

## ПОДУЧАВАЊЕ У УСВАЈАЊУ ВОКАБУЛАРА

Учење вокабулара заузима централно место у процесу усвајања језика. Иако се вокабулар није одувек сматрао приоритетом у подучавању језика, заинтересованост за његову улогу знатно је порасла током последњих година, током којих су лингвисти и методичари све више наглашавали потребу за систематским приступом вокабулару и од стране наставника и од стране ученика. Све веће интересовање за ову тему огледа се и у појављивању великог броја педагошког материјала и експерименталних студија од којих се већина бави важним питањима за наставнике језика.

Једна од централних дебата која проистиче из већине лингвистичких студија заснива се на тражењу одговора на питање да ли ефективно учење вокабулара треба да се фокусира на експлицитном или имплицитном учењу. Још 70-тих година XX века одговор на то питање покушао је да да социолингвиста Dell Hymes у својој студији *Foundations in Sociolinguistics*. У њој се Хумес залаже за комуникативни приступ који сам по себи у први план истиче имплицитно учење. Наиме, према Хумесовом концепту комуникативне компетенције односно истицања предности течне употребе језика над прецизношћу, наставници би требало да охрабрују ученике да покушавају сами да одреде приближна значења речи у оквиру контекста. Међутим, иако је потпуно јасно да је сусретање са речима у различитим контекстима веома важно за дубље разумевање значења речи, већина лингвиста данас истиче да је то само једна од метода која чини процес усвајања вокабулара лакшим и да добро осмишљен програм за учење вокабулара треба да поседује добро балансиран приступ који би укључивао експлицитно подучавање заједно са активностима које пружају одговарајуће контексте за имплицитно учење.

### ***Експлицитно учење***

У експлицитном учењу вокабулара ученици се укључују у активности чији је основни циљ усвајање што већег обима вокабулара.

Да би усвајање речи у овој фази учења вокабулара било што ефикасније, наставници би у текстовима и материјалу за вежбање вокабулара морали првенствено да пажњу ученика усмере на: грађење речи, граматику речи, значење и употребу речи.

### **Грађење речи**

Наставници могу помоћи ученицима да знатно прошире свој вокабулар учењем деривативних и инфлективних наставака за грађење речи, односно усвајањем породица речи уместо само индивидуалних форми речи. Породица речи је скуп речи који укључује основну реч са свим њеним деривацијама и инфлексијама. За ученике је много боље да прихвате и науче скупове речи попут *conclude, concludes, concluded, concluding* као и *conclude, conclusion* и *conclusive* и то као чланове блиско повезане породице речи, а не као засебне речи. Представљање породица речи са много речи изведених из одговарајућег корена истих помаже ученицима да јасно виде повезаност која међу њима постоји. Психоллингвистичке студије у великој мери подржавају овај начин подучавања вокабулара указујући на чињеницу да ум сам групише чланове једне породице речи.

Наставник може представити деривативне и инфлективне скупове речи тако што ће једноставно исписати на табли чланове једне породице речи, затим обележити врсту речи којој припадају и дати њихова значења. Други начин је давање текста који садржи више деривативних или инфлективних облика једне речи, тако да ученици могу из контекста да закључе којој врсти речи припадају дате речи и да одреде њихова приближна значења:

This is a very *readable* book which gives a *reader* an insight into the life of the most important Egyptian pharaoh and that is why its *readership* has grown to over 10000 subscribers. But there are also those who think that this book is completely *unreadable*.

У овом делу важно је напоменути и то да наставници у процесу подучавања вокабулара у сваком тренутку пажњу ученика би морали да усмеравају и на начин на који се речи пишу и изговарају, као и на важност акцентовања истих. Наиме, ученицима би требало кроз материјал за вежбање деривативних и инфлективних форми речи указати да некада није потребно употребити префиксе и суфиксе да би једна реч променила своју граматичку форму, већ да је понекад довољно другачије акцентовати реч па добити нову врсту речи.

## Граматика речи

Ученици углавном сматрају да се под појмом познавања једне речи подразумева знати врсту речи којој припада дата реч и њено значење. Из тог разлога наставник је у обавези да укаже ученицима да употреба одређених речи може да услови употребу извесних граматичких категорија.

Веома често ученици у текстовима или неким другим материјалима предвиђеним за вежбање вокабулара могу да наиђу на извесна граматичка понашања речи која одступају од неких њима опште познатих правила за њихову употребу. Наиме, уколико ученицима није јасно на пример зашто је именица *series* у реченици *There has been an interesting series of concerts* употребљена са глаголом у једнини иако има форму множине, наставник би требало да прекине да то вежбање и да се фокусира на област бројивости и небројивости именица, односно у овом случају на то које су то именице које имају исти облик за једнину и множину. Тек пошто на прави начин усвоје дати облик граматичког понашања, ученици могу да наставе са започетим вежбањима и активностима.

Поред категорије броја именица постоји још много области граматичког понашања које ученици морају да знају да би били у могућности да речи правилно употребљавају. На наставницима је да одреде када и коју област граматичког понашања треба да предају. Све то, наравно, зависи и од тога на ком се нивоу учења језика ученици налазе али и од материјала и активности предвиђених за вежбање и усвајање вокабулара.

## Значење речи

Један од проблема на који ученици често наилазе у процесу одређивања значења појединих речи је како да од мноштва понуђених значења за дату реч у речнику изаберу оно право. Управо из тог разлога наставници би требало да нове јединице вокабулара представе у контексту довољно богатом да обезбеди наговештај значења речи, а да би их ученици што боље запамтили потребно је обезбедити вишеструко сусретање са речима које треба да науче. Вежбања и активности треба да укључују речи планиране за учење и то у листама које садрже асоцијације на дате речи, затим фокусирање на најбитније речи у тексту, као и игре речима. Компјутерски програми који садрже звучни изговор речи као и слике које их илуструју такође пружају могућност за вежбања у мноштву контекста, како писаним тако и говорним.

Најчешће коришћена метода у процесу подучавања вокабулара јесте метода асоцијација. Колико је ова метода добра за ученике указују и психолингвисти истичући да су речи у уму организоване у семантички повезане скупове тако да асоцијације које се везују за поједине речи могу у великој мери утицати на начин на који су речи запамћене.

У оквиру методе асоцијација постоји велики број активности које би наставници могли да организују. Једна од активности је креирање семантичких мапа које помажу продубљивању разумевања речи и то стварањем асоцијативних мрежа за те речи. Наиме, наставник бира текст који садржи речи које треба научити и од ученика захтева да нацртају дијаграм веза између одређених речи у датом тексту. Као варијацију ове активности наставник може употребити и технику „мреже вокабулара” која се заснива на издавању речи које у семантичком смислу обухватају одређени број речи у тексту. Тако да уколико се на почетничком нивоу учења језика ради текст у коме се помиње неколико врста животиња и боја, наставник може прво да дискутује са ученицима о датим речима, а затим да напише на табли речи које у семантичком смислу обухватају дате речи у тексту, *animal* и *colour*, и да на крају помогне ученицима да одреде значење појединачних речи у тексту и њихову повезаност са речима *animal* и *colour*.

Активности повезивања речи путем асоцијација могу се организовати и прављењем листа речи у две колоне где ученици добијају задатак да повежу речи по принципу асоцијација. При организовању ове активности наставници би требало да обрате пажњу на то да парови речи у понуђеној листи имају јасну асоцијативну везу.

Међу многим техникама које у себи садрже методу асоцијација, а које се веома често користе у процесу подучавања вокабулара, је техника кључне речи. Ова техника помаже да се направи веза између облика речи и њеног значења и да се та веза што боље запамти. У овој техници ученик бира реч у матерњем језику која има семантичких, фонолошких или ортографских сличности са циљном речју, односно речју коју треба да научи. Наставник мора ученику у том процесу бирања речи из матерњег језика да помогне како би ученик изабрао реч која има добру асоцијативну везу са оном која је циљна, тако да када се сретне са датом непознатом речју и пошто му се да асоцијација у виду кључне, он буде у стању да се присети значења циљне или непознате речи. На пример, ученик бира реч *планина* како би га асоцирала на енглеску реч *climber*. Асоцијација се заснива на замишљању слике планинара који се пење на планину. У послед-

њој фази ове методе наставник би могао да инсистира да ученик нацрта цртеж који би представљао везу између те две речи.

Метода асоцијација се не мора примењивати само код усвајања речи које имају јасну асоцијативну везу. Иста ова метода са свим њеним техникама би се могла применити и у процесу подучавања синонима и антонима. Међутим, важно је напоменути да при обради синонима ученици могу имати већих потешкоћа него код једноставног учења јединица вокабулара по принципу асоцијација. Истраживања су показала да сличности између речи могу да учине учење тих речи много тежим због мешања, односно прављења погрешних асоцијативних веза. Многе студије указују да 25% сличних речи које се уче заједно ученици могу да помешају. Једно од могућих решења којим би се могло избећи стварање погрешних веза и асоцијација у блиско повезаним семантичким групама је увођење нових речи, односно синонима за неку одређену реч тек пошто се наставник увери да је реч за коју се тражи синоним добро научена и запамћена. Потребно је истаћи и то да речи веома ретко имају апсолутне синониме. Из тог разлога задатак је наставника да одређену реч представи у довољно богатим контекстима и да тиме укаже ученицима да дата реч може имати много значења, а самим тим и много синонима.

Проблеми који се јављају при подучавању синонима јављају се и у процесу учења и подучавања антонима. Ученике могу лако да збуне парови као што су на пример *left* и *right* јер ове речи имају исте семантичке карактеристике осим просторне усмерености. Број антонима за одређену реч, као и број синонима зависи од контекста у коме су дате речи употребљене. На наставницима је зато да одлуче када, у којој мери и на који начин треба да организују активности које би обухватале подучавање и усвајање речи које имају врло слична значења или имају само једну семантичку карактеристику по којој се разликују.

### **Употреба речи**

До сада смо говорили о важности подучавања грађења речи, граматике речи и значења речи. Међутим, знање вокабулара укључује много више од тога. Оно се заснива и на познавању речи које имају тенденцију да најчешће стоје уз одређену реч, односно познавању колокација. Уколико ученици не познају колокацијске везе, неправилности у њиховом говорном или писаном језику одмах ће доћи до изражаја. Зато је важно да наставници укажу ученицима на сам појам постојања колокација, затим да јасно дефинишу типове коло-

кација, као што су лексичке и граматичке и да активности у учионици подреде циљу што лакшег усвајања ових језичких јединица.

Језички стручњаци као једну од могућих активности при учењу колокацијских облика предлажу повезивање речи да би се добиле тачне колокације. На пример, наставник може дати именицу са листом придева од којих је са некима могуће да се нађе у колокацијама, а са некима не. Од ученика се захтева да заокруже придеве који колоцирају са датом именицом. Наравно, вежбања која садрже ову врсту језичких јединица могу бити далеко сложенија и то у зависности од тога на ком се нивоу знања језика ученици налазе.

У самом процесу учења колокација ученици веома често налазе на проблеме који потичу од утицаја матерњег језика. Наиме, ученици ће пре рећи *to have something in mind*, што је погрешно, него *to bear/keep something in mind* и то све због утицаја српског еквивалента. Зато је препоручљиво да се наставници прво фокусирају на одређивање разлика семантичких „еквивалената” у матерњем и страном језику, односно да ученицима укажу на разлику између колокација које они наводно већ познају под утицајем матерњег језика и тачних колокација у страном језику.

На први поглед се чини да само постојање колокација као ограничења у употреби извесног броја речи представља препреку у учењу језика. Међутим, управо то ограничење олакшава ученику да учећи вокабулар у контексту лакше дефинише семантичку област речи и да кроз међјусобну повезаност речи у виду колокација знатан део вокабулара лакше савлада и усвоји. Што се тиче проблема на које ученици могу да наиђу у процесу учења ових језичких јединица, задатак је наставника да обезбеди довољно богате контексте и материјал који ће њихово усвајање учинити лакшим и ефикаснијим.

Када говоримо о језичким јединицама у енглеском језику које се састоје од више речи немогуће је у процесу подучавања језика заобићи идиоме. За разлику од колокација код којих се значење сваког дела одражава на целокупно значење језичке јединице, идиоми су јединице које се састоје од више речи које све скупа дају једно значење. Управо због тога они представљају велику потешкоћу за ученике. Ученици су веома често збуњени лексичким конструкцијама попут *to let the cat out of the bag* у значењу одавања тајне или *to shed crocodile tears* са значењем бити неискрен. Ове лексичке јединице се веома често сусрећу у енглеском језику, нарочито у неформалним конверзацијама и зато их при учењу вокабулара не треба игнорисати. Наставници би требало да организују вежбања која укључују представљање аутентичних текстова попут дневних новина, стри-

пова, дијалога из савремених драма, као и стандардних вежбања у којима се од ученика захтева да повежу идиоме са њиховим значењима.

Важно је рећи и пар речи о томе када би требало ученике упознати са колокацијама и идиомима. Неки лингвисти и стручњаци сматрају да у најранијим фазама учења језика, колокације и идиоме не треба укључивати. Њих треба увести у учење вокабулара тек на вишим нивоима. Почетници би требало да се усмере на учење основног вокабулара и типичних контекста у којима се одређене речи јављају. Међутим, постоји један тип лексичких јединица који се састоји од више речи, а који је чак и препоручљиво предавати на нижим нивоима знања језика. Ради се о лексичким фразама које су за разлику од идиома и обичних колокација повезане са мноштвом функција у говору попут оних које користимо када се распитујемо о месту *where is x?*, *how far is x?* или времену *when is x?*, *a x ago*, *it is x o'clock* и тако даље. Ове језичке јединице мотивишу ученике на нижим нивоима знања језика пружајући им наводни осећај способности да течно употребљавају одређени фонд речи. Исто тако, лексичке фразе се лако памте као целине јер су прилагодљиве многим друштвеним контекстима. Када их ученици науче као целине касније, на нешто вишим нивоима знања језика, биће у могућности да их сами анализирају и на тај начин допринесу повећању обима сопственог вокабулара.

### **Имплицитно учење**

Ученици имплицитно усвајају вокабулар онда када нису фокусирани на одређивање значења појединачних речи већ на покушаје да разумеју текст или да учествују у вежбањима и активностима чији је циљ употреба језика у комуникацијске сврхе. Наравно, имплицитном или независном учењу мора претходити фаза експлицитних инструкција или вежби како би ученици усвојили одређени обим вокабулара и били у могућности да на основу претходно стеченог знања покушају да сами одреде приближна значења нових речи. Зато је најбоље да наставник омогући да се ученици више пута сусрећу са датом групом речи и то у мноштву различитих контекста. Јасно је да ће и предзнање о одређеној теми много помоћи јер је оно то које пружа оквир у ком ће ученици лако усвојити нове речи заједно са њима већ познатим информацијама. Поред пружања мноштва контекста наставници би требало да упознају ученике и са начинима и наговештајима који ће им омогућити да покушају да дођу до циља самосталног одређивања приближних значења речи.



Тако, ученици могу да се усмере да онда када наиђу на неку нову реч прво покушају да одреде којој врсти припада дата реч. Затим би могло да следи испитивање контекста клаузе или реченице која садржи ту реч. Следећи корак би било посматрање везе између те клаузе или реченице и других реченица и пасуса. Док траже ове везе ученици би требало да обрате пажњу и на експлицитне показатеље као што су координативни и субординативни везници, прилози, интерпункцијски знаци или релативне заменице. Последњи кораци би укључивали употребу онога што су ученици закључили из наговештаја да би одредили значење речи. Наиме, потребно је проверити да ли дата непозната реч припада оној врсти речи коју су ученици одредили. Ако је тако, наставник захтева од ученика да замене непознату реч са речју за коју су претпоставили да има исто значење. Ако реченица има смисла претпостављена реч упућује на добру парафразу непознате речи.

Једна од важних претпоставки у овој процедури је да ће ученици, када једном овладају овом или многим другим сличним техникама за одређивање приближних значења речи, бити у могућности да прескоче поједине кораке, док ће други кораци постати више аутоматски. Друга претпоставка је да одређивање значења речи из контекста ипак води ка употреби речника али само као последњег начина провере. Ученици често нису у могућности да од мноштва значења датих у речнику изаберу оно право уколико пре тога немају барем неку представу шта би дата реч могла да значи.

На крају, важно је истаћи да исто као што је сусретање са речима јако важно у експлицитном учењу, важно је и у имплицитном. Дobar начин који би можда највише помогао ученицима да се сусрећу са одређеном групом речи, како би их брже усвојили, јесте предложити им екстензивно читање које подразумева константно читање током једног дужег временског периода. На пример, за ученике средњег нивоа знања енглеског језика препоручљиво је читање аутентичних текстова са истом темом, тако да се одговарајући вокабулар понови довољан број пута. Овај приступ је јако важан јер обезбеђује стално сусретање са одговарајућим речима и њихово боље памћење.

### **Закључак**

Циљ овог рада је да укаже на важност разликовања две фазе, експлицитне и имплицитне, у процесу подучавања и усвајања вокабулара. Највише простора дато је експлицитној фази као најважнијој за стицање одређеног ниво знања вокабулара. Ова фаза се може сма-



трати припремном фазом за независно, имплицитно учење вокабулара у коме ученици покушавају да сами дефинишу и одреде значења мање фреквентних речи на које наилазе у писаном и говорном језику. У оквиру обе фазе постоји мноштво стратегија и техника које помажу ученицима у откривању значења речи и њиховом што бржем и бољем памћењу. Наравно, није препоручљиво да се ученици труде да користе све стратегије у исто време и увек, већ би требало да користе само оне које су најприлагодљивије датој ситуацији на пример у зависности од тога да ли се налазе у учионици или је реч о независном учењу. На наставницима је да ученике упознају са што већим бројем стратегија, а ученици су ти који ће одабрати оне које им највише одговарају, односно оне које им пружају могућности за што бржи и лакши долазак до циља самосталног одређивања значења речи.

---

#### Bibliografija:

1. Brown, Douglas H.: *Principles of Language Learning and Teaching*, London: Longman, 2000.
2. Harmer, Jeremy: *The Practice of English Language Teaching*, London: Longman, 2001.
3. Hymes, Dell: *Foundations in Sociolinguistics*, London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2001.
4. Larsen-Freeman, Diane: *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 2000.
5. Richards, Jack C.: *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.