



UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET
METODIKA NASTAVE

**UTICAJ VERBALNO-
VIZUELNOG MATERIJALA NA
USVAJANJE VOKABULARA
ENGLLESKOG KAO STRANOG
JEZIKA**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor:
doc. dr Biljana Radić-Bojanić

Kandidat:
mr Amra Hodžić Jejna

Novi Sad, 2016.

Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet
Ključna dokumentacijska informacija

| | |
|---|---|
| Redni broj: RBR | |
| Identifikacioni broj: IBR | |
| Tip dokumentacije: TD | Monografska dokumentacija |
| Tip zapisa: TZ | Tekstualni štampani materijal |
| Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR | Doktorska disertacija |
| Ime i prezime autora: AU | mr Amra Hodžić Jejna |
| Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN | Doc. dr Biljana Radić-Bojanić, mentor |
| Naslov rada: NR | <i>Uticaj verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika</i> |
| Jezik publikacije: JP | srpski |
| Jezik izvoda: JI | srpski, engleski |
| Zemlja publikovanja: ZP | Srbija |
| Uže geografsko područje: UGP | Novi Sad |
| Godina: GO | 2016. |
| Izdavač: IZ | autorski reprint |
| Mesto i adresa: MA | Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2 |
| Fizički opis rada: FO | 6 poglavlja, 272 stranice, 9 slika, 6 dijagrama, 36 tabela, 199 referenci, 8 priloga |
| Naučna oblast: NO | Lingvistika |
| Naučna disciplina: ND | Primenjena lingvistika, Leksikologija, Metodika nastave engleskog jezika |
| Predmetna odrednica, ključne reči: PO | Vokabular, usvajanje engleskog kao stranog jezika, verbalno-vizuelni materijal, sredstva vizuelnih komunikacija, eksperiment, intervju, pisani izveštaj |
| UDK | |
| Čuva se: ČU | Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet |
| Važna napomena: VN | Nema |
| Izvod: IZ | |
| Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP | 20.4.2012. |
| Datum odbrane: DO | |
| Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO | predsednik: doc. dr Biljana Radić-Bojanić, mentor član: član: |

University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Key word documentation

| | |
|-------------------------------------|--|
| Accession number: ANO | |
| Identification number: INO | |
| Document type: DT | Monograph documentation |
| Type of record: TR | Print wording material |
| Contents code: CC | PhD thesis |
| Author: AU | Amra Hodžić Jejna, MSc |
| Mentor: MN | Biljana Radić-Bojanić, PhD, Assistant Professor |
| Title: TI | <i>The influence of visual-verbal material on EFL vocabulary acquisition</i> |
| Language of text: LT | Serbian |
| Language of abstract: LA | Serbian, English |
| Country of publication: CP | Serbia |
| Locality of publication: LP | Novi Sad |
| Publication year: PY | 2016 |
| Publisher: PU | Author's printing |
| Publication place: PP | Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2 |
| Physical description: PD | 6 chapters, 272 pages, 9 pictures, 6 diagrams, 36 tables, 199 references, 8 appendices |
| Scientific field SF | Linguistics |
| Scientific discipline SD | Applied linguistics, Lexicology, English language teaching methodology |
| Subject, Key words SKW | vocabulary, English language acquisition, visual-verbal material, visual communication, experiment, interview, narrative |
| UC | |
| Holding data: HD | University of Novi Sad, Faculty of Philosophy |
| Note: N | N/A |
| Abstract: AB | |
| Accepted on Scientific Board on: AS | 20 April, 2012 |
| Defended: DE | |
| Thesis Defend Board: DB | 1. Assistant Professor Biljana Radić-Bojanić, mentor 2. 3. |

Uticaj verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika

Apstrakt

Ova doktorska disertacija ima za cilj sticanje naučnog saznanja o nivou i značaju uticaja verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika. Dosadašnja istraživanja vezana za ovu temu se uglavnom usredsređuju na mlađi uzrast učenika, dok se ova disertacija bavi proučavanjem pomenute pojave na univerzitetskom nivou - kod studenata engleskog jezika i književnosti.

Ovo istraživanje je bazirano na četiri izvora podataka: (1) upitniku koji su popunili studenti prve, druge, treće i četvrte godine (N=71) s ciljem da omogući opšte podatke o studentima i da se stekne uvid u njihova mišljenja i stavove o upotrebi verbalno-vizuelnog materijala u nastavi vokabulara, kao i o značaju sredstava vizuelnih komunikacija na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika; (2) testu kao sastavnom delu eksperimenta sa paralelnim grupama, koji je sproveden na uzorku studenata druge i četvrte godine (N=41) gde je verbalno-vizuelni materijal korišćen kao eksperimentalni faktor; (3) izveštajima koje su studenti eksperimentalnih grupa imali obavezu da pišu nakon obavljene nastave vokabulara kako bi na taj način autorka dobila jasniju sliku i detaljnije podatke o sprovedenoj eksperimentalnoj nastavi i (4) intervjuu koji je obavljen sa odabranim studentima iz eksperimentalnih i kontrolnih grupa druge i četvrte godine (20 intervjuja). Na ovaj način, istraživanjem koje se oslanja na četiri izvora podataka, prikupljeni su detaljni podaci o pojavi koja se istražuje, a time se obezbeđuje pouzdanost i validnost metodologije koja je korišćena.

Rezultati istraživanja su analizirani kvantitativno i kvalitativno. Na osnovu konačnih rezultata dobijenih analizom celokupnog materijala, može se zaključiti da je uticaj verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika generalno pozitivan. Takođe, primećeno je da je taj uticaj statistički značajan kod usvajanja značenja i pisanja reči, ali ne i kod usvajanja oblika i manje-frekventnih reči. Iako su mišljenja i stavovi studenata o značaju verbalno-vizuelnog materijala, kao i o sprovedenoj eksperimentalnoj nastavi pozitivni, uočeno je da oni od svih strategija učenja vokabulara najređe koriste strategije pamćenja koje podrazumevaju korišćenje verbalno-vizuelnog materijala. Potencijal ovog istraživanja je u tome što se daju predlozi za podučavanje vokabulara engleskog kao stranog jezika sa upotrebom više verbalno-vizuelnog materijala na univerzitetskom nivou, sa ciljem da se pomogne studentima da što lakše i uspešnije usvoje nove reči, ali i u cilju postizanja kreativnijeg i zanimljivijeg okruženja u samoj nastavi.

Ključne reči: vokabular, usvajanje jezika, engleski kao strani jezik, verbalno-vizuelni materijal, sredstva vizuelnih komunikacija, eksperiment, intervju, pisani izveštaj.

The influence of visual-verbal material on EFL vocabulary acquisition

Abstract

This thesis aims to explain the level and the importance of visual-verbal material influence on EFL vocabulary acquisition. The previous studies on this topic focus mainly on younger learners, while this thesis examines the research phenomenon at the university level among English language and literature students.

The research is based on four data sources: (1) the questionnaire which was completed by all the students (N=71) with the aim to provide general data of the sample and to get the clearer picture about their thoughts and attitudes towards using visual-verbal material in the classroom, as well as towards the importance and the influence of visual communication on EFL vocabulary acquisition; (2) the test as a part of the experiment with parallel groups, conducted with the second and the fourth year students (N=41) where visual-verbal material was used as an experimental factor; (3) the narratives which students of the two experimental groups were obliged to write after vocabulary classes, in order to provide broad picture and more precise data about the experimental classes, and (4) the interview with the selected students from both year of study experimental and control groups (20 interviews). This kind of research, based on these four data sources, was the way to collect the precise data about the research phenomenon, and also to provide the reliability and the validity of the used methodology.

The results of the research were analyzed quantitatively and qualitatively. On the basis of the final results, it can be concluded that the influence of the visual-verbal material on EFL vocabulary acquisition is generally positive. It is also noticed that the influence on the acquisition of word meaning and spelling was statistically significant, but the influence on acquisition of word form and low-frequency words was not statistically significant. Although students' attitudes towards the importance of visual-verbal material and conducted experimental classes are positive, it is noticed that students very rarely use memory strategies (visual-verbal material usage). The potential of this research lies in the prepositions of teaching EFL vocabulary at the university level with more visual-verbal annotations, with the aim to help students in easier and more successful acquisition of English language vocabulary, as well as in order to help teachers in achieving more creative and more interesting surrounding for EFL vocabulary classes.

Key words: vocabulary, English language acquisition, visual-verbal material, visual communication, experiment, interview, narrative.

TIPOGRAFSKE KONVENCIJE:

| | |
|-----------------|--|
| polucrno | uvođenje termina na srpskom jeziku |
| <i>kurzivno</i> | izvorni termin na engleskom jeziku |
| <i>kurzivno</i> | reč, fraza ili rečenica na engleskom jeziku |
| calibri 12 | doslovan citat iz izveštaja studenata ili iz intervjua |

PREDGOVOR

Interesovanje za ovu temu proisteklo je iz mog višegodišnjeg bavljenja nastavom engleskog jezika i povremenog kreativnog rada u oblasti grafičkog dizajna. Takođe, vizuelni način pamćenja sam primetila kao vrlo čest među učenicima i studentima, posebno ukoliko informacija dolazi putem sredstava vizuelnih komunikacija. S obzirom da se prenošenje informacija putem kombinacije slike i reči vrši veoma uspešno i efikasno, na neki način je polazna ideja za postavljanje glavne hipoteze istraživanja za ovu doktorsku disertaciju bila upravo to da se i vokabular engleskog jezika može podjednako dobro usvojiti tim putem.

Zahvalnost dugujem mnogima koji su mi pomogli u toku planiranja i sprovođenja istraživanja, kao i samog pisanja disertacije. Međutim, pre svega najdublju zahvalnost dugujem mentorki, doc. dr Biljani Radić-Bojanić, zahvaljujući čijoj sam svesrdnoj profesionalnoj i ljudskoj podršci, stalnom ohrabrivanju i nepogrešivom, produktivnom i efikasnom vođenju kroz sve etape ovog kreativnog procesa, naučivši mnogo toga, uspela da završim disertaciju. Želim da se zahvalim i prof. dr Predragu Novakovu za prvobitna uputstva koja sam dobila od njega. Stalnu podršku i neprocenjivu razmenu mišljenja sam dobila i od svoje prijateljice i disertacijske sapatnice, Edite Klimente, kojoj se zahvaljujem. Takođe želim da se zahvalim svojim studentima koji su sa puno entuzijazma učestvovali u istraživanju, kao i kolegama u novopazarskim školama i na Departmanu za filologiju Univerziteta u Novom Pazaru.

Ogromnu i iskrenu zahvalnost dugujem svojoj porodici jer su me sa ljubavlju, razumevanjem i bezgraničnim strpljenjem bodrili sve vreme, a ponajviše svojoj malenoj i voljenoj ćerki Iman, zbog koje je moj život dobio novi smisao i koja mi je svakodnevno davala snagu i volju da ovaj rad privedem kraju.

U Novom Pazaru, april 2016.

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| 1. UVODNA RAZMATRANJA | 12 |
| 1.1. PREDMET ISTRAŽIVANJA..... | 12 |
| 1.2. CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA | 13 |
| 1.3. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA | 14 |
| 1.4. METODE I TEHNIKE ISTRAŽIVANJA | 15 |
| 1.5. KRATAK PREGLED RANIJIH ISTRAŽIVANJA U SVETU I KOD NAS 16 | |
| 1.6. ZNAČAJ I POTREBE ISTRAŽIVANJA | 19 |
| 1.7. STRUKTURA RADA..... | 20 |
| 2. ISTRAŽIVANJA U OBLASTI NASTAVE I USVAJANJA VOKABULARA ENGLSKOG KAO STRANOG JEZIKA | 22 |
| 2.1. PREGLED PROUČAVANJA NASTAVE I USVAJANJA VOKABULARA ENGLSKOG KAO STRANOG JEZIKA..... | 25 |
| 2.2. NASTAVA VOKABULARA..... | 27 |
| 2.2.1. Kratak pregled istorije razvoja nastave vokabulara engleskog kao stranog jezika..... | 29 |
| 2.2.2. Trenutni trendovi u nastavi vokabulara engleskog kao stranog jezika .. | 32 |
| 2.3. USVAJANJE NOVE REČI | 34 |
| 2.3.1. Reč kao pojam..... | 34 |
| 2.3.2. Znanje reči | 35 |
| 2.3.3. Izgovor reči | 39 |
| 2.3.4. Pisanje reči | 40 |
| 2.3.5. Struktura reči..... | 42 |
| 2.3.6. Značenje reči..... | 43 |
| 2.4. PRODUKTIVNI I RECEPTIVNI VOKABULAR..... | 46 |
| 2.5. STRATEGIJE UČENJA VOKABULARA | 48 |
| 2.6. FAKTORI KOJI UTIČU NA USVAJANJE VOKABULARA..... | 54 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 3. | ISTRAŽIVANJA U OBLASTI IZUČAVANJA SREDSTAVA VIZUELNIH KOMUNIKACIJA, KOGNITIVNE PSIHOLOGIJE I PSIHOLINGVISTIKE..... | 59 |
| 3.1. | DEFINICIJA SREDSTAVA VIZUELNIH KOMUNIKACIJA..... | 59 |
| 3.1.1. | Vrste sredstava vizuelnih komunikacija | 61 |
| 3.2. | RAZVOJ SREDSTAVA VIZUELNIH KOMUNIKACIJA IZ ASPEKTA ISTORIJE UMETNOSTI..... | 62 |
| 3.2.1. | Jezik u vizuelnoj umetnosti..... | 64 |
| 3.2.2. | Vizuelni (slikovni) rečnici | 66 |
| 3.2.3. | Elementi vizuelnog jezika..... | 67 |
| 3.3. | ELEMENTI VIZUELNE PISMENOSTI..... | 68 |
| 3.3.1. | Vizuelna pismenost iz istorijske perspektive | 69 |
| 3.4. | TEKST NASUPROT SLIKE | 70 |
| 3.5. | JEZIK REKLAMA | 75 |
| 3.5.1. | Naše reklame nasuprot britanskih/američkih reklama..... | 76 |
| 3.6. | VERBALNO-VIZUELNI MATERIJAL U UČENJU STRANOG JEZIKA..... | 79 |
| 3.6.1. | Model kognitivne teorije kod multimedijalnog učenja..... | 83 |
| 3.6.2. | Uticaj individualnih razlika među učenicima | 87 |
| 3.7. | ZNAČAJ PAŽNJE U OBRADI INFORMACIJA SA SREDSTAVA VIZUELNIH KOMUNIKACIJA..... | 89 |
| 3.8. | PRAGMATIČKO DEJSTVO SLIKA I REČENICA SA SREDSTAVA VIZUELNIH KOMUNIKACIJA..... | 91 |
| 4. | METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA..... | 93 |
| 4.1. | CILJ ISTRAŽIVANJA | 93 |
| 4.2. | MEŠOVITO ISTRAŽIVANJE | 94 |
| 4.2.1. | Kvantitativno i kvalitativno istraživanje..... | 95 |
| 4.2.2. | Triangulacija | 98 |
| 4.3. | METODE ISTRAŽIVANJA..... | 100 |
| 4.3.1. | Deskriptivna metoda | 100 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 4.3.2. | Eksperimentalna metoda..... | 101 |
| 4.4. | ORGANIZACIJA I TOK ISTRAŽIVANJA..... | 103 |
| 4.4.1. | Anketiranje..... | 105 |
| 4.4.2. | Eksperiment | 108 |
| 4.4.3. | Pisanje izveštaja studenata..... | 112 |
| 4.4.4. | Intervjuisanje..... | 113 |
| 4.5. | OPIS UZORKA..... | 116 |
| 4.5.1. | Struktura uzorka kvantitativnog istraživanja | 116 |
| 4.5.2. | Opis uzorka iz kvalitativnog istraživanja..... | 120 |
| 4.6. | VALIDNOST I POUZDANOST METODOLOGIJE | 123 |
| 5. | ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA | 127 |
| 5.1. | REZULTATI KVANTITATIVNOG ISTRAŽIVANJA | 127 |
| 5.1.1. | Analiza rezultata dobijenih upitnikom za studente..... | 128 |
| 5.1.2. | Analiza rezultata finalnog testa | 152 |
| 5.1.3. | Zaključak | 165 |
| 5.2. | KVALITATIVNA ANALIZA PODATAKA..... | 168 |
| 5.2.1. | Analiza rezultata dobijenih putem intervju sa studentima..... | 168 |
| 5.2.2. | Analiza rezultata dobijenih putem izveštaja studenata..... | 183 |
| 5.2.3. | Zaključak | 194 |
| 5.3. | DISKUSIJA..... | 195 |
| 6. | ZAKLJUČAK..... | 199 |
| 6.1. | SUMIRANJE REZULTATA ISTRAŽIVANJA | 199 |
| 6.2. | OPŠTI ZAKLJUČCI..... | 206 |
| 6.3. | PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE | 208 |
| 6.4. | PREDLOZI ZA DALJA ISTRAŽIVANJA | 209 |
| | LITERATURA: | 212 |
| | PRILOG BR. 1 - Upitnik za studente | 226 |

| | |
|--|-----|
| PRILOG BR. 2 - Lista pitanja za intervju..... | 233 |
| PRILOG BR. 3 - Lista pitanja za pisani izveštaj studenata | 235 |
| PRILOG BR. 4 - Primer izveštaja studenata | 236 |
| PRILOG BR. 5 - Uzorak intervjuja | 238 |
| PRILOG BR. 6 - INICIJALNI TEST | 242 |
| PRILOG BR. 7 - FINALNI TEST | 254 |
| PRILOG BR. 8 - UZORAK MATERIJALA ZA EKSPERIMENTALNU NASTAVU VOKABULARA..... | 263 |

1. UVODNA RAZMATRANJA

1.1. PREDMET ISTRAŽIVANJA

Doktorska disertacija *Uticao verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika* ima za cilj da utvrdi da li i koliko verbalno-vizuelni materijal utiče na usvajanje vokabulara u učenju engleskog kao stranog jezika.

Danas, u eri medija i tehnologije, sredstva vizuelnih komunikacija igraju bitnu ulogu u prenošenju poruka, kako na maternjem, tako i na engleskom jeziku. Vidimo informaciju pre nego što je pročitamo. Može se reći da se češće oslanjamo na sliku nego na pisanu reč. S druge strane, reči i rečenice koje su sa posebnom namerom – da prenesu informaciju, stavljene na odgovarajuća vidljiva mesta – bilborde, postere, veb-stranice, veoma brzo se nameću čulu vida i nesvesno budu memorisane lakše od onih koje smo samo čuli ili pročitali u knjizi ili članku u novinama. Do danas se problem tumačenja verbalnih poruka postavljao uglavnom u okvirima književnih studija. Moderna vizuelna umetnost sadrži radove koji su delom verbalni, a delom slikarski, filmski ili televizijski, tako da nam i ona na taj način pomaže u implementaciji stranih reči.

Predmet ovog istraživanja je uticaj verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika. Da bi došla do saznanja koliko je efikasno usvajanje anglističkog vokabulara putem sredstava vizuelnih komunikacija autorka je morala izvršiti empirijsko istraživanje i doći do podataka o stepenu uticaja sredstava vizuelnih komunikacija na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika.

Tradicionalno, input u nastavi vokabulara se uglavnom sastoji od lista reči ili reči u kontekstu. Obzirom da se u prvom slučaju na reči gleda kao zasebne celine, a u drugom kao na važne delove rečenice ili teksta u značenjskom smislu, skorija istraživanja u polju primenjene lingvistike, odnosno nastave engleskog kao stranog jezika, pokušavaju da premoste jaz između *reči* u doslovnom smislu i reči kao *semantičke jedinice*, te da se osmisle nove metode i pristupi u kojima bi se značenje reči lakše i jednostavnije vezalo sa ostalim aspektima. Pored gorenavedenog, ono što treba da bude namera savremenih lingvista i metodičara u ovoj oblasti jeste približavanje istraživanja engleskog kao stranog jezika leksičkoj semantici. U tom cilju se se pred autorkom ove disertacije našao i problem ovog istraživanja: Da li verbalno-vizuelni materijal sa sredstava vizuelnih komunikacija pomaže usvajanju vokabulara engleskog kao stranog jezika?

1.2. CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA

Osnovni cilj istraživanja ove disertacije je sticanje naučnog saznanja o tome da li je i u kojoj meri uspešno usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika uz izloženost verbalno-vizuelnom materijalu sa sredstava vizuelnih komunikacija.

Iz ovako postavljenog cilja izvedena su sledeća istraživačka pitanja:

1. Da li izlaganje studenata verbalno-vizuelnom materijalu pomaže u usvajanju značenja reči?

2. Da li izlaganje studenata verbalno-vizuelnom materijalu pomaže u usvajanju pravilnog pisanja reči?

3. Da li izlaganje studenata verbalno-vizuelnom materijalu pomaže u usvajanju pravilnog oblika reči engleskog kao stranog jezika?

4. Da li izlaganje studenata verbalno-vizuelnom materijalu pomaže u usvajanju reči teških za učenje ili manje-frekventnih u govoru?

5. Šta misle studenti engleskog jezika i književnosti o dejstvu verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika?

6. Šta misle studenti eksperimentalnih grupa o nastavi vokabulara engleskog kao stranog jezika uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala?

1.3. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Na osnovu cilja i zadataka istraživanja postavljena je sledeća *generalna hipoteza*:

Usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika je uspešnije uz prisustvo verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija.

Polazeći od zadataka istraživanja postavljene su sledeće *posebne hipoteze*:

1. Usvajanje pravilnog značenja engleskih reči je efikasnije ako dolazi posredstvom verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija;
2. Pravilno pisanje reči engleskog jezika je zastupljenije kod studenata ako dolazi posredstvom verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija;
3. Usvajanje pravilnog oblika reči engleskog jezika je efikasnije ako dolazi posredstvom verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija;

4. Usvajanje vokabulara posredstvom verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija pomaže u usvajanju reči teških za učenje ili manje-frekventnih u govoru;
5. Studenti engleskog jezika i književnosti imaju pozitivno mišljenje o dejstvu verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija na usvajanje vokabulara;
6. Studenti iz obe eksperimentalne grupe nakon završenog eksperimenta imaju pozitivno mišljenje o nastavi vokabulara engleskog kao stranog jezika uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala.

1.4. METODE I TEHNIKE ISTRAŽIVANJA

Autorka je, s obzirom na složenost predmeta istraživanja ove disertacije, prilikom prikupljanja podataka koristila mešovitu metodu. U istraživanju su korišćene: metoda teorijske analize, deskriptivna metoda i eksperimentalna metoda.

Metoda teorijske analize korišćena je pri proučavanju teorijskih pitanja.

Autorka je koristila deskriptivnu metodu za prikupljanje i analizu podataka putem upitnika o tehnikama i strategijama koje se koriste u učenju i nastavi vokabulara engleskog jezika, putem intervjua sa odabranom grupom studenata, kao i izveštaja (engl. *narrative*) studenata eksperimentalnih grupa o postignutom napretku u učenju vokabulara.

Eksperimentalna metoda je korišćena pri primeni savremenog metoda učenja (primena verbalno-vizuelnog inputa). Metoda eksperimenta s paralelnim grupama korišćena je u delu koji se odnosi na upoređivanje efekata nastave organizovane kroz izlaganje učenika sredstvima vizuelnih komunikacija sa natpisima na engleskom

jeziku i nastave organizovane na klasičan način. Ovom metodom autorka je ispitala koliko eksperimentalni faktor (vokabular sa sredstava vizuelnih komunikacija) utiče na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika i da li je stepen usvojenosti veći nego kada te izloženosti nema.

Istraživanje je realizovano tehnikama testiranja i skaliranja.

Testiranje je sprovedeno upotrebom testova kojima se utvrdilo:

- prethodno stečeno znanje vokabulara – Inicijalni test znanja,
- finalno znanje posle sprovedenog eksperimenta – Finalni test znanja,
- međusobni odnos rezultata finalnog testa između eksperimentalne i

kontrolne grupe.

Tehnika skaliranja je korišćena prilikom ispitivanja stavova studenata i nastavnika o uticaju verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika.

Ovim istraživanjem je proučena pojava u periodu od novembra 2012. do juna 2013. godine, u različitim uslovima i u grupi od 71 studenta. Sa ovim karakteristikama istraživanje je transverzalno.

1.5. KRATAK PREGLED RANIJIH ISTRAŽIVANJA U SVETU I KOD

NAS

Odgovarajući način produktivnog učenja vokabulara engleskog kao stranog jezika, kao i uspešna i efikasna nastava oduvek su bili predmet istraživanja u oblastima primenjene lingvistike i metodike nastave. Razumevanje i usvajanje reči zavisi od međusobnog odnosa već postojećih znanja, a način da se značenje reči predstavi verbalno i vizuelno je tema velikog broja studija i članaka. O važnosti

sistematičnog proučavanja usvajanja vokabulara engleskog kao stranog jezika pišu Alen (Allen, 1983), Elis (Ellis, 2003), Zimerman (Zimmerman, 2003), Schmitt (2008) i Koudi (Coady, 2003). O značaju što šireg vokabulara za usvajanje engleskog kao stranog jezika i povezivanju napretka u učenju jezika sa porastom broja naučenih reči kod samih učenika piše Lauferova (Laufer, 1998), dok Min (Min, 2013) tvrdi da nedovoljno poznavanje vokabulara može da stvori problem u svim oblastima učenja jezika. O tome da je vokabular sve više u fokusu istraživanja i predmet mnogih naučnih radova pišu Laufer i Hulstijn (Laufer i Hulstijn, 2001), Nejšon (Nation, 2000) i Rid (Read, 2000).

Vizuelne komunikacije predstavljaju svako prenošenje informacija pomoću vizuelnih znakova, simbola, tekstova, crteža i slika, dakle, svako prenošenje ideja i značenja grafičkim, elektronskim, fotografskim, filmskim, televizijskim ili nekim drugim putem. Danas se sve češće obraća pažnja na učenje vokabulara u multimedijalnim okruženjima koja podrazumevaju prisustvo slike i reči. Kako u svom radu navodi Nam (Nam, 2010: 128), Plas, Čan, Mejer i Lojtner (Plass, Chun, Mayer i Leutner, 1998) tvrde da učenici pamte dotad nepoznate reči bolje kada pred sobom imaju i slikovne i pisane anotacije, nego kada imaju samo jednu ili nemaju nijednu anotaciju. Nikolajeva i Skotova (Nikolajeva i Scott, 2000: 225) pišu da su se odnedavno pojavile brojne studije fokusirane na aspekte interakcije između reči i slike tako da slike dopunjuju značenje reči, a reči proširuju slike (Schwarcz i Schwarcz, 1991; Nodelman, 1988; Rhedin, 1991; Bradford, 1993; Mitchell, 1994; Sipe, 1998). Hulstin (Hulstijn, 1997) pominje mnemoničke tehnike među kojima je i pravljenje vizuelnih predstava reči. Šen (Shen, 2010) upoređuje metode verbalnog enkodiranja i verbalnog plus slikovnog enkodiranja, i dolazi do zaključka da kod usvajanja oblika i značenja apstraktnih reči umnogome pomaže verbalna metoda u kombinaciji sa

slikovnom. Šmit (Schmitt, 2008) pominje učenje vokabulara sa sredstava vizuelnih komunikacija kao metakognitivnu strategiju. Šmit i Šmit pominju vizualizaciju veze između reči koja se već zna i nove reči, kao i skice koje predstavljaju reč (Schmitt i Schmitt, 1995). Sekmenova (Sökmen u Schmitt i McCarthy, 2009) navodi da kada učenici vizualizuju verbalni materijal koji treba naučiti, mogućnost da se kasnije sete toga je mnogo veća nego kada se prave samo verbalne veze. Harmer (Harmer, 2001) takođe napominje da su nastavnici oduvek koristili crteže, tablu, projektore, a da slike mogu biti u formi fleš-kartica, velikih zidnih postera, fotografija ili ilustracija koje se pretežno nalaze u udžbenicima.

Kako u svom radu navode Jeh i Vang (Yeh i Wang, 2003: 132) veliki broj studija su sproveli Čan i Plas (Chun and Plass 1993, 1996), Kost, Fos i Leksini (Kost, Foss i Lexini, 1999), Joši (Yoshi, 2001) i Al Seghajer (Al-Seghayer, 2001), koji su dokazali mnogo veću efektivnost kod učenja vokabulara putem anotacija koje sadrže tekst i vizuelna sredstva. Kanning-Vilson (Canning-Wilson, 2001) u svom članku *Visuals and Language Learning: Is there a connection?* piše o trenutnim trendovima korišćenja slike u nastavi engleskog kao stranog jezika, kao i o tome da korišćenje vizuelnog povećava šansu da učenici razviju i poboljšaju svoje jezičke sposobnosti.

Kod nas i u zemljama u regionu retki su autori koji se bave ovom problematikom. Pavičić-Takač (2008) pominje u svom radu prezentaciju novih reči povezivanjem sa vizuelnim materijalom, koji je još uspešniji ako je potkrepljen verbalnom definicijom. Vuković Vojnović i Radojičić (2009) pominju savremena razmišljanja o vokabularu i njegovom mestu u uspešnom usvajanju jezika. U okviru književnih studija u svom radu Javor (2013) pominje upliv verbalnog teksta u druge medije, prevashodno vizuelne. Đokić i Aleksić (2011) pišu o uticaju interneta na usvajanje vokabulara kod dece uzrasta od 7 do 11 godina, gde su zaključili da su

animacije i zvukovi u kombinaciji sa tekстом dovele do bolje koncentracije i veće motivisanosti kod učenika. Stamenković i Tasić (2015) pišu o odnosu verbalne i vizuelne komponente u stripu i zaključuju da bi se ova „saradnja” teksta i slike mogla dodatno istražiti, posebno iz kognitivnolingvističke perspektive.

Kada uzmemo u obzir činjenicu da je veoma dugo vremena u nastavi engleskog kao stranog jezika fokus bio na razvijanju gramatičke kompetencije, evidentno je da sada i nastavnici i lingvisti priznaju neospornu važnost i značaj učenja vokabulara. Na osnovu pregleda stručne literature mogli smo zaključiti da danas u svetu postoje mnogobrojne studije, članci i udžbenici koji se bave problematikom što uspešnijeg usvajanja vokabulara, a korišćenje verbalno-vizuelnog materijala je prepoznato kao korisno u svim aspektima učenja jezika. Takođe, iz navedenog je moguće zaključiti da u Srbiji ne postoje radovi koji se bave problematikom uticaja verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika na univerzitetskom nivou, te zbog toga ovo istraživanje ima inovativan karakter.

1.6. ZNAČAJ I POTREBE ISTRAŽIVANJA

Na početku 21. veka usvajanje vokabulara je dobilo mnogo značajniju ulogu u učenju engleskog kao stranog jezika nego što je imalo pre. Samim tim se javlja i potreba o izučavanju svih aspekata usvajanja vokabulara. Da li je novousvojena reč izgovorena ili napisana na pravi način? Da li se razumeju njene gramatičke funkcije, delovi, upotreba u kolokacijama? Koliko često se data reč upotrebljava? Ovo su pitanja koja su često postavljana kada se govori o usvajanju vokabulara. Međutim, najčešće postavljano pitanje jeste šta pomaže bržem i efikasnijem usvajanju vokabulara. Ovo istraživanje će pomoći da se fenomen usvajanja vokabulara

engleskog kao stranog jezika sa sredstava vizuelnih komunikacija razjasni i da se na taj način pomogne lingvistici kao nauci koja uvek traži nove tokove i metode racionalnijeg i uspešnijeg izučavanja jezika.

Ako razmišljamo o tome da su reči kao osnovni gradivni elementi jezika, jedinice značenja od kojih se formiraju rečenice, paragrafi i celi tekstovi, onda je jasno zašto se danas pridaje značaj vokabularu engleskog jezika kao o potrebi onog koji ga uči kao strani jezik (Read, 2000: 16). Dok je usvajanje maternjeg jezika nešto što se savladava još od najranijeg detinjstva, učenje stranog jezika nije tako jednostavno i zahteva mnogo više truda. Najčešće su upravo nedostaci u poznavanju vokabulara ono što odraslim govornicima engleskog kao stranog jezika predstavlja problem. Nemogućnost da se na pravi način izrazi mišljenje ili da se razume pročitano učenici povezuju sa činjenicom da su reči osnovni gradivni elementi jezika neophodni za komunikaciju i da samim tim treba iznaći načine da se reči što uspešnije uče i lakše usvajaju. Ovo istraživanje je sprovedeno upravo zato da bismo istražili na koji način verbalno-vizuelni materijal deluje na onog koji uči engleski kao strani jezik. Da li je uspešnije usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika uz pomoć ovog materijala ili bez njega, da li se reči koje se nameću svakodnevno čulu vida lakše usvajaju i na koji način, pitanja su na koja će autorka u ovom radu pokušati da da odgovore.

1.7. STRUKTURA RADA

Strukturu ove disertacije čini ukupno šest poglavlja. Prvo poglavlje je uvod koji opisuje temu i strukturu rada, ciljeve rada i hipoteze, značaj i potrebe istraživanja.

Nakon uvodnog, sledi drugo poglavlje u kojem se predstavljaju istraživanja i stavovi u oblasti usvajanja vokabulara engleskog kao stranog jezika, daje se pregled literature sa posebnim osvrtom na produktivni i receptivni vokabular, strategije učenja vokabulara, kao i trenutne trendove u nastavi vokabulara.

Treće poglavlje ovog rada se tiče istraživanja u oblasti izučavanja sredstava vizuelnih komunikacija i psiholingvistike, pri čemu se naglasak stavlja na kombinaciju slike i teksta, razvoj sredstava vizuelnih komunikacija iz aspekta istorije umetnosti, značaj pažnje u obradi informacija, kao i pragmatičkog dejstva slika i rečenica sa sredstva vizuelnih komunikacija.

U četvrtom poglavlju opisuju se metode, tehnike, instrumenti prikupljanja podataka, način analize i prezentovanja rezultata, kao i opis toka istraživanja.

Peto poglavlje se odnosi na interpretaciju rezultata istraživanja i analizu podataka koji su prikupljeni testom, eksperimentom, upitnikom, izveštajem i intervjuom.

U poslednjem, šestom poglavlju ove disertacije, prikazani su zaključci izvedeni nakon pregleda literature, sprovedenog istraživanja i analize rezultata. Takođe, u okviru ovog poglavlja su navedena i autorkina razmišljanja, kao i predlozi za dalja istraživanja u ovoj oblasti, a koja su u službi unapređenja nastave engleskog kao stranog jezika.

2. ISTRAŽIVANJA U OBLASTI NASTAVE I USVAJANJA VOKABULARA ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA

U drugom poglavlju ove disertacije biće predstavljeni rezultati dosadašnjih istraživanja u oblasti nastave i proučavanja usvajanja vokabulara, sa posebnim osvrtom na strategije, značaj učenja i faktore koji utiču na usvajanje vokabulara, produktivni i receptivni vokabular, kao i na trenutne trendove u nastavi vokabulara engleskog kao stranog jezika.

Učenici pridaju veliki značaj učenju i usvajanju reči jer im to omogućava lakšu komunikaciju na stranom jeziku. Međutim, prilikom učenja i usvajanja stranog jezika javljaju se brojne poteškoće, naročito onda kada je potrebno prisetiti se reči ili je upotrebiti u odgovarajućem kontekstu. Nastavnik stranog jezika se često susreće sa problemom učenika koji nemaju dovoljan fond reči da bi izrazili ono što žele na engleskom jeziku, a ta situacija nikada nije prijatna ni za učenika, ni za nastavnika. Slabo poznavanje vokabulara je velika prepreka u procesu usvajanja jezika i dešava se da učenici provode puno vremena trudeći se da nauče nove reči, a rezultati ipak budu poražavajući. Najčešći razlozi za neuspehe su već postojeće navike i strategije u učenju novih reči, poput učenja napamet, zapisivanja prevoda na papirićima, čekanje na objašnjenje ili prevod od strane nastavnika, što može dovesti do nezainteresovanosti kod učenika. Nastavnici pokušavaju da iznađu načine što uspešnije nastave vokabulara kombinovanjem različitih tehnika i aktivnosti, kao i prilagođavanjem svog načina predavanja potrebama učenika. Takođe, ono što je jedno od polja istraživanja primenjene lingvistike jeste upravo otkrivanje onoga šta treba podučavati i na koji način podučavati, jer su očigledni problemi upravo i u tome da se pored značenja zapamti i oblik, izgovor i pisanje reči, a kako vrlo često govornici

engleskog kao stranog jezika nisu izloženi upotrebi novonaučenih reči i van nastave, onda je proces zaboravljanja ubrzan.

U osnovi velikog broja studija i istraživanja je upravo problem otkrivanja odgovarajućih tehnika ili veština koje su potrebne za što uspješnije usvajanje vokabulara. Za nastavnike engleskog kao stranog jezika je veoma bitno da budu svesni koje metode i tehnike su najefektnije i najefikasnije u podučavanju vokabulara jer je njegova uloga veoma bitna u razvoju svih jezičkih veština. Po Alenu (Allen, 1983: 5) važnost vokabulara se upravo prepoznaje u proučavanju jezika gde su leksički problemi često najproblematičniji u komunikaciji koja se prekida ukoliko osoba nije u stanju da nađe odgovarajuću reč. Mnoga istraživanja su dokazala da je uvećavanje fonda reči jedan od glavnih ciljeva onih koji uče engleski kao strani jezik. Elis (Ellis, 2003: 3) navodi da je sistematično proučavanje usvajanja stranog jezika skorašnjeg datuma i da pripada drugoj polovini 20. veka. On tvrdi da to nije bez razloga jer je vreme interneta proširilo komunikaciju mnogo van lokalnih zajednica, a razlog za usvajanje stranog jezika više nije samo zadovoljstvo, već i potreba poznavanja engleskog jezika zbog obrazovanja i zaposlenja. Zimmerman (Zimmerman, 2003: 5) piše da je vokabular od velike važnosti za tipičnog učenika jezika, a da su nastava i učenje vokabulara bili zanemarivani u polju usvajanja, istraživanja i metodici stranog jezika. Iz njegovog istraživanja možemo zaključiti da je većina onih koji su učili drugi jezik podučavana metodama koje su pridavale minimalnu pažnju vokabularu (Coady, 2003: 273-274). Min (Min, 2013: 67) navodi da je nedostatak poznavanja vokabulara problem u svim oblastima učenja i da bi učenici trebalo da koriste efikasne strategije u učenju vokabulara, kao i različite izvore, a sve u cilju što aktivnijeg i uspješnijeg usvajanja novih reči. Prilikom učenja jezika, učenicima nije važna lingvistička analiza jezika, gramatika ili unutrašnja struktura reči, već samo

način prenošenja značenja i komunikacija (Ellis, 2009: 122). Lauferova (Laufer, 1998: 256) piše da je poznavanje velikog broja reči veoma bitno u govoru, a da i sami učenici povezuju napredak u učenju sa porastom broja reči koje su naučili.

Šmit (Schmitt, 2008: 20-21) navodi da je tokom prve polovine 20. veka nekolicina istraživača pokušala da olakša učenje vokabulara učenicima, naročito primenjeno na veštinu čitanja gde bi se prvo prezentovale uobičajene reči i ograničavajući broj novih reči u nekom tekstu, tako da je to na kraju rezultiralo stvaranjem pristupa koji su zajedno nazivali **Pokret kontrolisanja vokabulara** (engl. *Vocabulary Control Movement*). Skihan (Skehan, 2001: 29) ističe da postoji alternativno gledište u smislu usvajanja jezika, gde kaže da je jezik mnogo više leksička pojava nego što se obično prihvata.

Hulstin (Hulstijn, 1997: 204) opisuje mnemoničke tehike pominjući metod ključne reči koji sadrži tri strategije: 1) gde se reč u maternjem ili stranom jeziku, koja se obično odnosi na nešto konkretno, bira na osnovu akustične ili ortografske sličnosti sa ciljnom rečju u stranom jeziku; 2) čvrsta asocijacija između ciljne i ključne reči se mora napraviti tako da, čim se vidi ili čuje, reč odmah podseti na ključnu reč; 3) vizuelna predstava koja se napravi kombinovanjem naznaka ključne i ciljne reči, i to obično na neki čudan ili bizaran način, u cilju poboljšanja verovatnoće pamćenja. Kako navode Tavakoli i Gerami (Tavakoli i Gerami, 2012: 303), Šen (Shen, 2010) je u okviru teorije o dualnom kodu uporedila dve metode: verbalno enkodiranje i verbalno plus slikovno enkodiranje. Dobijeni rezultati su pokazali da verbalna metoda u kombinaciji sa slikovnom ne pokazuje veći stepen retencije izgovora, oblika i značenja konkretnih reči, ali statistički značajne razlike su prisutne kod retencije oblika i značenja apstraktnih reči. Šmit (Schmitt, 2008: 116) navodi da zato što ne možemo fizički videti ili pratiti reči u mentalnom leksikonu, istraživanja ovog tipa su

često indirektna i da se na kraju i ne može imati konačno razumevanje procesa usvajanja sve dok neurolozi ne budu sposobni da fizički nađu reči u mozgu. Međutim, bez obzira na sve to, postoje brojni modeli koji pokušavaju da opišu mehanizme usvajanja za neke uže aspekte poznavanja reči, kao što je na primer na koji način se uči značenje (ibid, 117).

2.1. PREGLED PROUČAVANJA NASTAVE I USVAJANJA VOKABULARA ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA

Uloga vokabulara u učenju engleskog kao stranog jezika je već dugo vremena veoma važna. Lauferova (Laufer, 1997: 140), navodi da vokabular više nije žrtva diskriminacije u učenju, niti u nastavi engleskog jezika, a sledeći citat to i dokazuje:

Bez obzira koliko dobro učenik nauči gramatiku, bez obzira koliko uspešno da savlada glasove na stranom jeziku, bez reči koje bi izrazile širi spektar značenja, komunikacija na tom jeziku ne bi se desila ni na koji smislen način. (McCarthy, 1990: viii)¹

Dakle, gramatičke strukture same po sebi ne mogu biti nosioci značenja, ukoliko nisu kombinovane sa rečima. Jasno je da ukoliko osoba može prepoznati ključne reči u konverzaciji, postoji mogućnost i da shvati suštinu.

Dosad je napisan veliki broj naučno-istraživačkih radova i knjiga koje su posvećene problematici nastave i usvajanja vokabulara. Tim proučavanjima su se bavili: Meara (Meara, 1980), Krašen (Krashen, 1982), Alen (Allen, 1983), Geirnz and Redman (Gairns i Redman, 1986), Tejlor (Taylor, 1990), Elis (Ellis, 1995), Sekmen

¹ engl. No matter how well the student learns grammar, no matter how successfully the sounds of L2 are mastered, without words to express a wide range of meanings, communication in an L2 just cannot happen in any meaningful way.

(Sökmen, 1997), Šmit (Schmitt, 1993), Makarti (McCarthy, 1990), Luis (Lewis, 1997), Laufer (Laufer, 1997), Skofild (Scholfield, 1997), Segler (Segler, 2001), Hulstin i Laufer (Hulstijn i Laufer, 2001), Karter (Carter, 2004), Nejšon (Nation, 1990, 1995, 2001), Zimerman (Zimmerman, 2003), Koudi (Coady, 2003), Rid (Read, 2000), Pavičić-Takač (2008), Radić-Bojanić (2009, 2014), Vuković Vojnović i Radojičić (2009), Bikicki (2010) i drugi. Rezultati tih istraživanja su brojni argumenti, sugestije i studije o nastavi vokabulara unutar nastave jezika. Mnoga istraživanja iz oblasti vokabulara su se ticala i same psihologije, kao što su proučavanje suštine pamćenja i vežbe, asocijacije reči i usvajanje maternjeg jezika (Schmitt, 2008: 21).

Koudi (Coady, 2003: 274) navodi da je stav nastavnika prema ulozi vokabulara u usvajanju jezika uslovljen mnogim faktorima kao što su: lično iskustvo nastavnika u učenju stranog jezika, njegov metakognitivni stav prema učenju vokabulara, znanje nastavnika o istraživanjima u ovom polju, uticaj koji je stečeno iskustvo u nastavi imalo na nastavnika. On takođe ističe neke tipične metakognitivne stavove koje i učenici, i nastavnici imaju prema učenju/nastavi vokabulara stranog jezika. Pored ovoga on navodi i da nastavnici i učenici imaju osećaj da se produktivne veštine (govor i pisanje) teže usvajaju od receptivnih (slušanje i čitanje), a da većina metodičkih pristupa ohrabruju stav da se veština čitanja prenosi direktno iz maternjeg jezika. Iz svega navedenog Koudi je izveo da mnogi nastavnici zaključuju da će se reči spontano naučiti iz čitanja, a da se ne moraju posebno podučavati i iz tog razloga je jasnije zbog čega nastavnici ne vide potrebu za tim vidom nastave, unatoč učeničkim zahtevima. Nastava vokabulara znači mnogo više od pukog predstavljanja novih reči jer ona uključuje i negovanje delimično poznatog vokabulara do tačke kada učenik može i da ih koristi (Schmitt, 2008: 157).

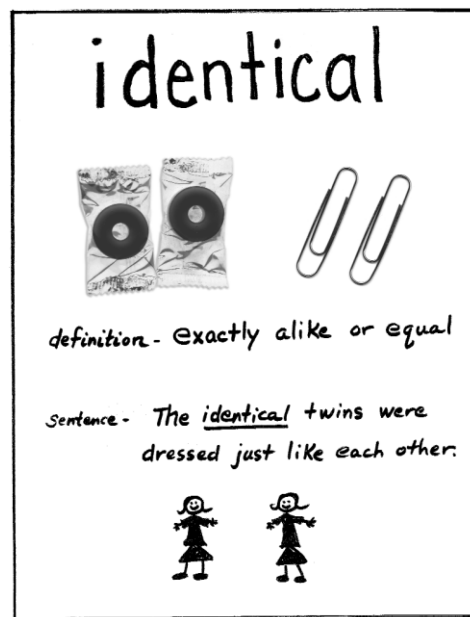
2.2. NASTAVA VOKABULARA

Ranije se nastava vokabulara svodila na podučavanje reči kao izolovanih jedinica, izvučenih iz konteksta. Ni danas se ne može reći da postoji *ispravan* ili *najbolji* način podučavanja vokabulara jer nastava zavisi od tipa učenika, reči koje se uvode, školskog sistema i kurikuluma, kao i mnogih drugih faktora (Schmitt, 2008: 142).

Krašén (1985) tvrdi da ukoliko se učenik izloži određenom **inputu** (engl. *input*), onda prirodno dolazi do usvajanja jezika. Po Nejšnu (Nation, 1990: 53) davanje mnogobrojnih primera (npr. ako damo mnogobrojne primere osoba kod reči *person*) će pomoći učenicima da bolje odrede kriterijume jer se kroz dva ili više primera bolje objašnjava reč sa apstraktnim ili opštim značenjem. Nejšn (ibid, 51) još piše da značenja reči mogu biti predstavljena u nastavi na mnogo načina, ali su dva osnovna: demonstracijom ili slikama (korišćenjem objekta, gesta, radnje, fotografija, crteža na tabli ili dijagrama, slika u knjigama) i verbalnim objašnjenjem (analitičkom definicijom, stavljanjem nove reči u odgovarajući kontekst ili prevodom na drugi jezik). On još tvrdi da svaki od ovih načina ima svojih nedostataka i preporučuje da bi aktivnosti u nastavi vokabulara stranog jezika trebalo da imaju pet faza: davanje teksta koji sadrži nove (nepoznate) reči studentima; uključivanje studenata u aktivnosti predlaganja definicija tih reči; kreiranje dodatnih aktivnosti koje bi pomogle studentima da razumeju vrste reči; upotreba strategija pogađanja značenja reči iz konteksta i pomaganje studentima da postanu fluentni u korišćenju usvojenih reči u različitim kontekstima.

Bromlijeva (Bromley, 2007: 528-538) tvrdi da je veoma važno za učenike, posebno u veštini čitanja, da budu dobro podučeni vokabularu. Ona nabroja stvari

koje bi svaki nastavnik trebao da zna i zapamti o rečima i učenju reči da bi uopšte mogao da bude valjan nastavnik, a među kojima su: jezička veština polazi od govorne kompetencije, a završava se pismenom; reči se uče zahvaljujući asocijacijama kojima povezujemo nove reči sa onima koje već znamo; nastava vokabulara direktno utiče na bolje razumevanje teksta i bolju govornu kompetenciju; bolje je podučavati manje reči efektivno, nego mnogo reči za kratko vreme; značenje 60% višesložnih reči može se zaključiti iz analize delova reči i sl. Bromlijeva još navodi (2007: 531) da je dobro dati studentima da kreiraju trodimenzionalne reči tako što će na papiru ispisati definiciju, rečenicu, crtež i pravu sliku objekta koji reč predstavlja (Slika 1.) upravo iz razloga povezivanja slike i reči, te lakšeg pamćenja značenja.



Slika 1. – Trodimenzionalna reč (Bromley, 2007: 532)

Mejer i Sims (Mayer i Sims u Moore i Scevak, 1997: 206) navode da se kod nekih osoba mogu razviti posebne verbalne i vizuelne predstave materijala i onda kada se naprave mentalne veze između ta dva moda, postiže se učenje. Sekmenova (Sökmen, 2009: 244) navodi da ljudska memorija, um, sadrži mrežu verbalnih i vizuelnih (slikovnih) predstava reči. Ona kaže da kada učenici vizualizuju verbalni

materijal koji treba naučiti, mogućnost da se kasnije sete toga je mnogo veća nego kada se prave samo verbalne veze. Treba ih podsticati da koriste fraze koje definišu reči, antonime, sinonime, da nauče da razumeju dijagrame i tabele koji su dati u okviru teksta, da nauče da shvate značenje reči iz njene pozicije u rečenici, da pokušaju da iz značenja korena ili afiksa prepoznaju reč itd. Ur u delu gde opisuje načine na koje se može predstaviti značenje nove reči (Ur, 1996: 24) nabraja sledeće: sažeta definicija (kao u rečniku), detaljan opis (izgled, kvalitet), primeri (hiponimi), ilustracije (slike, predmeti), demonstracija (gluma, mimika), kontekst (priča ili rečenica u kojoj se reč pojavljuje), sinonimi, antonimi, prevod, asocijacije, kolokacije.

Koudi smatra da nema potrebe poklanjati veliku pažnju nastavi vokabulara na samom času, ali da učenici najviše vokabular nauče kroz čitanje, te da samim tim moraju biti uvežbani da koriste strategije za izvođenje značenja iz konteksta (Coady 2003: 225-226). Dalje, učenici engleskog kao stranog jezika bi trebalo da budu naučeni rečima koje su u stalnoj upotrebi kroz aktivnosti poput čitanja tekstova, slušanja priča, kratkih objašnjenja nastavnika, pisanja kraćih sastava, upotrebe verbalno-vizuelnog i vizuelnog materijala, koje im pomažu da razumeju nove reči.

2.2.1. Kratak pregled istorije razvoja nastave vokabulara engleskog kao stranog jezika

Ljudi su pokušavali da nauče neki strani jezik najmanje u poslednjih dve hiljade godina, a možda i duže (Schmitt, 2008: 10). Tom prilikom su se razvili razni pristupi učenju jezika, a kroz istoriju razvoja leksičke pedagogije vokabular je u jednom trenutku bio od važnosti, dok je u većem delu zanemaran u polju metodike stranog jezika.

Gramatičko-prevodni metod (engl. *The Grammar Translation Method*) je uveden krajem 18. veka i osnovni cilj je bio da pripremi studente za čitanje, pisanje klasičnih štiva i polaganje standardizovanih ispita. Iako izlagani širokom vokabularu, to su uglavnom bile reči koje su birane da bi opisale gramatička pravila. U osnovi ovog metoda se dosta pažnje pridavalo morfološkoj i semantičkoj analizi reči, a uloga rečnika je bila veoma važna. Od učenika se, naime, očekivalo da sami uče potreban vokabular sa lista reči ili dvojezičnih rečnika (Schmitt, 2008: 12). Iz tog razloga je bilo veoma važno često učenje velikog broja reči na stranom jeziku, a manje se pažnje pridavalo onome što dinamizuje upotrebu reči u živom jeziku. Kako navodi Zimmerman (Zimmerman, 2003: 6) učenici su tokom korišćenja ovog metoda uglavnom proučavali primere jezika iz književnosti koji su koristili arhaične i zastarele strukture vokabulara, a podučavanje vokabulara se uglavnom temeljilo na definicijama i povezivanju sa etimologijom reči tokom 19. veka. Ovaj metod je pretrpeo velike kritike unatoč tome što se koristio i dominirao u nastavi do početka 20. veka. Jedan od glavnih problema je bio što se ovaj metod zasnivao na sposobnosti da se jezik analizira, a ne da se koristi (Schmitt, 2008: 12). Značajan proboj je sredinom 19. veka napravio Tomas Prendergest (Thomas Prendergast) svojom reakcijom na arhaične liste reči u vidu priručnika *The Mastery of Languages* ili *The Art of Speaking Foreign Languages Idiomatically*, gde je nabrojao najuobičajenije reči engleskog jezika i u to vreme, kad se svakodnevni jezik nije cenio, takav gest je bio veoma značajna inovacija (ibid.: 6-7).

Direktni metod (engl. *The Direct Method*) se temelji na povezivanju značenja direktno sa ciljanim jezikom bez prevođenja, a u njemu su korišćene svakodnevne reči i rečenice koje su uvežbavane tokom razgovora (Zimmerman, 2003: 8). Vokabular je objašnjavan kroz označene slike ili asocijacije, tako da je to period gde

su se pored slika počele koristiti i tabele i objekti iz okruženja koji su mogli predstaviti značenje reči (ibid.: 9). Pojava udžbenika za učenje jezika koji su sadržali slike i sugestije da se nove reči mogu objasniti mimikom, ilustracijom, crtežom ili definicijom uticala je na jačanje ovog metoda (Petković, 1970: 17).

Metod čitanja (engl. *The Reading Method*) je nastao u isto vreme kad i direktni metod u Velikoj Britaniji i zasnivao se na potrebi da se olakša veština čitanja time što bi se poboljšalo učenje vokabulara (Schmitt, 2008: 13).

Audio-lingvalni metod (engl. *The audio-lingual method*) se zasniva na stavu da glavni problem u učenju stranog jezika leži u sukobu različitih strukturalnih sistema jezika i u fokus je stavljeno učenje novih reči i gramatičkih struktura kroz vežbe i primere (Zimmerman, 2003: 10-11). Tvorci ove metode smatraju da je akustična strana jezika bitnija od čitanja i pisanja jer ortografski simboli koji čine jednu reč mogu samo smetati pre nego se usavrši njen izgovor, uz pretpostavku da učenici mogu da pročitaju reč kao što se čita u maternjem jeziku (Petković, 1970: 24-25). Petkovićeve još navodi da u ovom metodu audio-vizuelna sredstva, slike i filmovi imaju značajnu ulogu u nastavi služeći samo kao sredstva za postizanje ciljeva, a ne kao sam cilj.

Komunikativna nastava jezika (engl. *Communicative Language Teaching*) ima za cilj fluentnost. Iz svega navedenog moglo bi se očekivati da će vokabularu biti dato posebno mesto u nastavi jezika, međutim i dalje je njegov značaj ostao sporedan i vladalo je mišljenje da će se reči stranog jezika, kao i kod maternjeg, usvajati same od sebe (Schmitt, 2008: 14). Svi pomenuti metodi, sa izuzetkom Metode čitanja, imaju zajedničko da nisu posebno upućivale na vokabular i njegov značaj.

Iz svega navedenog može se zaključiti da istorija nastave vokabulara bila okrenuta ka podučavanju reči kao odvojenih jedinica, a da se gramatičko-prevodna

metoda, ali i neke druge, zasnivala na gramatici, dok se direktna metoda zasnivala na podučavanju kroz čitanje ili memorisanje dijaloga. Učenje i nastava engleskog kao stranog jezika je vekovima bila poistovećivana sa učenjem lista reči, a nastavnici su posle objašnjavanja gramatičkih pravila zadavali vežbe učenicima tako da kombinuju reči u odgovarajuće rečenice po postojećim pravilima. Trenutni trendovi u nastavi se umnogome razlikuju od nekadašnjih, a o tome će više biti reči u sledećem odeljku.

2.2.2. Trenutni trendovi u nastavi vokabulara engleskog kao stranog jezika

Sa spoznajom važnosti usvajanja vokabulara, njegova uloga u učenju drugog jezika postaje centralna, a samim tim i nastavnici su dobili novi izazov u pokušavanju da pomognu učenicima u procesu učenja (Sökmen, 1997: 237). Ono šta nastavnik treba da poduči vezano za novu reč (Ur, 1996: 23) jeste: oblik, gramatika, kolokacije, aspekti značenja (denotativno, konotativno i značenjske veze) kao i građenje reči.

Postoje i neki stavovi vezani za metakogniciju za koje bi trebali znati i nastavnici i studenti u podučavanju/učenju vokabulara stranog jezika (Coady, 2003: 274) a odnose se na to da su učenici u većini slučajeva svesni značaja vokabulara i rado ga uče, dok nasuprot tome neki nastavnici smatraju da je zapravo gramatika izazov, te da je podučavanje vokabulara niskointelektualna aktivnost koja ne zavređuje punu pažnju, a javlja se i to da neki nastavnici zaključuju da će se reči naučiti čitanjem i da nema potrebe da se podučavaju. Takođe Koudi navodi (ibid.) da se i nastavnici i učenici slažu u tome da su produktivne oblasti korišćenja jezika (govor i pisanje) mnogo teže nego receptivne oblasti slušanja i čitanja, te da veliki deo

metodičkih pristupa podstiče i nastavnike i učenike da shvate da se veština čitanja prihvata iz maternjeg jezika.

Ono što se vidi iz nastave vokabulara ranije jeste da je ona uvek bila pod uticajem trenutnih trendova u istraživanjima u polju lingvistike i psiholingvistike, a fokus je bio na pogađanju značenja iz konteksta uz korišćenje monolingvalnih rečnika (Pavičić-Takač, 2008: 18). Pavičić-Takač još navodi da savremeni pristup nastavi vokabulara priznaje važnost kako implicitne, tako i eksplicitne nastave, kao i rezultata naučnih istraživanja i to sve u cilju povećanja efikasnosti nastave i učenja željenog jezika (Pavičić-Takač, 2008: 19). Šmit (Schmitt, 2008: 14) piše da se u poslednje vreme shvatilo da samo izlaganje uticaju jezika i vežba komunikacije ne može osigurati usvajanje odgovarajućeg vokabulara, tako da se sad u praksi koriste principi koji obuhvataju selekciju vokabulara i metodička uputstva koja objašnjavaju značenjsku ulogu reči. Takođe, on se osvrće i na svest koja postoji o tome da su vokabular i gramatika fundamentalno povezani i da se strani jezik ne može uspešno usvajati bez ova oba podjednako važna polja.

Sekmenova navodi da je za mnoge nastavnike način podučavanja vokabulara bio pod uticajem naturalističkog, komunikativnog pristupa iz sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog veka, te da su nastavnici učeni da usmeravaju učenike da prepoznaju naznake u kontekstu, koriste monolingvalne rečnike, te da ne koriste definicije iz bilingvalnih rečnika (Sökmen, 1997: 237). Takođe, ona tvrdi da kada učenici imaju sliku pojma koji treba da nauče, veća je verovatnoća da će se kasnije setiti toga, nego ako se samo prave verbalne veze i u tom pogledu trebaju se praviti neverbalni prikazi kao što su ilustracije, slike, dijagrami i slično u cilju što naprave snažne verbalne i neverbalne memorijske veze, koje se mogu prizvati kada je potrebno (ibid, 244).

Iz svega ovoga možemo zaključiti da je opšta preporuka nastavnicima engleskog kao stranog jezika da u nastavi vokabulara koriste različite aktivnosti i pristupe, kao i da učenike treba ohrabrivati u korišćenju raznih strategija za učenje

U narednom odeljku biće pojašnjeni pojam reči, šta znači imati znanje o reči kao i različiti aspekti poznavanja reči.

2.3. USVAJANJE NOVE REČI

Da bi se došlo do usvajanja vokabulara jednog jezika, što podrazumeva mnogo više od poznavanja pojedinačnih reči, potrebno je posedovati i znanje o rečima koje čine osnovu komunikacije. Priroda reči, kao i samog vokabulara, je jako složena, ali ako se razjasni pojam reči, onda je sigurno mnogo lakše razumeti i usvojiti i sam jezik.

2.3.1. Reč kao pojam

Reči su sredstva kojima izražavamo ideje, misli, osećanja i reakcije. Postoje brojni pokušaji da se definiše pojam reči i slobodno se može reći da nijedan nije potpun. Reč je jedinica koja je bila odlična za povlačenje linije između morfologije i sintakse u tradicionalnoj gramatičkoj teoriji (Lyons, 1968: 194). Iako se termin *reč* uglavnom koristi da označi strukturu manju od fraze, a veću od jednog glasovnog segmenta, ona može biti definisana različito zavisno od toga da li je fokus na njenoj fizičkoj predstavi, misli koju izražava ili formalnom kriterijumu (Jackson, Ze Amvela 2007: 57). Upravo je nemogućnost da se odredi koji su sve aspekti poznavanja reči glavna prepreka pravilnom definisanju reči. U svojoj knjizi *The Scientific Study and*

Teaching of Languages Palmer (1917) reči naziva *leksikografskim jedinicama* jer smatra da je termin *reč* teško definisati. Pavičić-Takač (2008: 4) navodi da broj definicija reči ukazuje na kompleksnost problema jer po ortografskoj definiciji reč je svaki niz slova ograničen sa obe strane prazninom ili interpunkcijskim znakom i da sama ta definicija ima ogromne nedostatke jer ne da se ograničava samo na pisani jezik, već da potpuno zanemaruje razlike u značenju reči. Ova definicija ne može biti primenjena na sve jezike jer svi jezici ne označavaju granice reči, pa čak i kod njene primene vezane za engleski jezik postoje znatni problemi (Milojević, 2000: 205). Milojević navodi da ortografska definicija reči može naročito imati svoje nedostatke kod primera koji se tiču polisemije i homonimije, pitanja složenica gde po ovoj definiciji nije jasno da li se one računaju kao jedna ili dve reči, kod idioma, skraćenih formi reči. Pored postojećih definicija reči postoji i drugi princip po kome reč može biti definisana, a to je kombinatorni princip po kome se reč može definisati kao jedinica koja može slobodno da se kombinuje sa drugim jedinicama istog reda (ibid, 206). Ona još navodi semantički kriterijum, po kome je reč definisana kao jedinica koja ima određeno značenje, kao i kriterijum istorijskog kontinuiteta, gde se na reč gleda na nešto što jedna generacija govornika tog jezika prenosi na sledeću generaciju kao reč.

2.3.2. Znanje reči

Reči nisu izolovane jedinice jezika. Kada kažemo da znamo neku reč, to znači da je potrebno znati više stvari o određenoj reči i da postoji više stepena poznavanja reči (Nation, 2002: 23). Postoji više različitih vrsta znanja koje osoba mora da savlada da bi usvojila reč. Znanje reči podrazumeva mogućnost njenog prepoznavanja

(receptije) i pravilnog korišćenja (produkcije). Nije dovoljno poznavati samo značenje reči, već se ona mora spoznati i koristiti u govorenim i pisanim vidovima komunikacije, kao i pravilno gramatički koristiti (Schmitt, 2008:43). Šmit (ibid, 5) ističe da poznavanje reči podrazumeva znanje: značenja, pisanog oblika reči, govornog oblika, kolokacija, registra, asocijacija i frekventnosti reči. Takođe, kada se misli na reč, onda se podrazumeva da u pitanju može biti i jedna reč, ali i fraza, frazni glagol ili idiom. Vrlo često se dešava da znamo neku stranu reč – poznajemo njeno značenje, ali ne znamo kako se ona piše. Iz tog razloga je potrebno poznavati raznolike aspekte jedne reči jer je potencijalno znanje reči bogato i kompleksno (Schmitt, 2000: 5). Poznavanje reči podrazumeva svesnost o brojnim i različitim stvarima koje se moraju znati o reči, a tiču se oblika, značenja i upotrebe (Nation, 2001: 387).

Lauferova (Laufer, 2009: 141) ističe da se može desiti i da je znanje reči delimično, te se onda reč prepoznaje u određenim kontekstima, ali se ne može produktivno koristiti. Nekih reči se možemo lako setiti, lako ih možemo koristiti, dok neke na trenutak postanu nedostupne. Ona piše o znanju koje je potrebno da bi se moglo reći da se neka reč poznaje:

- 1) Oblik – govoreni i pisani, odnosno izgovor i pisanje;
- 2) Struktura reči – osnovna slobodna morfema i uobičajene derivacije reči i njeni flektivni oblici;
- 3) Sintaksički obrazac reči u frazi i rečenici;
- 4) Značenje: referencijalno (uključujući višeznačnost i metaforična proširenja značenja), afektivno (konotacija reči) i pragmatično (prilagodljivost reči u određenoj situaciji);

- 5) Leksičke veze reči sa drugim rečima, kao što je sinonimija, antonimija i hiponimija;
- 6) Uobičajene kolokacije.

Po Tejlorovoj (Taylor, 1990: 1-3) znanje reči podrazumeva usvajanje različitih informacija o istoj. Te različite vrste znanja su sledeće:

- 1) Frekventnost upotrebe reči;
- 2) Znanje stila, registra i dijalekta;

U širem smislu, stil podrazumeva nivo formalnosti reči (sleng, kolokvijalni ili neformalni, neutralni, formalni, petrifikovani i slično). Registri su varijeteti jezika po kontekstima upotrebe (na primer jezik umetnosti, medicine, prava i slično). Dijalekti se odnose na geografske varijetete kao na primer američki engleski, britanski engleski i slično;

- 3) Poznavanje semantičkih i sintaksičkih kolokacija;
- 4) Poznavanje unutrašnje strukture (morfologije) reči;
- 5) Poznavanje značenja reči, kao i njenih konotacija;
- 6) Polisemičnost;
- 7) Prevod reči ili ekvivalent reči na maternjem jeziku onoga ko uči.

Nejšon (Nation, 1990: 3) navodi da je za poznavanje reči potrebno znati sledeće:

- 1) Značenje/značenja reči;
- 2) Pisani oblik reči;
- 3) Izgovor reči;
- 4) Gramatičko ponašanje reči;
- 5) Kolokacije reči;

- 6) Registar reči;
- 7) Asocijacije reči;
- 8) Učestalost reči.

Karter (Carter, 1987: 152) smatra da se pod znanjem reči podrazumeva znanje sintagmatskih i paradigmatičkih odnosa, kao i korisno znanje.

Pored gorenavedenih kategorizacija vokabulara, postoji i njegova podela na reči koje se često javljaju i reči koje se retko javljaju. Drugu grupu reči čini samo pet procenata svih reči koje se upotrebljavaju u akademskom pisanju. O kategorizacijama ovog vida su pisali Nejšon (Nation, 2001) i Elis (Ellis, 1997). Obrazovan odrasli izvorni govornik engleskog jezika ima vokabular od 17 000 reči (Goulden et al., 1990: 341). Palmerova (Palmer, 1917: 123) tvrdi da što su reči učestalije, lakše se uče. Učestale reči se lakše uče jer se češće javljaju i lakše ih se prisećamo, kraće su i nisu semantički komplikovane (Pignot, 2012: 41). U ovoj disertaciji autorka će pomenuti i usvajanje manje-frekventnih reči za koje Nejšon (Nation, 2001: 19) piše da ih postoji veoma mnogo. Mada je granica između onih reči koje se retko koriste i reči koje se često koriste nejasna i vrlo često može doći do prelaska iz jedne grupe u drugu usled potreba govornika jezika u određenim situacijama, to svakako ne treba da bude razlog nastavnicima da provode previše vremena podučavajući manje-frekventne reči (ibid). On dalje navodi da te reči mogu biti vlastita imena ili stručni vokabular, ili naprosto reči koje se retko koriste, a mogu predstavljati retko izražavanu ideju, ili biti slične u značenju sa nekom često upotrebljavanom i uobičajenom reči, mogu biti označene kao staromodne, veoma formalne, vulgarne ili jednostavno strane reči (ibid, 20). Za ovu vrstu reči potrebno je da se nastavnik koristi strategijama koje bi uključivale pogađanje iz naznaka u kontekstu, korišćenje delova reči koji bi pomogli pamćenju značenja i oblika reči, korišćenje kartica sa vokabularom i rečnika (ibid). Informacija

o učestalosti reči nije dostupna u rečnicima na način na koji bi trebalo da bude, a indikovanje učestalosti reči bi moglo da bude od velike pomoći u učenju jezika. Nejšon (Nation, 2001: 396) navodi da *The Longman Dictionary of Contemporary English* obeležava visoko-frekventne reči u govoru i pisanju da bi učenici sa malo truda mogli razviti osećaj za to šta su visoko-učestale, a šta nisko-učestale reči. Generalno, kako dalje navodi Nejšon, u engleskom jeziku postoji tendencija da su kraće reči i reči anglo-saksonskog porekla učestalije od morfološki složenijih reči koje potiču iz francuskog, latinskog ili grčkog jezika. Sekmenova (ibid, 239-254) savetuje građenje širokog vokabulara (učenje kako visokofrekventnih reči, tako i onih retkih i težih za usvajanje), integrisanje novih reči sa već poznatim, obezbeđivanje čestih ponavljanja novousvojenih reči, dubinsko učenje reči (na semantičkom nivou), povezivanje slika i konkretnih stvari, kao i tehnike poput korišćenja rečnika, analizu reči, mnemoničke tehnike, usmenu produkciju reči, kao i formiranje nezavisnih strategija učenja u cilju što uspešnijeg usvajanja vokabulara.

Iz svega navedenog možemo zaključiti da o tome šta znači imati znanje o nekoj reči ne postoji jedinstven i usaglašen stav u stručnoj literaturi, ali da su date klasifikacije istraživača od pomoći kod otkrivanja različitih aspekata poznavanja reči.

2.3.3. Izgovor reči

Kada se kaže da učenik zna govorni oblik neke reči, misli se na sposobnost da se prepozna reč kada se čuje, a s druge strane receptivno-produktivne skale, misli se na sposobnost da se izgovori i napiše reč u cilju izražavanja značenja (Nation, 2002: 40). Ono što je veoma često problem u usvajanju novih reči engleskog kao stranog jezika jeste njihov izgovor, naročito ako se fonetski sistem stranog jezika umnogome

razlikuje od maternjeg. Lauferova (Laufer, 2009: 143) navodi primere Španaca koji uče engleski jezik i imaju problema u razgraničavanju konsonanata u parovima *ban/van*, *day/they*, dok Jevreji imaju problem u parovima *live/leave*, *bed/bad*, *think/sink*. Nejšon (Nation, 2002: 40) navodi da svaki jezik dozvoljava određene kombinacije glasova, dok neke onemogućava. Odgovarajuće fonološko znanje reči podrazumeva mogućnost izdvajanja i razumevanja njene akustične predstave iz govora, kao i mogućnost dovoljno jasnog izgovaranja iste, a sposobnost ovog verbalnog inputa/autputa podrazumeva ne samo detaljno poznavanje akustičnih osobina reči kao celine, već i njenih delova (Schmitt, 2008: 53). Šmit još navodi da je prvenstveno potrebno poznavati individualne foneme koje čine reč, onda da se mora znati kako te foneme zvuče u nizu koji čini reč i na kraju, mora se znati kako je reč podeljena na slogove jer ako je reč višesložna, onda oni neće svi slogovi biti podjednako naglašeni. Pri učenju nove reči, veoma često se dešava da je izgovor prva stvar na koju učenik naiđe, tako da nastavnik mora posebno biti svestan razlike između maternjeg i engleskog jezika, kao i činjenice da neke reči u engleskom jeziku nisu u potpunosti povezane sa njihovim načinom pisanja, te samim tim ih podučiti i ovom aspektu znanja reči sa posebnom pažljivošću.

2.3.4. Pisanje reči

Iako mnogi smatraju da je značenje ključni aspekt poznavanja reči, odskora postoji svest o tome da je njen pisani oblik ključna komponenta u znanju vokabulara i uopšteno jezika (Schmitt, 2008: 45). On navodi da je poznavanje ortografske forme reči veoma važno ako se sa rečima srećemo u pisanoj formi – kroz čitanje, i da upravo iz razloga lakšeg prepoznavanja reči treba posedovati što širi vokabular i napominje

da nije dovoljno samo da se reč prepozna da bi se obezbedilo tečno čitanje (ibid, 50). S obzirom da sistem pisanja engleskih reči pokazuje određene nepravilnosti, utoliko je teže za govornike engleskog kao stranog jezika da ga pravilno usvoje. Nejšon (Nation, 2000: 45) piše da se zbog nemogućnosti pravilnog pisanja reči može javiti ograničenost u fondu reči prilikom pisanja. On još ističe da je povezanost između čitanja i pravilnog pisanja velika. Min (Min, 2013: 64) navodi da postoje dve perspektive koje se razlikuju vezano za usvajanje vokabulara, a to su implicitno i eksplicitno učenje. Implicitno učenje se odnosi na učenje kod kojeg nema određen realan objekat koji se uči, za razliku od eksplicitnog gde postoji i namera učenika i konkretan objekat - u ovom slučaju nove reči, koje on treba da usvoji. Min (Min, 2013: 64) još navodi Krašenov stav o teoriji o implicitnom učenju vokabulara po kojem je podsvesno usvajanje reči tokom čitanja znatno efektivnije od učenja reči kroz vežbanja, jer učenikov fokus na priči, a ne na rečima koje se uče, te da su istraživanja kasnije dokazala da ekstenzivno čitanje nije dovoljno za učenje reči jer se onda stiče sposobnost da se veliki broj prepozna, ali ne i da ih koristi (ibid.), što dodatno potvrđuje Nejšonov stav o povezanosti čitanja i pravilnog pisanja reči.

Takođe, poteškoće kod usvajanja pisanja reči su povećane ukoliko je pisani oblik reči maternjeg i stranog jezika različit. Reči mogu biti zapamćene na osnovu njihovih grafoloških formi, isto kao i na osnovu njihovog značenja, a znanje ortografije može znatno poboljšati retenciju (Min, 2013: 65) i to na način da učenici zapamte vizuelno kako se reč piše, a onda je se i lakše prisete kada je potrebno upotrebiti u komunikaciji. Međutim, često će učenici stranog jezika razmišljati i prihvatati ortografiju reči na način kako se piše u njihovom maternjem jeziku, tako da nastavnik ima zadatak da jasno uputi na sistem pisanja na stranom jeziku (Schmitt, 2008: 53).

2.3.5. Struktura reči

Sastav reči kao jedinica značenja nije komplikovan samo u pisanju, već i u morfologiji. Reči nisu uvek morfološki jednostavne konstrukcije (npr. *bookkeeper*). Vrlo često se sastoje od niza morfoloških jedinica, npr. fraza koju koristimo da bismo izrazili jedan pojam ili koncept (npr. *as a matter of fact*).

Pitanje koje se uvek postavlja jeste da li učenici vide reči kao da se sastoje iz manjih delova, a ukoliko je tako, onda moraju da prepoznaju delove reči, da znaju šta ti delovi znače i šta čine, da budu svesni promena u pisanom i govornom obliku koje se javljaju kada se afiks doda na reč, kao i da poseduju znanje o tome koji afiksi idu sa kojim korenima (Nation, 2001: 275-277). Poznavanje morfologije maternjeg jezika trebalo bi biti od pomoći u usvajanju stranog jezika. Nejšon (ibid, 46) tvrdi da je učenje reči lakše ukoliko se one sastoje od poznatih delova (afiksa i korena) koji su već poznati iz maternjeg jezika, te da je znanje reči upravo i to da li se ti delovi javljaju i u nekim drugim rečima. S druge strane (ibid, 47), znanje reči podrazumeva i poznavanje drugih oblika te reči, kao i njenih značenja i upotrebe. Posebno je, po njemu, značajno što se strategije učenja vokabulara tiče, da se delovi reči koje poznajemo koriste da bi se zapamtilo njeno značenje.

Šmit (Schmitt, 2008: 64) navodi da, kako je dokazano kroz nekoliko istraživanja (Schmitt, 1998b, 1999; Schmitt i Meara, 1997), iako se u učenju reči poseduje znanje samo osnove reči, to ne znači da će se savladati i njene izvedeni oblici, te da afiksi koji su transparentni doprinose usvajanju reči, ali zato oni koji nisu pravilni mogu stvoriti probleme. Znanje o korenima i afiksima reči može pomoći učenicima da proniknu u značenje mnogih engleskih reči, a poznavanje pravila tvorbe

reči i proučavanje grčkih i latinskih prefiksa i sufiksa je posebno važno, jer to znanje pomaže u učenju mnogih novih reči (Min, 2013: 66). Ona još ističe da učenjem grčkih i latinskih korena reči, prefiksa i sufiksa, učenici mogu lakše i brže analizirati i prepoznati mnoge reči koje su povezane (ibid).

2.3.6. Značenje reči

U prvi mah se čini da je značenje reči najmanji problem u usvajanju vokabulara. Međutim, kada razmislimo o polisemičnosti reči, konotacijama kada je različit kontekst u pitanju, sinonimima, antonimima, onda se postavlja pitanje koliko je zapravo jednostavno usvajanje značenja (Harmer, 2001: 18). Polisemičnost reči se može rešiti kada se reč vidi u kontekstu gde jedino pouzdano možemo reći na koje se značenje mislilo, a još jedan način je posmatranje reči u odnosu na njene antonime, dok kod sinonima nije tako lako odrediti značenje jer većina reči ima svoje približne, ali ne i apsolutne sinonime (ibid, 18). Najveći problem kod samog značenja jeste što se reči retko koriste kao nezavisne jedinice u samoj komunikaciji, pisanoj ili govornoj, jer uglavnom svoje puno značenje dobijaju tek u kombinaciji sa drugim rečima (npr. up. *strong belief* i *strong coffee*). Međutim, iako je zaključivanje značenja reči iz konteksta veoma bitno za učenje novih reči jer se na taj način ulazi u suštinu značenja, ne bi se trebalo samo na to oslanjati jer je usvajanje vokabulara na taj način veoma spor proces (Sökmen, 1997: 237). Pored ovoga postoji i problem u skrivenom značenju reči. Šmit navodi (Schmitt, 2008: 22) da se mora znati poprilično mnogo informacija o reči da bi se mogla koristiti i da, iako većina učenika izjednačava značenje reči sa definicijom u rečniku, kada se krene sa detaljnijim izučavanjem, shvatimo da proučavanje ovog segmenta poznavanja reči otvara mnogo

više sfera za naučna istraživanja. Da bi se reč opisala, nije dovoljno samo je povezati sa onim što ona označava (osoba, stvar, radnja, stanje ili slučaj), već se mora opisati i koncept koji ona predstavlja (ibid, 23). Šmit piše da se vrlo često dešava da veza između reči i onog što ona predstavlja nije potpuno jasna jer samo u nekim slučajevima reč predstavlja ličnu imenicu (npr. *Eiffel Tower, Brazil*), dok su uglavnom to kategorije kao što su *cat, uniform* ili *love*. Postoje izuzeci gde reč jasno označava ono što predstavlja, a to je slučaj sa onomantopejama (npr. *boom, woosh, chirp*), mada ni ovde povezanost nije uvek apsolutna (ibid, 23).

Milojević (2008: 208) navodi da referencijalni pristup značenju definiše značenje uspostavljajući međusobnu zavisnost između reči i stvari i koncepta na koje se one odnose, a da referencijalna teorija značenja pretpostavlja postojanje tri komponente usko povezane sa značenjem, a to su: glasovna forma jezičkog znaka, koncept i stvar na koju se on odnosi. *Denotativno značenje* (logičko, konceptualno, kognitivno ili referencijalno) je centralni faktor u jezičkoj komunikaciji, dok ostali tipovi značenja, kao što su konotativno, socijalno, afektivno, preneseno, kolokativno i tematsko, su od sporednog značaja u poređenju sa denotativnim koje je neophodno za funkcionisanje jezika (ibid, 209). *Konotativno značenje* je ono na šta jezik upućuje i van čistog konceptualnog sadržaja, ono je otvoreno i konotacije su delimično nestabilne jer variraju zavisno od kulture, istorijskog perioda i individualnog iskustva; *socijalno značenje* se odnosi na društvene okolnosti ili upotrebu jezika; *afektivno značenje* se odnosi na osećanja i stavove govornika ili pisca; *preneseno značenje* se izražava kroz asocijaciju sa drugim značenjem istog izraza; *kolokativno značenje* se odnosi na asocijacije sa rečima koje se javljaju u okruženju neke druge reči; i *tematsko značenje* je ono što se saopštava preko načina na koji je poruka organizovana u smislu reda i naglašavanja (ibid, 2009). Sva nabrojana značenja

(konotativno, socijalno, afektivno, preneseno i kolokativno) se podvode pod termin *asocijativnog značenja* (ibid, 210).

Kako navodi Šmit (Schmitt, 2008: 64), postoji uvrežena pretpostavka među nastavnicima da ako se nauči značenje reči, svi ostali nivoi leksičkog znanja će slediti, ali da sa vrstom reči i morfologijom nije uvek tako, te da je veoma važno podučavati vrstu reči, posebno kod manje-frekventnih reči, jer se ne sreću dovoljno često da bi se ova informacija usvojila samo iz konteksta. On takođe navodi (ibid, 26) da su brojni lingvisti pravili razliku između osnovnog, fundamentalnog značenja reči i ostalih ličnih i kulturoloških pozadina znanja koja mogu biti poznata, tako da se javlja: ekstenzivno i intenzivno značenje (Lyons, 1977), denotacija i konotacija (Hamerly, 1979), definicijska informacija i kontekstualna informacija (Stahl, 1983), osnovni domen i apstraktni domen (McCarthy, 1990), a pre svega ovoga se javljaju termini 'jezgreno značenje' i 'enciklopedijsko znanje' (Katz i Fodor, 1963). Šmit (Schmitt, 2008: 147-148) navodi da je zbog polisemičnosti engleskih reči veoma teško podučavati značenje, ali da bi sva značenja nekih reči mogli opisati jednostavnom grafičkom predstavom. Nejšon (Nation, 2001: 48) navodi da snaga povezanosti između oblika i značenja reči umnogome određuje koliko će učenik biti u mogućnosti da se priseti značenja kada vidi ili čuje oblik reči, ili da se priseti oblika reči kada želi da izrazi određeni pojam. Po njemu (ibid, 85) značenje reči se može predstaviti na više načina: izvođenjem radnji, pokazivanjem objekata, prikazivanjem slika ili dijagrama, definisanjem na maternjem jeziku, definisanjem na stranom jeziku, obezbeđivanjem određenih naznaka u kontekstu i sl. Iako su veoma često pominje i ponavljanje reči kao način da se zapamti značenje, eksplicitno učenje je, za razliku od ponavljanja, proces u kome student svesno uključuje traženje pravila i njihovu

primenu, strogo je uslovljeno kvalitetom procesa mišljenja i uključuje povezivanje znanja o obliku reči sa znanjem o značenju reči (Nation, 2002: 34).

Pošto znamo da je najčešći problem kod memorisanja značenja reči dugoročnost i mogućnost produkcije, u sledećem odeljku će biti reči o produktivnom i receptivnom vokabularu.

2.4. PRODUKTIVNI I RECEPTIVNI VOKABULAR

Jedna od stvari koje je važno znati o usvajanju vokabulara jeste razlikovanje produktivnog i receptivnog vokabulara. Mi zapravo razumemo mnogo više reči nego što možemo da upotrebimo u svakodnevnom govoru. Naš receptivni vokabular predstavlja one reči koje prepoznajemo, dok produktivni vokabular predstavlja reči koje koristimo. Na početnom nivou učenja stranog jezika većina novih reči koje osoba nauči imaju praktičnu primenu odmah i one brzo postanu deo govornikovog svakodnevnog engleskog tj. njihov produktivni vokabular. Međutim, čak i ako učenik zna značenje neke reči ponekad se jednostavno desi da nije siguran kojem registru pripada ili koji su kolokati te reči, pa iz tog razloga i ne može da je upotrebi u komunikaciji na odgovarajući način.

Pavičić-Takač (2008: 12) navodi da kada se govori o produktivnom i receptivnom vokabularu, treba govoriti o dvema različitim vrstama znanja. Lauferova (Laufer, 2009: 257) tvrdi da se učenje reči obično kreće od receptivnog do produktivnog znanja, tako da bi se reč pravilno koristila mora da se razume prilikom govora ili čitanja, dok suprotni smer nije takav, te samim tim veličina receptivnog vokabulara je veće od veličine produktivnog. Nejšon (Nation, 2001: 25) navodi da upotreba receptivnog vokabulara podrazumeva shvatanje oblika reči tokom slušanja

ili čitanja i zaključivanja njenog značenja, dok upotreba produktivnog vokabulara podrazumeva želju da se izrazi značenje kroz govor ili pisanje, te prisećanja i produkovanja odgovarajućeg govornog ili pisanog oblika reči. Korson (Corson, 1995. u Nation, 2001: 25) koristi termine aktivni i pasivni vokabular, umesto produktivni i receptivni i po njemu pasivni vokabular uključuje aktivni, kao i tri druge vrste vokabulara – reči koje se samo delimično znaju, niskofrekventne reči i reči koje se izbegavaju u aktivnoj upotrebi. Pritom navodi da se ova podela bazira isključivo na ideji o korišćenju, a ne samo na nivoima znanja jer neki pasivni vokabular može biti jako dobro poznat, ali nikada korišćen i samim tim ne postaje aktivni.

Šmit (Schmitt, 2008: 119) govori o tome da ako se pogleda leksičko znanje, jasno je da ono ne mora biti samo receptivno ili produktivno u isto vreme, te da je lako naći studente koji mogu izgovoriti reč bez problema, a ne mogu pročitati receptivno, kao i obratno da studenti često mogu znati značenje ili značenja reči u izolaciji, ali je ne mogu upotrebiti u kontekstu. Nejšon (Nation, 1990: 27) piše da reči iz učeničkog receptivnog vokabulara nisu garancija za njihovu produkciju i da je teško da se povuče linija između recepcije i produkcije, s obzirom da nije razjašnjeno u kom trenutku receptivna reč postaje produktivna. On još tvrdi da ako se termini 'receptivno' i 'produktivno' pominju u smislu vokabulara, onda oni mogu pokriti sve aspekte uključene u znanje reči (ibid, 28). Uzima za primer reč *underdeveloped* gde se iz aspekta receptivnog znanja i upotrebe podrazumeva da je govornik u stanju da: prepozna reč kad je čuje, upoznat je sa pisanim oblikom te reči kad je primeti u tekstu, prepoznaje delove reči *under-*, *-develop-* i *-ed* i u mogućnosti je da ove delove reči poveže sa značenjem, poznaje značenje reči u kontekstu, povezuje je sa sličnim rečima, prepoznaje pravilnu upotrebu te reči u rečenici, kao i kolokate u kojima se javlja. Što se produktivnog znanja i upotrebe reči *underdeveloped* tiče, podrazumeva

se da govornik može da: izgovori pravilno reč, da je pravilno napiše, da pravilno koristi delove te reči u njihovim različitim oblicima, da može da produkuje reč u odgovarajućim kontekstima. Takođe, podrazumeva znanje i upotrebu sinonima i antonima te reči, mogućnost produkovanja reči koje se obično javljaju uz nju i mogućnost odlučivanja da li koristiti tu reč ili ne da bi se zadovoljio odgovarajući stepen formalnosti (ibid, 28). Iz svega navedenog možemo zaključiti da postoji stav da je receptivni vokabular govornika uvek veći od produktivnog i da receptivni vokabular prethodi produktivnom, kao i da je receptivno znanje reči lakše od njihove upotrebe.

Kako je za uspešno usvajanje vokabulara veoma bitno kojim se strategijama učenja koriste studenti, a iz pretpostavke da učenici koriste strategije pamćenja, među kojima je i učenje uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala, jedan deo istraživanja vezanog za ovu disertaciju je bio usmeren na ispitivanje u kojoj meri učenici koriste te strategije u poređenju sa drugim. U narednom odeljku biće reči o osnovnoj podeli strategija učenja vokabulara sa posebnim osvrtom na strategije pamćenja.

2.5. STRATEGIJE UČENJA VOKABULARA

Učenje stranog jezika na odgovarajući način može umnogome pomoći kod učenja i usvajanja vokabulara engleskog kao stranog jezika. Samim tim razvile su se i razne podele strategija učenja koje su sadržale analize reči, kontekst, značenjsko mapiranje i slično. Strategije učenja su svesne misli i radnje koje učenici preduzimaju u cilju postizanja rezultata u učenju, tako da oni koji se koriste strategijama imaju metakognitivno znanje o svom razmišljanju i pristupima učenju, dobro razumevanje zadataka i mogućnost upravljanja strategijama u cilju, i rešavanja zadataka, i svog

sopstvenog osnaživanja učenja (Chamot, 2004: 14). Šamo (ibid, 15) još navodi da se istraživači uglavnom služe retrospektivnim intervjuima, upitnicima, pisanim dnevnicima ili naracijama da bi kod učenika otkrili njihove strategije i procese učenja, ali da i to ima svojih mana i ograničenja, jer se neki detalji mentalnih procesa mogu tokom vremena zaboraviti. Problematikom upotrebe strategija u učenju stranog jezika i njihovom klasifikacijom bavili su se: Rubin (Rubin, 1987), O'Mali i Šamo (O'Malley and Chamot, 1987), Skihan (Skehan, 1987), Oksford (Oxford, 1990), Makarti (McCarthy, 1990), Karter (Carter, 1998), Hulstin (Hulstijn, 2003), Šmit (Schmitt, 2008), Pavičić-Takač (2008), i Nejšon (Nation, 2009), a u Srbiji Mirkov (2005), Radić-Bojanić (2010, 2012), Durbaba (2011) i Ćirković-Miladinović (2014).

O'Mali i Šamo (O'Malley i Chamot 1987: 240-241) su napravili podelu strategija na metakognitivne, kognitivne i socijalno-afektivne. Metakognitivne strategije podrazumevaju planiranje, praćenje sopstvene sposobnosti razumevanja i interpretacije jezika, kao i uspešnosti učenja jezika. Kognitivne strategije podrazumevaju manipulisanje jezičkim materijalom koje može biti mentalno (formiranje mentalnih predstava i povezivanje novodobijenih informacija sa prethodno stečenim znanjem) i fizičko (grupisanje reči, beleženje novih informacija u sažetom obliku). Socijalno-afektivne strategije uključuju interakciju sa drugom osobom zarad poboljšanja učenja. Klasifikacija strategija učenja koja se smatra najdetaljnijom i najprihvaćenijom, iako i ona ima svojih nedostataka, jeste data u Oksford (Oxford, 1990: 17). Po njoj, strategije su veoma važne u nastavi jezika i njihov glavni cilj jeste da učenje učini „lakšim, bržim, prijatnijim, efektivnijim, i primenljivijim u novim situacijama“ (Oxford, 1990: 41). Ona daje podelu strategija na direktne (strategije memorije, kognitivne strategije i kompenzacione strategije) i

indirektne (metakognitivne strategije, afektivne strategije i društvene strategije) što se može videti u Tabeli 1.

| DIREKTNE STRATEGIJE | |
|------------------------------|---|
| I Strategije pamćenja | A Stvaranje mentalnih veza B Primena slika i zvukova C Temeljno obnavljanje D Aktivno učešće |
| II Kognitivne strategije | A Vežbanje B Primanje i slanje poruka C Analiziranje i dokazivanje D Stvaranje struktura za input i produkciju |
| III Kompenzacione strategije | A Pogađanje B Savladavanje poteškoća u pisanju i govoru |
| INDIREKTNE STRATEGIJE | |
| I Metakognitivne strategije | A Usmeravanje učenja B Organizacija i planiranje sopstvenog učenja C Evaluacija sopstvenog učenja |
| II Afektivne strategije | A Smanjenje anksioznosti B Samoohrabrivanje C Poznavanje sopstvene emocionalne situacije |
| III Društvene strategije | A Postavljanje pitanja B Saradnja sa drugima C Saosećanje sa drugima |

Tabela 1. Klasifikacija strategija učenja stranog jezika (Oxford, 1990: 17)

Radić-Bojanić (2012: 94) navodi da postoji pretpostavka da se strategije za učenje jezika mogu naučiti i uvežbati dok ne postanu automatizovane, te da je samim tim njihova uloga u poboljšanju opšte sposobnosti učenja jezika značajna. Ona takođe navodi da „strategije mogu na određene načine da neguju neke aspekte kompetencije, a mogu da funkcionišu i na opštem i na konkretnom nivou, tj. mogu da se bave sistematskim pitanjima, ali i pojedinačnim oblastima, kao što su gramatika ili vokabular, veština čitanja ili usmenog izražavanja“ (ibid).

U poslednje dve decenije istraživanja su otkrila mnogo toga vezanog za strategije učenja vokabulara (Schmitt, 1997; Nation, 2001; Pavičić Takač, 2008; i

drugi). Istraživanja u ovoj oblasti su zapravo počela sedamdesetih godina 20. veka kao deo pokreta koji je bio usmeren ka ispitivanju načina na koje učenici mogu uticati na usvajanje jezika (Schmitt, 2009: 199). Veliki broj naučnih studija je urađen da bi se otkrio efektivan način za usvajanje novih reči.

Kao najvažnije strategije učenja vokabulara najčešće se u literaturi pominju pogađanje reči iz konteksta, korišćenje delova reči, upotreba rečnika i upotreba slika i gestikulacije i sl. Jedan od najboljih načina za učenje reči iz konteksta jeste čitanje i to zato što učenik ima više vremena da analizira reč i konteksta. To je posebno korisno za učenje manje-frekventnih reči kojih ima više u pisanom nego u govornom jeziku (Pavičić-Takač, 2008: 17). Šmit čak pominje da postoji 58 različitih strategija učenja vokabulara (Schmitt, 1997: 207-208) i grupiše ih u dve kategorije: strategije za otkrivanje značenja nove reči i strategije za utvrđivanje nove reči. Strategije za otkrivanje značenja reči podrazumevaju analizu delova reči, korišćenje rečnika, upotrebu konteksta, analizu slika i gestikulacije, obraćanje nastavniku za pomoć i otkrivanje značenja kroz grupni rad, a strategije za utvrđivanje nove reči uključuju interakciju sa izvornim govornicima, kao i kognitivne i metakognitivne strategije za pamćenje novih reči (ibid). Dalje, ove strategije se dele na pet grupa: determinacione (engl. *determination strategies*), društvene (engl. *social strategies*), memorijske (engl. *memory strategies*), kognitivne (engl. *cognitive strategies*) i metakognitivne strategije (engl. *metacognitive strategies*) (ibid, 135-136). Efikasnost ovih strategija zavisi od više varijabli, uključujući nivo znanja, kulturu učenika, motivaciju, svrhu učenja, ali i prirodu samog stranog jezika koji se uči (Schmitt, 2008: 133). Memorijske strategije, poznate i kao mnemoničke (engl. *mnemonics*), podrazumevaju povezivanje reči sa nekim ranije stečenim znanjem, koristeći slike ili grupisanje i Šmit (Shmitt, 1997: 212) pominje da se korišćenje slika, kao jedna od strategija učenja vokabulara gde se

vizuelna predstava značenja koristi umesto definicije, pokazalo kao uspešnije od poređenja nove reči sa njenim ekvivalentom na maternjem jeziku. On pominje da ova strategija ostavlja mogućnost kreiranja sopstvenih mentalnih predstava značenja reči, gde se nove reči mogu povezati sa nekim ličnim iskustvom kao npr. ako učenik poveže u mislima reč *snow* sa sećanjem na igranje na snegu dok je bio dete (ibid).

Koudi (Coady, 2003: 277) pravi pregled istraživanja strategija učenja vokabulara gde se brojni naučnici slažu da, iako postoji veliki broj individualnih varijacija među učenicima, podučavanje ovim strategijama je jako važno. Ahmed (Ahmed, 1989. u Coady, 2003: 277) je u studiji sa tri stotine sudanskih učenika otkrio da su oni koji su dobri koristili ne samo više strategija, već su se oslanjali na mnogo više strategija od onih slabijih učenika. Oksford i Krukal (Oxford i Crookall, 1990. u Coady, 2003: 277) su doneli zaključke da nemaju svi učenici koristi od korišćenja različitih tehnika u učenju vokabulara, kao i da indirektno ili slučajno učenje vokabulara kroz korišćenje drugog jezika veoma važno za razvoj jezika. Strategije koje se koriste za učenje novih složenih reči iz delova reči se sastoje iz razdvajanja nepoznate reči na delove i prepoznavanje prefiksa i sufiksa, te njihovog povezivanja sa značenjem reči (Nation, 2001: 278). Koen (Cohen, 1990. u Coady 2003: 277) ističe da je veoma važno učenje reči kroz asocijacije, posebno mnemoničke tehnike, jer su istraživanja pokazala da učenici ne koriste sistematično tu vrstu pomoći i da ih zbog toga treba podučavati.

Takođe, svaku individuu karakterišu odgovarajuće psihofizičke osobine koje determinišu stil, odnosno pristup učenju jezika. Za većinu metodičara i psihologa (Harmer, 2002; Parrot, 2009; Grasha, 2002 i ostali) koji su se bavili ovim pitanjem stil predstavlja način na koji učenik prima informacije, obrađuje ih i pamti. Postoje mnogobrojne podele stilova u učenju jezika, a oni koji se najčešće pominju u literaturi

jesu: vizuelni (najbolje pamćenje uz pomoć vizuelnih sredstava), auditivni (najbolje pamćenje putem slušanja) i kinestetički (najbolje pamćenje putem pokreta). Zbog stilova u učenju se i sami učenici najčešće dele na analitičke, vizuelne, auditivne i kinestetičke tipove (Ehrman i Oxford, 1995: 69). Makarti piše (McCarthy 1990: 125) da se reči najčešće usvajaju putem zaključivanja njihovog značenja na osnovu konteksta tj. na osnovu već postojećih saznanja ili poznavanja situacije. Međutim, kako navodi Sekmenova (1997: 238), ova metoda učenja reči je veoma spora i uzevši u obzir da većina onih koji uče engleski jezik nemaju puno vremena da se posvete strukturi reči, možda i nije najefikasniji način. Strategije i stilovi su u učenju vokabulara veoma važni i kod učenika je potrebno razviti svest o njihovom korišćenju. Upotrebom odgovarajućih strategija u učenju vokabulara engleskog jezika, postižu se bolji rezultati i bolja komunikativna kompetencija. Nastavnici engleskog kao stranog jezika se slažu u tome da primena novih strategija u podučavanju vokabulara može pomoći njihovim studentima da poboljšaju svoj fond reči. Međutim, bez obzira na sve navedeno, možemo zaključiti da, iako postoje različite strategije učenja vokabulara, jako je teško preporučiti odgovarajuće studentima, a i kada se to čini, veoma je važno da se razmotri celokupan kontekst učenja (Schmitt, 1997: 133). Kako se autorka u ovoj disertaciji bavi stepenom uticaja upotrebe verbalno-vizuelnog materijala u usvajanju vokabulara engleskog kao stranog jezika, a to se tiče stilova i strategija učenja, upravo upotreba verbalno-vizuelnog materijala može biti jedna od veoma uspešnih i efikasnih strategija koju bi nastavnici mogli predlagati svojim učenicima u cilju uspešnijeg usvajanja vokabulara. U narednom odeljku biće više reči o usvajanju vokabulara uz pomoć verbalno-vizuelnog inputa.

2.6. FAKTORI KOJI UTIČU NA USVAJANJE VOKABULARA

Tek krajem sedamdesetih i početkom osamdesetih godina su se lingvistička istraživanja sa sintakse i fonologije prebacila na istraživanja vokabulara. Lingvisti su tada fokus svojih istraživanja sa glasova, govora i jezičkih struktura pomerili na društvene i funkcionalne aspekte kao što su značenje, diskurs i govor, a u isto vreme kognitivni psiholozi su počeli da vrednuju uticaj vokabulara u procesu učenja jezika.

Meara (Meara, 1996c) navodi da je jedan od najuticajnijih radova u oblasti usvajanja vokabulara rad o ulozi nastave vokabulara Džeka Ričardsa (Richards, 1976) i imao je uticaja na Elisa (Ellis, 1995), Šmita i Mearu (Schmitt i Meara, 1997), Šmita i Makartija (Schmitt i McCarthy, 1997).

Krašén (Krashen, 1982: 19) piše da jezik usvajamo čak i onda kada nismo još naučili sve njegove strukture. To je moguće jer koristimo mnogo više od same jezičke kompetencije da bismo razumeli jezik, a to je kontekst, opšte poznavanje sveta i još neke dodatne jezičke i vanjezičke informacije koje su nam upućene. Kada se govori o usvajanju reči, onda se to odnosi na usvajanje oblika, značenja i upotrebe. Nejšn (Nation, 2001: 23-24) navodi činjenicu da za različite učenike sa različitim poznavanjima jezika potrebna je i različita količina truda za usvajanje reči a da je zadatak nastavnika stranog jezika da istakne postojanje sličnosti između maternjeg i stranog jezika. Nejšon (Nation, 1995 u Schmitt, 2008: 116) je pokušao da sumira problematiku usvajanja vokabulara:

Ne postoji sveobuhvatna teorija o tome kako se vokabular usvaja. Naše znanje je uglavnom izgrađeno iz fragmentarnih studija, i onda u jednom trenutku imamo samo najširu ideju o tome kako se javlja usvajanje. Svakako ne posedujemo znanje o tome kroz koje sve faze usvajanja određene reči mogu proći. Dodatno, ne znamo ni kako učenje nekih reči utiče na to kako

učimo druge reči. Postoje još uvek čitave oblasti koje su potpuno nepoznate.²

Vokabular je nosilac značenja i obično komunikacija na engleskom počinje korišćenjem nagomilanog fonda reči koje su zapamćene kao zasebne celine. Kako razumevanje značenja reči zavisi od aktiviranja kognitivnih procesa i povezivanja različitih vrsta znanja, može se desiti da ako osoba teži da zapamti što više reči i njihovih značenja, u jednu ruku može biti u prednosti kod učenja reči, ali s druge strane može se desiti da se na taj način desi opterećenje pamćenja mnoštvom informacija o novousvojenim rečima i da nije u stanju da upotrebi reč na pravilan način kada je to potrebno u komunikaciji. Verovatno problem leži u pokušaju da se značenja pamte u prevodu na maternji jezik, a kako reči žive unutar svog jezika i nijedan rečnik ne može proniknuti u to na koji način reč opstaje unutar njega, javlja se problem sa upotrebom. Zbog toga je dobro da reč, kada se usvoji bilo prevod ili sinonim na stranom jeziku, bude povezana sa nečim drugim što je vezano za tu reč (Schmitt i Schmitt, 1995: 137). Oni navode da značenjske mape pomažu da se vizualizuje veza između reči koje učenici već znaju i nove reči, kao i skice koje predstavljaju reč ili asociraju na nju. Kako navodi Sekmenova (Sökmen, 1997: 241), potrebno je omogućiti učenicima da naprave mrežu asocijacija i povežu nove reči sa rečima koje već znaju jer se novoprimitljena informacija lakše uči ukoliko je nekako organizovana. Recikliranje novih reči (Schmitt i Schmitt, 1995: 139) je još jedan od načina da se one zapamte i to tako što će beležiti informacije koje znaju o reči, onda

² engl. There isn't an overall theory of how vocabulary is acquired. Our knowledge has mainly been built up from fragmentary studies, and at the moment we have only the broadest idea of how acquisition might occur. We certainly have no knowledge of the acquisition stages that particular words might move through. Additionally, we don't know how the learning of some words affects how other words are learned. There are still whole areas which are completely unknown.

sledeći put dodavati afikse toj reči ili crtati značenjske mape, a sve u cilju pamćenja značenja i upotrebe novousvojene reči.

Unatoč velikom broju istraživanja o usvajanju vokabulara koja su sproveli lingvisti, psiholozi i teoretičari usvajanja drugog jezika, i dalje ne postoje usaglašeni stavovi i opšteprihvaćena teorija, a tome može biti uzrok i nedostatak saradnje među nabrojanim stručnjacima (Pavičić-Takač, 2008: 4). Ona još navodi da se psiholingvisti fokusiraju na razvoj vokabulara i istraživanje formalnih modela usvajanja vokabulara, a zanemaruju literaturu na stranom jeziku (ibid). Lingviste koji se bave primenjenom lingvistikom, s druge strane, jedino interesuju deskriptivni aspekti vokabulara i ne oslanjaju se na postojeće psiholingvističke modele bilingvalnih leksikona, čak i kada to ukazuje na pedagoški značaj (ibid). Ona još navodi da se iz toga može zaključiti da je veoma teško da se nabroje svi značajni faktori koji utiču na usvajanje vokabulara.

Faktori koji utiču na usvajanje jezika su različiti. Razumevanje i usvajanje reči zavisi od međusobnog odnosa već postojećih znanja i da nije toga, učenje vokabulara određenog jezika ne bi bilo dovoljno uspešno. Na usvajanje vokabulara utiču i lingvistički faktori kao što su dužina i morfologija reči, izgovor, ortografija, idiomatičnost, polisemija, specifična upotreba, gramatika, semantika (Laufer, 1997: 140-155). Lauferova postavlja pitanje vezano za proces usvajanja vokabulara stranog jezika i broja reči koji je dovoljan da učenik zna da bi savladao strani jezik (Laufer, 1998: 255). Ona daje primer diplomca u izraelskoj srednjoj školi od koga se očekuje da zna oko 3000 do 3500 reči, dok se od izvornog osamnaestogodišnjeg govornika očekuje da savlada od 18000 do 20000 reči, te smatra da prema tome napredovanje u učenju vokabulara se ne ogleda samo u broju reči, ali je ipak širi vikabular jako bitan u govoru (ibid, 256). Prema Pavičić-Takač (2008: 4-19) faktori koji utiču na usvajanje vokabulara mogu biti: lingvističke karakteristike leksičkih jedinica, uticaj prvog i

ostalnih jezika, izvor vokabulara (izloženost inputu), individualne razlike učenika, uloga nastavnika i nastave vokabulara, strategije, prezentacija novih reči, te obnavljanje naučenih i utvrđenih reči. Šmit (Schmitt, 2008: 117) veruje da se na prvo izlaganje novoj reči uglavnom usvoji neki vid njenog značenja i oblika, a ako je osoba izložena verbalnoj predstavi reči, onda može čak zapamtiti i izgovor. Međutim, on takođe navodi da ako je u pitanju samo jednokratno izlaganje reči, moguće je usvojiti samo jedno značenje koje je korišćeno u kontekstu. Ključnu ulogu u usvajanju vokabulara ima pamćenje jer su upravo nastavnici prepoznali problem zaboravljanja naučenih reči, što je u suštini prirodna stvar kod procesa učenja (ibid, 129). Pamćenje se deli na kratkoročno pamćenje (engl. *short-term memory*) – koje se koristi za skladištenje informacija dok se obrađuju, brzo je i prilagodljivo, ali ima mali kapacitet, i dugoročno pamćenje (engl. *long-term memory*) – gde se informacija zadržava u cilju budućeg korišćenja u bilo kojoj nameni, a ima skoro neograničen kapacitet (ibid, 131). Kod usvajanja vokabulara je važan proces prebacivanja leksičke informacije iz kratkoročne u dugoročnu memoriju, a to se najuspešnije čini ukoliko se „nađe neki već postojeći element u mentalnom leksikonu za koji se može vezati nova leksička informacija³“ (ibid, 132). Postoji više načina da se napravi takva spona (reči sa sličnim značenjem, sličan izgovor, ista početna slova reči i sl.), ali je najsigurnija veza po sličnosti značenja (ibid).

Pozicioniranje vokabulara kao veoma važne komponente u učenju jezika je otvorilo mnoga nova istraživanja vezana za metode podučavanja novih reči i danas se na usvajanje vokabulara gleda kao na glavni problem u učenju stranog jezika, a to je uglavnom prepoznato kako od nastavnika, tako i od učenika. Razumevanje procesa

³ ...finding some element already in the mental lexicon to relate the new lexical information to.

usvajanja vokabulara može biti od pomoći nastavnicima kod kreiranja što uspješnije i efikasnije nastave engleskog kao stranog jezika, ali i od pomoći učenicima u pravilnom korišćenju strategija učenja.

U narednom poglavlju biće više reči o prirodi uticaja kombinacije slika i reči/rečenica na proces učenja i usvajanja vokabulara putem sredstava vizuelnih komunikacija jer je poznato da ovaj vid prenošenja informacija je veoma učinkovit i koristi se u svetu reklama, medija i vizuelnih umetnosti.

3. ISTRAŽIVANJA U OBLASTI IZUČAVANJA SREDSTAVA VIZUELNIH KOMUNIKACIJA, KOGNITIVNE PSIHOLOGIJE I PSIHOLINGVISTIKE

U ovom poglavlju disertacije biće reči o sredstvima vizuelnih komunikacija, njihovom razvoju kroz istoriju i dejstvu kombinacije slika i reči/rečenica na proces učenja jer vizuelne komunikacije mogu biti jedno od najkorisnijih pomagala u tom procesu, ukoliko znamo na koji način da ih koristimo. Takođe, biće pomenuti i jezik reklama, kao i komparacija domaćih sa britanskim/američkim reklamama i stanovište kognitivne psihologije i psiholingvistike po pitanju ovog načina učenja reči. Kako učenje vokabulara sa sredstava vizuelnih komunikacija spada u metakognitivne strategije učenja jezika (Schmitt, 2008: 136) koje podrazumevaju svestan pregled procesa učenja i donošenja odluka o planiranju, praćenju ili proceni najboljeg načina učenja, a kombinacija teksta i slike koristi u mnogim poljima i segmentima društvenog života (Bateman, 2014: 3), mnogobrojne su studije i istraživanja koja pokušavaju da rasvetle kako ovaj spoj funkcioniše.

3.1. DEFINICIJA SREDSTAVA VIZUELNIH KOMUNIKACIJA

Znanje i informacije koje svakodnevno dobijamo putem različitih medija prenose se i verbalno i neverbalno (Wyer Jr. et al., 2008: 245). Poznato je da je sinergija slike i reči najmoćnije sredstvo da se neki sadržaj istakne, nametne ili usvoji. Ova kombinacija je osnova grafičkog dizajna i upravo je danas imamo u sredstvima vizuelnih komunikacija koja čine sastavni deo života skoro svih ljudi. Svakodnevno bombardovani verbalno-vizuelnim predstavama koje dolaze sa malih ekrana,

interneta, bilborda, plakata, dolazimo u dodir i nesvesno usvajamo čitavo bogatstvo reči i izraza na engleskom jeziku, jer je veliki deo ispisa na ovom jeziku globalne komunikacije.

Vizuelnom komunikacijom se prenosi određena poruka ciljnom auditorijumu. Sredstva vizuelnih komunikacija predstavljaju vizuelne natpise sa informacijama i kombinacija su tipografije, slike, boje i oblika, a za cilj imaju prenošenje poruke. Tako, vizuelne komunikacije predstavljaju svako prenošenje informacija pomoću vizuelnih znakova, simbola, tekstova, crteža i slika, dakle, svako prenošenje misli grafičkim, elektronskim, fotografskim, filmskim, televizijskim ili nekim drugim putem. Oblikovanje ovih informacija mora da bude što jasnije, tačnije i jednostavnije zarad brzog i efikasnog primanja (Fruht, Rakić, 2004: 8-9). Pojam vizuelne komunikacije podrazumeva stvaranje u raznim područjima grafičkog dizajna, koje svojim ukupnim kvalitetom, formom i sadržajem uspešno komunicira sa pojedincem i društvenom sredinom, kojima je i namenjen. Danas su sredstva vizuelnih komunikacija dostupnija nego ikad pre. Štampani materijal, fotografija i elektronski mediji sadrže ogroman broj informacija koje se prezentuju putem kombinacije teksta i slike (Sless, 1981: 15). Ono što se može videti na sredstvima vizuelnih komunikacija podrazumeva se pod „vizuelnom kulturom“.

Efektivna komunikacija je veoma važna kod slike, plakata, televizijskog programa ili bilo kojeg drugog oblika komunikacije jer ne postoji osoba koja je imuna na poruku koja se šalje tim putem. Međutim, stepen zadržavanja informacije koju neko dobije zavisi i od mnogo drugih faktora. Komunikacija zahteva „pošiljaoca poruke“ i „primaoca poruke“, a njena efektivnost se tiče sposobnosti autora da unutar relacije autor-poruka predvidi i ispravno opiše trenutnu relaciju publika-poruka (Sless, 1981: 44). Činjenica da kada neko želi više informacija kaže „Pokaži mi

primer.“ ili „Nacrtaj mi to.“ ukazuje na to da učimo kroz vizuelnu komunikaciju (Wileman, 1993: 6). On još navodi da su verbalni i vizuelni jezici veoma slični i da su generisani iz elemenata, strukture i upotrebe i da informacija kroz verbalno-vizuelni materijal može biti korektno prenešena samo ako je gledalac može dobro razumeti (ibid.).

3.1.1. Vrste sredstava vizuelnih komunikacija

Vizuelna sredstva su svuda oko nas, od elektronskih medija kao što su web stranice, televizija i video klipovi, pa do natpisa poput znakova na putevima i plakata u prodavnicama ⁴. Plakati, bilbordi, prospekti, oglasi, novine, časopisi su oblast dvodimenzionalnog grafičkog dizajna, dok u trodimenzionalni grafički dizajn koji se odnosi na prostornu grafiku, najviše spadaju ambalaže⁵. Kako navode Agravala i ostali (Agrawala et al., 2011: 60-69) vizuelne komunikacije putem dijagrama, crteža, tabela, fotografija, video klipova i animacija su osnova u procesu istraživanja različitih koncepata i prenošenja informacije, a cela ideja se oslanja na ljudsku sposobnost da obradi vizuelni materijal, poboljša razumevanje kompleksnih ideja i poruka, pamćenje i zaključivanje. Autorka se u disertaciji bavila samo jednim segmentom sredstava vizuelnih komunikacija – kombinacijom reči i slike, odnosno uticajem verbalno-vizuelnog materijala, jer ona i jesu veliki deo današnjih vizuelnih nastavnih sredstava. Dizajneri koriste sve, od olovke do kompjutera, da bi na adekvatan način preneli poruku. Osnovno sredstvo putem kojeg se vizualizuje ideja

⁴ preuzeto 02.12.2015. sa <http://policyviz.com/wp-content>)

⁵ preuzeto 02.12.2015. sa <http://www.link-elearning.com/site/kursevi/lekcija/8868>

jeste korišćenje slova (tipografije) i slika⁶. Najlakši način da se ta kombinacija uspešno implementira u učionici jeste putem PowerPoint prezentacije, koja se danas koristi umesto standardnih tabli, tabela i grafikona koji su nekad bili statični.

3.2. RAZVOJ SREDSTAVA VIZUELNIH KOMUNIKACIJA IZ ASPEKTA ISTORIJE UMETNOSTI

S obzirom da većinu informacija iz spoljašnjeg sveta primamo putem čula vida, jasno je da smo kroz istoriju čovečanstva imali veliki broj vizuelnih predstava, od preistorijskih crteža iz pećine Altamira u Španiji do savremenih trodimenzionalnih animacija. Informacije koje svakodnevno primamo dobijamo i vizuelnim i verbalnim putem. Reči koristimo da bismo komunicirali, tako da je istorija vizuelnih komunikacija usko povezana i sa istorijom razvoja tipografskog sistema⁷. Znakovi, slike i oznake koji imaju svrhu i smisao datiraju mnogo pre pisane istorije, a imali su i imaju veću efikasnost u komunikaciji od nizova reči (Middleton, 2011: 310). Primitivni ljudi su koristili pećinske crteže i slike da zabeleže događaje još pre oko 40 000 godina, a hiljadu godina pre nego se pojavio prvi sistem pisanja ljudi su komunicirali putem znakova i oznaka koje su crtali i slikali po zidovima svojih pećina i to se često smatra prvim sistemom neverbalne komunikacije (ibid). Vilman (Wileman, 1993: 11) navodi da su te rane slike i crteži bili korišćeni da zabeleže činjenice ili prenesu ideju i morali su da budu lako čitljivi (vidljivi, razumljivi i na pravi način interpretirani), baš kao danas pisana reč. Sledeći se javljaju ideogrami kao grafički simboli koji grupisani predstavljaju ideju, a 2 000 godina pre nove ere počinje

⁶ preuzeto 02.12.2015. sa <http://www.citrinitas.com>

⁷ preuzeto 02.12.2015. sa <http://www.citrinitas.com>

istorija prvog pisma u Egiptu. Iluminacije u otomanskim, gotskim i ostalim manuskriptima su takođe vid vizuelnih komunikacija, a polovinom 15. veka sa izumom štamparske prese su se pojavile “inkunabule” – prve knjige koje su štampane i koje su u sebi imale kombinaciju teksta i slike. Industrijska revolucija je donela uvođenje ilustracija, mapa i crteža u tekst, a krajem 19. i početkom 20. veka modernizam kao pokret je doneo napredak u kulturi, muzici, književnosti i primenjenoj umetnosti, tako da su u to vreme slika i tekst već bili uobičajeni u časopisima. Polovinom 20. veka i uvođenjem prvog računara počinje kompjuterska era gde su grafičke aplikacije, štampane ili digitalne, totalno promenile dotadašnji način vizuelne komunikacije⁸. Danas, kombinacijom pokretne slike (video ili animacija), auditivnih efekata i teksta imamo multimedijalna sredstva vizuelnih komunikacija koja su svuda oko nas i koja neminovno utiču na naša čula, a samim tim i na proces donošenja odluka, učenje i razumevanje.

Međutim, treba napomenuti da, iako se istorija vizuelnih komunikacija razvijala od samog početka postojanja ljudske rase, one nisu uvek bile u fokusu. Oratorstvo i retorika i danas imaju svoje mesto vekovima posle uvođenja štamparske prese, a verbalni aspekt u komunikaciji je takođe zadržao svoje mesto bez obzira na razvoj tehnologije i stavljanja slike u prvi plan, što ukazuje na to da bez obzira na to što se od novih kompetencija koje se zahtevaju u informatičkoj pismenosti očekuje, one se neće samo ticati digitalnog, već će se odnositi i na vizuelnu i verbalnu pismenost (Stroupe, 2000: 618). Informatička pismenost, u smislu znanja i veštine u radu sa modernim računarskim multimedijalnim alatima se, zbog tehnoloških

⁸ preuzeto 02.12.2015. sa <http://www.citrinitas.com>

promena, uz stručnost i znanje nastavnika u oblasti koju predaju, podrazumeva (Mateljan et al., 2009: 38).

Kroz istoriju, multimedijalno izražavanje počinje od onog trenutka kada se kombinuje slika i tekst, a takav način prikazivanja obezbeđuje bolje razumevanje i mogućnost da se sadržaji prikažu iz više aspekata, a samim tim i veći kvalitet edukacije i uspešnije učenje (ibid).

3.2.1. Jezik u vizuelnoj umetnosti

Iako su reči bile prisutne na slikama i skulpturama još od klasičnih vremena, i to uglavnom u vidu ispisa koji su služili u religijske svrhe od davnina, tek početkom 20. veka neki umetnici su počeli da koriste jezik na svojim radovima iz različitih razloga, tako da bi ponekad reči i rečenice na platnima dobijale na značaju više nego vizuelne predstave (Galenson, 2008: 3). Uvođenje jezika rezultiralo je povećanom konceptualnom prirodom vizuelne umetnosti, a samim tim učinilo ju je atraktivnom za mnoge umetnike koji su bili konceptualno orijentisani i želeli da uvedu inovacije u svoj rad (ibid).

U jesen 1911. godine Žorž Brak (Georges Braque) je naslikao slova i brojeve pomoću šablona (matrica) na svojim radovima i ovo se smatra samim početkom uvođenja ispisa u kubističko slikarstvo. Ubrzo potom, iako je isprva izbegavao čak i potpis na svojim radovima – da ne bi remetio kompoziciju, ovu praksu je usvojio i Pikaso (Picasso) (Galenson, 2008: 4). U Moskvi 1914. Kazimir Maljevič, koji je pratio rad kubista, naslikao je ogromnu sliku sa elementima kolaža koju su likovni kritičari opisali kao “bombardovanje čula slikovnom i verbalnom informacijom koja se suprotstavlja gledaocu na sličan način na koji prolaznik upija reklame i objave”

(ibid.). Marsel Dišam (Marcel Duchamp), koji je tvorac prvih redimeda (engl. *readymade*) koji su predstavljali pravu inovaciju u umetnosti, komentarisao je svoj stav o ulozi jezika u tome:

Jedna važna karakteristika jeste bila kratka rečenica koju sam jednom prilikom ispisao na "redimedu". Ta rečenica, umesto da opiše objekat kao naziv, je bila namenjena da nosi um posmatrača ka drugim, verbalnijim regijama.⁹

Dadaisti (Max Ernst, Raoul Hausman, Francis Picabia i Kurt Schwitters) su čak otišli i dalje od kubista u korišćenju slova i reči povezanih sintaksički na svojim slikama, tako da npr. Maks Ernst kombinuje fotografije, isečke iz novina, ilustracija iz reklama i sl. (ibid, 12). Galenson još u svom radu navodi da nije iznenađenje što su dva vodeća umetnika Pop art pokreta, Endi Vorhol i Roj Lihtenštajn (Andy Warhol i Roy Lichtenstein), uključili upotrebu reči na svojim delima – Vorhol nalepnicu *Campbell's* supe, a Lihtenštajn fraze koje se pojavljuju u balonima kao misli ili uzvici likova stripa (ibid, 15).

Arnason (Arnason, 2003: xi) u svojoj knjizi *Istorija moderne umetnosti* navodi:

...Poznato je da moderna umetnost obuhvata dva elementa koja nisu uvek i kompatibilna: vizuelni i verbalni. Svako delo istorije, i/ili kritike umetnosti, neminovno predstavlja pokušaj da se vizuelno iskustvo prevede u verbalno. Budući da je ljudski um angažovan u oba ova iskustva, među njima postoje i izvesne dodirne tačke. Pa ipak, ova dva iskustva suštinski su različita i ne sme se nijednog trenutka zaboraviti da su reči tumača, u najboljem slučaju, aproksimacija umetničkog dela.

Tokom šezdesetih godina prošlog veka, likovni umetnici su počeli da koriste jezik na taj način da je on nekad bio važniji i od samih slika na delima jer su zapravo reči postale slike, a osamdesetih godina reklame i oglasi u medijima su korišćeni u

⁹ engl. One important characteristic was the short sentence which I occasionally inscribed on the „readymade“. Thus sentence instead of describing the object like a title was meant to carry the mind of the spectator towards the regions more verbal.

pokušaju da se umetničko delo približi publici (Galenson, 2008: 16-20) Iz svega navedenog, može se zaključiti da je jezik imao veoma važnu ulogu u vizuelnoj umetnosti dvadesetog veka i bio je moćno i konceptualno oruđe, a tako da je njegova uloga doprinela stavu da je umetnost sve manje nešto što se gleda, a sve više nešto što se čita (ibid, 22-23). Danas, jezik je i dalje u fokusu u mnogim likovnim delima savremenih umetnika, a najviše se koristi u oblasti grafičkog dizajna. gde je kombinacija slike i reči presudna za uspešno komuniciranje sa posmatračem/konzumentom umetničkog dela.

3.2.2. Vizuelni (slikovni) rečnici

Na neki način i vizuelni rečnici su zasnovani na principu po kojem funkcionišu vizuelne komunikacije. Već više od trideset godina vizuelni rečnici su se pokazali kao veoma efikasni. 1982. godine izdavač Žak Fortin (Jacques Fortin) i lingvista Žan-Klod Korbij (Jean-Claude Corbeil) su osmislili plan prvog tematskog vizuelnog rečnika. 1986. godine uz partnerstvo sa američkim izdavačem *Facts and Files* odštampano je prvo izdanje monolingvalnog, crno-belog slikovnog rečnika *The Visual Dictionary*. Već 1989. godine objavljen je *The Junior Visual Dictionary*, prvi slikovni rečnik u boji kompletno urađen uz pomoć kompjutera, sa slikama velike tačnosti. 1992. godine je objavljeno drugo izdanje *Vizuelnog rečnika u dvojezičnim i višejezičnim verzijama*. 1996. godine je lansiran *The Visual Dictionary* CD ROM sa animacijama i izgovorom na tri jezika (engleski, francuski i španski). Od 1997. do 2005. godine objavljeno je još nekoliko veoma dobrih ilustrovanih rečnika za decu (starosti od dve godine naviše), onda *The Visual Dictionary with Definitions* i 2006. godine objavljen je *Merriam-Webster's Visual Dictionary* sa 40 000 termina na

engleskom i francuskom, a koji sadrži 6 000 ilustracija i vežbanja. Danas se sve više koriste multimedijalni rečnici koji se sastoje od tekstualnih, vizuelnih i auditivnih modaliteta, a sa proširenjem medija, efektivnije je i učenje vokabulara (Gettys et al., 2001: 91-106).

3.2.3. Elementi vizuelnog jezika

U svom radu *A Course in Visual Communication*, Pritchard (Pritchard: 2011) navodi da se vizuelni jezik sastoji od jednostavnih, fundamentalnih komponenti kao što su tačke, linije, kvadrati, krugovi ili trouglovi, ali i boje, teksture i prazan prostor, a veoma važan element je i tipografija koja se posebno izučava na studijama grafičkog dizajna. Ovi elementi vizuelnog jezika mogu se upotrebiti da izraze, predstave i povežu koncepte kao što su ritam, prostor, pokret, sila, težina, struktura, uticaj i sl. (Pritchard, 2011: 290).

Upotreba boje ili oblika se koristi kod vizuelnih komunikacija da izrazi značenje, tako da iako ovi elementi imaju svoja ograničenja, mogu se svrsishodno upotrebiti za skretanje pažnje i prenošenje informacije. Boja može imati fiziološki, psihološki, politički ili socio-kulturološki značaj, povezati se sa mnogim emocionalnim stanjima, a kategorizacijom, organizacijom i unošenjem dinamičnosti dobija se čitav dijapazon različitih značenja (ibid, 285-287). Oblik takođe poseduje sociološki, kulturološki i politički značaj, a osnovni oblici su krug, kvadrat i trougao (ibid, 288). Kombinacijom oblika i boje može se napraviti veliki broj grafičkih predstava koje nas svakodnevno okružuju, kao npr. zastave (ibid). Vrlo često informacija koja se prenosi, pored navedenih elemenata, sadrži i podatke u vidu slova, reči, rečenica, brojeva, a podatak postaje informacija tek kad se stavi u odgovarajući

vizuelni ili verbalni kontekst koji ima određeno značenje za publiku (ibid, 293). Slova (tipografija) imaju dvostruku svrhu: s jedne strane privlače pažnju svojom dinamičnom formom, a s druge strane iskazuju informaciju od značaja na jasan način i to tako što se slova koriste na različite načine – različite su veličine, težine, pozicije i boje, što često može imati specifično značenje (ibid, 291). Pojam strukture u grafičkom dizajnu podrazumeva organizovanje elemenata u celinu i prenošenje odgovarajuće informacije tako da se ona može jasno, lako i nedvosmisleno pročitati ili prihvatiti, a sredstvo vizuelne komunikacije je svrsishodno samo ukoliko je poruka uspešno prenesena (ibid, 293).

3.3. ELEMENTI VIZUELNE PISMENOSTI

Vizuelne komunikacije se nalaze na svakom koraku i usko su povezane sa našim svakodnevnim životima (Wileman, 1993: iv). Koliko one olakšavaju život i pomažu tamo gde jezik ne može je evidentno. Vizuelne predstave, za razliku od verbalne komunikacije, mogu prezentovati više informacija za kraće vreme, mogu pojednostaviti i razjasniti komplikovane ideje i koncepte, a što je najvažnije mogu povećati šansu za dugoročno pamćenje naučenih stvari, a to je primarni cilj svakog predavača, kada je nastava u pitanju (ibid, 5). Nije jednostavno definisati koncept onog što zovemo **vizuelnim**. Po Kaningovoj (Canning, 2001: 6) vizuelno je svaka projektovana ili neprojektovana slika koja može biti klasifikovana u ilustracije, slike, mentalne predstave, percepcije, replike, reprodukcije, impresije, figure ili bilo šta drugo što može pomoći učeniku da odmah vidi značenje. Ona još navodi da pod projektovanim vizuelnim predstavama smatramo one koje su planirane i izvedene sa

namerom da se usvoji značenje. Nasuprot tome, neprojektovane vizuelne predstave su one koje su rezultat spontane pojave slike i obično se neplanirano vezuju za rezultat.

3.3.1. Vizuelna pismenost iz istorijske perspektive

Vilijams i Debes (Williams i Debes, 1970: 14) na *Nacionalnoj konferenciji o vizuelnoj pismenosti* (engl. *National Conference on Visual Literacy*) postavljaju sledeću definiciju:

Vizuelna pismenost se odnosi na grupu vizuelnih sposobnosti koju ljudsko biće može razviti na osnovu onog što vidi i u isto vreme integriše sa ostalim čulnim iskustvima. Razvoj ovih sposobnosti je fundamentalan za normalno učenje kod ljudi. Kada se razviju, one omogućuju vizuelno pismenoj osobi da razlikuje i interpretira vidljive radnje, objekte, i prirodne ili veštačke simbole na koje nailazi u svom okruženju. Kroz kreativnu upotrebu ovih sposobnosti on je u stanju da komunicira sa drugima. Kroz korišćenje ovih sposobnosti, on je u mogućnosti da shvati i uživa u remek delima vizuelnih komunikacija.

Po Jonasenu i Forku (Jonassen i Fork, 1975: 7) vizuelna pismenost je u suštini sintaksa vizuelnog jezika, a verbalni jezik se može iskoristiti u cilju što boljeg razumevanja raznovrsnih komponenti vizuelne pismenosti, što u suštini tvrdi i Barli (Barley, 1971: 5) koji navodi da vizuelna pismenost kod učenika može doprineti pravljenju paralele između verbalne i vizuelne sintakse i dati im mogućnost za pravljenje verbalno-vizuelnih gledišta. Flori (Flory, 1978: 4) je napravio listu koncepata koji su pokrenuli čitavu priču o vizuelnoj pismenosti: vizuelni jezik postoji; ljudi mogu i umeju da razmišljaju vizuelno; ljudi mogu i umeju da uče vizuelno; ljudi mogu i trebaju da se izraze vizuelno.

Stouks (Stokes, 2002) navodi da je „prisustvo vizuelnih elemenata u današnjoj nastavi i učenju povećalo integraciju slika i vizuelnih predstava u udžbenicima,

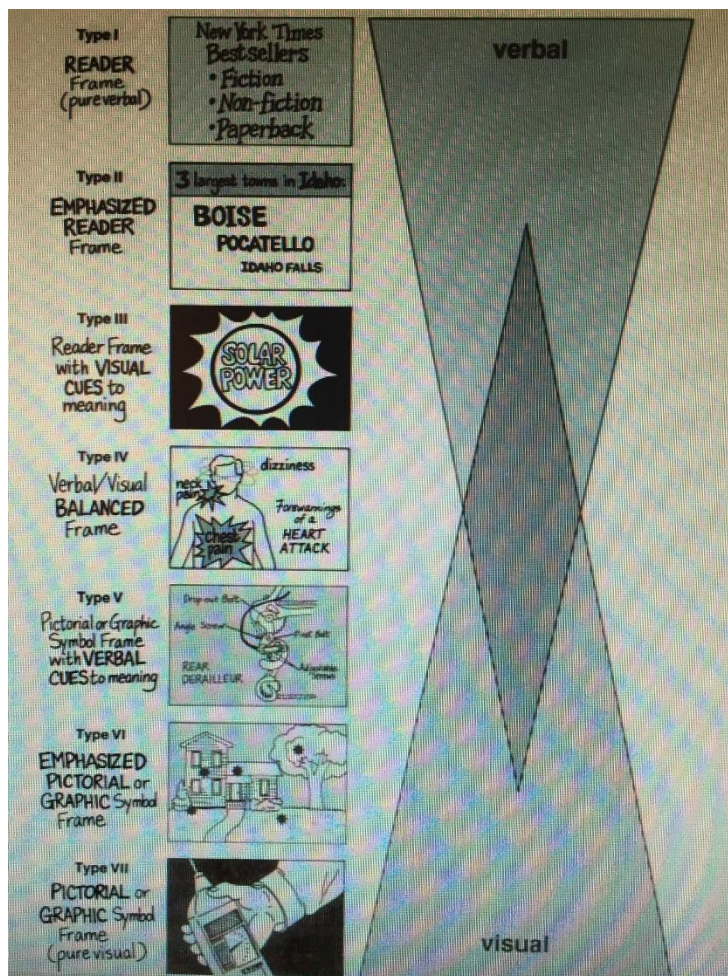
priručnicima, prezentacijama i kompjuterskim interfejsovima (Benson, 1997; Branton; Dwyer citirano u Kleinman & Dwyew, 1999)“. Ona dalje piše o tome da, iako se u nastavi mnogo više prihvataju vizuelne instrukcije, povezanost verbalnog i vizuelnog je očigledna i kroz istoriju, pominjući reči pesnika Simonida „Reči su slike stvari.“, kao i Aristotela koji je rekao da „bez slike, razmišljanje nije moguće“ (Benson, 1997: 141). Nekad su čak i slova alfabeta na početku teksta počinjala kao slike sa značenjem, a Leonardo da Vinči je otkrio da će mnogo više informacija moći da sačuva ako reči prevede u crteže sa različitim aspektima (ibid). Sve navedeno pokazuje koliko jezik povezuje reči i slike, pa iako je jedno vreme posle otkrića štamparske prese odvojena ilustracija od slova, skorašnja istorija pokazuje da se došlo do ponovnog ujedinjenja verbalnog i vizuelnog kroz informacione tehnologije, gde je grafički deo veoma bitan za razumevanje i dublji uvid u podatke i koncepte (ibid).

3.4. TEKST NASUPROT SLIKE

Iako izgovorena ili napisana reč ima važnu ulogu u komunikaciji, kada se poruka prenosi na neki drugi način, npr. putem vizuelnih formi poput slajdova, videa, kompjuterskih grafičkih predstava ili filma, dolazimo do veoma složenog odnosa između reči i slika (Wileman, 1993: 18). I za dizajnere je svakako najveći izazov kombinacija različitih verbalnih i vizuelnih sadržaja. U mnogim slučajevima materijal za koji se smatra da je verbalni je u stvari vizuelni, kao npr. strana koja ima samo tipografiju, iako ne izgleda kao vizuelno pomagalo, ako je fotografisana i projektovana na ekranu, ona je to postala (ibid). Stouks (Stokes, 2002) navodi da postoji veliki broj grafičkih i vizuelnih sredstava koja služe za instrukcije i poboljšanje razumevanja datih koncepta i ideja, a uglavnom se sastoje od ilustracija i

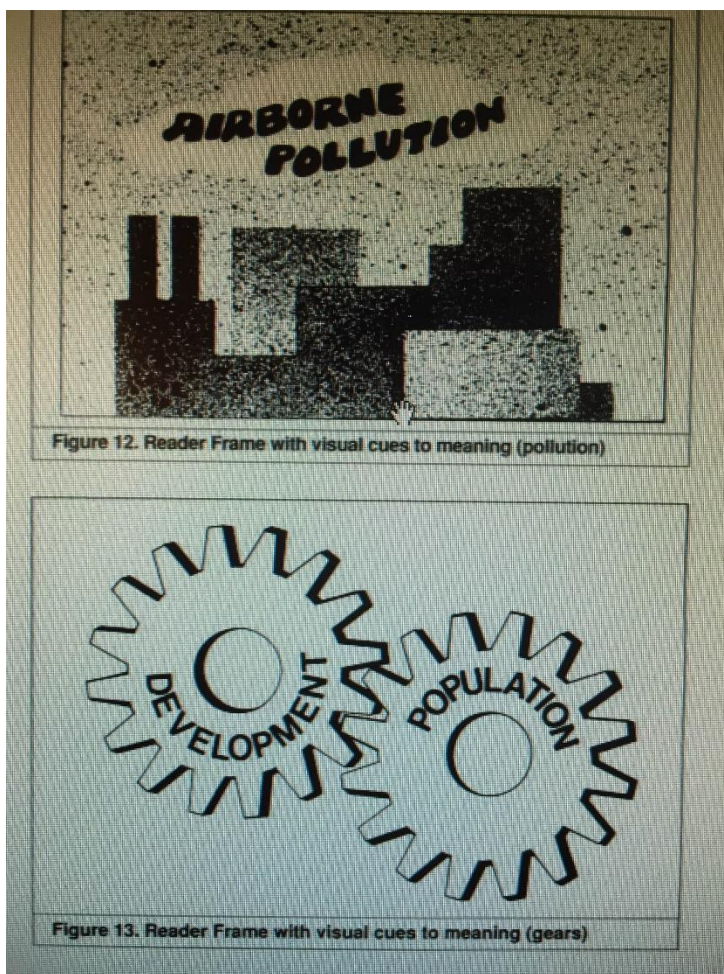
teksta. To su dijagrami, semantičke mape, tabele i mnoga druga verbalno-vizuelna sredstva formirana od grafičkih predstava ili fotografije koje dominiraju i teksta koji ih prati. Tekst je obično veoma kratak – najduže jedna rečenica, a u najvećem broju slučajeva na sredstvima vizuelnih komunikacija zastupljen je samo logo znaka i ispis.

Obično jedni sa drugima komuniciramo putem pisane ili govorne reči, međutim vrlo često može biti veoma korisno da se koristi vizuelno komuniciranje jer se na taj način može prezentovati više informacija na manjem prostoru, mogu se pojednostaviti složeni koncepti i ideje, razjasniti neki apstraktni lingvistički pojmovi, organizovati informacija i povećati uspeh učenja (Wileman, 1993: 5-6). Po Vilmanu postoje tri glavna razloga zašto koristiti vizuelno u komunikaciji, a to su: (1) vizuelna poruka može privući pažnju, a to je prvi korak u komunikaciji, (2) vizuelna poruka može biti efikasna jer se brzo i lako usvaja i (3) vizuelna poruka može biti efektna jer se dizajnira za posebne namene i onako kako nastavniku/učeniku ili dizajneru/publici odgovara (ibid.).

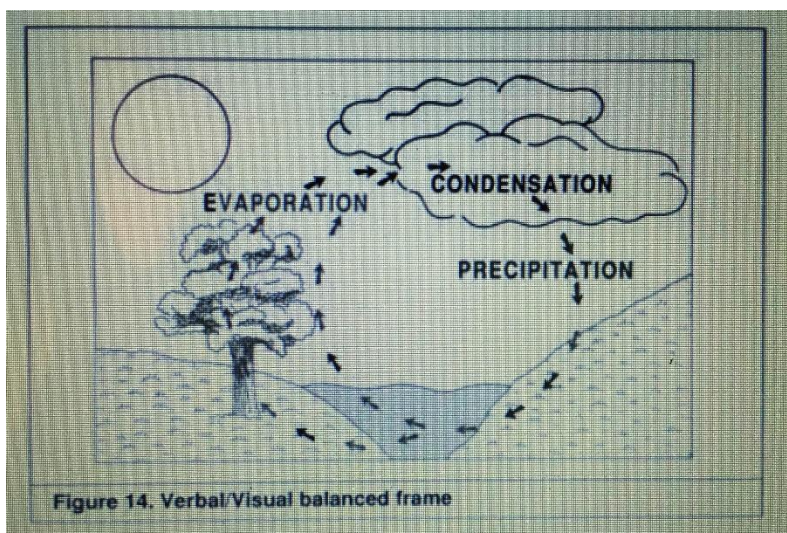


Slika 2. – Verbalno-vizuelni kontinuum (engl. *The verbal/visual continuum*) – (Wileman, 2003: 19)

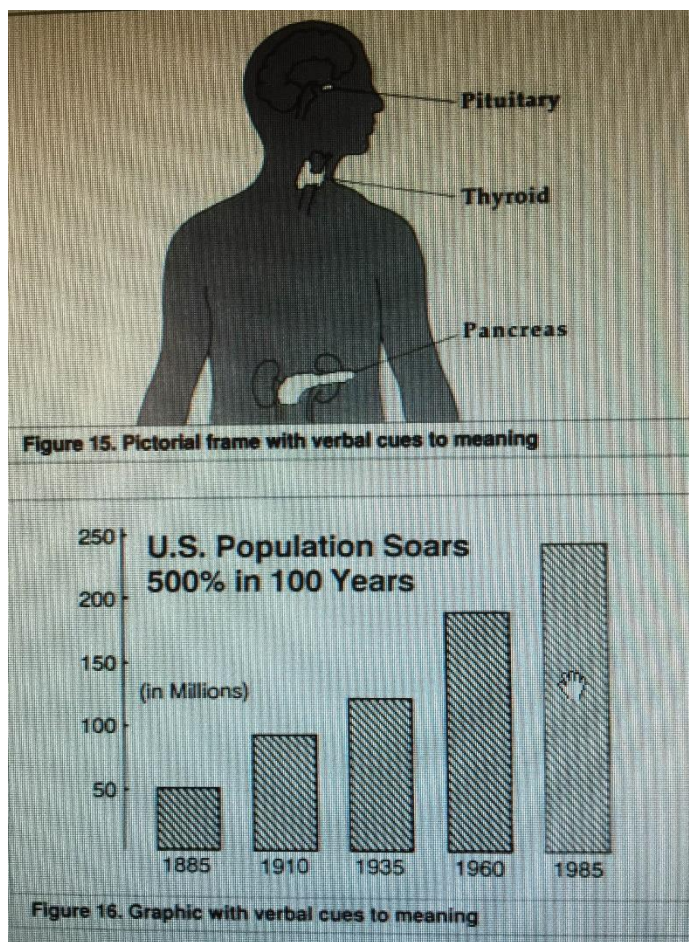
Slika 2. predstavlja na koji način se organizuje verbalni i vizuelni materijal po stepenima vizualizacije i po njoj postoji sedam različitih tipova vizuelnog – od prvog, koji je čisto verbalni, do zadnjeg koji je čisto vizuelni (ibid, 18). Čitalački okvir u prvom tipu vizuelnog je ograničen samo na tipografiju gde se putem slova prenosi informacija, drugi tip podrazumeva istaknut deo tipografije na koji želi da se skrene pažnja čitaocu. Za ovo istraživanje interesantni su treći, četvrti i peti tip jer se odnose na kombinaciju teksta i slike (grafičkog simbola). Šesti tip se odnosi na slikovni prikaz gde je jedan deo slike ili grafičke predstave naznačen i šesti tip koji je čisto vizuelni bez posebnih isticanja detalja.



Slika 3. – Čitalački okvir sa vizuelnim naznakama značenja – (Wileman, 2003: 22)



Slika 4. – Verbalno/vizuelni izbalansirani okvir – (Wileman, 2003: 23)



Slika 5. – Slikovni okvir i grafički prikaz sa verbalnim naznakama značenja – (Wileman, 2003: 24)

Na slikama 3, 4. i 5. možemo videti koji su to načini za predstavljanje informacije putem kombinacije slike i reči, te da su to uglavnom izbalansirani odnosi gde se vodi računa o tome da li je važniji verbalni, grafički ili slikovni deo. Autorka se tokom pripreme i dizajniranja materijala za nastavu vokabulara rukovodila pravilima koja podrazumevaju upotrebu i reči i slike u prezentaciji, upravo iz razlog što jasnijeg prenošenja informacije. Veoma je važno da učenici mogu relativno lako shvatiti sadržaj verbalno-vizuelnog materijala, iako samo usvajanje vokabulara samo jednim delom zavisi od načina na koji nastavnik prezentuje nove reči.

Što se tiče istraživanja dekodiranja verbalnih i vizuelnih sadržaja, Vajer, Advel i Kolkomb (Wyer, Adval i Colcombe, 2002 u Bagozzi, 2008: 259) su otkrili da osobe dekodiraju verbalne izjave vizuelno (kao i semantički) čim ih pročitaju, a tek

kasnije mogu da potvrde ono što su primili putem verbalne i vizuelne prezentacije, dok osobe koje su prvo izlagane slikama dekodiraju informaciju samo vizuelno, a tek kasnije mogu dekodirati vizuelnu predstavu i verbalno. Ne zavisi samo od načina na koji je neki verbalno-vizuelni materijal sa reklame prezentovan i kognitivnih izvora koji su potrebni da bi se to interpretiralo, već zavisi i od motivisanosti da li će obradu podataka konzument svesti na spontano vizuelno dekodiranje ili će dalje ući u dekodiranje semantičkih implikacija (Wyer, Jiang i Hung, 2008: 278).

3.5. JEZIK REKLAMA

Jedan od vidova vizuelnih komunikacija u kojima se kombinuju slika i tekst na različite načine ostvaruje se i kroz reklame – štampane i televizijske. Reklame su društvene komunikacije, te kao i druge vrste komunikacija imaju cilj da informišu i ubede konzumente da usvoje određeni stav ili način ponašanja (Wyer, 2002: 693). Kako u svojoj doktorskoj disertaciji navodi Filipović-Kovačević (2013: 19) reklame su aktuelne i posebno su karakteristične kao fenomen 21. veka jer promovišu kupovinu, a vrlo su efikasne jer koriste malo komunikacionih sredstava (jezik i/ili slike). Štampane reklame opisuju osobine proizvoda ili situacije i verbalno i vizuelno i postavlja se pitanje na koji način se dolazi do primanja informacije i donošenja suda o reklamiranom proizvodu (Wyer Jr. et al, 2008: 245). Iako su nekoliko stotina godina pre nove ere postojali različiti vidovi oglašavanja, početak reklama se najviše veže za 15. vek kada je izmišljena štamparska presa, a prve reklamne agencije su nastale u 19. veku (Vaičenonienē, 2006: 216). Tokom 20. veka komunikacija, globalizacija, marketing i ekonomija su doprineli pozicioniranju reklame da onog mesta gde je danas, kada utiče na naše živote, odluke i izbore, bez obzira da li nam se to sviđalo ili

ne (ibid, 215). Reklame mogu biti opisane kroz njihovu glavnu funkciju, a to je da privuku pažnju, ubede ili utiču na odluke konzumenta, a za ovo je potreban mnogobrojan jezički i vizuelni materijal (ibid). Ona navodi (ibid, 217) da, iako je ogroman broj faktora koji utiču na stilističke i jezičke odabire, oblik i način prezentacije tekstualne poruke, ciljna publika, upotreba tehnike ubeđivanja i tip reklame su najvažniji. Pamćenje reklame, kao i njen uticaj na stavove konzumenta mogu biti pod uticajem brojnih lingvističkih faktora i taj aspekt može u velikoj meri uticati na njenu efektivnost (Wyer, 2002: 693-694).

Iako je veliki broj faktora koji utiču na stilistički i jezički izbor kod reklama, samo neki kao što su formacija i prezentacija tekstualne poruke, ciljna publika, upotreba tehnika ubeđivanja i tip reklame, su vodeći (Vaičėnonienė, 2006: 217). Reklame mogu varirati u svojoj vizuelnoj složenosti, kao i u verbalnoj, te ako se poveća verbalna složenost gde se više reči dodaje u podtitlove, to može uticati na vizuelni aspekt reklame. Što se tipografije koja je korišćena na reklamama tiče, ona može imati različite uticaje na razumevanje, zavisno od brzine čitanja primaoća poruke (McCarthy i Mothersbaugh u Wyer, 2002: 694). Kod podučavanja jezika korišćenjem novinskih članaka ili reklama često se, zbog manipulacije verbalno-vizuelnim materijalom u cilju forsiranja pozitivne ili negativne poruke, rizikuje da efekat bude podržavanje negativnih predstava (Unsworth, 2008 u McDonald, 2009: 10).

3.5.1. Naše reklame nasuprot britanskih/američkih reklama

Što se tiče proučavanja naših reklama prevedenih sa engleskog jezika (britanskih ili američkih) veoma je malo istraživanja. Filipović-Kovačević (2010) se u

svom radu bavi indirektnom komunikacijom u kreativnim reklamama na engleskom i srpskom jeziku koje u naslovu i/ili na slici sadrže pojmovni nesklad. Ona ističe da “kod preko kojeg se odvija komunikacija u statičkim reklamama, tj. onim u novinama, časopisima, na lecima ili reklamnim panoima, je jezički i vizuelni, dok je u dinamičkim reklamama, tj. onima na televiziji, radiju i internetu, kod i auditivni, dok je kontekst u reklamiranju kako jezički, tako i vanjezički“ (2013: 45) . Čerpa piše da je osnovna karakteristika vizuelnih medija višeznačnost, tako da je veoma teško napraviti reklamu koja će na različitim jezicima imati isti smisao. Zbog toga se pristupa prilagođavanju tekstova društvu, zemlji i uzrastu konzumenata ili jednostavno korišćenju reči ili rečenica na engleskom, koji je globalni jezik. U cilju da se prenese određena poruka putem vizuelnih medija, manipuliše se jezičkim materijalom i to se može raditi na nivou reči, rečenice, ortografskom, fonetskom ili leksičkom nivou (Czerpa, 2005: 7).

Posmatranjem sredstava vizuelnih komunikacija u Srbiji, autorka je došla do zaključka da je mnogo više reklama sa bilborda, plakata i ostalog štampanog materijala sa verbalno-vizuelnim materijalom gde je tekst na srpskom jeziku. Manji je broj reklama na engleskom jeziku. Postavlja se pitanje da li i one reklame koje su prevedene imaju isto značenje kao originalne jer ponekad tekst mora da se prilagodi podneblju da bi imao ubedljivost koja je potrebna. Autorka je u toku svog dvanaestogodišnjeg rada u nastavi sa srednjoškolcima i studentima mogla da dođe do zaključka da, koliko god su retke reklame sa natpisima na engleskom jeziku u Srbiji, veoma se dobro pamte, kako reči, tako i rečenice, posebno od strane mlade populacije. Čak i lošiji učenici sasvim su dobro mogli interpretirati slogan Najka „Just do it.“ (slika 6,) ili Mekdonaldsovo „I’m lovin’ it“ (slika 7). To je na neki način i

bila inicijalna kapisla za dalje interesovanje u oblasti uticaja verbalno-vizuelnog materijala sa reklama i ostalih sredstava vizuelnih komunikacija na usvajanje jezika.



Slika 6. – Logotip brenda „Nike“



Slika 7. – Natpis „McDonald’s“ restorana brze hrane

Iz svega navedenog možemo zaključiti da su sredstva vizuelnih komunikacija svuda oko nas, najčešće u vidu reklama koje se nameću svim čulima. Informacije usvajamo direktnim ili indirektnim putem, tako da je neminovno i engleski jezik, kao jezik globalne komunikacije, delimično nametnut ovim putem. U narednom odeljku će biti više reči o primeni verbalno-vizuelnog materijala u nastavi i učenju stranog jezika.

3.6. VERBALNO-VIZUELNI MATERIJAL U UČENJU STRANOG JEZIKA

Nastavnici su u nastavi oduvek koristili slike, crteže i grafikone, bilo da su ručno rađeni ili uzeti iz knjiga, novina, časopisa. U ovom odeljku će biti više reči o verbalno-vizuelnom materijalu u učenju stranog jezika sa stanovišta metodike nastave, kognitivne psihologije i psiholingvistike. Prisustvo ogromnog broja slika u vidu crteža, ilustracija, fotografija u tekstovima ili knjigama, učionicama i internetu dovelo je i do šire upotrebe vizuelnih sredstava u nastavi, samim tim što je njihova produkcija i primena mnogo jednostavnija od nekadašnjih vizuelnih nastavnih sredstava. U kognitivnoj lingvistici jezik i/ili slika su spoljašnji signali za aktiviranje složenih mentalnih procesa u cilju dolaženja do značenja (Filipović-Kovačević, 2010: 297).

Vizuelni jezik se razlikuje od verbalnog samim tim što ne funkcionišu po istim principima - jezik je takav sistem koji su ljudi napravili da enkodiraju, skladište i dekodiraju informacije i poseduje logiku koju vizuelna pismenost ne može uvek da prati (Dondis, 1973: 12). Vizuelni jezik, kao i verbalni, podrazumeva poznavanje vizuelne sintakse gde postoje osnovni elementi koji se moraju naučiti, posebno ako se radi olikovnim umetnicima ili studentima vizuelnih umetnosti, jer je to uslov za razumevanje vizuelnih poruka (ibid, 11). Vizuelna sredstva se u nastavi preporučuju od strane mnogih stručnjaka, međutim, kako je kombinacija teksta i slike odnosno verbalnog i vizuelnog put do lakšeg razumevanja poruke, danas se pored sredstava vizuelnih komunikacija sve češće i nastavna sredstva zasnivaju na upravo ovom spoju. Sekmenova (Sökmen, 2009: 244) navodi da ljudska memorija sadrži mrežu verbalnih i vizuelnih (slikovnih) predstava reči i kada se na takav način uči verbalni

materijal, mnogo se lakše pamti. Ilustracije, dijagrami, slike i slično mogu pomoći da se lakše nauče reči koje su inače teške za govornike engleskog kao stranog jezika. Psiholog Džerom Bruner (Jerome Bruner) tvrdi da “osobe zapamte samo 10% onog što čuju, 30% onog što pročitaju, ali oko 80% onog što vide ili urade”, iz čega se može zaključiti da reči i slike mogu biti veoma moćan način komunikacije (Svirou et al., 2011: 297). Obično se u današnjoj nastavi koriste PPT prezentacije ili video snimci. Vizuelna nastavna sredstva se koriste u različitim nastavnim sredinama: tradicionalna učionica, interaktivna nastava, nastava na daljinu, nastava potpomognuta računarskom tehnologijom, kao i štampani materijal od tekstova do flajera (Wileman, 1993: 3). Harmer (Harmer, 2001: 134) navodi da slike mogu biti u formi fleškartica, velikih zidnih postera, fotografija ili ilustracija koje se pretežno nalaze u udžbenicima. Neki nastavnici koriste projektore ili jednostavno nacrtaju slike na tabli da bi lakše objasnili kako jezik funkcioniše. Učenici su individue i imaju različite stilove učenja tako da kada je u pitanju vokabular, potrebno je da nastavnik izazove potrebu za novim rečima u cilju njihovog savladavanja od strane učenika (Schmitt i Schmitt, 1995: 136).

U oblasti istraživanja usvajanja stranog jezika empirijski dokazi povezanosti između slike i usvajanja jezika nisu mnogobrojni. Tim istraživanjima su se bavili Horn (Horn, 1966), Rajt (Wright, 1976), Kejbl (Cable, 1977), Hil (Hill, 1990), Nej (Ney, 1996), Rajt i Halim (Wright i Haleem, 1988), Kening-Vilson (Canning-Wilson 2001) i drugi. Nej (Ney, 1996: 135-136) navodi da je korišćenje slika posebno značajno u učenju stranog jezika, a o tome su pisali Koen (Cohen, 1987), Džonson, Adams i Bruning (Johnson, Adams i Bruning, 1985), Vang, Tomas i Aulet (Wang, Thomas i Oulette, 1992); Heger (Hager, 1990). Vajer i ostali (Wyer Jr. et al. 2008: 244) navode da što se tiče istraživanja vezanih za područje usvajanja informacija sa

sredstava vizuelnih komunikacija, uglavnom su se bavili time kako se reaguje na verbalni materijal, a tek kognitivna psihologija pridaje značaj ulozi vizuelnog (Bower, 1972; Paivio, 1971; Costley i Brucks, 1992; Edell i Staelin, 1983 i drugi). U oblasti kognitivne psihologije i vizuelno-verbalnog ponašanja literatura je puna empirijskih podataka i uglavnom su izvođena i kvantitativna i kvalitativna istraživanja: Paivio (Paivio, 1971, 1986), Čan i Plas (Chun i Plass, 1993, 1996, 1997), Kost, Fos i Leksini (Kost, Foss i Lexini, 1999), Joši (Yoshi, 2001), Al-Seghajer (Al-Seghayer, 2001), Vajer (Wyer, 2008), Mejer (Mayer, 1997, 2001, 2010), Jeh i Vong (Yeh i Wang, 2003) i drugi. Autorka rada se prvenstveno bavila istraživanjima u oblasti uticaja verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara da bi ispitala kako i na koji način vizuelne predstave i slike mogu pomoći u učenju stranog jezika. Korišćenje vizuelnih i verbalno-vizuelnih materijala u nastavi, iako korisno, mora biti pažljivo planirano jer upućivanje na prezentaciju uz pomoć slika, koja može imati zabavan i uzbudljiv karakter, pre nego ohrabrivanje analize značenja može uticati na svrhu časa (Sherry, 1996 u Stokes, 2002). U svom radu *Effects of Text, Audio, and Graphic Aids in Multimedia Instruction for Vocabulary Learning* Kim i Gilman (Kim i Gilman, 2008: 124) navode da je klasično učenje vokabulara putem prevoda ili asocijacija u vidu teksta zastarelo i da su nova istraživanja u ovoj oblasti dokazala da bi nastavnici trebali da koriste multimedije na svojim predavanjima. Oni još objašnjavaju da prezentovanje većeg broja reči i slika, kao i govornog teksta može umanjiti retenciju vokabulara, ukoliko se pažljivo ne isplanira nastava, tako da bi kreatori multimedijalnih prezentacija trebali integrisati tekst i slike kako bi učenici mogli vizualizovati definicije reči i svrsishodno učiti kroz kognitivni proces (ibid, 125).

Takođe, postoje i istraživači koji su zaključili da zbog kognitivnog opterećenja učenje uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala može imati i svoje negativne strane (Sweller i Chandler, 1991; Brunken, Plass i Leutner, 2003).

Kognitivna teorija tumači kako ljudi razumeju prezentovani materijal i učenje koje uključuje formiranje mentalnih asocijacija i struktura. Upravo je to i osnova učenja iz verbalno-vizuelnog materijala. Kako navodi Brič (Britsch, 2010: 171) jezik se ne razvija u izolaciji od drugih vidova komunikacije i njegova veza sa vizuelnim predstavama je očigledna. Realnost reči potiče od preceptivnog iskustva (Arnheim, 1969 u Britsch, 2010: 171). Integrisanje informacije iz verbalno-vizuelnog materijala može stvoriti bržu i tačniju emocionalnu kategorizaciju (Focker et. Al, 2011 u Brasel i Gips, 2013: 325), a kombinovanje teksta i vizuelne informacije poboljšava shvatanje teksta, dok se smanjuje kognitivno opterećenje (Yuviler-Gavish et al. 2001 u Brasel i Gips, 2013: 325). Brejzl i Gips (ibid.) još navode da ljudi obrađuju tekst putem verbalne memorije pre nego vizuelne (tekst se čita očima, ali obrađuje fonološki). Kaning-Vilsonova (Canning-Wilson, 2001) u svom radu *Visuals & Language Learning: Is There a Connection?* navodi mnogobrojne prednosti uvođenja vizuelnog i verbalno-vizuelnog u učenju: slike i slike u kombinaciji sa tekstem pomažu da se potpunije razmišlja o procesu jezika jer se stvara mogućnost kod onih koji uče jezik da se stvore odnosi među rečima gde slika može samo doneti detaljnije, svrsishodnije informacije; slike pomažu učenicima da predvide informaciju, da pomognu jasnoći i daju značenje tekstu ili poruci koja se prenosi, kao i da omoguće veće kognitivno mapiranje tako da percepcija postaje sposobnost da se nadražaji učine razumljivim; vizuelni materijal može doneti deo današnjice u učionicu služeći kao odraz onoga što postoji i van učenja stranog jezika.

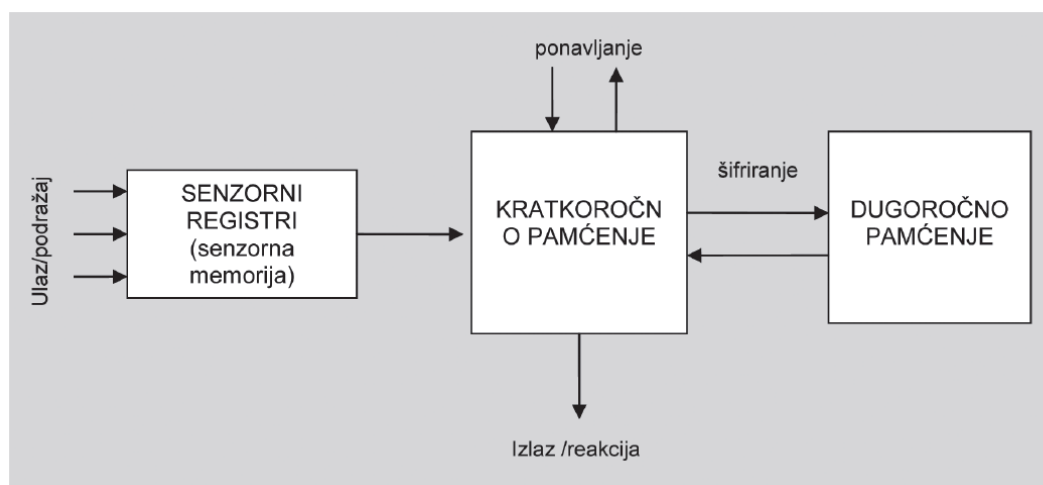
Kako u svom radu navode Jeh i Vong (Yeh i Wang, 2003: 132), veliki broj studija je sproveden od strane Čana i Plasa (Chun and Plass, 1993, 1996), Plasa, Čana, Mejera i Lojtnera (Plass, Chun, Mayer i Lautner, 1998), Kosta, Fosa i Leksinija (Kost, Foss i Lexini, 1999), Jošija (Yoshi, 2001) i Al Seghajera (Al-Seghayer, 2001) gde se dokazala efektivnost dualne prezentacije kod učenja vokabulara putem anotacija koje sadrže tekst i vizuelna sredstva. Oni takođe navode da su Čan i Plas otkrili da su ispitanici preferirali vizuelna sredstva (video i slike), da su usvojili više reči sa anotacijama teksta i slika nego ostale dve grupe koje su imale samo tekst ili tekst sa video anotacijama i da su učenici koji su vizuelni tipovi imali znatno bolje rezultate kod pamćenja reči koje su ih podsećale na vizuelne aluzije od onih koje su ih podsećale na verbalne aluzije. Kako se dalje navodi (ibid.: 133) Kost i ostali (Kost et al., 1999) su takođe podržali efektivnost tekstualnih i slikovnih kombinacija u učenju vokabulara. Oni su napravili glosar sa tri različite metode: samo engleske prevode, samo slike i oboje – prevod i slike. Rezultati su pokazali da je grupa studenata koji su bili izlagani slici i tekstu imala najbolje rezultate.

Dakle, danas nastavnici imaju pristup sofisticiranim elektronskim okruženjima i na taj način je mnogo lakše naći odgovarajući način da se prenese znanje. O tome će više biti reči u narednim pododdeljcima.

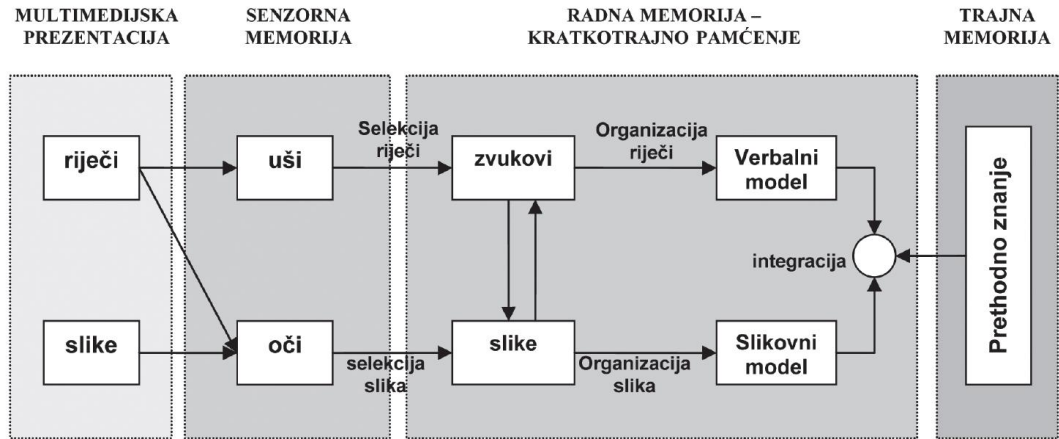
3.6.1. Model kognitivne teorije kod multimedijalnog učenja

Mejer (Mayer, 2010: 168) u svom radu *Unique contributions of eye-tracking research to the study of learning with graphics* govori o veoma važnom aspektu istraživanja multimedijalnog učenja koje se tiče toga na koji način ljudi uče i misle sa grafičkim predstavama i kako pomoći ljudima da uče i razmišljaju sa grafičkim

predstavama. Mejer tvrdi da ljudi bolje uče putem teksta i slike i prema tome, postiže se bolje pamćenje i razumevanje prezentovanog sadržaja tekstem i slikom, a ne samo tekstem. U studiji *Prijedlog modela za oblikovanje multimedijских web nastavnih sadržaja prema pedagoškoj praksi u RH*, Mateljan i ostali (2009: 39-41) pišu da Mejer pod tekstem podrazumeva govorni i/ili pisani tekst, a pod slikama podrazumeva sve oblike vizuelnih predstava – fotografije, grafikone, ilustracije, video klipove, animacije i sl., te da su u oblikovanju multimedije važni tehnološki pristup, kod kojeg je bitna uspešnost prenošenja multimedijalne poruke, i pristup koji u fokusu ima recipijenta jer se kod recipijenta očekuje da je u stanju da koristi prezentovani materijal u novim okolnostima. Oni još navode da Mejer (Mayer, 2001) proširuje Atkinsonov i Šifrinov (Atkinson i Shifrin) model kognitivne psihologije (Slika 8), kod kojeg se polazi od unutrašnjih misaonih stanja i procesa individue, u kognitivnu teoriju multimedijalnog učenja (Slika 9.) koja se bazira na integrisanju teorije dualnog koda (Paivio, 1986), teorije kognitivnog opterećenja (Sweller i Chandler, 1991), modela radne memorije (Baddeley, 1986), modela aktivnih procesa (Mayer, 1999; Wittrock, 1989) gde se aktivno učenje vrši usmeravanjem pažnje na relevantne informacije.



Slika 8. – Atkinsonov i Šifrinov model pamćenja (Mateljan et al., 2009: 39)



Slika 9. – Mejerov model multimedijalnog učenja (Mateljan et al., 2009: 40)

Teorija dualnog kodiranja (engl. *Dual Coding Theory*) je po Paiviu (Paivio, 1986) opšta teorija kognicije koja se odnosi i na verbalno, i na vizuelno učenje i ona podvlači važne razlike između verbalnog i neverbalnog koda (Sadoski, 2005: 222). Verbalni kod zadužen za predstave i obradu jezika u svim njegovim oblicima, a neverbalni kod ima veze sa predstavom i obradom objekata, događaja i situacija – mentalne slike su primarni kognitivni oblik neverbalnih predstava tako da „celokupno znanje, značenje i pamćenje je objašnjeno predstavljanjem i obradom unutar i između ova dva koda, uključujući i znanje reči i njihovih značenja“ (Sadoski, 2005: 222). Ono što je još važno za Teoriju dualnog kodiranja jeste da postoji i osvrt na razvojne i individualne razlike gde se učenici razlikuju u veštini čitanja ovisno o tome da li se oslanjaju na verbalno razmišljanje ili vizuelno razmišljanje (ibid, 224). Kako „reči mogu biti definisane kao verbalne oznake koncepata“, a koncepti se odnose na konkretne stvari, radnje i veze, onda je bitno naznačiti da je razlika između apstraktnog i konkretnog jezika veoma važna kod Teorije dualnog kodiranja (ibid.). Sadoski daje primer apstraktne reči koja ima manji pristup neverbalnim prikazima (npr. engl. reč *true*) i konkretne reči koja može da ima direktnu vezu sa slikovnom

asocijacijom (npr. engl. reč *tree*) i daje zaključak da konkretni jezik ima prirodnu prednost jer se može lakše predstaviti i obraditi u dva koda (ibid, 222-223). Arlin i ostali (Arlin et al., 1978-1979) odlučno tvrde u svojim istraživanjima da uspostavljanje veze između reči i slika koje ih prate je veoma korisno u učenju reči, te da slika može pomoći da se nauči značenje, ali ne sme biti daleko od mentalne predstave reči (ibid, 226).

Kako se navodi u radu *The ALEXIA System: The Use of Visual Representations to Enhance Vocabulary Learning* (Thiery i Thiery, 1998: 490), pored „teorije dualnog kodiranja“ koja se temelji na postulatu da postoje dva različita sistema za skladištenje informacija – verbalni i neverbalni sistem (Paivio, 1971), Čan i Plas (Chun i Plass, 1997) postavljaju i teoriju o uključivanju različitih kognitivnih procesa na mikro-nivou obrade i makro-nivou obrade multimedijalnih informacija. Na makro nivou, koji se odnosi na razumevanje teksta, vizuelne informacije služe kao pomoćna i dodatna informacija koja se dodaje mentalnom modelu teksta, a na mikro nivou, koji se odnosi na usvajanje vokabulara, prezentacija vizuelne informacije, uporedo sa verbalnom, stvara veze između verbalne i vizuelne predstave materijala i skladišti informaciju u dva različita sistema (ibid, 490-491).

S druge strane, postoje i stavovi da simultana prezentacija verbalnog i vizuelnog materijala ne mora uvek biti korisna i to najviše zbog preopterećenja memorije. Poteškoće sa učenjem koje se javljaju kada informacija u multimedijalnom programu preopteretiti radnu memoriju može izazvati **kognitivno opterećenje** (Brunken, Plass i Leutner, 2003. u Acha, 2009: 24) koje se javlja kada se dve vrste nadražaja koje poseduju istu informaciju (npr. pisana reč i slika koja se na tu reč odnosi). Pored kognitivnog opterećenja mogu postojati i druge vrste problema u ovom

načinu prezentacije i obrade podataka, a to je razlika među učenicima. O tome će više reći biti u narednom pododeljku.

3.6.2. Uticaj individualnih razlika među učenicima

Često se u istraživanjima govori o tome kako i koliko verbalno-vizuelni materijal utiče na usvajanje jezika, kao i da učenje zavisi i od percepcije objekta, tj. od toga kako učenik vidi objekat, simbol ili tekst koji je prezentovan. Postavlja se pitanje da li je uticaj isti na sve ili jedno isključuje drugo. Zavisno od toga o kakvom tipu učenika se radi, verbalnom ili vizuelnom, Vajer (Wyer Jr. et al., 2008: 247) navodi da su Čajlders, Hjuston i Hekler (Childers, Houston i Heckler, 1985) napravili razliku između osoba koje koriste vizuelne predstave u čitanju ili u razmišljanju o događajima ili situacijama i naziva ih **vizuelnim tipovima** (engl. *visualizers*) i onih koji obrađuju informacije semantički bez formiranja slika i naziva ih **verbalnim tipovima** (engl. *verbalizers*). Kako navodi Stouks (Stokes, 2002), učenje može biti uslovljeno dominacijom leve hemisfere odgovorne za verbalno-matematičke probleme ili desne hemisfere gde se vizuelne i neverbalne aktivnosti kognicije često mogu kositi sa sposobnostima. Zbog toga, po njenom mišljenju, trebalo bi uskladiti nastavne materijale i metode sa kognitivnim stilovima učenja zarad što boljih rezultata. Stouks (ibid.) navodi da je Makej (McKay, 1999) uzeo u obzir kognitivne stilove učenika, kao i njihovo iskustvo o predmetu, u studiji u kojoj su se koristili tekstualni, kao i tekstualno-slikovni materijali i došao do zaključka da su učenici sa verbalnim kognitivnim stilom imali bolje rezultate sa tekstualno-slikovnim materijalom od učenika sa vizuelnim kognitivnim stilom sa samo tekstualnim materijalom, što su veoma suprotni rezultati onome što se očekivalo. Interesantno je stanovište Jianga i

ostalnih (Jiang et al., 2007 u Bagozzi, 2008: 259) gde su kod proučavanja efekta slika na obradu verbalne informacije otkrili da postoje razlike između verbalnih i vizuelnih tipova, tako što je za vizuelne tipove procena poznatog proizvoda bila ista sa verbalnim opisom sa ili bez slike, a procena nepoznatog proizvoda je bila lošija ako je samo verbalno opisan. Kod verbalnih tipova čak je prisustvo slike, pored verbalnog opisa umanjivalo procenu nepoznatog proizvoda (ibid). U radu *Visual and verbal information processing in a consumer context: Further considerations* Vajer, Jiang i Hung (Wyer, Jiang i Hung, 2008: 278) navode da su verbalna i vizuelna obrada podataka lokalizovane u različitim delovima mozga i da je ova obrada često pod kontrolom svesti. Kako se navodi u istom radu, Adaval i ostali (Adaval, Isbell i Wyer, 2007; Adaval i Wyer, 1998) pretpostavljaju da kada se informacija sprovodi u obliku narativa konzumenti su prepušteni formiranju vizuelnih slika delova događaja u cilju njihovog shvatanja i u tom su slučaju slike pomoć kogniciji (ibid, 277). Međutim, kada je ista informacija sprovedena u vidu liste, slike koje prate verbalne predstave mešaju se na negativan način u semantički proces i smanjuju procenu. Adaval i ostali u svom istraživanju ukazuju još na to da su verbalni tipovi u pojedinim uslovima pod negativnim uticajem slika, dok vizuelni tipovi nisu (ibid.). Pretpostavka da strategije verbalne i vizuelne obrade podataka postoje u memoriji, ukazuje na to da ne moraju isključivati jedna drugu (ibid.). Istraživanja koja su sprovedeli Jiang i ostali (Jiang et al., 2007) ukazuju na samo relativnu dominantnost vizuelnog ili verbalnog načina obrade informacija i tvrde da uticaj jednog načina ne isključuje onaj drugi, iz čega se može zaključiti da ljudi mogu primenjivati mešavinu obe strategije u donošenju odluka i sudova (ibid). Mateljan i ostali (2008: 42) u svom radu navode da “razumevanje sadržaja zavisi od sposobnosti povezivanja vizuelnih i odgovarajućih verbalnih prikaza koji se istovremeno nalaze u radnoj memoriji”, te posedovanje prethodnog

znanja o sadržaju takođe može uticati na sposobnost razumevanja, isto kao i to da li recipijent ima bolje vizuelne sposobnosti koje bi mu pomogle kod kodiranja mentalnih slika.

Na koji način zapravo funkcionišu umovi i jednih i drugih, tj. verbalnih i vizuelnih tipova, kada se suoče sa verbalnim i vizuelnim materijalom u komunikaciji, nije još uvek potpuno jasno, ali je logično da su retki oni koji mogu podjednako dobro reagovati na oba modaliteta informacije (Stokes, 2002). Većina studija tvrdi da zbog dualnog kodiranja reči, kao rezultat konekcija koje se formiraju između verbalnih i vizuelnih sistema, uticaj ovakve vrste inputa poboljšava usvajanje vokabulara. Ono što se može zaključiti iz svega navedenog jeste da postoji veliki broj dokaza izvedenih iz naučnih istraživanja koji ukazuju na to da je komunikacija koja ima vizuelnu komponentu mnogo efektivnija od one koja je nema i da je korišćenje verbalno-vizuelnog materijala, bilo za prenošenje informacija kod reklama ili učenja vokabulara stranog jezika, uglavnom pozitivno, ali da treba voditi računa o individualnim razlikama kod učenikâ/primalaca poruka kada se oblikuje verbalno-vizuelni materijal, uzevši u obzir i njihovo prethodno znanje o prezentovanom sadržaju.

3.7. ZNAČAJ PAŽNJE U OBRADI INFORMACIJA SA SREDSTAVA VIZUELNIH KOMUNIKACIJA

Pamtimo na osnovu verbalnog, verbalno-vizuelnog, audio-vizuelnog doživljaja ili praktično – kroz vežbu i rad, a ljudsko biće uči kombinacijom različitih strategija. Vizuelna sredstva se ne koriste samo da bi se upotpunio sadržaj nečega, već da bi se skrenula pažnja, da bi se pomoglo bržem i lakšem memorisanju željene

poruke i da bi se doneo odgovarajući sud ili zaključak o određenom objektu. Kostić (2010: 83) navodi da se iz ugla kognicije pažnja može definisati kao „usmeravanje mentalnih aktivnosti na određeni sadržaj i zanemarivanje ostalih sadržaja koja registruju naša čula“. Istraživanja u oblasti kognitivne psihologije su pokazala da postoji nekoliko različitih vrsta pažnje: kontrolisana (uključuje svesne procese), podeljena (podela pažnje na više radnji istovremeno) i perceptivna pažnja (ne uključuje svesne procese) (ibid, 104).

Raspodela pažnje između vizuelnog sadržaja i sadržaja teksta u natpisima izgleda da se odvija bez nekog posebnog napora i automatski, a čitanje teksta zahteva minimalnu kogniciju (D’Ydewalle i Gielen, 1992 u Brasel i Gips, 2013: 323). Oba procesa, i verbalni i vizuelni input, su efikasne i delimično automatizovane aktivnosti koje zahtevaju veoma malo misaonog truda (Rayner, 1998; Zhou, 2004 u Brasel i Gips, 2013: 323). Vajer (Wyer, 2002: 695) navodi da je potpuno razumljivo da na razumevanje informacija sa reklame utiče veličina i stil tipografskog ispisa, te da iako bi se očekivalo da je pažnja povećana ako su slova reklame veća, to ne mora uvek biti slučaj. Takođe, tipografija na reklamama/oglasu koja je dopadljivija privlači više pažnje i stoga je veća mogućnost da se informacija koja je plasirana usvoji (ibid.). Semjuels (Samuels, 1970 u Sadoski, 2005: 225) pominje hipotezu fokalne pažnje (engl. *focal attention hypothesis*), po kojoj kada se slike i štampane reči prezentuju zajedno, čitaoci se služe bilo kojom vrstom pažnje, odnosno onom koja im pruža odgovor sa najmanje truda.

3.8. PRAGMATIČKO DEJSTVO SLIKA I REČENICA SA SREDSTAVA VIZUELNIH KOMUNIKACIJA

Kao što se vidi iz nabrojanog, već dugo postoji interesovanje za proučavanje uticaja kombinacije slikovnog i verbalnog na učenje stranog jezika. Kako se navodi u radu Jeha i Vonga (Yeh i Wang, 2003: 133), Andervud (Underwood, 1989) kaže: “Uobičajen princip ljudske memorije je vizuelna memorija. Pamtimo slike bolje od reči, stoga reči pamtimo bolje ako su povezane sa slikama“¹⁰, a studije koje su sprovedi dokazuju da multimedijalne (verbalno-vizuelne) anotacije više pomažu učenicima od onih jednomedijalnih.

Čan i Plas (Chun i Plass, 1996) ističu da povezivanje reči i rečenica sa različitim medijima podstiče podsećanje na naučene reči i poboljšava retenciju, a u studiji koju su sprovedi studenti su bolje reagovali na kombinaciju reči i slike nego kada je data samo jedna anotacija tokom čitanja. Džouns (Jones, 2004: 123) navodi da prisustvo slike i reči može poboljšati učenje, naročito kada su verbalne i vizuelne predstave prisutne u memoriji. Mejer (Mayer, 1997: 1-19) postavlja celu teoriju o učenju putem multimedija i ističe da je prisustvo slike i reči veoma stimulatивно za učenje reči, tvrdeći da se informacija „kognitivno procesira kroz verbalne ili vizuelne kanale“ i da se na taj način stvaraju mentalne predstave slika grafičkog inputa i mentalne predstave verbalnog ili lingvističkog inputa. U svojoj disertaciji Makdonald (McDonald, 2009: 5) navodi da mora postojati harmonija između teksta i grafičkih naznaka jer može u suprotnom doći do pogrešnog razumevanja prezentovanog materijala. Mateljan i ostali (2009: 39) navode Mejerov stav da

¹⁰ engl. A commonplace principle of human learning [is] visual memory. We remember images better than words, hence we remember words better if it they are associated with images.

smisljeno učenje zavisi od učenikove kognitivne aktivnosti tokom učenja i da primena multimedijalnog sadržaja podstiče bolje pamćenje i razumevanje jer se po njemu „mnogo bolje uči kroz tekst i sliku nego samo kroz tekst“.

Iz svega navedenog možemo zaključiti da je upotreba verbalno-vizuelnog materijala korisna u procesu prenošenja informacije ili učenja jezika. Nastavni sadržaji koji se prezentuju učenicima putem verbalno-vizuelnog materijala vode uspešnijem učenju, a sam materijal je zanimljiv i lakše i brže se zapamti veći broj informacija. Međutim, veoma je bitno na koji način se pristupa organizaciji samog materijala na sredstvima vizuelnih komunikacija ili načina prezentacije, ako je u pitanju nastava, gde se pored didaktičko-metodičkih načela mora voditi računa i o vizuelnom oblikovanju nastavnih jedinica. Autorka je u istraživanju sprovedenom za potrebe disertacije ispitala da li i u kojoj meri je verbalno-vizuelni materijal koristan kod usvajanja vokabulara engleskog jezika.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U prethodnim poglavljima ove disertacije predstavljena su teorijska razmatranja i dosadašnja istraživanja u oblasti učenja i usvajanja vokabulara, nastave vokabulara engleskog jezika, kao i istraživanja u oblasti izučavanja sredstava vizuelnih komunikacija, kognitivne psihologije i psiholingvistike. Ovo poglavlje sadrži cilj istraživanja, opis strukture uzorka, metode, tehnike i instrumente prikupljanja podataka korišćenih u istraživanju, kao i opis toka istraživanja. Posebno će biti opisani tok i struktura eksperimenta, kao glavnog metoda, uključujući i elektronske materijale, materijale iz udžbenika, kao i materijale koje je autorka sama izradila.

4.1. CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja je bio testiranje hipoteze o stepenu uspešnosti usvajanja vokabulara engleskog kao stranog jezika uz izloženost verbalno-vizuelnom materijalu sa sredstava vizuelnih komunikacija, a da bi testirala hipotezu, autorka se nije mogla osloniti na korišćenje samo jedne vrste podataka, već je morala da koristi podatke iz više izvora (upitnik, testovi, izveštaj (engl. *narrative*) i intervju). S obzirom da je učenje uz pomoć teksta i slike povezano sa formiranjem mentalnih slika u obradi informacija kod studenata, a to se tiče kognitivnih procesa, autorka je smatrala da ako želi da dobijemo validne podatke i potpuniju sliku o celom procesu učenja i usvajanja jezika, istraživanje treba da bude **mešovito** (engl. *mixed-method research*), tako da je prilikom prikupljanja podataka za ovu doktorsku disertaciju korišćena kombinacija

kvalitativnog i kvantitativnog istraživačkog pristupa, kao i **deskriptivna** i **eksperimentalna** metoda.

4.2. MEŠOVITO ISTRAŽIVANJE

Opšta podela naučnih istraživanja u metodološkoj literaturi najčešće je na kvantitativna i kvalitativna istraživanja, gde se kvantitativna uglavnom oslanjaju na dominantnu teorijsku perspektivu i usmerena su na sticanje znanja putem kvantifikovanja pojava, a kvalitativna su usmerena ka dubljem razumevanju značenja ljudskih postupaka i pojava kroz odgovarajuće metode i pristupe, različite perspektive učesnika, kao i refleksivnost istraživača i istraživanja (Flick, 2009: 14). Dosta je teško povući oštru crtu između jednih i drugih istraživanja, jer se vrlo često prepliću i susreću. Kombinacija kvalitativnih i kvantitativnih metoda istraživanja se najčešće koristi kada se kvalitativni podaci ne mogu prezentovati samostalno, a primer najjednostavnijeg nivoa takve vrste metoda može biti upitnik ili intervju koji sadrži i pitanja zatvorenog, i pitanja otvorenog tipa (Patton, 2002: 15). Po Kresvelu (Creswell, 2003) postoje dva tipa mešoviti istraživanja: **sekvencijalni nacrt** (engl. *sequential design*) i **konkurentski nacrt** (engl. *concurrent design*), a sekvencijalni nacrt može biti **eksplanatorni** i **eksplorativni** (Knežević Florić i Ninković, 2012: 37). Kod **sekvencijalnog eksplanatornog nacrta** (engl. *sequential explanatory design*), koji je autorka disertacije koristila, prvo se prikupljaju kvantitativni podaci, a potom kvalitativni, u cilju produblivanja nalaza istraživanja (ibid). U sekvencijalnom eksplorativnom istraživanju prvo počinje kvalitativno, a završava se prikupljanjem i analizom kvantitativnih podataka. Što se konkurentskog nacrta tiče, tu se podaci prikupljaju istovremeno, a onda se zajedno dalje i detaljnije obrađuju (ibid).

4.2.1. Kvantitativno i kvalitativno istraživanje

Kvantitativno istraživanje (engl. *quantitative research*) podrazumeva upotrebu različitih instrumenata i rezultati dobijeni na ovaj način se tiču konkretnih činjenica koje dokazuju ili pobijaju neku hipotezu, ili služi za proveru postavljene teorije. Kvantitativne metode zahtevaju upotrebu standardizovanih merenja, tako da bez obzira na uglove gledanja ili različita iskustva ljudi, mogu se uklopiti u ograničen broj već utvrđenih odgovora koji se mogu opisati numerički (Patton, 2002: 22). Podaci u kvantitativnim studijama su unapred kodirani prema standardizovanim definicijama, a takav pristup istraživanju obezbeđuje objektivnost i pouzdanost. Neke osnovne karakteristike kvantitativnog pristupa istraživanju su: pristup je primarno racionalan; unapred strukturisana definisana metodologija; naglasak je na merenju ili klasifikaciji varijabli; naglasak je na većim uzorcima; pouzdanost i objektivnost; podaci se analiziraju putem distribucije frekvencije, krostabulacije i različitih statističkih podataka i sl. (Tkalac Verčić et al, 2005: 15).

Kvalitativno istraživanje (engl. *qualitative research*) se primenjuje u velikom broju društvenih nauka od tridesetih godina dvadesetog veka nadalje i svrha mu je dublji uvid u razumevanje problema (Tkalac Verčić et al, 2005: 18). Sprovodi se kada je potrebno da se istraži neki problem koji je kompleksan, koji se mora proučiti u svom prirodnom okruženju tako da se pojava koja se objašnjava na smislen način interpretira i pojasni (Denzin i Lincoln, 2005: 3). U cilju boljeg razumevanja problema ili pojave, uvek je bolje istražiti, nego koristiti već utvrđene informacije koje se nalaze u literaturi (Creswell, 2007: 39-41). Kvalitativno istraživanje počinje filozofskim pretpostavkama koje istraživač napravi kada odluči da započne studiju, a

one se sastoje od stanovišta prema: **ontologiji** (koja se tiče prirode realnosti), **epistemologiji** (koja se tiče toga kako istraživač zna ono što zna), **aksiologiji** (koja se tiče uloge vrednosti u istraživanju), **retorici** (koja se tiče jezika istraživanja) i **metodologiji** (koja se tiče metoda korišćenih u procesu) (Creswell, 2007: 15). Prema Denzinu i Linkolnu (Denzin i Lincoln, 2005: 3) kvalitativno istraživanje je definisano na sledeći način:

Kvalitativno istraživanje je utvrđena aktivnost koja pozicionira posmatrača u svetu. Ono se sastoji od interpretativnih, materijalnih praksi koje čine svet vidljivim. Ove prakse menjaju svet. One pretvaraju svet u niz prikaza, koji se sastoje iz beleški, intervju, konverzacija, fotografija, snimaka i pisanih podsetnika. Na ovom nivou, kvalitativno istraživanje se sastoji od interpretativnog, naturalističkog pristupa svetu. Ovo znači da kvalitativni istraživač proučava stvari u svom prirodnom okruženju, u pokušaju da ih učini smislenim ili da interpretira pojavu u smislu onih značenja koja im ljudi donose.¹¹

Osnovni principi kojih se treba pridržavati kod kvalitativnog istraživanja, kako Paton (Patton, 2002: 40-41) navodi, su: naturalističko okruženje; otvorenost i fleksibilnost u nacrtu istraživanja; uzorkovanje koje je svrsishodno i ima za cilj da obezbedi uvid u pojavu; kvalitativni podaci koji istražuju dubinski i pažljivo opisuju datu pojavu; lično iskustvo i uključenost gde je istraživač u direktnom kontaktu sa ljudima, situacijom ili pojavom koju ispituje; “empatična neutralnost” i otvorenost istraživača; dinamična i razvojna perspektiva; orijentacija na jedinstvene slučajeve;

¹¹Qualitative research is situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretative, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including fieldnotes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretative, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them.

induktivna analiza i kreativna sinteza; holistička perspektiva gde se pojava koja se ispituje shvata kao složena celina; osetljivost na kontekst istraživanja gde se rezultati istraživanja smeštaju u društveni, istorijski i vremenski kontekst; perspektiva, analitička refleksivnost i verodostojnost istraživača. Kod kvalitativne metodologije osnovno je da je istraživač više zainteresovan za proces, a manje za rezultate, istraživač je osnovni instrument za prikupljanje i prezentaciju rezultata, istraživač radi u realnom okruženju i na terenu, istraživanja su deskriptivna, a proces zaključivanja je induktivan (od posebnog ka opštem) (Tkalac Verčić et al, 2005: 19).

I kvalitativni i kvantitativni pristupi imaju svojih prednosti i mana, a mogu konstituisati alternativne, ali ne uzajamno isključive strategije za istraživanje (Patton, 2002: 22). Osnovna prednost kvantitativne metodologije je njena primena u širokom spektru situacija, vremenska efikasnost i to što može ponekad dati bolja rešenja kada su izvori teže dostupni, dok su mane to što su ove vrste istraživanja veštačke i manje fleksibilne, bez dovoljno razumevanja za ponašanje pojedinca, što delom inhibira predviđanje budućeg ponašanja (Tkalac Verčić i ostali, 2005: 17). Prednosti korišćenja kvalitativne metodologije su to što omogućava dublji, detaljniji uvid u pojavu, istraživač je direktno uključen u proces istraživanja i samim tim veoma dobro upoznat sa okruženjem. Mane su to što istraživač može postati pristrasan, a s obzirom da je on glavni instrument istraživanja, onda to može stvoriti brojne probleme. Ono što je važno i za jedne i za drugi pristupe istraživanju jeste da obezbeđuju viđenje „cele slike“, a njihovom kombinacijom se dolazi do pouzdanih i validnih rezultata.

4.2.2. Triangulacija

Osnovna osobina mešovitih istraživanja je **triangulacija** (engl. *triangulation*) koja se definiše kao „kombinovanje različitih teorijskih pristupa, istraživačkih nacrtâ, metoda, tehnika i instrumenata u istraživanju istog fenomena” (Knežević Florić i Ninković, 2012: 36). Triangulacija podrazumeva upotrebu nekoliko kvalitativnih metoda u sakupljanju i analizi podataka, ali se odnosi i na kombinovanje kvantitativnih i kvalitativnih metoda (Flick, 2009: 26). Paton (Patton, 2002: 247-248) navodi da triangulacija učvršćuje istraživanje kombinovanjem metoda jer raznorodnost metodoloških pristupa samo može obogatiti studiju i rasvetliti cilj istraživanja, dok u onim studijama koje koriste samo jedan metod postoji veća šansa da se naprave greške. Denzin (Denzin, 1978b: 28) navodi da:

...nijedna pojedinačna metoda nikad ne rešava na odgovarajući način problem rivalskih kauzalnih faktora. Zbog toga što svaka metoda otkriva različite aspekte empirijske stvarnosti, mora biti uključeno više metoda posmatranja. Ovo je nazvano triangulacijom. Sada nudim princip da više metoda treba biti korišćeno u svakom istraživanju kao finalno metodološko pravilo.¹²

Najčešće se triangulacija koristi u analizi podataka, jer pored toga što dobijamo različite načine gledanja na istu pojavu, postiže se veći kredibilitet zaključaka koji su doneti (Patton, 2002: 661). Prema Denzinu (Denzin, 1970, u Rugg, 2010: 14):) postoje četiri osnovne vrste triangulacije:

¹² engl. ...no single method ever adequately solves the problem of rival causal factors. Because each method reveals different aspects of empirical reality, multiple methods of observations must be employed. This is termed triangulation. I now offer as a final methodological rule the principle that multiple methods should be used in every investigation.

1. **triangulacija podataka** (engl. *data triangulation*) koja se tiče prikupljanja podataka upotrebom više različitih izvora (intervjui, posmatranje, tekstovi i sl.);
2. **triangulacija istraživača** (engl. *investigator triangulation*) koja se odnosi na rad dva ili više istraživača;
3. **triangulacija teorija** (engl. *theoretical triangulation*) koja se tiče teorijskih okvira koje postavlja istraživač, a u okviru kojih interpretira rezultate istraživanja;
4. **metodološka triangulacija** (engl. *methodological or method triangulation*) koja predstavlja korišćenje različitih metodoloških postupaka u istraživanju.

Autorka je tokom istraživanje i prikupljanja podataka koristila različite izvore podataka, kombinujući analizu statističkih podataka dobijenih iz eksperimenta i anketa, sa analizom i deskripcijom sprovedenog intervjua i izveštaja studenata. Podaci su dobijeni iz četiri izvora: (1) upitnika koje su studenti popunili na početku istraživanja, čime su dobijeni podaci o uzorku, profilu ispitanika, stavovima, iskustvu, mišljenjima i sl.; (2) finalnih testova eksperimenta sa paralelnim grupama (dve eksperimentalne i dve kontrolne grupe); (3) ispitanici eksperimentalnih grupa su bili u obavezi da pišu izveštaj posle svakog časa vokabulara; (4) sprovedeni su intervjui sa odabranim studentima iz svih grupa (20 intervjua). S obzirom da se istraživanje oslanja na pet izvora, veoma je važno da podaci koji se dobiju na ovaj način budu što pouzdaniji i tačniji, tako da će triangulacija podataka i triangulacija metoda biti od velike koristi za procenu validnosti istraživanja.

U narednom odeljku biće više reči o metodama istraživanja koje je autorka koristila u istraživanju za ovu doktorsku disertaciju.

4.3. METODE ISTRAŽIVANJA

Metoda istraživanja je način ili put dolaska do naučnog saznanja uz logička, epistemološka, organizacijska i strategijska pravila kojima se treba rukovoditi u putu ka novom saznanju (Knežević Florić i Ninković, 2012: 117). Istraživačke metode karakteriše celishodnost, organizovanost, sistematičnost i planiranost, tako da nauka ne može biti pravilno definisana bez ukazivanja na metod koji koristi, a izbor istraživačke metode u istraživanju ne sme biti slučajan (ibid, 118). U istraživanju za ovu doktorsku disertaciju autorka je koristila deskriptivnu i eksperimentalnu metodu, jer upravo kombinacijom različitih metoda je moguće dobiti potpunu predstavu o empirijskom istraživanju koje je potrebno izvršiti u cilju dobijanja što validnijih naučnih podataka.

4.3.1. Deskriptivna metoda

Deskriptivna (neeksperimentalna) metoda istraživanja je pregledno i sistematsko opisivanje isticanjem glavnih karakterističnih obeležja realnog sveta, a oslanja se na empirijske (iskustvene) činjenice koje postoje u pedagoškoj praksi (Jovanović i Knežević-Florić, 2008: 52). Cilj deskripcije kao metode istraživanja je “što verodostojniji opis (deskripcija) postojećih činjenica” (Knežević Florić i Ninković, 2012: 122). Kod deskriptivne metode istraživač koristi raznorodne tehnike i

instrumente istraživanja (upitnici, testovi, skale, ček liste i dr.), ali i intervjuisanje i sistematsko posmatranje, tako da nije teško interpretirati rezultate kada se na ovaj način prikupljaju podaci (ibid, 124). Njena prednost je, osim toga što se prikupljeni podaci mogu relativno lako obraditi, i to što se na taj način mogu obuhvatiti reprezentativni uzorci populacije koja se ispituje.

Autorka je u istraživanju za ovu doktorsku disertaciju koristila deskriptivnu metodu za opisivanje obeležja varijabli i interpretaciju podataka dobijenih: anketom od studenata i nastavnika na osnovu pisanih odgovora; intervjom na osnovu usmenih odgovora (razgovora) sa ispitanicima; putem pisanih izveštaja od strane studenata eksperimentalnih grupa.

4.3.2. Eksperimentalna metoda

Eksperimentalna metoda se primenjuje u pedagoškom istraživanju, a njome se nastoje otkriti uzročno-posledične veze koje postoje u jednoj ili više pedagoških pojava ili u pedagoškom procesu (Knežević Florić i Ninković, 2012: 125).

Eksperiment je po Nunanu (Nunan, 2006: 230) „procedura za testiranje hipoteze postavljanjem situacije u kojoj snaga odnosa između varijabli može biti testirana“. Eksperiment u naučne svrhe uglavnom je ranije korišćen kod prirodnih nauka i doskora je bilo uvreženo mišljenje da je u društvenim naukama prikupljanje podataka putem ekperimentalnog istraživanja nemoguće.

Danas se u društvenim naukama koristi ovaj vid istraživanja, a postoje tri tipa eksperimenata u odnosu na uslove u kojima se izvodi: laboratorijski, eksperiment u prirodnim uslovima i prirodni eksperiment (Miljević, 2007: 228). Vrsta eksperimenta koji je autorka sprovela je **eksperiment u prirodnim uslovima** i on se izvodi u

realnim, prirodnim okolnostima gde istraživač kontroliše tok eksperimenta (ibid, 229). Nacrti pedagoškog eksperimenta su strogo određeni, a za istraživanje u ovoj doktorskoj disertaciji važan je **eksperiment sa paralelnim grupama** koji se izvodi sa najmanje dve grupe ispitanika. Prva grupa (eksperimentalna) je ona u kojoj je činilac kojim se eksperimentiše, a druga (kontrolna) je ona gde taj činilac nije uključen, tako da se posmatranjem obe grupe i njihovim upoređivanjem dolazi do rezultata (ibid.). Grupe moraju biti međusobno izjednačene po sastavu, veličini, sposobnostima kako bi bile ekvivalentne (Knežević Florić i Ninković, 2012: 58), a to se vrši testiranjem grupe inicijalnim testom. Nakon raspoređivanja ispitanika u dve grupe, eksperimentalna grupa je izložena nezavisnoj varijabli, a kontrolna nije. **Eksperimentalni faktor** koji istraživač unosi u nastavni proces (npr. nova nastavna metoda, novi oblik rada, nastavno sredstvo i sl.) je uzrok i to je **nezavisna varijabla** (promenljiva) jer izaziva promene u procesu ili pojavi, a te promene koje su izazvane eksperimentalnim faktorom su **zavisna varijabla** (Knežević Florić i Ninković, 2012: 125). Istraživač treba da utvrdi razliku između stanja pre delovanja eksperimentalnog faktora i posle dejstva tog faktora i to se smatra rezultatom dejstava ekperimentalnog faktora (ibid). To finalno merenje se vrši finalnim testom.

U cilju ispunjavanja osnovne svrhe ovog istraživanja koje se odnosi na ispitivanje uticaja verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika na osnovu rezultata učenika eksperimentalne grupe, autorka rada je sproveda eksperiment sa paralelnim grupama koji je trajao tokom akademske 2012/2013. godine.

Upotreba eksperimenta u društvenim naukama ima svojih ograničenja koja se tiču problema koji se javljaju zbog složenosti društvenih pojava i različitih uzroka tih pojava, a činjenica da je u osnovi društva čovek, koji se u eksperimentalnim uslovima

drugačije ponaša nego u prirodnim situacijama, umanjuje njegovu plodotvornost (Miljević, 2007: 230).

Više o organizaciji i toku istraživanja biće reči u narednom odeljku.

4.4. ORGANIZACIJA I TOK ISTRAŽIVANJA

Istraživač koji se odluči za mešovitu metodu istraživanja mora biti spreman da obavi čitav niz aktivnosti, kako za pripremu, tako i za sam tok prikupljanja podataka. Veoma je bitno, posebno za kvalitativna istraživanja, da se poštuju faze u prikupljanju podataka (Creswell, 2007: 118), o čemu će kasnije biti reči. Što se tiče tehnika prikupljanja podataka u toku istraživanja za ovu doktorsku disertaciju, autorka je koristila anketiranje, intervjuisanje i sprovođenje pisanih narativnih izveštaja studenata (engl. *narrative*). U kvantitativnom istraživanju instrumenti su upitnici i skaleri, a u kvalitativnom je glavni instrument sam istraživač.

Prikupljanje podataka je započelo u novembru 2012. godine, a sprovela ga je autorka ove disertacije. Zbog kompleksnosti istraživanja, ono je podeljeno u nekoliko faza. U prvoj fazi, upitnik, koji se sastojao od 22 pitanja otvorenog i zatvorenog tipa i 4 skale stavova, podeljen je studentima sve četiri godine engleskog jezika i književnosti na Univerzitetu u Novom Pazaru. Svrha upitnika je bila da utvrdi opšte podatke o studentima, kao i podatke vezane za iskustvo u učenju engleskog jezika, strategije koje koriste u učenju vokabulara, kao i stavove i mišljenja u vezi nastave engleskog jezika sa verbalno-vizuelnim inputom. Upitnik je popunilo i predalo 72 studenta. Procenat popunjenih upitnika na sve četiri godine studija je zadovoljavajući.

U drugoj fazi prikupljanja podataka za istraživanje 41 student druge i četvrte godine engleskog jezika i književnosti su, zbog sprovođenja planiranog

eksperimentalnog istraživanja, testirani putem inicijalnih testova nivoa poznavanja vokabulara (engl. *level test*) pod nazivom *Quick Placement Test* koji se sastojao iz dva dela i ukupno 60 pitanja. Ovi testovi su služili da se ispita nivo poznavanja vokabulara i na osnovu rezultata dobijenih tim putem, utvrdi homogenost i formiraju po dve grupe (eksperimentalna i kontrolna) koje su slične po nivou znanja. Grupe su bile ujednačene i po broju i polnoj strukturi. Nakon podele na eksperimentalne i kontrolne grupe, pristupilo se časovima nastave vokabulara. Sa kontrolnim grupama je rađeno po ustaljenom planu vežbi iz predmeta Engleski jezik 4 na četvrtoj godini i vežbi iz predmeta Engleski jezik 2, odnosno Stručna praksa 4 na drugoj godini, a sa eksperimentalnom grupom rađeno je uz input verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija koja su bila prezentovana studentima uz pomoć pauerpointa (engl. *PowerPoint*), ili putem štampanog materijala. Studenti obe eksperimentalne grupe bili su u obavezi da pišu izveštaje (engl. *narrative*) posle sprovedene nastave vokabulara koji je autorki služio u svrhu dobijanja kompletnije slike o procesu usvajanja vokabulara i toku nastave.

Završni deo druge faze je bio finalni test znanja vokabulara kojim je autorka proverila nivo dugoročne retencije kod studenata kontrolnih i eksperimentalnih grupa, a čijim upoređivanjem se dobio podatak o stepenu efektivnosti upotrebe verbalno-vizuelnog materijala u usvajanju vokabulara. Finalni testovi su sprovedeni krajem maja i početkom juna 2013. godine.

Treća faza se odnosila na sprovođenje intervjua sa 20 odabranih studenata. Intervjui su obavljani pred sam kraj akademske 2012/2013. godine. Autorka je putem diktafona snimila tok svakog pojedinačnog intervjua, a uz to je i beležila dodatno zapažanja. Transkripti će biti korišćeni za analizu rezultata kvalitativnog dela istraživanja.

4.4.1. Anketiranje

Anketa (engl. *survey*) je tehnika istraživanja čijim se sprovođenjem (anketiranjem) prikupljaju podaci, obično putem pismenog odgovaranja ispitanika na pitanja koja su im data u upitniku. Podaci dobijeni ovom tehnikom mogu biti objektivne prirode (npr. uzrast ili pol učenika, dužina radnog staža, broj i vrsta nastavnih sredstava i sl.) i subjektivne prirode (npr. ispitanikovi stavovi, mišljenja, uverenja, osećanja i sl.) (Knežević Florić i Ninković, 2012: 154).

Upitnik (engl. *questionnaire*) kao istraživački instrument tehnike anketiranja, obično je u pisanoj formi i sastoji se od pitanja otvorenog tipa i pitanja zatvorenog tipa, kao i ostalih ispitivanja mišljenja ili stavova ispitanika (Nunan, 1996: 231). Ovim instrumentom istraživanja se može doći do velikog broja podataka koji se statistički mogu lako obraditi, posebno ako se radi o pitanjima zatvorenog tipa (alternativni izbor ili više ponuđenih odgovora). Konstrukcija upitnika mora da bude zasnovana na određenim kriterijumima, sadržaj upitnika mora se potpuno vezati za istraživanje, pitanja ne smeju biti previše duga, terminologija i rečenični sklop trebaju biti prilagođeni populaciji koja se ispituje, opšti izgled upitnika treba da bude pregledan i jasan (Knežević Florić i Ninković, 2012: 156-157). Što se tiče sadržaja pitanja, treba voditi računa o **referentnom okviru pitanja** (iskustveni kontekst u koji ispitanik alocira pitanje), a nije dobro upotrebljavati veći broj različitih formata odgovora u jednom upitniku (ibid, 157).

Prednost anketiranja je mogućnost velikog broja odgovora dobijenog od velikog uzorka za kratko vreme i na relativno jednostavan način i to je razlog što je

više primenjivana (ibid, 158). S obzirom da postoje stanovišta da anketni upitnik može da ima ograničenja u davanju odgovora, istraživač može imati problem tipa nesigurnosti u autentičnost podataka i nemogućnosti sticanja dubljeg uvida u fenomen ljudskog ponašanja, te da samim tim ima nedostataka kao instrument istraživanja, autorka se odlučila za kombinovanje ankete sa intervjuom i izveštajem, koji se mogu kvalitativno analizirati i dati podatke koje nedostaju.

Upitnik za studente

Putem **upitnika za studente**¹³ koji je korišćen u istraživanju za ovu disertaciju ispitana su 72 studenta prve, druge, treće i četvrte godine engleskog jezika i književnosti Univerziteta u Novom Pazaru. Nekoliko meseci pre početka istraživanja, u toku studijske 2011/2012. godine, autorka je obavila neformalne razgovore sa pojedinim studentima druge i treće godine vezano za mišljenja o upotrebi verbalno-vizuelnog materijala u nastavi engleskog kao stranog jezika, te je na taj način stekla uvid o njihovim stavovima po ovom pitanju, koji su uglavnom bili pozitivni. Upitnik koji su popunili svi studenti imao je za cilj da dâ preciznije informacije o osobinama studenata i njihovim stavovima u vezi usvajanja vokabulara uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala, kao i tehnikama i strategijama u učenju vokabulara engleskog jezika. Upitnik (vidi Prilog br. 1) je bio na maternjem jeziku studenata, sastavljen od 26 pitanja i tvrdnji, podeljenih u pet grupa sledećeg sadržaja:

¹³ Upitnik za studente je dat u Prilogu br. 1.

1. opšti podaci o studentu (pol, studijsku godine, starost, mesto boravka i maternji jezik) – prva grupa pitanja sastoji se od dva pitanja zatvorenog i tri pitanja otvorenog tipa;
2. iskustvo studenata u učenju engleskog jezika – druga grupa sastavljena od pet pitanja otvorenog i dva pitanja zatvorenog tipa, kao i šestostepene skale stavova sa nizom tvrdnji vezanih za korišćenje određenih strategija vokabulara engleskog kao stranog jezika jer je autorka želela da sazna koji su stavovi studenata o važnosti vokabulara, na koji način uče reči i da li se to možda delimično poklapa sa ciljem istraživanja;
3. stavovi studenata o engleskom jeziku i kulturi – treća grupa pitanja, koja se sastoji od četiri pitanja zatvorenog (dihotomnog) tipa i tri pitanja otvorenog tipa, ima za cilj da istraži razlog učenja i studiranja engleskog jezika;
4. stavovi studenata o značaju verbalno-vizuelnog materijala kod usvajanja vokabulara engleskog jezika – četvrta grupa pitanja sastavljena od tri pitanja zatvorenog tipa i dve skale stavova, trostepene o vrsti verbalno-vizuelnog materijala koja ima najviše uticaja na usvajanje vokabulara i petostepene sa nizom tvrdnji vezanih za stepen značaja verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika;
5. stavovi studenata o značaju određenih aktivnosti na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika – peta grupa sastavljena od petostepene skale stavova, gde je autorka želela da dobije sliku o

tome koje su to aktivnosti koje studenti koriste za učenje vokabulara engleskog kao stranog jezika.

Anketiranje je sprovedeno u novembru 2012. godine sa studentima druge godine, a u februaru 2013. godine sa studentima četvrte godine studija. Studenti druge i četvrte godine su anketu popunili u učionici, tokom trajanja časa, tako da su svi popunjeni i vraćeni. Upitnici koje su popunjavali studenti prve i četvrte godine su popunjavani i prikupljani od strane kolega sa univerziteta u toku meseca decembra 2012. godine.

4.4.2. Eksperiment

U istraživanju putem eksperimentalne metode populaciju su činili studenti druge i četvrte godine Engleskog jezika i književnosti Univerziteta u Novom Pazaru. Odabran je uzorak od ukupno 41 studenta, i to 20 studenata druge godine i 21 student četvrte godine, koji su bili podeljeni u po dve eksperimentalne i dve kontrolne grupe. Uzorak je nameran, činili su ga studenti koji su imali vežbe vokabulara i pisanja u sklopu redovne nastave vežbi predmeta Engleski jezik 2, odnosno Stručna praksa 4 (druga godina) i Engleski jezik 4 (četvrta godina), a autorka je sama izvela časove obrade, ponavljanja i testiranje kako bi se obezbedila validnost istraživanja.

Svrha ovog vida eksperimenta je bila da se zaključi koje su razlike u ponašanju ili znanju određene oblasti nastale pod uticajem eksperimentalnog činioca. U toku sprovođenja eksperimenta i tokom pisanja ovog rada autorka je želela da istraži da li će nastava vokabulara potpomognuta verbalno-vizuelnim materijalom biti

uspešnija, odnosno da li će učenici bolje usvojiti reči uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala u poređenju sa knjigama i materijalom koji sadrže samo tekst.

Eksperimentalno istraživanje je sprovedeno na Departmanu za filologiju Univerziteta u Novom Pazaru u toku akademske 2012/2013. godine – od 14. novembra 2012. godine do 3. juna 2013. godine.

Pripremna faza za izvođenje eksperimenta je veoma važna stavka i mora se pažljivo i detaljno osmisliti jer se tiče odabira vokabulara i dizajniranja verbalno-vizuelnog materijala (eksperimentalni faktor) prema potrebama nastave. Za svaku novu reč koja je prezentovana autorka je bila u obavezi da obezbedi njenu vizuelnu predstavu. Za deo obrade koji se ticao građenja reči, izrađeni su dijagrami i tipografske šeme.

Eksperimentalna faza je započela testiranjem znanja vokabulara engleskog jezika studenata druge i četvrte godine na **inicijalnom testu** poznavanja vokabulara (*Quick Placement Test - Oxford University Press and University of Cambridge Local Examinations Syndicate*)¹⁴ da bi se utvrdila homogenost grupe. Studenti obe studijske godine (druge i četvrte) su onda podeljeni u po dve ekvivalentne grupe:

- kontrolna grupa – K;
- eksperimentalna grupa – E.

Vodilo se računa i o ujednačenosti po broju i polnoj strukturi.

Učenici iz obe eksperimentalne grupe tokom časova eksperimentalne nastave intenzivno su bili izlagani vokabularu sa sredstava vizuelnih komunikacija, kao što su: poster, bilbordi, naslovi i reklame iz novina, stranice veb-sajtova na engleskom jeziku i sl. Većina materijala koji je korišćen bila je prezentovana putem PowerPoint

¹⁴ *Quick Placement Test* je dat u Prilogu br. 6

prezentacije, dok je jedan deo bio štampani. Takođe, tokom jednog dela časova, upoređivali su reklame i oglase iz britanskih i naših novina i rađena je morfosintaksička i leksikološka analiza teksta.

Časove nastave vokabulara u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi, i druge i četvrte godine, održala je autorka i to: sa drugom godinom od novembra 2012. do aprila 2013. godine, a sa četvrtom godinom od februara do juna 2013. godine. Dakle, input je sa četvrtom godinom trajao nešto kraće. Nastava je održana kao deo redovne nastave vežbi Engleskog jezika 2 i Stručne prakse 4 kod druge godine, odnosno vežbi iz predmeta Engleskog jezika 4 kod četvrte godine. Nedeljno je sa svakom grupom (eksperimentalnom i kontrolnom) održavano po dva časa od po 45 minuta u okviru kojih je bila implementirana i nastava sa verbalno-vizuelnim materijalom u trajanju od 30 minuta.

Priprema za nastavu vokabulara je po sadržaju bila identična za obe grupe (kontrolnu i eksperimentalnu), ali se razlikovala po načinu prezentacije novih reči. Prilikom pripreme za nastavu vokabulara sa eksperimentalnom grupom autorka je vodila računa o sledećim principima:

- Da se odabrani vokabular odnosi na frekventne reči (osim za deo nastave gde se posebno odnosi na manje-frekventne reči);
- Da verbalno-vizuelni materijal bude dobro organizovan i u skladu sa teorijom kognitivnog opterećenja;
- Da ilustracije, dijagrami, fotografije i ostali vizuelni input budu jasni i prepoznatljivi, a font verbalnog dela čitak;
- Da input bude organizovan u nekoliko etapa: pripremanje i uvođenje učenika u rad, obrada novih reči, vežbanje, ponavljanje, test kratkoročne retencije (Poljak u Mateljan, 2009: 42).

- Da se vodi računa o individualnim potrebama učenika (dodatno pojašnjenje ilustracija i slika nekim studentima kojima je to bilo potrebno, vraćanje slajdova i sl.);
- Da atmosfera na času bude pozitivna i da studenti nemaju utisak da su deo eksperimenta, već da se stvore prirodni uslovi za rad.

Obe kontrolne grupe su tokom nastave uvežbavale isto gradivo kao i eksperimentalne grupe, ali na klasičan način, tj. bez upotrebe verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija - kod štampanog dela bio uklonjen vizuelni segment, a nove reči nisu prezentovane uz pomoć PPT prezentacije. Nakon završenih pripremnih časova i sa kontrolnim i sa eksperimentalnim grupama, organizovan je **finalni test znanja**¹⁵ na osnovu kojeg su upoređeni rezultati kontrolne i eksperimentalne grupe i utvrđeno je da li eksperimentalni faktor – verbalno-vizuelni materijal sa sredstava vizuelnih komunikacija, ima uticaja na poboljšavanje usvajanja opšteg vokabulara engleskog jezika.

Autorka se susrela i sa poteškoćama kod pripreme materijala za nastavu sa eksperimentalnom grupom, jer je uglavnom morala da ga izradi samostalno – od odabira vokabulara, do obezbeđivanja verbalno-vizuelnog materijala koji ga prati. Prisustvo studenata na nastavi je takođe veoma bitno, a dešavalo se da neki studenti budu odsutni i da to kasnije potencijalno može da utiče na rezultate finalnog testa.

Posteksperimentalna faza se tiče obrade podataka dobijenih ovom metodom i korišćenje rezultata.

¹⁵ Finalni testovi znanja su dati u Prilogu br. 7

4.4.3. Pisanje izveštaja studenata

Pisanje **izveštaja** (engl. *narrative*) studenata kao vrsta istraživačke tehnike omogućava istraživaču da stekne dublji uvid o sprovedenom istraživanju iz drugog aspekta – aspekta ispitanika. Izveštaj je istraživački instrument kojim se obezbeđuju podaci koji se ne mogu proizvesti već sprovedenom metodom, nezavisno od toga da li se radi o kvalitativnom ili kvantitativnom istraživanju. Ova vrsta instrumenta se koristi za prikupljanje podataka od pojedinca ili grupe pojedinaca, gde se hronološki iznose iskustva, faze ili aspekti priče, unošenjem ličnog doživljaja u pisanje (Creswell, 2007: 214-215). Obično se forma izveštaja konstruiše listom pitanja koja treba da služe kao okvir za pisanje, a dobra strana je to što ispitanici imaju dovoljno vremena da to urade kod kuće. Izveštaji koje su studenti eksperimentalne grupe pisali posle obavljene nastave sa uključenim ekperimentalnim faktorom služe kao oblik podataka koji je dopuna eksperimentu. Kod izveštaja kao instrumenta istraživanja je prisutno očekivanje istraživača da će saznati nešto više o procesu koji se istražuje jer su ispitanici anonimno pisali o svojim stavovima i mišljenjima o nastavi vokabulara uz verbalno-vizuelni input.

Izveštajem¹⁶ (engl. *narrative*) studenata eksperimentalnih grupa dobijeni su podaci koji su od velikog značaja za istraživanje sprovedeno za ovu doktorsku disertaciju. Studenti eksperimentalne grupe sa druge godine studija (N=10) i studenti eksperimentalne grupe sa četvrte godine (N=11) bili su u obavezi da pišu izveštaje nakon svakog časa nastave vokabulara uz eksperimentalni faktor (verbalno-vizuelni

¹⁶ Primeri odabranih izveštaja studenata nalaze se u Prilogu br. 4.

input). Njima je data lista pitanja¹⁷ na osnovu kojih su trebali da konstruišu svoje stavove. Cilj pisanja ovih izveštaja je bio da pruži dodatne informacije o izvedenom eksperimentu i učvrsti rezultate dobijene kvantitativnom analizom eksperimenta. Da bi studenti imali slobodu da iskreno napišu svoje mišljenje, nastavnica (autorka disertacije) nije tražila da se potpisuju, iako su neki od njih ipak to učinili. To je s jedne strane imalo svojih prednosti u smislu validnosti podataka dobijenih tim putem, ali s druge strane je dovelo do toga da su samo najodgovorniji studenti pisali i predavali izveštaje jer autorka nije imala pregled o tome ko predaje izveštaje, a ko ne. Ovim putem je dobijeno ukupno 47 izveštaja, i to 29 izveštaja od druge godine i 18 izveštaja od četvrte godine (kod četvrte godine je input trajao kraće). Od toga su u disertaciji navedeni isecci iz dvadeset i jednog izveštaja (N=21).

4.4.4. Intervjuisanje

Intervjuisanje je kvalitativna tehnika, a prikupljanje podataka ovim putem vrši se oslanjanjem na ispitanika kao izvor podataka. Prema uobičajenoj definiciji „intervju je razgovor dve (ili više) osoba, koji u svrhu prikupljanja podataka relevantnih za problem istraživanja, intervjuista (pokreće) i usmerava“ (Knežević Florić i Ninković, 2012: 159). Intervjuisanje je korisno za prikupljanje podataka koji se odnose na lične stavove, mišljenja, emocije i neverbalno ponašanje intervjuisanog.

Intervju (engl. *interview*), kao istraživačka tehnika, ima centralnu ulogu u prikupljanju podataka kada se govori o kvalitativnom istraživanju (Creswell, 2007: 131). Po Jovanoviću i Knežević Florić (2007: 87) intervju je unapred dizajniran i

¹⁷ Lista pitanja za *Izveštaj studenata* nalazi se u Prilogu br. 3.

osmišljen razgovor na određenu temu između istraživača i onoga ko je subjekt intervjuisanja. Po Nunanu (Nunan, 1996: 149) intervju može biti: **nestrukturisani** (engl. *unstructured*), gde intervjuišta postavlja pitanja otvorenog tipa i samim tim intervjuisani ima slobodu u odgovorima; **polustrukturisani** (engl. *semi-structured*), kada istraživač zna u kojem pravcu želi da intervju ide, šta otprilike treba da sazna, ali nema pripremljena pitanja za ispitanika i **strukturisani** (engl. *structured*), kod kojeg istraživač ima unapred pripremljena pitanja koja postavlja po utvrđenom redosledu. Kvale (Kvale, 1996: 88) navodi **sedam etapa istraživanja intervjuom** (engl. *seven stages of an interview investigation*): postavljanje teme, dizajniranje intervjua, proces intervjuisanja, transkribovanje, analiziranje, verifikovanje validnosti intervjua, izveštavanje o rezultatima (ibid, 88). Kvalitet intervjua se ogleda u sledećim kriterijumima (ibid, 145): spontanost, bogatstvo i relevantnost odgovora intervjuisanog; što kraća pitanja intervjuište, a što duži odgovori intervjuisanog; intervjuišta razjašnjava značenja važnih aspekata odgovora; intervju koji sam u sebi sadrži opis i objašnjenja, tako da je vrlo malo potrebno dodati u analizi. Ono o čemu se mora voditi računa, bez obzira o kojoj vrsti intervjua se radi, jeste da on mora biti dobro pripremljen, sa tačno određenim predmetom, temom i svrhom, a intervjuišta kao glavni nosilac istraživanja mora biti komunikativan, strpljiv, tolerantan, prijatan i slično (Knežević Florić i Ninković, 2012: 160). Redosled pitanja u intervjuu treba, kao i kod anketiranja, da ide od lakših do onih težih i komplikovanijih (strategija levka), da bi se obezbedila motivisanost, opuštenost i saradnja intervjuisanog (ibid, 161). Za uspešno sprovođenje intervjua veoma je bitno i mesto gde se on izvodi, jer to mora biti mirna lokacija gde nema distraktora pažnje (Creswell, 2007: 133), a intervjuisani mora imati poverenja u intervjuištu da bi mogao da priča slobodno.

Intervjuisanje ima veliki broj prednosti, a najvažnije su (Havelka i dr., 2008: 98): intervjuisanjem je moguće ispitati relativno široku populaciju kako pismenih, tako i nepismenih osoba; intervju je fleksibilna tehnika jer se pitanja mogu prilagođavati potrebama istraživanja; kod intervjuja je bitno kako verbalno, tako i neverbalno ponašanje, jer se iz toga mogu takođe doneti zaključci.

Kako je u istraživanju bilo neophodno da se shvate određeni mentalni procesi koji se dešavaju prilikom usvajanja vokabulara uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala, autorka je smatrala da je upravo intervjuisanje odgovarajuća tehnika. Protokol intervjuja¹⁸ se sastojao od liste od 28 pitanja i svaki razgovor je trajao od 10 do 15 minuta. Autorka se trudila da pitanja budu jasno formulisana, da ne budu preduga i da ne impliciraju odgovor.

Prva grupa pitanja koja je autorka postavila su se odnosila na razloge zbog kojih studenti uče jezik, glavne probleme koji se javljaju u učenju jezika i novih reči, kakvo mišljenje imaju o svom poznavanju vokabulara.

Druga grupa pitanja je bila vezana za načine učenja vokabulara, navike i dinamiku učenja novih reči, kao i aktivnosti koje im pomažu u učenju vokabulara.

Treća grupa pitanja se odnosila na stavove i mišljenja studenata o nastavi vokabulara uz verbalno-vizuelni input, kao i sugestije povodom korišćenja verbalno-vizuelnog materijala u nove svrhe u procesu nastave engleskog kao stranog jezika.

Veoma bitan segment istraživanja jeste populacija odnosno uzorak na kojem se ispituje. U narednom odeljku biće više reči o strukturi i veličini uzorka.

¹⁸ Protokol intervjuja nalazi se u Prilogu br. 2.

4.5. OPIS UZORKA

Istraživanja iz oblasti društvenih nauka se uglavnom sprovode na **uzorku** (engl. *sample*) jer je veoma teško, nepraktično i neefikasno da se ispita cela populacija. Uzorkovanje je biranje ispitanika iz populacije ili osnovnog skupa, a na osnovu nalaza dobijenih na uzorku, istraživač pokušava da izvede zaključke o osnovnom skupu (Knežević Florić i Ninković, 2008: 109). Veličina uzorka je uglavnom određena brojem koji je dovoljan da se izvrše validni zaključci istraživanja (Marshall, 1996: 522). U ovom istraživanju autorka se odlučila za uzorak studenata engleskog jezika i književnosti na instituciji gde je zapošljena kao saradnik u nastavi. Takođe, uzorak nastavnika engleskog jezika je podrazumevao kadar u obrazovnim institucijama u Novom Pazaru.

4.5.1. Struktura uzorka kvantitativnog istraživanja

Kod kvantitativnih istraživanja veličina uzorka je uvek mnogo veća nego kod kvalitativnih istraživanja, a istraživači se uglavnom opredeljuju za **nasumičan uzorak**. Međutim, autorka se i kod kvantitativnog istraživanja odlučila za **namerno odabrani uzorak** koji će dati podatke relevantne za istraživanje

4.5.1.1. Uzorak iz upitnika

Upitnik je sproveden na uzorku od 71 studenta prve, druge, treće i četvrte godine engleskog jezika i književnosti Univerziteta u Novom Pazaru. Uzorak je sastavljen od 10 studenata prve, 21 studenta druge, 19 studenata treće i 21 studenta

četvrte godine. Upitnik je bio anoniman, tako da su studenti mogli pisati bez ustručavanja. Anketiranje je sprovedeno u novembru 2012. godine (prva, druga i treća godina) i februaru 2013. godine (četvrta godina). Cilj ovog upitnika bio je da se saznaju osobine, navike, strategije, stavovi i mišljenja studenata vezano za učenje vokabulara, sa posebnim osvrtom na stavove i mišljenja vezana za upotrebu verbalno-vizuelnog materijala u učenju engleskog kao stranog jezika da bi se na taj način delimično pokušalo otkriti koji kognitivni procesi se dešavaju tom prilikom.

Opšti podaci o ispitanicima

U delu upitnika koji se odnosio na opšte informacije o ispitanicima, bilo je pet pitanja koja su se odnosila na pol studenata, godinu studija, starost, mesto boravka i maternji jezik. Na osnovu prikupljenih i analiziranih podataka izrađene su tabele iz kojih je lakše i jednostavnije iščitati rezultate.

| Pol studenata | frekvencija | % |
|----------------------|-------------|-------|
| Ženski | 59 | 83,10 |
| Muški | 12 | 16,90 |
| ukupno | 71 | 100 |

Tabela 2. Pol studenata

Kao što se može iščitati iz Tabele 2, većina u uzorku ispitanih studenata engleskog jezika i književnosti 2012/2013. akademske godine su bile pripadnice ženskog pola (83,1%), dok je 16,9% bilo muškaraca.

| Starosna dob studenata | frekvencija | % |
|-------------------------------|-------------|-------|
| 18-25 godina | 52 | 73,20 |

| | | |
|------------------|----|-------|
| 26-30 godina | 12 | 16,90 |
| 31 i više godina | 7 | 9,90 |
| ukupno | 71 | 100 |

Tabela 3. Starosna dob studenata

U Tabeli 3. može se videti da je najviše studenata ima od 18 do 25 godina (73,2%), 16,9% studenata je bilo starosti od 26 do 30 godina i 9,9% je imalo više od 31 godinu.

Iz ostalih prikupljenih i analiziranih podataka, koji nisu prikazani putem tabela, može se zaključiti da je većina studenata iz Novog Pazara (77,5%), dok su ostali uglavnom iz okolnih gradova, i to: Tutin (8,5%), Sjenica (5,6%), Rožaje (4,2%), Kruševac (2,8%) i Prijepolje (1,4%). Što se maternjeg jezika tiče, najveći broj studenata se izjasnio da je to srpski jezik (63,4%), zatim 29,6% studenata se izjasnilo za bosanski kao maternji, 5,6% za crnogorski i 1,4% za goranski kao maternji jezik.

Dužina učenja engleskog jezika

| Dužina učenja engleskog jezika | frekvencija | % |
|---------------------------------------|-------------|-------|
| 1-4 god. | 4 | 5,60 |
| 5-8 god. | 11 | 15,50 |
| 9 i više god. | 56 | 78,90 |
| ukupno | 71 | 100 |

Tabela 4. – Dužina učenja engleskog jezika

Iz priloženih rezultata koji se vide u Tabeli 4, može se zaključiti da je većina ispitanika (78,9%) učila engleski više od 9 godina, 15,5% je učilo engleski od 5 do 8 godina, a samo 5,6% ispitanika je engleski učilo manje od 4 godine.

Ocene iz engleskog jezika u osnovnoj i srednjoj školi

| Ocena | Osnovna škola | % | Srednja škola | % |
|---------------|---------------|-------|---------------|-------|
| 3 (tri) | 1 | 1,40 | 1 | 1,40 |
| 4 (četiri) | 13 | 18,30 | 14 | 19,70 |
| 5 (pet) | 55 | 77,50 | 55 | 77,50 |
| nedostaje | 2 | 2,80 | 1 | 1,40 |
| ukupno | 71 | 100 | 71 | 100 |

Tabela 5. – Ocene iz engleskog jezika u osnovnoj i srednjoj školi

Iz Tabele 5. može se uočiti da je većina ispitanih studenata imala peticu iz engleskog jezika u osnovnoj i srednjoj školi (77,5%), dok je četvorku u osnovnoj imalo 18,3%, a u srednjoj školi 19,7% studenata. Veoma mali broj, skoro zanemarljiv (1,4%), imao je trojku iz engleskog jezika.

4.5.1.2. Opis uzorka iz eksperimenta

Za istraživanje putem eksperimenta, autorka je odabrala uzorak populacije od ukupno 41 studenta druge i četvrte godine studenata engleskog jezika i književnosti. 20 studenata druge godine i 21 student četvrte godine su bili podjeljeni u po dve eksperimentalne i dve kontrolne grupe na osnovu rezultata inicijalnog testa. Nastavu je na drugoj godini pohađalo 10 studenata kontrolne grupe i 10 studenata eksperimentalne grupe, a na četvrtoj godini 11 studenata je bilo u eksperimentalnoj, a 10 u kontrolnoj grupi.

4.5.2. Opis uzorka iz kvalitativnog istraživanja

Pored upitnika koje su studenti popunili i eksperimentalnog istraživanja koje je sprovedeno, autorka je se odlučila da u istraživanje za ovu disertaciju uvrsti izveštaj i intervju zarad dobijanja jasnije slike o tome *kako* dolazi do usvajanja vokabulara engleskog jeziku uz upotrebu verbalno-vizuelnog inputa. Kod kvalitativnih istraživanja odgovarajuća veličina uzorka je ona koja daje adekvatan odgovor na pitanje istraživanja i njihov cilj je da zajedno sa kvantitativnim podacima objasne određenu pojavu, a uzorci koji se koriste su **namerno odabrani uzorci** jer se smatra da nasumično odabrani uzorak ne bi bio svrsishodan za ovaj vid istraživanja (Marshall, 1996: 523). Namerno odabrani uzorak je odabir ispitanika koji prema istraživačevom mišljenju i proceni najviše mogu doprineti ostvarivanju cilja istraživanja, a relevantnost je bitnija za razumevanje pojave koja se proučava od reprezentativnosti kod ovakve vrste uzorka (Knežević Florić i Ninković, 2008:112).

4.5.2.1. Opis uzorka iz izveštaja

Studenti u eksperimentalnoj grupi, kojih je na drugoj godini bilo 10, a na četvrtoj 11, bili su u obavezi da napišu izveštaj nakon svakog završenog časa vokabulara, iako se studenti nisu pridržavali toga. Autorka je na početku nastave dala studentima listu pitanja¹⁹ kojom su trebali da se vode prilikom pisanja izveštaja. Pitanja su se odnosila na njihov stav o nastavi vokabulara uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala koji su prethodno imali u odnosu na klasičnu nastavu

¹⁹ Lista pitanja za izveštaj data je u Prilogu br. 4.

vokabulara, mišljenje o tome da li je, i ako jeste, šta je bilo korisno za usvajanje vokabulara, koje su prednosti i mane ovakvog vida nastave, da li verbalno-vizuelni materijal pomaže u usvajanju značenja, oblika i pisanja reči i da na kraju napišu reči kojih se sećaju sa nastave, što je ujedno i neformalni test kratkoročne retencije. Podaci dobijeni ovim putem od velike su važnosti za ovo istraživanje, ali se do njih teže došlo nego do ostalih podataka tokom sprovođenja istraživanja jer nisu svi studenti bili podjednako odgovorni, pa je autorka od nekih dobila izveštaje posle svakog časa, a od nekih samo jedan ili dva tokom celog toka eksperimentalnog istraživanja. Međutim, s obzirom da su izveštaji uglavnom bili slični po strukturi i sadržaju, nezavisno od nastavne jedinice, taj broj (N=21) je bio sasvim dovoljan za analizu.

Struktura izveštaja kao i rezultati dobijeni ovim putem biće predstavljeni, opisani i diskutovani u petom poglavlju ove disertacije.

4.5.2.2. Opis uzorka iz intervjua

Putem intervjua je ispitano 20 studenata, i to 10 studenata druge godine (pet studenata eksperimentalne grupe i pet studenata kontrolne grupe) i 10 studenata četvrte godine (pet studenata eksperimentalne grupe i pet studenata kontrolne grupe) engleskog jezika i književnosti na Univerzitetu u Novom Pazaru. Autorka je koristila namerno odabrani uzorak. Studenti su bili starosti od 20 do 35 godina, od kojih su 6 ispitanika muškog, a 14 ženskog pola. Za intervju su odabrani oni studenti koji su bili voljni da razgovaraju na temu uticaja verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika.

Svrha intervjuisanja je bila dobijanje podataka koji su drugačije prirode od onih koji su dobijeni kao rezultati sprovedenog eksperimenta i putem anketiranja, a

njihovom analizom dobijene su informacije koje dopunjuju podatke iz kvantitativnog istraživanja.

Forma intervjua za koji se autorka odlučila prilikom prikupljanja podataka je polu-strukturisani intervju, koji je jednostavniji za sprovođenje od nestrukturisanog jer je input lakše obraditi, dok je kod nestrukturisanog proces obrade podataka teži, ali je spontanija struktura intervjua, a samim tim i zanimljiviji odgovori. Autorka je smatrala da je sigurniji put da se odabere ova vrsta intervjua zbog manjka iskustva u ovakvom načinu istraživanja.

Intervjui su sprovedeni na maternjem jeziku. Podaci istraživanja putem intervjua u ovoj disertaciji su prikupljeni iz tri izvora: transkripata intervjua, beležaka intervjuište i liste pitanja koja su pripremljena od strane intervjuište (autorke). Autorka je koristila jednu od manjih učionica gde su intervjuu prisustvovali samo ona i učesnik, a razgovori su snimani diktafonom. Takođe, zarad lakše klasifikacije transkripata, učesnici su se na početku intervjua predstavljali punim imenom i prezimenom. Intervjui su obavljani posle završetka finalnog testa, a pre prezentovanja rezultata, sa studentima četvrte godine 30. maja i 01. juna 2013. godine u periodu od 14 do 17h, a sa studentima druge godine 03. juna 2013. godine u periodu od 13 do 16h u učionici na Univerzitetu u Novom Pazaru.

Polu-strukturisani intervju ne podrazumeva strogu pripremu pitanja unapred. Međutim, autorka je zbog vremenske efikasnosti napisala listu okvirnih pitanja, a to je umnogome pomoglo da tok intervjua bude veoma ujednačen kod svih ispitanika (Patton, 2002: 346).

Intervjui su protekli u opuštenoj atmosferi, bez treme i osećanja nesigurnosti. Kako su studenti bili odabrani prema ličnoj želji da učestvuju, samim tim su i optimalno bili uključeni u tok razgovora. Najvažnije je da je ispitanicima tokom

intervjuisanja bila data prilika da odgovaraju svojim sopstvenim rečima i izraze lične stavove i perspektive (Patton, 2002: 248) jer to i jeste aspekt koji nedostaje već pre toga sprovedenom kvantitativnom istraživanju.

4.6. VALIDNOST I POUZDANOST METODOLOGIJE

Ono što je važno da se istakne kod procene validnosti i pouzdanosti metodologije jeste validnost instrumenata istraživanja koji u odnosu na konkretno istraživanje i treba da omoguće ostvarivanje ciljeva i zadataka. Kvantitativni pristup istraživanju oslanja se na numeričke podatke, pa validnost ovakvog istraživanja zavisi od načina na koji se sastavljaju instrumenti, a odnosi se na tačnost, relevantnost i pouzdanost merenja. Kod kvalitativnog pristupa istraživanju, istraživač je glavni instrument i on pokušava da razume znanje koje dolazi od kontakata sa ispitanicima, provodeći puno vremena na terenu i u ispitivanju (Creswell, 2007: 201). S obzirom da su istraživački instrumenti veoma važni kako za kvantitativno, tako i za kvalitativno istraživanje, oni moraju da budu validni, objektivni i pouzdani jer se njihova **validnost** (engl. *validity*) meri time da instrumenti mere upravo ono što je važno da se meri (Bandur i Potkonjak, 1999: 222). **Objektivnost** (engl. *objectivity*) instrumenata se odnosi na nezavisnost rezultata merenja od merioca i strukture instrumenata (ibid, 227). Kako bi ustanovili **pouzdanost** (engl. *reliability*) studije Linkoln i Guba (Lincoln i Guba, 1985: 300) koriste termine kao što su **verodostojnost** (engl. *credibility*), **autentičnost** (engl. *authencity*), **prenosivost** (engl. *transferability*) i sl., da bi odredili naturalističke ekvivalente za **internu i eksternu validaciju** (engl. *internal and external validation*), pouzdanost i objektivnost. **Interna validnost** (engl. *internal validity*) se bavi interpretacijom podataka, a tiče se nekih unutrašnjih

komponenti koje čine istraživanje i koje se mogu smatrati problematičnim. Faktori koji mogu uticati na internu validnost su: varijabilnost subjekta, veličina uzorka, vreme predviđeno za prikupljanje podataka ili sprovođenje eksperimenta, uporedivost ispitanika, istorija, osipanje i sazrevanje, osetljivost instrumenata istraživanja (Seliger i Shohamy, 1989: 95). **Eksterna validnost** (engl. *external validity*) se tiče generalizovanja sa uzorka na populaciju, a faktori koji mogu uticati su: osobine populacije, interesovanje ispitanika za učestvovanje u istraživanju, nezavisne varijable, uticaj okruženja, uticaj istraživača, metode koje su korišćene za prikupljanje podataka i uticaj vremena (ibid, 106).

Po Patonu pouzdanost kvalitativnog istraživanja zavisi od četiri elementa, a to su (Patton, 2009: 653):

1. sistematsko, dubinsko istraživanje koje ima za rezultat visokokvalitetne podatke;
2. sistematsku i pažljivu analizu podataka sa posebnom pažnjom na validnost;
3. kredibilitet istraživača koji zavisi od iskustva, statusa i uvežbanosti;
4. filozofsko verovanje čitalaca i korisnika u vrednost kvalitativnog istraživanja.

Ajzner (Eisner, 1991: 110) ne upotrebljava termin validacija, već radije diskutuje o verodostojnosti navodeći da „tražimo spajanje dokaza koji stvaraju verodostojnost koja nam omogućuje da smo sigurni u svoje opservacije, interpretacije i zaključke“²⁰.

²⁰ We seek a confluence of evidence that breeds credibility, that allows us to feel confident about our observations, interpretations, and conclusions.

Istraživač mora biti svestan da je, posebno u kvalitativnom istraživanju, on najviše odgovoran i da mora prilagoditi fokus istraživanja ukoliko je to potrebno, ali i da mora voditi računa da što tačnije i preciznije interpretira rezultate, i to sa što manje subjektivnog mišljenja i bez predrasuda. Validnost istraživača kao glavnog instrumenta u kvalitativnom istraživanju je tema rasprave u metodološkoj literaturi, jer upravo zbog toga što je istraživač čovek, smatra se da je umanjena objektivnost istraživanja (Denzin, 1989 u Patton, 2002: 569). Prema Ajzneru (Eisner, 1998: 36-37) prisustvo istraživača na terenu i njegova umešanost u proces istraživanja je od velike važnosti jer je obrada i interpretacija podataka od strane čoveka nešto što samo može doprineti kvalitetu istraživanja. Bez obzira na upotrebu različitih termina u metodološkoj literaturi, stav o značaju validnosti istraživanja je veoma jasan.

U ovom istraživanju autorka se potrudila da uzorak studenata koji su ispitani bude reprezentativan u smislu toga da su to studenti koje je ona, kao nastavnik, već poznavala kroz nastavu na prethodnoj akademskoj godini i sa kojima je mogla da ima korektnu saradnju u toku izvođenja nastave potrebne za realizaciju eksperimenta. Sama autorka je kao istraživač bila potpuno uključena u ceo tok sprovođenja istraživanja i to je omogućilo detaljan uvid u celokupan proces pripreme, izvođenja istraživanja, kao i analizu podataka. Autorka je nastavnik sa dvanestogodišnjim iskustvom u nastavi engleskog jezika na univerzitetu i srednjoj školi, sa posebnim iskustvom u nastavi vokabulara, tako da to dodatno obezbeđuje validnost istraživača. Da bi se podstigla potpuna validnost podataka, spojeni su kvantitativni i kvalitativni pristupi istraživanju da bi se dobio što bolji i potpuniji uvid u problematiku usvajanja vokabulara engleskog kao stranog jezika uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala.

U empirijskim istraživanjima, poput ove doktorske disertacije, istražuje se veliki broj varijabli i veliki uzorak populacije, a kako je to ogromna količina

materijala koju treba obraditi, potrebno je koristiti određene programe, posebno za obradu statističkih podataka. Analiza kvantitativnih istraživanja rađena je uz pomoć SPSS 17 programa.

U narednom poglavlju biće predstavljeni i analizirani rezultati istraživanja koje je opisano u četvrtom poglavlju. Rezultati su dobijeni je integracijom podataka iz upitnika, eksperimenta, intervjua i izveštaja koji se tiču navika, mišljenja i stavova studenata i nastavnika o načinima i strategijama učenja, kao i o stepenu uticaja verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje značenja, oblika i pisanja reči engleskog kao stranog jezika.

5. ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Peto poglavlje je strukturisano tako što će u njemu biti predstavljeni rezultati kvantitativnog istraživanja, kvalitativnog istraživanja i diskusija koja objedinjuje analizirane rezultate. Rezultati su dobijeni iz četiri izvora: (1) upitnika za studente, (2) finalnih testova obavljenih posle eksperimenta sa paralelnim grupama, (3) intervju sa studentima i (4) izveštajâ studenata eksperimentalne grupe. Poglavlje se sastoji iz tri celine: rezultati kvantitativnog dela istraživanja, sprovedenog putem ankete i finalnih testova sprovedenih nakon eksperimenta – prvi odeljak ovog poglavlja, rezultati kvalitativnog istraživanja koje je sprovedeno putem intervju a i izveštaja studenata – drugi odeljak poglavlja, i odnos između rezultata dobijenih putem kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja u vidu diskusije o rezultatima – treći odeljak poglavlja.

Rezultati koji su u centralnom delu istraživanja, dobijeni su putem finalnih testova eksperimentalnih i kontrolnih grupa, a podaci dobijeni iz anketa, intervju a i izveštâja studenata imaju svrhu da ih detaljnije i bliže objasne. Analizom svih dobijenih podataka i njihovim međusobnim upoređivanjem dobiće se kompletna interpretacija rezultata istraživanja koje je sprovedeno u okviru ove doktorske disertacije.

5.1. REZULTATI KVANTITATIVNOG ISTRAŽIVANJA

Kako su za kvantitativno istraživanje korišćeni upitnici za studente, upitnici za nastavnike i finalni testovi kod eksperimentalnih i kontrolnih grupa druge i četvrte godine, rezultati dobijeni uz pomoć nabrojanih metoda i instrumenata biće analizirani

u ovom odeljku. Deskriptivnom statističkom analizom će biti analizirani podaci dobijeni iz pitanja zatvorenog tipa koja su se nalazila u upitnicima, kao i skale stavova i to za izračunavanje frekvencija, procenata, srednjih vrednosti i sl. S obzirom da je uzorak ispitanika sastavljen od različitih grupa (npr. studenti od prve do četvrte godine, muški i ženski ispitanici, nastavnici u osnovnim, srednjim školama i fakultetima), *t*-test je korišćen za izračunavanja značajnosti razlike između dve grupe (npr. kontrolna i eksperimentalna grupa).

5.1.1. Analiza rezultata dobijenih upitnikom za studente

Rezultati kvantitativnog dela istraživanja koji će biti analizirani u ovom pododeljku dobijeni su iz upitnika²¹ koji je sproveden na uzorku od 71 studenta prve, druge, treće i četvrte godine engleskog jezika i književnosti Univerziteta u Novom Pazaru. Cilj ovog upitnika bio je da se saznaju osobine, navike, strategije, stavovi i mišljenja studenata vezano za učenje vokabulara, sa posebnim osvrtom na stavove i mišljenja vezana za upotrebu verbalno-vizuelnog materijala u učenju engleskog kao stranog jezika da bi se na taj način delimično pokušalo otkriti koji kognitivni procesi se dešavaju tom prilikom.

Deskriptivnom statističkom analizom odgovora zatvorenog tipa utvrđeni su: (1) mišljenje studenata o važnosti vokabulara i gramatike u učenju jezika; (2) mišljenje studenata o tome kojem tipu pripadaju; (3) mišljenje studenata o tome na usvajanje kojeg jezičkog elementa najviše utiče upotreba verbalno-vizuelnog materijala. Takođe, deskriptivnom analizom tri skale stavova biće utvrđene: (1) vrste

²¹ Upitnik za studente nalazi se u Prilogu br. 1.

strategija koje studenti koriste za učenje vokabulara; (2) mišljenje o vrstama verbalno-vizuelnog materijala i njihovom uticaju na usvajanje vokabulara; (3) mišljenje o značaju verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara.

5.1.1.1. Mišljenje studenata o važnosti gramatike i/ili vokabulara u učenju jezika

U Upitniku za studente, 11. pitanje se odnosilo na to *da li oni misle da je u učenju jezika važnija gramatika ili vokabular*. Zarad lakšeg iščitavanja, rezultati su prikazani putem tabele.

| Važnost | frekvencija | % |
|-----------------------|-------------|-------|
| gramatika | 22 | 31,00 |
| vokabular | 27 | 38,00 |
| gramatika i vokabular | 22 | 31,00 |
| ukupno | 71 | 100 |

Tabela 6. – Važnost gramatike i/ili vokabulara kod studenata (mišljenja studenata)

U tabeli 6. prikazani su odgovori studenata na gorenavedeno pitanje. Mišljenja studenata su prilično podeljena, tako da je 31% odgovorio da je važnija gramatika, nešto više (38% ispitanih studenata) smatra da je važniji vokabular, a 31% misli da su podjednako važni i gramatika i vokabular za učenje engleskog kao stranog jezika. U obrazloženju svojih odgovora studenti su naveli:

1) Odgovor *gramatika*: jer je za pravilan govor potrebno tečno i pravilno izražavanje i upotreba pravila kojima nas gramatika uči; jer predstavlja temelj svakog jezika; zbog pravilne upotrebe reči; nebitno koliko dobar vokabular imamo, kad gramatički nije ispravno, ne вреди; gramatika je osnova dobrog govornika engleskog jezika, način na koji govornik zna kako treba pravilno upotrebiti znanje engleskog;

2) Odgovor *vokabular*: zato što ako ne znamo reči, gramatika nam ne znači ništa; gramatika se nauči i kasnije primenjuje u govoru, a mnogo je bitnija mogućnost komunikacije; kad se zna vokabular, lakša je komunikacija - govoriti gramatički ispravno nije neophodno da bi vas razumeli; sa većim znanjem reči se brže snalazi; uz pomoć vokabulara se možete bolje sporazumeti; kada se nađete u inostranstvu, niko vas neće pitati šta je npr. *Present Perfect Tense*; bez određenog fonda reči nema sporazumevanja; zato što bez vokabulara ne bismo mogli napisati rečenicu koja ima smisla, a da je uz to samo gramatički ispravna; jer je vokabular suština jezika; bitno je da znamo da se sporazumemo sa drugim ljudima, a gramatika se vremenom usavršava;

3) Odgovor *gramatika i vokabular*: zbog pravilne upotrebe reči; tako što jedno bez drugog ne vrede; treba znati i gramatička pravila, a sa bogatim vokabularom možemo da se sporazumemo i budemo shvaćeni; jedno je povezano s drugim, radi boljeg znanja; jedno dopunjuje drugo, poznavanje vokabulara se mora "potkovati" poznavanjem gramatike i obrnuto; radi usavršavanja jezika – oba su neophodna; mislim da je podjednako važno oboje jer kada naučim o gramatiku, ne možemo da je primenimo bez vokabulara, i obrnuto.

Među obrazloženjima studenata vezano za veću važnost gramatike naspram vokabulara, našli su se i odgovori poput: ako znamo šta je gramatički pravilno, vokabular ćemo naučiti; zbog bolje konverzacije; zato što treba prvo naučiti da se

pravilno govori; gramatika je bitnija jer se u školama plan i program svodi više na učenje gramatike; samim tim što dobro poznajemo gramatiku, neće nam biti teško da savladamo vokabular i slično.

Jedan deo odgovora je ostao bez obrazloženja i to uglavnom ukoliko je na prethodno pitanje odgovoreno da je gramatika važnija.

5.1.1.2. Mišljenje studenata o tome kojem tipu učenika pripadaju

U četvrtom delu Upitnika za studente, pitanje 21 se odnosilo na mišljenje studenata o tome *kako bi okarakterisali sebe u procesu učenja engleskog jezika – kao vizuelni, auditivni ili analitički tip.*

| Tip učenika | Frekvencija | % |
|---------------|-------------|-------|
| vizuelni | 42 | 59,20 |
| auditivni | 18 | 25,40 |
| analitički | 10 | 14,30 |
| nedostaje | 1 | 1,40 |
| ukupno | 71 | 100 |

Tabela 7. – Tip učenika (mišljenja studenata)

Iz Tabele 7. može se uočiti da je većina studenata sebe okarakterisala kao vizuelni tip u učenju (59,2%), kao auditivni nešto više od četvrtine ispitanika (25,4%), a kao analitički 14,3%. Ova informacija će nam poslužiti kao potvrda da je nastava u eksperimentalnoj grupi odgovarala većini studenata (više od polovine studenata se izjasnilo kao vizuelni tip). Ostali studenti, koji su se izjasnili kao auditivni ili

analitički tip, takođe su mišljenja da verbalno-vizuelni materijal najviše utiče na usvajanje vokabulara, a to se najbolje može videti iz Tabele 8. i Dijagrama 1.

Važnost upotrebe verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje jezičkih elemenata

U četvrtom delu Upitnika za studente, 22. pitanje je glasilo: *Da li upotreba verbalno-vizuelnog materijala (plakati, bilbordi, veb stranice, dijagrami, tabele, značenjske mape, karikature, crteži, stripovi, novinski naslovi i reklame, piktogrami, slikovni rečnici i sl.) najviše utiču na usvajanje vokabulara, gramatike, izgovora ili sintaksičkih struktura?*

| Važnost VVM na usvajanje jezika | Frekvencija | % |
|--|-------------|-------|
| vokabular | 63 | 88,70 |
| gramatika | 3 | 4,20 |
| izgovor | 3 | 4,20 |
| sintaksičke strukture | 1 | 1,40 |
| nedostaje | 1 | 1,40 |
| ukupno | 71 | 100 |

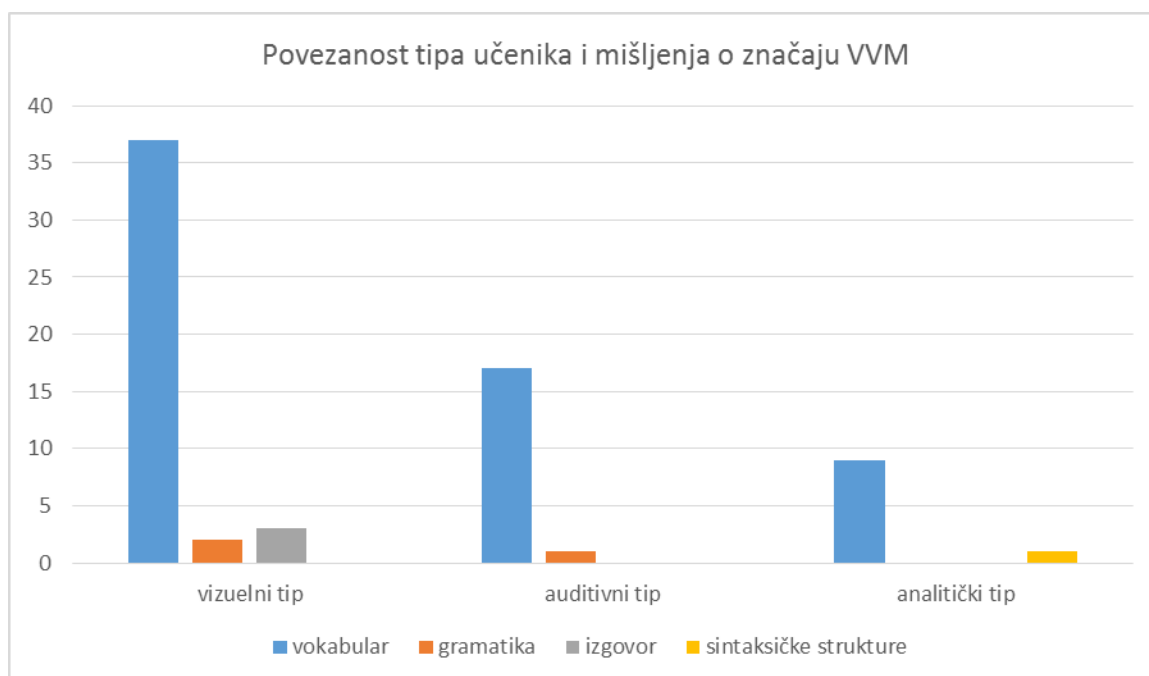
Tabela 8. - Važnost upotrebe VVM na usvajanje jezičkih elemenata (mišljenja studenata)

Kako se vidi iz Tabele 8. najveći deo ispitanika (88,7%) je mišljenja da upotreba verbalno-vizuelnog materijala najviše utiče na usvajanje vokabulara, gramatike (4,2%), izgovora (4,2%) i usvajanje sintaksičkih struktura 1,4% ispitanika.

| | Značaj VVM na učenje jezičkih elemenata engleskog jezika | | | | ukupno |
|--------------------------------|--|-----------|----------|-----------------------|-----------|
| | jezika | | | | |
| | vokabular | Gramatika | izgovor | sintaksičke strukture | |
| Tip studenata: vizuelni | 37 | 2 | 3 | 0 | 42 |
| auditivni | 17 | 1 | 0 | 0 | 18 |
| analitički | 9 | 0 | 0 | 1 | 10 |
| ukupno | 63 | 3 | 3 | 1 | 70 |

Tabela 9. – Povezanost tipa učenika i njihovog mišljenja o značaju VVM na usvajanje vokabulara engleskog jezika

Iz upoređivanja prethodna dva pitanja vezana za tip studenata u odnosu na proces učenja i značaj verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje jezičkih elemenata, može se uočiti povezanost koja ukazuje na činjenicu da bez obzira kojem tipu učenika pripadaju (vizuelnom, auditivnom ili analitičkom), studenti su su u najvećem broju mišljenja da verbalno-vizuelni materijal najviše utiče na usvajanje vokabulara (v. Tabelu 9. i Dijagram 1.).



Dijagram 1. - Povezanost tipa učenika i njihovog mišljenja o značaju VVM na usvajanje vokabulara engleskog jezika

5.1.1.3. Stepen uticaja verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara

23. pitanje u Upitniku za studente se odnosilo na *stepen uticaja verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara*. Ponudeni odgovori su bili da taj uticaj može biti veoma mali, umeren i u velikoj meri.

| Stepen uticaja VVM na usvajanje vokabulara | frekvencija | % |
|---|--------------------|------------|
| veoma malo | / | 0 |
| umereno | 24 | 33,80 |
| mnogo | 46 | 64,80 |
| nedostaje | 1 | 1,40 |
| ukupno | 71 | 100 |

Tabela 10. - Stepen uticaja VVM na usvajanje vokabulara (mišljenja studenata)

Iz Tabele 10. može se primetiti da su ispitanici uglavnom (64,8%) mišljenja da verbalno-vizuelni materijal mnogo utiče na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika, a njih 33,8% je mišljenja da je taj uticaj umeren. Nije bilo odgovora koji bi ukazivali na mišljenje studenata da je taj uticaja veoma mali. U narednim pododeljcima biće prikazano više informacija o mišljenju studenata o tome kako i kojoj meri konkretna sredstva vizuelnih komunikacija utiču na njihovo usvajanje anglističkog vokabulara.

5.1.1.4. Skala stavova 1

13. pitanje u Upitniku se odnosilo na načine na koje studenti uče vokabular engleskog kao stranog jezika, a u formi je šestostepene skale procene. Skala se sastoji se od 29 različitih tvrdnji vezanih za korišćenje određenih strategija u učenju vokabulara i odgovora raspona od *nikada (0%)* do *uvek (100%)*. Studentima je jasno naznačeno da se tvrdnje odnose na strategije koje zapravo koriste, a ne koje bi trebali ili želeli da koriste. Takođe, naznačeno je i da jedna strategija ne isključuje drugu, tako da mogu obeležiti sve ono što je zaista u upotrebi. Ova skala procene treba da da podatke o tome koje vrste strategija studenti koriste, jer učenje reči uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala, što jeste tema ove disertacije, spada u strategije pamćenja. U ovom slučaju petostepena Likertova skala je zamenjena šestostepenom.

U skali stavova su bile zastupljene kognitivne, metakognitivne, determinacione, društvene i strategije pamćenja. Tvrdnje vezane za strategije u učenju vokabulara su jednim delom preuzete iz tabele podela strategija učenja vokabulara (Schmitt, 2008: 134), a delimično iz upitnika koji je korišćen za istraživanje u okviru izrade doktorske disertacije *Primena pojmovne metafore u usvajanju engleskog jezika kao stranog* (Radić-Bojanić, 2010).

| TVRDNJE | Nikada (0%) | Retko (20%) | Ponekad (40%) | Često (60%) | Obično (80%) | Uvek (100%) | Ukupno % | AS |
|--|-------------|-------------|---------------|-------------|--------------|-------------|----------|-------|
| 1. Učim reči iz prethodne lekcije napamet (KOG.) | 26,9 | 39,4 | 16,9 | 7,0 | 5,6 | 1,4 | 100 | 2,239 |
| 2. Pišem značenje nove reči u beležnici (KOG.) | 5,6 | 25,4 | 36,6 | 19,7 | 9,9 | 2,8 | 100 | 3,112 |
| 3. Pogađam značenje reči iz konteksta (DET.) | 0 | 4,2 | 15,5 | 36,6 | 31,0 | 12,7 | 100 | 4,324 |
| 4. Gledam TV programe na engleskom jeziku | 0 | 0 | 22,5 | 18,3 | 23,9 | 35,2 | 100 | 4,718 |

| | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|-----|-------|
| (MET.) | | | | | | | | |
| 5. Slušam pesme na engleskom jeziku (MET.) | 0 | 0 | 19,7 | 9,9 | 21,1 | 49,3 | 100 | 5,000 |
| 6. Slušam radio na engleskom jeziku (MET.) | 26,8 | 32,4 | 14,1 | 7,0 | 8,5 | 11,3 | 100 | 2,718 |
| 7. Čitam knjige na engleskom jeziku (MET.) | 8,5 | 32,4 | 16,9 | 16,9 | 16,9 | 8,5 | 100 | 3,267 |
| 8. Čitam novine na engleskom jeziku (MET.) | 36,6 | 16,9 | 16,9 | 15,5 | 4,2 | 9,9 | 100 | 2,633 |
| 9. Koristim internet na engleskom jeziku (MET.) | 0 | 4,2 | 9,9 | 5,6 | 23,9 | 56,3 | 100 | 5,183 |
| 10. Učim reči u značenjskim grupama (sinonimi, srodne reči, izvedenice i dr.) (MEM.) | 9,9 | 22,5 | 35,2 | 18,3 | 9,9 | 4,2 | 100 | 3,084 |
| 11. Trudim se da primenim nove reči što češće u govoru (KOG.) | 0 | 2,8 | 35,2 | 23,9 | 22,5 | 15,5 | 100 | 4,127 |
| 12. Trudim se da primenim nove reči što češće u pisanju (KOG.) | 0 | 8,5 | 28,2 | 25,4 | 19,7 | 18,3 | 100 | 4,112 |
| 13. Pokušavam da povežem novu reč sa onima koje već znam (MEM.) | 1,4 | 8,5 | 22,5 | 31,0 | 18,3 | 18,3 | 100 | 4,112 |
| 14. Pitam nastavnika za prevod reči koju ne poznajem (SOC.) | 1,4 | 4,2 | 14,1 | 14,1 | 31,0 | 35,2 | 100 | 4,746 |
| 15. Pokušavam da zapamtim kojoj vrsti reči nova reč pripada (DET.) | 7,0 | 16,9 | 25,4 | 12,7 | 21,1 | 16,9 | 100 | 3,746 |
| 16. Pokušavam da zapamtim značenje delova reči (DET.) | 11,3 | 12,7 | 25,4 | 29,6 | 5,6 | 15,5 | 100 | 3,521 |
| 17. Koristim englesko-engleski rečnik (DET.) | 0 | 7,0 | 19,7 | 21,1 | 36,6 | 15,5 | 100 | 4,338 |

| | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|-----|-------|
| 18. Koristim elektronski rečnik sa multimedijalnim anotacijama (DET.) | 7,0 | 7,0 | 15,5 | 32,4 | 18,3 | 19,7 | 100 | 4,070 |
| 19. Koristim rečnik instaliran u mobilnom telefonu (DET.) | 21,0 | 9,9 | 19,7 | 7,0 | 25,4 | 16,9 | 100 | 3,563 |
| 20. Koristim dvojezični rečnik (DET.) | 0 | 11,3 | 14,1 | 14,1 | 43,7 | 16,9 | 100 | 4,408 |
| 21. Koristim slikovni rečnik (MEM.) | 36,6 | 23,9 | 28,2 | 9,9 | 0 | 14,1 | 100 | 2,169 |
| 22. Koristim značenjske mape, dijagrame i sl. (MEM.) | 43,7 | 22,5 | 29,6 | 2,8 | 1,4 | 0 | 100 | 1,972 |
| 23. Crtam figuraciju (grafičku predstavu) reči koju želim da zapamtim (MEM.) | 62,0 | 23,9 | 9,9 | 2,8 | 2,8 | 0 | 100 | 1,557 |
| 24. Zamislim (vizualizujem) reč (MEM.) | 7,0 | 8,5 | 23,9 | 33,8 | 15,5 | 11,3 | 100 | 3,760 |
| 25. Koristim liste reči u udžbenicima (KOG.) | 1,4 | 21,1 | 36,6 | 16,9 | 23,9 | 0 | 100 | 3,408 |
| 26. Radim testove vokabulara na internetu (MET.) | 15,5 | 25,4 | 32,4 | 12,7 | 11,3 | 2,8 | 100 | 2,873 |
| 27. Učim kroz grupni rad na času (SOC.) | 0 | 7,0 | 15,5 | 16,9 | 42,3 | 18,3 | 100 | 4,493 |
| 28. Učim iz štampanih testova (obraćam pažnju na greške koje pravim i trudim se da ih ne ponovim) (MET.) | 14,1 | 7,0 | 9,9 | 23,9 | 23,9 | 21,1 | 100 | 4 |
| 29. Pokušavam da zapamtim etimologiju reči i povežem značenje (DET.) | 8,5 | 19,7 | 25,4 | 16,9 | 25,4 | 4,2 | 100 | 3,436 |

Tabela 11. – Skala stavova studenata o upotrebi strategija u učenju vokabulara

Može se zaključiti da studenti najviše koriste metakognitivne strategije (Tabela 12.) upotrebe interneta na engleskom jeziku (tvrdnja 9), gledanja TV programa, slušanja pesama, čitanja knjiga na engleskom jeziku i učenja putem

vežbanja i testova (tvrdnje 4, 5, 7, 26 i 28), dok ređe slušaju radio na engleskom jeziku (tvrdnja 6.) ili čitaju novine na engleskom jeziku (tvrdnja 8).

| Metakognitivne strategije | Srednja vrednost |
|---|-------------------------|
| 4. Gledam TV programe na engleskom jeziku | 4,718 |
| 5. Slušam pesme na engleskom jeziku | 5,0 |
| 6. Slušam radio na engleskom jeziku | 2,718 |
| 7. Čitam knjige na engleskom jeziku | 3,267 |
| 8. Čitam novine na engleskom jeziku | 2,634 |
| 9. Koristim internet na engleskom jeziku | 5,183 |
| 26. Radim testove vokabulara na internetu | 2,873 |
| 28. Učim iz štampanih testova (obraćam pažnju na greške koje pravim i trudim se da ih ne ponovim) | 4,0 |
| Aritmetička sredina | 3,799 |

Tabela 12. – Metakognitivne strategije

Takođe se može zaključiti da studenti od kognitivnih strategija (Tabela 13) najviše koriste upotrebljavanje nove reči u govoru i pisanju (tvrdnje 11. i 12.), kao i korišćenje liste reči beleženja značenja reči (tvrdnje 25. i 2.), dok ređe uče reči iz prethodne lekcije napamet (tvrdnja 1.).

| Kognitivne strategije | Srednja vrednost |
|---|-------------------------|
| 1. Učim reči iz prethodne lekcije napamet | 2,239 |
| 2. Pišem značenje nove reči u beležnici | 3,113 |
| 11. Trudim se da primenim nove reči što češće u govoru | 4,127 |
| 12. Trudim se da primenim nove reči što češće u pisanju | 4,112 |
| 25. Koristim liste reči u udžbenicima | 3,408 |
| Aritmetička sredina | 3,399 |

Tabela 13. – Kognitivne strategije

Što se tiče determinacionih strategija učenja reči (Tabela 14), studenti uglavnom koriste zaključivanje reči iz konteksta (tvrdnja 3), dvojezični rečnik (tvrdnja 20), zatim englesko-engleski rečnik (tvrdnja 17.) i elektronski rečnik sa multimedijalnim asocijacijama (tvrdnja 18), kao i rečnik instaliran u mobilnom telefonu (tvrdnja 19). Umereno koriste strategije pamćenja vrste reči i pamćenja delova reči (tvrdnje 15. i 16).

| Determinacione strategije | Srednja vrednost |
|--|-------------------------|
| 3. Pogađam značenje reči iz konteksta | 4,324 |
| 15. Pokušavam da zapamtim kojoj vrsti reči nova reč pripada | 3,746 |
| 16. Pokušavam da zapamtim značenje delova reči | 3,521 |
| 17. Koristim englesko-engleski rečnik | 4,338 |
| 18. Koristim elektronski rečnik sa multimedijalnim anotacijama | 4,07 |
| 19. Koristim rečnik instaliran u mobilnom telefonu | 3,563 |
| 20. Koristim dvojezični rečnik | 4,408 |
| Aritmetička sredina | 3,508 |

Tabela 14. – Determinacione strategije

Iz analize tvrdnji može se zaključiti da od društvenih strategija učenja vokabulara (Tabela 15) studenti koriste pomoć nastavnika za značenje i grupni rad.

| Društvene strategije | Srednja vrednost |
|--|-------------------------|
| 14. Pitam nastavnika za prevod reči koju ne poznajem | 4,746 |
| 27. Učim kroz grupni rad na času | 4,493 |
| Aritmetička sredina | 4,619 |

Tabela 15. – Društvene strategije

Iz analize tvrdnji koje su se odnosile na upotrebu strategija pamćenja (Tabela 16), možemo primetiti da studenti više koriste strategije povezivanja nove reči sa onima koje već znaju (tvrdnja 13) i mentalnih predstava/vizualizovanja reči (tvrdnja 24), a umereno strategiju učenja reči u značenjskim grupama (tvrdnja 10). Studenti ne koriste često slikovni rečnik (tvrdnja 21), kao ni značenjske mape i dijagrame (tvrdnja 22) u učenju vokabulara, a nikada (62,0%) ili retko (23,9%) ne pokušavaju da nacrtaju ili skiciraju predstavu reči samostalno (tvrdnja 23).

| Strategije pamćenja | Srednja vrednost |
|---|-------------------------|
| 10. Učim reči u značenjskim grupama (sinonimi, srodne reči, izvedenice i dr.) | 3,084 |
| 13. Pokušavam da povežem novu reč sa onima koje već znam | 4,113 |
| 21. Koristim slikovni rečnik | 2,169 |
| 22. Koristim značenjske mape, dijagrame i sl. | 1,972 |
| 23. Crtam figuraciju (grafičku predstavu) reči koju želim da zapamtim | 1,557 |
| 24. Zamislim (vizualizujem) reč | 3,706 |
| Aritmetička sredina | 2,767 |

Tabela 16. – Strategije pamćenja

Iz svega navedenog može se zaključiti da studenti najviše koriste društvene i metakognitivne strategije učenja vokabulara, umereno koriste determinacione i kognitivne, a najređe koriste strategije pamćenja (Tabela 17).

| STRATEGIJE UČENJA VOKABULARA | Srednja vrednost |
|-------------------------------------|-------------------------|
| Društvene strategije | 4,619 |
| Metakognitivne strategije | 3,799 |
| Determinacione strategije | 3,508 |
| Kognitivne strategije | 3,399 |
| Strategije pamćenja | 2,767 |

Tabela 17. – Strategije učenja vokabulara

5.1.1.5. Skala stavova 2

24. pitanje u Upitniku se odnosilo na mišljenja studenata o tome koja sredstva vizuelnih komunikacija imaju najviše uticaja na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika, a u formi je trostepene skale procene koja se sastoji se od devet različitih sredstava vizuelnih komunikacija i trostepene skale raspona od *nema uticaja* preko *delimično* do *ima uticaja* i poslužiće da dâ uvid u to koliko su studenti svesni sredstava vizuelnih komunikacija koja ih svakodnevno okružuju i da procene da li to ima uticaja na njihovo učenje jezika. U ovom slučaju petostepena Likertova skala je zamenjena trostepenom.

| Uticaj plakata na usvajanje vokabulara | frekvencija | % |
|---|-------------|-------|
| nema uticaja | 1 | 1,40 |
| delimično | 38 | 53,50 |
| ima uticaja | 32 | 45,10 |
| nedostaje | / | / |
| ukupno | 71 | 100 |

Tabela 18. – Uticaj plakata na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika

Iz Tabele 18. može se zaključiti da većina studenata ima pozitivan stav prema uticaju plakata kao sredstva vizuelne komunikacije na usvajanje vokabulara: 45,1% je mišljenja da ima uticaja, a 53,5% da je taj uticaj delimičan. Veoma mali broj (samo 1,4%) misli da plakati nemaju uticaj na usvajanje vokabulara.

| Uticaj veb stranica na usvajanje vokabulara | frekvencija | % |
|--|-------------|-------|
| nema uticaja | 2 | 2,80 |
| delimično | 30 | 42,30 |
| ima uticaja | 39 | 54,90 |
| nedostaje | / | / |
| ukupno | 71 | 100 |

Tabela 19. – Uticaj veb stranica na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika

Iz Tabele 19. može se zaključiti da većina studenata ima pozitivan stav prema uticaju veb stranica kao sredstava vizuelne komunikacije na usvajanje vokabulara: 54,9% je mišljenja da ima uticaja, a 42,3% da je taj uticaj delimičan. Veoma mali broj (samo 2,8%) misli da veb stranice nemaju uticaj na usvajanje vokabulara.

| Uticaj bilborda na usvajanje vokabulara | frekvencija | % |
|--|-------------|-------|
| nema uticaja | 1 | 1,40 |
| delimično | 30 | 42,30 |
| ima uticaja | 40 | 56,30 |
| nedostaje | / | / |
| ukupno | 71 | 100 |

Tabela 20. – Uticaj bilborda na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika

Iz Tabele 20. može se zaključiti da većina studenata ima pozitivan stav prema uticaju bilborda kao sredstva vizuelne komunikacije na usvajanje vokabulara: 56,3% je mišljenja da ima uticaja, a 42,3% da je taj uticaj delimičan. Veoma mali broj (samo 1,4%) misli da bilbordi nemaju uticaj na usvajanje vokabulara.

| Uticaoj ilustracija na usvajanje vokabulara | frekvencija | % |
|--|-------------|-------|
| nema uticaja | 2 | 2,80 |
| delimično | 21 | 29,60 |
| ima uticaja | 48 | 67,60 |
| nedostaje | / | / |
| ukupno | 71 | 100 |

Tabela 21. – Uticaoj ilustracija na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika

Iz Tabele 21. može se zaključiti da većina studenata ima pozitivan stav prema uticaju ilustracija (crteži, karikature i stripovi) kao sredstava vizuelne komunikacije na usvajanje vokabulara: 67,6% je mišljenja da ima uticaja, a 29,6% da je taj uticaoj delimičan. Veoma mali broj (samo 2,8%) misli da navedena sredstva vizuelne komunikacije nemaju uticaoj na usvajanje vokabulara.

| Uticaoj slikovnih rečnika na usvajanje vokabulara | frekvencija | % |
|--|-------------|-------|
| nema uticaja | 2 | 2,80 |
| delimično | 27 | 38,0 |
| ima uticaja | 42 | 59,20 |
| nedostaje | / | / |
| ukupno | 71 | 100 |

Tabela 22. – Uticaoj slikovnih rečnika na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika

Iz Tabele 22. može se zaključiti da većina studenata ima pozitivan stav prema uticaju slikovnih rečnika na usvajanje vokabulara: 59,2% je mišljenja da taj uticaoj postoji, a 38,0% da je uticaoj delimičan. Veoma mali broj (samo 2,8%) misli da slikovni rečnici nemaju uticaja na usvajanje vokabulara engleskog jezika.

| Uticaj novinskih naslova i reklama na usvajanje vokabulara | frekvencija | % |
|---|-------------|-------|
| nema uticaja | 2 | 2,80 |
| delimično | 16 | 22,50 |
| ima uticaja | 53 | 74,60 |
| nedostaje | / | / |
| ukupno | 71 | 100 |

Tabela 23. – Uticaj novinskih naslova i reklama na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika

Iz Tabele 23. može se zaključiti da većina studenata ima pozitivan stav prema uticaju novinskih naslova i reklama na usvajanje vokabulara: 74.6% je mišljenja da taj uticaj postoji, a 22,5% da je uticaj delimičan. Veoma mali broj (samo 2,8%) misli da novinski naslovi i reklame nemaju uticaj na usvajanje anglističkog vokabulara.

| Uticaj dijagrama i tabela na usvajanje vokabulara | frekvencija | % |
|--|-------------|-------|
| nema uticaja | 10 | 14,10 |
| delimično | 47 | 66,20 |
| ima uticaja | 14 | 19,70 |
| nedostaje | / | / |
| ukupno | 71 | 100 |

Tabela 24. – Uticaj dijagrama i tabela na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika

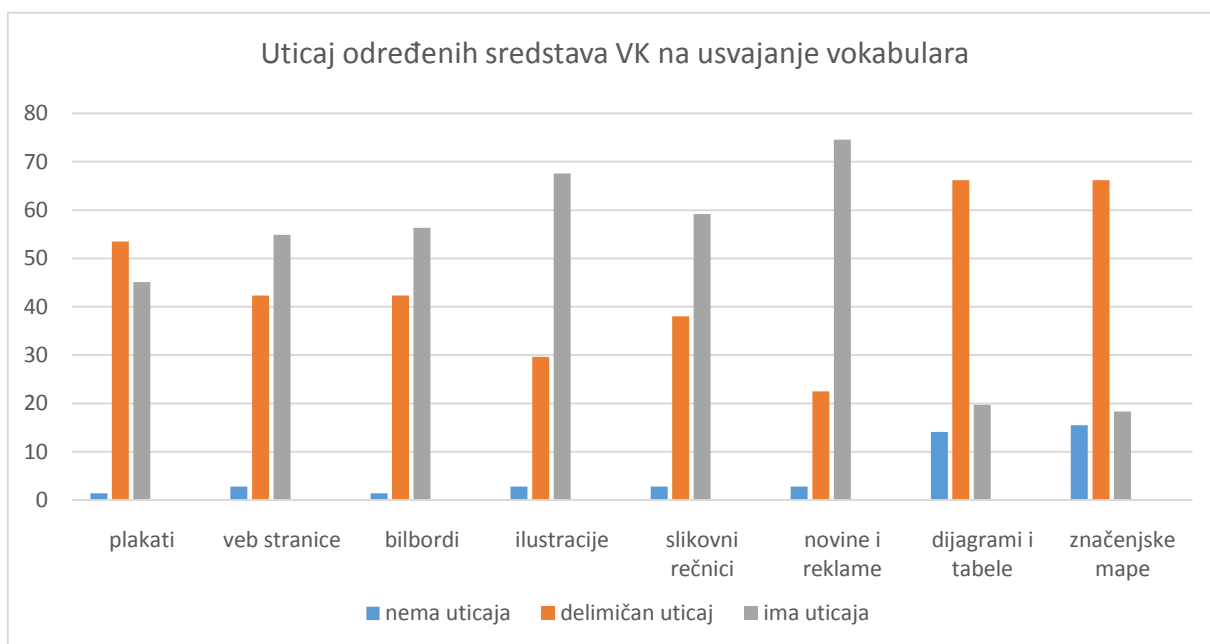
Za razliku od prethodnih sredstava vizuelnih komunikacija, iz Tabele 24. možemo zaključiti da manji procenat studenata ima pozitivan stav prema uticaju dijagrama i tabela kao sredstava vizuelne komunikacije na usvajanje vokabulara:

samo 19,7% je mišljenja da ima uticaja, dok a 66,2% ispitanika misli da je taj uticaj delimičan. 14,1% ispitanika čak misli da tabele i dijagrami nemaju uticaj na usvajanje vokabulara.

| Uticaj značenjskih mapa na usvajanje vokabulara | frekvencija | % |
|--|-------------|-------|
| nema uticaja | 11 | 15,50 |
| delimično | 47 | 66,20 |
| ima uticaja | 13 | 18,30 |
| nedostaje | / | / |
| ukupno | 71 | 100 |

Tabela 25. – Uticaj značenjskih mapa na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika

Slična situacija je i kod mišljenja o uticaju značenjskih mapa, gde iz Tabele 25. možemo zaključiti da manji procenat studenata ima pozitivan stav prema njihovom uticaju na usvajanje vokabulara: samo 18,7% je mišljenja da ima uticaja, dok 66,2% ispitanika misli da je taj uticaj delimičan. 14,1% ispitanika misli da tabele i dijagrami nemaju uticaj na usvajanje vokabulara.



Dijagram 2. – Uticaj određenih sredstava vizuelnih komunikacija na usvajanje vokabulara

Iz svega navedenog može se zaključiti da studenti imaju pozitivan stav o uticaju sredstava vizuelnih komunikacija na usvajanje anglističkog vokabulara i da se iz Tabele 20. i Dijagrama 2. mogu iščitati rezultati dobijene analizom i obradom podataka, gde se jasno može videti da su studenti su stava da najviše uticaja (preko 50%) na usvajanje verbalno-vizuelnog materijala imaju (redom po jačini uticaja):

1. novinski naslovi i reklame
2. ilustracije (crteži, karikature i stripovi)
3. slikovni rečnici
4. bilbordi
5. veb stranice
6. plakati

Kod značaja dijagrama i tabela, kao i značenjskih mapa za usvajanje vokabulara podeljena su mišljenja i ispitanici smatraju da je uticaj tih sredstava

vizuelnih komunikacija delimičan ili da ga nema, tako da je u eksperimentalnoj nastavi ovaj vid prezentacije korišćen samo za pojašnjavanje oblika reči.

5.1.1.6. Skala stavova 3

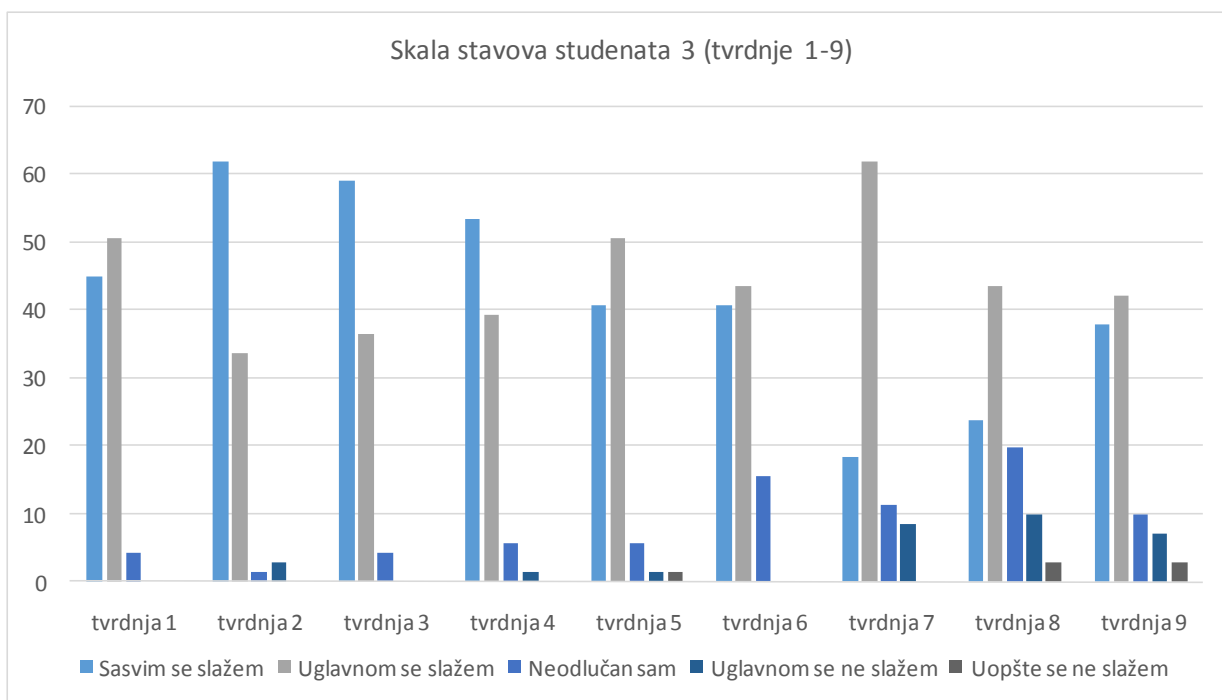
25. pitanje u Upitniku²² je strukturisano kao petostepena Likertova skala, a tvrdnje, kojih je bilo 13, bile su vezane za *stavove studenata o značaju verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara kao stranog jezika*. Ispitanici su bili u obavezi da izraze stepen slaganja, odnosno neslaganja.

| TVRDNJE | Sasvim se slažem | Uglavnom se slažem | Neodlučan sam | Uglavnom se ne slažem | Uopšte se ne slažem | UKUPNO % |
|---|------------------|--------------------|---------------|-----------------------|---------------------|----------|
| 1. Usvajanje vokabulara engleskog jezika uz upotrebu verbalno-vizuelnog materijala je efektivnije. | 45,10 | 50,70 | 4,20 | / | / | 100 |
| 2. Usvajanje vokabulara engleskog jezika uz upotrebu verbalno-vizuelnog materijala je interesantnije. | 62,00 | 33,80 | 1,40 | 2,80 | / | 100 |
| 3. Razumevanje vokabulara engleskog jezika uz upotrebu verbalno-vizuelnog materijala je lakše. | 59,20 | 36,60 | 4,20 | / | / | 100 |
| 4. Memorisanje vokabulara engleskog jezika uz upotrebu verbalno-vizuelnog materijala je lakše. | 53,50 | 39,40 | 5,60 | 1,40 | / | 100 |
| 5. Nastava vokabulara engleskog jezika uz upotrebu verbalno-vizuelnog materijala ima veći uticaj na onoga ko uči. | 40,80 | 50,70 | 5,60 | 1,40 | 1,40 | 100 |

²² Upitnik za studente nalazi se u Prilogu br. 1.

| | | | | | | |
|---|--------------|--------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| 6. Svrha verbalno-vizuelnog materijala u nastavi vokabulara engleskog kao stranog jezika je da pokaže kako izgleda reč ili pojam koji reč označava. | 40,80 | 43,70 | 15,50 | / | / | 100 |
| 7. Svrha verbalno-vizuelnog materijala u nastavi vokabulara engleskog kao stranog jezika je da pokaže kako nešto funkcioniše. | 18,30 | 62,00 | 11,30 | 8,50 | / | 100 |
| 8. Svrha verbalno-vizuelnog materijala u nastavi vokabulara engleskog kao stranog jezika je da pokaže kako su stvari povezane jedna s drugom. | 23,90 | 43,70 | 19,70 | 9,90 | 2,80 | 100 |
| 9. Svrha verbalno-vizuelnog materijala u nastavi vokabulara engleskog kao stranog jezika je da istakne važne stvari. | 38,00 | 42,30 | 9,90 | 7,00 | 2,80 | 100 |
| 10. Upotreba verbalno-vizuelnog materijala najviše utiče na usvajanje pravilnog značenja reči. | 43,70 | 46,50 | 8,50 | 1,40 | / | 100 |
| 11. Upotreba verbalno-vizuelnog materijala najviše utiče na usvajanje pravilnog pisanja reči. | 40,80 | 47,90 | 7,00 | 2,80 | 1,40 | 100 |
| 12. Upotreba verbalno-vizuelnog materijala najviše utiče na usvajanje pravilnog oblika reči. | 38,00 | 45,10 | 14,10 | 2,80 | / | 100 |
| 13. Upotreba verbalno-vizuelnog materijala najviše utiče na pravilnu upotrebu reči u kontekstu. | 28,20 | 54,90 | 11,30 | 4,20 | 1,40 | 100 |
| Aritmetička sredina | 40,95 | 45,95 | 9,10 | 3,24 | 0,76 | 100 |

Tabela 26. – Skala stavova studenata 3

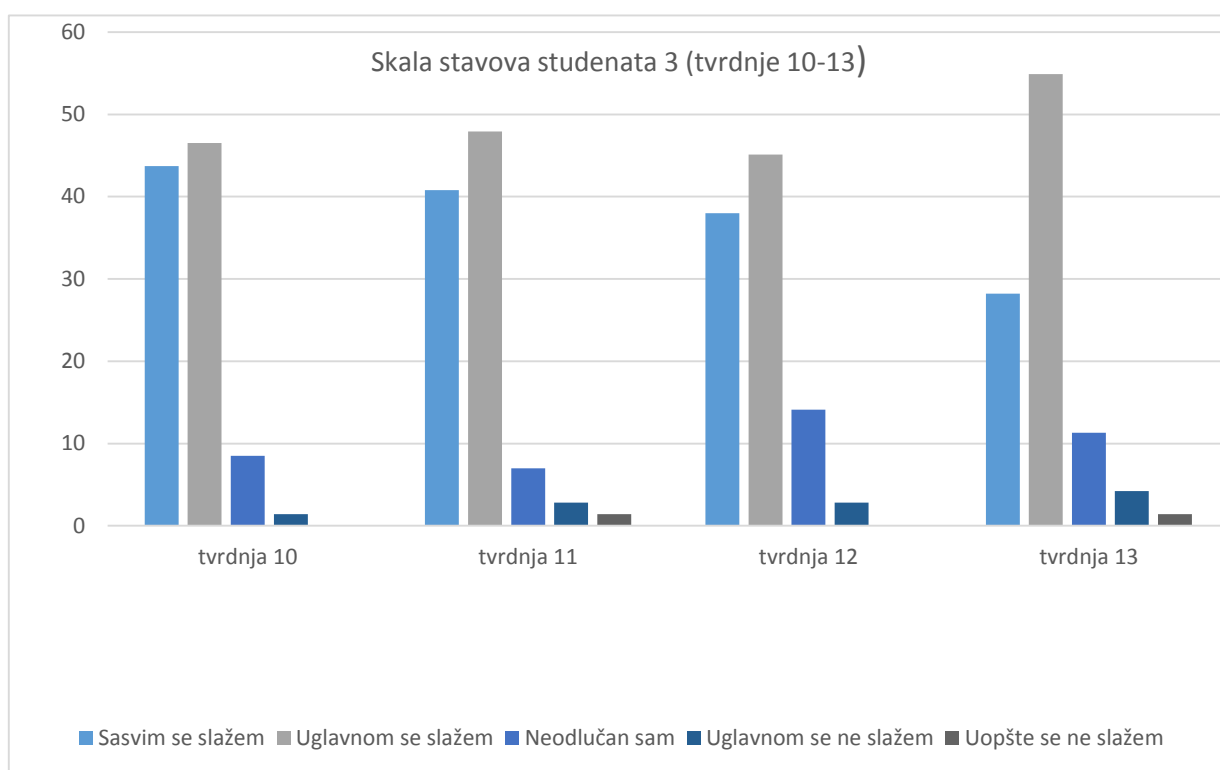


Dijagram 3. – Skala stavova studenata 3 (tvrdnje 1-9)

Iz Tabele 26. i Dijagrama 3. (u kojem se jasno vide stavovi studenata za navedene tvrdnje 1 do 9) može se iščitati da su stavovi studenata vezano za efektivnost, zanimljivost, lakše razumevanje i memorisanje vokabulara engleskog kao stranog jezika, kada se u nastavi koristi VVM²³, veoma pozitivni. Približno 95% studenata se ili u potpunosti, ili uglavnom slaže sa postavljenim tvrdnjama. Takođe, u petoj tvrdnji koja se odnosi na uticaj koji ovakav vid nastave ima na usvajanje reči, stavovi studenata su u velikom procentu pozitivni: 91,5% se potpuno ili delimično slaže sa tvrdnjom, 5,6% su neodlučni, a samo 2,8% se delimično ili uopšte ne slažu. Šesta tvrdnja u skali stavova se odnosila na svrhu VVM da pokaže kako izgleda reč ili pojam koji reč označava. I kod nje je veliki procenat (84,5%) studenata pozitivnog stava.

²³ skr. verbalno-vizuelni materijal

Nešto malo drugačija situacija je kod tvrdnji 7, 8 i 9. Kod tvrdnje sedam, koja se odnosi na to da je svrha VVM da pokaže kako nešto funkcioniše, nešto manje nego u prethodnim tvrdnjama (80,3%) studenata je bilo pozitivnog stava, 11,3% je bilo neodlučno, a 8,5% se uglavnom nije slagalo. Kod osme tvrdnje, koja se odnosi na to da je svrha VVM da pokaže kako su stvari povezane jedna s drugom, 67,6% je bilo pozitivno, dok je 19,7% bilo neodlučno, a 12,7% se ili uopšte, ili uglavnom nije složilo sa tvrdnjom. Kod devete tvrdnje, koja se odnosi na to da je svrha VVM da istakne važne stvari, 80,3% je bilo pozitivno, dok je 19,9% bilo neodlučno, a 9,8% se uopšte ili uglavnom nije složilo sa tvrdnjom.



Dijagram 4. – Skala stavova studenata 3 (tvrdnje 10-13)

Iz Tabele 26. i Dijagrama 4. mogu se iščitati podaci vezani za stavove studenata vezane za uticaj VVM na usvajanje pravilnog značenja, pisanja i oblika reči, kao i njihove pravilne upotrebe u kontekstu. Ti podaci će pomoći dokazivanju ili

odbacivanju, kako pete, tako i prve, druge i treće posebne hipoteze postavljene u okviru istraživanja sprovedenog u ovoj doktorskoj disertaciji.

Deseta tvrdnja se odnosila na usvajanje značenja reči uz posredstvo VVM i većina studenata je bila pozitivnog stava: 90,2% se potpuno ili delimično složilo s tvrdnjom, 8,5% je bilo neodlučno, a samo 1,4% se delimično nije složilo.

Jedanaesta tvrdnja se odnosila na usvajanje pravilnog pisanja reči uz upotrebu VVM u nastavi vokabulara. Većina studenata je bila pozitivnog stava: 88,7% se potpuno ili delimično složilo s tvrdnjom, 7% je bilo neodlučno, a 2,8% se delimično nije složilo i 1,4% (jedan ispitanik) se uopšte nije složio sa tvrdnjom.

Dvanaesta tvrdnja se odnosila na usvajanje pravilnog oblika reči uz upotrebu VVM u nastavi vokabulara. Većina studenata je bila pozitivnog stava: 83,1% se potpuno ili delimično složilo s tvrdnjom, nešto malo više nego u prethodnim tvrdnjama (14,1%) je bilo neodlučno, a 2,8% studenata se delimično nije složilo.

Trinaesta tvrdnja se odnosila na pravilnu upotrebu reči u kontekstu ako je korišćen VVM u nastavi vokabulara. Većina studenata je bila pozitivnog stava: 83,1% se potpuno ili delimično složilo s tvrdnjom, 11,3% je bilo neodlučno, a 5,6% studenata se potpuno ili delimično nije složilo.

Iz analize podataka o stavovima studenata u desetoj, jedanaestoj i dvanaestoj tvrdnji možemo zaključiti da rezultati idu u prilog postavljenim posebnim hipotezama koje se odnose na bolje usvajanje značenja, pisanja i oblika reči uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala, a takođe doprinose dokazivanju pete posebne hipoteze kojom se pretpostavlja da studenti imaju pozitivno mišljenje o dejstvu verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika.

Iz analize podataka dobijenih Skalom stavova studenata 3, a iščitavanjem iz poslednjeg reda Tabele 26, gde se vidi prosek vrednosti za sve tvrdnje, može se

zaključiti da su studenti u većini (86,9%) bili pozitivnog stava o uticaju VVM na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika.

5.1.1.7. Zaključak

Kvantitativnom analizom rezultata dobijenih upitnikom za studente dat je odgovor na peto istraživačko pitanje koje je autorka postavila u ovoj doktorskoj disertaciji, a iz svega navedenog može se zaključiti da su mišljenja studenata engleskog jezika o značaju verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika pozitivna. Dakle, potvrđena je peta posebna hipoteza koja je glasila: *Studenti engleskog jezika imaju pozitivno mišljenje o dejstvu verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija na usvajanje vokabulara.*

5.1.2. Analiza rezultata finalnog testa

Za izvođenje eksperimenta sa paralelnim grupama, autorka je odabrala uzorak populacije od ukupno 41 studenta druge i četvrte godine studenata engleskog jezika i književnosti. 20 studenata druge godine i 21 student četvrte godine, su bili podeljeni u po dve ujednačene eksperimentalne i dve ujednačene kontrolne grupe na osnovu rezultata Inicijalnog testa. Nastavu je na drugoj godini pohađalo 10 studenata kontrolne grupe i 10 studenata eksperimentalne grupe, a na četvrtoj godini 11 studenata je bilo u eksperimentalnoj, a 10 u kontrolnoj grupi. Nastava je izvođena u toku akademske 2012/2013. godine na Departmanu za filologiju Univerziteta u Novom Pazaru i to od od 14. novembra 2012. godine do polovine aprila 2013. godine sa drugom godinom, a od polovine februara do kraja maja 2013. godine sa četvrtom

godinom. Nedeljno je sa svakom grupom posebno (eksperimentalnom i kontrolnom), na drugoj godini u okviru vežbi iz predmeta Engleski jezik 2, odnosno Stručna praksa 4 i na četvrtoj godini u okviru vežbi iz predmeta Engleski jezik 4, održano po dva časa u okviru kojih je uveden planirani input²⁴. Uvođenje novog vokabulara, u nastavi u eksperimentalnim grupama, bilo je praćeno verbalno-vizuelnim predstavama pojmova. Veliki deo materijala je prezentovan putem slajdova PPT prezentacijom, ali je korišćen i štampani materijal sa ilustracijama, crtežima, tabelama, kao i tabla koju je nastavnica (autorka disertacije) koristila za dodatno pojašnjavanje pojmova putem crteža i teksta, kao i za iscrtavanje semantičkih mapa, dijagrama i slično. Na kraju nastave je devet studenata kontrolne grupe i devet studenata eksperimentalne grupe na drugoj godini studija, kao i 10 studenata kontrolne i 11 studenata eksperimentalne grupe na četvrtoj godini studija radilo Finalni test.

Finalni test je bio sastavljen iz četiri dela, gde je prvi i najopširniji deo, ispitivao stepen dugoročne retencije značenja reči (produktivni i receptivni vokabular). Drugi deo se odnosio na ispitivanje poznavanja pravilnog oblika reči, treći na pravilno pisanje reči, a četvrti na poznavanje manje frekventnih reči engleskog jezika.

5.1.2.1. Opšti rezultati testova

U ovom pododeljku biće detaljno prikazani rezultati finalnog testa koji je merio dugoročnu retenciju za obe studijske godine. U tabelama će biti prikazani brojevi bodova, procenti, srednje vrednosti, standardne devijacije, a statističku

²⁴ Primer materijala korišćenog u eksperimentalnoj nastavi nalazi se u Prilogu br. 8

značajnost razlike između dve istorodne statističke mere (u ovom slučaju dve aritmetičke sredine) smo dobili putem upotrebe *t*-testa koji je parametrijski statistički postupak putem kojeg se testiraju hipoteze. Cilj ovog postupka jeste da se potvrdi ili opovrgne generalna hipoteza koja glasi: *Usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika je uspešnije uz prisustvo verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija*, odnosno da se utvrdi statistički značajna razlika između rezultata na finalnim testovima kontrolne grupe, koja je imala nastavu vokabulara bez verbalno-vizuelnog inputa, i eksperimentalne grupe, koja je imala verbalno-vizuelni input tokom izvedene nastave vokabulara.

Opšti rezultati finalnog testa druge godine

Studenti eksperimentalne grupe su uopšteno pokazali bolje rezultate na finalnom testu vokabulara od studenata kontrolne grupe. Međutim, da bi se dokazalo da li je ta razlika u rezultatima testova statistički značajna, moraju se sprovesti dodatne statističke analize.

| Grupa | N | Aritmetička sredina | Standardna greška ar. sredine | Standardna devijacija |
|-----------------|----------|----------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| Eksperimentalna | 9 | 45,352 | 5,748 | 17,244 |
| Kontrolna | 9 | 36,717 | 5,378 | 16,133 |

Tabela 27. – Opšti rezultati finalnih testova eksperimentalne i kontrolne grupe (II godina)

Iz Tabele 27. može se iščitati da je aritmetička sredina rezultata finalnog testa eksperimentalne grupe veća od aritmetičke sredine rezultata finalnog testa kontrolne grupe. Razlika između dve aritmetičke sredine je $D_M = M_1 - M_2$, $D_M = 8,634$. Standardna greška razlike između dve aritmetičke sredine je $SE_{DM} = 2,782$. Stepene

slobode dobijamo tako što saberemo broj ispitanika obe grupe i oduzmemo broj dva:
 $df = N_1 + N_2 - 2$, $df = 16$. Utvrđivanje statističke značajnosti razlike dve aritmetičke sredine putem t -testa na malim uzorcima izračunava se na sledeći način:

$$t = \frac{D_M}{SE_{DM}}$$

Izračunavanjem smo dobili vrednost $t = 3,103$, koja je veća od graničnih vrednosti (2,12 i 2,92) na nivoima 0,05 i 0,01 uz 16 stepena slobode. Dakle, može se zaključiti da razlika između dve aritmetičke sredine rezultata finalnih testova studenata druge godine koji su imali nastavu vokabulara bez verbalno-vizuelnog materijala (kontrolna grupa) i sa verbalno-vizuelnim materijalom (eksperimentalna grupa) nije slučajna, već je statistički značajna.

Opšti rezultati finalnog testa četvrte godine

I na četvrtoj godini studija, studenti eksperimentalne grupe su pokazali bolje rezultate na finalnom testu vokabulara od studenata kontrolne grupe. I ovde će se koristiti isti postupak za dobijanje informacije o statističkoj značajnosti razlike u rezultatima ove dve grupe.

| Grupa | N | Aritmetička sredina | Standardna greška ar. sredine | Standardna devijacija |
|-----------------|----------|----------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| Eksperimentalna | 11 | 41,695 | 4,254 | 14,110 |
| Kontrolna | 10 | 35,324 | 5,206 | 16,464 |

Tabela 28. – Opšti rezultati finalnih testova eksperimentalne i kontrolne grupe (IV godina)

Iz Tabele 28. može se iščitati da je aritmetička sredina rezultata finalnog testa eksperimentalne grupe veća od aritmetičke sredine rezultata finalnog testa kontrolne grupe. Razlika između dve aritmetičke sredine je $D_M = M_1 - M_2$, $D_M = 6,375$.

Standardna greška razlike između dve aritmetičke sredine je $SE_{DM} = 2,195$. Stepeni slobode se dobijaju tako što saberemo broj ispitanika obe grupe i oduzme se broj dva: $df = N_1 + N_2 - 2$, $df = 19$. Utvrđivanje statističke značajnosti razlike dve aritmetičke sredine putem t -testa na malim uzorcima izračunava se na sledeći način:

$$t = \frac{D_M}{SE_{DM}}$$

Izračunavanjem je dobijena vrednost $t = 2,904$, koja je veća od graničnih vrednosti (2,09 i 2,86) na nivoima 0,05 i 0,01 uz 19 stepeni slobode. Dakle, može se zaključiti da razlika između dve aritmetičke sredine rezultata finalnih testova studenata četvrte godine koji su imali nastavu vokabulara bez verbalno-vizuelnog materijala (kontrolna grupa) i sa verbalno-vizuelnim materijalom (eksperimentalna grupa) nije slučajna, već je statistički značajna.

Na gorenavedeni način, uz pomoć vrednosti t -testova koji dokazuju statističku značajnost, može se zaključiti da je potvrđena postavljena generalna hipoteza kod obe godine studija.

S obzirom da je usvajanje reči kompleksan proces i da se sastoji od učenja reči iz više aspekata, postavljene su i četiri posebne hipoteze koje se tiču uticaja verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje značenja, oblika i pisanja reči, kao i usvajanja manje-frekventnog vokabulara.

5.1.2.2. Posebni rezultati finalnog testa

Posebni rezultati finalnog testa kod druge i četvrte godine obuhvataju značenje, pisanje, oblik reči i manje-frekventne reči. Finalni test je bio podeljen na četiri celine i biće analizirane razlike aritmetičkih sredina delova testa u kontrolnim i

eksperimentalnim grupama druge i četvrte godine da bi se dobili podaci o napretku jedne grupe u odnosu na drugu i samim tim dokazale ili opovrgle prva, druga, treća i četvrta posebna hipoteza.

Rezultati dela testa koje se odnosi na usvajanje značenja reči

Odgovor na prvo istraživačko pitanje koje je glasilo: *Da li izlaganje studenata verbalno-vizuelnom materijalu pomaže u usvajanju pravilnog značenja reči engleskog kao stranog jezika?* će biti dobijen *t*-testom rezultata prvog dela finalnog testa kod eksperimentalne i kontrolne grupe.

Tabelarno je predstavljena razlika u aritmetičkim sredinama rezultata dela testa koji se odnosi na usvajanje značenja reči kod eksperimentalne i kontrolne grupe druge godine studija.

| Grupa | N | Aritmetička sredina | Standardna greška ar. sredine | Standardna devijacija |
|---------------------------------|----------|----------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| Eksperimentalna (značenje reči) | 9 | 26,008 | 4,297 | 12,891 |
| Kontrolna (značenje reči) | 9 | 20,062 | 3,857 | 11,571 |

Tabela 29. – Rezultati finalnih testova eksperimentalne i kontrolne grupe – značenje reči (II godina)

Iz Tabele 29. može se iščitati da je aritmetička sredina rezultata finalnog testa eksperimentalne grupe veća od aritmetičke sredine rezultata finalnog testa kontrolne grupe. Razlika između dve aritmetičke sredine je $D_M = M_1 - M_2$, $D_M = 5,946$. Standardna greška razlike između dve aritmetičke sredine je $SE_{DM} = 2,041$. Stepeni slobode se dobijaju tako što saberemo broj ispitanika obe grupe i oduzme se broj dva: $df = N_1 + N_2 - 2$, $df = 16$. Izračunavanjem je dobijena vrednost $t = 2,913$, koja je u okviru graničnih vrednosti (2,12 i 2,92) na nivoima 0,05 i 0,01 uz 16 stepena slobode.

Dakle, može se zaključiti da razlika između dve aritmetičke sredine rezultata dela finalnih testova koji se odnosio na značenje reči studenata druge godine koji su imali nastavu vokabulara bez verbalno-vizuelnog materijala (kontrolna grupa) i sa verbalno-vizuelnim materijalom (eksperimentalna grupa) nije slučajna, već je statistički značajna.

Tabelarno je predstavljena razlika u aritmetičkim sredinama rezultata dela testa koji se odnosi na usvajanje značenja reči kod eksperimentalne i kontrolne grupe četvrte godine studija.

| Grupa | N | Aritmetička sredina | Standardna greška ar. sredine | Standardna devijacija |
|---------------------------------|----------|----------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| Eksperimentalna (značenje reči) | 11 | 22,529 | 3,038 | 10,076 |
| Kontrolna (značenje reči) | 10 | 15,925 | 2,648 | 8.488 |

Tabela 30. – Rezultati finalnih testova eksperimentalne i kontrolne grupe – značenje reči (IV godina)

Iz Tabele 30. može se iščitati da je aritmetička sredina rezultata finalnog testa eksperimentalne grupe veća od aritmetičke sredine rezultata finalnog testa kontrolne grupe. Razlika između dve aritmetičke sredine je $D_M = M_1 - M_2$, $D_M = 6,604$. Standardna greška razlike između dve aritmetičke sredine je $SE_{DM} = 1,312$. Stepeni slobode se dobijaju tako što saberemo broj ispitanika obe grupe i oduzme se broj dva: $df = N_1 + N_2 - 2$, $df = 19$. Izračunavanjem je dobijena vrednost $t = 5,033$, koja je veća od graničnih vrednosti (2,09 i 2,86) na nivoima 0,05 i 0,01 uz 19 stepena slobode. Dakle, može se zaključiti da razlika između dve aritmetičke sredine rezultata dela finalnih testova koji se odnosio na značenje reči studenata četvrte godine koji su imali nastavu vokabulara bez verbalno-vizuelnog materijala (kontrolna grupa) i sa

verbalno-vizuelnim materijalom (eksperimentalna grupa) nije slučajna, već je statistički značajna.

Rezultati dela testa koje se odnosi na usvajanje pravilnog pisanja reči

Drugo istraživačko pitanje je glasilo: *Da li izlaganje studenata verbalno-vizuelnom materijalu pomaže u usvajanju pravilnog pisanja reči?*

Tabelarno je predstavljena razlika u aritmetičkim sredinama rezultata dela testa koji se odnosi na usvajanje pisanja reči kod eksperimentalne i kontrolne grupe druge godine studija.

| Grupa | N | Aritmetička sredina | Standardna greška ar. sredine | Standardna devijacija |
|--------------------------------|----------|----------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| Eksperimentalna (pisanje reči) | 9 | 4,115 | 0,366 | 1,385 |
| Kontrolna (pisanje reči) | 9 | 2,611 | 0,461 | 1,099 |

Tabela 31. – Rezultati finalnih testova eksperimentalne i kontrolne grupe – pisanje reči (II godina)

Iz Tabele 31. može se iščitati da je aritmetička sredina rezultata finalnog testa eksperimentalne grupe veća od aritmetičke sredine rezultata finalnog testa kontrolne grupe. Razlika između dve aritmetičke sredine je $D_M = M_1 - M_2 = 3,481$. Standardna greška razlike između dve aritmetičke sredine je $SE_{DM} = 0,432$. Stepeni slobode se dobijaju tako što saberemo broj ispitanika obe grupe i oduzme se broj dva: $df = N_1 + N_2 - 2$, $df = 16$. Izračunavanjem je dobijena vrednost $t = 3,481$, koja je veća od graničnih vrednosti (2,12 i 2,92) na nivoima 0,05 i 0,01 uz 16 stepena slobode. Dakle, može se zaključiti da razlika između dve aritmetičke sredine rezultata dela finalnih testova koji se odnosio na pravilno pisanje reči studenata druge godine koji su imali nastavu vokabulara bez verbalno-vizuelnog materijala (kontrolna grupa) i sa

verbalno-vizuelnim materijalom (eksperimentalna grupa) nije slučajna, već je statistički značajna.

Tabelarno je predstavljena razlika u aritmetičkim sredinama rezultata dela testa koji se odnosi na usvajanje pisanja reči kod eksperimentalne i kontrolne grupe četvrte godine studija.

| Grupa | N | Aritmetička sredina | Standardna greška ar. sredine | Standardna devijacija |
|--------------------------------|----|---------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Eksperimentalna (pisanje reči) | 11 | 6,371 | 0,577 | 1,913 |
| Kontrolna (pisanje reči) | 10 | 5,053 | 0,531 | 1,680 |

Tabela 32. – Rezultati finalnih testova eksperimentalne i kontrolne grupe pisanje reči (IV godina)

Iz Tabele 32. može se iščitati da postoji razlika u rezultatima koja iznosi $D_M = M_1 - M_2 = 1,318$ i da je eksperimentalna grupa četvrte godine pokazala bolje rezultate vezano za deo testa koji se odnosio na pisanje reči. Standardna greška razlike između dve aritmetičke sredine je $SE_{DM} = 0,253$. Stepni slobode se dobijaju tako što saberemo broj ispitanika obe grupe i oduzme se broj dva: $df = N_1 + N_2 - 2$, $df = 19$. Izračunavanjem je dobijena vrednost $t = 5,209$, koja je veća od graničnih vrednosti (2,09 i 2,86) na nivoima 0,05 i 0,01 uz 19 stepena slobode. Dakle, može se zaključiti da razlika između dve aritmetičke sredine rezultata dela finalnih testova koji se odnosio na usvajanje pravilnog pisanja reči studenata četvrte godine koji su imali nastavu vokabulara bez verbalno-vizuelnog materijala (kontrolna grupa) i sa verbalno-vizuelnim materijalom (eksperimentalna grupa) nije slučajna, već je statistički značajna.

Rezultati dela testa koje se odnosi na usvajanje značenja reči

Treće istraživačko pitanje je glasilo: *Da li izlaganje studenata verbalno-vizuelnom materijalu pomaže u usvajanju pravilnog oblika reči engleskog kao stranog jezika?* Tabelarno je predstavljena razlika u aritmetičkim sredinama rezultata dela testa koji se odnosi na usvajanje oblika reči kod eksperimentalne i kontrolne grupe druge godine studija, a putem *t*-testa biće proverena statistička značajnost dobijenih rezultata.

| Grupa | N | Aritmetička sredina | Standardna greška ar. sredine | Standardna devijacija |
|------------------------------|----------|----------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| Eksperimentalna (oblik reči) | 9 | 12,678 | 0,996 | 2,987 |
| Kontrolna (oblik reči) | 9 | 12,211 | 0.962 | 2,885 |

Tabela 33. – Rezultati finalnih testova eksperimentalne i kontrolne grupe – oblik reči (II godina)

Iz Tabele 33. može se iščitati da postoji veoma mala razlika u rezultatima koja iznosi $D_M = M_1 - M_2 = 0,466$ i da eksperimentalna grupa jeste pokazala bolje rezultate vezano za deo testa koji se odnosio na oblik reči, To se dokazuje izračunavanjem vrednosti *t*-testa. Standardna greška razlike između dve aritmetičke sredine je $SE_{DM} = 0,590$. Stepeni slobode se dobijaju tako što saberemo broj ispitanika obe grupe i oduzme se broj dva: $df = N_1 + N_2 - 2$, $df = 16$. Izračunavanjem je dobijena vrednost $t = 1,769$, koja je mnogo niža od graničnih vrednosti (2,12 i 2,92) na nivoima 0,05 i 0,01 uz 16 stepena slobode. Dakle, može se zaključiti da razlika između dve aritmetičke sredine rezultata dela finalnih testova koji se odnosio na usvajanje pravilnog oblika reči studenata druge godine koji su imali nastavu vokabulara bez verbalno-vizuelnog

materijala (kontrolna grupa) i sa verbalno-vizuelnim materijalom (eksperimentalna grupa) nije statistički značajna.

Tabelarno je predstavljena razlika u aritmetičkim sredinama rezultata dela testa koji se odnosi na usvajanje pravilnog oblika reči kod eksperimentalne i kontrolne grupe četvrte godine studija.

| Grupa | N | Aritmetička sredina | Standardna greška ar. sredine | Standardna devijacija |
|------------------------------|----------|----------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| Eksperimentalna (oblik reči) | 11 | 11,707 | 1,231 | 4,085 |
| Kontrolna (oblik reči) | 10 | 12,117 | 1,784 | 5,643 |

Tabela 34. – Rezultati finalnih testova eksperimentalne i kontrolne grupe – oblik reči (IV godina)

Iz Tabele 34. može se iščitati da eksperimentalna grupa nije pokazala bolje rezultate od kontrolne grupe. Razlika u rezultatima koja iznosi $D_M = M_2 - M_1 = 0,410$ nije statistički značajna, a to se dokazuje izračunavanjem vrednosti t-testa koja iznosi $t = 0,577$ što je znatno niže od graničnih vrednosti (2,09 i 2,86) na nivoima 0,05 i 0,01 uz 19 stepena slobode. Iz svega navedenog se može zaključiti da eksperimentalna grupa četvrte godine studija nije pokazala bolje rezultate kod usvajanja pravilnog oblika reči na finalnom testu od kontrolne grupe.

Četvrto istraživačko pitanje je glasilo: *Da li izlaganje studenata verbalno-vizuelnom materijalu pomaže u usvajanju reči teških za učenje ili manje frekventnih u govoru?* Tabelarno je predstavljena razlika u aritmetičkim sredinama rezultata dela testa koji se odnosi na usvajanje reči koje su manje frekventne - kod eksperimentalne i kontrolne grupe druge godine studija.

| Grupa | N | Aritmetička sredina | Standardna greška ar. sredine | Standardna devijacija |
|---|----------|----------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| Eksperimentalna (manje-frekventne reči) | 9 | 2,548 | 0,837 | 2,513 |
| Kontrolna (manje-frekventne reči) | 9 | 1,829 | 0,756 | 2,268 |

Tabela 35. – Rezultati finalnih testova eksperimentalne i kontrolne grupe – manje-frekventne reči (II godina)

Iz Tabele 35. može se iščitati da postoji razlika u rezultatima koja iznosi $D_M = M_1 - M_2 = 0,719$ i da je eksperimentalna grupa pokazala bolje rezultate vezano za deo testa koji se odnosio na značenje manje-frekventnih reči. Vrednost t -testa je $t = 1,806$, što je niže od graničnih vrednosti (2,12 i 2,92) na nivoima 0,05 i 0,01 uz 16 stepena slobode, tako da razlika nije statistički značajna. Može se zaključiti da iako je eksperimentalna grupa pokazala bolje rezultate od kontrolne grupe, za ovo istraživanje to nije značajno.

Tabelarno je predstavljena razlika u aritmetičkim sredinama rezultata dela testa koji se odnosi na usvajanje reči koje su manje frekventne - kod eksperimentalne i kontrolne grupe četvrte godine studija.

| Grupa | N | Aritmetička sredina | Standardna greška ar. sredine | Standardna devijacija |
|---|----------|----------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| Eksperimentalna (manje-frekventne reči) | 11 | 1,086 | 0,344 | 1,140 |
| Kontrolna (manje-frekventne reči) | 10 | 2,229 | 1,076 | 3,402 |

Tabela 36. – Rezultati finalnih testova eksperimentalne i kontrolne grupe – manje-frekventne reči (IV godina)

Iz Tabele 36. može se iščitati da postoji razlika u rezultatima koja iznosi $D_M = M_2 - M_1 = 1,143$ i da je kontrolna grupa pokazala bolje rezultate vezano za deo testa koji se odnosio na značenje manje-frekventnih reči. Vrednost t -testa je $t = 3,048$, a to je veće od graničnih vrednosti (2,09 i 2,86) na nivoima 0,05 i 0,01 uz 19 stepena slobode. Dakle, može se zaključiti da je razlika između dve aritmetičke sredine rezultata finalnih testova statistički značajna, te da je u slučaju usvajanja manje-frekventnog vokabulara engleskog jezika kontrolna grupa pokazala bolje rezultate nego eksperimentalna grupa.

5.1.2.3. Zaključak

Iz navedene analize rezultata finalnog testa posle sprovedenog eksperimenta možemo zaključiti da je kod obe studijske godine potvrđena generalna hipoteza koja glasi: *Usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika je uspešnije uz prisustvo verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija.*

Takođe, možemo zaključiti da su kod obe studijske godine potvrđene prva i druga posebna hipoteza koje su glasile: *Usvajanje pravilnog značenja engleskih reči je efikasnije ako dolazi posredstvom verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija* i *Pravilno pisanje reči engleskog jezika je zastupljenije kod studenata ako dolazi posredstvom verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija.*

Iz navedenog možemo zaključiti da kod obe studijske godine nisu potvrđene treća i četvrta posebna hipoteza koje su glasile: *Usvajanje pravilnog oblika reči engleskog jezika je efikasnije ako dolazi posredstvom verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija.* i *Usvajanje vokabulara posredstvom verbalno-*

vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija pomaže u usvajanju reči teških za učenje ili manje frekventnih u govoru.

Da bi se upotpunili rezultati dobijeni kvantitativnom analizom rezultata finalnih testova eksperimentalnih grupa, u odeljku sa rezultatima kvalitativnog istraživanja biće dodatno interpretirani rezultati koji će pomoći da se dobiju detaljniji podaci o ovoj pojavi.

5.1.3. Zaključak

Cilj analize rezultata kvantitativnog dela istraživanja u ovoj doktorskoj disertaciji je da se utvrdi da li i kojoj meri verbalno-vizuelni materijal utiče na usvajanje vokabulara kod studenata engleskog jezika i književnosti. Studenti eksperimentalnih grupa na drugoj i četvrtoj godini studija su bili izloženi uticaju verbalno-vizuelnog materijala u toku nastave vokabulara, te su samim tim i rezultati prikazani odvojeno. Studenti prve, druge, treće i četvrte godine su popunjavali iste upitnike i skalere, pa je samim tim i analiza istih rađena zajedno.

Na osnovu rezultata dobijenih deskriptivnom statističkom analizom odgovora zatvorenog tipa u upitnicima za studente utvrđeno je da je trećina studenata mišljenja da je kod usvajanja engleskog kao stranog jezika važno poznavanje vokabulara, trećina misli da je to gramatika, dok trećina ispitanika misli da su podjednako važni i vokabular i gramatika. Kod pitanja o tome o tome kojem tipu učenika po svom mišljenju pripadaju, dobijeni su statistički podaci da je većina studenata sebe okarakterisala kao vizuelni tip u učenju. Ova informacija je poslužila kao potvrda da je nastava u eksperimentalnim grupama odgovarala većini studenata, a kako se pokazalo daljom analizom pitanjan u upitniku, čak su i oni studenti koji su se izjasnili

kao auditivni ili analitički tip mišljenja da je verbalno-vizuelni materijal značajan za usvajanje vokabulara engleskog jezika. Kod pitanja o tome na usvajanje kojeg jezičkog elementa najviše utiče upotreba verbalno-vizuelnog materijala, statistička analiza je pokazala da su skoro 90% ispitanika mišljenja da upotreba verbalno-vizuelnog materijala najviše utiče na usvajanje vokabulara, što dodatno potvrđuje opravdanost ovog istraživanja.

Takođe, deskriptivnom analizom prve skale stavova utvrđeno je da studenti od ponuđenih strategija pamćenja kod učenja vokabulara najviše koriste strategije povezivanja mentalne predstave reči sa njenim značenjem i povezivanje nove reči sa značenjem reči koju već znaju. Ovaj podatak je bitan za istraživanje vezano za ovu doktorsku disertaciju jer je autorka prilikom postavljanja hipoteza upravo pošla od pretpostavke da se ova strategija koristi u učenju vokabulara engleskog kao stranog jezika.

Kod analize podataka dobijenih drugom skalom stavova koja se ticala mišljenja studenata o uticaju određenih sredstava verbalno-vizuelnih komunikacija (npr. bilborda, plakata, veb stranica, reklama, crteža i sl.) na usvajanje vokabulara, došlo se do podataka da su studenti stava da najviše uticaja (preko 50%) na usvajanje verbalno-vizuelnog materijala imaju novinski naslovi i reklame, ilustracije (crteži, karikature i stripovi), slikovni rečnici, pa onda bilbord, veb stranice i plakati. Što se tiče značaja dijagrama, tabela i značenjskih mapa na usvajanje vokabulara podeljena su mišljenja i ispitanici smatraju da je uticaj tih sredstava vizuelnih komunikacija delimičan ili da ga nema.

Trećom skalom stavova ispitano je mišljenje studenata o stepenu i prirodi značaja verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara i došlo se do zaključka da su studenti mišljenja da je usvajanje vokabulara engleskog jezika uz upotrebu

verbalno-vizuelnog materijala efektnije, interesantnije, da je razumevanje i memorisanje reči na taj način lakše, a da taj vid nastave vokabulara ima veći uticaj na onoga ko uči. Takođe, analizom rezultata dobijenih ovim skalerom došlo se od zaključka da su studenti mišljenja da je svrha verbalno-vizuelnog materijala u nastavi vokabulara engleskog kao stranog jezika da pokaže kako izgleda reč ili pojam koji reč označava, kako nešto funkcioniše, a da je umeren značaj u smislu pokazivanja povezanosti jedne stvari s drugom i isticanja važnih stvari. Kod mišljenja o uticaju verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje značenja reči i pravilnog pisanja reči većina studenata je bila jako pozitivna. Kod uticaja istog na usvajanje pravilnog oblika reči i pravilnu upotrebu reči u kontekstu, bilo je malo više neodlučnih studenata nego za prethodne dve tvrdnje, ali su opet većina njih bili pozitivnog mišljenja.

Podaci dobijeni analizom rezultata finalnih testova po završenom eksperimentu ukazuju na to da je opšti uticaj verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara je pozitivan, te da su eksperimentalne grupe na obe studijske godine pokazale bolje rezultate posle nastave koja je izvedena uz upotrebu verbalno-vizuelnog materijala. Što se tiče posebnih rezultata finalnog testa, može se izvesti zaključak da je uticaj verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje značenja i pravilnog pisanja reči pozitivan, dok ovaj uticaj nije statistički značajan kod usvajanja oblika reči i manje-frekventnih reči engleskog kao stranog jezika. Kod kontrolne grupe četvrte godine deo testa koji se odnosi na usvajanje manje-frekventnih reči su rezultati statistički značajno bolji od eksperimentalne grupe.

U narednom odeljku biće predstavljeni rezultati kvalitativnog dela istraživanja, koji treba da pomognu u detaljnijem i bližem objašnjenju podataka dobijenih kvantitativnim istraživanjem.

5.2. KVALITATIVNA ANALIZA PODATAKA

U ovom odeljku doktorske disertacije data je analiza kvalitativnih podataka dobijenih putem sprovođenja intervjua i pisanih izveštaja studenata druge i četvrte godine engleskog jezika i književnosti.

5.2.1. Analiza rezultata dobijenih putem intervjua sa studentima

Kvalitativna analiza podataka dobijenih putem intervjua²⁵ pokazaće da li su se potvrdili ili opovrgli rezultati dobijeni kvantitativnom analizom eksperimenta i upitnika. Intervjui, čija se analiza prikazuje u ovom pododeljku, sprovedeni su krajem maja i početkom juna 2013. godine sa 10 studenata druge godine (pet studenata eksperimentalne grupe i pet studenata kontrolne grupe) i 10 studenata četvrte godine (pet studenata eksperimentalne grupe i pet studenata kontrolne grupe) engleskog jezika i književnosti. Autorka je za ovo istraživanje odlučila da koristi polustrukturisani intervju. Napravljena je lista koja se sastojala od 27 pitanja (v. Prilog br. 3), a razgovor je u proseku trajao 15 min. Pitanja u intervjuu su bila podeljena u pet grupa: 1) predstavljanje ispitanika, 2) način učenja vokabulara i problemi kod usvajanja novih reči, 3) mišljenje o efektivnosti verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara, 4) pitanja koja ispitaniku daju šansu da iskaže neke svoje sugestije i zapažanja koja nisu obuhvaćena u pitanjima intervjua, 5) pitanja koja nisu direktno vezana za istraživanje. Iako su neka od pitanja već bila postavljena u upitniku, ovde su ponovljena i to iz razloga dobijanja detaljnijeg odgovora o

²⁵ Primer transkribovanog intervjua nalazi se u Prilogu br. 5

strategijama koje koriste u učenju vokabulara, kao i stavovima i iskustvima vezano za nastavu uz verbalno-vizuelni input. Putem analize rezultata dobijenih sprovođenjem eksperimenta, dobijeni su podaci o tome da li je i kojoj meri verbalno-vizuelni input u nastavi vokabulara pomogao usvajanju reči, ali nisu dobijena detaljnija objašnjenja o samom procesu usvajanja reči putem kombinacije slike i reči, prednostima i manama ovog vida nastave, kao i emocijama koje su bile prisutne kod studenata u toku izvođenja nastave.

Cilj ovog dela istraživanja je bio da se bolje razume proces usvajanja vokabulara putem korišćenja verbalno-vizuelnog materijala, kao i da se dâ prilika studentima da bliže objasne svoje načine i strategije učenja vokabulara, kao i stavove i emocije vezane za nastavu vokabulara koju su imali.

Intervjui su transkribovani **od reči do reči** (engl. *word-for-word*), a autorka je zabeležila i dinamiku pojavljivanja smeha, kao i pauze, jer je i to deo konverzacije koja je vođena i može uputiti na stav intervjuisanog prema postavljenom pitanju tj. temi o kojoj se razgovara. Nakon toga, sve intervjuje je pročitala da bi dobila opštu sliku, a putem kvalitativnog postupka **analize sadržaja** (engl. *content analysis*) je organizovala i podelila transkripte u odgovarajuće celine. Na ovaj način je, pored dobijanja širokog spektra detalja o nastavi vokabulara uz verbalno-vizuelni input, uočena veza između tih delova, što je pomoglo u interpretiranju podataka kako bi se dobila potpunija sveukupna informacija o pojavi koja je predmet istraživanja. Isečci iz intervjuja studenata kontrolnih grupa (S1, S5, S6, S8, S9, S10, S11 i S17) su u načinima učenja reči i načinima dolaženja do značenja novih reči upoređeni sa isečcima iz intervjuja studenata eksperimentalnih grupa (S2, S3, S4, S7, S12, S13, S14, S15, S16).

5.2.1.1. Prva kategorija: Načini učenja novih reči

S obzirom da su intervjuisani studenti obe grupe, i eksperimentalne i kontrolne, na obe godine, svima je postavljeno pitanje o tome šta i koje aktivnosti lično njima pomažu u memorisanju novih reči. Odgovori su uglavnom bili da su to mediji (internet, filmovi, serije), muzika kod obe grupe (v. Primere 1, 2 i 3), dok studenti eksperimentalnih grupa (v. Primere 4 i 5) koriste i slike, crteže i prezentacije da lakše nauče novu reč.

Primer 1.

Autorka: Recite mi šta Vama konkretno pomaže u memorisanju novih reči? Šta je po Vama korisno?

S6: Mediji, uglavnom mediji.

Autorka: Štampani, elektronski, televizija? Šta?

S6: Televizija... Najviše televizija i muzika, mada... i elektronski mediji dosta, a do štampanih malo teže dolazim... Ali zato putem interneta dosta...

Primer 2.

S2: Pa... serije, filmovi, tu se dosta sazna... Internet dosta ima toga preko čega može da se poboljša vokabular. Čitajući neke tekstove... i tako, i internet kad čitamo nešto, naravno.

Primer 3.

S11: Pa volim dosta da gledam filmove bez titlova, serije isto bez titlova, volim i imam nekih knjiga na engleskom jeziku. I najviše kad se spremam za *Savremeni engleski jezik* volim da pročitam i to mi nekako osveži vokabular, i lakše se izražavam, i lakše razmišljam na engleskom jeziku... Na primer, isto je dobra stvar kad se u Pauerpointu rade prezentacije. Kada se napiše reč, dâ sinonim ili njeno značenje, to dosta znači.

Student S6 tvrdi da mu televizija i internet dosta pomažu u učenju novih reči, dok su mu štampani mediji manje dostupni, te iz tog razloga ne može da proceni njihov značaj. Student S2 navodi da na internetu ima dosta materijala koji može da pomogne u usvajanju vokabulara, a studentkinja S11, koja je iz kontrolne grupe na

četvrtoj godini, pored televizije, pominje da su u učenju reči od pomoći i prezentacije koje se baziraju na kombinaciji napisane reči i njenog sinonima ili značenja.

Studenti eksperimentalnih grupa su pomenuli da koriste kombinaciju slike i reči za učenje vokabulara engleskog jezika (v. Primere 4 i 5).

Primer 4.

S14: Prvo oni slajdovi, to moram da pohvalim jer mnogo se lakše zapamti riječ kada vidimo sliku... Jer uglavnom kada se kaže značenje riječi, mi zapišemo ili ne zapišemo, a uglavnom ne zapišemo jer smo mi kao četvrta godina pa nam sveske ne trebaju (smeh), ali mi to znamo (smeh)... Ali, dosta sam zapamtila riječi pomoću slika.

Primer 5.

S7: Znači mi ako upamtim kako je upotrebljena u rečenici. Slika mi je potrebna ako je u pitanju prevod. Ali ako su neki apstraktni pojmovi, šta znam, onda se trudim da zapamtim u rečenici.

Autorka: Kroz koje aktivnosti na času se najbolje uče nove reči?

S7: Pa baš na času... Mislim kroz slike i neke primere. Puno primera...

Studentkinje *S14* i *S7*, obe iz eksperimentalnih grupa, pominju da slajdovi koji podrazumevaju kombinaciju slike i reči u velikoj meri pomažu u pamćenju iste. Studentkinja *S7* navodi da je slika bitna ukoliko je u pitanju prevod i nastava vokabulara, ali ako su u pitanju neki apstraktni pojmovi teži za jednostavno prevođenje, onda je značajan kontekst. Neki od studenata su u razgovoru pomenuli da su bili mišljenja da je ovaj vid nastave primenljiv samo kod mlađeg uzrasta (npr. studentkinja *S12*), ali su se posle nastave koju su imali uverili da je verbalno-vizuelni materijal od pomoći u usvajanju vokabulara i na akademskom nivou učenja. Ista studentkinja, koja je iz eksperimentalne grupe sa četvrte godine studija, takođe navodi da je upotreba slike u nastavi veoma interesantna učenicima i nastavnicima i da stoga misli da je to dobar način prezentacije vokabulara (v. Primer 6).

Primer 6.

S12: Ja sam to uvidela prošle godine kad smo imali predmet *Metodika nastave engleskog jezika* pošto smo u školi imali hospitovanje, učenici dosta vole da se pokaže slika... i njima je dosta interesantno, a i samim nastavnicima jer oni mogu da budu aktivniji u nastavi... i mislim da je to jedan dobar metod...

Jedna intervjuisana studentkinja iz eksperimentalne grupe na drugoj godini je pomenula da joj je konverzacija bitna za memorisanje novih reči, ali je dodala i da je vizuelni aspekt u učenju takođe bitan (v. Primer 7). Student S7, takođe iz eksperimentalne grupe na drugoj godini, pomenuo da čita knjige da bi naučio nove reči na engleskom, ali je dodao da takođe da voli da zna značenje tekstova pesama na engleskom i da je to jedan od načina učenja reči koji njemu odgovara (v. Primer 8).

Primer 7.

S3: Mnogo je bitna konverzacija. To je mnogo bitno. Uvek se nauči nešto novo. Ili, ako se zbunimo, ima onaj drugi koji zna da vam pomogne i još... stripovi, mislim, ono tipa vizuelno i to.

Primer 8.

Autorka: Malopre ste pomenuli čitanje knjiga na engleskom jeziku. Da li to radite namerno i svesno da bi Vam bilo lakše za učenje novih reči ili samo iz radoznalosti?

S7: Ne... Iz radoznalosti. Iz zabave uglavnom, zabavno mi je. To i na primer tekst neke pesme na engleskom volim da znam značenje ili šta je taj pevač ili pevačica htela da kaže...

Iz navedenih primera može se zaključiti da je studentima, nezavisno od toga kojoj su grupi pripadali, veoma bitno učenje vokabulara na neformalan način – putem medija, beletristike, časopisa, PPT prezentacija, a u spominjanju važnosti konverzacije za učenje vokabulara, neretko su bili stava da nemaju priliku da puno razgovaraju na engleskom jeziku i da im to nedostaje u procesu učenja. S obzirom na to da je verbalno-vizuelni materijal najviše prisutan upravo na medijima (elektronskim, štampanim i sl.), veoma je važno da studenti imaju naviku da koriste

ovaj vid učenja vokabulara. Ono što se dalje može zaključiti upoređivanjem odgovora studenata kontrolnih i eksperimentalnih grupa jeste da studenti eksperimentalnih grupa pominju učenje vokabulara uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala i stava su da je takva nastava od pomoći, dok studenti kontrolnih grupa više daju opšte mišljenje o tome, a pominju druge vidove usvajanja vokabulara poput televizije, interneta i sl.

5.2.1.2. Druga kategorija: značenje reči

Na pitanja koja su se odnosila na način na koji studenti dolaze do značenja novih reči najčešći su odgovori bili da prvo pokušaju da otkriju značenje na osnovu konteksta, a ako ne mogu da “zaključite na osnovu konteksta”, onda koriste štampane, onlajn ili rečnike u telefonu (v. Primere 9, 10 i 11):

Primer 9.

Autorka: Na koji način dolazite do značenja novih reči?

S5: Pa... iz konteksta zaključim o čemu može da bude reč.

Autorka: A ako ne možete da zaključite iz konteksta?

S5: Pa... guglujem.

Primer 10.

Autorka: Desi se recimo da nije čitanje knjige u pitanju, nego nešto što Vam je jako bitno iz nekog stručnog predmeta, gde naiđete na nepoznatu reč i ne možete tek tako da je zanemarite, već morate da joj nađete značenje. Čemu pribegavate? Šta radite kada baš morate da znate značenje? Šta prvo radite, koji je Vaš sledeći korak?

S7: Ako je tako... tražim iz konteksta.

Autorka: Dobro, pokušate iz konteksta. A ako ne ide?

S7: Rečnik naravno.

Autorka: Koje rečnike koristite?

S7: Oksfordov.

Autorka: A neki onlajn rečnik?

S7: Na internetu *Merriam Webster*.

Primer 11.

S12: Uglavnom, ako čujem neku pesmu, a dopadne mi se tekst, najčešće na internetu pronađem liriks (engl. *lyrics*) – tekst pesme, pa ako mi neka reč skreće pažnju, ne mogu da je uklopim u kontekst, najčešće je potražim u rečniku.

Neki od studenata, uglavnom oni bolji, se odmah odlučuju za rečnik (v.

Primere 12, 13 i 14):

Primer 12.

Autorka: Na koji način dolazite do značenja novih reči? Desi se da naiđete na nepoznatu reč u filmu, u tekstu pesme, tekstu koji čitate na internetu, šta radite? Koji je Vaš sledeći korak?

S3: Sledeći korak je *dictionary*. (smeh)

Autorka: OK, *dictionary*... A koju vrstu rečnika koristite?

S3: (smeh) Imam *Oxford* rečnik gde stvarno ima dosta lepo objašnjenje reči i... praktično je... i... koren reči. I na internetu takođe ima *Merriam dictionary* gde može da se vidi poreklo reči i brže se zapamti... Opet ponavljam, na početku nisam znala da je morfologija onako zanimljiva dok nisam imala čas i da je mnogo lakše tako reč naučiti...

Primer 13.

S13: Odmah... Imam par rečnika u telefonu i onda to.

Autorka: To Vam je najlakše, i najdostupnije verovatno.

S13: Jeste.

Primer 14.

Autorka: Rekli ste da obično putem rečnika dolazite do značenja novih reči. Da li postoje neki drugi načini, da li iz konteksta zaključujete? Pa verovatno postoji i neki drugi način pored rečnika?

S6: Definitivno iz konteksta... bude reči za koje naslutim šta znače i koje na kraju i budu to što sam mislio.

Autorka: A da li povezujete nepoznate reči sa onima koje već znate? Dešava li se to?

S6: Desi se... Desi se. I sa sinonimima nekim.

Kod studentkinje S1, međutim, vidimo da je potrebno da se sa nepoznatom rečju susretne dva ili više puta da bi potražila značenje (v. Primer 15.).

Primer 15.

S1: Po prvi put kad vidim mislim da slova zapamtim, drugi put kad se sretнем sa njom.... i treći put...

Autorka: Dobro, ali prvi put kad je vidite da li odmah tražite njeno značenje u rečniku ili tražite neku...

S1: Moram da priznam da ne tražim prvi put, već drugi put, ako tekst mi je poznat i... tako.

Autorka: Znači, kad vidite reč više puta, pa Vas zaintrigira, tek je onda tražite?

S1: Jeste, jeste... Smatram da je potrebno.

Na pitanje “da li analiziraju delove nepoznate reči da bi na taj način došli do značenja”, neki studenti su odgovorili da to uglavnom čine samo na nastavi na fakultetu, a retko ili nikad samostalno (v. primere 16, 17 i 18).

Primer 16.

Autorka: Da li se dešava da analizirate delove nepoznate reči i na taj način pokušate da dokučite njeno značenje?

S11: Nekad, ako to baš radimo na fakultetu. A ovako, ne.

Primer 17.

S3: Da, da! Baš skoro smo imali neku reč iz vokabulara, nešto je bilo u pitanju kao pazuh - *armpit*, kao rupa ispod ruke i automatski... ili smo imali *subterra* i mislim da bi to moglo da bude *underground*.

Primer 18.

S6: To se dešava u zadnje vreme, pošto sam prve dvije-tri godine studija gledao da naučim riječ, ali zadnje vrijeme desi se da kad se sretnem sa nekom složenicom ili nešto, tako da podijelim tu riječ na dvije i razmišljam kako je došlo do tog spoja.

Samo je jedna studentkinja (v. Primer 19) izjavila obratno – da na fakultetu ne analizira reči, dok to ponekad čini kod kuće samostalno.

Primer 19.

S16: Zavisi... Ako imam vremena. (smeh) Ako je na času, na fakultetu, onda ne, a ako je kući, ponekad vršim analizu.

Takođe, iz određenih isečaka intervjua, može se primetiti da su studenti na pitanje o tome “na koji način beleže značenje reči” najčešće odgovorali da pišu prevod ili objašnjenje reči na engleskom (v. Primere 20, 21, 22 i 23).

Primer 20.

Autorka: Kad pišete značenje reči, da li pišete prevod, definiciju, sinonim ili nešto četvrto?

S7: Obično koristim prevod. Mada se desi i englesko-engleski... Zavisí od raspoloženja... to kod mene. Ako sam dobro raspoložen, onda radim englesko-engleski, a ne radim prevod jer nije bitno da li znam prevod na našem jeziku, već je bitno da znam šta znači ta reč, a opet se neki put desi da uzmem rečnik.

Retko se odlučuju za sinonime jer su, kako kaže studentkinja S17, “teški da se nađu u engleskom jeziku”.

Primer 21.

S2: Pa recimo, mi smo iz Savremenog imali vežbu da pišemo i vadimo reči iz neke priče. Prvo pišemo kako se piše, pa onda ide transkripcija...

Autorka: Dobro?

S2: Pa onda prevod ili objašnjenje na engleskom jeziku.

Autorka: A recite mi Vi lično, za svoje beleške, idete li po celoj toj proceduri?

S2: Ne. Bitno mi je samo da znam šta znači na našem.

Primer 22.

S6: Jednostavno, samo prevod i onda... aha, to je ta reč, znam je. Meni su teški ti sinonimi da ih nađem u engleskom jeziku. Ne znam zašto, ali...

Primer 23.

S16: Objašnjenje na engleskom jeziku.

Studentkinja S3, naprotiv, koristi sinonim za lakše pamćenje značenja reči (v.

Primer 24).

Primer 24.

S3: Prvo pogledam kako se čita, mislim, to moram da vidim...

Autorka: I zapamtite?

S3: Da, zapamtim. Onda vidim ovamo sinonim te reči da l' mogu to tako lakše zapamtiti i obavezno po par rečenica da vidim kako ta reč može da funkcioniše i da me podseti.

Što se razlika između odgovora studenata eksperimentalnih i kontrolnih grupa tiče, u smislu traženja značenja nove reči, one nisu primetne i odgovori su bili potpuno ujednačeni. Studenti uglavnom koriste slične strategije za otkrivanje značenja reči - uglavnom zaključivanje značenja iz konteksta i traženje značenja u rečniku.

Analizu delova reči koristi kako student S6 iz kontrolne grupe, tako i studentkinja S3 iz eksperimentalne grupe. Kod beleženja značenja novousvojenih reči se i jedni i drugi studenti (eksperimentalne i kontrolne grupe) odlučuju prvenstveno za prevod ili objašnjenje na engleskom jeziku, a za sinonim veoma retko ili nikako.

5.2.1.3. Treća kategorija: usvajanje vokabulara uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala

Pitanje o tome šta misle o nastavi vokabulara uz verbalno-vizuelni input i da li im je to pomoglo u usvajanju novih reči postavljeno je studentima eksperimentalnih grupa, a studentima kontrolnih grupa je postavljeno pitanje o tome šta misle o korišćenju reči i slike u učenju vokabulara. Odgovori intervjuisanih su bili veoma pozitivni. I studenti druge, i studenti četvrte godine smatraju da im je ovakva nastava pomogla u usvajanju novih reči (v. Primere 25 i 26).

Primer 25.

Autorka: Šta mislite o nastavi vokabulara uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala?

S12: Korisno je, stvarno jeste. To je zato što mi na vežbama vokabulara na univerzitetu uglavnom prelistavamo knjigu, prelazimo preko reči i uglavnom se to svodi na na rad posle nastave, dok smo ovde imali... dobru podlogu.

Primer 26.

S3: Sigurno da je bilo korisno. Ja sam stvarno usvojila neke nove reči na potpuno drugačiji način od ostalih predavanja.

Studentkinja S12 navodi da su vežbe vokabulara na fakultetu uglavnom monotone, a da je nastava sa verbalno-vizuelnim inputom korisnija i da daje dobru podlogu za memorisanje reči, kao i studentkinja S3 koja takođe pravi paralelu sa ostalim predavanjima i tvrdi da je ovaj vid nastave inovativan.

Uglavnom, studenti u glavi povezuju vizuelne predstave sa značenjem i na taj način lakše i brže memorišu nove reči (v. Primer 27 i 28).

Primer 27.

S16: Meni se sviđa, a i brže pamtim kad imam neku fotografiju pa da je povežem sa značenjem.

Primer 28.

S13: Joj... pa korisno je... Na primer, juče i jutros (smeh) kad sam malo učio i spremao te reči... i skroz neke reči koje koristim, tipa, svakodnevno, uopšte ih nisam znao. Ali, recimo one reči za *gardening* što smo radili ili *chisel*. Ono... treba čovek da zna te reči, a mislim da mi je ovo sad super što sam naučio.

Kod studenta S13 vidimo da je ovakav vid nastave pomogao u usvajanju reči koje su specifične, a opet potrebne u svakodnevnom govoru i da je zadovoljan što je konačno našao način da memoriše tu kategoriju vokabulara.

Takođe, zavisno od toga koliko neka tema interesuje studenta, utoliko je veća uspešnost usvajanja vokabulara (v. Primer 29).

Primer 29.

S4: Sviđa mi se. Meni su pomogle slike. Slike, reč, a zatim i prevod smo imali ponekad.

Autorka: A da li može verbalno-vizuelni materijal da pomogne u boljem pamćenju reči?

S4: Može, ali i to zavisi koliko me ono što vidim zanima, ali svakako da može da... ako bi mi u nekom trenutku zatrebalo, pa bih razmislila o tome, onda bih se i snašla.

Nekoliko studenata je pomenulo da je potrebno da dinamika prezentovanja novih reči uz verbalno-vizuelni input treba da bude malo sporija i da je potrebno da se neke reči više puta ponove tokom časa (v. Primere 30 i 31).

Primer 30.

S3: Mnogo znači. Mislim da je to mnogo dobro. Ali da se nekoliko puta slajd povрати i da se izgovori ta reč na engleskom jeziku i da ona asocira na nešto.

Autorka: Kako mislite? Da se poveže sa kontekstom ili...?

S3: Da, da se poveže, da bismo zapamtili.

Primer 31.

S7: Mislim da mi je pomoglo za dosta novih reči da naučim.

Autorka: A da li Vam je negde odmoglo?

S7: Ne.

Autorka: Negde Vam je više pomoglo, a negde manje?

S7: Da. Samo kad smo možda prebrzo radili neke oblasti, možda je to bio problem, pa je tu bilo manje od pomoći.

5.2.1.4. Četvrta kategorija: Usvajanje značenja, pisanja i oblika reči uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala

Osim pitanja o opštem uticaju verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje reči engleskog jezika, intervjuisani su dali odgovore i na pitanja koliko i kako je taj vid nastave uticao na usvajanje značenja, oblika, pisanja i manje-frekventnih reči. Većina ispitanih studenata eksperimentalnih i kontrolnih grupa su odgovorili da je uticaj kombinacije slike i reči veliki kod usvajanja značenja, većina je bila pozitivna oko usvajanja pravilnog pisanja (engl. *spelling*) reči, dok usvajanje oblika uglavnom nisu pominjali. Što se tiče usvajanja manje-frekventnih reči, većina studenata je izjavila da im u tom delu verbalno-vizuelni input nije bio od pomoći, a nekoliko njih je reklo da se uglavnom i ne seća tih reči (v. Primere 32 i 33).

Primer 32.

Autorka: Da li Vam je verbalno-vizuelni input pomogao za učenje značenja reči?

S13: Pa sigurno! Zapamti čovek sliku reči. Tako mi se desilo u srednjoj školi baš sa profesoricom engleskog, pa sam spremao nepravilne glagole i onda mi je ona rekla da crtam nešto pored... i tako sam uspeo.

Autorka: A pisanja reči?

S13: Definitivno da... Ja imam problem zato što ne radim *spelling*, ali zato je dobro kad se čitaju knjige na engleskom jeziku – jer vidiš kako se piše. Pa to je meni i frka, što znam dosta reči, a ne znam kako se pišu, a kad ih gledaš, zapamtiš bar jednu trećinu.

Primer 33.

Autorka: Je li vam pomogao verbalno-vizuelni materijal kod usvajanja pravilnog pisanja?

S15: Svakako. Pošto je vidimo, mislim da ne može da odmogne sigurno.

Autorka: A da li pomaže za manje-frekventne reči?

S15: Ne znam... Ja sam te reči čuo, ali da se setim šta znače ... nema šanse. Možda kad bih je sad video, možda bih znao. Ali, jednostavno me nije interesovalo. Ja i ne volim da pamtim te takve reči.

Student S15 navodi da mu verbalno-vizuelni materijal pomaže u usvajanju pravilnog pisanja, ali da kod manje-frekventnih reči to nije slučaj, te da je to nešto što ga "jednostavno nije interesovalo".

Mišljenja studenata eksperimentalnih grupa su bila različita kada su trebali da procene da li je u uticaj verbalno-vizuelnog materijala veći na usvajanje značenja, odnosno pisanja, oblika ili manje-frekventnih reči (v. Primer 34.). Većina studenata je mišljenja da ovaj vid nastave najviše pomaže kod usvajanja značenja, dok za pisanje i usvajanje pravilnog oblika reči nisu baš bili sigurni. Kod usvajanja manje-frekventnih reči, studenti ekperimentalnih grupa nisu primetili napredak (v. Primere 35 i 36).

Primer 34.

Autorka: Imali ste nastavu kao eksperimentalna grupa i da li je Vama verbalno-vizuelni materijal pomogao u usvajanju, recimo, pravilnijeg pisanja reči?

S3: Pa... Tu i tamo. Ali više pomaže da se zapamti značenje. Pisanje je već individualno i treba da se kroz rečnik vidi kako se piše.

Primer 35.

S14: Pa kod *spellinga* i ne baš mnogo koliko pomaže u usvajanju značenja. Ali to je problem kod nas – što ne zapisujemo nove reči.

Autorka: A kod manje-frekventnih reči?

S14: Tu mislim da nema...

Primer 36.

S16: Mislim da pomaže kod pisanja. Kad vidimo neku riječ, zapamtimo na taj način kako se piše.

Autorka: A manje-frekventne reči?

S16: Ja se ne sećam. Bila sam tu, ali ih nisam zapamtila.

Jedna studentkinja eksperimentalne grupe prednost daje pisanju i mišljenja je da je uticaj kombinacije slike i reči u nastavi vokabulara važniji kod usvajanja pisanja, ali da pomaže i za značenje (v. Primer 37).

Primer 37.

Autorka: Da li je ovakav vid nastave koristan za usvajanje značenja, pisanja, oblika reči?

S4: Za pisanje definitivno, mada bude i za značenje jer u onom trenutku kad ja imam sliku u glavi kako reč izgleda, onda mi prevod i ne treba...

5.2.1.5. Zaključak

Iz svih navedenih isečaka intervjua, ali i iz ostalog transkribovanog i analiziranog materijala, može se zaključiti da su studenti eksperimentalnih grupa, posle sprovedene nastave sa verbalno-vizuelnim inputom imali izrazito pozitivno mišljenje o njegovom uticaju na usvajanje vokabulara engleskog jezika, kao i da im je ovakav vid nastave pomogao u usvajanju reči prezentovanih tokom sprovedene eksperimentalne nastave. Zaključci koju se još mogu izvesti iz analize intervjua jesu da studentima eksperimentalnih grupa verbalno-vizuelni materijal pomaže u usvajanju značenja i pisanja reči mnogo više nego kod usvajanja oblika reči i manje-frekventnog vokabulara. Kod načina učenja novih reči studenti su se često izjavljivali da je to putem medija, beletristike, časopisa, prezentacija koje uključuju kombinaciju slike i reči, a konverzacija, posebno sa izvornim govornicima engleskog jezika je nešto što im nedostaje. Kod studenata kontrolnih grupa ne postoji poseban stav o korišćenju verbalno-vizuelnog materijala u nastavi, ali smatraju da može da bude samo od pomoći u učenju vokabulara. Studenti su kod pitanja vezanog za strategije koje koriste da bi došli do značenja nove reči uglavnom odgovarali da je to dolaženje do

značenja na osnovu konteksta, a tek onda korišćenje rečnika. Nekoliko boljih studenata se izjasnilo da prvo pogledaju značenje u rečniku. Studenti su mišljenja da je pamćenje novih reči bolje uz pomoć verbalno-vizuelnog inputa, a slike, crteži, grafikoni i ostali materijal pomaže u boljoj koncentraciji tokom nastave. Časovi eksperimentalne nastave su po njihovom mišljenju bili dinamični, atmosfera je bila pozitivna, a prezentovani verbalno-vizuelni materijal im nije predstavljao dodatno opterećenje u kognitivnom smislu. Sve gorenavedeno dodatno potvrđuje glavnu hipotezu, ali i prvu, drugu, petu i šestu posebnu hipotezu. Takođe, podaci dobijeni analizom ovog izvora su delimično potvrdili i kvantitativne rezultate dobijene putem sprovođenja eksperimenta gde su treća i četvrta hipoteza opovrgnute.

Pozitivno mišljenje o korišćenju kombinacije slike i reči u nastavi vokabulara engleskog jezika imaju i studenti kontrolnih grupa, koji su uglavnom izjavljivali da takve nastave ima veoma malo u praksi, a da je veoma korisna, posebno za usvajanje značenja i pisanja reči. Sugestije nekih studenata eksperimentalnih grupa koje su date vezano za ovaj vid nastave jesu da je neke reči treba prezentovati više puta i da su pojedini segmenti časa trebali biti manje dinamični.

U narednom pododeljku biće predstavljeni rezultati dobijeni analizom izveštaja studenata eksperimentalnih grupa druge i četvrte godine, a podaci dobijeni na taj način će dodatno potvrditi ili opovrgnuti glavnu, prvu, drugu, treću, četvrtu i šestu hipotezu.

5.2.2. Analiza rezultata dobijenih putem izveštaja studenata

Kvalitativnom analizom podataka dobijenih putem Izveštaja²⁶ (engl. *narrative*) studenata eksperimentalnih grupa dobijeni su podaci koji su od velikog značaja za istraživanje sprovedeno u sklopu pisanja ove doktorske disertacije. Izveštaji su pročitani i analizirani, izvršena je selekcija i odabran je uzorak od 22 izveštaja 16 studenata, od ukupno 21 studenta u obe eksperimentalne grupe. S obzirom da je bilo dosta sličnih i ponovljenih rečenica, za uzorak su uzeti u obzir samo reprezentativni primeri izveštaja onih studenata koji su ozbiljnije pristupili pisanju od drugih. Sadržaj ostalih izveštaja će biti prepričan u diskusiji.

Kako većina izveštaja nije bila potpisana, autorka ih je kodirala sa S1-S16, što označava studente, i I1-I22, što označava izveštaje. Nisu označene različite eksperimentalne grupe (druga i četvrta godina studija), jer je primećen veoma sličan stav kod obe, nezavisno od toga na kojoj su godini studija. U narednim delovima ovog pododeljka biće navedeni isecci iz odabranih i analiziranih izveštaja i to klasifikovani u četiri grupe.

5.2.2.1. Opis prirode nastave vokabulara u eksperimentalnim grupama

Studenti su uglavnom bili mišljenja da je nastava koja je održana tog časa bila korisnija, dinamičnija i interesantnija od klasične nastave vokabulara (v. Primere 38, 39 i 40).

²⁶ Primeri odabranih izveštaja studenata nalaze se u Prilogu br. 4

Primer 38.

S1-11: Nastava koju smo imali na prethodnom času dinamičnija je i življa u odnosu na klasičnu nastavu.

Primer 39.

S2-11: Današnja nastava vokabulara je bila interesantnija od klasične nastave zbog toga što učenje novih reči nije suvoparno, nego su uključene i slike. Meni je najpouzdanije i najlakše vizuelno pamćenje i prikupljanje informacija tako da je samim tim i nastava interesantnija.

Primer 40.

S3-15: (...) Mnogo je korisnija za naše usvajanje vokabulara. Interesantnih tema je bilo, i mnogo je bilo zanimljivo. Ova nastava skroz održava našu pažnju. Slike su prisutne, razni crteži koji su fenomenalni i sve to nam omogućava da što bolje naučimo i zapamtimo riječi.

Po rečima studentkinje S3 nastava vokabulara sa verbalno-vizuelnim inputom drži pažnju jer je ta kombinacija zanimljiva, a i teme su bile interesantne, kao i studentkinja S2 koja piše da učenje na ovaj način „nije suvoparno”. Što se tiče samog pamćenja reči studenti su često navodili da je ono bolje uz korišćenje slika, nego ako je nastava izvedena na klasični način (v. Primere 41, 42 i 43).

Primer 41.

S4-11: Ova nastava vokabulara je u većini slučajeva puno interesantnija od klasične nastave, jer se studenti aktiviraju, razgovaraju (...) Studentima bez obzira na uzrast i godine kao i deci slike i grafikoni imaju veliki značaj (...) Svaka reč ima svoju sliku, što jako dugo ostaje u pamćenju. Ovakav vid nastave ima veliki broj prednosti jer privlači pažnju, podstiče na učenje i pamćenje i jako je korisna.

Primer 42.

S5-11: Na ovaj način usvojili smo veliki broj novih riječi. Obogatili smo rječnik. Ova nastava je i te kako korisna. Neke riječi koje su nam bile poznate, a nijesmo baš bili sigurni za njihovo značenje, sada je, pomoću ove nastave, sve kristalno jasno – zato što smo učili riječi pomoću slika.

Primer 43.

S6-11: Mislim da mi je najviše pomoglo to što se prikazuje vizuelno. Za naše pamćenje je lakše da imamo grafikone, fotografije (...)

Sudentkinja S4 navodi da kombinacija slike i reči „jako dugo ostaje u pamćenju”, a da je studentima, isto kao i deci u ranijem uzrastu, veoma značajno i od pomoći korišćenje slika za učenje vokabulara. Po rečima studenta S6 lakše se pamte reči ako postoje fotografije ili grafikoni koje ih prate, dok studentkinja S5 piše da je značenje reči puno jasnije uz pomoć slika koje prate tekst.

O samoj nastavi studenti su imali jako pozitivan stav. Uglavnom su pisali da im se dopada atmosfera na času, da vreme brzo prođe, kao i da nastava nije dosadna, da im slike, crteži, grafikoni i ostalo pomažu u održavanju koncentracije jer je učenje na taj način mnogo zanimljivije i korisnije (v. Primere 44, 45 i 46):

Primer 44.

S7-12: Ovakva nastava vokabulara je mnogo interesantnija od klasične jer je atmosfera drugačija, opušteno je, bez pritiska koji je prisutan kad je klasična nastava u pitanju.

Primer 45.

S9-13: Na poslednjem predavanju kod profesorice Amre Jejne, pored ostalog usvajali smo reči i termine koji se koriste u medicini ili zdravstvu, u prirodi i neke delove odeće, garderobe. Mogao sam da primetim da su mi za usvajanje istih najviše pomogle fotografije. Većinu sam poznavao od ranije, ali sa nekim novim sam se tek susreo, kao na primer: *syringe*, *fir*, *hibernate* i sl. (...) Ovakva vrsta nastave je daleko zanimljivija od klasične baš iz razloga što sa fotografijama i crtežima najbolje pamtimo ono što nam profesor predaje. (...) Sve u svemu jedno jako zanimljivo predavanje na kojem vreme jako brzo prolazi.

Student S9 piše da su mu za neke semantičke oblasti bile jako važne fotografije i crteži tih pojmova, te da se na taj način bolje pamte informacije dobijene na času, a da su mu posebno pomogle vizuelne predstave kod nekih termina u određenim stručnim oblastima.

Primer 46.

S8-11: Smatram da je učenje novih reči iz engleskog jezika najinteresantnije u ranom stadijumu učenja jezika kada se za određene reči mogu prikazati

odgovarajuće fotografije. (...) Iako je reč o nastavi na akademskom nivou, svakako je bila interesantnija od klasične nastave.

Iako smatra da je učenje uz pomoć fotografija najinteresantnije kod učenika mlađeg uzrasta, studentkinja S8 navodi da je i na akademskom nivou ovakav vid nastave interesantniji od klasične nastave vokabulara.

Iz pročitanih i analiziranih izveštaja studenata, kao i iz navedenih isečaka, možemo zaključiti da studenti eksperimentalne grupe doživljavaju nastavu vokabulara uz upotrebu verbalno-vizuelnog materijala veoma pozitivno i ne predstavlja im opterećenje u kognitivnom smislu. Naprotiv, smatraju da je pamćenje reči bolje i dugotrajnije ako dolazi posredstvom kombinacije slike i reči.

5.2.2.2. Efikasnost nastave održane u eksperimentalnim grupama u odnosu na usvajanje značenja, pisanja i oblika reči

Studenti su izneli svoja iskustva i mišljenja o ovakvom vidu nastave vokabulara, šta im je to konkretno bilo od koristi, kao i da li i kako verbalno-vizuelni materijal utiče na usvajanje značenja reči (v. Primere 47, 48 i 49).

Primer 47.

S2-13: Od koristi nam je svakako najviše bilo to što ćemo na ovakav način i u određenoj meri zapamtiti nove reči, a ne samo preći preko njih. Fotografije, crteži, kao i grafikoni svakako da pomažu u usvajanju, a samim tim i pisanju novih reči, a za mene je vizuelni način pamćenja najproduktivniji.

Primer 48.

S10-12: Korisni su bili slajdovi sa slikama i rečima ispod slike. Kombinacija slike i reči je veoma efektivna i utiče na brže pamćenje reči.

Primer 49.

S11-12: Crteži, grafikoni, fotografije imaju efekta u usvajanju značenja reči, pa i pisanja. Bitno je da se nekoliko puta pojavi na slajdu. Ispod fotografije vidimo kako se ta reč piše, šta znači, takođe zajedno proanaliziramo poreklo reči, kao i asocijaciju te reči sa nekom drugom, ukoliko se radi o malo težem značenju.

Studentkinja S2 navodi da je veoma važno što se ovakvim načinom – putem fotografija, crteža i grafikona, mnogo bolje pamte nove reči i da je po njenom mišljenju vizuelni način pamćenja najproduktivniji. Ono što je veoma važno, a to pominje student S10, jeste da se ispod slike vidi i reč, te se na taj način brže zapamti reč i da je ta kombinacija veoma učinkovita kod učenja.

Kada je u pitanju usvajanje pravilnog pisanja reči, većina studenata je navodila da je uz verbalno-vizuelni input lakše zapamtiti kako se reč piše (v. Primere 50, 51 i 52).

Primer 50.

S6-11: Kombinacija reči i slike pomaže u usvajanju pisanja reči, jer bolje je kad vidimo kako se neka reč piše i naravno šta je to.

Primer 51.

S2-11: Na ovaj način se reči brže i bolje pamte tako da nam je lakše da zapamtimo kako se reči pišu.

Primer 52.

S7-14: Najviše interesantni i korisni su bili frazalni glagoli jer ih pre nisam baš shvatila, kao i zbunjujuće reči. Fotografije i crteži su efikasni zato što nam pomažu da usvojimo značenje nove reči jer fotografija puno toga kazuje. U kombinaciji slike i reči puno lakše usvajamo da pišemo reči zato što bude mnogo jasnije. I sigurno 90% to utiče. Grafikoni mi ne pomažu u usvajanju reči, ali zato da je u pitanju grafikon i reč, tada bih usvojila reč.

Studentkinja S7 navodi da joj je ovaj vid nastave bio koristan za usvajanje fraznih glagola i zbunjujućih reči, a da joj sami grafikoni ne pomažu puno u usvajanju reči. Student S8 smatra da kombinacija slike i reči pomaže u usvajanju značenja novih reči, ali da je za pisanje samo delimično od koristi (v. Primer 53).

Primer 53.

S8-11: Dosta pomaže u usvajanju novih reči i njihove pravilne upotrebe. Najviše su koristile fotografije koje prikazuju određeni pojam i to što se nakon svakog zadatka radi provera. Ukoliko se desi da je odgovor netačan ispravkom on ostaje upamćen. (...) Kada se za određeni pojam, određenu reč, dà slikovit prikaz iste, to dodatno pomaže pri usvajanju značenja same reči. Kombinacija reči i slike pomaže u usvajanju pisanja reči, ali samo delimično.

Studenti su se veoma retko u svojim izveštajima izjašnjavali o tome koliko im je nastava vokabulara uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala bila od pomoći za usvajanje oblika reči i manje-frekventnih reči (v. Primer 54).

Primer 54.

S16-11: Od najveće koristi su bili crteži i slike. (...) Grafikoni i nisu baš najbolji način da se usvoji oblik reči.

Iz navedenih isečaka izveštaja studenata možemo zaključiti da oni misle da je ovaj vid nastave koristan za usvajanje značenja, pisanja i pravilne upotrebe reči, kao i efikasnije i brže memorisanje vokabulara. Studenti su stava da je kombinacija crteža i reči ili slike (fotografije) i reči korisnija za usvajanje novih reči nego grafikoni. Takođe, kod usvajanja oblika reči, kao i manje-frekventnih reči ovim putem, bilo je nedoumica i stavova da ovaj način nema posebnog uticaja na usvajanje tog aspekta poznavanja reči.

Sledeći segment koji je bio opisan u izveštajima studenata vezan je mišljenja studenata o prednostima i nedostacima nastave vokabulara sa verbalno-vizuelnim inputom.

5.2.2.3. Prednosti i nedostaci eksperimentalne nastave

Što se tiče mišljenja studenata eksperimentalne grupe u vezi sa efikasnošću nastave vokabulara uz upotrebu verbalno-vizuelnog materijala, uglavnom se na

osnovu materijala iz izveštaja moglo doći do zaključka da većina studenata ima mišljenje da je više prednosti, nego nedostataka. Izuzetno je korisno i značajno za istraživanje to što su dobijeni podaci o tome šta konkretno studentima nije korisno ili interesantno, odnosno koji su nedostaci ovakvog vida nastave, i obratno. To je informacija koja se ne bi mogla dobiti samo putem sprovođenja eksperimenta. Prema tipu izveštaja, mogu se podeliti na dve grupe: izveštaji koji ne sadrže komentare o nedostacima ili studenti pišu da nedostataka u ovakvoj nastavi nema (v. Primere 55-60) i izveštaji studenata koji pišu o prednostima, i nekim nedostacima (v. Primere 61, 62, 63 i 64).

Primer 55.

S11-12: Reči koje se više puta ponove i uče ovakvim vidom nastave, teško se zaboravljaju. Sliku jele sada npr. neću zaboraviti, znam kako izgleda i kako se kaže *fir*.

Primer 56.

S14-15: Vizuelna predstava reči je nešto što ostaje u glavi i na taj način se brže pamti. Mislim da nedostataka nema, po mom mišljenju.

Primer 57.

S16-15: Prednost ovakvog tipa nastave je to što zapamtimo sliku, a samim tim i reč koja je ispod slike.

Studentkinja S11 navodi da je slika ta koja se zapamti i teško zaboravlja, a studentkinja S16 tvrdi da ako se zapamti slika, samim tim se zapamti i reč.

Primer 58.

S1-11: Prednosti ove nastave su dinamičnost, efektnost i složenost. Nema nedostataka i ovaj vid nastave je jako inovativan i odličan.

Primer 59.

S2-13: Prednosti ovakvog vida nastave su što se koncentracija više održava nego da je nastava bazirana na nekom standardnom i zatvorenom principu.

Primer 60.

S7-14: Po meni ovakav vid nastave ima prednosti što veći deo učimo na samoj nastavi, ne moramo da koristimo internet i ostalo. Nemam ništa da napišem o nedostatku ovakvog tipa nastave.

Studentkinja S1 piše da ona smatra da ovaj vid nastave nema nedostataka i da je veoma inovativan, sa čim se slaže i stav studenta S7 kojem se sviđa što se na ovakvoj nastavi vokabulara veći deo uči na samom času.

S druge strane, može se videti da su neki studenti, iako generalno pozitivnog mišljenja, svesni da nedostaci ovakvog vida nastave mogu biti obimnost gradiva, kratko vreme za prezentaciju i nedovoljno ponavljanje reči koje su im prezentovane (v. Primere 61, 62, 63 i 64). To su u najvećem broju komentari studenata II godine, koji su još uvek stava da nastava vokabulara na fakultetu treba da se radi kao u srednjoj školi i svaki individualan rad kod kuće im manje ili više predstavlja napor, dok se studenti četvrte godine uglavnom nisu izjašnjavali po pitanju nedostataka ili su pisali da ih u ovakvom vidu nastave nema.

Primer 61.

S4-11: Ovakav vid nastave ima veliki broj prednosti jer je ovakva nastava pre svega interesantna, privlači pažnju, podstiče na učenje i pamćenje i jako je korisna. Kada se govori o nedostacima, može da se desi da postoji veliki broj reči koje trebaju da se obrade, a samim tim i veliki broj slika ili grafikona što može negativno da utiče na pamćenje.

Primer 62.

S6-11: Prednosti ovakvog vida nastave su bolje razumevanje reči i vizuelno pamćenje. Nedostatak je da nismo baš sigurni da će ovakva nastava pomoći u savladavanju reči koje ne koristimo često.

Primer 63.

S8-11: Fotografije, crteži i grafikoni koji prate reč dosta utiču na to da nastava ne bude dosadna i da vreme koje provedemo u učionici ne traje dugo. Prednosti ovakvog vida nastave su svakako živost na času, uključenost studenata (đaka), njihova aktivnost i zainteresovanost u nastavi, opuštenost, diskutovanje, itd. (...) Smatram da je za potpuno usvajanje reči potrebno više vežbe i češće susretanje s rečima. Kombinacija reči i slike korišćena na časovima samo kratkoročno pomaže. Ako se ne ponovi više puta proces namenjen usvajanju datih pojmova, stečeno znanje ispari.

Primer 64.

S9-13: Ovakva vrsta nastave je daleko zanimljivija od klasične baš iz tog razloga što sa fotografijama i crtežima najbolje pamtimo ono što nam profesor predaje. Kao nedostatak ove nastave naveo bih trajanje (vreme). Sa oblasti na oblast smo prelazili relativno brzo. Meni to nije bio problem, ali verovatno za neke druge jeste.

Ono što je interesantno jeste da je samo nekoliko studenata izrazilo zabrinutost za učenje manje-frekventnih reči, jednokratnost prezentacije i opterećenje velikim brojem slika i informacija, a upravo su to realne prepreke u učenju ovim putem (navedeno u poglavlju 4.).

5.2.2.4. Ostale karakteristike nastave vokabulara u eksperimentalnim grupama

Studenti su osim odgovora na pitanja koja su im služila kao okvir za pisanje izveštaja, imali dodatne komentare koji su detaljnije objasnili njihovo viđenja toka i sadržaja eksperimentalne nastave. Oni opisuju koje vrste aktivnosti i vežbi na času su bile posebno zanimljive, kao i deo atmosfere i toka nastave.

Primer 65.

S7-14: Najinteresantnije je bilo kada učimo stručne termine. Najmanje interesantno kada smo radili insekte.

Primer 66.

S16-15: Najinteresantnije je to to smo mogli čuti od izvornih govornika kako se reč izgovara, a najmanje interesantno je definicija i objašnjenje reči.

Primer 67.

S4-11: Najinteresantnije u nastavi vokabulara je to što imamo slobodu da pričamo tj. da kažemo svoje mišljenje, možemo da se nasmejemo... Ne postoje stvari koje nisu interesantne, možda neki dugi tekst u kojem trebamo da ispravljamo greške.

Primer 68.

S8-11: Najinteresantniji su bili testovi sa vežbanjima gde su date reči, a ispod njih slike pored kojih treba da se upišu odgovarajući dati termini. Takođe je bilo interesantno i ispravljanje pogrešno napisanih reči. To dosta pomaže da se proverí znanje stečeno do tad. Najmanje je bilo interesantno odrađivanje vežbe sa časa kada smo radili sufikse i prefikse.

Primer 69.

S10-12: Interesantni su bili naslovi u novinama gde su ključne reči nesvakidašnje. Najmanje interesantne su bile rečenice u kojima određene reči imaju dvojako značenje koje smo mi trebali da prepoznamo.

Primer 70.

S5-11: Najinteresantnije je bilo recimo vježbanje povezivanja riječi sa slikama ili da mi smislimo neku rečenicu i da ubacimo tu riječ koju smo naučili.

Primer 71.

S3-15: Zanimljivo je to što nam je dat zadatak da date riječi povežemo sa njihovim definicijama. Onda možemo vidjeti na slikama šta zapravo te riječi znače ne bi li nam na taj način ostala i slika u našoj glavi.

Iz gorenavedenih isečaka izveštaja (Primeri 65-71) može se zaključiti da su studentima eksperimentalnih grupa bile interesantne vežbe koje su se konkretno ticale povezivanja slike i reči, učenje vokabulara na jedan drugačiji način koji nije svojstven klasičnoj nastavi na fakultetu, a da su im najmanje bile interesantne uobičajene vežbe, definicije, duži tekstovi gde su morali da izvedu značenje iz konteksta i sl.

5.2.2.5. Zaključak

Iz svih navedenih isečaka izveštaja može se zaključiti sledeće:

1. Nastava vokabulara je studentima eksperimentalnih grupa bila zanimljiva;
2. Nastavu vokabulara uz verbalno-vizuelni materijal su studenti eksperimentalnih grupa doživeli kao korisniju i dinamičniju od klasične nastave koju inače imaju;
3. Studenti eksperimentalnih grupa su uglavnom primećivali prednosti ovakvog vida nastave, dok su nedostaci ili zanemarljivi ili ih po njihovom mišljenju nema;
4. Kombinacija slike i reči u prezentaciji novog vokabulara je studentima eksperimentalnih grupa pomogla u usvajanju značenja i pisanja novih reči;
5. Kombinacija slike i reči u prezentaciji novog vokabulara je studentima eksperimentalnih grupa pomogla u pamćenju i upotrebi novih reči;
6. Kombinacija slike i reči u prezentaciji novog vokabulara je studentima eksperimentalnih grupa bila korisnija za usvajanje novih reči nego grafikoni i dijagrami;
7. Studenti eksperimentalnih grupa nisu sigurni ili smatraju da im kombinacija reči i slike pomaže u usvajanju oblika reči i manje-frekventih reči.

Iz navedenih isečaka izveštaja studenata možemo zaključiti da oni misle da je ovaj vid nastave koristan za usvajanje značenja, pisanja i pravilne upotrebe reči, kao i za efikasnije i brže memorisanje vokabulara. Studenti su stava da je kombinacija

crteža i reči ili slike (fotografije) i reči korisnija za usvajanje novih reči nego grafikoni. Takođe, kod usvajanja oblika reči, kao i manje-frekventnih reči ovim putem, bilo je nedoumica i stavova da ovaj način nema posebnog uticaja na usvajanje tog aspekta poznavanja reči i te kategorije vokabulara.

Studenti takođe navode neke konkretne primere iz nastave (ispravljanje grešaka u pisanju, povezivanje reči sa slikama ili definicijama, slušanje izgovora koje im je bilo obezbeđeno sa sa sajta www.dictionary.com i sl.) koji su im pomogli u boljem pamćenju reči. Studenti takođe pišu i da je atmosfera na času bila opuštajuća, da su mogli da komentarišu slike i crteže, da se nasmeju, što je dodatno uticalo na poboljšanje kvaliteta nastave.

5.2.3. Zaključak

S obzirom da je analiza rezultata kvantitativnog dela istraživanja pokazala da je uticaj verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara engleskog jezika pozitivan, a kvalitativna analiza intervjuja to potvrdila, može se zaključiti i da je analiza izveštaja studenata dopunila i potvrdila te podatke i pomogla u opisivanju stavova, emocija i ličnih poteškoća studenata u procesu učenja novih reči.

Podaci dobijeni iz intervjuja i izveštaja studenata su veoma vredni za ovo istraživanje, posebno zbog toga što pružaju uvid u iskustveni doživljaj nastave vokabulara sa verbalno-vizuelnim inputom kod studenata eksperimentalnih grupa. Studenti su iskreno pisali o svom viđenju nastave, o tome šta im je konkretno pomoglo za memorisanje reči i delimično opisali na koji način se dešava proces učenja kod ovakvog vida nastave vokabulara. Iz svega pročitano, analiziranog i navedenog može se zaključiti da su ovi podaci dodatno potvrdili glavnu hipotezu, ali i

prvu, drugu, petu i šestu posebnu hipotezu. Takođe, podaci dobijeni analizom ovog izvora su delimično potvrdili i kvantitativne rezultate dobijene putem sprovođenja eksperimenta gde su treća i četvrta hipoteza opovrgnute.

U narednom odeljku biće upoređeni rezultati dobijeni iz različitih izvora, a onda predstavljeni u kontekstu rezultata sličnih naučnih istraživanja koja već postoje u svetu i kod nas.

5.3. DISKUSIJA

Iz analiziranih rezultata kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja sprovedenog u okviru pisanja ove disertacije može se zaključiti da veliki broj studenata tvrdi da im slika u kombinaciji sa tekstom umnogome pomaže da zapamte reč. Usvajanje vokabulara na ovaj način se dešava na osnovu procesa dualnog kodiranja gde se posebno skladište mentalne slike teksta, a posebno mentalne slike vizuelnih predstava reči, a među njima se stvaraju mentalne veze koje pomažu retenciji vokabulara. U ovom odeljku biće predstavljeno tumačenje rezultata u kontekstu drugih naučnih istraživanja, ali i integrisanje rezultata u jednu sveobuhvatnu sliku i opšti zaključak o istraženju pojavi.

Istraživanja koja se tiču uticaja verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje stranog jezika su veoma retka u našoj zemlji i u regionu. Uglavnom se istraživači bave mlađom populacijom učenika, a verbalno-vizuelni materijal se ispituje najviše na nivou stripova, reklama ili crtanih filmova.

Pored pregleda stručne literature koji ukazuje na veliki značaj verbalno-vizuelnog materijala u procesima učenja i prenošenja informacije, autorka je kroz svoj rad u nastavi engleskog jezika, kao i kroz dizajniranje sredstava vizuelnih

komunikacija, što joj je takođe profesija, došla do zaključka da je kombinacija slike i reči - koja je osnova grafičkog dizajna, verovatno dobar način i za prezentaciju vokabulara, ne samo kod mlađeg uzrasta, već i na univerzitetskom nivou. U neformalnim razgovorima sa studentima mnogo pre početka istraživanja za ovu doktorsku disertaciju, autorka je uvidela da većina njih sebe doživljava kao vizuelne tipove i da je povezivanje značenja nove reči i njene vizuelne predstave u cilju što boljeg pamćenja, način koji oni veoma rado biraju kod učenja. Upravo se i kroz sedmogodišnje iskustvo u radu sa srednjoškolcima pokazalo da kada ne pomaže zaključivanje iz konteksta ili definicija na engleskom jeziku, mnogo je lakše naći vizuelnu predstavu reči i pokazati je učenicima. Posebno je interesantno napraviti takve prezentacije ukoliko je teško naći odgovarajući prevod na našem jeziku (npr. razlika između *cup* i *mug*).

Istraživanje koje je sprovedeno u okviru ove doktorske disertacije obuhvatilo je kvantitativni i kvalitativni aspekt u cilju dobijanja što sveobuhvatnijeg uvida u ovu vrstu nastave i, uopšte, uticaja verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija na proces usvajanja reči engleskog jezika. Na osnovu rezultata dobijenih statističkom analizom kod pitanja o tome kojem tipu učenika po svom mišljenju pripadaju, dobijeni su statistički podaci da je većina studenata sebe okarakterisala kao vizuelni tip u učenju, što ide u prilog validnosti istraživanja jer je nastava prilagođena većini studenata eksperimentalnih grupa. Dalja statistička analiza je pokazala da su skoro 90% ispitanika mišljenja da upotreba verbalno-vizuelnog materijala najviše utiče na usvajanje vokabulara (pored gramatike, izgovora i sintaksičkih struktura), što dodatno potvrđuje opravdanost ovog istraživanja.

S obzirom na to da je korišćenje verbalno-vizuelnog materijala u učenju jedna od strategija pamćenja kod učenja vokabulara, kod ispitanih studenata se došlo do

zaključka da najviše koriste strategije povezivanja mentalne predstave reči sa njenim značenjem i povezivanje nove reči sa značenjem reči koju već znaju, što se pominje i u stručnoj literaturi (Hulstijn, 1999; Schmitt, 2008 i ostali), a autorka je prilikom postavljanja hipoteza upravo pošla od pretpostavke da učenici koriste ove strategije u učenju vokabulara engleskog kao stranog jezika. Kod analize skale stavova koja se odnosila na upotrebu strategija za učenje vokabulara engleskog jezika došlo se do zaključka da studenti više koriste društvene, metakognitivne, determinacione i kognitivne strategije od strategija pamćenja. Kroz intervjue sprovedene sa studentima, oni su kao strategije otkrivanja značenja reči najviše pominjali zaključivanje iz konteksta i korišćenje rečnika.

Daljom analizom podataka došlo se do zaključaka da studenti misle da najviše uticaja na usvajanje vokabulara imaju novinski naslovi i reklame, ilustracije (crteži, karikature i stripovi), slikovni rečnici, pa onda bilbordi, veb-stranice i plakati. I kvantitativnom analizom skale stavova i kvalitativnom analizom sadržaja izveštaja i intervjua došlo se do zaključka da su studenti mišljenja da je usvajanje vokabulara engleskog jezika uz upotrebu verbalno-vizuelnog materijala efektivnije, interesantnije, da je razumevanje i memorisanje reči na taj način lakše, a da taj vid nastave vokabulara ima veći uticaj na onoga ko uči. Studenti su navodili da je proces usvajanja reči mnogo lakši, jednostavniji, brži i efikasniji ako verbalnu predstavu reči prati vizuelna, što i jeste u osnovi skoro svih dosadašnjih metodičkih i psiholingvističkih istraživanja vezanih za uticaj verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje reči (Schmitt i Schmitt, 1995; Kost, Foss i Lexini, 1999; Yoshi, 2001; al Seghayer, 2001; Sökmen, 2009; Shen, 2010 i ostali).

Analizom podataka prikupljenih skalom stavova u upitniku, rezultata finalnih testova po završenom eksperimentu i analizom studentskih izveštaja i intervjua došlo

se do zaključka da je opšti uticaj verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara pozitivan, te da su eksperimentalne grupe na obe studijske godine pokazale bolje rezultate posle nastave koja je izvedena uz upotrebu verbalno-vizuelnog materijala. Iako su studenti i nastavnici generalno mišljenja da je uticaj verbalno-vizuelnog materijala pozitivan kako kod usvajanja značenja i pisanja, tako i oblika i manje-frekventnih reči, dalja analiza finalnih testova, intervjua i izveštaja pokazuje da je uticaj verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje značenja i pravilnog pisanja reči pozitivan, dok ovaj uticaj nije statistički značajan kod usvajanja oblika reči i manje-frekventnih reči engleskog kao stranog jezika.

6. ZAKLJUČAK

Poslednje poglavlje ove disertacije će dati kratak pregled rezultata istraživanja i glavne zaključke izvedene iz njega. Takođe, u sklopu ovog poglavlja biće prikazane pedagoške implikacije, kao i predlozi za dalja istraživanja u ovoj oblasti.

6.1. SUMIRANJE REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Za potrebe ove disertacije korišćena su dva metodološka pristupa - kvantitativni i kvalitativni. Kvantitativno istraživanje, sprovedeno putem upitnika i finalnih testova eksperimentalnih i kontrolnih grupa, dalo je rezultate koji su statistički obrađeni i prezentovani u prethodnom poglavlju. Iako se takvom obradom podataka dolazi do egzaktnih rezultata koji su neosporno od velike važnosti, u pedagoškim i psihološkim istraživanjima ponekad postoje ograničenja kada je statistika u pitanju. Upravo se iz tog razloga pored kvantitativnog koristi i kvalitativno istraživanje, a u cilju dobijanja što pouzdanijih i validnijih podataka. Kod kvalitativnog pristupa dobijaju se podaci u pismenom i usmenom obliku gde su od ispitanika putem intervjuja, dnevnika ili izveštaja prikupljaju podaci bogati detaljima i pojedinostima značajnim za istraživanje koje se sprovodi. Autorka je zbog brojnih prednosti koje poseduju oba pristupa, kao što je već i navedeno, koristila njihovo kombinovanje, a rezultati istraživanja koji su predstavljeni u prethodnom poglavlju daju uvid u potpuniju sliku o značaju verbalno-vizuelnog materijala u nastavi vokabulara engleskog jezika, ali i šire. Za ovo istraživanje pored opšte hipoteze,

postavljeno je i šest posebnih hipoteza, tako da će i zaključci biti interpretirani kroz svaku od njih.

U cilju istraživanja fenomena uticaja kombinacije slike i reči na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika, pošlo se od opšte hipoteze da je taj uticaj pozitivan i ona glasi: *Usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika je uspješnije uz prisustvo verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija.* Da bi se ispitala postavljena hipoteza, sproveden je eksperiment na uzorku (N=41) studenata druge i četvrte godine engleskog jezika i književnosti na Univerzitetu u Novom Pazaru, kao i upitnici na uzorku (N=71) studenata engleskog jezika i književnosti. Nakon sprovedenog eksperimenta na obe studijske godine, kvantitativnim postupkom analize rezultata došlo se do podataka da su eksperimentalne grupe na obe studijske godine pokazale bolje rezultate na finalnom testu vokabulara od kontrolnih grupa, a *t*-testom je dokazano da je ta razlika statistički značajna. Pored rezultata eksperimenta, analizom upitnika za studente došlo se do zaključka da je njihovo opšte mišljenje i stav da je uticaj verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara pozitivan. Analizom rezultata dobijenih kvalitativnim postupkom na uzorku (N=20) kod intervjua i (N=21) kod izveštaja, a koji je imao za cilj da potvrdi ili opovrgne rezultate dobijene kvantitativnim postupkom, došlo se do podataka koji su dali uvid u stavove, način razmišljanja i samim tim delimično rasvetlili postupak i način usvanja reči kod studenata. Stavovi studenata su bili izrazito pozitivni kada je u pitanju uticaj verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara. Oni su mišljenja da ovakav vid nastave daje dobru podlogu za pamćenje reči, da je inovativan, a da povezivanje vizuelne predstave sa značenjem reči čini usvajanje reči lakšim. To je od velikog značaja za ovo istraživanje jer se na taj način, upotrebom rezultata kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja, višestruko potvrđuje polazna hipoteza.

Dalja analiza stepena uticaja verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika temelji se na četiri međusobno povezane posebne hipoteze, koje proizlaze iz opšte hipoteze i detaljnije je objašnjavaju. Prva posebna hipoteza ove disertacije glasi: *Usvajanje pravilnog značenja engleskih reči je efikasnije ako dolazi posredstvom verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija.* Kvantitativnom analizom podataka dobijenih putem finalnih testova eksperimentalnih i kontrolnih grupa došlo se do zaključka da je usvajanje pravilnog značenja engleskih reči efikasnije kod studenata eksperimentalnih grupa. To je utvrđeno putem razlika aritmetičkih sredina rezultata finalnog testa, kao i *t*-testa kojim je utvrđena statistička značajnost dobijenih razlika. Pored rezultata testa, iz analize desete tvrdnje treće skale stavova takođe se može zaključiti da su studenti izrazito pozitivnog stava kada se govori o uticaju verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje značenja reči jer se 90,2 % potpuno ili delimično složilo sa tvrdnjom. Takođe, kroz kvalitativnu analizu potvrđeno je da studentima verbalno-vizuelni materijal pomaže u usvajanju značenja novih reči jer su u tom delu primetili napredak. Oni su mišljenja da je vizuelni način pamćenja najproduktivniji i da povezivanjem vizuelne predstave reči sa verbalnom ona ostaje memorisana, te se lakše i brže prizove u sećanje kada je potrebno upotrebiti u komunikaciji. Prema tome, kombinacijom podataka dobijenih kvantitativnim i kvalitativnim istraživanjem može se izvesti zaključak da je prva posebna hipoteza postavljena u ovoj doktorskoj disertaciji potvrđena i da verbalno-vizuelni materijal pozitivno utiče na usvajanje značenja reči engleskog jezika.

Druga posebna hipoteza ove doktorske disertacije glasi: *Pravilno pisanje reči engleskog jezika je zastupljenije kod studenata ako dolazi posredstvom verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija.* Kvantitativnom analizom

podataka dobijenih putem finalnih testova kontrolnih i eksperimentalnih grupa došlo se do zaključka da je usvajanje pravilnog pisanja engleskih reči efikasnije kod studenata eksperimentalnih grupa. To je utvrđeno putem razlika aritmetičkih sredina rezultata finalnog testa, kao i *t*-testa kojim je utvrđena statistička značajnost dobijenih razlika. Pored ovih rezultata, analizom jedanaeste tvrdnje treće skale stavova takođe se može zaključiti da su studenti izrazito pozitivnog stava jer se njih 88,7 % potpuno ili delimično složilo. Kroz kvalitativnu analizu intervjua i izveštaja potvrđeno je da studentima verbalno-vizuelni materijal pomaže u usvajanju pisanja novih reči. Studenti navode da je mnogo lakše naučiti kako se reč piše ukoliko se to u isto vreme vidi u kombinaciji sa slikom koja ilustruje značenje jer se po njihovom mišljenju tako informacija lakše pamti. Neki studenti su bili mišljenja da verbalno-vizuelni materijal više pomaže u usvajanju značenja, nego pisanja, te da je pravilnost pisanja individualna i da je tu prisustvo rečnika neophodno. Kombinacijom podataka dobijenih kvantitativnim i kvalitativnim istraživanjem može se izvesti zaključak da je druga posebna hipoteza postavljena u ovoj doktorskoj disertaciji potvrđena i da verbalno-vizuelni materijal pozitivno utiče na usvajanje pisanja reči engleskog jezika.

Treća posebna hipoteza je: *Usvajanje pravilnog oblika reči engleskog jezika je efikasnije ako dolazi posredstvom verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija.* Kvantitativnom analizom podataka dobijenih putem izvođenja eksperimenta došlo se do zaključka da usvajanje pravilnog oblika engleskih reči nije statistički značajno bolje kod rezultata testova eksperimentalnih grupa u odnosu na rezultate testova kontrolnih grupa, niti obratno. To je utvrđeno putem *t*-testa. Pored ovih rezultata, analiza dvanaeste tvrdnje treće skale stavova pokazala je da su stavovi studenata bili da verbalno-vizuelni materijal pomaže u u usvajanju pravilnog oblika reči – 83,1 % studenata se delimično ili potpuno složilo sa tvrdnjom,

iako je analizom intervjua i izveštaja moglo da se primeti da postoje studenti eksperimentalnih grupa koji su mišljenja da im nastava sa verbalno-vizuelnim inputom nije pomogla u usvajanju pravilnog oblika reči. Oni tvrde da kombinacija slike i reči ima veći uticaj na usvajanje značenja i pisanja reči, nego na usvajanje pravilnog oblika. Iz svega navedenog, kombinacijom podataka dobijenih kvantitativnim i kvalitativnim istraživanjem, može se zaključiti da treća hipoteza postavljena u ovoj doktorskoj disertaciji nije potvrđena i da verbalno-vizuelni materijal nema uticaja na usvajanje pravilnog oblika reči engleskog jezika.

Četvrta posebna hipoteza glasi: *Usvajanje vokabulara posredstvom verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija pomaže u usvajanju reči teških za učenje ili manje-frekventnih u govoru.* Kvantitativnom analizom podataka dobijenih putem izvođenja eksperimenta došlo se do zaključka da usvajanje manje-frekventnih engleskih reči nije efikasnije kod studenata eksperimentalnih grupa. Rezultati finalnih testova eksperimentalne i kontrolne grupe druge godine studija su približno isti, a kod četvrte godine je kontrolna grupa pokazala statistički značajno bolje rezultate nego ekperimentalna grupa . Takođe, analizom rezultata kvalitativnog dela istraživanja došlo se do podataka da su studenti mišljenja da verbalno-vizuelni materijal nema uticaja na usvajanje manje-frekventnih reči, da se studenti ne sećaju tih reči, što dodatno potvrđuje rezultate kvantitativnog istraživanja. Kombinacijom podataka dobijenih kvantitativnim i kvalitativnim istraživanjem može se izvesti zaključak da četvrta hipoteza postavljena u ovoj doktorskoj disertaciji nije potvrđena i da verbalno-vizuelni materijal nema uticaj na usvajanje manje-frekventnih reči engleskog jezika.

Peta posebna hipoteza ove doktorske disertacije je: *Studenti engleskog jezika imaju pozitivno mišljenje o dejstvu verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava*

vizuelnih komunikacija na usvajanje vokabulara. Kvantitativnom analizom upitnika za studente došlo se do podataka da je najveći deo ispitanika (88,7%) mišljenja da upotreba verbalno-vizuelnog materijala najviše utiče na usvajanje vokabulara, a da je taj uticaj na usvajanje gramatike, izgovora i sintaksičkih struktura umnogome manji. Takođe, kroz analizu odgovora na pitanje koliki je stepen uticaja, ispitanici su uglavnom (64,8%) mišljenja da verbalno-vizuelni materijal u velikoj meri utiče na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika, a njih 33,8% je mišljenja da je taj uticaj umeren. Nije bilo odgovora koji bi ukazivali na mišljenje studenata da je taj uticaj veoma mali ili da ga nema. Iz kvantitativne analize Skale stavova 1 dobijeni su podaci da kod upotreba strategija pamćenja za učenje vokabulara, studenti značajnije koriste strategije povezivanja nove reči sa onima koje već znaju i mentalnih predstava/vizualizovanja reči, kao i strategiju učenja reči u značenjskim grupama. To je potvrdilo osnovnu i polaznu ideju da se prilikom učenja vokabulara koristi kombinacija slike i reči, ali i otvorilo polje novog istraživanja, s obzirom da je analizom ove skale stavova utvrđeno i da studenti najmanje koriste upravo strategije pamćenja u učenju vokabulara engleskog kao stranog jezika. Iz dalje analize podataka dobijenih putem Skale stavova 2 može se zaključiti da studenti imaju pozitivan stav o uticaju sredstava vizuelnih komunikacija na usvajanje vokabulara engleskog jezika. Takođe se može zaključiti da su studenti stava da najviše uticaja (preko 50%) na usvajanje verbalno-vizuelnog materijala imaju (redom po jačini uticaja): novinski naslovi i reklame, ilustracije (crteži, karikature i stripovi), slikovni rečnici, bilbordi, veb stranice i plakati. Analizom podataka dobijenih putem Skale stavova 3 došlo se do zaključka da su mišljenja studenata vezana za efektivnost, zanimljivost, lakše razumevanje i memorisanje vokabulara engleskog kao stranog jezika, kada se u nastavi koristi verbalno-vizuelni materijal, veoma pozitivna. Približno 95% studenata

se ili u potpunosti, ili uglavnom slaže sa postavljenim tvrdnjama. Takođe, kod tvrdnje koja se odnosi na uticaj koji ovakav vid nastave ima na usvajanje reči, stavovi studenata su u velikom procentu pozitivni (91,5% se potpuno ili delimično slaže). Pored kvantitativnih podataka, kvalitativna analiza intervjua i izveštaja studenata je pokazala da oni smatraju da je ovakav način učenja reči veoma interesantan i svrsishodan, a da je retencija vokabulara, po rečima ispitanika, mnogo bolja kada je prezentovan u kombinaciji sa slikom. Prema tome, kombinacijom podataka dobijenih mešovitim istraživanjem može se izvesti zaključak da je peta hipoteza postavljena u ovoj doktorskoj disertaciji potvrđena i da studenti engleskog jezika imaju pozitivno mišljenje o dejstvu verbalno-vizuelnog materijala sa sredstava vizuelnih komunikacija na usvajanje vokabulara.

Šesta posebna hipoteza ove disertacije glasi: *Studenti iz obe eksperimentalne grupe nakon završenog eksperimenta imaju pozitivno mišljenje o nastavi vokabulara engleskog kao stranog jezika uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala.* Iako se i iz kvantitativne analize rezultata može zaključiti da je opšti stav studenata eksperimentalnih grupa pozitivan, za ovu hipotezu je relevantniji podatak dobijen kvalitativnom analizom izveštaja studenata eksperimentalnih grupa. Iz izveštaja se jasno može utvrditi da su studenti mišljenja da je ovaj vid nastave koristan za usvajanje značenja, pisanja i pravilne upotrebe reči, kao i za efikasnije i brže memorisanje vokabulara. Oni su mišljenja da je ova nastava vokabulara bila zanimljiva, korisnija i dinamičnija od klasične nastave koju inače imaju, da su prednosti ovakvog vida nastave veliki, dok su nedostaci ili zanemarljivi ili ih po njihovom mišljenju nema. Takođe, studentima eksperimentalnih grupa kombinacija slike i reči je bila korisnija za usvajanje novih reči nego grafikoni i dijagrami, a nisu bili sigurni da je od pomoći što se tiče usvajanja oblika reči i manje-frekventih reči.

Kombinacijom podataka dobijenih kvantitativnim i kvalitativnim istraživanjem može se izvesti zaključak da je šesta hipoteza postavljena u ovoj doktorskoj disertaciji potvrđena i da studenti iz obe eksperimentalne grupe nakon završenog eksperimenta imaju pozitivno mišljenje o značaju sredstava vizuelnih komunikacija u usvajanju vokabulara engleskog kao stranog jezika.

6.2. OPŠTI ZAKLJUČCI

Proces učenja vokabulara uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala se dešava na osnovu sposobnosti ljudskog uma da obrađuje informacije dualno, odvajajući mentalne slike vizuelnih predstava od mentalnih slika verbalnih predstava, i praveći mrežu veza između jednih i drugih. U istraživanju koje je sprovedeno u okviru ove disertacije, analizom upitnika za studente dobili smo informaciju da se većina studenata izjasnila kao vizuelni tip, dakle bolje pamte ako je materijal prezentovan uz pomoć slika, dijagrama, grafikona i sl., što čini ovo istraživanje opravdanim s obzirom da znamo da ne uče svi ljudi na isti način.

Ono što je značajno otkriće u ovoj disertaciji jeste da studenti uspešnije usvajaju vokabular ukoliko je prezentovan uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala. Studenti su kroz skale stavova u upitniku izrazili svoje pozitivno mišljenje o dejstvu ovakve vrste nastave, kao i pozitivan stav o značaju sredstava vizuelnih komunikacija za usvajanje anglističkog vokabulara. Intervjui i pisani izveštaji studenata su dodatno potvrdili podatke dobijene analizom i poređenjem finalnih testova eksperimentalnih i kontrolnih grupa. Posebni rezultati finalnih testova su pokazali da je usvajanje značenja i pisanja reči uspešnije uz pomoć kombinacije slike i reči, dok za usvajanje oblika reči, kao i manje-frekventnih reči razlike između eksperimentalnih i kontrolnih

grupa nisu bile statistički značajne. Dakle, iako se upitnikom utvrdilo da su studenti mišljenja da verbalno-vizuelni materijal pozitivno utiče na oblik reči i manje-frekventne, to se u finalnom testu nije pokazalo takvim. Putem intervjua i pisanih izveštaja utvrdilo se da su studenti mišljenja da verbalno-vizuelni materijal pozitivno utiče na usvajanje značenja, pisanja i delimično oblika reči, dok to nije bio slučaj sa manje-frekventnim rečima. Pored ovih podataka, dobijena je i jedna opšta slika o tome na koji način studenti usvajaju reč kada je kombinovana sa slikom - tako što zapamte sliku i u glavi je vežu za reč, a onda kada pokušavaju da je se prisete, u velikoj meri im je lakše nego kada reč samo uče na klasičan način. Takođe u intervjuiima i izveštajima studenti su izrazili veliko zadovoljstvo zbog nastave koja je drugačija od ustaljene - osećali su se opušteno, bilo im je interesantno i brzo im je prolazilo vreme na času, što dovodi do stvaranja pozitivne atmosfere, dodatne motivacije, kvalitetnijeg i bržeg učenja jer kada se studenti osećaju prijatno tokom nastave to uglavnom rezultira pozitivnim ishodima. Studenti su izrazili i svoje mišljenje po pitanju vrsta sredstava vizuelnih komunikacija, gde smatraju da je učenje vokabulara lakše uz slike, crteže i ilustracije, ali da im dijagrami i tabele ne utiču mnogo. Kod ispitivanja strategija učenja vokabulara koje studenti koriste, došlo se do zaključka da oni najčešće koriste društvene i metakognitivne, umereno koriste determinacione i kognitivne, a u najmanjoj meri koriste strategije pamćenja. Od strategija pamćenja najčešće koriste povezivanje mentalne predstave reči sa njenim značenjem i povezivanje nove reči sa značenjem reči koju već znaju. S obzirom da su retka istraživanja koja se bave ovom problematikom na univerzitetskom nivou, ova disertacija može poslužiti kao polazna tačka za iniciranje ovakvih vidova istraživanja, a o tome će biti reči u poslednjem odeljku ovog poglavlja.

6.3. PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Korišćenje vizuelnog i verbalno-vizuelnog materijala u nastavi i učenju stranog jezika je kroz istoriju i teoriju nastave prepoznato kako od strane učenika, tako i od strane nastavnika kao veoma efektivno i učinkovito. Da bi se taj materijal koristio na odgovarajući način, potrebno je da bude dobro pripremljen, organizovan i da nastavnik poseduje makar osnovnu vizuelnu pismenost kako bi mogao da primeni ovaj vid nastavnog sadržaja na odgovarajući način. Nastavnik takođe mora imati na umu da verbalno-vizuelni materijal koji se priprema za nastavu mora biti drugačije osmišljen i realizovan od onog koji podrazumeva samo tekst (Chun i Plass, 1997). Znamo da studenti mogu biti izlagani stotinama novih reči tokom čitanja određenih sadržaja, ili kombinacijama slika i reči u nastavi, a da veoma malo uspevaju da obogate svoj vokabular, ukoliko ne obraćaju pažnju ili nisu posebno zainteresovani za određenu temu. Vokabular se usvaja onda kada učenici aktivno pokušavaju da nađu veze između reči i iskustava koja imaju, kada uspostave kontrolu nad učenjem reči, a usvajanje vokabulara se može smatrati uspešnim ukoliko se studenti oslanjaju na raznorodne izvore informacija tokom procesa učenja, koriste različite strategije za učenje, uspevaju da izgrade sopstvene strategije za učenje i na kraju, kada su u stanju da koriste reči na pravi način (Thiery i Thiery, 1998). S obzirom da se u istraživanju za ovu disertaciju došlo da zaključka da studenti veoma malo koriste strategije povezivanja slike i reči u učenju vokabulara, a da su rezultati pokazali da ova vrsta nastave ima pozitivan uticaj na usvajanje značenja i pisanja reči, nastavnici bi trebali više upućivati svoje učenike na korišćenje ovakvih strategija.

Ono što je važno za nastavu vokabulara engleskog kao stranog jezika jeste da nastavnici treba da ulažu više vremena i truda u prezentovanje novih reči koje bi

trebalo biti praćeno multimedijalnim sadržajima u cilju obezbeđivanja povezivanja slika i reći što pomaže usvajanju. Naravno, potrebno je obratiti pažnju na to kakvi su stilovi i strategije ućenja, kao i mogućnost vizuelnog ućenja studenata. Takođe, nastavnici moraju koristiti kombinacije slika i reći na odgovarajući način da bi ućenje bilo efektivno. Multimedijalne anotacije (slika i tekst) mnogo više pomažu nego one u kojima je samo jedan medij (Yeh i Wang, 2003), tako da bi i to trebalo biti veoma važno pri kreiranju nastavnih sadržaja. Upravo su i predlozi načina koji čine nastavu engleskog jezika u učionici uspešnijom i boljom deo ovog istraživanja.

6.4. PREDLOZI ZA DALJA ISTRAŽIVANJA

Sveukupno istraživanje sprovedeno u okviru ove doktorske disertacije imalo je za cilj da utvrdi da li verbalno-vizuelni materijal sa sredstava vizuelnih komunikacija ima uticaja na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika. Iz tog razloga su ispitani stavovi i mišljenja studenata i nastavnika, sproveden je eksperiment gde su studenti bili izlagani verbalno-vizuelnom inputu prilikom nastave vokabulara, a da bi se dobilo još detaljnijih podataka, urađeni su i intervjui sa odabranim studentima, kao i analiza izveštaja studenata eksperimentalnih grupa. Analiza svih rezultata je pružila veliki broj podataka od kojih je samo jedan deo prikazan u ovoj doktorskoj disertaciji. Pored svih dobijenih podataka, ovo istraživanje je otvorilo novi niz predloga i uputa za dalja istraživanja u ovoj oblasti. Biće navedena samo najvažnija.

Iako je celo istraživanje sprovedeno na uzorku studenata engleskog jezika i književnosti, na ovaj način se može pristupiti proširenju uzorka i istraživanju mimo filoloških grupa, sa studentima gde se engleski ne proučava kao matični predmet, kod srednjoškolaca i polaznika privatnih škola engleskog jezika, jer dosadašnja

istraživanja, makar u našoj zemlji, pokazuju da je ovaj vid nastave uglavnom primenjivan sa mlađim uzrasnim grupama. Takođe, u cilju što efikasnijeg kreiranja nastavnih sadržaja, može se savetovati nastavnicima i autorima udžbenika engleskog kao stranog jezika da pri prezentaciji vokabulara koriste slikovne predstave u što većoj meri, kako sa mlađim uzrasnim grupama, tako i sa srednjoškolcima i studentima.

Potrebno je dodatno istražiti koji vid multimedijalnih anotacija (npr. interaktivne table) najviše odgovara učenicima, kao i utvrditi sposobnost i nivo informatičke spremnosti nastavnika engleskog jezika za kreiranje i primenu ovakvog vida nastave. Na taj način bi se pokazalo da li postoji potreba za dodatnom obukom nastavnika u ovoj oblasti.

Kod primene verbalno-vizuelnog materijala različita je percepcija učenika, zbog individualnih razlika tako da bi bilo potrebno ispitati koje su to razlike učenika i na koji način prilagoditi nastavu sa verbalno-vizuelnim inputom njihovim potrebama, stilovima i strategijama učenja. Takođe, trebalo bi ispitati koje vrste verbalno-vizuelnog materijala su učinkovite za učenje i usvajanje određenih vrsta reči i onda usmeriti kreiranje nastavnog sadržaja tako da ono bude što učinkovitije, te da li verbalni i vizuelni materijal treba prezentovati simultano ili konsekutivno i kako to utiče na stepen usvajanja vokabulara engleskog jezika.

Istraživanja u oblasti ispitivanja korišćenja strategija učenja vokabulara bi mogla posebno da se sprovedu vezano za strategije pamćenja i da se na taj način otkriju uzroci koji dovode do retkog korišćenja ovakvih strategija od strane učenika.

Na kraju, s obzirom da je većina masovnih medija (internet, televizija, štampani mediji) zasnovana na kombinaciji slike i reči, onda je potpuno opravdano povezati i detaljnije ispitati njihov uticaj, odnosno uticaj verbalno-vizuelnog

materijala na učenje ostalih segmenata engleskog kao stranog jezika, kao što su gramatika, pisanje, pravilna upotreba sintaksičkih struktura i sl. Gorenavedeni predlozi za dalja istraživanja bi doprineli stvaranju kompletnije slike o uticaju verbalno-vizuelnog materijala na učenje engleskog jezika, a sve u cilju stvaranja podloge za kreiranje što uspješnije nastave vokabulara.

LITERATURA:

1. Acha, J. (2009). The effectiveness of multimedia programmes in children's vocabulary learning, *British Journal of Educational Technology*, 40, 1: 23-31.
2. Adger, D.(2003). *Core Syntax*, Oxford University Press, Oxford.
3. Agrawala M., Li, W. i Berthouzoz F. (2011). Design Principles for Visual Communication, *Communications of the ACM*, Vol. 54 No. 4, 60-69
(preuzeto sa <http://cacm.acm.org/magazines/2011/4/106586-design-principles-for-visual-communication/fulltext>)
4. Allen, V. F. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford, O.U.P. BRIGHT.
5. Allen, W.S. (1951). *Living English Structure*. London.
6. Anderson, S. (1992). *A-Morphous Morphology*. Cambridge.
7. Arnason, H. H. (2003). *Istorija moderne umetnosti slikarstvo skulptura arhitektura fotografija*. Orion art, Beograd.
8. Atay, D. & Ozbulgan, C. (2007). Memory strategy instruction, contextual learning and ESP vocabulary recall.
(preuzeto sa <http://sciencedirect.com/science>)
9. Bagozzi, R. P. (2008). Some insights on verbal and visual processing strategies. *Journal of Consumer Psychology* 18, 258-263.
10. Bandur, V., Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd, SPDJ.
11. Bateman, J. A. (2014). *Text and image: A critical introduction to the visual/verbal divide*, Routledge, London.
12. Bauer, L. (1984). *English Word-Formation*, Cambridge University Press, Cambridge.
13. Bauer, L. (1988). *Introducing Linguistic Morphology*, Edinburgh University Press.
14. Bauer, L. (1994). *An Introduction to the Study of Linguistic Change in Standard Englishes in the Twentieth Century*, Longman Publishing, New York.
15. Baugh, A. C. i Cable T. (1978). *A History of the English Language*, London: RKP

16. Belić, J. (1941). *O jezičkoj prirodi i jezičkom razvitku*. Lingvistička istraživanja, Beograd.
17. Bell, A. (1991). *The Language of News Media*. Basil Blackwell Ltd, Oxford.
18. Benson, P. J. (1997). Problems in picturing text: A study of visual/verbal problem solving. *Technical Communication Quarterly*, 6 (2), 141-160.
19. Bikicki, N. (2010). *Uticaj značenja partikule prozirnih frazalnih glagola na njihovo usvajanje* (doktorska disertacija)
20. Blake, N.F. (1992). *The Cambridge History of the English Language*. Cambridge University Press, Cambridge.
21. Boers, F., Piquer Piriz, A. M., Free, H. S. & Eyckmans, J. (2009). Does pictorial elucidation foster recollection of idioms? *Language Teaching Research* 13,4, 367-382.
22. Brasel, S.A. i Gips, J. (2013). Enhancing television advertising: same-language subtitles can improve brand recall, verbal memory, and behavioural intent, *Journal of the Academic Marketing Science* 42, 322-336.
23. Britsch, S. (2010). Photo-Booklets for English Language Learning: Incorporating Visual Communication into Early Childhood Teacher Preparation, *Early Childhood Education J*, 38, 171-177.
24. Bromley, K. (2007). Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50 (7): 528-538.
25. Bugarski, R. (1991). *Uvod u opštu lingvistiku*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
26. Bugarski, R. (2005). *Jezik i kultura*. Prosveta, Beograd.
27. Canning-Wilson, C. (2001). Visuals & Language Learning: Is There a Connection?, *The Weekly Column*, članak 48. (pristupljeno 28.11.2015. u 18.32 <http://www.eltnewsletter.com/back/Feb2001/art482001.htm>)
28. Carnie, A. (2002). *Syntax*, Blackwell Publishing, Oxford.
29. Carstairs-McCarthy, A. (1992). *Current Morphology*. Routledge.
30. Carstairs-McCarthy, A. (2002). *An Introduction to English Morphology*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
31. Carter, R. (2004). *Vocabulary. Applied Linguistics Perspectives*. Allen and Unwin (Publishers) Ltd., London.
(pristupljeno 28.11. 2015. u 17.45 http://www.amazon.com/Vocabulary-Applied-Linguistic-Perspectives-Edition/dp/0415168643#reader_0415168643)

32. Chamot, A. U. (2004). *Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching*. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 1, No. 1, 14-26.
33. Chomsky, C. (1969). *The Acquisition of Syntax in Children from Five to Ten*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
34. Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton, The Hague.
35. Chun, D. & Plass, J. (1996). Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition. *The Modern Language Journal*, 80(2), 183-198.
36. Chun, D. M. & Plass, J. L. (1997). Research on Text Comprehension in Multimedia Environments. *Language Learning & Technology*, vol. 1, 1, pp. 60-81. (dostupno na <http://polyglot.cal.msu.edu/llt>.)
37. Clark, S. i Pointon G. (2003). *Word for Word*. Oxford University Press.
38. Coady, J. (2003). L2 vocabulary acquisition through extensive reading, u Coady, J. i T. Huckin. (2003). *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 225-237.
39. Coady, J. (2003). L2 vocabulary acquisition, u Coady, J. i T. Huckin. (2003). *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 273-288.
40. Coady, J. i T. Huckin. (2003). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
41. Cohen, A. D. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers*. New York: Newbury House/Harper & Row.
42. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Enquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications. London.
43. Croft, W. & D. A. Cruise. (2005). *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press, Cambridge.
44. Crystal, D. (1995). *Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
45. Czerpa, D. (2005). *Language and Image*. Lulea University of Technology.
46. Ćirković-Miladinović, I. (2014). *Zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod studenata na nematičnim fakultetima* (doktorska disertacija)
47. Daller, H., Milton, J., & Treffers-Daller J. (2007). *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge* (Cambridge Applied Linguistics), C.U.P.

48. Davidson, G. (2003). *Phrases, clauses and sentences*. Learners Publishing Pte Ltd, Singapore.
49. Denzin, N. K. (1970). *Sociological methods: a source book*. Chicago: Aldine.
50. Denzin, N. K. i Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
51. Dondis, D. A. (1973). *Primer of Visual Literacy*. The MIT Press Cambridge, Massachusetts, and London, England. (dostupno na https://books.google.rs/books?id=rrf5SisMzQgC&pg=PA20&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false)
52. Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Zavod za udžbenike Beograd, Beograd.
53. Ehrman, M. & Oxford, R. (1995). *Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success*. *The Modern Language Journal*, 79/1, 67-89.
54. Ellis, N. & Beaton, A. (1993). Factors affecting the learning of foreign language vocabulary: imagery keyword mediators and phonological short-term memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 46, 533–558.
55. Ellis, N. (1997). *Implicit and explicit learning of language*. London. Academic Press.
56. Ellis, N. (1997). Vocabulary acquisition: Psychological Perspectives. *The Language Teacher*, 19, 13-16.
57. Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
58. Ellis, N. (2003). Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning u Schmitt N. i M. McCarthy. (2009). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge, 122-138.
59. Ellis, R. (2003). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press. (pristupljeno 09.01.2014. u 18:38 http://books.google.es/books?id=Wwdb7P0CG5AC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
60. Fasold, R. (1992). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell.
61. Filipović-Kovačević, S. (2013). *Implicirana značenja u reklamama na engleskom i srpskom jeziku*, Doktorska disertacija, E-disertacija 5, Filozofski fakultet Novi Sad.

62. Flick, U. (2009) *An Introduction to Qualitative Research –Fourth Edition*. London: Sage
63. Francis, B. (1997). *Moć medija*. Beograd, Clío.
64. Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, MI, University of Michigan Press.
65. Fruht, M., Rakić M. i Rakić, I. (2004). *Grafički dizajn*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
66. Gains, R. & Redman, S. (1986). *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
67. Galenson, D. (2008). Language in Visual Art: The Twentieth Century, *NBER Working Paper No. 13845, JEL No. J 01*
68. Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
69. Gettys, S., Imhof, L., Kautz, J. (2001). Computer-assisted reading: the effect of glossing format on comprehension and vocabulary retention. *Foreign Language Annals*, vol. 34, 91-106
70. Ghazal, L (2007). Learning vocabulary in EFL contexts through vocabulary learning strategies. *Novitas-Research on Youth and Language*, 1(2),84-91. (pristupljeno 6.2.2010. <http://www.novitasroyal.org/Ghazal.html>)
71. Hague, S.A. (1987). Vocabulary instruction: what L2 can learn from L1?, *Foreign Language Annals*, 20, 3: 217-225.
72. Harley, B. (1995). *Lexical issues in language learning*. Ann Arbor, MI: Research Club in Language Learning.
73. Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Longman. (pristupljeno 13.01.2014. u 22:33 <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996c.pdf>)
74. Hatch, E., & Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics, language education*. Cambridge: Cambridge university press.
75. Havelka, N., Kuzmanović, B., Popadić, D. (2008). *Metode i tehnike socijalnopsiholoških istraživanja*. Beograd, CPP.
76. Holmes, B. (1994). Differentiation in the Foreign Language Classroom. In: *Teaching Modern Languages*. (A. Swarbrick, ed.). London and New York: Routledge, 69-80.
77. Hudson, R. A. (1984). *Word Grammar*. Oxford: Blackwell.

78. Hulstijn, J. H. (1997). Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning. In Coady, J. & T. Huckin. (2003). *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
79. Jackson, H., Ze Amvela E., (2007). *Words, Meaning and Vocabulary*. Continuum, New York.
80. Jovanović, B. i Knežević-Florić, O. (2008). *Osnovi metodologije pedagoških istraživanja sa statistikom*. Pedagoški fakultet, Jagodina.
81. Jones, L. (2004). Testing L2 vocabulary recognition and recall: using pictorial and written test items. *Language Learning and Technology*, 8(3).
82. Katamba, F. (1993). *Morphology*. MacMillan.
83. Kim, D., & Gilman, D.A. (2008). Effects of text, Audio, and Graphic Aids in Multimedia Instruction for Vocabulary Learning, *Educational Technology & Society*, 11 (3), 114-126.
84. Knežević-Florić, O. i Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Filozofski fakultet, Novi Sad.
85. Kostić, A. (2010). *Kognitivna psihologija*. Zavod za udžbenike, Beograd.
86. Krashen, S. D. (1982, 2000). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Institute of English, New York.
87. Krashen, S. D. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for 658 the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73, 440-463.
88. Kundačina, M. i Bandur, V. (2005), *Metodološki praktikum*. Učiteljski fakultet, Užice.
89. Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications, Thousand Oaks California.
90. Lai, Y. S. *Second Language Vocabulary Acquisition: A study on the effectiveness of the vocabulary index cards learning strategy and the kind of learners who could benefit most from this strategy*
(pristupljeno 11.1.2014. u 23.53 na
http://www2.hkedcity.net/sch_files/a/tpk/tpk-admin/public.../15_14lys.DOC)
91. Laufer, B. (1998). The Development of Passive and Active Vocabulary in a Second Language: Same or Different?, *Applied Linguistics*. 19/2, 255-271.
92. Laufer, B. (1997). What's in a word makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words, *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, CUP, 1997.

93. Laufer, B. & Hulstijn, J. (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics*. 22/1, 1-26.
94. Leitner, G. (1983). *International Journal of the Sociology of Language, Language and Mass Media*. Volume 40. Mouton Publishers, Amsterdam.
95. Lincoln, Y. S., i Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
96. Lorimer, R. (1998). *Masovne komunikacije*. Beograd, Clio, 1998.
97. Lyons, J. (Ed.) (1970). *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
98. Lyons, J. (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge University Press, London.
99. Madden, J. F. (1980). *Developing pupils' vocabulary skills*. Guidelines 3: 111-117.
100. Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13 (6), 522-525.
101. Mateljan, V., Širanović Ž. i Šimović, V. (2009). Prijedlog modela za oblikovanje multimedijских web nastavnih sadržaja prema pedagoškoj praksi u RH, *Informatologia* 42, 1: 38-44. (preuzeto 04.12.2015. sa <http://hrcak.srce.hr/file/54603>)
102. Matthews, P. H. (1981). *Syntax*. Cambridge University Press.
103. Mayer, R. E. (1997). Multimedia Learning: are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, 32(1).
104. Mayer, R. E. (2010). Unique contributions of eye-tracking research to the study of learning with graphics. *Learning and Instruction*. 20 (2). 167-171.
105. Mayer, R. E. (2011). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
106. Mayer, R. E. & Sims, V. A. (1994). For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of dual-coding theory of multi-media learning. *Journal of Educational Psychology*
107. McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford, OUP.
108. McDonald, P. (2009). To What Extent Can Defining Graphic/Written Text Relations Support The Teaching of Reading Comprehension in Multi-

Modal Texts?, dissertation thesis (preuzeto sa www.asian-efl-journal.com 30.11.2015. u 14:32)

109. Meara, P. M. (1996b). The third dimension of lexical competence. *Paper presented at the AILA Congress*. Jyväskylä.
110. Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics, Abstracts 13(4)*, 221-246.
111. Middleton, P. (2011). Marks, Signs and Images: The Sense of Belonging and Commitment which Pre-Dates History but has now become a Powerful Global Language, *Semiotics and Visual Communication: Concepts and Practices*, edited by Evripides Zantides, Cambridge Scholars publishing: 310-321.
112. Milojević, J. (2003). *Essentials of English Morphology*. Exposition of Concepts and Workbook Application, Papirus, Belgrade.
113. Milojević, J.(2000). *Word and Words of English. English Morphology A-Z*. Papirus, Beograd.
114. Milton, J. (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition (Second Language Acquisition)*, Multilingual Matters, Toronto.
115. Miljević, M. I. (2007), *Metodologija naučnog rada*, Pale.
116. Min, Y. K. (2013). Vocabulary acquisition: Practical strategies for ESL students. *Journal for International Students*, 3 (1), 64-69.
(pristupljeno 02.7.2015. u 01:27
<http://www.bothell.washington.edu/getattachment/wacc/esl-student-handbook/vocabulary/vocabulary-acquisition-article-edited.pdf>)
117. Moore, P. J., & Scevak J.J. (1997). Learning from texts and visual aids: a developmental perspective, *Journal of Research in Reading*, Volume 20, Issue 3
118. Nam, J. (2010). Linking Research and Practice: Effective Strategies for Teaching Vocabulary in ESL Classroom. *Canada Journal/Revue TESL du Canada*, vol. 28, No 1, 127-135.
119. Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language* (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge University Press, Cambridge.
120. Nation, I. S. & Read, J. (1990). How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics 11* (1990), 341-363.
121. Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.

122. Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
123. Ney, W. J. (1996). Imagery, Verbal Processes, and Second Language Learning, *JALT Journal*, Vol. 18, No. 1, 132-144.
124. Novakov, P. (2006). *Pojmovnik strukturalne lingvistike*. Zmaj, Novi Sad.
125. Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology. A Textbook for Teachers*. Phoenix: Hemel Hempsted.
126. Nunan, D. (1996). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
127. O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
128. Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
129. Oxford, R. L. (2003). *Language learning styles and strategies: an overview*. (preuzeto sa <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>, 12.01.2014. u 1:30)
130. Oxford, R., & Crookall, D. (1989). Vocabulary learning: A critical analysis of techniques. *TESL, Canada Journal*, 7, 9-30.
131. Paivio, A. (1983). Strategies in language learning. In M. Pressley and J. R. Levin (eds.), *Cognitive strategies in language learning*, 15-30. New Jersey: Prentice-Hall.
132. Palmberg, R. (1987). Patterns of vocabulary development in foreign language learners. *Studies in Second Language Acquisition* 9,2(1987), 201-220.
133. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods, Third Edition*, Sage Publications, Inc.
134. Pavičić Takač, V. i Umiljanović, A. (2008). *Odnos između znanja i strategija učenja vokabulara u engleskom kao stranom jeziku*, *Strani jezici*, 37/4, 2008., 411–422.
135. Pavičić, V. (2000). *Istraživanje strategija učenja vokabulara*, *Strani jezici*, 29/1-2, 2000., 15–25.
136. Pavičić-Takač, V. (2008) *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

137. Petković, D. (1970). *Metodika nastave engleskog jezika*. Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije, Beograd.
138. Plass, J. L., Chun, D. M., Mayer, R. E., & Leutner, D. (1998). Supporting visual and verbal learning preferences in a second language multimedia learning environment, *Journal of Educational Psychology*, 90, 25-36.
(pristupljeno 15.1.2014. u 00:16
<http://www.languageinindia.com/nov2002/vocabulary.html>)
139. Pritchard, T. (2011). A Course in Visual Communication, *Semiotics and Visual Communication: Concepts and Practices*, edited by Evripides Zantides, Cambridge Scholars publishing: 285-294.
140. Quirk & Greenbaum & Leech & Svartvik (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London: Longman, Chicago, University Chicago Press.
141. Radić-Bojanić, B. (2012). *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, Filozofski fakultet u Novom Sadu, Novi Sad.
142. Radić-Bojanić, B. (2012). Upotreba društvenih strategija u usvajanju metaforičkog vokabulara engleskog jezika. u: *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, Filozofski fakultet u Novom Sadu, Novi Sad, 91-102.
143. Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*, Cambridge University Press, Cambridge.
(<http://ebooks.cambridge.org/ebook.jsf?bid=CBO9780511732942>)
144. Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing* 10, 3 (1993), 355-371.
145. Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly* 10, 1, 77-89.
146. Rubin, J. (1987). *Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
147. Rugg, D. (2010). *An Introduction to Triangulation*. UNAIDS Monitoring and Evaluation Fundamentals.
148. Sadoski, M. (2005). A Dual Coding View of Vocabulary Learning, *Reading & Writing Quarterly*, 21:3, 221-238.
149. Sapir, E. (1949). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York, 1949.
150. Schmitt N. (2008). *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge University Press, New York.

151. Schmitt, N. & McCarthy, M. (2009). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge.
152. Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt and M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: description, acquisition, and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
153. Schmitt, N. & Schmitt, D. (1995). Vocabulary notebooks: theoretical underpinnings and practical suggestions. *ESL Journal* 49(2): 133-143.
154. Scholfield, P. (1997). Vocabulary reference works in foreign language learning. In Schmitt & M. McCarthy (Eds). *Vocabulary: description, acquisition, and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
155. Schutt, R. K. (2015). *Investigating the Social World*. SAGE Publications INC. University of Massachusetts Boston.
156. Scott, A.W., & Ytreberg, H. L. (1997). *Teaching English to Children*. Longman.
157. Scrivener, J. (1998). *Learning Teaching*. Macmillan.
158. Segler, T. M. (2001). PhD Research Proposal: Second Language Vocabulary Acquisition and Learning Strategies in ICALL Environments. (dostupno na <http://homepages.inf.ed.ac.uk/s9808690/newprop.pdf>)
159. Seliger, H. W. & Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford University Press.
160. Shapiro, M. (1999). *The Oxford picture dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
161. Shen, H. H. (2010). Imagery and verbal coding approaches in Chinese vocabulary acquisition. *Language Teaching Research*. 14, 485-499.
162. Shingler, M., & Wieringa, C. (1998). *Radio*. Beograd, Clio.
163. Singleton, D. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Multilingual Matters, Cromwell Press Ltd.
164. Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
165. Skehan, P. (2001). Task and language performance assessment. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain, (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. London, England: Longman. 167-185.
166. Sless, D. (1981). *Learning and Visual Communication*. London: A Halsted Press Book.

167. Soars, J. & L. (1999). *Headway Intermediate Oxford*, Oxford University Press.
168. Soars, J. & L. (1999). *Headway Upper-intermediate*, Oxford, Oxford University Press.
169. Sökmen, A. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt & M. Michael (Eds.) (1997). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 237- 257). Cambridge: Cambridge University Press.
170. Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
171. Stern, H. H. (1990). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
172. Stokes, S. (2002). Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective, *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*. (pristupljeno 28.11.2015. u 19:10 na <http://ejite.isu.edu/Volume1No1/Stokes.html>)
173. Stroupe, C. (2000). Visualizing English: Recognizing the Hybrid Literacy of Visual and Verbal Authorship on the Web, *College English*, Vol. 62, No. 5, 607-632.
174. Svirou, E., Vamvakidou, I. & Paraskevi, G. (2011). Children Are Painting Inscriptions. In *Semiotics and Visual Communication: Concepts and Practices*, edited by Evripides Zantides, Cambridge Scholars publishing, 295-308.
175. Swan, M. (1987). *Practical English Usage*. Oxford, Oxford University Press.
176. Tashakori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, SAGE Publications.
177. Tasić, M. i Stamenković, D. (2015). Analiza diskursa u vizuelnom jeziku stripa. U *Jezik, književnost, diskurs jezička istraživanja*, Zbornik radova, Filozofski fakultet u Nišu. 203-218.
178. Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15 (3): 285.
179. Tavakoli, M. & Gerami, E. (2012). *The Effect of Keyword and Pictorial Methods on EFL Learners' Vocabulary Learning and Retention*. *Porta Linguarium* 19, 299-316.
(preuzeto 21.01.2014. sa <https://www.google.rs/search?tbm=bks&hl=en&q>)

180. Taylor, L. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Prentice Hall PTR.
181. Thiery, C. & Thiery, S. (1998). The ALEXIA System: The Use of Visual Representations to Enhance Vocabulary Learning , *Computer Assisted Language Learning*, 11:5, 489-521.
182. Thomson, A.J., Martinet, A.V. (1986). *A Practical English Grammar*. Oxford, Oxford University Press
183. Thornburry, S. (2002). *How to teach vocabulary*. London: Longman.
184. Tkalac Verčić, A., Sinčić Ćorić, D. i Pološki Vokić, N. (2010). *Priručnik za metodologiju istraživačkog rada – kako osmisliti, provesti i opisati znanstveno i stručno istraživanje*, M.E.P. d.o.o., Zagreb.
(dostupno na <http://documents.tips/documents/metodologija-prirucnik.html>)
185. Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge University Press.
186. Vaičenonienē, J. (2006) The Language of Advertising. Analysis of original and translated texts, *Deeds and Days (Darbai ir Dienos)*, issue: 45, 215-237
(dostupno na www.ceeol.com)
187. Vujaklija, M. (1977). *Leksikon stranih reči i izraza*, Beograd, Prosveta.
188. Vuković Vojnović, D. i Radojičić, S. (2009) Usvajanje vokabulara u nastavi engleskog kao jezika struke, *Jezik struke: teorija i praksa*, Zbornik radova, Beograd, 416-424.
189. Waterman, J. T. (1970). *Perspectives in Linguistics*. The University of Chicago Press, Chicago.
190. Wileman, R. E. (1993). *Visual communicating*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
(preuzeto 21.11.2015. u 17:31 sa
[http://www.google.se/books?hl=en&lr=&id=liwxd4V-GgcC&oi=fnd&pg=PR4&dq=Wileman,+R.+E.+\(1993\).+Visual+communication.+Englewood+Cliffs,+N.J.:+Educational+Technology+Publications.&ots=lk3kQxI59s&sig=8ExaAD-T5gNqEL7Bv672gBiZn8I&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://www.google.se/books?hl=en&lr=&id=liwxd4V-GgcC&oi=fnd&pg=PR4&dq=Wileman,+R.+E.+(1993).+Visual+communication.+Englewood+Cliffs,+N.J.:+Educational+Technology+Publications.&ots=lk3kQxI59s&sig=8ExaAD-T5gNqEL7Bv672gBiZn8I&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false))
191. Williams, C. M. & Debes, J. L. (1970). *Proceedings of the First National Conference on Visual Literacy*. New York, Pitman Publishing Corporation.
192. Williams, M., Burden, R. (2001). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

193. Willis, E. & Aldridge, H. (1992). *Television, Cable, and Radio. A Communications Approach*. New Jersey, Prentice Hall, Inc, 1992.
194. Wyer Jr., R.S. et al. (2008). Visual and verbal processing strategies in comprehension and judgment, *Journal of Consumer Psychology* 18, 244-257.
195. Wyer, R. S. (2002). Language and Advertising Effectiveness: Mediating Influences of Comprehension and Cognitive Elaboration, *Psychology and Marketing*, Vol. 19 (7-8), 693-712.
196. Wyer, R. S., Jiang, Y., and Hung, I. W. (2008). Visual and verbal information processing in a consumer context: Further considerations. *Journal of Consumer Psychology* 18, 276-280.
197. Yeh Y, i Wang C. (2003). Effects of Multimedia Vocabulary Annotations and Learning Styles on Vocabulary Learning, *Calico Journal*, 21,1: 131-144.
(preuzeto 28.11.2015. sa
https://www.academia.edu/3359938/Effects_of_multimedia_vocabulary_annotations_and_learning_styles_on_vocabulary_learning)
198. Zantides, E. (2012). *Semiotics and Visual Communication: Concepts and Practices*. Katalog, Cambridge Scholars Publishing.
199. Zimmerman, C. B. (2003). Historical trends in second language vocabulary instruction, u Coady, J. i T. Huckin. (2003). *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 5-19.

PRILOG BR. 1 - Upitnik za studente

UPITNIK ZA STUDENTE

Poštovani/a,

U toku je naučno istraživanje koje se vrši u okviru doktorske disertacije pod naslovom *Uticao verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika*. Ukoliko krajnje savesno i iskreno odgovorite na postavljena pitanja u ovom upitniku, daćete značajan doprinos ovom istraživanju. Upitnik je anonimn. Rezultati će se koristiti isključivo u istraživanju.

Hvala na saradnji.

I Opšti podaci o ispitaniku

1. Pol: a) muški b) ženski
2. Godina studija: a) I b) II c) III d) IV
3. Starost:
4. Mesto boravka:
5. Maternji jezik:

II Iskustvo u učenju engleskog jezika

6. U kom razredu ste počeli da učite engleski?

7. Koliko dugo učite engleski jezik?

- a. 1-4 godine
- b. 5-8 godina
- c. 9- i više godina

8. Da li ste engleski jezik učili na još neki način osim u školi? DA NE

Ako je odgovor DA, molim Vas zaokružite na koji način:

- a. privatna škola
- b. časovi
- c. drugo (navedite šta)

9. Da li ste učili još neki jezik/jezike u školi osim engleskog?
(navedite koji/e i koliko dugo)

.....

10. Koju ocenu ste imali iz engleskog jezika
u osnovnoj
i srednjoj školi?

11. Da li mislite da je u učenju stranog jezika bitnija gramatika ili vokabular?

.....

12. Zašto?

.....

13. Na koji način učite vokabular?

Pred Vama se nalazi tabela sa nizom tvrdnji vezanih za korićenje određenih strategija učenja vokabulara engleskog kao stranog jezika. Obeležite oznakom **X** stepen učestalosti određene strategije. Tvrdnje se odnose na strategije koje zapravo KORISTITE, a ne koje biste trebali ili želeli da koristite.

NAPOMENA: Ako koristite više strategija simultano, treba obeležiti svaku (npr.ako koristite bilingvalne i monolingvalne rečnike, jedni ne isključuju druge i možete obeležiti oba reda).

| TVRDNJE | Nikada (0%) | Retko (20%) | Ponekad (40%) | Često (60%) | Obično (80%) | Uvek (100%) |
|---|----------------|----------------|------------------|----------------|-----------------|----------------|
| 1. Učim reči iz prethodne lekcije napamet | | | | | | |
| 2. Pišem značenje nove reči u beležnici | | | | | | |
| 3. Pogađam značenje reči iz konteksta | | | | | | |
| 4. Gledam TV programe na engleskom jeziku | | | | | | |
| 5. Slušam pesme na engleskom jeziku | | | | | | |
| 6. Slušam radio na engleskom jeziku | | | | | | |
| 7. Čitam knjige na engleskom jeziku | | | | | | |
| 8. Čitam novine na engleskom jeziku | | | | | | |
| 9. Koristim internet na engleskom jeziku | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| 10. Učim reči u značenjskim grupama (sinonimi, srodne reči, izvedenice i dr.) | | | | | | |
| 11. Trudim se da primenim nove reči što češće u govoru | | | | | | |
| 12. Trudim se da primenim nove reči što češće u pisanju | | | | | | |
| 13. Pokušavam da povežem novu reč sa onima koje već znam | | | | | | |
| 14. Pitam nastavnika za prevod reči koju ne poznajem | | | | | | |
| 15. Pokušavam da zapamtim kojoj vrsti reči nova reč pripada | | | | | | |
| 16. Pokušavam da zapamtim značenje delova reči | | | | | | |
| 17. Koristim englesko-engleski rečnik | | | | | | |
| 18. Koristim elektronski rečnik sa multimedijalnim anotacijama | | | | | | |
| 19. Koristim rečnik instaliran u mobilnom telefonu | | | | | | |
| 20. Koristim dvojezični rečnik | | | | | | |
| 21. Koristim slikovni rečnik | | | | | | |
| 22. Koristim značenjske mape, dijagrame i sl. | | | | | | |
| 23. Crtam figuraciju (grafičku predstavu) reči koju želim da zapamtim | | | | | | |
| 24. Zamislim (vizualizujem) reč | | | | | | |
| 25. Koristim liste reči u udžbenicima | | | | | | |
| 26. Radim testove vokabulara na internetu | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| 27. Učim kroz grupni rad na času | | | | | | |
| 28. Učim iz štampanih testova (obraćam pažnju na greške koje pravim i trudim se da ih ne ponovim) | | | | | | |
| 29. Pokušavam da zapamtim etimologiju reči i povežem značenje | | | | | | |

III Stavovi o engleskom jeziku, kulturi i značaju određenih aktivnosti na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika

14. Da li ste ikad boravili u zemlji u kojoj se zvanično govori engleski jezik?
 DA (koliko dugo) NE
15. Da li biste voleli da posetite neku zemlju u kojoj se zvanično govori engleski jezik?
 DA NE
16. Da li ste imali prilike da upoznate govornike engleskog jezika?
 DA NE
17. Da li mislite da će poznavanje kulture zemalja engleskog govornog područja doprineti da uspešnije učite taj strani jezik?
 DA NE
18. Zašto ste odlučili da studirate engleski jezik?

19. Zašto mislite da je dobro znati engleski jezik?

20. Da li mislite da je engleski jezik težak za učenje? DA NE
 Zašto?.....

IV Stavovi o značaju verbalno-vizuelnog materijala i usvajanja vokabulara engleskog jezika.

21. Kako biste okarakterisali sebe u procesu učenja engleskog jezika?
 a. Vizuelni tip b) Auditivni tip c) Analitički tip
22. Upotreba verbalno-vizuelnog materijala (plakati, bilbordi, veb stranice, dijagrami, tabele, značenjske mape, karikature, crteži, stripovi, novinski naslovi i reklame, pikogrami, slikovni rečnici i sl.) u nastavi engleskog jezika najviše utiče na usvajanje:
 a. Vokabulara
 b. Gramatike
 c. Izgovora
 d. Sintaksičkih struktura

23. Koliko, po Vašem mišljenju, verbalno-vizuelni materijal utiče na usvajanje vokabulara?

a) Vrlo malo b) Umereno c) Mnogo

24. Koja vrsta verbalno-vizuelnog materijala ima najviše uticaja na Vaše usvajanje vokabulara engleskog jezika?

(Obeležite znakom **X** odgovor za svaku tvrdnju u odgovarajućoj koloni.)

| VRSTE VERBALNO-VIZUELNOG MATERIJALA | NEMA UTICAJA | DELIMIČNO | IMA UTICAJA |
|--|-----------------|-----------|----------------|
| a. Plakati (fotografija i tekst) | | | |
| b. Bilbordi (fotografija i tekst) | | | |
| c. Veb stranice | | | |
| d. Dijagrami i tabele | | | |
| e. Značenjske mape | | | |
| f. Ilustracije (crteži, karikature, stripovi) | | | |
| g. Piktogrami (simboli) i tekst | | | |
| h. Slikovni rečnici | | | |
| i. Novinski naslovi i reklame (tekst i fotografija/crtež) | | | |

25. Pred Vama se nalazi niz tvrdnji vezanih za **značaj verbalno-vizuelnog materijala na usvajanje vokabulara engleskog kao stranog jezika**. Vaš zadatak je da iznesete stepen slaganja, odnosno neslaganja sa svakom tvrdnjom, tj. da obeležite znakom **X** odgovor za svaku tvrdnju u odgovarajućoj koloni.

NAPOMENA: Ovde nema "tačnih" i "netačnih" odgovora, svi odgovori su dobri samo ako su iskreni.

| TVRDNJE | Sasvim se slažem | Uglavnom se slažem | Neodlučan sam | Uglavnom se ne slažem | Uopšte se ne slažem |
|---|------------------|--------------------|---------------|-----------------------|---------------------|
| 1. Usvajanje vokabulara engleskog jezika uz upotrebu verbalno-vizuelnog materijala je efektivnije. | | | | | |
| 2. Usvajanje vokabulara engleskog jezika uz upotrebu verbalno-vizuelnog materijala je zanimljivije. | | | | | |
| 3. Razumevanje vokabulara engleskog jezika uz upotrebu verbalno-vizuelnog materijala je lakše. | | | | | |
| 4. Memorisanje vokabulara engleskog jezika uz upotrebu verbalno-vizuelnog materijala je lakše. | | | | | |
| 5. Nastava vokabulara engleskog jezika uz upotrebu verbalno-vizuelnog materijala ima veći uticaj na onoga ko uči. | | | | | |
| 6. Svrha verbalno-vizuelnog materijala u nastavi vokabulara engleskog kao stranog jezika je da pokaže kako izgleda reč ili pojam koji reč označava. | | | | | |
| 7. Svrha verbalno-vizuelnog materijala u nastavi vokabulara engleskog kao stranog jezika je da pokaže kako nešto funkcioniše. | | | | | |
| 8. Svrha verbalno-vizuelnog materijala u nastavi vokabulara engleskog kao stranog jezika je da pokaže kako su stvari povezane jedna s drugom. | | | | | |
| 9. Svrha verbalno-vizuelnog materijala u nastavi vokabulara engleskog kao stranog jezika je da istakne važne stvari. | | | | | |
| 10. Upotreba verbalno-vizuelnog materijala najviše utiče na usvajanje pravilnog značenja reči. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 11. Upotreba verbalno-vizuelnog materijala najviše utiče na usvajanje pravilnog pisanja reči. | | | | | |
| 12. Upotreba verbalno-vizuelnog materijala najviše utiče na usvajanje pravilnog oblika reči. | | | | | |
| 13. Upotreba verbalno-vizuelnog materijala najviše utiče na pravilnu upotrebu reči u kontekstu. | | | | | |

PRILOG BR. 2 - Lista pitanja za intervju

1. Kako Vam je ime i prezime?
2. Zbog čega učite engleski jezik?
3. Šta su Vaši glavni problemi u učenju jezika?
4. Šta su Vaši glavni problemi u učenju novi reči?
5. Da li ste ranije radili test koji procenjuje Vaš nivo vokabulara engleskog jezika (placement test)?
6. Kakvo mišljenje imate o svom poznavanju vokabulara engleskog jezika? Šta za Vas znači da imate dobro znanje engleskog jezika? (razumevanje filmova bez titla, pesama, komunikacija sa strancima, uspeh na ispitu)
7. Na koji način obično dolazite do značenja novih reči?
(zaključujem značenje iz konteksta; analiziram delove reči i pokušavam da pogodim značenje; uz pomoć (monolingvalnog/bilingvalnog) rečnika; pitam nastavnika za objašnjenje/prevod; analiziram slike ili pokrete ako je u pitanju film/TV serija; zanemarim reč koju ne znam i idem dalje i sl.)
8. Da li povezujete reči sa onima koje već znate?
9. Da li kad imate nepoznatu reč na času pišete sinonime, objašnjenja ili prevode reči?
10. Da li analizirate delove reči koje Vam nisu poznate u cilju pokušavanja traženja značenja?
11. Ako reči učite iz filmova i TV-a, da li ih i zapisujete? Da li upoređujete sa titlom i uspevate li da čujete značenje nepoznate reči?
12. Ako neku reč u tekstu ne znate da li je zanemarite ili pogledate u rečniku? Da li pokušavate da
13. Da li učite reči čim dođete kući ili samo pred ispit?
14. Pored učenja vokabulara na času, na koji način još učite nove reči?
(zapisujem nove reči iz filmova, pesama i TV serija; zapisujem i učim nove reči koje nalazim na Internetu; povezujem novu reč sa rečima koje već znam na engleskom ili nekom drugom stranom jeziku; čitam knjige i časopise na engleskom jeziku; moram da vidim napisanu reč da bih je zapamtio/la; pišem prevod iznad/ispod reč u tekstu i sl.)

15. Na koji način (kroz koje aktivnosti) se po Vašem mišljenju najuspešnije uče nove reči?

(čitanjem odgovarajućih književnih tekstova, grupni rad na času, obrada vokabulara uz pomoć nastavnika, učenje uz prevođenje reči, u konverzaciji, kroz slušanje, kroz testove vokabulara itd.)

16. Šta Vama konkretno pomaže u memorisanju novih reči?

17. Šta mislite o učenju vokabulara uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala?

18. Da li ste ranije bili podučavani vokabularu uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala?

19. Da li je što se Vas tiče efektivno ili ne korišćenje verbalno-vizuelnog materijala za učenje značenja reči?

20. Da li je što se Vas tiče učenje vokabulara uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala može pomoći u usvajanju pravilnog oblika reči?

21. Da li učenje vokabulara uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala može pomoći u usvajanju pravilnog pisanja reči?

22. Da li učenje vokabulara uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala može pomoći u usvajanju pravilnog značenja manje frekventnih reči?

23. Da li ste radili domaće zadatke posle nastave vokabulara? Da li je to od pomoći za učenje vokabulara?

24. Šta su prednosti ovakve vrste nastave vokabulara?

25. Šta su mane ovakve vrste nastave vokabulara?

26. Da li možete dati neke sugestije povodom korišćenja verbalno-vizuelnog materijala u nove svrhe?

27. Kako se snalazite sa engleskim vam nastave?

PRILOG BR. 3 - Lista pitanja za pisani izveštaj studenata

1. Kakvo je Vaše mišljenje o nastavi vokabulara uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala u odnosu na klasičnu nastavu?
2. Da li je korisna ili ne za Vaše usvajanje vokabulara?
3. Šta konkretno Vam je najviše bilo od koristi?
4. Da li fotografije, crteži i grafikoni koji prate reči imaju efekta u usvajanju značenja reči?
5. Da li Vam kombinacija reči i slike pomaže u usvajanju pisanja reči i koliko?
6. Da li Vam grafikoni pomažu u usvajanju oblika reči?
7. Koje su, po Vama, prednosti ovakvog vida nastave?
8. Koji su, po Vama, nedostaci ovakvog vida nastave?
9. Šta je bilo najinteresantnije?
10. Šta je bilo najmanje interesantno?
11. Navedite nove reči kojih se sećate sa nastave.

PRILOG BR. 4 - Primer izveštaja studenata



Iron Beljaković



S2-13



Nastava koju smo upravo imali je svakom interesantnije jer nije uspicijena i staromodna zbog toga što je u nastavi uključeno dosta praktičnih primera koji su audio-vizuelno prezentovani. A to je svakom korisno za usvajanje, primenjivanje i korišćenje reči iz vokabulara sa kojima se susrećemo. ~~Od koristi nam je svakom najviše bilo~~ to što ćemo ~~moći~~ na ovaj način i u određenoj meri i zapamtiti reči a ne samo proći preko njih. Fotografije, crteži kao i grafironi svakom da pomažu u usvajanju a sonična i pesnja naših reči je za mene vizuelni način usvajanja i ponćenja najproduktivniji. Prednosti ovog vida nastave su što se koncentracija više održava nego da je nastava bazirana na jednom standardnom i zadržanom principu.

Heće od zapamćenih reči:

lament, cuff, lonely, bou-tie, laptop, vain, bore-heads



Irma Hasanović
19-1822



56-14

Moglo bi se reći da je interesantnija od klasične nastave jer je atmosfera opuštenija i usme brzo prođe. Vežbe koje radimo već smo odradili pa nam je lakše usvajanje novih reči. Nastava je korisna iz razloga što možemo na lakši način da spoznamo i upamtimo reči tokom vežbi. Mislim da mi je najviše pomoglo to što se prikazuje vizuelno. Za naše pamćenje je lakše da imamo grafikon, fotografije, ima efekta u pravljenju reči. Kombinacija reči i slike pomaže u usvajanju novih reči jer ~~to~~ bolje je kad vidimo kako se neka reč piše i naravno šta je to. Prednosti ovakvog vida nastave su bolje razumevanje reči i vizuelno pamćenje. Nedostaci su da nismo baš sigurni da li će ovakva nastava pomoći u savladavanju reči koje ne koristimo često. Nastava je bila najinteresantnija kada se proveravaju vežbe, odnosno da li smo uradili tačno. Želim, ali ne mogu da se setim novih reči. Nadam se da ću kad uzmem rječnik da ću se setiti nekih reči.

PRILOG BR. 5 - Uzorak intervjua

Autorka: Vaše ime i prezime...

S3: S3

Autorka: Zbog čega učite engleski jezik? Šta su Vaši motivi bili, šta su danas i šta planirate dalje?

S3: Pa engleski jezik sam upisala prvenstveno zato što volim engleski jezik i uvek su mi jezici išli i u osnovnoj školi, kroz školovanje, Samim tim, znanje svakog jezika, pogotovo engleskog, je dosta značajno i prosperira se dosta bolje ukoliko jezik dobro poznajete. Samim učenjem i engleske književnosti i kulture još više sam zavolela jezik...

Autorka: Dobro, to je to. Recite mi, šta su bili Vaši glavni problemi u učenju jezika i šta su dan-danas problemi koji se javljaju.

S3: U par onih upitnika koje smo popunjavali imala sam priliku da napišem da engleski jezik nisam učila od početka, znači učim ga od srednje škole... i samim tim najveći problem mi predstavljaju poneke reči koje teško... mogu da zapamtim i ovaj... znanje, učenje u stvari morfologije mi je pomoglo i sam koren reči bi me doveo do značenja toga, kao i praćenje nekih serija na televiziji ili čitanje priča koje imamo u okviru programa. Ništa nešto posebno, sem nešto posebno pamćenje nekih reči, sinonima i slično.

Autorka: Znači, to je glavni problem... A recite mi, kod tog pamćenja novih reči, šta konkretno je problem? Šta su problemi koji se javljaju? Da li je to korišćenje novih reči ili...

S3: Korišćenje reči u konverzaciji, i sama upotreba gramatičkih... gramatike vezane za te reči – da se to pravilno upotrebi, da rečenica dobije svoj smisao i da sve to zvuči onako kako učimo od svojih profesora.

Autorka: Šta mislite o svom nivou poznavanja vokabulara?

S3: Pa otkad sam... za razliku od prošle godine, znači od početka studija... zadovoljna sam... ono... radim... Znači radim i zbog toga postizem rezultate. Rad je mnogo bitan... i... kontinuirani rad, čitanje, učenje vokabulara.

Autorka: Da li se to Vaše znanje vokabulara poboljšalo kroz konverzaciju, kroz pisanje, kroz šta najviše vidite da se poboljšalo?

S3: Da, kroz konverzaciju i kroz praćenje televizijskih... televizije. Kroz praćenje nekih čet programa mogu da vidim šta razumem i razumem neka gramatička pravila i mogu odmah da vidim da sam to radila i da je to bolje. A naravno, i u pisanju eseja.

Autorka: Na koji način obično dolazite do značenja novih reči? Desi se da naiđete na nepoznatu reč u filmu, u tekstu pesme, tekstu koji čitate možda na internetu... šta Vi radite? Šta je sled koraka?

S3: Sledeći korak je *dictionary*. (smeh)

Autorka: *Dictionary*? Koju vrstu rečnika koristite?

S3: (smeh) Imam *Oxford* rečnik gde stvarno ima dosta lepo objašnjenje reči i... praktično je... i... koren reči. I na internetu takođe ima *Merriam dictionary* gde može da se vidi poreklo reči i brže se zapamti... Opet ponavljam, na početku nisam znala da je morfologija onako zanimljiva dok nisam imala čas i da je mnogo lakše tako reč naučiti...

Autorka: Da li Vam se dešava da analizirate reč kada Vam je nepoznata, da pokušate da je raščlanite?

S3: Da, da! Baš skoro smo imali neku reč iz vokabulara, nešto je bilo u pitanju kao pazuh - *armpit*, kao rupa ispod ruke i automatski... ili smo imali *subterra* i mislim da bi to moglo da bude *underground*.

Autorka: A recite mi... da li povezujete reči koje ne znate sa onima koje već znate? Pošto ste rekli da *sub* znate šta je, znate *terra* šta je, pa onda na neki način povežete...

S3: Pa u svakom rečniku kad naiđemo na neku sličnu reč, odmah da vidimo neku drugu reč i odmah povezujemo sledeću. Recimo ima mnogo jedna reč "blješti" – "sjaji" ima mnogo značenja i onda to je to... ima neku svoju nit koja ih veže.

Autorka: Kad pišete značenje reči, da li pišete prevod, definiciju, sinonim ili nešto četvrto?

S3: Pišem reč, pa zatim fonološki kako se ona piše da bismo znali kako se čita, da bismo znali da se radi o toj reči i ovamo na engleskom značenje te reči i uvek je značenje jednostavno objašnjeno, makar u rečniku je tako...

Autorka: Dobro, to je školski. Da li Vi to uvek tako radite? Da li uvek pišete fonetsku transkripciju?

S3: Ne.

Autorka: Ne. Lično, kako Vi to radite lično?

S3: Prvo pogledam kako se čita, mislim, to moram da vidim...

Autorka: I zapamtite, je l' da?

S3: Da, zapamtim kroz čitanje. Onda vidim ovamo sinonim te reči da l' mogu to tako lakše zapamtiti i obavezno po par rečenica da vidim kako ta reč može da funkcioniše i da me podseti.

Autorka: Recite mi... U ovom testu koji ste imali, šta Vam je bilo najteže, koji segment Vam je bio najteži? Da li je to bilo značenje?

S3: Malo su bile teže ove reči iz *Headlines*...

Autorka: *Newspaper headlines*?

S3: Et to, možda...

Autorka: To Vam je verovatno najsvežije u pamćenju bilo, pa nije prošlo dovoljno vremena da obnovite. A šta je po Vama bilo, da ne kažem najlakše, ali najjednostavnije za učenje?

S3: Meni, kao što sam malopre rekla, ti latinski izrazi. To mi mislim ide dobro i ove teble da se pogode reči...

Autorka: Koje već imaju ponuđene odgovore?

S3: Da, ponuđena objašnjenja. Mislim da mi ta objašnjenja mnogo pomognu.

Autorka: A ove semantičke grupe?

S3: Da, da. I to!

Autorka: A da li se iz kompletnog prvog dela testa, koji se tiče značenja, da li je ovde gde ste morali sami da objasnite reči – bez konteksta, bio teži nego ovi ostali delovi ili... potpuno isto.

S3: Da kažem... polovično. I tu, i tamo. Neke reči su mogle lepo odmah da se objasne šta znače, neke malo teže, ali u principu, kad se zna prevod reči, nije problem.

Autorka: Da li se sećate koju reč konkretno ste dobro uradili na testu? Da li se sećate reči *chubby*? Šta bi bilo vezano za to?

S3: U testu mom šta sam napisala? Šta sam stavila u testu?! Mislim, *type of face*, nešto "vrsta lica" sam stavila.

Autorka: Da. A je li se sećate kako je to bilo objašnjeno?

S3: Možda sam stavila...

Autorka: Vi ste to dobro uradili, to je pravi odgovor. Nego, da li su Vama prilikom čitanja ovih reči i pokušaja da napišete značenje, da li su Vam se javili segmenti iz nastave koju ste imali?

S3: Jesu, jesu. Pa i zbog toga i... nekoliko puta smo pominjali, sećam se, za *obese* i... To se sećam više... sećam se sa časa.

Autorka: Možda je input predugo trajao. Vi ste imali puno reči koje ste trebali da savladate... Da li Vi ove reči koje Vam trebaju u nastavi na fakultetu, vokabular koji savladavate, ovde na času učite odmah posle vežbi ili samo pre ispita?

S3: Ja ih odmah posle vežbi učim. Jer ne smatram da... Reči se odmah zaborave. One mogu napamet da se nauče, ali je to nešto se zaboravi sutradan, ako se uči samo pred ispit. Onog dana kad se završi sa vokabularom, treba da se pogleda i onda nekoliko dana pred ispit... i to je završeno. Nikad se ne zaboravljaju.

Autorka: A recite mi, pored učenja vokabulara na času, da li je to u sklopu Savremenog ili Morfologije, nije bitno, da li Vi i kroz neke druge aktivnosti učite reči? Sami? Koje su to aktivnosti i strategije koje koristite?

S3: Pa... ne znam. (smeh) Sad,pošto mi dete uči engleski u školi, kroz neke zanimljive knjige sa slikama ili... filmovi neki. Nešto kad me interesuje...

Autorka: Da li gledate filmove sa titlovima ili bez. Verovatno sa jer su uobičajeni.

S3: To je više zbog izgovora i akcenta kako oni pričaju.

Autorka: A da li uspevate da "pohvatate" značenja neka nova? Čujete reč i na titlu vidite značenje, pa da povežete...

S3: Ponekad nešto naiđe... Desi se neka reč. Svi smo mi uz pesme i filmove učili jezik.

Autorka: A recite mi kroz koje aktivnosti, na koji način se najuspešnije uče reči?

S3: Najbolje se reči uče u zemlji u kojoj se govori taj jezik. Jer... imam iskustva sa turskim jezikom. I da jezik predaju profesori Englezi, konkretno pošto govorimo o engleskom jeziku, i da se objašnjenja daju na engleskom jeziku. Konverzacija sa njim. Jezik se najbolje uči u zemlji u kojoj se govori .

Autorka: To je što se tiče mesta gde se uči. A koje su to aktivnosti na času? Da li je to grupni rad, konverzacija ili...

S3: Mnogo je bitna konverzacija. To je mnogo bitno. Uvek se nauči nešto novo. Ili, ako se zbunimo, ima onaj drugi koji zna da vam pomogne i još... stripovi, mislim, ono tipa vizuelno i to.

Autorka: Šta mislite o tom učenju vokabulara uz pomoć verbalno-vizuelnog materijala?

S3: Mnogo znači. Mislim da je to mnogo dobro. Ali da se nekoliko puta slajd povрати i da se izgovori ta reč na engleskom jeziku i da ona asocira na nešto.

Autorka: Kako mislite? Da se poveže sa kontekstom ili...?

S3: Da, da se poveže, da bismo zapamtili.

Autorka: Imali ste nastavu kao eksperimentalna grupa i da li je Vama verbalno-vizuelni materijal pomogao u usvajanju, recimo, pravilnijeg pisanja reči?

S3: Gledanje ovih... Pa... Tu i tamo. Ali više pomaže da se zapamti značenje. Pisanje je već individualno i treba da se kroz rečnik vidi kako se piše.

Autorka: Da li radite domaće zadatke koje Vam daju?

S3: Ako ne tog dana, onda sutradan ili... Ali, inače radim domaći.

Autorka: Šta su prednosti, a šta mane ovakve vrste nastave vokabulara?

S3: ... Možda je trebalo da bude manje oblasti... (oklevanje)... ili je to možda što sam ja... počela kasnije da učim jezik. Možda to drugima nije problem. Manje možda, ovaj, nastavnih jedinica u toku časa... Uvek sam za to da se... da se manje a kvalitetnije, pa i da duže traje nije problem.

PRILOG BR. 6 - INICIJALNI TEST

**Oxford University Press
and
University of Cambridge Local Examinations
Syndicate**

Name:

Date:

**quick
placement
test**

Version 2

Part One (Questions 1 – 40) – All students.

Part Two (Questions 41 – 60) – Do not start this part unless told to do so by your test supervisor.

Time: 30 minutes
Part 1

Questions 1 – 5

- Where can you see these notices?
- For questions 1 to 5, mark **one** letter **A**, **B** or **C** on your Answer Sheet.

1

You can look, but don't
touch the pictures.

- A** in an office
- B** in a cinema
- C** in a museum

2

**Please give the right
money to the driver.**

- A** in a bank
- B** on a bus
- C** in a cinema

3

**NO
PARKING
PLEASE**

- A** in a street
- B** on a book
- C** on a table

4

**CROSS BRIDGE FOR TRAINS TO
EDINBURGH**

- A** in a bank
- B** in a garage
- C** in a station

5

KEEP IN A

- A** on clothes
- B** on furniture
- C** on food

Questions 6 – 10

- In this section you must choose the word which best fits each space in the text below.
- For questions 6 to 10, mark **one** letter **A**, **B** or **C** on your Answer Sheet.

THE STARS

There are millions of stars in the sky. If you look (6) the sky on a clear night, it is possible to see about 3000 stars. They look small, but they are really (7) big hot balls of burning gas. Some of them are huge, but others are much smaller, like our planet Earth. The biggest stars are very bright, but they only live for a short time. Every day new stars (8) born and old stars die. All the stars are very far away. The light from the nearest star takes more (9) four years to reach Earth. Hundreds of years ago, people (10) stars, like the North star, to know which direction to travel in. Today you can still see that star.

6 A at

B up

C on

7 A very

B too

C much

8 A is

B be

C are

9 A that

B of

C than

10 A use

B used

C using

Questions 11 – 20

- In this section you must choose the word which best fits each space in the texts.
- For questions 11 to 20, mark **one** letter **A, B, C** or **D** on your Answer Sheet.

Good smiles ahead for young teeth

Older Britons are the worst in Europe when it comes to keeping their teeth. But British youngsters

(11) more to smile about because (12) teeth are among the best. Almost

80% of Britons over 65 have lost all or some (13) their teeth according to a World

Health Organisation survey. Eating too (14) sugar is part of the problem. Among

(15) , 12-year olds have on average only three missing, decayed or filled teeth.

- | | | | | |
|----|-----------|----------|------------|-----------|
| 11 | A getting | B got | C have | D having |
| 12 | A their | B his | C them | D theirs |
| 13 | A from | B of | C among | D between |
| 14 | A much | B lot | C many | D deal |
| 15 | A person | B people | C children | D family |

Christopher Columbus and the New World

On August 3, 1492, Christopher Columbus set sail from Spain to find a new route to India, China and Japan. At this time most people thought you would fall off the edge of the world if you sailed too far. Yet sailors such as Columbus had seen how a ship appeared to get lower and lower on the horizon as it sailed away. For Columbus this **(16)** that the world was round. He **(17)** to his men about the distance travelled each day. He did not want them to think that he did not **(18)** exactly where they were going. **(19)**, on October 12, 1492, Columbus and his men landed on a small island he named San Salvador. Columbus believed he was in Asia, **(20)** he was actually in the Caribbean.

- 16** **A** made **B** pointed **C** was **D** proved
- 17** **A** lied **B** told **C** cheated **D** asked
- 18** **A** find **B** know **C** think **D** expect
- 19** **A** Next **B** Secondly **C** Finally **D** Once
- 20** **A** as **B** but **C** because **D** if

Questions 21 – 40

- In this section you must choose the word or phrase which best completes each sentence.
- For questions **21** to **40**, mark **one** letter **A**, **B**, **C** or **D** on your Answer Sheet.

- 21** The children won't go to sleep we leave a light on outside their bedroom.
- A** except **B** otherwise **C** unless **D** but
- 22** I'll give you my spare keys in case you home before me.
- A** would get **B** got **C** will get **D** get
- 23** My holiday in Paris gave me a great to improve my French accent.
- A** occasion **B** chance **C** hope **D** possibility
- 24** The singer ended the concert her most popular song.
- A** by **B** with **C** in **D** as
- 25** Because it had not rained for several months, there was a of water.
- A** shortage **B** drop **C** scarce **D** waste
- 26** I've always you as my best friend.
- A** regarded **B** thought **C** meant **D** supposed
- 27** She came to live here a month ago.
- A** quite **B** beyond **C** already **D** almost
- 28** Don't make such a! The dentist is only going to look at your teeth.
- A** fuss **B** trouble **C** worry **D** reaction
- 29** He spent a long time looking for a tie which with his new shirt.
- A** fixed **B** made **C** went **D** wore
- 30** Fortunately, from a bump on the head, she suffered no serious injuries from her fall.

A other **B** except **C** besides **D** apart

31 She had changed so much that anyone recognised her.

A almost **B** hardly **C** not **D** nearly

32 teaching English, she also writes children's books.

A Moreover **B** As well as **C** In addition **D** Apart

33 It was clear that the young couple were of taking charge of the restaurant.

A responsible **B** reliable **C** capable **D** able

34 The book of ten chapters, each one covering a different topic.

A comprises **B** includes **C** consists **D** contains

35 Mary was disappointed with her new shirt as the colour very quickly.

A bleached **B** died **C** vanished **D** faded

36 National leaders from all over the world are expected to attend the meeting.

A peak **B** summit **C** top **D** apex

37 Jane remained calm when she won the lottery and about her business as if nothing had happened.

A came **B** brought **C** went **D** moved

38 I suggest we outside the stadium tomorrow at 8.30.

A meeting **B** meet **C** met **D** will meet

39 My remarks were as a joke, but she was offended by them.

A pretended **B** thought **C** meant **D** supposed

40 You ought to take up swimming for the of your health.

- A concern B relief C sake D cause

Part 2

Do not start this part unless told to do so by your test supervisor.

Questions 41 – 50

- In this section you must choose the word or phrase which best fits each space in the texts.
- For questions 41 to 50, mark **one** letter **A, B, C** or **D** on your Answer Sheet.

CLOCKS

The clock was the first complex mechanical machinery to enter the home, (41) it was too expensive for the (42) person until the 19th century, when (43) production techniques lowered the price. Watches were also developed, but they (44) luxury items until 1868 when the first cheap pocket watch was designed in Switzerland. Watches later became (45) available and Switzerland became the world's leading watch manufacturing centre for the next 100 years.

- 41 A despite B although C otherwise D average
- 42 A average B medium C general D common
- 43 A vast B large C wide D mass

44 A lasted B endured C kept D remained

45 A mostly B chiefly C greatly D widely

Dublin City Walks

What better way of getting to know a new city than by walking around it?

Whether you choose the Medieval Walk, which will (46) you to the Dublin of

1000 years ago, find out about the more (47) history of the city on the Eighteenth

Century Walk, or meet the ghosts of Dublin's many writers on the Literary Walk, we know you will

enjoy the experience.

Dublin City Walks (48) twice daily. Meet your guide at 10.30 a.m. or 2.30 p.m. at

the Tourist Information Office. No advance (49) is necessary. Special

(50) are available for families, children and parties of more than ten people.

46 A introduce B present C move D show

47 A near B late C recent D close

48 A take place B occur C work D function

49 A paying B reserving C warning D booking

50 A funds B costs C fees D rates

Questions 51 – 60

- In this section you must choose the word or phrase which best completes each sentence.
- For questions **51** to **60**, mark **one** letter **A**, **B**, **C** or **D** on your Answer Sheet.

51 If you're not too tired we could have a of tennis after lunch.

- A** match **B** play **C** game **D** party

52 Don't you get tired watching TV every night?

- A** with **B** by **C** of **D** at

53 Go on, finish the dessert. It needs up because it won't stay fresh until tomorrow.

- A** eat **B** eating **C** to eat **D** eaten

54 We're not used to invited to very formal occasions.

- A** be **B** have **C** being **D** having

55 I'd rather we meet this evening, because I'm very tired.

- A** wouldn't **B** shouldn't **C** hadn't **D** didn't

56 She obviously didn't want to discuss the matter so I didn't the point.

- A** maintain **B** chase **C** follow **D** pursue

57 Anyone after the start of the play is not allowed in until the interval.

- A** arrives **B** has arrived **C** arriving **D** arrived

58 This new magazine is with interesting stories and useful information.

- A** full **B** packed **C** thick **D** compiled

59 The restaurant was far too noisy to be to relaxed conversation.

- A** conducive **B** suitable **C** practical **D** fruitful

60 In this branch of medicine, it is vital to open to new ideas.

- A** stand **B** continue **C** hold **D** remain

PRILOG BR. 7 - FINALNI TEST

Finalni test (II godina)

Student:

Date:

PART I

1 Explain and translate the following words.

chubby -

ginger hair -

obese -

skinny -

oak -

cork screw -

plug -

coaster-

bin liner -

cellar -

a cue -

spade -

bucket-

moth-

beetle -

wasp -

scales -

slipper -

lace -

blister -

syringe -

chicken pox -

grin -

buckle -

collar -

2 Complete the table by choosing items from the following list.

**aubergine sickly cod veal leeks mutton savoury cauliflower sour venison salmon
onion**

| meat | fish | vegetables | flavours |
|-------------|-------------|-------------------|-----------------|
| | | | |

3 Match the following words with suitable definitions/synonyms.

| | | | |
|----|------------|--|---|
| 1 | ANXIOUS | | to make a sudden change in direction, often to avoid a collision, or make something change direction suddenly |
| 2 | HEMORRHAGE | | not to do something |
| 3 | ANORAK | | a midday or afternoon rest or nap, especially as taken in Spain and Latin America. |
| 4 | YASHMAK | | a street, lane, etc., closed at one end; blind alley; dead-end street |
| 5 | BOUGH | | someone who is not legally an adult |
| 6 | SNORKEL | | showing or feeling great pleasure or delight |
| 7 | SIESTA | | buy or something bought |
| 8 | CUL DA SAC | | a large main branch of a tree, from which smaller branches grow |
| 9 | CRËCHE | | breathing apparatus, tube |
| 10 | CUISINE | | a freestanding upright support for a painter's canvas or a blackboard, usually made of wood |
| 11 | REFRAIN | | a profuse discharge of blood, as from a ruptured blood vessel; bleeding |
| 12 | PURCHASE | | a style of cooking, especially one that is notable for high quality |

| | | | |
|----|----------|--|--|
| 13 | MINOR | | a warm thick waterproof hip-length jacket with a hood |
| 14 | EASEL | | a veil covering the face except for the eyes worn by some Muslim women in public |
| 15 | LIVID | | very angry |
| 16 | BLUSH | | nervous, worried, uneasy |
| 17 | ECSTATIC | | nursery school, kindergarten |
| 18 | SWERVE | | to turn red in the face because of emotion, especially embarrassment, modesty, or pleasure |

4 What do we call...?

1. a person who does gymnastics?
2. the thing hold in hands when you are playing pool or billiards?
3. the thing you hold in your hand when you row a boat?
4. a large cupboard or small room you can walk into, where food is stored?
.....
5. something you can put under a dinner-plate to protect the table surface?
.....
6. a corridor in a plane?
7. to pass another car?
8. the compartment in an aircraft where the pilot and other crew members sit?
.....
9. a noise made through the mouth when air is suddenly forced up through the esophagus from the stomach?
10. when we move the tongue across the surface of something, either to wet or clean it or as a way to move something into the mouth?.....

5 Write a synonym/definition for each underlined word/phrasal verb.

| WORD | SYNONYM/DEFINITION |
|-------------------------------|--------------------|
| FACTORY <u>BLAST</u> RIDDLE | |
| STAR IN <u>GEMS</u> ORDEAL | |
| MORE <u>STRIFE</u> AT FACTORY | |
| HUSBAND'S FINAL <u>VOW</u> | |
| TV <u>POLL</u> EXPOSED | |
| MOTHER'S <u>PLEA</u> FOR HELP | |
| <u>LOOK UP TO</u> | |
| <u>CUT DOWN ON</u> | |
| <u>CLEAR UP</u> | |

6 Explain the difference.

| | |
|--------------------------|--|
| continuous vs. continual | |
|--------------------------|--|

| | |
|-------------------------|--|
| | |
| economic vs. economical | |
| effective vs. efficient | |
| eligible vs. illegible | |

PART II

7 Complete the table with the missing parts of speech.

| verb | personal noun | adjective | abstract noun |
|---------|---------------|-----------|---------------|
| | | converted | |
| produce | | | |
| | composer | | |
| deport | | | |

8 Complete the sentences with the correct form of the words in brackets.

1. His writing shows a great deal of (sensitive)
2. I don't think I ever experienced (bored)
3. This work is spoiled by the student's (care)
4. Why do you have such a strange on your face? (express)
5. Frightened? I was absolutely ! (terror)

9 Match column A with column B. Some of the words are written with a hyphen.

| A | B |
|-------|------------|
| semi | understand |
| mis | value |
| ex | social |
| under | wife |
| anti | final |
| mono | cycle |
| bi | logue |

10 Which of these words occur only in plural? Underline.

gloves pyjamas slippers binoculars tongs tweezers rulers knickers trousers
handcuffs

PART III

11 Underline the words which are not spelled correctly.

entusiastic accomplish acumulate achievement hipopotamus
barbecue bargain skinny beggar begining beneficial

shaers condemn wiskers wisdom controversial hicup
 dissatisfied drunkenness efficiency elligible embarrass pliace
 stetoscope mischievous mortgage murmur muscle mountainer

PART IV

12 Explain the following words.

| Word | Part of Speech | Definition/Synonym |
|--------------|----------------|--------------------|
| IMPUTATION | | |
| AJAR | | |
| AUGMENT | | |
| MENACE | | |
| AFFLUENT | | |
| APPALED | | |
| SUBTERRANEAN | | |

Finalni test (IV godina)

Student:

Date:

PART I

1 Explain and translate the following words.

- badger -
- fin -
- mole -
- flock -
- eel -
- corduroy -
- mast -
- obese -
- calf -
- twig -
- petal -
- crease -
- slanting -
- clasped -

tucked -
 lapel -
 hose -
 baffle -

2 What materials might the following items be made of?

AN OIL-PAINTING BASE -

CUTLERY -

FINE BED-SHEETS -

CHURCH WINDOW -

A WINE-BOTTLE STOPPER -

3 Complete the table by choosing items from the following list.

pins rake cork spade thimble thread trowel vice suede chisel hoe straw nails

| dressmaking | gardening | woodwork | materials |
|-------------|-----------|----------|-----------|
| | | | |

4 Match the following words with suitable definitions.

| | | | |
|---|---------------|--|--|
| 1 | PIP | | That has been damaged or injured; no longer whole or working correctly |
| 2 | SALWAR KAMEEZ | | The coloured part of the eye that consists of a muscular diaphragm surrounding the pupil |
| 3 | SQUASH | | That has been damaged by a small piece breaking off |
| 4 | CROUCHING | | A suit of clothes from South Asia |
| 5 | CHIPPED | | Long hair on the head and neck of an animal such as a lion or horse |
| 6 | IRIS | | Moving forward on your hands and knees, with your body close to the ground |
| 7 | BROKEN | | A small hard seed of a fruit such as an apple that usually has several seeds |
| 8 | EMBROIDER | | Putting your body close to the ground by bending your legs under you |
| 9 | SHIN | | The front part of the leg from below the knee to above the ankle |

| | | | |
|----|------|--|---|
| 10 | MANE | | Decorative needlework, or decorate fabric with needlework |
|----|------|--|---|

5 Write a synonym/explanation for each underlined word in the following newspaper headlines.

| WORD | SYNONYM |
|--|---------|
| DICTATOR <u>OUSTED</u> : PLEA FOR CALM | |
| EDITORS URGE END TO PRESS <u>GAG</u> | |
| CABINET <u>RESHUFFLE</u> URGED | |
| EU SPLIT OVER LIFTING OR TRAVEL <u>CURBS</u> | |
| GOVT BACKS ARMS BAN TO <u>WOO</u> LEFT | |
| ' <u>POLLS</u> ' RIGGED CHARGES | |

6 Explain the difference.

| | |
|-----------------------|--|
| camping vs. camp-site | |
| morale vs. moral | |
| adequate vs. suitable | |

| | |
|--------------------------|--|
| formidable vs. wonderful | |
| eventually vs. possibly | |

PART II

6 Complete the table with the missing parts of speech.

| verb | noun | adjective |
|---------|-------|-----------|
| explain | | |
| | death | |
| reside | | |
| | | real |
| | | false |
| argue | | |
| | | stable |
| fail | | |

7 Complete the sentences with the correct form of the words in brackets.

1. They are going to the town with more trees and parks. (beauty)
2. Scientists have made tests on the new drugs. (compare)
3. They fought in the war. (hero)

4. His acting style is No one can copy him. (imitate)

5. He can never make up his mind. He's very (decide)

8 Match column A with column B and complete the sentences. Some of the words are written with a hyphen.

| A | B |
|---------|----------|
| clastro | monger |
| ex | author |
| homi | husband |
| arch | adjusted |
| scandal | phobia |
| co | enemy |
| mal | cide |

1 I wrote half the chapters in the book and my _____ wrote the rest.

2 A person who gets tense and nervous in enclosed space suffers from _____.

3 At the beginning of the nineteenth century, Britain's _____ was France.

4 Even though he left her for another woman, she has a good relationship with her _____.

5 Following the man's death, his wife was charged with _____.

6 Children who grow up in time of war are more likely to be _____ than other children.

7 She is a kind of a journalist who makes a profit from gossip and rumour. She's a _____.

9 Which of these words are plural? Underline.

tongs odds news valuables gateaux applause diabetes basics rabies

PART III

10 Underline the words which are not spelled correctly.

paragraph finally stopping additional tomorrow immediately colours

profession skilled important permanent although disappear

accommodation necessary knowledge appearance receive embarrass

fulfil acknowledge guarantee arrange similar irritate studying grief

corduroy miscallaneous moral morale haule corugated

11 In each of the following groups of words, only one of the words is misspelled. For each group, select the misspelled word and spell it correctly. Write your answer in the space provided.

_____ bridle losely breakage symptom

_____ civilian pijamas apologetic truancy

_____ uncanny statuesque admited aisle

_____ trigonometry exhaust dillema visualize

_____ bewitches satchel vegetables obstinate

PART IV

12 Explain the following words.

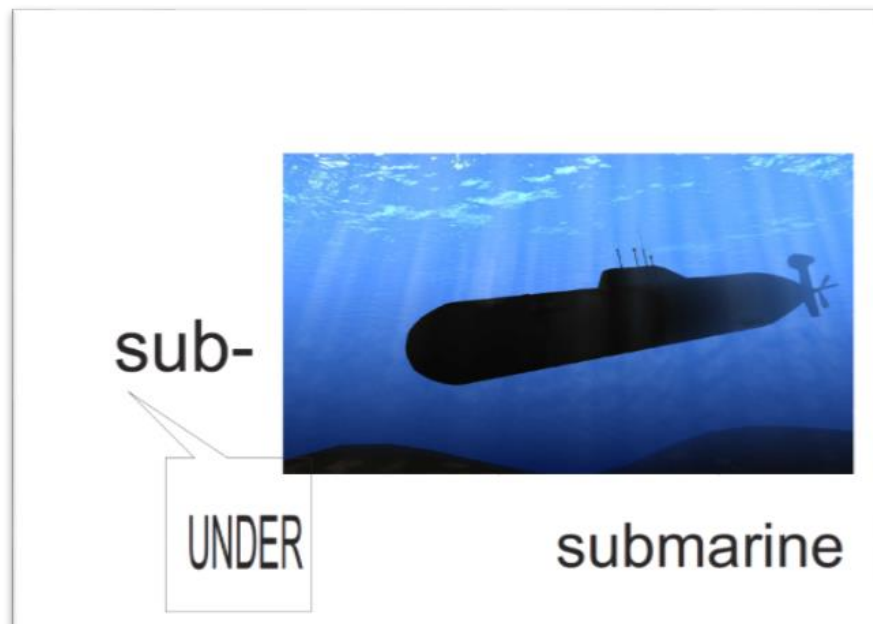
| Word | Part of Speech | Definition/Synonym |
|-------------|-----------------------|---------------------------|
| INCEPTION | | |
| FLAMBOYANT | | |
| MALEVOLENT | | |
| AMBIVALENT | | |
| FERVENT | | |
| LAMENT | | |
| OBSCURE | | |
| TENACIOUS | | |
| CONTRITE | | |
| VAIN | | |

**PRILOG BR. 8 - UZORAK MATERIJALA ZA
EKSPERIMENTALNU NASTAVU VOKABULARA**

(deo PPT prezentacije – prefiksi i sufiksi, II god.)



Slajd. 1



Slajd 2.

micro

small



microscopic

Slajd 3.

pro-

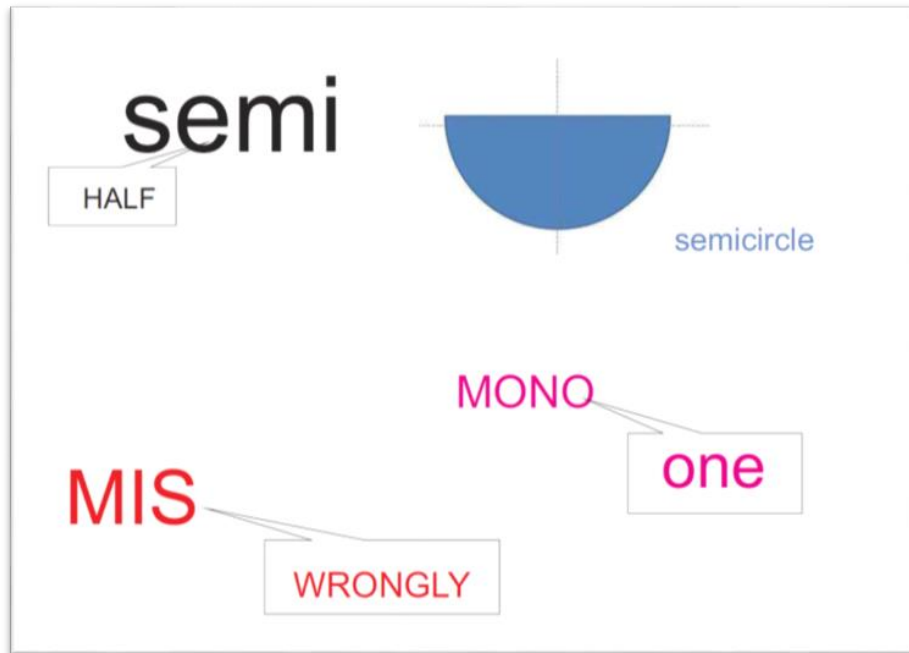
MUCH
IN
FAVOUR

**PRO
LIFE.**

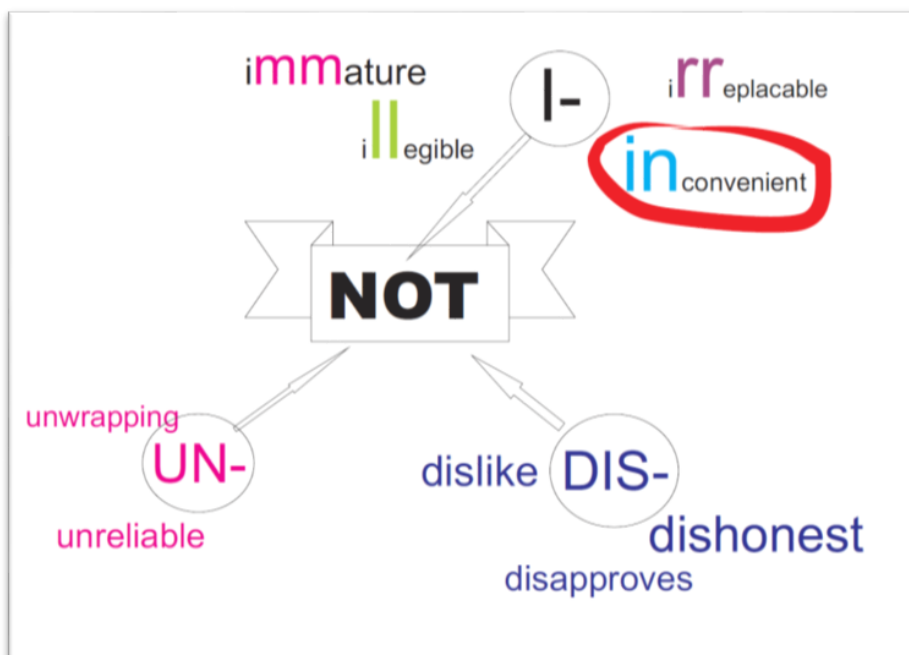


Abortion kills a
BABY every
24 seconds

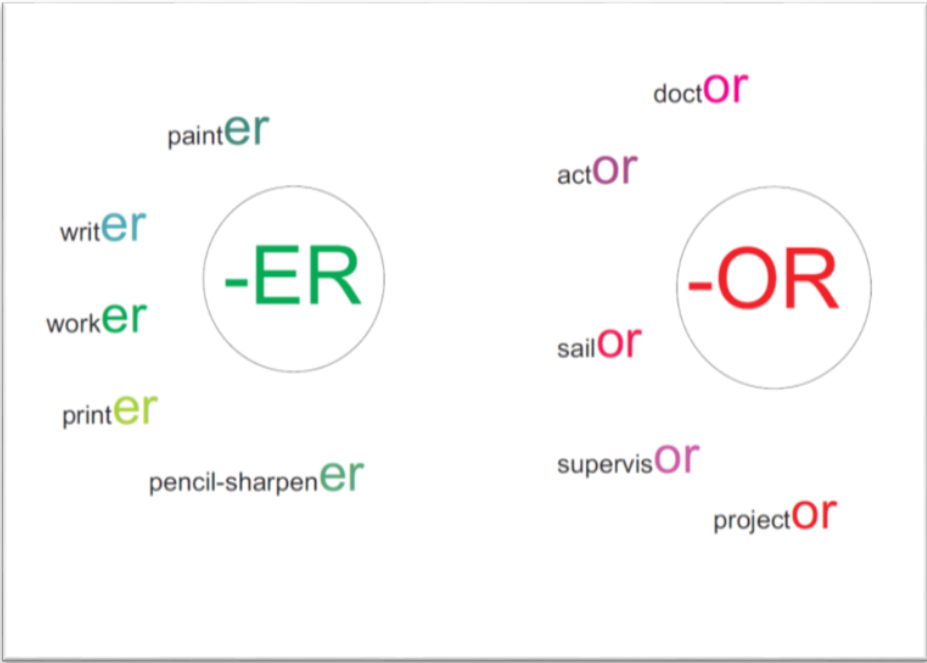
Slajd 4.



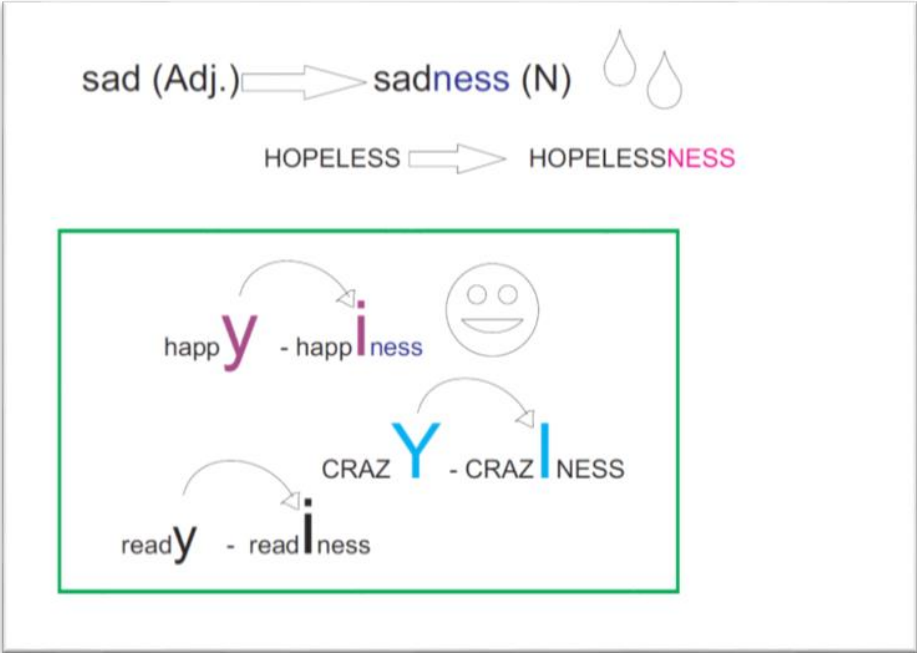
Slajd. 5



Slajd 6.



Slajd 7.



Slajd 8.

refuse → refus**al**


forget → forget**ful**

commercial → commercial**ise**

excite → excite**ment**

scarce → **scarcity**


Slajd 9.



FOR ONE BILLION
PEOPLE, SAFE
WATER IS SCARCE.

scarce Adj.

Noun **scarcity**



Slajd. 10



Slajd 11.

EN 577707042 US

Priority Label
Label 11-7, April 2004

EXPRESS MAIL

UNITED STATES POSTAL SERVICE®

Post Office To **Addressee**

| POSTAL SERVICE USE ONLY | | | | DELIVERY (POSTAL USE ONLY) | | | |
|--|---|----------------------|---------------|--|---|--------------------|--|
| Day of Delivery | | Postage | | Delivery Attempt | Time | Employee Signature | |
| <input type="checkbox"/> Next <input type="checkbox"/> 2nd <input type="checkbox"/> 3rd Del. Day | | \$ | | Mo. Day | <input type="checkbox"/> AM <input type="checkbox"/> PM | | |
| Scheduled Date of Delivery | | Return Receipt Fee | | Delivery Attempt | Time | Employee Signature | |
| Month Day | | \$ | | Mo. Day | <input type="checkbox"/> AM <input type="checkbox"/> PM | | |
| Year | Scheduled Time of Delivery | ODD Fee | Insurance Fee | Delivery State | Time | Employee Signature | |
| <input type="checkbox"/> AM | <input type="checkbox"/> Noon <input type="checkbox"/> 3 PM | \$ | \$ | Mo. Day | <input type="checkbox"/> AM <input type="checkbox"/> PM | | |
| <input type="checkbox"/> PM | Military | Total Postage & Fees | | <input type="checkbox"/> WAIVER OF SIGNATURE (Domestic Mail Only) Additional merchandise insurance is void if waiver of signature is requested. Void delivery to be made without obtaining signature of addressee or addressee's agent if delivery employee judges that article can be left in secure location and addressee's signature constitutes valid proof of delivery. | | | |
| Weight | <input type="checkbox"/> 2nd Day <input type="checkbox"/> 3rd Day | \$ | | NO DELIVERY <input type="checkbox"/> Husband <input type="checkbox"/> Holiday <input type="checkbox"/> Other _____ Customer Signature | | | |
| Int'l Alpha Country Code | Acceptance Emp. Initials | | | | | | |

FROM (PLEASE PRINT): _____

PHONE: () _____

TO: (PLEASE PRINT): _____

PHONE: () _____

FOR TRACKING: Visit www.usps.com or Call 1-800-222-1811

Slajd 12.

(deo PPT prezentacije – materijali, IV god.)



CORDUROY

Slajd 1.



CANVAS

Slajd 2.



CORRUGATED IRON

Slajd 3.



CORK

Slajd 4.



SUEDE

Slajd 5.



LINEN

Slajd 6.



TURF

Slajd 7.



STRAW

Slajd 8.