



Слађана Д. Станојевић¹,
Ана В. Петровић

Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет,
Крагујевац, Република Србија

Оригинални
научни рад

О сѝрашѝеијама учења лексике код сѝуденаија сѝраних филолоија²

Резиме: Адекватна и сврсисходна уѝошреда лексике је један од ѝримарних циљева ѝроцеса учења и наставе сѝраног језика, будући да од ње умноме зависи и усѝех у ѝрађењу језичке компетенције. Сѝрашѝеије учења лексике, као разноврсни низ ѝтехника фокусираних на ѝревазилажење различитих ѝроблема који се јављају ѝри учењу речи, ученику моју ѝомоћи да овај комплексни циљ осѝвари на шѝо лакши и држи начин. Док се неке сѝрашѝеије моју ѝримењиваији сѝонѝано, наставна ѝракса и исѝраживања (Oxford, 1990; Gu & Johnson, 1996; Schmitt, 1997; Fan, 2003; Šikmanović, 2013) ѝоказују да ученици често нису свесни шѝрине дијајазона сѝрашѝеија којим располажу. Основни циљ исѝраживања ѝредсѝављеној у овом раду је да ѝружи увид у сѝавове сѝуденаија сѝраних филолоија ѝрема уѝошреди сѝрашѝеија учења лексике, као и да исѝиѝа међусобне односе између њихових сѝавова и зајажене уѝошреде сѝрашѝеија. Сѝудија је сѝроведена ѝуѝем уѝиѝника на узорку од четѝресет сѝам исѝиѝаника, а резулѝаији су ѝоказали знаѝно развијену свесѝ сѝуденаија о корисносѝи сѝрашѝеија учења вокабулара, који ѝак не одѝварају у ѝоѝиуносѝи забележеним обрасцима уѝошреде сѝрашѝеија. Зајажено је да сѝуденѝи у најмањој мери корисѝе друшѝ

1 sladjana.stanojevic@filum.kg.ac.rs

2 Истраживање је реализовано у оквиру пројекта ОИ „Динамика структура савременог српског језика“, број 178014, финансираног од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја.

Copyright © 2020 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

ивене стратегије, док најчешће ујошредљавају стратегије детерминације и њихова, али најкориснијим смајрају коиниивни и мењакоиниивни ишии стратегија.

Кључне речи: *стратегије учења језика, учење лексике, студентски страних филологија, стилови, обрасци ујошреде.*

Увод

Учење страног језика, осим упознавања његовог морфосинтаксичког система, у великој мери подразумева и савладавање лексике, односно адекватне употребе речи сходно контексту и ситуацији у којој се налазимо. Стога су последњих деценија двадесетог века стручњаци из области глотодидактике почели да посвећују нарочиту пажњу истраживању стратегија које ученици, нарочито они успешни, користе при учењу лексике страног језика (Rubin, 1975: 41-44; Ellis, 1994: 569; Chamot & O'Malley 1990: 8; Schmitt, 1997: 119). Од тог периода надаље константно се увећава број студија и монографија посвећених дефинисању самог појма стратегије учења, при чему се и даље трага за потпуном и јединственом дефиницијом. Колико је задатак састављања свеобухватне дефиниције стратегија тежак чак и у светлу обиља дела посвећених овом циљу, показује скорашњи покушај Ребеке Оксфорд (Oxford, 2017: 14-18) да анализира тридесет три различите дефиниције преузете из релевантне литературе и обухвати их у јединственој формулацији.

Уводни део овог рада стога ће бити посвећен прегледу неких од најзначајнијих дефиниција и таксономија стратегија учења језика и вокабулара које су директно инспирисале истраживање начина на које студенти страних филологија користе и вреднују стратегије учења лексике, приказано у наставку. Анализом забележених резултата тежили смо да установимо колико је употреба ових стратегија код студентата развијена и разноврсна, као и да ли и у којој мери су студенти спремни за коришћење стратегија и да ли би наставне активности усмерене ка подучавању правилној и сврсисходној

употреби стратегија било неопходно уврстити у наставни процес.

Дефиниције стратегија учења језика

Од седамдесетих година 20. века улога ученика у процесу учења језика постаје центар глотодидактичких проучавања, те се у том периоду јављају и прве дефиниције стратегија којима се ученици у његовим оквирима служе (Schmitt, 1997: 119). Треба најпре напоменути да је сам термин стратегије учења језика прилично неодређен, те је тешко обухватити целокупно његово значење једном дефиницијом. Ипак, иако се стратегије учења одувек користе и не представљају појам који је настао тек крајем прошлог века, као концепт су тада препознате и постају тема којој глотодидактичари придају све више значаја (Schmitt & Schmitt, 1993: 27).

Тих година Рубин (Rubin, 1975: 43) приликом свог истраживања ученика који су успешно савладали неки страни језик помиње стратегије као технике или средства којима се ученици користе да би усвојили знање. Међу њима издваја као најважније способност ученика да долази до правих закључака захваљујући сопственом познавању основних елемената комуникације (контекста у коме се налази или саговорника), затим поседовање снажне жеље за комуникацијом, која би омогућила успех у преношењу поручења чак и у случају у коме не успе да се изрази на адекватан начин помоћу гестова, парафраза или других техника, недостатак страха од грешака, успех у креирању сопственог система схематизације граматичких елемената, као и непрестано усавршавање и свесно учење на основу грешака. Ауторка такође нарочито истиче директ-

ни позитивни ефекат стратегија учења на развој језичког система који ученик гради (Rubin, 1975: 45–48), а слично виђење налазимо и код Елиса (Ellis, 1994: 532–533), који сматра да стратегије поспешују ефикасно коришћење расположивог језичког инпута.

Слично претходном виђењу, за Елејн Тауроун (Tarone, 1981: 287) стратегије представљају средство помоћу којег ученици страног језика стичу способност прилагођавања различитим друштвеним контекстима на циљном језику. Вајнштајн и Мејер (Weinstein & Mayer, 1986: 316) пак стратегијама сматрају начин на који ученици креирају свој процес кодирања приликом учења језика.

Шамо (Chamot, 2004: 1) и Гу (Gu, 2003: 17) имају сличне ставове, при чему стратегије дефинишу као активности, радње или технике које ученици примењују ради олакшавања процеса учења страног језика. Гу и Џонсон (Gu & Johnson, 1996: 18), уз претходно наведено, посебно истичу да је неопходно да избор стратегије буде базиран на анализи задатка, односно да увек треба тежити ка употреби стратегије која је најпогоднија за његово успешно савладавање.

Ауторка Оксфорд (Oxford & Crookall, 1989: 11–12; Oxford, 1990: 8–14) у више наврата редефинисала је појам стратегија, при чему заступа став да би под стратегијама у контексту учења циљног језика требало сматрати активности којима се ученик служи приликом учења, не само ради пуког складиштења информација и њихове употребе већ и да би на себи одговарајући начин стекао ефикасније вештине уз чију помоћ би се могао прилагодити разноврсним ситуацијама (Oxford, 1990: 8). Оно чему ауторка Оксфорд придаје посебан значај, нарочито у својим каснијим радовима, јесу емоционални аспекти употребе стратегија, за које сматра да су њихова централна одлика (Oxford & Scarcella, 1994: 4). Од изузетне важности за њено виђење стратегије су и аутономност и самоиницијатив-

ност, односно способност ученика да самостално регулише своје поступке, отпорност, наду, усмереност ка расту и напретку, као и све остале елементе који су неопходни за постизање успеха у учењу (Oxford, 2017: 10–11). У свом скорашњем покушају да прецизно дефинише појам стратегије, осим динамичности и сврсисходности, које као неке од најважнијих одлика стратегија фигурирају и у претходним дефиницијама, ауторка наглашава и значај подучавања стратегијама ради обезбеђивања њиховог наменског коришћења усклађеног са контекстом и личним потребама и одликама ученика (Oxford, 2017: 45). Слично запажање присутно је и код ауторке Павичић Такач (Pavičić Такач, 2008: 52), која сматра да је за успешну употребу стратегија кључно да ученици буду у стању да међу спектром стратегија које имају на располагању изаберу оне које у највећој мери одговарају њиховим потребама. Осим ова два виђења, неопходност присуства неког вида наставе стратегија сугерише и виђење појединих аутора сложености природе стратегија, због које је потребно савладати неколико битних корака како би се употребиле на исправан начин (Nation, 2001: 273).

Као један од најважнијих аспеката стратегија код успешних ученика у литератури се појављује и мотивација. Овој теми нарочито се посветио Дерњеј (Dörnyei, 2001: 28–30), разматрајући мотивационе стратегије као централни део процеса подучавања страног језика и предлажући модел наставе у коме је наставник задужен да омогући стварање основних услова за развој мотивације код ученика и помаже ученицима у одржавању мотивације посредством употребе погодних техника и стимулативног наставног материјала.

Таксономије стратегија учења лексике

Након првог таласа истраживања (Rubin, 1975: 44), усмереног на креирање профила ус-

пешног ученика, јављају се нове студије фокусиране на саме стратегије које такви ученици користе при учењу страног језика, а самим тим указује се и потреба за класификацијом забележених типова стратегија. Међутим, услед недостатка јединствености у дефинисању стратегија учења страног језика, а самим тим и учења лексике, јављају се тешкоће и при успостављању једне опште прихваћене класификације, упркос обиљу радова посвећених овом питању.

Тароун (Tarone, 1981: 289–290) међу првима покушава да прецизно дефинише разлику између *сјрашјеија комуникације* (које подразумевају невербалну комуникацију, употребу парафраза и позајмљеница, као и избегавање теме о којој постоји недовољно лексичког знања), *сјрашјеија учења* (у служби развоја језичке и социолингвистичке компетенције код ученика) и стратегија *јродуције*, односно *јерцеиције* (које се тичу језика у конкретној употреби). Вилијамс (Williams, 1985: 122) предлаже поделу на пет стратегија откривања значења које би могле бити предмет наставе: закључивање на основу контекста, уочавање породица речи, анализа речи, проналажење синонима и разлагање сложеница. Ипак, међу најзначајнијим и најобухватнијим истичу се поделе које су предложили Шамо и О’Мали (Chamot & O’Malley, 1990), Ребека Оксфорд (Oxford, 1990) и Норберт Шмит (Schmitt, 1997).

Шамо и О’Мали (Chamot & O’Malley, 1990: 44–45) разврстали су стратегије у три основне категорије: *којнишивне*, *мејакојнишивне* и *друшћивено-афективне*, где се *којнишивне* односе на кораке или радње који се предузимају приликом решавања проблема, а који захтевају директну анализу, трансформацију или синтезу материјала коришћеног при учењу (Chamot & O’Malley, 1990: 137–138). *Мејакојнишивне* се заснивају на познавању когнитивних процеса и везане су за процесе планирања, надзора и процене, те је њихова основна функција извршна

(O’Malley et al., 1985: 560–561). *Друшћивено-афективне* стратегије се пак односе на избор начина интеракције ученика страног језика са говорницима тог језика, те стога могу бити кооперативног типа, попут повратних реакција наставника и вршњака, или у виду питања постављених ради разјашњења нејасноћа, али могу бити усмерене и на регулисање сопственог афективног стања (Chamot & O’Malley, 1990: 139).

Ауторка Оксфорд (Oxford, 1990: 18–21) успоставила је можда и најпотпунију поделу стратегија, груписаних најпре у две основне категорије – *индирективне* и *директивне* стратегије, које се затим даље деле на шест поткатегија, и то тако што у индирективне спадају *друшћивене*, *афективне* и *мејакојнишивне сјрашјеије*, док се директним сматрају *меморијске*, *којнишивне* и *сјрашјеије комјензације*. Док је већина стратегија присутних у таксономији Оксфордове већ у некој форми била присутна и у претходним покушајима успостављања категоризације, једна од важних новина се огледа у увођењу категорије *сјрашјеија комјензације*, усмерене на превазилажење проблема насталих услед недостатка вештина неопходних за решавање задатака (Oxford, 1990: 47).

На таксономију Ребеке Оксфорд, између осталих, ослања се и Норберт Шмит (Schmitt, 1997: 125) у састављању свог модела категоризације стратегија учења лексике. Наиме, он стратегије дели у две категорије – *сјрашјеије откривања* и *сјрашјеије консолидације значења*. Његова таксономија се састоји из педесет осам стратегија, где се у стратегије откривања убрајају *сјрашјеије гејштерминације*, којима се ученик служи да би самостално дошао до значења речи и *друшћивене сјрашјеије*, које се огледају у интеракцији са другим ученицима или наставником. Поткатегија друштвених стратегија истовремено припада и категорији стратегија консолидације, будући да ученик кроз рад у групи или уз помоћ наставника може и утврђивати своје

лексичке компетенције. Поред ове поткатегорије, у стратегије консолидације спадају и *мешакоінітивне стіраіеіје*, везане за учениково управљање процесом стицања знања, *коінітивне*, засноване великим делом на понављању и механичким средствима учења речи, као и њима сродне *стіраіеіје іамћења*, које уједно чине и најраспрострањенију врсту стратегија и подразумевају проучавање структуре речи, њихово груписање, парафразирање или визуелно представљање (Schmitt, 1997: 129–130). Сличну таксономију, засновану на идејама Шмита и проширену додатним стратегијама укљученим на основу ауторкиног искуства у настави, нуди и ауторка Шикмановић (Šikmanović, 2013: 528–529).

Методолошки оквир

Полазећи од претпоставке да имплементација већег броја разноврсних стратегија усклађених са стиловима учења и индивидуалним потребама ученика може бити од пресудног значаја за унапређење квалитета стечених лексичких знања, ово истраживање имало је следећи циљ ? да на узорку сачињеном од студената основних академских студија Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу истовремено установи у којој мери испитаници употребљавају бројне стратегије које су и раније биле предмет истраживања у релевантној литератури, као и колико их сматрају корисним. Поређењем фреквентности употребе и процене корисности циљ нам је био и да осветлимо евентуална подударња између тих двају фактора, што би нам дало увид у већ оформљене навике и ставове испитаника који могу послужити као полазна тачка за наставне активности усмерене ка упознавању студената са стратегијама учења речи, али и да испитамо неслагање између фактора које указује на стратегије на које би такав вид наставе требало да буде усмерен.

Истраживање је спроведено на узорку од укупно четрдесет седам студената основних академских студија Филолошко-уметничког факултета, од којих је било петнаест студената прве, девет студената друге, четрнаест студената треће и девет студената четврте године. Међу учесницима најбројнији су били студенти италијанског (двадесет један), затим немачког (тринаест), енглеског (шест), француског (четири) и шпанског језика (три).

За потребе истраживања састављен је упитник који је садржао шездесет четири стратегије учења речи, заснован највећим делом на комбинацији већ постојећих таксономија које су предложили Н. Шмит (Schmitt, 1997) и Љ. Шикмановић (Šikmanović, 2013). Подела стратегија најпре на стратегије откривања и консолидације знања, а затим и на поткатегорије друштвених, когнитивних, метакогнитивних и стратегија дестерминације и памћења, присутна у поменутим радовима, задржана је и у овом истраживању. У неким случајевима формулација стратегија наведених у претходним таксономијама је незнатно преформулисана или, у случају стратегија за које се могло очекивати да ће ученицима бити мање познате, допуњена одговарајућим дефиницијама и примерима, како би се избегле потенцијалне потешкоће у њиховом схватању. Прецизност у дефинисању стратегија била је кључна преваходно због тога што је испитивање спроведено електронским путем.³

Како би се елиминисала могућност пружања неутралних одговора, за оцењивање стратегија присутних у упитнику коришћена је Ликертова скала са шест вредносних нивоа (од 1 – уопште се не слажем, до 6 – у потпуности се слажем), при чему је од испитаника захтевано да за сваку појединачну стратегију најпре оцене колико често је употребљавају, а затим и у којој мери је сматрају

3 Упитник коришћен у истраживању је у интегралној форми доступан на следећем линку: <https://docs.google.com/forms/d/1zt15Cpx9G91D925B5c54wKK67CqG6VejfbnE6a3NEjo/edit>

корисном. На крају оба дела упитника студентима је пружена и прилика да евентуално сами наведу стратегије које нису присутне у упитнику, а које употребљавају или сматрају корисним.

У фази обраде података за сваку појединачну стратегију израчуната је просечна оцена за фактор учесталости употребе и перцепције корисности, на основу чега је извршено поређење оба фактора на глобалном нивоу, на нивоу поткатегорија и нивоу појединачних стратегија, при чему је посебна пажња посвећена најпозитивније и најнегативније оцењеним стратегијама. Како би се установило да ли су разлике у резултатима забележеним за поменуте факторе статистички значајне, имплементирана је и једнофакторска анализа варијансе (ANOVA).

Анализа резултата и дискусија

Основна претпоставка нашег истраживања јесте да ће резултати показати значајно

преклапање стратегија које испитаници сматрају најкориснијим са онима које најчешће користе приликом учења страног језика, односно, аналогно томе, преклапање оних стратегија које најређе користе са стратегијама које сматрају најмање корисним. Ова хипотеза заснива се на томе што смо кроз наставну праксу запазили да се одређене стратегије (попут бележења нових речи у свеску или гласног изговарања речи приликом учења) приметно употребљавају чешће од осталих, а чињеница да их студенти доследно и истрајно користе наводи на закључак да их и сматрају најкориснијима. Истовремено смо увидели да се комплексније стратегије попут методе штипаљке или лоцирања речи готово никада не употребљавају, те смо очекивали да ће их испитаници уврстити и међу најнегативније процењене стратегије. Осим наведеног, очекивали смо да ће резултати указати на конкретне недостатке у обрасцима употребе стратегија и потребу укључивања неке врсте наставе стратегија учења у наставни процес.

Табела 1. Преглед најчешће коришћених стратегија и стратегија сматраних најкориснијим.

Најчешће коришћене стратегије		Стратегије сматране најкориснијима	
	Оцена		Оцена
Гледам филмове или слушам песме на страном језику	5.51	Учим правилан изговор речи	5.55
Користим текстуални контекст да откријем значење речи	5.29	Учим правилно писање речи	5.51
Учим правилни изговор речи	5.29	Гледам филмове или слушам песме на страном језику	5.51
Гласно изговарам нову реч приликом њеног учења	5.25	Гласно изговарам нову реч приликом њеног учења	5.44
Бележим информације о речи на часу	5.19	Читам књиге и часописе на страном језику	5.44
Користим двојезични речник да преведем реч	5.17	Записујем нове речи у свеску или речник	5.31
Уоквирам реч оловком или је подвучем	5.08	Користим текстуални контекст да откријем значење речи	5.24
Понављам реч наглас	5.06	Понављам реч пишући је	5.21
Покушам да повежем непознату реч са речима из матерњег језика	4.97	Понављам реч наглас	5.19
Створим слику о значењу речи у глави	4.95	Стално допуњавам знање о речи учећи нове информације о њеним употребама и значењима	5.19

Међу најчешће употребљаваним стратегијама само три од десет најпозитивније оцењених припадају стратегијама усмереним на откривање значења, од којих је прва везана за ослањање на текстуални контекст при сусрету са новим речима. Будући да се ради о стратегији за коју се сматра да пружа подробније информације о значењу речи, укључујући и прагматичке и синтаксичке аспекте њене употребе (Gu & Johnson, 1996: 646), њено присуство на овако високом месту у рангирању сведочи о постојању развијеног схватања о комплексности значења речи код студената. Преостале стратегије откривања значења тичу се употребе двојезичног речника и успостављања везе између речи страног и матерњег језика. Узевши у обзир да су у упитнику биле присутне комплементарне стратегије усмерене на употребу једнојезичног речника, односно повезивање речи са другим страним језиком, може се закључити да чак и код старијих студената и нивоа језичке компетенције матерњи језик игра значајну улогу у процесу учења

речи и остаје референтна тачка у односу на коју се процењује значење нових лексичких елемената. С друге стране, док се употреба контекста базира на пуком располагању доступним језичким материјалом, последње две стратегије указују на изванредан ниво намерног рада на проширењу вокабулара, што је у складу са запажањима Меј Фан (Fan 2003: 224), али је такође интересантно да се, за разлику од употребе текстуалног контекста у откривању значења, ове две стратегије не убрајају у најпозитивније оцењене према фактору перцепције корисности.

Међу стратегијама утврђивања значења речи, метакогнитивна стратегија везана за усвајање значења помоћу филмова или музике на страном језику и когнитивна стратегија бележења речи током часа такође указују на интенционалност у развијању лексичких знања и током наставе и ван ње. Занимљиво је да чак пет од седам стратегија консолидације припада поткатегорији стратегија памћења, као и то да је већина њих фокусирана на учење или увежбавање

Табела 2. Прејлед најређе коришћених сѝраишеѝија и сѝраишеѝија сматраних најмање корисним.

Најређе коришћене стратегије		Стратегије сматране најмање корисним	
	Оцена		Оцена
Користим метод штипаљке	2.55	Учим речи које сачињавају неки идиом или израз заједно	4.17
Прескачем/изостављам нову реч	2.42	Правим табеле са специфичним значењем и/или употребом речи	4.02
Ређам придеве по њиховом интензитету или неком другом обележју	2.1	Слушам снимљене листе речи	4.02
Правим табеле са специфичним значењем и/или употребом речи	2.1	Користим метод лоцирања речи	3.82
Стављам налепнице са речима на страном језику на одговарајуће предмете у свом окружењу	2.02	Користим флеш-картице (са значењем речи или примерима употребе)	3.8
Слушам снимљене листе речи	1.97	Ређам придеве по њиховом интензитету или неком другом обележју	3.76
Направим семантичку мапу	1.89	Користим метод штипаљке	3.74
Користим флеш-картице	1.7	Користим флеш-картице	3.61
Користим флеш-картице (са значењем речи или примерима употребе)	1.61	Проверавам значење уз помоћ флеш-картица	3.59
Проверавам значење уз помоћ флеш-картица	1.57	Прескачем/изостављам нову реч	2

изговора речи, што наводи на закључак да је тај аспект вокабулара посебан изазов за студенте, а на основу прегледа стратегија према којима студенти имају најпозитивнији став, може се рећи да исто важи и за правилно писање речи. Значајно је и то што се међу позитивно перципираним стратегијама налазе и две когнитивне стратегије понављања, што указује на то да испитаници комбинују површније механичке стратегије са стратегијама које захтевају дубљу анализу садржаја, попут употребе контекста. До сличних резултата у свом истраживању долази Шмит (Schmitt, 1997: 143).

Приметно је и да готово све стратегије категорије консолидације, како оне најпозитивније оцењене према фактору учесталости, тако и према фактору перцепције, указују на усмереност испитаника на аудитивни и визуелни стил и медијуме учења.

На листи изразито негативно оцењених стратегија, по питању било учесталости употребе било перцепције корисности, од стратегија откривања налази се само једна стратегија детерминације везана за употребу флеш-картица, али то није једина стратегија базирана на употреби овог наставног инструмента међу најниже ранжираним, већ се међу њих убрајају и једна когнитивна и једна друштвена стратегија консолидације. Будући да флеш-картице генерално подразумевају учење лексичких елемената пропраћених минималном количином контекстуалних информација (Oxford & Scarcella, 1994: 237-238), овакав резултат указује на пре-

овлађујућу тежњу студената ка контекстуализованом приступу учењу речи. Такође, један од узрока оваквог резултата може представљати и релативно ретка употреба флеш-картица у нашој наставној пракси, нарочито код старијих студената са развијенијом језичком компетенцијом.

Употреба неких од стратегија присутних на овим листама, попут метода штипаљке или лоцирања речи, захтева детаљно познавање нешто сложенијих механизма њиховог функционисања. Премда ове стратегије могу имати значајан позитиван ефекат на постојаност стечених лексичких знања, будући да подразумевају обраду информација на дубљем нивоу (Schmitt, 1997: 131-132), и њихово присуство у овом делу рангирања може се стога приписати недовољној пажњи која им се придаје у оквирима нашег образовног система (Šikmanović, 2013: 294).

Када је реч о стратегијама памћења, попут креирања семантичких мапа и табела са информацијама о речима, градационог ређања придева или заједничког учења речи које улазе у састав идиома, изражен је негативан став и одсуство употребе ових стратегија, што наводи на закључак да испитаници не придају довољан значај нити пажњу семантичким односима између елемената лексичког фонда језика који уче.

Интересантно је запазити и да је веће слагање између резултата добијених за факторе фреквентности и перцепције употребе забележено код негативно оцењених стратегија (где се осам од десет најнегативније оцењених страте-

Табела 3. Преглед резултата за појединачне категорије стратегија.

Фреквентност употребе		Перцепција корисности	
Категорија	Оцена	Категорија	Оцена
Стратегије детерминације	4.18	Метакогнитивне стратегије	4.68
Стратегије памћења	3.81	Когнитивне стратегије	4.67
Метакогнитивне стратегије	3.80	Стратегије памћења	4.65
Когнитивне стратегије	3.55	Стратегије детерминације	4.63
Друштвене стратегије	3.35	Друштвене стратегије	4.53

гија налази на обе листе), него код најпозитивније оцењених (где се поклапа тек 5 стратегија).

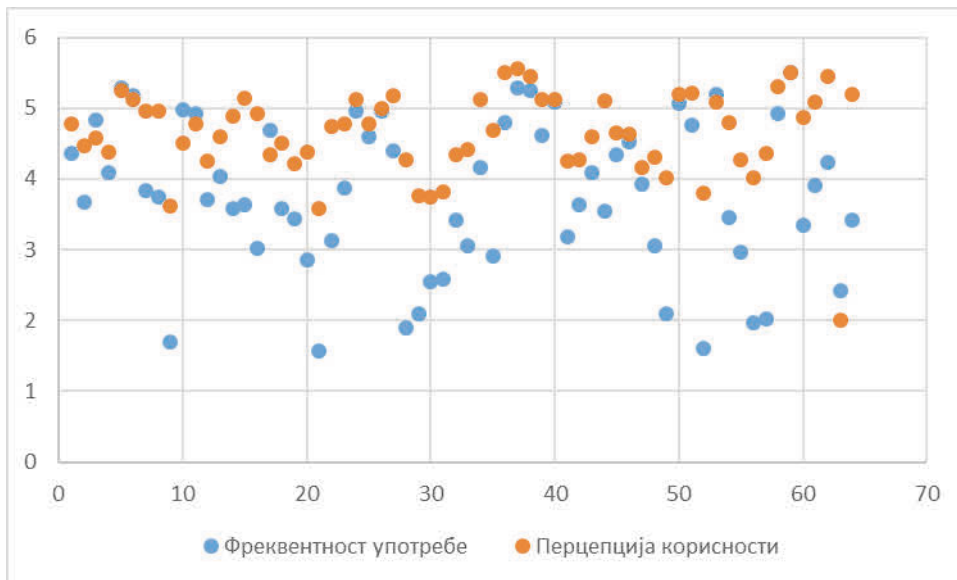
Преглед фактора фреквентности и перцепције употребе на нивоу поткатегија пружа потпунији увид у однос испитаника према различитим типовима стратегија. Већ на основу увида у просечне оцене за сваку појединачну поткатегију може се уочити да су разлике између два фактора знатне, али се на основу извршене анализе варијансе може тврдити да су оне и статистички значајне ($p=0.00000009$).

Према местима која заузимају у рангирању, може се закључити да испитаници у највећој мери употребљавају стратегије детерминације значења, али да их не сматрају корисним, што може указати на потребу за додатним радом на ширењу дијапазона стратегија које ученици активно користе, и то кроз експлицитно подучавање стратегијама. Стратегије памћења добиле су релативно позитивну оцену на обе листама, док метакогнитивне и когнитивне стратегије по обиму употребе заузимају редом трећу и четврту позицију, али су на основу

фактора перцепције позициониране на првом и другом месту, што сведочи о изразито развијеном схватању корисности ових стратегија и отворености испитаника за њихову имплементацију и наводи на закључак да би ове поткатегије стратегија било најлакше увести у активну употребу кроз одговарајуће наставне активности. На последњем месту за оба фактора налазе се друштвене стратегије, што може указати било на неповољан став студената према њима, било на недовољан ниво подстицања на њихову употребу од стране наставника. Према томе, овој групи стратегија би било неопходно посветити највећу пажњу при планирању наставних активности усмерених на упознавање студената са расположивим стратегијама учења речи.

Ипак, интересантно је да би се једна од стратегија коју су испитаници додали упитнику могла уврстити управо у друштвену поткатегију, а заснива се на преслишавању у пару, које обухвата превод са матерњег на страни језик и у обратном смеру, и употреби речи у контексту. Осим ове стратегије, испитаници су додали и паралелно преслишавање превода речи

График 1. Преглед дисперзије резултата за факторе фреквентности употребе и перцепције корисности.



са матерњег на све стране језике које знају, као и стратегије понављања засноване на поновљеном преслушавању истих снимака или писању речи са сврхом поспешивања њиховог памћења.

Претходно наведена запажања потврђена су и резултатима једнофакторске анализе варијансе, који су установили постојање статистички значајне разлике за друштвене ($p=0.00081$) и когнитивне стратегије ($p=0.049$), као и стратегије памћења ($p=0.00036$).

Глобално посматрано, неопходно је запазити и да су резултати за фактор перцепције корисности (у распону од 2.00 до 5.51) генерално позитивнији од резултата за фактор фреквенности употребе (у распону између 1.57 до 5.55), на основу чега се може извести закључак да код испитаника преовлађује позитивно виђење стратегија, што додатно истиче потребу за активним упућивањем студената у појединости употребе стратегија, које би резултирало превођењем забележеног позитивног става у активно коришћење стратегија у оквирима наставног процеса и ван њега.

Закључак

У теоријском делу нашег рада направили смо кратак преглед најзаступљенијих дефиниција стратегија учења лексике, будући да и даље не постоји једна којом би се могле обухватити све основне идеје из бројних студија и монографија различитих аутора. Из тог разлога, указали смо на различите перспективе глотодидактичара, као и на сличности, односно разлике у њиховим разматрањима самог појма стратегија. Уз то, посебан акценат смо ставили на таксономије стратегија, при чему полазну тачку овог истраживања начина учења лексике код студената страних филологија представља таксономија коју је предложио Норберт Шмит (Schmitt, 1997).

Наше истраживање фокусирао се на испитивање начина на који студенти страних филологија употребљавају стратегије намењене стицању лексичких знања и ставова које имају према овом типу стратегија учења језика. Резултати су показали да стратегије које студенти у највећој мери користе обухватају и оне које су базиране на дубинској обради информација, и оне које су претежно механичке природе, попут стратегија понављања, као и да их имплементирају у оквирима наставе и ван њих. Језички домен на који је усмерен највећи број фреквентно употребљаваних стратегија јесу фонологија и ортографија, а избор стратегија сугерише и изражено ослањање на матерњи језик при учењу страног.

С друге стране, листа најмање употребљаваних стратегија указује на недовољну употребу стратегија заснованих на проучавању семантичких веза међу речима, као и недостатак примене друштвених стратегија, било при откривању значења било при утврђивању знања. Запажен је и мањак употребе сложенијих стратегија који би се могао повезати са недостатком фокуса на настави стратегија у оквирима нашег образовног система.

По питању става студената према употреби стратегија, као најважнија запажања издвајају се чињенице да су резултати перцепције корисности стратегија генерално били позитивнији од резултата фреквенности употребе, као и да је виши ниво слагања између листе најпозитивније, односно најнегативније оцењених стратегија за оба фактора забележен при одређивању стратегија које се најмање користе или сматрају недовољно корисним. Овакви резултати указују на спремност студената да употребљавају стратегије и развијену свест о њиховим позитивним ефектима на глобални процес учења.

На нивоу односа према различитим типовима стратегија забележена је нарочита оријентисаност ка когнитивним и метакогнитивним

стратегијама, али и ниво њихове употребе неоговарајући забележеној позитивној оцени њихове корисности, што сугерише потребу за додатним подстицањем на употребу ових стратегија од стране наставника, али и наводи на закључак да подизање нивоа фреквентности њихове употребе неће захтевати изузетан напор. Исто се не може тврдити за друштвене стратегије и неке од сложенијих когнитивних стратегија, чије увођење у активну употребу би захтевало веће залагање наставника у пружању адекватних објашњења употребе и подстрека студентима.

На основу претходно наведеног може се извести закључак да студенти који су учествовали у овом истраживању користе разноврсне стратегије у задовољавајућој мери, као и да разумеју њихов значај, али и да би у неким случајевима било неопходно веће ангажовање наставника ради њихове успешне имплементације у процес учења, путем неког вида наставних активности посвећених стратегијама учења речи. Треба пак напоменути да организација наставе стратегија није лак задатак. На бројна питања везана за тачан облик који би она попримила још увек није дат коначан одговор. Једно такво питање јесте избор језика на коме би се настава одржавала (матерњег, страног или комбинације оба), док је можда шира дебата посвећена предностима и манама интегрисања наставе стратегија у сам курикулум наспрам организовања засебног курса (Chamot, 2005: 123).

Ипак, веће слагање постоји по питању значаја експлицитне наставе стратегија, као и раз-

вијања ученикове свести о корисности стратегија, самосталности у њиховој примени на конкретне задатке, као и процени њихове ефикасности (Chamot, 2004: 6). Како би се остварила што ефикаснија могућа форма наставе вокабулара, неопходно је да студент буде свестан широког дијапазона стратегија које су му на располагању и да поседује знање потребно да их у оквиру наставног контекста и ван њих примени на задовољавајућ начин, односно на начин који ће унапредити његову језичку компетенцију и учинити га одговорним за сопствено учење (Kojs-Sabo & Lightbown, 1999: 190). Стога потребно је радити на развијању свести студената о стратегијама којима се већ служе и онима којима још увек нису овладали (Ghazal, 2007: 90), као и подстицању активног размишљања о начинима на које их употребљавају и разлозима иза те употребе.

Како би могли да имплементирају наставу стратегија, и наставници морају развити свест о стратегијама које њихови ученици употребљавају у датом тренутку (Chamot, 2005: 117). Управо истраживања попут овог које је представљено у раду могу помоћи наставницима да развију боље разумевање конкретних начина на које њихови ученици уче речи страног језика, али и ученицима да изграде развијенију свест о процеси-ма који диктирају ток њиховог учења. Истовремено, оваква истраживања могу сугерисати у којој мери иновативан приступ настави лексике страног језика може помоћи ученицима да свој процес учења начине ефикаснијим и лакшим.

Литература

- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic journal of foreign language teaching*, 1 (1), 14–26.
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual review of applied linguistics*, 25, 112–130.
- Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, 21 (1), 43–61.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fan, M. Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *Modern Language Journal*, 222?241.
- Ghazal, L. (2007). Learning vocabulary in EFL contexts through vocabulary learning strategies. *Novitas-Royal*, 1(2), 84–91.
- Gu, P. Y. (2003). Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies. *TESL-EJ*, 7 (2), 1–25.
- Gu, Y. & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language learning*, 46 (4), 643–679.
- Kojic-Sabo, I. & Lightbown, P. M. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *The Modern Language Journal*, 83 (2), 176?192.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies. Self-Regulation in Context*. New York: Routledge.
- Oxford, R. & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal*, 73 (4), 404–419.
- Oxford, R. L. & Scarcella, R. C. (1994). Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction. *System*, 22 (2), 231–243.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pavičić-Takač, V. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rubin, J. (1975). What the „good language learner“ can teach us. *TESOL quarterly*, 9 (1), 41–51.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In: Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy* (119?227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. & Schmitt, D. R. Identifying and Assessing Vocabulary Learning Strategies. *Thai TESOL Bulletin*, 5 (4), 27–33.
- Šikmanović, Lj. (2013). *Učenje i usvajanje leksike engleskog kao stranog jezika kod odraslih* (doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15 (3), 285–295.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In: Wittrock, M. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (315?327). New York: Macmillan.
- Williams, R. (1985). Teaching vocabulary recognition strategies in ESP reading. *The ESP Journal*, 4 (2), 121–131.

Summary

Adequate and purposeful use of vocabulary is one of the primary goals of the process of learning and teaching a foreign language, given that the success in building language competence largely depends on it. Vocabulary learning strategies, as a diverse set of techniques focused on overcoming the various problems that arise when learning words, can help students to achieve this complex goal in the easiest and fastest way possible. While some strategies can be applied spontaneously, teaching practice and research (Oxford, 1990; Gu and Johnson, 1996; Schmitt, 1997; Fan, 2003; Šikmanović, 2013) indicate that students are often unaware of the breadth of the range of strategies at their disposal. The main goal of the research presented in this paper is to provide an insight into the attitudes of students of foreign languages towards the use of vocabulary learning strategies, as well as to examine the interrelationships between their attitudes and the perceived use of the strategies. The research was conducted by using a questionnaire on a sample of 47 respondents, and the results showed a significantly developed awareness of students about the usefulness of vocabulary learning strategies, which does not fully correspond to the recorded patterns of using the strategies. It was observed that students use social strategies the least, while they most often use determination and memorisation strategies, but they consider the cognitive and metacognitive types of strategies to be the most useful.

Keywords: *language learning strategies, vocabulary learning, students of foreign languages, attitudes, patterns of use.*