

**УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ**

ISSN 1857-7059



**ГОДИШЕН ЗБОРНИК
2012
YEARBOOK
2012**

ГОДИНА 3

VOLUME III

**GOCE DELCEV UNIVERSITY – STIP
FACULTY OF PHILOLOGY**



**ГОДИШЕН ЗБОРНИК
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ
YEARBOOK
FACULTY OF PHILOLOGY**

За издавачот

проф. д-р Виолета Димова

Издавачки совет

Проф. д-р Саша Митрев
Проф. д-р Блажо Боев
Проф. д-р Лилјана Колева Гудева
Проф. д-р Виолета Димова
Доц. д-р Јованка Денкова
Доц. д-р Махмут Челик
Доц. д-р Ранко Младеноски
М-р Ристо Костуранов

Редакциски одбор

Проф. д-р Виолета Димова
Вонр. проф. Луси Караниколова
Доц. д-р Толе Белчев
Доц. д-р Билјана Ивановска
Доц. д-р Јованка Денкова
Доц. д-р Марија Леонтиќ
Доц. д-р Марија Кусевска
Доц. д-р Марија Кукубајска
Виш лектор м-р Снежана Кирова
М-р Весна Коцева

Главен уредник

Доц. д-р Билјана Ивановска

Одговорен уредник

Доц. д-р Нина Даскаловска

Јазично уредување

Даница Гавриловска-Атанасовска
(македонски јазик)

Доц. д-р Марија Кукубајска
(англиски јазик)

Техничко уредување

Славе Димитров, Благој Михов

Печати

Печатница „2-ри Август“ - Штип
Тираж - 300 примероци

Редакција и администрација

Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Филолошки факултет
ул. „Крсте Мисирков“ 10А
п. фах 201, 2000 Штип
Р. Македонија

Editorial board

Prof. Sasa Mitrev, Ph.D.
Prof. Blazo Boev, Ph.D.
Prof. Liljana Koleva – Gudeva, Ph.D.
Prof. Violeta Dimova, Ph.D.
Ass. Prof. Jovanka Denkova, Ph.D.
Ass. Prof. Mahmut Chelik, Ph.D.
Ass. Prof. Ranko Mladenoski, Ph.D.
Risto Kosturanov, M.Sc.

Editorial staff

Prof. Violeta Dimova, Ph.D.
Asoc. Prof. Lusi Karanikolova Ph.D.
Ass. Prof. Tole Belcev, Ph.D.
Ass. Prof. Biljana Ivanovska, Ph.D.
Ass. Prof. Jovanka Denkova, Ph.D.
Ass. Prof. Marija Leontic, Ph.D.
Ass. Prof. Marija Kusevska, Ph.D.
Ass. Prof. Marija Kukubajska Ph.D.
Lecturer Snezana Kirova, M.A.
Vesna Koceva, M.A.

Managing editor

Ass. Prof. Biljana Ivanovska, Ph.D.

Editor in chief

Ass. Prof. Nina Daskalovska, Ph.D.

Language editor

Danica Gavrilovska–Atanasovska
(Macedonian)
Ass. Prof. Marija Kukubajska, Ph.D.
(English)

Technical editor

Slave Dimitrov, Blagoj Mihov

Printing

„Vtori Avgust“ - Stip
Printing No 300

Address of editorial office

Goce Delcev University–Stip
Faculty of Philology
Krste Misirkov 10A
PO box 201, 2000 Stip
R. of Macedonia



СОДРЖИНА CONTENT

д-р Билјана Ивановска ПРАКТИЧНИ ИДЕИ ЗА ПРЕДАВАЊЕ (начини како да се добие фидбек -повратна информација од студентите) Biljana Ivanovska, Ph.D. PRACTICAL IDEAS FOR TEACHING (HOW TO OBTAIN STUDENTS FEEDBACK)	9
м-р Весна Коцева, м-р Татјана Уланска ПОТРЕБА ОД ВОВЕДУВАЊЕ НА АКТИВНОСТИ ЗА ОБРАБОТКА НА ИНПУТ НА ЧАСОТ ПО НЕМАЈЧИН ЈАЗИК Vesna Koceva M.A., Tatjana Ulanska M.A. THE NEED FOR INTRODUCTION OF ACTIVITIES FOR INPUT PROCESSING IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES	13
д-р Нина Даскаловска, д-р Билјана Ивановска ЛЕКСИЧКА КОМПЕТЕНЦИЈА Nina Daskalovska Ph.D., Biljana Ivanovska Ph.D. LEXICAL COMPETENCE	19
д-р Брикена Џафери, д-р Гезим Џафери ПРЕЧКИ ВО УЧЕЊЕТО И УСВОЈУВАЊЕ НА ВТОР ЈАЗИК Brikena Xhaferri Ph.D., Gezim Xhaferri Ph.D. LEARNING DISABILITIES AND SECOND LANGUAGE ACQUISITION	33
м-р Марија Тодорова, м-р Даринка Маролова НЕВЕРБАЛНАТА КОМУНИКАЦИЈА КАКО ТРАНСКУЛТУРНА КАТЕГОРИЈА Marija Todorova M.A., Darinka Marolova M.A. NON-VERBAL COMMUNICATION AS A TRANSCULTURAL CATEGORY ..	39
проф. д-р Емилија Петрова Ѓорѓева, Ана Ѓорѓева ИЗУЧУВАЊЕ НА СТРАНСКИ ЈАЗИК ПРЕКУ ИГРА Emilija Petrova Gjorgjeva Ph.D, Ana Gjorgjeva LEARNING FOREIGN LANGUAGE THROUGH GAME	43
м-р Јане Јованов, Елена Тупаревска КОРИСТЕЊЕ НА ВИДЕОМАТЕРИЈАЛИ ВО ПОЧЕТНАТА ЕТАПА НА ИЗУЧУВАЊЕ НА СТРАНСКИОТ ЈАЗИК Jane Jovanov M.A., Elena Tuparevska THE USE OF VIDEO MATERIALS IN EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING	55



д-р Билјана Ивановска, д-р Нина Даскаловска ПЕРСОНАЛИЗАЦИЈАТА ВО НАСТАВАТА ПО СТРАНСКИ ЈАЗИК НЕ Е САМО НАУКА, ТУКУ И УМЕТНОСТ Biļjana Ivanovska, Ph.D., Nina Daskalovska, Ph.D. PERSONALIZATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IS NOT ONLY SCIENCE BUT ART AS WELL.....	65
м-р Марија Тодорова СЕМИОТИЧКИ АСПЕКТ И СИСТЕМНОСТ НА ШПАНСКИОТ ЈАЗИК КАКО ДЕЛ ОД НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС Marija Todorova M.A. SEMİOTIC ASPECT OF THE SPANISH LANGUAGE AND THE LANGUAGE AS A SYSTEM IN THE TEACHING PROCESS	69
м-р Весна Коцева КООПЕРАТИВНОТО УЧЕЊЕ КАКО МЕТОД ЗА РАЗВИВАЊЕ НА КОМУНИКАТИВНИТЕ ВЕШТИНИ Vesna Kocева M.A. COOPERATIVE LEARNING AS A METHOD FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS	77
д-р Нина Даскаловска МЕНТАЛЕН ЛЕКСИКОН Nina Daskalovska, Ph.D. MENTAL LEXICON	83
д-р Снежана Ставрева Веселиновска ЗОШТО ДЕЦАТА ПОМИНУВААТ ПОМАЛКУ ВРЕМЕ ВО ПРИРОДНАТА СРЕДИНА Snezana Stavreva Veselinovska Ph.D. WHY CHILDREN SPEND LESS TIME OUTDOORS	95
м-р Загорка Донска ЗАСТАПЕНОСТА НА МОРАЛНИТЕ ВРЕДНОСТИ ВО УЧЕБНИЦИТЕ ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ВО ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ (ПРЕДМЕТНА НАСТАВА) ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА Zagorka Donska, M.A. THE PRESENCE OF THE MORAL VALUES IN THE TEXT-BOOKS OF MACEDONIAN LANGUAGE IN THE PRIMARY EDUCATION IN REPUBLIC OF MACEDONIA	107
м-р Мима Костова КОМПАРАТИВНИОТ ПРЕГЛЕД НА МЕРКИТЕ ПРОТИВДЕВИЈАНТНОТО ОДНЕСУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО МИНАТОТО И ДЕНЕС Mima Kostova M.A. COMPARATIVE REVIEW OF THE MEASURES AGAINST DEVIANT PUPIL BEHAVIOR IN THE PAST AND NOWADAYS	115



м-р Даринка Маролова КОНСЕКУТИВНО ТОЛКУВАЊЕ Darinka Marolova M.A. CONSECUTIVE INTERPRETATION	123
м-р Јована Караникиќ ПРЕДИЗВИК И ПРЕВОДЛИВОСТ НА ТОПОНИМИТЕ: СТАРАТА ЧАРШИЈА И БИТ-ПАЗАР ВО ИТАЛИЈАНСКИТЕ ПРЕВОДИ НА СОВРЕМЕНАТА МАКЕДОНСКАТ КНИЖЕВНОСТ. Jovana Karanikik M.A. THE CHALLENGE AND THE TRANSLATABILITY OF THE TOPONYMES: STARA CARSIIJA AND BIT-PAZAR IN THE ITALIAN TRANSLATIONS OF THE MACEDONIAN CONTEMPORARY LITERATURE	129
м-р Даринка Маролова, Костадин Голаков УЛОГАТА И ЗНАЧЕЊЕТО НА ТОЛКУВАЧОТ Darinka Marolova M.A., Kostadin Golakov INTERPRETER'S ROLE AND IMPORTANCE	137
д-р Билјана Ивановска, д-р Нина Даскаловска МОДАЛНИТЕ ЧЕСТИЧКИ ВО ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК И НИВНИТЕ ПРЕВОДНИ ЕКВИВАЛЕНТИ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК Biljana Ivanovska Ph.D., Nina Daskalovska Ph.D. MODAL PARTICLES IN THE GERMAN LANGUAGE AND THEIR MACEDONIAN COUNTERPARTS	145
м-р Драгана Кузмановска, м-р Биљана Петковска ИМЕНСКИТЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМИ СО КОМПОНЕНТАТА ЗООНИМИ РАЗГЛЕДУВАНИ ВО МАКЕДОНСКИОТ, ГЕРМАНСКИОТ И АНГЛИСКИОТ ЈАЗИК. Dragana Kuzmanovaska M.A., Biljana Petkovska M.A. NOUN PHRASES WITH ZOONYM COMPONENTS IN MACEDONIAN, GERMAN AND ENGLISH	151
д-р Марија Кусевска ЗА ПОИМОТ ЛИЦЕ ВО ПРАГМАТИКАТА Marija Kusevska Ph.D. ON THE NOTION OF <i>FACE</i> IN PRAGMATICS	157
д-р Марија Леонтиќ АТАТУРК, ТУРСКИОТ ЈАЗИК И АЛФАБЕТСКАТА РЕФОРМА Marija Leontik, Ph.D. ATATURK, TURKISH LANGUAGE AND THE ALPHABETIC REVOLUTION.	167
д-р Октај Ахмед ТРЕТОСЛОЖНИОТ И ДИСТИНКТИВНИОТ АКЦЕНТ ВО ТУРСКИТЕ ГОВОРИ ОД ОХРИДСКО-ПРЕСПАНСКИОТ РЕГИОН Oktaj Ahmed Ph.D. THIRD-SYLLABLE AND DISTINCTIVE STRESS IN THE TURKISH DIALECTS OF OHRID-PRESPA REGION	175



- д-р Виолета Николовска**
ЛИТЕРАТУРНИТЕ ЈАЗИЦИ ВО СОВРЕМЕН КОНТЕКСТ
Violeta Nikolovska Ph.D.
STANDARD LANGUAGES IN CONTEMPORARY CONTEXT 183
- д-р Ранко Младеноски**
ДЕЛАТА НА МАЖОВСКИ, ЦЕПЕНКОВ И ПРЛИЧЕВ
ЗА АЛЕКСАНДАР III МАКЕДОНСКИ
Ranko Mladenoski, Ph.D.
THE WORKS OF MAZHOVSKI, CEPENKOV I PRLICHEV RELATED TO
ALEXANDER III OF MACEDON 189
- д-р Јованка Денкова, д-р Махмут Челик**
„ОЧЕРКИ БЕЛГРАДА“ ОД КОНСТАНТИН ПЕТКОВИЧ –
АВТЕНТИЧНО СВЕДОШТВО ЗА МЕШАЊЕТО НА КУЛТУРИТЕ НА
БАЛКАНОТ
Jovanka Denkova Ph.D, Mahmut Celik Ph.D
„THE OUTLINE OF BELGRADE“ BY KONSTANTIN PETKOVICH - AN
AUTHENTIC TESTIMONY OF THE MIXTURE OF CULTURES ON THE
BALKANS 197
- м-р Ева Велинова**
ПОЛИТИЧКАТА МИСЛА И КНИЖЕВНОТО ДЕЛО НА НИКОЛО
МАКИЈАВЕЛИ ВО 16-ВЕКОВНА ИТАЛИЈА
Eva Velinova M.A.
THE POLITICAL THOUGHT AND THE LITERARY WORK OF NICCOLO
MACHIAVELLI IN XVI CENTURY ITALY 203
- д-р Луси Караниколова**
ЗА РАСКАЗНОСТА ВО ЛИРСКИ КОНТЕКСТ
(Кон „Гулабии“ на Станко Враз)
Lusi Karanikolova Ph.D.
ON THE NARRATIVENESS IN LYRICAL CONTEXT (IN „GJULABII“ BY
STANKO VRAZ) 211
- д-р Махмут Челик, д-р Јованка Денкова**
ТВОРЕШТВОТО НА ХУСЕЈИН СУЛЕЈМАН ВО КОНТЕКСТ НА
ЦЕЛОКУПНАТА ТУРСКА КНИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦА
Mahmut Celik Ph.D., Jovanka Denkova Ph.D.
THE WORK OF HUSEIN SULEIMAN IN THE CONTEXT OF THE
OVERALL TURKISH CHILDREN'S LITERATURE 217
- д-р Марија Емилија Кукубајска**
КНИЖЕВНОСТА, КУЛТУРАТА, НАУКАТА И РЕЛИГИЈАТА
ЗА ПОИМАЊЕ НА КОНЕЧНОСТА И ВЕЧНОСТА
Marija Emilija Kukubajska Ph.D.
LITERATURE, CULTURE, SCIENCE AND RELIGION AND THEIR
APPROACH TO ASPECTS OF FINITENESS AND ETERNITY OF LIFE 223



- м-р Снежана Кирова**
ХАКСЛИЕВИТЕ ПОГЛЕДИ НА ЛИТЕРАТУРА
Snezana Kirova M.A.
HUXLEY'S VIEWS OF LITERATURE 233
- д-р Весна Мојсова-Чепишевска**
ПИНОКИО И ШЕЌЕРНОТО ДЕТЕ
Vesna Mojsova-Chepisevska, Ph.D.
PINOCCHIO AND THE SUGAR CHILD 239
- м-р Наталија Поп Зариева**
КНИЖЕВНИТЕ ДЕЛА КАКО СРЕДСТВО И МЕДИУМ
ЗА РАЗВИВАЊЕ ПОЗИТИВНИ МОРАЛНИ ВРЕДНОСТИ КАЈ МЛАДИТЕ
Natalija Pop Zarieva M.A.
LITERARY WORKS AS A MEANS AND MEDIUM
FOR DEVELOPING POSITIVE MORAL VALUES
WITH YOUNG PEOPLE 249
- м-р Јадранка Бочварова, Зоран Павлов**
МОБИЛНОСТ НА СТУДЕНТИТЕ
Jadranka Bocvarova M.A. Zoran Pavlov
STUDENTS' MOBILITY 257
- д-р Трајче Нацев**
САКРАЛНА АРХИТЕКТУРА ВО ГРАДОТ БАРГАЛА ОД IV ВЕК ДО
КРАЈОТ НА ПРВАТА ДЕЦЕНИЈА НА VII ВЕК
Trajce Nacev Ph.D.
SACRAL ARCHITECTURE IN THE CITY OF BARGALA FROM THE IV
CENTURY TO THE END OF THE FIRST DECADE OF VII CENTURY 267



УДК: 37.018.556:81'373

Оригинален научен труд
Original research paper

ЛЕКСИЧКА КОМПЕТЕНЦИЈА

д-р **Нина Даскаловска**¹
д-р **Билјана Ивановска**¹

Апстракт: Учењето на странски јазик е комплексен процес кој вклучува стекнување на повеќе видови компетенции кои ќе им овозможат на учениците успешно да го користат јазикот во разновидни ситуации. Една од тие компетенции е лексичката компетенција. Според Заедничката европска референтна рамка за јазиците, големината, опсегот и контролата на вокабуларот се главните параметри за усвојувањето на јазикот, за одредување на нивото на јазичната компетенција и за планирање на наставата. Меѓутоа, и покрај важноста на лексичката компетенција, сè уште немаме соодветна теорија за тоа кои фактори влијаат врз развивање на лексичката компетенција. Во овој труд се дискутира за различните приоди за дефинирање на лексичкото знаење и за моделите на лексичка компетенција, се потенцира сложеноста на усвојување на вокабуларот и неговата важноста за развивање на комуникативната компетенција кај учениците и се укажува на неопходноста од посветување посебно внимание на вокабуларот во наставата по странски јазици.

Клучни зборови: комуникативна компетенција, лексичка компетенција, аспекти на знаење на зборот, нивоа на знаење на зборот, модели на лексичка компетенција

LEXICAL COMPETENCE

Nina Daskalovska, Ph.D.¹
Biljana Ivanovska, Ph.D.¹

Abstract: Learning a foreign language is a complex process which involves the acquisition of several types of competences which will enable learners to use the language successfully in various situations. One of these competences is the linguistic competence. According to the Common European Framework of Reference for Languages, the size, range and control of vocabulary are the main parameters for the acquisition of the language,

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



determining the level of language competence and planning the instruction. However, despite the importance of lexical competence, we still do not have an adequate theory about the factors that influence the development of lexical competence. This paper discusses the different approaches to defining lexical knowledge and the models of lexical competence, emphasizes the complexity of vocabulary acquisition and its importance for the development of communicative competence and stresses the need of devoting more time and attention to the acquisition of vocabulary in language teaching.

Key words: *communicative competence, lexical competence, aspects of knowing a word, levels of knowing a word, models of lexical competence*

Вовед

Една од главните цели на наставата по англиски јазик е да се стекне способност за ефективна комуникација во секојдневни ситуации. Па затоа еден од најчестите термини кои во последно време се употребуваат во врска со учењето на јазиците е терминот „комуникативна компетенција“ кој бил воведен од Хајмс (Hymes, 1979) како реакција на дефиницијата за компетенција на Ноам Чомски. Според Чомски, компетенцијата (competence) се состои од ментални претстави на лингвистичките правила кои ја сочинуваат внатрешната граматика на говорителот/ слушателот. Таа граматика е имплицитна и се манифестира во интуицијата која говорителот/ слушателот ја има за граматичноста на реченицата; додека употребата (performance) се состои од користење на граматиката при разбирањето и продукцијата на јазикот (Ellis, 1994: 12-13). Компетенцијата, според Чомски, се однесува на „идеален“ говорител/ слушател кој не е подложен на ограниченост на меморијата, промена на вниманието и интересот, грешки, двоумења, повторувања, паузи, испуштање и додавање зборови итн. Тој сметал дека теоријата за јазикот треба да биде теорија за компетенцијата, бидејќи варијациите кои се јавуваат при употреба на јазикот не ја рефлектираат лингвистичката способност на слушателот/ говорителот (Brown, 1987: 24-25).

Креирајќи го терминот „комуникативна компетенција“, Хајмс демонстрирал промена на фокусот кој дотогаш бил насочен кон јазикот како формален систем. Како социолингвист, тој бил заинтересиран за општественото и културното знаење кое им е потребно на говорниците за да можат да ги разберат и да ги користат јазичните форми. Затоа, според него, не е доволно само знаење, туку и способност да се употреби тоа знаење во комуникацијата (Hedge, 2000: 45). Тој тврдел дека покрај лингвистичката компетенција изворниот говорител има и друг систем на правила, односно тој интуитивно знае што е општествено соодветно или несоодветно и може да го приспособи својот јазик според темата, ситуацијата и учесниците во комуникацијата (Stern, 1992: 73). Хајмс вели:



„Мора да имаме на ум дека децата стекнуваат знаење за речениците не само како граматички реченици, туку и како реченици кои се соодветни во дадена ситуација. Тие стекнуваат компетенција за тоа кога да зборуваат, а кога не, како и што да зборуваат, со кого, кога, каде и на кој начин... Постојат правила на употреба без кои граматичките правила би биле бескорисни“ (Hymes, 1979: 15).

Од друга страна, Канал и Свејн (Canale & Swain), кои предложиле една од најприфатените интерпретации на комуникативната компетенција, истакнуваат: „Како што Хајмс вели дека има граматички правила кои се бескорисни без правила за употреба на јазикот, така ние чувствуваме дека има правила на употреба на јазикот кои би биле бескорисни без граматички правила“ (цитирано во Scarcella & Oxford, 1992: 72). Според нив, комуникативната компетенција се состои од три компоненти: граматичка, социолингвистичка и стратегиска. Граматичката компетенција се однесува на знаењето за јазикот, неговата форма и значење. Таа вклучува знаење за правописот, изговорот, вокабуларот, формирањето на зборовите, граматичките структури, структурата на речениците и семантиката. Социолингвистичката компетенција се состои од две групи на правила: социокултурни правила на употреба и правила на дискурс. Знаењето на тие правила би било клучно за интерпретирање на пораките, особено кога постои мала транспарентност помеѓу буквалното значење на пораката и намерата на говорникот. Стратегиската компетенција се состои од вербални и невербални комуникациски стратегии кои може да се користат како компензација кога има прекин во комуникацијата заради варијаблите на употреба на јазикот или недоволна компетенција. Таквите стратегии можат да бидат од два типа: оние коишто се однесуваат на граматичката компетенција и оние кои се однесуваат на социолингвистичката компетенција (Canale & Swain, 1980). Подоцна Канал ја проширил таа рамка со уште една компетенција – дискурсна компетенција која се однесува на способноста за разбирање на правилата на дискурсот, што вклучува разбирање на организацијата на говорни и писмени текстови и врските помеѓу речениците (Skehan, 1998: 157-159).

И покрај тоа што „лексичката компетенција е срцевината на комуникативната компетенција“ (Meaga, 1996a: 35), тој аспект на јазичната компетенција не добил големо внимание ниту во една од интерпретациите и објаснувањата за комуникативна компетенција. Во теоретската рамка на Канал и Свејн знаењето на вокабуларот се спомнува како еден од елементите на граматичката компетенција, меѓутоа, како што истакнува Меара, лексиката е спомната само двапати така што од објавувањето на статијата, комуникативната парадигма доминирала во објаснувањето на јазичната компетенција, што имало негативно влијание врз систематските студии за лексичка компетенција. Тој, исто така, додава дека основниот проблем е што немаме соодветна теорија за тоа кои фактори влијаат врз



лексичката компетенција, а таква теорија е апсолутно неопходна ако сакаме да бидеме во можност да дадеме разумни сугестии за тоа како да се предава и како да се учи вокабуларот.

Постојат два приода за дефинирање на лексичкото знаење. Едниот приод се фокусира на различните аспекти на знаење на зборот, додека другиот приод се однесува на нивоата на знаење, односно фазите во усвојувањето на зборот.

Аспекти на знаење на зборот

Една од најраните дефиниции за тоа што значи да се знае еден збор ја предложил Кронбах во 1942 година. Според оваа дефиниција постојат пет типа на разбирање на зборот:

1. Генерализација (способност да се дефинира зборот);
2. Апликација (да се избере соодветната употреба на зборот);
3. Широчина на значење (да се знаат различните значења);
4. Прецизност на значењето (примена на зборот во сите можни ситуации);
5. Расположливост (способност за продуктивна употреба). (цитирано во Read, 1997: 315)
6. Како што забележуваат Веш и Парибакт (Wesche & Paribakht, 1996: 28), „таа рана карактеризација ја препознава мултидимензионалноста на зголемувањето на знаењето за зборовите и тешкотијата тоа да се измери со линеарна скала“.

Една од највлијателните статии во областа на усвојувањето на вокабуларот која сè уште има големо влијание врз истражувањата и дискусиите во оваа област е статијата на Џек Ричардс со наслов „Улогата на вокабуларот во наставата“, објавена во 1976 година, во која тој дава осум претпоставки како теоретска рамка за опишување на знаењето на вокабуларот. Тие претпоставки се следните:

1. Изворниот говорител продолжува да го збогатува својот вокабулар и во подоцнежните години, додека развојот на синтаксата во тие години стагнира.
2. Да се знае еден збор значи да се знае степенот на веројатноста тој да се сретне во говорна или во писмена форма. За многу зборови ние, исто така, знаеме кои видови на зборови можат да се употребат со нив.
3. Да се знае еден збор значи да се знаат ограничувањата во врска со употребата на тој збор во зависност од функцијата или ситуацијата.
4. Да се знае еден збор значи да се знае неговото синтаксичкото однесување.
5. Да се знае еден збор значи да се знае основната форма на зборот и неговите деривации.



6. Да се знае еден збор значи да се знае мрежата на асоцијации помеѓу тој збор и другите зборови во јазикот.
7. Да се знае еден збор значи да се знае неговата семантичка вредност.
8. Да се знае еден збор значи да се знаат многуте различни значења поврзани со тој збор. (Meara, 1996b: 1)

Укажувајќи на недостатоците на листата на Ричардс, Меара (ibid.: 2) истакнува дека тој, всушност, не се обидува да даде систематско објаснување за тоа што значи да се знае еден збор, туку само дава приказ на тогашните истражувања и теми кои биле важни за наставата. Помеѓу другите забелешки Меара го спомнува чудниот редослед на претпоставките. Имено, 7-та и 8-та претпоставка, знаењето на семантичката вредност и многуте различни знаења на зборот се ставени на дното на листата, додека некои други периферни аспекти, како што е знаењето колку често може да се сретне зборот, се ставени погоре на листата. Освен тоа, листата не содржи ништо што ќе укаже на проблемот на активниот наспроти пасивниот вокабулар, растот и заборавањето на вокабуларот, условите во кои се усвојува вокабуларот итн. Тој заклучува дека со исклучок на шестата претпоставка, листата била поттикната од прашањата важни за дескриптивната лингвистика, а не за психолингвистиката или педагогијата (ibid.: 3).

Појасна и подетална слика за тоа што значи да се знае еден збор со објаснувања и сугестии за наставниците како да му пријдат на секој од дадените аспекти на знаење на зборот во наставата дал Пол Нејшн (Nation, 1990: 31), еден од најпознатите лингвисти во областа на усвојувањето на вокабуларот. Тој вели дека за да се одговори на прашањето што треба ученикот да знае за да „знае“ еден збор, треба да се разграничи дали зборот се учи за рецептивна или продуктивна употреба. Неговата класификација содржи четири главни димензии, секоја со по две компоненти, а секоја компонента понатаму е поделена на два дела, од кои едната се однесува на рецептивното знаење, а другата на продуктивното знаење.

Табела 1. Аспекти на знаење на зборот (Nation, 1990: 31)

Форма		
Говорна	Р	Како звучи зборот?
	П	Како се изговара зборот?
Писмена	Р	Како изгледа зборот?
	П	Како се пишува зборот?



Позиција		
Грамматички структури	Р	Во какви структури се јавува зборот?
	П	Во какви структури треба да го употребиме
Колокации	Р	Кои зборови или видови зборови можеме да ги очекуваме пред или по зборот?
	П	Кои зборови или видови зборови мораме да ги користиме со тој збор?
Функција		
Фреквентност	Р	Колку е чест зборот?
	П	Колку често зборот треба да се употребува?
Соодветност	Р	Каде можеме да очекуваме да го сретнеме зборот?
	П	Каде може да се употреби тој збор?
Значење		
Концепт		Што значи зборот?
		Кој збор треба да се употреби за да се изрази тоа значење?
Асоцијации		На кои други зборови нè потсетува тој збор?
		Кои други зборови можеме да ги употребиме наместо тој збор?

Р = рецептивно знаење; П = продуктивно знаење

Според објаснувањето на Нејшн (*ibid.*: 32), овој опис на знаењето на зборот може да се однесува само на мала пропорција од вкупниот вокабулар што го поседуваат изворните говорители, бидејќи повеќето од нив не знаат да ги напишат или да ги изговорат сите зборови кои им се познати и не се сигурни за значењето и употребата на многу од нив. Причините за тоа се што изворните говорители го збогатуваат својот вокабулар во текот на целиот живот. Тие учат нови зборови и го прошируваат и реорганизираат знаењето на познатите зборови. Освен тоа, нивниот рецептивен вокабулар е многу поголем од продуктивниот вокабулар и има многу зборови кои се наоѓаат на границата. Голем број од зборовите во нивниот рецептивен вокабулар се многу ретки зборови, па тие и не мора да знаат многу за нив, бидејќи ретко ги среќаваат.



Нивоа на знаење на зборот

Додека едни истражувачи сметаат дека знаењето на зборот вклучува низа на меѓусебно поврзани аспекти на знаење, како што се морфолошкото и граматичкото знаење и знаењето за значењето на зборот, други сметаат дека лексичкото знаење се состои од прогресивни нивоа на знаење, почнувајќи од површно знаење на зборот па сè до способноста истиот збор да се употреби точно во слободна продукција (Laufer et al., 2004). Тој приод Рид (Read, 1997: 315) го нарекува „развоен приод“, бидејќи идентификува нивоа на знаења кои може да се интерпретираат како фази во усвојувањето на зборот. Лексичкиот развој може да се карактеризира како движење или прогресија од општа категоризација или нејасност до поголема прецизност или владеење на нијансите на значење. Зборувајќи за димензиите на развојот на вокабуларот Хенриксен (Henriksen, 1999: 311) вели дека многу зборови никогаш нема да бидат целосно научени и дека ниту еден изворен говорител не може да го знае целиот потенцијал на значења на еден збор. Разбирањето постепено се менува и се зголемува како што се зголемува искуството со светот и со јазикот. Општо е прифатено дека само мал дел од зборовите што ги знаеме рецептивно некогаш ќе станат продуктивни. Се претпоставува дека поголемиот број зборови прво влегуваат во рецептивниот вокабулар, а потоа можат да станат продуктивни. Но, сосема е нејасно каде треба да се постави границата помеѓу рецептивното и продуктивното знаење. Мелка (Melka, 1997: 84) истакнува дека лингвистите можеби грешат кога зборуваат за рецептивното и продуктивното знаење како за два различни видови на знаење на зборовите и дека би било подобро традиционалната дихотомија помеѓу рецептивниот и продуктивниот вокабулар да се редефинира како континуум на степени на знаење. Некои аспекти на знаење на зборот можат да се продуктивни, додека други да останат на рецептивно ниво.

Еден од првите истражувачи кои предложиле скала за идентификување на нивоата на знаење на зборовите кај изворните говорители е Дејл (Dale) кој дефинирал 4 основни фази во знаењето на зборот:

Фаза 1. „Никогаш не сум го видел“.

Фаза 2. „Сум го слушал, но не знам што значи.“

Фаза 3. „Го препознавам во контекст – може да значи...“

Фаза 4. „Го знам.“

(цитирано во Read, 1997: 315)

Дејл, исто така, дискутирал и за петта фаза: способност да се разликува зборот од други зборови тесно поврзани со дадениот збор по форма и употреба, што е слично на димензијата на Кронбах „прецизност на значењето“ (ibid.).



Стандардните процедури за истражување на степенот на знаење на зборот е преку интервју, што одзема многу време и може да се спроведе само со мал број испитаници. За потребите на своите истражувања повеќе лингвисти креирале слични скали кои го покажуваат декларативното знаење и се користат за самооценување на учениците за нивното знаење на дадени зборови. Една од тие скали е скалата на Д'Ана и Цехмајстер (D'Anna & Zechmeister, цитирано во Waring, 2002), што тие ја користеле во нивното истражување за големината на вокабуларот кај студентите. Таа се состои од следните нивоа:

1. Никогаш не сум го видел или слушнал зборот порано.
2. Сум го видел или слушнал зборот, но не знам што значи.
3. Сум го видел или слушнал зборот и имам нејасна идеја за неговото значење.
4. Би можел да го препознам значењето на зборот на тест со повеќекратен избор.
5. Го знам значењето на зборот доволно за да можам да го дефинирам.

Слична скала користела и Цимерман (Zimmerman) (ibid.), но нејзината скала се состои од четири нивоа:

1. Не го знам зборот.
2. Сум го видел зборот порано, но не сум сигурен за значењето.
3. Го разбираам зборот кога ќе го видам или слушнам, но не го употребувам при зборување или пишување.
4. Можам да го употребам зборот во реченица.

За потребите на своите истражувања со испитаници во Канада кои го учеле англискиот како втор јазик, Веш и Парибакт (Wesche & Paribakht, 1996) развиле „Скала на знаење на вокабуларот“ (Vocabulary Knowledge Scale – VKS) базирана врз петте нивоа на усвојување на вокабуларот на Гас (Gass, 1988), во која учениците го искажуваат своето знаење за секој збор на скала од пет нивоа:

1. Не се сеќавам дека сум го видел тој збор претходно.
2. Сум го видел тој збор, но не знам што значи.
3. Сум го видел тој збор претходно, и мислам дека значи _____ .
4. Го знам тој збор. Тој значи _____ (синоним или превод).
5. Можам да го употребам зборот во реченица _____ .

Оваа скала вклучува елементи на рецептивно и продуктивно знаење, бидејќи бара од испитаниците не само објаснување на зборот туку и негова употреба во реченица. Таа овозможува тестирање на поголем број зборови, но петте нивоа не претставуваат пет фази на усвојување на даден збор (Read, 1997: 317). Иако „Скалата на знаење на вокабуларот“ многумина ја опишуваат како инструмент за мерење на длабочината на знаењето на



зборот, Лауфер и Голдстајн (Laufer & Goldstein, 2004) сметаат дека тоа е индиректен тест на значење на зборовите. Информацијата која може да се добие со користење на оваа скала е дали испитаниците ја знаат формата и едно значење на дадениот збор. Иако последното ниво има за цел да го одреди продуктивното знаење на зборот, сепак способноста да се употреби зборот во реченица не мора да значи дека испитаниците целосно го владеат зборот, бидејќи речениците може да бидат кратки и „семантички неутрални“ (Read, 2000: 137) и да не дадат никаква индикација за степенот на знаењето на зборот. Меѓутоа, Веш и Парибакт (Wesche & Paribakht, 1996: 33) не претендираат дека целта на нивниот инструмент е да го мери вкупното знаење на вокабуларот. Тие објаснуваат дека скалата опфаќа одредени фази во првичното развивање на основните значења на дадени зборови и не ги покажува малите зголемувања во знаењето ниту доловува софистицирано знаење за зборовите ниту, пак, ги опишува мрежите во менталниот лексикон на кои им припаѓаат зборовите. Според нив, скалата треба да се сфати како практичен инструмент за одредување на првичното препознавање и употреба на зборовите.

Модели на лексичка компетенција

Меара (Meara, 1996a) смета дека и покрај комплексноста на лексиконот, лексичката компетенција, сепак, може да се опише со неколку лесно мерливи димензии кои не се однесуваат на индивидуалните лексички единици, туку на лексиконот како целина. Според него, основната димензија на лексичката компетенција е големината. Учениците со поголем вокабулар покажуваат поголем успех во голем број јазични вештини отколку учениците со мал вокабулар и постојат докази кои го потврдуваат гледиштето дека вокабуларот дава значителен придонес речиси во сите аспекти на јазична компетенција. Тој констатира дека постојат многу мал број на студии кои ја истражуваат големината на вокабуларот кај учениците кои учат странски јазик и повеќето од нив се однесуваат на мал број учесници, па тешко е од нив да се изведе општ заклучок. Тој смета дека основниот проблем е што нема адекватни тестови за мерење на големината на вокабуларот кои би можеле да ги разрешат овие прашања. Засега, најблиску до стандарден тест за мерење на вокабуларот е „Тестот на нивоа на вокабуларот“ (Vocabulary Levels Test) креиран од Нејшн (Nation, 1990) со кој се тестираат мал број зборови групирани според фреквентноста со користење на комплексен формат со повеќекратен избор. Меѓутоа, заради големиот број на зборови во еден просечен лексикон, не е практично да се тестираат сите зборови, па потребно е да се користи адекватен метод за селектирање на зборовите.

Првиот проблем кој притоа се појавува е тешкотијата при одредувањето на бројот на зборовите кои го сочинуваат вокабуларот, бидејќи не постои согласност околу тоа што може да се смета за збор, па затоа проценките

за големината на вокабуларот на изворните говорители се движи од 15.000 до 216.000 (Goulden et al., 1990: 342). Вториот проблем кој го наведува Меара (Meara, 1996a.: 39) е што е многу тешко да се направи проценка на нешто многу големо од мал примерок. Ако бројот на зборовите што некое лице ги знае е мал, тогаш е релативно лесно да се тестира разумна пропорција од тие зборови. На пример, ако некој знае 400 збора, тест со 40 збора би бил прилично репрезентативен за вокабуларот на тоа лице. Но, колку што е поголем вокабуларот на испитаниците, проблемот станува сè поголем. И третиот проблем се однесува на резултатите од тестот кои во голема мера зависат од типот на тестот. На пример, кај тестовите со повеќекратен избор, не се тестира само целниот збор, туку и сите други зборови дадени во опциите за избор. Сите овие проблеми обесхрабриле многумина да создадат стандарден тест за мерење на вокабуларот.

Меѓутоа, како што истакнува Меара (ibid.: 44), големината на вокабуларот е важна кога станува збор за мал лексикон. Но, колку што е поголем лексиконот, големината на вокабуларот станува помалку важен фактор. Наместо тоа поголема важност добива прашањето колку добро се знаат тие зборови. Овде повторно се јавува проблем, бидејќи за да се тестира знаењето на 50 зборови според спецификациите на знаење на зборот на Ричардс и Нејшн, потребно е да се направат голем број тестови за секој од дадените аспекти, што е неприпрактично. Оттука, Меара (ibid.: 41) заклучува дека она што навистина е потребно е тест кој ќе се однесува на целиот вокабулар, а не на поединечни зборови. Потребна е карактеристика која ќе може да прави разлика помеѓу лицата кои поседуваат голем вокабулар само заради тоа што научиле долга листа на зборови и лица чиј вокабулар има подобра структура и кај кои постои мрежа на асоцијации меѓу зборовите. Таквите тестови би го вклучувале степенот на поврзаност на зборовите во мрежата, просечниот број на врски помеѓу зборовите, просечната оддалеченост помеѓу одредени зборови во мрежата итн. Ваквите врски се токму тоа според што се разликуваат вистински вокабулар и само листа на зборови. Постојат докази дека вокабуларот на лицата кои учат странски јазик нема толку добра структура како кај изворните говорители, бидејќи за нив е потешко да пронајдат асоцијации за дадените зборови и често не можат да ги согледаат врските меѓу зборовите кои се очигледни за изворните говорители. Тоа сугерира дека „лексичката организација“ е важна димензија на лексичката компетенција, и дека „организацијата“ се однесува на целиот вокабулар, а не на одделни зборови.

Еден од најпознатите тестови за мерење на длабочината на знаењето на зборовите, креиран од Рид (Read, 2000: 180-186), користи формат на зборовни асоцијации (Word-associates test). Покрај целниот збор дадени се 8 други зборови од кои испитаниците треба да изберат четири кои се семантички поврзани со целниот збор. Четирите асоцијации претставуваат различни односи: парадигматски (синоними), синтагматски (колокации)



и аналитички (зборовите претставуваат дел од значењето на целниот збор). Се претпоставува дека учениците кои поседуваат длабоко лексичко знаење полесно ќе ги идентификуваат асоцијациите од оние ученици чие знаење не е толку длабоко, така што длабокото лексичко знаење на голем број зборови може да се тестира на економичен начин. Освен тоа, ваквиот формат овозможува мерење на специфичните семантички врски, што укажува на типот на знаење што го поседуваат учениците за дадените зборови како и развивањето на тоа знаење (Schoonen & Verhallen, 2008: 217).

Во согласност со комуникативните трендови во наставата по странски јазици и врз основа на дефиницијата за јазична компетенција која вклучува знаење на јазикот и способност за користење на истиот во контекст, Чапел (Chapelle) предложила лексички модел кој содржи три компоненти на лексичка компетенција:

1. Контекст на употреба на вокабуларот;
2. Знаење на вокабуларот и фундаменталните процеси;
3. Метакогнитивни стратегии потребни за употреба на вокабуларот. (Read, 2000: 28-29)

Како што објаснува Рид (Read, 1997: 318), гледано од оваа перспектива, истражувањата во областа на тестирањето на вокабуларот се фокусираат на втората компонента, знаење на вокабуларот и фундаменталните процеси, која вклучува големина на вокабуларот, знаење на карактеристиките на зборовите, организација на менталниот лексикон и процесите потребни за пристапување кон менталниот лексикон. Резултатот од ваквата фокусираност е што зборовите се третираат како индивидуални единици кои можат да се презентираат изолирано и чие значење може да се генерализира во многу ситуации. Меѓутоа, во согласност со концептот за комуникативна компетенција, тестовите треба да симулираат ситуации кои одговараат на реална употреба на јазикот, што одговара на првата компонента во рамката на Чапел. Третата компонента на лексичка компетенција е користењето на метакогнитивни стратегии кои играат посредничка улога помеѓу знаењето на ученикот, неговите капацитети за процесирање и комуникативните барања на контекстот.

Третиот модел на лексичка компетенција, предложен од Хенриксен (Henriksen, 1999 :304), се состои од три различни, но меѓусебно поврзани димензии:

1. Делумно-прецизно знаење;
2. Длабочина на знаење;
3. Рецептивно-продуктивно знаење.

Првата димензија на Хенриксен ја рефлектира постапноста во усвојувањето на лексичкото знаење, нејзината втора димензија се однесува на компонентите како што се изговор, правопис, значење, регистар,



фреквенција, и морфолошки, синтаксички и колокациски особини, а третата димензија соодветствува на гледиштето дека знаењето на зборот содржи два аспекти – рецептивно и продуктивно. Таа истакнува дека усвојувањето на значењето на зборот е комплексен процес кој вклучува спојување на значењето со формата и градење на мрежа, и смета дека е подобро да се користи терминот „процес на семантизација“ наместо прилично нејасниот и премногу општ термин усвојување на значењето на зборот, за да се потенцираат процесите на развивање на семантичко разбирање на зборот и одредување на семантичките врски со други лексички единици во комплексната структура на менталниот лексикон или семантичките мрежи.

Заклучок

Сето ова укажува на комплексноста на учењето на вокабуларот и големината на задачата со која се соочуваат учениците при усвојувањето на вокабуларот. Во истражувањата и наставата, на зборовите обично се гледа како на засебни елементи, но тоа не е во согласност со психолошката реалност. Зборовите функционираат во семантички мрежи на поврзани зборови. Па затоа, учењето на нови зборови не е само усвојување на изолирани лексички единици: новите зборови се вклопуваат во лексичката мрежа што значи дека треба да се воспостават сите видови на врски со поврзани зборови. Така, учењето на вокабуларот е повеќе систематско учење отколку учење на одделни зборови (Haastруп & Henriksen, 2000).

Поаѓајќи од овие сознанија, наставниците треба да посветат посебно внимание на усвојувањето на вокабуларот и развивањето на лексичката компетенција кај учениците и да применуваат различни стратегии и активности кои ќе им овозможат на учениците не само усвојување на нови зборови туку и нивно длабоко процесирање заради воспоставување семантички врски со други лексички единици и нивно интегрирање во постоечките лексички мрежи.

Библиографија

1. **Brown, H. D.** (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. 2nd ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
2. **Canale, M. & Swain, M.** (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47
3. **Ellis, R.** (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
4. **Gass, S.** (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 198–217.
5. **Goulden, R., Nation, P. & Read, J.** (1990). How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics*, 11, 341-363.



6. **Haastруп, К. & Henriksen, В.** (2000). Vocabulary acquisition: Acquiring depth of word knowledge through network building. *International Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
7. **Hedge, Т.** (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
8. **Henriksen, В.** (1999). Three Dimensions of Vocabulary Development. *SSLA*, 21, 303-317.
9. **Hymes, D. H.** (1979). On communicative competence. In: Brumfit, C.J. and Johnson, K. (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
10. **Lauffer, В. & Goldstein, Z.** (2004). Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399-436.
11. **Meara, P.** (1996a). The dimensions of lexical competence. In: G Brown, K Malmkjaer and J Williams (Eds.) *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 1966. 35-52.
12. **Meara, P.** (1996b). The vocabulary knowledge framework. *Vocabulary Acquisition Research Group Virtual Library* [Online]. Available at: <http://www.swansea.ac.uk/cals/calsres/vlibrary/pm96d.htm> [2009, November].
13. **Melka, F.** (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In Schmitt, N. and McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press
14. **Nation, I. S. P.** (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.
15. **Read, J.** (1997). Vocabulary and Testing. In Schmitt, N. and McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press
16. **Read, J.** (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. **Scarcella, R. C. & Oxford, R. L.** (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
18. **Schoonen, R. & Verhallen, M.** (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing*, 25(2), 211-236.
19. **Skehan, P.** (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.)
20. **Stern, H. H.** (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
21. **Waring, R.** (2002). Scales of Vocabulary Knowledge in Second Language Vocabulary Assessment. Notre Dame Seishin University. Available at: <http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/scales.htm>
22. **Wesche, M. & Paribakht, T. S.** (1996). Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth Versus Breadth. *The Canadian Modern Language Review*, 53(1), 13-40

