

**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: 81'373:159.92

Оригинален научен труд
Original research paper

МЕНТАЛЕН ЛЕКСИКОН

д-р **Нина Даскаловска**¹

Апстракт: Во текот на животот луѓето усвојуваат голем број на зборови. Според некои проценки, изворните говорители на англискиот јазик со завршено средно образование знаат околу 20.000 зборовни семејства, или 32.000 лексички единици. Според други проценки, тој број е многу поголем и може да биде и над 50.000. Овие бројки и фактот дека зборовите се пронаоѓаат за една петтина од секундата зборуваат за голема организираност на зборовите во умот или во менталниот лексикон. Иако истражувачите се обидуваат да продрат во тајните на умот и да ги откријат организацијата и функционирањето на менталниот лексикон, голем дел од тоа сè уште е мистерија. Во овој труд се дискутира за истражувањата на менталниот лексикон и метафорите со чијашто помош се вршат обиди да се отсликаат содржината и организацијата на менталниот лексикон.

Клучни зборови: *ментален лексикон, метафори, зборовни асоцијации, лапсуси, билингвизам*

MENTAL LEXICON

Nina Daskalovska, Ph.D.¹

Abstract: In the course of their life, people acquire a large number of words. According to some estimates, native English speakers with completed secondary education know around 20.000 word families, or 32.000 lexical units. According to other estimates, this number is much higher, and could be well over 50.000. These figures and the fact that words are retrieved in one fifth of a second indicate extremely good organization of the mental lexicon. Researchers have been trying to discover the secrets of the mind and the organization and functioning of the mental lexicon, but a great deal of it is still a mystery. This paper discusses the investigations of the mental lexicon and the metaphors that are used to describe the content and organization of the mental lexicon.

Key words: *mental lexicon, metaphors, word associations, slips of the tongue, bilingualism.*

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



Метафори за менталниот лексикон

Иако е тешко да се одреди колкав е бројот на зборовите кои луѓето ги усвојуваат во текот на животот, според поскумпните проценки, изворните говорители на англискиот јазик со завршено средно образование знаат околу 20.000 зборовни семејства, или 32.000 лексички единици (Nation, 1990). Според други проценки, тој број е многу поголем и може да биде и над 50.000. Овие бројки и фактот дека зборовите се пронаоѓаат за една петтина од секундата зборуваат за голема организираност на зборовите во умот или во менталниот лексикон. Иако истражувачите се обидуваат да продрат во тајните на умот и да ги откријат организацијата и функционирањето на менталниот лексикон, голем дел од тоа сè уште е мистерија. Затоа има голем број метафори со чијашто помош се вршат обиди да се отсликаат содржината и организацијата на менталниот лексикон. МекКарти (McCarthy, 1990: 34-35) наведува неколку од тие метафори како што се метафорите *речник*, *тесаурус*, *енциклопедија*, *компјутер* и *библиотека*. Метафората *речник* имплицира дека зборот и неговото значење се „запишани“ заедно (вклучувајќи и информација за неговата класа, изговор, етимологија и деривации), дека таа информација е складирана по азбучен ред и може лесно и економично да се пребара. Метафората *тесаурус* е малку поинаква, бидејќи овде зборовите се класифицирани според семантичките полиња, што значи дека изборот на зборовите се прави според значењето. Метафората *енциклопедија* сугерира дека зборовите со себе носат суштински врски со други видови на знаење, вклучувајќи историско, перцептивно и општествено знаење. Метафората *компјутер* сугерира способност за брзо процесирање, комплексен начин на складирање со најразновидни врски меѓу зборовите и нивно брзо пронаоѓање. Компјутерот, исто така, ни ја дава идејата за динамичен инпут кој постојано се обновува и ги реорганизира податоците. Метафората *библиотека* се обидува да долови инпут кој постојано се обновува и е под контрола на централен каталог како во библиотека, каде што е дадена информација за секоја книга и местото каде што се наоѓа, што би можело да нè води до претпоставката дека сличен централен каталог постои и во менталниот лексикон, каде што може да се провери локацијата на зборот (Aitchison, 2003: 33). Во библиотеките често се поставува прашањето дали популарните книги треба да се сместат на полица каде што може лесно да се најдат. Истото прашање би можело да се постави за менталниот лексикон: дали сите зборови се третираат подеднакво или има различен третман за почестите и поретките зборови (ibid.: 34).

Дискутирајќи за метафората *речник*, Ејчисон (Aitchison, 2003: 10-14) наведува неколку разлики помеѓу менталниот лексикон и речникот. Првата разлика се однесува на начинот на кој зборовите се подредени. Таа



вели дека бидејќи во речниците зборовите се подредени по азбучен ред, ако менталниот лексикон е, исто така, организиран по азбучен ред, може да се очекува кога луѓето понекогаш погрешно употребуваат еден збор наместо друг, случајно да изберат соседен збор. Но, таквите грешки се сосема неверојатни, што станува јасно ако се погледнат неколку примери на „лапсуси“ како што се „He told a funny antidote“, каде што наместо „anecdote“ (анегдота) е употребен зборот „antidote“ (противотров), или „The doctor listened to her chest with a periscope“, каде што зборот „periscope“ (перископ) е употребен наместо зборот „stethoscope“ (стетоскоп). Таквите грешки укажуваат дека дури и ако менталниот лексикон делумно е организиран според првите гласови, редоследот не е целосно азбучен. Други аспекти на гласовната структура на зборот како што се завршетокот, акцентот и акцентираниот самогласка играат улога во распоредувањето на зборовите во умот. Или ако ја земеме за пример реченицата „The inhabitants of the car were unhurt“ во која говорникот сакал да го употреби зборот „occupants“ (луѓето кои се наоѓале во автомобилот) наместо „inhabitants“ (жители), можеме да заклучиме дека човечкиот ментален лексикон не може да биде организиран исклучително врз основа на гласот или писмената форма, туку дека треба да се земе предвид и значењето, бидејќи луѓето често мешаат зборови кои имаат слично значење. Друга разлика која ја наведува Ејчисон е што речниците содржат точно одреден број на зборови и се застарени, бидејќи јазикот постојано се менува, а пред сè вокабуларот. За разлика од речниците, содржината на менталниот лексикон не е точно одредена, луѓето постојано додаваат нови зборови и го менуваат изговорот и значењето на постоечките. Освен тоа, менталниот лексикон содржи многу повеќе информации за секој збор. Речниците наведуваат само мал избор на зборови со кои дадените зборови обично се употребуваат и најчесто се дадени во изолација, така што содржат сосема малку информации за синтаксичките структури во кои дадените зборови може да се употребуваат. Што се однесува до изговорот, речниците обично даваат само еден изговор за секој збор, додека ние за секој збор можеме да разбереме различни изговори од различни говорители.

Аналогијата помеѓу речник и ментален лексикон, според Алтман (Altmann, во подготовка), не е соодветна, бидејќи пристапот кон речникот и пристапот кон менталниот лексикон се сосема различни. Имено, кога бараме некој збор во речник, ја гледаме само формата на зборовите и не се задржуваме на дефинициите на соседните зборови. Но, кога бараме збор во нашиот ментален лексикон ја процесираме содржината и на соседните зборови сè додека не дојдеме до бараниот збор. Тој ги наведува истражувањата на Вилијам Марслен-Вилсон во 70-тите години од минатиот век кои покажале дека ние можеме да го препознаеме зборот додека сè уште го слушаеме, но важен аспект на тој процес е што зборовите не се

пронаоѓаат, туку се активираат. Имено, кога низата од гласови влегува во нашиот аудиторен систем, се активираат сите зборови кои започнуваат со тие гласови. Како што продолжува низата од гласови, зборовите кои не се компатибилни почнуваат да се деактивираат сè додека не отпаднат сите алтернативи и остане само бараниот збор. При тоа голема улога има предвидувањето за тоа кои фонеме би можеле да следуваат и кое би било соодветното значење. Првиот показател за точниот избор на зборот е акустичкиот сигнал кој потоа брзо се менува за да го вклучи и значењето и контекстот. Ако зборот има повеќе значења, се активираат сите значења на тој збор сè додека алтернативните значења кои не одговараат во дадениот контекст не отпаднат. Овие истражувања, исто така, покажале дека почестите зборови се активираат побрзо од зборовите кои поретко се употребуваат и дека кога контекстот го поддржува пореткото значење на зборот, тогаш се активираат и почестите и поретките значења на зборот. Но, ако контекстот го поддржува почестото значење, поретките значења покажуваат или слаба активација или воопшто не се активираат.

Од сите аналогии, Ејчисон (Aitchison, 2003: 31-32) ја преферира аналогјата на мапа која на еден начин одговара на ситуација од реалниот живот, а на друг начин е сосема различна. Таа вели дека најкорисната мапа често не дава точна претстава за теренот и дава пример со познатата мапа на подземната железница во Лондон која на елегантен начин ја сумира суштинската информација. Го жртвува реализмот, но со тоа станува подобра. Мапата јасно покажува кои возни линии со кои станици се поврзуваат, со што дава слика за реалноста. Од друга страна, различните линии се претставени со различни бои, но ние не очекуваме возовите или шините да бидат со тие бои, ниту пак очекуваме оддалеченоста од станиците да биде точно дадена. Според оваа мапа можеме да се обидеме да направиме дијаграм на врските во менталниот лексикон, кој на некој начин е сличен на планот на подземната железница во Лондон. Но, како што вели Ејчисон, постои една голема разлика меѓу нив. Ние можеме да слеземе во подземната железница и да направиме мапа на конекциите помеѓу станиците, но сè уште не можеме да ги видиме врските во умот. Друг аспект по кој менталната мапа може да се разликува од мапата на железницата е што можеби кај менталната мапа се работи за систем или група на системи кои се сосема различни, така што една линија би била за воз, друга за автобус, трета за камила. Таа заклучува дека логичното објаснување не мора да нè води во вистинскиот правец, бидејќи можеби умот работи на начин кој е сосема спротивен на интуицијата.

Сево ова зборува за големите нејаснотии поврзани со менталниот лексикон и напорите на истражувачите да ги откријат начините на кои зборовите во умот се складираат, се процесираат и се повикуваат од меморијата кога треба да се употребат. Мек Карти (McCarthy, 1990: 34-44) вели дека сите тие метафори можат само делумно да го опишат



нашето знаење за менталниот лексикон, но сите ја содржат идејата за инпут (т.е. дека јазикот се запишува на некој начин), складирање (дека тој се складира и не се губи), и повикување на зборот од меморијата (дека може да се повика кога е потребен).

За децата кои го учат мајчиниот јазик речиси сиот лингвистички инпут во првите години е говорен. За учениците кои учат странски јазик писмениот и говорниот јазик играат иста улога уште од почетокот. За изворните говорители важен е општиот облик на зборот, тие обрнуваат поголемо внимание на почетниот и крајниот дел на зборот, бројот на слоговите, општата ритмичка структура и акцентот. При појавата „на врвот на јазикот“ (tip-of-the-tongue phenomenon) тие можат да ги наведат овие карактеристики и општиот облик, но сепак не можат да се сетат на точниот збор. Затоа МекКарти (ibid.: 36) смета дека за да им се помогне на учениците да запомнат одреден збор би било корисно да им се обрне внимание на слоговната структура и акцентот на зборот.

Со метафорите коишто се однесуваат на складирањето на зборовите се прави обид да се долови суштината на организацијата на менталниот лексикон и да се илустрираат начините на кои индивидуалните елементи се поврзуваат едни со други. Во однос на метафората *речник*, може да очекуваме секој збор да биде поврзан со значењето, синтаксичката класа, гласовната структура, писмената форма, неколку деривации, и ако станува збор за добро организиран речник, и врски со синоними па дури и антоними (ibid.: 38).

Меѓутоа, како што нагласува Мек Карти (ibid.: 43), знаењето на еден збор не значи дека тој може да се повика од меморијата кога е потребно. Ако ученикот не може активно да го употреби зборот кога му е потребен без големо ментално пребарување, тогаш можеби станува збор за некомплетно знаење на зборот или, пак, знаење на зборот на рецептивно ниво. Рецептивното повикување на зборот од меморијата вклучува спојување на писмениот или говорниот инпут со складираните гласовни или ортографски структури и нивните значења. Истражувањата покажуваат дека идиомите, фразите и деривациите на зборовите се складираат како целини, така што при повикувањето од меморијата им се пристапува директно, без претходна анализа. Продуктивното повикување на зборот од меморијата го следи спротивниот пат од рецептивното повикување: на значењата треба да им се даде форма, при што некои од формите ќе бидат основни зборови, некои ќе бидат деривации или сложенки или изрази составени од повеќе зборови.

Бидејќи при употребата на мајчиниот јазик луѓето зборуваат течно и брзо, повеќе истражувачи сметаат дека тоа е резултат на складирањето на конструкции составени од повеќе зборови во меморијата и нивно повикување од меморијата како целини при употребата на јазикот (Lewis, 2002; Nattinger & DeCarrico, 1992; Sinclair, 1991). Во однос на меморијата,



Аткинсон и Шифрин (Atkinson & Shiffrin, 1968) разликуваат три фази: сензорно складирање во меморијата, каде што стимулот се задржува само дел од секундата, краткотрајна меморија, каде што елементите се процесираат од една четвртина од секундата до неколку минути, и долготрајна меморија која претставува трајно складирање. Бројот на елементите кои може да се задржат во краткотрајната меморија е седум (Hirsh, 2003), а под елементи се подразбираат не само поединечни зборови, туку и изразите кои се составени од повеќе зборови, но се складирани како една целина, па имаат статус на индивидуални зборови (Lewis, 2002). Синклер (Sinclair, 1991: 110) смета дека тоа произлегува од тенденцијата на луѓето за економичност во сите сфери на животот, па поради ограниченоста на работната или краткотрајната меморија, користењето на овие изрази преовладува при процесирањето на јазикот. Рот (Rott, 2009) констатира дека на учениците им недостасува знаењето на многубројните формули кои ги користат изворните говорители, па затоа голем број лингвисти препорачуваат фокусот на наставата да не биде на изолирани зборови (McCarthy, 1990), туку да им се помогне на учениците да ги усвојат тие низи од зборови за да може да зборуваат течно и автоматски како што го прават тоа изворните говорители (N. Ellis, 1995a; Lewis, 2002; Nattinger & DeCarrico, 1992; Pawley & Syder, 1983).

Истражувања на менталниот лексикон

За истражување на менталниот лексикон се користат разновидни тестови и се анализира говорот на испитаниците, бидејќи фазите низ кои минува лицето за да го пронајде потребниот збор може да укаже на општата организација на една цела област: зборовите кои се поврзани може да бидат складирани близу едни до други, или може да бидат оддалечени, но меѓу нив може да постојат силни врски (Aitchison, 2003). Еден од најчесто користените тестови е тестот на зборовни асоцијации кој во психолошките истражувања кај мајчиниот јазик има долга традиција, а дури неодамна ваквите тестови почнале да се употребуваат и во истражувањата кај лицата кои учат странски јазици. Кај овие истражувања, на испитаниците им се дава еден збор и тие треба да одговорат со првиот збор или со зборови кои им доаѓаат на ум. Претпоставката е дека автоматските одговори, без многу размислување, се состојат од зборовите кои имаат најсилни врски со дадениот збор во менталниот лексикон на испитаниците (Schmitt, 2000: 38).

Организацијата на менталниот лексикон од гледна точка на зборовните асоцијации се опишува со помош на квантитативни и квалитативни карактеристики (Zareva, 2007). Во квантитативни карактеристики спаѓаат важноста на првиот одговор, сличноста во одговорите, разновидноста во одговорите, расположливоста на одговорите, бројот на одговорите итн.



Квалитативни карактеристики се однесуваат на класификацијата на одговорите според тоа дали асоцијациите покажуваат парадигматски, синтагматски или семантички односи.

Првите психолошки експерименти откриле дека постои голем степен на изедначеност во одговорите кај изворните говорители и покрај нивните индивидуални разлики. Диз (Deese, цитирано во Zareva, 2007) забележал дека една од уникатните карактеристики на јазикот се однесува на многу развиените врски помеѓу зборовите во јазикот. Затоа, тој сметал дека најдобар начин за проучување на врските помеѓу значењата на зборовите е да се примени семантички приод кон анализата на тие асоцијации, што е во согласност со сегашната теорија за семантички полиња која вели дека значењата на зборовите мора да се разберат во однос на другите зборови кои сочинуваат една семантичка област. Тие односи може да бидат од два типа: парадигматски односи меѓу зборови кои може да се заменат во добро формирана синтаксичка низа (синоними, антоними, хипоними, мероними), и синтагматски односи меѓу зборовите кои одат едни со други во граматичка низа и имаат семантички афинитети. Многу истражувачи прифатиле една поширока категоризација на одговорите, базирана не само врз семантичките односи туку и врз лексичката класа, според која парадигматски одговори се оние кои припаѓаат на иста лексичка категорија како стимулот, а синтагматски одговори се оние кои припаѓаат на различна лексичка класа од онаа на зборот кој е употребен како стимул.

Голем број истражувачи се согласуваат дека тестовите на зборовни асоцијации се корисен инструмент за мерење на способноста на учениците да продуцираат асоцијации слични на изворните говорители, така што поголема сличност на асоцијациите ќе укаже на повисок степен на лексичко знаење. Досегашните студии посочуваат дека видот на лексичките врски кај учениците се разликуваат од оние кај изворните говорители. Кај изворните говорители постои тенденција на движење од синтагматски кон парадигматски асоцијации (Schmitt, 2000: 40), додека децата преферираат синтагматски асоцијации, барем додека не наполнат седум години, а исто така даваат и голем број на асоцијации по звучност (Meara, 1983: 28). Одговорите кај учениците се разликуваат од оние на изворните говорители по тоа што тие се поразлични и помалку хомогени што, според Меара (ibid.: 29), е чудно, бидејќи учениците имаат помал и поограничен вокабулар. Тој смета дека една од причините е тоа што учениците даваат асоцијации по звучност исто како и децата, бидејќи кај учениците менталниот лексикон не е толку развиен како кај изворните говорители. Друга причина може да биде тоа што учениците често погрешно го разбираат дадениот збор и го заменуваат со друг збор кој има фонолошка сличност со него. Тоа сугерира дека семантичките врски во менталниот лексикон кај учениците се слаби, често потиснати од фонолошките сличности, што не се случува кај изворните говорители. Меѓутоа, со зголемувањето на нивото на



јазична компетенција, одговорите на учениците стануваат сè послични со оние на изворните говорители, што укажува на тоа дека и асоцијациите, како и другите аспекти на знаење на вокабуларот, се развиваат постепено (Schmitt, 2000 : 41).

Друг извор за истражување на менталниот лексикон е анализата на „лапусите“, односно грешките во говорот кај изворните говорители кои може да вклучуваат замена на целниот збор со друг, а кои може да бидат семантички грешки (hot-cold), спој на два збора (minal – minor/trivial) и малапропизми (apartment-appointment) (Channel, 1988: 86-87). Шанел смета дека ако зборовите во менталниот лексикон се распоредени според значење, тогаш грешката би резултирала во избор на збор со слично значење, меѓутоа таквиот модел не може да ја објасни појавата на малапропизми кои претставуваат грешки при изборот на зборови кои звучат слично, но немаат никакви сличности во значењето. Оттука Феј и Катлер (Fay & Cutler, цитирано во Channel, 1988: 88) заклучуваат дека мора да постои единствен лексикон со фонолошки распоред на кој му се пристапува преку две различни мрежи, една фонолошка и една семантичка. Во корпусот на Феј и Катлер, 87% од малапропизмите имале ист број на слогови како целните зборови, а 98% имале ист акцент. Тоа ги навело на претпоставката дека зборовите се организирани прво по слоговна структура и/ или акцент, а дури потоа по гласовна структура.

Од друга страна, Шанел (ibid.: 85) смета дека е можно да има две листи (складишта) на зборовите во умот, една за процесот на продукција, друга за процесот на разбирање. Според неа, дел од процесот на продукција мора да се состои од избор на соодветни зборови според значењето што треба да се пренесе. Зборовната форма потоа се претвора во фонолошки облик за понатамошно процесирање во говор. Така, процесот на мапирање е значење → звук. При разбирање, процесот на мапирање е звук → значење. Овие разлики може да сугерираат дека во менталното складиште на зборови оптималниот распоред за продукција би бил според значењето, додека за разбирање би бил според звукот. Друг интересен податок во корпусот на Феј и Катлер е дека 99% од малапропизмите биле во иста синтаксичка категорија како и целниот збор, што покажува дека на одредено ниво на процесирање, синтаксата е можен организатор на менталниот лексикон. Шанел вели дека лексичките грешки кај изворните говорители многу ретко се целосно случајни и дека секогаш постои некаква врска со целниот збор која може да биде семантичка, фонолошка или прагматичка. Истото се случува и кај лицата што учат странски јазици. Втора сличност е тоа што и кај учениците се јавува истиот феномен „на врвот на јазикот“ како и кај изворните говорители. Овие податоци покажуваат дека до одреден степен лексиконите кај изворните говорители и кај лицата што учат странски јазик се слични, бидејќи покажуваат слично однесување (ibid.: 88-89).



Постојат многу експерименти чијашто цел е да се открие како се складираат зборовите во менталниот лексикон кај лицата кои зборуваат два јазика и тие експерименти може да ни укажат на тоа кој би бил крајниот резултат од учењето на странски јазик. Едно од најприфатените гледишта е дека меморијата кај билингвалните лица е хиерархиска, односно дека се состои од најмалку две нивоа, при што едното ниво ги содржи значењата на зборовите, а другото ниво формите. Притоа се поставува прашањето дали мемориските единици на тие две нивоа се одделени според јазикот или не. Де Грут (de Groot, 2002: 33-39) наведува три можности. Според првата можност, еден збор и неговиот преводен еквивалент имаат посебни претстави во меморијата. Според втората можност, зборот и неговиот преводен еквивалент имаат заедничка претстава во меморијата, а според третата опција, постои раздвоеност на едно ниво, а интеграција на другото ниво, односно таа се состои од три компоненти: две претстави за формата и една за значењето.

Потврда за третото гледиште е добиена од експериментите со „стимулација“ (priming) коишто покажале дека кога на испитаниците им се дава задача која се однесува на формата на зборовите, зборот од едниот јазик не го активира соодветниот збор од другиот јазик, барем кога се однесува за зборови кои не се сродни. Но, кога задачата бара фокусирање на значењето, тогаш првиот збор го активира преводниот еквивалент и кај сродните зборови и кај оние што не се сродни, што посочува на фактот дека на ниво на значење, преводните еквиваленти имаат заедничка претстава. Ова гледиште е потврдено и со експериментите со „семантичка стимулација“ кои покажале дека целниот збор се процесира побрзо кога на испитаниците им се покажува збор кој е семантички поврзан со него, а тоа се случува и во случаите кога стимулот и целниот збор се од еден јазик, и кога стимулот е од едниот јазик, а целниот збор од другиот. Постојат две верзии на овој трикомпонентен модел. Според првиот модел, формите на зборовите од двата јазика се директно поврзани една со друга, а само формата на зборот од мајчиниот јазик е поврзана со поимот, односно со значењето. Според вториот модел, формите на двата збора не се директно поврзани една со друга, туку и двете форми се поврзани со претставата за поимот кој е заеднички за двата збора. Па така, според првиот модел, разбирањето и зборувањето на втор јазик оди преку претставите за формата на зборовите на првиот јазик. Имено, визуелно претставен збор од вториот јазик прво ја поттикнува активацијата на формата на соодветниот збор од првиот јазик што потоа води кон активација на значењето. Додека според вториот модел, зборовите од вториот јазик се процесираат речиси на ист начин како кај првиот јазик, преку директна врска помеѓу формата на зборот и неговото значење. Потер (Potter, цитирано во De Groot, 2002: 38) предлага и трет, развоен модел кој се наоѓа помеѓу двата, односно тој смета



дека со практиката врските меѓу формите на зборовите од двата јазика се заменуваат со директните врски помеѓу формите на зборовите од вториот јазик и нивните поими. Истражувањата покажуваат дека претставите во меморијата не се исти кај сите лица и дека тоа зависи од нивото на јазична компетенција. Имено, кај лицата со ниско ниво на јазична компетенција на вториот јазик, преовладува првиот модел, односно формалните врски помеѓу зборовите од двата јазика, додека кај оние кои течно го зборуваат вториот јазик преовладува вториот модел, односно семантичките врски.

Некои лингвисти сметаат дека еден од факторите кои може да влијаат врз организацијата на менталниот лексикон кај билингвалните лица е и начинот на кој се усвоени јазиците. Имено, Ервин и Озгуд (Ervin & Osgood, цитирано во Meaga, 1980: 228) сметаат дека ако двата јазика се усвоени истовремено во иста средина, може да се очекува за еден збор лицата да имаат еден поим со две форми, по една за секој јазик. Додека, кај лицата кои двата јазика ги учеле во различен период, може да се развијат два одделни лексикони, по еден за секој јазик, кои функционираат одделно еден од друг. Меѓутоа, експериментите со учење на нови зборови и нивно складирање во меморијата покажуваат дека зборовите од вториот јазик се на некој начин интегрирани со зборовите од мајчиниот јазик и формираат еден комплексен лексикон. Резултатите од проучувањата на структурата на семантичките врски во билингвалните лексикони со помош на тестови со зборовни асоцијации покажуваат дека зборовите од вториот јазик не се толку добро организирани и дека пристапот до нив е потежок отколку кај зборовите од првиот јазик. Но, постои доказ дека овие разлики се намалуваат со зголемувањето на нивото на јазичната компетенција, што укажува на фактот дека зборовите од вториот јазик на крајот целосно се интегрираат во менталниот лексикон (Meaga, 1980: 237). До истите сознанија дошол и Хенинг (Henning, цитирано во Nation, 1990) кој открил дека учениците со ниско ниво на јазична компетенција го складираат вокабуларот според гласовите во зборот, па тие поврзуваат зборови кои звучат слично (horse-house). Учениците на повисоко ниво на јазична компетенција ги складираат зборовите според значењето (horse-cow). Како што учениците напредуваат, се менува начинот на кој тие ги складираат зборовите во меморијата, така што складирањето по форма се заменува со складирање по значење.



Заклучок

Иако организацијата и функционирањето на менталниот лексикон сè уште не се доволно разјаснети, досегашните сознанија ни покажуваат дека учениците имаат огромна задача при усвојувањето на вокабуларот на странскиот јазик почнувајќи од фрагментарно знаење на мал број зборови до воспоставување на „гигантски мултидимензионални мрежи во кои секој елемент е поврзан со неколку други“ (Aitchison, 2003: 82). Тоа нè наведува на заклучокот дека главниот предизвик во учењето и употребата на странски јазик не е во областа на синтаксичките принципи, туку во срцевината на лексиконот (Singleton, 1999).

Библиографија

Aitchison, J. (2003). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. (3rd ed.). Oxford: Blackwell Publishing.

Altmann, G. T. M. (во подготовка). *The Ascent of Babel*. (2nd Ed.) http://homepage.mac.com/gerry_almann/babel/assets/Chapter-6.pdf. Цитирано со дозвола од авторот.

Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory: A Propose System and its Control Processes. In Spense, K.W. & Spence, J.T. (Eds.) *Advances in the Psychology of Learning and Motivation Research and Theory*, Vol. II. New York: Academic Press, 89-195.

Chanel, J. (1988). Psychological Considerations in the Study of L2 Vocabulary Acquisition. In Carter, R. & McCarthy, M. (eds.) *Vocabulary and Language Teaching*. Harlow, Essex: Longman.

De Groot, A. M. B. (2002). Lexical Representation and Lexical Processing in the L2 User. In Cook, V.J. (Ed.) *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ellis, N. C. (1995a). Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking and points of order. *Studies of Second Language Acquisition*, 18, 91-126.

Hirsh, E. D. (2003). Reading Comprehension Requires Knowledge-of Words and the World. *American Educator*. Available at: http://www.aft.org/pubsreports/american_educator/spring2003/AE_SPRNG.pdf

Lewis, M. (2002). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Boston: Thomson.

McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 14, 221-246.

Meara, P. (1983). Word associations in a foreign language. *Nottingham Linguistics Circular*, 11, 28-38.

Nattinger, J. R. & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.



Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.

Pawley, A. & Syder, F. H. (1983). *Two puzzles for linguistic theory: native like selection and native like fluency*. In Richards, J.C. & Schmidt, R.W. (Eds.) *Language and Communication*. London: Longman.

Rott, S. (2009). The effect of awareness-raising on the use of formulaic constructions. In Corrigan, R., Moravcsik, E.A., Ouali, H. and Wheatley, K.M. (Eds.). *Formulaic Language, Volume 2: Acquisition, loss, psychological reality, and functional explanations*. Amsterdam: John Benjamins.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Singleton, D. (1999). *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zareva, A. (2007). Structure of the second language mental lexicon: how does it compare to native speakers' lexical organization? *Second Language Research*, 23(2), 123-153.