



УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ  
ФИЛОЛОШКО-УМЕТНИЧКИ ФАКУЛТЕТ

Снежана М. Зечевић

**ИЗРАДА ПРОЈЕКТА  
У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА  
НА ТЕРЦИЈАРНОМ СТЕПЕНУ ОБРАЗОВАЊА**  
Докторска дисертација

Ментор: проф. др Савка Благојевић

Крагујевац, 2018. године

## ИДЕНТИФИКАЦИОНА СТРАНИЦА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

<b><i>I. Аутор</i></b>
Име и презиме: Снежана Зечевић
Датум и место рођења: 01.01.1985. године, Нови Пазар, Република Србија
Садашње запослење: асистент на Филозофском факултету Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици
<b><i>II. Докторска дисертација</i></b>
Наслов: <i>Израда пројеката у настави енглеског језика на терцијарном степену образовања</i>
Број страница: 288
Број слика: 6 графикана, 31 табела
Број библиографских података: 283
Установа и место где је рад израђен: Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац
Научна област (УДК): 811.111'36'243(043.3) 371.3::811.111'36'243(043.3) 811.111'33(043.3)
Ментор: др Савка Благојевић, редовни професор
<b><i>III. Оцена и одбрана</i></b>
Датум пријаве теме: 26.06.2015. године
Број одлуке и датум прихватања теме докторске/уметничке дисертације: IV-02-718/9 од 09.12.2015. године
Комисија за оцену научне заснованости теме и испуњености услова кандидата:
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Др Савка Благојевић, редовни професор, Филозофски факултет у Нишу, ужа научна област Англистика;</li><li>2. Др Данијела Кулић, доцент, Филозофски факултет у Косовској Митровици, ужа научна област Англистичка лингвистика;</li><li>3. Др Мирјана Мишковић Луковић, редовни професор, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, ужа научна област Енглески језик и лингвистика.</li></ol>
Комисија за оцену и одбрану докторске дисертације:
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Др Данијела Кулић, доцент, Филозофски факултет, Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, ужа научна област Англистичка лингвистика, председник Комисије;</li><li>2. Др Мирјана Мишковић Луковић, редовни професор, Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу, ужа научна област Енглески језик и лингвистика, члан;</li><li>3. Др Бранка Миленковић, доцент, Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу, ужа научна област Методика наставе енглеског језика, члан.</li></ol>
Датум одбране дисертације:

## САДРЖАЈ

Апстракт .....	ix
Abstract .....	xii
1. УВОД .....	1
1.1. Предмет и циљ дисертације .....	2
1.2. Претпоставке истраживања .....	3
1.3. Поступак истраживања .....	4
1.4. Досадашња истраживања .....	6
1.4.1. Проучавања примене приступа УЗП у настави енглеског језика .....	6
1.4.2. Проучавање усвајања вокабулара енглеског језика .....	9
1.5. Структура рада .....	13
2. ТЕОРИЈСКИ ДЕО .....	15
2.1. Кратак преглед савремених приступа у настави страних језика и приступа важних за потребе овог рада .....	15
2.1.1. Развој савремених приступа у настави страних језика .....	16
2.1.2. Приступ значајни за потребе истраживања овог рада .....	19
2.1.2.1. Хуманистички приступ у настави страних језика .....	19
2.1.2.1.1. Хуманистички тип наставе језика .....	21
2.1.2.1.1.1. Основна обележја хуманистичког типа наставе језика .....	22
2.1.2.2. Конструктивистички приступ са прагматизмом у настави језика .....	24
2.1.2.2.1. Конструктивизам као теорија учења .....	24
2.1.2.2.2. Конструктивизам као темељ приступа заснованог на изради пројеката .....	26
2.1.2.2.3. Карактеристике прагматизма .....	28
2.1.2.3. Комуникативни приступ у настави страних језика .....	29
2.1.2.3.1. Комуникативна компетенција .....	30
2.1.2.3.2. Примена комуникативног приступа у настави страних језика .....	32
2.1.2.4. Приступ заснован на задатку – настава језика заснована на задатку .....	33
2.1.2.4.1. Карактеристике и врсте задатака .....	36
2.1.2.4.2. Примена приступа заснованог на задатку у настави страних језика ..	38
2.2. Приступ заснован на изради пројеката (УЗП) и савремено образовање .....	39
2.2.1. Развој идеје о примени приступа УЗП .....	39
2.2.2. Дефиниције приступа УЗП .....	40
2.2.3. Опште карактеристике приступа УЗП у учионици .....	41

2.2.4. Врсте пројеката .....	44
2.2.5. Основне карактеристике пројеката ученика/студената у настави .....	46
2.2.5.1. Елементи нацрта пројекта .....	47
2.2.6. Фазе реализације пројекта.....	49
2.2.7. Евалуација израде пројекта у настави .....	51
2.2.8. Начини евалуације студентских пројеката у овом истраживању .....	52
2.2.9. Примена приступа УЗП у настави и развој вештина 21. века као аспекта целоживотног учења .....	55
2.2.9.1. Карактеристике савременог образовања .....	55
2.2.9.2. Целоживотно учење.....	57
2.2.9.3. Приступ заснован на изради пројеката и целоживотно учење.....	59
2.2.10. Улога приступа УЗП у развоју вештине кооперативности (сарадње) .....	62
2.2.10.1. Оцењивање кооперативности приликом израде студентских пројеката.....	63
2.2.11. Улога приступа УЗП у развоју вештина креативности и иновативности .....	64
2.2.11.1. Оцењивање креативности и иновативности приликом израде студентских пројеката.....	66
2.2.12. Улога приступа УЗП у развоју комуникације .....	67
2.2.12.1. Оцењивање вештине комуникације приликом израде студентских пројеката.....	69
2.2.13. Улога приступа УЗП у развоју критичког мишљења.....	70
2.2.13.1. Оцењивање вештине критичког мишљења приликом израде студентских пројеката.....	73
2.2.14. Улога наставника код примене приступа УЗП у настави .....	74
2.2.14.1. Додатне улоге наставника код примене приступа УЗП у настави енглеског језика .....	75
2.2.15. Примена приступа УЗП у настави страног језика .....	77
2.2.15.1. Предности примене приступа УЗП у настави страног језика .....	78
2.2.15.2. Потенцијалне потешкоће приликом примене приступа УЗП у настави .....	80
2.3. Вокабулар енглеског језика .....	82
2.3.1. Опште напомене.....	83
2.3.2. Појам вокабулара и његов значај .....	83
2.3.3. Основне јединице вокабулара .....	85
2.3.4. Усвајање вокабулара .....	87
2.3.4.1. Различити оквири познавања вокабулара .....	88

2.3.5	Рецептивно и продуктивно познавање вокабулара .....	91
2.3.6.	Обим вокабулара енглеског језика.....	93
2.3.6.1.	Одређивање броја речи потребних за обављање неких активности.....	95
2.3.7.	Процена величине вокабулара енглеског језика .....	97
2.3.8.	Одређивање најчесталијих речи за говорнике енглеског језика .....	98
2.3.9.	Вокабулар у настави енглеског језика: развој подучавања и стратегије за учење вокабулара .....	100
2.3.9.1.	Избор приоритетних речи за наставу енглеског језика.....	102
2.3.9.2.	Овладавање вокабуларом енглеског језика и унапређење језичког знања.....	103
2.3.9.3.	Овладавање вокабуларом енглеског језика и развој вештине говора .....	104
2.3.9.4.	Овладавање вокабуларом енглеског језика и развој вештине слушања .....	105
2.3.9.5.	Овладавање вокабуларом енглеског језика и развој вештине читања .....	105
2.3.9.6.	Овладавање вокабуларом енглеског језика и развој вештине писања .....	106
3.	ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО .....	108
3.1.	Проблем и задаци истраживања .....	108
3.2.	Примена комбинованог приступа за испитивање употребе приступа УЗП.....	109
3.3.	Примена квазиексперименталног метода за испитивање употребе приступа УЗП.....	111
3.4.	Примена метода теоријске анализе .....	111
3.5.	Технике прикупљања података .....	112
3.5.1.	Тестирање .....	112
3.5.2.	Анкетирање .....	113
3.5.3.	Посматрање .....	113
3.5.4.	Евалуација .....	113
3.5.5.	Самоевалуација .....	114
3.6.	Истраживачки инструменти.....	115
3.6.1.	Анкетни упитник за опис структуре узорка.....	115
3.6.2.	Тестови и рубрике за проверу употребе језичког знања.....	115
3.6.3.	Тест рецептивног познавања вокабулара .....	116
3.6.4.	Тест продуктивног познавања вокабулара .....	117
3.6.5.	Чек-листе за самоевалуацију познавања вокабулара и ангажовања у настави .....	118
3.6.6.	Рубрике за самоевалуацију и евалуацију пројеката испитаника.....	118

3.6.7.	Рубрике за процену презентација, критичког мишљења, сарадње, креативности и иновативности за време израде пројеката .....	119
3.6.8.	Анкетни упитник за процену ставова о корисности приступа УЗП у настави енглеског језика.....	119
3.6.9.	Тестови за проверу познавања вокабулара предвиђеног наставним програмом .....	119
3.6.10.	Дневник посматрања .....	120
3.7.	Обрада и анализа прикупљених података .....	120
3.8.	Опис узорка и спроведених активности истраживања .....	122
3.8.1.	Узорак истраживања: селекција и опис .....	122
3.8.1.1.	Екстерни чиниоци.....	123
3.8.1.2.	Интерни чиниоци .....	125
3.8.1.2.1.	Ставови испитаника према језику који уче .....	126
3.8.1.2.2.	Ставови испитаника према стратегијама учења .....	127
3.8.1.2.3.	Ставови испитаника према англофоној култури .....	128
3.8.1.2.4.	Ставови испитаника према разлозима за студирање енглеског језика.....	129
3.8.2.	Дискусија након сумирања података .....	129
3.9.	Дневник наставе о раду са експерименталном и контролном групом .....	130
3.9.1.	Опис рада током прве недеље (05–11.10.2015).....	131
3.9.2.	Опис рада током друге недеље (19–25.10.2015) .....	134
3.9.3.	Опис рада током треће недеље (02–08.11.2015) .....	137
3.9.4.	Опис рада током четврте недеље (16–22.11.2015).....	141
3.9.5.	Опис рада током пете недеље (30.11–06.12.2015) .....	145
3.9.6.	Опис рада током шесте недеље (14–20.12.2015).....	148
3.10.	Приказ садржине студентских пројеката .....	151
3.10.1.	Пројекти у оквиру теме <i>Описивање личности</i> .....	151
3.10.2.	Пројекти у оквиру теме <i>Болести, нега оболелих и превенција</i> .....	154
3.10.3.	Пројекти у оквиру теме <i>Одевни предмети и мода</i> .....	157
3.10.4.	Пројекти у оквиру теме <i>Путовања, незгоде и превозна средства</i> .....	160
3.10.5.	Пројекти у оквиру теме <i>Злочин и закон</i> .....	162
3.11.	Дневник посматрања за време трајања истраживања .....	165
4.	РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА .....	175
4.1.	Улога приступа УЗП и учење вокабулара – резултати добијени квантитативном анализом .....	175

4.1.1. Разлике у познавању рецептивног и продуктивног вокабулара пре и после примене приступа УЗП .....	175
4.1.2. Повезаност рецептивног и продуктивног вокабулара.....	183
4.1.3. Дискусија: познавање рецептивног и продуктивног вокабулара пре и после примене приступа УЗП у и њихова повезаност .....	184
4.1.4. Повезаност познавања рецептивног и продуктивног вокабулара са употребом језичког знања.....	188
4.1.5. Допринос примене приступа УЗП за развој употребе језичког знања .....	189
4.1.6. Дискусија: повезаност познавања рецептивног и продуктивног вокабулара са употребом језичког знања пре и после примене приступа УЗП .....	193
4.1.7. Разлике у мишљењима испитаника експерименталне групе о пројектима и њиховим презентацијама .....	194
4.1.8. Дискусија: евалуација и самоевалуација пројеката и презентација испитаника експерименталне групе .....	196
4.1.9. Перцепција студената експерименталне групе о примени приступа УЗП у настави енглеског језика .....	197
4.1.10. Дискусија: перцепција испитаника о примени приступа УЗП у настави енглеског језика .....	202
4.2. Стратегије и циљеви за учење вокабулара и евалуација вештина учења за 21. век – резултати добијени квалитативном анализом .....	206
4.2.1. Циљеви, начини и временски период за унапређење вокабулара предвиђеног наставним програмом .....	206
4.2.2. Дискусија: планирани циљеви и стратегије за унапређење вокабулара предвиђеног наставним програмом .....	209
4.2.3. Евалуација критичког мишљења, презентовања, сарадње, креативности и иновативности у оквиру студентских пројеката .....	211
4.2.4. Дискусија: евалуација развоја критичког мишљења, презентовања, сарадње, креативности и иновативности приликом израде пројеката .....	217
4.3. Тематски вокабулар и учешће студената у пројектној настави – резултати добијени применом комбинованог приступа .....	219
4.3.1. Разлике у познавању вокабулара предвиђеног наставним програмом .....	219
4.3.2. Дискусија: процена степена познавања вокабулара предвиђеног наставним програмом .....	226
4.3.3. Разлике у мишљењима испитаника о учешћу и залагању у настави за време истраживања.....	226
4.3.4. Дискусија: учешће и залагање испитаника у настави за време истраживања.....	228

5. ЗАКЉУЧАК .....	229
5.1. Сумирање резултата истраживања.....	229
5.2. Педагошке импликације.....	233
5.3. Ограничења спроведеног истраживања.....	235
5.4. Сугестије за будућа истраживања .....	237
ЛИТЕРАТУРА.....	238
Прилог 1: Наставни план и програм за предмет <i>Савремени енглески језик I</i> (први семестар).....	256
Прилог 2: Упитник коришћен при опису узорка .....	257
Прилог 3: Тест рецептивног познавања вокабулара .....	258
Прилог 4: Тест продуктивног познавања вокабулара .....	262
Прилог 5: Тест за проверу употребе језичког знања .....	264
Прилог 6: Рубрика за оцењивање вештине говора .....	274
Прилог 7: Рубрика за оцењивање вештине писања .....	274
Прилог 8: Тестови за проверу вокабулара предвиђеног наставним програмом.....	275
Прилог 9: Чек-листа за самоевалуацију – прва област .....	278
Прилог 10: Чек-листа за самоевалуацију – друга област.....	279
Прилог 11: Чек-листа за самоевалуацију – трећа област .....	280
Прилог 12: Чек-листа за самоевалуацију – четврта област .....	281
Прилог 13: Чек-листа за самоевалуацију – пета област.....	282
Прилог 14: Рубрика за евалуацију и самоевалуацију пројеката и презентација .....	283
Прилог 15: Рубрика за евалуацију критичког мишљења код израде пројеката .....	284
Прилог 16: Рубрика за евалуацију кооперативности (сарадње) код израде пројеката ..	284
Прилог 17: Рубрика за евалуацију презентације пројеката .....	285
Прилог 18: Рубрика за евалуацију креативности и иновативности код пројеката.....	286
Прилог 19: Анкетни упитник за процену ставова о корисности приступа УЗП у настави енглеског језика.....	287



# ИЗРАДА ПРОЈЕКТА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА ТЕРЦИЈАРНОМ СТЕПЕНУ ОБРАЗОВАЊА

## Апстракт

Дисертација *Израда пројеката у настави енглеског језика на терцијарном степену образовања* бави се анализом унапређења наставе енглеског језика на терцијарном степену образовања путем примене приступа заснованог на изради пројеката. Тематски оквир и истраживање спроведено за потребе дисертације могу се сврстати у област примењене лингвистике.

Дисертација је имала за циљ да утврди да ли и у којој мери примена приступа заснованог на изради пројеката може допринети развоју познавања вокабулара код студената енглеског језика. Истраживање је усмерено на девет аспеката: 1) утврдити да ли наведени приступ у настави енглеског језика, који пружа контекстуално учење у оквиру реалних животних ситуација, има утицаја на унапређење рецептивног и продуктивног вокабулара студената енглеског језика; 2) утврдити да ли је познавање рецептивног вокабулара повезано са познавањем продуктивног вокабулара; 3) испитати да ли су рецептивни и продуктивни вокабулар показатељи успешне употребе језичких система (вокабулара и граматике) и вештина (говор, писање, читање и слушање), и да ли је, сходно томе, пројектна настава корисна за употребу језичких система и вештина; 4) испитати да ли примена наведеног приступа доприноси развоју и усавршавању вокабулара предвиђеног наставним програмом; 5) утврдити да ли постоји разлика у процени тог вокабулара на основу самоевалуације, тестирања и дневника посматрања; 6) проверити како студенти оцењују своје залагање и ангажовање на часу и како наставник то опажа; 7) испитати како студенти оцењују сопствене и туђе производе и пројекте; 8) утврдити ставове студената о примени приступа заснованог на изради пројеката; 9) проверити могућност унапређења критичког мишљења, сарадње, вештине презентовања, креативности и иновативности приликом израде пројеката.

Емпиријско истраживање је спроведено на узорку који су чинили студенти прве године са Катедре за енглески језик и књижевност Филозофског факултета у Косовској Митровици који се налазе на Б2 нивоу познавања језика према Заједничком европском референтном оквиру за живе језике. Учествовало је 30 студената, који су најпре били

подељени у две групе (експерименталну и контролну). Након тога, студенти експерименталне су у мањим групама радили пројекте који су се односили на примену тематског вокабулара предвиђеног одговарајућим областима у оквиру наставног програма за предмет *Савремени енглески језик 1*.

У првом делу истраживања анализирани су познавање рецептивног и продуктивног вокабулара и употреба језичког знања, уз упоређивање вредности добијених иницијалним и завршним мерењем. Такође је анализиран вокабулар који је у оквиру наставног програма. У ту сврху коришћени су следећи инструменти: тестови рецептивног и продуктивног познавања вокабулара, тестови за проверу познавања вокабулара предвиђеног наставним програмом и тестови и рубрике за проверу употребе знања енглеског језика. Затим је сагледано како студенти самоевалуацијом (помоћу чек-листа) процењују своје способности препознавања и примене тог вокабулара, своје залагање и ангажовање. Резултати истраживања о познавању вокабулара предвиђеног наставним програмом упоређени су са белешкама из дневника посматрања наставника. Добијени подаци обрађени су квантитативном (путем t тест анализе, корелацијске анализе, четворофакторске анализе варијансе и дескриптивне статистике) и квалитативном анализом. Показало се да је експериментална група напредовала у односу на контролну групу, што значи да се настава енглеског језика на терцијарном степену образовања може побољшати применом приступа заснованог на изради пројеката.

У другом делу истраживања анализирано је како студенти оцењују сопствене пројекте и пројекте својих колега, а потом су проверени и њихови ставови о примени овог приступа. Такође су представљени и резултати наставникове евалуације студентских пројеката са освртом на четири важна сегмента: критичко мишљење, сарадњу, презентацију, креативност и иновативност. Закључено је да испитаници имају врло позитиван став према примени приступа заснованог на изради пројеката, будући да може допринети унапређењу вокабулара, језичког знања и савремених вештина учења. Истраживање је такође указало и на предности које примена овог савременог приступа у настави има у односу на традиционалну наставу енглеског језика.

Општи закључак је да се рецептивно и продуктивно познавање вокабулара и знање енглеског језика на терцијарном степену образовања могу унапредити применом приступа заснованог на изради пројеката. Овакав вид наставе подстиче не само побољшање знања енглеског језика, већ и развој вештина учења за 21. век, тј.

критичког мишљења, сарадње, презентовања, креативности и иновативности, вештине самовредновања. На овај начин се истиче значај приступа заснованог на изради пројеката за наставу енглеског језика и за промовисање концепта целоживотног учења.

**Кључне речи:** приступ заснован на изради пројеката, рецептивно и продуктивно познавање вокабулара, употреба енглеског језика

# **THE IMPLEMENTATION OF PROJECT-BASED LEARNING IN TEACHING ENGLISH AT THE TERTIARY LEVEL OF EDUCATION**

## **Abstract**

The dissertation entitled *The Implementation of Project-Based Learning in Teaching English at the Tertiary Level of Education* analyzes the contribution of project-based learning approach (PBL) to English language teaching (ELT) in higher education. The theoretical framework and the research conducted for the purposes of the dissertation belong to the field of applied linguistics.

The major objective of the dissertation was to designate the scope of PBL impact on the development of English students' vocabulary. The research is focused on seven objectives such as follows: 1) to determine whether the observed approach, which provides the contextual learning in real life situations, influences the development of English students' receptive and productive vocabulary; 2) to establish the connection between the receptive and productive vocabulary knowledge; 3) to test whether receptive and productive vocabulary are indicative of the effective use of English language systems (vocabulary and grammar) and language skills (speaking, writing, reading and listening), as well as whether PBL approach is beneficial to the improvement of the use of language systems and skills; 4) to investigate whether the PBL application has an impact on the vocabulary development required by the curriculum; 5) to establish differences in the assessment of that vocabulary by means of self-evaluation, testing and teacher's observation diary; 6) to investigate and compare students' perceived efforts and engagement in class to the perception of their teacher; 7) to assess students' evaluation of their own projects and presentations and those of their colleagues; 8) to map students' attitudes on the implementation of the PBL approach; 9) to examine the possibility of improving critical thinking, cooperation, presentation, creativity and innovation when using project-based learning.

The empirical research was conducted on a sample comprising the first-year students at the Department of English Language and Literature at the Faculty of Philosophy in Kosovska Mitrovica. The sample consisted of 30 students at the B2 level of the Common European Framework of Reference for Languages. Primarily, they were divided into two groups (experimental and control), and then the students of the experimental group were subjected to further division into small project teams. The assigned projects were focused on

the use of the topical vocabulary prescribed by the syllabus of the *Contemporary English Language 1* course.

In the first section of the study, the levels of receptive and productive vocabulary knowledge and the use of language competence were analysed and compared after initial and final measuring. The vocabulary prescribed by the syllabus was also analyzed. For that purpose, the following instruments were used: the receptive and productive vocabulary knowledge tests, the tests of the knowledge of the vocabulary prescribed by the syllabus, and the tests and rubrics for the use of English language. Furthermore, students' self-evaluation (by means of checklists) on their perceived capability to identify and apply the acquired vocabulary, as well as their effort and engagement in class were analyzed. The data on the knowledge of the vocabulary prescribed by the syllabus was compared to the notes from the teacher's observation diary. The data was analyzed quantitatively (t test, correlation, the four-way ANOVA analysis, and descriptive statistics) and qualitatively. The study showed that the experimental group had made a more significant improvement in their language compared to that of the control group, which supports the argument that ELT at the tertiary level of education can be enhanced by implementing the PBL approach.

In the second section of the study, the students' evaluation of their own projects, as well as those of their colleagues', was assessed and the students' attitudes on the implementation of the PBL approach were mapped. In addition, we presented the data on the teacher's evaluation of the students' projects putting emphasis on the four important aspects: critical thinking, collaboration, presentation, and creativity and innovation. The results indicate that the respondents have positive attitudes toward the PBL approach because it boosts the development of vocabulary, the use of language, and contemporary learning skills. The study also confirmed the advantages of PBL, compared to the traditional instructions in ELT.

To conclude, the study has proved that, in general, the knowledge of receptive and productive vocabulary, as well as the use of English language competence at the tertiary level of education, can be significantly improved by implementing the PBL approach. This approach not only fosters the knowledge of the English language, but also improves the learning skills of the 21<sup>st</sup> century such as critical thinking, collaboration, presentation, creativity and innovation, and self-evaluation. It also emphasizes the importance of PBL for the promotion of the lifelong learning.

**Key words:** project-based learning approach, receptive and productive vocabulary knowledge, the use of English language

## 1. УВОД

Приступ заснован на изради пројеката, познат као релативно нов и недовољно истражен начин рада у савременом образовању, у потпуности мења концепт традиционалне наставе енглеског језика. Усмеравање наставе на ученике, њихово веће ангажовање, могућност контекстуалног учења учешћем у реалним животним околностима, развој креативности, иновативности, критичког мишљења и вештине комуникације, само су неке од предности овог приступа и наставе 21. века. Зато је овај начин рада изабран да буде предмет проучавања и истраживања докторске дисертације *Израда пројеката у настави енглеског језика на терцијарном степену образовања*<sup>1</sup>.

Будући да је вокабулар, у овом случају вокабулар енглеског језика, носилац значења, изузетно значајан сегмент вербалне комуникације и, као такав, актуелан предмет интересовања многих аутора, одлучено је да се за потребе ове дисертације испита корисност УЗП-а<sup>2</sup> за унапређење познавања вокабулара у настави енглеског језика код студентске популације. Очекује се да ће ова дисертација својим резултатима и запажањима допринети методици наставе енглеског језика и бити један од путоказа за организацију ефикасног наставног рада у оквиру образовања 21. века.

Проучавањем литературе о УЗП-у, учењу и усвајању вокабулара енглеског језика, као и о традиционалним и савременим приступима у настави енглеског језика, остварен је увид у досадашња истраживања на овом пољу. На основу добијених сазнања дефинисани су предмет и циљеви дисертације и осмишљено је истраживање које је спроведено за потребе овог рада. Претпоставке и поступак истраживања, заједно са структуром дисертације, биће представљени у наредном делу рада.

### 1.1. Предмет и циљ дисертације

Предмет ове дисертације је утврђивање доприноса примене приступа заснованог на изради пројеката за усавршавање вокабулара у настави енглеског језика

---

<sup>1</sup> Будући да је учење засновано на изради пројеката још увек недовољно испитан концепт, због чега не постоји јединствена одредница овог појма, тј. да ли је у питању метод, техника или приступ, а на основу разматрања доступне литературе, за потребе овог рада биће коришћен термин *приступ заснован на изради пројеката у настави*, зато што се у већем броју научно-истраживачких радова који су се бавили његовим проучавањем (Guo & Yang, 2012; Bell, 2010; Talat & Chaudry, 2014; и др), овај термин најчешће може наћи.

<sup>2</sup> Због економичности писања овог рада, приступ заснован на изради пројеката се наводи у виду скраћенице састављене од почетних слова превода енглеског термина *Project-Based Learning*, који на српском језику гласи *учење засновано на пројекту* – у даљем тексту УЗП.

на терцијарном нивоу образовања. Овај допринос је сагледаван на основу података који су добијени тестирањем, анкетирањем, посматрањем, евалуацијом и самоевалуацијом испитаника.

Циљ дисертације и спроведеног истраживања био је да се испита да ли примена приступа заснованог на изради пројеката код студената енглеског језика може бити корисна за усавршавање вокабулара енглеског језика. Било је важно проверити да ли поменути приступ у настави енглеског језика, који пружа контекстуално учење у оквиру реалних животних ситуација, утиче на унапређење рецептивног и продуктивног вокабулара.

Поред основног, одређени су и следећи циљеви истраживања: 1) утврдити да ли је познавање рецептивног вокабулара повезано са познавањем продуктивног; 2) испитати да ли су рецептивни и продуктивни вокабулар показатељи успешне употребе знања енглеског језика<sup>3</sup> и да ли је, сходно томе, пројектна настава корисна за усавршавање употребе знања енглеског језика; 3) испитати да ли је примена поменутог приступа корисна за развој и усавршавање вокабулара предвиђеног наставним програмом; 4) утврдити да ли постоји разлика у процени познавања овог вокабулара на основу самоевалуације, тестирања и бележака из дневника посматрања; 5) проверити како студенти процењују своје залагање и ангажовање на часу и како наставник то опажа; 6) испитати како студенти оцењују своје и туђе производе и пројекте; 7) утврдити начине перцепције студената приликом примене УЗП-а; 8) проверити

---

<sup>3</sup> Под компетенцијом (језичком способношћу) се, према Чомском (Чомски, 1965: 3–4), подразумева познавање правила језика који се употребљава, или скуп знања о језику које сваки појединац подсвесно поседује. Језичка компетенција чини имплицитно знање језика, што значи да људи немају свестан приступ принципима и правилима која учествују у комбинацији фонема, речи и реченица. Међутим, они имају способност препознавања кршења тих правила и принципа. На пример, када неко каже за одређену реченицу да је граматички нетачна, то је зато што особа има имплицитно знање о граматичким принципима. Овакво поимање језичке компетенције је слично Сосировом концепту *langue*, који обухвата језичке принципе. Оно што се стварно производи и настаје приликом употребе језика јесу искази, слично Сосировом *parole*, што је познато као језичка перформанса (говорна делатност), или употреба језика у неком тренутку и коришћење одређених правила за време говора (Чомски, 1965: 10–15). Разлика између ова два концепта се може објаснити помоћу омашки у језику. Уколико неко направи грешку, то не значи да особа не зна језик, већ је погрешила због умора, недостатка концентрације и др. Овакве грешке нису доказ да неко не зна језик онолико добро колико и неко други. Када се за једну особу каже да је бољи говорник од других, такав коментар се односи на перформансу, а не на компетенцију. Будући да ово истраживање обухвата коришћење енглеског језика за време пројектне наставе, један од циљева је и испитивање употребе језичких система (вокабулара и граматике) и вештина (говора, писања, слушања и читања), што, према схватању Чомског, представља говорну делатност.



могућност унапређења критичког мишљења, сарадње, вештине презентовања и креативности и иновативности, зато што су то веома важна обележја приступа заснованог на изради пројеката.

## **1.2. Претпоставке истраживања**

У истраживању се полази од главне претпоставке да примена УЗП-а доприноси усавршавању вокабулара у настави енглеског језика на терцијарном нивоу образовања. Како би се наведена претпоставка детаљније испитала, проверене су следеће помоћне претпоставке:

1. Постоји значајна разлика у познавању рецептивног и продуктивног вокабулара енглеског језика приликом почетног и завршног мерења код експерименталне и контролне групе;
2. Постоји узајамна условљеност између рецептивног и продуктивног вокабулара испитаника;
3. Постоји однос узајамне условљености између рецептивног и продуктивног вокабулара и употребе језичког знања, а, сходно томе, постоји и значајна разлика у погледу употребе језичког знања код експерименталне и контролне групе након примене УЗП-а у настави енглеског језика;
4. Постоји значајна разлика у познавању вокабулара предвиђеног наставним програмом на крају експеримента код експерименталне и контролне групе на основу самоевалуације испитаника, тестирања овог вокабулара и опажања наставника у дневнику посматрања;
5. На основу самоевалуације и запажања наставника, постоји значајна разлика у мишљењу испитаника експерименталне и контролне групе о сопственом учешћу и ангажовању за усавршавање вокабулара енглеског језика за време примене приступа УЗП;
6. Постоји значајна разлика између оцена пројеката и презентације њихових финалних производа добијених самоевалуацијом испитаника и евалуацијом колега;
7. Примена приступа УЗП доприноси усавршавању вештина критичког мишљења, презентовања, сарадње, креативности и иновативности;
8. Испитаници имају позитиван став о примени УЗП-а у настави енглеског језика.

Након представљања предмета и циљева дисертације као и претпоставки истраживања, следи приказ спроведеног поступка истраживања.

### 1.3. Поступак истраживања

Истраживање је спроведено у настави са студентима прве године Катедре за енглески језик и књижевност Филозофског факултета у Косовској Митровици, током првог семестра школске 2015/2016. године (од октобра 2015. до јануара 2016), у оквиру часова вежби предмета *Савремени енглески језик 1*. Испитаници су најпре попунили анкетни упитник за опис узорка како би се добили подаци о структури узорка. Након тога, будући да ауторка овог рада до тада није радила са овим студентима, те није имала увид у њихово знање енглеског језика, испитаници су попунили тестове за проверу степена познавања овог страног језика (proficiency test), како би се извршила њихова подела у две групе. На основу добијених резултата, са намером реализације квазиексперименталног истраживања, формиране су експериментална и контролна група. Пре почетка истраживања испитаници су радили тест рецептивног и продуктивног вокабулара енглеског језика, зато што се у раду испитује ефикасност примене приступа заснованог на изради пројеката код усавршавања вокабулара.

Студенти су на самом почетку прихватили учешће у истраживању и били упознати са програмом рада у оквиру предмета *Савремени енглески језик 1* (в. прилог 1). Експерименталној групи је објашњено да ће свој рад допунити и израдом пројеката тематски везаних за области и вокабулар из лекција уџбеника *New English File (Upper Intermediate Student's Book)* (Oxenden, Latham-Koenig, 1997) и *English Vocabulary in Use (Upper Intermediate & Advanced)*, (McCarthy & O'Dell, 1994), предвиђених за рад са наставником – ауторком овог рада. Вокабулар и лекције су били у оквиру следећих области: *Описивање личности, Болести, неговање оболелих и превенција, Одевни предмети и мода, Путовања, незгоде и превозна средства и Злочин и закон*.

За потребе израде пројеката, студенти експерименталне групе прво су подељени у три групе, а затим су упознати са начином израде и фазама реализације пројеката. За завршетак пројеката било је предвиђено седам до десет дана. Након двадесетак дана од тренутка добијања теме пројекта, студенти су своје радове представљали колегама. На истом часу, попуњавањем рубрика за оцењивање пројеката, спроведена је евалуација и самоевалуација. Ауторка – истраживач је користила и посебне рубрике за оцењивање презентација, критичког мишљења, сарадње, иновативности и креативности, како би

пратила развој ових суштинских елемената пројеката. Осим улоге истраживача, ауторка је била и наставник, те је тако посматрала часове и бележила запажања и утиске у дневник посматрања. Посебна пажња је била посвећена фазама израде пројеката које су обухватале сарадњу студената, начин комуникације и употребу језика, напредак у развоју вокабулара, његову примену, поштовање временских рокова и планирање активности.

Што се контролне групе тиче, она је такође обрадила лекције и вокабулар из поменутих уџбеника и књига, али, за разлику од прве групе, није израђивала пројекте. Истраживач је такође пратио рад ове групе, уз сачињавање бележака у дневнику посматрања. Поред поменутих података, након сваке пређене области, посредством самоевалуације – путем чек-листа прикупљени су подаци о мишљењу студената о залагању, ангажовању, способности препознавања, разумевања и употребе речи и о јединицама за додатно усавршавање. По завршетку сваке области, кратким тестовима је провераван вокабулар предвиђен наставним програмом како би се упоредили добијени резултати са самопроценом студената и подацима до којих је ауторка дошла посматрањем часова.

На крају истраживања, студенти обе групе су поново радили тестове рецептивног и продуктивног вокабулара и тест за проверу употребе знања енглеског језика. Циљ поновног тестирања био је добијање података неопходних за упоређивање резултата иницијалног и завршног мерења и уочавање делотворности приступа заснованог на изради пројеката у оквиру усавршавања познавања рецептивног и продуктивног вокабулара. Било је потребно испитати и утицај вокабулара на језичко знање. Напослетку, проверени су и ставови испитаника из експерименталне групе о корисности приступа УЗП у настави енглеског језика, о његовом утицају на интересовање, одговорност, самопоуздање, активност, креативност, познавање вокабулара, граматике, језичких вештина, вештине самоевалуације и успех приликом учења енглеског језика.

Прикупљени подаци су нумеричке и текстуалне природе, што карактерише комбинацију квантитативног и квалитативног истраживања, самим тим и примену комбинованог метода истраживања. Подаци су, у складу са својом врстом, обрађени и анализирани одговарајућим техникама и процедурама, како би се извели коначни закључци и провериле претпоставке од којих се кренуло у овом истраживању. Пре опширније дискусије и приказивања основе примене поменутог приступа, биће дат

кратак преглед досадашњих сазнања из области које су предмет интересовања овог рада.

#### **1.4. Досадашња истраживања**

Иако је УЗП релативно млад приступ у образовању уопште, па и у настави страног језика, постоји одређени број радова који су се бавили његовим проучавањем. Прво ће бити представљени аутори радова и резултати до којих су они дошли испитујући ефективност УЗП-а у настави енглеског језика. Након тога, следи приказ неких од досадашњих сазнања у вези вокабулара енглеског језика, будући да се током примене пројектне наставе проверава његово усавршавање, због чега се он и посматра као зависна варијабла истраживања, те зато заслужује пажњу у овом раду.

##### **1.4.1. Проучавања примене приступа УЗП у настави енглеског језика**

Узимајући у обзир карактеристике приступа заснованог на изради пројектата, Ален и Столер (Alan & Stoller, 2005), који су се бавили његовом применом у настави енглеског језика, дошли су до следећих предности: 1) фокус је на темама из стварног света које су од интереса ученицима; 2) захтева сарадњу, а у исто време и извесни степен аутономије и независности ученика; 3) усмерен је како на језичку форму тако и на друге аспекте језика; 4) усмерен је на процес (са нагласком на интегрисане вештине) и крајњи производ.

Надовезујући се на наведене предности овог приступа, Марковић и Лазаревић (Marković & Lazarević, 2010: 90) сматрају да су крајњи резултати пројектне наставе аутентичност искуства, побољшан језик и знање садржине, повећана метакогнитивна свест, повећан ниво критичког мишљења и способности доношења одлука, интензитета мотивације и ангажовања, побољшане социјалне вештине и боље познавање циљних језичких извора. Проучавање имплементације УЗП-а ради испитивања циљева наставника енглеског као другог језика и ученичке и наставникове евалуације био је предмет Бекетове дисертације (Beckett, 1999). Он је истако значај УЗП-а у ангажовању и развоју више вештина, пружању контекста за функционално учење и омогућавању увиђања слабости и добрих страна.

Неке од наведених закључака потврђују и студије у којима је наглашено да УЗП пружа ученицима контекстуално и сврсисходно учење, ствара одговарајуће окружење

за вежбање употребе енглеског језика и доводи до активног ангажовања ученика у изради пројеката, повећавајући и интересовање и њихово задовољство (Fragoulis, 2009; Bell, 2010). Такав приступ промовише друштвени аспект учења којим се развија сарадња, а такође ствара и оптимално окружење за побољшање језичких вештина ученика. Сличне предности, попут ангажовања, мотивације и задовољства уочио је Ли (Lee, 2002), док је Кривас истакао улогу УЗП-а у повећању интересовања ученика (Kriwas, 1999: 149).

До податка о позитивном утицају овог приступа на развој језичких вештина, а посебно на спремност ученика да учествују у новим активностима дошао је Фрагулис (Fragoulis, 2009: 116). Тако је потврдио мишљење да код ученика постоји жеља за експериментисањем новим језиком, јер су у оваквим ситуацијама мање забринути да ли звуче „глулаво“ или не (Lightbown & Spada, 1999: 31).

Када је реч о језичким вештинама, резултати претходне Фрагулисове студије (Fragoulis, 2009) показали су да је напредак био присутан посебно код вештина говора и слушања, што се иначе ретко дешава. Будући да УЗП пружа могућност учешћа у скоро аутентичним животним ситуацијама, дошло је до развоја ових двеју вештина неопходних и за развој вештине комуникације. Улогом поменутог приступа у коришћењу свих језичких система и вештина бавили су се Пунпон (Poopon, 2008) и Имтијаз и Асиф (Imtiaz & Asif, 2012). Булак (Bulach, 2003) је проучавање језичких вештина проширио анализом учења комуникације и развијањем комуникативних вештина у окружењу са УЗП-ом. Његови резултати су били позитивни, јер су и сами учесници изјавили да су, осим побољшања вештина, могли више да користе енглески језик него што то иначе раде на часовима без примене овог приступа. Постоји и истраживање у коме је испитан утицај УЗП-а на усавршавање вештине писања у оквиру курса из правног енглеског језика, у посебно припремљеним условима уз примену рачунара (Ђорђевић & Благојевић, 2017). Анализа процене ове вештине показала је да приступ УЗП може допринети њеном развоју до извесне мере, али и свеукупном бољем успеху у учењу енглеског језика.

За разлику од поменутих истраживања чији су резултати показали значај примене овог приступа за развој језичких и комуникативних вештина, Гокчен (Gökçen, 2005) је испитивао ставове наставника према УЗП-у као приступу у настави и као алтернативном начину процене језичког знања. Већи део наставника је истакао да је

употреба пројеката за процењивање прихватљивији и у већој мери задовољавајући начин него што су тестови са кратким или вишеструким одговорима.

Утицаји примене УЗП-а на академско постигнуће ученика и њихове ставове према настави енглеског језика били су предмет Басовог проучавања (Baş, 2011). Показао је да овај приступ има позитиван утицај на постигнуће, као и да су ученици који су били изложени изради пројеката имали позитивније ставове према настави енглеског језика, за разлику од оних који су били изложени традиционалним приступима. Сличан предмет истраживања имала је и Насирова (Nassir, 2014), која је испитивала ефективност стратегије засноване на изради пројеката у оквиру нивоа постигнућа и ставове ученика према енглеском језику, при чему је такође дошла до резултата о позитивном утицају УЗП-а.

Значај имплементирања поменутог приступа у настави страног и другог језика на основу крајњег производа пројекта који код ученика развија самопоуздање и самосталност истакла је Фрајд-Бутова (Fried-Booth, 2002). Столер је додао још две предности примене УЗП-а, а то су улога у повећању самопоштовања и формирању позитивних ставова према учењу (Stoller, 2006: 27). Када ученици бирају проблем истраживања и праве план реализације, њихова аутономија долази до изражаја (Skehan, 1998). Међутим, исто тако се негује и сарадња, односно, долазе до изражаја њихове друштвене вештине и одржавање кохезивности групе, будући да се пројекти могу реализовати и тимским радом ученика (Paragiannopoulos et al., 2000: 36-37). И Симпсон је у својој емпиријској студији истраживао самопоуздање, вештине за учење (критичко мишљење, сарадњу, презентовање) и напредак у учењу енглеског језика за време примене УЗП-а (Simpson, 2011). Резултати су показали позитиван утицај оваквог окружења за унапређење тих аспеката.

Поред наведених карактеристика пројектне наставе и њеног значаја за подизање мотивације и остваривања сарадње и интеракције, Бурк (в. Burke, 1994 према Gökçen, 2005: 29–30) издваја и следеће предности примене УЗП-а у настави учења енглеског као другог језика: 1) омогућава ученицима да формулишу питања и дају одговоре на њих; 2) приликом израде финалних производа ученици користе своје вишеструке интелигенције; 3) може се употребити на различитим нивоима знања, а уједно и прилагодити појединачним стиловима учења ученика као и њиховим способностима; 4) пружа неку врсту алтернативе за оне који имају проблем са читањем и писањем; 5) подиже ниво самопоштовања; 6) обезбеђује окружење за дељење својих постигнућа са

другим ученицима, разредом, родитељима; 7) омогућава постизање основних исхода учења.

Са циљем допуњавања претходног прегледа, постоји још неколико предности примене пројектне наставе, које је издвојио Дерњеј (Dörnyei, 2001: 100–101), а то су: већа очекиваност успеха у циљном језику, смањење анксиозности као афективне компоненте учења и постизање ретке синтезе академских и друштвених циљева.

У Србији су, до сада, урађена два истраживања у вези са поменутиим приступом у настави енглеског језика (Marković & Lazarević, 2010; Đorđević & Blagojević, 2017), док је већи број оних која су спроведена у иностранству. На основу приказаних резултата радова који су се бавили проучавањем приступа УЗП у настави енглеског језика, запажа се да је од великог значаја позитиван утицај пројектне наставе на развој језичког знања. Међутим, то није једино поље у којем се огледа циљ ове врсте наставе, већ се истиче и улога приступа УЗП у повећању мотивације, самосталности, самопоштовања, одговорности према учењу, и формирању позитивних ставова према учењу енглеског језика. Развијање сарадње и друштвених вештина, а уз то и комуникативних способности и критичког мишљења, такође су неке од значајних добрих страна овог приступа. До њиховог напретка не би дошло да УЗП не омогућава учешће ученика у аутентичним ситуацијама. Сврсисходна комуникација се остварује у некој врсти природног окружења, те зато долази до развоја мишљења и вештине решавања проблема, значајних за контексте изван образовне установе, а посебно долази до неговања вештине учења како да се учи (Brown et al., 1993).

#### **1.4.2. Проучавање усвајања вокабулара енглеског језика**

Како ће се у овом истраживању успешност примене приступа заснованог на изради пројеката рефлектовати на усавршавање познавања вокабулара, то ће се у делу дисертације који следи пажња посветити прегледу неких од досадашњих истраживања у вези са учењем и усвајањем вокабулара енглеског језика.

Велико интересовање за проучавање вокабулара, као сегмента наставног програма за стране језике и неизоставног дела уџбеника и речника, допринело је настанку мноштва научних радова, књига и приручника на ову тему. Разноврсни аспекти, делови оквира познавања вокабулара, његово усвајање само су неки од предмета истраживања многобројних аутора. Савремена лингвистичка проучавања су

показала пораст интересовања за вокабулар и комуникативне вредности речи, за разлику од ранијих преокупација истраживача које су се више односиле на форму (граматику) него на значење.

Појава нових праваца у образовању и психологији резултирала је, између осталог, и бројним модерним приступима у настави страног језика који су истицали значај речи за смислену комуникацију, контекстуално учење језика и за усмеравање наставе на ученике/студенте. Тако је дошло до настанка великог броја истраживања, која су испитивала наставу вокабулара и вокабулар уопште са нових актуелних становишта. Имајући у виду потребу многих аутора за проучавањем процеса усвајања вокабулара, његовог обима и усавршавања, коришћена и представљена литература није коначна, нити свеобухватна. Разлог се налази у чињеници да због актуелности и неисцрпности разноврсних радова који се баве вокабуларом, број истраживања на ову тему из дана у дан расте, те је зато немогуће обухватити све резултате и сумирати их, како у свету, тако и код нас.

Настава вокабулара је одувек била једна од актуелнијих области проучавања, па је зато и предмет интересовања Џека Ричардса (Richards, 1976), који је у својим студијама нагласио неке лингвистичке, психолингвистичке и социолингвистичке аспекте познавања речи (попут учесталости речи, повећања вокабулара код изворних говорника, колокација, регистра, асоцијација речи, основних облика, семантичке структуре). Испитивањем улоге појмовне метафоре у настави страног језика са нагласком на њен значај у усвајању вокабулара бавила се Биљана Радић-Бојанић (Radić-Bojanić, 2013) у истраживању објављеном у монографији *Стратегије за разумевање метафоричког вокабулара*. Поред наведених аутора, стратегијама за усвајање вокабулара и учење страног језика, као и разним факторима који утичу на овај процес бавили су се Кларк (Clark, 1993), Бикички (Bikicki, 2012), Ћирковић-Миладиновић (Ćirković-Miladinović, 2014), Нејшн (Nation, 1990) и многи други. Разлике међу половима у употреби стратегија за учење вокабулара испитивала је Бикички (Bikicki, 2012), док је Ћирковић-Миладиновић проучавала афективне стратегије у настави енглеског језика на нематичним факултетима (Ćirković-Miladinović, 2014). Усвајање лексикона испитивао је Кларк (Clark, 1993), а Нејшн наставу и учење вокабулара (Nation, 1990). Менталним лексиконом другог језика и вишејезичним лексиконом бавили су се Синглтон (Singleton, 1999, 2003), Ејчисон (Aitchison, 2003) и Морган и Ринволукри (Morgan & Rinvoluceri, 2004).



Учење и процена обима фонда речи били су предмет проучавања великог броја аутора, као што су: Шмит и Мира (Schmitt & Meara, 1997), Рид (Read, 2000), Нејшн (Nation, 2001), Нејшн и Веринг (Nation & Waring, 1997), Милтон (Milton, 2009), Такала (Takala, 1984), Даниловић (Даниловић, 2013), Кемпион и Ели (Campion & Elley, 1971), Веринг (Waring, 1997) и Веше и Парихахт (Wesche & Paribakht, 1996). Кемпион и Ели су представили листу академског вокабулара (Campion & Elley, 1971), док су Нејшн и Веринг истраживали обим вокабулара, тачније број речи које неко ко учи страни језик треба да зна, истичући притом и обим фонда речи изворног говорника (Nation & Waring, 1997). Писали су и о повезаности броја речи са покривеношћу текста, а, осим тога, навели су и постојеће листе вокабулара. Они у свом раду показују да уколико неко познаје отприлике 80% вокабулара текста који чита то значи да је на сваких пет речи једна непозната, што отежава процес читања и крајњи ефекат разумевања. Уколико је 90% вокабулара непознато, непозната је свака десета реч, што се такође сматра недовољном количином познатих речи за сам процес читања. Лауферова (Laufer, 1997) и Нејшн (Nation, 2001) су дошли до закључка да је потребно знати најмање 95–97% вокабулара неког текста да би се разумела његова садржина. У таквим околностима, непозната је једна од двадесет до тридесет три речи. Касније су Хирш и Нејшн (Hirsh & Nation, 1998) и Хју и Нејшн (Hu & Nation, 2000) показали да је неопходно знати минимално 98% речи, при чему је непозната једна од педесет речи.

Испитујући повезаност обима вокабулара и разумевање прочитаног, Лауферова (Laufer, 1992) је дошла до података који се односе на број породица речи. Навела је да је неопходно познавање најмање 3 000 породица речи за читање оригиналних текстова на енглеском језику, односно око 5 000 породица речи за разумевање неких академских чланака, читање књижевних текстова или универзитетских уџбеника. Област процене рецептивног и продуктивног вокабулара другог језика била је предмет проучавања и Верингове (Waring, 1997) докторске дисертације и једног Ридовог рада (Read, 2000).

Вокабулар кроз оквире познавања речи путем асоцијација речи и суфикса глагола привукао је пажњу Шмита и Мира (Schmitt & Meara, 1997), док је Такала (Takala, 1984) радила евалуацију познавања вокабулара енглеског језика. Друга два аутора – Веше и Парихахт (Wesche & Paribakht, 1996) саставили су тест у виду скале познавања вокабулара, из пет нивоа, за процену усавршавања вокабулара. У оквиру овог теста, нивои степена познавања вокабулара се крећу од потпуног непознавања преко препознавања речи или делимичног разумевања речи, па све до способности за

њихову тачну употребу. У Србији је Даниловићева (Даниловић, 2013) проучавала обим фонда речи енглеског језика код српских говорника и на основу резултата добијених истраживањем објаснила је разлику између теорије и праксе.

Познавање вокабулара је уско повезано са вештинама читања, писања, слушања и говора. Овој чињеници доприносе резултати многих истраживања која су указала на важну улогу познавања вокабулара, пре свега за разумевање прочитаног. Неки од њих су радови Лауферове и Јана (Laufer & Yano, 2001), Ханта и Беглара (Hunt & Beglar, 2005) и Кијана (Qian, 1999, 2002), који је процењивао степен и обим познавања вокабулара код вештине читања. Формирањем вокабулара и његовим утицајем на писање бавио се Манси (Mancie, 2002), док је испитивање процене степена и обима познавања вокабулара и њихов утицај на вештину слушања био предмет проучавања Тенга (Teng, 2014).

Поред повезаности вокабулара са језичким вештинама, постоје и истраживања која показују улогу познавања вокабулара и код крајњих исхода тестова за проверу успешности знања неког језика, а нека од њих су од Лауферове (Laufer, 1992) и Зимермана (Zimmerman, 2004). Разматрањем резултата наведених студија може се закључити да вокабулар у великој мери предодређује ефикасност језичких вештина, а, самим тим, и успех приликом учења језика, јер непознавање довољног броја речи утиче превасходно на читање, а затим на говор и писање.

На основу наведених тема и предмета истраживања, и само неких резултата до којих су поменути аутори дошли, увиђа се колико су вокабулар, његово усвајање и настава вокабулара занимљиви за проучавање. Сама природа овог појма омогућава његово сагледавање из многобројних перспектива, чији број није коначан, зато што је улога вокабулара за учење неког страног језика од круцијалне важности. Из тог разлога, покушаји процене обима вокабулара и истицање његовог значаја за развој језичког знања само су мали део истраживања која су до сада урађена. Овај рад ће проучавањем повезаности примене приступа заснованог на изради пројеката у настави и усавршавања познавања вокабулара својим резултатима дати скроман допринос широкој лепези радова који наглашавају улогу речи и значења за наставу језика и комуникацију.

## 1.5. Структура рада

Дисертација је састављена од пет делова: увода, теоријског дела, истраживачког дела, резултата истраживања и закључка.

Прво поглавље, уводни део, представља предмет и циљеве дисертације, претпоставке истраживања на основу којих је приказан и осмишљен поступак испитивања примене приступа заснованог на изради пројеката. Потом је дат преглед досадашњих истраживања у области примене овог приступа и у области усвајања вокабулара енглеског језика, како би се стекао увид у искуства других истраживача који су се бавили сличним проблемима.

У другом поглављу дата су теоријска разматрања која се тичу развоја савремених приступа у настави страних језика. Приказани су приступи значајни за потребе истраживања овог рада, на којима се заснивају избор и организација самог наставног процеса за време испитивања, а то су: хуманистички, конструктивистички, комуникативни и приступ заснован на задатку. Будући да се у дисертацији испитује примена приступа заснованог на изради пројеката, други део овог поглавља је посвећен његовом детаљном представљању са више аспеката. Како би се увидео значај примене приступа УЗП у настави, пружен је увид и у његову улогу за развој вештина 21. века као аспекта целоживотног учења. С обзиром на чињеницу да се испитује допринос поменутог приступа за усавршавање вокабулара енглеског језика, у другом поглављу такође су приказани важни аспекти вокабулара, са посебним освртом на рецептивно и продуктивно знање, који се испитују у овом раду. Размотрени су обим вокабулара и процена обима вокабулара енглеског језика. Дате су и опште напомене у вези усвајања вокабулара, као и преглед разних метода и стратегија. На крају, истакнут је значај познавања вокабулара енглеског језика за усавршавање употребе језичког знања.

Следеће поглавље (поглавље 3) се односи на истраживачки део, где се прво наводе проблем и задаци истраживања, а потом коришћени приступи, методе и врсте истраживања. Представљене су и коришћене технике и инструменти за прикупљање података заједно са примењеним процедурама њихове обраде и анализе. Овај део дисертације посвећен је селекцији и опису узорка испитивања са интерним и екстерним факторима, који су могли утицати на ток истраживања. Приказани су

дневник nastave o radu sa eksperimentalnom i kontrolnom grupom, sadržina projekata u okviru svih pet oblasti i dnevnik posmatraња nastavnika.

Четврто поглавље пружа увид у анализу и дискусију резултата истраживања, који се односе на познавање рецептивног и продуктивног вокабулара, употребу језичких система и вештина и познавање вокабулара предвиђеног наставним програмом за време примене приступа УЗП. Такође су представљени резултати следећих испитиваних концепата: учешће у настави; циљеви, начин и временски период за усавршавање вокабулара; евалуација и самоевалуација пројеката и презентација; перцепција студената експерименталне групе о примени приступа УЗП у настави енглеског језика; наставникова евалуација важних обележја израде пројеката (критичког мишљења, презентације, сарадње, креативности и иновативности).

У складу са претходно наведеним резултатима, у петом поглављу су изнети закључци изведени на основу спроведеног истраживања, заједно са педагошким импликацијама, ограничењима истраживања и предлозима за будућа испитивања примене приступа УЗП. Након свих ових поглавља, следи списак литературе уз више прилога, који се односе на наставни програм предмета у оквиру којег је вршено истраживање и на употребљене инструменте за прикупљање података.

## 2. ТЕОРИЈСКИ ДЕО

Друго поглавље даје кратак преглед савремених приступа у настави страних језика и приступа значајних за потребе овог рада. На основу њих омогућено је стицање увида у основне карактеристике и актуелност примене приступа заснованог на изради пројеката са циљем усавршавања познавања вокабулара енглеског језика, који ће бити укратко представљен.

### 2.1. Кратак преглед савремених приступа у настави страних језика и приступа важних за потребе овог рада

Подручје наставе страних језика се непрестано мења и прилагођава различитим околностима и потребама које су резултат развоја науке, друштва и промена положаја појединца. Једна од последица тих збивања су и нови начини учења и организације наставе страног језика, нови приступи, методи и технике. Зато ће у овом делу рада бити дат сажет приказ неколико приступа који су претходили неким савременијим и својим добрим или лошим странама довели до развоја нових приступа и метода. Биће представљена основна обележја приступа за које се сматра да одговарају потребама наставе страног језика савременог појединца. Међутим, од великог је значаја прво објаснити разлике између термина приступ и метод, које наводе неки аутори, будући да у литератури често долази до њиховог преклапања.

Према схватању Едварда Антонија (Anthony, 1963 према Celce-Murcia, 2001: 5) приступ је најсвеобухватнији термин, док је техника најужи зато што се под њом подразумевају конкретни наставни задаци. Он наводи да се приступ односи на корелативне претпоставке о самој природи подучавања и учења језика. Метод обухвата одређене постулате у примени неког приступа и представља целокупан план за језички материјал који ће се користити и у потпуности се односи на одређени приступ. За разлику од њих, техника се односи конкретно на оно што се одиграва у учионици (неки задатак, стратегију или поступак који се користи како би се постигао одређени наставни циљ) (Anthony, 1963: 63–67 према Celce-Murcia, 2001: 5). На сличан начин су и Ричардс и Роџерс (Richards & Rodgers, 1986: 15) одредили поменуте појмове, док се код неких савременијих аутора (Celce-Murcia, 2001: 5–6) наводи како термини приступ/метод нису потпуно међусобно искључиви, јер понекад метод може

објединити и два различита приступа, а све са намером прилагођавања потребама ученика/студената.

### **2.1.1. Развој савремених приступа у настави страних језика**

Један од првих метода у настави страних језика био је граматичко-преводни метод, након којег је почетком 20. века дошло до развоја директног метода. Потом је 40-их и 50-их година уследио настанак аудио-лингвалног. У периоду између 50-их и 80-их година 20. века, као резултат многобројних истраживања и проучавања наставе језика, дошло је до развоја разних праваца и школа. Они су били засновани на одређеним теоријама, а њиховим смењивањем дошло је и до појаве многобројних метода, који су се такође временом мењали и донекле ослањали на позитивне стране претходних метода, али су такође били и њихова критика. Тако су се јавили бихејвиоризам и когнитивизам у психологији, док се након структурализма у лингвистици појавила и генеративно-трансформациона школа. Бихејвиоризам је у настави језика подразумевао имитацију и стварање навика, док су трансформационисти полазили од претпоставке да су људи предодређени за усвајање језика, због чега се језик и развија на начин на који се развијају и друге биолошке функције (Lightbown & Spada, 1999). И Стивен Крашен (Krashen, 1987: 6–7) заснива своју теорију на овој другој претпоставци, тврдећи да је за усвајање било којег језика неопходно испунити предуслов, а то је инпут, односно улазна информација. Мора постојати разумевање стварних порука, а особа која учи језик не треба да буде под стресом. Крашен (Krashen, 1987) наглашава важност значења у односу на форму, што је случај и код трансформационе граматике. Ови нови приоритети постају још значајнији и израженији код хуманистичког и комуникативног приступа, који ће бити детаљније приказани у следећа два потпоглавља.

За разлику од некадашњих приступа, који су истицали предност механичког учења правила и дефиниција, новији приступи имају циљ да повећају мотивацију и интересовање ученика/студената, интензивирају њихово учешће у настави, повећају ниво креативности и, најважније од свега, да омогуће значењску и сврсисходну комуникацију. Развој психологије и њен утицај на наставу страних језика је резултирао поменутиим циљевима, а, између осталог, како наводе Благојевић и Кулић (Blagojević & Kulić, 2013: 13), и истицањем значаја самопоуздања, кооперативног рада

ученика/студената, развијањем индивидуалних стратегија за постизање успеха, итд. Оне такође наглашавају приоритет значењске комуникације у процесу усвајања страног језика, односно прелазак са учења о језику на учење самог језика, а, осим тога, и чињеницу да се језик, као основно средство комуникације, најефикасније учи путем спонтане и значењске комуникације.

Будући да се наставне парадигме континуирано мењају, мењају се и приоритети у настави, који, у исто време, подстичу промене и у оквиру наставе страних језика. Ученици/студенти заузимају централно место, а целокупни наставни планови и програми се прилагођавају њиховим индивидуалним потребама, због чега се данас често комбинује више различитих приступа. У наредном делу рада укратко ће бити представљене основне карактеристике неких од савремених приступа, који су, према мишљењу Благојевић и Кулић (Blagojević & Kulić, 2013: 14), темељ модерне наставе страних језика, а то су: функционални, когнитивни, интеракционистички, холистички и комуникативни приступ.

Функционални приступ омогућава активирање ученика/студената тако што они своје пасивно знање претварају у активну језичку компетентност, усвајају значења и остварују личне комуникативне циљеве (Mitchell & Myles, 2004: 131). Како и сам назив овог приступа говори, његова суштина се огледа у функционалности, тј. употреби језика, а не само у знању о језику, које нема никакву сврху уколико се не користи са намером размене информација. За ученике/студенте текст је вид улазне информације састављене од неких језичких јединица које се могу представити или вежбати на часовима страног језика. Поред садржаја који се преноси комуникацијом, разматрају се и потребе и ситуације, где се испољавају различите језичке функције, са намером остваривања сврсисходне значењске комуникацијске улоге језика (Richards, Platt & Weber, 1985: 196).

С друге стране, когнитивни приступ истиче значај когнитивних процеса за учење, а уједно се заснива и на трансформационо-генеративној теорији Чомског и теорији Жана Пијажеа. У оквиру приступа се полази од претпоставке да урођене предиспозиције омогућавају човеку спонтано и природно усвајање било којег језика, као и повезивање нових материја са већ постојећим когнитивним концептима или пропозицијама (Brown, 1999). Уколико се развој страног језика одвија у окружењу попут школских услова, при чему се сам процес учења реализује путем одређених

језичких активности које су сличне неким реалним животним контекстима, повећавају се спонтаност и ефикасност учења.

У поређењу са когнитивним, холистички приступ обухвата игру, креативност, покрет, дивергентно размишљање, активно делање. Будући да искуство има важну улогу код овог приступа, оно се сматра подстицајем и мотивом за учење, те се стога искуствена теорија учења (енгл. *experiential learning theory* – *ELT*) везује за овај приступ, а оно на чему се он заснива јесу акција/рефлексija и искуство/апстракција. Колб и Колб (Kolb & Kolb, 2008: 18) упоређују стварање знања код холистичког приступа са креативним деловањем искуства, проживљавања, размишљања и делања, где, поред когниције, целокупна особа учествује у процесу учења (укључена су и њена осећања, понашање и разумевање). У поређењу са чињеницом која говори да је у настави страних језика, иначе, већа пажња усмерена на језичке функције и говорне чинове попут извињавања, упознавања, честитања и сл., предност примене овог приступа се огледа у омогућавању доживљавања стварности.

Поред холистичког, интеракционистички приступ се сматра једним од значајнијих за савремену методiku наставе страних језика. Сам назив указује на важност интеракције ученика/студената са околином. Виготски (Vygotski, 1978), оснивач приступа, учење је сматрао развојем виших когнитивних функција. Оно је друштвено-културолошки условљено, тј. повезано са спољним окружењем. Његова теорија зоне наредног развоја, према којој на нижем степену развоја код деце постоји наговештај понашања које ће се појавити тек у наредном стадијуму развоја, истиче да деца могу решити задатке из тог вишег стадијума само уз помоћ околине, путем интеракције, при чему игра има важну улогу. Имајући у виду чињеницу да је током игре дете изложено конфликтима између правила и игре и онога што би дете иначе радило да може спонтано да се понаша, као и да мора одолети тренутном импулсу (Vygotski, 1978: 99), код деце се награда или реакција одлажу за касније. Тако долази до развијања дисциплине и самодисциплине, поштовања правила игре, повећања и одржавања концентрације, настанка здраве конкуренције унутар групе и интерперсоналних способности (Blagojević & Kulić, 2013: 20).

Поред наведених приступа, комуникативни је један од најсвеобухватнијих зато што подразумева разноврсне методе, технике, начине рада наставника, активности за подстицање учешћа ученика/студената и уважавање њихових особености. Заснива се на чињеници да је комуникација главна сврха употребе језика, што значи да је циљ



наставе страних језика развој комуникативне компетенције (Richards & Rodgers, 1986: 70). Због своје вишеструке корисности, неизоставан је елемент савременог начина реализације наставе страних језика. Будући да је он један од приступа на којем се темељи истраживање овог рада, биће детаљније представљен у последњем сегменту овог дела дисертације.

## **2.1.2. Приступу значајни за потребе истраживања овог рада**

Након кратких напомена о савременим приступима у настави енглеског језика, следи представљање суштине приступа на којима се темељи истраживање овог рада, а то су: хуманистички, конструктивистички и комуникативни приступ, у оквиру којег ће бити речи и о учењу језика заснованог на задатку. Неки од критеријума за избор ових приступа били су заступљеност савремених образовних концепата и циљева образовања, попут подстицаја за развој комуникативних способности, самоостварења ученика, стицања практичног искуства, развоја креативности и активног учешћа ученика/студената у настави.

### **2.1.2.1. Хуманистички приступ у настави страних језика**

Са циљем бољег разумевања потребе за применом хуманистичког приступа у настави, неопходно је навести разматрања више аутора који су се бавили његовим тумачењем. На тај начин, биће дат приказ основних карактеристика овог приступа, које су утемељиле неизоставно присуство одређених хуманистичких аспеката у савременој настави.

Једно од почетних обележја разматраног приступа је да људски психолошки развој не зависи само од начина на који појединци пролазе кроз предодређене ступњеве развоја, већ и од изазова друштва који се јављају у одређеним тренуцима њиховог живота (Erikson, 1963). О појединцима је говорио и Маслов (Maslow, 1968) који је предложио чувену хијерархију потреба, а то су: физиолошке, потребе физичке и социоекономске сигурности, социјалне, его потребе човека за самопоштовањем и осећањем личне вредности, потребе за статусом у групи и репутацијом у очима других и потребе за самоостварењем. Како би се омогућила реализација последње потребе у овом низу, која се односи на стварање нечега или остварење потенцијала појединца,

превенствено је неопходно задовољити све претходно наведене потребе, јер ће само у том случају развој људске јединке бити потпун.

Следећа особеност хуманистичког приступа је становиште да људи имају природан потенцијал за учење, које ће се реализовати само ако је предмет учења од личног значаја за ученике и уколико укључује и њихово активно учешће (Rogers, 1969). На основу наведене констатације може се увидети да је овај приступ усмерен на ученика, чије способности самопроцене и преговарања долазе до изражаја и остварују се личне манифестације и креативност приликом задовољења индивидуалних потреба учења. Овај процес се најбоље остварује самосталним извршавањем неке активности, а прилично је олакшан уколико ученици покажу одређен ниво одговорности и фокусираности (Rogers, 1961, 1983 према Zang & Atkin, 2010: 122).<sup>4</sup>

Значајно обележје хуманистичког образовања је и брига о личном развоју, прихватању себе и прихваћености појединца од других тако да се они још више схватају као људске јединке. Гертруда Московитц (Moskowitz, 1978) је истакла да је ово образовање директно повезано са хуманистичком психологијом и покретом за истицање значаја људског потенцијала. Осећања су примарна и најважнија, будући да код хуманистичког образовања учење зависи од начина на који се ученици осећају. Неопходно је образовати особу у целини, развити њену интелектуалну (когнитивну) и емоционалну страну.

Остале важне карактеристике хуманистичког образовања **су** истицање јединствености особе (Moskowitz, 1978: 12) и потпуно залагање себе ради постизања самоостварења. На овај начин се указује на значај посматрања особа као различитих индивидуа, од којих се свака одликује одређеним специфичностима због чега је потребно прилагодити им се и прихватити их таквима какве јесу. Важно је да ученици/студенти развију вештине за успостављање и одржавање односа са својим вршњацима, показују потребу за бригом о другима, потребу за разменом сазнања, како би дошло до стварања интеракције. Тако долази до развијања и међузависности, разумевања и потребе за пружањем подршке другима, што је посебно важно код тимског рада ученика. Сврха хуманистичког образовања је да се створи друштво у коме појединци имају духовну слободу и хармонију ума, тела и душе, тј. посматрају се

---

<sup>4</sup> Ово није детаљан приказ основних принципа проучавања три важна представника хуманистичке психологије, већ само сажето поимање суштине њихових теорија и идеја које су, премда различите, ипак повезане са хуманизмом и допринеле развоју хуманистичког приступа.

као целовите особе, које учествују у интеракцији са другима, па се зато придаје пажња и окружењу у којем се одвија учење (American Association for Humanistic Psychology, 2002 према Bertrand, 2003: 304).

Надовезујући се на претходна становишта, важно је нагласити да ова врста образовања превазилази интелектуалну и емоционалну компоненту личности о којима Москович говори. Она обухвата образовање целе особе, лични развој, развој креативности, а донекле и учење усмерено на самог себе (Maples, 1979). Крајњи исход образовања је појединац оспособљен за потпуно функционисање. Под оваквом особом се подразумева неко ко је спреман да стиче нова искуства, креће се кроз живот прилагођавајући се различитим изазовима, неко ко је спреман да се мења и учи.

Седамдесетих година 20. века убрзан је развој хуманистичке психологије познате и као *Counseling Learning*, тј. учење путем саветовања, где се истиче да ученике не би требало посматрати као разред, већ као групу. Сам Карен (Curran, 1972) је предлагао да они треба да имају улогу клијената, а наставници улогу саветника који задовољавају њихове потребе. Наставник не би требало да представља претњу за ученике, већ неку врсту ослонца који им пружа помоћ приликом учења. Таква његова улога ствара окружење чији су услови погодни за формирање личности ученика. Леи (Lei, 2007) и наводи да хуманистички приступ у настави наглашава значај унутрашњег света ученика чије су мисли, осећања и емоције испред целокупног људског развоја. У поређењу са неким претходним образовним традицијама, код овог приступа се прималац знања најпре посматра као људско биће, а тек онда као ученик. Важно је да развој његове личности буде приоритет у савременој настави како би се омогућило задовољење физичких и психолошких потреба, јер је сагледавање присуства афеката један од предуслова за нормално функционисање сваке јединке (Wang, 2005).

#### **2.1.2.1.1. Хуманистички тип наставе језика**

Након ових општих напомена о хуманистичком приступу у образовању, следи приказ његове примене у домену примењене лингвистике. Биће наведена мишљења више аутора који су се бавили проучавањем примене поменутог приступа у настави страног језика, као и методи учења и наставе језика засновани на хуманистичкој теорији. Потом ће бити приказана повезаност овог типа наставе језика са УЗП-ом.

### 2.1.2.1.1.1. Основна обележја хуманистичког типа наставе језика

С обзиром на чињеницу да се овај рад бави наставом енглеског језика као страног, важно је нагласити да је један од првих покрета који је прихватио хуманистичке принципе у овој области био хуманистичка настава језика (енгл. Humanistic Language Teaching – HLT). Кључна одредба тог приступа је посматрање ученика као особе у целости, једног комплексног бића сачињеног од физичких, емоционалних, социјалних и когнитивних обележја.

Хуманистички приступ, познат и под називом афективно-хуманистички приступ, јавио се као реакција на недостатке аудио-лингвалног и когнитивног приступа, наглашавајући значај афективних чинилаца у процесу учења страног језика (Celce-Murcia, 2001: 7). Код ранијих приступа афективни чиниоци, као фактори са изузетно значајном улогом у процесу учења страног језика, нису били толико заступљени, а један од првих проучавалаца и аутора који је истицао неопходност њиховог разматрања је Гертруда Московиц (Moskowitz, 1978).<sup>5</sup>

Према дефиницији *Longman Dictionary of Applied Linguistics*<sup>6</sup>, хуманистички приступ у настави језика је назив који се понекад користи за методе у оквиру којих су садржани следећи принципи: развој људских вредности, развој свесности о себи и разумевању других, осетљивост на људска осећања и емоције и активно учешће ученика у процесу учења и начину на који се учење одвија (Wang, 2005: 2). Многи заговорници овог приступа су своја разматрања о његовој примени у настави страног језика засновали на наведеним начелима, а један од њих је и Ерл Стјуик (Stevick, 1980). Он је тврдио да успех у учењу језика у мањој мери зависи од наставних материјала, техника и лингвистичких анализа, а мало више од онога што се дешава унутар и између људи у учионици. Надовезујући се на Стјуика, Арнолдова и Браун (Arnold & Brown, 1999) сматрају да то што се јавља унутар неког појединца јесу емоције, анксиозност, мотивација, самопоштовање, самоефикасност, спремност за ризиковање и особени стилови учења. Оно што се јавља између појединаца у учионици јесу, у ствари, њихови међусобни односи, менаџмент у учионици и сама динамика рада.

---

<sup>5</sup> Московиц (Moskowitz, 1978) је детаљно образложила значење појма *хуманистички*, и истакла начин и значај његове примене у области наставе страног језика. Поред ње, неки од представника овог приступа су: Џејн Арнолд (Arnold, 1998), Ерл Стјуик (Stevick, 1980), Марио Ринволукри (Rinvolucrí, 1982) и многи други.

<sup>6</sup> Преузето са: <https://docs.google.com/file/d/0B4O1kQ7yYFnb1RSclpvNldhQXc/edit>

На основу наведених чињеница може се закључити да код хуманистичке наставе језика<sup>7</sup> афективна страна личности ученика долази до изражаја и представља предуслов за успешан развој когнитивне стране. Самоостварење, као крајњи аспект хуманизма, који Маслов сматра најважнијим, постиже се само уколико су све остале потребе ученика задовољене, како би се њихов развој одвијао неометано, те зато наставник треба да им се прилагоди и организује свој рад у складу са њима и њиховим интересовањима. Од начина подучавања и наставних активности зависи и начин учења, о чему је писала Гертруда Москович (Moskowitz, 1978), предлажући да свака активност буде реализована кроз четири корака: 1) припремом када ученици сазнају сврху активности; 2) давањем упутстава или примера активности; 3) процесуирањем, у коме ученици оцењују исходе учења и изражавају своја осећања или реакције након активности; 4) сумирањем тако што наставник објашњава циљ и смисао активности.

Упоређивањем хуманистичког приступа са приступом заснованим на изради пројеката могу се издвојити следеће сличности: 1) израда пројеката у настави енглеског језика такође пружа окружење у којем ученици/студенти добијају одговарајућу подршку за самостално извршавање одређених активности, уз само повремено учешће наставника, уколико је то потребно; 2) као и хуманистички приступ, УЗП омогућава опуштenu и пријатну атмосферу за унапређење језичког знања, при чему долази до изражаја спој афективне и когнитивне компоненте процеса учења; 3) настава језика је приликом израде пројеката усмерена на ученике/студенте, при чему им је омогућено да током истраживања постепено користе знање језика у реалним животним околностима, што је карактеристика хуманистичког приступа; 4) УЗП омогућава изложеност великој количини инпута, будући да ученици/студенти приликом израде пројеката користе енглески језик све време; 5) у оквиру група се обично издвоји и једна доминантнија особа, која изврши поделу активности; након њихових испуњења ученици/студенти врше анализу и синтезу добијених података, што је једна од особености и потпуног физичког одговора, метода који припада хуманистичкој оријентацији.

---

<sup>7</sup> Постоји неколико различитих метода учења и наставе језика заснованих на хуманистичкој теорији, насталих почетком седамдесетих година 19. века, за које су карактеристичне неке од претходно поменутих особина, а они су: учење језика у заједници (енгл. Community Language Learning), сугестопедија (енгл. Suggestopedia), тихи метод (енгл. the Silent Way), и потпуни физички одговор (енгл. Total Physical Response).

Закључује се да постоје очигледне заједничке карактеристике хуманистичког приступа и приступа заснованог на изради пројеката, чиме се оправдава и његова заступљеност у хуманистичком типу наставе језика. Посебно треба нагласити да како је једна од основних поставки хуманистичког приступа померање фокуса са језика као предмета учења на ученика који тај језик учи, тако је и код израде пројеката у настави дошло до ове промене. Код ранијих приступа у настави страног језика, наставник је био главни актер фронталног облика рада и једини извор знања језика. Међутим, код приступа УЗП целокупан рад је усмерен више на самог ученика него на језик. Најважније од свега је да наставник више буде фокусиран на учеников доживљај учења, на начин на који се учење одвија, а тек касније на саме чињенице. Сва наведена заједничка обележја доприносе развоју афективне и когнитивне компоненте личности ученика, што је и сврха савременог образовања.

#### **2.1.2.2. Конструктивистички приступ са прагматизмом у настави језика**

У овом делу рада приказује се конструктивистички приступ са прагматизмом, који се сматра теоријским утемељењем пројектне наставе. Конструктивизам ће бити представљен као теорија учења заједно са карактеристикама прагматизма, док ће посебно бити истакнута повезаност израде пројеката у настави са овим двама теоријама.

##### **2.1.2.2.1. Конструктивизам као теорија учења**

Конструктивизам, као теорија која је од фундаменталног значаја за појаву и развој идеје о приступу заснованом на изради пројеката, има за циљ да опише како људи сазнају свет, због чега је и једна од суштинских одлика ове теорије *конструисање*, тј. начин на који појединац стиче знање. Сам процес сазнавања се прилагођава сваком појединцу и одвија у складу са његовим искуством (Maier, 1992; Hendry, 1996). Ученици/студенти током овог процеса нису контролисани подстицајима, већ су попут научника, јединки које активно стварају знање покушавајући да схвате свет на основу личних филтера, као што су искуства, циљеви, радозналост и веровања (Solomon, 1994: 16; Cole, 1992). То значи да одређено знање не може да се наметне некоме, нити може непромењено да се пренесе од једне особе до

друге, будући да сваки појединац има одређене филтере захваљујући којима се врши селекција и одабир сазнања да би се оно модификовало и повезало са већ постојећим знањем. Појединци не усвајају и не складиште одмах неку информацију, већ је тумаче и проверавају интерпретације нових искустава све док се не формира задовољавајућа структура. Они имају лично виђење стварности док покушавају да пронађу неки ред међу разним знаковима који допиру до њихових чула (Savery & Duffy, 1996).

Будући да се људи међусобно разликују, они сазнају свет на разноврсне начине, што значи да различите врсте сазнавања предодређују постојање и више врста конструктивизма.<sup>8</sup> Када је реч о учењу језика, Вилис је нагласио да је конструисање значења засновано на групама којима припадамо и у оквиру којих остварујемо интеракцију (Willis, 1998). Процес стварања знања не одвија се само индивидуално, већ је наш искуствени свет неки вид преговарања између појединаца и друштвеног знања, што се не може значењски раздвојити (Karagiorgi & Symeou, 2005).

Оно што је такође важно за конструктивизам, на основу искуства ауторке рада, јесте и стварање знања учешћем у аутентичним задацима који припремају појединце за неке реалне животне околности. Када је реч о настави, усмерена је у потпуности на ученике/студенте, који осмишљавају одређене начине за решавање постављених проблема како би дошли до нових сазнања. Будући да су ситуације у оквиру којих се одвија конструисање знања реалистичне, оне су и сврсисходне, односно значењске, тако да стицањем искуства и учењем путем откривања долази до повећања мотивације ученика/студената.

Контекстуално учење, које карактерише стицање знања, сматра се врло ефикасним јер омогућава примену и пренос знања у различитим доменима (Jonassen, 1991). То је одлика и пројектне наставе истраживања овог рада, јер приликом израде пројеката студенти усавршавају примену вокабулара из различитих области, при чему је фокус на испуњењу задатака и решавању постављених проблема истраживања. Сарадњом са другима упоређују се прикупљени подаци, развијају идеје, проналазе аргументи и врши њихова процена. На тај начин, до изражаја долази контекст у оквиру којег се одвија сарадња, што је такође врло значајно за конструктивистичку теорију учења.

---

<sup>8</sup> Тобин и Типингс издвајају радикални, друштвени, физички, еволуциони, постмодерни и информациони конструктивизам (Tobin & Tippings, 1993). Тако се, на пример, под радикалним конструктивистима подразумевају они који сматрају да је свака реалност јединствена, док су друштвени конструктивисти мишљења да је знање осим у личним контекстима одрживо и у друштвеним.

На основу наведених поимања конструктивизма као теорије учења, може се закључити да сваки појединац има јединствену перспективу сагледавања света, а самим тим и сопствени начин доласка до сазнања. Стварање знања подразумева реорганизацију већ постојећих и прилагођавање активности са циљем решавања одређених проблема, чиме се и долази до нових сазнања.

#### **2.1.2.2.2. Конструктивизам као темељ приступа заснованог на изради пројеката**

Један од заступника идеје да се УЗП приступ темељи на принципима прагматичког, когнитивног и друштвеног конструктивизма био је Рејлзбек. Он сматра да се суштина овог теоријског приступа огледа у промени позиције ученика од пасивног примаоца до активног ствараоца знања (Raisback, 2002: 6). Чињеница која доказује наведену тврдњу јесте да приликом израде пројеката у настави ученици нису само посматрачи ни слушаоци предавања, већ конструктори знања који својим залагањем и активношћу постају неизоставни актери стваралачког процеса.

Проучавањем и анализом других постојећих теорија, долази се до сазнања да постоје многи други мислиоци који су кроз своје теорије допринели утемељењу УЗП приступа. Тако Бирс истиче да се најранији зачеци УЗП-а могу наћи још код Сократа, који је пружао подршку ученицима приликом развијања критичког мишљења без могућности добијања коначног одговора, што је познато као чувено сократовско учење (Beers, 2013). Принцип ове врсте учења основа је УЗП-а: израда пројекта захтева критички приступ сагледавања постављеног проблема истраживања. Стога је критичко мишљење једна од карактеристика пројектне наставе, јер учешће ученика у изради пројеката доприноси развоју ове врсте мишљења као једне од суштинских вештина учења у 21. веку.

Након Сократа, следећи мислилац чије су теоријске поставке такође допринеле развоју приступа УЗП и које поткрепљују конструктивистичку теорију учења, јесте Жан Пијаже (Piaget, 1968). Бавећи се проучавањем процеса учења дошао је до становишта да ученик учи конструисањем логичких структура пролазећи кроз стадијуме веће и мање равнотеже. Он претпоставља да процес учења почиње од успостављене равнотеже, при чему ученици већ имају неки вид искуства или сопствени поглед на свет. Остваривањем интеракције са другим људима и са



окружењем долазе у контакт са новим начинима сагледавања света и тако прелазе у стање мање равнотеже. Пијаже сматра да је ученик приморан да временом асимилује своје погледе прихватајући неку већ постојећу образовну структуру или да их измени у складу са утицајима којима је био изложен, те путем процеса акомодације и асимилације стиче знање на основу свог искуства.

Управо се на наведени начин реализује процес стицања нових сазнања применом приступа заснованог на изради пројеката у настави. Ученици већ поседују одређено знање, при чему, приликом израде пројеката, сарађујући са другима, употребљавају то знање са намером да дођу до нових информација које обрађују и повезују са постојећим знањем и искуством. Разматрање постављеног истраживачког проблема и сарадња са околином резултирају конструисањем производа који је комбинација старог и новостеченог знања ученика.

Допринос развоју конструктивизма дао је и Виготски, који је тврдио да су језик, култура, пружање подршке одраслих и сарадња са успешнијим вршњацима саставни део учења (Vygotski, 1978). У оквиру заједнице друштвеног развоја ученици се крећу са једног развојног ступња, на којем самостално решавају одређене проблеме, па све до ступња остваривања њиховог целокупног потенцијала. Између та два ступња налази се такозвана зона 'наредног развоја'. Под њом се подразумева нека врста дистанце од ступња на којем ученици самостално решавају проблеме до ступња њиховог могућег развоја, где се проблеми решавају путем пружања подршке и савета одраслих и/или сарадњом са успешнијим вршњацима (Vygotski, 1978: 86). Овај принцип се огледа и у приступу заснованом на изради пројеката, јер ученици сарађују са својим вршњацима у мешовитим групама, а истовремено добијају подршку и инструкције од наставника. Учешћем у активностима за реализацију пројеката они развијају вештине захваљујући којима постају оспособљени за самостално решавање проблема и представљање крајњих резултата.

Из теорије Виготског произлази још једна карактеристика приступа УЗП, а то је да се учење одвија у заједници друштвеног развоја. При изради пројекта долази до сусрета и међусобне сарадње учесника који поседују различите нивое језичког изражавања и облика културе. Истраживањем одређених проблема ученици се доводе у околности које су сличне реалним животним ситуацијама, те тако у оваквом окружењу, под утицајем упутстава наставника, успешнијих вршњака и различитих

језичко-културних особености долази до промена у нивоу њиховог когнитивног развоја.

Неке од поставки приступа УЗП могу се наћи и код Церома Брунера, једног од значајнијих представника конструктивизма. Образовање је сматрао процесом открића, а не нагомилавањем информација, јер ученик треба активно да учествује у процесу стварања знања, што значи да је учење процес, а не само продукт (Bruner, 1996). Ученици долазе до нових идеја или концепата на основу постојећег знања тако што врше селекцију и трансформацију информација, одлучују, размишљају о проблему формулишући претпоставке и стварајући нова значења на основу расположивих информација и искуства. У оквиру Брунерових становишта обележја УЗП-а се огледају у открићу нових сазнања путем обраде информација, а не само прихватањем истих једноставном репродукцијом. Приликом израде пројекта, након прикупљања информација врши се њихова селекција, затим повезивање са постојећим знањем, а онда се стварају нова сазнања приказана у виду креативних производа, при чему постаје очигледно да је учење процес, а не производ.

Након представљања особености конструктивистичког приступа и доприноса његових принципа за развој УЗП-а, следи приказ карактеристика прагматизма, који заједно са конструктивизмом представља основу пројектне наставе.

### **2.1.2.2.3. Карактеристике прагматизма**

Неки од најранијих почетака примене приступа засноване на изради пројекта везују се и за филозофски покрет прагматизам, који се појавио средином 19. века, а промовише практичну примену знања у свакодневном животу (Frey, 1986: 31). Најважнији представници овог покрета у Немачкој су Гаудиг (Gaudig, 1969 према Frey, 1986) и Керсенштајнер (Kerschensteiner, 1912; према Frey, 1986), а у САД Дјуи и Килпатрик. Оснивач и један од најпознатијих представника прагматичке педагогије био је Џон Дјуи, који је указао на значај учења путем извршавања одговарајућих активности (Dewey, 1974: 430). Да би се остварио овакав процес учења, предлагао је да се сваки наставни метод заснива на следећим принципима: принцип активности, принцип њене сврсисходности и повезаност активности и живота. Стога је образовање нераскидиво повезано са активним учешћем у разноврсним активностима и практичним искуством. Принципи приступа УЗП се зато могу наћи и у прагматизму,

јер је суштина израде пројекта у извршавању активности које имају везе са свакодневним животом и реалним ситуацијама, при чему се не стичу само нова сазнања, већ се развијају и одређене вештине.

Џон Дјуи је образовање посматрао као процес живљења, а не само као припрему за будући живот, што значи да образовни процес мора бити сачињен више од практичних аспеката него теоријских знања. Наследник Дјуиевог прагматизма – Килпатрик (Kilpatrick, 1935 према Nassir, 2014: 48–51) указивао је и на значај експерименталног учења и учења усмереног на ученика, теренских и лабораторијских истраживања, као и на важност интердисциплинарних активности. Под пројектом је подразумевао неку сврсисходну активност која се реализује у друштвеном окружењу, те га је зато занимала и сарадња учесника приликом израде пројекта. Килпатрик је учионицу сматрао демократским окружењем, у коме ученици уз сугестије наставника доносе одлуке и учествују у избору тема развијајући осећај одговорности и самосталности као важних обележја понашања и сарадње у друштву (Eyring, 1997).

Све наведене карактеристике прагматизма и конструктивизма се могу наћи код учења заснованог на изради пројекта. Будући да се у овом раду говори о пројектној настави језика, поред хуманистичког и конструктивистичког приступа, важно је указати и на значај развоја комуникативне компетенције, која је важан циљ примене УЗП-а. Из тог разлога, у следећем поглављу биће представљене основне карактеристике комуникативног приступа.

### **2.1.2.3. Комуникативни приступ у настави страних језика**

Комуникативни приступ (енгл. Communicative Language Teaching) је настао шездесетих година 20. века на англо-америчком говорном подручју. Његов развој је реакција на некадашњи аудио-лингвални метод, а представља наставак појмовно-функционалног типа наставе. Одбачена је теорија структуралне лингвистике која је била у основи тадашњих приступа у настави језика. Многи лингвисти, као нпр. Чомски (Chomsky, 1965) у САД-у и бројни британски лингвисти, подржали су функционални, тј. комуникативни потенцијал језика.

Суштина комуникативног приступа огледа се у чињеници да је комуникација основна сврха свих језика, а стицање комуникативне компетенције основни циљ учења језика. Ричардс и Роцерс тврде да су британски лингвисти Фирт и Халидеј и амерички

лингвиста Хајмз зачетници ове идеје (Richards & Rodgers, 1986: 70). Поред њих, Видовсон је својим прагматично-функционалним приступом у настави страних језика допринео развоју комуникативног приступа, тврдећи да, иако ученици можда знају правила употребе језика, нису спремни да их користе, те је зато исправно окренути се овом правцу (Larsen-Freeman, 2000: 121).

Видовсон посматра комуникативни приступ са аспекта интерпретације дискурса (Widowson, 1978: 67). На основу тога, задатак сваког ученика је стицање комуникативне компетенције приликом учења језика, тј. развијање способности за интерпретацију дискурса, без обзира на чињеницу да ли је фокус учења на продуктивним или рецептивним језичким вештинама. Постоје многе дискусије о различитим сагледавањима комуникативног приступа, о већој важности језичке форме или начина његове примене, о способности преношења значења и др. Крајњи закључак неких методичара наставе страних језика, учесника тих дискусија, јесте наглашавање потребе развијања језичких вештина, за које Савињон сматра да их не треба подучавати изоловано од комуникативних способности (Savignon, 1997: 35). Она прихвата Видовсоново мишљење да су све вештине међусобно повезане. Тако се, на пример, од ученика очекује да током писања буде креативан при чему је потребно показати разумевање приликом читања како би се научила техника читања путем писања и техника писања путем читања (Widowson, 1978: 67).

Суштинске одлике комуникативног приступа биле су радикалне у свом почетку, а данас представљају полазну тачку за организацију и реализацију наставе, као што је случај код примене приступа заснованог на изради пројеката. Незамислив је рад са ученицима/студентима који не укључује подстицање развоја комуникативних способности, знања и вештина са намером остваривања основног циља учења језика, а то је овладавање комуникативном компетенцијом, те зато следи кратак преглед њених основних карактеристика.

#### **2.1.2.3.1. Комуникативна компетенција**

Појам комуникативне компетенције у примењеној лингвистици представио је Дел Хајмз (Hymes, 1966 према: Blagojević & Kulić, 2013: 22). Он језик посматра као социјални и когнитивни феномен чији обрасци нису независне структуре без контекста, већ средства која се користе на одређен начин, а уједно и развијају кроз

друштвену интеракцију и асимилацију са говором других људи. Сматрао је да би језичку теорију требало сагледати са мало ширег аспекта, као део једне комплексније теорије која истовремено подразумева како комуникацију тако и културу језика. Говорник може успешно комуницирати уколико зна колико је нешто формално могуће, изводљиво, пригодно, пожељно, адекватно у односу на контекст у којем се комуникација реализује, колико је нешто уопште изведено у комуникацији и шта се под тим подразумева (Richards & Rodgers, 1986: 70).

На основу ових схватања и из искуства ауторке рада, закључује се да је комуникативна компетенција изузетно сложен појам<sup>9</sup>, где су, осим језичке компетенције, присутни и други елементи који се односе на контекстуалну и ситуациону употребу језика. То је карактеристично и за приступ заснован на изради пројеката у настави језика. Важно је знати шта се коме може рећи, у каквим приликама и на који начин, а не само познавати граматичка правила и вокабулар језика који се учи. Стога је циљ наставе страних језика оспособљавање ученика за комуникацију на том језику, овладавање језичким структурама и друштвеном функцијом језика, што је и суштина комуникативног приступа (Celce-Murcia, 2001: 8).

С обзиром на чињеницу да пројектна настава омогућава развој комуникативне компетенције због неизоставне комуникације и сарадње студената приликом израде пројеката, она истовремено ствара и околности за усавршавање језичког знања. Свака активност приликом примене овог приступа је смислена, а околности сличне реалним животним, при чему се студенти/ученици припремају за неке сврсисходне говорне ситуације у којима се могу наћи. Учешћем у групним активностима развијају се граматичка, социолингвистичка и стратешка компетенција зато што је крајњи циљ израде студентских пројеката у настави језика развој комуникативне компетенције. Из наведених разлога и претходно поменутих карактеристика, истраживање овог рада је, између осталог, засновано и на комуникативном приступу.

---

<sup>9</sup> Постоји више врста комуникативне компетенције: 1) граматичка компетенција (под којом се подразумева знање лексичких јединица, правила морфологије, синтаксе, реченичне семантике и фонологије); 2) социолингвистичка компетенција (обухвата социокултурну компетенцију под којом се подразумева познавање језичке употребе у нелингвистичком контексту); 3) дискурсна компетенција (укључује познавање правила кохезије и кохеренције); 4) стратешка компетенција која подразумева коришћење вербалних и невербалних комуникативних стратегија, а оне се активирају у случају прекида комуникације услед неадекватне перформансе или сиромашног језичког знања (Canale & Swain, 1980).

### 2.1.2.3.2. Примена комуникативног приступа у настави страних језика

Сврха комуникативног приступа је друштвена, што значи да му је главни циљ остваривање успешне комуникације, у поређењу са претходним приступима, где је фокус био на језичком облику (Cook, 2003: 36). До оваквог исхода дошло је услед померања пажње са језичког система на његову успешну употребу у контексту. Успех приликом учења језика више се не процењује исправном употребом граматике или тачног изговора, као ни експлицитним познавањем правила, већ способношћу да се нешто уради са језиком на одговарајући начин, да се говори течно и ефикасно. Према мишљењу ауторке рада, то значи да сврха савремене наставе страних језика не треба да буде само учење граматичких правила, вокабулара, правила за изговор, већ учешће у комуникативним активностима путем којих ће се ученици припремити за реалну употребу језика. Ово, наравно, не подразумева да су сва поменута правила и језички облици потпуно занемарени, већ да су ученицима за успешну комуникацију потребна и нека друга врста способности и знања, што је карактеристично за приступ заснован на изради пројеката. Важно је развити њихов спој, јер оног тренутка када се код особе јави потреба за комуницирањем уједно се јавља и потреба за коришћењем језичких структура (Savignon, 1997: 35).

Начела примене комуникативног приступа могу се систематизовати на следећи начин: 1) употреба језика је креативна, што значи да ученици користе сва сазнања о језику која имају са намером преношења значења на различите начине; 2) употреба језика омогућава бројне комуникативне способности које зависе од улоге ученика, ситуације и циљева интеракције; 3) учење другог језика, као и учење првог, почиње анализом потреба и интересовања ученика; 4) на основу анализа потреба и интересовања ученика врши се одабир и осмишљавање наставног материјала; 5) текст или део дискурса би требало увек да буду основна јединица језичких активности, а циљ учења језика би требало да буде преношење значења, при чему формална тачност на почетку учења језика није неопходна нити очекивана; 6) наставник у учионици има разноврсне улоге да би све ученике укључио у разне комуникативне ситуације (Savignon, 1997: 28–29).

Имајући у виду претходна начела, сви наставници који користе овај приступ у настави би, поред наведених, требало да поставе себи следеће циљеве и задатке: 1) поред граматичких елемената комуникације, важно је испитати друштвена,

културолошка и прагматична обележја језика; 2) пронаћи педагошка средства која омогућавају комуникацију у учионици попут оне у стварним животним околностима; 3) пружити алат који је ученицима потребан за стварање сопственог језика када се нађу изван тоpline и сигурности учионице; 4) олакшати ученицима учење језика, не само оно тренутно на часу, већ и она учења која ће касније током живота сами надограђивати; 5) прихватити ученике као своје партнере у заједничком подухвату; 6) трудити се да вежбања на часу покрећу унутрашњу мотивацију ученика за постизање свог максимума (Brown, 1994: 77).

Уколико би се испоштовали и испунили сви наведени циљеви и задаци, настава страних језика би се реализовала у идеалним условима, а комуникативне способности би се у потпуности развиле што, наравно, због различитих околности у реалном животу није увек случај. Приступ заснован на изради пројеката испуњава све наведене задатке и циљеве, а уколико се успешно примени у настави енглеског језика, заиста може довести до развоја комуникативних способности ученика/студената.

#### **2.1.2.4. Приступ заснован на задатку – настава језика заснована на задатку**

Након наведених приступа у настави енглеског језика, долази се до приступа који је веома близак предмету ове дисертације – учења заснованог на пројекту. То је приступ заснован на задатку (енгл. *task-based approach*).<sup>10</sup> Настао је у оквиру комуникативног седамдесетих година двадесетог века, а блиско је повезан са приступом учења страног језика заснованог на изради пројеката. Зато ће бити представљена његова суштина, дефинисан појам задатак и наведене карактеристике, врсте и начин примене задатка и оваквог приступа.

Настава језика заснована на задатку почива на концептима аутентичне употребе језика приликом извршавања одређених задатака, који имају везе са реалним животним контекстима. У складу са тим, у овом типу наставе полази се од претпоставке да ученици/студенти језика имају циљ да усвоје нови језик како би га користили за функционалне сврхе (Van den Branden, 2013: 628–629). Са циљем развијања функционалног језичког знања ученици/студенти извршавају задатке који су

---

<sup>10</sup> Истражујући литературу о приступу *task-based approach* запажена су два облика превода назива овог приступа: *приступ заснован кроз извршавање задатка* и *приступ заснован на задатку*. За потребе ове дисертације биће коришћен други облик превода, тј. *приступ заснован на задатку*.

прилагођени њиховим потребама, па тако, уместо да прво експлицитно уче језик како би га касније користили, они уче језик док га користе.<sup>11</sup>

Језички програм који промовише учење засновано на задатку саставни је део категорије наставних програма који се у методици називају *процедурални* или програми у којима се учење доживљава више као процес, а мање као финални производ који има за циљ максимално развијену комуникативну и лингвистичку компетентност (Nunan, 2004). Путем извршавања одређених задатака, попут цртања мапе на основу датих информација или слушања песме и размишљања о питањима које би слушалац поставио аутору, ученици/студенти развијају своје лингвистичке вештине, а истовремено и комуникативне способности. И Скехан је истакао да се савремени начин језичког развоја заснива на унутрашњим процесима, а не само на чињеници да ученици/студенти усвајају језик којем су изложени, зато што није реч само о преласку инпута у аутпут (Skehan, 1996: 18). Потребно је активирати процесе усвајања у самим ученицима/студентима путем приступа који пружа контекст за њихово учење у усавршавању језика.

Приступом заснованом на задатку предлаже се примена задатака као централне компоненте у језичкој учионици, будући да они пружају боље контексте за активирање поменутих процеса и унапређење процеса учења другог језика (Edwards & Willis, 2005: 16). Стога се може закључити да се настава заснована на задатку више заснива на теорији учења језика него на теорији структуре језика. Чињеницом да задаци развијају процесе преговарања, модификације, парафразирања и експериментисања који представљају суштину учења другог језика ову тврдњу поткрепљују Ричардс и Роџерс (Richards & Rodgers, 2001: 228). Наведени процеси су резултат примене активности и задатака поменутог приступа који су најпре усмерени на остваривање комуникације и разумевање значења.

Према Физу, претпоставке од којих се полази код наставе засноване на задатку су следеће: 1) фокус задатака је на процесу, а не на производу; 2) основни елементи су сврсисходне активности и задаци који истичу комуникацију и значење; 3) ученици/студенти уче језик смисленом и комуникативном интеракцијом, док су заокупљени сврсисходним активностима и задацима; 4) активности и задаци могу бити они са којима ће се ученици/студенти срести у стварном животу или они који имају одговарајућу педагошку сврху за учионицу; 5) активности и задаци силабуса

---

<sup>11</sup> Ово је био случај приликом израде студентских пројеката за потребе ове дисертације.



заснованог на задатку могу бити распоређени према тежини њиховог извршавања; б) тежина задатака зависи од низа фактора укључујући и претходна искуства ученика/студената, сложеност задатака и степен расположиве подршке (Feez, 1998: 17).

Сврха задатка је да учење језика буде мање оријентисано на форму, а више на значење и развијање осећаја слободе за употребу језика у комуникацији (Willis & Willis, 2007: 3). То је карактеристично за израду пројеката у настави језика, а на шта се односе и сва наведена обележја наставе језика засноване на задатку. Ради се о процесу који обухвата више фаза, почев од осмишљавања пројеката, дефинисања проблема истраживања, прикупљања и обраде података, па све до представљања производа и евалуације. Због потребе схватања суштине овог приступа, важно је дефинисати сам појам задатак.

Треба истаћи да не постоји јединствена дефиниција задатка коју прихватају сви аутори (Ellis, 2003), а разлог лежи у разноврсним аспектима и становиштима са којих се одређују дефиниције задатка. Грубо речено, *задатак* се односи на ствари које појединци раде како би остварили циљеве који су значајни за њихов живот, а укључују и употребу језика (Van den Branden, Bygate & Norris, 2009). Брин дефинише задатак као структурисани план за стварање прилика за оплемењивање знања и способности језика који се учи и за његову употребу у комуникацији (Breen, 1987 према Ellis, 2003: 4). Он наглашава да задатак може бити кратко вежбање или комплекснији план рада који захтева спонтано преношење значења, тј. остваривање комуникације. Са становишта комуникације, задаци се повезују са реалистичном употребом језика, јер се ради о комуникативним вежбањима која пружају могућност за учешће у реалним животним ситуацијама. Из тог разлога, ученици/студенти су фокусирани на задатак, проблем, тему, активност, а не на неку језичку јединицу (Stern, 1992: 195). Сумирајући различите дефиниције појма *задатак*, Едвардс и Вилис издвајају следеће компоненте задатка у настави језика: 1) то је активност која има нелингвистичку сврху или циљ; 2) има и јасан исход; 3) подразумева употребу неке или све четири језичке вештине приликом извршавања задатка преносећи значење на начин који осликава употребу језика у стварном свету (Edwards & Willis, 2005: 18–19).

Наведене компоненте задатка могу се приписати и задацима неопходним за реализацију ученичких/студентских пројеката, који су предмет истраживања овог рада. Они подразумевају: осмишљавање пројеката, дефинисање проблема истраживања, прикупљање и обраду података, представљање резултата у виду неког производа и

евалуацију. Њихова сврха је нелингвистичка, а захтевају употребу језичког знања и вештина, као што би био случај са реалним животним контекстима, у којима се ученици/студенти могу наћи. Са намером још детаљнијег приказа приступа заснованог на задатку, следи представљање његових карактеристика, врста и начина примене задатака.

#### **2.1.2.4.1. Карактеристике и врсте задатака**

Неке од карактеристика задатка, које су уједно и резултат сумирања претходних објашњења појма *задатак*, јесу следеће: 1) приликом извршавања задатака основни фокус ученика/студената је на размени и разумевању значења, а мање на вежбању облика или унапред одређених облика или образаца; 2) постоји нека врста сврхе или циља задатка тако да ученици/студенти знају шта се од њих очекује да постигну до краја његовог извршења (на пример: да саставе списак разлика, допуне мапу или слику, изнесу решење неког проблема, гласају за најбоље украшен простор ученика/студената или најзанимљивију анегдоту из личног искуства); 3) резултат извршеног задатка може се поделити са другима; 4) задаци могу укључити неку или све четири вештине: слушање, говор, читање и писање; 5) употреба задатака не искључује учење усмерено на језик у неким деловима часа, који подразумевају учење језика засновано на задатку, премда фокус на одређеним граматичким правилима или обрасцима неће бити пре самог задатка, зато што би то могло да удаљи сам ток часа од праве комуникативне сврхе наредне интеракције (Edwards & Willis, 2005: 3).

На основу наведених карактеристика може се закључити да оно што се не сматра задатком јесу активности које захтевају од ученика/студената да употребе обрасце које су претходно учили у вежбањима попут трансформација, извођења дијалога или учешћа у игрању улога, где би користили језичке облике (Skehan, 1998: 95–96). Разлог томе се налази у чињеници да суштина свих ових активности није у изражавању или размени сопствених значења, већ у вежбању претходно одређених облика или функција и показивању способности ученика/студената да произведу дате обрасце/облике.

Треба истаћи да приликом примене приступа заснованог на изради пројеката ученици/студенти не користе претходно научене обрасце. Они треба да остваре значењску комуникацију и међусобно размењују информације како би истражили

претходно дефинисане проблеме својих истраживања извршавањем многих задатака, као што су осмишљавање пројеката, планирање истраживања, прикупљање и обрада података, да би на крају представили резултате и извршили евалуацију пројеката.

Постоји више начина поделе задатака на основу одређених критеријума. Нунан разликује две шире категорије задатака: задатке из реалног света (попут употребе телефона) и педагошке задатке (попуњавање вежбања – information gap) (Nunan, 1989). Они се даље могу поделити на основу језичке функције (на пример: давање инструкција, извињавање, давање предлога) или на основу когнитивних процеса претходно наведених обележја задатака на: 1) задатке прављења листа; 2) задатке распоређивања и сортирања; 3) задатке поређења; 4) задатке засноване на решавању проблема; 5) задатке засноване на размени личних искустава; 6) креативне задатке (Willis, 1996: 26). Други аутори узимају интеракцију приликом извршавања задатка као критеријум за њихову класификацију, на пример проток информација у једном смеру или у оба смера, па тако разликују: 1) задатак у виду слагалице; 2) попуњавање вежбања (information gap); 3) задатак у виду решавања проблема; 4) задатак везан за доношење одлука; 5) задатак за размену мишљења (Pica, Kanagy & Falodun, 1993).

Разноврсност задатака омогућава ученицима/студентима да у групи обављају различите активности у исто време са подељеним улогама и одговорношћу, тако што се удружују да би повезали неопходне делове и дошли до коначног решења (Desforges, 2001: 154). Најважније од свега је да задаци имају одређену сврху како би комуникација била значењска, било да се ради о читању или вођењу бележака или је потребна публика приликом спровођења активности писања или говорења (Willis, 1996: 28).

Када је реч о задацима које су имали студенти у истраживању овог рада, треба истаћи да су они подразумевали групну сарадњу за време свих фаза израде пројеката (осмишљавање проблема истраживања, реализације испитивања, разврставање добијених података, њихова анализе и представљање у виду производа пред колегама). Све наведене активности су значењске, сврсисходне, тако да је употреба језичких система (граматике и вокабулара) и вештина (говора, писања, читања и слушања) вршена у реалним животним околностима, што уједно и карактерише приступ заснован на задатку.

#### **2.1.2.4.2. Примена приступа заснованог на задатку у настави страних језика**

За примену приступа заснованог на задатку у настави Вилис даје врло практичан и једноставан модел, који користе скоро сви наставници у учионицама и истраживачи, а састоји се из следећих фаза: 1) фаза пре извршења задатка (која се односи на претходно знање и процедуру, упознавање ученика/студената са темом и самим задатком); 2) фаза циклуса извршења задатка (спровођење активности за извршење задатка без обзира на то уколико се задатак испуни језиком који је далеко од планираног степена флуентности и сложености; ова фаза укључује и планирање извештавања о урађеном задатку, као и само извештавање, које уједно представља и јавну интеракцију ученика/студената); 3) фаза језичког фокуса (анализирање одређених језичких обележја и вежбање потенцијалних проблематичних сегмената језика након извештавања о урађеном задатку) (Willis, 1996: 155).

Осим поменутих фаза, Благојевић и Кулић истичу и да било која тема може послужити као извор за велики број задатака, али најважније од свега је изабрати теме које су прилагођене узрасту и интересовању ученика/студената (Blagojević & Kulić, 2013: 137). Наставници су ти који имају одговорност приликом организације овакве наставе зато што директно утичу на мотивацију и пажњу. Ученици ће бити ефикасни у учењу само уколико одабране теме и задаци њима представљају одређени лингвистички и ментални изазов. Приликом извршавања задатака долази до остваривања интеракције, која се огледа у решавању проблема, преговарању, дискусијама и многим другим активностима, захваљујући којима се развија међујезик и остварује сврсисходна комуникација.

Брин објашњава приступ заснован на задатку као начин учења језика са посебним циљем, одређеним садржајем, одговарајућом процедуром и низом исхода (Breen, 1987: 23 према Ellis, 2003). Њиме се подстиче ангажовање различитих когнитивних способности ученика/студената зато што је сваки општи задатак састављен из низа мањих задатака. Они могу захтевати индивидуално истраживање, сарадњу у пару, састављање листе, решавање неког социјалног или логичког проблема по принципу детективног истраживања, а уједно и тимско изјашњавање у вези са најразличитијим темама.

Приступ који је блиско повезан са приступом заснованим на задатку је и УЗП, будући да учесници пројеката морају проћи кроз низ задатака како би истражили неку

тему, нашли решење или донели одлуке важне за крајњи исход активности. Ученици/студенти активно учествују у планирању задатака, њиховој реализацији, анализи резултата и извештавању, чиме остварују интеракцију током израде пројекта, користе језичко знање и вештине и тиме доприносе усавршавању језика и оспособљавању за решавање потенцијалних проблема у реалним ситуацијама. Они су у центру овог приступа и настава се прилагођава њиховим појединачним потребама и интересовањима, а пажња се усмерава на индивидуално учење и аутономију ученика, што доводи до вишеструких могућности за усвајање страног језика (Blagojević & Kulić, 2013: 138).

## **2.2. Приступ заснован на изради пројекта (УЗП) и савремено образовање**

У овом делу рада биће представљени развој идеје о примени приступа УЗП, дефиниције, његове основне карактеристике и врсте пројекта које је могуће спровести у настави заједно са фазама реализације и начинима финалне евалуације. Биће приказана улога овог приступа у развоју креативности, кооперативности, критичког мишљења и комуникације. На крају поглавља биће истакнут значај УЗП-а као иновативног приступа усмереног ка развијању вештина 21. века, које су неизоставни део целоживотног учења.

### **2.2.1. Развој идеје о примени приступа УЗП**

Приказ развоја конструктивистичке теорије и прагматичке педагогије указује на постепен развој идеје о примени приступа УЗП у настави. Корени пројектне наставе могу се наћи у оквиру ова два правца, али је појава самог приступа у настави и учењу резултат два важна развоја догађаја који су се десили у последњих двадесет пет година (Markham, Larmer & Ravitz, 2003б: 3).

Први од ових догађаја је револуција у теорији учења за коју је карактеристична тенденција превазилажења когнитивних и бихејвиоралних модела учења, као традиционалних форми, да би се показало како су знање, размишљање, извршавање активности и контекст за учење нераскидиво повезани. Други важан догађај који је допринео популаризацији и увођењу приступа УЗП у наставу огледа се у потреби за реформисањем образовних установа и за прилагођавањем условима и начину

функционисања живота у 21. веку (Markham, Larmer & Ravitz, 2003б: 3). Циљ је да се млади припреме за нова радна места, где се од њих неће захтевати само поседовање знања, већ и вештина, попут комуникације, сарадње, планирања и способности примене знања у пракси. Стога, укључивање приступа УЗП у наставу постепено постаје све популарније, јер он симулира реалне животне околности у којима млади живе и уче. Како би се објаснила суштина пројектне наставе, неопходно је дефинисати сам појам УЗП приступа.

### 2.2.2. Дефиниције приступа УЗП

У литератури се под овим појмом често подразумева модел<sup>12</sup>, негде приступ, стратегија, учење, док, нпр. Ричардс и Роџерс користе чак и термин техника. Још увек није прихваћена јединствена одредница самог појма (Richards & Rodgers, 2001).<sup>13</sup>

Према мишљењу једне групе аутора, рад на пројекту је индивидуална или кооперативна активност која обухвата истраживање одређене теме и њено представљање у писаној форми са илустрацијама попут фотографија, дијаграма, слика, итд. (Blumenfeld et al., 1991; Demirhan, 2002; Yurtluk 2003 према Ваџ, 2011; Gultekin, 2005).

За разлику од ових аутора, Томас дефинише пројекат као групу сложених задатака заснованих на проблемима које су ученици предложили, а чија реализација траје одређени временски период и резултира производима у виду презентација, штампаних издања, изложби и сл. (Thomas, 2000). Рад на пројекту је активност усмерена на ученика, где је крајњи исход оно што мотивише учеснике, а посебно учешће у самој изради пројекта. Учесницима се пружа могућност да развију самопоуздање, постану самостални, спремни да кооперативно раде на проблему, рефлектујући околности из реалног живота о којима сами одлучују, а нису им претходно наметнуте (Blumenfeld et al., 1991).

Слично размишљање о приступу УЗП може се наћи код Барона и Дарлинг-Хемонда и Томаса који издвајају четири основне карактеристике овог приступа: 1) стицање знања за бављење реалистичним проблемима; 2) повећана контрола

---

<sup>12</sup> Белова учење засновано на изради пројекта посматра као метод где ученик сам осмишљава проблем, испитује, и све то под надзором наставника са споредним учешћем у задатим активностима (Bell, 2010).

<sup>13</sup> За потребе овог рада биће коришћен термин приступ, јер се он може наћи у већем броју научно-истраживачких радова који су се бавили испитивањем УЗП-а (Guo & Yang, 2012; Bell, 2010; Talat & Chaudry, 2014. и др.).

ученика/студената над процесом учења; 3) улога наставника као тренера или особе која омогућава учешће у истраживачким процесима; 4) рад ученика/студената у паровима или групама (Barron & Darling-Hammond, 2008; Thomas, 2000). Важно је истакнути да је учење засновано на изради пројеката модел или стратегија, аутентичан начин учења приликом кога ученици/студенти планирају, примењују и оцењују пројекте који се могу реализовати у неким реалним животним околностима изван учионице (Blank, 1997; Harwell, 1997; Dickinson et al., 1998; Westwood, 2008).

Може се увидети да путем пројекта ученици/студенти уче тако што сами доносе одлуке у вези проблема истраживања, добијају помоћ наставника уколико је потребно, те тако постају активни учесници процеса учења. Настао као резултат конструктивистичких схватања и прагматичне педагогије, приступ заснован на изради пројеката нуди искуствено учење са циљем припреме ученика/студената за примену стеченог искуства приликом решавања проблема са којима се након завршетка образовања могу срести. Извршавањем припремљених задатака или истраживачких проблема, ученици/студенти постају део изазова у оквиру којег развијају своју самосталност приликом одлучивања, вештине комуникације, критичког мишљења и сарадње са вршњацима.

Изабраним темама ученици не приступају само кроз решавање постављених проблема, као што је то случај код приступа заснованог на решавању проблема, већ испуњавају комплексније задатке и припремају неку врсту производа у виду којег би представили своје резултате испитивања. Овај приступ им омогућава да дизајнирају, планирају и реализују пројекат након одређеног времена са циљем добијања података, који ће бити јавно представљени у виду презентације или неког другог издања (Patton, 2012: 13; Thomas, 2000; Thompson & Beak, 2007 према Cruz & Vik, 2007).

### **2.2.3. Опште карактеристике приступа УЗП у учионици**

Када говоримо о примени приступа УЗП у учионици,<sup>14</sup> треба истаћи да он не захтева од наставника и ученика/студената стриктно придржавање одређених смерница

---

<sup>14</sup> Бројни аутори су се бавили одређивањем и тумачењем карактеристика УЗП, полазећи углавном од Дјуиевих принципа заснованих на учењу путем извршавања активности, дискутовања у групама, развијања идеја и стицања искуства. У суштини, сви су сагласни када је реч о главним обележјима и предностима употребе приступа заснованог на изради пројекта у настави (Baş, 2011; Demirhan, 2002; Yurtluk, 2003 према Baş, 2011; Gultekin, 2005; Bell, 2010; Meyer, 1997; Ваğсі et al., 2005 према Baş, 2011; Aladağ, 2005 према Baş, 2011; Chen, 2006; Baş & Beyhan, 2010; Sylvester, 2007. и многи други).

и плана часа, како би се постигли очекивани резултати и остварили постављени циљеви. Његова примена подразумева подробније испитивање одређене теме која је интересантна ученицима/студентима, при чему се често долази и до много више сазнања него што је планом предвиђено (Korkmaz & Kartan, 2000 према Ваџ, 2011; Erdem, 2002 према Ваџ, 2011; Harris & Katz, 2001 према Ваџ, 2011). Друга карактеристика, о којој је већ било речи код дефинисања УЗП-а, јесте да је целокупан процес израде пројекта усмерен на ученике/студенте јер они сами одређују чиме ће се бавити и на који начин ће осмислити истраживање. Аутономија и самосталност ученика/студената тако долазе до изражаја, а уколико се пројекат ради у групама долази до неговања сарадње и развијања међусобне интеракције (Moursand, 1999).

Већ је речено да је основа учења заснованог на изради пројеката добијање крајњег производа кроз решење постављеног проблема. Да би до тога дошло, потребно је остварити следеће принципе, које неки аутори из области образовања<sup>15</sup> сматрају значајним карактеристикама овог приступа, а то су: 1) свакој групи или појединцу додељују се посебни задаци за самостално извршавање у оквиру постављеног проблема истраживања; 2) група би требало да буде мала, али хетерогена како би напреднији ученици/студенти помагали мање напредним ученицима/студентима; 3) организација пројеката се врши око актуелних питања које ученици/студенти и наставник сматрају важнима; 4) садржај теме организује се око самог проблема истраживања, а не око дисциплине, тј. гране или наставног предмета; 5) ученици/студенти сами управљају процесом учења тако што у групама проучавају литературу, раде теренска истраживања и сл. и самостално их решавају; 6) резултат сваког пројекта је креирање финалног производа у виду презентације, фото-галерије, брошуре, видео снимка и сл; 7) наставник има улогу консултанта пружајући помоћ када је то потребно и посматрајући ток израде пројекта.

На основу искуства ауторке рада, поред наведених карактеристика приступа УЗП, не сме се изоставити особина сврсисходности извршавања многобројних активности и задатака приликом организације начина спровођења неког пројекта, при чему сваки задатак има своју сврху. Осим тога, проблем се поставља да би се детаљније истражио и како би се дошло до неких нових сазнања која не треба да буду повезана само са наставним предметом у оквиру којег се организује пројекат, већ треба да буде интердисциплинаран.

---

<sup>15</sup> Преузето са: <http://www.valentinkuleto.com/2012/07/kolaborativno-ucenje/>



Организација учесника пројекта врши се у циљу расподеле улога приликом прикупљања података, а међусобном интеракцијом и комуницирањем врши се размена тих сазнања. Циљ свих ових активности је практична примена знања како би се стекло искуство и развиле вештине неопходне за функционисање у друштву у којем ученици живе и уче. Сврха пројектне наставе је да омогући услове у којима ће ученици/студенти<sup>16</sup>: 1) самостално и лако стећи знања коришћењем различитих извора; 2) научити како да користе стечена знања заједно са когнитивним, комуникативним и кооперативним вештинама за решавање неких практичних проблема; 3) развити вештине истраживања и вештине мишљења. Може се закључити да применом УЗП-а у настави долази до развијања првенствено следећих вештина: критичко мишљење, тимски рад, комуникација и способност извођења закључака.

Будући да се израдом пројекта креира неки производ, након осмишљавања проблема, истраживања и решавања мора доћи до његовог презентовања како би целокупан процес био сврсисходан. Самим тим, приступ УЗП у настави мора да обезбеди значење, јер, према ставу когнитивисте Блума, учењем које има неко значење, научени појмови и вештине остају дуже у сећању и успешније се примењују (Bloom et al., 1956 према Roessingh & Chambers, 2011: 65). Да би дошло до когнитивног развоја ученика, циљеви наставе би требало да буду на вишем когнитивном нивоу, како би процес учења обухватио и неке друге активности осим једноставног нагомилавања информација, а то је, између осталог, и развој претходно поменутих вештина.

Аутори књиге *Увод у учење засновано на изради пројекта*, осим претходно наведених обележја, издвајају и следеће атрибуте успешно имплементираниог рада на изради пројекта у настави: 1) препознавање жеље ученика/студената за учењем, њихове способности за обављање важних послова, као и потреба да буду озбиљно схваћени, стављајући их у средиште процеса учења; 2) упознавање ученика/студената са суштинским појмовима и принципима дисциплине, предмета, где је УЗП примењен као главни, а не споредни приступ; 3) истицање занимљивих и изазовних питања и тема које подстичу ученике/студенте на детаљније истраживање; 4) коришћење одређених средстава и вештина како ради сопственог организовања тако и ради организовања пројекта; 5) долажење до кључних решења проблема, разјашњења недоумица или представљања неких информација путем истраживања и схватања суштине; 6) коришћење разноврсних производа који након представљања омогућавају

---

<sup>16</sup> Преузето са: <http://www.valentinkuleto.com/2012/07/kolaborativno-ucenje>

добијање повратне информације и учење стицањем искуства; 7) процењивање реализованих пројеката који треба да одговоре на одређена очекивања, изазове, а захтевају низ вештина и одговарајућих знања; 8) подстицање неког облика сарадње, било да је реч о малим групама, приликом представљања презентација или путем евалуације резултата пројекта (Markham, Larmer & Ravitz, 2003б: 4).

Према мишљењу ауторке рада, очигледно је да применом приступа УЗП у настави може доћи до подизања квалитета учења и вишег степена когнитивног развоја, а исто тако и до пораста мотивације, интересовања и активнијег учешћа у наставним и ваннаставним активностима.

#### 2.2.4. Врсте пројеката

Сам појам *пројекат* може изазвати недоумицу, јер немају сви тачан увид у врсту пројекта, структуру, нити схватају сврху његове примене у настави.<sup>17</sup> Предмет овог истраживања је врста пројеката које ученици/студенти реализују у оквиру једног или више наставних предмета, а према принципима примене УЗП приступа у настави. Они се углавном организују са циљем остваривања бољег успеха ученика/студената у оквиру одговарајућег предмета, њиховог активнијег учешћа у настави и осавремењивања наставе. Укључивање оваквих пројеката у наставу доводи до развијања подстицаја за истраживачким радом, стицања практичног искуства код примене знања и до развијања вештина комуникације, сарадње, критичког мишљења и креативности.

Постоји више класификација пројеката, у зависности од разматраног критеријума. Тако, на пример, у односу на степен одлучивања наставника и ученика/студената о природи и редоследу пројектних активности, Хенри разликује три врсте пројекта: 1) структурирани пројекти, које организује наставник одређујући тему, материјале, методологију и начин презентације; одликују се темом коју даје наставник, а ученици/студенти могу делимично учествовати у избору, док су методе прикупљања и обраде информација унапред одређени; 2) полуструктурирани пројекти, код којих су

---

<sup>17</sup> Постоје пројекти који се осмишљавају и креирају на нивоу разних институција или организација (нпр. општине, невладине организације, школе и сл.), са намером добијања одређених средстава, а реализују се на локалном, државном или међународном нивоу. Осим њих, постоје и пројекти у оквиру којих учествују многи запослени из области образовања доприносећи својим радовима и резултатима детаљнијих научних истраживања на одређену тему, такође са могућношћу реализације на различитим нивоима сарадње. Ученици/студенти заједно са наставницима могу осмислити и написати неке пројекте како би аплицирали за остварење претходно постављених циљева и добијање одређених средстава.

понуђене област и методологија; наставник и ученици/студенти донекле сарађују при чему ученици/студенти добијају помоћ када је то потребно и преузимају већу одговорност приликом избора теме и планирања реализације; 3) неструктурирани пројекти, које ученици/студенти самостално креирају без ичије помоћи (Henry, 1994).

Узимајући у обзир наведену Хенријеву поделу, ауторка рада истиче да су пројекти студената који су реализовани за потребе овог рада полуструктурирани, јер су области на основу којих су формиране теме биле саставни део наставног програма, при чему су студенти имали слободу прилагођавања тема својим интересовањима. Њима су унапред предочени неки начини прикупљања и обраде информација, као и форме коначних производа, али су на своју одговорност доносили одлуке о структури пројекта и изгледу крајњег производа истраживања.

Класификацију пројеката на основу начина прикупљања података и извора информација дао је Столер, један од познатијих савремених проучавалаца примене приступа УЗП у настави енглеског језика (Stoller, 1997: 5). Он разликује следеће врсте: 1) истраживачке пројекте, који захтевају истраживање у библиотекама; 2) текстуалне пројекте, који подразумевају коришћење текста у виду књижевности, извештаја, вести, медија, видео и аудио материјала или компјутерских информација; 3) посредничке пројекте, који захтевају остваривање комуникације са појединцима или контакта са неким врстама послова путем писама, порука путем факса, телефонских позива или имејла; 4) анкетне пројекте, који се реализују тако што ученици/студенти саставе неку анкету или упитник као истраживачки инструмент, анкетају испитанике и тако прикупе податке за анализу; 5) пројекте који се реализују путем сусрета остваривањем директног контакта са изворним говорницима или људима изван учионице.

Имајући Столерову класификацију у виду, неки пројекти студената које су осмислили за потребе овог истраживања могу се окарактерисати као истраживачки, други као текстуални, остали као анкетни и они за које је било потребно организовати сусрет са одговарајућим људима. Очигледно је да су учесници пројеката користили различите врсте извора за добијање информација, због чега су уследили и различити начини обраде података. Они су били у прилици да се упознају са више врста прикупљања и процесуирања информација и да стекну нова практична искуства за реализацију одређених фаза истраживања.

Поред овог критеријума, на основу начина извештавања о информацијама и крајњег исхода, Столер је издвојио још три врсте пројеката, а то су: 1) пројекти у

којима су информације представљене у виду производа попут огласних табли, видео снимка, постера, радио програма, приручника, писаних извештаја, путописа, менија, писма и брошура; 2) пројекти код којих су информације представљене неким обликом јавног извођења или наступа као што су дебате, усмене презентације, позоришне представе, сајмови хране или модне ревије; 3) пројекти у којима су информације представљене организацијом неког удружења или догађаја попут формирања клуба или круглог стола или, чак, партнерског програма (Stoller, 1997).

Према наведеним начинима представљања добијених података, финални продукти студената у овом истраживању били су постери, видео снимци, брошуре, плакати и *PowerPoint* презентације.

### **2.2.5. Основне карактеристике пројеката ученика/студената у настави**

Да би израда пројеката ученика/студената у настави била сврсисходна, неопходно је прилагодити предвиђне фазе пројеката постојећим критеријумима за њихову реализацију. За потребе решавања дефинисаног проблема у оквиру одређене теме, како би вероватноћа успешности пројекта била већа важно је задовољити следећих пет критеријума: 1) централност под којом се подразумева средишна, а не споредна улога пројеката у наставном програму, што израду пројеката чини централном наставном стратегијом; ученици/студенти се сусрећу са основним концептима научне дисциплине, тј. предмета и уче их путем пројекта; 2) основу приступа заснованог на изради пројеката чини главно, покретачко питање од којег зависе остала питања и проблеми који имају везе са дисциплином, тј. предметом; 3) конструктивно истраживање подразумева учешће ученика/студената у процесу који обухвата испитивање, долазак до нових сазнања и доношење одлука; централне активности су фокусиране на трансформисање постојећег знања и стварања новог; 4) аутономија/независност је обележје које се односи на ученике/студенте који учешћем у пројекту самостално доносе одлуке по питању избора теме и организације истраживања преузимајући одговорност за коначни исход пројекта; 5) реалистичност, као последње изузетно значајно обележје које пројекте чини аутентичним, огледа се у томе што теме, улоге, задаци или форме производа у потпуности подржавају оне из реалног живота (Thomas, 2000: 3–4).

Компонента пројекта слична реалистичности може се наћи и у радовима аутора као што су Барон и Дарлинг-Хемонд (Barron & Darling-Hammond, 2008), Ертмер и Сајмонс (Ertmer & Simons, 2005), Мерцендолер и Томас (Mergendoller & Thomas, 2005) и Ханг (Hung, 2008). Издвајање једне такве одлике пројекта запажене код више аутора указује на важност и неизоставно укључивање реалистичности проблема приликом осмишљавања начина његове реализације.

Следећа важна компонента је вишеструка процена пројекта (Barron & Darling-Hammond, 2008; Ertmer & Simons, 2005; Mergendoller & Thomas, 2005; Hung, 2008). Постојање више различитих могућности веома је важно за добијање повратне информације, прегледање радова и сагледавање вишеструких исхода учења, попут усавршавања начина решавања проблема, сарадње, презентације резултата и учења садржаја. Последња важна компонента, али веома корисна могућност коју израда пројеката у настави пружа су учешћа у оквиру стручних мрежа учења, што подразумева сарадњу и размену знања из области УЗП-а са колегама и организацију курсева о истраживачким наставним методама.

Осим ових издвојених елемената, постоје још неки које би такође требало узети у обзир приликом припреме за примену приступа УЗП у настави са ученицима/студентима, како би целокупан процес рада и сама настава били успешнији. Један од њих, као приоритетан корак у фази планирања израде пројеката ученика/студената, јесте постављање циљева од којих зависе планирање и исходи пројеката (Railsback, 2002: 11–12). Из тог разлога је важно да ученици/студенти под надзором наставника направе нацрт пројекта са основним елементима његове структуре и одговарајућим очекивањима која се тичу потенцијалних одговора на постављена питања.

### **2.2.5.1. Елементи нацрта пројекта**

Форма пројекта може да варира у зависности од природе проблема истраживања, али, и поред тога, нацрт ученичког/студентског пројекта би требало да садржи следеће елементе (Bottoms & Webb, 1998), уско повезане са претходно наведеним компонентама и карактеристикама израде пројекта ученика/студената у настави:

- **проблем или ситуација:** ученици/студенти треба у нацрту да поставе проблем којим ће се бавити; на пример, на часу енглеског језика ученици могу кренути од претпоставке да је зависност од савремених технологија неминовна последица друштва 21. века; потом постављају питање да ли и колико су студенти зависни од савремених технологија, а, уколико јесу, шта треба предузети како би се зависност отклонила или спречила;
- **опис и сврха пројекта:** треба дати прецизно објашњење сврхе пројекта и њене повезаности са дефинисаним проблемом; на пример, ученици ће истражити нешто више о зависности од савремених технологија прегледањем сајтова или консултовањем адекватне литературе и дефинисаће истраживачка питања; затим ће изабрати циљну групу – у случају овог рада то су студенти једног или више факултета, саставити анкетни упитник са циљем испитивања њихових ставова о коришћењу савремених технологија; након прикупљања података анкетањем извршиће њихову обраду и доћи до резултата које ће протумачити; студенти ће изнети закључке како би се утврдило да ли су и колико испитаници зависни, како помоћи онима који јесу зависни и како спречити развој зависности код оних који још увек нису толико под утицајем савремених технологија; на крају, треба осмислити начин презентовања резултата у виду постера, неког снимљеног прилога, *PowerPoint* презентације и слично;
- **спецификације спровођења пројекта:** потребно је саставити листу критеријума које неки пројекат треба да задовољи, на пример, постављено питање, организација истраживања, подела улога у групи, представљање и оцена пројекта и друго;
- **правила:** одредити смернице за реализацију пројекта путем неког временског распореда активности са циљем испуњења краткорочних постављених циљева; на пример, анкета треба да се састави до одређеног времена, затим да се прикупе подаци од испитаника до неког датума, а пројекат да се заврши у одређеном временском интервалу;
- **списак учесника пројекта са подељеним улогама:** направити списак свих учесника, не само ученика/студената који израђују пројекат, већ и, на пример, особа које треба интервјуисати или снимити, итд.;

- **процена пројекта:** треба осмислити начин евалуације рада ученика, где се не оцењује само финални производ, већ и сам процес израде пројекта и учења; на пример, ученици/студенти самоевалуацијом могу оценити свој рад, залагање у настави и резултате пројекта, а затим ћу то урадити и наставник, вршњаци или неке друге особе, које присуствују њиховом представљању резултата.

Из сопственог искуства, ауторка закључује да се добро осмишљен нацрт пројекта може сматрати половином успеха обављеног посла, јер су планирање и организација кораци од изузетног значаја за реализацију било каквих активности.

На основу наведених компонената и карактеристика пројекта у настави, стиче се увид у комплексност примене приступа УЗП. Такође се уочава и могућност његове корисне имплементације која рад ученика/студената чини активнијим, организацију наставе мало захтевнијом, али, на задовољство ученика/студената и наставника, испуњенијом и другачијом од традиционалног начина рада у учионици.

#### **2.2.6. Фазе реализације пројекта**

Када су у питању фазе израде сваког пројекта, најпре треба навести разматрање структуре реализације ученичког/студентског пројекта, које су дали Кац и Чард. Они разликују три фазе приликом израде пројекта: 1) прва, у којој се дефинише сама тема, проблем истраживања и елаборирају кључна питања; 2) друга фаза, која представља саму израду пројекта; 3) трећа, у којој се презентују крајњи резултати (Katz & Chard, 1998).

Шулер такође разликује три фазе: 1) прва обухвата избор теме пројекта који ученици/студенти праве дискутујући о својим идејама уз помоћ наставника и на основу знања и личног искуства о теми; 2) друга фаза се односи на прикупљање података; 3) трећа представља саму израду пројекта (Schuler, 2000).

Поред поменутих аутора, и Фрајд-Бутова издваја три ступња израде ученичког пројекта у настави, али на мало другачији начин. Она сматра да се израда пројекта ученика/студената састоји од: 1) почетка у учионици; 2) изласка у свет, тј. стваран живот; 3) повратка у учионицу (Fried-Booth, 1986). Идеја о настанку пројекта се рађа у учионици, где ученици/студенти планирају и организују израду уз консултације наставника. Будући да је углавном тема пројекта аутентична, повезана са неким ситуацијама из реалног живота, у следећој фази ученици/студенти долазе до

информација у спољном свету, излазећи из учионице, у коју се на крају враћају како би презентовали своје резултате истраживања. Иста ауторка ове фазе представља кроз следеће кораке: 1) планирање у учионици, где ученици/студенти уз повремену помоћ наставника дискутују о садржини и нацрту пројекта; 2) спровођење пројекта, где ученици/студенти излазе из учионице како би испунили планиране задатке и дошли до неопходних информација; 3) посматрање и разматрање рада подразумева дискусију са добијањем повратних информација поводом евалуације пројекта; 4) додатне активности, где се коментарише језик ученика/студената коришћен приликом израде пројекта како би се указало на добре стране и неке недостатке и тако побољшала њихова језичка компетенција.

Представљање фаза реализације ученичких/студентских пројеката, Фрајд-Бутова је допунила и детаљнијим приказом корака, који изгледају овако: 1) подстицање на рад који подразумева дискусију о теми и давање потенцијалних предлога; 2) дефинисање циљева пројекта путем дискусије и преговарања о постављању циљева; 3) увежбавање језичких вештина се односи на упознавање и вежбање употребе језика, који се користи приликом израде пројекта, као што су изрази за тражење информација, постављање питања, приказ података и сл; 4) дизајнирање писаног материјала укључује састављање упитника за прикупљање аутентичног материјала при чему се користе вештине писања и читања; 5) групне активности које се организују са циљем прикупљања информација; 6) обрада прикупљених информација подразумева обраду прикупљених података; 7) организација материјала се односи на креирање финалног производа; 8) финална презентација, приликом које ученици представљају производ (Fried-Booth, 1986: 9–10).

Запажа се да се приликом представљања овакве структуре пројеката прво сагледава целокупан процес израде као једна целина састављена из неколико фаза, а потом се разрађује и издваја се више мањих корака (Fried-Booth, 1986). Они су, у ствари, дефинисани на основу карактеристика пројеката којима су одређене појединачне активности, па се зато стиче увид у њихов детаљнији приказ.

За разлику од наведених начина издвајања фаза реализације ученичких/студентских пројеката у настави (Katz & Chard, 1998; Schuler, 2000; Fried-Booth, 1986), Белова (Bell, 2010) структуру пројекта обогаћује и четвртим елементом – рефлексијом, тј. евалуацијом, те ће стога овако структурисан модел бити заступљен и у нашем истраживању. Структура њеног модела је следећа: 1) прва фаза пројекта



представља одабир теме за коју ученици/студенти дају своје предлоге на основу неких јединица наставног програма уз одговарајуће сугестије наставника како би процес планирања и израде пројекта успешно протекао; 2) друга фаза обухвата осмишљавање активности, организацију структуре пројекта, где се формирају групе, додељују одговарајуће улоге, одређује методологија истраживања, извори информација и др; 3) трећа фаза подразумева спровођење планираних активности при чему ученици/студенти прикупљају податке, међусобно дискутују, анализирају, консултују се са наставницима уколико има неких проблема, а потом представљају коначне производе у виду презентација, издања, извођења и сл. својим колегама, наставницима итд; 4) последња фаза представља евалуацију пројекта, приликом које се процењују активности на основу постављених циљева и задатака, реализација самог процеса и крајњи резултати истраживања (Brinia, 2006 према Fragoulis, 2009: 115). Ауторка наводи да евалуација организације пројекта, проблема на које су наишли и ставова ученика/студената у вези целокупног процеса, подразумева евалуацију и самоевалуацију главних актера (Bell, 2010), што је урађено и на крају реализације пројекта у овом истраживању.

### **2.2.7. Евалуација израде пројекта у настави**

Имајући на уму крајњи резултат пројекта, а то је финални производ који се презентује јавности, другим ученицима/студентима или наставницима, наредни сегмент овог дела рада ће бити посвећен четвртој фази израде пројекта коју сугерише Белова (Bell, 2010), некој врсти рефлексije на целокупан процес.

Пре примене било које евалуације неопходно је дефинисати критеријуме за успешну израду пројекта у настави на самом почетку. Поред тога, важно је обезбедити вишеструке могућности за давање повратне информације, осврта на процес израде, као и времена учесницима да прегледају свој радове (Barron & Darling-Hammond, 2008). Такође би требало упознати учеснике са јасним критеријумима или смерницама за успешну израду предлажући рубрике или неке раније примере на основу којих могу видети исходе учења (Ertmer & Simons, 2005; Barron & Darling-Hammond, 2008).

Евалуацију израде пројекта требало би да изврши више учесника наставног процеса. Уколико наставник врши процену, давање повратне информације током израде пружа ученицима могућност планирања следећег корака у вези са пројектом

(Mehl, 2000). Важно је нагласити да сваки наставник пре примене пројектне наставе мора пажљиво да размисли о сврси процене рада учесника како би одредио врсту информације до које жели да дође. Узимајући у обзир структуру израде пројекта у настави, потребно је проценити активности на основу постављених циљева и задатака, ток фаза реализације процеса и крајње резултате истраживања. Осим тога, Барон и Дарлинг-Хемонд (Barron & Darling-Hammond, 2008) препоручују да се учесницима пројекта пружи више прилика за прегледање и процену рада на пројектима, нарочито да се чешће користе коментари, а мање оцене током процењивања како би се истакао значај квалитета рада, а не самих учесника пројекта.

Са становишта наставника као неког ко процењује и оцењује може се издвојити следећих неколико фаза евалуације израде ученичких/студентских пројеката у настави:

- 1) формативна евалуација или оцењивање примењује се док ученици/студенти још увек раде на реализацији пројекта, како би им наставник дао повратне информације на основу којих могу током процеса израде да унесу исправке; неке информације добијене овом врстом оцењивања могу се користити и за финалну процену;
- 2) сумативна евалуација или оцењивање спроводи се након израде пројекта, где процена наставника може бити заснована само на информацијама које добије у тој крајњој фази;
- 3) евалуација или оцењивање креирањем портфолија подразумева прикупљање радова ученика/студената током одређеног временског периода како би се креирао њихов портфолио;
- 4) аутентична процена, као једна од компонената израде пројеката у настави, подразумева разматрање начина разумевања концепта и предмета истраживања ученика/студената, као и развоја вештина неопходних за функционисање у реалним животним околностима; поред тога, ова врста процене не обухвата само оцењивање на основу неког њиховог рада или финалног испита, већ и праћење процеса учења током одређеног периода; овај вид процене врши се тако што ученици/студенти објашњавају наставнику, нпр. проблем истраживања, образлажу одлуке које доносе, наводе разлоге за спровођење неких активности и сл. (Moursand, 1999 према Mehl, 2000).

#### **2.2.8. Начини евалуације студентских пројеката у овом истраживању**

У овом истраживању наставник је користио формативно оцењивање помоћу рубрика које се сматрају моћним средством зато што укључују детаљне описе радова,

почев од оних слабијих па све до одличних (Andrade & Brook, 2013). Њима су процењивани критичко мишљење, сарадња, презентација, креативност и иновативност испитаника за време израде пројеката.<sup>18</sup> Поред рубрика, у истраживању је коришћено и вођење дневника као други извор података за оцењивање и праћење израде пројеката. Ту је бележена сарадња студената, начин комуникације и употребе језика, планирање даљих активности, при чему наставник даје и сугестије, уколико је то потребно, и обраћа пажњу на поштовање временских рокова за извршење активности.

Како је примена приступа заснованог на изради пројекта у настави једна врста истраживачког учења, она је најпродуктивнија када наставници чешће процењују рад ученика/студената давањем осврта на сам ток израде (Barron & Darling-Hammond, 2008). Ово је изузетно значајно за процес учења, јер ученици/студенти стичу увид у исправност својих одлука, адекватност плана активности и поимање одређених ставова. Наставник има користи од оваквог начина рада зато што на основу добијених информација о процени прилагођава свој приступ раду у настави. Још једна предност чешће процене рада ученика/студената је и та да наглашавањем значаја процеса, залагања, као и стратегија за извршавање неких задатака, а не само коначних резултата учења, а у случају овог рада и крајњег производа, ученици/студенти коначно могу да доживе учење као резултат већег труда и залагања, за шта Двек каже да доприноси издржљивости и академском постигнућу (Dweck, 2000).

Аутентична процена је такође један од видова оцењивања пројеката који је коришћен у овом истраживању – студенти су објашњавали проблеме истраживања, постављене циљеве, разлоге за спровођење неких активности и одређене одлуке. На овај начин, истакнута је одговорност учесника пројекта, као и њихове комуникативне способности, што се, како је већ поменуто у делу рада о карактеристикама примене УЗП-а, сматра значајним обележјима и предностима заступљености овог приступа у настави.

Како би процена израде пројеката ученика у настави била објективнија, није довољно да само наставник буде тај чији је задатак да доноси суд о нечијем раду. Потребно је укључити и друге учеснике, попут вршњака ученика. Они могу изнети своје мишљење о нечијем раду, као посматрачи са стране, што утиче на ниво самопоуздања и одговорности извршилаца пројекта, јер треба да стоје иза ставова које

---

<sup>18</sup> Наведене вештине ће детаљније бити објашњене у делу рада о истраживачким инструментима, а примери се могу наћи у прилозима 15, 16, 17 и 18.

износе. Постоји и могућност покретања дискусије, приликом које ће се испољити њихове комуникативне вештине, у оквиру којих се подразумевају и језичке вештине, при чему се увиђа вишеструка корисност вршњачког суделовања у оцењивању пројеката. Такође, подиже се свест ученика о схватању циљева које треба постићи, у исто време повећава се мотивација за учење, развија критичко мишљење, комуникација и неки вид сарадње.

Наведене карактеристике евалуације вршњака само потврђују значајну улогу процењивања и оцењивања рада ученика/студената у развоју важних вештина 21. века као једног обележја концепта целоживотног учења. За потребе овог истраживања, вршњаци су користили рубрику за оцењивање своје и презентација пројеката својих колега и рубрику за оцењивање свог и пројеката својих вршњака. Понекад су износили и коментаре у виду питања, похвала или сугестија за побољшање самог чина презентовања резултата.<sup>19</sup>

Поред евалуације пројекта, веома је важна самоевалуација (енгл. self-evaluation) учесника пројекта (Bell, 2010; Fragoulis, 2009),<sup>20</sup> зато што се на овај начин добијају резултати према којима се учење и подучавање прилагођавају њима и побољшавају се постигнућа ученика/студената (Janković & Zečević, 2015). Реч је о формативној стратегији која припада самопроцењивању (енгл. self-assessment), где студенти оцењују квалитет свог рада на основу доказа и различитих критеријума како би унапредили свој рад у будућности. Размишљајући о ономе што раде, студенти развијају метакогнитивне способности, јер се осврћу на сопствени рад и процењују његов квалитет. Осим тога, они развијају и способност саморегулације понашања, усавршавања и проналажења нових стратегија учења како би остварили постављене циљеве. Треба рећи да се овај вид оцењивања може научити и подучити применом методе самоевалуације која је до скоро била ретко заступљена на терцијарном нивоу образовања (Schunk, 2004). Међутим, у последње време се све више истиче њен значај јер повећава мотивацију студената за учење, развија њихову самосталност и аутономију, те их на тај начин припрема за целоживотно учење, које је истовремено и главни циљ савременог образовања и друштва (Mistar, 2011).

---

<sup>19</sup> Опис рубрика се може наћи у поглављу о истраживачким инструментима, док се примери налазе у прилогу 14.

<sup>20</sup> Самоевалуација је примењена и у овом истраживању помоћу сличних рубрика које су коришћене за оцењивање вршњака, као облика формативног оцењивања, односно оцењивања са циљем учења.

У складу са овим схватањима, може се увидети да оцењивање као неизоставан сегмент учења не треба да буде повод за давање признања, већ за праћење напретка и усмеравање студената, зато што постоји јаз између онога што се од студената тражи на терцијарном нивоу образовања и онога што их заправо очекује у реалном животу (MacMillan & Hearn, 2008). У овом истраживању, студенти су на крају сваке пређене области попуњавали чек-листе за самоевалуацију, којима су оцењивали своје залагање и учешће у настави, и способност препознавања, разумевања и употребе одређених речи и израза у вези поменуте области.

Последња фаза реализације пројекта, у случају ове дисертације наставе енглеског језика, требало би да буде позитивна, а не негативна, зато што је циљ примене приступа заснованог на изради пројеката у настави скретање пажње на језик, добро савладану садржину, ефективност корака и покренуте активности (Stoller, 2006; Fragoulis, 2008). Суштина овог поступка се огледа у чињеници да ли и до ког нивоа су знање, искуства и стечене вештине формирале неке нове вредности и ставове које су замениле оне старе, а то је, у ствари, смисао правог учења (Mezirow, 1991).

### **2.2.9. Примена приступа УЗП у настави и развој вештина 21. века као аспекта целоживотног учења**

Након издвајања основних обележја приступа заснованог на изради пројеката у настави, следи поглавље у којем ће бити истакнут његов значај за савремено образовање. Биће наведене неке особености савременог друштва и њихова улога у развоју образовања. Због специфичности приступа биће приказана и његова повезаност са развојем вештина учења 21. века, а то су комуникација, сарадња, критичко мишљење, креативност и иновативност, које се сматрају важним аспектима целоживотног учења. У оквиру неколико сегмената рада биће детаљније представљени свака од наведених вештина и допринос примене приступа УЗП у настави њиховом развоју.

#### **2.2.9.1. Карактеристике савременог образовања**

Почетак 21. века донео је низ великих промена у друштву, а образовање, као основа развоја сваког друштва, постала је значајна сфера ових промена. Будући да знање данас представља главну смерницу кретања развоја друштвеног система, може

се рећи да је друштво 21. века друштво знања. Од квалитета знања и његове примене зависи успех функционисања институција једне државе, а самим тим и њен развој, због чега се знање сматра значајним критеријумом поделе држава на развијене и неразвијене, богате и сиромашне.<sup>21</sup> Стога је прилагођавање стандарда система образовања једне државе актуелним друштвеним променама изузетно важно.

Оспособљавање младих за стицање кључних компетенција 21. века, као што су знања, вештине и ставови (European Commission et al., 2012), које омогућавају примену знања у контексту стварног света подложног бројним променама, представља прави изазов за савремене тенденције образовања. Сврха развоја ових кључних компетенција је истицање значаја интердисциплинарности у настави, оспособљавања ученика за примену оног што су научили и за промовисање целоживотног учења.

Наведене тврдње чине суштину учења у 21. веку за које је, према Европском референтном оквиру кључних компетенција за целоживотно учење, издвојено осам кључних компетенција које комбинују знање, вештине и ставове неопходне за лично испуњење, активно учешће као грађанина, укљученост у друштво и запослење, а то су: 1) комуникација на матерњем језику; 2) комуникација на страном језику; 3) математичка компетенција и основне научне и техничке компетенције; 4) дигитална компетенција; 5) учење како се учи; 6) друштвене и грађанске компетенције; 7) иницијатива и смисао за предузетништво; 8) културолошка свест и изражавање (European Commission, 2001: 9 према European Commission et al., 2012). Поменути оквир представља и седам трансверзалних вештина које се развијају упоредо са њима, као што су: 1) критичко мишљење; 2) креативност; 3) покретање иницијативе; 4) решавање проблема; 5) ризик процењивања; 6) доношење одлука; 7) конструктивно управљање осећањима. Циљ стицања ових компетенција је подстицање развоја целоживотног учења и пружање могућности ученицима/студентима да примене оно што су научили и наставе са учењем током свог живота.

Сам концепт кључних компетенција је последњих година постао сродан концепту вештина за 21. век. Међу њима се увиђају сличности на основу особина које их карактеришу. Појам компетенција се иначе код неких аутора дефинише као поседовање знања, вештина, мотивације и личних карактеристика које појединца чине оспособљеног да активно и ефикасно делује у одређеној ситуацији (Poole, Horrigan, Langan-Fox & Nielsen, 1998; Roe, 2002: 195). Слично поимање може се наћи код

---

<sup>21</sup> Преузето са: [https://www.bg.ac.rs/files/sr/studije/DozivotnoObrazovanje\\_strategija.pdf](https://www.bg.ac.rs/files/sr/studije/DozivotnoObrazovanje_strategija.pdf)

Кнежевић-Флорић (Knežević-Florić, 2005), где је компетенција одређена у виду специфичног скупа или сплета способности које се код човека развијају од момента рођења, а током целог његовог живота се усавршавају, преображавају, допуњују у складу са порастом очекивања појединца и самог друштвеног дискурса.

На основу наведених схватања, примећује се да многи аутори под компетенцијама подразумевају способности и вештине које у ствари представљају примену знања и познатих начина рада, са циљем извршења одређених задатака или решавања проблема. Из тог разлога је дошло до поистовећивања концепата, па је тако *Удружење САД-а за вештине 21. века* (енгл. US Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills) направило *Оквир за учење у 21. веку*, који обухвата следеће исходе учења: 1) иновативне вештине и вештине учења (тзв. 4К која обухватају критичко мишљење, комуникацију, кооперативност (сарадња) и креативност); 2) кључне предмете (познавање енглеског и других светских језика, уметности, природних и друштвених наука) и актуелне теме у 21. веку (глобална свесност, финансијске, економске, пословне теме и сл.); 3) вештине информационих технологија; 4) вештине за развој каријере и живота (European Commission et al., 2012).

Према мишљењу ауторке рада, важно је нагласити да наведене вештине и компетенције доприносе напретку развоја целоживотног учења. Реч је о веома значајном концепту 21. века, насталом као последица актуелних друштвених и економских промена, убрзане транзиције на друштво знања и демографског притиска у вези старости становника. Следи кратак преглед његових основних карактеристика.

### **2.2.9.2. Целоживотно учење**

Према Меморандуму о целоживотном учењу (European Commission, 2000 према Стратегијама развоја доживотног учења<sup>22</sup>) овај појам се дефинише као сврсисходан процес усвајања знања који се одвија у циљу унапређивања знања, вештина и способности.<sup>23</sup> Под њим се подразумевају сви облици усвајања знања и вештина путем формалног, неформалног и информалног учења, и то у свим животним добима.<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Преузето са: [https://www.bg.ac.rs/files/sr/studije/DozivotnoObrazovanje\\_strategija.pdf](https://www.bg.ac.rs/files/sr/studije/DozivotnoObrazovanje_strategija.pdf)

<sup>23</sup> У документу о целоживотном учењу који се налази на сајту Владе Републике Србије (Преузето са: <http://suk.gov.rs/dotAsset/18222.pdf>), приликом дефинисања појма целоживотног образовања истакнута је разлика између целоживотног и доживотног. Термин целоживотно образовање у различитим културама и државама се различито схвата. У земљама енглеског говорног подручја континуирано образовање (енгл. continuing education) углавном се односи на трајно професионално образовање одраслих, док се

Вотсон (Watson, 2003: 3) дефинише целоживотно образовање као континуирани процес који стимулише и омогућава појединцима да усвајају знање, вредности, вештине које ће им бити потребне током живота и да их користе са самопоуздањем, креативношћу и уживањем у различитим околностима. Суштина оваквог процеса учења огледа се кроз две димензије: прво временску, јер човек учи док је жив, и просторну која указује на чињеницу да нису образовне установе једина места где се остварује учење, већ се може учити на било којем месту и у различитим животним ситуацијама. Будући да ова тенденција подразумева континуирано образовање, неопходно је развијати потребу, вољу, мотивацију и интересовање за даљим учењем и усавршавањем, јер је један од принципа концепта целоживотног учења тај да живот не треба поделити на доба за учење и доба за рад, већ је потребно да се обе активности подједнако подстичу током читавог живота (Skolverket, 2000: 19).<sup>25</sup>

---

њихово трајно (доживотно) непрофесионално образовање назива образовањем одраслих (енгл. adult education). Израз перманентно образовање (енгл. permanent education) користи се у неколико различитих значења. Савет Европе га користи у значењу целоживотног образовања још од 1971. године, а Французи у значењу доживотног образовања. Доживотно (трајно, континуирано) образовање се често користи као синоним појму целоживотног образовања. Такво изједначавање се постепено напушта. Разлика између целоживотног (енгл. lifelong education) и доживотног (трајног) образовања (енгл. continuing education) јесте у томе што се целоживотна едукација односи на образовање током целог живота (од рођења до смрти), док се доживотно образовање (трајно, континуирано) односи на образовање од завршетка неког нивоа формалног (обавезног) образовања па до краја радног века. Целоживотно образовање обухвата и усклађује образовање и васпитање деце, младих и одраслих и односи се на све облике образовања: формално образовање (школа, факултет); неформално образовање (усавршавање на радном месту); информално образовање, међугенерациско учење (учење код куће, размена знања у породици, међу пријатељима); самоусмерено образовање (појединац сам доноси одлуке о томе шта ће и како да учи).

<sup>24</sup> Под формалним образовањем се подразумева оно које се реализује у школском систему, почев од основних школа до постдипломских студија на универзитетима, а заснива се на одобреним програмима образовања која воде до стицања дипломе, тј. националних признања о стеченим квалификацијама, компетенцијама или нивоима образовања. За разлику од формалног, неформално образовање обухвата све програме и активности и учења изван школског система, али се не завршава друштвеном верификацијом стечених знања и постигнућа у смислу националних квалификација и нивоа образовања. И неформално образовање је институционално и организовано, као и формално, с тим што се може реализовати на радном месту, путем активности различитих удружења или друштава попут невладиних организација, синдиката и сл. Информално образовање се не мора одвијати свесно те га зато ни појединци не препознају као чиниоца који доприноси њиховом знању и вештинама. Оно траје читавог живота, одвија се у породици, на радном месту, у свакодневном животу, кроз контакте са другима, а доприноси развоју личности, формирању мишљења, усвајању одређених вредности и врлина (Стратегија развоја доживотног учења, преузето са: [https://www.bg.ac.rs/files/sr/studije/DozivотноОбразовање\\_strategija.pdf](https://www.bg.ac.rs/files/sr/studije/DozivотноОбразовање_strategija.pdf)).

<sup>25</sup> Европска комисија је усвојила меморандум о целоживотног образовању 2000. године као основу за хармонизацију овог процеса на европском нивоу, док је у новембру 2005. године представила документ под називом *Кључне компетенције за целоживотно учење* (енгл. Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework). На основу тог документа, све европске земље би требало да развију формално-образовни систем који свим младим људима омогућава да развију кључне компетенције до нивоа који их припрема за сналажење у свету одраслих и који ће чинити добру основу за даље учење и рад. Србија је приступила Програму Европске Уније за целоживотно образовање, са циљем остваривања сарадње на пољу образовања, обуке мобилности ученика и ради њихове припреме за европско тржиште рада. Меморандум између Владе Републике Србије и Европске комисије је потписан 21. децембра 2011.



Разлике између савременог и некадашњег система образовања огледају се у томе што су раније ученици били пасивни реципијенти знања и преовладавао је негативан однос према учењу, за разлику од савремених тенденција, где би учење требало да представља задовољство и лично испуњење за сваког појединца.<sup>26</sup> У оквиру модерне наставе, стицање знања треба надоградити стицањем компетенција, јер знање само по себи представља скуп стечених и повезаних информација. За разлику од њега, компетенција, на основу претходно наведених дефиниција, подразумева скуп знања, вештина и ставова за извршавање неких задатака и активности у одређеним ситуацијама. Уместо предавања и подучавања, треба се фокусирати на сам процес учења и учење ученика/студената како да уче. Самим тим, иновативни приступи у савременој настави захтевају промену централне позиције наставника, који је сада уступа ученицима/студентима, зато што је целокупан наставни процес усмерен на њихове потребе, интересовања и могућности.

### **2.2.9.3. Приступ заснован на изради пројеката и целоживотно учење**

Према упутствима за примену и објашњењима Бак института за образовање (енгл. Buck Institute for Education)<sup>27</sup> и на основу мишљења аутора који су се бавили проучавањем приступа заснованог на изради пројеката, за овај вид наставе је карактеристичан развој вештина креативности и иновативности, критичког мишљења, комуникације и сарадње, те тако и промовисање целоживотног учења.<sup>28</sup>

Наведене вештине, на основу *Оквира за учење у 21. веку Удружења САД-а за вештине 21. века* (енгл. US Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills) (Harper, 2014), а у оквиру исхода учења ученика/студената, сврставају се у групу иновативних вештина и вештина учења, те су на исти начин размотрене и у истраживању овог рада. Имајући у виду чињеницу да оне унапређују развој целоживотног учења, које је постало једна од водећих тенденција образовања у 21. веку, указала се потреба за покушајем праћења савремених едукативних трендова и прилагођавања потребама тренутног друштвеног система. Тако је дошло до настанка идеје о примени приступа у настави енглеског

---

године у Бриселу. Тако је Србија стекла право за учешће у програмима Европске Уније у области науке путем FP7 програма, а у области високог образовања путем Темпус програма (Преузето са: <http://suk.gov.rs/dotAsset/18222.pdf>)

<sup>26</sup> Преузето са: [https://www.bg.ac.rs/files/sr/studije/DozivотноОбразовање\\_strategija.pdf](https://www.bg.ac.rs/files/sr/studije/DozivотноОбразовање_strategija.pdf)

<sup>27</sup> Доступно на: <https://www.bie.org/>

<sup>28</sup> На сајту Бак института за образовање налазе се рубрике за описивање ових вештина код примене приступа УЗП у настави које су коришћене за потребе овог истраживања.

језика који ће испунити наведене захтеве образовања и барем делимично допринети развоју вештина учења (тј. компетенција), као што су комуникација, критичко мишљење, креативност и сарадња.

Према једном истраживању које се бави употребом пројектне наставе код учења вештина 21. века, наводи се да УЗП пружа ученицима/студентима могућност усвајања садржинског знања и вештина новог доба, а различита искуства показују да то зависи од области предмета и нивоа разреда ученика (Ravitz, Nixson, English & Mergendoller, 2012: 2). Потребно је да израда пројекта буде пажљиво испланирана, организована и процењена, што захтева одговарајуће учешће ученика/студената и наставника. Придржавањем упутства током самог процеса израде, који се завршава финалним фазама креирања и представљањем аутентичних производа, долази до развоја вештина, као што су сарадња, комуникација и критичко мишљење (Mergendoller, Markham, Ravitz & Larmer, 2006).

Допринос приступа УЗП развоју поменутих вештина показала су још нека истраживања, у којима се истиче да пројектна настава и сарадња ученика/студената убрзавају стицање знања и захтевају развој особина самоуправљања и процене. Овај приступ је персонализован, а то значи да се придаје пажња сваком ученику/студенту појединачно и омогућава му се да сам врши одабир. Свака од наведених карактеристика УЗП-а даје позитивне исходе када је реч о развоју вештина 21. века (Bransford, Brown & Cocking, 1999; Darling-Hammond et al., 2008 према Shear, Novais, Means, Gallagher & Langworthy, 2010: 3). Међутим, испитујући примену пројектне наставе, Мос и Ван Дјузер су потврдили његов допринос не само за стицање искуства и усвајање поменутих вештина значајних за образовање и оспособљавање за неко радно место, већ и за развој језичких вештина (Moss & Van Duzer, 1998).

Осим наведених добробити пројектне наставе, треба издвојити и развој независности, одговорности и дисциплине код учесника пројеката (Bell, 2010: 40). Ученици/студенти су у оваквим околностима врло фокусирани на свој рад и извршавање задатака, воде рачуна о свом напретку, времену које имају на располагању и о поштовању сарадника. Будући да је реч о тимском раду, искуство ауторке овог истраживања показује да сваки ученик/студент очекује од осталих појединачан допринос, при чему групна динамика креира међусобно зависне односе учесника, тако да се свако од њих осећа одговорним за (не)успех неког задатка. Такође, постоји и могућност да уколико један учесник не извршава активности на унапред договорен

начин, остали могу одлучити да не сарађују са њим. Из тог разлога долази до развоја мотивације и жеље учесника да не изневери своју групу и покаже одговорност, како би њихова сарадња при изради пројекта била успешна.

Развој вештине сарадње доводи и до развоја вештине комуникације, јер овакав облик рада подразумева договарање и преговарање учесника, промовишући неговање друштвеног учења. Усавршавање активне вештине слушања других омогућава развој способности сарадње и креативности, јер приликом израде пројекта ученици/студенти уче како да комуницирају, поштују саговорнике, и како да тимски дођу до нових оригиналних идеја (Bell, 2010: 41). Врло је важно да, по завршетку пројекта, учесници себе оцене, не само у погледу научених нових садржаја, већ и у погледу остваривања друштвених интеракција, које подразумевају комуникацију. На тај начин они развијају ову вештину и могу бити успешнији на својим радним местима у будућности, што је један од захтева савременог друштва.

С обзиром на чињеницу да се код пројекта решавају проблеми слични онима у стварном свету, следећи допринос УЗП-а огледа се у развоју ученика као истраживача оспособљених за решавање проблема и као мислилаца (Gultekin, 2005), те тако овај приступ доводи и до развоја критичког мишљења. Истраживања су показала да ученици/студенти код којих се примењује приступ заснован на изради пројекта у настави остварују боље резултате како на стандардизованим тестовима тако и на проверама након израде пројекта, у поређењу са ученицима/студентима који су учесници традиционалне наставе (Bell, 2010). Оно што је још важније од наведених резултата је чињеница да су учесници пројектне наставе оспособљени за коришћење испитаних вештина у реалним животним околностима, а, истовремено, и за аналитичко мишљење (Boaler, 1999 према Bell, 2010).

На основу наведених података о доприносу УЗП-а развоју вештина 21. века, може се закључити да ће тако оспособљени ученици/студенти бити спремнији да постану продуктивни чланови глобалног друштва. Због специфичности природе ових вештина, степен њихове развијености се не може измерити неким стандардизованим тестом, већ коришћењем рубрика, самоевалуацијом и рефлексацијом (освртом) на претходни рад. Из тог разлога су за потребе овог рада коришћене претходно поменуте рубрике. У следећем потпоглављу биће речи о улози пројектне наставе у развоју раније истакнутих вештина за 21. век и о начину њиховог оцењивања у оквиру овог истраживања.

## 2.2.10. Улога приступа УЗП у развоју вештине кооперативности (сарадње)

Примена приступа УЗП доприноси развоју кооперативности (сарадње), као важног облика рада ученика/студената у настави, који се углавном остварује радом у групи или радом у пару. Сарадња са вршњацима представља облик извора или окружења за стицање знања, при чему се улога наставника потискује у други план. Ученици/студенти размењују информације, изражавају своје ставове и идеје, решавају одговарајућа питања. Поред нових знања, развијају и нове вештине, а према неким истраживањима долази и до раста мотивације (Vesmr & Rao, 2013; Tsay & Brady, 2010). У односу на претходне начине рада, кооперативно учење повећава ангажовање ученика/студената у настави (Prince, 2004). Многобројна истраживања су показала позитивне резултате сарадње ученика, истичући њену ефективност приликом постизања виших оцена, дуготрајнијег задржавања информација, побољшаних вештина комуникације и сарадње, бољег разумевања професионалног развоја, и мање стопе одустајања ученика од студија или школе (Johnson, Johnson & Stanne, 2000; Springer, Stanne & Donovan, 1997; Terenzini, Cabrera, Colbeck, Parente & Bjorklund, 2001 према Oakley, Felder, Brent & Elhajj, 2004).

Због наведених предности и у циљу неговања и имплементирања сарадње у настави, наставник треба да упозна ученике/студенте са овим начином рада и развије тимски дух. Након тога, препоручују се кратке заједничке активности ученика/студената, како би се проверило њихово разумевање наведених упутстава. Наставник би код пробног тимског рада требало делимично да учествује у креирању агенде. У случају израде пројеката у настави, под њом се подразумева организација дискусије проблема, дефинисање и извршавање задатака, размена прикупљених информација, њихова обрада и представљање резултата са тачно одређеним временом трајања поменутих активности.

Када је реч о броју учесника у групном раду, Џонсон и Џонсон сматрају да је три до четири учесника сасвим довољно за тимску реализацију задатака у настави (Johnson & Johnson, 2009). Наставник је тај који треба да осмисли критеријум за груписање ученика/студената, а неки од најчешћих су: успех ученика/студената, пол, порекло, степен развијености њихових способности и сл. Узимајући у обзир успех ученика/студената, у једном раду, резултати су показали да слабији ученици/студенти боље раде у таквим групама, за разлику од ученика/студената средњег успеха који су

успешнији у хомогеним групама, док је за успешније ученике/студенте структура групе небитна (Lou, Abrami, Spence, Pulsen, Chambers & d'Apollonia, 1996). На тај начин, слабији ученици/студенти приликом рада у групама добијају помоћ и подршку од бољих, те тако стичу могућност побољшања свог знања и вештина.<sup>29</sup>

Успех кооперативног рада, поред залагања свих учесника групе, зависи и од индивидуалне одговорности појединаца. Будући да су активности у групи подељене, важно је редовно праћење напретка свих ученика/студената постављањем рокова за извршење задатака и проценом рада, као и евидентирање њихових резултата који треба да буду јавни и доступни (Mergendoller & Thomas, 2005). Ово су уједно и неки од саставних елемената примене УЗП-а у настави, чија је заступљеност неопходна за успешну реализацију пројеката. Ученици/студенти морају извршавати задатке на време, реализовати етапе пројеката према унапред одређеном плану, како би дошли до крајњих резултата који ће бити презентовани. Тако добијени подаци постају доступни и другим тимовима, тј. групама, и постају предмет њихове процене, како самосталне, тако и других учесника и наставника.

#### **2.2.10.1. Оцењивање кооперативности приликом израде студентских пројеката**

У овом истраживању кооперативност је испитивана након израде сваког пројекта применом рубрике помоћу које се оцењује индивидуално залагање учесника у групном раду и тимско суделовање.<sup>30</sup>

Код индивидуалног залагања оцењује се сопствена одговорност учесника пројекта. Под њом се подразумева припремљеност, спремност за тимски рад, информисаност о теми, извршавање задатака на време, употреба технологије за комуникацију са сарадницима, организација активности и разматрање повратне информације сарадника за побољшање процеса израде пројекта. Потом се оцењује пружање помоћи тиму приликом решавања проблема, вођења дискусија, изражавања идеја, провере разумевања сарадника и давања повратне информације. На крају се

---

<sup>29</sup> Као што ће касније бити наведено, у овом истраживању студенти експерименталне групе су подељени у три групе од по пет чланова, и то тако да у свакој има једнак број учесника са приближним нивоом знања енглеског језика.

<sup>30</sup> Преузето са: [https://www.bie.org/object/document/6\\_12\\_collaboration\\_rubric\\_non\\_ccss](https://www.bie.org/object/document/6_12_collaboration_rubric_non_ccss)

разматра и поштовање сваког учесника, учтивост и љубазност према сарадницима, и уважавање туђих ставова.

У оквиру тимског залагања, процењује се успостављање договора које подразумева усаглашавање учесника и поштовање постигнутих договора, придржавање правила, искреност у дискусијама. Затим се проверава учешће учесника у организацији рада, тј. да ли су направили листу задатака, распоред извршавања, одредили рокове, поделили улоге, организовали прикупљене материјале. Последња категорија тимског залагања јесте функционисање групе као једног тима. То значи да се процењује међусобно препознавање и коришћење посебних вештина и талената појединаца, ангажовање свих чланова приликом развоја идеја и креирања производа, као и заједничко разматрање индивидуалних задатака.

### **2.2.11. Улога приступа УЗП у развоју вештина креативности и иновативности**

Следећа вештина на којој савремено образовање инсистира је креативност са иновативношћу. Раније се сматрало да постоје три кључне компетенције 21. века, као што су кооперативност, критичко мишљење и комуникација, а касније је у наведену групу уврштена и креативност заједно са иновативношћу<sup>31</sup>, јер су ове вештине, у ствари, пут до успеха, а њихова развијеност доприноси бољој стручности и већој мотивацији за рад. Без обзира на очигледну корисност ове вештине, многи истраживачи сумњају у неопходност њеног сврставања у такозвана 4К (4Cs)<sup>32</sup>. Разлог за овакву перцепцију се огледа у чињеници да се креативност заједно са иновативношћу не може научити, већ су то урођене особине, те стога не би било исправно оцењивати их. Неко једноставно може бити креативнији од осталих, због чега се мерење интензитета или степена њене изражености не сматра коректним. Међутим, савремене тенденције образовања наметнуле су потребу изражавања креативности са иновативношћу и у процесу учења, посебно код приступа у настави заснованог на решавању проблема или на стварању крајњег производа, што је случај код приступа заснованог на изради пројекта.

---

<sup>31</sup> Преузето са: [https://www.bie.org/object/document/6\\_12\\_creativity\\_innovation\\_rubric\\_non\\_ccss](https://www.bie.org/object/document/6_12_creativity_innovation_rubric_non_ccss)

<sup>32</sup> 4К је скраћеница за четири основне компетенције 21. века, а то су: кооперативност, критичко мишљење, комуникација и креативност и иновација. На енглеском језику су познатије као 4Cs – Collaboration, Critical thinking, Communication and Creativity and Innovation ([https://www.bie.org/blog/leading\\_with\\_the\\_4\\_cs\\_to\\_build\\_the\\_5th\\_c\\_culture](https://www.bie.org/blog/leading_with_the_4_cs_to_build_the_5th_c_culture)).

Креативност се код неких аутора дефинише као стварање/креирање замисли или идеје (Fogarty, 2013), а код других (Talat & Chaudry, 2014: 93) као способност за уношење иновација и пружање помоћи ученицима приликом припреме за суочавање са будућим изазовима у раду и животу. Национални истраживачки савет поистовећује ову вештину са когнитивним нерутинским решавањем проблема (Lai & Viering, 2012). Поред индивидуалног изражавања, креативност може бити и део тимског рада. Поштовањем туђих мишљења и примања повратних информација долази до лакшег сагледавања разних унутрашњих и спољашњих околности неког проблема за који може да се осмисли неко занимљиво решење, што је случај тока израде студентских пројеката у овом истраживању.

Многи сматрају да се под креативношћу подразумева комбинација оригиналности и прикладности задатака (Kaufman & Sternberg, 2007; Plucker, Beghetto & Dow, 2004). Овакво схватање рефлектује се код приступа заснованог на изради пројеката у настави, у коме ученици морају да прате фазе израде и у сарадњи са вршњацима представе резултате истраживања у виду производа, који ће бити њихова оригинална сврсисходна креација. Од ученика/студената се очекује да након реализације пројекта сам чин презентације буде што занимљивији како би утисак код слушалаца био упечатљив, а суштина проблема њиховог истраживања правилно приказана. Сама природа креативности и иновативности код оваквих производа је разнолика, па тако и њихов крајњи изглед може имати велики број различитих форми. С обзиром на чињеницу да је технологија данас заступљена у свим сферама друштва, па тако и у образовању, учесницима пројеката се пружају разнолике могућности за изражавање своје креативности и иновативности, нарочито у фази израде финалног производа пројеката. И Сузи Бос<sup>33</sup>, која је писала о значају приступа УЗП за постизање успеха у 21. веку, објашњава да је иновативност у поређењу са креативношћу много практичнија са аспекта реализације идеја у практичним активностима. Она додаје да изражавањем креативности и иновативности код израде пројеката ученици/студенти могу доћи до решења постављеног проблема истраживања и уобличити их.

И поред свих расположивих могућности, неки ученици/студенти су креативнији од својих вршњака. Међутим, ова вештина се ипак може неговати и постепено развијати, о чему говоре истраживачи Бак института за образовање<sup>34</sup>, приликом

---

<sup>33</sup> Преузето са: <https://www.bie.org/blog/how-can-we-teach-and-assess-creativity-and-innovation-in-pbl>

<sup>34</sup> Преузето са: <https://www.bie.org/blog/how-can-we-teach-and-assess-creativity-and-innovation-in-pbl>

представљања начина за буђење креативности и иновативности код примене приступа УЗП у настави. Они препоручују да се обавезно размотре и ограничења за време планирања пројеката, попут времена, трошкова и материјала. То су фактори са којима би ученици могли да се сусретну у реалним животним околностима, те је зато битно да се донесе одлука о начину представљања резултата, која се односи на исту или различиту форму финалног производа.

Следећи начин за промовисање креативности и иновативности ученика јесте окружење или одговарајућа атмосфера за њихов развој, као и пружање подршке. Наставник треба ученике да упуту како да користе процес за иновирање стављајући акценат на размишљање о корисницима производа или публике којој је намењен, сврху истраживачког процеса, креирање, избор, проверу идеја, решавање проблема и представљање решења или производа пројеката.

Свака од ових фаза израде пропраћена је одређеном процедуром којом се ученици/студенти морају упознати као и са средствима за реализацију пројекта да би крајњи резултат био што бољи, а њихове вештине креативност и иновативност израженије. Врло је важно да наставник упозна учеснике пројекта са одговарајућим начином за испољавање ових вештина, али они морају да развију и своју креативну метакогницију. Под њом се подразумева комбинација познавања креативног аспекта самог себе, сопствених креативних потенцијала и ограничења у границама својих способности, контекстуалног знања, времена, места и начина испољавања креативности (Kaufman & Beghetto, 2009). Метакогниција код ученика/студената може се развити пружањем повратних информација о њиховим креативним потенцијалима и ограничењима које не треба да буду превише строге нити превише благе, већ праведне. Тако они неће одустати од датих изазова, већ ће добити још више подршке за наставак развоја вештине креативности (Beghetto & Kaufman, 2007).

#### **2.2.11.1. Оцењивање креативности и иновативности приликом израде студентских пројеката**

Оцењивање креативности и иновативности није ни мало једноставан задатак, али је неизоставан део примене приступа заснованог на изради пројеката. Грант Вигингз са Бак института за образовање тврди да би требало оценити ову вештину и дати ученицима/студентима повратну информацију о томе да ли су на добром путу ка



остваривању иновативности, али најважније од свега је да треба оценити креативност самог производа, а не ученика/студента<sup>35</sup>. Стога је на његовом институту састављена рубрика за оцењивање креативности, како код процеса израде производа неког пројекта, тако и код самог производа.

У првом делу рубрике (в. прилог 18), где се оцењује сам процес израде, описује се начин испољавања креативности ученика приликом реализације следећих фаза: дефинисања креативног изазова, где се уочавају разлози истраживања, циљни корисници, потребе и интересовања ученика; идентификовање извора информација, како би се проверило да ли се ученици опредељују за необичне изворе за прикупљање података и у којим правцима се одвијају њихове дискусије; стварање и избор идеја, где се уочавају технике за креирање идеја, врши њихова процена, обликовање, доносе се одлуке о избору; представљање рада корисницима/циљној публици, како би се описао степен креативности финалне презентације.

Следећи део рубрике за описивање креативности и иновативности односи се на особине производа пројекта, при чему се разматрају оригиналност, вредност и стил (в. прилог 18). С обзиром на чињеницу да се поимање креативности и иновативности понекад могу схватити као ствари личног укуса, субјективност оцењивача је неминовна. Да би се смањио овај недостатак приликом оцењивања процеса израде пројекта и самог производа, аутори рубрике су поред три постојеће категорије (*испод просечног, близу просечног и просечног*), додали и четврту категорију, *изнад просечног*, али без икаквог описа. На овај начин су пружили могућност оцењивачима да изнесу своје импресије и запажања који би задовољили своју представу о схватању натпросечног нивоа креативности и иновативности.

### **2.2.12. Улога приступа УЗП у развоју комуникације**

Развој комуникације је следећа важна карика у низу четири неопходне вештине 21. века. Комуникација је посредна интеракција међу јединкама која се остварује знаковима, а њене две битне одлике су: да представља интеракцију међу јединкама, тј. однос при којем једна јединка утиче на понашање друге и да се тај однос остварује тако што једна јединка, намерно или ненамерно, емитује дражи које за другу представљају знакове (Rot, 2004). Базични модел процеса комуницирања састоји се од

---

<sup>35</sup> Преузето са: <https://www.bie.org/blog/how-can-we-teach-and-assess-creativity-and-innovation-in-pbl>

пошиљаоца поруке који врши њено кодирање, након чега таква порука пролази кроз канал комуникације, а потом чуло примаоца региструје поруку, врши се њено декодирање, како би дошло до крајње интерпретације, тј. разумевања примљене поруке.

Када је реч о учењу, Даниловић (Danilović, 1971) сматра да је и то једна врста комуникације, било да се ради о комуникацији са људима или светом који нас окружује. Тако се може доћи до нових информација, стицања знања, размене са другима, при чему и код оваквог успостављања односа опет се остварује процес учења, интеракција са сарадницима или окружењем. Будући да је за успостављање сарадње и, уопште, размену информација на било којем пољу људске делатности неопходно усавршити вештине преговарања и објашњавања, изузетно је значајан рад наставника на развијању ефикасне комуникације код ученика. Међутим, иако је у савременом образовању извршена замена улога наставника и ученика, он је и даље кључни фактор од којег делимично зависи успех у овладавању овом вештином. Наставник мора да оствари правилну интеракцију са ученицима/студентима, а истовремено омогући и размену знања, тј. разних информација, како би се комуникацијом открила осећања, ставови, перцепције, размишљања, очекивања и знање. Тако је улога наставника да промовише, негује и суделује у развоју ове вештине, како би допринео квалитету личног и професионалног живота својих ученика/студената.

На основу искуства у настави, ауторка рада наглашава да ученици/студенти енглеског језика посебно морају водити рачуна о развоју вештине комуникације, јер се баве изучавањем страног језика за чију би употребу требало да буду добро оспособљени. Свет се данас убрзано шири, а савремена технологија је омогућила успостављање комуникације на глобалном нивоу, те се зато од ових ученика не захтева само одговарајући ниво познавања енглеског језика, као језика међународне комуникације, већ и боље културолошко знање и схватање перспектива других делова света. Имајући у виду чињеницу да је један од циљева учења неког страног језика стицање знања и вештина ради учешћа у комуникацији на том језику, улога наставника енглеског језика је данас много захтевнија и одговорнија.

Након наведених различитих поимања комуникације и значаја развоја ове вештине за учење уопште, а посебно за наставу енглеског језика, долази се до закључка да је УЗП у настави изузетно погодан и адекватан за подстицање развоја комуникативних вештина. Особености приступа, као што су искуствено учење,

активно учешће учесника, тимски рад, истраживачке активности, дискусије приликом решавања проблема, креирање и представљање финалног производа, интердисциплинарност у настави, заиста доказују да је његова заступљеност у наставним плановима плодно тло за неговање и развој комуникационих вештина. Један од разлога ове тврдње је, пре свега, у другачујем начину споразумевања наставника и ученика/студената приликом примене приступа УЗП у настави. То је последица њихових промењених улога и позиција, чији је резултат промена начина употребе језика за време наставних активности и приликом реализације постављених циљева.<sup>36</sup> Приликом израде пројеката, ученици/студенти превасходно морају бити подстакнути на истраживање, како би активирали своју радозналост. Међусобном сарадњом размењују идеје, а потом осмишљавају и начин артикулисања, тј. дефинисања изазова, циљева, плана решавања постављеног проблема. Све то захтева константно договарање и размену информација, како би циљној публици и слушаоцима смисленим производом оправдали сврсисходност самог пројекта.

У настави енглеског језика неговање комуникативних вештина има својих предности, али и посебних захтева. Добре стране се огледају у већ подразумеваном развоју комуникације због природе предмета, тј. језика. У исто време, постоји и оптерећење и додатни притисак код ученика зато што морају добро савладати ову вештину, јер се од њих очекује одговарајућа оспособљеност за дискутовање о стварима из различитих области људске делатности и то на језику који тренутно има глобални статус. Закључује се да је примена приступа заснованог на изради пројеката у настави у циљу развоја комуникације заиста оправдана, а такође и у складу са стандардима савременог образовања, што доказују тврдње Бак Института за образовање.

### **2.2.12.1. Оцењивање вештине комуникације приликом израде студентских пројеката**

У истраживачком делу рада није коришћена посебна рубрика за проверу комуникације ученика, већ је наведена њена повезаност са кооперативношћу (в. прилог 16). Другим речима, немогуће је реализовати сарадњу без остваривања неког облика комуникације, те зато категорије рубрике за описивање кооперативности обухватају и описивање начина комуникације ученика са вршњацима. Тако се, на пример, код

---

<sup>36</sup> Преузето са: [https://www.bie.org/blog/5\\_reasons\\_why\\_proficiency\\_based\\_education\\_needs\\_pbl](https://www.bie.org/blog/5_reasons_why_proficiency_based_education_needs_pbl)

сегмента рубрике која се тиче индивидуалног учешћа, а ради се о преузимању одговорности за себе, проверава употреба технологије због комуникације и организације задатака пројеката, као и пружање повратних информација. У категорији пружања помоћи тиму описује се комуникација код заједничког решавања проблема и потенцијалних конфликта, вођење дискусија приликом изражавања идеја, постављање питања и давање повратних информација, док се код поштовања других сарадника описује поштовање учешћа преосталих сарадника. Сегмент рубрике о тимском учешћу у категорији о постизању договора описује сам процес усаглашавања учесника, вођење дискусије; код организације рада описује се улога комуницирања са намером поделе улога, планирања активности и организације састанака; на крају, код функционисања целог тима описује се комуникација учесника приликом развијања идеја, креирања производа, критиковања или поновног прегледања процедуре израде пројекта.

### **2.2.13. Улога приступа УЗП у развоју критичког мишљења**

Критичко мишљење су Мајкл Скривен и Ричард Пол дефинисали као интелектуално дисциплинован процес активног и вештог концептуализовања, употребе, анализе, синтезе и/или оцене прикупљених информација или добијених након посматрања, искуства, осврта, промишљања или комуникације. Они су га описали као процес који претходи одређеним веровањима и предузетим радњама (Scriven & Paul, 1987). Ови аутори су такође навели да критичко мишљење обухвата испитивање елемената мисли који су неопходни код сваког промишљања, а то су: 1) проблем или разматрано питање; 2) сврха; 3) претпоставке; 4) концепти; 5) емпиријска заснованост; 6) размишљање које је усмерено на закључивање; 7) укључивање неке садржине и последица; 8) давање примедби са одређених становишта; 9) сам оквир разматрања. Поред ових аутора, Енис описује критичко мишљење као дисциплиновану менталну активност оцењивања информација или неких предлога, након чега следи доношење судова који управљају развојем веровања и активностима неке особе (Ennis, 1992). Суштинске особености критичког мишљења које се могу издвојити су: 1) анализирање; 2) интерпретирање; 3) евалуација; 4) саморегулација (метакогниција); 5) оцењивање; 6) објашњавање; 7) закључивање.

Поједини аутори који раде на развоју свог критичког мишљења увиђају одређене комплексности у том процесу, али, и поред тога, показују тежњу ка

целоживотној надоградњи или побољшању себе (Paul & Elder, 2007). Они истичу да је преиспитивање себе и свих ствари око нас веома важно, јер одговори на нека питања нису увек прости нити би требало да се задовољимо првом перцепцијом њих самих.

Када је реч о карактеристикама критичког мислиоца, Елис наводи следеће: 1) разликовање између чињенице и мишљења; 2) постављање питања, давање детаљних запажања; 3) дефинисање претпоставки и њихових условљености; 4) закључивање засновано на логичним и чврстим доказима (Ellis, 1997). Неке од карактеристика критичког мислиоца које произлазе на основу суштинских фаза критичког мишљења, а требало би их додати наведеним су: 1) радозналост; 2) признавање недостатка знања и разумевања; 3) испитивање мишљења, веровања и претпоставки; 4) прихватање туђих мишљења и веровања; 5) активно дељење знања; 6) спремност за мењање ума; 7) тражење нових решења; 8) проналажење доказа за поткрепљивање претпоставки и веровања; 9) стрпљиво разматрање свих чињеница пре доношења закључака; 10) тежња за јасноћом и тачношћу; 11) активно уживање у учењу; 12) схватање критичког мишљења као целоживотног процеса самопроцене (Ellis, 1997).

Претходна разматрања критичког мишљења оправдавају адекватност примене приступа УЗП у настави. Један од разлога је процедура израде пројеката, чије фазе постепено утичу на развој ове врсте мишљења ученика и покрећу њихов истраживачки дух, при чему они улажу напоре да би задовољили своју радозналост у вези неког предмета проучавања. Ученици уз помоћ наставника најпре морају да формулишу тему и осмисле план истраживања, али тако да коначни резултати и учинак буду сврсисходни. Учешће у дискусијама, разматрање проблема, тимски рад и комуникација доводе до размене мишљења, знања, идеја. Након ових фаза пројекта, долази до анализе, интерпретације резултата, поновног осврта на њих, како би се проверила тачност и јасноћа логичне повезаности претходно постављених претпоставки. Обрадом, тј. преобликовањем добијених података, долази до настанка нових. У међувремену оцењивањем резултата разматрају се повратне информације и/или критике од стране наставника и вршњака, како би се коначно изнели закључци о постављеном проблему истраживања. Сви ови кораци у изради пројекта доводе до развоја критичког мишљења, за које постоје тврдње да није никаква посебна врста

мишљења, већ уобичајена форма која узима у обзир одређене критеријуме, циљ оправданости и смисла крајњих закључака.<sup>37</sup>

Са намером интензивирања развоја критичког мишљења израдом пројеката ученика у настави, стручњаци Бак института за образовање наглашавају неопходност осмишљавања **проблема истраживања**, за који се одговори не могу наћи на интернет претраживачу Гугл.<sup>38</sup> Једноставним претраживањем и доласком до одговора на постављена питања не могу се развити особине критичког мишљења, већ би то требало да буду проблеми о којима ученици морају да размишљају, уочавају логичне и узрочно-последичне везе, анализирајући, упоређујући добијене податке на основу расположивих доказа. На тај начин ученици активно размишљају, односно промишљају и долазе до одређених закључака које објашњавају и поново оцењују како би проверили тачност доказа.

Суштина приступа УЗП у настави се огледа у чињеници да би ученици нешто научили, морају да раде и активно учествују у процесу учења извршавањем когнитивних задатака који захтевају њихову посвећеност и константно учешће. Како би развој критичког мишљења током ових активности био ефикасан, од изузетне важности је давање повратне информације ученицима, вршњачка и самостална процена квалитета свих фаза истраживања постављеног проблема и предузетих активности. Применом приступа заснованог на изради пројекта у настави долази до развоја мишљења и стицања искуства, јер је реч о реализацији искуственог учења. Такође, треба још једном подвући да је примарни услов његове успешности добро формулисана тема пројекта, зато што проблем истраживања мора имати за циљ критичко размишљање о њему. Следи неколико примера тема пројеката који су спроведени за потребе овог рада: *Насиље над женама у Србији: „црвени аларм” и превенција*, *Типови темперамената наставника енглеског језика и књижевности*, *Повратак смртне казне: да или не?*, *Зависност од наркотика код студената у Косовској Митровици*.

---

<sup>37</sup> Преузето са: [https://www.bie.org/blog/does\\_pbl\\_teach\\_critical\\_thinking](https://www.bie.org/blog/does_pbl_teach_critical_thinking)

<sup>38</sup> Преузето са: [https://www.bie.org/blog/does\\_pbl\\_teach\\_critical\\_thinking](https://www.bie.org/blog/does_pbl_teach_critical_thinking)

### 2.2.13.1. Оцењивање вештине критичког мишљења приликом израде студентских пројеката

Рубрика која је коришћена за описивање критичког мишљења преузета је са сајта Бак института за образовање (в. прилог 15).<sup>39</sup> Категорије су одређене према фазама израде пројекта, те је тако организовано постепено праћење развоја критичког мишљења.

На самом почетку израде пројекта, приликом дефинисања проблемског питања и почетка истраживања, у рубрици се описује степен разумевања централног аспекта питања, идентификовања детаља неопходних за решавање проблема и потреба за постављањем додатних питања са намером расветљавања проблема. Следећа фаза истраживања, прикупљање и оцењивање информација, сврстана је у категорију у којој се описује стицање знања, разумевање и развој вештина, способност ученика да пронађу одговарајуће изворе и изабере релевантне информације, разликују чињенице од мишљења. Потом следи категорија на основу фазе коришћења доказа и критеријума, у којој се врши креирање финалних идеја и производа као и њихова провера. У оквиру ње процењују се аргументи за образлагање начина решавања проблема, оправданост доказа и критеријума за оцену идеја и креирање производа којим ће се представити решења. Последња категорија је у вези фазе презентације производа, где се описује способност ученика да прикаже предности и недостатке коришћења неких медија за представљање одређених тема или идеја. Такође се наводи оправданост избора приликом одговарања на питање, креирања производа и разматрања доказа, могућих алтернатива и објашњења повезаности пројекта са другим ситуацијама или контекстима.

Развој критичког мишљења кроз фазе израде пројекта у овој рубрици описује се путем четири степена категорија: *испод просечног*, *близу просечног*, *просечно* и *изнад просечног*. За последњи степен је остављена могућност наставнику да сам наведе коментаре и своје мишљење о изузетно развијеном степену критичког мишљења, као и код осталих рубрика коришћених за потребе истраживања овог рада.

Након стицања увида у значај приступа УЗП за развој кооперативности, комуникације, креативности и иновативности и критичког мишљења, следи приказ улоге наставника у његовој примени у настави.

---

<sup>39</sup> Преузето са: [https://www.bie.org/object/document/k\\_2\\_critical\\_thinking\\_rubric](https://www.bie.org/object/document/k_2_critical_thinking_rubric)

#### **2.2.14. Улога наставника код примене приступа УЗП у настави**

У савременом образовању од наставника се не очекује да буде тај који ће ученицима/студентима пружати неопходне информације, већ се они обучавају да уз његову помоћ сами дођу до њих. На тај начин ученици/студенти проширују своја знања и развијају вештине попут решавања проблема, прикупљања информација из различитих извора, њихове обраде, а након анализе и критичког размишљања о њима доносе одређене закључке.

Навођењем нових улога ученика/студената у савременом образовању, примећује се да је улога наставника потиснута са централне позиције. Примена приступа заснованог на изради пројекта у настави је један од начина имплементације ове новине. У оквиру његове примене, наставник уместо извршавања улоге инструктора у неком одељењу, врши дизајнирање наставног плана и програма и подстиче развој више вештина ученика/студената (Nikolaeva, 2012: 51–60). Из тог разлога, треба пажљиво испланирати употребу овог новог приступа у реализацији наставног плана и програма, водећи рачуна о поштовању принципа примене пројектне наставе.

Како се већ наводи у *Уводу о примени УЗП-а у настави* (Markham, Larmer & Ravitz, 2003б: 8), узимајући у обзир аутономију ученика/студената као једно од важних обележја, наставник треба да је укључи у наставу прилагођавајући је узрасту ученика/студената и искуству. Пре тога мора да размисли колико жели да ученици буду самостални, нарочито када је реч о изради првог пројекта, уколико им је непознат овакав начин рада до сада. У том случају, он ће имати улогу неке врсте тренера за обуку и некога ко пружа помоћ. Такве ученике/студенте треба детаљно упутити у све фазе израде пројекта и помоћи им за време следећих активности: дефинисања проблема, успостављања сарадње у групама, код одређивања извора за прикупљање информација, обраде података, одлучивања, креирања производа и представљања и евалуације. Може се десити да ученици/студенти ипак покажу бољу спремност и разумевање примене овог приступа или да већ имају искуства у том погледу. У том случају, наставник ће имати улогу посматрача, евалуатора, који ће заједно са ученицима/студентима проценити њихов рад на пројектима, а по потреби бити и саветник.

Без обзира на искуство ученика/студената у вези са израдом пројекта, наставник на почетку треба упознати ученике са појмом пројекта уопште, а затим



објаснити све фазе његове израде. Тада он има улогу координатора, који ће организовати поделу ученика/студената у групе, а онда их подстакнути на дефинисање проблема истраживања, пробудити њихова интересовања и идеје. Након улоге инструктора и координатора, наставник треба да буде спреман за давање сугестија или, уколико је потребно, за пружање помоћи приликом израде нацрта реализације пројекта. Требало би да буде и извор информација, да суделује у доношењу одлука, у расправама, или у организацији представљања производа, када се од њега то захтева (Haines, 1989: 4).

Улога евалуатора је такође саставни део вишефункционалне улоге наставника приликом израде сваког пројекта, при чему не само да оцењује ученике/студенте, већ их упућује и у начин оцењивања самих себе и других вршњака.

Неколико наведених улога потврђује и Ливај, који каже да ефикасна примена приступа УЗП захтева потпуно другачију улогу наставника (Levy, 1997). У приручнику за примену приступа заснованог на изради пројекта (*Project-based learning handbook*) улога наставника се идентификује са неким ко подржава и усмерава ученике/студенте (Markham, Larmer & Ravitz, 2003a). Да би то радио, он мора најпре поседовати инструкционе, организационе, интерперсоналне и комуникативне вештине и бити способан да организује дневник рада ученицима/студентима како би се пројекат успешно реализовао. При томе, неопходно је да има у виду различите способности ученика/студената, склоности и стилове учења, јер не могу сви пројекти бити завршени на време, нити на очекиван начин. Сваки ученик/студент је индивидуа, а у случају примене пројеката у настави, свака група је другачија, те зато наставник мора бити спреман на више различитих улога како би се испоштовали принципи израде пројекта, потребе и способности ученика.

#### **2.2.14.1. Додатне улоге наставника код примене приступа УЗП у настави енглеског језика**

Будући да је истраживање овог рада у вези наставе енглеског језика, треба напоменути да су се многи истраживачи на том пољу бавили менаџментом учионице енглеског језика, који, између осталог, обухвата и улогу наставника. Зато ће се следећи део рада само надовезати на претходно наведене улоге, како би се нагласило још

неколико додатних улога наставника енглеског језика приликом примене овог приступа.

На основу начина понашања наставника у различитим активностима, Хармер разликује осам улога наставника у настави енглеског језика: 1) контролор; 2) онај који процењује указујући на исправност употребе енглеског језика; 3) организатор активности; 4) онај који пружа помоћ ученицима уколико се изгубе приликом реализације неког задатка или у дискусији; 5) учесник у настави који је укључен у активностима и задацима ученика пружајући им подршку када је то потребно; 6) извор информација; 7) татор који пружа помоћ и истовремено је извор информација у раду ученика при чему се они увек могу обратити за савет или смерницу; 8) истраживач који се редовно усавршава и уноси нове идеје, примењујући нове технике у настави са циљем побољшања свог рада и саме наставе (Harmer, 1991: 235–243).

За разлику од Хармера, Скривенер разликује три врсте наставника у зависности од стила подучавања: 1) онај који поседује добро знање из области којом се бави, али не и из методике наставе, јер преноси знање објашњавањем и предавањем; 2) онај који укључује ученике, добро познаје област којом се бави, али и методiku примењујући наставне и организационе технике, притом укључујући ученике путем различитих активности, али све време имајући контролу; 3) онај који пружа разне могућности ученицима поседујући знање из своје области и из методике, али показујући и свесност о осећањима и размишљањима ученика на часу тако што прилагођава начин рада њима, поседује довољно поуздања да заједно са њима контролише ток часа, дозвољава доношење одлука и преговарање, ствара услове за аутономно учење тако да се сматра саветником, извором информација и особом која усмерава ученике (Scrivener, 2005: 6).

На основу наведених улога наставника у настави енглеског језика, уочавају се оне које су карактеристичне за све наставнике који примењују приступ заснован на изради пројекта. Међу њима прво се истичу неколико оних које је Скривенер груписао под трећом улогом наставника састављеном од улоге саветника, извора информација, некога ко усмерава ученике и ко им пружа помоћ. Када је реч о улогама наставника енглеског језика које Хармер наводи, најкарактеристичнија је улога татора заступљена код самосталног рада ученика, што је посебно важно приликом израде пројектата. Може се закључити да је наставник пројектне наставе неко ко уноси нове идеје и технике у наставу са циљем побољшања наставног процеса, свог рада и процеса учења, што је од изузетног значаја за промовисање целоживотног учења и савременог образовања.

### 2.2.15. Примена приступа УЗП у настави страног језика

Наредни сегмент рада представиће примену приступа УЗП у настави енглеског језика. Биће приказано постепено увођење поменутог приступа, а потом његове предности приликом постизања бољих резултата код учења енглеског језика.

Примена приступа заснованог на изради пројекта, са намером његовог промовисања у настави страних језика, почела је средином 70–их година 20. века, али је нарочито постала популарна крајем 80–их и почетком 90–их година (Eyring, 1997). Као што је било речи у претходном делу рада, један од првих који су се залагали за примену поменутог приступа у настави уопште био је Килпатрик. Он је посебно био заинтересован за когнитивни аспект развоја ученика/студената приликом израде пројекта чијим се проучавањем и бавио истичући међусобну сарадњу учесника пројеката као једно од занимљивих подручја свог интересовања.

Многи истраживачи који су подржавали употребу УЗП-а у настави сматрали су да се овај приступ може употребити на свим нивоима учења језика, за разлику од Килпатрика, који је био мишљења да је примена могућа само на раном узрасту изворних говорника неког језика (Beyer, 1997 према Gökçen, 2005). Он је чак сматрао да би ученици/студенти требало да учествују и приликом писања наставног програма, будући да већ имају одређени степен аутономије у учионици. Таква врста рада и сарадње наставника и ученика указује на демократски аспект окружења у којем се одвија процес учења, а доприноси развоју њихове самосталности, преузимања одговорности, неговању сарадње са својим вршњацима, и бољем усвајању језичког знања. Један од примера успешне експерименталне примене приступа заснованог на изради пројеката у настави енглеског језика је у основној школи у Гази (Nassir, 2014). Ученици су у оквиру пет лекција из уџбеника радили пројекте захваљујући којима су усавршили све језичке вештине, вокабулар и граматику енглеског језика. И Симпсон (Simpson, 2011) је приказао успешну примену овог приступа у настави енглеског језика на терцијарном нивоу образовања са тајландским студентима. Након пројектне наставе, они су унапредили не само знање језика, већ и тимски рад, критичко мишљење, вештину презентовања и самопоздање приликом коришћења енглеског језика.

За разлику од традиционалне наставе језика, која се одликује недостатком осећаја задовољства, авантуристичког духа, креативности, одсуством аутономије и

културолошке свесности, примена УЗП-а може удахнути нови живот настави енглеског језика због позитивног ефекта на мотивацију, самопоуздање, способност одлучивања, успостављање сарадње и на аутономију ученика (Legutke & Thomas, 1991: 7–10). Са становишта наставе енглеског језика, Бекет наводи да примена УЗП-а изискује дугорочну активност (која може трајати и неколико недеља) и метод који промовише истовремено усвајање језика, садржине и вештина (Beckett, 2002: 54; Beckett & Slater, 2005: 108). Попут овог аутора, Хејнс истиче значај израде пројеката у настави за развијање језика дефинишући пројекте као активности усмерене више на теме, а мање на саме језичке циљеве, који захтевају ангажовање више вештина (Haines, 1989: 1).

У Србији је овај приступ успешно примењен у настави енглеског језика са студентима Одсека за Англистику са Филозофског факултета у Нишу, у оквиру предмета *Енглески језик 3* (Marković & Lazarević, 2010). Њихов задатак је био припрема часописа, писање новинских чланака и осмишљавање брошуре за преживљавање на њиховом одсеку, која би била намењена осталим студентима енглеског језика и књижевности. Спроведено анкетирање и провера знања језика након израде пројеката показали су велико задовољство студената услед пружене могућности за усавршавање језичког знања и примену енглеског језика у реалним животним ситуацијама. Осим ове успешне примене пројектне наставе у Србији, постоји још један пример. Ђорђевић и Благојевић су са својим студентима користиле приступ УЗП у циљу унапређења вештине писања у оквиру курса из правног енглеског језика у посебно припремљеним условима уз помоћ рачунара (Ђорђевић & Благојевић, 2017). Студенти су у оквиру пројекта имали задатак да у току две недеље обраде један проблем из правног енглеског језика – незаконити престанак радног односа, уз помоћ веб претраге као активности усмерене ка истраживању извора на интернету. Циљ је био провера способности студената да на основу дигиталних ресурса напишу захтев, који је касније процењен уз помоћ рубрика. Резултати су показали допринос пројектне наставе усавршавању вештине писања у оквиру курса *Правни енглески језик* до извесне мере и свеобухватно бољи постигнут успех у примени знања енглеског језика.

#### **2.2.15.1. Предности примене приступа УЗП у настави страног језика**

Изградом пројекта фокус се више ставља на саме циљеве пројекта и извршавање задатака, што ученицима омогућава коришћење страног језика у релативно природном

контексту. Тако се примена УЗП-а темељи и на учењу заснованом на извршавању задатака, чиме се потврђује његова актуелност у савременом образовању. Предност оваквог начина рада јесте учешће ученика у решавању неке сврсисходне ситуације, где имају прилику да успоставе сарадњу како би извршили све планиране активности које су предвиђене пројектом и како би користили језик у донекле природним околностима (Haines, 1989).

Преостале предности коришћења овог приступа Фрагулис и Белова виде у следећем: 1) пружа контекстуално и значењско учење; 2) ствара оптимално окружење за вежбање енглеског језика; 3) омогућава активно учешће ученика при изради пројектата; 4) повећава интересовање, мотивацију, ангажовање и задовољство ученика; 5) промовише друштвено учење које развија кооперативне вештине; 6) пружа прилику за усавршавање језичких вештина (Fragoulis, 2009; Bell, 2010).

Поред наведених добрих страна УЗП-а за наставу страних језика, Хеџ и Ејринг истичу и да је пројекат задатак код којег долази до интегрисања језичких вештина у различитим активностима (Hedge, 1993: 276; (Eyring, 1997: 1). Тако, на пример, приликом испитивања проблема зависности од наркотика код младих, учесници пројектата у групама осмишљавају истраживање, планирају активности, дискутују о теми, користе вокабулар из области зависности и наркоманије и граматичка правила, при чему су укључене вештине говора и слушања. Податке могу прикупити из писаних извора, тј. читањем, и усменим путем разговором са испитаницима. Након анализе података, учесници пројектата записују резултате, сумирају закључке користећи вештину писања, да би их представили, евалуирали и дискутовали о њима са вршњацима. Очигледна је употреба вокабулара, граматике и језичких вештина за време спровођења активности са циљем израде пројектата.

Карактеристике рада на пројекту код учења страног језика се подударају са карактеристикама примене приступа УЗП у настави уопште (Stoller, 1997: 4), при чему се наглашава усмереност наставе на ученика, кооперативни рад, осмишљавање финалног производа и самог тока израде. Приступ заснован на изради пројектата доприноси усавршавању језичког знања и упознавању ученика са темама и областима које не подразумевају само остварење језичких циљева у настави енглеског језика. Врло је важна примена енглеског језика као средства за постизање одређеног циља, за долазак до жељених информација, њихове размене и обраде података, и то не само са намером креирања неког продукта, већ и са циљем побољшања примене овог страног

језика уопште. И мишљења Хејнса (Haines, 1989), Фрајд-Бутове (Fried-Booth, 1997), и Легутке и Томаса (Legutke & Thomas, 1991) о карактеристикама рада ученика на пројекту у настави енглеског језика подударају се са општим карактеристикама пројектне наставе. Ови аутори стављају и посебан нагласак на изражене интегрисане вештине приликом израде пројектата, што значи да се све четири језичке вештине користе на природан начин. Поред тога, они истичу да примена приступа заснованог на изради пројектата у настави не нуди само прилику за процену рада и добијање повратне информације, већ и прилику за самопроцењивање. Освртање на сопствени рад и размишљање ученика о ономе што раде доприноси развоју њихових метакогнитивних способности. Ово је врло важно зато што тако управљају сопственим понашањем и усавршавањем одређујући неке нове стратегије учења како би остварили циљеве до којих су дошли оцењивањем свог рада.

И Бекет говори о предностима овог приступа у настави језика, наглашавајући функционални аспект учења језика, јер учење језика подразумева усвајање лингвистичког и социокултуролошког знања, што доприноси теоријској поставци самог приступа (Beckett, 2006: 58). Ово мишљење се подудара са претходно наведеним Столеровим карактеристикама приступа УЗП у настави енглеског језика и са обележјима примене УЗП-а у образовању уопште, чиме се потврђује његова корисност и значај употребе.

#### **2.2.15.2. Потенцијалне потешкоће приликом примене приступа УЗП у настави енглеског језика**

Поред бројних предности које УЗП има, као и сваки други приступ, он има и своје недостатке и могуће потешкоће (Fragoulis, 2009: 117).

Из искуства у раду са студентима код којих је примењен овај приступ, ауторка – наставник учила је да рад у групи врло често може представљати проблем за заједничко извршавање задатака, посебно уколико ученици/студенти нису навикнути на такав облик рада. Подела улога би требало да буде предуслов за добру организацију рада, међутим, и поред тога, активности се могу реализовати на неочекиван начин. Иако је у свакој групи, приликом поделе задужења, неко доминантнији у односу на друге, неретко се дешава да једино такви ученици/студенти буду активни, док су други

потпуно пасивни, незаинтересовани и ослањају се на ученике/студенте који показују веће ангажовање и интересовање за извршавање задатака.

Осим проблема равномерног учешћа ученика/студената у групама, недостатак пројектне наставе за време истраживања овог рада јесте и могућност повремене употребе матерњег језика у настави страног језика, која, уколико је прекомерна, такође може бити једна од сметњи. Ученици/студенти схватају да је улога наставника код рада у групи споредна и да су они главни учесници. Из тог разлога, атмосфера рада је опуштенија, тако да они себи, поред коришћења циљног језика, дозволе и повремено коришћење матерњег. Сврха примене оваквог облика рада у настави страног језика јесте употреба циљног језика у реалним животним околностима како би се унапредило језичко знање и повећала интеракција ученика/студената. Да би се спречиле могуће потешкоће, наставник би требало да представи модел рада у групи ученицима/студентима приказујући жељене стратегије и процедуре за извршавање задатака пре поделе улога ученика/студената и пре почетка реализације рада у групи.

И дужина трајања израде пројеката је проблем са којим се суочила ауторка – наставник приликом примене приступа УЗП. Дешава се да ученици/студенти након извесног времена, које захтева припремање, планирање, дизајнирање, реализацију пројеката и представљање резултата, изгубе интересовање и мотивацију. Зато се препоручује да се дужина израде пројеката прилагоди најпре узрасту ученика/студената. Ни ученици/студенти старијег узраста не треба да буду учесници вишемесечних пројеката, већ је пожељно одредити одговарајући период који ће бити у складу са њиховим могућностима, одржати им пажњу и мотивисати их за рад до завршетка пројеката.

Нове улоге наставника и ученика/студената могу бити збуњујуће за ученике у почетку, а самим тим и извор потешкоћа у раду. Неколико пута је то био случај приликом израде пројеката за потребе овог истраживања. Код примене приступа УЗП, наставник није више само предавач или контролор који одлучује о свему и константно проверава ученике/студенте, нити је извор знања или неко ко ће понудити решења за текуће проблеме или дате задатке. Ученици/студенти су главни учесници активности, који самостално доносе одлуке приликом избора тема пројеката, организације рада групе, начина истраживања, и представљања резултата. Оваква подела улога, према којој они добијају више одговорности, а до изражаја долазе њихова самосталност и кооперативне вештине, може им на почетку бити превише захтевна. Након извесног

времена, они прихвате нову позицију наставника као некога ко им пружа подршку и помоћ, уколико је потребно, а истовремено прихвате и своју нову позицију, те тако покажу већу жељу за ангажовањем и сарадњом. Као резултат тих промена долази до повећања самопоуздања ученика/студената и до побољшања језичког знања, што је уједно и циљ наставе енглеског језика.

Наведене потешкоће нису једине могуће које се могу јавити током примене приступа УЗП у настави. Њихова природа и разноликост зависе од многих фактора, који се не односе само на околности рада или на нове облике рада, већ зависе од различитих утицаја који се проверавају приликом истраживања наставе са поменутиим приступом. Исход и сврха таквих активности јесте проналажање решења за уклањање и смањење потенцијалних проблема, како би се добијени резултати искористили за побољшање наставе и стварање још бољих услова за успешну примену наставног приступа заснованог на изради пројеката.

И поред потенцијалних ограничења која се односе на могуће проблеме приликом рада у групи, дужину времена реализације пројеката, повремено коришћење матерњег језика и промењене позиције учесника процеса учења, приступ УЗП доприноси унапређењу наставе страних језика и наставног процеса уопште. На основу датог приказа о пројектној настави и наведених података који су резултати истраживања примене овог начина рада, може се закључити да овај приступ задовољава захтеве савременог друштва и промовише неке аспекте целоживотног учења, што је веома важна карактеристика актуелних трендова модерног образовања.

### **2.3. Вокабулар енглеског језика**

Будући да се у раду проверава корисност примене приступа заснованог на изради пројеката за усавршавање вокабулара, овај део рада ће представити сам појам *вокабулар* и његов значај, јединице вокабулара, познавање речи и оквире познавања вокабулара. Биће дат и приказ основних обележја рецептивног и продуктивног вокабулара енглеског језика, обима вокабулара и његове процене, заједно са кратким прегледом листа речи. На крају ће бити наведене карактеристике наставе вокабулара, стратегије и методе за његово усвајање, улога наставника, избор и приоритет речи у настави вокабулара. Биће истакнут и значај његове повезаности са језичким знањем.



### 2.3.1. Опште напомене

С обзиром на чињеницу да је енглески језик глобални језик друштва у којем живимо, учење и познавање што већег броја речи веома је значајно како би се комуникација у савременом окружењу несметано одвијала. Опште је прихваћено становиште да без познавања вокабулара једног језика нема ни познавања окружења нити света у којем живимо. Овај сегмент језика омогућава приступ значењу, а самим тим и поимање стварности и доласка до одређених сазнања. Распрострањеност енглеског језика омогућава његову заступљеност свуда око нас, почев од чињенице да је реч о језику који се учи као страни у нашем образовном систему, па све до његове експанзије у свим могућим облицима медија. Стога је важно знати што већи број речи овог језика, усвојити их у одређеном контексту, а пре свега применити их у најобичнијим животним ситуацијама где је њихова употреба оправдана. Уколико посматрамо језик као целину, граматичка структура чини окосницу, односно костур једног језика, док вокабулар представља систем његових виталних органа, чије се функционисање одвија применом одговарајућих граматичких правила (Harmer, 1991: 153). Поред тумачења појма вокабулар, у овом делу рада биће речи и о његовом значају у настави језика и комуникацији.

### 2.3.2. Појам вокабулара и његов значај

Под појмом *вокабулар* подразумева се познавање облика, значења и употребе речи чиме се омогућава разумевање и преношење жељене поруке. Вокабулар се сматра носиоцем значења – значење се преноси вокабуларом (Scrivener, 1994: 73). Поткрепљујући ово мишљење, Вилкинс наводи да се без граматике не могу изразити неке мисли, док се без вокабулара не може изразити ништа (Wilkins, 1976). Ове дефиниције указују на круцијалну улогу вокабулара за изражавање идеја и мисли током комуникације, јер без адекватног вокабулара долази до комуникативних препрека. Међутим, његово познавање није једини предуслов успешног споразумевања у једном језику, зато што се вокабулар односи само на речи (*pen, chair, book*), као изоловане јединице. Лексика, која подразумева систем јединица речи или мање фразе у језику, свеобухватнији је појам и доприноси богатству једног језика. За разлику од вокабулара, лексика, осим речи, обухвата и елементе који су изван нивоа речи попут партикула у фразним глаголима (*off* у *go off*), морфема (*un* у *unconscious*), фиксних

израза (*raise your hands*), колокација (*mild cheese*), и дужих израза (*It's up to you, It's all the same to me*). Речи у оквиру лексичких јединица не усвајају се одвојено, већ заједно, зато што имају јединствено значење, индивидуални идентитет и разноврсне облике (*go off, going off, went off*, итд.) (Scrivener, 1994: 74).

Вокабулар није одувек био предмет истраживања нити интересовања, зато што су многи језички приступи заговарали учење граматике. Граматичко-преводни метод је доминирао у настави језика и потенцирао учење и граматике и вокабулара, с тим што се учење вокабулара сматрало неком споредном активношћу, која се одвијала меморисањем листа речи без икаквог контекста. Аудио-лингвални метод је истицао значај усвајања основних граматичких образаца језика (Nunan, 1995: 117), чиме се такође доказује потискивање вокабулара из наставе страних језика. Почетком осамдесетих година 20. века било је оштрих критика због занемаривања истраживања вокабулара (Meera, 1980; 1984), али његов значај није био у потпуности игнорисан зато што је Вилкинс, као један од најранијих представника комуникативног приступа, јасно указао на подједнак значај учења вокабулара и граматике (Wilkins, 1972; 1974). Поред њега, и Ален је истакао важност учења вокабулара, сматрајући да је без вокабулара тешко комуницирати (Allen, 1983: 5). Лексички проблеми се често везују са комуникацијом јер уколико људи не употребе праве речи доћи ће до нарушавања њиховог споразумевања.

Шездесетих година 20. века међу енглеским лингвистима дошло је до појаве нових идеја и приступа усвајању вокабулара другог језика. Један од њих, који је актуелан и данас, и неизоставан је сегмент наставе језика, јесте педагогија комуникативне наставе језика, чије се порекло везује за британски приступ ситуационе наставе језика. Основа овог приступа потиче од социјално-когнитивне перспективе социјално-језичке теорије са нагласком на значењу и комуникацији (Nunan, 1995). Главни циљ је развијање комуникативне компетенције, при чему функционални аспекти језика постају приоритет у настави. Језички облици нису од користи ученицима/студентима уколико нема могућности за њихову употребу приликом споразумевања са другима.

Вокабулар, или „дугогодишњи сиромашни рођак у породици наставе страног језика“, како га Картер (Carter, 1998: 184) описује касних осамдесетих година 20. века, почиње да привлачи пажњу примењених лингвиста (Nation, 1997). Један од разлога је уочавање потешкоћа које ученици/студенти имају приликом рецепције и продукције

језика због неадекватног вокабулара, јер чак и када поседују висок ниво језичке компетенције, они ипак имају потребу да раде на увећању свог вокабулара (Laufer, 1986; Nation, 1990). Лексичку компетенцију Мира сматра „срцем комуникативне компетенције“ (Meara, 1996: 35), док Верхален и Шунен наводе да је она предуслов школског успеха (Verhallen & Schoonen, 1998: 452).

Касније, вокабулар добија посебан статус у дискусијама о учењу језика, о чему говоре бројни приступи до чијег је развоја дошло због важне улоге вокабулара у учењу језика. Неки до њих су: настава језика заснована на дискурсу (Carter & McCarthy, 1988), приступ лексичке синтагме (Nattinger & DeCarrico, 1992), лексички приступ (Lewis, 1993, 1997) и лексички силабус (Sinclair & Renouf, 1988; Willis, 1990). Осим њих, дошло је до појаве приступа и за процену вокабулара (Nation, 1993; Read, 2000), тако да је он коначно добио заслужено место и пажњу у истраживању усвајања другог језика и у методици наставе.

Из искуства стеченог приликом рада у настави језика, ауторка закључује да учење вокабулара није само додатак часовима граматике или језичких вештина. Дужност наставника се не завршава само представљањем нове речи, већ је потребно пружити помоћ ученицима/студентима у вежбању, учењу, складиштењу и меморисању речи, и њиховој употреби. Обучавање ученика/студената за употребу једнојезичних речника је једно од суштинских средстава за самостално учење. Потребно је и да наставници направе разлику између вокабулара за продуктивно и рецептивно познавање. Важно је прилагодити рад у учионици на одговарајући начин и не бавити се само једноставним лексичким јединицама, већ и дужим јединицама састављеним од више речи.

Да би се појам вокабулара боље разумео, неопходно је прво одредити појам *речи*, за који постоји више различитих мишљења. У следећем делу рада, поред овог појма, биће представљени *породица речи*, сложене и вишезначењске речи.

### **2.3.3. Основне јединице вокабулара**

Постоји више начина схватања и дефинисања појма *речи*, у зависности од критеријума на основу којих се речи идентификују. Тако Бауер наводи да се у писању оне јављају засебно, као ортографске реализације између две празнине, док су приликом изговора речи одвојене паузама (Bauer, 2004: 108–111). Са морфолошког

аспекта, у речима постоји фиксни редослед саставних елемената, а са становишта синтаксе оне се карактеришу интерном кохерентношћу и екстерном покретљивошћу. Попут Бауера, Синглтон дефинише *речи* као конструкте језика који су ортографски међусобно одвојени у оквиру текста (Singleton, 1999). Са друге стране, неки аутори посматрају *реч* више као део текста или одређеног корпуса (Gardner, 2007), па тако умањују вредност претходне дефиниције, која се не може сматрати универзалном. Чињеница која доприноси овој тврдњи је постојање и језика где речи у писаном облику нису међусобно раздвојене (*notebook*), као и та да се у усменом говору често не праве паузе којима се речи одвајају (*beauty queen* – нагласак је на првој речи тако да се приликом изговора стиче утисак како су речи ове лексичке јединице спојене).

Након одређивања појма *речи* потребно је дефинисати и појам *породица речи*, под којим Рид подразумева блиско повезане изведенице (Read, 2000). Међутим, овакво становиште не значи да ће познавањем једног члана породице речи неко знати и остале чланове те породице речи. Богатство енглеског језика огледа се у постојању сложенијих јединица, које су састављене од двеју или више речи (енг. multi-word items) са јединственим значењем насталим као резултат процеса грађења речи (*fireplace, ice-cream cone*) и семантичког процеса фосилизације<sup>40</sup> (*to and fro* – *fro* < *from* = *away*) (Moon, 1997: 43). Ради се о институционализованим речима у језику, које имају фиксни облик и не могу се разложити на мање јединице. Ове вишечлане јединице подједнако су честе, понекад чак и чешће од лексичких јединица које се састоје од једне речи (Lewis, 1993). То потврђују Морган и Ринволукри, наводећи да су савремена истраживања усвајања вокабулара под великим утицајем компјутерских корпуса, где се наглашава важност колокација, што значи да је вокабулар углавном фразне природе (Morgan & Rinvolucrici, 2004: 3).

Осим ових јединица вокабулара, постоје и вишезначењске или полисемичне речи, као што су хомоними, речи које се исто пишу, а изражавају различита значења у одговарајућим контекстима (*fair* – *a fair game* (поштена игра), *fair hair* (плава коса), *fair weather* (ведро време), *a fair number* (знатан број), *a county fair* (вашар), *a book fair* (сајам књига), *fair words* (ласкаве речи)). У енглеском језику 40% речи је ове врсте (Nagy, 1997), што умногоме може представљати проблем приликом одређивања обима

---

<sup>40</sup> Под семантичким процесом фосилизације подразумева се употреба облика из циљног језика. За ученика циљног језика ови облици не представљају значења која они желе да пренесу у одговарајућем контексту (Moon, 1997: 43).

вокабулара испитаника. Упознавање са основним јединицама вокабулара и његово богатство понекад отежавају процес усвајања речи, па ће зато следећи део рада бити посвећен општим напомена када је реч о сегментима познавања речи и тога шта подразумева знати речи. Након тога, уследиће представљање различитих оквира познавања вокабулара неког језика.

#### **2.3.4. Усвајање вокабулара**

Процес стицања знања о речима или усвајање вокабулара није линеаран (Morgan & Rinvolucrí, 2004: 7). То је процес који се грана, при чему се речи уче асоцијативно, али је исто тако и индивидуалан процес због чињенице да ове асоцијације зависе од прошлости ученика/студената и њихових досадашњих искустава. Свако од њих има већ формиран систем вокабулара матерњег језика, који је индивидуалан, својствен начин повезивања речи, искуства и одређене навике за учење језика, што процес стицања знања о речима чини личним. Ученици/студенти на себи разумљив и карактеристичан начин поимају синтагматске и парадигматске односе речи и конструишу знање њихових семантичких и синтаксичких особености. Све ово раде са намером касније употребе и размене информација са другим саговорницима, што сам чин стицања познавања речи чини и друштвеним.

Процес овладавања вокабуларом не сматра се само интелектуалним и напорним, већ и искуственим и практичним (Morgan & Rinvolucrí, 2004: 7). Уколико је усвајање речи превише интелектуално, ученици/студенти језик доживљавају као објекат, а не као нешто што треба да постане део њих, што може умногоме утицати на успешност усвајања вокабулара. Овај процес не обухвата само препознавање и разумевање, него и употребу у одговарајућем контексту. Поред перцепције речи слушањем и читањем (рецептивног познавања), потребно је и знање употребе речи у говору и писању (продуктивно познавање). То потврђује и Ченел, који наводи да је нова јединица вокабулара научена када ученици/студенти могу да идентификују њено значење у контексту и ван њега и када је могу употребити на адекватан начин (Channel, 1988). Спој рецептивног и продуктивног познавања речи је неопходан како би се оне на правилан начин употребиле у неком контексту и њима пренела жељена порука.

На сличан начин и Скривенер говори о томе, наглашавајући да се усавршавање познавања речи током наставе састоји од усвајања значења, писања и изговора

(Scrivener, 2005). Међутим, овакво поимање често може бити проблематично зато што наставни план и програм понекад захтевају стално увођење нових лексичких јединица, што доводи до њиховог нагомилавања и онемогућава усвајање детаљнијег знања о већ познатим јединицама. Дуготрајније знање се стиче уколико се познате речи чешће употребљавају и понављају како би се проширило познавање њихових значења и начина употребе са другим речима, путем текстова и вежбања у уџбеницима и посредством њиховог коришћења у конверзацијским активностима.

Осим тога што Скривенер ставља нагласак на опште познавање значења речи, изговора и писања, детаљно наводи и следеће сегменте познавања речи, а то су: 1) фонеме речи; 2) број слогова; 3) наглашени слогови и више или мање наглашени слогови; 4) врсте речи; 5) граматички облици речи; 6) основна и друга значења речи; 7) метафоричка значења; 8) конотације; 9) ограничења у погледу значења; 10) одговарајућа употреба речи у одређеним ситуацијама; 11) уобичајене фразе и идиоми у којима се речи јављају; 12) колокациона поља и непосредни колокати; 13) колигације; 14) синоними; 15) хомоними; 16) антоними; 17) хомофони; 18) лексичке породице и скупови; 19) превод речи; 20) суфикси и префикси који се користе са датим јединицама; 21) ментална слика коју ове речи стварају код говорника; 22) лична осећања везана за ту реч; 23) лажни и прави парови; 24) мнемоника, тј. оно што ученицима/студентима олакшава меморисање неке речи (Scrivener, 2005: 247–248).

Попут Скривенера, Картер истиче да је веома значајно познавање међусобних односа јединица са речима из матерњег и страног језика који ученици уче и облика нових речи који се деривацијом од њих могу извести (Carter, 1998: 239). На крају, важно је знати и различита значења са којима се реч повезује и неки фиксни израз чији је она део и, као такав, учи се и примењује, нпр, у оквиру идиома или колокација (*cross your fingers*).

Наведене начелне одреднице о усвајању вокабулара су увод у приказ оквира познавања вокабулара једног језика.

#### **2.3.4.1. Различити оквири познавања вокабулара**

Будући да речи постоје у семантичком простору, њихов оквир подразумева и познавање тог простора, контекста у којем се реч може наћи. То показује да познавање

једне речи обухвата упознавање са њеним синтагматским и парадигматским односима, синтаксичким и семантичким информацијама о њој (Carter, 1998: 191–192).

Већ је речено да се познавању вокабулара може приступити из више перспектива, што значи да се може сагледати кроз више различитих категорија. Тако је Нејшн сачинио листу на основу које се види редослед усвајања карактеристика неке речи: 1) изговорени облик речи (Р – рецептивно: Како реч звучи? / П – продуктивно: Како се реч изговара?); 2) писани облик речи (Р – рецептивно: Како реч изгледа? / П – продуктивно: Како се реч пише?); 3) граматички облици речи (Р – рецептивно: У којим облицима се реч јавља? / П – продуктивно: У којим облицима морамо користити реч?); 4) колокацијско понашање речи (Р – рецептивно: Које речи или врсте речи се могу очекивати пре или после једне речи? / П-продуктивно: Које речи или врсте речи морамо користити са том речју?); 5) учесталост речи (Р – рецептивно: Колико се обично јавља нека реч? / П – продуктивно: Колико често би требало користити реч?); 6) адекватност речи (Р – рецептивно: Где можемо очекивати да сретнемо ту реч? / П – продуктивно: Где се ова реч може употребити?); 7) концептуално значење речи (Р – рецептивно: Шта реч значи? / П-продуктивно: Коју реч би требало употребити како би се изразило значење?); 8) асоцијације које реч има са другим повезаним речима (Р – рецептивно: На које друге речи нас подсећа нека реч? / П – продуктивно: Које други речи бисмо могли употребити уместо неке речи?) (Nation, 1990: 31).

Као што се може приметити, Нејшнов начин усвајања вокабулара састављен је на основу рецепције и продукције вокабулара (Nation, 2001). На сличан начин, али само реорганизовањем претходно изнетих одредница, он представља оквир познавања неке речи тако што га дели на знање које се односи на: облик (изговорен / писан), позицију (граматички облици / колокације), функцију (учесталост / адекватност) и значење (концепт/асоцијације). Попут њега, Лауферова код познавања неке речи разликује: облик, структуру, синтаксички облик речи у синтагми или реченици, значење, уобичајне колокације и лексичке односе са другим речима, као што су синоними, антоними, хипоними и др (Laufer, 1997). Може се закључити да су њихови начини представљања познавања вокабулара донекле слични. Облици и значења нису једине категорије које чине оквир познавања неког вокабулара, али најважније од свега је да су све категорије везане за рецепцију и продукцију.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Следи пример представљања познавања речи *memory*: изговорен облик – /'mem(ə)ri/; писан облик – *memory*; граматички облици – *memory/memories*; колокације – придеви који се користе са *memory*:

Касније се појавило и више других оквира познавања вокабулара. Тако, на пример, Рид (Read, 1988), Веше и Парибакхт (Wesche & Paribakht, 1996) и Кијан (Qian, 1999) разликују обим лексике коју неко зна и степен познавања употребе речи. Осим тога, тумачећи концепт познавања вокабулара, Рид (Read, 2000: 17–21) наводи да познавање вокабулара не представља само језичку способност, већ и стратешку компетенцију. Под њом се подразумева познавање примене стратегија у ситуацијама када познавање вокабулара није довољно за испуњавање захтева комуникације. Такође је увидео да се оквир познавања вокабулара не односи само на знање појединачних речи него и на јединице веће од њих, као што су идиоми и фразни глаголи. Флуентни корисници језика имају на располагању велики број унапред створених јединица, али се њихово течно изражавање заснива на познавању неколико хиљада реченичних основа и целих реченица. Те структуре су основни елементи течног изражавања и модели за стварање многих нових структура лакших за памћење, а касније постају део знања ученика/студената. Попут Нејшна (Nation, 2001: 46), Рид сматра да су метакогнитивне стратегије веома значајне и неопходне у комуникацији, те је један од циљева учења вокабулара да ученици/студенти науче како да користе стратегије за учење и подстичу себе на самосталну примену ових стратегија (Read, 2000: 34).

Следећи оквир познавања вокабулара је Хенриксенов, у коме он прави дистинкцију између парцијалног и тачног знања, обима и степена познавања и рецептивног познавања и продуктивне употребе (Henriksen, 1999). Рецептивне и продуктивне вокабуларске процесе, способности, вештине и продукте издваја Веринг Веринг (Waring, 1997), док Мелка говори о рецепцији (пасивном и рецептивном вокабулару) и продукцији (активном и продуктивном вокабулару) (Melka, 1997). Многи под пасивним вокабуларом подразумевају велики број речи које људи знају, али не употребљавају у говору и писању. Под активним вокабуларом подразумевају се речи, које се редовно користе у вербалној комуникацији. Пример активног вокабулара за почетни ниво учења енглеског језика као страног су речи попут: *and, but, at, in, he, she*, док речи пасивног вокабулара могу бити *memorable, refugee, monument, treasure*.

---

*abiding, fond, happy, painful, treasured, vivid*, и глаголи који се користе са *memory: arouse, evoke, recall, rekindle, revive, stir, trigger*; адекватност – често се може наћи у следећим изразима: *memory of: I don't have very fond memories of my school days, a vivid memory: What are your most vivid memories of that period?* и *have a good/bad memory for something: I've never had a very good memory for names.*; концепт – *something that you remember; the fact that people remember a particular person or event; the ability to remember things; computing the part of a computer in which information, instructions, and programs are stored; the size of this part of a computer*; асоцијације – *memory, recall, recollection, nostalgia, flashback, déjà vu* (Преузето са: [https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/memory#memory\\_8](https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/memory#memory_8) ).



Како су за потребе овог истраживања значајни рецептивни и продуктивни вокабулар енглеског језика, следе њихове основне карактеристике.

### 2.3.5. Рецептивно и продуктивно познавање вокабулара

Постоје различите дефиниције рецептивног и продуктивног познавања вокабулара. У својој дисертацији Веринг даје четири начина за описивање ових двеју врста вокабулара, а то су: 1) процеси рецептивног и продуктивног вокабулара; 2) могућности рецептивног и продуктивног вокабулара; 3) вештине рецептивног и продуктивног вокабулара; 4) производ рецептивног и продуктивног вокабулара (Waring, 1999). Под процесима подразумева подсвесне менталне процесе које ученици/студенти користе за препознавање, присећање, поновно тражење, разумевање и стварање лексичких јединица. Могућности рецептивног и продуктивног вокабулара се тичу способности ученика/студената којима они могу да схвате или контролишу језички инпут и способности којима контролишу језик. Вештине се односе на рецептивне (слушање и читање) и продуктивне (говор и писање), док под производом рецептивног и продуктивног вокабулара Веринг подразумева оно што ученици/студенти знају о сопственом рецептивном и продуктивном знању, а долази до изражаја испуњавањем језичких задатака (Waring, 1999).

Реч *рецептивно* указује на перципирање стварности и долазак до сазнања о стварима које су предмет нечијег интересовања. Тако се, у случају истраживања овог рада, под рецептивним познавањем вокабулара подразумева знање до којег ученици/студенти долазе тако што добијају језички инпут читањем или слушањем других, и покушавају да га разумеју (Nation, 2001: 24). С друге стране, *продуктивно* знање вокабулара обухвата говор или писање путем којих ученици/студенти преносе поруке другима. Закључује се да се рецептивни вокабулар односи на перципирање облика речи током слушања или читања и присећање на њих, док се применом продуктивног вокабулара ученици/студенти присећају и производе жељене облике речи путем вештина писања или говора (Nation, 2001: 25). Међутим, и поред наведених схватања, ова два појма, Мелка (Melka, 1997) истиче да није баш најјасније да ли рецептивно и продуктивно знање треба сматрати одвојеним системима, који су независни један од другог, или јединственим системом који се користи на два различита начина – рецептивно и продуктивно. Она је мишљења да би ову разлику

требало тумачити као степен познавања, што значи да је потребно редефинисати је као континуум степена знања.

Поређењем суштинских одлика ових двеју врста познавања вокабулара, поставља се питање које учење и употреба речи су захтевнији – рецептивно или продуктивно, и који од ових вокабулара има већи број речи. Може се закључити да перцепцијом инпута слушањем или читањем корисници језика долазе у контакт са великим бројем речи. За време продукције они врше селекцију речи, због чега неке од перципираних речи остају неупотребљене. Понекад због потреба и намера говорника речи могу у потпуности остати део рецептивног вокабулара, што значи да је број речи продуктивног вокабулара мањи од броја речи рецептивног.

Када се говори о захтевности, израженија је код употребе продуктивног вокабулара, зато што подразумева много обухватније познавање речи у односу на рецептивну употребу. Перципирањем речи ученици/студенти треба да знају само неколико дистинктивних обележја облика речи, за разлику од продукције, где се приликом изражавања захтева прецизније знање, будући да језици деле много више значења него облика речи (Nation, 2001: 28–30). Још једна чињеница која доприноси тврдњи да је продуктивна употреба речи захтевнија је та да су у свакодневним околностима говорници изложенији перцепцији за време учења нових јединица. То значи да се рецептивно знање више увежбава од продуктивног, што истовремено указује и на већи обим рецептивног вокабулара у односу на продуктивни. Присећањем ученици/студенти неку нову реч везују само са њеним обликом у свом матерњем језику – то им је једина асоцијација (на пример, за реч *defy* познат им је само њен превод у српском језику, а то су следећи облици: *пркосити*, *изазивати*, *чикати*). Међутим, за време продукције та реч се може повезати са више њих, због чега настаје већи број асоцијација, па је зато употреба продуктивног знања тежа од употребе рецептивног (за реч *defy* потребно је знати начин њеног комбиновања са другим речима – *to defy one's parents, the problem defies solution, the door defies all attempts to open it*).

Након истицања разлика и основних карактеристика двеју важних врста вокабулара, следи одређивање обима вокабулара.

### 2.3.6. Обим вокабулара енглеског језика

Једно од често постављаних питања са којим се ауторка овог истраживања сусрела у настави односи се на укупан број речи у енглеском језику. Ово питање је веома тешко и често није могуће дати тачан одговор зато што је језик жива ствар која се непрестано мења. Језик је подложен разноврсним утицајима, бројним друштвеним променама, па је зато процес његове реконструкције континуиран. Будући да често настају нове речи, неке постојеће добијају нова значења, поједине старе речи излазе из употребе и слично, отежава се процена обима вокабулара неког језика. Друга препрека за одређивање тачног броја речи у језику је проблем који се јавља код оних речи које имају исти облик и као именица и као глагол, због чега се поставља питање да ли их треба посматрати као једну или две речи (на пример, *walk*) (Nation & Waring, 1997). Слична ситуација је и са сложеницама (попут *goose grass* и др.), као и са именима (попут *Nottingham, Agnes*), за која често постоје недоумице да ли их уопште треба сматрати речима.

Са намером да се код испитаника одреди оптималан број речи на једном нивоу познавања енглеског језика често се полази од мишљења да је неопходно узети у обзир број речи које би изворни говорник требало да зна. Овај податак се не може са сигурношћу утврдити, јер богатство нечијег вокабулара зависи од врсте и степена образовања, интелигенције, развијености навике читања и многих других фактора.

Пре више од педесет година састављен је списак од 850 речи које би биле довољне за изражавање неких једноставнијих идеја (Ogden, 1930 према Templer, 2007; Richards, 1943 према Templer, 2007). Сматрало се да је најефикаснији начин развоја функционалног вокабулара учење листе функционалних речи са којима ће се ученик/студент вероватно срести у неком тренутку. Међутим, Нунан каже да тај минимални вокабулар можда јесте довољан за неку једноставну језичку продукцију, али није од велике помоћи приликом доласка у контакт са аутентичним језиком (Nunan, 1995: 118).

Још нека од питања на која би требало одговорити како би се дошло до податка о неопходном обиму вокабулара за комуникацију се односе на: потребан број речи за ученика/студента којем је енглески други језик, неопходан број речи за говорнике језика приликом обављање одређених активности и укупан број речи у енглеском језику.

Две студије су се бавиле одређивањем броја речи на основу вокабулара у трећем међународном Вебстеровом речнику (*Webster's Third International Dictionary*), тада најзначајнијем речнику енглеског језика (Duru, 1974; Goulden, Nation & Read, 1990). Извршена је елиминација скраћеница, сложених речи, алтернативних облика у погледу писања, дијалекатских облика, архаичних речи, властитих имена, тако да су преостале речи класификоване у породице речи које су сачињене од основе, наставака и очигледних деривација. Коначни резултати су показали да је у овом речнику било 54 000 породица речи. Мора се признати да, уколико је овај број циљ код учења језика, он превазилази како могућности оних који уче енглески као други језик тако и могућности изворних говорника. Осим тога, Нејшн и Веринг напомињу да је било много покушаја одређивања обима вокабулара изворних говорника енглеског језика, али су се јавили озбиљни проблеми (Nation & Waring, 1997). Неки од њих су шта се сматра одређеном речју, како изабрати узорак речи из речника за састављање неког теста за проверу вокабулара и начин провере познатости одређене речи. Аутори неколико истраживања на ову тему суочили су се са поменутиим проблемима, а то су Нејшн (Nation, 1993), Лорџ и Чол (Lorge & Chall, 1963 према Nation & Waring, 1997) и Торндајк (Thorndike, 1924 према Nation & Waring, 1997).

Резултати једне друге студије показали су да уколико обим вокабулара обухвата 20 000 породица речи, изворни говорници би требало да на годишњем нивоу повећају свој фонд речи за отприлике 1 000 породица речи. То указује на податак да би петогодишње дете требало да зна 4–5 000 породица речи, док би студенти на факултету требало да располажу са око 20 000 породица речи (Goulden, Nation & Read, 1990). Ова процена изоставља властите именице, сложене речи, скраћенице и стране речи, па су зато резултати груби, а велика је вероватноћа да постоје варијације међу појединцима.

Испитивањем обима вокабулара у енглеској основној школи код говорника који нису изворни, резултати су показали да се у истим условима раст вокабулара код изворних и других говорника одвија истим темпом, с тим што иницијална разлика у вокабулару још увек није превазиђена (Jamieson, 1976 према Nation & Waring, 1997). Сасвим је логично да уколико би ти испитаници били одрасли говорници енглеског језика, иницијална разлика у знању би била још већа. Велики број ученика/студената неког другог језика може достићи обим вокабулара образованих изворних говорника, али се они не сматрају нормом (Nation & Waring, 1997). Значајан раст вокабулара, при чему се учење језика одвијало у окружењу учења језика као другог, забележили су и

Милтон и Мира (Milton & Meara, 1995). Ради се о студентима са напредним нивоом знања, чији се вокабулар повећао за 2 500 речи након шестомесечног програма, што се може поистоветити са порастом вокабулара код изворних говорника у периоду адолесценције.

### **2.3.6.1. Одређивање броја речи потребних за обављање неких активности**

Једно од питања на које би требало одговорити како би се приближно објаснио обим вокабулара енглеског језика јесте и колико је речи потребно за обављање одређених активности. Иако у језику постоји велики број речи, не користе се све подједнако, већ су неке учесталије и корисније у односу на друге. Корисност неких речи се мери њиховом фреквентношћу. Очекивано је да се реч *the* сматра једном од учесталијих у енглеском језику, зато што 7% речи на једној страници писаној на енглеском језику или у сличном обиму у говору чини реч *the* (Nation & Waring, 1997). Постоји мали број речи које се веома често јављају. Уколико их ученик/студент зна, биће му позната и знатна количина речи неког писаног текста или усменог говора. Већи део тих речи представља садржину, док њихово познавање омогућава добар степен разумевања. Оне чине суштину, те на основу њиховог значења ученик/студент стиче увид у сам текст. Такве речи се називају високофреквентним речима.

У свом раду о обиму вокабулара, покривености текста и листама речи Нејшн и Веринг износе податке који се тичу односа између покривености текста и високофреквентних речи (Nation & Waring, 1997), а имају везе са истраживањем Френсиса и Кучере које је вршено на корпусу од 1 000 000 речи из 500 текстова састављених од 2 000 речи (Francis & Kučera, 1982). Што су разноврснији текстови утолико је већи број различитих речи, док високофреквентне речи покривају мање текста. Ови подаци се не односе на породице речи, већ на леме, зато што би породице речи омогућиле већу покривеност текста, истичу Нејшн и Веринг, додајући да познавање отприлике 2 000 породица речи чини близу 80% покривености писаног текста (Nation & Waring, 1997).

За разлику од познавања породица речи, уколико узмемо за пример вокабулар од 2 000 речи, ученик/студент зна 80% речи у тексту, непозната му је једна од сваких пет или две речи у сваком реду. Међутим, Лиу и Нејшн (Liu & Nation, 1985) сматрају

да је то недовољно за разумевање значења непознатих речи, а да је 95% покривености потребно како би се дошло до њихових значења, што тврди и Лауферова (Laufer, 1989).

У односу на поменути корпус истраживања од 1 000 000 речи, О'Киф, Макарти и Картер (O'Keefe, McCarthy & Carter, 2007: 31) су мишљења да испитујући фреквентност, на пример, на основу 10 000 000 речи, првих 2 000 најфреквентнијих покрива око 80% свих речи у говорним и писаним текстовима, сваких наредних 2 000 речи покрива све мањи удео свих речи у корпусу.<sup>42</sup> Структуру тих првих 2 000 најучесталијих речи, уколико се изоставе функцијске речи, чине: модални глаголи, дискурсни маркери, речи које изражавају став, основне именице, општи деиктички изрази, основни придеви, основни прилози и основни глаголи за изражавање радње и догађаја (O'Keefe, McCarthy & Carter, 2007: 37–46).

Поред ових истраживања, постоји једно у коме је корпус сачињен од романа намењених тинејџерима и млађим читаоцима, зато што они пружају непоједностављене текстове за ученике/студенте другог језика (Hirsh & Nation, 1992). Осим овог разлога, избор корпуса је можда направљен и зато што постоји могућност да су писци користили једноставнији вокабулар, јер романи нису намењени одраслима или зато што, уколико је реч о романима у наставцима, постоји велика вероватноћа да ће се вокабулар понављати. Резултати тог истраживања показују да је на основу изабраног корпуса 2 000–3 000 речи потребно за нормалну употребу језика.

Већ је поменуто у раду да је број породица речи у енглеском језику прилично велики, већи од 54 000, и да образовани изворни говорници знају око 20 000 породица речи. Међутим, и поред такве ситуације, 3 000–5 000 речи је потребно за основно разумевање. Када је реч о вишим нивоима знања, анализирањем великих корпуса запажено је да је 5 000–6 000 речи довољно како би се разумело око 90% текстова на енглеском (O'Keefe, McCarthy & Carter, 2007: 48). Тиме се показује да би на основни вокабулар требало додати још 3 000–4 000 речи, што би било велико оптерећење за ученике, посебно зато што се ради о нискофреквентним речима. Наредни опсег од 6 000–10 000 речи био би још већи терет, будући да се овде обухватају метафоричка значења и семантичка проширења.

---

<sup>42</sup> О'Киф и други сузакључили да постоји срж од најучесталијих речи (83%), након чега крива нагло пада на 5% (других 2 000 речи), 3% (трећих 2 000 речи), 2% (четвртних 2 000 речи), и на крају на 1% (петих 2 000 речи) (O'Keefe, McCarthy & Carter, 2007: 31).

### 2.3.7. Процена обима вокабулара енглеског језика

За процењивање обима вокабулара енглеског језика, Нејшн (Nation, 1990) је дизајнирао *Vocabulary Levels Tests* као неку врсту дијагностичких тестова (в. прилоге 3 и 4). Први пут су објављени 1983. године, а потом 1990. године.<sup>43</sup> За потребе истраживања овог рада коришћена су два Нејшнова теста – рецептивни и продуктивни, који су састављена на основу одређених чињеница о фреквентности речи. Један од разлога за њихову примену је што су ови тестови данас општеприхваћени инструменти за процену вокабулара енглеског језика, будући да су их користили бројни истраживачи и доказали њихову поузданост и валидност (Laufer & Nation, 1999; Nation & Meara, 2002). Поред тога, њихова структура је врло захвална за анализу података зато што садрже исти број одговора (честица) распоређених на основу истог критеријума на свим нивоима, што олакшава не само поређење резултата након сумирања у оквиру сваког нивоа, већ и њихово контрастирање.

За проверу вокабулара постоје и да/не листе коју су саставили Мира и Бакстон (Meara & Vuxton, 1987). За разлику од њих, Коб је мишљења да резултати добијени путем Нејшнових тестова нису под утицајем одређених културолошких фактора нити под утицајем форме тестова, што умногоме доприноси релевантности добијених података (Cobb, 2000).

Иако наизглед захтеван због броја честица, тест рецептивног познавања вокабулара енглеског језика омогућава ученицима/студентима да елиминишу неодговарајуће речи и препознају тачне парове. Приликом попуњавања теста продуктивног вокабулара такође долази до изражаја њихово познавање вокабулара енглеског језика тако што на основу контекста и помоћних слова дају адекватне речи. Кратак преглед карактеристика структуре Нејшновог рецептивног и продуктивног теста за процену вокабулара се може наћи у поглављу о истраживачким инструментима.

Осим ова два теста, за потребе истраживања процена познавања вокабулара вршена је и самоевалуацијом. У овом истраживању су коришћене чек-листе<sup>44</sup>, као

---

<sup>43</sup> Постоји неколико верзија овог теста који се сматра стандардним тестом за мерење вокабулара, и на основу кога су вршена многа истраживања (Laufer & Nation, 1999; Schmitt & Meara, 1997).

<sup>44</sup> Чек-листе су једно од могућих средстава самоевалуације за вредновање нечијег рада и залагања на основу одређених критеријума. Оне имају форму анкетног упитника сачињеног од низа изјава које су у складу са претходно постављеним критеријумима, а неки од најчешћих понуђених одговора за сваку изјаву су: да/не, урађено/није урађено и сл. Будући да се помоћу чек-листа врши самоевалуација нечијих

једно од могућих средстава самоевалуације, којима су испитаници оценили способност препознавања, разумевања и примене познавања вокабулара предвиђеног наставним програмом и поставили циљеве за даље усавршавање. Добијени одговори испитаника су упоређени са резултатима додатних тестова помоћу којих је проверен тај вокабулар током истраживања и са запажањима из дневника посматрања о примени вокабулара за време часова, учешћу студената и потенцијалним потешкоћама.

Изнете чињенице указују на то колико је одређивање тачног броја речи у једном језику или за његово учење незгодно, док се избор речи које је потребно знати сматра још тежим задатком.

### 2.3.8. Одређивање најчесталијих речи за говорнике енглеског језика

Одувек је постојала тежња за одређивањем речи које би говорник неког језика требало да зна и за издвајањем најчесталијих речи тог језика, услед чега су састављене многе листе, а једна од првих била је листа GSL (*The General Service List*) Мајкла Веста из 1940-их (Nation & Waring, 1997). Сачињена је од 2 000 главних речи на основу корпуса од 5 000 000 речи, а подаци су дати у вези различитих значења и врста главних речи. Међутим, када се говори о фреквентним речима, често се поставља питање које речи су потребне говорницима енглеског језика. Одговор зависи од њихових потреба и разлога учења неког језика.

Уколико корисницима језика речи нису потребне у академске сврхе, они се могу задовољити нискофреквентним речима за свакодневно необавезно коришћење. У случају да им је намера наставак школовања или студирања на том језику, неопходно је усвојити вокабулар за академске потребе. Постоји и UWL (*University Word List*) листа за такве сврхе која је, између осталог, састављена од честих речи у академским текстовима широког спектра, заступљених у већем броју дисциплина (Guoqi & Nation, 1984; Nation, 1990). Што су формалнији академски текстови, утолико је у њима заступљено више речи са листе UWL. Њен циљ је пружање увида у фреквентне речи за

---

способности и недостатака, поред означавања изјава, у оквиру њих могу се постављати и циљеви за даље усавршавање и отклањање тих недостатака. Приликом састављања, важно је узети у обзир крајње исходе учења на основу наставног програма и наставних јединица. Тако су чек-листе за потребе истраживања овог рада састављене из три сегмента: 1) у првом делу студенти оцењују своје залагање и активност према претходно утврђеним правилима понашања на часовима енглеског језика и према очекивањима наставника; 2) у другом делу студенти оцењују своју способност препознавања, разумевања и примене вокабулара на крају сваке од пет области, које су предвиђене наставним програмом; 3) у трећем делу на основу уочених пропуста приликом самоевалуације одређених јединица тематског вокабулара студенти постављају циљеве за његово унапређење (в. прилоге 9, 10, 11, 12 и 13).



академске потребе ученика/студената који показују интересовања за одређене дисциплине.

Будући да састављање оваквих листа није нимало лак посао, неопходно је одредити низ критеријума на основу којих би се неке речи сматрале учесталијима од других. Тако Нејшн и Веринг наводе неколико фактора које треба узети у обзир приликом састављања одређене листе високофреквентних речи (Nation & Waring, 1997). Неки од њих су репрезентативност речи, писани и усмени корпус, учесталост и степен појављивања речи и породице речи. Следећи фактор јесте низ информација које би свака реч са листе високофреквентних требало да има, а то су: 1) облици и врсте речи који припадају једној породици речи; 2) учесталост; 3) основно значење речи; 4) варијације значења; 5) колокације и релативна учесталост ових значења и употреба; 6) ограничења употребе речи у односу на учтивост, географску распрострањеност и сл. Следи пример једне високофреквентне речи која пружа наведене информације: *please* – облици: *please, pleases, pleasing, pleased*; врсте речи: узвик *please*, глагол *please*, придеви *pleased* и *pleasing*, прилози *pleasedly* и *pleasingly*, именице *pleasedness, pleasing, pleasingness, pleasure....*; учесталост: реч се врло често користи у свакодневном говору; основно значење: *задовољити, увесељавати*; варијације значења: *свидети се, изволети, бити вољан, наслађивати, замолити некога*; колокације: *be difficult to please, be eager to please*; ограничења: учестала је свакодневна примена речи *please* у британској варијанти енглеског језика.

Последња група критеријума за одређивање високофреквентних речи су: лакоћа или потешкоће учења (лакше је научити повезано значење познате речи него научити неку другу реч), потреба (речи којима се изражавају идеје, а не могу се изразити другим речима), покривеност (није ефикасно изразити исту идеју на различите начине, већ је боље научити реч која покрива прилично другачију идеју), стилистички ниво и емоционалне речи (Nation & Waring, 1997). Пример једне такве високофреквентне речи у енглеском језику која задовољава наведене критеријуме је *like*.

На основу кратког прегледа неких од листа високофреквентних речи и критеријума за њихово састављање, увиђа се колико је тешко изабрати корпус и одредити која реч задовољава критеријуме високофреквентне речи. Због различитих схватања одредница учесталих речи, многи аутори листа другачије су перципирали услове фреквентности неке речи које она треба да задовољи, те зато и постоји више листа и критеријума за њихово састављање. Наставници који покушавају да направе

одговарајући избор речи за своје ученике/студенте морају узети у обзир најпре њихове потребе, а онда и циљеве наставних програма.

Будући да је један од задатака овог рада процена обима вокабулара који студенти треба да усвоје, у следећем делу рада биће управо речи о његовом усвајању.

### **2.3.9. Вокабулар у настави енглеског језика: развој подучавања и стратегије за учење вокабулара**

Развој наставе вокабулара почео је још 80–их година 20. века. Један од првих лингвиста који се бавио поменутом наставом и предложио натуралистички приступ, истичући значење и разумљивост улазне информације или инпута, био је Терел. Представљањем и поједностављивањем практичних техника у настави вокабулара бавио се Ален (Allen, 1983), док су се принципима ове наставе бавили Гернз и Редмен (Gairns & Redman, 1985 према Scmitt & Schmitt, 1995). Деведестих година 20. века, приказани су и актуелни трендови у настави вокабулара другог језика (Sokmen, 1997). Интересовање истраживача за истицање значаја вокабулара у настави језика је резултат примене нових приступа у настави језика, као што је комуникативни приступ, док је касније и развој лексичке семантике допринео порасту интересовања за проучавање поменуте области.

Веома важан утицај на учење страног језика има примена одговарајућих стратегија<sup>45</sup>, чија је улога да помогну ученицима/студентима у организацији и контроли процеса усвајања речи, селекцији и груписању материјала и повезивању постојећег знања са новим, а, што је најважније, да пре свега да постану свесни језика и начина на који се он може усвојити. Уколико се често користе, временом могу постати аутоматизоване, а ученици/студенти могу брзо и вешто да их примењују (O'Malley & Chamot, 1990 према Radić-Vojanić, 2013: 47).

Проучавањем стратегија за учење вокабулара, Нејшн је нагласио да је једна од њихових суштинских одлика могућност избора (Nation, 2001). Под тим подразумева слободу бирања неке од њих, која је у складу са индивидуалним разликама и

---

<sup>45</sup> Под стратегијама се подразумевају технике учења, понашања, активности, учења како се учи, решавање проблема или вештине учења. Без обзира на њихов назив, оне учење чине ефективнијим и ефикаснијим (Oxford & Crookall, 1989). Стратегије припадају когнитивном приступу учења језика, при чему се ученици/студенти третирају као активни учесници процеса учења, јер користе менталне стратегије како би организовали језички систем који покушавају да савладају (Williams & Berden, 2001 према Radić-Vojanić, 2013: 47).

потребама ученика/студената. Важно је да оне омогућавају контекстуално учење речи, зато што од ситуација и окружења зависи и њихово значење. Пример такве стратегије је контекстуализација или „стављање нових речи у контекст“, као што је смислена реченица, конверзација или прича, како би се речи боље запамтиле. Осим тога, неопходно је да те стратегије омогућавају повезивање новог познавања речи са већ постојећим старим, што је карактеристично за стратегију асоцијације и елаборације која подразумева повезивање старих и нових информација.

Следећа одлика стратегија коју наводи Нејшн јесте њихова сложеност, која обухвата постепену реализацију више корака, што говори много о самом процесу учења. Важно је да се нове речи и нове информације о њима усвајају одговарајућим темпом, да не буде нагомилавања и једноставног механичког меморисања. Нове речи се складиште у дугорочној меморији како би њихово знање било трајније, а примена чешћа и успешнија. На крају, стратегије подразумевају претходно знање и морају се увежбати како би се повећала њихова ефикасност приликом учења и употребе вокабулара.

Поред ових карактеристика, може се говорити и о фазама примене стратегија за учење вокабулара, које обухватају следеће кораке: 1) контакт са новим речима, до којег се може доћи на разне начине, почев од слушања, читања, уџбеника, натписа на улици; 2) учење облика речи у којој се она повезује са речима из матерњег језика или са неким речима из језика који се учи; 3) учење значења речи које обухвата одређивање значења речи у датом контексту (током разговора, коришћења речника, итд.); 4) стварање снажне менталне везе између облика и значења, што подразумева памћење речи; 5) употреба речи на којој треба константно радити, вођеним и самосталним вежбањем, како би се повећало самопоуздање ученика/студената са намером њиховог осамостаљивања за употребу језика (Hatch & Brown, 1995: 372–392).

Искуство ауторке показало је да је постепено савладавање ових фаза врло корисно за све ученике/студенте како би се речи детаљно савладале и знање о њима било опширније, јер је много боље знати више информација о неким речима него константно учити нове речи, како би се повећао њихов број. Такво знање је површно и непотпуно, што умањује успешност продукције језика, односно преношења значења и формирања структура приликом говора и писања.

### 2.3.9.1. Избор приоритетних речи за наставу енглеског језика

Разматрајући учење вокабулара у учионици, Нејшн сматра да се у том контексту јавља релативно мали број високофреквентних речи (отприлике 2 000), а велики број нискофреквентних речи (Nation, 2013: 684). Најфреквентније породице речи – њих 2 000 чине 80–90% актуелних речи у једном тексту. Како би се постигло 98% покривености текста, потребно је 6 000–9 000 породица речи и властите именице. Да би се појединац оспособио за учење вокабулара, важно је знати којим речима треба посветити већу пажњу и које су од њих неопходније за међусобно споразумевање.

Најпре треба учити конкретне речи, а потом апстрактне, зато што се оне лакше памте и активирају у меморији, што се врло често узима као један од главних критеријума за састављање наставних планова и програма, и за израду уџбеника (Carter, 1998: 191–192). Осим овог критеријума за избор речи, Нунан истиче да су веома битни контекст у којем се оне срећу, лакоћа којом се речи уче, блискост, познатост и конкретност (Nunan, 1995: 119). Нејшн сматра да је најпре потребно учити високофреквентне речи у учионици (Nation, 2013: 685). Постоји много нискофреквентних речи, али оне имају такву ниску учесталост да им и не треба посветити превише времена, већ је сврсисходније да наставник упути ученике/студенте како да користе стратегије којима се долази до њиховог значења. На пример, када ученик/студент пита за значење неке нискофреквентне речи, препоручује му се да погоди њено значење на основу контекста и тако вежба стратегију погађања или да је потражи у речнику, чиме вежба стратегију коришћења речника.

Када је реч о ученицима/студентима који уче енглески за посебне потребе, постоје специјализоване листе речи, којима се могу бавити као нискофреквентним зато што се оне због струке којом се баве за њихове потребе сматрају високофреквентним речима.<sup>46</sup>

Сваки ученик/студент најпре мора знати отприлике 3 000 високофреквентних речи (Nation & Waring, 1997) и нема потребе учити друге речи док се ове не савладају. Како би се пратио развој и раст вокабулара изворних говорника, Картер наводи да би ученици/студенти требало на годишњем нивоу да повећају број речи за око 1 000 (Carter, 1998: 236–237). Међутим, високофреквентне речи, како се често називају

---

<sup>46</sup> Тако 570 породица речи које се налазе на Академској листи речи (*Academic Word List*) састављене су на основу потреба средњошколаца и студената (Coxhead, 2000). Оне подразумевају знање првих 2 000 речи, што чини око 10% покривености неког текста.

*једноставне и неутралне*, могу бити врло проблематичне када је реч о синтаксичким структурама у којима се могу наћи или када се говори о вишеструким смисловима ових речи. Зато Картер, на основу степена фреквентности појединих речи, указује на нови проблем, а то је питање да ли су пренесена значења ових вишезначењских речи лакша за учење од нових речи (Carter, 1998: 237).

Закључује се да знање ученика/студената страног језика не треба мерити према стандардима изворног говорника зато што напредак у учењу вокабулара подразумева више од самог кретања ка крајњем циљу, што је у овом случају вокабулар изворног говорника (Radić-Војанић, 2013: 16). Важно је прво савладати одређени број високофреквентних речи и једним делом их учити на часовима језика, а другим делом изван њих. Мање фреквентне речи треба оставити више за индивидуални рад. Без основних, високофреквентних речи, отежано се врши споразумевање, те је зато њихово савладавање приоритет и темељ за даљи рад на усвајању вокабулара.

### **2.3.9.2. Овладавање вокабуларом енглеског језика и унапређење језичког знања**

Бројни примењени лингвисти проучавали су повезаност језичког знања и вокабулара. Тако су Лоувин и Елис и Роше и Херингтон установили да је познавање вокабулара предуслов језичког знања енглеског језика (Loewen & Ellis, 2004; Roche & Harrington, 2013). Постоји истраживање у којем је испитан однос обима вокабулара и језичког знања. Показало се да што више речи енглеског језика неко зна, при провери општег језичког знања остварује боље резултате (Tahmasebi et al., 2013). У овом истраживању проверени су утицај и степен познавања употребе вокабулара на знање енглеског језика. Добијена је позитивна корелација између ових варијабли. То значи да уколико неко има боље и свеобухватније познавање речи енглеског језика, утолико показује и боље знање енглеског језика уопште.

Може се закључити да је познавање вокабулара кључни фактор који помаже бољем разумевању информације. Од њега зависи примање информација слушањем и читањем, а истовремено и стварање информација говором и писањем. Будући да језик функционише перцепцијом и продукцијом значења, целокупна употреба језика је условљена знањем речи. Одговарајући ниво познавања вокабулара помаже ученицима да препознају и користе речи, што умногоме доприноси успешном развоју знања и

вештина енглеског језика. Зато се у овом истраживању испитује корисност приступа УЗП за усавршавање вокабулара. Претпоставља се да уколико пројектна настава доприноси овладавању вокабуларом енглеског језика, она истовремено доприноси и развоју језичких система (вокабулара и граматике) и вештина (говора, писања, слушања и читања). У следећем делу рада биће дат кратак преглед резултата истраживања која су се бавила испитивањем повезаности ових варијабли.

### **2.3.9.3. Овладавање вокабуларом енглеског језика и развој вештине говора**

Будући да вештина говора подразумева слање и примање вербалних порука, важно је имати одговарајући степен познавања вокабулара. Многи учење страног језика у основи схватају као учење речи, те зато већи део времена проведу за усвајање вокабулара или коришћење двојезичних речника, закључује Рид (Read, 2007). Он речи сматра основним компонентама језика, док познавање вокабулара Левелт сматра механизмом који покреће продукцију говора (Levelt, 1989 према Levelt, 1999). Осим њих, и Торесова је мишљења да је познавање вокабулара кључни фактор за усмено изражавање (Torres, 2010). Значајно је учити нове речи, али не само њихово значење, већ и начин примене у одговарајућим конверзацијским околностима. Говор се развија усменом комуникацијом међу појединцима, са циљем преношења одређеног значења, а речи су посредници у саопштавању тих информација. Зато се велики број студија бавио повезаношћу вештине говора са познавањем вокабулара енглеског језика.

Бројна истраживања потврђују да је вештина говора условљена вокабуларом. У једном од њих се истиче да што је боље познавање вокабулара, утолико је боље развијена вештина говора и сви њени сегменти: флуентност, тачност, комплексност и глобални утисак (Oya, Manalo & Greenwood, 2009). Друго истраживање, спроведено са 190 студената енглеског језика, потврдило је значај вокабулара енглеског језика за вештину говора и указало на значајну позитивну повезаност поменутих варијабли (Baihaqi, 2014). Поред тога, постоји студија која показује како слабије познавање вокабулара негативно утиче на усмени наступ ученика и вредности самопоуздања и кооперативности, чиме је такође наглашена важност познавања вокабулара за усавршавање вештине говора (Urrutia & Vega, 2010).

#### **2.3.9.4. Овладавање вокабуларом енглеског језика и развој вештине слушања**

Слушање је једна од језичких вештина која се прва развија, јер се путем слушања остварује први контакт са језиком. Ова вештина дефинише се чином интерпретирања говора који се перципира путем чула слуха (Millrood, 2001). Реч је о активном и динамичном процесу примања, тумачења, присећања и одговарања на изражене потребе или информације које долазе до слушалаца (Purdy, 1997). Слушање као рецептивна језичка вештина предуслов је говора, јер да би неко говорио мора прво да прими инпут. Непознавање вокабулара је главна препрека за развој ове вештине на страном језику (Kelly, 1991). Макарти у свом истраживању потврђује да недостатак граматичког знања, познавања вокабулара и вештине препознавања речи доводи до неефикасног разумевања током слушања на страном језику (McCarthy, 2000). Међутим, када се упоређује условљеност између познавања вокабулара и вештине слушања, може се рећи да је она донекле мања у поређењу са односом вокабулара и развоја вештине читања. До истих резултата су дошли и Бонк (Bonk, 2000) и Стехр (Staeher, 2008) проучавајући утицај обима вокабулара на унапређење вештине слушања.

#### **2.3.9.5. Овладавања вокабуларом енглеског језика и развој вештине читања**

Није могуће разумети прочитани текст уколико читалац не поседује одговарајући ниво познавања вокабулара. Вештина читања се дефинише као средство усвајања језика, комуникације и дељења информација и идеја (Farlex, 2009). Читалац даје значење писаним симболима и користи их за стварање сопствених значења, а речи су посредници у овом процесу. Потребно је константно радити на усавршавању познавања вокабулара како би се стекло свеобухватније знање и тиме омогућило успешно разумевање речи из текста и, самим тим, допринело развоју вештине читања.

Испитујући познавање вокабулара и вештине читања, Лауферова је дошла до резултата о њиховој значајној повезаности (Laufer, 2010). До сличних резултата су дошли и истраживачи на једном холандском универзитету, где су код испитаника који су успешно положили тест провере разумевања прочитаног текста учили знатно више вредности вокабулара (Hazenbergh & Hulstijn, 1996). Осим њих, и други истраживачи су утврдили изузетно високе вредности повезаности између обима вокабулара и вештине

читања и дошли до закључка да је познавање вокабулара предуслов развоја вештине читања (Staeher, 2008; Miller et al., 2006; Nagy & Townsend, 2012).

Овладаност вокабуларом може се сматрати критичним елементом и најважнијим фактором за развој вештине читања. Будући да велики број истраживања указује на паралелан развој вештина читања и писања као два комплементарна процеса, закључује се да уколико је писање условљено читањем, а читање знањем вокабулара, сходно томе и развој вештине писања зависи од овладаности вокабуларом (Laflamme, 1997).

### **2.3.9.6. Овладавања вокабуларом енглеског језика и развој вештине писања**

Продуктивна вештина писање представља врло захтеван и сложен процес. Реч је о менталној активности која подразумева стварање идеја, размишљања о начинима њиховог изражавања, организовања у реченице и њихово бележење (Sokolik, 2003). Неопходно је имати одговарајуће познавање вокабулара како би се њиме идеје пренеле на папир или компјутер, те тако уобличило значење жељене поруке, што указује на постојање међусобне условљености између познавања речи и вештине писања.

Испитивањем утицаја познавања вокабулара на квалитет писања и примену речи у писању, резултати неколико студија показали су њихову међусобну условљеност. Што је познавање вокабулара боље, утолико су бољи и квалитет писања и примена научених речи (Duin & Graves, 1986, 1987). Аутори су овакав исход објаснили тиме што су ученици били изложени већем броју контекстуално примењених речи са којима се нису само упознали, већ су вежбали њихову употребу и учили значења, чиме су се оспособили за њихову примену приликом писања. Постоји и пројекат под називом *Дар речи (The Gift of Words)*, који се бавио развојем свести о речима и познавању вокабулара у циљу креирања текстова. Закључак пројекта био је да довољно познавање вокабулара и постојање свести о потреби усавршавања речи позитивно утиче на развој вештине писања (Henry et al., 1999; Scott, 2004).

Поред тога, утврђено је да обим и степен познавања употребе вокабулара утичу на дескриптивност, тачност и квалитет писања (Brynildssen, 2000). Приликом читања, уколико не знају неку реч, ученици могу доћи до њеног значења на основу контекста, што није случај са вештином писања, зато што је ученик тај који креира контекст. За време писања није довољно само сетити се неке речи. Потребно је знати како је



правилно применити, што указује на чињеницу да је познавање вокабулара есенцијално за развој писања као продуктивне језичке вештине.

Кратак приказ основних карактеристика вокабулара енглеског језика пружа увид у неизмеран значај овог система као сегмента језичког знања. Укупан обим вокабулара и број речи које неки корисник енглеског језика треба да зна није увек лако одредити. Потребно је прилагодити наставни процес ученицима/студентима и непрестано радити на унапређењу рецептивног и продуктивног вокабулара, како би се омогућила ефикасна употреба енглеског језика.

### 3. ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО

У овом поглављу биће дат преглед задатака и проблема истраживања, коришћених приступа и метода, са посебним нагласком на комбиновани приступ, квазиекспериментални метод и метод теоријске анализе. Такође ће бити наведене технике и начини обраде и анализе прикупљених података, као и истраживачки инструменти.

#### 3.1. Проблем и задаци истраживања

У основи истраживања овог рада налази се следеће питање: да ли и у којој мери је могуће значајно усавршити познавање вокабулара коришћењем приступа заснованог на изради пројеката у настави енглеског језика на терцијарном нивоу образовања. Важно је напоменути да вокабулар није испитан као изолован концепт, већ као саставна компонента свих језичких вештина (писања, читања, говора и слушања) и употребе језичких система (вокабулара и граматике). Стога је циљ рада утврђивање доприноса примене приступа УЗП усавршавању вокабулара енглеског језика у аутентичним ситуацијама. Треба нагласити да је притом узета у обзир контекстуална употреба вокабулара.

На основу утврђеног проблема и претходно наведених циљева истраживања, постављени су и извршени наредни задаци:

- Код испитаника је утврђен ниво језичког знања које обухвата употребу система енглеског језика (вокабулара и граматике) и вештина (говора, писања, слушања и читања);
- Прикупљени су општи подаци о испитаницима;
- Утврђено је постојање разлика у познавању рецептивног и продуктивног вокабулара енглеског језика приликом почетног и завршног мерења код експерименталне и контролне групе;
- Проверено је постојање разлика у познавању вокабулара предвиђеног наставним програмом код обе групе;
- Испитани су циљеви, планови, потребан временски период и начини испитаника за усавршавање вокабулара;

- Утврђено је постојање разлика у нивоу употребе језичких система (вокабулара и граматике) и вештина (говора, писања, читања, слушања) код експерименталне и контролне групе након реализације експеримента;
- Испитана је условљеност између рецептивног и продуктивног вокабулара код испитаника целог узорка;
- Утврђена је условљеност између рецептивног и продуктивног вокабулара и нивоа употребе језичког знања (система и вештина) код испитаника целог узорка;
- Испитано је учешће и залагање испитаника експерименталне и контролне групе за време примене приступа заснованог на изради пројеката;
- Проверено је постојање разлике између вредности оцена пројеката и презентација добијених самоевалуацијом и евалуацијом испитаника;
- Испитана је могућност развоја критичког мишљења, презентовања, сарадње, креативности и иновативности наставниковом евалуацијом пројеката;
- Проверени су ставови испитаника експерименталне групе о примени приступа заснованог на изради пројеката.

Наведени проблем и задаци истраживања су условили и избор одговарајућих метода и врсте истраживања, о чему ће бити речи у наредном делу рада.

### **3.2. Примена комбинованог приступа за испитивање употребе приступа УЗП**

Повод за примену комбинованог приступа у овом раду је потреба за сагледавањем доприноса УЗП-а у савршавању вокабулара енглеског језика на више начина. Квантитативни подаци су прикупљени тестовима за процену познавања вокабулара предвиђеног наставним програмом и једним сегментом чек-листа за самоевалуацију способности препознавања, разумевања и коришћења вокабулара. Квалитативни подаци о овом вокабулару су прикупљени дневником посматрања наставника. Осим тога, комбиновани приступ примењен је са циљем провере залагања и учешћа испитаника за време наставе помоћу података квантитативне природе прикупљених путем чек-листа и података квалитативне природе добијених на основу наставничког дневника посматрања.

Различите врсте података пружају могућност упоређивања резултата добијених тестовима, ставова студената о савршавању вокабулара и мишљења наставника о

њиховом напретку. Информације о учешћу и залагању су такође добијене из два извора и у два различита облика података, што омогућава сагледавање испитаног феномена са више аспеката. На овај начин стиче се потпунији увид у вредности доприноса приступа УЗП развоју познавања вокабулара и активнијем учешћу испитаника у настави.

Поред наведених комбинованих нумеричких и текстуалних података, спроведено је квантитативно истраживање помоћу анкетног упитника са питањима затвореног типа за изражавање ставова студената о примени приступа УЗП у настави енглеског језика. Добијени квантитативни подаци о ставовима указују на корисност пројектне наставе за развој когнитивних и афективних компонената процеса учења. Анкетирањем се показује и мишљење испитаника о степену делотворности УЗП-а у оквиру наставе енглеског језика. Осим тога, извршена је квантитативна провера знања граматике, вокабулара и вештина енглеског језика, која је омогућила сагледавање вокабулара и приступа УЗП као показатеља развоја језичког знања, чиме се потврђује њихова међусобна условљеност. Трећа група прикупљених нумеричких података односи се на пројекте и њихове презентације, у оквиру којих је било потребно проверити постојања разлике између оцена на основу евалуације и самоевалуације испитаника.

Поред квантитативног, спроведено је и квалитативно истраживање. Подаци су добијени провером постављених циљева, планова, временског периода и начина за унапређење вокабулара попуњавањем другог дела чек-листа. Следећа група ове врсте података односи се на испитивање развоја критичког мишљења, сарадње, презентовања, креативности и иновативности. Циљ прикупљања тих података је праћење њиховог унапређења за време израде пројеката помоћу одређених описних категорија у оквиру рубрика за евалуацију ових вештина учења за 21. век.

Као што се може приметити, за потребе овог рада спроведена су квантитативна и квалитативна истраживања, а примењен је и комбиновани приступ. Основна сврха оваквог начина испитивања одређених феномена је осветљавање проблема истраживања са неколико аспеката и стицање свеобухватнијег увида у корисност израде пројеката у настави енглеског језика.

### **3.3. Примена квазиексперименталног метода за испитивање употребе приступа УЗП**

Приликом испитивања успешности примене пројектне наставе за унапређење вокабулара било је неопходно упоредити добијене вредности података пре и после примене приступа УЗП. Овај вид истраживања може се реализовати применом експерименталног метода, али будући да је спроведено у оквиру институције факултета, било је немогуће формирати случајни узорак. Из тог разлога, примењен је квазиекспериментални тип истраживања. И поред чињенице што није у питању прави експеримент, вршено је манипулисање варијаблама тако што су независне изазвале промене код зависних варијаби, што карактерише и експериментални метод (Perry, Jr., 2011: 94). Тако је примена приступа УЗП у настави енглеског језика као независне варијабле резултирала променом код унапређења вокабулара, као зависне варијабле. Добијене вредности познавања вокабулара и корисност наведеног приступа допуњени су и подацима о њиховој ефикасности приликом усавршавања знања граматике, вокабулара и језичких вештина.

Ауторка рада је била свесна да постоји извесна опасност од нарушавања валидности (могућности уопштавања на основу добијених резултата) и поузданости истраживања (састављање процедуре истраживања са намером понављања и добијања сличних резултата због немогућности насумичног формирања узорка). Међутим, вођена тврдњом да добро осмишљена и организована истраживања са квазиексперименталним методом могу превазићи потенцијалне недостатке и дати научно прихватљиве резултате, ауторка се ипак одлучила за његову примену (Dörnyei, 2011: 120) .

### **3.4. Примена метода теоријске анализе**

Поред квазиексперименталног метода, за потребе истраживања коришћен је и метод теоријске анализе. Сврха примене ове врсте анализе података била је да се формира теоријски оквир на основу више различитих извора, као што су научни радови, монографије, чланци, који би били у складу са предметом, циљем и претпоставкама истраживања. Уз помоћ овог метода проучавана је одговарајућа литература за потребе осветљавања постављеног проблема, те је тако вршено

повезивање и упоређивање одређених теоријских схватања са коначним исходима истраживања.

### 3.5. Технике прикупљања података

Технике које су коришћене за прикупљање неопходних података су: тестирање, анкетирање, посматрање, евалуација и самоевалуација испитаника.

#### 3.5.1. Тестирање

Истраживачка техника која се сматра једном од веома често коришћених начина за прикупљање података у емпиријским и експерименталним истраживањима јесте тестирање.<sup>47</sup> Будући да се у овом раду проверава развој познавања вокабулара пре и након реализације квазиексперименталног истраживања, употребљени су тестови рецептивног и продуктивног познавања вокабулара енглеског језика. Сврха њихове примене је упоређивање резултата и утврђивање потенцијалних разлика између ове две врсте вокабулара, како би се указало на корисност приступа УЗП за усавршавање вокабулара у настави енглеског језика. Осим ових тестова, коришћени су и тестови за проверу употребе језичких система (граматике и вокабулара) и вештина (говора, писања, читања и слушања) пре и након примене УЗП-а у настави. Главни циљ био је испитивање знања рецептивног и продуктивног вокабулара и приступа УЗП као показатеља успеха у стицању знања енглеског језика, чиме би се додатно потврдила корисност овог приступа. Такође су употребљени и кратки тестови за проверу вокабулара предвиђеног наставним програмом за време реализације овог истраживања. Повод за њихову примену је упоређивање добијених резултата са резултатима самоевалуације вокабулара испитаника путем чек-листа и са запажањима о примени вокабулара на основу дневника посматрања.

Подаци добијени тестирањем обрађени су применом одређених статистичких поступака који ће бити детаљније представљени у одељку који се односи на анализу и обраду података.

---

<sup>47</sup> Како сам назив говори, тестови су инструменти којима се реализује примена ове технике. Њима се утврђује стање неке појаве (знање, способности, вештине, навике) и резултати (исходи, ефекти) образовног процеса. Најважније од свега је да се тестовима и техником тестирања утврђује, тј. мери шта се постигло, а не како се нешто постигло применом, на пример, одређене наставне методе, средства и сл. (Кнежевић-Флорић & Нинковић, 2012: 174).

### **3.5.2. Анкетирање**

У овом истраживању анкетирање је спроведено применом анкетних упитника који садрже питања отвореног и затвореног типа. Циљ њихове употребе био је прикупљање података о узорку испитаника и провера ставова студената о примени приступа УЗП у настави енглеског језика.

Анкетним упитником описана је структура узорка. Сврха његове примене је добијање општих података и испитивање потенцијалних интерних и екстерних фактора који су могли имати утицаја на ток истраживања. У оквиру овог упитника неколико питања је отвореног типа, чији су одговори приликом обраде због потребе представљања прецизније структуре узорка квантификовани. Следећи анкетни упитник састављен је само од питања затвореног типа. Повод за његову примену је провера ставова испитаника о корисности приступа УЗП за унапређење језичког знања, неких афективних компонената учења, савремених вештина учења и нових улога студената и наставника. Подаци анкетних упитника су квантитативно обрађени.

### **3.5.3. Посматрање**

За потребе израде дисертације посматрање је вршено у оквиру учионице у којој се одржава настава енглеског језика, а подаци су регистровани у дневнику посматрања. Описани су следећи аспекти: активност и залагање студената у настави, препознавање и разумевање вокабулара, откривање значења нових речи, исправност и потешкоће приликом њихове примене, сарадња студената у групама за време израде пројеката и поштовање временских рокова. Сврха посматрања је сагледавање наведених аспеката на основу бележака из перспективе наставника – истраживача и упоређивање тих сазнања са подацима добијеним применом неког другог начина испитивања одређеног проблема.

### **3.5.4. Евалуација**

Евалуација је у овом истраживању коришћена као техника за прикупљање података са намером њиховог упоређивања са подацима у вези истог предмета проучавања који су добијени применом других истраживачких техника. Крајњи циљ комбиновања више начина за прикупљање информација је осветљавање постављених проблема са

неколико аспеката. У раду су најпре студенти група у оквиру експерименталне групе евалуирали пројекте једни других помоћу рубрика за евалуацију пројеката и њихових презентација. Након тога, и наставник – истраживач је извршила евалуацију пројеката, при чему је користила рубрике за евалуацију критичког мишљења, сарадње, презентовања, креативности и иновативности. Овим видом оцењивања у истраживању су представљена два од више различитих начина евалуације пројеката, о којима је било речи у поглављу о примени приступа УЗП, како би се спровела последња фаза реализације пројеката.

### **3.5.5. Самоевалуација**

Способност евалуирања нечијих слабости, добрих страна или квалитета резултира савладавањем вештине регулисања процеса учења (Chamot, 2007), те је сврха примене самоевалуације у овом истраживању, пре свега, образовна. То значи да је заснована на доприносима ове формативне стратегије, који су резултат неких истраживања у настави. Поред већ претходно наведених, познати су и следећи доприноси самоевалуације: развој метакогнитивних вештина, когнитивно постигнуће, самопоуздање, боље учешће и афективни ставови према евалуацији (Andrade, 2007; Schunk, 2004; Rolheiser & Ross, 2001). Самоевалуација је у овом раду коришћена и као истраживачка техника за прикупљање података у вези залагања и учешћа студената у настави, познавања вокабулара и за постављање циљева за усавршавање вокабулара. Осим тога, у оквиру последње фазе израде пројеката, студенти су самоевалуирањем оцењивали своје и пројекте и презентације колега.

Нека од најчешће коришћених средстава за добијање података путем самоевалуације су: рубрике, чек-листе, портфолији, уговори за учење и интервјуи. За потребе овог рада коришћене су чек-листе и рубрике. Чек-листама су добијена мишљења испитаника о познавању вокабулара енглеског језика који је предвиђен наставним програмом, о степену залагања и активностима на часовима и циљеви испитаника за даље усавршавање. После тога ова мишљења су упоређена са резултатима тестова за процену овог вокабулара и белешкама из дневника посматрања. Применом рубрика оцењени су пројекти и презентације испитаника.



### **3.6. Истраживачки инструменти**

Након представљања техника за прикупљање података у овом истраживању, биће приказани и инструменти путем којих је реализована примена наведених техника: 1) анкетни упитник за опис структуре узорка; 2) тестови и рубрике за проверу језичких вештина (говора, писања, читања и слушања) и употребу система енглеског језика (вокабулара и граматике); 3) тест рецептивног познавања вокабулара; 4) тест продуктивног познавања вокабулара; 5) чек-листе за самоевалуацију познавања вокабулара и ангажовања у настави; 6) рубрике за самоевалуацију и евалуацију пројеката и презентација испитаника; 7) рубрике за процену развоја вештина презентовања, критичког мишљења, сарадње, креативности и иновативности за време израде пројеката; 8) анкетни упитник за процену ставова о корисности приступа УЗП у настави енглеског језика; 9) тестови за проверу познавања вокабулара предвиђеног наставним програмом; 10) дневник посматрања.

#### **3.6.1. Анкетни упитник за опис структуре узорка**

Пре почетка истраживања, било је потребно утврдити основне карактеристике испитаника, што је урађено помоћу анкетног упитника за опис узорка ауторке Радић-Бојанић (Radić-Bojanić, 2010), који се налази у прилогу 2. Важно је проверити ко су особе које учествују у истраживању, како размишљају и понашају се и који фактори утичу на њихово понашање (Radić-Bojanić, 2010: 90).

Анкетни упитник, због своје структуре и врсте тражених података, одговара потребама овог рада, зато што се њиме испитује искуство у учењу енглеског језика, учење вокабулара и ставови према енглеском језику и култури. Међу питањима постоје она која су отвореног типа, са кратким и дужим одговорима, и питања затвореног типа. Све врсте података су подједнако важне за истраживање, зато што структура узорка може умногоме утицати на истраживање и крајњи исход, тј. на добијене резултате.

#### **3.6.2. Тестови и рубрике за проверу употребе језичког знања**

Са намером изједначавања група и упоређивања добијених вредности пре и после квазиексперименталног истраживања извршена је провера употребе језичких система (вокабулара и граматике) и вештина (говора, писања, читања и слушања). За

прикупљање неопходних података коришћени су тестови за виши средњи ниво (*Upper intermediate*) Б2 Заједничког европског оквира, односно, FCE (*First Certificate in English*) Кембриџ испита из енглеског језика.<sup>48</sup>

Прво је извршена провера вештина слушања и читања. Студенти су добили тест<sup>49</sup> састављен из четири дела који су попуњавали на основу аудио снимка на енглеском језику. Вештина разумевања прочитаног<sup>50</sup> је проверена помоћу теста тако што су испитаници добили текст који су прочитали, а затим према његовој садржини изабрали један од понуђених одговора. Након ова два теста, уследио је и тест за проверу употребе система енглеског језика (граматике и вокабулара).<sup>51</sup>

Вештина писања је проверена писањем кратког есеја, приказа књиге, чланка и имејла (140–190 речи), који су оцењени помоћу рубрике<sup>52</sup> (в. прилог 7) за процену вештине писања.<sup>53</sup> Вештина говора је проверена усменим путем, разговором испитаника у групама од три члана, где су међусобно дискутовали о томе шта воле и не воле, неким посебним приликама у њиховом животу, коришћењу медија (интернета, телевизора и др.), датој фотографији и о задатој теми. Ова продуктивна вештина је такође оцењена помоћу рубрике<sup>54</sup> (в. прилог 6).<sup>55</sup>

### 3.6.3. Тест рецептивног познавања вокабулара

Стандардизовани тестови рецептивног и продуктивног познавања вокабулара Пола Нејшна<sup>56</sup> коришћени су пре и после истраживања са циљем упоређивања добијених вредности и проверавања успешности примене приступа УЗП приликом усавршавања вокабулара у настави енглеског језика. Тестом рецептивног познавања

<sup>48</sup> Преузето са: <http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/exam-format/>

<sup>49</sup> Сваки одговор код теста за проверу вештине слушања се оцењује са једним поеном, а максимални број поена је 30.

<sup>50</sup> Питања за проверу вештине разумевања прочитаног су била под следећим бројевима: 1–24 и 43–52. Сваки одговор се оцењује са једним поеном, а максимални број поена је 34.

<sup>51</sup> Питања за проверу употребе система енглеског језика под редним бројем 25–42 се оцењују са два поена, тако да је максимални број поена који се може остварити на овом тесту 36.

<sup>52</sup> Сваки задатак (писање есеја, приказа књиге, чланка и имејла) је оцењен 1–5, што су истовремено и нивои скале за процену вештине писања, тако да је укупан број поена 20.

<sup>53</sup> Преузето са: <http://www.cambridgeenglish.org/images/cambridge-english-assessing-writing-performance-at-level-b2.pdf>

<sup>54</sup> Као и код вештине писања, вештина говора је проверена помоћу четири задатка, од којих је сваки оцењен 1–5, а то су и нивои скала за процену, тако да је и овде максимални број поена који се може остварити 20. Преузето са: <http://www.cambridgeenglish.org/images/168619-assessing-speaking-performance-at-level-b2.pdf>

<sup>55</sup> Тестови и рубрике за проверу језичких вештина и употребу знања енглеског језика (вокабулара и граматике) могу се наћи у прилогу 5.

<sup>56</sup> Преузето са: <https://fedorakg.kg.ac.rs/fedora/get/o:316/bdef:Content/get>

вокабулара (*Vocabulary Levels Test*) проверено је познавање речи у деконтекстуализованој форми. Тест је сачињен од 90 циљаних честица које су, у зависности од своје фреквентности, распоређене на пет нивоа. Сваки од тих нивоа има исти број дефиниција (18) и два пута већи број речи (36), од којих је потребно пронаћи њихове парњаке. Ови нивои су распоређени тако што се првим тестира познавање првих 2 000 најфреквентнијих речи, затим за 1 000 више, тј. ниво од 3 000 речи, а онда и ниво од 5 000 речи. Најзад, овим тестом се испитује академски вокабулар, све до крајњег нивоа, који обухвата 10 000 најчесталијих речи. Од испитаника се очекује да на сваком нивоу половину понуђених речи повежу са кратким објашњењима њиховог значења, да од шест изаберу три одговарајуће. Наведене речи су, како је речено на почетку овог поглавља, представљене без контекста, док су у оквиру објашњења дате кратке фразе или синоними, како би се испитаницима олакшало попуњавање рецептивног теста. Један пример из рецептивног теста је следећи:

1. Elementary
2. Negative \_\_\_\_\_ of the beginning stage
3. Static \_\_\_\_\_ not moving or changing
4. Random \_\_\_\_\_ final, furthest
5. Reluctant
6. Ultimate

У прилогу 3 се налази пример овог теста.

#### **3.6.4. Тест продуктивног познавања вокабулара**

Применом теста продуктивног вокабулара (*Productive Vocabulary Levels Test*), као и претходним тестом рецептивног вокабулара, проверено је познавање вокабулара енглеског језика на свим наведеним нивоима: 2 000, 3 000, 5 000 речи, академски вокабулар и 10 000 речи.

Сама реч *продуктивни* наговештава да се овим тестом проверава способност продукције или стварања речи. У оквиру сваког нивоа постоји по 18 реченица у којима недостаје завршетак речи, што значи да је укупно 90 реченица распоређено на 5 нивоа. Испитаницима су дата почетна слова речи које они треба да погоде на основу контекста реченица. Један пример реченице из продуктивног теста је следећи:

*We decided to celebrate New Year's E \_\_\_\_\_ together.* (Решење: *Eve*)<sup>57</sup>

Подаци добијени тестовима рецептивног и продуктивног вокабулара се анализирају уношењем тачних или нетачних одговора за поменуте честице у програм за обраду података (Laufer, 1998). При томе се признају одговори испитаника код којих постоје грешке у правопису или у граматичком облику. Погрешним одговорима се сматрају они који су значењски неадекватни за одређену реченицу, уколико реч уопште није написана или чак и не постоји у енглеском језику. Будући да код обе врсте тестова имамо пет нивоа са по 18 честица, то значи да је максималан број поена био 90.

### **3.6.5. Чек-листе за самоевалуацију познавања вокабулара и ангажовања у настави**

Да би се проверило мишљење испитаника о познавању вокабулара предвиђеног наставним програмом и њиховом ангажовању и залагању на часовима током истраживања, коришћене су нестандардизоване чек-листе за самоевалуацију. Након сваке пређене области, употребљени су ови истраживачки инструменти како би се прикупили подаци о мишљењима испитаника у вези са учешћем на часовима, постигнутим циљевима учења и постављањем нових циљева за увежбавање неких наставних јединица.

Чек-листе су састављене прилагођавањем већ постојеће чек-листе, која је део истраживања самоевалуације у настави енглеског језика на терцијарном нивоу (Janković & Zečević, 2015: 129), а налазе се у прилозима 9, 10, 11, 12 и 13.

### **3.6.6. Рубрике за самоевалуацију и евалуацију пројеката испитаника**

У поглављу које се односи на евалуацију пројеката је већ речено да су испитаници користили рубрике за самоевалуацију и евалуацију својих и пројеката и презентација колега, које су прилагођене за потребе рада.<sup>58</sup> Сврха примене ових нестандардизованих истраживачких инструмената је да се прикупе подаци о мишљењима испитаника, како о својим пројектима и њиховим презентацијама, тако и

<sup>57</sup> Пример овог теста налази се у прилогу дисертације бр. 4.

<sup>58</sup> Преузето са <https://www.uen.org/rubric/previewRubric.html?id=168> и [https://research.bpcrc.osu.edu/education/rr/webex/WebEx%20Files/groupwork\\_rubric.doc](https://research.bpcrc.osu.edu/education/rr/webex/WebEx%20Files/groupwork_rubric.doc)

о пројектима и презентацијама других група, како би се упоредиле вредности добијених резултата.<sup>59</sup>

### **3.6.7. Рубрике за процену презентација, критичког мишљења, сарадње, креативности и иновативности за време израде пројеката**

Осим претходно наведених рубрика за самоевалуацију и евалуацију пројеката студената, ауторка – истраживач је са намером праћења развоја вештина презентовања, критичког мишљења, сарадње, креативности и иновативности за време израде пројеката, користила и рубрике за њихову процену.<sup>60</sup> На овај начин је имала увид у организацију рада, размишљања учесника пројеката, процес креирања и представљања производа.<sup>61</sup>

### **3.6.8. Анкетни упитник за процену ставова о корисности приступа УЗП у настави енглеског језика**

Како би испитали још један циљ овог истраживања – корисност приступа УЗП у настави енглеског језика, за прикупљање мишљења испитаника о његовој ефикасности коришћен је део анкетног упитника из рада који се бави ефикасношћу овог приступа у оквиру постигнућа енглеског језика и ставова испитаника о енглеском језику (Nassir, 2014: 210–212). Ставови испитаника овог истраживања проверени су помоћу 31 изјаве, заокруживањем једног од одговора петостепене Ликертове скале, почев од исказа: *Уопште се не слажем*, па све до исказа: *У потпуности се слажем*.<sup>62</sup>

### **3.6.9. Тестови за проверу познавања вокабулара предвиђеног наставним програмом**

У циљу добијања података из различитих извора, поред прикупљања резултата о процени познавања вокабулара самоевалуацијом и бележења података о напретку и потешкоћама у вези са његовим развојем у дневник посматрања, коришћени су и

---

<sup>59</sup> Примери рубрика се могу наћи у прилогу 14.

<sup>60</sup> Преузето са: <https://www.bie.org/objects/cat/rubrics>

<sup>61</sup> Примери рубрика се налазе у прилозима 15, 16, 17 и 18.

<sup>62</sup> Пример овог анкетног упитника се налази у прилогу 19.

нестандардизовани кратки тестови за проверу вокабулара предвиђеног наставним програмом.

Након сваке завршене области одговарајуће лекције из уџбеника *New English File Upper Intermediate* и *English Vocabulary in Use*, употребљена су вежбања у вези са вокабуларом датих лекција из књиге са тестовима, која се користи са главним уџбеником у настави енглеског језика (*New English File Upper Intermediate Test Booklet*<sup>63</sup>). Осим њих, коришћена су и вежбања из уџбеника (*New English File Upper Intermediate* и *English Vocabulary in Use*).<sup>64</sup>

### 3.6.10. Дневник посматрања

Дневник посматрања је такође коришћен као инструмент за прикупљање података. Ауторка – истраживач је у њему бележила ангажовање, залагање и активност испитаника за време часова. Предмет њеног опажања био је и начин развоја познавања вокабулара, способност препознавања и разумевања речи које су биле саставни део области предвиђених наставним програмом и њихове примене. Међутим, код испитаника експерименталне групе који су се бавили изградом пројеката посматрани су и њихова сарадња и начин комуникације, будући да су радили у групама, затим употреба језика, поштовање временских рокова и планирање даљих активности. Дневник посматрања је био структуриран, што значи да је вођен и организован према поменутиим сегментима, како би се олакшало разврставање података, а касније омогућило њихово лакше упоређивање са подацима из осталих извора.

### 3.7. Обрада и анализа прикупљених података

У зависности од природе добијених података, њихова обрада и тумачење извршени су применом квалитативних и квантитативних поступака.

Подаци који су добијени питањима отвореног типа у оквиру чек-листа интерпретирани су применом квалитативне анализе садржаја. За разлику од њих, подаци који су прикупљени тестовима и питањима затвореног типа у оквиру анкетних упитника и чек-листа обрађени су помоћу одговарајућих процедура програма за

<sup>63</sup> Преузето са: [http://www.academia.edu/28186664/New\\_English\\_File\\_Upper\\_Intermediate\\_Tests\\_Booklet](http://www.academia.edu/28186664/New_English_File_Upper_Intermediate_Tests_Booklet)

<sup>64</sup> Примери ових кратких тестова са вежбањима налазе се у прилогу 8.

статистичку обраду података SPSS 20.00. Након тога, ови нумерички подаци анализирани су квантитативном анализом садржаја. Следи образложење оправданости примене неколико статистичких процедура за потребе дисертације.

Дескриптивна статистика коришћена је за одређивање следећих параметара: фреквенције неких изјава анкетних упитника, највиших и најнижих вредности одговора, аритметичке средине и стандардне девијације приликом приказивања резултата просечног броја тачних одговора у оквиру нивоа знања рецептивног и продуктивног вокабулара.

Будући да је истраживање обављено у оквиру експерименталне и контролне групе, било је потребно утврдити и разлике у вредностима између датих група.<sup>65</sup> Према унапред постављеним циљевима истраживања рада, извршене су следеће *t* тест анализе:

- 1) *t* тест анализа за упарене узорке за тестирање значајности разлика у погледу употребе језичких система и вештина пре и након експеримента код експерименталне и контролне групе;
- 2) *t* тест анализа за независне узорке за тестирање значајности група у погледу познавања вокабулара на тестовима вокабулара из свих области предвиђеним наставним програмом;
- 3) *t* тест анализа за независне узорке за тестирање значајности разлика између експерименталне и контролне групе у погледу самоевалуације након сваке од пет обрађених области;
- 4) *t* тест анализа за независне узорке за тестирање значајности разлика међу групама у погледу учешћа и залагања за време наставе самоевалуацијом испитаника у оквиру свих пет области;
- 5) *t* тест анализа за независне узорке за тестирање значајности разлика приликом самоевалуације и евалуације пројеката и презентација у домену свих пет области предвиђених наставним програмом.

Међусобна условљеност рецептивног и продуктивног познавања вокабулара и ових двеју врста вокабулара и употребе знања енглеског језика (систем и вештина) проверена је применом корелацијске анализе.

---

<sup>65</sup> Сматра се да је упоређивање различитих група људи једна од најчешћих статистичких процедура у примењеној лингвистици (Lazaraton, 2005 према Dörnyei, 2011). У зависности од броја група, постоје различите статистичке методе којима се оне могу упоредити.

Имајући у виду предмет истраживања, спроведена је четворофакторска анализа варијансе са три поновљена и једним непоновљеним фактором. Поновљени фактори су били: тип вокабулара – фактор са два нивоа: рецептивни и продуктивни вокабулар; нивои речи – фактор са пет нивоа: 2 000, 3 000, 5 000, UWL (академски вокабулар) и 10 000 речи; и пре/после – фактор са два нивоа: број тачних одговора испитаника пре и после истраживања. Непоновљени фактор је група – фактор са два нивоа: експериментална и контролна. Након тога, коришћен је *Sidak* тест за тестирање значајности разлика међу групама имајући у виду прво факторе, као што су тип вокабулара, временски период и групе, а затим ниво речи и група.

Због потребе тестирања значајности разлика у погледу употребе језичких система (вокабулара и граматике) и вештина (говора, писања, читања, слушања) пре и након експеримента код експерименталне и контролне групе, такође је коришћена мешовита анализа варијансе. Поновљени фактори су били тестирање пре/после (фактор са два нивоа) и употреба језичких система и вештина (фактор са шест нивоа: употреба вокабулара и граматике, вештина читања, слушања, писања, говора и укупан резултат за употребу језичког знања). Непоновљени фактор у том случају била је група (два нивоа: експериментална и контролна). По завршетку ове анализе, тестом *Sidak* проверен је и значај разлике у погледу употребе језичких система (вокабулара и граматике) и вештина (говор, писање, читање, слушање) код експерименталне и контролне групе пре и након експеримента.

### **3.8. Опис узорка и спроведених активности истраживања**

У овом делу рада ће бити описан узорак испитаника, са нагласком на екстерне и интерне чиниоце који су могли имати утицаја на сам процес истраживања. Биће представљени дневник наставе о раду са експерименталном и контролном групом и садржине студентских пројеката. На крају ће бити приказане белешке из дневника посматрања, који је вођен за време истраживања.

#### **3.8.1. Узорак истраживања: селекција и опис**

За ово истраживање било је веома важно прецизно дефинисати и одредити узорак истраживања, па је у ту сврху послужила дефиниција коју је дао Дерњеј. Под



узорком се подразумева група учесника које истраживач испитује у емпиријском истраживању, док је популација група људи о којима се говори у оквиру неке студије. Узорак је подскуп популације, тј. представник целе популације (Dömyei, 2011: 96).

Репрезентативност узорка је веома важна, зато што доношење закључака на основу резултата прикупљених од изабране групе испитаника зависи од одређеног узорка који представља популацију. У овом истраживању под *популацијом* се подразумевају студенти енглеског језика и књижевности, док *узорак* представљају студенти прве године енглеског језика и књижевности Филозофског факултета у Косовској Митровици, који су уписали студије школске 2015/2016. године. Студенти су прво радили тест провере употребе језичких система (вокабулара и граматике) и вештина (говор, писање, слушање, читање). Након добијених резултата и њиховог упоређивања, подељени су у две групе (састављене од петнаест студената), тако што је у свакој од њих равномерно био распоређен приближно исти број студената са слабијим, осредњим и одличним резултатима на тесту.

Са циљем бољег упознавања са карактеристикама испитаника и са намером процене хомогености или хетерогености узорка коришћен је упитник којим су проверени општи подаци о пореклу, школовању, старости и полу испитаника (Radić-Војанић, 2010: 90). Осим тога, проверени су њихово искуство у учењу енглеског језика, ставови према стратегијама за учење вокабулара и граматике и ставови према енглеском језику и култури. Будући да се ови фактори односе на субјективне и објективне карактеристике испитаника и могу имати утицаја на процес истраживања, било је важно проверити их. Из тог разлога размотрени су сви екстерни и интерни чиниоци истраживања, који ће у даљем тексту бити појединачно наведени.

### **3.8.1.1. Екстерни чиниоци**

У екстерне чиниоце који су узети у обзир убрајају се следећи: 1) старост испитаника; 2) пол; 3) матерњи језик; 4) место боравка; 5) место завршетка основне школе; 6) дужина учења енглеског језика; 7) начин учења енглеског језика изван школе; 8) контакт са енглеском културом и језиком; 9) контакт са изворним говорницима енглеског језика.

У оквиру узорка формираног за потребе овог рада, просечна старост испитаника је била 19,73 године ( $AS=19,73$   $SD=1,11$ ), што значи да је већина њих одмах након

средње школе уписала факултет. Међу њима је било четворо испитаника (13,3%) који су започели студирање 3–5 година након завршетка средње школе, тако да је распон година старости био од 19 до 23. Ови подаци показују да је већи део испитаника имао подједнако развијене способности за развој знања, вештина и стратегија приликом учења енглеског језика.

Следећи параметар је пол испитаника. Много истраживања је показало како постоје разлике између припадника мушког и женског пола када је реч о учењу страног језика, што указује да код њих постоје и различите вербалне способности (Dörnyei, 2005). У овом истраживању је било 33,3% (10) особа мушког пола, док је 66,7% (20) припадника женског пола.

Када је реч о матерњем језику, свим испитаницима (100%) је српски језик матерњи, будући да су средњошколци који уписују студије у Косовској Митровици углавном из северног дела и околине Косовске Митровице или из јужног и централног дела Србије. Тако су добијени подаци о пореклу студената показали да је 26,7% испитаника из Косовске Митровице, док је 23,2% испитаника из околних места Косовске Митровице. Друга половина испитаника је из Ниша и околине (33,3%) и из Крушевца (16,7%).

Сви испитаници су основну школу завршили у месту где иначе живе, што доприноси хомогености узорка. Међутим, и поред ових параметара, постоје они који се односе на неке индивидуалне особености испитаника, што може утицати на процес учења другог језика. Један од тих параметара, у овом случају, јесте почетак учења енглеског језика. Велики део испитаника, тачније 83,3% њих, почео је да учи енглески у првом разреду основне школе, 10% њих у трећем разреду, а 6,7% у предшколској установи. Ових 10% испитаника највероватније припада групи оних старијих од 19 година који су започели основношколско образовање када се енглески језик учио од трећег разреда.

Што се тиче почетка учења енглеског језика, резултати показују да је већи део испитаника започео учење језика у истом периоду. Просечна дужина временског периода учења енглеског пре почетка студија на факултету је 12,23 године ( $AS=12,23$   $SD=0,67$ ), у распону од 10 до 13 година. Осим стицања знања енглеског језика у оквиру обавезног основног и средњег образовања, 86,7% испитаника је учило енглески и на неки други начин: 30% испитаника је похађало курсеве енглеског језика у приватним школама; 13,3% је имало приватне часове; 40% се изјаснило како су самостално учили;

6,7% уз помоћ родитеља и пријатеља; док се 10% њих изјаснило како су учили енглески гледањем филмова, серија, слушањем музике, читањем књига на енглеском језику, играњем игрица и радом на рачунару. Примећује се да је скоро 50% испитаника (тачније 43,3%) имало додатне часове енглеског, поред обавезних у школи, што је сигурно допринело квалитету њиховог знања и интересовању за студирање овог језика. Половина испитаника су сами учили енглески, будући да су њиме окружени због велике популарности филмова, серија, ТВ програма, музике, итд. Толика изложеност енглеском језику и жеља за усавршавањем резултирале су изузетно високом просечном оценом из енглеског језика у основној – 4,90 (AS=4,90 SD=0,30) и 4,88 у средњој школи (AS=4,88 SD=0,40). Овако добар успех је вероватно подстакао испитанике да се и даље баве енглеским језиком, те су вероватно из тог разлога и уписали студије енглеског језика и књижевности.

Још један доказ да су студенти учили енглески језик и долазили у контакт са њим углавном у средини где он није матерњи језик говорника је и податак да је само 13,3% испитаника боравило у некој од земаља у којој се говори енглески језик, и то у периоду од три до осам дана. Овај временски период није довољан за упознавање са културом тих земаља и за коришћење језика у реалним аутентичним ситуацијама. Међутим, само 13,3% испитаника није имало прилику да упозна говорнике енглеског језика, док 86,7% испитаника јесте имало прилику да учествује у комуникацији са изворним говорницима и тако провери своје способности споразумевања на енглеском језику.

### **3.8.1.2. Интерни чиниоци**

За разлику од екстерних чинилаца истраживања, интерни чиниоци се односе на: 1) склоност према учењу страних језика; 2) потешкоће приликом учења енглеског језика; 3) значај вокабулара и граматике за његово учење; 4) стратегије које користе приликом њиховог учења; 5) ставове према англо-америчкој култури; 6) разлоге за студирање енглеског језика и књижевности; 7) разлоге за учење енглеског језика уопште.

Важно је рећи да ставови испитаника према језику који уче имају врло значајну улогу приликом учења тог језика зато што уколико су позитивнији, утолико је мотивација за учење већа, и обрнуто. Услед ниже мотивације долази до смањене

интеракције и инпута, а самим тим и до неуспеха у учењу језика (Brown, 2000). У следећем делу рада интерни чиниоци истраживања биће размотрени према следећим сегментима: 1) ставови испитаника према језику који уче; 2) ставови испитаника према стратегијама учења; 3) ставови испитаника према англофоној култури; 4) ставови испитаника према разлозима за студирање енглеског језика; а потом следи и 5) дискусија након сумирања података.

#### **3.8.1.2.1. Ставови испитаника према језику који уче**

Када је реч о ставу испитаника истраживања овог рада да ли је енглески језик тежак за учење или не, 86,7% се изјаснило да није тежак за учење, док 13,3% је мишљења да јесте тежак. Претпоставља се да је овакав став донекле утицао на опредељење испитаника за избор будућег професионалног занимања. Приликом објашњавања својих ставова, 46,6% студената није образложило одговор. Они који су рекли да није тежак за учење навели су следеће: потребни су рад и труд како би се усавршио енглески језик (20%); лакши је од српског језика (3,3%); због честог сусретања са енглеским језиком, свима звучи познато (6,6%); свуда је око нас, најзаступљенији је језик у свету (3,3%); није тежак зато што се може научити гледањем филмова и слушањем музике (3,3%); уколико га неко сматра занимљивим, онда је лак за учење (3,3%). Неколико испитаника који енглески језик сматрају тешким за учење, навели су следеће аргументе: сваки језик има теже и лакше стране, а иако је познат од раније, на њему мора много да се ради, како би се усавршио (3,3%); тежак је због много речи и граматике (9,9%); тежак је због чињенице да једна реч има више значења (3,3%).

Провером ставова о потреби склоности или талента за учење страних језика, 96,7% испитаника се изјаснило потврдно, док само 3,3% сматра да склоност или таленат нису важни за учење страних језика. Потпуно исти подаци су добијени и када су испитаници упитани да ли они сами имају овај таленат или склоност (96,7% верује да има, док 3,3% да нема). Браун сматра склоност веома битним фактором за учење страног језика, који може олакшати сам процес и учинити га ефикаснијим (Brown, 1991). Истог убеђења су и испитаници овог узорка који таленат сматрају важним и да га они поседују.

На питање да ли су за учење енглеског језика важнији граматика или вокабулар, две врло битне компоненте које су саставни део процеса учења језика, 13,3% испитаника је рекло да је важнија граматика, 46,7% је изабрало вокабулар, док је 40% њих указало на значај и једног и другог. Студенти су имали прилику да образложе своје ставове, с тим што 13,7% њих то није учинило, док је 6,6% рекло да је граматика важнија зато што ако знамо граматичка правила, правилно ћемо употребити речи. Они испитаници који су истакли већи значај вокабулара у односу на граматику наводе да је то због следећих разлога: конверзације и разумевања (50%); богаћења фонда речи (7,1%); због чињенице да прво морамо научити речи како бисмо могли да склапамо граматички правилне реченице (7,1%); вокабулар је променљив и потребно је да знамо што више речи, а граматика остаје иста (7,1%); граматичка правила без речи не значе ништа (28,5%). Напоследку, 83,3% испитаника у оквиру групе оних који су заокружили и граматику и вокабулар као одговор на питање шта је важније за учење језика, сматра да су и вокабулар и граматика подједнако важни за усавршавање језика, зато што је немогуће учити једно без другог. Неко од испитаника је навео да су и вокабулар и граматика једнако важни, при чему је за почетнике и туристе важнији вокабулар због споразумевања, али за оне који желе озбиљније да науче језик, важни су и начин и тачност изражавања (8,3%). Осим тога, један део студената је навео и аргумент како је истовремено потребно правилно коришћење језика и проширен фонд речи (8,3%).

### **3.8.1.2.2. Ставови испитаника према стратегијама учења**

Након провере става испитаника о значају вокабулара и граматике за учење енглеског језика, следе подаци везани за стратегије које студенти користе за њихово учење. Када је реч о учењу граматике, резултати су показали да 16,7% испитаника учи правила напамет из уџбеника граматика, 43,3% вежба уз помоћ граматичког приручника, а 60% њих се труди да што чешће примени правила у говору. Чак 46,7% студената обраћа пажњу на грешке које праве и труде се да их не понове, док само 23,3% њих обраћа пажњу на тачност изражавања и нада се да ће временом боље говорити. Нико од испитаника није навео још неки начин учења граматике осим понуђених. Може се уочити да већи део испитаника користи правила у комуникативне сврхе, те тако усавршава њихову реалну примену. То је веома добар начин учења граматике, зато што се студенти практично оспособљавају за примену граматичких

правила у говору. Осим тога, скоро половина узорка вежба помоћу граматичког приручника и учи на основу грешака анализирајући их, док, нажалост, мали број њих посвећује пажњу тачности изражавања.

Од укупног броја испитаника, 26,7% студената проширује вокабулар енглеског језика тако што учи речи из лекције напамет, 36,7% чита књиге на енглеском и исписује речи, док 73,3% се труди да што чешће примени нове речи у говору. Обраћање пажње на грешке које праве и улагање напора да се не понове карактеристично је за 43,3% студената, а учење речи у значењским групама (нпр. синоними, сродне речи, изведенице, итд.) за 16,7% њих. Друге начине за учење вокабулара навело је 6,7% испитаника, а то су: записивање речи које не знају, а са којима дођу у контакт, учење на основу слика, гледањем филмова и помоћу музике. У поређењу са учењем граматике, чак више од две трећине узорка усавршава знање вокабулара користећи га у говору, што је одличан начин учења вокабулара у оквиру контекста, док више од 35% њих ући анализирајући грешке, читајући књиге и исписујући речи. Мали број студената учи речи напамет из лекција и у значењским групама.

### **3.8.1.2.3. Ставови испитаника према англофоној култури**

Сви студенти би волели да посете неку земљу у којој се говори енглески језик и сматрају да ће познавање културе земаља енглеског говорног подручја допринети успешнијем учењу енглеског језика. На питање да ли о некој земљи у којој се говори енглески језик имају лоше мишљење, 16,7% је одговорило потврдно, док се 83,3% изјаснило да нема лоше мишљење. Само 10% студената је образложило свој став при чему су као једину земљу о којој немају лепо мишљење навели САД, а разлози су следећи: политика према нашој земљи, спољна политика и однос према нашој држави, народу и култури, док је један студент рекао да не мрзи Американце, већ политику њихових вођа. Закључује се да и поред ових негативних мишљења о САД, студенти су се ипак определили за студије енглеског језика и књижевности, што значи да њихов став није имао утицаја на професионални избор и жељу за проучавањем енглеског језика и англо-америчке културе. Податак да сви студенти желе посетити неку земљу где се говори енглески и како то може допринети усавршавању енглеског језика говори да ни став неколицине, тј. свега 16,7% студената, о незадовољавајућим политичким

односима не утиче на њихову жељу за посетом неке земље, која је говорно подручје енглеског језика, а самим тим ни на жељу за даљим учењем и усавршавањем енглеског језика.

#### **3.8.1.2.4. Ставови испитаника према разлозима за студирање енглеског језика**

Разлози за студирање енглеског језика и књижевности умногоме говоре о врсти мотивације коју студенти имају за учење језика. Само 3,3% се изјаснило да су уписали ове студије не зато што воле енглески језик као језик, већ воле и енглеску културу и историју, док је исти број испитаника рекао да воли музику и филмове на енглеском. Примећује се да је интегративна мотивација и потреба да се неко интегрише у друштво и културу језика који учи слабо присутна код студената. За разлику од ње, инструментална мотивација или потреба за учењем језика као средства за школовање, напредовање и сл. је заступљенија, о чему говоре и следећи подаци: 6,6% је уписало студије енглеског језика и књижевности због интересовања за ту област; 6,6% зато што је то језик који се користи у целом свету; 3,3% зато што је енглески користан и атрактиван; 6,6% зато што је занимљив; 26,6% због љубави према енглеском језику; 29,9% због могућности запослења и напредовања које пружа; 6,6% због усавршавања језика; 13,1% због дужег учења и контакта са енглеским. Слични резултати нису изостали ни приликом провере мишљења студената о корисности познавања енглеског језика. 23,4% испитаника није дало одговор, док већи део, 76,6% њих, сматра да је добро знати енглески језик зато што је то светски, међународни, универзални језик. Други (13,5%) га виде као средство за стицање знања из нових култура, а неки кажу да је добро знати енглески језик зато што је то језик садашњости и будућности (3,3%), а потребан је и због путовања (3,3%) и посла (3,3%). Може се приметити да су и ови разлози студената такође инструменталне природе. Студенти су мишљења да је корисно знати енглески из практичних разлога, због актуелног феномена глобализације, тренутних друштвених околности, могућности запослења, напредовања и сналажења у страним земљама.

#### **3.8.2. Дискусија након сумирања података**

Након представљања карактеристика узорка, може се закључити да већина испитаника има 19 година, међу којима две трећине су припадници женског пола, док

једну трећину чине припадници мушког пола. Српски је свима матерњи језик, док су енглески учили у основним, средњим и приватним школама, путем додатних часова, уз помоћ родитеља, пријатеља и самостално. Већи део њих сматра да енглески није тежак за учење. Скоро сви испитаници су имали врло високе оцене из енглеског језика у претходном школовању, што је сигурно допринело развоју интересовања и мотивације за даљим усавршавањем. Већи део испитаника је мишљења како је склоност или таленат битан за учење страних језика, и да га они имају. Скоро половина испитаника сматра да је вокабулар важнији од граматике због значења, а знатан број њих да су и граматика и вокабулар подједнако важни и нераздвојиви приликом учења страног језика. Начин на који их већина учи је у контекстуалним ситуацијама, са циљем остваривања комуникације, анализом грешака и уложеним трудом да их више не понове. То је значајно за истраживање овог рада, које се, између осталог, заснива на усавршавању познавања вокабулара у реалним аутентичним ситуацијама.

Веома је важно и сазнање да би сви испитаници желели да посете неку земљу која је говорно подручје енглеског језика и како би им то допринело успешном учењу. До сада је само мали број њих имао ову прилику, те је тако због недостатка контакта са англофоном културом изостала и интегративна мотивација, па зато доминира инструментална. Међутим, и поред наведених чињеница, чак ни лоше мишљење неколико појединаца о САД није имало негативног утицаја на њихову одлуку приликом избора будућег занимања. Томе треба додати и њихов став да су таленат или склоност битни за учење језика, као и мишљење да их они поседују, што је сигурно био и подстицај за њихово студирање енглеског језика и књижевности.

Након представљања узорка и особености испитаника, следи приказ плана рада са експерименталном и контролном групом за време истраживања.

### **3.9. Дневник наставе о раду са експерименталном и контролном групом**

Рад са експерименталном и контролном групом одвијао се у току шест недеља<sup>66</sup>, у оквиру четири часа, односно, три сата, предвиђена за вежбе из предмета *Савремени*

---

<sup>66</sup> Истраживање је трајало шест недеља током три месеца, будући да је настава реализована сваке друге недеље. Почело је 5. октобра 2015. године, а окончано је 20. децембра 2015. године. Током прве недеље, организовано је упознавање са студентима, наставним програмом и применом приступа УЗП, док су за време наредних пет недеља студенти експерименталне групе учествовали у изради пројеката. Услед недостатака времена, наставник – истраживач и студенти експерименталне групе су се састајали још једне недеље сваког месеца истраживања због презентације, самоевалуације и евалуације пројеката.



*енглески језик 1*. Два сата су била посвећена упознавању студената са вокабуларом, побољшању његове примене, унапређењу вештине слушања, читања и говора, а код експерименталне групе и изради студентских пројеката. Преглед садржине часова, активности и задатака биће дат у делу текста који следи.

Часови контролне и експерименталне групе се разликују у последњој фази, што ће бити посебно наглашено у оквиру приказа планова часова. На крају плана сваке недеље биће истакнута и активност 7–10 дана касније, која се састојала у представљању, евалуацији и самоевалуацији студентских пројеката и њихових презентација. Треба нагласити да је њена садржина описана на крају прегледа часова зато што услед начина израде пројеката није могла да се спроведе у истој радној недељи, тако да су резултати пројеката презентовани и оцењени неколико дана касније. Преосталих сат времена вежби било је посвећено врстама речи у енглеском језику и њиховим граматичким карактеристикама, о чему се неће говорити у овом раду, будући да су за потребе истраживања важни израда пројеката и вокабулар.

### **3.9.1. Опис рада током прве недеље (05.10–11.10.2015)**

**Тема:** упознавање са садржином програма и са студентима; начини представљања и упознавања са непознатим људима; упутства за учење вокабулара.

**Активности:** упознавање са садржином програма; упознавање наставника<sup>67</sup> и студената; постављање питања за упознавање; читање и разумевање; упознавање са колегама постављањем питања; упознавање са значењима речи на основу контекста; слушање радио програма и провера разумевања; реализација *speed dating*-а; представљање начина организације и реализације студентских пројеката у експерименталној групи.

**Циљеви:** представљање питања за упознавање са неком особом; унапређивање вештине читања и разумевања; унапређивање вештине слушања и разумевања; унапређивање стратегије откривања значења речи на основу контекста; унапређивање вештине говора са циљем употребе питања за упознавање са неком особом; упознавање са различитим начинима учења вокабулара.

---

<sup>67</sup> Како је ауторка дисертације наставник који је примењивао приступ УЗП, у тексту ће се подразумевати да се 'наставник' односи на њу.

**Материјал:** NEF 1A *Q and A*, стр. 4–7, EViU 1, 2 *Learning vocabulary – general advice & Learning vocabulary – aids to learning*, ЦД, лаптоп, слике и исечци са речима из дневних новина и часописа, табла, креда, програм рада за *Савремени енглески језик 1* (в. прилог 1).

**Језички фокус:** постављање питања за упознавање са неком особом и њихова примена у говору; екстензивно и интензивно слушање; детаљно читање и брзо читање; разумевање значења речи на основу контекста; начини учења вокабулара.

**Активности и задаци:**

1. Упознавање са садржином програма часова вежби (20 минута) – Студенти су упознати са садржином програма (в. прилог 1) предвиђеним за рад са наставником. Студентима експерименталне групе је објашњено да ће у оквиру часова вежби пола сата недељно посветити изради пројеката, које ће осмислити и реализовати током семестра. Они су добили објашњења у вези фаза реализације пројеката који ће бити засновани на темама и вокабулару лекција предвиђених програмом, а потом су подељени у групе од по пет учесника.
2. Загревање (60 минута) – упознавање наставника и студената – Навођењем неколико података из свог живота на табли, наставник мотивише студенте да поставе питања у вези тих података како би сазнали нешто више о њима. Након тога, они бирају између себе ко ће на основу већег броја разних слика из дневних новина, часописа са познатим личностима, одевним предметима, козметичким препаратима, неким знаменитостима градова, храном, исечцима са одређеним речима на енглеском (*pessimistic, anxious, happy, hilarious, lovely, kind-hearted, easy-going, sad...*), деловима популарних песама и сл., рећи нешто о свом животу и представити себе. У међувремену, могу и једни другима постављати питања, уколико их интересују неки подаци.
3. Формирање и избор питања за упознавање са другима (5 минута) – Студенти попуњавају вежбања 1a (NEF 1A, стр. 4), где треба да формирају питања помоћу одговарајућих упитних речи (*Who, When, Where, How much...*) или помоћних глагола (*Are, Is, Was, Have, Did...*), а потом издвајају она питања која нису адекватна приликом упознавања са неком особом.
4. Читање и разумевање (10 минута) – Студенти читају за себе два интервјуа са исте странице о Лајонелу Ричију и Нори Џоунз. Наводе питања која су

- прилично интимна, досадна или оригинална, а затим у вежбању 1d (NEF 1A, стр. 4) одговарају на питања која се односе на интервјуе.
5. Говор (10 минута) – Студенти попуњавају вежбање 3a (NEF 1A, стр. 5), где на основу одговора познатих личности покушавају да погоде која су им питања постављена. Потом се поделе у парове и из интервјуа бирају шест питања која би поставили свом колеги како би се још више упознали.
  6. Читање и разумевање (20 минута) – Наставник пита студенте да ли знају шта је *speed dating* и да ли су имали искуства са оваквим начином упознавања са другим људима. Објашњено им је како ће сада за себе прочитати прву половину текста на ову тему, али да приликом читања обратe пажњу на истакнуте речи или изразе (*prospective partner, courtship, Mr or Mrs Right, a match, scorecard, quick-fire*), и да, уколико их не знају, покушају да погоде њихова значења на основу контекста. Следећи задатак је да прочитају питања у вежбању 4c на стр. 6 како би пронашли одговоре у првој половини текста. Након читања, студенти у пару проверавају значења наведених речи и изрза, а затим читају и други део текста са фокусом на истакнутим речима (*giggling, badges, chatted, chat up, raise eyebrows, grimace*). Следи упознавање са питањима у вези овог дела у вежбању 4d, као и читање са циљем давања одговора на питања из тог дела текста.
  7. Упутство за учење вокабулара (15 минута) – Студенти се упознају са различитим начинима учења вокабулара, где им се помоћу примера из лекција књиге *English Vocabulary in Use* (EViU 1, 2) представе различите стратегије (помоћу синонима, антонима, груписањем речи у оквиру мреже или виљушке, путем дијаграма, помоћу слика, на основу врста речи, изведеница).
  8. Слушање и разумевање (10 минута) – Студенти најпре прочитају питања у вежбању 5b (NEF 1A, стр. 7), затим слушају радио програм о *speed dating*-у, а онда одговарају на дата питања како би се проверила вештина разумевања оног што су слушали.
  9. Говор (30 минута) – Студенти треба да припреме пет питања која би поставили некоме да су на *speed dating*-у, зато што ће га организовати на часу. Наставник их упознаје са правилима да када каже *Start* они имају три минута да се упознају са једном особом у учионици, а након тога, када каже *Change*, треба да промене партнера и пронађу другу особу и све тако у круг. На крају активности, они дискутују о томе која су питања била најбоља за добијање корисних

информација о некој особи за тако кратко време, а која би била пресудна приликом избора партнера.

### 3.9.2. Опис рада током друге недеље (19–25.10.2015)

**Тема:** *Описивање личности*

**Активности:** представљање речи и израза у вези описивања личности; читање и разумевање; слушање и разумевање; дискусија о типовима личности; формирање придева помоћу суфикса или префикса; правилан изговор придева; осмишљавање пројеката у експерименталној групи.

**Циљеви:** упознавање са речима и изразима за описивање личности; усавршавање вештине читања и разумевања; унапређивање вештине слушања и разумевања; унапређивање вештине говора и употребе нових речи и израза; упознавање са суфиксима и префиксима за формирање придева; побољшање изговора придева за описивање личности; дефинисање проблема и циља истраживања пројеката у експерименталној групи на тему описивања личности, као и осмишљавање начина његове реализације.

**Материјал:** NEF 1B *Do you believe it?* (стр. 8–11, 146), EViU 34 *Describing people – character* (стр. 68–69), ЦД, лаптоп.

**Језички фокус:** представљање придева у вези са описивањем личности; описивање личности; детаљно и брзо читање; интензивно и екстензивно слушање; правилан изговор придева; грађење придева помоћу суфикса и префикса; примена познавања речи и израза у вези са описивањем личности приликом осмишљавања пројеката у експерименталној групи; детаљније упознавање са темом и вокабуларом за описивање личности за време израде пројеката.

**\*\*\*Активност након 7–10 дана:** представљање, евалуација и самоевалуација пројеката у експерименталној групи.

**Активности и задаци:**

1. Загревање (15 минута) – Студенти добију задатак да на листу папира нацртају три ствари без којих не би могли да замисле живот (нпр. мобилни телефон, компјутер, шољица кафе итд.) и напишу име омиљеног музичара, писца и врсте хране. Затим убацују пресавијене листове у наставникову кутију, како би

извукли по један лист папира за који не знају чији је. На основу података са папира треба да процене каква је личност у питању.

2. **Говор, читање и разумевање (20 минута)** – Студенти у вежбању 1a (NEF 1B, стр. 8) покушавају да идентификују имена људи на основу њихових потписа, а затим треба да прочитају први параграф текста о процени личности тумачењем нечијег потписа са исте странице. Након тога ће на листу папира написати *I look forward to hearing from you* и потписати се испод те реченице. Студенти у вежбању 1c прочитају кратке податке о типовима личности које се помињу у тексту, да би онда, на основу објашњења из текста где се помињу ти подаци, покушали да их повежу са својим и потписима познатих личности на сликама.
3. **Упознавање са речима из текста (5 минута)** – Текст се поново чита како би студенти помоћу контекста дошли до значења истакнутих речи и израза који се односе на особине личности (*assertive, optimistic, ambitious, stable, lack self-confidence, well-balanced, self-confident, arrogant, insecure, have low self-esteem*).
4. **Говор и вежбање примене нових речи (5 минута)** – Студенти сада у пару тумаче потписе једни других са листова папира на којима су се потписали, користећи речи и изразе за опис личности и проверавајући са својим колегама да ли су погодили њихове карактеристике. Потом дискутују са наставником о значају графологије као науке.
5. **Упознавање са речима и изразима (15 минута)** – На 146. страници (NEF 1B), задатак студената је да попуне вежбања која се тичу придева и израза за описивање личности. У првом вежбању треба да повежу понуђена објашњења са датим придевима (*ambitious, arrogant, assertive, bad-tempered, calm, cheerful, easy-going, eccentric, conscientious, funny, immature, impulsive, insecure, loyal, open-minded, optimistic, possessive, reserved, self-confident, stubborn, vain, well-balanced, wise*). У другом вежбању од њих се очекује да формирају придеве од именица (*adventure, critic, forget, mood, pessimist, rely, sense*), док у трећем вежбању повезују идиоме (*a cold fish, have a heart of gold, as hard as nails, a pain in the neck*) из реченица са понуђеним значењима.
6. **Вежбање примене и формирање придева додавањем суфикса или префикса (5 минута)** – У вежбању 1c на 9. страници (NEF 1B) студенти формирају придеве за описивање личности (*unambitious, talkative, insincere, cheerful, unreliable,*

*imaginative, dishonest, unhelpful*) додавањем суфикса или префикса на дате речи.

7. Изговор придева за описивање личности (5 минута) – У вежбању 3а на 9. страници (NEF 1B) студенти усавршавају изговор придева за описивање личности тако што покушавају да идентификују наглашене слоге у речима. Након тога они слушају речи са аудио снимка и проверавају одговоре, а потом вежбају њихов изговор понављањем целих реченица.
8. Слушање и разумевање (10 минута) – Студенти читају почетак чланка са странице број 10 (NEF 1B), покушавају да објасне значење речи *psychic* и говоре да ли верују тим људима са чудесним моћима. Затим прочитају питања у вези са описом посете Сели Морган једном таквом стручњаку, који ће слушати путем аудио снимка како би могли да обрате пажњу на одговор. Потом прочитају изјаве за које ће након слушања другог дела описа закључити да ли су тачне или не. Следи читање реченица из вежбања које треба да допуне неким од понуђених одговора, како би након слушања трећег дела заокружили тачан одговор.
9. Представљање додатних речи и израза за описивање личности (5 минута) – Студенти се упознају са значењима речи и израза са 68. странице (EViU 34) за описивање личности, ставова према људима и позитивним и негативним значењима неких речи, које нису срели у претходним вежбањима (*shrewd, gifted, brainy, daft, dumb, half-witted, cunning, crafty, sly, introverted, extroverted, down-to-earth, ill-mannered, impolite, rude, gregarious, quarrelsome, argumentative, sensible, trustworthy, envious, sadistic, obstinate, self-important, permissive, bossy, brusque, inquisitive, tight-fisted, pushy, extravagant.*).
10. Вежбање примене додатних речи и израза за описивање личности (5 минута) – Студенти у пару описују личности неких познатих светских политичара примењујући претходно наведене речи и изразе.
11. \*\*\*Контролна група:  
Вежбање примене нових речи и израза (20 минута) – На 69. страници (EViU 34) студенти вежбају препознавање значења претходно наведених речи, као и њихову примену тако што: попуњавају вежбања повезивањем придева са њиховим антонимима, одређују позитивна или негативна значења одређених придева у реченицама, повезују питања са придевима, формирају питања о

особинама личности како би се као одговори добили дати придеви и наводе примере придева који се формирају помоћу наведених префикса или суфикса.

Говор (10 минута) – Студенти бирају пет придева којима најбоље могу описати себе, па их употребљавају у реченицама и образлажу зашто себе сматрају особом о којој говоре ти придеви.

\*\*\*Експериментална група

Израда пројеката (30 минута) – У групама студенти осмишљавају пројекте у вези са описивањем личности. Најпре се договарају око проблема и циља истраживања, а потом одређују начин прикупљања података и њихове анализе, деле задужења, одређују време спровођења планираних активности. На крају осмишљавају производ у облику којег ће представити добијене резултате. Наставник све време посматра групе, обилази их, прати сарадњу студената, уколико је потребно, даје сугестије. Обраћа пажњу на употребу језика, а посебно на речи које се односе на описивање личности. Након осмишљених предлога пројеката, студенти их представе и о њима дискутују са наставником, а потом се договоре за термин представљања резултата.

\*\*\*Активност након 7–10 дана:

Представљање, евалуација и самоевалуација пројеката (40 минута) – Студенти једне групе представљају резултате пројеката пред својим колегама. По завршетку презентације, колеге им могу поставити питања, а онда добијају рубрике за евалуацију и самоевалуацију самих пројеката и презентација. Групе неће само оцењивати друге, већ и себе, како би увидели потенцијалне пропусте и побољшали свој будући рад.

### **3.9.3. Опис рада током треће недеље (02–08.11.2015)**

**Тема:** *Болести, неге оболелих и превенција*

**Активности:** представљање речи и израза из области болести, неге оболелих и превенције; читање и разумевање; слушање и разумевање; дискусија о болестима у пару и у групама; осмишљавање пројеката у експерименталној групи.

**Циљеви:** упознавање са речима и изразима из области болести, неге оболелих и превенције; унапређивање вештине читања и разумевања; унапређивање вештине слушања и разумевања; унапређивање вештине говора и употребе нових речи и израза;

развијање навике сарадње у групи; дефинисање проблема и циља истраживања пројеката у експерименталној групи на тему болести, неге оболелих и превенције и осмишљавање начина његове реализације.

**Материјал:** NEF 1C *You're the doctor!* (стр. 12–15, 147), EViU 48 *Health and medicine* (стр. 96–97), ЦД, лаптоп.

**Језички фокус:** представљање појмова у вези са болешћу и неге оболелих; постављање питања и давање одговара о здрављу и болестима; детаљно и брзо читање; интензивно и екстензивно слушање; примена познавања речи и израза у вези болести и неге оболелих приликом осмишљавања пројекта у експерименталној групи; детаљније упознавање са темом и вокабуларом који се односи на болести и негу оболелих за време израде пројеката.

**\*\*\*Активност након 7–10 дана:** представљање, евалуација и самоевалуација пројеката у експерименталној групи.

**Активности и задаци:**

1. Загревање (15 минута) – Наставник демонстрира неке симптоме (осип, кашаљ, вртоглавица, узнемиреност, аритмија итд.), које студенти треба да препознају, наведу болести код којих се обично јављају и начин њиховог третирања. Затим говоре о болестима данашњице са којима се човечанство суочава (сида, зависност од наркотика, канцер и сл.).
2. Говор и упознавање са вокабуларом (10 минута) – Студенти попуњавају вежбање 1a (NEF 1C, стр.12) тако што прочитају ситуације са здравственим проблемима и покушају да нађу тачан одговор међу понуђенима. Од њих се очекује да обрате пажњу на истакнуте речи (*nosebleed, blood pressure, pinch, burns, blisters, antiseptic cream*) проверавањем и објашњавањем њиховог значења, уколико је потребно.
3. Упознавање са вокабуларом и вежбање његове примене (20 минута) – Студенти попуњавају вежбања на 147. страници (NEF 1C) повезујући речи које се односе на симптоме (*temperature, cough, headache, rash, blister, pain, feeling sick, sneezing, bleeding, swollen ankle, back hurts/aches*) са сликама. Следећа активност је повезивање симптома (*unconscious, sore throat, diarrhoea, fainted, dizzy, feeling sick*) у реченицама са објашњењима, а онда болести и повреда (*flu, cold, allergic, asthma, blood pressure, heart attack, stroke, poisoning, twisted/sprained ankle, bruise, burn oneself*) у реченицама са понуђеним



објашњењима. На крају, студенти допуњују вежбања речима које се односе на начин неге или третирања одређених болести или повреда (*bandage, injection, medicine, operation, rest, specialist, stitches, X-ray*).

4. Говор и вежбање примене вокабулара (10 минута) – Студенти у пару разговарају о симптомима претходно поменутих болести, повреда и начину њиховог третирања, користећи речи и изразе са којима су се упознали.
5. Читање и разумевање и говор (10 минута) – Студенти треба да прочитају текстове који се односе на две ситуације на 13. страници (NEF 1C). Пре тога се упознају са питањима која су у вези са садржином текстова, како би за време читања могли да се фокусирају на тражене информације. Након што свако прочита текст за себе, дају одговоре на питања, а потом дискутују да ли су проблеми у ситуацијама решени на исправан начин.
6. Слушање и разумевање (10 минута) – Студенти прочитају питања која се односе на наставак приче о два ситуацијама са 13. странице (NEF 1C), да би за време слушања покушали да забележе тачне одговоре. Након тога, они слушају наставак приче.
7. Говор (10 минута) – У пару студенти разговарају о пружању прве помоћи, о искуству и начину пружања прве помоћи у случају да некога уједе оса, изгуби свест због превише алкохола или узме превише аналгетика.
8. Читање и разумевање (20 минута) – Наставник разговара са студентима о симптомима стреса и како се осећају када су под стресом. У вежбању 6b на 15. страници (NEF 1C) они треба да означе три најстресније ситуације и образложе свој избор. Након тога, треба да прочитају текст на истој страници како би на основу њега у истом вежбању означили ситуације које су лоше по здравље и навели и друге осим наведених. Студенти пре поновног читања текста треба да прочитају понуђене идеје за сваки параграф да би касније пронашли тачне одговоре.
9. Упознавање са речима из текста (5 минута) – Студенти попуњавају вежбање 6e, где на основу дефиниција треба да пронађу адекватне речи (*cut down, beneficial, disease, damage, harmful, strengthen, muscles, chronic*) из претходног текста које се односе на њих.
10. Говор и вежбање примене вокабулара (10 минута) – Студенти у пару разговарају о стресним ситуацијама у својим животима и начинима њиховог

решавања, користећи вокабулар са којим су се упознали у претходном тексту и вежбањима.

11. Упознавање са новим речима и изразима (10 минута) – Наставник упознаје студенте са речима и изразима које нису срели у претходним активностима, а односе се на симптоме (*bruise, spots, lump, black eye, indigestion, painful joints, shivery, constipated*), поступке лекара (*take temperature, listen to chest, look in your eyes, examine you, take your blood pressure, weigh and measure you*), дијагнозу (*chickenpox, mumps, pneumonia, ulcer, rheumatism, virus, hypochondriac, pregnant, brain haemorrhage, AIDS*) и начин лечења одређених болести и повреда (*bed rest, put in plaster, rub the cream, take a teaspoonful*) (EViU 48, стр. 96).

12. Вежбање примене вокабулара (5 минута) – Студенти попуњавају вежбања на 97. Страници (EViU 48). Од њих се очекује да повежу болести са симптомима, објасне употребу медицинских инструмената, повежу терапију и третмане са датим здравственим проблемима и наведу именице и глаголе од датих придева у табели.

13. \*\*\*Контролна група:

Говор (30 минута) – У групама од пет учесника студенти бирају некога ко ће бити лекар, а други су пацијенти који траже помоћ од њега. На овај начин они разговарају о здравственим проблемима које могу имати услед датих ситуација у вежбању 48.5 на 97. страници (EViU 48). При томе, студенти користе речи и изразе у вези са болешћу и неговањем оболелих са којима су се упознали кроз претходне активности.

\*\*\*Експериментална група:

Израда пројеката (30 минута) – Групним радом студенти осмишљавају пројекте у вези са болешћу, негом оболелих и превенцијом. Договарају се око проблема и циља истраживања, одређују начин прикупљања података и њихове анализе, деле задужења, одређују време спровођења планираних активности. На крају осмишљавају производ у облику којег ће представити добијене резултате. Наставник све време посматра групе, обилази их, прати сарадњу студената, уколико је потребно, даје сугестије. Обраћа пажњу на употребу језика, а посебно речи из области болести, неге и превенције. На крају студенти

дискутују о осмишљеним предлозима пројеката са наставником, а потом се договарају за термин представљања резултата.

**\*\*\*Активност након 7–10 дана:**

Представљање, евалуација и самоевалуација пројеката (40 минута) – Студенти једне групе представљају резултате пројеката пред својим колегама. По завршетку презентације, колеге им могу поставити нека питања, а онда добијају рубрике за евалуацију и самоевалуацију самих пројеката и презентација. Групе неће само оцењивати друге, већ и себе, како би увидели потенцијалне пропусте и побољшали свој будући рад.

### **3.9.4. Опис рада током четврте недеље (16–22.11.2015)**

**Тема:** *Одевни предмети и мода*

**Активности:** представљање речи које се односе на одевне предмете и моду; представљање речи у вези националности; читање и разумевање; слушање и разумевање; дискусија о националним стереотипима; откривање значења речи на основу контекста; осмишљавање пројеката у експерименталној групи.

**Циљеви:** упознавање са речима које се односе на одевне предмете и моду; упознавање са речима које се односе на националности; унапређивање примене речи које се односе на моду, одећу и националности; унапређивање вештине слушања и разумевања; унапређивање вештине читања и разумевања; унапређивање вештине говора и примене речи (одећа, мода, националности); упознавање са неким националним стереотипима англо-америчке културе; дефинисање проблема и циља истраживања пројеката у експерименталној групи на тему одевних предмета и моде и осмишљавање начина његове реализације.

**Материјал:** NEF 2A *National stereotypes: truth or myth?* (стр. 20–23, 148); EViU 47 *Clothes* (стр. 94–95), ЦД, лаптоп, слике са различито одевеним људима из више светских земаља, табла, креда.

**Језички фокус:** представљање речи у вези одевних предмета, моде и националности; екстензивно и интензивно слушање; детаљно и брзо читање; изражавање ставова о националностима; описивање одевних предмета и модних стилова; разумевање значења на основу контекста; примена познавања речи и израза у вези са одевним

предметима и модом приликом осмишљавања пројекта у експерименталној групи; детаљније упознавање са темом и вокабуларом који се односи на одевне предмете и моду за време израде пројекта.

\*\*\***Активност након 7–10 дана:** представљање, евалуација и самоевалуација пројекта у експерименталној групи.

#### **Активности и задаци:**

1. Загревање (10 минута) – Наставник замоли студенте да наведу неке позитивне и негативне карактеристике становника Енглеске, Ирске, Шкотске и САД. У исто време записује одговоре на табли, док их студенти образлажу.
2. Слушање и разумевање (10 минута) – Студенти ће слушати говоре поменутих држављана и покушати да одреде њихово порекло (у вежбању 1b), а затим ће их слушати поново како би забележили најмање једну негативну и две позитивне карактеристике Ираца, Енглеза, Американаца и Шкотланђана. Након тога они ће их упоредити са карактеристикама које су навели пре слушања ових говора. Приликом попуњавања вежбања 1d на 20. страници (NEF 2A) дописаће речи које недостају на основу аудио снимка са одломцима двају говорника.
3. Говор (5 минута) – Студенти у групама разговарају о добрим и лошим странама своје нације и о типичним карактеристикама на основу којих су Срби препознатљиви у свету.
4. Формирање речи које означавају националности (5 минута) – Студенти у вежбању 2a на 20. страници (NEF 2A) допуњују две кратке шале које се односе на рај и пакао са људима из различитих делова света тако што користе речи које означавају разне националности (*the English, the Chinese, the Italians, the French, the Germans...*). По завршетку ове активности, они представљају своје шале, а затим дискутују о стереотипима са наставником.
5. Читање и разумевање (15 минута) – Пре читања текста о националним стереотипима, наставник усмерава студенте на питања у вежбању 2b на 20. страници (NEF 2A), како би знали на које чињенице да обрате пажњу током читања. Након ове активности, они одговарају на питања са наведене странице, а затим се фокусирају на питања у вежбању 2c како би поново прочитали текст и пронашли тражене одговоре.
6. Вежбање способности препознавања тачних облика речи које означавају националности (5 минута) – Студенти попуњавају вежбање 2e на 21. страници

(NEF 2A), где проверавају исправност употребљених речи за изражавање националности и дају тачне одговоре у случају проналажења грешака у реченицама.

7. Читање и разумевање (15 минута) – Студенти посматрају слике на 23. страници и покушавају да одлуче на основу начина одевања да ли су приказани људи типични Енглези. Потом читају изјаве у вежбању 3b и означавају да ли су сагласни са њима или не и текст о одевању Енглеза на 22. страници (NEF 2A), како би касније проверили тачност својих изјава. На основу текста и слике једне особе, која се налази на истој страници, покушавају да погоде о коме је реч и проналазе опис аутора текста који илуструје начин одевања те особе. Студенти проналазе значења истакнутих речи у тексту из контекста да би на крају изабрали један од три понуђена наслова у вежбању 3f који би одговарао овом чланку.
8. Упознавање са речима које се односе на одевне предмете и моду (7 минута) – Студенти попуњавају вежбања на 148. страници (NEF 2A) тако што повезују речи којима се описује модел (*sleeveless, long (short-) sleeved, hooded, V-neck*), дезен (*spotted, plain, striped, checked, patterned*), облик одеће (*tight, loose*) и материјали (*a cotton vest, a silk scarf, leather sandals, nylon stockings, a linen suit, a Lycra swimsuit, suede slippers, a denim backpack, a velvet bow, a fur collar, a woolen cardigan*) са сликама. Затим попуњавају реченице речима које се односе на стил (*trendy, old-fashioned, scruffy, stylish*) и повезују изразе у реченицама (*dress up, hang up, fit, suit, match, get changed, get undressed, get dressed*) са њиховим понуђеним објашњењима и идиоме (*dressed to kill, fit her like a glove, pull his socks up, in your shoes*) са датим објашњењима.
9. Вежбање примене речи које се односе на одевне предмете и моду (8 минута) – Студенти у пару описују одећу и модне стилове познатих личности у Србији користећи претходно наведене речи које се односе на одевне предмете и моду.
10. Слушање и разумевање (10 минута) – Будући да се већина активности односи на стереотипе и националности, студенти добијају папире (стр. 146) са текстом песме *Englishman in New York* групе *Sting*. У неким стиховима се налазе речи које су вишак. За време слушања студенти треба да их препознају и попуне вежбање где су дата објашњења на основу којих проналазе одговарајуће речи у тексту песме.

## 11. \*\*\*Контролна група

Упознавање са додатним речима које се односе на одевне предмете и моду (20 минута) – Студенти се упознају са додатним речима у вези са описивањем одеће и моде – са онима које нису срели за време претходних активности (*dressing gown, zip, button, hem, laces, sole, braces, mittens, corduroy, tartan, pin-striped, flowery, baggy, round neck, chic*) (EViU 47, стр. 94). Након тога, вежбају примену поменутих речи попуњавањем вежбања на 95. страници, описивањем људи са слике, повезивањем речи које се односе на материјал са понуђеним одевним предметима.

Говор (10 минута) – Наставник дели студентима слике различито одевених људи из више светских земаља. Њихов задатак је да у пару, описивањем изгледа и одеће, процене из које земље потичу ти људи.

### \*\*\*Експериментална група

Израда пројеката (30 минута) – Студенти у групама осмишљавају пројекте у вези са одевним предметима и модом. Договарају се око проблема и циља истраживања, одређују начин прикупљања података и њихове анализе, деле задужења, одређују време спровођења планираних активности. На крају осмишљавају производ у облику којег ће представити добијене резултате. Наставник све време посматра групе, обилази их, прати сарадњу студената, уколико је потребно, даје сугестије. Обраћа пажњу на употребу језика, а посебно на речи у вези са модом и одевним предметима. На крају студенти дискутују о осмишљеним предлозима пројеката са наставником, а потом се договарају за термин представљања резултата.

### Активност након 7–10 дана

Представљање, евалуација и самоевалуација пројеката (40 минута) – Студенти једне групе приказују резултате пројеката пред својим колегама. По завршетку презентације, колеге им могу поставити нека питања, а онда добијају рубрике за евалуацију и самоевалуацију самих пројеката и презентација. Групе неће само оцењивати друге, већ и себе, како би увидели потенцијалне пропусте и побољшали свој будући рад.

### 3.9.5. Опис рада током пете недеље (30.11–06.12.2015)

**Тема:** Путовања, незгоде и превозна средства

**Активности:** представљање речи које се односе на путовања, незгоде и превозна средства; разговор о безбедносним упутствима за време летења; представљање речи које се односе на ваздушни транспорт; читање и разумевање; слушање и разумевање; вежбање примене речи у вези са путовањем, незгодама и превозним средствима; дискусија о предностима и недостацима четири врсте транспорта; осмишљавање пројеката у експерименталној групи.

**Циљеви:** упознавање са речима које се односе на путовања, незгоде и превозна средства; упознавање са речима које се односе на ваздушни транспорт; унапређивање вештине читања и разумевања; унапређивање вештине слушања и разумевања; унапређивање вештине говора и примене речи у вези са путовањем, незгодама и превозним средствима; дефинисање проблема и циља истраживања пројеката у експерименталној групи на тему путовања и превозних средстава и осмишљавање начина његове реализације.

**Материјал:** NEF 2B *Air travel: the inside story* (стр. 24–27), EViU 49 *Travel* (стр. 98–99), ЦД, лаптоп, видео снимци са безбедносним упутствима приликом летења авионом.

**Језички фокус:** представљање речи које се односе на путовање, незгоде и превозна средства; екстензивно и интензивно слушање; брзо и детаљно читање; дискусија о предностима и недостацима четири врсте транспорта; примена познавања речи и израза у вези путовања, незгода и превозних средстава приликом осмишљавања пројекта у експерименталној групи; детаљније упознавање са темом и вокабуларом који се односи на путовање, незгоде и превозна средства за време израде пројеката.

**\*\*\*Активност након 7–10 дана:** представљање, евалуација и самоевалуација пројеката у експерименталној групи.

**Активности и задаци:**

1. Загревање (15 минута) – Наставник поставља питања студентима да ли су икада летели авионом. Уколико су летели, пита их да ли су уживали и каква искуства имају, а уколико нису, да ли би желели да лете авионом и да ли имају страх од летења. Пре него што буду гледали видео снимак са упутствима и правилима понашања у авиону пре полетања, наставник их усмерава да обратe пажњу на детаље који се односе на правила понашања и забележе их. По завршетку ове

активности, студенти препричавају дешавања са видео снимка, а онда дискутују колико је важно придржавати их се.

2. Читање и разумевање (20 минута) – Студенти читају питања са насловнице књиге на слици 24. странице (NEF 2B) и дају одговоре, а онда читају текст који говори о неким занимљивим ситуацијама које се дешавају на аеродрому и за време летања. Након тога, на основу његове садржине, проверавају одговоре на питања која су претходно дали. Следи читање изостављених реченица из текста у вежбању 1с, како би, након поновног читања, распоредили у тексту.
3. Упознавање са речима које се односе на ваздушни транспорт (10 минута) – Студенти попуњавају вежбања тако што завршавају дате реченице речима из текста (*terminals, arrivals, luggage, baggage, check in, passport control, pick up, customs, porter, airlines, crew, passengers, flight attendant, seat, flight, taking off, landing*).
4. Читање и разумевање, говор (15 минута) – Наставник дискутује са студентима о несрећним случајевима рушења авиона и погибије свих путника и чланова посаде и о ситуацијама са турбуленцијом у авиону и начином понашања за време њеног трајања. Пре него што буду читали текст (NEF 2B, стр. 26) о ситуацији у којој је било турбуленција у авиону, а стјуардеса се успаничила, наставник скреће пажњу студентима да пажљиво читају због детаља поменутог догађаја. По завршетку читања за себе, студенти у пару дискутују о понашању стјуардесе и предлажу потенцијалне казне за њене пропусте.
5. Слушање и разумевање, говор (15 минута) – Пре него што ће слушати интервју са два пилота, студенти дају одговоре на питања у вези са условима летења, у вежбању 5а на 27. страници (NEF 2B). Затим слушају први део интервјуа и проверавају своје одговоре. Следи поновно слушање како би запамтили што више детаља о којима дискутују у пару. Слушају и други део интервјуа да би обратили пажњу на три питања о којима пилоти разговарају. Поново слушају други део и бележе детаље анегдота пилота како би их касније препричали.
6. Упознавање са додатним речима везаним за путовање и превозна средства (10 минута) – На 98. страници (EViU 49) студенти се упознају са додатним речима које нису срели током претходних активности, а односе се на путовања и превозна средства: различите врсте возила (*estate car, coach, tram, van, lorry, passenger train, freight train, express, local train, yacht, rowing boat, liner, ferry,*



*trawler, jet, supersonic aircraft, helicopter*), делове возила (*boot, engine, gears, steering wheel, brakes, tyres, sleeping car, buffet, restaurant car, compartment, engine room, deck, bridge, gangplank, companionway, cockpit, nose, tail, wings, fuselage, joystick*), људе чија су занимања у вези са возилима (*mechanic, chauffeur, bus-conductor, ticket collector, engine driver, guard, captain, skipper, purser, docker, ground staff, air traffic controller*), просторије (*petrol station, garage, service station, signal box, ticket office, port, buoy, quay, customs shed, light-house, departure lounge, hangar, runway*), поморски саобраћај (*cabin, galley, bunk, crew*), додатне речи (*disembark, delay, swerve, wreck, maroon, stranded at the airport, set sail, run on time*) и међународне знакове поред пута.

7. Вежбање примене речи у вези са путовањем и превозним средствима (5 минута) – Студенти у пару описују своје путовање за време којег су доживели несрећу, користећи речи из области путовања и превозних средстава.
8. \*\*\*Контролна група

Вежбање примене речи које се односе на путовања и превозна средства (20 минута) – На 99. страници (NEF 2B) студенти дописују имена делова авиона, брода и аутомобила са слике. У другом вежбању разврставају неке додатне речи на основу тога да ли се тичу врсте транспорта, врсте возила, делова возила, људи који раде са њима и просторија, а потом објашњавају саобраћајне знаке са слика. Користећи неке од речи са којима су се претходно упознали, они попуњавају задатак у коме су из текста изостављене одређене речи.

Говор (10 минута) – Студенти у четири групе дискутују о предностима и недостацима ваздушног, копненог, железничког и поморског саобраћаја.

\*\*\*\*\*Експериментална група

Израда пројеката (30 минута) – Студенти у групама осмишљавају пројекте у вези са путовањем, незгодама и превозним средствима. Договарају се око проблема и циља истраживања, одређују начин прикупљања података и њихове анализе, деле задужења, одређују време спровођења планираних активности. На крају осмишљавају производ у облику којег ће представити добијене резултате. Наставник све време посматра групе, обилази их, прати сарадњу студената, уколико је потребно, даје сугестије. Обраћа пажњу на употребу језика, а посебно на речи које се односе на путовања, незгоде и превозна средства. На

крају студенти дискутују о осмишљеним предлозима пројеката са наставником, а потом се договарају за термин представљања резултата.

#### **Активност након 7–10 дана**

Представљање, евалуација и самоевалуација пројеката (40 минута) – Студенти једне групе представљају резултате пројеката пред својим колегама. По завршетку презентације, колеге им могу поставити нека питања, а онда добијају рубрике за евалуацију и самоевалуацију самих пројеката и презентација. Групе не оцењују само друге, већ и себе, како би увидели потенцијалне пропусте и побољшали свој будући рад.

### **3.9.6. Опис рада током шесте недеље (14–20.12.2015)**

**Тема:** *Злочин и закон*

**Активности:** играње игре X/O са речима и дефиницијама; решавање квица из области провалништва; вежбање изговора речи; представљање речи и израза у вези са злочином и законом; слушање и разумевање; читање и разумевање; дискусија о злочинима и кажњавању; организовање суђења у учионици; осмишљавање пројеката у експерименталној групи.

**Циљеви:** упознавање са речима и изразима из области злочина и закона; развијање вештине слушања и разумевања; развијање вештине читања и разумевања; развијање говора применом речи у вези са злочином и законом; побољшање изговора речи из области злочина и закона; дефинисање проблема и циља истраживања пројеката у експерименталној групи на тему злочина и закона и осмишљавање начина његове реализације.

**Материјал:** NEF 3A *The one place a burglar won't look* (стр. 36–39), EViU 55 *Crime* (стр. 110–111), табла, креда, X/O питања, ЦД, лаптоп.

**Језички фокус:** примена речи и израза из области злочина и казне; екстензивно и интензивно слушање; брзо и детаљно читање; изражавање ставова о злочинима; правилан изговор речи; формирање починилаца злочина од именица које означавају злочине; примена речи и израза у симулираној активности суђења; примена познавања речи и израза у вези са злочином и законима приликом осмишљавања пројекта у експерименталној групи; детаљније

уознавање са темом и вокабуларом који се односи на злочин и закон путем израде пројеката у експерименталној групи.

\*\*\***Активност након 7–10 дана:** представљање, евалуација и самоевалуација пројеката у експерименталној групи.

**Активности и задаци:**

1. Загревање (15 минута) – Студенти се поделе у две групе (једна је X, а друга је O) и играју игрицу X/O са шеснаест поља тако што изаберу једно поље, наставник им прочита објашњења речи (*crime, theft, forgery, pickpocket, death penalty, hijacking, vandalize, fraud, bribery, robbery, blackmail, smuggler, terrorism, kidnap, evidence, verdict*) које су у вези са злочином или законом, а они треба да их погоде. Уколико погоде реч, њихов знак се уписује у жељено поље, а победник је група која је прва дала четири тачна одговора у низу.
2. Решавање квиза (10 минута) – Студенти покушају да дају одговоре на питања у квизу са 36. странице (NEF 3A), који се односи на провалнике. По завршетку, наставник им прочита тачне одговоре како би проверили да ли су били у праву или не.
3. Слушање и разумевање (15 минута) – На основу слика са 36. странице, студенти погађају о којем филму је реч (*Оливер Твист* снимљен по роману Чарлса Дикенса). Њихов задатак је да прочитају питања у вежбању 2d на 37. страници (NEF 3A) пре слушања интервјуа Џејмза Фридмена, бившег мађионичара који је радио као саветник за џепарење у филму *Оливер Твист* Романа Поланског. Након слушања они одговарају на питања у вези са садржином интервјуа. Студенти треба да обрате пажњу на детаље из интервјуа у вежбању 2e како би онда поново слушали интервју и касније рекли шта се подразумева под овим детаљима.
4. Уознавање са речима у вези са злочином и законом (20 минута) – Студенти попуњавају вежбање 2a на 37. страници (NEF 3A) тако што повезују речи које се односе на извршиоце злочина (*pickpocket, burglar, robber, shoplifter, thief, mugger*) са датим објашњењима, а потом повезују речи са 149. странице (NEF 3A) (*blackmail, bribery, burglary, drug dealing, fraud, hijacking, kidnapping, mugging, murder, rape, robbery, smuggling, terrorism, theft, vandalism*) са реченицама у којима су представљена њихова значења. У

следећем вежбању попуњавају реченице са речима које се односе на глаголе у вези са злочином (*arrest, catch, charge, commit, investigate, question*) и речи из области судског процеса (*acquitted, jury, court, evidence, judge, guilty, proof, punishment, sentenced, verdict, witnesses*).

5. Вежбање изговора речи (10 минута) – Студенти на основу фонема из табеле распоређују речи у вези са злочином и законом, у зависности од тога да ли оне садрже дату фонему или не. Следи вежбање изговора реченица са датим речима у вежбањима 3а и 3с на 37. страници (NEF 3А).
6. Говор и вежбање примене речи из области злочина и закона (5 минута) – Студенти у пару разговарају о најчешћим злочинима у њиховом граду, правном систему и кажњавању у нашој земљи, познавању различитих врста прекршаја и њихових починилаца, користећи речи и изразе из области злочина и закона.
7. Читање и разумевање (15 минута) – Наставник студентима поставља питања из вежбања 5а на 39. страници (NEF 3А), која говоре о различитим врстама прекршаја и кажњавања њихових починилаца. Затим читају текст о америчком судији који окривљенима даје необичне казне. Следи дискусија о одговорима на претходно постављена питања и упоређивање предлога кажњавања студената са предлозима из текста. Студенти читају питања из вежбања 3с која се такође односе на текст, а онда читају и текст како би пронашли одговоре.
8. \*\*\*Контролна група

Вежбање примене речи из области злочина и закона (10 минута) – Студенти попуњавају вежбања на 111. страници (EViU 55) тако што дописују одговарајуће речи у вези са злочином и законом у реченицима. Поред тога, од именица које означавају врсте злочина (*terrorism, blackmail, drug-trafficking, forgery, assault, pickpocketing, mugging*) формирају именице починилаца, глаголе и дају дефиниције. У следећем вежбању разврставају речи према групама: злочин, закон, казна.

Играње улога и вежбање примене речи из области злочина и закона (20 минута) – Студенти организују суђење у учионици за један од прекршаја из вежбања ба на 39. страници (NEF 3А). Они поделе улоге међусобно тако да неко буде судија, поротник, тужилац, бранилац, окривљени, сведоци и

записничар. Приликом реализације суђења, користе речи и изразе из претходних активности и вежбања, како би вежбали њихову примену.

\*\*\*Експериментална група

Израда пројеката (30 минута) – Студенти у групама осмишљавају пројекте у вези са злочином и законом. Договарају се око проблема и циља истраживања, одређују начин прикупљања података и њихове анализе, деле задужења, одређују време спровођења планираних активности. На крају осмишљавају производ у облику којег ће представити добијене резултате. Наставник све време посматра групе, обилази их, прати сарадњу студената, уколико је потребно, даје сугестије. Обраћа пажњу на употребу језика, а посебно речи из области злочина и закона. На крају студенти дискутују о осмишљеним предлозима пројеката са наставником, а потом се договарају за термин представљања резултата.

**Активност након 7–10 дана**

Представљање, евалуација и самоевалуација пројеката (40 минута) – Студенти једне групе представљају резултате пројеката пред својим колегама. По завршетку презентације, колеге им могу поставити нека питања, а онда добијају рубрике за евалуацију и самоевалуацију пројеката и презентација. Групе не оцењују само друге, већ и себе, како би увидели потенцијалне пропусте и побољшали свој будући рад.

### **3.10. Приказ садржине студентских пројеката**

Након плана рада и прегледа структуре часова у оквиру предмета *Савремени енглески језик 1* са експерименталном и контролном групом, биће дат кратак приказ садржине студентских пројеката у оквиру следећих тема: *Описивање личности, Болести, нега оболелих и превенција, Одевни предмети и мода, Путовања, незгоде и превозна средства, и Злочин и закон.*

#### **3.10.1. Пројекти у оквиру теме *Описивање личности***

Студенти су се бавили испитивањем типова личности код студената прве и четврте године студија енглеског језика и књижевности и код наставника енглеског језика и књижевности. Резултате истраживања су представили помоћу *PowerPoint*

презентација. Биле су три подтеме: типови темперамента студената прве године енглеског језика и књижевности, типови личности студената четврте године енглеског језика и књижевности и типови темперамента наставника енглеског језика и књижевности.

**1. Подтема и активности прве групе:** Типови темперамента студената прве године енглеског језика и књижевности

Студенти су одлучили да се баве одређивањем темперамента студената прве године са Катедре за енглески језик и књижевност. Циљ им је био да установе повезаност између одређених врста темперамента и избора самог занимања. Прво су говорили уопште о темпераменту, затим о његовим врстама: сангвиничном, колеричном, флегматичном и меланхоличном. Сваки од њих су описали и навели карактеристике. Користећи тест за проверу врсте темперамента, тестирали су студенте и добили следеће резултате: 10% студената има флегматични темперамент, 15% су меланхолични, 30% колерични, а 45% сангвинични. Студенти су образложили резултате тако што су рекли да су студенти енглеског језика веома друштвени, што је важно за проучавање језика, зато што морају бити у контакту са људима како би усавршавали језик. Због маштовитости и креативности које одликују сангвиничне особе, студенти енглеског језика су и добри писци. Услед своје опуштености и безбрижности, они су врло непосредни, те стога имају и такав приступ, инспиришу друге, лако остварују контакт са њима, што их чини добрим наставницима. Уколико су ови резултати тачни, истакли су да ће студенти прве године енглеског језика и књижевности једног дана бити добри наставници.

Коришћене речи из области описивања личности су: *pessimistic, lovely, kind-hearted, easy-going, assertive, optimistic, stable, lack self-confidence, well-balanced, self-confident, arrogant, insecure, calm, cheerful, eccentric, funny, immature, impulsive, introverted, extroverted, down-to-earth, impolite, rude, gregarious, quarrelsome, argumentative, sensible, trustworthy, envious, obstinate, self-important.*

**2. Подтема и активности друге групе:** Типови личности студената четврте године енглеског језика и књижевности

Студенти су истраживали типове личности код студената четврте године са Катедре за енглески језик и књижевност. Они су најпре сазнали нешто више о

типовима личности према Јунгу, Бригсу и Бригс/Мајеру, па су истакли како се тип личности заснива на животном, вредносном, енергијском и когнитивном стилу. Потом су говорили о типовима личности заједно са њиховим улогама и стратегијама (о аналитичарима, дипломатама, стражарима и истраживачима), да би након тога представили резултате тестирања студената четврте године помоћу графикана. Анализа и обрада података је показала да највећи број студената припада групи ESTJ (Extraverted – Sensing – Thinking – Judging) или извршилаца као типа личности, чије су основне карактеристике следеће: поштовање традиције, реда, исправности, друштвене прихватљивости, преданост, вођство, давање јасних савета и смерница, способност зближавања људи, напоран рад, улога организатора. Након њих следи ENFP (Extraverted – Intuitive – Feeling – Perceiving) или активиста – тип личности којег карактерише слободарски дух – главни су забављачи у друштву, лако остварују контакте са људима, независни су, шармантни, пуни енергије и саосећајни. Следећи најбројнији тип је ESFP (Extraverted – Sensing – Feeling – Perceiving), односно, забављач – особа са енергијом, добрим смислом за хумор, дружељубива, са осећајем за естетику, радознала, истражује нове стилове. Преостали типови личности су били заступљени у мањој мери. На основу добијених резултата закључили су да особа која студира енглески језик због природе саме професије мора бити друштвена, срдачна, комуникативна, одана, асертивна и широких схватања. Не могу се наћи и нису пронађене све особине код једног испитаника, али је важно да их већина њих поседује, што може допринети успешном обављању будућег посла, имајући у виду да су испитаници студенти завршне године студија.

Коришћене речи из области описивања личности су: *introverted, extroverted, down-to-earth, ill-mannered, impolite, rude, gregarious, argumentative, sensible, trustworthy, envious, self-important, permissive, bossy, inquisitive, talkative, insincere, cheerful, unreliable, imaginative, dishonest, assertive, bad-tempered, calm, easy-going, eccentric, conscientious, funny, have low self-esteem, immature, impulsive, loyal, open-minded, optimistic, possessive, reserved, self-confident, stubborn, well-balanced.*

### 3. Подтема и активности треће групе: Типови темперамената наставника енглеског језика и књижевности

Студенти су се бавили проучавањем темперамента наставника енглеског језика и књижевности. Циљ пројекта је био да одреде најчешћи тип темперамента код

наставника енглеског језика и књижевности, због чега су пре свега истражили нешто више о њима па су онда представили следеће карактеристике: 1) сангвиничне особе су ведре, оптимистичне, показују краткотрајне и брзе емоционалне реакције, лако мењају расположење; 2) меланхоличне особе су често забринуте, показују тугу, имају интензивне емоције које дуго трају, имају склоност према негативним емоцијама; 3) колеричне особе имају снажне емоције, импулсивне су, напрасите, тешко контролишу афекте; 4) флегматичне особе су смирене, сталожене, немају нагле промене приликом реаговања и емоционалног доживљавања, слабо показују емоције и ретко реагују. Након тога, студенти су објаснили како су дали тест за процену темперамента наставницима енглеског језика који раде и живе у градовима одакле студенти потичу. Двадесет два наставника је урадило тест.

Анализа је показала да 40,5% наставника енглеског језика има сангвинични темперамент, 15,8% има колеричан, 7,5% меланхоличан, док 36,2% има флегматичан темперамент. Будући да наставник енглеског језика који данас има глобални статус не треба само да шири знање језика, већ и англо-америчку културу, потребно је да буде савремених схватања, ентузијаста, ведар, енергичан, друштвен, како би остварио добар контакт са ученицима.

Коришћене речи из области описивања личности: *assertive, optimistic, ambitious, lack self-confidence, well-balanced, self-confident, arrogant, insecure, have low self-esteem, bad-tempered, easy-going, eccentric, conscientious, immature, impulsive, insincere, loyal, open-minded, possessive, reserved, talkative, cheerful, imaginative, introverted, extroverted, sensible, trustworthy.*

### **3.10.2. Пројекти у оквиру теме *Болести, нега оболелих и превенција***

Студенти су се бавили истраживањем болести зависности од савремених технологија, наркотика и алкохола, а резултате су представили у облику флајера. Следи сажет приказ садржине њихових пројеката, који су рађени у оквиру три подтеме: зависност од савремених технологија код студената у Косовској Митровици, зависност од наркотика код студената у Косовској Митровици и зависност од алкохола код студената у Косовској Митровици.

#### **1. Подтема и активности прве групе: Зависност од савремених технологија код студената у Косовској Митровици**



Студенти су дошли на идеју да се баве испитивањем зависности од савремених технологија, будући да је то једна од неминовних последица живота у 21. веку. Циљ њиховог пројекта био је да истраже заступљеност овог проблема, симптоме зависности од савремених технологија и утицај на здравље. Осим тога, они су желели да провере колико су студенти у Косовској Митровици зависни од савремених технологија и да понуде могуће решење овог проблема. Након претраживања разних извора на интернету о овој теми, дошли су до многих података у вези симптома и здравствених сметњи које настају због прекомерног конзумирања савремене технологије, а неки од њих су: компулсивна потреба да се буде константно онлајн, сметње приликом спавања, губитак интересовања за спољним активностима, депресија због немогућности тренутног коришћења неких уређаја, бол и отупелост у рукама и зглобовима, губитак оштрине вида, сувоћа ока, болови у леђима и врату, главобоље, добијање или губљење на тежини. На основу многобројних података и већ постојећих истраживања до којих су дошли, саставили су упитник којим су анкетирали по десет студената са четири факултета у Косовској Митровици. По завршетку анкетирања, обрадили су податке и дошли до резултата да је 32,06% студената опседнуто савременим технологијама, 37,98% их користи у нормалним количинама, док се код 29,96% примећује блага зависност. Понудили су следећа решења: социјализација изван друштвених мрежа, искључивање и изоловање од свега барем тридесет минута дневно, проналажење сврсисходнијих активности за квалитетно провођење времена и постизање одговарајућег баланса за очување здравља.

Коришћене речи из области болести, неге и превенције су: *nosebleed, blood pressure, headache, pain, feeling sick, back hurts/aches, dizzy, feeling sick, heart attack, medicine, rest, specialist, damage, harmful, muscles, chronic, painful joints, constipated, look in your eyes, examine you, take your blood pressure.*

## **2. Подтема и активности друге групе: Зависност од наркотика код студената у Косовској Митровици**

Студенти су одлучили да се баве истраживањем зависности од наркотика и превенцијом. Њихов циљ је био провера неких фактора који доводе до развоја ове врсте зависности, испитивање последица и степена конзумирања наркотика код студената у Косовској Митровици и предлагање начина превенције. Због константне актуелности ове теме у последњих неколико година, нашли су мноштво информација

на интернету на основу неких научних чланака, ТВ емисија и разних истраживања. Закључили су да су окружење у којима млади одрастају, биолошки фактор и њихово одрастање ризични фактори, који их могу увући у свет наркотика. Дошли су до податка да је преко 23,5 милиона људи у свету затражило помоћ зато што су постали зависници од марихуане, аналгетика, кокаина, седатива, хероина, разних стимуланса. Више од 150 000 људи изгуби живот годишње због нарушавања сопственог здравља на овај начин. Испитујући студенте у Косовској Митровици, добили су резултате који су показали да је 37,8% студената једном пробало неки наркотик, 34,7% никада, 22,2% више од једном, док 5,3% конзумира редовно. Предлажу да се проблем може смањити сталним радом на кампањи у борби против ове болести зависности, а они који су већ зависници, треба да потраже помоћ у рехабилитационим центрима, где ће учествовати у детоксикацији, добити савете, негу, пажњу и подршку за одвикавање од старог начина живота.

Коришћене речи из области болести, неге и превенције су: *blood pressure, temperature, headache, pain, bleeding, unconscious, fainted, dizzy, feeling sick, allergic, heart attack, stroke, poisoning, bruise, injection, medicine, specialist, damage, harmful, chronic, shivery, look in your eyes, examine you, take your blood pressure, weigh and measure you, brain haemorrhage, AIDS.*

### **3. Подтема и активности треће групе: Зависност од алкохола код студената у Косовској Митровици**

Проблем зависности од алкохола је била тема пројекта, коју су студенти истражили тако што су се информисали о узроцима и симптомима, могућим последицама и начинима лечења. Истражили су и колико студенти у Косовској Митровици конзумирају алкохол на недељном нивоу. Као узроке зависности од алкохола навели су следеће: гени, узраст конзумирања алкохола по први пут, пушење цигарета, стрес, вршњачко опијање, депресија, низак ниво самопоштовања, медији и рекламе, начин процесуирања алкохола у организму. Истраживањем су открили симптоме ове болести, а то су: опијање у друштву и самостално, немогућност ограничења количине алкохола, мучнина, знојење и дрхтавица у тренуцима без алкохола, финансијски проблеми због алкохола, иритантно понашање. Навели су следеће последице: умор, губитак памћења, болести јетре, хипертензија, дијабетес, канцер, насиље у породици, самоубиство, менталне болести, гастроинтестинални

проблеми и др. Анкетирањем студената са неколико факултета у Косовској Митровици дошли су до податка да 74% њих у просеку сваке недеље конзумира алкохол на журкама приликом дружења са колегама, од чега су 20% девојке, а 54% момци. Закључили су да су ови резултати поражавајући, зато што могу довести до развијања болести зависности.

Анализа одговора тих младих испитаника показала је да су 2% њих озбиљни алкохоличари, док други конзумирају алкохол само у друштву и због одређених повода. Са циљем спречавања алкохолизма студенти предлажу промену начина живота, бављење физичким активностима и преокупацију учењем, а мало мање употребу алкохола за опуштање и забаву, као могуће начине за спречавање развоја болести. Особе које већ имају дијагностиковану болест треба да се лече и иду на детоксикацију, рехабилитацију или да потраже помоћ у организацијама и друштвима који се баве одвикавањем од алкохолизма.

Коришћене речи из области болести, неге и превенције су: *depressive, diabetes, cancer, hypertension, stress, blood pressure, headache, unconscious, fainted, dizzy, feeling sick, heart attack, stroke, medicine, specialist, damage, harmful, chronic, shivery, look in your eyes, examine you, take your blood pressure, brain haemorrhage, stroke, cut down, beneficial.*

### **3.10.3. Пројекти у оквиру теме *Одевни предмети и мода***

Студенти су истражили модне стилове, најчешће одевне комбинације и ставове о праћењу модних трендова код студената енглеског језика и књижевности, студената факултета природних наука и студената факултета уметности. Резултате су представили у облику видео снимака у оквиру три подтеме: модни стил студената енглеског језика и књижевности, модни стил студената факултета природних наука и модни стил студената уметничких факултета.

#### **1. Подтема и активности прве групе: Модни стил студената енглеског језика и књижевности**

Циљ истраживања пројекта био је испитивање модних стилова студената енглеског језика и процена њихових ставова о праћењу модних трендова. Будући да су скоро сви они корисници друштвене мреже Фејсбук, одлучили су да им фотографије са

профила студената енглеског језика које познају послуже као извор информација. Упоредивањем фотографија дошли су до карактеристичне одевне комбинације за одлазак на факултет, за вечерњи излазак и поподневну шетњу са пријатељима. Закључили су да је стил облачења момака прилично сличан за сва три повода, при чему подразумева фармерке, патике, мајицу, дуксерицу или јакну, изузев 30% њих, који понекад за вечерњи излазак обуку кошуљу или џемпер уместо мајице. Када је реч о девојкама, закључили су да и оне најчешће носе фармерке за одлазак на факултет и у шетњу, с тим што понекад обуку мајицу, кошуљу или џемпер у комбинацији са ципелама, патикама или чизмама. За вечерње изласке девојке углавном изаберу хаљине, кратке или дуге сукње, а понекад и фармерке са обућом са штиклама. Анкетирањем студената о томе колико времена и новца посвећују моди, резултати су показали да девојке много времена посвећују својим одевним комбинацијама и праћењу модних трендова. Оне углавном не троше много новца на одевне предмете, зато што их финансирају родитељи. Момци не посвећују много времена избору одевних комбинација, а воле да потроше много новца на квалитетан пар патика или фармерки.

Коришћене речи из области моде и одевања: *sleeveless, spotted, plain, a silk scarf, leather sandals, a denim backpack, a woolen cardigan, trendy, old-fashioned, stylish, dress up, suit, match, dressed to kill, skirt, jeans, high heels, sneakers, jacket, shirt, jumper.*

## **2. Подтема и активности друге групе: Модни стил студената факултета природних наука**

Проблем истраживања је био одређивање најчешћих одевних комбинација студената који се баве природним наукама и процена њихових ставова о праћењу модних трендова. Студенти су преко познаника и путем друштвених мрежа ступили у контакт са двадесет четири студента природних наука. Будући да су међу њима углавном срели особе мушког пола, због већег интересовања за природне науке у поређењу са девојкама, могли су да размотре само одевне комбинације момака. Дошли су до закључка да су дневна и вечерња одевна комбинација исте као код студената енглеског језика. На питање да ли су зависни од модних трендова 80% њих је рекло да није, али 60% је рекло како воли квалитетне ствари неких бољих брендова тако да кад год могу, то себи и приуште. Сви испитаници су рекли да новац више троше на добре мобилне телефоне и рачунаре, а мање на одећу и обућу.

Коришћене речи из области моде и одевања: *jeans, skirt, trousers, sneakers, shoes, T-shirt, shirt, sleeveless, long (short-) sleeved, spotted, plain, striped, tight, loose, a cotton vest, a silk scarf, a woolen cardigan, trendy, old-fashioned, dress up, suit, match, get dressed, dressed to kill, a denim backpack, in your shoes.*

### **3. Подтема и активности треће групе: Модни стил студената уметничких факултета**

Студенти су донели одлуку да испитају начин одевања студената који студирају ликовну, музичку или драмске уметности и да процене њихов став о праћењу модних трендова. Претпостављају да ће њихов модни укус бити шаренолик и разликоваће се од устаљених одевних комбинација младих у Србији. Дошли су у контакт са испитаницима преко познаника и друштвених мрежа. Наишли су на разне и врло занимљиве стилове, понекад чак и неспојиве комбинације одевних предмета код девојака. Комади одеће су им били разноликих боја, облика, више нестандартни, са пуно занимљивих детаља, аксесоар у свим могућим облицима, бојама и од разноврсних материјала. У било којој прилици, девојке носе фармерке, сукње, хаљине, кардигане, ешарпе, накит, и све то необичног кроја, дезена, упадљиво и оригинално. Момци имају неутралнији стил, комбинују панталоне, патике, ципеле, чизме, јакне, џемпере, кошуље, мајице и шалове. Студенти нису могли да издвоје један одређен профил девојака, зато што су толико биле различите, занимљиво стилизоване и јединствене. Када је реч о праћењу модних трендова, и девојке и момци су се изјаснили како не прате модне трендове, већ више воле да изгледу дају свој печат и разликују се од других. Не воле да буду униформисани као већи део младих у Србији и свету, већ желе да буду другачији, што и одликује све уметнике и студенте Факултета уметности, тако да су очекивања са почетка истраживања потврђена.

Коришћене речи из области моде и одевања: *hooded, V-neck, checked, patterned, tight, loose, trendy, old-fashioned, scruffy, stylish, dress up, jeans, skirt, trousers, sneakers, shoes, T-shirt, shirt, sleeveless, long (short-) sleeved, spotted, plain, striped, a cotton vest, a scarf, a woolen cardigan, suit, match, get dressed, dressed to kill, a denim backpack, in your shoes.*

### 3.10.4. Пројекти у оквиру теме *Путовања, незгоде и превозна средства*

Студенти су се бавили истраживањем предности, могућности незгода и њихових узрока код копненог, воденог и ваздушног саобраћаја. Резултате су представили у облику постера, у оквиру следећих подтема: копнени саобраћај – предности и проблеми у Србији, водени саобраћај – предности и проблеми и ваздушни саобраћај – предности и проблеми.

#### **1. Подтема и активности прве групе: Копнени саобраћај: предности и проблеми у Србији**

Студенти су одлучили да истраже предности копненог саобраћаја, могуће узроке настанка незгода и тренутну ситуацију у нашој земљи, када је реч о безбедности. Такође су дали предлоге за смањење незгода. Користили су различите интернет изворе како би дошли до података. Као предности ове врсте саобраћаја навели су прилагодљивост, могућност лаког и брзог превозења људи и робе са једног на друго место, доступност свим пунолетним грађанима. Једини недостатак је што је за путовања на даљим растојањима потребно више новца и више времена, али то не умањује интересовање за ову врсту саобраћаја. Велики број незгода настаје сваког дана услед непажње возача, неприлагођавања условима пута и временским условима, због премора, недостатка концентрације, алкохола у крви, коришћења мобилних телефона, некоришћења сигурносних појасева, прекорачења брзине. У Србији је повређено 1153 људи у саобраћајним незгодама у току последње године, 2015, док је 236 погинуло, од тога 12 деце. Анкетирали су и своје вршњаке о придржавању правила и закона приликом вожње и дошли до податка да само 37% њих поштује правила, док је 15% већ имало искуства са незгодама. Студенти су навели још неке бројке и тако представили алармантну ситуацију, а онда предложили следеће мере превенције: врло високе казне за непоштовање саобраћајних прописа, обавезно везивање појасева, забрана коришћења мобилних телефона за време вожње и да без довољно сна и одмора возачи никако не управљају неким возилом.

Коришћене речи из области путовања, незгода и превозних средстава: *van, lorry, passenger train, brakes, tyres, chauffeur, accidents, car, buses, rest, alcohol, speed, seat belts, traffic, engine, death, bruise, broken arms and legs.*

## **2. Подтема и активности друге групе: Водени саобраћај: предности и проблеми**

Студенти су се бавили испитивањем воденог саобраћаја, његових предности, узрока незгода, тренутне ситуације у свету и дали су упозорење. Нагласили су да се водени саобраћај данас сматра најјефтинијим тако да се већи део превоза робе и светске трговине обавља овим путем. Спорији је од ваздушног, али није увек и свуда доступан. Процент незгода воденим путевима није тако велики као копненим, што значи да је прилично безбедан, али се несреће ипак дешавају услед временских непогода, непоштовања ограничења терета, броја путника и многих других прописа, кварова, итд. Навели су примере неколико незгода које су се десиле на мору и рекама. Најстрашнија последица је губитак живота људи, а осим тога и загађење животне средине, нарушавање еколошке равнотеже, уништавање воденог животињског и биљног света. Анкетирањем других студената са факултета дошли су до податка да су имали искуство са воденим саобраћајем само приликом боравка на мору, док га иначе не користе. Резултати су показали да је 46% њих навело како су реке и језера у њиховим крајевима загађене, при чему је узрок људски фактор, док се 23% испитаника изјаснило како је једном до два пута бацило неразградиве предмете у реку због чега се сада кају. На крају су истакли потребу за: подизањем свесности људи, редовним и правилним одржавањем превозних средстава за водени транспорт, поштовањем прописа, незанемаривањем временских услова и очувањем људског, животињског и биљног света, док не буде касно.

Коришћене речи из области путовања, незгода и превозних средстава: *crew, passengers, cabin, disembark, transport, sea, accidents, pollution, ecology, animal world, plants, rivers, weather, safety.*

## **3. Подтема и активности треће групе: Ваздушни саобраћај: предности и проблеми**

Студенти су проучавали предности ваздушног саобраћаја, могуће незгоде, њихове узроке и последице, тренутну ситуацију у свету и начине њиховог смањења. Једна од значајних предности ове врсте транспорта је брзина, зато што је реч о најбржем превозном средству. Истраживањем су дошли до података да је недостатак физичких баријера током путовања још једна добра страна. Постоји могућност проналаска јефтиних летова. Ваздушни саобраћај се карактерише удобношћу

приликом путовања, штеди време и сва места на планети чини доступним. Студенти су истакли да је, према разним подацима испитивања, ова врста транспорта проглашена најбезбеднијом. Међутим, незгоде се ипак дешавају и то, нажалост, углавном буде смртни исход. Изнели су могуће узроке: неисправност авиона, старост летелица, временски услови, терористички напади, слетање и сл. Навели су веће авионске незгоде у свету у 2015. години, које су задесиле британску, немачку, канадску, руску, турску и азијску авио-компанију. Представили су потенцијалне узроке и последице, на основу тумачења разних стручњака. Анкетирањем других студената са факултета сазнали су да је укупно 28% њих до сада имало прилику да путује авионом, с тим што нису имали незгоде. Резултати су показали да би 85% студената (укључујући и оне који су већ имали искуства са авионским саобраћајем) волело да лети авионом што чешће, док 15% њих има страх од летења. Са намером смањења броја авионских незгода апеловали су на строже контроле авиона пре полетања, високу стручност контролора лета и пилота и строжу контролу путника и пртљага на аеродромима, због све чешћих терористичких напада.

Коришћене речи из области путовања, незгода и превозних средстава: *terminals, baggage, check in, airlines, crew, passengers, flight attendant, taking off, landing, aircraft, helicopter, captain, ground staff, air traffic controller, delay, stranded at the airport, accidents, dead, terrorism, plane crash, transport, Wizz air, flying, charter flight.*

### **3.10.5. Пројекти у оквиру теме *Злочин и закон***

Студенти су се бавили истраживањем смртне казне, насиља над женама и терористичким нападима, а своје резултате су представили усменим путем и у виду плаката са одређеним слоганом, у оквиру три подтеме: повратак смртне казне – да или не, насиље над женама у Србији – „црвени аларм” и превенција и терористички напади – учесталост и страх код младих.

#### **1. Подтема и активности прве групе: Повратак смртне казне: да или не?**

Студенти су одлучили да истраже примену смртне казне у свету и да процене мишљење младих о поновном увођењу овог начина кажњавања за починиоце неких злочина. Представили су почетак њене примене за кажњавање неких криминалаца или политичких противника. Говорили су како је у раној модерној Европи смртна казна



примењена за кажњавање вештичарења. У нацистичкој Немачкој је код многих спроведена тако што су били обешени или упуцани, а у Совјетском Савезу су на овај начин многи изгубили живот због дезертирања, неиспуњавања наређења, кукавичлука итд. Студенти су навели и још неке начине реализовања смртне казне у прошлости, где би неку особу ставили у велики суд са водом која кључа, или би слон газио по тој особи. Говорили су и о њеном укидању у великом броју земаља, савременим начинима егзекуције путем електричних столица и смртоносних инекција. За потребе процене ставова студената о враћању смртне казне саставили су кратак упитник и анкетирали студенте Филозофског факултета. Резултати су показали да је 74% студената за поновно увођење, док 36% сматра како постоје бољи начини за доживотно мучење неких починилаца злочина. Сви испитаници који подржавају враћање смртне казне сматрају да је треба применити као казну за убиство, 56% њих за тероризам, 62% њих за силовање, 35% њих за насиље над женама. За друге злочине, попут отмице, пљачке, крађе, цепенарење и др. нису навели смртну казну као предлог кажњавања. Закључили су да је њено поновно враћање свуда у свету једини начин за смањење броја страшних злочина који доводе до губитка људских живота.

Коришћене речи из области злочина и закона: *death penalty, murder, rape, arrest, charge, commit, investigate, court, evidence, judge, guilty, punishment, verdict, terrorism, attack, violence, crime, lethal injection, capital punishment.*

## **2. Подтема и активности друге групе: Насиље над женама у Србији: „црвени аларм” и превенција**

Студенти су решили да испитају проблем насиља над женама у Србији, његову учесталост, ставове својих вршњака о начину кажњавања насилника, заступљености било какве врсте насиља над женама у њиховим породицама и да понуде нека решења. Претраживањем интернета и дневне штампе, дошли су до податка да су у Србији од почетка 2015. године, па до новембра месеца убијене најмање 32 жене, што су истакли као алармантан податак који заслужује огромну пажњу. Поред убиства као облика насиља над женама, истакли су да је свака трећа жена доживела неки облик злостављања, али да, нажалост, велики број њих то крије од јавности због осуде од стране других, породице и примитивне средине. За потребе пројекта саставили су кратак упитник како би проверили мишљење својих вршњака о начину кажњавања насилника над женама и евентуалној заступљености неког облика насиља у њиховим

породицама. Прикупљени подаци су показали да су сви испитаници женског пола изабрали доживотне затворске казне за насилнике, 30% девојака је предложило смртну казну, док је 55% њих предложило чак и физичко мучење. За разлику од девојака, испитаници мушког пола нису уопште навели претходне три врсте казне, већ су се определили за затворске казне у трајању од неколико месеци – 75% њих, а у трајању од неколико година – 45% испитаника. Поред тога, 70% момака је предложило новчану казну, а 85% друштвено-користан рад. На питање да ли у њиховим породицама има насиља над женама 65% се изјаснило да нема, 25% да постоји вербално насиље, док се 10% испитаника није изјаснило. Студенти су закључили да су девојке показале оштрији став и предложили строже казне због чињенице да су и оне потенцијалне жртве насиља. Момци су изабрали блаже казне, јер ову врсту злочина још увек не сматрају довољно озбиљним, будући да су и они мушкарци. Студенти су предложили следеће мере: увођење строжих казни за насилнике над женама, отварање већег броја сигурних кућа широм Србије, медијска подршка и охрабривање жена за пријаву насиља и већа ажурност полиције и судског система.

Коришћене речи из области злочина и закона: *crime, death penalty, murder, rape, arrest, commit, investigate, question, court, evidence, judge, guilty, proof, punishment, sentenced, verdict, witnesses, violence, victims, jail, community service, prison.*

### **3. Подтема и активности треће групе: Терористички напади: учесталост и страх код младих**

Студенти су као проблем истраживања свог пројекта изабрали терористичке нападе. Циљ пројекта је био испитивање начина извођења терористичких напада, учесталости напада у свету и постојање страха од терористичких напада у Србији међу њиховим вршњацима. Прво су истражили на интернету како све може да се организује и спроведе ова врста злочина и дошли су до следећих података: отмицом авиона, помоћу бомбаша самоубице, постављањем експлозива у метро станицама, гажењем људи аутомобилима, камионима, пуцањем у људе, окупирањем школа и многих других установа. Дошли су до закључка да терористи бирају места где има много људи како би за кратко време одузели што већи број људских живота и истакли су све већу учесталост оваквих напада у Европи и у другим деловима света. Навели су неколико таквих акција које су остале запамћене по великом броју људских жртава: терористички напад на Њујорк и Вашингтон 2001. године, у Паризу 2015. године, на

московски метро 2004. године, у Лондону 2005. године, у Гариси, на универзитетском колеџу 2015, итд. Анкетирањем својих вршњака о постојању страха од оваквих напада у Србији добили су следеће резултате: 70% студената се плаши терористичких напада више због чињенице што студирају у Косовској Митровици и из разних политичких разлога, док 30% студената нема страх од тероризма. На питање да ли би отишли у стране земље где се чешће дешавају ови напади 65% се изјаснило да би отишло, док 35% не би. Њихови предлози за смањење ових напада нису тако бројни, зато што је, како су навели, тероризам проблем целог света, те је немогуће искоренити га. Препоручују бољу контролу при уласку и изласку из неке државе и обавезну проверу личности кандидата приликом запослења.

Коришћене речи из области злочина и казне: *crime, death penalty, hijacking, terrorism, kidnap, verdict, blackmail, murder, arrest, commit, investigate, court, evidence, judge, guilty, punishment, sentenced, verdict, witnesses, suicide.*

### **3.11. Дневник посматрања за време трајања истраживања**

Претходно представљена садржина студентских пројеката условила је сажет приказ дневника посматрања у делу рада који следи. Белешке су вођене од друге до шесте недеље наставе. Прва недеља није била део опажања наставника зато што су то уводни часови искључиво предвиђени за упознавање са студентима, представљање структуре програма и за упознавање студената експерименталне групе са начином израде пројеката. У оквиру дневника посматрања постоји више сегмената на основу којих су написане белешке о, чему је било речи у делу рада о истраживачким инструментима.

#### **Друга недеља**

##### **Контролна група**

Активност и залагање за време часова: Сви студенти су били присутни и дошли су на време. Нису сви били припремљени, јер неки нису имали књиге, свеске и оловке. Учествовали су у предвиђеним активностима, углавном су били пажљиви, иако неколико њих није константно слушало колеге. Разумели су упутства за извршавање активности, давали су одговоре понекад са, а понекад и без помоћи наставника. Писали су белешке.

Препознавање и разумевање речи у оквиру теме *Описивање личности*: Студенти нису знали све речи којима се могу описати интелектуалне способности, а неке од њих су: *shrewd, daft, dim* и *crafty*. Били су им познати придеви за описивање ставова према животу, док међу придевима за описивање ставова према другим људима, нису знали *gregarious* и *discourteous*, а, осим њих, нису знали ни *conscientious*. У оквиру негативних и позитивних конотација неких придева питали су за значење *brusque* и *curt*.

Примена речи у оквиру теме *Описивање личности*: Студенти су углавном правилно користили речи за описивање нечије личности, с тим што су, због несигурности у значењу неких нових придева, тражили потврду наставника о правилној употреби.

Начин развоја вокабулара: Открили су значења непознатих речи помоћу примера и објашњења наставника, а касније су их и користили приликом обављања предвиђених активности.

Експериментална група

Активност и залагање за време часова: Сви студенти су били присутни и дошли су на време. Имали су књиге и свеске. Учествовали су у предвиђеним активностима и углавним су били пажљиви. Разумели су све инструкције наставника, одговарали су на питања и задатке понекад сами, а понекад и уз помоћ наставника. Писали су белешке.

Препознавање и разумевање речи у оквиру теме *Описивање личности*: Студенти нису знали све речи којима се могу описати интелектуалне способности, као што су *daft, dim* и *crafty*. Били су им познати придеви за описивање ставова према животу, док међу придевима за описивање ставова према другим људима нису знали *gregarious* и *conscientious*. У оквиру негативних и позитивних конотација неких придева питали су за значење *brusque* и *curt*.

Примена речи у оквиру теме *Описивање личности*: Већина студената је углавном правилно користила речи у одговарајућим контекстима и повремено тражила потврду о исправности изговора нових речи.

Начин развоја вокабулара: До значења непознатих речи студенти су дошли помоћу примера и објашњења наставника.

Израда пројеката – сарадња и начин комуникације: Студенти су у почетку били суздржани и помало уплашени зато што до сада нису имали прилике да се баве израдом пројеката, све док неко у групи није преузео иницијативу. Затим су се полако активирали и други чланови, па су давали предлоге проблема истраживања и одлучили

да се баве одређивањем типова личности и типова темперамента код студената енглеског језика и књижевности прве и четврте године и код наставника енглеског језика и књижевности. Временом студенти су се опустили, разговарали су на енглеском, користили су придеве за описивање личности у говору. Пажљиво су слушали једни друге. Доминантнији студенти су се издвојили и преузели иницијативу. Трема је вероватно због недовољног међусобног и познавања наставника била присутна код неких студената, услед страха о правилној употреби енглеског језика и успешности приликом израде пројекта.

Израда пројеката – планирање активности: Студенти су поделили одговорности у оквиру група. Договорили су се када ће истражити типове личности и темперамента који постоје и како да нађу тестове и испитанике. Одлучили су да ће једно од њих тестирати студенте прве године, а неко други студенте четврте. Сви ће на основу личних познанстава доћи до наставника енглеског језика. Разговором са наставником проверили су своје нацрте. Поставили су циљ и изнели своја очекивања, одредили начин прикупљања и обраде података и садржину презентације у *PowerPoint*-у.

Након 7–10 дана

Израда пројеката – поштовање временских рокова и употреба језика: Студенти су испоштовали временски рок за израду пројеката. Представили су своје резултате. Користили су придеве за описивање личности приликом презентације добијених типова личности и темперамента испитаника, са неколико несигурности у изговору речи са којима су се срели током претходних часова.

## **Трећа недеља**

Контролна група

Активност и залагање за време часова: Двоје студената је било одсутно, остали су дошли на време. Нису сви били припремљени – неки нису имали књиге. Учествовали су у предвиђеним активностима, док неки нису пажљиво слушали колеге. Разумели су упутства за извршавање активности, давали су одговоре понекад са, а понекад и без помоћи наставника. Писали су белешке.

Препознавање и разумевање речи у оквиру теме *Болести, нега оболелих и превенција:* Знали су све речи које се односе на повреде, а код симптома све изузев *lump*. Од врста болести, нису им биле познате *chickenpox* и *mumps*. Нису знали ни две речи које се односе на негу и третирање повреда и рана, а то су *bandage* и *stitches*.

Примена речи у оквиру теме *Болести, неге оболелих и превенција*: Студенти су углавном правилно користили речи у одговарајућим контекстима, како приликом попуњавања вежбања, тако и приликом говора, с тим што су имали потешкоћа при изговору следећих речи: *rheumatism*, *haemorrhage* и *pneumonia*.

Начин развоја вокабулара: Студенти су открили значења непознатих речи помоћу цртежа и објашњења наставника. Успешно су их користили са преосталим речима у предвиђеним активностима.

Експериментална група

Активност и залагање за време часова: Сви студенти су били присутни и дошли су на време. Имали су књиге и свеске. Учествовали су у предвиђеним активностима и углавном су пажљиво слушали шта колеге говоре. Разумели су све инструкције наставника, одговарали су на питања и задатке понекад сами, а понекад и уз помоћ наставника. Нису сви писали белешке.

Препознавање и разумевање речи у оквиру теме *Болести, неге оболелих и превенција*: Студентима су познате све речи везане за симптоме, осим *lump*, а поред ове речи нису знали ни значење двеју које означавају болести: *chickenpox* и *tumps*. Биле су им познате све речи које се односе на повреде, негу и третирање повреда и болести.

Примена речи у оквиру теме *Болести, неге оболелих и превенција*: Правилно су користили речи у одговарајућим контекстима, са малим проблемима у изговору речи *rheumatism* и *pneumonia*.

Начин развоја вокабулара: До значења непознатих речи студенти су дошли помоћу цртежа наставника на табли и помоћу објашњења.

Израда пројеката – сарадња и начин комуникације: Студенти су се у групама, након неколико неслагања, договорили да ће истражити болести зависности од наркотика, алкохола и савремених технологија, њихове узроке, симптоме, последице и тренутну ситуацију ових болести у Косовској Митровици. У свакој групи је по један студент доминирао, док су други у почетку били пасивнији, али су се касније опустили и учествовали у осмишљавању реализације пројекта. Нису баш увек пажљиво слушали једни друге. Разговарали су на енглеском, док је у неком тренутку један студент почео говорити на српском, али је одмах наставио говорити на енглеском језику. Користили су речи из области болести и неге оболелих. Било је неких неслагања у мишљењима када је реч о подели задатака.

Израда пројеката – планирање активности: Поделили су одговорности у оквиру група. Договорили су се када ће истражити проблеме истраживања (зависност од наркотика, алкохола и савремених технологија код студената у Косовској Митровици). Одлучили су да ће у оквиру овог пројекта, поред истраживања о симптомима, узроцима и последицама наведених болести, испитати и каква је ситуација међу младима у Косовској Митровици, због чега ће радити и анкетирање. Након обраде података, предложиће и начине превенције ових болести. Били су добро организовани зато што су већ мало искуснији у односу на начин рада приликом израде првог пројекта.

Након 7–10 дана

Израда пројеката – поштовање временских рокова и употреба језика: Студенти су испоштовали временски рок за израду пројеката. Представили су своје резултате у виду флајера и усмене презентације. Користили су речи у вези са болешћу и негом оболелих у одговарајућим ситуацијама, при чему су, и поред присутне мале треме, били сигурнији у односу на представљање претходног пројекта

#### **Четврта недеља**

Контролна група

Активност и залагање за време часова: Троје студената је било одсутно. Нису сви дошли на време. Један студент није имао књигу. Учествовали су у предвиђеним активностима, али нису сви стално пажљиво слушали једни друге. Разумели су упутства за извршавање активности, давали су одговоре понекад са, а понекад и без помоћи наставника. Већина студената је писала белешке.

Препознавање и разумевање речи у оквиру теме *Одевни предмети и мода*: Познате су им све речи у вези са деловима одеће и придевима за описивање, док су им биле непознате речи које означавају материјале – *linen* и *suede*. Нису знали ни речи за дезене *checked* и *patterned*.

Примена речи у оквиру теме *Одевни предмети и мода*: Студенти су правилно користили речи у одговарајућим контекстима приликом попуњавања вежбања и за време говора.

Начин развоја вокабулара: Открили су значења непознатих речи помоћу слика и успешно их користили са преосталим речима у предвиђеним активностима.

Експериментална група

Активност и залагање за време часова: Један студент је био одсутан, док су сви други били присутни и дошли су на време. Сви су имали књиге и свеске. Учествовали су у предвиђеним активностима, али нису били сви пажљиви према колегама. Разумели су све инструкције наставника, одговарали су на питања и задатке понекад сами, а понекад и уз помоћ наставника. Писали су белешке.

Препознавање и разумевање речи у оквиру теме *Одевни предмети и мода*: Знали су све речи које се односе на делове одеће, придеве за описивање одеће и глаголе, док су им биле непознате неке рече које означавају дезене: *checked* и *patterned*.

Примена речи у оквиру теме *Одевни предмети и мода*: Правилно су користили речи у одговарајућим контекстима у оквиру предвиђених активности.

Начин развоја вокабулара: До значења непознатих речи студенти су дошли помоћу слика из књиге или тако што им је наставник дао објашњења.

Израда пројеката – сарадња и начин комуникације: Студенти су се у групама договорили да ће истражити модне стилове и ставове према праћењу модних трендова код студената енглеског језика и књижевности, факултета природних наука и код студената уметничких факултета. Већина њих је била врло активна у дискусији због занимљивости и блискости теме. Користили су искључиво енглески и речи у вези са одевним предметима и модом. Неки нису пажљиво слушали друге колеге. Тема им је била врло инспиративна, тако да су наставили договарање и након завршетка часа.

Израда пројеката – планирање активности: Било је неколико несугласица пре него што су поделили одговорности у оквиру група. Договорили су се када ће истражити проблеме истраживања (модне стилове и ставове према праћењу моде код студената енглеског језика, факултета природних наука и уметничких факултета). Одлучили су да ће поред посматрања и описивања, у оквиру овог пројекта радити и анкетирање. Користиће друштвене мреже и профиле студената са друштвене мреже Фејсбук и лична познанства како би дошли до фотографија испитаника или директног контакта са њима, на основу чега ће представити њихове одевне комбинације. Покушаће да одреде типичне стилове за студенте различитих оријентација и испитају њихово мишљење о модним трендовима.

Након 7–10 дана

Израда пројеката – поштовање временских рокова и употреба језика: Студенти су испоштовали временски рок за израду пројеката. Представили су своје резултате у



облику видео снимака. Користили су речи у са вези модом и одевним предметима у одговарајућим ситуацијама.

### **Пета недеља**

#### Контролна група

Активност и залагање за време часова: Студенти су били присутни на свим часовима и дошли су на време. Сви су били припремљени за часове. Нису сви учествовали у предвиђеним активностима, нити су сви били пажљиви. Разумели су упутства за извршавање активности, давали су одговоре понекад са, а понекад без помоћи наставника. Већина њих је писала белешке.

Препознавање и разумевање речи у оквиру теме *Путовања, незгоде и превозна средства*: Знали су све речи из области копненог и ваздушног саобраћаја, док им је реч *freight train*, која се односи на железнички саобраћај, била непозната. У оквиру речи за водени саобраћај нису знали значења следећих речи: *liner, trawler, gangplank, companionway, skipper, buoy, quay, galley, bunk, starboard*. Од глагола који се односе на транспорт и путовања нису знали значења *swerve* и *maroon*.

Примена речи у оквиру теме *Путовања, незгоде и превозна средства*: Студенти су углавном правилно користили речи у одговарајућим контекстима приликом попуњавања вежбања и за време говора. Понекад су имали проблем са изговором речи са којима су се срели за време часа.

Начин развоја знања новог вокабулара: До значења непознатих речи студенти су дошли помоћу слика са интернета или путем наставникових објашњења, а потом су их користили у активностима.

#### Експериментална група

Активност и залагање за време часова: Студенти су били присутни на свим часовима, а један од њих је дошао мало касније. Сви су имали књиге и свеске. Учествовали су у предвиђеним активностима и били су пажљиви. Разумели су све инструкције наставника, одговарали су на питања и задатке понекад сами, а понекад и уз помоћ наставника. Писали су белешке.

Препознавање и разумевање речи у оквиру теме *Путовања, незгоде и превозна средства*: Познате су им све речи из области копненог и ваздушног саобраћаја, док су им речи *freight train*, која се односи на железнички саобраћај, и *liner, trawler, gangplank*,

*companionway, skipper, galley, bunk, starboard*, из области воденог саобраћаја, биле непознате. Од глагола који се односе на транспорт и путовања студенти нису знали *maroon*.

Примена речи у оквиру теме *Путовања, незгоде и превозна средства*: Углавном су правилно користили речи у одговарајућим контекстима, док су понекад били несигурни приликом изговора нових речи са којима су се први пут срели за време часова.

Начин развоја знања новог вокабулара: До значења непознатих речи студенти су дошли помоћу слика са интернета или путем наставникових објашњења, а потом су их користили у активностима.

Израда пројеката – сарадња и начин комуникације: Студенти су се у групама договорили да ће истраживати предности, узроке и учесталост незгода копненог, ваздушног и воденог саобраћаја. Једна особа је била доминантнија у односу на друге у свакој групи, што није много сметало другим студентима. Разговарали су на енглеском, док се неколико пута десило да су неки студенти употребили и одређене речи на српском језику, али су због опомене наставника одмах наставили да говоре на енглеском. Трудиле су се да користе речи из области путовања, незгода и превозних средстава. Пажљиво су слушали једни друге. Нису се свима свиделе идеје једног члана групе у почетку, али су на крају нашли решење које би свима одговарало.

Израда пројеката – планирање активности: Поделили су одговорности у оквиру група. Договорили су се када ће истражити проблеме истраживања (предности и проблеме ваздушног, воденог и копненог саобраћаја). Одлучили су да у оквиру овог пројекта неће радити анкетање великог броја студената са више факултета, већ ће то бити мањи број испитаника са њиховог факултета. Користиће интернет изворе и дневну штампу као изворе информација, на основу којих ће представити ове три врсте саобраћаја, указати на постојеће проблеме и потенцијална решења.

Након 7–10 дана

Израда пројеката – поштовање временских рокова и употреба језика: Студенти су испоштовали временски рок за израду пројеката. Представили су своје резултате у виду постера. Користили су речи из области путовања, незгода и превозних средстава у адекватним контекстима.

## Шеста недеља

### Контролна група

Активност и залагање за време часова: Студенти су присуствовали свим часовима и дошли су на време. Неки до њих нису били припремљени зато што нису понели књигу. Сви су учествовали у предвиђеним активностима, али је неким пажња неколико пута била преусмерена на мобилни телефон. Разумели су упутства за извршавање активности, давали су одговоре понекад са, а понекад и без помоћи наставника. Већина њих је писала белешке.

Препознавање и разумевање речи у оквиру теме *Злочин и закон*: Знали су већину речи које означавају врсте злочина. Речи *fraud*, *smuggling* и *mugging* и починиоци тих злочина су били познати само неколицини студената. Сви предвиђени глаголи, осим *acquit*, који се односе на злочин и закон и речи у вези суђења и кажњавања били су познати студентима. Добро познавање речи из ове области је највероватније резултат великог интересовања младих за гледање серија и филмова у којима се говори о криминалним радњама.

Примена речи у оквиру теме *Злочин и закон*: Студенти су правилно користили речи у одговарајућим контекстима приликом попуњавања вежбања и говора. Понекад су само погрешно употребили речи *proof* и *evidence*.

Начин развоја знања новог вокабулара: Студенти су дошли до значења нових речи тако што им је наставник објаснио помоћу примера, тј. контекстуалне употребе речи. Касније су их употребљавали у оквиру предвиђених активности.

### Експериментална група

Активност и залагање за време часова: Студенти су били присутни на свим часовима и дошли су на време. Сви су имали књиге и свеске. Учествовали су у предвиђеним активностима и били су пажљиви. Разумели су све инструкције наставника, одговарали су на питања и задатке понекад сами, а понекад и уз помоћ наставника. Писали су белешке.

Препознавање и разумевање речи у оквиру теме *Злочин и закон*: Била им је позната већина речи која се односила на врсте злочина, осим *mugging* и *manslaughter*. Знали су починиоце злочина, речи које су везане за суђење и казне, изузев глагола *acquit*.

Примена речи у оквиру теме *Злочин и закон*: Правилно су користили речи, док су *proof* и *evidence* стварали понекад недоумице.

Начин развоја вокабулара: До значења непознатих речи студенти су дошли на основу контекста или путем објашњења помоћу примера или дефиниција колега или наставника.

Израда пројеката – сарадња и начин комуникације: Будући да им је ово пети пројекат, студенти нису били уплашени. У свакој групи су две до три особе доминирале приликом изношења идеја и предлога. Користили су само енглески језик. Употребљавали су речи из области злочина и казне. Углавном су пажљиво слушали једни друге.

Израда пројеката – планирање активности: Поделили су одговорности у оквиру група. Договорили су се за време испитивања проблема истраживања (насиље над женама, смртна казна и тероризам). Одредили су особе за припремање кратког упитника, анкетирање студената, обраду података и припремање презентације.

Након 7–10 дана

Израда пројеката – поштовање временских рокова и употреба језика: Студенти су испоштовали временски рок за израду пројеката. Представили су своје резултате усменим путем и у виду плаката са одређеним слоганом. Користили су речи из области злочина и закона у одговарајућим контекстима. Неколико њих је имало проблема са изговором речи *violence*, при чему су уместо фонеме /v/ изговарали /w/.

## 4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У овом поглављу ће бити представљене анализа и дискусија резултата истраживања, које ће, на основу природе прикупљених података и врсте истраживања, бити груписане у три одељка следећим редом: 1) улога приступа УЗП и учење вокабулара – резултати добијени квантитативном анализом; 2) стратегије и циљеви за учење вокабулара и евалуација вештина учења за 21. век – резултати добијени квалитативном анализом; 3) тематски вокабулар и учешће студената у пројектној настави – резултати добијени применом комбинованог приступа.

### 4.1. Улога приступа УЗП и учење вокабулара – резултати добијени квантитативном анализом

Прва група података се односи на резултате који су добијени квантитативним поступцима истраживања, а то су: 1) разлике у знању рецептивног и продуктивног вокабулара пре и после истраживања; 2) повезаност рецептивног и продуктивног вокабулара; 3) повезаност двеју врста вокабулара са употребом језичког знања; 4) корисност приступа УЗП за развој језичког знања; 5) разлике у вредностима евалуације и самоевалуације студентских пројеката и њихових презентација; 6) перцепција студената експерименталне групе о примени приступа УЗП у настави енглеског језика.

#### 4.1.1. Разлике у познавању рецептивног и продуктивног вокабулара пре и после примене приступа УЗП

Први циљ истраживања био је провера постојања значајне разлике у броју тачних одговора у оквиру пет нивоа (2 000, 3 000, 5 000, UWL<sup>68</sup> и 10 000 речи) Нејшнових (Nation, 1990)<sup>69</sup> тестова рецептивног и продуктивног вокабулара код контролне и експерименталне групе пре и после примене приступа УЗП. Како би се ово испитало, спроведена је четворофакторска анализа варијансе. Размотрени су следећи фактори: тип вокабулара (фактор са два нивоа: рецептивни и продуктивни вокабулар), нивои речи (фактор са пет нивоа: 2 000, 3 000, 5 000, UWL и 10 000 речи) и

<sup>68</sup> Приликом представљања резултата за четврти ниво речи Нејшнових тестова рецептивног и продуктивног вокабулара уместо академског вокабулара, тј. *University Word List*, биће коришћена скраћеница UWL.

<sup>69</sup> Преузето са: <https://fedorakg.kg.ac.rs/fedora/get/o:316/bdef:Content/get>

пре/после (фактор са два нивоа: број тачних одговора испитаника пре истраживања и број тачних одговора након истраживања). Вредности ових фактора су проверене у односу на врсту групе испитаника (експерименталну и контролну). Да би се дошло до података о траженој разлици, прво ће бити пружен увид у потенцијалне разлике у просечном броју тачних одговора у оквиру појединачних нивоа речи за оба типа вокабулара код обе групе пре и после спроведеног истраживања (в. табелу 1). Биће представљени резултати четворофакторске анализе варијансе (в. табелу 2) и резултати *Sidak* теста за тестирање значајности разлика међу групама, имајући у виду тип вокабулара, временски период и групе (в. табелу 3), а затим ниво речи и групе (в. табелу 4).

Прва група резултата (в. табелу 1) односи се на структуру узорка испитаника према нивоу речи, типу вокабулара, временском периоду (пре и после истраживања) и групи (експериментална или контролна).

Табела 1. Приказ узорка у погледу броја тачних одговора на основу нивоа речи, типа вокабулара, временског периода (пре или после истраживања) и групе испитаника (експериментална или контролна)

Дескриптивна статистика				
Ниво речи*пре/после	Група	AS	SD	N
Рецептивни вокабулар 2 000 речи пре	Експериментална	15,53	1,56	15
	Контролна	14,73	3,15	15
	Укупно	15,13	2,47	30
Рецептивни вокабулар 2 000 речи после	Експериментална	16,80	4,65	15
	Контролна	17,80	0,77	15
	Укупно	17,30	3,32	30
Рецептивни вокабулар 3 000 речи пре	Експериментална	14,93	1,98	15
	Контролна	15,33	2,72	15
	Укупно	15,13	2,34	30
Рецептивни вокабулар 3 000 речи после	Експериментална	18,00	0,00	15
	Контролна	17,60	1,12	15
	Укупно	17,80	0,80	30
Рецептивни волабулар 5 000 речи пре	Експериментална	11,33	4,71	15
	Контролна	11,00	3,80	15
	Укупно	11,17	4,21	30
Рецептивни вокабулар 5 000 речи после	Експериментална	17,27	2,34	15
	Контролна	14,00	2,78	15
	Укупно	15,63	3,02	30
Рецептивни вокабулар UWL пре	Експериментална	11,67	2,74	15
	Контролна	11,73	2,68	15
	Укупно	11,70	2,67	30
Рецептивни вокабулар UWL после	Експериментална	16,87	2,06	15
	Контролна	13,47	2,77	15
	Укупно	15,17	2,96	30

Рецептивни вокабулар 10 000 речи пре	Експериментална	4,60	6,42	15
	Контролна	5,27	4,35	15
	Укупно	4,93	5,40	30
Рецептивни вокабулар 10 000 речи после	Експериментална	10,67	4,10	15
	Контролна	10,20	3,61	15
	Укупно	10,43	3,80	30
Продуктивни вокабулар 2 000 речи пре	Експериментална	15,00	3,07	15
	Контролна	13,60	4,56	15
	Укупно	14,30	3,89	30
Продуктивни вокабулар 2 000 речи после	Експериментална	16,67	2,29	15
	Контролна	16,73	1,91	15
	Укупно	16,70	2,07	30
Продуктивни вокабулар 3 000 речи пре	Експериментална	12,00	3,62	15
	Контролна	8,20	3,32	15
	Укупно	10,10	3,92	30
Продуктивни вокабулар 3 000 речи после	Експериментална	14,13	2,13	15
	Контролна	10,93	3,75	15
	Укупно	12,53	3,41	30
Продуктивни вокабулар 5 000 речи пре	Експериментална	9,00	4,70	15
	Контролна	6,27	3,88	15
	Укупно	7,63	4,46	30
Продуктивни вокабулар 5 000 речи после	Експериментална	12,73	3,08	15
	Контролна	9,27	2,9	15
	Укупно	11,00	3,44	30
Продуктивни вокабулар UWL пре	Експериментална	10,20	3,30	15
	Контролна	4,53	3,81	15
	Укупно	7,37	4,54	30
Продуктивни вокабулар UWL после	Експериментална	12,47	2,10	15
	Контролна	8,93	3,01	15
	Укупно	10,70	3,12	30
Продуктивни вокабулар 10 000 речи пре	Експериментална	3,67	1,29	15
	Контролна	3,20	1,93	15
	Укупно	3,43	1,63	30
Продуктивни вокабулар 10 000 речи после	Експериментална	4,93	1,33	15
	Контролна	4,53	2,23	15
	Укупно	4,73	1,82	30
AS – аритметичка средина броја тачних одговора; SD – стандардна девијација; N – број испитаника;				

На основу података представљених у табели 1 који се односе на ниво од 2000 речи аритметичка средина броја тачних одговора показује да су након спроведеног истраживања обе групе унапредиле познавање рецептивног вокабулара. Контролна група (AS=17,80) је показала мало боље знање у односу на експерименталну (AS=16,80). Када је реч о продуктивном вокабулару, такође је приметан напредак код обе групе, али је и овде контролна (AS=16,73) остварила незнатно боље резултате у поређењу са експерименталном (AS=16,67). Овај први ниво сачињен је од речи које су углавном познате студентима, уколико узмемо у обзир да је њихов ниво знања

енглеског језика био виши средњи ниво. Из тог разлога су обе групе показале приближно исти ниво познавања вокабулара са незнатном разликом у корист контролне групе.

Сагледавањем резултата добијених за следећи ниво речи од 3 000 (в. табелу 1), може се приметити да су на крају реализованог истраживања обе групе усавршиле рецептивни вокабулар, с тим што је експериментална група (AS=18,00) за разлику од контролне (AS=17,60) показала боље познавање. На овом нивоу речи приликом провере продуктивног вокабулара након експеримента експериментална група (AS=14,13) такође је остварила боље резултате од испитаника контролне групе (AS=10,93).

Када се говори о нивоу од 5 000 речи, резултати у табели 1 показују да су обе групе унапредиле рецептивни вокабулар, при чему је након истраживања експериментална група (AS=17,27) остварила боље резултате у односу на контролну (AS=14,00). И код продуктивног вокабулара се може запазити напредак обе групе, али је и у овом случају, приликом другог тестирања, експериментална група (AS=17,27) дала већи просечан број тачних одговора у поређењу са испитаницима контролне групе (AS=14,00).

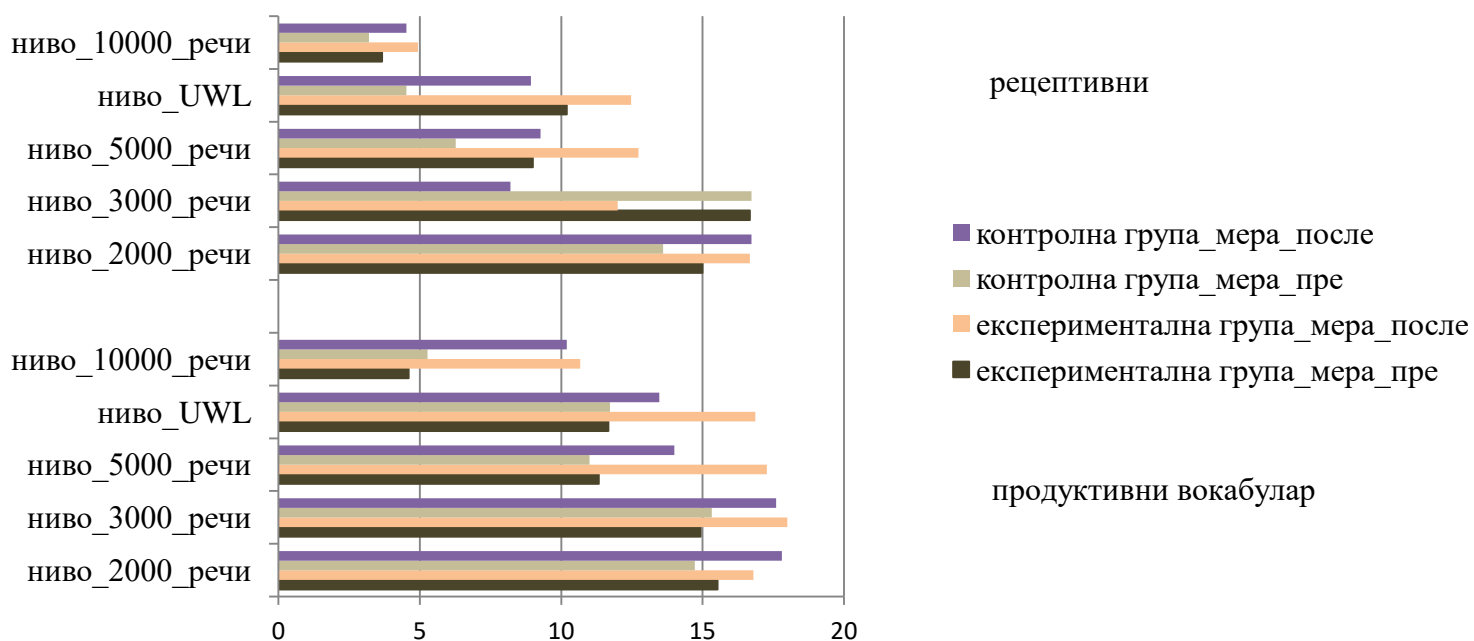
Следећи испитан ниво речи је академски вокабулар или UWL, чији резултати (в. табелу 1) показују да су код рецептивног вокабулара обе групе оствариле напредак. Експериментална (AS=16,87) је, за разлику од контролне групе (AS=13,47), дала већи број тачних одговора након истраживања. Код друге провере продуктивног вокабулара такође се примећује да су обе групе постигле боље резултате, с тим што је и у овом случају експериментална група остварила бољи успех (AS=12,47) у поређењу са контролном (AS=8,93).

На крају, проверено је знање испитаника и на нивоу од 10 000 речи. Резултати (в. табелу 1) показују напредак код обе групе приликом другог тестирања. Када је реч о рецептивном вокабулару, експериментална група (AS=10,67) постигла је бољи успех од контролне групе (AS=10,20). Присутан је нешто мањи степен побољшања продуктивног вокабулара код обе групе, зато што су у питању мање фреквентне речи. Експериментална група (AS=4,93) је поново остварила боље резултате по завршетку истраживања у односу на испитанике контролне групе (AS=4,53).



Са намером свеобухватнијег приказа претходно наведених промена свих нивоа обе врсте вокабулара пре и после истраживања код обе групе испитаника, следи њихов графички приказ.

Графикон 1. Приказ кретања свих нивоа обе врсте вокабулара пре и после истраживања код обе групе испитаника



Са циљем проверавања постојања могућности за генерализацију добијених резултата у оквиру узорка и ради тестирања односа међу претходно испитиваним факторима у погледу њиховог ефекта на учење вокабулара (в. табелу 2) примењена је четворофакторска анализа варијансе. Задатак овог статистичког начина обраде података је испитивање могућности постојања интеракције између следећих фактора: нивоа речи, временског периода пре/после истраживања, типа вокабулара и група.

Табела 2. Приказ резултата четворофакторске анализе варијансе

Ефекти	F	df1	Df error	Sig	η
Нивои речи	244,65	4	25	0,00	0,97
Тип вокабулара	369,91	1	28	0,00	0,93
Пре после	104,71	1	28	0,00	0,79
Група	4,03	1	/	0,05	0,13

<b>Нивои речи * група</b>	<b>7,47</b>	<b>4</b>	<b>25</b>	<b>0,00</b>	<b>0,54</b>
Нивои речи * пре после	2,16	4	25	0,10	0,26
Нивои речи * тип вокабулара	14,24	4	25	0,00	0,69
Пре после * група	0,24	1	28	0,62	0,01
Пре после * тип вокабулара	10,97	1	28	0,00	0,28
Тип вокабулара * група	23,42	1	28	0,00	0,45
Нивои речи * пре после * група	2,14	4	25	0,11	0,25
Нивои речи * тип вокабулара * група	2,20	4	25	0,10	0,26
<b>Пре после * тип вокабулара * група</b>	<b>9,41</b>	<b>1</b>	<b>28</b>	<b>0,00</b>	<b>0,25</b>
Нивои речи * пре после * тип вокабулара	3,71	4	25	0,02	0,37
Нивои речи * пре после * тип вокабулара * група	1,85	4	25	0,15	0,23
F – вредност статистика; df1 – степени слободe; dferog – степени слободe; Sig. – значајност F статистика; $\eta$ – ефекат фактора					

Анализа резултата у табели 2 показује да не постоји ефекат интеракције између четири фактора (нивоа речи, пре/после, типа вокабулара и група) у погледу броја тачних одговора ( $F=1,85$  (4,25),  $Sig.=0,15$ ). Што се тиче испитивања парцијалних интеракција, комбинације три од могућа четири фактора, пронађена је значајна интеракција између типа вокабулара, мерења пре/после и група ( $F=9,41$  (1,28),  $Sig.=0,00$ ). То значи да постоји разлика у вредностима рецептивног и продуктивног вокабулара пре и након истраживања између контролне и експерименталне групе. Ефекат ове интеракције детаљније је проверен тестом *Sidak*, како би се тестирао значајност разлика међу групама с обзиром на тип вокабулара и време тестирања. Резултати су представљени у табели 3.

Табела 3. Резултати накнадног теста *Sidak* за тестирање значајности разлика међу групама с обзиром на тип вокабулара и време тестирања пре/после спроведеног истраживања

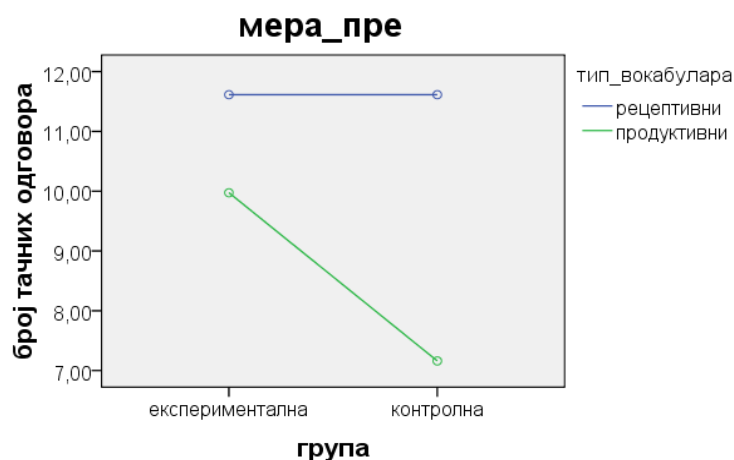
Тип вокабулара	Пре / после	Група	AS	Sig.
Рецептивни вокабулар	Мера пре	Експериментална	11,96	1,00
		Контролна	11,61	
	Мера после	Експериментална	15,92	<b>0,04</b>
		Контролна	14,61	
Продуктивни вокабулар	Мера пре	Експериментална	9,97	<b>0,01</b>
		Контролна	7,16	
	Мера после	Експериментална	12,19	<b>0,01</b>
		Контролна	10,08	
AS – аритметичка средина броја тачних одговора; Sig. – значајност разлика;				

Као што се може видети, пре истраживања експериментална и контролна група су биле уједначене по питању рецептивног вокабулара, што значи да међу њима на овом

ступњу није било никакве значајне разлике. Међутим, након истраживања, обе групе су показале напредак, с тим што између њих постоји значајна разлика у погледу рецептивног вокабулара (Sig.=0,04), при чему је напредак експерименталне групе израженији. Када је реч о продуктивном вокабулару, резултати показују да постоји разлика између група код мерења пре и после истраживања, при чему је напредак обе групе евидентан, али је и у овом случају израженији код експерименталне групе (Sig.=0,01).

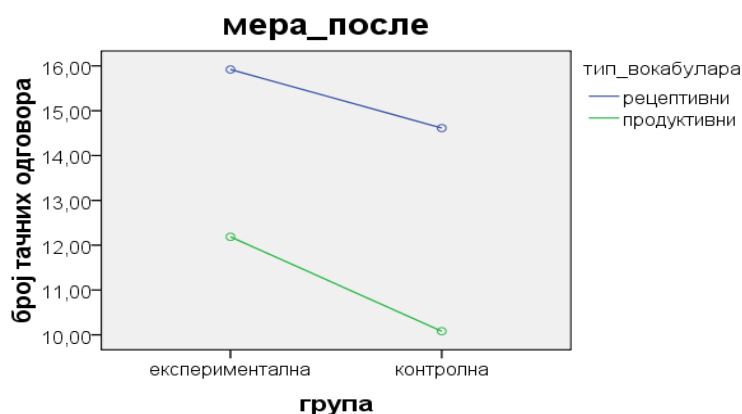
Како би се сликовито приказала разлика међу групама у односу на тип вокабулара, а имајући у виду проверу његовог познавања пре спроведеног истраживања, следи графички приказ ове разлике. На графикону 2 плава линија показује да је пре истраживања број тачних одговора рецептивног вокабулара код обе групе био исти, док зелена линија указује на прилично виши ниво знања продуктивног вокабулара код експерименталне групе.

Графикон 2. Приказ разлике међу групама у односу на тип вокабулара у погледу тестирања пре истраживања



Међутим, посматрањем графикона 3, који показује разлике међу групама у односу на тип вокабулара, а с обзиром на његово тестирање након завршног мерења, примећује се да је после истраживања дошло до побољшања рецептивног и продуктивног вокабулара код обе групе. Експериментална група је остварила боље резултате, тј. дала је већи број тачних одговора на тестовима код обе врсте вокабулара.

Графикон 3. Приказ разлика међу групама у односу на тип вокабулара у погледу тестирања после истраживања



Са циљем подробнијег испитивања разлика у погледу броја тачних одговора код свих нивоа речи, након провере значајности разлика међу групама у односу на тип вокабулара и време тестирања, урађен је тест *Sidak*, чији су резултати приказани у табели 4. Њиме је тестирана значајност разлика међу групама с обзиром на ниво речи.

Табела 4. Резултати накнадног теста *Sidak* за тестирање значајности разлика међу групама с обзиром на ниво речи

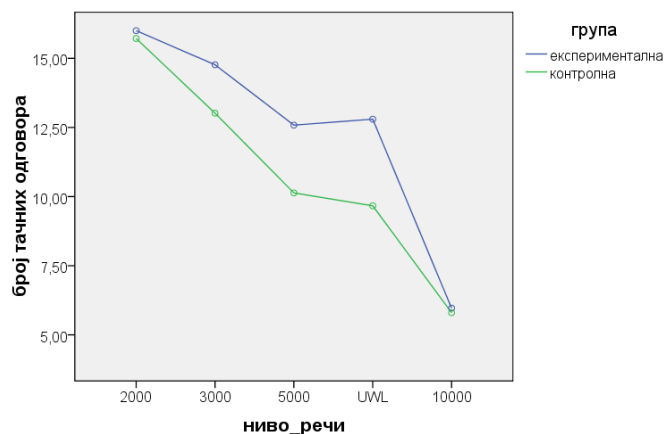
Ниво речи	Група	AS	Sig.
Ниво 2 000 речи	Експериментална	16,00	0,71
	Контролна	15,72	
Ниво 3 000 речи	Експериментална	14,77	0,02
	Контролна	13,02	
Ниво 5 000 речи	Експериментална	12,58	0,03
	Контролна	10,13	
UWL	Експериментална	12,80	0,01
	Контролна	9,67	
Ниво 10 000 речи	Експериментална	5,97	0,86
	Контролна	5,80	

AS – аритметичка средина броја тачних одговора; Sig. – значајност разлика;

Резултати накнадног теста у табели 4 показују да постоје разлике између експерименталне и контролне групе на нивоу од 3 000 речи (Sig.=0,02), на нивоу академског вокабулара – UWL (Sig.=0,01) и у оквиру нивоа од 5 000 речи (Sig.=0,03) у погледу броја тачних одговора након спроведеног експеримента у корист испитаника експерименталне групе. Код нивоа од 2 000 и 10 000 речи не постоји велика разлика у

погледу броја тачних одговора, зато што су приближно исти. Осим тога, може се запазити и тенденција опадања степена познавања вокабулара или смањења броја тачних одговора код обе групе, почев од првог нивоа од 2 000 речи, па све до последњег нивоа од 10 000 речи. Овакав резултат је сасвим очекиван, будући да су нижи нивои сачињени од фреквентнијих речи у свакодневној употреби енглеског језика, док виши нивои нису састављени од много учесталих речи. Ови резултати су сликовито приказани у оквиру графикана 4.

Графикон 4. Приказ разлика међу групама у погледу нивоа речи пре и након експеримента



Сагледавањем претходно приказаних података може се закључити да је потврђена прва претпоставка истраживања, а то је да постоји разлика у познавању рецептивног и продуктивног вокабулара енглеског језика код експерименталне и контролне групе приликом његовог почетног и завршног мерења. Иако добијени подаци сведоче о бољим резултатима контролне групе код првог нивоа оба типа вокабулара, експериментална група је остварила бољи успех код преостала четири нивоа. Сходно томе, а с обзиром на укупан постигнут резултат на свим нивоима заједно у оквиру рецептивног и продуктивног вокабулара, напредак код експерименталне групе је израженији код обе врсте вокабулара у поређењу са контролном групом, свеукупно гледајући. Присутан је просечно већи број тачних одговора на тестовима испитаника експерименталне групе, чиме се потврђује корисност приступа заснованог на изради пројеката у настави енглеског језика и његов допринос усавршавању вокабулара.

#### 4.1.2. Повезаност рецептивног и продуктивног вокабулара

Следећи циљ истраживања био је испитивање повезаности између познавања рецептивног и продуктивног вокабулара. Како би се то проверило, спроведена је корелативна анализа, при чему је коришћен Пирсонов коефицијент корелације. Добијени резултати су приказани у табели 5.

Табела 5. Приказ повезаности између познавања рецептивног и продуктивног вокабулара

Тип вокабулара		Знање рецептивног вокабулара	Знање продуктивног вокабулара
Познавање рецептивног вокабулара	r	1	0,73
	Sig.		<b>0,00</b>
	N	30	30
Познавање продуктивног вокабулара	r	0,73	1
	Sig.	<b>0,00</b>	
	N	30	30

r – Пирсонов коефицијент корелације; Sig. – значајност Пирсоновог коефицијента корелације;

Резултати указују на то да постоји значајна позитивна корелација између рецептивног и продуктивног вокабулара, чија је вредност средњег интензитета ( $r=0,73$ ,  $Sig.=0,00$ ). Што је боље познавање рецептивног вокабулара, утолико је боље и познавање продуктивног вокабулара. Ова условљеност је приказана и на графикону 4, где се може приметити паралелан пораст броја тачних одговора приликом тестирања рецептивног и продуктивног вокабулара. Наведени резултати потврђују и претпоставку истраживања о постојању повезаности између знања рецептивног и продуктивног вокабулара испитаника.

#### 4.1.3. Дискусија: познавање рецептивног и продуктивног вокабулара пре и после примене приступа УЗП и њихова повезаност

Резултати провере знања рецептивног вокабулара пре почетка истраживања, узимајући у обзир крајњи скор свих нивоа речи<sup>70</sup> заједно, показали су да су експериментална и контролна група биле уједначене (в. графикон 2). На крају

<sup>70</sup> Под нивоима речи се подразумевају нивои речи Нејшнових тестова рецептивног и продуктивног вокабулара, а то су: ниво од 2 000 речи, ниво од 3 000 речи, ниво од 5 000 речи, ниво академског вокабулара (UWL) и ниво од 10 000 речи (Nation, 1990).

истраживања запажена је разлика у познавању вокабулара код обе групе, при чему су студенти експерименталне групе ( $AS=15,92$ ;  $Sig.=0,04$ ) дали у просеку већи број тачних одговора на тесту за проверу рецептивног вокабулара, у односу на контролну групу ( $AS=14,61$ ;  $Sig.=0,04$ ) (в. табелу 3). Уколико се узме у обзир просечна вредност броја тачних одговора за обе групе пре примене приступа заснованог на изради пројеката, примећује се да је њена вредност око 11, док је након примене овог приступа око 15 за све нивое заједно. Како се 15 тачних одговора по нивоу речи сматра задовољавајућим знањем лексике<sup>71</sup>, размотриће се и постигнут успех на сваком од њих.

На основу резултата приказаних на графикону 1 и у табели 1, може се приметити да су обе групе унапредиле рецептивни вокабулар на нивоу од 2 000 речи. Контролна група је била незнатно боља, са просечним бројем одговора од 17,8, а експериментална група је остварила у просеку 16,8 тачних одговора. Према тумачењу Нејшна (Nation, 2008) и Коба (Cobb, 2000), обе вредности означавају задовољавајуће знање лексике на нивоу од 2 000 речи. Узимајући у обзир скорове на следећем нивоу од 3 000 речи, обе групе су оствариле напредак након истраживања. Експериментална група је била успешнија зато што је остварила просечан скор од 18 тачних одговора, док је контролна група постигла резултат од 17,6. Обе групе су постигле задовољавајуће знање лексике и у погледу нивоа од 3 000 речи. На следећем нивоу од 5 000 речи експериментална група је након другог мерења рецептивног вокабулара поново била боља са просечним резултатом од 17,27 речи, што се сматра задовољавајућим знањем. Контролна група је имала у просеку 14 тачних одговора, а то је показатељ недовољног знања. У погледу академског вокабулара (UWL) поново је забележен бољи резултат експерименталне групе – 16,87, док је просечан број тачних одговора код контролне 13,47. То значи да су студенти који су реализовали пројекте постигли задовољавајуће знање лексике и на овом нивоу рецептивног вокабулара, док је код нивоа од 10 000 речи приметан напредак код обе групе, нешто бољи код експерименталне. Међутим, просечан број тачних одговора код обе групе показатељ је недовољног знања лексике (око 10 тачних одговора) на нивоу од 10 000 речи.

Када је реч о продуктивном вокабулару пре и после истраживања, поређење укупног скорa свих нивоа заједно експерименталне и контролне групе показује да је експериментална група била боља приликом почетног ( $AS=9,97$ ;  $Sig.=0,01$ ) и финалног мерења ( $AS=12,19$ ;  $Sig.=0,01$ ) у односу на контролну групу (в. графикон 1 и 3 и табелу

---

<sup>71</sup> Овај исказ је заснован на тврђењима Нејшна (Nation, 2008) и Коба (Cobb, 2000).

3). Уколико се узме у обзир и успех на појединачним нивоима, примећује се да постоји напредак на нивоу од 2 000 речи код обе групе након другог мерења, са просечним бројем тачних одговора око 16. Контролна група је за нијансу постигла бољи резултат – 16,73, док је експериментална у просеку остварила 16,67 тачних одговора. Овај податак указује на задовољавајуће знање лексике на нивоу од 2 000 речи код обе групе. На следећем нивоу од 3 000 речи обе групе су напредовале, при чему је експериментална група била боља (остваривши у просеку 14,13 тачних одговора) од контролне (са 10,93 тачних одговора, што је, према критеријуму од 15 тачних одговора, индикатор недовољног знања лексике на овом нивоу). И код следећег нивоа од 5 000 речи приметан је напредак обе групе – нешто виши број тачних одговора код експерименталне групе (AS=12,73) у односу на контролну (AS=9,27). Добијени резултати указују на незадовољавајуће знање лексике, што је било карактеристично и за претходни ниво. Као што се и очекивало, са порастом нивоа речи, опада и степен познавања, јер се на академском и нивоу од 10 000 речи налазе мање фреквентне речи. Приметан је напредак код обе групе на овим нивоима, са вишим вредностима код експерименталне групе (AS=12,47) за први ниво. Иста ситуација се може наћи и код нивоа од 10 000 речи, са бољим просечним резултатом експерименталне групе (AS=4,93). Може се рећи да постигнути скорови након истраживања ипак не показују задовољавајуће знање лексике. Један од разлога оваквог исхода може бити и чињеница да испитаници у оквиру курса раде на унапређењу вишег средњег нивоа енглеског језика. Интензивнија контекстуална употреба језика и тематског вокабулара на овом нивоу можда није довољна како би се ниво познавања продуктивног вокабулара испитаника унапредио до два последња нивоа високофреквентних речи, а то су академски вокабулар и ниво од 10 000 речи.

Упоредивањем постигнутих резултата код рецептивног и продуктивног вокабулара увиђа се да су вредности рецептивног вокабулара више од вредности продуктивног на свим нивоима речи, што значи да је рецептивно знање боље од продуктивног (в. Веб (Webb, 2008)). Нигде није забележен подједнак напредак на истом нивоу код оба типа вокабулара, како тврде Лауферова и Веб у сличним истраживањима (Laufer, 1998; Webb, 2008). Узимајући у обзир критеријум од 15 тачних одговора на сваком нивоу као показатељ задовољавајућег лексичког знања, рецептивно знање испитаника експерименталне групе је након примене приступа заснованог на изради пројеката било просечно на нивоу академског вокабулара (UWL) (AS=16,87).



Контролна група је остала на нивоу од 3 000 речи ( $AS=17,60$ ). Када је реч о продуктивном вокабулару, обе групе су биле отприлике на нивоу од 2 000 речи, с тим што су резултати експерименталне групе на нивоу од 3 000 речи ( $AS=14,13$ ) били близу граничног скорa од 15 тачних одговора, а то су више вредности у односу на контролну групу ( $AS=10,93$ ).

Помоћу четворофакторске анализе варијансе проверена је могућност за генерализацију добијених резултата у оквиру узорка и извршено је тестирање односа међу факторима (нивои речи, временски период пре/после истраживања, тип вокабулара и група) у погледу њиховог ефекта на учење. Провером постојања интеракције између ових фактора није пронађена интеракција између сва четири фактора, али је пронађена значајна интеракција између типа вокабулара, мерења пре/после и фактора група ( $F=9,41$  (1,28),  $Sig.=0,00$ ). Другим речима, постоји значајна разлика између рецептивног и продуктивног вокабулара пре и после примене приступа заснованог на изради пројеката. Просечне вредности су код експерименталне групе више након спроведеног истраживања, што потврђује прву претпоставку и приказан учинак пројектне наставе на развој рецептивног и продуктивног вокабулара. Резултати накнадног теста *Sidak* за тестирање значајности разлика међу групама с обзиром на ниво речи показали су да је разлика значајна на нивоу од 3 000, 5 000 и академском нивоу речи (UWL), док су вредности на нивоу од 2 000 и 10 000 речи остале приближно исте. У оквиру нивоа од 2 000 речи сви испитаници су остварили добре резултате пре и после истраживања, зато што се ради о високофреквентним речима. Насупрот њима, речи у оквиру нивоа од 10 000 су нискофреквентне, нису толико познате нашим испитаницима, те се зато њихово знање након спроведеног експеримента на овом нивоу није у великој мери променило.

На основу табеле 4, може се приметити да знање испитаника (рецептивног и продуктивног вокабулара заједно) опада са повећањем нивоа речи, док је једино на академском нивоу код експерименталне групе приметан незнатно већи просечан број тачних одговора у односу на ниво од 5 000 речи. Овакав резултат постепеног слабљења лексичког знања са преласком на више нивое је сасвим очекиван. Речи на нижим нивоима су високофреквентне, док су речи на вишим нивоима нискофреквентне и не тако често заступљене у свакодневном говору, нити на нивоу знања енглеског језика испитаника овог истраживања.

Осим испитивања разлике између знања рецептивног и продуктивног вокабулара, њихово однос је испитан помоћу анализе Пирсоновог коефицијента корелације, с тим што није проверен на почетку истраживања.<sup>72</sup> Анализа је показала значајну позитивну корелацију између рецептивног и продуктивног вокабулара, чија је вредност средњег интензитета ( $r=0,73$ ,  $Sig.=0,00$ ). То значи да што су бољи резултати на тесту рецептивног вокабулара, уколико су бољи резултати и на тесту продуктивног вокабулара, чиме је потврђена друга претпоставка и остварен је један од циљева истраживања.<sup>73</sup>

#### 4.1.4. Повезаност познавања рецептивног и продуктивног вокабулара са употребом језичког знања

Са циљем испитивања и повезаности између познавања рецептивног и продуктивног вокабулара и употребе језичког знања (језичких система и вештина) на крају експеримента, извршена је корелативна анализа помоћу Пирсоновог коефицијента корелације. Овај поступак није спроведен на почетку истраживања зато што су групе тада биле изједначене на основу резултата тестова за проверу употребе језичког знања и вештина, а имале су и приближно исто знање рецептивног вокабулара. Анализа података је дала резултате који су приказани у табели 6.

Табела 6. Приказ повезаности између знања рецептивног и продуктивног вокабулара и употребе језичких система и вештина

		Знање рецептивног вокабулара	Знање продуктивног вокабулара
Употреба језичких система (вокабулара и граматике)	r	0,55	0,76
	Sig.	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>
	N	30	30
Вештина читања	r	0,52	0,70
	Sig.	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>
	N	30	30
Вештина слушања	r	0,53	0,65
	Sig.	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>
	N	30	30
Вештина писања	r	0,45	0,66
	Sig.	<b>0,01</b>	<b>0,00</b>
	N	30	30

<sup>72</sup> Ово је из разлога што су обе групе имале изједначено знање рецептивног вокабулара.

<sup>73</sup> До истог закључка дошли су и Веб (Webb, 2008) и Даниловић (Даниловић, 2013), само на други начин.

Вештина говора	r	0,48	0,68
	Sig.	<b>0,01</b>	<b>0,00</b>
	N	30	30
Употреба језичких система и вештина	r	0,53	0,72
	Sig.	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>
	N	30	30
r – Пирсонов коефицијент корелације; Sig. – значајност Пирсоновог коефицијента корелације;			

Резултати показују да постоји позитивна корелација између знања рецептивног вокабулара и употребе језичких система ( $r=0,55$ ,  $Sig.=0,00$ ) и свих језичких вештина: читања ( $r=0,52$ ,  $Sig.=0,00$ ), слушања ( $r=0,53$ ,  $Sig.=0,00$ ), писања ( $r=0,45$ ,  $Sig.=0,01$ ) и говора ( $r=0,48$ ,  $Sig.=0,01$ ). Што је боље знање рецептивног вокабулара на крају истраживања, уколико су постигнути бољи резултати код употребе језичких система и вештина. Осим тога, анализа је показала и позитивну корелацију између знања продуктивног вокабулара и употребе језичких система ( $r=0,76$ ,  $Sig.=0,00$ ) и свих језичких вештина: читања ( $r=0,70$ ,  $Sig.=0,00$ ), слушања ( $r=0,65$ ,  $Sig.=0,00$ ), писања ( $r=0,66$ ,  $Sig.=0,00$ ) и говора ( $r=0,68$ ,  $Sig.=0,00$ ).

Испитаници са бољим знањем продуктивног вокабулара постигли су боље резултате код употребе језичких система и вештина. Када је у питању испитивање повезаности између свеукупне употребе језичких система и вештина и знања обе врсте вокабулара, корелативна анализа је резултирала позитивном корелацијом са знањем рецептивног ( $r=0,53$ ,  $Sig.=0,00$ ) и са знањем продуктивног вокабулара ( $r=0,72$ ,  $Sig.=0,00$ ). То значи да што је неко остварио боље резултате на тесту провере употребе језичких система и вештина, уколико је остварио и бољи успех на тестовима за проверу знања обе врсте вокабулара и обрнуто. Наведени налази потврђују део претпоставке са почетка истраживања о постојању позитивне повезаности на крају експеримента између знања рецептивног и продуктивног вокабулара и употребе језичког знања (система и вештина).

#### 4.1.5. Допринос примене приступа УЗП за развој употребе језичког знања

Резултати из претходног поглавља указали су на постојање промена у знању рецептивног и продуктивног вокабулара након примене приступа заснованог на изради пројеката у корист експерименталне групе. На основу пронађене позитивне корелације између ове две врсте вокабулара и употребе језичких система и вештина претпоставља

се да је примена приступа УЗП истовремено допринела и постизању бољих резултата на тестовима за проверу употребе језичког знања. Како би се тестирао значајност разлике у погледу употребе језичких система (вокабулара и граматике) и вештина (говора, писања, читања, слушања) пре и након експеримента код обе групе, коришћена је мешовита анализа варијансе са два поновљена и једним непоновљеним фактором. Поновљени фактори су тестирање пре/после (фактор са два нивоа) и употреба језичких система и вештина (фактор са шест нивоа: употреба језичких система, вештина читања, слушања, писања, говора и укупан резултат за употребу језичких система и вештина). Непоновљени фактор је група (два нивоа: експериментална и контролна). Извршено је упоређивање резултата употребе језичких система и вештина пре и после истраживања коришћењем *t* теста за упарене узорке. Резултати су приказани у табели 7.

Табела 7. Приказ резултата *t* теста за упарене узорке за тестирање значајности разлика у погледу употребе језичких система и вештина пре и након експеримента код експерименталне и контролне групе

Ефекти	F	df1	Dferor	Sig	η
Пре/после	69,88	1	28	0,00	0,71
Група	1,26	1	/	0,27	0,04
Употреба језичких система и вештина	217,14	5	24	0,00	0,98
Пре/после * група	31,64	1	28	0,00	0,53
Пре/после *Употреба језичких система и вештина	24,52	5	24	0,00	0,84
Употреба језичких система и вештина *	3,64	5	24	0,01	0,43
<b>Употреба језичких система и вештина * пре/после * група</b>	<b>6,95</b>	<b>5</b>	<b>24</b>	<b>0,00</b>	<b>0,59</b>
F – вредност статистика; df1 – степени слободе; dferor – степени слободе; Sig. – значајност F статистика; η – ефекат фактора;					

Као што се може приметити, постоји интеракција између три фактора (употреба језичких система и вештина, пре/после, група) ( $F=6,95$  (5,24),  $Sig.=0,00$ ). То значи да постоји разлика у вредностима употребе језичких система и вештина између експерименталне и контролне групе пре и после истраживања. Ефекти интеракције су детаљније приказани у табели 8.

Табела 8. Приказ накнадног теста *Sidak* за тестирање значајности разлика у погледу употребе језичких система и вештина пре и након експеримента код експерименталне и контролне групе

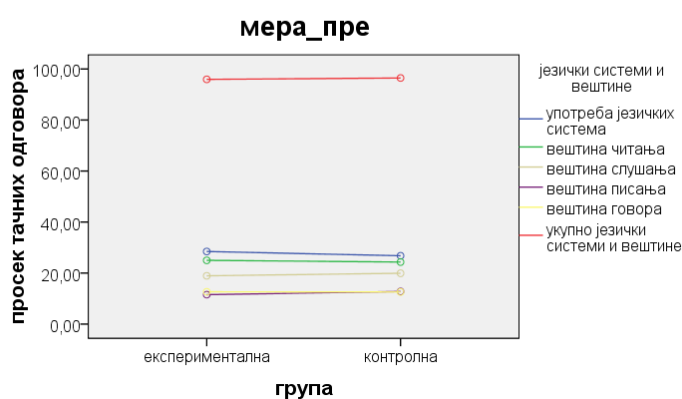
	Група	N	AS	SD	Sig.
Употреба језичких система пре	Експериментална	15	28,47	4,74	0,38
	Контролна	15	26,80	5,51	
	Укупно	30	27,63	5,12	
Вештина читања пре	Експериментална	15	25,00	6,18	0,77
	Контролна	15	24,33	5,99	
	Укупно	30	24,67	5,99	
Вештина слушања пре	Експериментална	15	18,93	5,35	0,57
	Контролна	15	19,93	4,23	
	Укупно	30	19,43	4,77	
Вештина писања пре	Експериментална	15	11,53	2,80	0,26
	Контролна	15	12,80	3,17	
	Укупно	30	12,17	3,01	
Вештина говора пре	Експериментална	15	12,67	3,92	0,96
	Контролна	15	12,60	2,80	
	Укупно	30	12,63	3,35	
Укупно – употреба језичких система и вештина пре	Експериментална	15	95,93	21,05	0,94
	Контролна	15	96,47	21,08	
	Укупно	30	96,20	20,70	
Употреба језичких система после	Експериментална	15	31,07	4,23	<b>0,00</b>
	Контролна	15	26,90	2,92	
	Укупно	30	28,37	4,51	
Вештина читања после	Експериментална	15	28,40	4,90	0,12
	Контролна	15	25,47	5,17	
	Укупно	30	26,93	5,17	
Вештина слушања после	Експериментална	15	24,60	4,70	<b>0,02</b>
	Контролна	15	20,67	4,39	
	Укупно	30	22,63	4,89	
Вештина писања после	Експериментална	15	22,53	5,64	<b>0,00</b>
	Контролна	15	13,47	3,11	
	Укупно	30	18,00	6,43	
Вештина говора после	Експериментална	15	14,80	2,65	0,10
	Контролна	15	13,20	2,54	
	Укупно	30	14,00	2,68	
Укупно – употреба језичких система и вештина после	Експериментална	15	109,67	15,47	0,25
	Контролна	15	102,00	20,18	
	Укупно	30	105,83	18,09	

AS – аритметичка средина броја тачних одговора; SD – стандардна девијација; N – број испитаника; Sig. – значајност разлика;

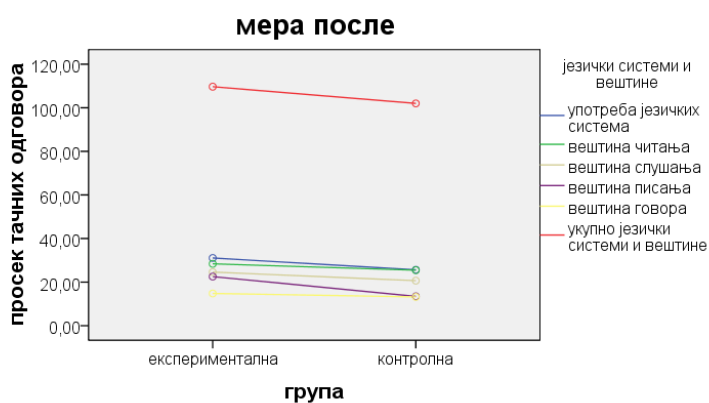
Резултати показују да су групе пре експеримента биле уједначене у доменима употребе језичких система и вештина. Након експеримента, студенти из експерименталне групе постигли су бољи успех у погледу употребе језичких система (Sig.=0,00), вештине слушања (Sig.=0,02) и вештине писања (Sig.=0,00). Наредни

графикони 5 и 6 илуструју вредности провере употребе језичких система и вештина пре и после истраживања.

Графикон 5. Приказ вредности провере употребе језичких система и вештина пре истраживања



Графикон 6. Приказ вредности провере употребе језичких система и вештина после истраживања



Резултати у табели 8 и на графиконима 5 и 6 потврђују резултате добијене провером ефеката интеракције. У оквиру графикона 5 запажају се изједначене вредности за употребу језичких система и вештина пре истраживања код обе групе. На графикону 6, љубичаста, плава и светло браон линија, које се односе на вештину писања, употребу језичких система и вештину слушања, показују више вредности код експерименталне групе након истраживања, док су жутом и зеленом линијом, које

приказују вештине говора и читања, означене промене у вредностима, али не у великој мери.

Уколико се узму у обзир и вредности за ове две вештине у табели 8, може се приметити разлика између постигнутих вредности пре и после истраживања. Експериментална група се након експеримента показала бољом код обе вештине, што значи да је примећено побољшање у том погледу. Будући да те разлике нису биле много велике, није пронађена њихова изражена значајност. Овакав податак не умањује значај добијених резултата, јер црвена линија на графикону 6 показује да је експериментална група, узимајући укупан скор за употребу језичких система и вештина, постигла боље резултате, уопштено гледајући. Тиме се потврђује претпоставка да постоји значајна разлика у погледу употребе језичких система и вештина код експерименталне и контролне групе након израде пројеката студената у настави.

#### **4.1.6. Дискусија: повезаност познавања рецептивног и продуктивног вокабулара са употребом језичког знања пре и после примене приступа УЗП**

Испитивањем односа између рецептивног и продуктивног вокабулара и употребе језичких система и вештина намера је била да се провери да ли примена приступа УЗП, поред тога што доприноси развоју познавања вокабулара, доводи и до бољих резултата употребе језичког знања (језичких система и вештина). Анализа помоћу Пирсоновог коефицијента корелације показала је значајну повезаност између рецептивног и продуктивног и између продуктивног вокабулара и употребе језичких система и вештина (в. табелу 6). Сходно томе, резултати скоро оба типа вокабулара заједно и резултати провере употребе језичких система и вештина такође су показали позитивну корелацију (в. табелу 6). Може се закључити да бољи резултати остварени на тестовима вокабулара доводе до бољих резултата на тестовима за проверу употребе језичких система и вештина.

На основу ових резултата, а с обзиром на уједначене резултате провере употребе језичких система и вештина на почетку истраживања, проистиче и очекивање да је примена приступа УЗП допринела њиховом побољшању. Да би се то испитало, тестирана је значајност разлике у погледу употребе језичких система и вештина пре и након експеримента код експерименталне и контролне групе. Примењена је мешовита

анализа варијансе (поновљени фактори: пре/после и употреба језичких система и вештина; непоновљени фактор: група).

Резултати *t* теста за упарене узорке показали су да постоји интеракција између укупног скорa за употребу језичких система и вештина, саме групе и временског периода пре и после истраживања. Наиме, постоји значајна разлика између група приликом провере укупног скорa за употребу језичких система и вештина након реализације пројектне наставе ( $F=6,95$  ( $5,24$ ),  $Sig.=0,00$ ), чиме је потврђена трећа претпоставка овог истраживања. До сличног резултата је дошла и Насирова (Nassir, 2014). На основу табеле 8 запажа се напредак код обе групе у доменима употребе језичких система и вештина (Nassir, 2014; Chu et al., 2011; Baş, & Beyhan, 2010; Simpson, 2011). Тестом *Sidak* за тестирање значајности разлика у погледу употребе језичких система и вештина пре и након експеримента код експерименталне и контролне групе посебно је приказана значајна разлика код употребе језичких система ( $Sig.=0,00$ ), вештине писања ( $Sig.=0,00$ ) и вештине слушања ( $Sig.=0,02$ )<sup>74</sup>. Тако је и Бекет (Beckett, 1999) у свом истраживању дошао до налаза о бољим вредностима вештине писања у корист експерименталне групе захваљујући примени приступа заснованом на изради пројеката. За разлику од њега, Булак (Bulach, 2003), Фрагулис (Fragoulis, 2009) и Имтијаз и Асиф (Imtiaz & Asif, 2012) испитујући корисност приступа УЗП дошли су до значајног резултата о усавршавању вештине говора.

#### **4.1.7. Разлике у мишљењима испитаника експерименталне групе о пројектима и њиховим презентацијама**

Једна од финалних фаза израде пројеката студената експерименталне групе је била евалуација и самоевалуација пројеката (истраживачко питање, прикупљање, разврставање и синтеза података) и њихових презентација (организација, предмет истраживања, графика, механика, контакт очима и елокуција). Студенти су имали задатак да оцене своје и пројекте и презентације колега из друге две групе. Један од циљева рада био је испитивање постојања разлика у погледу крајњих вредности

---

<sup>74</sup> До оваквог податка је дошао и Фрагулис (Fragoulis, 2009), док су развој свих језичких вештина и употребе језичких система установили Чу и др. (Chu et al., 2011) и Имтијаз и Асиф (Imtiaz & Asif, 2012). Повезаност су истакли Марковић и Лазаревић (Marković & Lazarević, 2010) и Пунпон (Poonpon, 2008), док су посебно развој употребе језичких система (граматике и вокабулара) издвојили Келес (Keles, 2007) и Чу и др. (Chu et al., 2011).



самоевалуације и евалуације других у оквиру експерименталне групе. Да би се испитала значајност разлике, спроведена је t тест анализа за независне узорке, где је као фактор коришћена селективна варијабла процена (самопроцена и процена других), а као условно зависна варијабла степен испољене самоевалуације и евалуације других пројеката (табела 9).

Табела 9. Приказ резултата t тест анализе за независне узорке за тестирање значајности разлика приликом самоевалуације и евалуације пројеката и презентација у домену свих пет области предвиђених наставним програмом

	Група	AS	SD	t	Sig.
Пројекти из прве области	Процена себе	36,33	3,05	0,09	0,93
	Процена других	36,17	2,23		
Пројекти из друге области	Процена себе	36,00	3,60	0,64	0,54
	Процена других	34,50	3,21		
Пројекти из треће области	Процена себе	38,00	1,00	-0,14	0,89
	Процена других	38,17	1,83		
Пројекти из четврте области	Процена себе	38,33	1,15	-0,55	0,60
	Процена других	38,83	1,33		
Пројекти из пете области	Процена себе	39,67	0,58	0,42	0,68
	Процена других	39,50	0,55		
AS – аритметичка средина; SD – стандардна девијација; t – вредности t статистика за упарене узорке; Sig. – значајност t статистика;					

Резултати у табели 9 показују да не постоје значајне разлике (прва област Sig.=0,93; друга област Sig.=0,54; трећа област Sig.=0,89; четврта област Sig.=0,60; пета област Sig.=0,68) у погледу самоевалуативне процене и процене пројеката и презентација колега из преосталих група у оквиру експерименталне групе. Студенти не праве разлику при процени успешности својих и пројеката и презентација других група. Без обзира на то да ли су процењивали себе или друге, студенти су дали високе позитивне оцене у домену пројеката свих пет области предвиђених наставним програмом. Може се закључити да није потврђена претпоставка о постојању значајних разлика између крајњих вредности самоевалуације и евалуације пројеката и презентација код експерименталне групе.

#### **4.1.8. Дискусија: евалуација и самоевалуација пројеката и презентација испитаника експерименталне групе**

Претходно наведени резултати показују да су поред наставникове процене пројеката<sup>75</sup>, испитаници у оквиру група експерименталне групе своје и пројекте и презентације колега из других група, оцењивали уз помоћ рубрика. Пројекти који обухватају истраживачко питање, прикупљање, разврставање и синтезу података и њихове презентације (чији су сегменти организација, предмет истраживања, графика, механика, контакт очима и елокуција) оцењени су углавном као просечни или изнад просечног. Будући да се ради о самоевалуацији, тј. процењивању сопствених пројеката и евалуацији других, намера је била да се провери постојање разлика између њихових вредности.<sup>76</sup>

Очекивало се да ће студенти, због потребе да буду успешнији од других, своје пројекте можда оценити вишим оценама у односу на преостале, али резултати поређења коначних процена показали су да не постоји значајна разлика међу њима (в. табелу 9). Уколико се упореде добијене вредности из табеле, може се приметити да су код прве, друге и пете области студенти незнатно више оценили своје пројекте и презентације, док су код треће и четврте за нијансу више оценили пројекте и презентације других. И поред тога, разлике између коначних оцена су једва приметне, тј. нису статистички значајне, те није потврђена претпоставка овог истраживања о могућности давања виших оцена при самоевалуацији у поређењу са вредностима евалуације других.

Један од разлога за овакав исход може бити и тај да су пројекти и презентације, према мишљењу студената, како њихови, тако и других група, заиста задовољили категорије просечних оцена или оцена изнад просека, те су се студенти трудили да буду реални и приближно их подједнако оценили. Будући да је и наставникова евалуација презентовања и критичког мишљења за време израде пројеката показала да се вредности ових вештина крећу од просечних до изнад просечних, може се запазити да се његово мишљење донекле подудара са мишљењима студената. Стога се закључује да у оквиру експеримента није било надметања између група, већ су се

---

<sup>75</sup> У поглављу о евалуацији пројеката наглашено је да не мора само наставник вршити евалуацију, већ да то могу радити и вршњаци, као и сами учесници пројеката.

<sup>76</sup> Показало се да је управо могућност самоевалуације резултирала позитивним последицама, у смислу развоја метакогнитивне свести испитаника (Marković & Lazarević, 2010; Beckett, 1999).

студенти заиста придржавали датих критеријума у рубрикама и коректно оцењивали своје и пројекте и презентације колега.

#### 4.1.9. Перцепција студената експерименталне групе о примени приступа УЗП у настави енглеског језика

Са намером провере ставова испитаника експерименталне групе о примени приступа заснованог на изради пројеката, на крају експеримента извршено је њихово анкетање (заокруживањем одговора од: *не слажем се уопште до у потпуности се слажем*), како би изразили своје мишљење поводом датих изјава у вези приступа УЗП.

Да би преглед резултата студентске анализе био сажетији, неки од њих, који указују на сличну садржину, анализирани су заједно, док су други анализирани посебно. Одређене изјаве и ставови испитаника биће појединачно представљени, док ће други бити груписани према кључним појмовима.

За проверу ставова испитаника коришћена је анализа дескриптивне статистике. Вредности аритметичких средина (AS) указују на степен позитивности/негативности става, са напоменом да што су више вредности аритметичке средине, утолико су и ставови позитивнији.

Анкетирањем испитаника, прво је испитано њихово мишљење о изјавама које се односе на могућност избора теме (према интересовањима и узрасту студената) у фази осмишљавања пројеката, улогу наставника и сарадњу студената.

Табела 10. Приказ резултата испољености ставова у вези избора теме, улоге наставника и сарадње студената приликом примене приступа УЗП

	N	Min	Max	AS	SD
Могућност слободе приликом избора теме пројеката	15	7,00	10,00	8,33	1,17
Нова улога наставника за време израде пројеката	15	15,00	20,00	18,87	1,68
Допринос развоју сарадње	15	8,00	10,00	9,40	0,73
AS – аритметичка средина; SD – стандардна девијација; N – број испитаника; Min – најмања вредност; Max – највиша вредност;					

Резултати (в. табелу 10) показују да студенти имају прилично позитиван став када је реч о слободи коју имају приликом избора теме на основу свог интересовања и узраста (AS=8,33). Провера става испитаника о улози наставника за време пројектне

наставе указује да су се студенти такође позитивно изјаснили ( $AS=18,87$ ). Изјаве су се односиле на нову улогу наставника који је нешто више од наставника у учионици за време израде пројеката јер пружа помоћ приликом припремања пројеката, презентовања резултата и даје повратну информацију током израде. Када је реч о сарадњи студената у групама, поново су запажени позитивни ставови испитаника ( $AS=18,07$ ), а односе се на успешну сарадњу са циљем реализације пројеката, могућност размене идеја са колегама, тражење помоћи или објашњења од њих, и међусобно уважавање мишљења .

Следи анализа ставова испитаника који су вези коришћења граматичких правила и усавршавање знања граматике приликом израде пројеката (в. табелу 11).

Табела 11. Приказ резултата испољености ставова у вези корисности приступа УЗП за развој граматике и употребе језичких система и вештина

	N	Min	Max	AS	SD
Развој граматике	15	8,00	10,00	9,40	0,73
Развој употребе језичких система и вештина	15	31,00	40,00	37,60	3,09
AS – аритметичка средина; SD – стандардна девијација; N – број испитаника; Min – најмања вредност; Max – највиша вредност;					

Аритметичка средина (в. табелу 11) анализираних одговора је показала изразито позитиван став студената ( $AS=9,40$ ). Осим тога, они су изразили и врло позитивно мишљење о корисности приступа УЗП за развој језичких вештина (читање, писање, говор и слушање) и за пружање могућности употребе језичких система – граматике и вокабулара ( $AS=37,60$ ).

Проверено је и мишљење испитаника о корисности израде пројеката за повећање броја научених нових речи у енглеском језику, чији су подаци приказани у табели 12.

Табела 12. Приказ ставова испитаника у вези доприноса приступа УЗП повећању броја научених нових речи у енглеском језику

Повећање броја научених нових речи у енглеском језику за време израде пројеката	Одговори	%
	Немам мишљење	6,7
	Слажем се	20
	У потпуности се слажем	73,3
	Укупно	100

Већи део студената експерименталне групе, тачније 73,3% од овог укупног узорка, у потпуности је сагласно са наведеном констатацијом о доприносу приступа УЗП повећању броја научених речи, док је 20% испитаника сагласно са овом изјавом, а само 6,7% њих није изразило своје мишљење. То значи да скоро цео узорак испитаника експерименталне групе има позитивно мишљење о доприносу поменутог приступа богаћењу вокабулара.

Следећа група изјава се односи на могућност групног рада, активно учешће студената и стварање пријатне атмосфере у учионици за време израде пројеката (в. табелу 13).

Табела 13. Приказ ставова испитаника у вези пружања могућности приступа УЗП за групни рад, активно учешће и стварање пријатне атмосфере у учионици

	Не слажем се уопште	Не слажем се	Немам мишљење	Слажем се	У потпуности се слажем	Укупно
Групни рад за време израде пројеката	0,00	0,00	0,00	40	60	100
Активно учешће за време израде пројеката	0,00	0,00	13,3	40	46,7	100
Пријатна атмосфера у учионици за време израде пројеката	0,00	0,00	0,00	40	60	100

На основу табеле 13, може се закључити да су, као и код претходних изјава, ставови студената врло позитивни. Они сматрају да поменути приступ омогућава организацију групног рада (60% је у потпуности сагласно, 40% је сагласно), повећава њихову активност (46,7% је у потпуности сагласно, 40% је сагласно) и доприноси стварању пријатне атмосфере за рад у настави (60% је у потпуности сагласно, 40% је сагласно).

Провером ставова у вези већег интересовања, стицања успешног искуства приликом учења енглеског језика и могућности примене стеченог знања изван учионице након пројектне наставе, резултати представљени у табели 14 указују на изражену сагласност студената са њима.

Табела 14. Приказ ставова испитаника у вези већег интересовања, стицања успешног искуства приликом учења енглеског језика и могућности примене стеченог знања изван учионице за време примене приступа УЗП

	Не слажем се уопште	Не слажем се	Немам мишљење	Слажем се	У потпуности се слажем	Укупно
Веће интересовање за учење енглеског језика	0,00	0,00	0,00	40	60	100
Стицање успешног искуства приликом учења енглеског језика	0,00	0,00	6,7	20	73,3	100
Примена стечених знања изван учионице	0,00	0,00	13,3	20	66,7	100

Студенти сматрају да примена приступа УЗП доводи до повећања интересовања за учење енглеског језика (60% студената је у потпуности сагласно, а 40% њих је сагласно), стицања знања које се може користити и изван учионице (66,7% је у потпуности сагласно, док је 20% сагласно), чиме се стиче и добро искуство у настави енглеског језика (73,3% испитаника је у потпуности сагласно са тим, док је 20% сагласно).

Током учешћа у изради пројеката испитаници су доносили и одређене одлуке. Разматрањем предузетих активности у којима су били одговорни за сопствене одлуке, док су наставника консултовали само повремено, запажено је да су углавном радили самостално. Употребом енглеског језика за време пројектне наставе развили су и самопоуздање приликом његовог учења. Због свега наведеног изразили су позитивна мишљења према наведеним тврдњама, а резултати су приказани у табели 15.

Табела 15. Приказ ставова студената о доприносу приступа УЗП развоју самопоуздања, одговорности, самосталности и способности за доношење одлука

	Не слажем се уопште	Не слажем се	Немам мишљење	Слажем се	У потпуности се слажем	Укупно
Допринос приступа УЗП развоју самопоуздања приликом учења енглеског језика	0,00	0,00	6,7	40	53,3	100
Допринос приступа УЗП развоју одговорности	0,00	0,00	0,00	46,7	53,3	100
Допринос приступа УЗП развоју самосталности	0,00	0,00	0,00	40	60	100
Допринос приступа УЗП развоју способности за доношење одлука	0,00	0,00	6,7	13,3	80	100

Може се приметити да је 53,3% студената од укупног узорка експерименталне групе у **потпуности** сагласно са доприносом поменутог приступа развоју самопоуздања приликом учења енглеског језика, 40% је сагласно, док 6,7% није изразило мишљење. Са тврдњом да учешће на пројекту развија одговорност 53,3% испитаника је у потпуности сагласно, а 46,7% сагласно. Сагледавањем доприноса пројектне наставе развоју самосталности, подаци показују да је 60% у **потпуности** сагласно, док се 40% изјаснило да су сагласни. Највећа сагласност је испољена код изјаве да ова врста наставе доприноси развоју способности за доношење одлука. Од укупног узорка (експерименталне групе) 80% је у **потпуности** сагласно са овом тврдњом, 13,3% је сагласно, док 6,7% није изразило мишљење.

Разматрањем корисности пројектне наставе за развој креативности, поново су студенти били изузетно сагласни са поменутом тврдњом, што показују и резултати из табеле 16, где се 60% њих изјаснило како је у **потпуности** сагласно, а 40% њих је сагласно.

Табела 16. Приказ ставова студената о корисности приступа УЗП за развој креативности

Развој креативности за време пројектне наставе	Одговори	%
	Слажем се	40,0
	У потпуности се слажем	60,0
	Укупно	100,0

Будући да је једна од последњих фаза израде пројеката представљање резултата истраживања, што је вршено усменим путем, једна од изјава у анкетном упитнику је била и корисност примене пројеката за развој вештине усменог презентовања. Поводом ње студенти су изразили изузетно позитиван став, како показују и резултати у табели 17, где примећујемо да је 80% њих у **потпуности** сагласно, док се 20% изјаснило сагласно.

Табела 17. Приказ ставова студената о корисности приступа УЗП за развој вештине усменог презентовања

Развој вештине усменог презентовања за време израде пројеката	Одговори	%
	Слажем се	20,0
	У потпуности се слажем	80,0
	Укупно	100,0

С обзиром на чињеницу да су студенти оцењивали своје и пројекте и презентације колега из других група, могли су усавршити вештине самопроцењивања и оцењивања

својих добрих и лоших страна. Из тог разлога испитаници су показали врло позитиван став (73,3% студената од укупног узорка експерименталне групе је у **потпуности** сагласно са изјавом, а 20% је сагласно) према корисности пројектне наставе за развој вештине самопроцене, што се може видети у табели 18.

Табела 18. Приказ ставова студената о улози приступа УЗП за развој вештине самопроцене

Развој вештине самопроцене	Одговори	%
	Немам мишљење	6,7
	Слажем се	20
	У потпуности се слажем	73,3
	Укупно	100,0

На крају, имајући у виду чињеницу да су студенти урадили пет пројеката током истраживања, за које им је било потребно извесно време, поводом изјаве да је пројектна настава временски захтевна, већи део њих је одговорио потврдно (в. табелу 19). Анализа података је показала да је 40% испитаника експерименталне групе у потпуности сагласно са овом тврдњом, 26,7% је сагласно, исто толико њих нема мишљење, а само 6,7% је супротног мишљења.

Табела 19. Приказ ставова испитаника о већој количини времена потребној за израду пројеката

Израда пројеката је временски захтевна	Одговори	%
	Не слажем се	6,7
	Немам мишљење	26,7
	Слажем се	26,7
	У потпуности се слажем	40
	Укупно	100,0

#### 4.1.10. Дискусија: перцепција испитаника о примени приступа УЗП у настави енглеског језика

На основу приказаних резултата у вези провере ставова испитаника запажа се њихово задовољство приликом примене приступа заснованог на изради пројеката у настави енглеског језика.



Испитаници су изразили врло позитиван став у вези слободе избора тема пројеката (в. табелу 10). У оквиру овог истраживања, због обавезе придржавања наставног програма, пројекти су били полуструктурирани. Студенти су их радили на основу већих тематских области у оквиру којих су могли сами да дефинишу теме пројеката у вези неких актуелних тема у свету, а у складу са својим интересовањима и узрастом, што их је учинило и самосталним учесницима наставе.<sup>77</sup> Осим слободе избора теме, промена улоге наставника је следећа битна карактеристика ове врсте наставе, према којој су студенти такође показали врло позитиван став (в. табелу 10). Наставник нема централну улогу приликом израде пројеката, већ је више саветник, посматрач, координатор који по потреби даје неке сугестије приликом израде пројеката, пружа помоћ, уколико студенти траже, а увек даје и повратну информацију.

Наредно веома важно обележје пројектне наставе је сарадња учесника. Иако је у дневнику посматрања забележено да је приликом сарадње за време израде пројеката било неких несугласица међу студентима, када нису слушали једни друге пажљиво, а код неких пројеката нису увек могли једноставно да се договоре, ипак су изразили изузетно позитиван став према таквој настави (в. табелу 10). Већина студената сматра да је лако сарађивати са другима приликом израде пројеката, како би се успешно реализовали. Осим тога, могу да чују мишљења и одговоре на питања својих колега, питају једни друге ако им нешто није јасно и размене своје идеје.

Будући да је у овом истраживању приступ УЗП коришћен у настави енглеског језика, испитаници су испољили и врло позитиван став о доприносу пројектне наставе за усавршавање граматике, употребу језичких система и за даљи развој језичких вештина (в. табелу 11). Овај закључак потврђују и резултати истраживања код експерименталне и контролне групе.

Коришћење језика у реалним околностима омогућило је студентима његово усавршавање, а да они тога нису били ни свесни. Ти подаци подударaju се са резултатима истраживања Насирове (Nassir, 2014), Марковићеве и Лазаревићеве (Marković & Lazarević, 2010), Фрагулиса (Fragoulis, 2009), Белове (Bell, 2010), Пунпона (Poonpon, 2008), Имтијаза и Асифа (Imtiaz & Asif, 2010), Булака (Bulach, 2003) и Симпсона (Simpson, 2011).

---

<sup>77</sup> И Ален и Столер су такође истакли да је фокус израде пројеката на предметима из стварног света који су од интереса ученицима (Alan & Stoller, 2005), док је Скехан навео да када ученици бирају проблем истраживања и праве план његове реализације, њихова аутономија долази до изражаја и поред тога што обично сарађују са другима за време пројектне наставе (Skehan, 1998).

Имајући у виду да је сарадња значајна карактеристика приступа УЗП, студенти су заједно радили у групама. Сви су се изјаснили да им се веома свидео тај начин рада (в. табелу 10), јер су имали сталну интеракцију са сарадницима, међусобно су се допуњавали, долазили до нових идеја и вежбали примену језика.

Задовољство рада у групи, што је карактеристика израде пројекта, још раније су констатовали примењени лингвисти Скехан (Skehan, 1998), Папагианопулос и др. (Papagiannopoulos et al., 2000), Насирова (Nassir, 2014), Фрагулис (Fragoulis, 2009) и Белова (Bell, 2010), истичући да њиме долазе до изражаја друштвене вештине и одржавање кохезивности групе. Студенти су, осим са изјавом у вези групног рада, били сагласни и са тврдњама које се односе на њихово активно учешће у раду и пријатну атмосферу у учионици, што израда пројекта омогућава (в. табелу 13). Испитаници су за време осмишљавања, планирања, спровођења истраживања и креирања коначног производа константно били активни и ангажовани. Подела задатака је била извршена тако да су сви морали учествовати како би пројекти били завршени, а временски рокови испоштовани. Такво динамично радно окружење, у коме су сви заузети неким активностима, чини време студената испуњеним, а атмосферу у учионици пријатном, што су студенти својим изјашњавањем и потврдили.<sup>78</sup>

Сви испитаници су показали врло позитиван став према изјавама да примена приступа УЗП повећава интересовање за учење енглеског језика и омогућава стицање искуства приликом учења енглеског језика (в. табелу 14). Што се тиче могућности примене знања стеченог за време израде пројекта изван учионице, може се рећи да је то још једна добра страна примене овог приступа. Са овом тврдњом је било сагласно више од 80% испитаника од укупног узорка експерименталне групе (в. табелу 14).

Студенти су, такође, препознали допринос примене приступа УЗП за развој самосталности, самопоуздања, одговорности и способности за доношење одлука, те су зато скоро сви изразили врло позитиван став (в. табелу 15). У оквиру својих пројеката они су могли да дефинишу, осмисле, истраже и реше постављене проблеме, и то, наравно, самостално, само уз повремене консултације са наставником. Дозвољено им је да одлучују и преузимају одговорност за своје поступке, што повећава самопоуздање и способност за самостално обављање неких активности.

---

<sup>78</sup> Истог су мишљења аутори више истраживања, а неки од њих су: Бекет (Beckett, 1999), Марковићева и Лазаревићева (Marković & Lazarević, 2010), Фрагулис (Fragoulis, 2009), Белова (Bell, 2010), Ли (Lee, 2002) и Насирова (Nassir, 2014).

С обзиром на чињеницу да је, између осталог, задатак учесника пројеката и осмишљавање, креирање и презентовање завршног производа, они могу испољити различити ниво креативности и иновативности, а истовремено и развој вештине усменог презентовања. И ове вештине су врло важне за учење у 21. веку, будући да се њима надограђује стечено знање. Сви испитаници су били сагласни са тврдњом о доприносу приступа УЗП њиховом развоју (в. табеле 16 и 17), што је био случај и у истраживању Насирове (Nassir, 2014). О потреби заступљености креативности и иновативности код примене приступа УЗП за време процеса израде пројеката и приликом уобличавања његовог финалног производа говорили су Сузи Бос и Грант Вигингз са Бак института за образовање. Нагласили су да степен креативности и иновативности може утицати на занимљивост презентације – уколико је изражен, сам производ ће за слушаоце бити упечатљив, а суштина проблема истраживања пројекта успешно приказана.<sup>79</sup>

Осим претходне две вештине, скоро сви студенти су изразили позитиван став према доприносу примене приступа УЗП за развој вештине самопроцене (в. табелу 18). Будући да је приступ заснован на изради пројеката у настави усмерен на студенте/учеснике, што је важна карактеристика савременог образовања, Фрагулис и Белова су истакли потребу самоевалуације (Fragoulis, 2009; Bell, 2010). Заступљеност ове вештине у настави подиже свест код студената о циљевима које треба постићи, зато што оцењујући квалитет свог рада размишљају о ономе што раде и тако развијају метакогнитивне способности и способности саморегулисања понашања и усавршавања. Активно примењују и стратегије учења са намером постизања постављених циљева. Самопроцена доводи до повећања мотивације и развоја самосталности учесника пројеката, чиме се припремају за целоживотно учење и савремено образовање 21. века (Mistar, 2011).

Када је реч о количини времена потребној за израду пројеката, више од две трећине испитаника од укупног узорка је испољило став да је ова врста активности временски захтевна. Мањи део њих није изразио мишљење, док само неколицина њих није сагласна са овом изјавом (в. табелу 19). Сама дужина трајања израде пројекта може имати извесне потешкоће (Fragoulis, 2009) јер се дешава да након свих фаза израде (припремање, планирање, дизајнирање, реализација пројеката, представљање резултата и евалуација) студенти могу изгубити интересовање за завршетак пројеката.

---

<sup>79</sup> Преузето: <https://www.bie.org/blog/how-can-we-teach-and-assess-creativity-and-innovation-in-pbl>).

У случају истраживања овог рада, и поред покушаја да се избегне претходно наведена нежељена околност тако што је, уместо једног или два вишемесечна пројекта, организовано и спроведено пет мини пројеката за три месеца који су захтевали краћи временски период реализације, већина студената је ипак била сагласна да је израда пројеката временски захтевна. Без обзира на овај став, студенти су све пројекте успешно завршили, у складу са околностима, својим могућностима и наставним програмом, и на крају представили своје резултате. То је донекле и препорука Фрагулиса, који сматра да је врло важно прилагодити дужину временског периода узрасту и могућностима ученика/студената, како не би дошло до пада њихове пажње и мотивације за завршетак пројеката (Fragoulis, 2009).

На основу перцепције студената о примени приступа заснованог на изради пројеката у настави енглеског језика, може се закључити да су они врло задовољни његовом применом. Ову констатацију поткрепљују и добијени резултати који се односе на унапређење употребе језичких система (вокабулара и граматике) и вештина (говора, писања, читања и слушања) након примене приступа УЗП у настави страног језика.

У наредном сегменту рада биће дат приказ другог дела истраживања.

## **4.2. Стратегије и циљеви за учење вокабулара и евалуација вештина учења за 21. век – резултати добијени квалитативном анализом**

Друга група анализираних података обухвата резултате који су добијени квалитативним поступцима истраживања, а то су: 1) циљеви, начини и временски период за унапређење вокабулара које су студенти одредили; 2) наставникова евалуација критичког мишљења, презентовања, сарадње, креативности и иновативности пројеката студената.

### **4.2.1. Циљеви, начини и временски период за унапређење вокабулара предвиђеног наставним програмом**

Након провере разлика у познавању вокабулара из пет области предвиђених наставним програмом, последњи део самоевалуације студената био је идентификовање одређених области вокабулара за додатни рад и предлагање начина и временског

периода за рад на њему. Следи кратак приказ дефинисаних циљева које су студенти себи поставили на крају сваке завршене области.

У оквиру самоевалуације након друге недеље рада, прва од области за побољшање познавања вокабулара експерименталне групе била је у вези са позитивном и негативном конотацијом придева за описивање личности. Студенти ће их усавршити употребом придева у разговору, писањем, читањем, попуњавањем вежбања у књизи, понављањем и записивањем примера за сваки од њих. Придеви за описивање ставова према људима су следећи домен који су неки студенти означили као област коју треба побољшати, уз помоћ читања лекције и записивањем речи. Поред овога, и придеви за описивање интелектуалних способности су група речи која, према процени студената, захтева додатно вежбање. Они планирају да их савладају писањем значења и примера употребе за сваки од њих.

Разговор о различитим типовима личности за неке од студената је било несигурно подручје, за које сматрају да ће га побољшати читањем текстова о различитим типовима личности. Временски период за који ће унапредити наведене области, према њиховом мишљењу, јесте од два сата дневно до седам дана. Као и код експерименталне групе, студенти контролне групе су навели позитивне и негативне конотације придева за описивање личности као недовољно савладан сегмент вокабулара у погледу познавања значења ових речи и њихове примене. Покушаће да их унапреде читањем, разговором, понављањем, записивањем и помоћу речника. Осим тога, и придеви за описивање ставова према људима је нешто на чему, по мишљењу студената, треба додатно да раде. Потребно је читати више, користити онлајн речнике и записивати речи, учити и придеве за описивање интелектуалних способности на којима ће радити писањем значења и примера употребе за сваки од њих. Студенти сматрају да ће на тај начин бити компетентнији за разговор о различитим личностима читањем текстова о типовима личности. За разлику од претходне групе, они сматрају да је редослед придева у реченици недовољно увежбана област коју планирају да савладају попуњавањем вежбања у књигама. Дали су себи дужи рок за усавршавање ових области: од три сата дневно до десет дана.

Код треће недеље наставе експериментална група је навела речи које се односе на симптоме, повреде и негу оболелих. Студенти сматрају да их је могуће савладати записивањем речи, попуњавањем вежбања, читањем уџбеника и употребом у разговору од два сата дневно до десет дана. У поређењу са њима, контролна група је навела

изговор речи које се односе на негу као нешто што није довољно увежбано. Мишљења су да се то може побољшати применом речи у говору. Такође су навели и проблем са знањем речи које се односе на болести. Покушаће да побољшају знање тих речи вежбањем, коришћењем речника и говорним вежбама. Неки испитаници су навели и речи које се односе на повреде, а радиће на њима тако што ће вежбати писање и учити их понављањем. Поставили су себи рок за усавршавање ових речи од три сата дневно до седам дана.

Након четврте недеље, студенти експерименталне групе су издвојили разумевање речи које се односе на материјале и дезене као проблем, а усавршиће их помоћу речника и записивањем речи, док ће описивање одеће, уопштено говорећи, побољшати читањем разних текстова. Навели су и изразе са речима из области моде и одевних предмета на којима ће радити писањем и вежбањем, док су други додали и глаголе, за које предлажу учење понављањем. Одредили су себи рок за усавршавање наведених области од два сата до седам дана. И контролна група је издвојила као потешкоћу разумевање речи које се односе на материјале и дезене, а усавршиће их попуњавањем вежбања и помоћу слика. Поред тога, додали су и глаголе из поменуте области на којима треба још да раде вежбањем и коришћењем речника, а поставили су себи рок за усавршавање ових области од неколико сати дневно до пет дана.

У оквиру пете недеље, експериментална група је навела речи у вези са воденим саобраћајем као проблем који планира да усаврши вежбањем, писањем и читањем. Речи које се односе на железнички саобраћај ће боље савладати писањем, читањем и вежбањем помоћу уџбеника. Један део испитаника је навео и речи у вези са ваздушним саобраћајем које ће усавршити писањем и читањем. Дали су себи рок за усавршавање наведених области од три сата дневно до пет дана. И контролна група је издвојила као потешкоћу речи у вези воденог, ваздушног и железничког саобраћаја, област на којој ће више радити писањем и читањем и учењем из уџбеника. Мишљења су да се изговор речи које се односе на транспорт може побољшати коришћењем онлајн речника, док ће примену неких глагола и именица у вези са транспортом побољшати писањем и читањем. Одредили су себи рок од три до пет дана у недељи.

На крају шесте недеље, студенти експерименталне групе су као област за додатно усавршавање навели речи које се односе на судски процес. Они планирају да их савладају вежбањем њихове примене, читањем и коришћењем речника. Поред њих, као потешкоћу су издвојили и речи које се односе на неке врсте казни и злочина, а њихову

примену ће побољшати писањем и вежбањем. Студенти су поставили рок за наведене активности од два сата дневно до пет дана. Контролна група је издвојила речи из области суђења као проблем. Покушаће да их савлада путем учења понављањем. Навели су и речи које се односе на злочине и злочинце и казну, док су као начине њиховог усавршавања предложили писање, вежбања у књизи и примену речи у разговору. Временски период у којем планирају да усаврше наведене области је од два сата дневно до два дана.

Поређењем циљева студената са самоевалуацијом способности препознавања, разумевања и примене одређених група речи и са запажањима наставника у дневнику посматрања, може се приметити да се већи део ових налаза подудара. То значи да су студенти били искрени и идентификовали су подручја која морају усавршити. Предложили су разне начине за додатни рад на њима, док се просечан временски период, који је, према њиховој самопроцени, довољан, креће од неколико сати до десет дана.

#### **4.2.2. Дискусија: планирани циљеви и стратегије за унапређење вокабулара предвиђеног наставним програмом**

Самоевалуацијом вокабулара након пређених области студенти су сами увидели пропусте који се односе на групе речи за чију примену, разумевање и препознавање нису још увек потпуно или увек сигурни. Одредили су начин и временски период за њихово усавршавање.

Издвојени сегменти вокабулара за додатно унапређивање углавном се подударају са запажањима наставника у дневнику посматрања и са изјавама о групама речи у чек-листама, за које су студенти означили да их понекад, често или ретко могу препознати, разумети или применити. То значи да су студенти реално проценили своје знање, увидели су у чему су добри и на којим још речима треба да раде. Контролна и експериментална група су навеле и неке исте групе речи, а то су: позитивне и негативне конотације придева за описивање личности, придеви за описивање ставова према људима, придеви за описивање интелектуалних способности, речи које се односе на материјале и дезене, глаголи из области одевних предмета и моде, речи везане за ваздушни и железнички саобраћај, речи које се односе на судски процес и неке врсте злочина. За разлику од експерименталне, испитаници контролне навели су и

редослед придева за описивање личности, изговор неких речи у вези транспорта, изговор речи које се односе на негу оболелих, који нису били део изјава чек-листа за самоевалуацију. Експериментална група је издвојила чак и неке групе речи за које су претходно испитаници проценили да их могу препознати, разумети и применити скоро сваки пут или увек, али ипак желе додатно да их утврде, како би још више усавршили своје знање у оквиру датих области вокабулара.

Када је реч о временском периоду за додатни рад у оквиру наведених области, студенти сматрају да им је за то довољно од неколико сати до десет дана. Што се тиче стратегија<sup>80</sup> за усавршавање издвојених сегмената вокабулара, испитаници су навели више различитих које су користили за време израде пројекта. Од директних стратегија студенти су навели следеће: понављање речи као стратегију памћења, стратегију вежбања, примања и слања порука и анализу и резонување као когнитивне стратегије; а погађање значења речи и структура (за време читања текстова) и коришћење речи у контексту, као компензаторне стратегије. Од индиректних стратегија, испитаници нису издвојили ниједну, али будући да самим навођењем области вокабулара за даље усавршавање и планирањем учења у чек-листама они већ користе метакогнитивне стратегије, које су врста индиректних, очигледно је да тога нису ни свесни.<sup>81</sup> Предложили су и коришћење речника и слика као технику деконтекстуализовања и технику потпуног контекстуализовања за усавршавање познавања вокабулара, читања, писања, слушања и говора (Oxford & Crookall, 1990).

За време часова студенти су учили речи чија су нова значења повезивали са онима која већ знају применом више стратегија и техника, али најчешће контекстуализацијом путем читања, писања, слушања, говора и, понекад, коришћењем слика или цртежа, тј. техником деконтекстуализације. Израда пројеката, због самог начина њихове реализације и сврсисходне примене језика у реалним животним ситуацијама, студентима експерименталне групе омогућила је контекстуалну употребу речи и учење језика, што је врло важно због усавршавања познавања вокабулара. Значај пројектне наставе за омогућавање учешћа у смисленим околностима истакли су и Браун и др. (Brown et al., 1993), Фрагулис (Fragoulis, 2009) и Белова (Bell, 2010).

---

<sup>80</sup> Разврставање стратегија и подела на директне и индиректне извршени су према подели Р. Оксфорд (Oxford, 1990).

<sup>81</sup> Ово је стратегија за организацију и планирање учења у оквиру које се, како Оксфордова наводи, постављају циљеви, планирају језички задаци, а осим ње студенти користе и евалуацију учења, где спроводе самонадгледање и самоевалуацију (Oxford, 1990).



Потребу контекстуализовања приликом учења вокабулара, нагласио је Нејшн (Nation, 2001), не ради његовог складиштења у дугорочној меморији, већ због упознавања и савладавања правилног начина његове употребе.

На основу добијених резултата, примећује се да су студенти обе групе предложили већину контекстуалних начина учења за усавршавање издвојених сегмената вокабулара. Осим њих, предложили су и неке друге стратегије и технике, и то не само зато што су њима били изложени за време наставе, већ зато што су сви они индивидуе које процес учења прилагођавају себи и својим афинитетима.

#### **4.2.3. Евалуација критичког мишљења, презентовања, сарадње, креативности и иновативности у оквиру студентских пројеката**

Поред евалуације и самоевалуације пројеката и презентација у оквиру експерименталне групе, извршена је и евалуација критичког мишљења, презентовања, сарадње, креативности и иновативности. Наставник – истраживач је оцењивала и пратила развој ових саставних елемената пројеката помоћу рубрика. У оквиру њих постоје описи нивоа развоја наведених елемената, сачињени од следећих констатација: *испод просечног* (енгл. *below standard*), *близу просечног* (енгл. *approaching standard*), *просечно* (енгл. *at standard*) и *изнад просечног* (енгл. *above standard*) (в. прилоге 15, 16, 17, 18). У наредном делу рада следи приказ резултата евалуације критичког мишљења, презентације, сарадње, креативности и иновативности трију група које су учествовале у пројектној настави.

Када је у питању критичко мишљење, на основу резултата приказаних у табели 20, констатација просечан се може приписати у односу на истраживачко питање и почетак истраживања трима групама у оквиру свих пројеката. Узимајући у обзир употребу доказа и критеријума, примећује се да је овај аспект код неких пројеката друге и треће групе оцењен са близу просечно, док је код преосталих група оцењен као просечан. Прикупљање и процена информација су такође просечни, осим код једног пројекта, док је последњи аспект критичког мишљења, оправдавање извора, разматрање алтернатива и импликација, само код једне групе у оквиру два пројекта био близу просечног, а код свих осталих пројеката и група му се приписује констатација просечан.

Табела 20. Евалуација критичког мишљења као елемента пројеката

Критичко мишљење	Група	1.пројекат	2.пројекат	3.пројекат	4.пројекат	5.пројекат
Истраживачко питање и почетак истраживања	1.група	3	3	3	3	3
	2.група	3	3	3	3	3
	3.група	3	3	3	3	3
Употреба доказа и критеријума	1.група	3	3	3	3	3
	2.група	2	2	3	2	3
	3.група	3	2	3	3	3
Прикупљање и процена информација	1.група	3	3	3	3	3
	2.група	3	2	3	3	3
	3.група	3	3	3	2	3
Оправдавање извора, разматрање алтернатива и импликација	1.група	3	3	3	3	3
	2.група	3	2	3	2	3
	3.група	3	3	3	3	3
*** 1 – испод просечног; 2 – близу просечног; 3 – просечно; 4 – изнад просечног;						

С обзиром на опис нивоа просечан у рубрици за евалуацију критичког мишљења (в. прилог 15) резултати приказани у табели 20 указују на чињеницу да су студенти у оквиру истраживачког питања и почетка истраживања показали разумевање централних аспеката самог проблема. Детаљно су идентификовали оно што је потребно знати како би остварили постављен циљ. Размотрили су пропратна питања која опсежније обухватају проблем да би се прилагодили и потребама публике пред којом ће бити представљен крајњи производ. Поврх тога, оправдавање извора, разматрање алтернатива и импликација током свих пројеката оцењено је као просечно. Такав податак показује да су студенти имали увид у предности и недостатке медија за представљање саме теме и идеја и да су образложили разлоге постављеног питања, дизајна финалног производа и повезаности добијених сазнања са другим ситуацијама. Када се говори о употреби доказа и критеријума, друга група је препознала потребу за валидним образлагањем истраживачког питања и коришћењем доказа, али није довољно пажљиво проценила аргументе. Прва и трећа група су то урадиле пруживши релевантне доказе, при чему су оправдале избор критеријума за процену идеја, података и избор решења постављеног проблема.

Сагледавањем резултата евалуације презентовања (в. табелу 21), констатација просечан се у односу на објашњење идеја и информација може приписати скоро свим групама и у оквиру свих пројеката, изузев једног пројекта друге групе. Када је реч о организацији, овај аспект је углавном свуда оцењен као просечан, осим у једном случају, где је близу просечног, док је у оквиру последњих пројеката побољшан. За

разлику од објашњења идеја и информација, говор тела и контакт очима су код неких пројеката били близу просечног, а само друга група их је до последњег пројекта унапредила до изнад просечног. Аспекту гласа се код прва четири пројекта може приписати констатација просечан, док је код последњих пројеката дошло до његовог побољшања. Средства за презентовање су била просечна у оквиру свих пројеката, осим код петог пројекта треће групе, где су била изнад просека. Аспект одговарања на питања публике је код свих пројеката трију група био просечан. На крају, учешће у тимским презентацијама је само код два пројекта било близу просечног, а у оквиру последњег пројекта је било побољшано.

Табела 21. Евалуација презентовања као елемента пројеката

Презентација	Група	1.пројекат	2.пројекат	3. пројекат	4.пројекат	5.пројекат
Објашњење идеја и информација	1.група	3	3	3	3	3
	2.група	3	3	3	3	4
	3.група	3	3	3	3	3
Организација	1.група	3	3	3	3	3
	2.група	3	2	3	3	4
	3.група	3	3	3	3	4
Говор тела и контакт очима	1.група	2	3	3	3	3
	2.група	3	2	3	3	4
	3.група	2	3	3	3	3
Глас	1.група	3	3	3	3	3
	2.група	3	3	3	3	4
	3.група	3	3	3	3	4
Средства за презентацију	1.група	3	3	3	3	3
	2.група	3	3	3	3	3
	3.група	3	3	3	3	4
Одговарање на питања публике	1.група	3	3	3	3	3
	2.група	3	3	3	3	3
	3.група	3	3	3	3	3
Учешће у тимским презентацијама	1.група	2	3	3	3	4
	2.група	3	3	3	3	3
	3.група	3	3	2	3	4
*** 1 – испод просечног; 2 – близу просечног; 3 – просечно; 4 – изнад просечног;						

Узимањем у обзир описа нивоа развоја претходно наведених аспеката презентације (в. прилог 16), закључује се да су код неких група учешће и средства у презентацији били првобитно просечни. Касније су се побољшали зато што су временом студенти остварили добру сарадњу, те су тако на крају подједнако учествовали у представљању финалних производа и постали свесни могућности примене разноврсних средстава за њихово креирање. У почетку, они се нису довољно

међусобно познавали, били су уплашени и стидљиви, док су касније постали опуштенији, те је зато глас, као аспект презентације, унапређен. Како су стицали више искуства у пројектној настави, студенти су говорили јасније, мењали тон у зависности од тога шта су хтели да нагласе да би подигли интересовање. Према белешкама из дневника посматрања, скоро сви студенти приликом израде првих пројеката били су мало уплашени, због чега су њихов контакт очима и говор тела у почетку, приликом израде неких пројеката били близу просечног, а касније је дошло до њиховог побољшања.

Када је реч о објашњености идеја, овај аспект је код прве и треће групе био просечан од првог до последњег пројекта, док је код друге групе дошло до његовог побољшања. То значи да су студенти веома јасно, концизно и логичним следом представили информације, сазнања до којих су дошли, а користили су и одговарајући начин за избор информација и развој идеја. Увод и закључак су били занимљиви, време је било добро организовано тако да презентација није била ни превише кратка, а ни превише дуга.

Узимајући у обзир евалуацију креативности и иновативности (в. табелу 22), може се приметити да се констатација просечан у односу на дефинисање креативног изазова приписује скоро свим групама у оквиру свих пројеката, изузев једног, који је био близу просечног. Када се говори о изворима информација, креирању и избору идеја, представљању производа, оригиналности и стилу, резултати евалуације показују да су и ови аспекти код неких пројеката близу просечног, док су код других били просечни. У поређењу са њима, вредност је оцењена као просечна код свих група.

Табела 22. Евалуација креативности и иновативности као елемента пројеката

Креативност и иновативност	Група	1.пројекат	2.пројекат	3.пројекат	4.пројекат	5.пројекат
Дефинисање креативног изазова	1.група	3	3	3	3	3
	2.група	3	3	3	2	3
	3.група	3	3	3	3	3
Извори информација	1.група	2	2	3	3	3
	2.група	3	3	3	3	3
	3.група	3	2	3	3	3
Креирање и избор идеја	1.група	2	3	3	3	3
	2.група	3	3	3	3	3
	3.група	2	3	2	3	3
Представљање производа	1.група	3	3	3	2	3
	2.група	3	3	3	3	3
	3.група	3	3	3	2	3

Оригиналност	1.група	2	3	3	2	3
	2.група	2	3	3	3	3
	3.група	2	3	2	3	3
Вредност	1.група	3	3	3	3	3
	2.група	3	3	3	3	3
	3.група	3	3	3	3	3
Стил	1.група	3	3	3	3	3
	2.група	3	3	2	3	3
	3.група	3	3	3	3	3
*** 1 – испод просечног; 2 – близу просечног; 3 – просечно; 4 – изнад просечног;						

На основу приказаних резултата у табели 22 закључује се да је дефинисање креативног изазова углавном процењено као просечно. То значи да су студенти знали ко им је циљна публика и схватили су истраживачко питање, због чега су пажљиво долазили до нових идеја и користили машту приликом осмишљавања производа. Сагледавањем представљања производа и оригиналности може се увидети да су решили постављен проблем и дошли до примењивих закључака и да је комбиновање различитих елемената (сегмената дефинисаних питања истраживања, различитих извора информација, доказа, аргумената свих пројеката) у једну целину допринело побољшању стила пројеката. Сви други аспекти креативности и иновативности, изузев вредности, до последњег пројекта били су унапређени код неких група, док су код других остали непромењени. За разлику од њих, вредност је једини аспект којем се од првог до последњег пројекта приписује констатација просечан.

Разматрањем последњег елемента пројеката, кооперативности (сарадње), резултати евалуације (в. табелу 23) показују да су аспекти сарадње, као што су преузимање одговорности на себе, помагање групи, поштовање других, организовање посла и рад групе као једне целине, код почетних пројеката били оцењени као просечни. Временом, почев од трећег па све до петог пројекта, они су били побољшани. У поређењу са њима, једино је у оквиру другог пројекта прављење и придржавање договора било близу просечног, док је касније и овај аспект унапређен.

Табела 23. Евалуација кооперативности (сарадње) као елемента пројеката

Кооперативност (сарадња)	Група	1.пројекат	2. пројекат	3. пројекат	4.пројекат	5.пројекат
Преузимање одговорности на себе	1.група	3	3	3	3	4
	2.група	3	3	3	3	4
	3.група	3	3	3	3	4
Помагање групи	1.група	3	3	4	4	4
	2.група	3	3	3	4	4

	3.група	3	3	4	3	4
Поштовање других	1.група	3	3	4	3	4
	2.група	3	3	4	3	4
	3.група	3	3	4	4	4
Прављење и придржавање одговора	1.група	3	2	4	3	4
	2.група	3	2	4	3	4
	3.група	3	2	4	4	4
Организовање посла	1.група	3	3	4	3	4
	2.група	3	3	4	3	4
	3.група	3	3	4	4	4
Рад групе као једне целине	1.група	3	3	4	3	4
	2.група	3	3	4	3	4
	3.група	3	3	4	3	4
*** 1 – испод просечног; 2 – близу просечног; 3 – просечно; 4 – изнад просечног;						

Као што се може видети у табели 23, развој сарадње је постепено напредовао како су пројекти реализовани. Подаци показују да су од трећег до петог пројекта аспекти попут преузимања одговорности на себе, помагања групи, поштовања других, прављења и придржавања договора, организовања рада и рада групе као једне целине били усавршени. То значи да су на крају спроведеног истраживања били изнад просечног. Студенти су до последњег пројекта све више поштовали и уважавали једни друге, добро организовали активности, помагали једни другима, преузимали одговорност и функционисали као целина.

Сагледавањем добијених резултата евалуације елемената пројеката експерименталне групе, може се увидети да су студенти највише унапредили аспекте презентације и сарадње. Осим тога, унапређени су говор тела, контакт очима, учешће у тимским презентацијама, њихова организација, примена средстава за презентовање, одговарање на питања публике. Временом су студенти превазишли почетну трему тако да је страх од јавних наступа смањен.

Када је у питању сарадња међу учесницима пројекта, у почетку, због недовољног међусобног познавања, они нису увек једногласно доносили одлуке, уважавали једни друге, преузимали одговорност на себе, нити су функционисали као целина. Како су се пројекти низали, тако су се упознали мало боље и постали један тим, који се одликује међусобним поштовањем, помагањем групи и подједнаком расподелом одговорности. У поређењу са евалуацијом вештина презентовања и сарадње, сви аспекти критичког мишљења и креативности и иновативности су били просечни током израде свих пројеката, изузев употребе доказа и критеријума. То значи да су студенти показали сасвим задовољавајући ниво развоја способности за дефинисање истраживачког

питања, прикупљање информација, објашњење идеја, дефинисање креативног изазова и креирање идеја. Осим тога, представили су производе са извесним степеном оригиналности, вредности и одговарајућим стилем.

Може се закључити да добијени резултати наставникове евалуације критичког мишљења, презентовања, сарадње, креативности и иновативности указују на чињеницу да су студенти унапредили ове вештине. Захваљујући изради пројеката они су постали оспособљени за детаљније бављење проблемима из свакодневног живота који захтевају примену наведених вештина.

#### **4.2.4. Дискусија: евалуација критичког мишљења, презентовања, сарадње, креативности и иновативности приликом израде пројеката**

Упоређивањем резултата трију група које су радиле пројекте у оквиру експерименталне, показало се да је код прве и треће критичко мишљење било просечно у оквиру свих пројеката, код друге групе у оквиру другог пројекта било је близу просека, док је касније запажен развој до просечног нивоа. Студенти су схватили суштинске аспекте самог истраживачког питања и издвојили су оно што је важно да би се на њега одговорило. Користили су релевантне информације из више различитих извора придржавајући се чињеница, аргументовали су избор неких критеријума, одлучивали су и решавали проблеме.

Када је реч о њиховој сарадњи, може се приметити напредак, јер је од просечне, код првих пројеката, достигла вредности изнад просека код четвртих и петих пројеката. Овај податак је врло важан будући да је на основу бележака из дневника посматрања било неких несугласица међу учесницима пројеката у виду недовољног посвећивања пажње једних другима, недовољног поштовања, немогућности једноставног постизања договора и поделе улога приликом извршавања задатака.<sup>82</sup>

Такође треба истаћи да се већина аспеката у вези са презентацијом побољшала од првог до петог пројекта код све три групе. Коришћење гласа, учешће у тимским презентацијама и организација су аспекти који су посебно били унапређени. Поред њих, код друге групе побољшани су и објашњење идеја и информација, говор тела и контакт очима, а код треће групе примена средстава за презентацију. Све то указује на

---

<sup>82</sup> Међутим, може се рећи да је издвајање доминантнијих учесника и пасивније понашање других сасвим уобичајена ситуација за рад у једној групи.

боље карактеристике самог чина презентовања и крајњег производа чији је развој напредовао од првог до последњег пројекта и био изнад просека. За разлику од вредности ових аспеката, креативност и иновативност и критичко мишљење су временом били усавршени од близу просечног до просечног, док су код неких пројеката остали просечни. Овакав податак не умањује општи ниво напретка, већ додатно потврђује корисност учешћа у већем броју пројеката. Због своје специфичне структуре, пројекти уче учеснике како да уче, буду свесни својих пропуста, те тако стичу искуства, развијају вештине и особине потребне не само за израду пројеката, већ и за каснију употребу у реалним животним ситуацијама.

На крају, закључује се да је пројектна настава допринела развоју критичког мишљења, до чега су дошли и Марковић и Лазаревић (Marković & Lazarević, 2010), Гултекин (Gultekin, 2005) и Симпсон (Simpson, 2011). Потврђено је и да је сарадња врло важан аспект у настави, чији је напредак забележен у овом истраживању. То је податак и неколико аутора ранијих истраживања, као што су Фрагулис (Fragoulis, 2009), Белова (Bell, 2010), Скехан (Skehan, 1998) и Бурк (Burke, 1994 према Gökçen, 2005).

Следећа значајна вештина – организовање и реализовање презентација такође је побољшана, а до њеног напретка је дошло од првог до последњег пројекта. Унапређене су и креативност и иновативност, као неизоставни сегменти савременог образовања (Burke, 1994 према Gökçen, 2005).

Приступ заснован на изради пројеката је допринео развоју вештина које се сматрају вештинама 21. века. Његовом применом се могу стећи компетенције значајне за целоживотно образовање, континуирани процес који омогућава усвајање потребних знања, вредности и вештина за коришћење у различитим околностима (Watson, 2003). Важно је добро организовати и испланирати израду пројеката како би дошло до ефикасног развоја вештина (Mergendoller, Markham, Ravitz & Larmer, 2006), што је и тенденција савременог образовања.<sup>83</sup>

---

<sup>83</sup> Осим наведених истраживача, допринос приступа УЗП развоју поменутих вештина показала су и истраживања следећих аутора: Бренсфорда, Брауна и Кокинга (Bransford, Brown & Cocking, 1999), Дарлинг-Хемонда и др. (Darling-Hammond et al., 2008 према Shear, Novais, Means, Gallagher & Langworthy, 2010) и Моса и Ван Дјузера (Moss & Van Duzer, 1998).



### 4.3. Тематски вокабулар и учешће студената у пројектној настави – резултати добијени применом комбинованог приступа

Трећа група података се односи на резултате који су добијени применом комбинованог приступа истраживања, а то су: 1) разлике у познавању вокабулара у оквиру пет области предвиђених наставним програмом на основу тестирања, самоевалуације и дневника посматрања, и 2) разлике у мишљењу студената о учешћу и залагању за време наставе приликом усавршавања вокабулара и језика уопште на основу самоевалуације и бележака из дневника посматрања.

#### 4.3.1. Разлике у познавању вокабулара предвиђеног наставним програмом

Осим испитивања разлика у знању рецептивног и продуктивног вокабулара испитаника, а имајући у виду чињеницу да је према наставном програму обрађено пет области вокабулара, намера истраживача је била да провери и степен савладаности тог тематског вокабулара. За обраду података је коришћен t тест за независне узорке, при чему је као фактор укључена варијабла група (експериментална–контролна), а као условно зависна варијабла коришћено је просечно постигнуће на тестовима вокабулара од првог до петог. Резултати су приказани у табели 24.

Табела 24. Приказ резултата t теста за независне узорке за тестирање значајности разлика између експерименталне и контролне групе у погледу познавања вокабулара предвиђеним наставним програмом

Поређења	Групе	N	AS	SD	t	df	Sig.
Вокабулар тест 1	Експериментална	15	17,53	0,99	3,83	28	<b>0,00</b>
	Контролна	15	16,00	1,19			
Вокабулар тест 2	Експериментална	15	17,13	1,68	2,58	28	<b>0,02</b>
	Контролна	15	15,80	1,08			
Вокабулар тест 3	Експериментална	15	17,60	1,59	3,05	28	<b>0,01</b>
	Контролна	15	15,73	1,75			
Вокабулар тест 4	Експериментална	15	16,40	1,12	3,33	28	<b>0,00</b>
	Контролна	15	14,67	1,68			
Вокабулар тест 5	Експериментална	15	17,47	1,64	0,42	28	0,68
	Контролна	15	17,20	1,86			

AS – аритметичка средина; N – број испитаника; SD – стандардна девијација; t – вредности t статистика за упарене узорке; df – степени слободе; Sig. – значајност t статистика;

Као што се може видети, експериментална и контролна група разликују се у погледу постигнућа на првом (Sig.=0,00), другом (Sig.=0,02), трећем (Sig.=0,01) и

четвртом (Sig.=0,00) тесту вокабулара, док код петог теста вокабулара није пронађена разлика. Како би се допунили резултати, а постављени циљ остварио, подаци су размотрени са више аспеката, у случају овог рада из више извора. Тако су резултати добијени тестирањем након сваке области допуњени самоевалуацијом испитаника о способности препознавања, разумевања и примене речи у оквиру сваке од пет области из наставног програма. Анализирањем њихових мишљења у оквиру чек-листа проверено је постојање значајне разлике између података који су добијени код експерименталне и контролне групе. Спроведена је t тест анализа за независне узорке, чији су резултати приказани у табели 25.

Табела 25. Приказ резултата t теста за независне узорке за тестирање значајности разлика између експерименталне и контролне групе у погледу самоевалуације познавања вокабулара

	Група	N	AS	SD	t	df	Sig.
Самоевалуација 1	Експериментална	15	64,67	4,59	<b>2,93</b>	<b>28</b>	<b>0,01</b>
	Контролна	15	58,87	6,13			
Самоевалуација 2	Експериментална	15	53,87	5,32	<b>2,30</b>	<b>28</b>	<b>0,03</b>
	Контролна	15	49,20	5,77			
Самоевалуација 3	Експериментална	15	56,73	4,33	<b>3,47</b>	<b>28</b>	<b>0,00</b>
	Контролна	15	51,40	4,08			
Самоевалуација 4	Експериментална	15	64,93	6,84	<b>2,70</b>	<b>28</b>	<b>0,01</b>
	Контролна	15	58,73	5,66			
Самоевалуација 5	Експериментална	15	64,13	5,96	<b>2,17</b>	<b>28</b>	<b>0,04</b>
	Контролна	15	59,80	4,92			

AS – аритметичка средина; N – број испитаника; SD – стандардна девијација; t – вредности t статистика за упарене узорке; df – степени слободе; Sig. – значајност t статистика;

Може се уочити значајна разлика између експерименталне и контролне групе у погледу самоевалуације након сваке од обрађених пет области (прва област Sig.=0,01; друга област Sig.=0,03; трећа област Sig.=0,00; четврта област Sig.=0,01; пета област Sig.=0,04). Студенти у експерименталној групи су дали позитивније оцене, изнели мишљење о својим способностима чешћег препознавања, разумевања и примене група речи из дате области (од *никад* до *увек*), у поређењу са студентима из контролне групе. То значи да је експериментална група проценила своје знање бољим у односу на контролну групу, где су студенти навели да неке речи *ретко*, *понекад* или *скоро никад* не могу препознати, разумети или применити.

Сагледавањем резултата добијених тестирањем вокабулара након сваке од пет области и резултата добијених самоевалуацијом, примећује се да су код обе врсте

провере уочене разлике код прве, друге, треће и четврте области предвиђене наставним програмом. Експериментална група је показала боље знање на тестовима из ове четири области, а истовремено је показала већи степен препознавања, разумевања и примене одређених група речи.

Претходно наведени подаци биће упоређени са белешкама из дневника посматрања како би се потврдили налази који се односе на пронађене разлике у знању и степену употребе одређених група речи код контролне и експерименталне групе. Биће представљени и резултати дескриптивне статистике у оквиру сваке области за те групе речи.

Уколико се упореде белешке добијене посматрањем контролне и експерименталне групе, запажа се да код прве области *Описивање личности* студенти контролне групе нису знали више речи у односу на студенте експерименталне групе, а то су били придеви у вези са интелектуалним способностима и ставовима према другим људима. Детаљнијом провером изјава у вези ове групе речи у чек-листама, применом дескриптивне статистике, добијени су резултати који се односе на разумевање и примену речи за описивање интелектуалних способности (изјаве: *I understand the meaning of adjectives for describing intellectual ability (stupid, talented, cunning...)* и *I can use adjectives for describing intellectual ability (stupid, talented, cunning...)*) и на разумевање и примену речи за описивање ставова према другим људима (изјаве: *I understand the meaning of adjectives for describing attitudes towards other people (sociable, rude, reliable...)* и *I can use adjectives for describing attitudes towards other people (sociable, rude, reliable...)*) (в. табелу 26).

Табела 26. Приказ степена разумевања и примене речи из области *Описивање личности* које се односе на придеве у вези са интелектуалним способностима и ставовима према другим људима

Област <i>Описивање личности</i> - изјаве из чек-листе	Група	никад	ретко	често	скоро сваки пут	увек
I understand the meaning of adjectives for describing intellectual ability ( <i>stupid, talented, cunning etc.</i> ).	Експериментална	0	0	1	4	10
	Контролна	0	1	1	8	5
I can use adjectives for describing intellectual ability ( <i>stupid, talented, cunning...</i> ).	Експериментална	0	0	0	6	9
	Контролна	0	0	4	4	7
I understand the meaning of adjectives for describing attitudes towards other people ( <i>sociable, rude, reliable...</i> ).	Експериментална	0	0	0	5	10
	Контролна	0	0	2	8	5
I can use adjectives for describing	Експериментална	0	0	0	7	8

attitudes towards other people (sociable, rude, reliable...).	Контролна	0	0	4	6	5
--	-----------	---	---	---	---	---

На основу података приказаних у табели 26, може се уочити боље знање приликом разумевања и примене речи у вези са интелектуалним способностима и ставовима према другим људима код експерименталне групе у поређењу са контролном групом. Разматрањем наведених података закључује се да је и самоевалуацијом студената потврђена разлика између група која је запажена у дневнику посматрања и тестирањем вокабулара из прве области, при чему је експериментална група показала боље знање у односу на контролну групу.

Сагледавањем бележака из дневника посматрања за другу област *Болести, нега оболелих и превенција* такође се примећује да студенти контролне групе не познају већи број речи од експерименталне. Вишак тих недовољно познатих речи се односи на третирање рана и повреда. Узимајући у обзир примену речи, експериментална група је имала проблем са изговором код мањег броја речи у поређењу са контролном. Детаљнија провера изјава у чек-листама за разумевање и примену речи којима се означава третирање рана и повреда (изјаве: *I understand the meaning of words related to the treatment of illnesses and injuries (bandage, stitches, operation, X-ray...)* и *I can use words related to the treatment of illnesses and injuries (bandage, stitches, operation, X-ray...)*) анализом дескриптивне статистике дала је резултате приказане у табели 12.

Табела 27. Приказ степена разумевања и примене речи из области *Болести, нега оболелих и превенција* које се односе на третирање рана и повреда

Област <i>Болести, нега оболелих и превенција</i> – изјаве из чек-листе	Група	никад	ретко	често	скоро сваки пут	увек
I understand the meaning of words related to the treatment of illnesses and injuries (bandage, stitches, operation, X-ray...).	Експериментална	0	0	3	10	2
	Контролна	0	0	7	6	2
I can use words related to the treatment of illnesses and injuries (bandage, stitches, operation, X-ray...).	Експериментална	0	0	2	9	4
	Контролна	0	0	7	6	2

Разматрањем представљених резултата (в. табелу 27), код друге области се примећује подударност налаза који указују на разлику у степену разумевања и примене група речи између експерименталне и контролне групе. Ови подаци су добијени

самоевалуацијом, дневником посматрања и тестирањем вокабулара из друге области и показују да су студенти експерименталне групе остварили бољи успех.

Код треће области – *Одевни предмети и мода*, опште узевши, обе групе су прилично добро владале вокабуларом. Премда студенти нису знали исте речи у вези са неким дезенима, поново су испитаници контролне групе показали недовољну сигурност и непознавање већег броја речи у односу на експерименталну групу, и то оних које означавају врсту тканине. Провером изјава из чек-листе које се односе на разумевање и примену речи у вези дезена и врсте тканине (изјаве: *I understand the meaning of words that are used for describing patterns and materials (striped, cotton, silk, leather...)* и *I can use words that are used for describing patterns and materials (striped, cotton, silk, leather...)*), добијени су резултати који су представљени у табели 28.

Табела 28. Приказ степена разумевања и примене речи из области *Одевни предмети и мода* које се односе на дезене и тканине

Област <i>Одевни предмети и мода</i> – изјаве из чек-листе	Група	никад	ретко	често	скоро сваки пут	увек
I understand the meaning of words that are used for describing patterns and materials ( <i>striped, cotton, silk, leather...</i> ).	Експериментална	0	0	2	4	9
	Контролна	0	1	1	9	4
I can use words that are used for describing patterns and materials ( <i>striped, cotton, silk, leather...</i> ).	Експериментална	0	0	1	5	9
	Контролна	0	1	4	8	2

На основу приказаних података (в. табелу 28) добијених самоевалуацијом, потврђују се разлике између експерименталне и контролне групе из бележака дневника посматрања и разлике добијене тестирањем. Испитаници експерименталне групе остварили су бољи успех и код треће области.

У оквиру четврте области – *Путовања, незгоде и превозна средства*, дневник посматрања показује да студенти обе групе нису знали исте речи у вези са железничким саобраћајем. Контролна група није знала ни већи број речи које се односе на поморски саобраћај и глаголе у вези са транспортом. Обе групе су имале само проблем са изговором одређених речи, а иначе су их углавном правилно користиле. Како би се испитале наведене разлике, примењена је дескриптивна статистика за проверу изјава из чек-листа у вези са степеном разумевања и примене речи које се односе на поморски саобраћај (изјаве: *I understand the meaning of words related to*

*travelling by sea (yacht, ferry, port, docker...)* и *I can use words related to travelling by sea (yacht, ferry, port, docker...)*) и глагола из домена транспорта (изјаве: *I understand the meaning of some verbs and nouns related to travelling and transport (delay, to swerve, to disembark, to be wrecked, flight...)* и *I can use some verbs and nouns related to travelling and transport (delay, to swerve, to disembark, to be wrecked, flight...)*). Добијени резултати представљени су у табели 29.

Табела 29. Приказ степена разумевања и примене речи из области *Путовања, незгоде и превозна средства* које се односе на водени саобраћај и глаголе у вези транспорта

Област <i>Путовања, незгоде и превозна средства</i> – изјаве из чек-листе	Група	никад	ретко	често	скоро сваки пут	увек
I understand the meaning of words related to travelling by sea ( <i>yacht, ferry, port, docker...</i> ).	Експериментална	0	0	1	4	10
	Контролна	0	1	5	7	2
I can use words related to travelling by sea ( <i>yacht, ferry, port, docker...</i> ).	Експериментална	0	0	1	5	9
	Контролна	0	0	5	5	5
I understand the meaning of some verbs and nouns related to travelling and transport ( <i>delay, to swerve, to disembark, to be wrecked, flight...</i> ).	Експериментална	0	0	3	5	7
	Контролна	0	1	5	7	2
I can use some verbs and nouns related to travelling and transport ( <i>delay, to swerve, to disembark, to be wrecked, flight...</i> ).	Експериментална	0	0	3	5	7
	Контролна	0	0	4	8	3

Сагледавањем приказаних вредности (в. табелу 29), може се запазати да експериментална група процењује своје знање, степен разумевања и примене речи у вези са поморским саобраћајем и глагола из области путовања и транспорта бољим у односу на другу групу. На овај начин се још једном потврђује подударност мишљења испитаника са запажањима наставника и резултатима тестирања вокабулара, при чему је експериментална група поново постигла бољи успех.

Имајући у виду белешке које се односе на пету област – *Злочин и закон*, контролна група је знала мањи број речи у поређењу са експерименталном групом, а оне се тичу неких врста злочина и починилаца злочина. Резултати изјава из чек-листа које обухватају врсте злочина (изјаве: *I understand the meaning of words related to crimes (burglary, murder, mugging...)* и *I can use words related to crimes (burglary, murder, mugging...)*) и починиоце (изјаве: *I understand the meaning of words related to criminals*

(*drug dealers, hijacker, robber...*) и *I can use words related to criminals (drug dealers, hijacker, robber...)*) представљени су у табели 30.

Табела 30. Приказ степена разумевања и примене речи из области *Злочин и закон* које се односе на врсте злочина и починиоце злочина

Област <i>Злочин и закон</i> - изјаве из чек-листе	Група	никад	ретко	често	скоро сваки пут	увек
I understand the meaning of words related to crimes ( <i>burglary, murder, mugging...</i> ).	Експериментална	0	0	0	10	5
	Контролна	0	1	3	8	3
I can use words related to crimes ( <i>burglary, murder, mugging...</i> ).	Експериментална	0	0	0	8	7
	Контролна	0	1	3	10	1
I understand the meaning of words related to criminals ( <i>drug dealers, hijacker, robber...</i> ).	Експериментална	0	0	0	6	9
	Контролна	0	0	0	7	8
I can use words related to criminals ( <i>drug dealers, hijacker, robber...</i> ).	Експериментална	0	0	1	7	7
	Контролна	0	0	1	10	4

Поређењем података у табели 30 примећује се израженији степен разумевања и примене речи које се односе на врсте и починиоце злочина код експерименталне за разлику од контролне групе.

Резултати самоевалуације и дневника посматрања показују да је експериментална група боља од контролне у домену пете области. Постоји разлика између група поређењем резултата добијених самоевалуацијом. Међутим, није пронађена значајна разлика у познавању вокабулара између група чији су резултати добијени тестирањем, што значи да су студенти обе групе остварили приближно исте резултате на тесту провере вокабулара из пете области. Овакав резултат се може образложити тиме што је тема блиска студентима, будући да сви они вероватно редовно прате серије и филмове о злочинима, криминалцима и закону, што је можда допринело њиховом већем залагању за савладавање ових речи.

Сагледавањем разлика у познавању вокабулара код студената експерименталне и контролне групе које су добијене на три начина (тестирањем, самоевалуацијом и бележењем у дневнику посматрања), може се закључити да је потврђена претпоставка која се односи на разлику у познавању вокабулара код свих области предвиђених наставним програмом, изузев код пете.

#### **4.3.2. Дискусија: процена степена познавања вокабулара предвиђеног наставним програмом**

Проверавањем утицаја пројектне наставе на развој тематског вокабулара у оквиру области предвиђених наставним програмом пронађена је подударност налаза о бољим резултатима познавања вокабулара експерименталне групе код прве четири области. Разлог изостанка разлике између ове две групе код вокабулара пете области можда се налази у чињеници да је област злочина и закона испитаницима била углавном позната (осим свега неколико речи, које се односе на неке врсте злочина и починиоце одређених злочина и одређене глаголе). Ово се може објаснити константном великом популарношћу серија и филмова о злочинима, закону и кажњавању починилаца, а испитаници и њихови вршњаци их вероватно редовно гледају. Сходно томе, ниједна група није имала већих потешкоћа приликом попуњавања теста за проверу вокабулара из пете области, због чега је и изостала разлика приликом поређења постигнутих резултата на овом тесту. И поред чињенице да су експериментална и контролна група показале приближно исте вредности након тестирања у оквиру последњег домена вокабулара, значај податка о општем бољем успеху експерименталне групе се не умањује. Запажања из дневника посматрања и самоевалуација потврдили су боље резултате ове групе од контролне код свих других области. Будући да су се испитаници експерименталне групе бавили израдом пројеката у оквиру одређених области, приступ УЗП је допринео усавршавању познавања тематског вокабулара и развоју његове контекстуалне и сврсисходне употребе, о чему су говорили Фрагулис (Fragoulis, 2009) и Браун и др. (Brown et al., 1993). Из тог разлога, потврђена је претпоставка о постојању разлика у вокабулару предвиђеним наставним програмом између експерименталне и контролне групе.

#### **4.3.3. Разлике у мишљењима испитаника о учешћу и залагању у настави за време истраживања**

С обзиром на чињеницу да се први део чек-листа односи на мишљење студената о сопственом учешћу и залагању за време наставе, један од циљева рада био је и процена разлике између експерименталне и контролне групе у њиховом мишљењу. Спроведена је t тест анализа за независне узорке, при чему је као фактор коришћена селективна варијабла група (експериментална–контролна). Условна зависна варијабла је степен



испољеног става приликом учешћа и залагања за време наставе у оквиру свих пет области (табела 31).

Табела 31. Приказ резултата t тест анализе за независне узорке за тестирање значајности разлика међу групама у погледу учешћа и залагања за време наставе самоевалуацијом испитаника у оквиру свих пет области

	Група	N	AS	SD	t	df	Sig.
<i>Описивање личности - учешће и залагање 1</i>	Експериментална	15	53,13	4,58	<b>2,73</b>	<b>28</b>	<b>0,01</b>
	Контролна	15	47,73	6,14			
<i>Болести, нега оболелих и превенција - учешће и залагање 2</i>	Експериментална	15	42,27	4,98	<b>2,39</b>	<b>28</b>	<b>0,02</b>
	Контролна	15	37,60	5,68			
<i>Одевни предмети и мода - учешће и залагање 3</i>	Експериментална	15	45,33	4,68	<b>3,47</b>	<b>28</b>	<b>0,00</b>
	Контролна	15	39,73	4,15			
<i>Путовања, незгоде и превозна средства – учешће и залагање 4</i>	Експериментална	15	53,80	6,78	<b>2,72</b>	<b>28</b>	<b>0,01</b>
	Контролна	15	47,60	5,64			
<i>Злочин и закон – учешће и залагање 5</i>	Експериментална	15	53,07	6,00	<b>2,36</b>	<b>28</b>	<b>0,02</b>
	Контролна	15	48,40	4,73			

AS – аритметичка средина; N – број испитаника; SD – стандардна девијација; t – вредности t статистика за упарене узорке; df – степени слободе; Sig. – значајност t статистика

Резултати приказани у табели 31 показују да се групе разликују у погледу учешћа и залагања за време обраде свих пет области. Студенти експерименталне групе показују позитивнији став (прва област Sig.=0,01; друга област Sig.=0,03; трећа област Sig.=0,00; четврта област Sig.=0,01; пета област Sig.=0,02), што значи да су били присутнији, пажљивији, више су се ангажовали за време наставе у поређењу са студентима контролне групе.

Поређењем запажања учешћа и залагања двеју група која су добијена дневником посматрања за време обраде и вежбања вокабулара свих пет области уочавају се разлике међу њима, што се подудара са добијеним резултатима применом t тест анализе за независне узорке. Ови подаци потврђују претпоставку са почетка истраживања о постојању разлике између мишљења испитаника експерименталне и контролне групе у погледу залагања и учешћа за време наставе. Будући да је израда пројеката била део наставе експерименталне групе, закључује се да је степен већег залагања и учешћа који је испољен код студената ове групе резултат примене овог приступа у настави.

#### **4.3.4. Дискусија: учешће и залагање испитаника у настави за време истраживања**

На основу два извора података, самоевалуације студената и дневника посматрања наставника, показало се да израда пројеката у настави захтева веће ангажовање студената, редовно присуство, припремљеност за наставу, више пажње, уважавање и слушање других. Из тог разлога, студенти експерименталне групе су једноставно били приморани да буду пажљиви, редовни, негују међусобно поштовање и прате инструкције наставника. То потврђује не само студентска самоевалуација, већ и наставникова запажања у дневнику посматрања. Ови резултати указују на допринос заступљености приступа заснованог на изради пројеката за веће ангажовање и учешће за време наставе, током које се врши како усавршавање језика уопште, тако и усавршавање вокабулара.<sup>84</sup>

---

<sup>84</sup> Значај овог приступа за ангажовање у настави потврдили су и следећи аутори: Марковић и Лазаревић (Marković & Lazarević, 2010), Фрагулис (Fragoulis, 2009), Белова (Bell, 2010) и Ли (Lee, 2002).

## 5. ЗАКЉУЧАК

Последње поглавље овог рада даће приказ закључака изведених на основу спроведеног истраживања, како би се указало на могућности практичне примене приступа заснованог на изради пројеката у виду педагошких импликација. Биће наведена могућа ограничења истраживања и сугестије за нека даља испитивања у домену примене овог приступа у настави енглеског језика.

### 5.1. Сумирање резултата истраживања

Повод за истраживање примене приступа заснованог на изради пројеката у настави енглеског језика на терцијарном степену образовања био је потреба за увођењем начина рада који ће бити у сагласности са захтевима које друштвене промене 21. века намећу појединцу и друштву у целини. Нови друштвени стандарди наметнули су нове концепте образовања. Они омогућавају не само стицање знања, већ и развој одговарајућих компетенција сачињених од знања, способности, ставова и вештина, како би се омогућила примена оног што је научено и наставило са учењем током целог живота. Новостечена знања и компетенције морају бити контекстуално развијени у окружењима која ће припремити појединце за њихову каснију активну примену у реалним животним ситуацијама, што је у складу са Европским референтним оквиром у вези са кључним компетенцијама за целоживотно учење (European Commission, 2001: 9 према European Commission et al., 2012).

Приступ заснован на изради пројеката задовољава претходно поменуте захтеве зато што пружа контекстуално учење, омогућава учешће у аутентичним животним ситуацијама, што је, у случају овог рада, од великог значаја за учење језика у комуникативне сврхе. Како би спроведено истраживање имало сврсисходни наставни циљ, испитан је вокабулар као сегмент употребе језичког знања (језичких система и вештина). Будући да је вокабулар у оквиру истраживања био тематског карактера, израда студентских пројеката омогућила је испитивање проблема из одређених области. На овај начин дошло је до унапређења знања не само такве врсте вокабулара, већ и рецептивног и продуктивног вокабулара енглеског језика уопште. Исход оваквих активности био је и развој критичког мишљења, вештина презентовања, сарадње, креативности и иновативности и вештине самовредновања, захваљујући чему су

студенти учили и како да уче. Све наведене карактеристике пројектне наставе у оквиру образовања овог профила дају таквој настави једну ноту практичности, смислености, занимљивости. Најважније од свега је да њена примена резултира задовољством код студената, што повећава и мотивацију приликом учења.

Сprovedено истраживање је било организовано према одређеним корацима на основу чије реализације проистичу његове следеће карактеристике:

- Истраживање је испунило унапред постављене циљеве;
- Применом одговарајућих приступа, метода, техника и инструмената добијени су подаци којима је осветљен предмет истраживања;
- Резултати су показали да је провера корисности приступа УЗП у настави енглеског језика изводљива јер су добијени подаци указали на допринос овог приступа за развој познавања вокабулара енглеског језика, што значи да се његовом применом може значајно допринети настави енглеског језика.

Сагледавањем наведених чињеница и целокупног процеса истраживања, могу се издвојити следећи закључци:

- Потврђена је претпоставка 1: Постоји значајна разлика у познавању рецептивног и продуктивног вокабулара енглеског језика приликом почетног и завршног мерења код експерименталне и контролне групе;
- Потврђена је претпоставка 2: Постоји узајамна условљеност између рецептивног и продуктивног вокабулара испитаника;
- Потврђена је претпоставка 3: Постоји узајамна условљеност између рецептивног и продуктивног вокабулара и употребе језичког знања. Сходно томе, постоји и значајна разлика у погледу употребе језичког знања код експерименталне и контролне групе након примене приступа УЗП у настави енглеског језика;
- Потврђена је претпоставка 4: Постоји значајна разлика у познавању вокабулара предвиђеног наставним програмом на крају експеримента код експерименталне и контролне групе на основу самоевалуације испитаника, тестирања овог вокабулара и опажања наставника у дневнику посматрања;
- Потврђена је претпоставка 5: Постоји значајна разлика у мишљењу испитаника експерименталне и контролне групе о сопственом учешћу и ангажовању за усавршавање вокабулара енглеског језика за време примене приступа УЗП на основу самоевалуације и запажања наставника;

- Није потврђена претпоставка 6: Постоји значајна разлика између оцена пројеката и презентације њихових финалних производа добијених самоевалуацијом испитаника и евалуацијом њихових колега. (Ова претпоставка се одбацује, јер су установљене приближно исте оцене испитаника и њихових колега);
- Потврђена је претпоставка 7: Примена приступа УЗП доприноси усавршавању вештина критичког мишљења, презентовања, сарадње креативности и иновативности;
- Потврђена је претпоставка 8: Испитаници имају позитиван став о примени приступа УЗП у настави енглеског језика.

Осим наведених запажања, детаљније испитивање одређених сегмената вокабулара указало је и на неке разлике на нивоима од 3 000, 5 000 речи и код академског вокабулара (UWL) у оквиру рецептивног и продуктивног вокабулара на крају експеримента. Група испитаника у чијој је настави била заступљена израда пројеката остварила је боље резултате у познавању вокабулара на овим нивоима. Осим тога, установљена је и позитивна корелација између рецептивног и продуктивног вокабулара.

Пронађена је значајна разлика у погледу вредности провере вокабулара код четири од пет области предвиђених наставним програмом. То је доказано подацима добијеним тестирањем вокабулара, самоевалуацијом способности препознавања, разумевања и примене одређених група речи из датих области и белешкама из дневника посматрања. Испитивањем сваке од језичких вештина (читања, писања, говора и слушања) и система (вокабулара и граматике) након примене приступа УЗП запажена је значајна разлика између испитаника експерименталне и контролне групе у погледу употребе вештина писања, слушања и језичких система. Поред тога, установљена је позитивна корелација између рецептивног и продуктивног вокабулара и употребе језичког знања.

За време истраживања представљене су области вокабулара за које испитаници сматрају да их треба додатно усавршити и начини (стратегије за усавршавање) и време за спровођење тих планова. Процентом учешћа и залагања испитаника на крају сваке области и подацима добијеним самоевалуацијом и дневником посматрања утврђено је постојање значајне разлике у корист испитаника који су реализовали пројекте након

сваке области, што значи да их је пројектна настава подстакла на веће учешће и ангажовање.

Резултати наставникове евалуације пројеката указали су и на усавршавање вештина учења 21. века – критичког мишљења, презентовања, сарадње, креативности и иновативности, чиме је приказан допринос приступа УЗП за развој ових вештина значајних за савремено образовање. Када је реч о финалној фази израде пројеката, показало се да нема разлике у вредностима мишљења о самом пројекту и његовој презентацији на основу самоевалуације испитаника и евалуације колега. Овај податак указује да је постигнуто реално оцењивања испитаника, како себе, тако и других, због чега је значај пројектне наставе и за развој вештине самовредновања очигледан.

Преглед додатних закључака изведених на основу спроведеног истраживања је пружио увид у позитиван учинак приступа заснованог на изради пројеката, не само за наставу енглеског језика, већ је, када је реч о вештинама учења, његов допринос значајан и за контексте изван образовне установе. Међутим, и поред наведених сазнања, поставља се питање о заинтересованости наставника за примену пројектне наставе, будући да њена организација и реализација захтевају више времена, веће ангажовање, пажљиво планирање и осмишљавање активности и замену позиција са студентима/ученицима.

Да би се дошло до таквог податка потребно је испитати спремност наставника за прилагођавање новим образовним трендовима који подједнако развијају аутономију и сарадњу студената/ученика, стварају контекст за функционално учење, подстичу развој савремених вештина учења и пружају осећај задовољства. Важно је упознати наставнике са суштином приступа УЗП, разноврсним могућностима његове примене, указати на позитивне аспекте, али превасходно треба истаћи неопходност прилагођавања савременим тенденцијама у образовању и потребама самих студената/ученика.

Ауторка сматра да би приступ УЗП у настави оплеменио образовни процес, укључио когнитивне и афективне аспекте учења и омогућио развој знања и компетенција који се могу употребити за испуњење академских и друштвених циљева. Да приступ заснован на изради пројеката све ово омогућава и води ка успешној настави енглеског језика сведоче и подаци добијени на основу перцепције испитаника о његовој примени, који су део овог истраживања.

## 5.2. Педагошке импликације

Како је циљ истраживања био унапређење наставе енглеског језика на терцијарном степену образовања применом приступа заснованог на изради пројеката, то су његове педагошке импликације очигледне.

Резултати истраживања су показали да примена овог приступа значајно интензивира учешће студената у настави. С обзиром на чињеницу да је за савремено образовање важно активно учешће свих студената/ученика, може се рећи да је овај приступ у потпуној сагласности са захтевима савремене наставе. Развијање сарадње међу учесницима омогућава активирање свих њих. Напреднији и слабији могу имати корист једни од других тако што ће заједно унапредити знање, тражити помоћ уколико је она потребна, износити своје идеје, одлучивати и неговати тимски дух, што је врло слично реалним животним околностима у којима ће се једног дана наћи.

Засићење учесника пројеката услед временског периода потребног за њихову реализацију<sup>85</sup>, што може утицати на завршну фазу израде (Fragoulis, 2009), могло се очекивати. Премда је перцепција испитаника показала да већина израду пројеката сматра временски захтевном, то их није омело у извршавању активности и спровођењу свих фаза пројеката до њиховог завршетка.

Разноврсне предности пројектне наставе могу допринети стварању пријатне атмосфере у настави енглеског језика, што нису потврдили само испитаници истраживања овог рада, већ и многи аутори који су проучавали ефикасност такве наставе. Са намером промовисања њене примене, потребно је испитати тренутну ситуацију наставе енглеског језика у образовним установима и расположење наставника за суочавање са овим новим изазовом. У поређењу са традиционалним начинима рада, приступ УЗП представља преокрет у организацији и реализацији наставне праксе.

Учешће у изради пројеката у настави енглеског језика омогућава контекстуалну употребу језика, чиме се усавршава његово знање у сврсисходним активностима, због чега долази до повећања самопоуздања ученика/студената приликом примене језика. Самим тим подстиче се и развој интересовања за његово даље учење, што су испитаници овог, као и многих других претходно наведених истраживања потврдили

---

<sup>85</sup> Ово се може избећи тако што се дужина временског периода за израду пројеката прилагоди могућностима учесника и околностима у којима они спроводе истраживање.

својим испољеним ставовима. Употребом језика у аутентичним околностима студенти/ученици се унапред припремају за његову примену у каснијим животним ситуацијама, због чега постају сигурнији у себе када је реч о знању енглеског језика и имају већу мотивацију за додатно усавршавање свог знања.

Како је циљ наставе енглеског језика (и свих језика уопште) усвајање језичког знања на основу одређеног садржаја, то је спроведена анализа података показала допринос пројектне наставе његовом унапређењу. Осим тога, овај вид наставе је подстакао и развој вештина учења за 21. век, тј. критичког мишљења, сарадње, презентовања, креативности и иновативности, и вештине самовредновања. Тиме су потврђени налази који истичу значај приступа заснованог на изради пројеката за промовисање концепта целоживотног учења.

Међутим, како би се испољио учинак поменутог приступа у настави енглеског језика и корисност контекстуалне употребе језика, од великог је значаја избор вокабулара и тематских садржина, зато што УЗП умногоме може утицати на интересовање студената/ученика у настави. Из тог разлога се препоручује пажљива селекција наставног материјала, у складу са узрастом, интересовањима, нивоом знања језика и циљевима наставног програма. Редовна провера вокабулара тестирањем и самоевалуацијом, при чему студенти/ученици увиђају своје пропусте и оно што су успешно савладали, користан је начин за проверу познавања вокабулара и начина како да се он учи.

На основу добијених резултата примене приступа УЗП, при чему је уочен мањи напредак код продуктивне врсте вокабулара, препоручује се да се посебна пажња обрати унапређењу продуктивних вештина, говора и писања. Тако би дошло до развоја продуктивног вокабулара у оквиру свих нивоа речи. Међутим, ово се не може постићи без претходног рада и побољшања рецептивног вокабулара, на шта нам је указала позитивна корелација између знања рецептивног и продуктивног вокабулара.<sup>86</sup> Због очигледне повезаности ових двеју врста вокабулара јасно је да је подједнако важно радити на развоју познавања обеју врста, што значи да је и планирање развоја рецептивних вештина (читања и слушања) такође важан сегмент састављања програма за наставу енглеског језика.

---

<sup>86</sup> До истог закључка су у својим истраживањима дошли Веб (Webb, 2008) и Даниловић (Даниловић, 2013).



На основу наведених разлога за имплементирање приступа заснованог на изради пројеката у настави енглеског језика и препорука за његову успешнију примену закључује се да је корист од овог приступа у настави вишеструка. Имплементација приступа УЗП омогућава усавршавање многобројних аспеката језика и процеса учења уопште, чиме се добија комбинација знања и компетенција, у оквиру којих се, између осталог, сврставају и вештине учења, што је главни услов успешног функционисања у савременом свету.

### **5.3. Ограничења спроведеног истраживања**

Иако су за време испитивања примене приступа заснованог на изради пројеката испуњени сви претходно постављени циљеви и задаци, ипак постоје нека ограничења овог истраживања која се односе на следеће аспекте: профил испитаника, број испитаника, неуједначеност група у погледу знања продуктивног вокабулара на почетку истраживања, време посвећено изради пројеката и структура тестова за проверу познавања вокабулара предвиђеног наставним програмом.

Узорак испитаника овог истраживања био је сачињен од студената прве године студија енглеског језика и књижевности који су се углавном одлучили за ову професију зато што су пре уписа на студије имали високе оцене из енглеског језика, из чега су проистекли и њихови позитивни ставови према учењу и даљем усавршавању тог језика. Испитаници експерименталне групе показали су веће учешће и ангажовање у настави, постигли су боље резултате приликом провере знања рецептивног и продуктивног вокабулара, употребе језичких система и вештина и вокабулара предвиђеног наставним програмом. Међутим, можда се ти резултати испитаника не могу приписати само примени приступа УЗП у настави, већ, првенствено, њиховој жељи за бољим знањем енглеског језика, будући да је он предмет њиховог интересовања због изабране професије. Постоји могућност да резултати истраживања буду другачији уколико су испитаници студенти неких других студијских група, а не енглеског језика и књижевности, и да је учење енглеског језика за њих само део њиховог наставног програма.

Осим избора профила, и број испитаника који су учествовали у истраживању може бити ограничавајући фактор, зато што их је било само 30. Да је било више испитаника, поузданост и релевантност добијених резултата би, свакако, биле веће.

Неуједначеност група у погледу продуктивног вокабулара пре истраживања могла је утицати на неке од крајњих резултата. Експериментална и контролна група су на почетку истраживања биле изједначене тако што је приликом провере употребе језичког знања у свакој групи био приближно исти број испитаника који су остварили добар, средњи и слабији успех. Међутим, без обзира на ову уједначеност, код експерименталне групе уочено је боље познавање продуктивног вокабулара на самом почетку истраживања. Из тог разлога, постигнути бољи резултати по завршетку експеримента код испитаника експерименталне групе који се односе на знање ове врсте вокабулара не могу се у потпуности приписати само учинку пројектне наставе, већ, донекле, и њиховом бољем иницијалном знању.

Не може се занемарити ни временски период реализације овог истраживања, будући да је трајало три месеца, односно, дванаест недеља. Настава је била организована сваке друге недеље, при чему је прва недеља била предвиђена за упознавање свих студената са структуром предмета, док је експериментална група упозната и са начином израде пројектата. Познавање вокабулара и употреба језичког знања су за време истраживања, осим пре почетка експеримента, тестирани само једном, одмах након његовог завршетка. Да је било дуже време реализације истраживања, претходни нивои знања би били проверени још једном, при чему би се са сигурношћу могло утврдити да ли је напредак испитаника експерименталне групе био само привремен или не.

На крају, треба узети у обзир и избор речи у оквиру тестова за проверу познавања вокабулара предвиђеног наставним програмом након сваке области. Питања код задатака којима је проверено знање тематског вокабулара нису обухватила све речи представљене и коришћене за време часова, већ само део њих. Такав избор речи је могао утицати на остварени скор приликом провере знања овог вокабулара. Постоји могућност да су неким студентима неке од изостављених речи у оквиру појединих области биле више познате, због чега би и резултати провере знања овог вокабулара били другачији да су те речи биле део питања на тестовима.

Наведена ограничења представљају корисне смернице за истраживаче и планирање њихових будућих истраживања, а предлози за нека од њих наведени су у делу рада који следи.

#### 5.4. Сугестије за будућа истраживања

Иако постоје бројне могућности и више разноврсних концепата значајних за савремено образовање 21. века које приступ заснован на изradi пројеката пружа, за потребе овог рада коришћен је у настави енглеског језика на терцијарном степену образовања. Главни циљ био је испитивање делотворности његове примене, првенствено у оквиру усавршавања вокабулара енглеског језика. Низ активности које је примена овог приступа укључила биле су усмерене ка унапређењу наставе енглеског језика студената енглеског језика и књижевности. Међу неким будућим истраживањима у оквиру пројектне наставе, могу се издвојити следећа:

- Истраживања којима ће се испитати повезаност приступа УЗП и афективних фактора у настави енглеског језика;
- Истраживања којима ће се испитати повезаност приступа УЗП и концепта мултиписмености у настави енглеског језика;
- Истраживања којима ће се испитати повезаност приступа УЗП и стратегија за учење вокабулара у настави енглеског језика;
- Истраживања којима ће се испитати повезаност приступа УЗП и вербалне и невербалне компетенције у настави енглеског језика;
- Истраживања која ће обухватити испитанике других профила, а не само студенте енглеског језика и књижевности, како би се проверила валидност добијених резултата и створили услови за генерализацију закључака.

Ово су само неки од предлога за потенцијална истраживања у будућности, која се могу спровести на сваком нивоу образовања. Очигледно је да пројектна настава представља неисцрпан извор тема за истраживања усмерена ка унапређењу наставе страних језика, у складу са савременим образовним тенденцијама.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аллен 1983: F.A. Allen, *Techniques in teaching vocabulary*. New York: Oxford University Press.
2. Аллен и Столер 2005: B. Alan & F.L. Stoller, Maximizing the Benefit of Project Work. *English Teaching Forum* 43(4), 11-12.
3. Андрејд 2007: M.R. Andrade, Monitoring student performance with self-evaluation checklists: An ongoing case study. *Faculty bulletin Sophia Junior College*, 27.
4. Андрејд и Брук 2013: H. Andrade & G. Brooke, Student-centred assessment guide: self-assessment. In: *Students at the Centre*.
5. Арнолд 1998: J. Arnold, Towards more humanistic English teaching. In: *ELT Journal*, 52, (3), 235-242.
6. Арнолд и Браун 1999: J. Arnold & D. Brown, A map of the terrain. In: J. Arnold, (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 1-24). Cambridge: Cambridge University Press.
7. Баихаки 2014: Y. Baihaqi, The influence of vocabulary mastery toward English speaking ability of the fourth semester students of English education study program Muhammadiyah University. *Journal of English Education*, 3(1), 78-82.
8. Барон и Дарлинг-Хемонд 2008: B. Barron & L. Darling-Hammond, Powerful learning: Studies show deep understanding derives from collaborative methods. *Edutopia*.
9. Бас 2011: G. Baş, Investigating the Effects of Project-Based Learning on Students' Academic Achievement and Attitude towards English Lesson. *TOJNED: The Online Journal Of New Horizons In Education*, 1(4).
10. Бас и Бејхан 2010: G. Baş, & Ö. Beyhan, Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(3), 365-386.
11. Бауер 2004: L. Bauer, *A Glossary of Morphology*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
12. Бегето и Кауфман 2007: R.A. Beghetto & J.C. Kaufman, Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73-79.
13. Бекет 1999: G.B. Beckett, *Project-based instruction in a Canadian secondary school's ESL classes: Goals and evaluations*. Unpublished doctoral dissertation. Vancouver: University of British Columbia.
14. Бекет 2002: G.H. Beckett, Teacher and student evaluations of project-based instruction. *TESL Canada Journal*, 19(2).
15. Бекет 2006: G. Beckett, Beyond second language acquisition. In G. Beckett & P. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education* (pp. 55-70). Greenwich: Information Age Publishing.

16. Бекет и Слејтер 2005: G.B. Beckett & T. Slater, The project framework: A tool for language, content, and skills integration. *ELT Journal*, 59(2), 108-116.
17. Бел 2010: S. Bell, Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *Clearing House*, 83(2), 9-43.
18. Берtrand 2003: Y. Bertrand, *Contemporary Theories and Practices in Education* WI: Atwood Publishing.
19. Бикички 2012: N. Bikicki, Razlike među polovima u upotrebi strategija za učenje vokabulara. U: Radić-Bojanić, B. (Ur.) *Strategije stilovi i nastavi engleskog jezika*, tematski zbornik (стр. 11–25). Novi Sad: Filozofski fakultet.
20. Бирс 2013: M. Beers, How do we learn? *BLIT Learning and Teaching Centre*.
21. Благојевић и Кулић 2013: S. Blagojević & D. Kulić, *Strani jezik na tercijarnom stepenu obrazovanja – Teme iz nastave i učenja*. Niš: Filozofski fakultet.
22. Бланк 1997: V. Blank, Authentic Instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world*. Tampa, FL: University of South Florida.
23. Blumenфелд и др. 1991: P. Blumenfeld et al. Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 369-398.
24. Бонк 2000: W.J. Bonk, Second language lexical knowledge and listening comprehension. *International journal of listening*, 14(1), 14-31.
25. Ботомз и Веб 1998: G. Bottoms & L.D. Webb, *Connecting the curriculum to real life and breaking ranks: Making it happen*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
26. Браун и др. 1993: A.L. Brown et al., Distributed expertise in the classroom. In: G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 188-228). Cambridge: Cambridge University Press.
27. Браун 1994: H.D. Brown, *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
28. Браун 1999: H.D. Brown, *Principles of Language Learning and Language Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
29. Браун 2000: H.D. Brown, *Teaching by Principles*. USA: Pearson ESL.
30. Бренсфорд, Браун и Кокинг 1990: J.D. Bransford, A.L. Brown & R.R. Cocking, *How People Learn: Brain, Mind, and Experience*. Washington D.C.: National Academy Press.
31. Бринилдсен 2000: S. Brynildssen, *Vocabulary's influence on successful writing* (ERIC Digest No. D157). Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication.
32. Брунер 1996: J. Bruner, *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
33. Булак 2003: J. Bulach, Learning English Communication through Project Work: Reaction of Japanese University Students. *JALT Hokkaido Journal*, 7, 44-54.

34. Ван ден Бранден 2013: К. Van den Branden, Task-based language teaching and learning. In P. Robinson (Ed.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. London and New York: Routledge.
35. Ван ден Бранден, Байгејт и Норрис 2009: К. Van Den Branden, M. Bygate & J. Norris, Task-based language teaching: introducing the reader. In K. Van Den Branden, M. Bygate & J. Norris (Eds.) *Task-Based Language Teaching: A Reader*. Amsterdam: John Benjamin Publishing,
36. Ванг 2005: G. Wang, Humanistic Approach and Affective Factors in Foreign Language Teaching. *Sino-US English Teaching*, 2(5), 1-5.
37. Веб 2008: S. Webb, Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(1), 79-95.
38. Веринг 1997: R. Waring, A Study of Receptive and Productive Learning from Word Cards. *Studies in Foreign Languages and Literature*, 21, 94-114.
39. Веринг 1999: R. Waring, *Tasks for assessing second language receptive and productive vocabulary*. Unpublished doctoral dissertation. United Kingdom: University of Wales.
40. Верхален и Шунен 1998: M. Verhallen & R. Schoonen, Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders. *Applied Linguistics*, 19(4), 452-470.
41. Весмр и Рао 2013: P. Vesmr & D.S. Rao, Encouraging cooperative learning among students. *Journal of Business Administration and Education*, 2(1), 21-34.
42. Вествуд 2008: P. Westwood, *What teachers need to know about teaching methods*. Camberwell, Victoria: Acer Press.
43. Веше и Парибакхт 1996: M.B. Wesche & T.S. Paribakht, Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53, 13-40.
44. Виготски 1978: L.S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (Eds. M. Cole, J. Scribner, V. John-Steiner & E. Souberman). Cambridge, MA: Harvard University Press.
45. Видовсон 1978: H.G. Widdowson, *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press
46. Вилис 1990: D. Willis, *The Lexical Syllabus*, London: Collins Cobuild.
47. Вилис 1996: D. Willis, Accuracy, fluency and conformity. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 44-51). Oxford: Heinemann.
48. Вилис 1998: J. Willis, Alternative instructional design paradigms: What's worth discussing and what isn't? *Educational Technology*, 38(3), 5-16.
49. Вилис и Вилис 2007: D. Willis & J. Willis, *Doing task based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
50. Вилкинс 1972: D.A. Wilkins, *Linguistics in language teaching*. London: Arnold.
51. Вилкинс 1974: D.A. Wilkins, *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.
52. Вилкинс 1976: D.A. Wilkins, *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

53. Вотсон 2003: L. Watson, *Lifelong Learning in Australia*. Canberra: Australian Government-Department of Education, Science and Training.
54. Гарднер 2007: D. Gardner, Validating the construct of *word* in applied corpus-based *vocabulary* research: A critical survey. *Applied Linguistics*, 28(2), 241–265.
55. Гокчен 2005: R.A. Gökçen, *Instructors' and administrators' attitudes towards project work as an alternative assessment tool and as an instructional approach at Karadeniz Technical University School of Foreign Languages Department of Basic English*. Unpublished Master's Thesis. Ankara, Turkey: Bilkent University.
56. Гоулден, Нејшн и Рид 1990: R. Goulden, P. Nation & J. Read, How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics* 2(4), 341-363.
57. Гултекин 2005: M. Gultekin, The Effects of Project-Based Learning on Learning Outcomes in the 5<sup>th</sup> Grade Social Studies Course in Primary Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 5(2), 548-556.
58. Гуо и Јанг 2012: S. Guo & Y. Yang, Project-based learning: an effective approach to link teacher professional development and students learning. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 5(2), 41-56.
59. Гуоји и Нејшн 1984: X. Guoyi & I.S.P. Nation, A university word list. *Language Learning and Communication*, 3, 215-229.
60. Дан и Грејвс 1986: A.H. Duin & M.F. Graves, Effects of vocabulary instruction used as a prewriting technique. *Journal of Research and Development in Education*, 20(1), 7-13.
61. Дан и Грејвс 1987: A.H. Duin & M.F. Graves, Intensive vocabulary instruction as a prewriting technique. *Reading Research Quarterly*, 22(3), 331-330.
62. Даниловић 1971: M. Danilović, *Perspektive savremene škole*. Београд: Prosvetni pregled.
63. Даниловић 2013: J. Даниловић, *Усвајање морфолошког процеса деривације при учењу енглеског језика као страног*. Необјављена докторска дисертација. Крагујевац: ФИЛУМ.
64. Двек 2000: C.S. Dweck, *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. New York, USA: Psychology Press.
65. Демирхан 2002: C. Demirhan, *The Difficulties Encountered in the Practice of Project-based Learning Method In Elementary Science Teaching Method and the Precautions that have to be Taken*. Unpublished Master's Thesis. Michigan, USA: Northern Michigan University.
66. Дерњеј 2005: Z. Dörnyei, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
67. Дерњеј 2001: Z. Dörnyei, *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
68. Дерњеј 2011: Z. Dörnyei, *Research Methods in Applied Linguistics – Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
69. Дефоржес 2001: C. Desforjes, *Uspješno učenje i poučavanje: psihologijski pristupi*. Zagreb: Educa.

70. Дикинсон и др. 1998: К.Р. Dickinson et al., *Providing educational services in the summer youth employment and training program* (Technical assistance guide). Washington DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy and Research.
71. Дјуи 1974: J. Dewey, My pedagogical creed. In R.D. Archambault (Ed.), *John Dewey on education: Selected writings* (pp.427-439). Chicago: University of Chicago Press.
72. Дупуи 1974: Н.Ј. Дупуи, *The Rationale, Development and Standardization of a Basic Word Vocabulary Test*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
73. Ђорђевић и Благојевић 2017: J. Đorđević & S. Blagojević, Project-Based Learning in Computer-Assisted Language Learning: An Example from Legal English. *Наслеђе*, 36, 247-259.
74. Европска комисија и др. 2012: European Commission/EACEA/Eurydice, *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
75. Едвардс и Вилис 2005: С. Edwards & J. Willis (Eds.), *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Houndmills: Palgrave MacMillian.
76. Ејринг 1997: J.L. Eyring, *Is project work worth it?* Eric Digest (ERIC Document Reproduction Service No. ED407838)
77. Ејчисон 2003: J. Atchinson, *Words in the Mind* (3<sup>rd</sup> edition). Oxford: Blackwell Publishing.
78. Елис 1997: R. Ellis, *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
79. Елис 2003: R. Ellis, *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
80. Ериксон 1963: Е.Н. Erikson, *Childhood and Society*. New York: Norton.
81. Ертмер и Сајмонс 2005: P.A. Ertmer & K.D. Simons, Scaffolding teachers' efforts to implement problem-based learning (PDF). *International Journal of Learning*, 12(4), 319-328.
82. Зенг и Аткин 2010: L. Zhang & C. Atkin, Conceptualizing humanistic competence in the language classroom by TJP - A Chinese case. *International Education Studies*, 3(4), 121-127.
83. Зимерман 2004: K.J. Zimmerman, *The role of vocabulary size in assessing second language proficiency*. Unpublished MA thesis. USA: Brigham Young University.
84. Имтијаз и Асиф 2012: S. Imtiaz & S.I. Asif, I almost learnt to learn: Promoting Learner's Autonomy through Project Based Learning in Access Classrooms. *Language in India*, 12.1, 24-45.
85. Јанковић и Зечевић 2015: А. Janković & S. Zečević, *Value of Student Self-evaluation for Formative Assessment in EFL at the Tertiary Level*. У Н. Лазаревић, М. Савић, Т. Пауновић и Ј. Марковић (ур.), *Зборник радова са Прве међународне конференције Teaching Languages and Cultures in the Post-Method Era: Issues and Developments* (TLC 2014). Ниш: Филозофски факултет.
86. Канал и Свејн 1980: М. Canale & М. Swain, Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.



87. Карагиорги и Симеу 2005: Y. Karagiorgi & L.Symeou, Translating Constructivism into Instructional Design: Potential and Limitations. *Educational Technology & Society*, 8(1), 17-27.
88. Карен 1972: C.A. Curran, *Counseling-Learning: A Whole-Person Model for Education*. New York: Sheed and Ward.
89. Картер 1998: R. Carter, *Vocabulary Applied Linguistics Perspectives*. London: Routledge.
90. Картер и Макарти 1991: R. Carter & M. McCarthy, *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.
91. Кац и Чард 1998: L.G. Katz & S.C. Chard, *Issues in selecting topics for projects*. *ERIC Digest*. Champaign, IL: ERIC Clearing-house on Elementary and Early Childhood Education.
92. Кауфман и Бегето 2009: J.C. Kaufman & R.A. Beghetto, Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, Vol 13(1), 1-12.
93. Кауфман и Стернберг 2007: J.C. Kaufman & R.J. Sternberg, Resource Review: Creativity. *Change*, 39, 55-58.
94. Келес 2007: S. Keles, *An Investigation of Project Work Implementation in A University EFL Preparatory School Setting*. Unpublished Master's Thesis. Ankara: Bilkent University.
95. Кели 1991: P. Kelly, Lexical ignorance: The main obstacle to listening comprehension with advanced foreign language learners. *IRAL*, 29(2), 135-149.
96. Кемпион и Ели 1971: M.E.Campion & W.B. Elley, *An academic vocabularylist*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
97. Кијан 1999: D.D. Qian, Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. In *Canadian Modern Language Review*, 56(2), 283–307.
98. Кијан 2002: D.D. Qian, Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52, 513–536.
99. Кларк 1993: E.V. Clark, *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
100. Кнежевић-Флорић 2005: O. Knežević-Florić, *Pedagogija razvoja ili refleksija pedagoške tradicije*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
101. Кнежевић-Флорић и Нинковић 2012: O. Knežević-Florić & S. Ninković, *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
102. Коб 2000: T. Cobb, One size fits all? Francophone learners and English vocabulary tests. *Canadian Modern Language Review*, 57(2), 295-324.
103. Коксхед 2000: A. Coxhead, A new academic word list. *TESOL Quarterly* 34(2), 213-238.
104. Кол 1992: P. Cole, Constructivism revisited: A search for common ground. *Educational Technology*, 33 (2), 27-34.
105. Колб и Колб 2008: A.Y. Kolb & D.A. Kolb, Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In

- S.J. Armstrong & C.V. Fukami (Eds.), *The SAGE handbook of management learning, education and development* (pp. 42-69). London: SAGE.
106. Крашен 1987: S.D. Krashen, *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall International.
107. Кривас 1999: S. Kriwas, *Environmental Education, a Handbook for Educators*. Athens: Ministry of Education.
108. Круз и Вик 2007: H.A. Cruz & G.N. Vik, Using Project-Based Learning to Connect Theory to Practice in Teaching Accounting Communication. In *Association for Business Communication Annual Convention*.
109. Кук 2003: G. Cook, *Applied linguistics*. Hong Kong: Oxford University Press.
110. Лаи и Виеринг 2012: E. R.Lai & M. Viering, *Assessing 21st century skills: Integrating research findings*. Vancouver, BC: National Council on Measurement in Education.
111. Лайтбаун и Спада 1999: P. Lightbown & N. Spada, *How Languages are Learned* (2<sup>nd</sup>). New York: Oxford University Press.
112. Ларсен-Фримен 2000: D. Larsen-Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
113. Лауфер 1986: B. Laufer, Possible changes in attitude towards vocabulary acquisition research. *International Review of Applied Linguistics*, 24, 69-75.
114. Лауфер 1989: B. Laufer, What percentage of text-lexis is essential for comprehension?. In C. Lauren & M. Nordman (Eds.) *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines*. Clevedon: Multilingual Matters.
115. Лауфер 1992: B. Laufer, B. Reading in a foreign language: How does L2 lexical knowledge interact with the reader's general academic ability? In *Journal of Research in Reading*, 15, 95-103.
116. Лауфер 1997: B. Laufer, B. 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, *Second language vocabulary acquisition* (pp. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.
117. Лауфер 1998: B. Laufer, B. The Development of Passive and Active Vocabulary in a Second Language: Same or Different?. *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271.
118. Лауфер 2010: B. Laufer, Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 15-30.
119. Лауфер и Яно 2001: B. Laufer & Y. Yano, Understanding unfamiliar words in a text: Do L2 learners understand how much they don't understand? In *Reading in a Foreign Language*, 13, 539-566
120. Лауфер и Нейшн 1999: B. Laufer & P. Nation, A vocabulary-size test of controlled productive ability. In *Language Testing* 16(1), 33-51.
121. Левелт 1999: W.J.M. Levelt, Producing spoken language: A blueprint of the speaker. In C.M. Brown, & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 83-122). Oxford: Oxford University Press.

122. Легутке и Томас 1991: M. Legutke & H. Thomas, *Process and experience in the language classroom*. London: Longman.
123. Леи 2007: Q. Lei, EFL Teachers' factors and students' affect. *US-China Education Review*, 4(3), 60-67.
124. Ли 2002: I. Lee, Project Work Made Easy in the English Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 59, 282-290.
125. Ливај 1997: M. Levy, Project-based learning for language teachers: reflecting on the process. In R. Debski, J. Gassin, & M. Smith (Eds.), *Language learning through social computing* (pp. 181-191). Melbourne: Applied Linguistic Association of Australia and Horwood Language Center.
126. Лиу и Нејшн 1985: N. Liu & I.S.P. Nation, Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal*, 16(1), 33-42.
127. Лоувин и Елис 2004: S. Loewen & R. Ellis, The relationship between English vocabulary skill and the academic success of second language university students. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 10, 1-29.
128. Лу, Абрами и Спенс 2000: Y. Lou, P.C. Abrami & J.C. Spence, Effects of within-class grouping on student achievement: An exploratory model. *Journal of Educational Research*, 94(2), 101-112.
129. Лу, Абрами, Спенс, Поулсен, Чемберс и д'Аполоња 1996: Y. Lou, P.C. Abrami, J.C. Spence, C. Poulsen, B. Chambers & S. d'Apollonia, Within-Class Grouping: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423-458.
130. Луис 1993: M. Lewis, *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. London: Language Teaching Publications.
131. Луис 1997: M. Lewis, *Implementing the lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.
132. Мајер 1992: L.E. Mayer, Cognition and Instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84, 405-412.
133. Макарти 2000: F. McCarthy, Lexical and Grammatical Knowledge in Reading and Listening Comprehension by Foreign Language Learners of Spanish. *Applied Language Learning*, 11, 323-348.
134. Макарти и О'Дел 1994: M. McCarthy & F. O'Dell, *English Vocabulary in Use* (Upper-intermediate & Advanced). Cambridge: Cambridge University Press.
135. Манси 2002: J. Muncie, Process writing and vocabulary development: Comparing Lexical Frequency Profiles across drafts. *System*, 30(2), 225-235.
136. Маркам, Лармер и Равиц 2003а: T. Markham, J. Larmer & J. Ravitz, *Project-based learning handbook*. Novato, CA: Buck Institute for Education.
137. Маркам, Лармер и Равиц 2003б: T. Markham, J. Larmer & J. Ravitz, *Introduction to project-based learning*. *Project-Based Learning Handbook: A Guide to Standards-Focused Project Based Learning for Middle and High School Teachers* (pp. 3-10). Novato, CA: Buck Institute for Education.
138. Марковић и Лазаревић 2010: Lj. Marković & N. Lazarević, As They Wrote It – Students' Projects. *ELOPE* (Eds. S. Komar & U. Mozetič), VII-Spring, 89-114.

139. Маслов 1968: А.Н. Maslow, *Toward a Psychology of Being* (2<sup>nd</sup> edition). New York: Van Nostrand.
140. Мезиров 1991: J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
141. Мејер 1997: D.K. Meyer, Challenge in a mathematics classroom: Students' motivation and strategies in project based learning. *The Elementary School Journal*, 97(5), 501-521.
142. Мејлс 1979: M.F. Maples, A Humanistic Education: Basic Ingredients. *The Humanistic Educator*, 17(3), 137-151.
143. МекМилан и Херн 2008: J.H. MacMillan & J. Hearn, Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.
144. Мелка 1997: F. Melka, Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, (pp. 84-102). Cambridge: Cambridge University Press.
145. Мерцендолер, Маркам, Равиц и Лармер 2006: J.R. Mergendoller, T. Markham, J. Ravitz & J. Larmer. Pervasive management of project based learning: Teachers as guides and facilitators. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, Inc.
146. Мерцендолер и Томас 2005: J.R. Mergendoller & J.W. Thomas, *Managing project based learning: Principles from the field*. California: Buck Institute for Education.
147. Мехл 2000: J. Mehl, Project Based Learning with Multimedia. Преузето са: <http://pblmm.k12.ca.us/>
148. Милер и др. 2006: J.M. Miller et al., Oral language and reading in bilingual children. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21, 30-43.
149. Милруд 2001: R. Millrood, Teaching to speak. *Modular course in ELT Methodology*, 80-97.
150. МИЛТОН 2009: J. Milton, *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
151. МИЛТОН и МИРА 1995: J. Milton & P. Meara, How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language. *Review of Applied Linguistics*, 107-108, 17-34.
152. МИРА 1980: P. Meara, Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching & Linguistics: Abstracts*, 13 (4), 221-246.
153. МИРА 1996: P. Meara, The dimensions of lexical competence. In G. Brown, K. Malmkjær, & J. Williams (Eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition* (35-52). Cambridge: Cambridge University Press.
154. МИРА и БАКСТОН 1987: P. Meara & P. Buxton, An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language Testing*, 4, 142-151.
155. Мистар 2011: J. Mistar, A study of the validity and reliability of self-assessment. *TEFLIN Journal*, 22(1), 45-56.
156. Мичел и Мајлс 2004: R.A. Mitchell & F. Myles, *Second Language Learning Theories*. London: Hoder Arnold.

157. Морган и Ринволукри 2004: J. Morgan & M. Rinvoluceri, *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
158. Мос и Ван Дјузеп 1998: D. Moss & C. Van Duzer, Project-based learning for adult English language learners. *ERIC Digest*.
159. Московиц 1978: G. Moskowitz, *Caring and sharing in the Foreign Language Class*. Massachusetts: Newbury House.
160. Мун 1997: R. Moon, Vocabulary connections: Multi-word items in English. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 40–63). Cambridge: Cambridge University Press.
161. Нађ 1997: W. Nagy, On the role of context in first-and second-language vocabulary learning. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary, description, acquisition, and pedagogy* (pp. 64-83). Cambridge: Cambridge University Press.
162. Нађ и Таунсенд 2012: W. Nagy & D. Townsend, Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108.
163. Насир 2014: S.M.S. Nassir, *The Effectiveness of Project-based Learning Strategy on Ninth Graders' Achievement Level and Their Attitude towards English in Governmental Schools-North Governorate*. Unpublished PhD Dissertation. Gaza, Palestine: The Islamic University of Gaza.
164. Натингер и ДеКарико 1992: J. Nattinger & J. DeCarrico, *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
165. Нејшн 1990: I.S.P. Nation, *Teaching and learning vocabulary*. New York, USA: Newbury House Publishers.
166. Нејшн 1993: I.S.P. Nation, Using dictionaries to estimate vocabulary size: essential, but rarely followed, procedures, *Language Testing*, 10/1, 27-40.
167. Нејшн 1997: I.S.P. Nation, Bringing today's vocabulary research into tomorrow's classrooms. In G.M. Jacobs (Ed.), *Language classrooms of tomorrow: Issues and responses* (pp.170–182). Singapore: RELC Anthology Series.
168. Нејшн 2001: I.S.P. Nation, *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
169. Нејшн 2008: I.S.P. Nation, *Teaching vocabulary: strategies and techniques*. Boston: Heinle, Cengage Learning.
170. Нејшн 2013: P. Nation, Vocabulary learning and teaching. In P. Robinson (Ed.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. London and New York: Routledge
171. Нејшн и Веринг 1997: P. Nation & R. Waring, Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 6-19). Cambridge: Cambridge University Press.
172. Нејшн и Мира 2002: I.S.P. Nation, & P. Meara, Vocabulary. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp.35–54). London: Arnold.
173. Николаева 2012: S. Nikolaeva, Improving Initial Teacher Education by Using the Project-Based Approach. *Educational Research (e journal)*, 1(1).

174. Нунан 1989: D. Nunan, *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
175. Нунан 1995: D. Nunan, *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.
176. Нунан 2004: D. Nunan, *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
177. Огзенден и Ледм-Кoenиг 1997: C. Oxenden & C. Latham-Koenig, *New English File (Upper-intermediate Students's Book)*. Oxford: Oxford University Press.
178. Оја, Манало и Гринвуд 2009: Т. Оуа, Е. Манало, & J. Greenwood, The Influence of Language Contact and Vocabulary Knowledge on the Speaking Performance of Japanese Students of English. *The Open Applied Linguistics Journal*, 2009(2), 11-21.
179. О'Киф, Макарти и Картер 2007: А. О'Keefe, М. McCarthy & R. Carter, *From corpus to classroom. Language use and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
180. Оксфорд 1990: R. Oxford, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, Mass: Newbury House.
181. Оксфорд и Крукол 1989: R. Oxford & D. Crookall. *Research On language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues*. *Modern Language Journal*, 71 (4).
182. Оукли, Фелдер, Брент и Елхац 2004: В. Oakley, R.M. Felder, R. Brent, & I. Elhajj, Turning student groups into effective teams. *Journal of Student Centered Learning*, 2(1), 9-34.
183. Папагианнопулос и др. 2000: К. Papagiannopoulos et al., *Local History in the Framework of Teaching*. Athens: OEDB
184. Патон 2012: А. Patton, *Work That Matters: The Teacher's Guide to Project-Based Learning*. London: The Paul Hamlyn Foundation.
185. Пери 2011: F.L. Perry, Jr., *Research in Applied Linguistics, Becoming a Discerning Consumer*. New York and London: Routledge.
186. Пијаже 1968: J. Piaget, *Six Psychological Studies*. Anita Tenzer (Trans.). New York: Vintage Books.
187. Пика, Кенеци и Фалодан 1993: Т. Pica, R. Kanagy & J. Falodun, Choosing and using communication tasks for second language research and instruction, In G. Crookes & S. Gass (Eds.). *Tasks and language learning: integrating theory and practice* (pp. 9-34). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
188. Плакер, Бегето и Доу 2004: J.A. Plucker, R.A. Beghetto & G.T. Dow, Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96.
189. Пол и Елдер 2007: R. Paul & L. Elder, *A guide for educators to critical thinking competency standards*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
190. Принс 2004: М. Prince, Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.

191. Пул, Хориган, Ланган-Фокс и Нилсен 1998: M.E. Poole, L.M. Horrigan, J. Langan-Fox, & S.W. Nielsen. Competencies for professionals and managers in the context of educational reform. *International Journal of Lifelong Education*, 17(2): 87–107.
192. Пунпон 2008: K. Poonpon, Enhancing English Skills Through Project-based Learning. *The English Teacher*, XL, 1-10.
193. Пурди 1997: M. Purdy, What is listening? In M. Purdy & D. Borisoff (Eds.), *Listening in everyday life: A personal and professional approach* (2nd ed.) (pp. 1-20). Lanham, MD: University Press of America.
194. Равиц, Хиксон, Инглиш и Мерцендолер 2012: J. Ravitz, N. Hixson, M. English & J. Mergendoller, *Using project based learning to teach 21st century skills: Findings from a statewide initiative*. Paper presented at the American Educational Research Association Conference, Vancouver, Canada.
195. Радић-Бојанић 2010: B. Radić- Bojanić, *Primena pojmovne metafore u usvajanju vokabulara engleskog jezika kao stranog*. Neobjavljena doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
196. Радић-Бојанић 2013: B. Radić-Bojanić, *Strategije za razumevanje metaforičkog vokabulara*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
197. Рејлзбек 2002: J. Railsback, *Project-Based Instruction: Creating Excitement for Learning*. Portland: North West Regional Education Laboratory.
198. Рид 1988: J. Read, J. Measuring the vocabulary knowledge of second language learners. *RELC Journal*, 19(2), 12–25.
199. Рид 2000: J. Read, *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
200. Рид 2007: J. Read, J. Second language vocabulary assessment: Current Practices and New Directions. *International Journal of English Studies*, 7, 105-125.
201. Ринволукри 1982: M. Rinvoluceri, Awareness activity for teaching structures. In The British Council (Ed.), *ELT Documents 113: Humanistic Approaches. An Empirical View*. London: The British Council.
202. Ричардс, Плат и Вебер 1985: J. Richards, J. Platt & H. Weber, *Longman dictionary of applied linguistics*. Harlow, Essex, England: Longman.
203. Ричардс и Роцерс 1986: J.C. Richards & T.S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
204. Ричардс и Роцерс 2001: J.C. Richards & T.S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
205. Ро 2000: R.A. Roe, What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7, 192–202.
206. Роезинг и Чемберс 2011: H. Roessingh & W. Chambers, Project-based learning and pedagogy in teacher preparation: Staking out the theoretical mid-ground. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 60.
207. Ролхајсер и Рос 2001: C. Rolheiser & J. A. Ross, Student self-evaluation: What research says and what practice shows. In R.D. Small & A. Thomas (Eds.). *Plain talk about kids*. Covington, LA: Center for Development and Learning.

208. Рот 2004: N. Rot, *Znakovi i značenja*. Beograd: Plato.
209. Роџерс 1969: C.R. Rogers, *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles Merrill.
210. Роше и Харингтон 2013: T. Roche & M. Harrington, Recognition vocabulary knowledge as a predictor of academic performance in an English-as-a-foreign language setting. *Language Testing in Asia*, 3(12), 133–144.
211. Савињон 1997: S.J. Savignon, *Communicative competence: theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning*. USA: The McGraw-Hill Companies, INC. & Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
212. Сејвери и Дафи 1996: J. Savery & T.M. Duffy, Problem-based learning: An instructional model and its constructivist framework. In B.G. Wilson (Ed.), *Designing constructivist learning environments*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
213. Селсе-Мерсија 2001: M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language (3rd ed)*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
214. Силвестер 2007: A. Sylvester, *An investigation of project-based learning and computer simulations to promote conceptual understanding in eighth grade mathematics*. Unpublished doctoral dissertation. Kansas: Kansas State University College of Education, Manhattan.
215. Симпсон 2011: J. Simpson, *Integrating Project – based learning in an English Language Tourism Classroom in a Thai University*. Unpublished Doctorate thesis. North Sydney, Australia: Australian Catholic University.
216. Синглтон 1999: D. Singleton, *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
217. Синглтон 2003: D. Singleton, Perspectives on the multilingual lexicon: A critical synthesis. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *The Multilingual Lexicon*, 167-176.
218. Синклер и Ренуф 1988: J. Sinclair & A. Renouf, A lexical syllabus for language learning (pp.140-160). In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.
219. Скехан 1996: P. Skehan, Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (Eds.) (pp. 17-30). Oxford: Heinemann.
220. Скехан 1998: P. Skehan, *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
221. Сколверкет 2000: Skolverket, *Lifelong Learning and Lifewide Learning, Stockholm*. Sweden: The National Agency for Education.
222. Скот 2004: J.A. Scott, Scaffolding vocabulary learning: Ideas for equity in urban settings. In D. Lapp, C. Block, E. Cooper, J. Flood, N. Roser, & J. Tinajero (Eds.), *Teaching all the children: strategies for developing literacy in an urban setting*.
223. Скривен и Пол 1987: M. Scriven & R. Paul, Defining critical thinking [Online]. Преузето са: [http://www.criticalthinking.org/aboutCT/define\\_critical\\_thinkng.cfm](http://www.criticalthinking.org/aboutCT/define_critical_thinkng.cfm)
224. Скривенер 1994: J. Scrivener, *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann.
225. Скривенер 2005: J. Scrivener, *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Publishers.



226. Сокмен 1997: A.J. Sokmen, *Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
227. Соколик 2003: M. Sokolik, *Writing*. In D. Nunan (Ed.), *Practical English Language Teaching* (pp. 87–108). New York: McGraw-Hill.
228. Соломон 1994: J. Solomon, The Rise and Fall of Constructivism. *Studies in Science Education*, 23, 1-19.
229. Спрингер, Стан и Донован 1997: L. Springer, M. Stanne, & S. Donovan, *Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis*. Madison: National Institute for Science Education.
230. Стерн 1992: H. Stern, *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
231. Стехр 2008: L.S. Staehr, Vocabulary Size and the Skills of Listening. Reading and Writing. *Language Learning Journal*, 36, 139- 152.
232. Стјуик 1980: E.W. Stevick, *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Mass.: Newbury House.
233. Столер 1997: F.L. Stoller, Project work: A means to promote language content. *English Teaching Forum*, 35(4), 1-16.
234. Столер 2006: F.L. Stoller, Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language context. In G. Beckett & P. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education: Past, present and future*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
235. Такала 1984: S. Takala, *Evaluation of students' knowledge of English vocabulary in the Finnish comprehensive school* (Rep. No. 350). Jyväskylä: Institute of Educational Research.
236. Талат и Чодри 2014: A. Talat & H.F. Chaudhry, The Effect of PBL and 21st Century Skills on Students' Creativity and Competitiveness in Private Schools. *The Lahore Journal of Business*, Spring 2.2, 89-114.
237. Тахмасеби и др. 2013: G.A. Tahmasebi et al., The relationship between language proficiency and Iranian EFL learners' knowledge of vocabulary depth versus vocabulary breadth. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 6 (2), 96-111.
238. Темплер 2007: B. Templer, B. Less is more': Reconfiguring simplified' models for English as a lingua franca. *The New English Teacher*, 1(2), 11-25.
239. Тенг 2014: F. Teng, Assessing the Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge with Listening Comprehension. *PASAA*, 48.
240. Тобин и Типпингс 1993: K. Tobin & D. Tippings, Constructivism as a referent for teaching and learning. In K. Tobin, (Ed.), *The Practice of constructivism in science education* (pp. 3-21). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
241. Томас 2000: J. Thomas, *A review of research on project-based learning*. Преузето са: <http://www.bie.org/files/researchreviewPBL.pdf>
242. Торес 2010: M. Torres, *Basic Methodology for Teaching English. Classroom Management* (2nd ed.). Riobamba: Rio Impressions.

243. Тсеј и Брејди 2010: M. Tsay & M. Brady, A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in team make a difference? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 78-89.
244. Ћирковић-Миладиновић 2014: I. Ćirković-Miladinović, *Zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod studenata na nematičnim fakultetima*. Neobjavljena doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
245. Урутиа и Вега 2010: W.L. Urrutia & E.C. Vega, Encouraging Teenagers to Improve Speaking Skills through Games in a Colombian Public School, *PROFILE*, 12(1), 11-31.
246. Фарлекс 2009: Farlex, The Online Free Dictionary. Преузето са: <http://www.thefreedictionary.com>
247. Физ 1998: S. Feez, *Text-based syllabus design*. Sydney: National Center for English Teaching and Research.
248. Фогарти 2013: R. Fogarty, *Creativity: The premier skill of the 21st century* Преузето са: <http://www.p21.org/tools-and-resources/p21blog/1118-robin-fogarty-creativity>
249. Фрагулис 2008: I. Fragoulis, *Notes on environmental education, Patras, Primary Teachers' in-service training college*. Patras: University of Patras.
250. Фрагулис 2009: I. Fragoulis, Project-Based Learning in the Teaching of English as A Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice. *English Language Teaching*, 2 (3), 113-119.
251. Фрајд-Бут 1986: D. Fried-Booth, *Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
252. Фрајд-Бут 1997: D.L. Fried-Booth, *Project Work* (8<sup>th</sup> ed.) Oxford: Oxford University Press.
253. Фрајд-Бут 2002: D.L. Fried-Booth, *Project Work* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Oxford University Press.
254. Франсис и Кучера 1982: W.N. Francis & H. Kučera, *Frequency analysis of English usage*. Boston: Houghton Mifflin Company.
255. Фреј 1986: K. Frey, *The project method*. Thessaloniki: Kyriakidis.
256. Ханг 2008: W. Hung, The 9-step problem design process for problem-based learning: Application of the 3C3R model. *Educational Research Review*, 4(2).
257. Хант и Беглар 2005: A. Hunt & D. Beglar, A framework for developing EFL reading vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 23–59.
258. Харвел 1997: S. Harwell, Project-based learning. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.). *Promising practices for connecting high school to the real world*. Tampa, FL: University of South Florida.
259. Хармер 1991: J. Harmer, *The Practice of English Language Teaching*. London, New York: Longman.
260. Харпер 2014: A. Harper, *US Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills*. Brussels: European Schoolnet.
261. Хејзенберг и Хулстијн 1996: S. Hazenberg & J.H. Hulstijn, Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation. *Applied Linguistics*, 17, 145–163.

262. Хејнс 1989: S. Haines, *Projects for the EFL classroom: Resource material for teachers*. Walton-on-Thames, UK: Nelson.
263. Хенри 1994: J. Henry, *Projects for the EFL classroom: Resource material for teachers*. Walton-on-Thames Surrey, UK: Nelson.
264. Хендри 1996: G.D. Hendry, Constructivism and educational practice. *Australian Journal of Education*, 40 (1), 19-45.
265. Хенри и др. 1999: S. Henry et al. Linking university and teacher communities: A “think tank” model of professional development. *Teacher Education and Special Education*, 22(4), 251-267.
266. Хенриксен 1999: B. Henriksen, Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303–317.
267. Хеч и Браун 1995: E. Hatch & C. Brown, *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. New York: Cambridge University Press.
268. Хедж 1993: T. Hedge, T. Key Concepts in ELT: Fluency and Project. *ELT Journal*, 3, 275-277.
269. Хирш и 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.
270. Хју и Нејшн 2000: H.M. Hu & I.S.P. Nation, Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a foreign language*, 13(1), 403–430.
271. Чамот 2007: A.U. Chamot, Accelerating academic achievement of English language learners: A synthesis of five evaluations of the CALL a model. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *The international handbook of English language learning, part I*, 317-331.
272. Чен 2006: H.L. Chen, *Projects to think with and projects to talk with: How adult learners experience project-based learning in an online course*. Unpublished doctoral dissertation. Manhattan, Kansas: Kansas State University College of Education.
273. Ченел 1988: J. Channel, Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and Language Teaching Longman*, 83-96.
274. Чомски 1965: N. Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
275. Чу и др. 2011: S.K.W. Chu et al., *Study of Inquiry PBL and Reading Outcomes (Hong Kong)*. China: University of Hong Kong.
276. Џонсен 1991: D.H. Jonassen, Objectivism versus Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm?. *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.
277. Џонсон и Џонсон 2009: D.W. Johnson & R.T. Johnson, An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
278. Џонсон, Џонсон и Стан 2000: D.W. Johnson, R.T. Johnson, & M.B. Stanne, *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis: University of Minnesota.

279. Шанк 2004: D.H. Schunk, *Learning Theories: An Educational Perspective*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice/Hall.
280. Шир, Новаис, Минс, Галагер и Ленгворти 2010: L. Shear, G. Novais, B. Means, L. Gallagher & M. Langworthy, *ITL Research Design*. Menlo Park, CA: SRI International.
281. Шмит и Мира 1997: N. Schmitt & P. Meara, Researching vocabulary through a word knowledge framework: word associations and verbsuffixes. *Studies in Second Language Acquisition*, 19: 17-36.
282. Шмит и Шмит 1995: N. Schmitt & D. Schmitt, Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. *English Language Teaching Journal*, 49, 2, 133-143.
283. Шулер 2000: D. Schuler, The project approach: Meeting the state standards. *Early Childhood Research & Practice*, 2(1).

### Извори са интернета:

- [http://www.academia.edu/28186664/New\\_English\\_File\\_Upper\\_Intermediate\\_Tests\\_Booklet](http://www.academia.edu/28186664/New_English_File_Upper_Intermediate_Tests_Booklet) преузето 02.09.2015.
- <https://www.bie.org/> преузето 25.03.2015.
- [https://www.bie.org/object/document/6\\_12\\_collaboration\\_rubric\\_non\\_ccss](https://www.bie.org/object/document/6_12_collaboration_rubric_non_ccss) преузето 25.03.2015.
- [https://www.bie.org/object/document/6\\_12\\_creativity\\_innovation\\_rubric\\_non\\_ccss](https://www.bie.org/object/document/6_12_creativity_innovation_rubric_non_ccss) преузето 25.03.2015.
- <https://www.bie.org/objects/cat/rubrics> преузето 25.03.2015.
- [https://www.bie.org/blog/leading\\_with\\_the\\_4\\_cs\\_to\\_build\\_the\\_5th\\_c\\_culture](https://www.bie.org/blog/leading_with_the_4_cs_to_build_the_5th_c_culture) преузето 25.03.2015.
- [https://www.bie.org/blog/how\\_can\\_we\\_teach\\_and\\_assess\\_creativity\\_and\\_innovation\\_in\\_pbl](https://www.bie.org/blog/how_can_we_teach_and_assess_creativity_and_innovation_in_pbl) преузето 25.03.2015.
- [https://www.bie.org/blog/5\\_reasons\\_why\\_proficiency\\_based\\_education\\_needs\\_pbl](https://www.bie.org/blog/5_reasons_why_proficiency_based_education_needs_pbl) преузето 25.03.2015.
- [https://www.bie.org/blog/does\\_pbl\\_teach\\_critical\\_thinking](https://www.bie.org/blog/does_pbl_teach_critical_thinking) преузето 25.03.2015.
- [https://www.bie.org/object/document/k\\_2\\_critical\\_thinking\\_rubric](https://www.bie.org/object/document/k_2_critical_thinking_rubric) преузето 25.03.2015.
- [https://www.bg.ac.rs/files/sr/studije/DozivotnoObrazovanje\\_strategija.pdf](https://www.bg.ac.rs/files/sr/studije/DozivotnoObrazovanje_strategija.pdf) преузето 04.04.2015.
- <http://www.valentinkuleto.com/2012/07/kolaborativno-ucenje/> преузето 20.03.2015.
- <http://www.cambridgeenglish.org/images/cambridge-english-assessing-writing-performance-at-level-b2.pdf> преузето 02.09.2015.
- <http://www.cambridgeenglish.org/images/168619-assessing-speaking-performance-at-level-b2.pdf> преузето 02.09.2015.
- <http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/exam-format/> преузето 02.09.2015.
- [https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/memory#memory\\_8](https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/memory#memory_8) преузето 01.09.2018.

[https://research.bpcrc.osu.edu/education/rr/webex/WebEx%20Files/groupwork\\_rubric.doc](https://research.bpcrc.osu.edu/education/rr/webex/WebEx%20Files/groupwork_rubric.doc)

преузето 12.02.2018.

<http://suk.gov.rs/dotAsset/18222.pdf> преузето 12.12.2015.

<https://www.uen.org/rubric/previewRubric.html?id=168> преузето 26.03.2015.

<https://fedorakg.kg.ac.rs/fedora/get/o:316/bdef:Content/get> преузето 26.03.2015.

**Прилог 1: Наставni plan i program za predmet *Savremeni engleski jezik 1* (prvi semestar)**

ENOS11 Weekly schedule – first semester 2015/16

Weeks	Lectures <i>Branislava Dilparić</i>	Practice session 1 <i>Snežana Zečević</i>	Practice session 2 <i>Anita Janković</i>	Homework
05. 10. – 11. 10.		Introduction of the course content New English File U 1A <i>Q and A</i> Instructions for learning vocabulary (EViU 1, 2) Grammar practice: parts of speech		New English File WB U1A Grammar - parts of speech TEViU - tests 1, 2, 3, 4 Adrian Mole – pg 4-12
12. 10. – 18. 10.	PARTS OF SPEECH Nouns, verbs, adjectives (+ numerals), adverbs, pronouns, articles, prepositions, conjunctions, interjections		Informational session. Meta-language (EViU 4, 5) Meeting Adrian Mole	
19. 10. – 25. 10.		New English File U 1B <i>Do you believe it?</i> Vocabulary practice: Describing people – character (EViU 34) Grammar practice: parts of speech		New English File WB U1B Grammar – parts of speech TEViU – test 29 Adrian Mole (January)
26. 10. – 01. 11.	NOUNS (I) Types of Nouns Properties of nouns: number, gender, case Number: singular & plural Countable vs. uncountable nouns Regular & irregular plural forms Plural of compounds		New English File – E-mail etiquette, U1 revision Condition (EViU 21) UoE - U1 Adrian Mole (January)	
02. 11. – 08. 11.		New English File U 1C <i>You're the doctor!</i> Vocabulary practice: Health and medicine (EViU 48) Grammar practice: the use of nouns; countable and uncountable nouns;		New English File WB 1C Grammar - the use of nouns; countable and uncountable nouns; TEViU – tests 20, 24, 43 Adrian Mole (February), Writing - describing a character from Adrian Mole
09. 11. – 15. 11.	NOUNS (II) Gender: masculine, feminine, common, neuter Case: the Saxon genitive vs. the Norman genitive; forms & use		Writing: descriptions Speaking (EViU 70) Adrian Mole (February) <b>Dictation 1</b>	
16. 11. – 22. 11.		New English File U 2A <i>National stereotypes: truth or myth?</i> Vocabulary practice: Clothes and fashion (EViU 47) Grammar practice: nouns- gender,		New English File WB U2A Grammar – nouns, gender, genitive forms Adrian Mole(March) TEViU – test 13, 45

23. 11. – 29. 11.	ARTICLES Definite and indefinite articles: forms / pronunciation; use & omission	genitive forms	New English File U 2C Cause and result (EViU 22) UoE – U2 Adrian Mole (March)	New English File WB – U2 Writing – describing a place
30. 11. – 06. 12.		New English File U 2B <i>Air travel: the inside story</i> Vocabulary practice: Travel (EViU 49) Grammar practice: use of articles		New English File U2C Grammar – use of articles Adrian Mole (April), TEViU – tests 16, 52 Writing: supporting a general statement
07. 12. – 13. 12.	ADJECTIVES Classification of Adjectives Degree: positive, comparative, superlative forms (Comparison of adjectives)		Language functions: expressing opinion, supporting an argument. New English File U2 revision Adrian Mole (April) <b>Dictation 2</b>	<b>Preparation for the first quiz</b>
14. 12. – 20. 12.		New English File U 3A <i>The one place a burglar won't look</i> Vocabulary practice: crime and law, collocations (EViU 55) Grammar practice: adjectives		New English File U3A Grammar – adjectives Adrian Mole (May) TEViU – tests 27, 69 New English File WB – U3
21. 12. – 27. 12.	PRONOUNS (I) Personal pronouns (subjective & objective case) Possessive pronouns (vs. possessive adjectives) Reflexive pronouns Demonstrative pronouns (vs. demonstrative adjectives) Interrogative pronouns (vs. interrogative adjectives)		New English File 3C Adrian Mole (May) UoE –U3 <b>Quiz 1</b>	<b>Preparation for the first quiz</b>
January week 1		Revision		
January week 2	Revision		Revision	

\*EViU – English Vocabulary in Use

\*\*TEViU – Test Your English Vocabulary in Use

\*\*\*UoE – Use of English for B2

- Oxenden, C. & Latham-Koenig, C. (2012). *New English File (Upper-Intermediate)*. Oxford: OUP. (SB + WB)
- Thompson, A. J. & Martinet, A. V. (2006). *A Practical English Grammar*. Oxford: OUP. (with Exercises 1 and 2)
- McCarthy, M. & O'Dell, F. (2001). *English Vocabulary In Use (Upper-Intermediate)*. Cambridge: CUP.
- Moutsou, E. (2009). *Use of English B2 for all Exams*. MM Publications. (units 1-7)
- Townsend, S. (1986). *The Secret Diary of Adrian Mole*. London: Longman.

## Прилог 2: Упитник коришћен при опису узорка

### I Општи подаци

1. Старост: \_\_\_\_\_
2. Пол: Мушки Женски
3. Место боравка: \_\_\_\_\_
4. Основну школу сте похађали у граду где и студирате:  
Да Не \_\_\_\_\_ (наведите град)
5. Матерњи језик: \_\_\_\_\_

### II Искуство у учењу енглеског језика

6. У ком разреду сте почели да учите енглески? \_\_\_\_\_
7. Колико година учите енглески језик? \_\_\_\_\_
8. Да ли сте енглески језик учили на још неки начин осим у школи?  
Да Не (молим Вас наведите на који начин: приватна школа, часови, итд.):

Да ли мислите да је енглески језик тежак за учење? Да Не  
Зашто? \_\_\_\_\_

Да ли мислите да је за учење страног језика битна *склоност* или *таленат*?

Да Не

9. Да ли верујете да Ви лично поседујете склоност/таленат за учење страних језика?

Да Не

10. Коју оцену сте имали из енглеског језика:

У основној школи \_\_\_\_\_ У средњој школи \_\_\_\_\_

11. Да ли мислите да је у учењу страног језика битнија граматика или вокабулар?

12. Зашто?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13. На који начин учите граматiku?

- а. учим правила напамет из уџбеника граматике
- б. вежбајем уз помоћ граматичког приручника
- в. трудим се да што чешће применим правила у говору
- г. обрађам пажњу на грешке које правим и трудим се да их не поновим
- д. обрађам пажњу на тачност изражавања и надајем се да ћу временом боље говорити
- ђ. \_\_\_\_\_

14. На који начин учите вокабулар?

- а. Учим речи из претходне лекције напамет
- б. Читам књиге на енглеском и исписујем речи
- в. Трудим се да што чешће применим нове речи у говору
- г. Обрађам пажњу на грешке које правим и трудим се да их не поновим
- д. Учим речи у значењским групама (нпр. синоними, сродне речи, изведенице...)
- ђ. \_\_\_\_\_

### III Ставови према енглеском језику и култури

15. Да ли сте икада боравили у земљи у којој се говори енглески језик?

Да (колико дуго) \_\_\_\_\_ Не

16. Да ли бисте волели да посетите неку земљу у којој се говори енглески језик?

Да Не

17. Да ли сте имали прилику да упознате говорнике енглеског језика?

Да Не

18. Да ли мислите да ће познавање културе земаља енглеског говорног подручја допринети да успешније учите тај страни језик?

Да Не

19. Да ли о некој земљи у којој се говори енглески језик имате лоше мишљење?

Да Не

20. Ако је одговор ДА, молим Вас да наведете земље и објасните зашто:

---

21. Зашто сте одлучили да студирате енглески језик?

---

22. Зашто мислите да је добро знати енглески језик?

---

### Прилог 3: Тест рецептивног познавања вокабулара

**This is a vocabulary test. You must choose the right word to go with each meaning. Write the number of that word next to its meaning. Here is an example.**

1 business

2 clock \_\_\_\_\_ part of a house

3 horse \_\_\_\_\_ animal with four legs

4 pencil \_\_\_\_\_ something used for writing

5 shoe

6 wall

**You answer it in the following way.**

1 business

2 clock 6part of a house

3 horse 3animal with four legs

4 pencil 4something used for writing

5 shoe

6 wall

**Some words are in the test to make it more difficult. You do not have to find a meaning for these words. In the example above, these words are business, clock, shoe. Try to do every part of the test.**

#### The 2,000 word-level

1 original

2 private \_\_\_\_\_ complete

3 royal \_\_\_\_\_ first

4 slow \_\_\_\_\_ not public

5 sorry

6 total

1 blame

2 hide \_\_\_\_\_ keep away from sight

3 hit \_\_\_\_\_ have a bad effect on something

4 invite \_\_\_\_\_ ask

5 pour

6 spoil



1 basket  
2 crop \_\_\_\_\_ money paid regularly for doing a job  
3 flesh \_\_\_\_\_ heat  
4 salary \_\_\_\_\_ meat  
5 temperature  
6 thread

1 apply  
2 elect \_\_\_\_\_ choose by voting  
3 jump \_\_\_\_\_ become like water  
4 manufacture \_\_\_\_\_ make  
5 melt  
6 threaten

1 accident  
2 choice \_\_\_\_\_ having a high opinion of oneself  
3 debt \_\_\_\_\_ something you must pay  
4 fortune \_\_\_\_\_ loud, deep sound  
5 pride  
6 roar

1 birth  
2 dust \_\_\_\_\_ being born  
3 operation \_\_\_\_\_ game  
4 row \_\_\_\_\_ winning  
5 sport  
6 victory

### **The 3,000-word level**

1 administration  
2 angel \_\_\_\_\_ managing business and affairs  
3 front \_\_\_\_\_ spirit who serves God  
4 herd \_\_\_\_\_ group of animals  
5 mate  
6 pond

1 coach  
2 darling \_\_\_\_\_ a thin, flat piece cut from something  
3 echo \_\_\_\_\_ person who is loved very much  
4 interior \_\_\_\_\_ sound reflected back to you  
5 opera  
6 slice

1 discharge  
2 encounter \_\_\_\_\_ use pictures or examples to show the meaning  
3 illustrate \_\_\_\_\_ meet  
4 knit \_\_\_\_\_ throw up into the air  
5 prevail  
6 toss

1 bench  
2 charity \_\_\_\_\_ part of a country  
3 fort \_\_\_\_\_ help to the poor  
4 jar \_\_\_\_\_ long seat  
5 mirror  
6 province

1 marble

- 2 palm \_\_\_\_\_ inner surface of your hand
- 3 ridge \_\_\_\_\_ excited feeling
- 4 scheme \_\_\_\_\_ plan
- 5 statue
- 6 thrill

- 1 annual
- 2 blank \_\_\_\_\_ happening once a year
- 3 brilliant \_\_\_\_\_ certain
- 4 concealed \_\_\_\_\_ wild
- 5 definite
- 6 savage

#### The 5,000-word level

- 1 alcohol
- 2 apron \_\_\_\_\_ clothes worn in front to protect your clothes
- 3 lure \_\_\_\_\_ stage of development
- 4 mess \_\_\_\_\_ state of untidiness or dirtiness
- 5 phase
- 6 plank

- 1 apparatus
- 2 compliment \_\_\_\_\_ set of instruments or machinery
- 3 revenue \_\_\_\_\_ money received by the government
- 4 scrap \_\_\_\_\_ expression of admiration
- 5 tile
- 6 ward

- 1 blend
- 2 devise \_\_\_\_\_ hold tightly in your arms
- 3 embroider \_\_\_\_\_ plan or invent
- 4 hug \_\_\_\_\_ mix
- 5 imply
- 6 paste

- 1 circus
- 2 jungle \_\_\_\_\_ speech given by a priest in a church
- 3 nomination \_\_\_\_\_ seat without a back or arms
- 4 sermon \_\_\_\_\_ musical instrument
- 5 stool
- 6 trumpet

- 1 bruise
- 2 exile \_\_\_\_\_ agreement using property as security for a debt
- 3 ledge \_\_\_\_\_ narrow shelf
- 4 mortgage \_\_\_\_\_ dark place on your body caused by hitting
- 5 shovel
- 6 switch

- 1 desolate
- 2 fragrant \_\_\_\_\_ good for your health
- 3 gloomy \_\_\_\_\_ sweet-smelling
- 4 profound \_\_\_\_\_ dark or sad
- 5 radical
- 6 wholesome

#### The University Word List level

- 1 affluence
- 2 axis \_\_\_\_\_ introduction of a new thing

3 episode \_\_\_\_\_ one event in a series  
4 innovation \_\_\_\_\_ wealth  
5 precision  
6 tissue

1 configuration \_\_\_\_\_ shape  
2 discourse \_\_\_\_\_ speech  
3 hypothesis \_\_\_\_\_ theory  
4 intersection  
5 partisan  
6 propensity

1 elementary  
2 negative \_\_\_\_\_ of the beginning stage  
3 static \_\_\_\_\_ not moving or changing  
4 random \_\_\_\_\_ final, furthest  
5 reluctant  
6 ultimate

1 deficiency  
2 magnitude \_\_\_\_\_ swinging from side to side  
3 oscillation \_\_\_\_\_ respect  
4 prestige \_\_\_\_\_ lack  
5 sanction  
6 specification

1 anonymous  
2 indigenous \_\_\_\_\_ without the writer's name  
3 maternal \_\_\_\_\_ least possible amount  
4 minimum \_\_\_\_\_ native  
5 nutrient  
6 modification

1 coincide  
2 coordinate \_\_\_\_\_ prevent people from doing something they want to do  
3 expel \_\_\_\_\_ add to  
4 frustrate \_\_\_\_\_ send out by force  
5 supplement  
6 transfer

#### **The 10,000-word level**

1 acquiesce  
2 contaminate \_\_\_\_\_ work at something without serious intentions  
3 cede \_\_\_\_\_ accept without protest  
4 dabble \_\_\_\_\_ make a fold on cloth or paper  
5 rape  
6 squint

1 auxiliary  
2 candid \_\_\_\_\_ full of self-importance  
3 dubious \_\_\_\_\_ helping, adding support  
4 morose \_\_\_\_\_ bad-tempered  
5 pompous  
6 temporal

1 dregs  
2 flurry \_\_\_\_\_ worst and most useless parts of anything  
3 hostage \_\_\_\_\_ natural liquid present in the mouth  
4 jumble \_\_\_\_\_ confused mixture  
5 saliva

6 truce

1 blaspheme

2 endorse \_\_\_\_\_ give care and food to

3 nurture \_\_\_\_\_ speak badly about God

4 overhaul \_\_\_\_\_ slip or slide

5 skid

6 straggle

1 anterior

2 concave \_\_\_\_\_ small and weak

3 interminable \_\_\_\_\_ easily changing

4 puny \_\_\_\_\_ endless

5 volatile

6 wicker

1 auspices

2 casualty \_\_\_\_\_ being away from other people

3 froth \_\_\_\_\_ someone killed or injured

4 haunch \_\_\_\_\_ noisy and happy celebration

5 revelry

6 seclusion

#### Прилог 4: Тест продуктивног познавања вокабулара

**Complete the underlined words. Here's an example:**

He was riding a bi\_\_\_\_\_.

**You answer it in the following way.**

He was riding a bicycle.

#### The 2,000-word level

1. I'm glad we had this opp\_\_\_\_\_ to talk.
2. There are a doz\_\_\_\_\_ eggs in the basket.
3. Every working person must pay income t\_\_\_\_\_.
4. The pirates buried the trea\_\_\_\_\_ on a desert island.
5. Her beauty and cha\_\_\_\_\_ had a powerful effect on men.
6. La\_\_\_\_\_ of rain led to a shortage of water in the city.
7. He takes cr\_\_\_\_\_ and sugar in his coffee.
8. The rich man died and left all his we\_\_\_\_\_ to his son.
9. Pup\_\_\_\_\_ must hand in their papers by the end of the week.
10. This sweater is too tight. It needs to be stret\_\_\_\_\_.
11. Ann intro\_\_\_\_\_ her boyfriend to her mother.
12. Teenagers often adm\_\_\_\_\_ and worship pop singers.
13. If you blow up that balloon any more it will bur\_\_\_\_\_.
14. In order to be accepted into the university, he had to impr\_\_\_\_\_ his grades.
15. The telegram was deli\_\_\_\_\_ two hours after it had been sent.
16. The differences were so sl\_\_\_\_\_ that they went unnoticed.
17. The dress you're wearing is lov\_\_\_\_\_.
18. He wasn't very popu\_\_\_\_\_ when he was a teenager, but he has many friends now.

#### The 3,000-word level

1. He has a successful car\_\_\_\_\_ as a lawyer.
2. The thieves threw ac\_\_\_\_\_ in his face and made him blind.
3. To improve the country's economy, the government decided on economic ref\_\_\_\_\_.
4. She wore a beautiful green go\_\_\_\_\_ to the ball.
5. The government tried to protect the country's industry by reducing the imp\_\_\_\_\_ of cheap goods.
6. The children's pranks were funny at first, but finally got on the parents' ner\_\_\_\_\_.
7. The lawyer gave some wise coun\_\_\_\_\_ to his client.

8. Many people in England mow the law\_\_\_\_\_ of their houses on Sunday morning.
9. The farmer sells the eggs that his hen\_\_\_\_\_ lay.
10. Sudden noises at night sca\_\_\_\_\_ me a lot.
11. France was proc\_\_\_\_\_ a republic in the 18<sup>th</sup> century.
12. Many people are inj\_\_\_\_\_ in road accidents every year.
13. Suddenly he was thru\_\_\_\_\_ into the dark room.
14. He perc\_\_\_\_\_ a light at the end of the tunnel.
15. Children are not independent. They are att\_\_\_\_\_ to their parents.
16. She showed off her sle\_\_\_\_\_ figure in a long narrow dress.
17. She has been changing partners often because she cannot have a sta\_\_\_\_\_ relationship with one person.
18. You must wear a bathing suit on a public beach. You're not allowed to walk na\_\_\_\_\_.

#### The 5,000-word level

1. Soldiers usually swear an oa\_\_\_\_\_ of loyalty to their country.
2. The voter placed the ball\_\_\_\_\_ in the box.
3. They keep their valuables in a vau\_\_\_\_\_ at the bank.
4. A bird perched at the window led\_\_\_\_\_.
5. The kitten is playing with a ball of ya\_\_\_\_\_.
6. The thieves have forced an ent\_\_\_\_\_ to the building.
7. The small hill was really a burial mou\_\_\_\_\_.
8. We decided to celebrate New Year's E\_\_\_\_\_ together.
9. The soldier was asked to choose between infantry and cav\_\_\_\_\_.
10. This is a complex problem which is difficult to compr\_\_\_\_\_.
11. The angry crowd sho\_\_\_\_\_ the prisoner as he was leaving the court.
12. Don't pay attention to this rude remark. Just ign\_\_\_\_\_ it.
13. The management held a secret meeting. The issues discussed were not disc\_\_\_\_\_ to the workers.
14. We could hear the sergeant bel\_\_\_\_\_ commands to the troops.
15. The boss got angry with the secretary and it took a lot of tact to soo\_\_\_\_\_ him.
16. We do not have adeq\_\_\_\_\_ information to make a decision.
17. She is not a child, but a mat\_\_\_\_\_ woman. She can make her own decisions.
18. The prisoner was put in soli\_\_\_\_\_ confinement.

#### The University Word List level

1. There has been a recent tr\_\_\_\_\_ among prosperous families towards a smaller number of children.
2. The ar\_\_\_\_\_ of his office is 25 square meters.
3. Phil\_\_\_\_\_ examines the meaning of life.
4. According to the communist doc\_\_\_\_\_, workers should rule the world.
5. Spending many years together deepened their inti\_\_\_\_\_.
6. He usually reads the sport sec\_\_\_\_\_ of the newspaper first.
7. Because of the doctors' strike the cli\_\_\_\_\_ is closed today.
8. There are several misprints on each page of this te\_\_\_\_\_.
9. The suspect had both opportunity and mot\_\_\_\_\_ to commit the murder.
10. They insp\_\_\_\_\_ all products before sending them out to stores.
11. A considerable amount of evidence was accum\_\_\_\_\_ during the investigation.
12. The victim's shirt was satu\_\_\_\_\_ with blood.
13. He is irresponsible. You cannot re\_\_\_\_\_ on him for help.
14. It's impossible to eva\_\_\_\_\_ these results without knowing about the research methods that were used.
15. He finally att\_\_\_\_\_ a position of power in the company.
16. The story tells us about a crime and subs\_\_\_\_\_ punishment.
17. In a hom\_\_\_\_\_ class all students are of a similar proficiency.
18. The urge to survive is inh\_\_\_\_\_ in all creatures.

#### The 10,000-word level

1. The baby is wet. Her dia\_\_\_\_\_ needs changing.
2. The prisoner was released on par\_\_\_\_\_.
3. Second year University students in the U.S. are called soph\_\_\_\_\_.
4. Her favorite flowers were or\_\_\_\_\_.

5. The insect causes damage to plants by its toxic secretion.
6. The evacuation of the building saved many lives.
7. For many people, wealth is a prospect of unimaginable felicities.
8. She found herself in a predicament without any hope for a solution.
9. The deacon helped with the care of the poor of the parish.
10. The hurricane whirled along the coast.
11. Some coal was still smouldering among the ashes.
12. The dead bodies were mutilated beyond recognition.
13. She was sitting on a balcony and basked in the sun.
14. For years waves of invaders pillaged towns along the coast.
15. The rescue attempt could not proceed quickly. It was impeded by bad weather.
16. I wouldn't hire him. He is unmotivated and indolent.
17. Computers have made typewriters old-fashioned and obsolete.
18. Watch out for his wily tricks.

## Прилог 5: Тест за проверу употребе језичког знања

### Use of English and Reading Comprehension

#### Part 1

**For questions 1-8, read the text below and decide which answer (A, B, C or D) best fits each gap.**

What is genealogy?

Genealogy is a branch of history. It concerns family history, (1) \_\_\_\_\_ than the national or world history studied at school. It doesn't merely involve drawing a family tree, however – tracing your family history can also (2) \_\_\_\_\_ in learning about your roots and your identity. The internet enables millions of people worldwide to (3) \_\_\_\_\_ information about their family history, without great (4) \_\_\_\_\_. People who research their family history often (5) \_\_\_\_\_ that it's a fascinating hobby which (6) \_\_\_\_\_ a lot about where they come from and whether they have famous ancestors. According to a survey involving 900 people who had researched their family history, the chances of discovering a celebrity in your past are one in ten. The survey also concluded that the (7) \_\_\_\_\_ back you follow your family line, the more likely you are to find a relation who was much wealthier than you are. However, the vast majority of people who (8) \_\_\_\_\_ in the survey discovered they were better off than their ancestors.

1. A instead B rather C except D sooner
2. A cause B mean C result D lead
3. A accomplish B access C approach D admit
4. A fee B price C charge D expense
5. A describe B define C remark D regard
6. A reveals B opens C begins D arises
7. A older B greater C higher D further
8. A attended B participated C included D associated

#### Part 2

**For questions 9-16, read the text below and think of the word which best fits each gap. Use only one word in each gap.**

Motorbike stunt rider

I work as a motorbike stunt rider – that is, I do tricks on my motorbike at shows. The Le Mans race track in France was (9) \_\_\_\_\_ I first saw some guys doing motorbike stunts. I 'd never seen anyone riding a motorbike using just the back wheel before and I was (10) \_\_\_\_\_ impressed I went straight home and taught (11) \_\_\_\_\_ to do the same. It wasn't very long before I began to earn my living at shows performing my own motorbike stunts.

I have a degree (12) \_\_\_\_\_ mechanical engineering; this helps me to look at the physics (13) \_\_\_\_\_ lies behind each stunt. In addition to being responsible for design changes to the motorbike, I have to work (14) \_\_\_\_\_ every stunt I do. People often think that my work is very dangerous, but, apart (15) \_\_\_\_\_ some

minor mechanical problem happening occasionally during a stunt, nothing ever goes wrong. I never feel in (16) \_\_\_\_\_ kind of danger because I'm very experienced.

Part 3

**For questions 17-24, read the text below. Use the word given in capitals to form a word that fits in the gap.**

An incredible vegetable

Garlic, a member of the Liliaceae family also includes onions, is commonly used in cooking all around the world. China is currently the largest (17) \_\_\_\_\_ (PRODUCT) of garlic, which is particularly associated with the dishes of northern Africa and southern Europe. It is native to central Asia and has long had a history as a health-giving food, used both to prevent and cure (18) \_\_\_\_\_ (ILL). In Ancient Egypt, workers building the pyramids were given garlic to keep them strong, while Olympic athletes in Greece ate it to increase their resistance to infection. The forefather of antibiotic medicine, Louis Pasteur, claimed garlic was as (19) \_\_\_\_\_ (EFFECT) as penicillin in treating infections. Modern-day (20) \_\_\_\_\_ (SCIENCE) have proved that garlic can indeed kill bacteria and even some viruses, so it can be very useful for people who have coughs and colds. In (21) \_\_\_\_\_ (ADD), some doctors believe that garlic can reduce blood (22) \_\_\_\_\_ (PRESS). The only (23) \_\_\_\_\_ (ADVANTAGE) to this truly amazing food is that the strong and rather (24) \_\_\_\_\_ (SPICE) smell of garlic is not the most pleasant.

Part 4

**For questions 25-30, complete the second sentence so that it has similar meaning to the first sentence, using the word given. Do not change the word given. You must use between two and five words, including the word given.**

25. Joan was in favour of visiting the museum. IDEA

Joan thought it would be \_\_\_\_\_ to the museum.

26. Arthur has the talent to become a concert pianist. THAT

Arthur is so \_\_\_\_\_ could become a concert pianist.

27. 'Do you know when the match starts, Sally?' asked Mary. IF

Mary asked Sally \_\_\_\_\_ time the match started.

28. I knocked for ages at Ruth's door but I got no reply. LONG

I \_\_\_\_\_ knocking at Ruth's door but I got no reply.

29. Everyone says that the band is planning to go on a world tour next year. SAID

The band \_\_\_\_\_ planning to go on a world tour next year.

30. I'd prefer not to cancel the meeting. CALL

I'd rather \_\_\_\_\_ the meeting.

Part 5

**You are going to read an extract from a novel in which a young woman called Caitlin talks about her life on an island. For questions 31-36, choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text.**

We live on the island of Hale. It's about four kilometres long and two kilometres wide at its broadest point, and it's joined to the mainland by a causeway called the Stand - a narrow road built across the mouth of the river which separates us from the rest of the country. Most of the time you wouldn't know we're on an island because the river mouth between us and the mainland is just a vast stretch of tall grasses and brown mud. But when there's a high tide and the water rises a half a metre or so above the road and nothing can pass until the tide goes out again a few hours later, then you know it's an island.

We were on our way back from the mainland. My older brother, Dominic, had just finished his first year at university in a town 150 km away. Dominic's train was due in at five and he'd asked for a lift back from the station. Now, Dad normally hates being disturbed when he's writing (which is just about all the time), and he also hates having to go anywhere, but despite the typical sighs and moans - why can't he get a taxi? what's

wrong with the bus? - I could tell by the sparkle in his eyes that he was really looking forward to seeing Dominic.

So, anyway, Dad and I had driven to the mainland and picked up Dominic from the station. He had been talking non-stop from the moment he'd slung his rucksack in the boot and got in the car. University this, university that, writers, books, parties, people, money, gigs.... And when I say talking, I don't mean talking as in having a conversation, I mean talking as in jabbering like a mad thing. I didn't like it .... the way he spoke and waved his hands around as if he was some kind of intellectual or something. It was embarrassing. It made me feel uncomfortable - that kind of discomfort you feel when someone you like, someone close to you, suddenly starts acting like a complete idiot. And I didn't like the way he was ignoring me, either. For all the attention I was getting I might as well not have been there. I felt a stranger in my own car.

As we approached the island on that Friday afternoon, the tide was low and the Stand welcomed us home, stretched out before us, clear and dry, beautifully hazy in the heat - a raised strip of grey concrete bound by white railings and a low footpath on either side, with rough cobbled banks leading down to the water. Beyond the railings, the water was glinting with that wonderful silver light we sometimes get here in the late afternoon which lazies through to the early evening.

We were about halfway across when I saw the boy. My first thought was how odd it was to see someone walking on the Stand. You don't often see people walking around here. Between Hale and Moulton (the nearest town about thirty kilometres away on the mainland), there's nothing but small cottages, farmland, heathland and a couple of hills. So islanders don't walk because of that. If they're going to Moulton they tend to take the bus. So the only pedestrians you're likely to see around here are walkers or bird-watchers. But even from a distance I could tell that the figure ahead didn't fit into either of these categories. I wasn't sure how I knew, I just did.

As we drew closer, he became clearer. He was actually a young man rather than a boy. Although he was on the small side, he wasn't as slight as I'd first thought. He wasn't exactly muscular, but he wasn't weedy-looking either. It's hard to explain. There was a sense of strength about him, a graceful strength that showed in his balance, the way he held himself, the way he walked....

**31. In the first paragraph, what is Caitlin's main point about the island?**

- A It can be dangerous to try to cross from the mainland.
- B It is much smaller than it looks from the mainland.
- C It is only completely cut off at certain times.
- D It can be a difficult place for people to live in.

**32. What does Caitlin suggest about her father?**

- A His writing prevents him from doing things he wants to do with his family.
- B His initial reaction to his son's request is different from usual.
- C His true feelings are easily hidden from his daughter.
- D His son's arrival is one event he will take time off for.

**33. Caitlin emphasises her feelings of discomfort because she**

- A is embarrassed that she doesn't understand what her brother is talking about.
- B feels confused about why she can't relate to her brother any more.
- C feels foolish that her brother's attention is so important to her.
- D is upset by the unexpected change in her brother's behaviour.

**34. In the fourth paragraph, what is Caitlin's purpose in describing the island?**

- A to express her positive feelings about it.
- B to explain how the road was built.
- C to illustrate what kind of weather was usual.
- D to describe her journey home.

**35. In 'because of that' in the fourth paragraph, 'that' refers to the fact that**

- A locals think it is odd to walk anywhere.
- B it is easier for people to take the bus than walk.
- C people have everything they need on the island.
- D there is nowhere in particular to walk to from the island.



**36. What do we learn about Caitlin's reactions to the boy?**

- A She felt his air of confidence contrasted with his physical appearance.
- B She was able to come up with a reason for him being there.
- C She thought she had seen him somewhere before.
- D She realised her first impression of him was inaccurate.

Part 6

**You're going to read a newspaper article in which a former ballet dancer talks about the physical demands of the job. Six sentences have been removed from the article. Choose from the sentences A-G the one which fits each gap (37-42). There is one extra sentence which you do not need to use.**

Good preparation leads to success in ballet dancing

A former classical ballet dancer explains what ballet training actually involves.

What we ballet dancers do is instinctive, but instinct learnt through a decade of training. A dancer's life is hard to understand, and easy to misinterpret. Many a poet and novelist has tried to do so, but even they have chosen to interpret all the hard work and physical discipline as obsessive. And so the idea persists that dancers spend every waking hour in pain, bodies at breaking point, their smiles a pretence.

As a former dancer in the Royal Ballet Company here in Britain, I would beg to question this. (37) \_\_\_\_\_ With expert teaching and daily practice, its various demands are easily within the capacity of the healthy human body. Contrary to popular belief, there is no need to break bones or tear muscles to achieve ballet positions. It is simply a question of sufficient conditioning of the muscular system.

Over the course of my dancing life I worked my way through at least 10,000 ballet classes. I took my first at a school of dance at the age of seven and my last 36 years later at the Royal Opera House in London. In the years between, ballet class was the first thing I did every day. It starts at an early age, this daily ritual, because it has to. (38) \_\_\_\_\_ But for a ballet dancer in particular, this lengthy period has to come before the effects of adolescence set in, while maximum flexibility can still be achieved.

Those first classes I took were remarkably similar to the last. In fact, taking into account the occasional new idea, ballet classes have changed little since 1820, when the details of ballet technique were first written down, and are easily recognised in any country. Starting with the left hand on the barre, the routine unrolls over some 75 minutes. (39) \_\_\_\_\_ Even the leading dancers have to do it.

These classes serve two distinct purposes: they are the way we warm our bodies and the mechanism by which we improve basic technique. In class after class, we prove the old saying that 'practice makes perfect'. (40) \_\_\_\_\_ And it is also this daily repetition which enables us to strengthen the muscles required in jumping, spinning or lifting our legs to angles impossible to the average person.

The human body is designed to adapt to the demands we make of it, provided we make them carefully and over time. (41) \_\_\_\_\_ In the same way, all those years of classes add up to a fit-for-purpose dancing machine. This level of physical fluency doesn't hurt; it feels good.

(42) \_\_\_\_\_ But they should not be misled: there is a difference between hard work and hardship. Dancers have an everyday familiarity with the first. Hardship it isn't.

**A** Through endless tries at the usual exercises and frequent failures, ballet dancers develop the natural pathways in the brain necessary to control accurate, fast and smooth movement.

**B** The ballet shoe offers some support, but the real strength is in the muscles, built up through training.

**C** As technology takes away activity from the lives of many, perhaps the ballet dancer's physicality is ever more difficult for most people to imagine.

**D** Ballet technique is certainly extreme but it is not, in itself, dangerous.

**E** The principle is identical in the gym - pushing yourself to the limit, but not beyond, will eventually bring the desired result.

**F** No one avoids this: it is ballet's great democratiser, the well established members of the company working alongside the newest recruits.

**G** It takes at least a decade of high-quality, regular practice to become an expert in any physical discipline.

Part 7

**You are going to read a newspaper article about a young professional footballer. For questions 43-52, choose from the sections (A-D). The sections may be chosen more than once.**

**Which paragraph**

43. states how surprised the writer was at Duncan's early difficulties? \_\_\_\_\_
44. says that Duncan sometimes seems more mature than he really is? \_\_\_\_\_
45. describes the frustration felt by Duncan's father? \_\_\_\_\_
46. says that Duncan is on course to reach a high point in his profession? \_\_\_\_\_
47. suggests that Duncan caught up with his team-mates in terms of physical development? \_\_\_\_\_
48. explains how Duncan was a good all-round sports person? \_\_\_\_\_
49. gives an example of how Gavin reassured his son? \_\_\_\_\_
50. mentions Duncan's current club's low opinion of him at one time? \_\_\_\_\_
51. mentions a personal success despite a failure for the team? \_\_\_\_\_
52. explains how Duncan and his father are fulfilling a similar role? \_\_\_\_\_

**Rising Star**

**Margaret Garelly goes to meet Duncan Williams, who plays for Chelsea Football Club**

**A**

It's my first time driving to Chelsea's training ground and I turn off slightly too early at the London University playing fields. Had he accepted football's rejections in his early teenage years, it is exactly the sort of ground Duncan Williams would have found himself running around on at weekends. At his current age of 18, he would have been a bright first-year undergraduate mixing his academic studies with a bit of football, rugby and cricket, given his early talent in all these sports. However, Duncan undoubtedly took the right path. Instead of studying, he is sitting with his father Gavin in one of the interview rooms at Chelsea's training base reflecting on Saturday's match against Manchester City. Such has been his rise to fame that it is with some disbelief that you listen to him describing how his career was nearly all over before it began.

**B**

Gavin, himself a fine footballer - a member of the national team in his time - and now a professional coach, sent Duncan to three professional clubs as a 14 year-old, but all three turned him down. 'I worked with him a lot when he was around 12, and it was clear he has fantastic technique and skill. But then the other boys shot up in height and he didn't. But I was still upset and surprised that no team seemed to want him, that they couldn't see what he might develop into in time. When Chelsea accepted him as a junior, it was made clear to him that this was more of a last chance than a new beginning. They told him he had a lot of hard work to do and wasn't part of their plans. Fortunately, that summer he just grew and grew, and got much stronger as well.'

**C**

Duncan takes up the story: 'The first half of that season I played in the youth team. I got lucky - the first-team manager came to watch us play QPR, and though we lost 3-1, I had a really good game. I moved up to the first team after that performance.' Gavin points out that it can be beneficial to be smaller and weaker when you are developing - it forces you to learn how to keep the ball better, how to use 'quick feet' to get out of tight spaces. 'A couple of years ago, Duncan would run past an opponent as if he wasn't there but then the other guy would close in on him. I used to say to him, "Look, if you can do that now, imagine what you'll be like when you're 17, 18 and you're big and quick and they won't be able to get near you." If you're a smaller player, you have to use your brain a lot more.'

**D**

Not every kid gets advice from an ex-England player over dinner, nor their own private training sessions. Now Duncan is following in Gavin's footsteps. He has joined a national scheme where young people like him give advice to ambitious young teenagers who are hoping to become professionals. He is an old head on young shoulders. Yet he's also like a young kid in his enthusiasm. And fame has clearly not gone to his head; it would be hard to meet a more likeable, humble young man. So will he get to play for the national team? 'One day I'd love to, but when that is, is for somebody else to decide.' The way he is playing, that won't be long.

## Listening Comprehension

**There are four parts to the test. Each question carries one mark. You will hear each piece twice. For each part of the test there will be time for you to look through the questions and time for you to check your answers.**

### Part 1

You will hear people talking in eight different situations. For questions 1–8, choose the best answer (A, B or C).

1. You hear a message on a telephone answering machine. Why is the speaker calling?

- A to confirm some arrangements
- B to issue an invitation
- C to persuade someone to do something

2. You hear two people talking about a water-sports centre. The man says the centre should

- A pay more attention to safety.
- B offer activities for small children.
- C provide all the equipment needed.

3. You hear a professional tennis player talking about her career. What annoys her most about interviewers?

- A their belief that she leads a glamorous life
- B their assumption that she's motivated by money
- C their tendency to disturb her while she's travelling

4. You hear a poet talking about his work. What is he doing?

- A giving his reasons for starting to visit schools
- B justifying the childlike nature of some of his recent poems
- C explaining that his poems appeal to people of different ages

5. You hear two people talking about a programme they saw on TV. The woman thinks the programme was

- A irritating.
- B sad.
- C uninformative.

6. You hear two people talking about an ice-hockey game they've just seen. How does the girl feel about it?

- A pleased to have had the experience
- B relieved that she'd dressed appropriately
- C impressed by the performance of the team

7. You overhear two friends talking about a restaurant. What do they both like about it?

- A the presentation of the food
- B the atmosphere of the place
- C the originality of the cooking

8. You hear a man talking on the radio. What type of information is he giving?

- A a travel announcement
- B a weather forecast
- C an accident report

Part 2

**You will hear a woman called Angela Thomas, who works for a wildlife organisation, talking about the spectacled bear. For questions 9 – 18, complete the sentences with a word or short phrase.**

Spectacled Bears

Angela says that it was the (9) \_\_\_\_\_ of the spectacled bear that first interested her.

Angela mentions that the bear's markings can be found on its (10) \_\_\_\_\_ as well as its eyes and cheeks.

Angela is pleased by evidence that spectacled bears have been seen in (11) \_\_\_\_\_ areas of Argentina.

Angela says the bears usually live in (12) \_\_\_\_\_, though they can also be found in other places.

Spectacled bears behave differently from other types of bear during (13) \_\_\_\_\_, which Angela finds surprising.

Angela is upset that (14) \_\_\_\_\_ are the biggest danger to spectacled bears.

Angela says that spectacled bears usually eat (15) \_\_\_\_\_ and tree bark.

Bears climb trees and make a (16) \_\_\_\_\_, which fascinated Angela.

When bears eat meat, they much prefer (17) \_\_\_\_\_ although they do eat other creatures.

One man has produced an amusing (18) \_\_\_\_\_ about the time he spent studying the bears.

Part 3

**You will hear five short extracts in which people are talking about their visit to a city. For questions 19 – 23, choose from the list (A – H) what each speaker liked most about the city they visited. Use the letters only once. There are three extra letters which you do not need to use.**

A the efficiency of the public transport system

B the natural beauty of the scenery

C the variety of goods in the markets

D the style of the architecture

E the well-designed plan of the city

F the helpfulness of the people

G the range of leisure opportunities

H the standard of the accommodation

19. Speaker 1 \_\_\_\_\_

20. Speaker 2 \_\_\_\_\_

21. Speaker 3 \_\_\_\_\_

22. Speaker 4 \_\_\_\_\_

23. Speaker 5 \_\_\_\_\_

Part 4

**You will hear part of a radio interview with a woman called Rachel Reed, who works in a commercial art gallery, a shop which sells works of art. For questions 24–30, choose the best answer (A, B or C).**

24. What does Rachel say about her job title?

A It makes her feel more important than she is.

B It gives people the wrong idea about her work.

C It is appropriate for most of the work she does.

25. What is the most common reason for the gallery not exhibiting an artist's work?

A The subject matter is unsuitable.

B It is not of a high enough quality.

C The gallery manager doesn't like it.

26. When can phone calls from artists be difficult for Rachel?

- A when their work doesn't sell
- B when they don't receive payments
- C when their work is not accepted

27. Why does Rachel include a commentary in the catalogue?

- A It gives background information about the artist.
- B It encourages people to buy paintings over the phone.
- C It tells people what experts think of the work.

28. What does Rachel say about administrative work?

- A She is able to leave a lot of it to others.
- B She would like to have an assistant to help with it.
- C She finds it hard to get it all organised.

29. What is Rachel's role in the service the gallery offers to large companies?

- A making initial contacts
- B responding to enquiries
- C promoting a certain type of art

30. What does Rachel find most enjoyable about her job?

- A meeting interesting people
- B the fact that it's unpredictable
- C being close to works of art

### Writing

**1. Write an essay (140-190 words) and give reasons for your point of view:**

Every country in the world has problems with pollution and damage to the environment. Do you think these problems can be solved?

**2. You see this announcement in your college English-language magazine.**

**Book reviews wanted**

Have you read a book in which the main character behaved in a surprising way?

Write us a review of the book, explaining what the main character did and why it was surprising. Tell us whether or not you would recommend this book to other people. The best reviews will be published in the magazine.

Write your **review**.

**3. You see this announcement on an English-language website.**

**Articles wanted**

The most useful thing I have ever learned.

What is the most useful thing you have learned? Who did you learn it from? Why is it useful? Write us an article answering these questions. We will publish the best articles on your website.

Write your **article**.

**4. You have received this email from your English-speaking friend David:**

From: David

Subject: touring holiday

Some college friends of mine are visiting your area soon for a week's touring holiday. They would like to travel around and learn about your local area and its history.

Can you tell me about some of the places they could visit? What's the best way to travel around – car, bike or coach?

Thanks,  
David

Write your email (140-190 words).

### **Speaking**

#### **Students talk in groups of three.**

1. Likes and dislikes:

- How do you like to spend your evenings? What do you do? Why?
- Do you prefer to spend time on your own or with other people? Why?
- Tell us about a film you really like.
- Do you like cooking? What sorts of things do you cook?

Special occasions:

- Do you normally celebrate special occasions with friends and family? Why?
- Tell us about a festival or celebration in your country.
- What did you do on your last birthday?
- Are you going to do anything special this weekend? What are you going to do?

Media:

- How much TV do you watch in a week? Would you prefer to watch more TV than that or less? Why?
- Tell us about a TV programme you've seen recently.
- Do you use the internet much? Why/Why not?
- Do you ever listen to the radio? What programmes do you like? Why?

2. Helping others / Gardens

- Look at the photographs, compare them, and say what you think the people are enjoying about spending time in these gardens / say how important it is to help people in these situations.

3. Holiday resort

- Do you think you have to spend a lot of money to have a good holiday? Why/Why not?
- Some people say we travel too much these days and shouldn't go on so many holidays. What do you think?
- What can people do to have a good holiday in their own country?

Photographs:

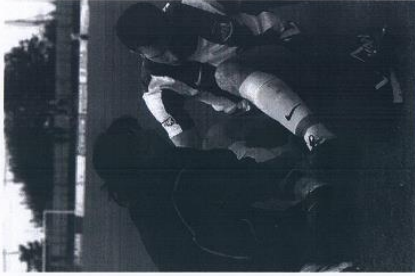
What are the people enjoying about spending time in these gardens?

2



How important is it to help people in these situations?

1



## Прилог 6: Рубрика за оцењивање вештине говора

Рубрика за оцењивање вештине говора

B2	Grammar and Vocabulary	Discourse Management	Pronunciation	Interactive Communication
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms.</li> <li>Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a wide range of familiar topics.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produces extended stretches of language with very little hesitation.</li> <li>Contributions are relevant and there is a clear organization of ideas.</li> <li>Uses a range of cohesive devices and discourse markers.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Is intelligible.</li> <li>Intonation is appropriate.</li> <li>Sentence and word stress is accurately placed.</li> <li>Individual sounds are articulated clearly.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Initiates and responds appropriately, linking contributions to those of other speakers.</li> <li>Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome.</li> </ul>
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>			
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Shows a good degree of control of simple grammatical forms and attempts some complex grammatical forms.</li> <li>Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a range of familiar topics.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produces extended stretches of language despite some hesitation.</li> <li>Contributions are relevant and there is very little repetition.</li> <li>Uses a range of cohesive devices.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Is intelligible.</li> <li>Intonation is generally appropriate.</li> <li>Sentence and word stress is generally accurately placed.</li> <li>Individual sounds are generally articulated clearly.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Initiates and responds appropriately.</li> <li>Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support.</li> </ul>
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>			
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Shows a good degree of control of simple grammatical forms.</li> <li>Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation.</li> <li>Contributions are mostly relevant, despite some repetition.</li> <li>Uses basic cohesive devices.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Initiates and responds appropriately.</li> <li>Keeps the interaction going with very little prompting and support.</li> </ul>
0	<i>Performance below Band 1.</i>			

## Прилог 7: Рубрика за оцењивање вештине писања

Рубрика за оцењивање вештине писања

B2	Content	Communicative Achievement	Organisation	Language
5	All content is relevant to the task. Target reader is fully informed.	Uses the conventions of the communicative task effectively to hold the target reader's attention and communicate straightforward and complex ideas, as appropriate.	Text is well organized and coherent, using a variety of cohesive devices and organizational patterns to generally good effect.	Uses a range of vocabulary, including less common lexis, appropriately. Uses a range of simple and complex grammatical forms with control and flexibility. Occasional errors may be present but do not impede communication.
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>			
3	Minor irrelevances and/or omissions may be present. Target reader is on the whole informed.	Uses the conventions of the communicative task to hold the target reader's attention and communicate straightforward ideas.	Text is generally well organized and coherent, using a variety of linking words and cohesive devices.	Uses a range of everyday vocabulary appropriately, with occasional inappropriate use of less common lexis. Uses a range of simple and complex grammatical forms with a good degree of control. Errors do not impede communication.
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>			
1	Irrelevances and misinterpretations of task may be present. Target reader is minimally informed.	Uses the conventions of the communicative task in generally appropriate ways to communicate straightforward ideas.	Text is connected and coherent, using basic linking words and a limited number of cohesive devices.	Uses everyday vocabulary generally appropriately, while occasionally overusing certain lexis. Uses simple and complex grammatical forms with a good degree of control. While errors are noticeable, meaning can still be determined
0	Content is totally irrelevant. Target reader is not informed.	<i>Performance below Band 1.</i>		



## Прилог 8: Тестови за проверу вокабулара предвиђеног наставним програмом

### Vocabulary test – Describing personality

I Complete the words in the sentences:

Example: He felt homesick when he went away on his own for the first time.

1. Thomas always gets **n** \_\_\_\_\_ just before an exam, but as soon as he starts, he's fine.
2. I was really **o** \_\_\_\_\_ when Julia and John didn't invite me to their wedding. They invited everyone else.
3. When Luke finished the marathon he looked absolutely **e** \_\_\_\_\_!
4. Mark was **d** \_\_\_\_\_ when he found out he'd passed all his exams.
5. I'm sick and **t** \_\_\_\_\_ of working in this office. The work's boring and the people are horrible.
6. Amanda has been feeling a bit **d** \_\_\_\_\_ in the dumps since her boyfriend moved to Spain.
7. I was very **g** \_\_\_\_\_ when Jess offered to help me with my maths homework.

II Complete the words in the sentences:

Example: Sally doesn't like sharing her friends. She's very possessive.

1. John is really **s** \_\_\_\_\_. He never changes his opinion, even when he's wrong.
2. Liz is very **i** \_\_\_\_\_. She often acts without thinking.
3. Some people say I'm **r** \_\_\_\_\_ because I don't like showing my feelings.
4. Harry wants a good job and lots of money. He's very **a** \_\_\_\_\_.
5. Ben's a **c** \_\_\_\_\_ person. He's always in a good mood.
6. My brother is so **i** \_\_\_\_\_. He behaves like a child all the time!
7. I like people who are **o** \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_. They are always prepared to accept new ideas.
8. Tim's **i** \_\_\_\_\_. He often says things that he doesn't mean.

III Underline the word that is different:

1. vainstubbornpossessive wise
2. cheerfulloyalinsincere conscientious
3. foolish sillydaftcunning
4. honest trustworthy reliable self-important
5. blunt abrupt obstinate brusque

### Vocabulary test – Illness and treatment

I Complete the sentences with one word:

Example: Harry's fingers look horrible because he bites his nails.

1. I thought my boss was being serious, but in fact he was pulling my \_\_\_\_\_.
2. The fortune teller looked at the lines on the \_\_\_\_\_ of my hand and told me I would have a long and happy life.
3. When I asked Simon why he didn't want to go out with Anna, he \_\_\_\_\_ his shoulders and said he didn't know.
4. I can't do up the zip of these trousers. They're too tight at the \_\_\_\_\_.
5. I'm sure they're going out together. When I saw them he was \_\_\_\_\_ her hand.
6. People often \_\_\_\_\_ hands when they meet each other for the first time.
7. Can you give me a tissue? I need to blow my \_\_\_\_\_.

Underline the odd word out:

Example: bruise blister cough rash

1. woundX-rayscanoperation
2. heart attackstrokefood poisoningbandage
3. coughtemperaturestitchesrash
4. flua coldinjectionasthma
5. painkillersdrugsmedicineblister
6. GPA&Especialist doctor
7. Blister antibiotics lump rash

Write words for the definitions:

1. b \_\_\_\_\_ (verb) when blood comes out of (for example), your finger
2. s \_\_\_\_\_ (adj.) bigger than normal, especially because of an injury or infection
3. b \_\_\_\_\_ (noun) a piece of cloth used to tie round a part of the body that has been hurt
4. b \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ (adj.) (a person who) gets angry very easily
5. b \_\_\_\_\_ (adj.) (a person who is) always telling other people what to do
6. a \_\_\_\_\_ (adj.) (a person who) thinks he/she is superior to other people

### Vocabulary test – Clothes and fashion

I Write the missing word in the following sentences:

*Belt/ buttons / laces / sole / slippers/heel /hem / dressing-gown*

1. I must get my black shoes repaired. One \_\_\_\_\_ is broken and both the \_\_\_\_\_ have holes in them.
2. Do up your \_\_\_\_\_ or you'll fall over.
3. There's someone at the door. You'd better put your \_\_\_\_\_ on before you open it.
4. Put your \_\_\_\_\_ on – this floor is very cold.
5. I've eaten too much – I'll have to loosen my \_\_\_\_\_.
6. I've almost finished making my dress for the party but I've still got to sew up the \_\_\_\_\_ and sew on some \_\_\_\_\_.

II Underline the odd word out:

Example: V-neck sleeveless loose hooded

1. Spotted patterned checked tight
2. Cotton plain nylon linen
3. Scruffy leather trendy stylish
4. Striped denim velvet woollen
5. Lycra fur vest velvet
6. Match smart fit suit
7. To fit to hang up to match to suit

III Write the missing word:

1. She's very \_\_\_\_\_. She always wears the latest fashions.
2. The Italians have a reputation for being very \_\_\_\_\_ - both men and women dress very well.
3. He looks really \_\_\_\_\_. His clothes are old and a bit dirty and he hasn't shaved.
4. You ought to wear a \_\_\_\_\_ for your job interview.
5. That tie's very \_\_\_\_\_. People don't wear such wide ones any more.

### Vocabulary test – Travelling, transport and vehicles

I Complete the words in the sentences:

Example: A porter's job is to help people carry their bags.

1. I walked through c \_\_\_\_\_ and told them I had nothing to declare.
2. The f \_\_\_\_\_ attendant offered tea and coffee to the passengers.
3. The plane finally t \_\_\_\_\_ off after a three-hour delay.
4. You may have to pay extra if you have excess b \_\_\_\_\_.
5. The man looked carefully at my photo as I went through passport c \_\_\_\_\_.
6. The cabin c \_\_\_\_\_ are trained to keep calm in an emergency.
7. Some of the p \_\_\_\_\_ on the plane were frightened during the bad weather.
8. When the plane l \_\_\_\_\_ at the airport the weather was awful.

II Write the missing word in following sentences:

Yesterday John was supposed to take a (1) \_\_\_\_\_ from London to Paris. He got up very early, put his luggage in the (2) \_\_\_\_\_ of his car and tried to start the engine. It wouldn't start. John lifted the (3) \_\_\_\_\_ but he couldn't see what the matter could be. He immediately called his local (4) \_\_\_\_\_ to ask them to send a (5) \_\_\_\_\_ at once. Later, he got to the airport when he heard the announcement. 'Passengers on flight BA 282 to Paris are informed that all flights to and from Paris are (6) \_\_\_\_\_ because of a heavy snowfall last night.' If only I had decided to go by (7) \_\_\_\_\_, John thought.

III Underline the odd word out:

1. Wings fuselage runway nose
2. Express yacht localtrain freight train
3. Deck bridge gangplank skipper
4. Coach ferry vantram
5. Bootgears brakes signal box

### Vocabulary test – Crime and law

I Complete the words in the sentences:

Example: The man **committed** a crime when he took money from his company.

1. The twelve members of the **j**\_\_\_\_\_ decided the man was guilty of his crime.
2. There was no **e**\_\_\_\_\_, so the police had to let him go.
3. **S**\_\_\_\_\_ is a crime that involves taking things such as cigarettes secretly into another country.
4. **W**\_\_\_\_\_ out! Thieves operate in this car park.
5. The police **q**\_\_\_\_\_ the woman for hours and at last she admitted the crime.
6. The driver didn't mean to kill the woman, so he was sent to prison for **m**\_\_\_\_\_.
7. The police were waiting outside the bank and they **a**\_\_\_\_\_ the robber as soon as he came out.
8. The three **h**\_\_\_\_\_ made the pilot land the plane in the desert.
9. The **b**\_\_\_\_\_ took out TV and DVD player.

II Underline the word that is different:

1. Robberburglarpickpocketkidnapper
2. Frauds muggertheftterrorism
3. Evidencejudgejurywitness
4. Chillycoolscorchingfreezing
5. Hurricanemistblizzardflood

III Complete the sentences with one word:

The trial

1. Carl and Adam \_\_\_\_\_ a crime. They murdered a man.
2. The police \_\_\_\_\_ the crime.
3. Carl and Adam were \_\_\_\_\_ at the airport.
4. They were \_\_\_\_\_ and taken to a police station.
5. Two months later, Carl and Adam appeared in \_\_\_\_\_.
6. The \_\_\_\_\_ (of 12 people) looked at and heard all the witnesses.

**Прилог 9:** Чек-листа за самоевалуацију – прва област

Unit 1C – <i>You're the doctor!</i> <u>Illness and treatment</u>		
<b>COURSE PARTICIPATION</b>	YES	NO
I come to classes regularly.		
I come to classes on time.		
I come to classes prepared (bring books, notebook, pen).		
I take part in class activities.		
I pay attention in class.		
I listen to instructions carefully before I begin working on a task.		
I understand teacher's instructions.		
I ask for help if needed.		
I listen carefully to my colleagues.		
I respond to my teachers and colleagues appropriately.		
I take notes during a class.		

Please use the following marking code:

1 – NEVER / 2 – SELDOM / 3 – OFTEN / 4 – ALMOST EVERYTIME / 5 – ALWAYS

<b>LEARNING OBJECTIVES</b>	1	2	3	4	5
I can identify words related to illness and treatment.					
I understand the meaning of words related to symptoms ( <i>cough, temperature, rash, blister, swollen...</i> ).					
I understand the meaning of words related to illnesses ( <i>asthma, cold, flu, stroke, pneumonia, ulcer...</i> ).					
I understand the meaning of words related to injuries ( <i>bruise, wound, twisted/sprained ankle...</i> ).					
I understand the meaning of words related to the treatment of illnesses and injuries ( <i>bandage, stitches, operation, X-ray...</i> ).					
I can use words related to symptoms ( <i>cough, temperature, rash, blister, swollen...</i> ).					
I can use words related to illnesses ( <i>asthma, cold, flu, stroke, pneumonia, ulcer...</i> ).					
I can use words related to injuries ( <i>bruise, wound, twisted/sprained ankle...</i> ).					
I can use words related to the treatment of illnesses and injuries ( <i>bandage, stitches, operation, X-ray...</i> ).					
I can talk about different symptoms, injuries, illnesses and their treatment.					

Please identify 2 things (areas) from the previous table that you need to work on or improve, and for each describe how you plan on accomplishing it and by when?

<b>Area for improvement (<u>what</u>)</b>	<b>Plan for accomplishing it (<u>how</u>)</b>	<b>Timeline (<u>when</u>)</b>

**Прилог 10:** Чек-листа за самоевалуацију – друга област

Unit1B – <i>Do you believe it?</i> Describing personality		
COURSE PARTICIPATION	YES	NO
I come to classes regularly.		
I come to classes on time.		
I come to classes prepared (bring books, notebook, pen).		
I take part in class activities.		
I pay attention in class.		
I listen to instructions carefully before I begin working on a task.		
I understand teacher's instructions.		
I ask for help if needed.		
I listen carefully to my colleagues.		
I respond to my teachers and colleagues appropriately.		
I take notes during a class.		

Please use the following marking code:

1 – NEVER / 2 – SELDOM / 3 – OFTEN / 4 – ALMOST EVERYTIME / 5 – ALWAYS

LEARNING OBJECTIVES	1	2	3	4	5
I can identify adjectives for describing personality in a sentence.					
I understand the meaning of adjectives for describing personality.					
I understand the meaning of adjectives for describing intellectual ability ( <i>stupid, talented, cunning etc.</i> ).					
I understand the meaning of adjectives for describing attitudes towards life ( <i>optimistic, extroverts, sensible etc.</i> ).					
I understand the meaning of adjectives for describing attitudes towards other people ( <i>sociable, rude, reliable etc.</i> ).					
I understand negative and positive connotations of adjectives for describing personality ( <i>determined-stubborn etc.</i> ).					
I can use adjectives for describing intellectual ability ( <i>stupid, talented, cunning etc.</i> ).					
I can use adjectives for describing attitudes towards life ( <i>optimistic, extroverts, sensible etc.</i> ).					
I can use adjectives for describing attitudes towards other people ( <i>sociable, rude, reliable etc.</i> ).					
I can use adjectives with negative and positive connotations for describing personality ( <i>determined-stubborn etc.</i> ).					
I know the opposites of adjectives for describing personality.					
I can talk about different characters using adjectives for describing personality.					

Please identify 2 things (areas) from the previous table that you need to work on or improve, and for each describe how you plan on accomplishing it and by when?

Area for improvement ( <u>what</u> )	Plan for accomplishing it ( <u>how</u> )	Timeline ( <u>when</u> )

**Прилог 11:** Чек-листа за самоевалуацију – трећа област

Unit 2A – National stereotypes: truth or myth! Clothes and fashion		
COURSE PARTICIPATION	YES	NO
I come to classes regularly.		
I come to classes on time.		
I come to classes prepared (bring books, notebook, pen).		
I take part in class activities.		
I pay attention in class.		
I listen to instructions carefully before I begin working on a task.		
I understand teacher's instructions.		
I ask for help if needed.		
I listen carefully to my colleagues.		
I respond to my teachers and colleagues appropriately.		
I take notes during a class.		

Please use the following marking code:

1 – NEVER / 2 – SELDOM / 3 – OFTEN / 4 – ALMOST EVERYTIME / 5 – ALWAYS

LEARNING OBJECTIVES	1	2	3	4	5
I can identify words related to clothes and fashion.					
I understand the meaning of words related to the items of clothing ( <i>cardigan, heel, trousers...</i> ).					
I understand the meaning of words related to adjectives for describing people's clothing ( <i>chic, trendy, baggy...</i> ).					
I understand the meaning of words that are used for describing patterns and materials ( <i>striped, cotton, silk, leather...</i> ).					
I understand the meaning of verb phrases related to clothes ( <i>dress up, match, take off...</i> ).					
I can use words related to the items of clothing ( <i>cardigan, heel, trousers...</i> ).					
I can use adjectives for describing people's clothing ( <i>chic, trendy, baggy...</i> ).					
I can use words that are used for describing patterns and materials ( <i>striped, cotton, silk, leather...</i> ).					
I can use verb phrases related to clothes ( <i>dress up, match, take off...</i> ).					
I can talk about different items of clothing, fashion trends and styles.					

Please identify 2 things (areas) from the previous table that you need to work on or improve, and for each describe how you plan on accomplishing it and by when?

Area for improvement ( <b>what</b> )	Plan for accomplishing it ( <b>how</b> )	Timeline ( <b>when</b> )

**Прилог 12:** Чек-листа за самоевалуацију – четврта област

Unit 2B – <i>Air travel-the inside story</i> <u>Transport and travelling</u>		
COURSE PARTICIPATION	YES	NO
I come to classes regularly.		
I come to classes on time.		
I come to classes prepared (bring books, notebook, pen).		
I take part in class activities.		
I pay attention in class.		
I listen to instructions carefully before I begin working on a task.		
I understand teacher's instructions.		
I ask for help if needed.		
I listen carefully to my colleagues.		
I respond to my teachers and colleagues appropriately.		
I take notes during a class.		

Please use the following marking code:

1 – NEVER / 2 – SELDOM / 3 – OFTEN / 4 – ALMOST EVERYTIME / 5 – ALWAYS

LEARNING OBJECTIVES	1	2	3	4	5
I can identify words related to transport and travelling.					
I understand the meaning of words related to travelling by air ( <i>cockpit, steward, customs, wings...</i> ).					
I understand the meaning of words related to travelling by road ( <i>bus, boot, petrol station, chauffeur...</i> ).					
I understand the meaning of words related to travelling by railroad ( <i>express, buffet, ticket office, sleeping car...</i> ).					
I understand the meaning of words related to travelling by sea ( <i>yacht, ferry, port, docker...</i> ).					
I understand the meaning of some verbs and nouns related to travelling and transport ( <i>delay, to swerve, to disembark, to be wrecked, flight...</i> ).					
I can use words related to travelling by air ( <i>cockpit, steward, customs, wings...</i> ).					
I can use words related to travelling by road ( <i>bus, boot, petrol station, chauffeur...</i> ).					
I can use words related to travelling by sea ( <i>yacht, ferry, port, docker...</i> ).					
I can use words related to travelling by railroad ( <i>express, buffet, ticket office, sleeping car...</i> ).					
I can use some verbs and nouns related to travelling and transport ( <i>delay, to swerve, to disembark, to be wrecked, flight...</i> ).					
I can talk about different ways of travelling and transport.					

Please identify 2 things (areas) from the previous table that you need to work on or improve, and for each describe how you plan on accomplishing it and by when?

Area for improvement ( <u>what?</u> )	Plan for accomplishing it ( <u>how?</u> )	Timeline ( <u>when?</u> )

**Прилог 13:** Чек-листа за самоевалуацију – пета област

Unit 3A – <i>The one place a burglar won't look</i> <b>Crime and punishment</b>		
<b>COURSE PARTICIPATION</b>	YES	NO
I come to classes regularly.		
I come to classes on time.		
I come to classes prepared (bring books, notebook, pen).		
I take part in class activities.		
I pay attention in class.		
I listen to instructions carefully before I begin working on a task.		
I understand teacher's instructions.		
I ask for help if needed.		
I listen carefully to my colleagues.		
I respond to my teachers and colleagues appropriately.		
I take notes during a class.		

Please use the following marking code:

1 – NEVER / 2 – SELDOM / 3 – OFTEN / 4 – ALMOST EVERYTIME / 5 – ALWAYS

<b>LEARNING OBJECTIVES</b>	1	2	3	4	5
I can identify words related to crime and punishment.					
I understand the meaning of words related to crimes ( <i>burglary, murder, mugging...</i> ).					
I understand the meaning of words related to criminals ( <i>drug dealers, hijacker, robber...</i> ).					
I understand the meaning of verbs related to crime and law ( <i>to prosecute, to sentence, to accuse...</i> ).					
I understand the meaning of nouns related to the trial ( <i>case, jury, verdict...</i> ).					
I understand the meaning of words related to punishments ( <i>capital punishment, life sentence, community services...</i> ).					
I can use words related to crimes ( <i>burglary, murder, mugging...</i> ).					
I can use words related to criminals ( <i>drug dealers, hijacker, robber...</i> ).					
I can use verbs related to crime and law ( <i>to prosecute, to sentence, to accuse...</i> ).					
I can use nouns related to the trial ( <i>case, jury, verdict...</i> ).					
I can use words related to punishments ( <i>capital punishment, life sentence, community services...</i> ).					
I can talk about different crimes and punishments.					

Please identify 2 things (areas) from the previous table that you need to work on or improve, and for each describe how you plan on accomplishing it and by when?

<b>Area for improvement (what)</b>	<b>Plan for accomplishing it (how)</b>	<b>Timeline (when)</b>



## Прилог 14: Рубрика за евалуацију и самоевалуацију пројеката и презентација

Рубрика за само-евалуацију и евалуацију пројекта

	1 – Below standard	2 – Approaching standard	3 – At standard	4 – Above standard
Questioning	We/They were unable to come up with a research question.	Our/Their question is incomplete and unclear. Our/Their teacher needed to help me form a question.	Our/Their question is clear and well focused. Our/Their question requires moderately high level thinking skills.	Our/Their question is clear, well-focused and requires high level thinking skills in order to research.
Gathering	We/They lost focus during the gathering process and therefore our/their information was not accurate and complete.	We/They used 1 or more sources. Original question or focus guided our/their search, although we/they should have made revisions. We/They made errors in selection of references.	We/They used many resources to find information that answered our/their question. We/They tried at revising our/their search, but had some problems doing so.	We/They used a variety of resources and carefully selected only the information that answered my question. We/They were able to continually revise our/their search based on information we/they found.
Sorting	We/They were unable to sort and organize the information we/they found to answer our/their question.	We/They tried to organize the information we/they found, but we/they made some mistakes. We/They weren't able to completely stay focused on information that would answer our/their question.	We/They sorted information and organized information that answered our/their question without too many errors.	We/They thoroughly selected and organized information that answered our/their question in an organized way. We/They selected information that was appropriate.
Synthesizing	Our/Their product is incomplete and contains missing details and it isn't completely accurate.	Our/Their product is not complete and only answers part of the question.	Our/Their product answers the question in a way that reflects learning using some detail and accuracy.	We/They used the information we/they found in a meaningful way to create an original product that clearly answers the question with accuracy, detail and understanding.

	1 – Below standard	2 – Approaching standard	3 – At standard	4 – Above standard
Organization	The audience cannot understand presentation because there is no sequence of information.	The audience has difficulty because the student presents the information sequence in an erratic manner.	The student presents the information in a logical sequence that the audience can follow.	The student presents the information in a logical, interesting fashion that the audience can follow.
Subject Knowledge	The student does not have a grasp of the information; the student cannot answer questions concerning the subject.	The student is uncomfortable with the information and is able to answer only elementary questions.	The student is at ease answering anticipated questions, but cannot elaborate.	The student demonstrates full knowledge by answering all types of questions with explanations and elaborations.
Graphics	The student uses unnecessary or no graphics	The student occasionally uses graphics that rarely support the presentation.	The student's graphics relate to the presentation.	The student's graphics clarify and enhance the presentation,
Mechanics	The student's presentation has 4 or more spelling &/or grammatical errors.	The presentation has 3 spelling &/or grammatical errors.	The presentation has no more than 2 spelling &/or grammatical errors.	The presentation has no spelling or grammatical errors
Eye Contact	The student reads all of the presentation with no eye contact.	The student occasionally uses eye contact, but still reads most of the presentation.	The student maintains eye contact most of the time but frequently returns to his/her notes.	The student maintains eye contact with the audience, seldom returning to their notes.
Elocution	The student mumbles, incorrectly pronounces terms, and speaks too quietly for all to hear.	The student's voice is low, he/she incorrectly pronounces terms and the audience has difficulty hearing.	The student's voice is clear, he/she pronounces nearly all words correctly and most of the audience can hear what is said.	The student uses a clear voice and correct pronunciation. All audience members can hear what is said clearly.



## Прилог 15: Рубрика за евалуацију критичког мишљења код израде пројеката

CRITICAL THINKING RUBRIC for PBL				
<i>Critical Thinking Opportunity at Phases of a Project</i>	Below Standard	Approaching Standard	At Standard	Above Standard ✓
<b>Launching the Project: Analyze Driving Question and Begin Inquiry</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sees only superficial aspects of, or one point of view on, the Driving Question</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>identifies some central aspects of the Driving Question, but may not see complexities or consider various points of view</li> <li>asks some follow-up questions about the topic or the wants and needs of the audience or users of a product, but does not dig deep</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>shows understanding of central aspects of the Driving Question by identifying in detail what needs to be known to answer it and considering various possible points of view on it</li> <li>asks follow-up questions that focus or broaden inquiry, as appropriate</li> <li>asks follow-up questions to gain understanding of the wants and needs of audience or product users</li> </ul>	
<b>Building Knowledge, Understanding, and Skills: Gather and Evaluate Information</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>is unable to integrate information to address the Driving Question; gathers too little, too much, or irrelevant information, or from too few sources</li> <li>accepts information at face value (does not evaluate its quality)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>attempts to integrate information to address the Driving Question, but it may be too little, too much, or gathered from too few sources; some of it may not be relevant</li> <li>understands that the quality of information should be considered, but does not do so thoroughly</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>integrates relevant and sufficient information to address the Driving Question, gathered from multiple and varied sources</li> <li>thoroughly assesses the quality of information (considers usefulness, accuracy and credibility; distinguishes fact vs. opinion; recognizes bias)</li> </ul>	
<b>Developing and Revising Ideas and Products: Use Evidence and Criteria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>accepts arguments for possible answers to the Driving Question without questioning whether reasoning is valid</li> <li>uses evidence without considering how strong it is</li> <li>relies on "gut feeling" to evaluate and revise ideas, product prototypes or problem solutions (does not use criteria)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>recognizes the need for valid reasoning and strong evidence, but does not evaluate it carefully when developing answers to the Driving Question</li> <li>evaluates and revises ideas, product prototypes or problem solutions based on incomplete or invalid criteria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>evaluates arguments for possible answers to the Driving Question by assessing whether reasoning is valid and evidence is relevant and sufficient</li> <li>justifies choice of criteria used to evaluate ideas, product prototypes or problem solutions</li> <li>revises inadequate drafts, designs or solutions and explains why they will better meet evaluation criteria</li> </ul>	
<b>Presenting Products and Answers to Driving Question: Justify Choices, Consider Alternatives &amp; Implications</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>chooses one presentation medium without considering advantages and disadvantages of using other mediums to present a particular topic or idea</li> <li>cannot give valid reasons or supporting evidence to defend choices made when answering the Driving Question or creating products</li> <li>does not consider alternative answers to the Driving Question, designs for products, or points of view</li> <li>is not able to explain important new understanding gained in the project</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>considers the advantages and disadvantages of using different mediums to present a particular topic or idea, but not thoroughly</li> <li>explains choices made when answering the Driving Question or creating products, but some reasons are not valid or lack supporting evidence</li> <li>understands that there may be alternative answers to the Driving Question or designs for products, but does not consider them carefully</li> <li>can explain some things learned in the project, but is not entirely clear about new understanding</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>evaluates the advantages and disadvantages of using different mediums to present a particular topic or idea</li> <li>justifies choices made when answering the Driving Question or creating products, by giving valid reasons with supporting evidence</li> <li>recognizes the limitations of an answer to the Driving Question or a product design (how it might not be complete, certain, or perfect) and considers alternative perspectives</li> <li>can clearly explain new understanding gained in the project and how it might transfer to other situations or contexts</li> </ul>	

For more FreeBIEs visit [bie.org](http://bie.org)

©2013 BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION

## Прилог 16: Рубрика за евалуацију кооперативности (сарадње) код израде пројеката

COLLABORATION RUBRIC for PBL				
<i>Individual Performance</i>	Below Standard	Approaching Standard	At Standard	Above Standard ✓
<b>Takes Responsibility for Oneself</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>is not prepared, informed, and ready to work with the team</li> <li>does not use technology tools as agreed upon by the team to communicate and manage project tasks</li> <li>does not do project tasks</li> <li>does not complete tasks on time</li> <li>does not use feedback from others to improve work</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>is usually prepared, informed, and ready to work with the team</li> <li>uses technology tools as agreed upon by the team to communicate and manage project tasks, but not consistently</li> <li>does some project tasks, but needs to be reminded</li> <li>completes most tasks on time</li> <li>sometimes uses feedback from others to improve work</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>is prepared and ready to work; is well informed on the project topic and cites evidence to probe and reflect on ideas with the team</li> <li>consistently uses technology tools as agreed upon by the team to communicate and manage project tasks</li> <li>does tasks without having to be reminded</li> <li>completes tasks on time</li> <li>uses feedback from others to improve work</li> </ul>	
<b>Helps the Team</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>does not help the team solve problems; may cause problems</li> <li>does not ask probing questions, express ideas, or elaborate in response to questions in discussions</li> <li>does not give useful feedback to others</li> <li>does not offer to help others if they need it</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>cooperates with the team but may not actively help it solve problems</li> <li>sometimes expresses ideas clearly, asks probing questions, and elaborates in response to questions in discussions</li> <li>gives feedback to others, but it may not always be useful</li> <li>sometimes offers to help others if they need it</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>helps the team solve problems and manage conflicts</li> <li>makes discussions effective by clearly expressing ideas, asking probing questions, making sure everyone is heard, responding thoughtfully to new information and perspectives</li> <li>gives useful feedback (specific, feasible, supportive) to others so they can improve their work</li> <li>offers to help others do their work if needed</li> </ul>	
<b>Respects Others</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>is impolite or unkind to teammates (may interrupt, ignore ideas, hurt feelings)</li> <li>does not acknowledge or respect other perspectives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>is usually polite and kind to teammates</li> <li>usually acknowledges and respects other perspectives and disagrees diplomatically</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>is polite and kind to teammates</li> <li>acknowledges and respects other perspectives; disagrees diplomatically</li> </ul>	

For more FreeBIEs visit [bie.org](http://bie.org)

©2013 BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION



<i>Team Performance</i>	<b>Below Standard</b>	<b>Approaching Standard</b>	<b>At Standard</b>	<b>Above Standard</b> ✓
<b>Makes and Follows Agreements</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• does not discuss how the team will work together</li> <li>• does not follow rules for collegial discussions, decision-making and conflict resolution</li> <li>• does not discuss how well agreements are being followed</li> <li>• allows breakdowns in team work to happen; needs teacher to intervene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• discusses how the team will work together, but not in detail; may just “go through the motions” when creating an agreement</li> <li>• usually follows rules for collegial discussions, decision-making, and conflict resolution</li> <li>• discusses how well agreements are being followed, but not in depth; may ignore subtle issues</li> <li>• notices when norms are not being followed but asks the teacher for help to resolve issues</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• makes detailed agreements about how the team will work together, including the use of technology tools</li> <li>• follows rules for collegial discussions, decision-making, and conflict resolution</li> <li>• honestly and accurately discusses how well agreements are being followed</li> <li>• takes appropriate action when norms are not being followed; attempts to resolve issues without asking the teacher for help</li> </ul>	
<b>Organizes Work</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• does project work without creating a task list</li> <li>• does not set a schedule and track progress toward goals and deadlines</li> <li>• does not assign roles or share leadership; one person may do too much, or all members may do random tasks</li> <li>• wastes time and does not run meetings well; materials, drafts, notes are not organized (may be misplaced or inaccessible)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• creates a task list that divides project work among the team, but it may not be in detail or followed closely</li> <li>• sets a schedule for doing tasks but does not follow it closely</li> <li>• assigns roles but does not follow them, or selects only one “leader” who makes most decisions</li> <li>• usually uses time and runs meetings well, but may occasionally waste time; keeps materials, drafts, notes, but not always organized</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• creates a detailed task list that divides project work reasonably among the team</li> <li>• sets a schedule and tracks progress toward goals and deadlines</li> <li>• assigns roles if and as needed, based on team members’ strengths</li> <li>• uses time and runs meetings efficiently; keeps materials, drafts, notes organized</li> </ul>	
<b>Works as a Whole Team</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• does not recognize or use special talents of team members</li> <li>• does project tasks separately and does not put them together; it is a collection of individual work</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• makes some attempt to use special talents of team members</li> <li>• does most project tasks separately and puts them together at the end</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• recognizes and uses special talents of each team member</li> <li>• develops ideas and creates products with involvement of all team members; tasks done separately are brought to the team for critique and revision</li> </ul>	

Collaboration Rubric / Page 2

For more FreeBIEs visit [bie.org](http://bie.org)

©2013 BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION

## Прилог 17: Рубрика за евалуацију презентације пројеката

<b>P R E S E N T A T I O N   R U B R I C   f o r   P B L</b>				
	<b>Below Standard</b>	<b>Approaching Standard</b>	<b>At Standard</b>	<b>Above Standard</b> ¶
<b>Explanation of Ideas &amp; Information</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• does not present information, arguments, ideas, or findings clearly, concisely, and logically; argument lacks supporting evidence; audience cannot follow the line of reasoning</li> <li>• selects information, develops ideas and uses a style inappropriate to the purpose, task, and audience (may be too much or too little information, or the wrong approach)</li> <li>• does not address alternative or opposing perspectives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• presents information, findings, arguments and supporting evidence in a way that is not always clear, concise, and logical; line of reasoning is sometimes hard to follow</li> <li>• attempts to select information, develop ideas and use a style appropriate to the purpose, task, and audience but does not fully succeed</li> <li>• attempts to address alternative or opposing perspectives, but not clearly or completely</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• presents information, findings, arguments and supporting evidence clearly, concisely, and logically; audience can easily follow the line of reasoning</li> <li>• selects information, develops ideas and uses a style appropriate to the purpose, task, and audience</li> <li>• clearly and completely addresses alternative or opposing perspectives</li> </ul>	
<b>Organization</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• does not meet requirements for what should be included in the presentation</li> <li>• does not have an introduction and/or conclusion</li> <li>• uses time poorly; the whole presentation, or a part of it, is too short or too long</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• meets most requirements for what should be included in the presentation</li> <li>• has an introduction and conclusion, but they are not clear or interesting</li> <li>• generally times presentation well, but may spend too much or too little time on a topic, a/v aid, or idea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• meets all requirements for what should be included in the presentation</li> <li>• has a clear and interesting introduction and conclusion</li> <li>• organizes time well; no part of the presentation is too short or too long</li> </ul>	
<b>Eyes &amp; Body</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• does not look at audience; reads notes or slides</li> <li>• does not use gestures or movements</li> <li>• lacks poise and confidence (fidgets, slouches, appears nervous)</li> <li>• wears clothing inappropriate for the occasion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• makes infrequent eye contact; reads notes or slides most of the time</li> <li>• uses a few gestures or movements but they do not look natural</li> <li>• shows some poise and confidence, (only a little fidgeting or nervous movement)</li> <li>• makes some attempt to wear clothing appropriate for the occasion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• keeps eye contact with audience most of the time; only glances at notes or slides</li> <li>• uses natural gestures and movements</li> <li>• looks poised and confident</li> <li>• wears clothing appropriate for the occasion</li> </ul>	

For more FreeBIEs visit [bie.org](http://bie.org)

©2013 BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION



	Below Standard	Approaching Standard	At Standard	Above Standard ¶
<b>Voice</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>mumbles or speaks too quickly or slowly</li> <li>speaks too softly to be understood</li> <li>frequently uses “filler” words (“uh, um, so, and, like, etc.”)</li> <li>does not adapt speech for the context and task</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>speaks clearly most of the time</li> <li>speaks loudly enough for the audience to hear most of the time, but may speak in a monotone</li> <li>occasionally uses filler words</li> <li>attempts to adapt speech for the context and task but is unsuccessful or inconsistent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>speaks clearly; not too quickly or slowly</li> <li>speaks loudly enough for everyone to hear; changes tone and pace to maintain interest</li> <li>rarely uses filler words</li> <li>adapts speech for the context and task, demonstrating command of formal English when appropriate</li> </ul>	
<b>Presentation Aids</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>does not use audio/visual aids or media</li> <li>attempts to use one or a few audio/visual aids or media, but they do not add to or may distract from the presentation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>uses audio/visual aids or media, but they may sometimes distract from or not add to the presentation</li> <li>sometimes has trouble bringing audio/visual aids or media smoothly into the presentation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>uses well-produced audio/visual aids or media to enhance understanding of findings, reasoning, and evidence, and to add interest</li> <li>smoothly brings audio/visual aids or media into the presentation</li> </ul>	
<b>Response to Audience Questions</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>does not address audience questions (goes off topic or misunderstands without seeking clarification)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>answers audience questions, but not always clearly or completely</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>answers audience questions clearly and completely</li> <li>seeks clarification, admits “I don’t know” or explains how the answer might be found when unable to answer a question</li> </ul>	
<b>Participation in Team Presentations</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Not all team members participate; only one or two speak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>All team members participate, but not equally</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>All team members participate for about the same length of time</li> <li>All team members are able to answer questions about the topic as a whole, not just their part of it</li> </ul>	

Presentation Rubric / Page 2

For more FreeBIEs visit [bie.org](http://bie.org)

©2013 BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION

## Прилог 18: Рубрика за евалуацију креативности и иновативности код пројеката

C R E A T I V I T Y & I N N O V A T I O N R U B R I C f o r P B L				
P R O C E S S				
<i>Creativity &amp; Innovation Opportunity at Phases of a Project</i>	Below Standard	Approaching Standard	At Standard	Above Standard ✓
<b>Launching the Project</b> <b>Define the Creative Challenge</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>may just “follow directions” without understanding the purpose for innovation or considering the needs and interests of the target audience</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>understands the basic purpose for innovation but does not thoroughly consider the needs and interests of the target audience</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>understands the purpose driving the process of innovation (Who needs this? Why?)</li> <li>develops insight about the particular needs and interests of the target audience</li> </ul>	
<b>Building Knowledge, Understanding, and Skills</b> <b>Identify Sources of Information</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>uses only typical sources of information (website, book, article)</li> <li>does not offer new ideas during discussions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>finds one or two sources of information that are not typical</li> <li>offers new ideas during discussions, but stays within narrow perspectives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>in addition to typical sources, finds unusual ways or places to get information (adult expert, community member, business or organization, literature)</li> <li>promotes divergent and creative perspectives during discussions</li> </ul>	
<b>Developing and Revising Ideas and Products</b> <b>Generate and Select Ideas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>stays within existing frameworks; does not use idea-generating techniques to develop new ideas for product(s)</li> <li>selects one idea without evaluating the quality of ideas</li> <li>does not ask new questions or elaborate on the selected idea</li> <li>reproduces existing ideas; does not imagine new ones</li> <li>does not consider or use feedback and critique to revise product</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>develops some original ideas for product(s), but could develop more with better use of idea-generating techniques</li> <li>evaluates ideas, but not thoroughly before selecting one</li> <li>asks a few new questions but may make only minor changes to the selected idea</li> <li>shows some imagination when shaping ideas into a product, but may stay within conventional boundaries</li> <li>considers and may use some feedback and critique to revise a product, but does not seek it out</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>uses idea-generating techniques to develop several original ideas for product(s)</li> <li>carefully evaluates the quality of ideas and selects the best one to shape into a product</li> <li>asks new questions, takes different perspectives to elaborate and improve on the selected idea</li> <li>uses ingenuity and imagination, going outside conventional boundaries, when shaping ideas into a product</li> <li>seeks out and uses feedback and critique to revise product to better meet the needs of the intended audience</li> </ul>	
<b>Presenting Products and Answers to Driving Question</b> <b>Present Work to Users/Target Audience</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>presents ideas and products in typical ways (text-heavy PowerPoint slides, recitation of notes, no interactive features)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>adds some interesting touches to presentation media</li> <li>attempts to include elements in presentation that make it more lively and engaging</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>creates visually exciting presentation media</li> <li>includes elements in presentation that are especially fun, lively, engaging, or powerful to the particular audience</li> </ul>	

For more FreeBIEs visit [bie.org](http://bie.org)

©2013 BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION

PRODUCT				
	Below Standard	Approaching Standard	At Standard	Above Standard ✓
<b>Originality</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>relies on existing models, ideas, or directions; it is not new or unique</li> <li>follows rules and conventions; uses materials and ideas in typical ways</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>has some new ideas or improvements, but some ideas are predictable or conventional</li> <li>may show a tentative attempt to step outside rules and conventions, or find new uses for common materials or ideas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>is new, unique, surprising; shows a personal touch</li> <li>may successfully break rules and conventions, or use common materials or ideas in new, clever and surprising ways</li> </ul>	
<b>Value</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>is not useful or valuable to the intended audience/user</li> <li>would not work in the real world; impractical or unfeasible</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>is useful and valuable to some extent; it may not solve certain aspects of the defined problem or exactly meet the identified need</li> <li>unclear if product would be practical or feasible</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>is seen as useful and valuable; it solves the defined problem or meets the identified need</li> <li>is practical, feasible</li> </ul>	
<b>Style</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>is safe, ordinary, made in a conventional style</li> <li>has several elements that do not fit together; it is a mish-mash</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>has some interesting touches, but lacks a distinct style</li> <li>has some elements that may be excessive or do not fit together well</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>is well-crafted, striking, designed with a distinct style but still appropriate for the purpose</li> <li>combines different elements into a coherent whole</li> </ul>	

Note: The term "product" is used in this rubric as an umbrella term for the result of the process of innovation during a project. A product may be a constructed object, proposal, presentation, solution to a problem, service, system, work of art or piece of writing, an invention, event, an improvement to an existing product, etc.

Creativity & Innovation Rubric / Page 2

For more FreeBIEs visit [bie.org](http://bie.org)

©2013 BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION

## Прилог 19: Анкетни упитник за процену ставова о корисности приступа УЗП у настави енглеског језика

Молимо Вас да попуните следећи анкетни упитник заокруживањем једног од понуђених одговора: 1 – уопште се не слажем, 2 – не слажем се, 3 – немам мишљење, 4 –слажем се и 5 – у потпуности се слажем.

1.	Могу да изаберем тему према својим интересовањима.	1	2	3	4	5
2.	Могу да изаберем тему према свомузрасту.	1	2	3	4	5
3.	Свиђа ми се када наставник има више различитих улога и када је нешто више од наставника.	1	2	3	4	5
4.	Наставник ми пружа помоћ приликом припремања пројеката.	1	2	3	4	5
5.	Наставник ми пружа помоћ приликом припреме начина презентовања пројеката.	1	2	3	4	5
6.	Наставник ми даје повратну информацију током израде пројеката.	1	2	3	4	5
7.	Израда пројеката је повећала моје интересовање за учење енглеског језика.	1	2	3	4	5
8.	Лако је сарађивати са са другим студентима како би пројекат био успешно завршен.	1	2	3	4	5
9.	Учешћем у пројектима студенти чују мишљења и одговоре једни других.	1	2	3	4	5
10.	Могу без проблема да питам колегу о ономе што ми није јасно у вези пројекта.	1	2	3	4	5
11.	Могу да разменим идеје са колегама приликом израде пројекта.	1	2	3	4	5
12.	Користим научена граматичка правила приликом израде пројеката.	1	2	3	4	5
13.	Унапређујем знање граматике приликом израде пројеката.	1	2	3	4	5

14.	Користим интегрисане језичке вештине као што су читање, писање, слушање, говор, познавање граматике и вокабулара приликом израде пројеката.	1	2	3	4	5
15.	Свиђа ми се рад у групи приликом израде пројекта.	1	2	3	4	5
16.	Израда пројеката доприноси побољшању мојих усмених вештина за презентовање.	1	2	3	4	5
17.	Израда пројеката доприноси бољем читању и разумевању текста него раније.	1	2	3	4	5
18.	Израда пројеката доприноси повећању броја научених нових речи у енглеском језику.	1	2	3	4	5
19.	Израда пројеката доприноси побољшању моје вештине писања на енглеском језику.	1	2	3	4	5
20.	Израда пројеката доприноси побољшању моје вештине говора на енглеском језику.	1	2	3	4	5
21.	Израда пројеката доприноси побољшању моје вештине слушања.	1	2	3	4	5
22.	Израда пројеката доприноси стицању успешног искуства у учењу енглеског језика.	1	2	3	4	5
23.	Израда пројеката доприноси повећању мог самопоуздања у учењу енглеског језика.	1	2	3	4	5
24.	Израда пројеката омогућава изражавање моје креативности.	1	2	3	4	5
25.	Израда пројеката чини атмосферу у учионици много пријатнијом за мене.	1	2	3	4	5
26.	Израда пројеката ме чини активнијим учесником у учионици.	1	2	3	4	5
27.	Израда пројеката доприноси побољшању моје способности за доношење одлука.	1	2	3	4	5
28.	Учешћем у изради пројеката студенти постају самосталнији.	1	2	3	4	5
29.	Рад на изради пројекта ми помаже да оно што сам научио/ла у учионици пренесем изван ње.	1	2	3	4	5
30.	Пројекти доприносе развоју вештина самопроцене студената и оцењивања добрих и лоших страна њиховог рада.	1	2	3	4	5
31.	Сматрам да учење путем израде пројеката захтева пуно времена.	1	2	3	4	5

**ИЗЈАВА АУТОРА О ОРИГИНАЛНОСТИ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Ја, Снежана Зечевић, изјављујем да докторска дисертација под насловом:

“Израда пројеката у настави енглеског језика на терцијарном степену образовања”

која је одбрањена на Филолошко-уметничком факултету

Универзитета у Крагујевцу представља *оригинално ауторско дело* настало као резултат *сопственог истраживачког рада*.

*Овом Изјавом такође потврђујем:*

- да сам *једини аутор* наведене докторске дисертације,
- да у наведеној докторској дисертацији *нисам извршио/ла повреду* ауторског нити другог права интелектуалне својине других лица,
- да умножени примерак докторске дисертације у штампаној и електронској форми у чијем се прилогу налази ова Изјава садржи докторску дисертацију истоветну одбрањеној докторској дисертацији.

У Крагујевцу, 10.10.2018. године,

Снежана Зечевић  
потпис аутора



**ИЗЈАВА АУТОРА О ИСКОРИШЋАВАЊУ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Ја, Снежана Зечевић,

дозвољавам

не дозвољавам

Универзитетској библиотеци у Крагујевцу да начини два трајна умножена примерка у електронској форми докторске дисертације под насловом:

“Израда пројеката у настави енглеског језика на терцијарном  
степену образовања”

која је одбрањена на Филолошко-уметничком факултету

Универзитета у Крагујевцу, и то у целини, као и да по један примерак тако умножене докторске дисертације учини трајно доступним јавности путем дигиталног репозиторијума Универзитета у Крагујевцу и централног репозиторијума надлежног министарства, тако да припадници јавности могу начинити трајне умножене примерке у електронској форми наведене докторске дисертације путем *преузимања*.

Овом Изјавом такође

дозвољавам

не дозвољавам<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Уколико аутор изабере да не дозволи припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од *Creative Commons* лиценци, то не искључује право припадника јавности да наведену докторску дисертацију користе у складу са одредбама Закона о ауторском и сродним правима.



припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од следећих *Creative Commons* лиценци:

- 1) Ауторство
- 2) Ауторство - делити под истим условима
- 3) Ауторство - без прерада
- 4) Ауторство - некомерцијално
- 5) Ауторство - некомерцијално - делити под истим условима
- ⑥ Ауторство - некомерцијално - без прерада<sup>2</sup>

у Крагујевцу, \_\_\_\_\_, 10.10.2018. године,

  
потпис аутора

---

<sup>2</sup> Молимо ауторе који су изабрали да дозволе припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од *Creative Commons* лиценци да заокруже једну од попуђених лиценци. Детаљан садржај наведених лиценци доступан је на: <http://creativecommons.org.rs/>