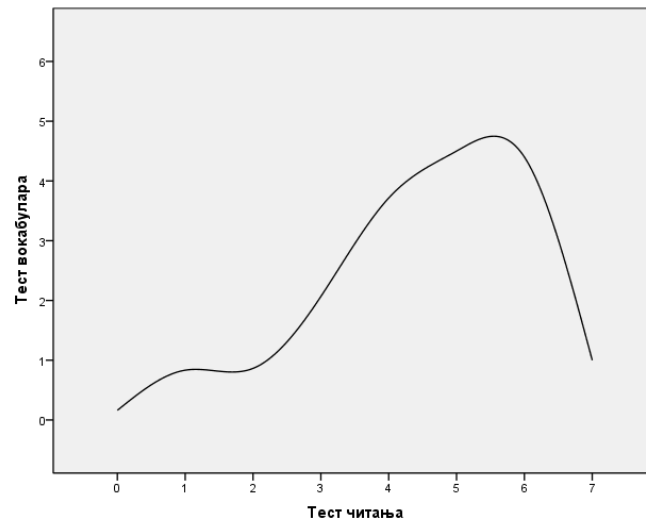
Табела 19. Дескриптивне вредности примењених тестова и интеркорелација између тестова

<i>Тест</i>	<i>АС</i>	<i>СД</i>	<i>Читање 1</i>	<i>Вокабулар 2</i>	<i>Читање 2</i>
Вокабулар 1	1,13	1,66	,746**	,798**	,731**
Читање 1	1,49	1,756		,779**	,959**
Вокабулар 2	10,07	1,603			,752**
Читање 2	3,82	1,69			

**корелација је значајна на нивоу ,00

На основу Табеле 19 се уочава да су студенти постигли бољи учинак на тесту вокабулара 2 у односу на тест вокабулар 1. Успех на тесту погађања (на тесту познавања вокабулара 1) корелира са успехом на тесту разумевања текста рађеном без помоћи речника (на тесту разумевања прочитаног 1) ($r=,746$), као и на тесту познавања вокабулара 2 ($r=,798$) и тесту на разумевања текста помоћу речника (на тесту разумевања прочитаног 2) ($r=,731$), при чему је видљиво постојање изразите значајности. Истовремено, успех постигнут на тесту разумевања прочитаног 1 снажно корелира са успехом на тесту познавања вокабулара 1 ($r=,779$) (в. График 20) и тесту разумевања прочитаног 2 ($r=,959$). Постојање најјаче корелације очитава се између два теста разумевања прочитаног, што значи да су студенти који су били успешни у разумевању текста без речника, били скоро подједнако успешни у разумевању текста који су читали уз помоћ речника, што је и донекле разумљиво јер су они студенти који су имали већи број тачно погођених значења имали и већи број тачних значења пронађених у речнику. Најзад, успех на тесту познавања вокабулара 2 корелира са разумевањем текста уз помоћ речника (на тесту разумевања прочитаног 2) ($r=,752$).

График 20. Корелација између резултата тестова рађених без речника



Графички приказ поменутих корелација је такође предочен (в. График 21, График 22 и График 23).

График 21. Корелација између тестова познавања вокабулара

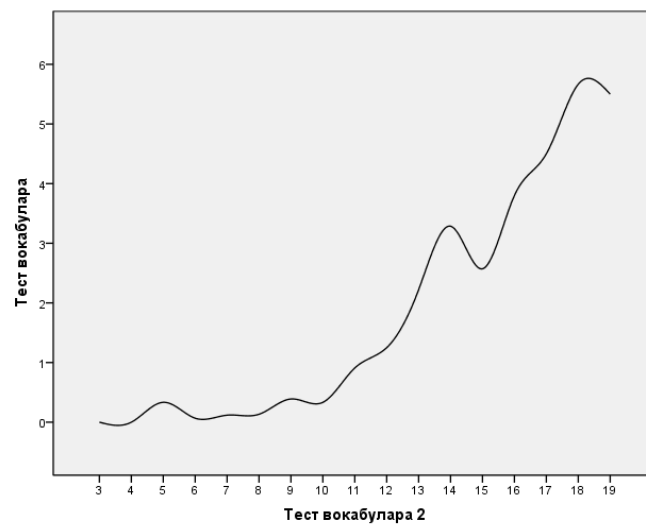
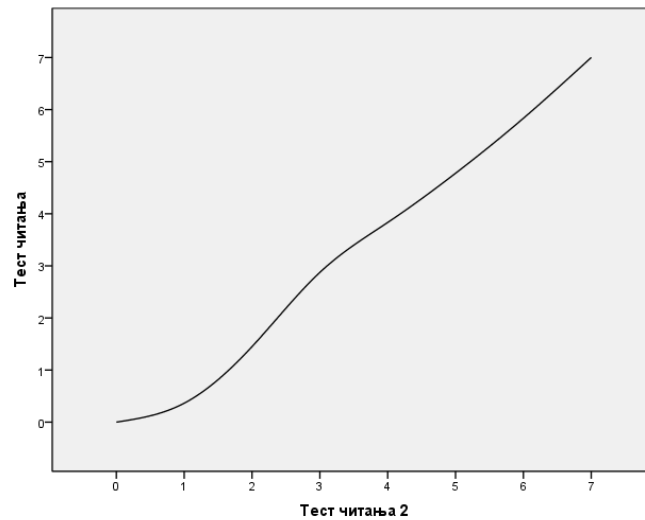


График 22. Корелација између резултата тестова разумевања прочитаног



Стандардна девијација на тесту познавања вокабулара 2 (СД=1,603) указује да су постојале велике разлике у учинку међу студентима, што може имплицирати да студенти користе речнике на различите начине и са различитим степеном успеха.

Када се упореде резултати тестова, из Табеле 19 се уочава да су студенти постигли бољи учинак на тесту познавања вокабулара 2 у односу на тест познавања вокабулара 1. Везано за добијене резултате, примењена је анализа варијансе за поновна мерења јер у питању је исти тест који је поновљен, овога пута уз коришћење речника. Анализа варијансе за поновна мерења је показала да је ова разлика статистички значајна ($F(1, 149)=743,636, p<,00$). Наиме, вредност F је статистички значајна уколико вредност p буде 0,05 или мања.

Анализом варијансе за поновна мерења је такође утврђено да је учинак на тесту разумевања прочитаног након интервенције у виду употребе речника био статистички значајано побољшан у односу на учинак на тесту разумевања прочитаног 1 ($F(1, 149)=141,478, p<,00$).

На тесту познавања вокабулара 1 и тесту разумевања прочитаног 1 било је испитаника са нула поена. На тесту познавања вокабулара 1 највећи број тачних погодака које су испитаници постигли износио је 6, а на тесту разумевања прочитаног 1 максималан број тачних погодака износио је 7. С друге стране, на тесту познавања вокабулара 2 минималан број тачних одговора био је 3, а

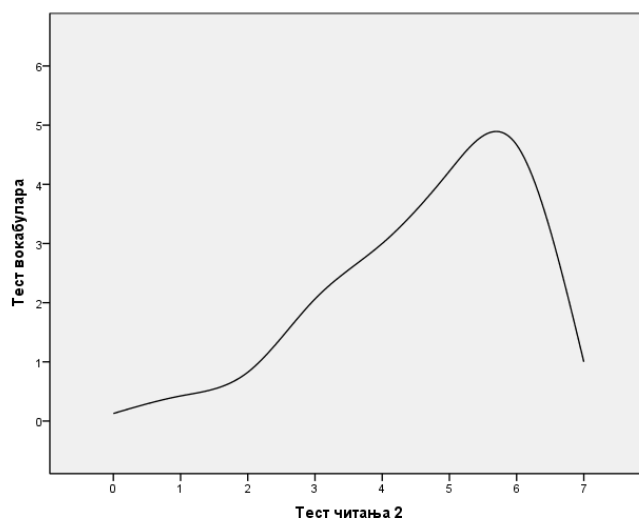
максималан број тачних одговора износио је 19. На тесту разумевања прочитаног 2 било је испитаника који су имали нула поена, док је максималан број тачних погодака износио 7.

Резултати тестова показују да проценат тачних одговора на тесту погађања износи 5,65%, а проценат тачних одговора на тесту коришћења речника износи 50,35%, што имплицира да студенти нису показали очекивану ефикасност када је употреба речника у питању. Они студенти који су који су били ефикаснији у погледу погађања значења (максималан број тачних одговора био је 6, били су успешнији и када су користили речник (в. График 20).

Постигнут је следећи скор на тесту разумевања прочитаног: 21,28% на тесту рађеном без речника и 54,57% на поновљеном тесту. Постојање изразите статистичке значајности приказано је на Графику 22, уз напомену да што је крива стрмија, то значи да је статистичка значајност већа.

Студенти који имају развијенију вештину погађања били су успешнији на тесту разумевања прочитаног у току чије израде су користили речник (в. График 23). На тај начин је потврђена полазна претоставка о повезаности између тестова.

График 23. Корелација између теста познавања вокабулара и теста читања 2



Уместо анализе варијансе за поновна мерења може се користити и *Фридманов тест* (енгл. *Friedman test*), односно *Тест рангова са више зависних узорака*, статистички је непараметарски тест тестирања хипотезе о значајности разлика резултата добијених на истом узорку под различитим условима или на еквивалентним групама (када је реч о више од два мерења која су обављена на истим особама или еквивалентним групама) коме у параметарској статистици одговара двострука анализа варијансе с двоструким класифицирањем (Kundačina, Brkić 2006: 291). Циљ Фридмановог теста је да се испита разлика у одговорима испитаника када унутар једне варијабле постоји више група. Он се иначе користи за проверу нулте хипотезе и у суштини је непараметарска алтернатива анализе варијансе два фактора варијабилитета, када се врши анализа више зависних узорака, а њихови подаци се могу рангирати (Стојковић 2001: 705).

Фридманов тест, којим се мере разлике у средњим вредностима између тестова познавања вокабулара, је значајан $\chi^2(1, N=150)=150,00$, $p<,00$, што имплицира да је учинак на поновљеном тесту познавања вокабулара (након интервенције у виду употребе речника) био значајано побољшан у односу на први тест. Кендалов W коефицијент је 1 што указују на потпуну сагласност између испитаника (средња вредност за тест познавања вокабулара 1 је 1, а средња вредност за тест познавања вокабулара 2 је 2).

Фридмановим тестом је утврђена и разлика између тестова разумевања прочитаног ($\chi^2(1, N=150)=47,00$, $p<,00$). Кендалов W коефицијент је ,313 што указују на умерену сагласност између испитаника (средња вредност за тест разумевања прочитаног 1 је 1,34, а средња вредност за тест разумевања прочитаног 2 је 1,66). То имплицира да је учинак на поновљеном тесту разумевања прочитаног (након интервенције у виду употребе речника) у приличној мери побољшан у односу на тест разумевања прочитаног 1, али да је значајније побољшање рефлектују резултати теста познавања вокабулара 2.

Спирмановим коефицијентом корелације, којим се мери повезаност између две варијабле, утврђено је следеће. Учинак на тесту познавања вокабулара 1 је у позитивној корелацији са стратегијама решавања проблема ($r=,181$, $p<,05$) као посебној категорији стратегија читања. Надаље, анализирана је повезаност између тестова и стратегија груписаних у факторе, који су се издвојили помоћу факторске анализе.

Када је у питању први део упитника о стратегијама учења вокабулара, учинак на тесту познавања вокабулара 1 је у позитивној повезаности са погађањем значења као фактором 2 ($r=,191, p<,05$), а у негативној са друштвеним стратегијама као фактором 3 ($r=-,187, p<,05$). Према томе, утврђено је да студенти који имају бољи учинак на тесту познавања вокабулара 1 у већем степену користе погађање значења, а мање се служе друштвеним стратегијама.

Када је у питању други део упитника о стратегијама учења вокабулара, позитивна корелација је утврђена са фактором 2 из другог дела првог упитника, односно анализом контекста ($r=,230, p<,01$).

Код тестова разумевања прочитаног утврђено је следеће. Они студенти који имају бољи учинак на тесту разумевања прочитаног 1 у свом репертоару стратегија више се служе стратегијама решавања проблема ($r=,165, p<,05$). Надаље, бољи учинак на тесту разумевања прочитаног 2 је био у позитивној вези са стратегијама решавања проблема ($r=,177, p<,05$).

Према томе, на основу анализе је установљено да студенти који су били успешнији на тесту погађања значења речи више користили контекст, а мање се обраћали наставнику или другу за помоћ, као и да се студенти који се служе стратегијама груписаним факторе под називом погађање значења и анализа контекста имају бољи учинак на тесту погађања значења речи. Тиме је потврђена иницијална хипотеза да студенти који користе стратегије погађања значења постижу боље резултате на тесту погађања значења непознатих речи.

8.10. Анализа одговора испитаника

Изложићемо сопствена запажања о квантитативним и квалитативним подацима који су прикупљени помоћу различитих техника.

8.10.1. Анализа одговора испитаника на тесту разумевања прочитаног

На тесту разумевања прочитаног сваки тачан одговор носи по 1 поен, укључујући и задатак отвореног типа, што значи да сваки задатак вишеструког избора има по један тачан одговор. Према томе, укупан број поена на тесту разумевања прочитаног је 7.

Поменути тест не тестира се само разумевање приликом читања, већ и ефикасност коришћења стратегија читања, а нарочито стратегије „скенирања“ и стратегије „прескакања“. Ове стратегије олакшавају прикупљање информација из текста и један су од показатеља степена развијености вештине читања код студената језика струке, јер ће студенти који не познају поменуте стратегије читати пажљиво сваку речи у тексту, не покушавајући да издвоје информације релевантне за схватање његове суштине или за решавање конкретног задатка вишеструког избора.

Према томе, осим разумевања стручних термина, од испитаника се захтевало брзо претраживање текста у потрази за одређеном информацијом. Понуђени одговори нису међусобно слични, али су сви везани за информације које се налазе у тексту и не увиде додатне информације, што је требало да олакша избор тачног одговора. Ипак, мали број тачних одговора недвосмислено упућује на чињеницу да студенти не умеју да користе стратегије читања на ефикасан начин, односно да немају довољно метакогнитивног знања о стратегијама читања, посматрано о односу на ставке из упитника. Поред тога, постоји и могућност да нису пажљиво читали текст, да не умеју да тумаче значење непознатих термина на основу контекста или сопственог претходно стеченог знања, и сл. Све напред наведено упућује на неопходност подучавања студената стратегијама читања.

8.10.2. Анализа одговора испитаника на тесту познавања вокабулара

Укупан број поена на тесту који подразумева превођење значења термина са енглеског на српски језик је 20, при чему свако питање носи по један поен. На тесту познавања вокабулара прихватани су као тачни преводни еквиваленти који се уклапају у дати контекст. Тачни преводни еквиваленти утврђивани су на следећи начин.

Код оних термина чији се преводни еквиваленти налазе у вишејезичној терминолошкој бази Евроним¹⁵, узимани су као тачни управо они преводни

¹⁵ Тачни преводни еквиваленти утврђивани су помоћу преводних еквивалената који се могу наћи у *Евротечи* (енглеско-српском паралелном корпусу) и који аутоматски упућују на преводне еквиваленте које нуди вишејезична база *Евроним* (<http://prevodjenje.seio.gov.rs/evroteka/index.php?jezik=srps>), а који се може наћи на сајту Канцеларије за европске интеграције (<http://www.seio.gov.rs/prevodjenje.131.html>). Како стоји на

еквиваленти који су наведени у поменутој бази, док су за термине који се не налазе у њој консултовани други референтни извори.¹⁶

Делимично тачни одговори нису прихватани, као што је то случај у појединим истраживањима (Nassaji 2003), јер превођење правне терминологије, пре свега, захтева прецизност. Иначе, да би наставник, односно истраживач укључио делимично тачне одговоре у овакву анализу, морао би унапред да одреди које одговоре сматра тачним, које делимично тачним, а које нетачним, а то, с обзиром на мноштво нетачних преводних еквивалената које су испитаници наводили, захтева сложанију анализу. Због тога смо се определили за опцију да се делимично тачни одговори не бодују. Уз то, тешко је спекулативно одредити шта представља делимично тачан одговор. То могу бити, рецимо, приближни и делимични синоними (в. Stanojević 2009). Наше виђење је да су то и неодређени, односно нејасно или непрецизно дефинисани термини (као нпр. кад је *term* преведен као *део уговора*), што је још један од разлога због чега овакви одговори нису узимани у разматрање.

8.11. Квалитативни метод

Квалитативни метод чине техника гласног размишљања и разговор са целом групом испитаника, а поменути метод је коришћен у истраживању уз претходни пристанак његових учесника.

8.11.1. Техника гласног размишљања

Иако техника гласног размишљања може бити део интервјуа, истраживач по правилу учесницима не поставља питања отвореног типа, већ бележи или снима њихове извештаје о начину решавања конкретног језичког задатка, а у нашем случају ради се о извештавању о доношењу закључака о значењу појединих термина. Према томе, ауторка истраживања није постављала питања

сајту, „ЕВРОТЕКА је збирка европских правних текстова и њихових сегмената, тј. двојезични (енглеско-српски) корпус. Она настаје у процесу превођења правних тековина Европске уније на српски језик, за који је задужен Сектор за координацију превођења Канцеларије за европске интеграције Владе Републике Србије.“

¹⁶ Када је у питању термин *novation* који није уврштен у базу Евроним, како би стекла увид у правни концепт који термин представља и на основу њега одредила тачан одговор, ауторка је консултовала следећи извор: Collins Dictionary of Law. 2nd ed., HarperCollins Publishers (2001: 269). Код других термина који се не налазе у бази Евроним, а нису ускостручни (нпр. *compel*), консултовано је више општих референтних извора.

у току реализације поменуте технике, иако истраживач може усмеравати испитанике и подстицати их својим питањима или потпитањима која су осмишљена да их покрену да „наглас“ размишљају о проблему.

Поменута техника може се применити да би се добијени одговори упоредили са одговорима испитаника добијеним на основу упитника, да би се утврдило да ли постоји разлика између перципиране употребе стратегија и стварне употребе стратегија у пракси (Qian 2004), чиме се потврђују или оповргавају резултати добијени помоћу упитника. У том смислу, Кијан (Qian 2004: 155-172) је у свом истраживању употребио усмене интервјуе (дубинске интервјуе), у циљу испитивања различитих начина на које учесници покушавају да наслуће значења непознатих речи, који обухватају следећа питања:

1. Које је значење речи X (непознате речи) у реченици?
2. Због чега мислите да је баш то значење ове речи?
3. Да ли сте узели у обзир друга значења пре него што сте се одлучили за то значење?
4. Навели сте да не знате ову реч. Па како се онда схватили значење ове речи?
5. Које информације су вам помогле да разумете ову реченицу?
6. Постоји ли још нешто што вам је помогло да разумете ову реченицу?

Применом технике гласног размишљања у нашем истраживању покушало се доћи до одговора на који начин учесници у истраживању врше декодирање значења непознатих речи. А како би се прикупиле информације о стварном стратешком понашању испитаника у току читања, које се не могу добити директним посматрањем, техником гласног размишљања обухваћено је 8 учесника, којима је подробније објашњено да сопствена промишљања о извођењу значења непознатих речи треба да преточе у речи, односно да их искажу.

Определили смо се за технику гласног размишљања, а не за интервју, јер смо запазили да у горе наведеном интервјуу испитивач одмах тражи значење непознате речи. Искуство нам, међутим, говори да до тог значења успешни студенти долазе постепено, промишљањем, анализирањем и проверавањем (верификацијом) првобитног значења, и тек на крају, након темељитог

тумачења и испробавања различитих стратегија, изводе крајњи закључак. Уз то, техника гласног размишљања је одабрана како испитивач не би прекидао ток мисли испитаника, ометао га или збуњивао, пошто нам искуство такође говори да наставник, односно испитивач може бити превише захтеван у својим подстицајима, или чак превише сугестиван, наводећи испитаника на одређено значење својим питањима и инструкцијама. Пошто закључивање представља когнитивни процес, на тај начин смо желели да будемо сигурни да ће испитаници, који су најпре потврдили да не познају значења циљаних термина, заиста исказати своја запажања и искуства у току самог процеса, али и испоштовати процедуру, наводећи поступке и кораке које су следили.

8.11.2. Анализа одговора испитаника добијених помоћу технике гласног размишљања

У квалитативном истраживању учествовало је 8 испитаника који су тумачили значења укупно 160 лексема (свако од њих тумачио је значења 20 задатих термина).

У многим случајевима они нису давали никаква објашњења, што значи да нису покушавали да тумаче значење задатог термина, већ су давали следећи одговор: „Не знам шта то значи“. Због тога транскрипт технике гласног размишљања, који представљамо овом приликом, садржи све одговоре испитаника изузимајући:

- а) тачне одговоре исказане у једној реченици (нпр. *Term* је рок),
- б) одговоре који су гласили: „Не знам“,
- в) промишљања која се крећу у смеру супротном од очекиваног, и које стога не треба анализирати (нпр. *Compel* је одобрити).

Пошто је било доста таквих одговора, испитанике нисмо именовали, односно нисмо их означавали у транскрипту технике гласног размишљања, већ смо само изложили њихове одговоре (укупно 24) у односу на појединачне стратегије закључивања обухваћене упитником на следећи начин.

1. Анализирам граматичка обележја да утврдим којој врсти речи припада непозната реч

- Термин *confer*

(1) *То немам уопште, не знам да ли је позитивно или негативно, сигурна сам да је глагол само.*

Студенткиња је применила стратегију анализе граматичких обележја речи и била успешна у њеној примени. Међутим, то је једина стратегија коју је имплементирала у току процеса закључивања, не успевши да искористи доступне индиције у тексту и пропустивши прилику да ову стратегију комбинује са другим стратегијама.

- Термин *express*

(2) *То значи изразити.*

Студент је погрешно идентификовао термин *express* као глагол, иако он то није, јер представља део фразе *express provision* коју је студент требало да посматра као такву. Наведени термин дакле, не треба посматрати у изолацији, већ искључиво као део контекста. У наведеном случају студент није показао очекивану ефикасност у примени анализе граматичких обележја у циљу утврђивања врсте речи. Исто се односи и на пример (3), који осликава случај када је испитаник глагол погрешно идентификовао као именицу.

Увидели смо да поменуто стратегију као једини извор информација о циљаној речи користе испитаници који не могу да изведу значење, па им полази за руком само да идентификују врсту речи којој припада циљана реч, као и они који не обраћају довољно пажње на контекст у ком се реч налази, а који би могао да понуди одговарајуће граматичке и семантичке информације које би их довеле до значења. С друге стране, студенти чија је вештина погађања на завидном нивоу ову стратегију не користе изоловано, већ у комбинацији са осталим стратегијама и изворима знања.

- Термин *grant*

(3) *Grant је грант.*

2. Анализирам граматичка обележја у околним реченицама

Грамматичка обележја у околним реченицама се не користе изоловано, као самостални стратешки поступак, већ искључиво у комбинацији са другим стратегијама закључивања, па је стога логична и сама чињеница да нисмо наишли ни на један пример њене самосталне употребе.

3. Користим претходно знање о предмету текста

Претходно знање о предмету текста наши испитаници не користи као самосталну стратегију закључивања, већ само у комбинацији са другим стратегијама закључивања. У том смислу, применом технике гласног размишљања нисмо наишли ни на један пример њене самосталне употребе.

Поменућа стратегија се, пре свега, односи на познавање правних института, што је од кључног значаја за закључивање о значењу правних термина.

4. Анализирам значења делова речи (префикса, суфикса, корена)

● Термин *enforce*

(4) Глагол ... значи *оснажити*, да уговор добије на снази, да добије правну снагу ... јер **force** значи снага, то је то. Пошто је **force** и глагол, и значи присилити, приморати, а **enforce** је у том смислу можда.

(5) Добро ... **enforce** ... то је покренути. Како? Па, знам да *force* представља силу, онда би значило присилити, али у праву – пренесено значење. Префикс *en* значи да се нешто одвија, али онда се не уклапа у смисао, силом нешто урадити, ммм ... односи се на термин и на уговор, дакле, силом применити уговор, или термин, као неки рок, па ... убрзати рок, појачати услове уговора, тако некако.

У примеру (4) испитаник је анализирао њему познате делове речи, не обазујући се на контекст у коме се реч налази, иако је он неопходан за успешно закључивање. Стиче се и утисак да студент не познаје разлику између глагола *enforce* и *force*. Може се рећи да он у начелу непознату реч помоћу асоцијација повезује са сличним речима у енглеском језику, односно речима које га асоцирају на задату реч, али се опажа и да нема развијену морфолошку свест, односно да не познаје функцију префикса *en-*.

У примеру (5) реч се тумачи помоћу њене морфолошке структуре, контекста и претходног знања о предмету текста као ефикасне комбинације која може довести до успешно изведеног закључка. Испитаник, међутим, није дошао до еквивалента *спроводити* (који се наводи у Еврониму), јер иако је открио дубинску структуру концепта, није открио значење које та структура прожима.

● Термин *grant*

(6) То је гарантовати, као гаранција ...

● Термин *misrepresentation*

(7) Знам шта је **misunderstanding**, али ово сад не знам,... као што је **misunderstanding** нека радња, а **mis-** је негативно, па онда ... али не знам која, као презентација, али не знам шта би то могло да значи, није им добро презентовано.

Студент се у примеру (6) ослања на сличност са матерњим језиком и неопрезно врши анализу речи на основу тражења сличне речи у матерњем језику. Коришћење сличне технике асоцијација видљиво је и у примеру (7), с тим што пример (6) рефлектује, пре свега, несистематичан и неделотворан приступ тумачењу значења, док се у примеру (7) највероватније ради о превиду. Наиме, испитаник површно приступа одређивању значења и перципира реч као њему познату, иако то није случај. Иако је први корак ка успешном погађању значења је управо идентификација непознате речи, испитаник је у примеру (7) очигледно превидео префикс *re-*, због чега је заправо анализирао реч *mispresentation*, не знајући притом да реч *mispresentation* не постоји у енглеском језику.

Испитаници који су користили делове речи за декодирање значења, често нису комбиновали ову стратегију са контекстом у коме се задата реч налази, што се много пута показало неделотворним.

- Термин *term*

(8) *То је термин, на свакако да је термин, нема друго значење ... можда као рок, аха ... да, да, ипак је рок.*

- Термин *discretion*

(9) *Дискреција, али више нисам сигуран.*

- Термин *novation*

(10) *Novation је новација.*

У примеру (8) испитаник схвата полисемичну природу термина, искључивши приликом закључивања анализу контекста као стратешки корак.

Студенти су у примерима (9) и (10) дедуковали значења на основу сличности са речима из матерњег језика, превидевши контекст као неопходан предуслов за потврђивање закључака. Контекстуални сигнали могу не само осујетити покушаје у правцу погрешних тумачења, већ и указати на постојање *лажних парова*, као што је случај са термином *provision* који су у нашем истраживању многи испитаници преводили термином *провизија*.

У примеру (9) студент не познаје појам *дискреционог права* (као преводног еквивалента термина *discretion* који се односи на слободу одлучивања). То имплицира недостатак или недовољно коришћење општег знање из области права, јер се студент приликом извођења закључка ослања на реч у матерњем језику које га асоцирају на задату реч.

- Термин *discharge*

(11) **By discharge** ... мислим ... **dis-** је префикс, негативан, **charge** је пунити, напунити; дакле, отпустити, отпуштати.

- Термин *breach*

(12) **By breach**, па да видим, немам идеју, нешто везано за **break** ... онда није сломљен него прекршен уговор, тако је.

У примеру (11) испитаник се не осврће нити на контекст, нити на претходно знање, јер се глагол који преводи термином *отпуштати* односи на уговор, а „отпуштање“ уговора не би имало никаквог смисла.

Испитаник у примеру (12) повезује термин *breach* са глаголом *break* по систему асоцијација.

5. Користим значења других речи у реченици

- Термин *term*

(13) Везује се за уговор, то је део уговора, али не знам који, вероватно неки члан. Дакле, превела бих као део уговора, пошто не знам тачно на који део се мисли.

- Термин *enforce*

(14) Па, као да није то да докажу, него да они нису учесници, не да појачају него да ... хм ... спроведу, да, да ... да спроведу, да су 100% сигурни, и то.

- Термин *novation*

(15) У анексу уговора се дешава ... додатак, предлогак, анекс, нова одредба, додатна, у том смислу.

- Термин *decree*

(16) Као неки акт, не знам какав.

- Термин *remedy*

(17) Па, не знам, то је нешто што им се нуди, немам појма, прва понуда, прва степеница, први акт када дође до повреде уговора.

- Термин *discharge*

(18) Аха ... **by discharge** је отпуштена, хммм, могу да одустану, како се понашају могу да буду ослобођени.

Студенти су у горе наведеним примерима дошли до значења на основу ужег контекста. Пример (15) осликава да испитаник очито не познаје правни појам *новације*, па се окреће контексту као извору знања. У примеру (16)

испитаник не наводи термин *декрет* као преводни еквивалент, иако би то на основу сличности са матерњим језиком било логично, било да увиђа да он не одговара понуђеном контексту или да постоји непокалапање између појама декрета у нашем праву и правног концепта који термин *decree* представља у англоамеричком праву.

- Термин *restrain*

(19) *На неки начин они спречавају ову страну да прекрши уговор. Није забрана, пре осигурати, да нам гарантује да неће да прекрши уговор.*

- Термин *injunction*

(20) *Као израз ... нека одлука, на пошто је суд издаје, онда одлука. Можда суд издаје одлуку којом наређује, неку наредбу можда, наредба, ајде на пример.*

(21) *Реч **enforce** значи појачати, јер је **force** јачина, урадити нешто јако. Да ли је то именица, не, глагол је, појачати термин, односно рок, да овде је **term** рок, не ... не, пре, снажно деловати у одређеном року.*

Испитаник је у примеру (21) комбиновао стратегије: анализу граматичких обележја, анализу делова речи и анализу непосредног контекста. Употребљено је и метакогнитивну стратегију самоиспитивања. Па ипак, није протумачио смисао термина и није успео да допре до његовог значења.

6. Користим значење пасуса или текста у целини

- Термин *confer*

(22) *Имати корист, доказати, прихватити корист за њих. Свеједно нису учесници, то би се иначе другачије тумачило.*

- Термин *substantially (substantially performed)*

(23) *Ако се спроводи по ономе што пише у уговору, ако је све у реду са уговором, како је испланирано, у том смислу, целокупно, у суштини, то сам сад погодила, јер се наставља **partially**.*

- Термин *rescind*¹⁷

(24) *Да их врате, да их поврате, да их ставе у првобитно стање, али пошто је у правном контексту, пише као отказати: **that is cancelled**.*

Коришћење значење пасуса или текста у целини представља анализу ширег контекста којој се углавном прибегава када непосредни контекст не

¹⁷ У тексту се помиње и дериват *rescission*, који може да олакша погађање; ауторка је консултовала следећи извор: Collins Dictionary of Law. 2nd ed., HarperCollins Publishers (2001: 327-328).

пружа довољно информација. Наши испитаници нису користили значење целог текста за декодирање значење, а уз то су чешће користили непосредни контекст, о чему сведоче и горе наведени примери.

У току технике гласног размишљања наставник није постављао питања испитаницима која би их подстицала на „гласно размишљање“, али је поступак спровођења поменуте технике испитаницима унапред објаснио и образложио. Пошто је ова техника рађена са осморо испитаника, који су погађали значења укупно 160 термина (сваки по 20 термина), није могуће упоредити резултате квантитативног истраживања (рађеног са 150 испитаника) са квалитативним. Упоредили смо, пак, поступке које осморо испитаних студената користи за тумачење значења непознатих правних термина са њиховим одговорима на питања из упитника, и утврдили да постоји начелна подударност. Испитаници, наиме, махом анализирају структуру саме речи, као што тврде у упитнику. Раскорак је направљен када је у питању употреба општег знања, јер се на основу транскрипта интервјуа не запажа коришћење претходно стеченог знања, иако су испитаници наводили у упитнику да га користе у приличној мери. То, међутим, не мора да значи да га испитаници не користе, него да можда нису извештавали испитивача о томе на који начин своје глобално знање практично уносе у процес закључивања.

Дакле, иако је утврђена позитивна корелација између учестале употребе општег знања о предмету текста и успешно изведених закључака, немамо увид у начине на које читаоци користе своје опште знање, који би се вероватно стекао уколико би испитивач постављао питања у току реализације технике гласног размишљања, као што сугерише Патон (Patton 2002). У том погледу, одговарајући на прво питање из првог упитника, учесници у истраживању су навели да највише користе анализу делове речи да би открили значења непознатих термина. Квалитативни део спроведеног истраживања заиста потврђује да је то најчешћа стратегија којом се служе. Одговарајући на друго питање из упитника, студенти су наводили да највише користе претходно знање о предмету текста, сматрајући да је познавање права, правних термина и правне терминологије веома битно за извођење тачних закључака. Пошто нисмо у могућности да утврдимо какво је њихово познавање права (поједини студенти су, рецимо, изучавали правне предмете у средњим стручним школама), не може

се ни прецизно одредити у којој мери они ефикасно користе сопствено знање о теми текста.

Анализа је показала да студенти често користе асоцијације, иако поменута стратегија закључивања није обухваћена упитником.. То значи да се ослањају на сличности које постоје између задате речи на енглеском језику са речима из матерњег језика (или других језика) по облику или значењу, односно да траже сродне речи (когнате). Утврђено је и да студенти не користе у довољној мери комбинацију расположивих извора и стратегија, што опет повлачи за собом неопходност стратешко-педагошке интервенције која би студентима омогућила да прошире постојећи репертоар стратегија, као и да усклађују стратегије према циљаној речи и контексту у коме се налази. Такође је утврђено да студенти не користе у довољној мери метакогнитивне стратегије, попут верификације, конторлисања, надгледања или самоиспитивања.

8.11.3. Разговор са целом групом испитаника

Разговор са целом групом испитаника (енгл. *whole-class discussion*) (Bikicki 2013)¹⁸ вођен је након технике гласног размишљања како би ауторка дисертације у улози испитивача утврдила које су речнике студенти користили. Разговор је вођен са истом групом од 8 испитаника, а испитивач је правио забелешке у свесци у току самог разговора.

По сопственој тврдњи, студенти не користе речник увек када наиђу на непознату реч у тексту и не користе га увек за учење речи, већ и да сазнају изговор речи.

Речници које су испитаници користили приказани су у Додатку 7 на крају рада. У испитивању су користили опште једнојезичне и двојезичне речнике које иначе користе, као и стручне једнојезичне речнике. Користили су и Евротеку, пошто им је то било допуштено. Притом су користили искључиво “онлајн

¹⁸ Изрази *whole class discussion* (Bikicki 2013) и *whole group discussion* су двосмислени, јер се могу односити и на разговор као наставну методу, која се спроводи на тај начин што се у учионици одвија интеракција између наставника и ученика, тј. својеврсна размена информација. Тада ученици активно учествују у дискусији са наставником, одговарају на питања и дају примере. У том погледу, ова врста разговора се може посматрати и као стратегија подучавања, при чему треба правити јасну разлику између *стратегија учења* (које користе ученици) и *стратегија подучавања* (које користе наставници како би се остварили трансфер знања са наставника на ученика (Кисин 2014).

речнике, а нису користили речнике који представљају апликације за мобилне телефоне.

Један студент није навео које је речнике користио. Он је, наиме, изјавио да није у стању да се сети назива тих речника јер тврди да када укуца у претраживачу непознату реч (уз коју дода реч *meaning*) након тога користи речнике који се прво појаве на екрану. У том смислу, до сличног сазнања дошла је и Видић (Vidić 2014).

Сви студенти су навели да у учењу језика користе Гугл преводилац као главни референтни извор, и да веома ретко прибегавају коришћењу других речника. Осим електронских, скоро подједнако често користе тзв. „школске“ речнике, односно штампане речнике које имају код куће.

Корпус Евротека спада у допунски референтни извор чију поузданост потврђује Даничић (2015). То је, дакле, значајан референтни извор за студенте права, као и Приручник за превођење правних аката Европске уније. С друге стране, Гугл преводилац није уврштен у анализу јер не спада у стручни референтни извор.

На основу разговора са целом групом испитаника испитивач је стекао утисак да студенти мисле да знају како да користе речник, те да им подучавање те врсте није неопходно.

Пре теста употребе речника студенти су на једном од претходних часова били упознати са речницима које могу користити. С тим у везу, грешке које су студенти правили упућују истраживача на закључак да су користили непоуздана средства, као и да не имају довољно метакогнитивног знања о адекватној употреби речника, иако мисле да о употреби речника знају све што је неопходно, односно да педагошка интервенција те врсте није потребна. Према томе, увидели смо да није довољно упознати студенте са речницима који им стоје на располагању, већ је нужно давање одређених смерница о њиховој правилној употреби. У складу с тим, „обучавање“ и мотивисање студената да речник употребљавају на систематичан и ефикасан начин, као и да одабрано значење уклапају у дати контекст, представљао би користан педагошки поступак у наставној пракси.

9. РАСПРАВА

9.1. Варијације у употреби стратегија према полу

Како би се утврдиле евентуалне варијације у употреби стратегија према полу, на сваку ставку из оба упитника примењен је Ман-Витнијев У тест, и то како на појединачне стратегије, тако и на групе стратегија читања. Добијена је разлика само код једне тврдње, која гласи: *Мислим о ономе што већ знам како би ми то помогло да разумем шта сам прочитао* ($Z=-2,523$, $U=2123,00$). Наведена ставка се односи на коришћење претходног или општег знања о предмету текста и битна је за извођење закључака о тексту који воде ка његовом тумачењу. Показало се да мушки испитаници ($AC=3,81$, $CD=1,107$) чешће примењују ову стратегију од женских ($AC=3,34$, $CD=1,142$).

Према томе, потврђена је хипотеза о повезаности између пола и учесталости коришћења стратегија. Пошто је то једина утврђена разлика у односу на варијаблу пола, можемо рећи да у нашем истраживању није устврђена значајност одабира стратегија у односу на пол. Генерално посматрано, Маубах и Морган (Maubach, Morgan 2001) према Ћирковић Миладиновић (Ćirković Miladinović 2012: 134) саопштавају да литература указује на то да не постоје битне биолошке разлике које утичу на способност учења страног језика. Ипак, у многим студијама утврђена је разлика међу половима у погледу коришћења стратегија учења језика (в. Griffiths 2003).

Бикички (Bikicki 2012) је у свом квалитативном и квантитативном истраживању рађеном са студентима енглеског језика струке, при чему је сврха квалитативног истраживања била да се утврди да ли испитаници заиста користе стратегије наведене у упитнику, утврдила да испитаници мушког пола чешће користе контекст да би пронашли значење непознате речи, док испитаници женског пола чешће користе двојезичне и једнојезичне речнике. Уз то, испитаници оба пола чешће користе двојезичне од једнојезичних речника. С друге стране, не постоји статистички значајна разлика у односу на критеријум пола када је у питању занемаривање непознатог термина или анализа делова

речи. Бикицки (Bikicki 2012: 22) као педагошку импликацију предлаже да се посебан акценат у настави стави на стратегије за које је утврђено да их ученици у зависности од пола не користе у истој мери.

Познато истраживање о утицају пола на стратегије учења вокабулара радила је Каталан (Catalan 2003), и то помоћу упитника који су попуњавали студенти из Шпаније који уче баскијски и енглески као други језик (279 мушких и 302 женских испитаника). Она је утврдила значајне разлике међу половима по броју стратегија којима располажу и показала да 8 од 10 најчешће коришћених стратегија примењују испитаници оба пола, али да учеснице женског пола чешће користе стратегије које укључују формална правила и елицитацију инпута, као и стратегије понављања и планирања од учесника супротног пола, који чешће стварају менталне слике при учењу речи. Пошто је проценат укупног коришћења стратегија већи код женских испитаника, ауторка упућује на закључак да између полова постоји или различито виђење сопственог стратешког понашања или различит образац коришћења стратегија.

Грин и Оксфорд (Green, Oxford 1995) су у својој утицајној студији рађеној са 374 студената на универзитету у Порторику утврдили да испитаници женског пола чешће користе метакогнитивне, друштвене, афективне и стратегије памћења, напомињући уједно да ове разлике не имплицирају боље резултате у учењу језика у односу на пол ученика (Green, Oxford 1995: 274, 290). У поменутој студији не постоји статистички значајна разлика међу половима у употреби стратегија компензације, где спада и стратегија погађања. Ни приликом анализе појединачних стратегија нису утврђене варијације према полу у погледу коришћења стратегије под називом „погађам значење непознатих речи“, која спада у компензацијске стратегије, као ни стратегије „проналазим значења тако што делим речи на њене делове“, коју аутори убрајају у когнитивне стратегије (Green, Oxford 1995: 281).

У истраживању које су радиле Оксфорд и Њикос (Oxford, Nyikos 1989) испитивано је коришћење стратегија од стране 1200 студената. Резултати показују да припаднице женског пола чешће користе стратегије од припадника мушког пола. Студенткиње су чешће користиле следеће групе стратегија: стратегије за увежбавање формалних правила, опште стратегија учења и стратегије за добијање инпута у току усмене комуникације као тип друштвених стратегија (Oxford, Nyikos 1989: 296).

У истраживању које су радиле Ерман и Оксфорд (Ehrman, Oxford 1989) припаднице женског пола извештавале су о чешћој употреби когнитивних, метакогнитивних, компензацијских и друштвених стратегија. Оне су, међутим, приписиване различитим типовима личности које постоје код мушких и женских учесника. Разлике међу половима су, по њима, условљене и типом мотивације (да ли је у питању унутрашња или спољашња мотивација), изражавањем вербалних склоности и способности присутних код неких припадница женског пола, итд.

Употреба различитог репертоара стратегија међу припадницима различитих полова, међутим, не повлачи нужно са собом и различита постигнућа у учењу језика међу половима. У суштини, евентуалне разлике међу половима које се рефлектују на успех у учењу језика могу се објаснити мотивацијом, употребом различитих стратегија и самом личношћу ученика (Бикички 2012: 11), различитим стиловима учења (под претпоставком да мушки испитаници преферирају визуелни стил) или ставовима према учењу (Catalan 2003: 66), али и образовно-васпитним контекстом у коме се настава одвија. Поред тога, иако се женски пол традиционално повезује са ефикаснијим коришћењем вербалних способности и друштвених стратегија (Oxford, Nyikos 1989), Њикос (Nyikos 1990: 273) напомиње да ефекти варијабле пола зависе од задатка који се спроводи у истраживању и околности под којима се спроводи.

Варијабла пола је, дакле, најмање релевантна у оваквим видовима истраживања јер употреба стратегија зависи од мноштва других фактора, који су релевантнији.

9.2. Варијације у употреби стратегија према узрасту

Повезаност између узраста и учесталости коришћења стратегија утврђен је у виду ниске негативне корелације између стратегије обраћања другу за помоћ и узраста, што значи да са порастом броја година опада и употреба ове стратегије, односно да се млађи испитаници чешће обраћају другу за помоћ од старијих. Поред тога, Спирмановим тестом корелације утврђено је да старији испитаници чешће користе значење других речи у реченици не би ли погодили значење непознате речи, односно чешће користе реченични контекст. Ниска позитивна

повезаност је утврђена и између узраста испитаника и резултата оба теста познавања вокабулара. То значи да су старији испитаници чешће користили непосредни контекст како би погодили значење непознате речи, а имали су бољи учинак и на тесту погађања значења речи и на поновљеном тесту познавања вокабулара рађеном помоћу речника.

Статистичка значајност је присутна само код једне стратегије читања, јер старији испитаници користе стратегију под називом *Када текст постане тежак за разумевање, обрађам више пажње на оно што читам*, што би значило да они лакше савладавају тежак текст. Уз то, стратегије решавања проблема, као стратегије читања у које спада и стратегија погађања значења речи, су у слабијој позитивној корелацији са узрастом испитаника.

Иако се утицај узраста на учење језика најчешће повезује са тзв. *критичним периодом за усвајање језика*, који представља доба у развоју детета током којег је, како се сматра, учење језика најлакше (Ašić 2011: 192), узраст као варијабла у истраживању уско је повезан са језичком компетенцијом, јер се претпоставља да старији студенти аутоматски поседују и виши ниво језичког знања. Генерално гледано, ниво статистичке значајности везан за узраст углавном се поклапа са нивоом статистичке значајности везаним за варијаблу језичке компетенције. У складу с тим, предност која је дуго времена давана деци, у смислу да неупоредиво лакше усвајају језик од одраслих, што је повезивано са њиховим биолошким развојем, поједина истраживања демантују. Наиме, и одрасли могу у једнакој мери бити успешни у појединим сегментима учења језика као и деца, а успех условљава степен њиховог когнитивног развоја (в. Griffiths 2003).

Пошто су испитивани студенти приближно истог узраста и нису упоређиване групе различитог узраста (нпр. деце, адолесцената и одраслих), ова варијабла није од истакнутог значаја за стратешко-педагошку интервенцију која би након истраживања уследила.

9.3. Варијације у употреби стратегија према језичкој компетенцији

Разлике у примени стратегија које одређује језичка компетенција везују се, пре свега, за студије о добрим и лошим ученицима.

Језичка компетенција ученика, а у оквиру ње и лексичка компетенција, повезана је не само са успехом ученика приликом обављања одређеног језичког задатка, већ и са одабиром и коришћењем стратегија. У том смислу, користећи анализу вишеструке регресије, Насаџи (Nassaji 2004: 107) је утврдио везу између дубине лексичког знања, као фактора који доприноси ефикаснијој употреби стратегија закључивања и успеху ученика приликом закључивања, и употребе одређених стратегија (нпр. евалуације). То га је довело до закључка да је закључивање процес конструисања значења који зависи од богатства учениковог семантичког система.

Грин и Оксфорд (Green, Oxford 1995: 274, 280) су поделили студенте према нивоу језичког знања на почетни (енгл. *pre-basic*), основни (енгл. *basic*) и средњи ниво (енгл. *intermediate*). Дошли су до следећих података: студенти средњег нивоа знања у већој мери користе когнитивне, метакогнитивне и друштвене и компензацијске стратегије у односу на почетнике, и у већој мери користе когнитивне стратегије од студената основног нивоа знања; студенти средњег нивоа знања, пак, у већој мери користе метакогнитивне, афективне и компензацијске стратегије у односу на студенте почетног нивоа језичког знања. Закључује се, дакле, да стратегије компензације најмање користе најслабији студенти. Поврх тога, када се анализирају појединачне стратегије, уочава се да стратегију погађања значења чешће користе студенти који остварују више успеха у учењу.

У нашем истраживању студенти са бољом оценом из енглеског језика на крају четвртог разреда средње школе били су успешнији на свим тестовима, што спада у домен очекиваног, а уколико се оцена из средње школе перципира као један од индикатора језичке компетенције, изразита статистичка значајност потврђује њену улогу у процесу закључивања.

Када су у питању појединачне стратегије, оцена из средње школе је повезана са употребом двојезичног речника и погађањем значења речи из контекста. Уз то, Спирманов коефицијент корелације показао је да са порастом

оцене из средње школе студенти више примењују фактор под називом погађање значења. Према томе, утврдили смо да студенти вишег степена језичке компетенције учесталије користе стратегије погађања значења.

Према томе, потврђене су полазне хипотезе о повезаности између пола, узраста, дужине учења енглеског језика и оцене из средње школе са резултатима тестова и стратегијама коришћеним од стране испитаника.

9.4. Недостаци и ограничења истраживања

Недостаци спроведеног емпиријског истраживања произилазе из одабира узорка, методолошке поставке, одабира термина, одабира текста који је био предмет тестирања, структуре тестова, и сл.

Квантитативно истраживање овог типа може се спровести на већем броју испитаника, односно већем узорку, под претпоставком да ће тада и поузданост добијених резултата бити већа, или се може спровести лонгитудинално истраживање у дужем временском периоду. Такође, студенти нису били подељени у групе према критеријуму језичке компетенције у нашој студији.

Иако не треба пренебрегнути идеју о дискутабилној поузданости упитника као технике за прикупљање података, односно чињеницу да студенти не раде увек оно што тврде или оно што мисле да је за њих добро када је у питању учење вокабулара (Qian 2004: 167), спровођење квалитативног испитивања са великим бројем студената би, с друге стране, било временски захтевно, а самим тим и тешко спроводљиво. С друге стране, могло је бити спроведено опсежније квалитативно истраживање, које би произвело прецизније налазе када је стратегија закључивања у питању, и на основу којих би били донети закључци о процесима које студенти користе за закључивање (Ender 2016). Свеобухватније квалитативно истраживање може обухватити и интроспективне и ретроспективне технике гласног размишљања (Nassaji 2003).

У недостатке истраживања убраја се коришћење теста вишеструког избора за тестирање разумевања текста, код ког постоји бојазан да ће испитаници прибегавати нагађању, односно насумичном погађању приликом одабира тачних одговора. Због тога су испитаници давали и кратак опис садржаја текста

на енглеском језику, иако би давање истог описа на српском језику могло да пружи детаљнији увид у њихово разумевање прочитаног.

Када је у питању употреба речника, није било могуће проверити које речи су ученици тражили у речницима и које речнике су том приликом употребили, за шта је неопходно коришћење посебних компјутерских програма (Hulstijn 1993).

Када је у питању погађање значења, као потенцијално ограничење може се поставити питање избора термина, при чему би другачији избор термина, као и контекста у којима се налазе, довео до другачијих закључака, као и питање „густине“ непознатих речи у тексту, која се може утврдити са већом прецизношћу. Осим тога, сматра се да у оваквом типу истраживања то не морају бити искључиво ретки или нискофреквентни термини, већ и основни термини струке (Taie 2015).

Истраживање, дакле, ограничава не само избор терминологије, већ и избор текста који садржи непознате термине. У нашем истраживању коришћен је текст из уџбеника на енглеском језику, иако може бити коришћен аутентични правни текст, али и више текстова у којима се непознати термини понављају. На одабир текста коришћеног у истраживању утицао је узорак, који чине студенти прве године правног факултета, досадашње искуство ауторке дисертације са студентима, односно наставна пракса, као и временски и институционални оквир у коме је истраживање смештено.

9.5. Расправа о резултатима истраживања

У нашем истраживању је коришћен упитник који показују степен метакогнитивне свести студената о ефикасности коришћења појединих стратегија читања. С тим у вези, Топалов (Topalov 2012: 29) напомиње да истраживачи, укључујући Андерсона (Anderson 1999) и Грејба (Grabe 2009), тврде да постоји повезаност између познавања и коришћења стратегија, као и метакогнитивне свести у процесу читања, с једне стране, и успеха које читаоци постижу, с друге стране. Међутим, у истраживању које је радила Бошњак Терзић (Bošnjak Terzić 2015) није потврђена веза између метакогнитивне свести студената енглеског језика струке о употреби стратегија читања, коју је мерила

помоћу упитника који је коришћен у нашем истраживању, и резултата на тесту разумевања прочитаног. Овакав учинак приписала је самој природи енглеског језика струке, односно специфичним садржајем који студенти користе. Сматрајући да су они у настави фокусирани на учење специфичног вокабулара и превођење текстова, и сходно томе, нису у довољној мери усресређени на примену стратегија читања, ова ауторка истиче постојање могућности да наведене стратегије студенти сматрају неефикасним или да у средњој школи нису учили о утицају стратегија на вештину читања.

Подаци о метакогнитивној свести студената у процесу читања добијени у нашем истраживању показују да испитаници немају довољно развијену свест о ефикасности и специфичном утицају појединих стратегија на вештине читање, што аутоматски имплицира и одсуство делотворног стратешког понашања. То потврђује и Бикички (Bikićki 2013: 195), у чијој студији рађеној са студентима енглеског језика струке, којом је било обухватаћено и подучавање стратегијама читања, испитаници не користе на ефикасан начин стратегије које су навели у упитнику и не умеју да их прилагоде различитим текстовима¹⁹.

У нашем истраживању су потврђене све хипотезе постављене у истраживачком нацрту. Добијена је позитивна корелација између коришћења стратегија решавања проблема и успеха на тестовима разумевања прочитаног, односно утврђено је да стратегије могу имати позитиван ефекат на разумевање текста, што свакако не значи да су оне једини или одлучујући чиниоци који утичу на разумевање текста. Исто се може рећи и за стратегије закључивања, за које је утврђена повезаност са закључцима које су студенти изводили о значењу задатих термина. Утврђена повезаност свакако не значи да су стратегије једини и искључиви чиниоци који утичу на успех ученика у језичким задацима. У том смислу, Насаџи (Nassaji 2003: 666) напомиње да приказана веза између стратегија и успеха студената не треба да се схвати као узрочно-последична веза, јер се закључивање састоји од мноштва компоненти и сложених интеракција, као и координације многобројних вештина, стратегија и извора знања. Поред тога, Насаџи (Nassaji 2003: 663) подвлачи да су студенти у његовом истраживању искусили потешкоће које су се одразиле на успех у закључивању, иако су наводили да познају већину речи у тексту и користили

¹⁹ До сличних налаза дошла је у свом раду и ауторка дисертације (Станојевић Гоцић 2016д).

стратегије и изворе знања које су имали у свом репертоару. То наводи на закључак да погађање представља нимало лак задатак (Bensoussan, Laufer 1984, Kelly 1990, Prince 1996), да не мора нужно бити ефикасно (Schmitt 2010: 33) и да да су погрешни закључци неминовни. У складу с тим, у квалитативном истраживању које је спровео Насаџи (Nassaji 2003) добијен је скор од 25,6% тачних одговора, при чему су и делимично тачни одговори узимани у разматрање. Слично томе, у студији коју су радили Бенсусан и Лауфер (Bensoussan, Laufer 1984) добијен је скор од 24% тачно погођених значења.

Процент тачно погођених значења у нашој студији, који износи 5,65%, уклапа се у постотак који наводи Нејшн (Nation 2013), а то је да се у просеку 5 до 10 % речи тачно погоди се на основу излагања само једном контексту и барем делимично научи. Тиме се потврђује да је значајно проширење вокабулара могуће остварити искључиво читањем великог броја текстова.

Пошто наше истраживање не мери непосредну ретенцију значења или форме речи, која би се утврђивала када испитаници не би имали увид у текст, као ни краткорочну ни дугорочну ретенцију, не може се упоређивати са студијама које испитују усвајање вокабулара кроз екстензивно читање. Тако су, рецимо, Питс и др. (Pitts et al. 1989) (према Веринг и Такаки (Waring, Takaki 2003)) утврдили да је на тесту вишеструког избора група која је читала одломак из романа „Паклена поморанца“ остварила скор од 6,4% научених неологизама из наведеног романа, док је друга група која је поред читања гледала и видео материјал остварила резултат од 8,1%. Деј и др. (Day et al. 1991) (према Веринг и Такаки (Waring, Takaki 2003)) су у својој студији дошли су до цифара од 5,8% и 17,6% упамћеног вокабулара.

Сматра се да ће на основу утврђивања краткорочне и дугорочне ретенције тачно погођених речи наставник моћи да стекне увид у брзину којом студенти усвајају непознате речи кроз читање (Waring, Takaki 2003). С тим у вези, Веше и Парибакт (Wesche, Paribakht 2010: 17-18) упозоравају да већина истраживања испитује ретенцију непосредно или убрзо након извођења закључака о значењу речи (Wesche, Paribakht 1999; Fraser 1999), што, међутим, не значи да су те речи заиста и запамћене. Да би ученици овладали неком речју неопходно је да је активно користе у различитим контекстима. Аутори стога закључују да је непосредна ретенција оправдана само као истраживачка мера, те да не представља основ за тврдњу да је нека реч научена.

Тестирање непосредне ретенције није било предмет нашег истраживања јер би тада тестирали искључиво ретенцију једног од значења речи, и то рецептивно значење у задатом правном контексту, што ни у ком случају не би значило да је та реч усвојена, пошто лексичко знање обухвата широки спектар значењских и других сегмената. Поред тога, истраживања која тестирају ретенцију тачно погођених речи искључиво се ослањају на број усвојених лексичких јединица у краткорочном и дугорочном периоду, и не упоређују ненамерно усвајање лексики са коришћеним стратегијама, док је превасходни циљ нашег истраживања испитивање стратегија учења језика. Изузетак у том погледу је Јелић (Jelić 2009), која анализира корелације између учесталости коришћења стратегија груписаних у факторе и броја ненамерно усвојених лексичких јединица.

Парел (Parel 2004) на основу спроведеног истраживања истиче да способност коришћења деривативног знања као стратегије инферирања може компензовати низак степен рецептивног вокабулара како би се остварило разумевање текста. То значи да морфолошка анализа може побољшати вештину читања код студената са ниским процентом рецептивног вокабулара. Аутор стога указује на значај усвајања значења продуктивних афикса у енглеском језику, заједно са учењем принципа морфолошке анализе и комбинацијом морфолошке анализе са анализом контекста, што је закључак готово идентичан оном који се може извести из нашег истраживања.

Насаџи (Nassaji 2003: 664) истиче да се у настави која се одвија у учионици не треба превише ослањати на контекст у циљу учења значења нових речи, већ добар део часа посветити идентификовању, дефинисању и објашњавању нових речи. У складу с тим, он истиче да контекст пружа могућност учења на основу кумулативне изложености језику, када различити контексти обезбеђују оквир за консолидовање и „појачавање“ (енгл. *reinforcing*) знања вокабулара. У његовој студији стратегије засноване на контексту су ефикасније од „локалних стратегија“ (заснованих на анализи делова речи), које притом не сматра поузданим извором информација уколико се не комбинују са другим стратегијама погађања. На тај начин се развија критичка свест студената, који прихватају контекстуални приступ у настави и учењу вокабулара, а обраћањем пажње на фразу, клаузу, реченицу и параграф проверавају значење речи у ширем контексту. Насупрот томе, Таје (Taie 2015)

истиче анализу делова речи као важну ставку у учењу медицинске терминологије која има кључну улогу у разумевању стручне литературе, што значи да примена стратегија закључивања зависи од врсте речи која се анализира.

У истраживању о погађању значења културно-условљених термина које је ауторка дисертације спровела са студентима енглеског језика струке, закључено је да културни контексти нису непремостива препрека за погађање значења речи, као што се то обично мисли, као и да културно-условљени стручни термини не морају бити научени искључиво помоћу директне наставе вокабулара (Станојевић Гоцић 2015в). Поменути истраживањем били су обухваћени студенти прве године правног факултета на самом почетку наставе, а тумачили су значења њима непознатих израза: *Act, Bill, Statute, Statutory instruments, Bye-laws, delegated legislation, enact, enforce, case law, repeal*. Ова студија показује да су студенти просечно више значења погодили из општег него из културног контекста; та разлика није статистички значајна, иако се приближава нивоу значајности.

Поред тога, ауторка дисертације радила је и истраживање са групом од 90 студената правног факултета, испитујући вештине погађања значења следећих термина из аутентичног правног текста чија значења студенти не познају: *deprivation, save in, execution, in contravention of, detained, quelling, riot, insurrection, subjected, according to, servitude, require, provisions, article, conditional, release, conscientious, objectors, compulsory, labour*. Добијен је резултат од 12,15% тачно погођених значења стручних термина (Станојевић Гоцић 2016в).

Резултате овакве врсте истраживања тешко је, међутим, упоредити са другим истраживањима, и то из више разлога. Наиме, истраживања у област ненамерног усвајања лексичких јединица су различито методолошки постављена. Пре свега, различита истраживања користе различите статистичке технике за прикупљање и анализу података (нпр. параметарске или непараметарске тестове, факторску анализу, итд.).

И док поједина истраживања испитују искључиво могућности погађања значења речи (Nassaji 2003, Qian 2004), односно процесе обраде информација који се том приликом одвијају (Ender 2016), друга испитују краткорочну и/или

дугорочну ретенцију облика и/или значења речи (Jelić 2009, Pagada, Schmitt 2006), а трећа искључиво непосредну ретенцију (Luprescu, Day 1993), при чему се ретенција поима као прва фаза учења речи која се односи на задржавање података у меморији. Надаље, када мере непосредну, краткорочну и/или дугорочну ретенцију, поједина истраживања су усредсређена на ретенцију форме, а друга на ретенцију значења речи (и то оног значења које је присутно у задатом контексту). То значи и да истраживања различито мере усвајање лексичких јединица. У нашем истраживању је коришћен преводни тест, док друге студије користе тест вишеструког избора или тест рекогниције (препознавања речи). Када је у питању тест превођења, различити су и критеријуми за одређивање тачности преводних еквивалената појединих лексема, јер нека истраживања узимају у обзир и делимично тачне одговоре (Nassaji 2003). Уз то, користе се различити одломци и различите врсте текстова, а текстови се међусобно разликују и по садржини, и по дужини, и по броју, односно густини непознатих речи, због чега многи контексти не пружају довољно информација неопходних за успешно закључивање. С друге стране, резултати ће варирати у зависности од тога ко су испитаници, јер могу зависити од њиховог узраста, ширине и дубине знања вокабулара, односно језичке компетенције. Коначно, треба имати у виду да су нека од релевантна истраживања у овој области рађена у различитим језицима.

Сходно напред наведеном, Насаџи (Nassaji 2003: 665) наглашава да студенти треба да буду свесни да је погађање комплексно и да успех не зависи искључиво од употребе одговарајућих стратегија, већ од комбинације и координације тих стратегија са многим другим вештинама и изворима знања како унутар текста, тако и изван текста. Закључивање зависи у великој мери од језичких вештина и вештина разумевања, типова задатака и текстова, природе саме речи, као и других индивидуалних разлика и варијабли које се односе на саме ученике, попут стилова учења. Другим речима, студенти у првом реду треба да буду флексибилни у примени одговарајућих стратегија.

Мали број студија о стратегији погађања значења стручних термина не значи да је погађање стручних термина немогуће, јер овакво схватање деманује студија коју је радио Таје (Taie 2015), нити да га не треба применити у настави и учењу енглеског језика струке, за чију примену се залаже Јурковић (Jurković 2006).

Иако се сматра да је директно учење вокабулара знатно ефикасније (Nation 2013), временска ограниченост наставе неизоставно се рефлектује на неопходност самосталног учења вокабулара, укључујући и његово имплицитно учење (Станојевић Гоцић 2015в). За развијање вештине читања важно је да студент експлицитно научи што већи број речи, а да затим пређе на самостално коришћење стратегија за извођење и тумачење значења речи на основу контекста, језичких образаца, текстуалних наговештаја, вањјезичких обележја и система асоцијација, које се не морају примењивати само код мање фреквентне лексице. Правило је, међутим, да када студент овлада високофреквентним стручним вокабуларом, нискофреквентни вокабулар може учити кроз екстензивно читање, за које је доказано да доприноси развоју читалачке компетенције (Jeon, Day 2016). У случајевима када је значење појединих термина нејасно, односно у свим случајевима неопходности провере значења, прибегава се речницима као опцији за утврђивање и верификацију значења.

Када је у питању употреба речника, као главни недостатак постојећих стручних речника издваја се специјализација према језичким корисницима (Kostić Tomović 2011, Peters, Fernández 2013), с обзиром да не постоје посебни речници који би били намењени студентима енглеског језика струке и који би се разликовали од специјализованих речника намењених искусним професионалцима из одређених области. Такође недостају и специјализовани речници који би задовољили рецептивне потребе студената енглеског језика струке.

Како би покрили све своје потребе, Питерс и Фернандез (Peters, Fernández 2013: 237) истичу да студенти енглеског језика струке морају да консултују више речника иако, по правилу, нису били подучавани како да речнике користе. У том смислу, ови аутори наглашавају да главни издавачи једнојезичних речника (*Cambridge University Press, Collins, Longman, Macmillan, Oxford University Press*) препознају педагошки развој ученичких речника, као и потребе студената да уче не само лексику, већ и колокације и граматику речи, односно да не подржавају само превођење, већ и учење језика. Поврх тога, поменуте издавачке куће на својим сајтовима нуде бесплатне електронске речнике који на тај начин постају доступни свима.

Резултати истраживања који се тичу употребе речника, презентовани у оквиру дисертације, су такође тешко упоредиви са резултатима других истраживања. Наиме, истраживањима у овој области су обухватањени различити корисници речника, различити језички задаци и различити типови речника. Истраживања о употреби речника у настави језика струке, односно образовању будућих стручњака за специфична занимања, су ретка и недоследна (Peters, Fernández 2013: 238). Углавном, језичке студије потврђују да се почетници највише ослањају на двојезичне речнике, иако то не значи да је њихово коришћење резервисано искључиво за студенте са вишим степеном језичке компетенције (Peters, Fernández 2013). Поред тога, иако се речник ретко користи у настави, не постоје никакве препреке за његово коришћење, као ни за подучавање студената стратегији коришћења речника. Речник се у највећем броју случајева не користи у оквиру наставе, било да се перципира као допунски наставни материјал, било да наставник подстиче употребу других стратегија учења вокабулара, а посебно тражење значења речи од наставника, не узимајући у обзир да речник може послужити ученику као помоћно средство за разумевање, писање или говор. Без обзира на разлоге због којих се речник не користи на часу, студентима треба омогућити примену ове стратегије у учионици јер истраживања показују да и напреднији студенти извештавају о честој употреби речника (Griffiths 2008: 93).

Ауторка дисертације се у свом раду осврнула на грешаке које студенти енглеског језика струке праве приликом коришћења речника (Станојевић Гоцић 2016г), које укључују: превиђање или пропуст да се тражи значење речи у речнику под претпоставком да је оно већ познато (нпр. када су студенти реч *reserves* помешали са *deserves* у фрази *reserves punishment*, док су *Act* преводили термином *акт* уместо *закон*, користећи њима добро познати англицизам); узимање првог значење из речника (нпр. када су *statute* преводили термином *статут* уместо *закон*, користећи добро познату асоцијацију); неуклапање значења у дати контекст (нпр. када су *chambers* преводили термином *комора* уместо *дом парламента*, *law* преводили као *закон* уместо *право*, *claim* као *тврдњу* уместо *захтев*); перципирање основног значења речи, а изузимање пренесеног значења (нпр. *sit* значи *седети*, али и *заседати*).

У ширем смислу, дисертација указује на значај општих стратегија учења језика за које когнитивна психологија тврди да помажу да се нове информације интегришу у постојеће менталне структуре или схеме. Њихова се вредност огледа у постизању аутономије и саморегулације код ученика, укључујући и мотивацију као део саморегулације, која је неопходна за самостално учење ван учионице, независност у учењу и самопоуздање.

Дисертација потврђује оправданост примене испитиваних стратегија у настави енглеског језика струке. Њихово увежбавање у оквиру наставе било би усмерено ка оспособљавању студената да читају стручне текстове након што овладају одређеним фондом стручног вокабулара. У том погледу, вештина инферирања укључује многобројне вештине тумачења текста, предвиђање, критичко мишљење и аналитичке вештине које могу да унапреде читалачку компетенцију студената.

Иако мали проценат речи усвојених кроз читање указује на чињеницу да је то спор, постепен, па чак и несигуран процес, који захтева да се студент више пута сусретне са неким термином у више различитих контекста и одређеним временским размацама, он дугорочно даје добре резултате.

Као главни недостатак стратегије инферирања може се навести чињеница да студенти често одређују само приближно значење речи, или производе сопствено значење, услед чега је успех прилично неизвесан. Пошто је тачност и прецизност значења ускостручних и стручних термина неопходна за језик струке, верификација значења помоћу речника је од огромне важности. У том погледу, студентима свакако не треба препустити да на почетку наставе уче стручни вокабулар на основу закључивања, јер је то, услед малог лексичког фонда којим располажу, за њих прилично несигурна, тешка и захтевана стратегија, која одузима и доста времена. Услед тога, студенти често одустају од закључивања, посматрају га као заморан и напоран пут учења, и показују висок степен несигурности.

Стога након идентификовања најфреквентнијег стручног вокабулара према потребама студената, у настави страног језика струке треба комбиновати експлицитну наставу вокабулара са интензивним читањем, као и са екстензивним читањем разумљивих текстова у току којег се вокабулар учи имплицитно, односно ненамерно, уз неопходност да студенти схвате немерљив значај употребе речника и развију стратегије за изградњу вокабулара (као,

рецимо, стратегије памћења) који би им омогућиле течно читање са разумевањем. У том смислу, корисност читања за учење вокабулара је неоспорна, јер се читањем стичу како информације о непознатим речима, тако и нове информације о познатим речима, њиховој употреби, граматици и структури текста. Консолидацијом постојећег знања лексичке јединице се утврђују, уче се вишечлане јединице (Hunt, Beglar 2005), и изграђује како лексичка, тако и стратешка компетенција студената.

Подстицај за овакав вид истраживања огледа се у настојањима да се поставе наставни принципи који доприносе ефикасном и брзом развоју ширине и дубине вокабулара. Усвајање вокабулара захтева не само знање о томе како се тај процес одвија, већ и примену знања у складу са постојећом наставном традицијом.

10. ЗАКЉУЧАК

10.1. Сумирање резултата

Емпријским истраживањем спроведеним у оквиру ове дисертације са студентима енглеског језика правне струке утврђена је повезаност ставова студената о сопственом коришћењу стратегија учења вокабулара (Qian 2004) и стратегија читања (Mokhtari, Reichard 2002; Mokhtari, Sheorey 2002) са успехом који су постигли на тестовима познавања вокабулара и тестовима разумевања прочитаног текста. Као посебно значајна издваја се повезаност постигнућа студената на тестовима са учесталашћу коришћења стратегије закључивања о значењу непознатих речи и стратегије коришћења речника. Обе стратегије у класификационом смислу припадају и стратегијама учења вокабулара и стратегијама читања.

Читање се поима као сложена вештина која се састоји из низа вештина нижег и вишег нивоа обраде информација, као активна способност тумачења текста, и интерактивни процес који обухвата многе стратегије перципиране као когнитивне процесе, укључујући и закључивање о значењу непознатих лексичких јединица као подврсту закључивања и поступак лексичке обраде.

Након прикупљања квантитативних података из квазиексперименталног нацрта, којим је обухваћено тестирање вештине погађања и вештине коришћења речника у току читања, прикупљени подаци анализирани су помоћу SPSS софтвера.

Након првог теста познавања вокабулара, исти тест је поновљен уз употребу речника, док је након првог теста разумевања прочитаног, исти тест рађен уз помоћ речника. Тестирање знања вокабулара без речника заправо представља тестирање стратегије погађања (закључивања, дедуковања, инферирања) значења непознатих речи, док тестирање вокабулара које је подразумевало употребу речника испитује стратегију коришћења речника.

Резултати истраживања су показали да се закључивање о значењу непознатих речи може применити у стручним контекстима. Услед постојања високе корелације и изразите статистичке значајност између резултата теста погађања значења непознатих речи и резултата добијених на тесту употребе речника, као и између резултата теста погађања значења непознатих речи и резултата теста разумевања прочитаног којим се испитује употреба речника у току читања, претпоставља се и да би имплементација стратегије инферирања требало да претходи тражењу значења непознатих речи у речнику.

Поврх тога, пошто су испитаници тачно погодили значења појединих термина, истраживање је показало да је читање стручних текстова може бити корисно за усвајање вокабулара. Вокабулар заправо представља најважнији основ за усвајање и развијање вештине читања, док читање представља најважнији извор учења вокабулара, чиме се гради њихов симбиотички однос. То потврђује и истраживање рађено у оквиру ове дисертације у виду постојања јаке позитивне корелације која имплицира да су студенти који су били успешнији на тестовима познавања вокабулара, истовремено били успешнији и на тестовима разумевања прочитаног текста.

За извођење закључака о значењу посебно се ефикасним показало како коришћење деривационог знања у оквиру развоја морфолошке свести студента, јер је стратегија анализе делова речи неопходна за учење правних термина (нпр. *rescind - rescission, enforce*), тако и коришћење контекста и општег знања о предмету текста, за које је утврђено постојање значајне статистичке повезаности.

Тестом разумевања прочитаног текста проверавана је примена не само стратегије инферирања и стратегије коришћења речника, већ и других стратегија читања, попут стратегије „скенирања“ или читања на прескок у циљу тражења релевантних информација и стратегије „прескања“ или летимичног читања у циљу поимања основне идеје. С обзиром на успех који су студенти приказали, као и на чињеницу да су њихови одговори на тесту разумевања прочитаног само у незнатној мери повезани са одговорима које су давали на питања садржана у упитнику о стратегијама читања, дошло се до закључка да студенти неефикасно примењују стратегије читања за разумевање текста.

У оквиру мешовите истраживачке методологије квантитативно истраживање је допуњено квалитативним истраживачком парадигмом која пружа увид у начине на које студенти изводе закључке о значењу непознатих речи (на основу контекста и других расположивих извора), као и увид у речнике које користе за учење вокабулара. Према томе, дисертација представља квантитативно и квалитативно истраживање које је креирано тако да обезбеди конкретну слику о стратегијама откривања значења непознатих речи које студенти енглеског језика струке имплементирају у току читања и њиховој ефикасности, чиме се уједно испитују могућности њиховог коришћења.

Пошто циљ истраживања представља утврђивање корелације између перцепције испитаника о употреби стратегија (изражене кроз учесталост њиховог коришћења) и успеха који су студенти постигли на тестовима (израженог нумеричким скором), оне стратегије за које је утврђено постојање позитивне повезаности са успехом ученика заузеће посебно место у оквиру примене стратешког приступа у настави језика струке и развијања корисних стратегија код студената, с обзиром да се претпоставља да њихова ефикасност проистиче из чињенице да студенти поседују експлицитно знање о њима.

Резултати теста погађања зависе од избора термина и текста у коме се они налазе, јер успех у закључивању произилази из односа познатих и непознатих речи у тексту, контекста који их окружује и који садржи сигнале неопходне за извођење значења, као и индивидуалних особина испитаника (степен лексичке и читалачке компетенције, критичког мишљења и морфолошке свести).

Резултати показују да је погађање значења непознатих речи из стручних контекста изводљиво, односно да многи покушаји декодирања значења стручних термина нису узалудни, посебно имајући у виду претходно знање студената из области струке, уз адекватну анализу и евалуацију изведених закључака, као и флексибилност приликом спровођења поновних покушаја. Стога осим језичке компетенције и елементарног познавања струке, метакогнитивно знање студената игра значајну улогу у процесу закључивања. Оно се рефлектује у надгледању процеса закључивања, настојању да се предузмете поновни покушај када закључивање не успе и процену сопственог успеха, односно у примени метакогнитивних стратегија приликом одлучивања у којим тренуцима треба користити речник, у којим закључивање, а у којим

комбиновати обе стратегије, чиме се постиже готово двострука ретенција (Fraser 1999, Nation 2013: 358).

На основу спроведеног истраживања изведен је закључак о недовољно развијеној лексикографској компетенцији студената. Наиме, иако студенти верују да имају довољно знања о коришћењу речника и да им подучавање те врсте није неопходно, резултати тестова показују да студенти неретко изаберу погрешно значење из речника. Према томе, овакав самоуверени став, који начелно преовлађује код наших испитаника, оповргнут је добијеним резултатима. Нисмо, међутим, утврђивали шта је узроковало грешке које су студенти правили приликом коришћења речника.

Услед чињенице да у оквиру наставе енглеског језика струке студенти треба да овладају великим бројем стручних термина у релативно кратком временском периоду, као и услед чињенице да се за академски вокабулар предлаже учење помоћу листа речи, начелни је став да је стратегија инферирања најподеснија за нискофреквентни општи вокабулар (то, рецимо, могу бити архаичне речи и изрази којих има доста у правном регистру), може се извести закључак да ускостручне и стручне термине треба учити експлицитно. По тој логици, стратегија инферирања може се користити за нискофреквентни општи, стручни и академски вокабулар (нпр. *compel*) који не може бити обухваћен директном наставом. Наше истравање, међутим, показује да је погађање значења и ускостручних и стручних термина итекако могуће.

Учење и усвајање вокабулара и развијање вештине читања су међусобно блиско повезани и практично неодвојиви у учењу језика струке. Чињеница да се узајамно допуњују од посебног је значаја. Учењем стручних термина побољшава се процес разумевања текста, али се, такође, читањем стручних текстова учење вокабулара поима као континуирани процес. Стога је сврха истраживања да подстакне студенте да више читају, да их мотивише да се не обесхрабре или одустану од читања стручних текстова услед непознавања стручних термина, већ да смело испробавају стратегије и чине покушаје у правцу откривања њихових значења.

10.2. Педагошке импликације

Практични аспект истраживања огледао би се у томе што се резултати могу искористити у наставном процесу за осмишљавање програма подучавања стратегијама (O'Malley, Chamot 1990). Пошто се у литератури полази од става да стратегије учења језика имају позитиван ефекат на учење језика, програм подучавања би подразумевао стратешко-педагошку интервенцију, коју Топалов (Topalov 2011) описује термином стратешки инпут, односно модел наставе заснован на примени стратегија (Мирков 2009) који се у литератури углавном означава термином *strategies-based instruction*. Стратешку интервенцију би спроводио наставник у виду експлицитног или имплицитног подучавања стратегијама (Bikicki 2013), при чему се експлицитно подучавање сматра ефикаснијим (Chamot 2004), и она би била интегрисана у наставу језика струке. Подучавање би, дакле, имплицирало интеграцију стратешког учења у наставни оквир.

Иако се код оваквих истраживања стратегије градирају према учесталости коришћења, код стратешког приступа у учењу није примарно колико често студент употребљава одређену стратегију, већ у којој мери је ефикасан у њеној примени. У суштини, превасходно се обраћа пажња на квалитет коришћења стратегије, док је квантитет у другом плану.

Добијени резултати повлаче са собом одговарајућу стратешко-педагошку интервенцију у виду подучавања стратегијама учења вокабулара и стратегијама читања, са посебним освртом на стратегије за које је утврђена позитивна повезаност са постигнућима студената (пошто се претпоставља да их студенти свесно примењују и да то чине на ефикасан начин), као и стратегије које би студенти требало да користе ефикасније. Претпоставља се и да стратегије учења вокабулара не треба уводити у наставу одвојено од стратегија читања, јер је циљ интегрисаног подучавања стратегијама отклањање препрека у погледу разумевања приликом читања. У том смислу, испитивање стратешког понашања студената у циљу развијања њихове стратешке компетенције може помоћи наставницима енглеског језика струке да експлицитно или имплицитно подучавање стратегијама учења језика квалитетно организују, односно осмисле на најбољи могући начин како би унапредили учење и наставу језика струке, и учинили их ефикаснијим.

10.2.1. Педагошке импликације у настави читања

Иако се стратегије најчешће користе имплицитно, могу се учити и експлицитно и имплицитно, а експлицитно (директно, вербално) подучавање стратегијама у облику презентовања и увежбавања циљане стратегије, може допринети развоју језичких вештина. У складу с тим, сматра се да би примена резултата истраживања овог типа засигурно помогла успешнијем развијању вештине читања (Jelić 2009) као једног од приоритета наставе енглеског језика струке. Према томе, добијени резултати стварају простор за стратешку интерванцију у којој би наставник радио на развијању когнитивних и метакогнитивних стратегија код студената, и уједно промовисао модел наставе читања који је заснован на примени ефикасних стратегија. Задатак наставника био би да подучи студенте ефикасном коришћењу стратегија читања у циљу решавања постављених задатака или испуњења сврхе читања.

Стратегије код којих постоји позитивна повезаност са успехом студената оствареном на тестовима имплицирају поседовање одређеног степена знања о њиховој ефикасности, односно претпоставку да су студенти метакогнитивно свесни њиховог значаја и практичних ефеката примене. Осим програма подучавања стратегијама, педагошки ефекат истраживања из перспективе наставе читања огледао би се у практичним наставним активностима усмереним на побољшање вештине читања и читалачке компетенције, усклађеним са потребама студената.

Студенти би такође требало да овладају стратегијама које не користе у довољној мери, било да их не контолишу свесно или их користе недовољно ефикасно, као што је случај са критичком анализом текста. У том смислу, наставник треба да омогући студентима да читају текстове које ће критички анализирати и повезивати са претходним знањем, чиме би се остварио утицај на њихову метакогнитивну свест. А пошто је доказана веза критичког мишљења како са стратегијом закључивања, тако и са разумевањем приликом читања, сматра се да развој, неговање и подстицање критичког мишљења студената, као један од циљева наставе енглеског језика струке, треба узети у обзир приликом одабира материјала и прављења курикулума (Taie 2015). С тим у вези, критичка анализа текстова из уџбеника разликује се од критичке анализе других врста

текстова, као рецимо стручних радова из сфере правне науке. У том погледу, наставник треба да омогући студентима да читају правне текстове различите садржине (нпр. конвенције, законе, тужбе, предуде, и сл.) у којима би примена одговарајућих стратегија у складу са сврхом читања могла доћи до изражаја.

Циљ наставе читања је да се студенти оспособе да користе читање за целоживотно учење. Уколико студенти показују недовољан напредак у развоју читалачке компетенције, наставник најпре треба да утврди узроке, а затим и осмисли програм читања који би подразумевао побољшање знања вокабулара код студената као најважнијег фактора за разумевање текста на енглеском језику, упућивање студената у ефикасну примену појединих стратегија читања, односно организовање програма интензивног и екстензивног читања, уз одређивање обима и врсте текстова које би студенти обрађивали на часу и читали код куће.

У оквиру програма интензивног читања студенти би на часу обрађивали текстове у којима би акценат био на непознатом вокабулару и граматички, при чему би се вокабулар учио у контексту. Наставник би, дакле, требало да осмисли програм интензивног читања којим би био обухваћен најфреквентнији стручни и академски вокабулар, који ће студентима највише користити у даљем раду, тј. професионалном и академском усавршавању. Програм интензивног читања се може сматрати наставом усмереном на форму (енгл. *form-focused instruction*), када је свесна пажња студената фокусирана на вокабулар. Директно учење вокабулара, које се том приликом практикује, може подразумевати и коришћење одговарајућих општих и стручних речника, односно експлицитно подучавање студената правилној примени речника као стратегије читања.

Други задатак наставника је да осмисли програм екстензивног читања у оквиру којег би студенти самостално читали стручне текстове, и омогући им приступ материјалу за читање који је подесан за ненемерно учење вокабулара. Овакав вид учења, по правилу, представља учење усмерено на поруку (енгл. *message-focused learning*), јер је његов циљ разумевање поруке текста, а не одређивање значења сваке појединачне речи. Екстензивно читање, дакле, подразумева избор разумљивог језичког материјала, који је истовремено и занимљив за читање, како би студенти изграђивали свој вокабулар кроз читање, уз неминовну експлицитну и/или имплицитну примену стратегије погађања

значења непознатих речи. Употреба речника требало би да следи након извођења закључака о могућим значењима речи, односно стварања схеме могућих значења.

10.2.2. Педагошке импликације у настави вокабулара

На основу резултата тестова, али и оцене из средње школе која представља показатељ језичке компетенције студената, стиче се утисак да је вокабулар студената генерално осиромашен. Стога је као циљ учења и наставе вокабулара постављено учење академског и техничког вокабулара, као и консолидација постојећег лексичког знања, и то по угледу на модел наставе вокабулара који су предочили Хант и Беглар (Hunt, Beglar 2005). Овај модел подразумева:

- (1) експлицитну и имплицитну наставу вокабулара,
- (2) систематско експлицитно подучавање студената стратегијама учења вокабулара, и то:
 - а) стратегијама намерног учења вокабулара (са посебним акцентом на стратегију коришћења речника) и
 - б) стратегијама ненамерног учења вокабулара (са посебним акцентом на стратегију контекстуалног закључивања).

(1) Експлицитном или директном наставом вокабулара био би обухваћен најфреквентнији вокабулар, имајућу у виду корпусна истраживања, листе речи доступне на интернету, као и одговарајућу уџбеничку литературу за коју се претпоставља да такав вокабулар садржи. Вокабулар може бити презентован помоћу посебних техника, као рецимо, помоћу дефиниција, објашњења, превода, примера речи у реченици, синонима и антонима, као и коришћењем техника које подразумевају елицитацију значења речи на основу претходног знања студената (нпр. интерактивно дискутовање о речима и њиховим значењима).

У оквиру експлицитне наставе вокабулар би требало да буде презентован у контексту, односно изучаван у току интензивног читања аутентичних текстова и текстова из уџбеника, када може бити привремено деконтекстуализован како би се студенти фокусирали на одређене термине, њихова значења и концепте. Уз

то, експлицитно учење вокабулара подразумевало би прављење сопственог речника и листа са речима, који могу бити и у електронској форми, или коришћење других начина бележења вокабулара, попут лексичких картица, као и коришћење готових листа са стручним терминима доступних на интернету.

Фреквентни стручни вокабулар по правилу се учи директно, помоћу директне наставе и директног учења вокабулара као најбржег начина учења који треба да претходи индиректном или ненемарном учењу. Сходно томе, директно учење вокабулара се одвија на следећим нивоима: фонолошком (изговор и спелинг), морфолошком (деривати), синтаксичком (граматичка обележја и колокације), семантичком (различита значења) и прагматичком нивоу (ситуације у којима се реч користи).

Имајући у виду чињеницу да је вербално презентовање и подучавање вокабулара временски ограничено, имплицитна настава вокабулара реализована у виду различитих језичких активности, а посебно читања са разумевањем, нарочито у виду имплицитног учење вокабулара кроз екстензивно читање стручног материјала, издваја се као могућа практична импликација. У том смислу, истраживање представља потврду о оправданости примене анализираних стратегија у настави и учењу језика струке, и показује да, упркос недостатку истраживања у овој области, имплицитно учење вокабулара не треба искључити из наставе језика струке, тј. да експлицитне наставне инструкције не морају бити једини начин да се дође до значења стручних термина.

Пре свега, на основу резултата спроведеног истраживања, наставник језика струке требало би да направи одговарајући баланс, односно комбинацију експлицитне и имплицитне наставе вокабулара, као и да одреди количину времена које ће посветити сваком од ова два вида наставе. Он би стога требало да донесе одлуку о врсти и количини вокабулара који треба презентовати и научити експлицитно (пре, током или након читања), као и врсти и количини вокабулара који студенти успешно могу закључити из контекста (што се посебно односи на нисофреквентни вокабулар који услед временских ограничења не може бити презентован експлицитно).

(2) Узимајући у обзир идеју о повезивању стратешког учења и курикулума, према којој наставник страног језика не треба да буде фокусиран искључиво на преношење информација, јер је његов кључни задатак да

подучава ученике како да уче на ефикасан начин развијајући притом своје способности (Wong, Nunan 2011: 144), експлицитно подучавање студената стратегијама учења језика издваја се као могућа педагошка импликација

Резултати спроведеног истраживања потврђују могућност контекстуалног погађања, као и постојање повезаности између контекстуалног погађања и успеха студената на тестовима. На основу добијених резултата стиче се увид у стратегије којима треба подучавати студенте; притом они указују на потребу развијања оних стратегија за које се претпоставља да би њихово свесно познавање, односно свесна примена, представљало бенефит за студенте. Према томе, наставник се у оквиру програма подучавања стратегијама који би представљао интегрални део организације наставног процеса може усредсредити на:

1. Подучавање студената оним стратегијама код којих постоји позитивна повезаност са успехом ученика, који се читава у виду њихових постигнућа на тестовима, јер се самим тим претпоставља и њихова ефикасност
2. Подучавање студената оним стратегијама за које је на основу упитника утврђено да их студенти не користе у довољној мери (нпр. коришћење једнојезичног речника)
3. Подучавање студената оним стратегијама које студенти користе неефикасно, а посебно стратегијама читања код којих не постоји позитивна повезаност са успехом ученика, који се читава у виду њихових постигнућа на тестовима
4. Подучавање студената ефикасном усклађивању, односно комбиновању стратегија инферирања

Резултати квалитативног дела истраживања указују да је најефикасније комбиновање и међусобно усклађивање више стратегија закључивања. Због тога је неопходно упутити студенте да се не ослањају искључиво на анализу делова речи као доминантну стратегију, већ да је комбинују са коришћењем контекста. Према томе, стратегија анализе делова речи (у оквиру развоја морфолошке свести студената, као једне од могућих педагошких смерница која проистиче из добијених налаза), не треба да буде одвојена од коришћења контекста и других извора знања.

5. Подучавање стратегији коришћења речника

Континуирани развој лексикографске корисничке компетенције, као и свести студената о употреби речника, могао би имати позитивне ефекте и допринети ефикаснијем одређивању значења које се уклапа у контекст и усвајању значајних информација о речима (изговору, дериватима, колокацијама, повезаним речима и изразима). Када се ради о електронским речницима, најидеалније би било комбиновати више речника (једнојезичних и двојезичних) у циљу упоређивања упита, односно резултата претраге, али и друге референтне изворе (за превођење правних текстова кључни извори су Евротека, Евроним и Приручник за превођење правних аката Европске уније), што је иначе неопходан корак када се ради о терминима који представљају концепте који припадају дивергентним правним системима.

У ситуацијама када студентима препоручује стручне правне речнике које могу користити самостално, обучава их како да то чине ефикасно и ради на развоју њихове свести о значају и педагошким ефектима употребе једнојезичних речника, наставник уједно мотивише студенте да користе речник на најефикаснији начин. Обучавање студената практичним вештинама коришћења речника, дакле, почива на развоју свести о потенцијалу речника као „алату“ непоходном за самостално читање стручних текстова, упркос увреженом мишљењу да студенти већ поседују довољно вештина за ефикасно коришћење речника.

Када користе више речника, студенти могу дати аргументовани, критички осврт на речнике које користе, односно процењивати њихову употребу и бавити се *критичком лексикографијом* (енгл. *critical lexicography*). Дакле, осим подучавања студената о томе како да извуку информацију која им је потребна из сложене структуре речника, наставник их може подучавати и да критички упоређују и приказују садржај речника кад год су у позицији да упореде корисност различитих врста речника (Peters, Fernández 2013: 238-239), јер ће на тај знати који од њих им је најпотребнији. Истовремено, у оквиру развоја метакогнитивне свести студената, требало би их подстицати да доносе промишљене одлуке не само о употреби речника, већ и о алтернативним начинима поступања са непознатим речима у тексту у складу са конкретним задатком.

6. Подучавање метакогнитивним стратегијама

У процесу регулације сопственог учења студент примењује метакогнитивне стратегије када контролише ситуације у којима користи речник у току читања, знајући да прекомерна употреба речника у појединим тренуцима може одузети доста времена, успорити или отежати процес читања, прекинути ток мисли, и уместо уживања, читање на тај начин учинити напорним, заморним или монотоним. У том смислу треба прибегавати и другим стратегијама откривања значења, ускладити стратегије према сврси читања и успостави свесну контролу над постојећим репертоаром стратегија.

О'Мали и Шамо (O'Malley, Chamot 1990: 99) као пример когнитивних стратегија наводе закључивање о значењу непознатих речи, али и напомињу да делотворно обучавање студената за примену стратегија у пракси укључује како когнитивне, тако и метакогнитивне стратегије (као што је, рецимо, свасно усмеравање пажње на задатак или самоевалуација). Они притом истичу чињеницу да метакогниција обухвата знање о когницији (нпр. када ефикасно примењујемо сопствена промишљања или промишљања других о когнитивним операцијама) и регулацију когниције (нпр. планирање, надгледање и евалуацију учења).

Осим што пружа нове могућности студентима за усавршавање у професионалним областима, енглески језик струке поставља и нове изазове пред наставника, посебно када је у питању настава вокабулара као истакнутог обележја језика струке. С обзиром на ограничени број часова и време које наставник језика струке може посветити експлицитном изучавању вокабулара, његов задатак био би да усмерава студенте у правцу континуираног учења вокабулара, који треба да послужи као основ за њихово усавршавање у оквиру целоживотног учења. Стога би осим лингвистичке и комуникативне компетенције наставник директно или индиректно требало да ради на развијању стратешке компетенције студената као битног предуслова за успешно овладавање језиком струке.

Стратешка компетенција може помоћи студентима у аутономном учењу, јер се од студената очекује да знају како да уче, да процењују и надгледају сопствени процес учења, да самостално стичу нова знања и примењују их у

практичне сврхе. У оквиру развоја стратешке компетенције студената од пресудног је значаја развој њихове метакогнитивне свести и саморегулације, јер ће на тај начин свесно планирати како да савладају оне језичке задатке који одговарају сврси учења, и свесно надгледати сопствени учинак након завршетка задатака. Поврх тога, у оквиру *учења усмереног на себе* или *учења окренутог себи* (енгл. *self-directed language learning*) студенти би требало да усклађују стратегије како би их прилагодили сопственим потребама, циљевима и стиловима учења. На тај начин се потенцијали студената правилно усмеравају, а они додатно мотивишу.

Стратегије учења језика које студентима могу бити од користи у успешном савладавању језичких вештина и изградњи вокабулара треба експлицитно учити, користити и увежбавати, јер оне унапређују учење, постизање академских циљева и савладавање конкретних језичких проблема, и доприносе ефикаснијем учењу ван учионице. С друге стране, како би постали језички зналци и компетентни стручњаци, неопходно је да студенти развијају мотивацију самопоуздање и саморегулацију, као и независност у учењу. Сходно томе, подучавање стратегијама учења вокабулара и стратегијама читања, као посеба вид подучавања, требало би да буде усмерено ка што бржем и ефикаснијем оспособљавању студената за самостално читање стручних текстова као једног од најважнијих циљева наставе енглеског језика струке на терцијарном нивоу. Истовремено, то је процес који се одвија у оба смера, јер ће развијање вештине читања неминовно довести до развоја вокабулара.

Добијени резултати могу бити искоришћени не само у наставном процесу, већ и за даља истраживања, с обзиром да је однос стратегије закључивања и употребе речника као референтног материјала за учење рецептивног вокабулара енглеског језика струке још увек недовољно истражена област.

10.3. Будућа истраживања

Пошто је емпиријско истраживање обављено са студентима прве године правног факултета на почетку наставе енглеског језика струке, који се тек упознају са терминологијом енглеског језика правне струке, али и уче правне појмове на свом матерњем језику, исто или слично истраживање се може спровести и на другачијем узорку. Наиме, овакво истраживање се може радити са студентима виших година студија, са студентима на другим правним факултетима у земљи, као и са већим бројем испитаника укљученим у истраживачи нацрт, након чега треба упоредити резултате на основу одређених параметара.

Спроведено истраживање упућује на потребу наставне интервенције у виду подучавања студената стратегијама учења, након чега би били тестирани ефекти тог подучавања. Такође би се могло спровести лонгитудинално истраживање рађено у дужем временском периоду, пошто је потребан дужи временски период за испитивање ефеката подучавања стратегијама, након чега треба испитати и ставове студената о спроведном подучавању.

Када је у питању употреба речника, спроведено истраживање упућује на потребу испитивања употребе савремених референтних извора за учење рецептивног и продуктивног вокабулара, и то не само електронских речника, већ и машинског превођења, тезауруса, и сл. Као потенцијални предлог за истраживање које би се надовезало на постојеће, појављује се испитивање ставова студената о коришћењу речника, при чему они могу дати и критичку оцену речника које су користили. Требало би истражити и на који начин они ваде информације из сложеног речничког чланка, односно тумаче одговор на упит када претражују електронске речнике. Поред тога, савремене истраживачке технике омогућују да се утврди које су термине ученици тражили у речнику (помоћу хиперлинкова), и то је једна од могућих препорука за будуће истраживаче, док утврђивање узрока одабира погрешних значења захтева дубљу анализу.

Код преводног теста могу се анализирати грешке које студенти правили приликом превођења термина са енглеског на српски језик. Могу се приказати и најтипичније преводне грешке, односно проблематични термини када се ради о тражењу значења речи у речнику.

Савремени концепт наставе усмерене на ученика узима у обзир посебне стилови учења, који се могу упоређивати са стратегијама које студенти користе, њиховим постигнућима на тестовима, као и њиховом мотивацијом. Уз то, стратегије се могу повезати и са мотивацијом студената као посебном димензијом саморегулације.

У складу са свим специфичностима енглеског језика струке, чији је приоритет овладавање стручном терминологијом, односно усвајање великог броја стручних термина у циљу оспособљавања студената за самостално коришћење стручне литературе, оваква истраживања помажу наставнику да организује наставни процес у коме би на адекватан начин комбиновао различите приступе учењу вокабулара, али и различите стратегије учења. Задатак који се поставља пред наставника енглеског језика струке, као специфичног језичког варијетета, је да након експлицитног објашњења стручних термина на часу упути студенте у ефикасно коришћење одговарајућих стратегија за континуирано учење вокабулара, које би им помогле да сопствени вокабулар проширују и обогаћују читањем стручних текстова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Албус, Терлоу, Лију, Бјелински 2005: D. Albus, M. Thurlow, K. Liu, J. Bielinski, Reading test performance of English-language learners using an English dictionary. *The Journal of Educational Research* 98(4): 245-256.
2. Аллен 1983: V.F. Allen, *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
3. Амритавали 1999: R. Amritavalli, Dictionaries are unpredictable. *ELT Journal* 53(4): 262-269.
4. Андерсон 1983: N. Anderson, *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
5. Андерсон 1985: N. Anderson, *Cognitive psychology and its implications*. 2nd edition. New York/ San Francisco: Freeman.
6. Андерсон 1991: N.J. Anderson, Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal* 75: 460-472.
7. Андерсон 1999: N.J. Anderson, *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Toronto: Heinle and Heinle Publishers.
8. Андерсон, Фрибоди 1983: R.C. Anderson, P. Freebody, Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge. In B. Hutson (ed.), *Advances in reading/ language research*, 231-256. Greenwich, CT: JAI Press.
9. Антони 2005: L. Anthony, *Defining English for Specific Purposes and the Role of the ESP Practitioner*. <http://www.laurenceanthony.net/abstracts/Aizukiyo97.pdf>, преузето 4. 6. 2016.
10. Атај, Озбулган 2007: D. Atay, C. Ozbulgan, Memory strategy instruction, contextual learning and ESP vocabulary recall. *English for Specific Purposes* 26: 39–51.
11. Аткинс, Варантола 1998: B.T.S. Atkins, K. Varantola, Monitoring Dictionary Use. In B.T.S. Atkins (ed.), *Using L2 dictionaries: Studies*

- of dictionary use by language learners and translators*, 83-122. Tübingen: Niemeyer Verlag, Series Maior of lexicographica.
12. АТКИНСОН 1975а: R. C. Atkinson, *The Mnemonic Key Word Method*. <http://er.sagepub.com/content/52/1/61.full.pdf>, преузето 4. 6. 2016.
 13. АТКИНСОН 1975б: R. C. Atkinson, Mnemotechnics in second-language learning. *American Psychologist* 30: 821-828.
 14. АТКИНСОН, РО 1975: R. C. Atkinson, M. R. Raugh, An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary. *Journal of Experimental Psychology* 104: 126-133.
 15. АХМЕД 1989: M. O. Ahmed, Vocabulary learning strategies. In P. Meera (ed.), *Beyond words*, 3-14. London: British Association for Applied Linguistics in association with Centre for Information on Language Teaching and Research.
 16. АШИЋ 2011: T. Ašić, *Nauka o jeziku*. Beoobok/Kragujevac: FILUM.
 17. БАДЕЛИ 1998: A. Baddeley, *Human memory: Theory and practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
 18. БАГАРИЋ, МИХАЉЕВИЋ ЂИГУНОВИЋ 2007: V. Bagarić, J. Mihaljević Djigunović, Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika* 8(1): 84-93.
 19. БАРНЕТ 1989: M. A. Barnett, *More Than Meets The Eye: Foreign Language Reading*. Language and Education: Theory and Practice. ERIC Clearinghouse on Languages.
 20. БАСТУРКМЕН 2006: H. Basturkmen, *Ideas and Opinions in English for Specific Purposes*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
 21. БАСТУРКМЕН 2010: H. Basturkmen, *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan.
 22. БАТИЈА 1982: V.J. Bhatia, *An investigation into formal and functional characteristics of qualifications in legislative writing and its application to English for academic legal purposes*. Unpublished doctoral dissertation, Aston University, Birmingham, England.
 23. БАХМАН 1989: L.F. Bachman, The development and use of criterion-referenced tests of language ability in language program evaluation. In

- R.K. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
24. Бахман 1990: L. Bachman, *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
25. Бахман, Палмер 1996: L. Bachman, A. Palmer, *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
26. Беко 2011: L. Beko, Usvajanje rečnika uz pomoć leksičkih kartica. У А. Игњачевић и др. (ур.), *Језик струке изазови и перспективе: зборник радова*, 172-181. Београд: Друштво за стране језике и књижевности Србије.
27. Беко 2013: L. Beko, *Integrirano učenje sadržaja i jezika (CLIL) na geološkim studijama*. Doktorska disertacija. Beograd: Filološki fakultet.
28. Бенсусан, Лауфер 1984: M. Bensoussan, B. Laufer, Lexical Guessing in Context in EFL Comprehension. *Journal of Research in Reading* 7(1):15 – 32.
29. Бенсусан, Слим, Вајс 1984: M. Bensoussan, D. Sim, R. Weiss, The effect of dictionary usage on EFL test performance compared with student and teacher attitudes and expectations. *Reading in a Foreign Language* 2: 262-76.
30. Бикички 2012: N. Bikicki, Razlike među polovima u upotrebi strategija za učenje vokabulara. U B. Radić Bojanić (ur.), *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, 11-25. Novi Sad: Filozofski fakultet.
31. Бикички 2013: N. Bikicki, Strategije čitanja stručnog teksta i metakognitivno znanje studenata poslovne informatike. U N. Silaški, T. Đurović (ur.), *Aktuelne teme engleskog jezika nauke i struke u Srbiji*, 187-200. Beograd: Ekonomski fakultet.
32. Битон, Грунеберг, Елис 1995: A. Beaton, M. Gruneberg, N. C. Ellis, Retention of foreign vocabulary learned using the Keyword method: A ten year follow-up. *Second Language Research* 11: 112-120.
33. Бјалисток 1978: E. Bialystock, A theoretical model of second language learning. *Language Learning* 28: 69-83.
34. Благојевић 2012: S. Blagojević, Značaj strateške kompetencije kod učenja engleskog jezika za akademske potrebe studenata iz srpske

- govorne sredine. U B. Dimitrijević (ur.), *Tematski zbornik radova sa konferencije Nauka i savremeni univerzitet*, 721–735. Niš: Filozofski fakultet.
35. Блок 1986: E. Block, The Comprehension Strategies of Second Language Readers. *TESOL Quarterly* 20/3: 463-494.
36. Блум 1983: D. Bloome, Reading as a social process. *Advances in Reading/Language Research* 2: 165-195.
37. Богардс 1998: P. Bogaards, Scanning long entries in learner's dictionaries. In T. Fontenelle, T. Hiligsmann, P. Michiels, A. Moulin, S. Theissen (eds.), *Euralex '98 Proceedings*. 555-563. Liege: Iniversity of Liege.
38. Бојовић 2013: М. Војовић, Značaj i razvoj komunikativne jezičke sposobnosti studenata u učenju engleskog jezika kao jezika struke. Doktorska disertacija. Beograd: Filološki fakultet.
39. Борковски, Галего 2000: E. Borkowski, J. C. Gallego, Developing New Approaches to EST Reading, In P. Master (ed.), *Responses to English for Specific Purposes*, 161-163. Washington DC: US State Department.
40. Бошњак Терзић 2015: В. Вошњак-Терзић, Metacognitive awareness of reading strategies among ESP students regarding their prior education. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic purposes* 3(2): 257-268.
41. Брајман 2006: А. Bryman, Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research* 6(1): 97-113.
42. Браун 2001: D.H. Brown, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2nd edition. New York: Paerson.
43. Браун 2003: D.H. Brown, *Language Assessment: Principles and Classroom Practice*. Harlow: Pearson ESL.
44. Браун, Веринг, Донкаевбуа 2008: R. Brown, R. Waring, S. Donkaewbua, Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language* 20 (2).

45. Браун, Пејн 1994: C. Brown, M.E. Payne, *Five essential steps of processes in vocabulary learning*. Paper presented at the TESOL Convention, Baltimore, M.D.
46. Браун, Пери 1991: T.S. Brown, F.L. Perry Jr., A Comparison of Three Learning Strategies for ESL Vocabulary Acquisition, *TESOL Quarterly* 25(4): 655–670.
47. Браун, Рајс 2007: G.D. Brown, S. Rice, *Professional English in Use Law*. Cambridge: Cambridge University Press.
48. Бугарски 1988: R. Bugarski, Jezik struke kao lingvistička i pedagoška kategorija, U: J. Kovačević (ur.), *Nastava stranog jezika kao jezika struke u srednjem, višem i visokom obrazovanju*, 20-26. Čačak: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije.
49. Вајнштајн, Гец, Александер 1988: C.E. Weinstein, E.T. Goetz, P.A. Alexander (eds.), *Learning and Study Strategies*. New York: Academic Press.
50. Вака, Вака 2002: R.T. Vacca, J.A.L. Vacca, *Content area reading: literacy and learning across the curriculum*. 7th edition. Boston: Allyn & Bacon, Paerson.
51. Ван Паререн, Схаутен-ван Парен 1981: C.F. Van Parreren, M.C. Schouten-van Parreren, Contextual guessing: A trainable reader's strategy. *System* 9(3): 235-241.
52. ВанПатен, Бенати 2010: B. VanPatten, A.G. Benati, *Key Terms in Second Language Acquisition*. London/New York: Continuum International Publishing Group.
53. Веб 2008: S. Webb, The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language* 20 (2).
54. Веб, Нејшн 2008: S. Webb, I. S. P. Nation, Evaluating the vocabulary load of written text. *TESOLANZ Journal* 16: 1-10.
55. Велимирац 2011: С. Велимирац, Изазови са којима се наставник језика струке сусреће у пракси. У А. Игњачевић и др. (ур.), *Језик струке изазови и перспективе: зборник радова*, 619-623. Београд: Друштво за стране језике и књижевности Србије.

56. Венден 1987а: A. Wenden, How to Be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners. In A. Wenden, J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, 103-116. Cambridge: Prentice-Hall.
57. Венден 1987b: A. Wenden, Incorporating Learner Training in the Classroom. In A. Wenden, J. Rubin, (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, 159-178. Cambridge: Prentice-Hall.
58. Венден 1991: A. Wenden, *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall.
59. Венден, Рубин 1987: A. Wenden, J. Rubin, Strategies of two language learners: A case study. In A. Wenden, J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, 3-13. London: Prentice Hall.
60. Веринг 1997: R. Waring, The negative effects of learning words in semantic sets. *System* 25: 261-274.
61. Веринг, Нејшн 2004: R. Waring, P. Nation, Second language reading and Incidental vocabulary learning. *Angles on the English Speaking World* 4: 11-23.
62. Веринг, Такаки 2003: R. Waring, M. Takaki. At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language* 15(2): 130-163, <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2003/waring/waring.html>, преузето 15. 6. 1015.
63. Вест 1953: M. West, *A general service list of English words*. London: Longman, Green & Co.
64. Веше, Парибакт, 2010: M.B. Wesche, T.S. Paribakht, *Lexical Inferencing in a First and Second Language: Cross-linguistic Dimensions*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
65. Вигоцки 1987: L. S. Vygotsky, *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
66. Видић 2014: J. Vidić, Rečnik u nastavi francuskog jezika za akademske potrebe, *Komunikacija i kultura online* V(5): 102-131.

67. Вилијамс 2004: С. Williams, Legal English and Plain Language: An Introduction, *ESP Across Cultures* 1: 111-124.
68. Виноград, Хер: 1988: Р. Winograd, V.C. Hare, Direct instruction of reading comprehension strategies: the nature of teacher explanation. In С.Е. Weinstein, Е.Т. Goetz, P.A. Alexander (eds.), *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment Instruction and Evaluation*, 121–139. San Diego: Academic Press.
69. Вод 1999: Н. Wode, Incidental Vocabulary Acquisition in the Foreign Language Classroom, *Studies in Second Language Acquisition* 21(2): 243-258.
70. Волтерс 2004: J. Walters, Teaching the use of context to infer meaning: A longitudinal survey of L1 and L2 vocabulary research. *Language Teaching* 37(4): 243-252.
71. Вонг, Њунан 2011: L.L.C. Wong, D. Nunan, The learning styles and strategies of effective language learners, *System* 39: 144-163.
72. Гаврилиду, Цалту-Џојси 2009: Z. Gavrilidou, A. Psaltou-Joycey, Language Learning Strategies: An Overview. *The Journal of Applied Linguistics* 25: 11-25.
73. Ганинг, Оксфорд 2014: Р. Gunning, R. L. Oxford, Children's learning strategy use and the effects of strategy instruction on success in learning ESL in Canada. *System* 43: 82-100.
74. Гао 2010: X. Gao, *Strategic Language Learning: The Roles of Agency and Context*. Bristol: Multilingual Matters
75. Гарднер 1993: Н. Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*. 10th edition. New York: Basic Books.
76. Гарднер 2013: D. Gardner, *Exploring Vocabulary: Language in action*. London: Routledge.
77. Гарнер 1986: В. А. Garner, *A Dictionary of Modern Legal Usage*. Oxford: Oxford University Press.
78. Гарнер 2002: В. А. Garner, *The Elements of Legal Style*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.
79. Гас 1999: S. M. Gass, Discussion: Incidental vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 319-333.

80. Гас, Селинкер 2008: S. M. Gass, L. Selinker, *Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
81. Гргић, Колаковић 2010: A. Grgić, Z. Kolaković, Stilovi i strategije u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika, *LAHOR*:78-96.
82. Грејб 1991: W. Grabe, Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly* 25(3): 375-406.
83. Грејб 2002: W. Grabe, Dilemmas for the Development of Second Language Reading Abilities, In J.C. Richards, W.A. Renandya (eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, 276-286. Cambridge: Cambridge University Press.
84. Грејб 2004: W. Grabe, Research on Teaching Reading. *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 44-69.
85. Грејб 2009: W. Grabe, *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
86. Грејб, Столер 2011: W. Grabe, F.L. Stoller, *Teaching and researching reading*. 2nd edition. Harlow: Paerson Education Limited.
87. Гренфел, Харис 1999: M. Grenfell, V. Harris, *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. London: Routledge.
88. Грин, Карачели, Грејам 1989: J.C. Green, V.J. Caracelli, W.F. Graham, Toward a Conceptual Framework for Mixed-method Evaluation Design. *Educational and Evaluation and Policy Analysis*, 11(3): 255-74.
89. Грин, Оксфорд 1995: J. Green, R. Oxford, A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender. *TESOL Quarterly* 29(2): 261-297.
90. Гроувз, Мунт 2015: M. Groves, K. Mundt, Friend or foe? Google Translate in language for academic purposes. *English for Specific Purposes* 37: 112–121.
91. Грифитс 2003: C. Griffiths, Paterns of language learning strategy use. *System* 31: 367-383.
92. Грифитс 2008: C. Griffiths, *Lessons from good language learner*. Cambridge: Cambridge University Press.
93. Грифитс 2010: C. Griffiths, Strategies of Successful Language Learners. *JELS* 1(3): 1-18.

94. Грифитс 2013: С. Griffiths, *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
95. Гу 2003: P.Y. Gu, Vocabulary learning in a second language: person, task, context and strategies. *TESL-EJ* 7(2): 1- 28. <http://www.tesl-ej.org/ej26/a4.html>, преузето 3.3.2015.
96. Гу, Џонсон 1996: Y. Gu, R.K. Johnson, Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning* 46 (4): 643–679.
97. Гудман 1970: К. S. Goodman, Reading: a psycholinguistic guessing game, In H. Singer, R. B. Ruddell (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.
98. Дабих 2015: Т. Dabić, *Potrebe studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika u Srbiji*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
99. Дадли-Еванс, Сент Џон 1998: Т. Dudley-Evans, M.J. St John, *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
100. Даниловић 2013: Ј. Даниловић, *Усвајање морфолошког процеса деривације при учењу енглеског језика као страног*. Докторска дисертација. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
101. Даничић 2016: М. Даничић, Преводилачки проблеми у припреми националне верзије правних тековина Европске уније. У А. Вранеш, Љ. Марковић (ур.), *Културе у преводу*, 499-508. Београд: Филолошки факултет.
102. Диеб-Хенија 2003: N. Dhieb-Henia, Evaluating the effectiveness of metacognitive strategy training for reading research articles in an ESP context. *English for Specific Purposes* 22: 387-417.
103. Деј, Бамфорд 1998: R.R. Day, J. Bamford, *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

104. Деј, Омура, Хирамацу 1991: R.R. Day, C. Omura, M. Hiramatsu, Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language* 7(2): 541-551.
105. ДеКажер 1998: R. DeKeyser, Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty, J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom language acquisition*, 42-63. New York: Cambridge University Press.
106. Дерњеи 2003: Z. Dörnyei, *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
107. Дерњеи 2005: Z. Dörnyei, *The Psychology of The Language Learner Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
108. Дерњеи 2009: Z. Dörnyei, Individual differences: interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning* 59: 230-248.
109. Драгутиновић Митровић 2013: Р. Драгутиновић Митровић, *Статистика: уџбеник за 3. и 4. разред средње стручне школе*. Београд: Дата статус.
110. Дурбаба 2011: О. Дурбаба, *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
111. Ђоровић 2011: Д. Ђоровић, Вештине читања и развијања вокабулара за специфичне потребе у настави језика струке на универзитетском нивоу, *ТЕМЕ XXXV*(3): 819-836.
112. Елис 1993: N. Ellis, Rules and instances in foreign language learning: interactions of explicit and implicit knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology* 5(3): 289-318.
113. Елис 1994а: N.C. Ellis, Consciousness in second language learning: psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. *AILA Review* 11: 37- 56.
114. Елис 1994б: N.C. Ellis, Implicit and explicit language learning – An overview. In N.C. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, 1-31. London: Academic Press.

115. Елис 1994в: N.C. Ellis, Vocabulary acquisition: the implicit ins and outs of explicit cognitive mechanisms". In N.C. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, 211-282. London: Academic Press.
116. Елис 1997: N. Ellis, Vocabulary acquisition: word structure, collocations, word class, and meaning. In N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 122-139. Cambridge: Cambridge University Press.
117. Елис 1998: N.C. Ellis, Emergentism, connectionism, and language learning. *Language Learning* 48: 631-664.
118. Елис 1985: R. Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
119. Елис 1994: R. Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
120. Елис 2004: R. Ellis, The Definition and Measurement of L2 Explicit Knowledge, *Language Learning* 54(2): 227–275.
121. Елис 2005: R. Ellis, *Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review*. Auckland: Auckland Uniservices Limited.
122. Елис 2008: R. Ellis, Principles of Instructed Second Language Acquisition. CALdigest, http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/Instructed2ndLangFinalWeb.pdf, преузето 4. 5. 2016.
123. Ендер 2016: A. Ender, Implicit and Explicit Cognitive Processes in Incidental Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics* 37(4): 536–560.
124. Ерман 1996: M. Ehrman, *Second Language Learning Difficulties: Looking Beneath the Surface*. Thousand Oaks, CA: Sage.
125. Ерман, Оксфорд 1989: M.E. Ehrman, R.L. Oxford, Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies. *The Modern Language Journal* 73(1): 1-13.
126. Ерман, Оксфорд 1990: M.E. Ehrman, R.L. Oxford, Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. *The Modern Language Journal*, 74(3), 311-327.

127. Ерман, Ливер, Оксфорд 2003: M.E. Ehrman, B.L. Leaver, R.L. Oxford, A brief overview of individual differences in second language learning. *System* 31: 313-330.
128. Ески 2005: D. Eskey, Reading in a Second Language. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 563-579. London: Lawrence Erlbaum.
129. Жанг 2015: R. Zhang, Measuring University-Level L2 Learners' Implicit and Explicit Linguistic Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* 37(3): 1-30.
130. Жижић, Видић, Вукосављевић 2008: М. Жижић, М. Видић, М. Вукосављевић, *Статистика: за 3. и 4. разред економске, правно-биротехничке и угоститељско-туристике школе*. Београд: Завод за уџбенике.
131. Захар, Коб, Спада 2001: R. Zahar, T. Cobb, N. Spada, Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness. *The Canadian Modern Language review* 57: 541-572.
132. Зимерман 1997а: С. В. Zimmerman, Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady, T. Huckin (eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, 5-19. Cambridge: Cambridge University Press.
133. Зимерман 1997б: С. Zimmerman, Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference? An empirical study. *TESOL Quarterly* 31(1): 121-140.
134. Игњачевић 2011: А. Ignjačević, Image, identity, reality of ESP, In N. Tomović, J. Vujić (eds.), *ELLSIIR Proceedings*, 455-469. Београд: Filološki fakultet.
135. Игњачевић 2012: А. Ignjačević, *Страни језик у функцији струке: настава и учење*. Београд: Филозофски факултет.
136. Игњачевић, Брдарски 2006: А. Ignjačević, М. Brdarski, Strani jezik struke i univerzitet. *Primenjena lingvistika* 7: 152-159.
137. Јелић 2007: А.-В. Jelić, Lexical inferencing strategy use by Croatian foreign-language learners. In J. Horváth, M. Nikolov (eds.),

- UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistics*, 245-254.
Pécs: Lingua Franca Csoport.
138. Јелић 2009: А.-В. Jelić, Čitanje, usvajanje vokabulara i strateško ponašanje učenika stranog jezika. *Društvena istraživanja* 18 (4-5): 895-911.
139. Јендрих 2011: Е. Jendrych, Selecting business terminology for ESP courses У А. Игњачевић (ур.), *Језик струке изазови и перспективе: зборник радова*, 788-792. Београд: Друштво за стране језике и књижевности Србије.
140. Јурковић 2006: V. Jurković, Vocabulary Learning Strategies in ESP Context. *Scripta Manent*.
http://www.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/2006_1/Jurkovic.html,
преузето 30. 7. 2016.
141. Камерон 2011: L. Cameron, *Teaching English to Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
142. Канел 1983: M. Canale, From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards, R. W. Schmidt (eds.), *Language and communication*, 2–27. London: Longman,
143. Канел, Свејн 1980: M. Canale, M. Swain, Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1): 1-47.
144. Канкараш 2004: M. Kankaraš, Metakognicija – nova kognitivna paradigma, *Psihologija* XXXVII(2):149-161.
145. Карвер 1984: D. Carver, Plans, learner strategies and self-direction in language learning. *System* 12(2): 123-131.
146. Картер, Макарти 1988: R. Carter, T. McCarthy, *Vocabulary and language teaching*. New York: Longman.
147. Картон 1971: A. Carton, Inferencing: A process in using and learning language. In P. Pimsleur, T. Quinn (eds.), *The Psychology of Second Language Learning*, 45-58. Cambridge: Cambridge University Press.
148. Каталан 2003: J.M.R. Catalan, Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics* 13(1): 54–77.

149. Катс, Мар 1984: M. Cutts, C. Maher, *Writing Plain English*. Stockport: Plain English Campaign.
150. Кели 1990: P. Kelly, Guessing: No substitute for systematic learning of lexis. *System* 18: 199-207.
151. Керн 1994: R. G. Kern, The Role of Mental Translation in Second Language, *Studies in Second Language Acquisition* 16(4): 441-461.
152. Кијан 1999: D.D. Qian, Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *The Canadian Modern Language Review* 56 (2): 282-307.
153. Кијан 2004: D.D. Qian, Second language lexical inferencing: Preferences, perceptions, and practices. In P. Bogaards, B. Laufer (eds.), *Vocabulary in a Second Language, Selection, Acquisition, and Testing*, 156-169. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
154. Кинч 1998: W. Kintsch, *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
155. Кисин 2014: Н. Кисин, Стратегије подучавања ученика различитог нивоа знања (кроз призму методичких питања). *Иновације у настави* XXVII, 2014(4): 109-118.
156. Кларк, Нејшн 1980: D.F. Clarke, I.S.P. Nation, Guessing the meanings of words from context: strategy and techniques. *System* 8(3): 211-220.
157. Клигнер, Вон 1998: J. Klingner, S. Vaughn, Using Collaborative Strategic Reading. *Teaching Exceptional Children*: 34-37.
158. Коб 2005: T. Cobb, The case for computer-assisted extensive reading. *Contact* 31: 55-83.
159. Кода 2005: K. Koda, *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
160. Кода 2007: K. Koda, Reading and language learning: crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning* 57 (1): 1-44.

161. Кодареца, Делванд 2016: M. Khodareza, S.A. Delvand, The Comparative Effect of Using Paper and Mobile Dictionaries on Iranian EFL Learners' Knowledge of Receptive Vocabulary Learning. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences* 6 (S2): 8-16.
162. Коен 1984: A.D. Cohen, Studying second language learning strategies: How do we get the information? *Applied Linguistics* 5: 101-111.
163. Коен 1990: A.D. Cohen, *Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers*. NY: Newbury House/Harper Collins.
164. Коен 1998: A.D. Cohen, *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman
165. Кожух, Максимовић 2011: B. Kožuh, J. Maksimović, *Deskriptivna statistika u pedagoškim istraživanjima*. Niš: Filozofski fakultet.
166. Којама, Такеучи 2004: T. Koyama, O. Takeuchi, How Look-Up Frequency Affects EFL Learning?: An Empirical Study on the Use of Handheld-Electronic Dictionaries. *Proceedings of CLaSIC*, 1018-1024. <http://kuir.jm.kansai-u.ac.jp/dspace/bitstream/10112/5189/1/KU-1100-200400.pdf>, преузето 25.8.2016.
167. Којић-Сабо, Лајтбоун 1999: I. Kojic-Sabo, P.M. Lightbown, Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *The Modern Language Journal* 83(2): 176-192.
168. Коксхед 1998: A. Coxhead, *An Academic Word List*. Wellington, New Zealand: Victoria University of Wellington.
169. Коксхед 2000: A. Coxhead, A new academic word list. *TESOL Quarterly* 34(2): 213-238.
170. Коксхед 2013: A. Coxhead, Vocabulary and ESP, In B. Paltridge, S. Starfield (eds.), *The Handbook of English for specific Purposes*,
171. Кордер 1967: S.P. Corder, The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-169.
172. Кормос 1999: J. Kormos, Monitoring and self-repair. *Language learning* 49: 303-342.

173. Костић Томовић 2011: J. Kostić Tomović, Nemačko-srpska stručna leksikografija kao izazov za prevodilačku i nastavnu praksu. У А. Игњачевић и др. (ур.), Језик струке изазови и перспективе: зборник радова, 554-564. Београд: Друштво за стране језике и књижевности Србије.
174. Коуди 1997а: J. Coady, L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In J. Coady, T. Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*, 225-237. Cambridge: Cambridge University Press.
175. Коуди 1997б: J. Coady, L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research. In J. Coady, T. Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*, 273-290. Cambridge: Cambridge University Press.
176. Крашен 1981: S.D. Krashen, *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
177. Крашен 1982: S.D. Krashen, *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
178. Крашен 1985: S. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
179. Крашен 1989: S. Krashen, We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal* 73(4): 440–464.
180. Крашен 1993: S. Krashen, The case for free voluntary reading. *The Canadian Modern Language Review* 50 (1): 72-82.
181. Крашен 1996: S. Krashen, *Every person a reader*. Culver City, CA: Language Education Associates.
182. Крашен 2003: S.D. Krashen, *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei lectures*. Portsmouth: Heinemann.
183. Крашен 2004: S.D. Krashen, The Case for Narrow Reading. *Language Magazine* 3(5): 17-19.
184. Крек, Локхарт 1972: F.I.M. Craik, R.S. Lockhart, Levels of Processing: A Framework for Memory Research, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11: 671-684.

185. Кристал 1987: D. Kristal, *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit.
186. Кристал, Дејви 1969: D. Crystal, D. Davy, *Investigating English Style*. London: Longman.
187. Кундачина, Бркић 2006: M. Kundačina, M. Brkić, *Pedagoška statistika*. 2. izdanje. Užice: Učiteljski fakultat u Užicu.
188. Ларсен-Фриман 1986. D. Larsen-Freeman, *Techniques and principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
189. Ларсен-Фриман 2001. D. Larsen-Freeman, *Teaching Language: From Grammar to Grammmaring*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
190. Лауфер 1997: B. Laufer, The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In J. Coady, T. Huckin (eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, 20–34. Cambridge: Cambridge University Press.
191. Лауфер, Гирсај 2008: B. Laufer, N. Girsai, Form-focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning: A Case for Contrastive Analysis and Translation. *Applied Linguistics* 29(4): 694-716.
192. Лауфер, Јано 1997: B. Laufer, Y. Yano, Understanding unfamiliar words in a text: Do L2 learners understand how much they don't understand? *Reading in a Foreign Language* 13: 539-566.
193. Лауфер, Кимел 1997: B. Laufer, M. Kimmel, Bilingualised dictionaries: How learners really use them. *System* 25: 361-369.
194. Лауфер, Хадар 1997: B. Laufer, L. Hadar, Assessing the effectiveness of monolingual, bilingual, and “bilingualised” dictionaries in the comprehension and production of new words. *Modern Language Journal* 81: 189-196.
195. Лауфер, Хил 2000: B. Laufer, M. Hill, What Lexical Information Do L2 Learners Select in a CALL Dictionary and How Does It Affect Word Retention? *Language Learning & Technology* 3(2): 58-76.

196. Лауфер, Хулстајн 1998: B. Laufer, J. Hulstijn, *What Leads to Better Incidental Vocabulary Learning: Comprehensible Input or Comprehensible Output?* Paper presented at the Pacific Second Language Research Form (PacSLRF), Tokyo.
197. Лауфер, Хулстајн 2001: B. Laufer, J. Hulstijn, Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics* 22: 1-26.
198. Лауфер, Шмјуели 1997: B. Laufer, K. Shmueli, Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it? *RELC Journal* 28(1): 89-108.
199. Лију, Нејшн 1985: N. Liu, I.S.P Nation, Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal* 16 (1): 33-42.
200. Локотар Војновић, Росандић, Дубац Немет 2011. E. Lokotar Vojnović, Ž. Rosandić, L. Dubac Nemet, Learning styles – The key to more successful teaching and learning. У А. Игњачевић и др. (ур.), *Језик струке изазови и перспективе: зборник радова*, 152-162. Београд: Друштво за стране језике и књижевности Србије.
201. Лонг 1983: M. H. Long, Native Speaker/Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics* 4: 126-141.
202. Лонг 1996: M. H. Long, The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. C. Ritchie and T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.
203. Лосон, Хогбен 1996: M.J. Lawson, D. Hogben, The Vocabulary Learning Strategies of Foreign Language Students. *Language Learning* 46(1): 101-135.
204. Лоуен, Рајндерс 2011: S. Loewen, H. Reinders, *Key Concepts in Second Language Acquisition*. Palgrave Macmillan.
205. Луис 1993: M. Lewis, *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
206. Луис 1997: M. Lewis, Pedagogical implications of the lexical approach. In J. Coady, T. Huckin (eds.), *Second language vocabulary*

- acquisition: A rationale for pedagogy*, 255-270. Cambridge: Cambridge University Press.
207. Лупеску, Деј 1993: S. Luppescu, R. Day, Reading, dictionaries, and vocabulary learning. *Language Learning* 43: 263-287.
208. Луц, Хјуит 2003: S. Lutz, W. Huitt, Information processing and memory: Theory and applications. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/papers/infoproc.pdf>, преузето 16. 12. 2016.
209. Макаро 2006: E. Macaro, Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal* 90(3): 297–455.
210. Макарти 1990. М. McCarthy, *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
211. Макарти, О’Киф, Волш 2010. М. McCarthy, А. О’Кееffe, S. Walsh, *Vocabulary Matrix*. Heinle: Cengage Learning.
212. Марковић, 2008: J. Marković, Comparing and Contrasting reading Strategy Perceptions of English Language Students of Different L1 Background. In K. Rasulić, (ur.), *ELLSSAC Proceedings I*, 707-718. Београд: Filološki fakultet.
213. Марковић 2003: J. Марковић, *Развијање вештине читања*. Необјављен магистарски рад. Београд: Филолошки факултет.
214. Марковић 2005: J. Марковић, Екстензивно читање у настави страних језика. У *Радови филозофског факултета* 6-7, 491-499. Пале: Филозофски факултет.
215. Мастер 2000: P. Master, *Responses to English for Specific Purposes*. Washington DC: US State Department.
216. Матић 2010: М. Матић, Настава вокабулара и граматике на млађем школском узрасту – изазов за ученике и наставнике, У М. Ковачевић (ур.), *Радови филозофског факултета* 12, књ. 1, 597-604. Универзитет у источном Сарајеву, Филозофски факултет Пале.

217. Матић, Благојевић 2011: М., Матић, С. Blagojević, Nastava čitanja na početnom nivou učenja engleskog jezika u nižim razredima osnovne škole. *Nasleđe* 20: 143-154.
218. Маубах, Морган 2001: А. Maubach, С. Morgan, The relationship between gender and learning styles amongst A level modern languages students. *Language Learning Journal* 23: 41–47.
219. Мекдонаф 1999: McDonough, Learner strategies. *Language Teaching* 32(1): 1-18.
220. Миленковић 2015: Б. Миленковић, *Комуникативни приступ у савладавању вештине писања на енглеском језику код студената англистике на основним академским студијама*. Докторска дисертација. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
221. МИЛТОН 2009: J. Milton, *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
222. Милутиновић 2006: М. Milutinović, Podučavanje u usvajanju vokabulara. *Nasleđe* 4: 167-175.
223. Мира 1996: Р. Meara, The dimensions of lexical competence. In G. Brown, K. Malmkjaer, J. Williams (eds.), *Performance and competence in second language acquisition*, 35-53. Cambridge: Cambridge University Press.
224. Мира 1997: Р. Meara, Models of vocabulary acquisition. In N. Schmitt, М. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, 109-121. Cambridge: Cambridge University Press.
225. Мирков 2007: С. Мирков, Саморегулација у учењу: примена стратегија и улога оријентација на циљеве. *Зборник Института за педагошка истраживања* 39 (2): 309-328.
226. Мирков 2009: С. Мирков, Могућности обуке за примену стратегија учења кроз наставу. *Насрава и васпитање* LVIII (2): 169-184.
227. Мићић 2003: S. Mičić, Osobenosti jezika za naučne i stručne namene. *Serbian Dental Journal* 50: 97-101.

228. Моктари, Rajkard 2002: K. Mokhtari, C.A. Reichard, Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology* 94(2): 249–259.
229. Моктари, Шеори 2002: K. Mokhtari, R. Sheorey, Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education* 25: 2-10.
230. Мондрија 1993: J.-A. Mondria, The effects of different types of context and different types of learning activity on the retention of foreign language words. Paper presented at the 10th AILA World Congress of Applied Linguistics, Amsterdam.
231. Мондрија 2003: J.-A. Mondria, The Effects Of Inferring, Verifying, and Memorizing on The Retention of L2 Word Meanings (An Experimental Comparison of the "Meaning-Inferred Method" and the "Meaning-Given Method") *Studies in Second Language Acquisition* 25(4): 473-499.
232. Нађ 1997: W. E. Nagy, On the role of context in first-and second language vocabulary learning. In N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy*, 64-83. Cambridge: Cambridge University Press.
233. Нађ, Херман, Андерсон 1985: W. Nagy, P. A. Herman, R.C. Anderson, Learning words from context. *Reading Research Quarterly* 20: 233-253.
234. Нађ, Андерсон, Херман 1987: W.E Nagy, R.C. Anderson, P.A. Herman, Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal* 24: 237–270.
235. Нађ, Херман, 1987: W. Nagy, P.A. Herman, Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In M. McKeown, M. Curtis (eds.), *The nature of vocabulary acquisition*, 19-59. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
236. Хајт 1994: S. Knight, Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal* 78: 285-298.

237. Насаџи 2003: H. Nassaji, L2 Vocabulary Learning from Context: Strategies, Knowledge Sources, and Their Relationship with Success in L2 Lexical Inferencing. *TESOL Quarterly* 37(4): 645-670.
238. Насаџи 2004: H. Nassaji, The Relationship between Depth of Vocabulary Knowledge and L2 Learners' Lexical Inferencing Strategy Use and Success. *The Canadian Modern Language Review* 61(1): 107-134.
239. Натал 1996: C. Nuttall, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan.
240. Натингер, ДеКарико 1992: J.R Nattinger, J.S. DeCarrico, *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
241. Нејман, Фрулих, Стерн, Тодеско 1978: N. Naiman, M. Fröhlich, H.H. Stern, A. Todesco, The good language learner, *Research in Education Series No. 7*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
242. Нејшн 1990: P. Nation, *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
243. Нејшн 2000: P. Nation, Learning Vocabulary in Lexical Sets: Dangers and Guidelines, *TESOL Journal* 9(2): 6–10.
244. Нејшн 2001: I.S.P. Nation, *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
245. Нејшн 2006: I.S.P. Nation, How Large a Vocabulary Is Needed For Reading and Listening? *The Canadian Modern Language Review* 63(1): 59–82
246. Нејшн 2008: I. S. P. Nation, *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. Heinle: Cengage Learning.
247. Нејшн 2013: I.S.P. Nation, *Learning Vocabulary in Another Language*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
248. Нејшн, Веринг 1997: P. Nation, R. Waring, Vocabulary size, text coverage and vocabulary lists. In N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 6-9. Cambridge: Cambridge University Press.

- http://www.lextutor.ca/research/nation_waring_97.html, преузето 9. 8. 2015.
249. Нелсон 2008: D.L. Nelson, A Context-Based Strategy for Teaching Vocabulary. *English Journal* 97 (4): 33-37.
250. Неси 1999: H. Nesi, A user's guide to electronic dictionaries for language learners. *International Journal of Lexicography* 12 (1): 55-66.
251. Неси 2009а: H. Nesi, Dictionaries in electronic form, In A.P. Cowie (ed.), *The Oxford History of English Lexicography*, 458-478. Oxford: Oxford University Press.
252. Неси 2009б: H. Nesi, E-dictionaries and Language Learning: Uncovering Dark Practices. Paper presented at the Conference *eLexicography in the 21st century: New challenges, new applications*. Louvain-la-Neuve, 22-24 October 2009, Book of abstracts, 7-9. Centre for English Corpus Linguistics. Université catholique de Louvain.
253. Неси, Мира 1994: H. Nesi, P. Meara, Patterns of misinterpretation in the productive use of EFL dictionary definitions. *System* 22: 1-15.
254. Неси, Хејл 2002: H. Nesi, R. Haill, A study of dictionary use by international students at a British university. *International Journal of Lexicography* 15 (4): 277-305.
255. Николић 2011: M. Nikolić, A pragmatic framework for the ESP vocabulary acquisition. U *Zbornik radova sa trećeg kongresa Primenjena lingvistika danas – između teorije i prakse*, 363- 376. Novi Sad: Filozofski fakultet.
256. Њикос 1990: M. Nyikos, Sex-Related Differences in Adult Language Learning: Socialization and Memory Factors. *The Modern Language Journal* 74(3): 273–287.
257. Њикос, Фан 2007: M. Nyikos, M.Y. Fan, A review of research on vocabulary learning strategies: Focus on learners voice and language proficiency. In A. Cohen, E. Macaro (eds.), *Language learner strategies: 30 years of research and practice*, 251-273. Oxford: Oxford University Press.

258. Њунан 1999: D. Nunan, *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle.
259. Оксфорд 1989: R. Oxford, Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System* 17(2): 235-247.
260. Оксфорд 1990: R. Oxford, *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
261. Оксфорд 1992: R.L. Oxford, *The story of the SILL: Evolution, use, reliability, and validity of the Strategy Inventory for Language Learning around the world*. Tuscaloosa, AL: University of Alabama.
262. Оксфорд 1996: R. Oxford, *Language learning strategies around the world: Crosscultural perspectives*. National Foreign Language Resource Center, Manoa: University of Hawaii Press.
263. Оксфорд 1999а: R. Oxford, Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 38: 109-126.
264. Оксфорд 1999б: R. L. Oxford, Oxford, R. Learning strategies. In B. Spolsky (ed.), *Concise encyclopedia of education*, 518-522. Oxford: Elsevier.
265. Оксфорд 2011: R.L. Oxford, *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. London, New York: Pearson Education Limited.
266. Оксфорд, Крукол 1989: R.L. Oxford, D. Crookall, Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal* 73: 404-419.
267. Оксфорд, Њикос 1989: R.L. Oxford, M. Nyikos, Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal* 74(3): 273-287. 73(3), 291-300.
268. Оксфорд, Скарчела 1994: R. Oxford, R. Scarcella, Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction. *System* 22(2): 231-243.

269. О’Мали, Шамо 1990: J.M. O’Malley, A.U. Chamot, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
270. О’Мали, Шамо, Стјунер-Манзанарес, Купер, Русо 1985: J.M. O’Malley, A.U. Chamot, G. Stewner-Manzanares, L. Kupper, R.P. Russo, Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning* 35: 21-46.
271. Озтурк 2003: M. Öztürk, Lexical competence in the Common European Framework of Reference for Languages. Paper presented at the I. *International Symposium on the Common European Framework and Foreign Language Education* in Bursa, Turkey, mozturk.home.uludag.edu.tr/CEF.doc, преузето 5. 7. 2015.
272. Павичић Такач 2008: V. Pavičić Такач, *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Multilingual Matters.
273. Парибакт, Веше 1997: T. Paribakht, M. Wesche, Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In J. Coady, T. Huckin (eds.), *Second language vocabulary acquisition*, 174-200. Cambridge: Cambridge University Press.
274. Парибакт, Веше 1999: T. Paribakht, M. Wesche, Reading and “Incidental” L2 Vocabulary Acquisition, *Studies in Second Language Acquisition* 21(2): 195 – 224.
275. Пастор, Алкина 2010: V. Pastor, A. Alcina, Search techniques in electronic dictionaries: A classification for translators. *International Journal of Lexicography* 23(3): 307-354.
276. Патон 2002: M.Q. Patton, *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
277. Перфети 2010: C. Perfetti, Decoding, vocabulary, and comprehension. In M.G. McKeown, L. Kucan (eds.), *Bringing Reading Research to Life*, 291-303. New York: Guilford Press.
278. Перфети, Харт 2001: C. Perfetti, L. Hart, The lexical basis of comprehension skill. In D.S. Gorfien, (ed.), *On the Consequences of Meaning selection: Perspectives on Resolving Lexical Ambiguity*, 67-86. Washington D.C.: American Psychological Association.

279. Перфети, Харт 2002: C.A. Perfetti, L. Hart, The lexical quality hypothesis. In L. Verhoeven, C. Elbro, P. Reitsma (eds.), *Precursors of Functional Literacy*, 189-213. Amsterdam: John Benjamins.
280. Пигада, Шмит 2006: M. Pigada, N. Schmitt, Vocabulary Acquisition from extensive reading: A Case study. *Reading in a Foreign Language* 18: 1-28.
281. Питерс, Фернандез 2013: P. Peters, T. Fernández, The lexical needs of ESP students in a professional field, *English for Specific Purposes* 32: 236–247.
282. Питс, Вајт, Крашен 1989: M. Pitts, H. White, S.D. Krashen, Acquiring second language vocabulary through reading: A replication of the Clockwork Orange study using second language acquirers. *Reading in a Foreign Language* 5: 271–276.
283. Пресли, Афлербах 1995: M. Pressley, P. Afflerbach, *Verbal protocols of reading*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
284. Принс 1996: P. Prince, Second Language Vocabulary Learning. *The Modern Language Journal* 80 (4): 478-493.
285. Причард 2008: C. Prichard, Evaluating L2 readers' vocabulary strategies and dictionary use. *Reading in a Foreign Language* 20 (2): 216-231.
286. Прћић 1999: T. Prčić, Sinonimi u teoriji i praksi: isto ali ipak različito. *Jezik danas* 9: 14-20.
287. Раденковић Шошић, Божовић 2012: B. Radenković Šošić, J. Božović, Uloga prevođenja u nastavi stručnog jezika. U M. Kovačević (ur.), *Savremena proučavanja jezika i književnosti: zbornik radova sa III naučnog skupa mladih filologa Srbije*, 469-473. Kragujevac: FILUM.
288. Радић Бојанић 2009: B. Radić Bojanić, Vokabular u nastavi stranih jezika: budućnost ponikla u prošlosti, *Savremena proučavanja jezika i književnosti, Zbornik radova sa I naučnog skupa mladih filologa Srbije*, 439-451. Kragujevac: FILUM.
289. Рајланс 1994: P. Rylance, *Legal Writing and Drafting*. London: Blackstone Press Limited.

290. Резаи, Давуди 2016: M. Rezaei, M. Davoudi, The Influence of Electronic Dictionaries on Vocabulary Knowledge Extension. *Journal of Education and Learning* 5(3): 139-148.
291. Рид 2000: J. Read, *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
292. Рид 2004: J. Read, Plumbing the depths: how should the constructs of vocabulary knowledge be defined?. In P. Bogaards, B. Laufer (eds.), *Vocabulary in a Second Language, Selection, Acquisition, and Testing*, 209-227. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
293. Ридер 2003: A. Rieder, Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition. *VIEWS* 12(2): 24–39.
294. Рис-Милер 1993: J. Rees-Miller, A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications. *TESOL Quarterly* 27: 679-689.
295. Ричардс, Ренандја 2002: J.C. Richards, W.A. Renandya, Vocabulary teaching: An introduction, In J.C. Richards, W.A. Renandya (eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, 255-256. Cambridge: Cambridge University Press.
296. Ричардс, Роџерс 2001: J. C. Richards, T. S. Rodgers, *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. 2nd ed. New York, NY: Cambridge University Press.
297. Робинсон 1989: P.J. Robinson, A rich view of lexical competence. *ELT Journal* 43(3): 274-282.
298. Рубин 1975: J. Rubin, What the “Good Language Learner” can teach us. *TESOL Quarterly* 9 (1): 41-50.
299. Рубин 1981: J. Rubin, Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 2:117-131.
300. Рубин 1987: J. Rubin, Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden, J. Rubin (eds.), *Learner Strategies and Language Learning*, 15-29. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
301. Рутметс 2005: K. Ruutjets, *Vocabulary learning strategies in studying English as a foreign language*. Master’s thesis.

- <http://www.utlib.ee/ekollekt/diss/mag/2005/b17557100/ruutmets.pdf>,
преузето 10. 2. 2014.
302. Сајчић 2013: М. Sajčić, Strategije učenja stranog jezika. *Savremena proučavanja jezika i književnosti: Zbornik radova sa IV naučnog skupa mladih filologa Srbije*. Kragujevac: FILUM, 641-650.
303. Санауи 1995: R. Sanaoui, Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *The Modern Language Journal* 79: 15-28.
304. Сараги, Нејшн, Мајстер 1978: Т. Saragi, P. Nation, G. Meister, Vocabulary learning and reading. *System* 6: 70-78.
305. Сеглер, Пејн, Сорас 2002: М.Т, Segler, Н. Pain, А. Sorace, Second Language Vocabulary Acquisition and Learning Strategies in ICALL Environments. *Computer Assisted Language Learning* 15(4): 409-422.
306. Сегаловиц, Пулсен, Комода 1991: N. Segalowitz, C. Poulsen, M. Komoda, Lower Level Components of Reading Skill in Higher Level Bilinguals: Implications for Reading Instruction. In J.H. Hulstijn, J.F. Matter (eds.), *Reading in Two Languages*. AILA Review, 8:15-30. Amsterdam: Free University Press.
307. Селинкер 1972: L. Selinker, *Interlanguage*. *IRAL* 10: 209–231.
308. Селсе-Мурсија 2014: М. Celce-Murcia, An overview of language teaching methods and approaches. In M. Celce-Murcia, D.M. Brinton, M.A. Snow (eds.), *Teaching English as a second or foreign language*. 4th ed. 2-14. Boston, MA: Heinle CengageLearning.
309. СИНГЛТОН 1999: D. Singleton, *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
310. Скијан 1998: P. Skehan, *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
311. СКРИВЕНЕР 2005: J. Scrivener, *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan.
312. СНОУ 2007: D. Snow, *From Language Learner to Language Teacher: An Introduction to Teaching English as a Foreign Language*. TESOL Publications.

313. Станович 1980: К.Е. Stanovich, Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly* 16:32-71.
314. Станојевић 2009: М. Stanojević, Cognitive Synonymy: A General Overview. *Facta Universitatis, Series Linguistics and Literature* 7(2):193 – 200.
315. Станојевић 2011: М. Stanojević, Legal English – Changing Perspective. *Facta Universitatis, Series Linguistics and Literature* 9(1): 65 – 75.
316. Станојевић Гоцић 2013: М. Stanojević Gocić, Nastava engleskog jezika namenjena budućim pravnicima: terminološke razlike kao razlike u kulturi. У Б. Димитријевић (ур.), *НИСУН 2–Наука и савремени универзитет 2: Од науке до наставе*, 557-568. Ниш: Филозофски факултет.
317. Станојевић Гоцић 2015а: М. Stanojević Gocić, 2015а. Prevođenje pravne terminologije sa engleskog na srpski jezik na primeru udžbenika engleskog jezika struke. U V. Cakeljčić i dr. (ur.), *Zbornik radova sa konferencije Strani jezik struke: prošlost, sadašnjost, budućnost*, 483-493. Beograd: Fakultat organizacionih nauka.
318. Станојевић Гоцић 2015б: М. Stanojević Gocić, Error Analysis as a Tool for Developing Translation Performance in Teaching English for Specific Purposes. In N. Lazarević et al. (eds.), *Teaching Languages and Cultures in the Post-Method Era: Issues and Development*, 165-185. Niš: Filozofski fakultet.
319. Станојевић Гоцић 2015в: М. Станојевић Гоцић, Културни контексти у настави енглеског језика струке: погађање значења речи из контекста. *Контексти: други међународни интердисциплинарни скуп младих научника друштвених и хуманистичких наука*, 243-258. Нови Сад: Филозофски факултет.
320. Станојевић Гоцић 2015г: М. Stanojević Gocić, An insight into lexical inferencing strategies employed by ESP students. *Примењена лингвистика* 16: 163-174.
321. Станојевић Гоцић 2016а: М. Stanojević Gocić, Inferring the meaning of unknown words as a reading strategy in ESP course. In B.

- Mišić Ilić, V. Lopičić (eds.), *Jezik, književnost, značenje: jezička istraživanja*, 727-738. Niš: Filozofski fakultet.
322. Станојевић Гоцић 2016б: М. Станојевић Гоцић. Коришћење стратегија учења вокабулара за превођење културно-условљених правних термина. У А. Вранеш, Љ. Марковић (ур.), *Културе у преводу*, књ. 2, 461-482. Београд: Филолошки факултет.
323. Станојевић Гоцић 2016в: М. Станојевић Гоцић. Коришћење стратегије погађања значења непознатих речи у учењу енглеског језика струке. У Б. Димитријевић, Г. Ђигић (ур.), *НИСУН 5 – Наука и савремени универзитет 5: Савремена наука о језику и књижевности*, 325-336. Ниш: Филолошки факултет.
324. Станојевић Гоцић 2016г: М. Станојевић Гоцић. Коришћење речника као стратегије учења енглеског језика струке. *Наслеђе* 34: 203-215.
325. Станојевић Гоцић 2016д: Стратегије читања које се користе у циљу разумевања текста у настави енглеског језика струке. *Наслеђе* 35: 137-150.
326. Стерн 1975: Н.Н. Stern, What can we learn from the good language learner? *The Canadian Modern Language Review* 34: 304-318.
327. Стернберг 1987: R.J. Sternberg, Most Vocabulary is Learned from Context, In M.G. McKeown, M.E. Curtis (eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition*, 89-105. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
328. Стојковић 2001: М. Стојковић, *Статистика*. Суботица: Економски факултет Суботица.
329. Стофер 1995: I. Stoffer, University foreign language students' choice of vocabulary learning strategies as related to individual difference variables. Unpublished PhD Dissertation. Alabama: University of Alabama.
330. Схаутен-ван Паререн 1989: С. Schouten-van Parreren, Vocabulary learning through reading: which conditions should be met when presenting words in texts? *AILA Review* 6: 75–85.

331. Таваколи 2012: Н. Tavakoli, *A Dictionary of Research Methodology and Statistics in Applied Linguistics*. Rahnama Press.
332. Таје 2015: М. Taie, Critical thinking and discovering the meaning of unfamiliar terms through the word part analysis strategy: A study of Iranian medical students. *English for Specific Purposes* 40: 1–10.
333. Тароуни 1983: Е. Tarone, On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics* 4: 143-163.
334. Тароуни 2007: Е. Tarone, Sociolinguistic approaches to second language acquisition research, 1997-2007. *Modern Language Journal* 91: 837-848.
335. Тејлор, Стивенс, Ашер 2006: А.М. Taylor, J. Stevens, J.W. Asher, The effects of Explicit Reading Strategy Training on L2 reading comprehension: A meta-analysis. In J. Norris, L. Ortega, (eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching*, 231–344. Philadelphia, PA: John Benjamins.
336. Тјерсма 2000: Р.М. Tiersma, *Legal Language*. Chicago: University of Chicago Press.
337. Томпсон 1987: I. Tompson, Memory in Language Learning. In A. Wenden, J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, 43-56. New York: Prentice Hall.
338. Топалов 2011: J. Topalov, Effects of strategic reading instruction on EFL students' reading performance. In I. Đurić Paunović. M. Marković (eds.), *ELTALT Proceedings 1*, 186-195. Novi Sad: Filozofski fakultet.
339. Топалов 2012: J. Topalov, Strategije čitanja na engleskom jeziku kod studenata – kvantitativna analiza. U B. Radić Bojanić (ur.), *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, 27-40. Novi Sad: Filozofski fakultet.
340. Торнбери 2002: S. Thornbury, *How to Teach Vocabulary*. London: Longman.
341. Трабасо, Бушар 2002: Т. Trabasso, E. Bouchard, Teaching readers how to comprehend text strategically. In C.C. Block, M.

- Pressley (eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 176-200. New York: Guilford Press.
342. Тросборг 1992: А. Trosborg, The performance of legal discourse. *Hermes* 9: 9-19.
343. Ђирковић Миладиновић 2014: I. Ћirković Miladinović, Zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod studenata na nematičnim fakultetima. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
344. Уриг 2015: К. Uhrig, Learning styles and strategies for language use in the context of academic reading task. *System* 50: 21-31.
345. Фан 2003: М.У. Fan, Frequency of Use, Perceived Usefulness, and Actual Usefulness of Second Language Vocabulary Strategies: A Study of Hong Kong Learners. *The Modern Language Journal* 87 (2): 222-241.
346. Фик, Рајнхарт 2002: С. Feak, S. Reinhart, An ESP Program for Students of Law. In T. Orr (ed.), *English for Specific Purposes*, 7-24. TESOL Publications.
347. Фолис 2000: В. Fallis, An Advanced ESP Reading Program. In P. Master, (ed.), *Responses to English for Specific Purposes*, 155-157. Washington DC: US State Department.
348. Фолс 2004: К.С. Folse, Myths about Teaching and Learning Second Language Vocabulary: What Recent Research Says. *TESL Reporter* 37(2):1-13.
349. Фрејзер 1999: С.А. Fraser, Lexical Processing Strategy Use And Vocabulary Learning Through Reading. *SSLA* 21: 225-241.
350. Фрејзер 2005: S. Fraser, The Lexical Characteristics of Specialized Texts. In K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi, M. Swanson (eds.) *JALT2004 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
351. Хајмз 1972: D.H. Hymes, On Communicative Competence. In: J.B. Pride, J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*, 269-293. Harmondsworth: Penguin.
352. Хант, Беглар 2002: А. Hunt, D. Beglar, In J.C. Richards, W. A. Renandya (eds.), *Methodology in Language Teaching: An*

- Anthology of Current Practice*, 255-256. Cambridge: Cambridge University Press.
353. Хант, Беглар 2005: A. Hunt, D. Beglar, A framework for developing EFL reading vocabulary. *Reading in a Foreign Language* 17(1): 23-59.
354. Хакборд, Стелингверф 2007: H.I. Hacquebord, B.P. Stellingwerf, Assessing vocabulary for the purpose of reading diagnosis. In H. Daller, J. Milton, J. Treffers-Daller (eds.), *Modelling and assessing vocabulary knowledge*, 207–219. Cambridge: Cambridge University Press.
355. Хакин, Блок 1993: T. Huckin, J. Bloch, Strategies for inferring word meaning in context: A cognitive model. In T. Huckin, M. Haynes, J. Coady (eds.), *Second Language Reading and Vocabulary Acquisition*, 153-178. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
356. Хакин, Коуди 1999: T. Huckin, J. Coady, Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language (A Review). *Studies in Second Language Acquisition* 21(2): 181-193.
357. Хардинг 2007: K. Harding, *English for Specific Purposes*. Oxford: Oxford University Press.
358. Харис 2003: V. Harris, Adapting classroom-based strategy instruction to a distance learning context. *TESL-EJ* 7(2), <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej26/a1.html>, преузето 5. 6. 2015.
359. Хармер 2007: J. Harmer, *How to teach English*. Pearson LTD.
360. Хаструп 1991: K. Haastrup, *Lexical inferencing procedures or talking about words: Receptive procedures in foreign language learning with special reference to English*. Tübingen: Gunter Narr.
361. Хачинсон, Вотерс 1987: T. Hutchinson, A. Waters, *English for Specific Purposes: A learner-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
362. Хејг 2004: R. Haigh, *Legal English*. London: Cavendish Publishing LTD.
363. Хирш, Коксхед 2009: D. Hirsh, A. Coxhead, Ten ways of focusing on science-specific vocabulary in EAP. *English Australia Journal* 25(1): 5-16.

364. Хирш, Нејшн 1992: D. Hirsh, P. Nation, What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language* 8(2): 689-696.
365. Хорст, Мира 1999: M. Horst, P. Meara, Test of a model for predicting second language lexical growth through reading. *The Canadian Modern Language Review* 56: 308-328.
366. Ху 2013: Н.-с.М. Hu, The Effects of Word Frequency and Contextual Types on Vocabulary Acquisition from Extensive Reading: A Case Study. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(3): 487-495.
367. Ху, Насаџи 2014: Н.-с.М. Hu, H. Nassaji, Lexical inferencing strategies: The case of successful versus less successful inferencers. *System* 45: 27-38.
368. Хулстајн 1992: J.H. Hulstijn, Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In P. Arnaud, H. Bejoint (eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics*, 113-125. London: Macmillan Academic and Professional Limited.
369. Хулстајн 1993: J.H. Hulstijn, When do foreign-language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables. *The Modern Language Journal* 77: 139-147.
370. Хулстајн 1997: J.H. Hulstijn, Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: Theoretical considerations and pedagogical implications. In J. Coady, T. Huckin (eds.), *Second language vocabulary acquisition*, 203-224. Cambridge: Cambridge University Press.
371. Хулстајн 2003: J.H. Hulstijn, Incidental and intentional learning. In C. Doughty, M.H. Long (eds.), *The handbook of second language research*, 349-381. London: Blackwell.
372. Хулстајн 2005: J. H. Hulstijn, Theoretical and Empirical Issues in the Study of Implicit and Explicit Second-Language Learning: Introduction. 27(2): 129-140. *Studies in Second Language Acquisition*

373. Хулстајн 2013: J. H. Hulstijn, Incidental learning in second language acquisition. *The encyclopedia of applied linguistics*, 2632 – 2640. Chichester: Wiley-Blackwell.
374. Хулстајн, Аткинс: 1998: J.H. Hulstijn, B.T.S. Atkins, Empirical research on dictionary use in foreign language learning: Survey and discussion. In B.T.S. Atkins (ed.), *Using L2 dictionaries: Studies of dictionary use by language learners and translators*, 7-19. Tübingen: Niemeyer Verlag, Series Maior of lexicographica.
375. Хулстајн, Холандер, Грајданус 1996: J. Hulstijn, M. Hollander, T Greidanus, Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal* 80: 327-339.
376. Ценг, Дерњеи, Шмит 2006: W.-T. Tseng, Z. Dörnyei, N. Schmitt, A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition, *Applied Linguistics* 27(1): 78–102.
377. Чан 2014: A.Y.W. Chan, How can ESL students make the best use of learners' dictionaries? *English Today* 30 (3): 33 -37.
378. Чанг, Нејшн 2003: T. Chung, I.S.P. Nation, Technical vocabulary in specialised texts. *Reading in a Foreign Language* 15(2): 103-116.
379. Чинери 2006: G. Chinnery, Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology* 10(1): 9-16, <http://lt.msu.edu/vol10num1/emerging/default.html>, приступљено 24. 2. 2016.
380. Чомски 1965: N. Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
381. Цензен, Столер 1998: J. Janzen, F.L. Stoller, Integrating strategic reading in L2 instruction. *Reading in a Foreign Language* 12(1): 251-268.
382. Циemiанко 2010: A. Dziemianko, Paper or electronic? The role of dictionary form in language reception, production and the

- retention of meaning and collocations. *International Journal of Lexicography* 23(3): 257-273.
383. Цон, Деј 2016: Е.-У. Jeon, R.R. Day, The effectiveness of ER on reading proficiency: A meta-analysis. *Reading in a Foreign Language* 28(2): 246–265.
384. Цонсон, Онвугбузи, Тарнер 2007: R.B. Johnson, A.J. Onwuegbuzie, L.A. Turner, Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research* 1(2): 112-133.
385. Шаин 2008: Р. Шаин, Језик за специфичне академске сврхе: значај и могућности које пружа читање. *Настава и васпитање* 3: 273-280.
386. Шамо, Бернард, Ел-Динари, Робинс 1999: A.U. Chamot, S. Barnhardt, P.B., El-Dinary, J. Robbins, *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
387. Шамо, О’Мали 1994: A.U. Chamot, J.M. O’Malley, *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
388. Шамо 2004: A.U. Chamot, Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1(1):14-26.
389. Шамо 2005: A.U. Chamot, Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics* 25: 112–130.
390. Шапел 1994: С.А. Chapelle, Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research? *Second Language Research* 10(2): 157-187.
391. Шафрањ 2002: Ј. Шафрањ, Потребе савремене наставе енглеског језика као језика струке. *Педагошка стварност* 48(5-6): 394-402.
392. Шварц 1984: S. Schwartz, *Measuring reading competence: a theoretical-prescriptive approach*. New York: Plenum.
393. Шен, Ву 2009: М.-У. Shen, W.-S. Wu, Technical University EFL Learner’s Reading Proficiency and Their Lexical Inference Performance, *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 6(2): 189–200.

394. ШИКМАНОВИЋ 2013: Lj. Šikmanović, *Učenje i usvajanje leksike kod odraslih*. Doktorska disertacija. Beograd: Filološki fakultet.
395. ШМИТ 1990: R.W. Schmidt, The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11(2): 129-158.
396. ШМИТ 1995: R. Schmidt, Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*. Technical report # 9, 1- 63. Honolulu: Hawai'i University of Hawai'i, Second language Teaching and Curriculum Center.
397. ШМИТ, ШМИТ 1995: N. Schmitt, D. Schmitt, Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. *English Language Teaching Journal* 49(2): 133-143.
398. ШМИТ, 1997: N. Schmitt, Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
399. ШМИТ 1998: N. Schmitt, Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning* 48: 281-317.
400. ШМИТ 2010: N. Schmitt, *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual Vocabulary in language teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
401. ШМИТ, МАКАРТИ 1997: N. Schmitt, M. McCarthy, *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

ДОДАТАК

ДОДАТАК 1: УПИТНИК ЗА ПРИКУПЉАЊЕ ПОДАТАКА О УЗОРКУ

Наведите следеће податке о себи:

- Пол:
- Године старости:
- Дужина учења енглеског језика (број година):
- Оцена из енглеског језика коју сте имали на крају четвртог разреда средње школе:

ДОДАТАК 2: УПИТНИК О СТРАТЕГИЈАМА УЧЕЊА ВОКАБУЛАРА

Оцените понуђене тврдње од 1 до 5

(1 – никад не користим наведену стратегију, 2 – врло ретко, 3 – понекад, 4 – веома често, 5 – увек).

1. Када се сусретнем са непознатом речи у стручном тескту поступама на следећи начин.
 - Обраћам се наставнику за помоћ
 - Обраћам се другу за помоћ
 - Занемарим је или прескочим
 - Потражим значење речи у двојезичном речнику
 - Потражим значење речи у једнојезичном речнику
 - Покушавам да погодим значење речи из контекста
 - Покушавам да погодим значење на основу делова речи
 - Записујем реч

2. Како покушавате да погодите значење непознате речи?
 - Анализирам реч како бих утврдио/ла којој врсти речи припада
 - Користим значење других речи у реченици
 - Користим претходно знање о предмету текста
 - Анализирам значење делова речи (префикса, суфикса, корена)
 - Користим значење пасуса или текста у целини
 - Анализирам граматичка обележја у околним реченицама.

ДОДАТАК 3: УПИТНИК О СТРАТЕГИЈАМА ЧИТАЊА

Оцените понуђене тврдње од 1 до 5

(1 – никад не користим наведену стратегију, 2 – врло ретко, 3 – понекад, 4 – веома често, 5 – увек).

1. Имам у виду циљ читања када читам.
2. Правим белешке док читам да ми помогну да разумем шта сам прочитао/ла.
3. Мислим о ономе што већ знам како би ми то помогло да разумем шта сам прочитао/ла.
4. Прегледам уопштено текст да видим о чему говори пре читања.
5. Када текст постане тежак за разумевање, читам наглас да бих разумео/ла шта сам прочитао/ла.
6. Размишљајем о томе да ли се садржај текста уклапа у мој циљ читања.
7. Полако и пажљиво читам да се уверим да разумем оно што читам.
8. Прво прегледам текст тако што уочавам његове карактеристике као што су дужина и организација.
9. Трудим се да се вратим на прави пут када изгубим концентрацију.
10. Подвлачим или заокружујем информације у тексту да ми помогну да га запамтим.
11. Подешавам своју брзину читања у складу са оним што читам.
12. Када читам, сам/а одлучујем шта да читам пажљиво, а шта да игноришем.
13. Користим речник да ми помогне да разумем шта сам прочитао/ла.

14. Када текст постане тежак за разумевање, обраћам више пажње на оно што читам.
15. Користим информације из контекста да ми помогну да боље разумем шта сам прочитао/ла.
16. Престанем с читањем с времена на време и размишљам о ономе што читам.
17. Користим информације из контекста да ми помогну да боље разумем шта сам прочитао/ла.
18. Парафразирам (својим речима препричавам идеје) да боље разумем шта сам прочитао/ла.
19. Покушавам да замислим или визуализујем информације које ће ми помоћи да запамтим шта сам прочитао/ла.
20. Користим типографске ознаке као што су болд и италик да идентификујем кључне информације.
21. Критичи анализирам и оцењујем информације представљене у тексту.
22. Прелазим горе-доле по тексту да пронађем односе између идеја у њему.
23. Проверавам да ли сам разумео/ла када наиђем на нове информације.
24. Трудим се да погодим садржај текста када читам.
25. Када текст постане тежак за разумевање, поново прочитам да побољшам своје разумевање.
26. Сам/а себи постављам питања за која бих волео/ла да нађем одговоре у тексту.
27. Проверавам да ли су моја погађања о тексту исправна или не.
28. Када читам, погађам значења непознатих речи или фраза.
29. Када читам, преводим са енглеског на свој матерњи језик.
30. Када читам, размишљам о информацијама и на енглеском и на свом матерњем језику.

ДОДАТАК 4: ТЕСТ ПОЗНАВАЊА ВОКАБУЛАРА

Наведите превод следећих термина са енглеског на српски језик:

- Enforce
- Term
- Confer
- Express
- Provision
- Novation
- Discharge
- Breach
- Substantially
- Repudiate
- Remuneration
- Remedy
- Compel
- Discretion
- Decree
- Grant
- Restrain
- Injunction
- Misrepresentation
- Rescind

ДОДАТАК 5: ТЕСТ РАЗУМЕВАЊА ПРОЧИТАНОГ

READING COMPREHENSION TEST

a. Answer the following questions.

1. An agreement between at least three parties that has the effect of replacing the existing contract is called _____ .
 - a. assignment
 - b. novation
 - c. express provision.

2. The right to repudiate the contract is denied if _____ .
 - a. a contract is substantially performed
 - b. a contract is partially performed
 - c. there is defective performance

3. Who has the right to repudiate the contract in cases of defective performance?
 - a. the innocent party
 - b. the principal
 - c. any party

4. What does the court use to prevent a party to break a contract?
 - a. specific performance
 - b. discretion
 - c. injunction
 - d. decree
 - e. damages
 - f. compensation

5. After rescission of contract due to misrepresentation, the parties may establish _____ .

- a. their contractual obligations
 - b. their contractual rights
 - c. the same position before the contract
6. An injunction granted by the court may _____ .
- a. rescind a contract
 - b. cause misrepresentation
 - c. prevent the party from breaking a contract

7. Give a brief description (up to 150 words) of the passage you have read.

ДОДАТАК 6: ТЕКСТ КОЈИ ЈЕ КОРИШЋЕН У ИСТРАЖИВАЊУ

Privity of contract, discharge, and remedies

Privity of contract

The principle of privity of contract means that a third party can neither be bound by nor enforce a term of a contract to which they are not a party, even though the contract was intended to confer a benefit on them. However, since the enactment of the Contract (Rights of Third Parties) Act 1999, such a party may be able to enforce contractual rights depending on the circumstances. If appropriate, it is now usual for contracts to include a clause which provides that such rights are not to apply.

There are other ways in which a third party can be affected by the terms of a contract:

- A contract may be made by an agent on behalf of his principal. Such a contract may be enforced by and against the principal.
- It is usual for a contract to contain an express provision relating to assignment. The obligations under contract cannot be assigned, that is, transferred, without the consent of a party entitled to the benefit of such obligations.
- In novation of contract, a subsequent agreement between the original parties and a third party may have the effect of entirely replacing the original contract.

Discharge of contract

Parties may be released from their contractual obligations, that is, may be discharged, by performance, by breach, by agreement, or by frustration.

If a contract is substantially performed, the terms are entirely carried out and there is no right to repudiate the contract, that is, to reject it. If a contract is partly performed, a breach of condition is committed. However, if the innocent party accepts the partial performance, a claim to remuneration may be raised in a court. If there is defective performance, for example a condition is breached, the innocent party may have the right to repudiate the contract and treat it as terminated once he or she has communicated acceptance of the breach of contract.

A contract may be discharged by agreement between the parties in a process known as accord and satisfaction. If it becomes impossible to perform, for example due to the non-occurrence of a particular event which forms the basis of the contract, or the death of a party, the contract is discharged by frustration.

Remedies for breach of contract

An award for damages - money claimed as compensation for loss - is the primary remedy for a party who suffers a breach of contract. In some circumstances, the courts may use their discretion to compel a defaulting party to perform his contractual obligations. This is known as a decree of specific performance. It may not be appropriate if the obligation is not sufficiently clearly defined, or if enforcement would require the continual supervision of the court over a long period of time. In other circumstances, the court may grant an injunction to restrain a party from breaking the contract. In certain circumstances, for example misrepresentation, parties may rescind, that is, cancel, a contract and by rescission be restored to the same position they were in before the contract was made.

Note: unliquidated damages - the sum of money is fixed by the court.
liquidated damages - the amount is specified in a clause in the contract.

Professional English in Use Law

ДОДАТАК 7: СПИСАК РЕЧНИКА КОЈЕ СУ СТУДЕНТИ КОРИСТИЛИ

На основу усменог разговора са испитаницима добијена је следеће листа речника које су студенти користили.

www.oxfordlearnersdictionaries.com

www.macmillandictionary.com

www.dictionary.cambridge.org/dictionary

www.learnersdictionary.com

<https://www.merriam-webster.com/>

<http://www.thefreedictionary.com/>

<http://www.dictionary.com/>

<http://onlinerecnik.com/>

<https://www.metak.com/>

<http://www.seio.gov.rs/prevodjenje/evronim.128.html>

<http://www.seio.gov.rs/prevodjenje/prirucnik.129.html>

ОБРАЗАЦ 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а: Маја Станојевић Гоцић

Број уписа:

Изјављујем

Да је докторска дисертација под насловом:

Стратегије учења и усвајања вокабулара у функцији развијања вештине читања у настави енглеског језика струке

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Крагујевцу, _____

ОБРАЗАЦ 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: Маја Станојевић Гоцић

Број уписа:

Студијски програм: докторске академске студије

Наслов рада: *Стратегије учења и усвајања вокабулара у функцији развијања вештине читања у настави енглеског језика струке*

Ментор: Проф. др Татјана Пауновић

Потписани : Маја Станојевић Гоцић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Крагујевцу.**

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања 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 Крагујевцу.

Потпис аутора

У Крагујевцу, _____

ОБРАЗАЦ 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Крагујевцу унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Стратегије учења и усвајања вокабулара у функцији развијања вештине читања у настави енглеског језика струке

које је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју Докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Крагујевцу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство – некомерцијално
- 3. Ауторство – некомерцијално – без прераде**
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, чији је кратак опис дат на обрасцу број 4.)

Потпис аутора

У Крагујевцу, _____