

Nikica Strižak

Univerzitet u Beogradu

Filološki fakultet

O DIMENZIJAMA LEKSIČKOG ZNANJA, NAČINIMA NJEGOVOG STICANJA I PROCENE

Sažetak: Poslednjih decenija usvajanje i procenjivanje znanja leksike zauzeli su važno mesto u teorijama učenja i nastave jezika. Dokazano je da je osnovni faktor neuspeha dece u školama neadekvatno znanje leksike. Razlika u broju reči koje deca znaju, direktno je povezana sa razlikom u kasnijem školskom uspehu dece. U radu ćemo izneti pregled osnovnih pitanja vezanih za poznavanje leksike maternjeg jezika, veličinu vokabulara potrebnog za uspeh u školi i način predavanja i ispitivanja leksike, a osvrnućemo se i na oblast leksičkog znanja u drugom/stranom jeziku. U oba slučaja se, kao osnovne oblasti istraživanja, postavljaju način učenja leksike i način procene leksičkog znanja.

Ključne reči: leksičko znanje, akademski uspeh, L1, L2

1. Uvod

Od samih početaka istraživanja čitanja i razumevanja pročitanoг јасно је да постоји јака вежа између обима лексиčkog зnanja и разумеvanja онога што се чита (Qian 2002; Biemiller 2003; Dockrell & Messer 2004; Blachowicz et al. 2006). Beker (Becker 1977) је доказао да је основни фактор неуспећа деце у школама неадекватно зnanje лексике, као и да је разлика у лексиčком зnanju повезана са економском неједнакошћу. Деца из сиромашнијих породица знају мање речи још у вртићу у односу на децу из економски стабилнијих породица. Ова разлика у броју речи које дете зна директно је повезана са разликом у каснијем школском успеху детета (Blachowicz et al. 2006: 526), а зnanje речи је и „čврст предсказатељ укупног академског успеха и има кључну улогу у когнитивном развоју“

(Dockrell&Messer, 2004: 35). Pored toga, razvoj leksikona zavisi od prethodno naučenih reči i to tako da „veći vokabular doprinosi bržem usvajanju novih reči“ (Dockrell&Messer, 2004: 43).

U ovom radu ćemo izneti pregled osnovnih pitanja vezanih za poznavanje leksike maternjeg jezika, veličinu vokabulara potrebnog za uspeh u školi i način predavanja i ispitivanja leksike, a osvrnućemo se i na oblast leksičkog znanja u drugom jeziku. U oba slučaja se, kao ključna pitanja i osnovne oblasti istraživanja, postavljaju način *učenja* leksike i način *ispitivanja* leksičkog znanja.

2. Šta znači znati reč? Dimenzije leksičkog znanja.

Poslednjih godina ustaljeno je shvatanje da se leksičko znanje prostire na dve osnovne dimenzije i u mnogim radovima se govori o širini i dubini leksičkog znanja¹. Čijen (Qian, 2002) navodi da se *širina leksičkog znanja* odnosi na veličinu rečnika, odnosno broj reči koje neko poznaje. Poznavanje može biti površno, delimično ili potpuno, sve reči ulaze u dimenziju širine. S druge strane, *dubina leksičkog znanja* se odnosi na to koliko dobro se poznaje reč, odnosno da li se znanje reči prostire i na izgovor, pravilno pisanje, značenje, pripadnost funkcionalnom stilu, frekvenciju upotrebe, kao i morfološke i sintaksičke karakteristike i način na koji reč stupa u kolokacijske odnose sa drugim rečima (Qian, 2002: 515). Kifer i Leso (Kieffer&Lesaux 2010) predstavljaju dubinu kao jedan kontinuum koji počinje od grubog, površnog poznavanja reči do punog vladanja različitim značenjima reči i sposobnosti da se reč tačno upotrebi u različitim kontekstima. U dimenziju dubine spadaju sve nijanse značenja, znanje o semantički srodnim rečima, kao i sintaksičke i pragmatične karakteristike reči potrebne za pravilnu upotrebu.

Čijen ističe da dve dimenzije nisu odvojene, već su zavisne jedna od druge „što više reči učenik zna, veća je verovatnoća da će dubina znanja ovih reči biti veća“ (Qian, 2002: 517). Kifer i Leso (Kieffer & Lesaux 2010) objašnjavaju da u literaturi i istraživanjima, međutim, postoji izvesna doza neslaganja oko toga da li su širina i dubina vokabulara samo intra-individualne razlike (*intra-individual differences*) – neke reči znamo površno, a neke dubinski, ili su ipak inter-individualne (*inter-individual*

¹ Više o načinima konceptualizacije i merenjima obe dimenzije: Schmitt 2014

differences) – dve dimenzije znanja reči su odvojene i neki ljudi su bolji u jednoj dimenziji, neki u drugoj.

Dimenzija dubine se mnogo teže meri nego širina, zato su istraživanja o širini vokabulara brojnija od onih koja se bave dubinom vokabulara. Šmit ističe da za merenje dubine vokabulara još uvek ne postoje odgovarajući testovi, a to može biti i posledica nemogućnosti da se ove dve dimenzije uvek jasno odvoje (Schmitt 2014:37).

3. Kako se uče reči? Načini sticanja leksičkog znanja.

Na polju usvajanja leksike maternjeg jezika mnogo toga se dogodi pre detetovog polaska u školu, što decu iz ekonomski ugroženih porodica stavlja u dodatno neravnopravan položaj u odnosu na vršnjake. Ustanovljeno je da „većina dece nauči da dekodira napisane reči, ali da uspešna identifikacija napisanih reči ne vodi uvek ka boljem razumevanju pročitanoog teksta“ (Biemiller, 2003: 324), što zapravo znači da usvajanje tehnike čitanja ne vodi do razvoja čitalačkih kompetencija ukoliko se u nastavu ne uvede podučavanje leksike, jer nije cilj da deca (kao ni učenici nekog jezika kao stranog) uspešno mogu pročitati reč koju ne razumeju.

Uprkos svemu navedenom, i dalje ne postoji dovoljno informacija o „efikasnim strategijama nastave vokabulara u nižim razredima osnovne škole“ (Biemiller, 2003: 323), koje bi eventualno ove razlike sa kojima su deca došla u školu umanjile i ublažile.

Količina i vrsta jezičkog imputa imaju uticaj na razvoj vokabulara. Deca koja odrastaju uz bogatiji imput imaju i bogatiji vokabular. Ona koriste reči koje roditelji sa njima koriste. Ukoliko roditelji u komunikaciji sa decom koriste više reči, i deca će znati više reči. Za decu koja nisu izložena bogatom imputu u svojim porodičnim okruženjima, škola predstavlja osnovni i presudni izvor jezičkog imputa, i usmenog i pismenog.

U već pominjanoj studiji, Beker (Becker 1977) je pratio istu grupu ekonomski ugrožene dece na časovima jezika i na časovima matematike. Deca su do kraja drugog razreda uspešno ovladala tehnikom čitanja (dekodiranja zapisanih reči), ali su u trećem i četvrtom razredu njihove čitalačke sposobnosti opale u odnosu na prosek u razredu. Međutim, ista deca na časovima matematike nisu u trećem i četvrtom razredu postigla slabije rezultate u odnosu na vršnjake. Naime, sve što je bilo potrebno za uspeh iz matematike – učilo se u školi. Časovi jezika, međutim, oslanjali su se

i na znanja koja deca stižu van škole i zato je uspeh dece koja kod kuće nisu primala odgovarajući input bio znatno slabiji, ona nisu imala priliku da nauče ono što su njihovi vršnjaci usvajali van časova.

Leksika se u školi može učiti *eksplicitno* – kroz direktne instrukcije, korišćenje rečnika i nastavu, ali i *implicitno* – u kontekstu, spontanom čitanjem i slušanjem (Dockrell & Messer 2004). S obzirom na to da u školi ipak prevladava pismeni input, čitanje se izdvaja kao jedna od glavnih aktivnosti u procesu učenja leksike maternjeg jezika. Čitanje i slušanje teksta utiču na razvoj vokabulara, a o obimu i vrstama ovog uticaja postoji brojna literatura (Blachowicz et al. 2006: 527). Sva istraživanja ističu važnost *izlaganja* dece bogatom rečniku. Ističemo koncept izlaganja jer je on u velikoj meri suprotan, ali i komplementaran sa instruiranim (eksplicitnim) učenjem. Pored izlaganja slušanju, odnosno usmenom jeziku, spontano, dobrovoljno čitanje jeste osnovni način učenja novih reči. Čitanjem se usvaja leksika niske frekventnosti, koja se u svakodnevnom govoru ne javlja, a usvajaju se i složenije gramatičke strukture, retke u govoru.

Ipak, čitanje nije aktivnost koja je vezana jedino za školu i zbog toga naročito ističemo važnost direktne, eksplicitne nastave vokabulara, koja se najčešće dešava jedino u školi. Učitelji i nastavnici o novim rečima razgovaraju sa učenicima, odgovaraju na pitanja o značenju reči i pružaju sva potrebna objašnjenja, ali i kreiraju takve zadatke u kojima učenici moraju, kako usmeno, tako i pismeno, upotrebiti reči koje su nedavno (na) učili. To znači da se nove reči moraju tretirati kao deo nastavne jedinice koja se predaje i njima se mora posvetiti dovoljno pažnje na času.

Nastava vokabulara ne treba da bude samo deo časova jezika (maternjeg ili stranog), već mora biti neodvojiva komponenta svih predmeta, na svim nivoima školovanja. Od 8 ili 10 nepoznatih reči čije je značenje učenicima objašnjeno na času, bilo pismeno (uz tekst koji se čita) ili usmeno, dve ili tri reči će postati sastavni deo dečijeg rečnika (Biemiller, 2003: 331).

Blahovič (Blachowicz et al. 2006: 528) navodi dve ključne karakteristike kvalitetne nastave reči, koje su primenjive u različitim nastavnim kontekstima:

1) Učenici moraju biti aktivno uključeni u otkrivanje značenja reči, a ne pasivni primaoci informacije.

2) Nastava mora učeniku ponuditi definiciju nove reči i informaciju o kontekstu u kojem se ona javlja, kao i dovoljan broj prilika da učenik tu novu reč samostalno koristi.

Batja Laufer je možda najpoznatije ime među zagovornicima eksplicitne nastave leksike. Prateći Boersa i Lindstrombera (Boers&Lindstromberg 2008) navodimo argumente kojima Laufer objašnjava potrebu za takvom vrstom nastave, a koji su proizašli iz njenih brojnih istraživanja²:

a) Otkrivanje značenja nove reči iz konteksta nije toliko jednostavno kako se pretpostavlja. Učenici često imaju pogrešnu pretpostavku o stvarnom značenju reči, a verujući svom instinktu i kontekstu, značenje reči ne provere. Ovo se naročito javlja kao problem kod internacionalizama i lažnih prijatelja.

b) Za posedovanje razvijenog vokabulara (u slučaju L2 – za ovladavanje visokim nivoima znanja jezika) potrebno je naučiti mnogo reči i izraza niske frekvencije. Takve reči i izrazi se, po definiciji, neće javljati često, u velikom broju različitih konteksta. Dakle, potrebno ih je namerno i ciljano uvesti u nastavu leksike. Dodatni problem sa rečima niske frekvencije je što će ih učenici retko koristiti u spontanoj produkciji, dakle potrebno je na času izazvati njihovu produkciju.

c) Što se poznaje više elemenata koji čine značenje jedne reči, to je njeno poznavanje temeljnije i trajnije. Odnosno, informacije o leksemama koje čine dubinu leksičkog znanja (konotativne, denotativne vrednosti, paradigmatički i sintagmatički odnosi u koje data leksema stupa, polisemičnost, stilska obeležja itd.) ne mogu uvek da se dobiju iz nastave koja isključivo podrazumeva implicitna usvajanja leksičkih znanja.

Kada je reč o veličini dečijeg rečnika, u literaturi se nalazi podatak da prosečno dete do 12. godine nauči oko 9000 reči (Biemiller 2003: 327), ali su individualne razlike velike i razvijaju se rano. Isti autor navodi da se većina individualnih razlika ustanovi već do trećeg razreda, kada razlike u širini dečijeg vokabulara mogu biti i 4000 reči. Deca čiji rečnik zaostaje mnogo na tom uzrastu, tu razliku ne smanjuju na narednim uzrastima, što bi značilo da su posledice propuštenog kritičnog perioda za razvoj rečnika teško nadoknadle kasnije.

² Iako se dr Laufer pre svega bavi leksikom u L2, njena istraživanja su doprinela i razumevanju usvajanja leksike u maternjem jeziku. Veliki broj njenih radova dostupan je na: haifa.academia.edu/BatjaLaufer

4. Kako se proverava znanje reči? Načini ispitivanja leksičkog znanja.

I kada je reč o prvom (L1) i kada je reč o drugom/stranom (L2) jeziku, važi činjenica da produkcija i recepcija (kako usmena, tako i pisana) moraju da se mere odvojeno. Receptivni (pasivni) vokabular je veći od produktivnog (aktivnog), a razumevanje (recepcija) prethodi produkciji. Za uspešnu produkciju potrebno je više različitih veština, u odnosu na uspešnu recepciju. Da bi dete (ili učenik stranog jezika)³ pravilno upotrebilo reč koju zna, potrebno je da aktivira fonološka, semantička, morfološka, sintaksička i funkcionalno-stilska znanja. Dokrel i Meser ističu da su testovi kojima se meri samo produkcija nedovoljni, oni „potcenjuju stvarna detetova znanja“ (Dockrell&Messer, 2004: 40).

Treba imati u vidu da jako mala deca počinju sa produkcijom reči i pre nego što ustanove njihova precizna značenja, pa postoje situacije u kojima se reči mogu proizvoditi sa malo ili nimalo razumevanja njihovog značenja. Posebnu teškoću u ispitivanju znanja leksike na veoma ranom uzrastu predstavlja pitanje da li dete ne zna reč ili mu nije poznat pojam na koji se data reč odnosi. Ukoliko se detetu pokaže slika predmeta koji ono nikada pre nije videlo i zbog toga ne zna šta je to, to nije nepoznavanje leksike nego nepoznavanje stvarnosti. Isti autori navode da i u razvoju apstraktnih pojmova u dečijem jeziku postoji faza „upotrebe bez značenja“ u određenim kontekstima. Zbog svega navedenog, jasno je da se znanje leksike mora proveravati i testovima produkcije i testovima recepcije (razumevanja).

Uobičajen način testiranja znanja reči jeste zadatkom *višestrukog izbora*, gde mala deca biraju sliku zadate reči, među raznim slikama, odnosno (starija deca) biraju napisanu zadatu reč, među raznim rečima. Iako se zna da se nova leksika najbolje uči u smislenom, autentičnom kontekstu, a ne izolovano (kroz liste reči, na primer), i dalje je najstariji način izbora dekontekstualizovanih leksema u širokoj upotrebi, jer je veoma teško razviti validan test koji je potpuno kontekstualizovan, a da rezultat svedoči o znanju ispitivane lekseme, a ne o (ne)poznavaњу konteksta.⁴

³ Termin *učenik* upotrebljavamo kao ekvivalent engleskom terminu *learner*. Odnosi se na svakoga ko uči jezik, nezavisno od njegovog uzrasta i nivoa obrazovanja i nezavisno od mesta, vremena i metode učenja.

⁴ Pirson, Hibert i Kamil (Pearson, Hiebert & Kamil 2007: 285) nude sistematičan i ilustrativan pregled razvoja testova vokabulara.

U praksi se još koriste i zadaci formulisanja *definicije* zadate reči, zaključivanja o značenju reči na osnovu predočenog *konteksta*, kao i različiti *onlajn testovi* koji omogućavaju precizno merenje brzine reakcije i smanjuju uticaj metalingvističkih znanja potrebnih u eksplicitnim formulacijama (Dockrell&Messer 2004: 42).

Akademski vokabular je poseban deo ukupnog vokabulara koji čini specijalizovana leksika i terminologija, čije poznavanje se takođe mora meriti odgovarajućim instrumentima, kako u maternjem jeziku, tako i u stranom. Čijen (Qian 2002: 519), prateći Enrajt i saradnike (Enright et al. 2000) i njihovo istraživanje o TOEFL⁵ ispitu, navodi četiri tipa zadataka kojima se testira kompetencija čitanja u akademskom kontekstu:

1. čitanje radi pronalaženja informacija – lociranje konkretne informacije u tekstu,
2. čitanje radi osnovnog razumevanja – razumevanje osnovne teme ili ideje,
3. čitanje radi učenja – podrazumeva obradu složenijih informacija, otkrivanje uzročno-posledičnih veza i sl,
4. čitanje radi integrisanja informacija – najsloženiji oblik čitanja, podrazumeva da se informacije crpu iz različitih izvora (dijagrama, grafikona, tabela...) i/ili iz nekoliko tekstova paralelno.

Sva četiri tipa čitanja su potrebna studentima univerzitetskih studija i stoga moraju biti deo ispita kojim se procenjuje nivo znanja akademskog jezika, pre upisa na fakultet.

Laufer i saradnici (Laufer et al. 2004) iznose sistem za merenje četiri stepena poznavanja leksike:

1. aktivno prisećanje (*active recall*)
2. pasivno prisećanje (*passive recall*)
3. aktivno prepoznavanje (*active recognition*)
4. pasivno prepoznavanje (*passive recognition*)

Ove vrste znanja su hijerarhizovane, aktivno prisećanje oblika reči na osnovu zadatog značenja napredniji je tip znanja od aktivnog prepoznavanja značenja na osnovu datog oblika. Autori (Laufer et al. 2004: 205) za ovo stepenovanje znanja koriste termin *jačina poznavanja značenja* (strength of knowledge of meaning). Aktivno znanje se teže dostiže nego pasivno, a prisećanje je teže nego prepoznavanje, pa autori zaključuju da je aktivno prisećanje najviši (najjači) stepen znanja. Zatim sledi pasivno

⁵ Ispit akademskog engleskog potreban za upis na fakultete na kojima se nastava izvodi na engleskom jeziku (ets.org/toefl).

prisećanje, pa aktivno prepoznavanje, dok je pasivno prepoznavanje najniži (odnosno, najslabiji) stepen poznavanja reči.

Kamins naglašava da je leksičko znanje suština akademske jezičke kompetencije i da se može proveravati *komunikativnim* i *nekomunikativnim metodama* (Cummins 2000: 138), ali na koji god način da se proverava, leksičko znanje jeste nesumnjiv pokazatelj akademske jezičke kompetencije⁶.

5. Leksičko znanje i L2

Promene koje je metodika L2 doživela u protekla dva veka neminovno su se ticale i statusa nastave leksike u okviru nastave drugog/stranog jezika.⁷ *Gramatičko-prevodni metod* je leksiku suštinski posmatrao kao alatku za prevođenje, rečnici su bili deo obaveznog materijala u procesu učenja jezika, ali cilj učenja leksike nije bio njena aktivna upotreba. *Audiolingvalne metode* su pažnju usmeravale na memorizaciju celih dijaloga, bez obzira na to postoji li razumevanje celine koja se memoriše ili ne. Prateći postulate bihevizma, jezik su posmatrale kao oblik ponašanja koji treba naučiti, a učenje se dešava kroz intenzivno ponavljanje. *Komunikativni pristup* je odbacio takvo razumevanje učenja, ali i dalje nije učenje leksike postavio u prvi plan. Primarna postaje uspešna upotreba različitih komunikativnih strategija u cilju razumevanja, a ne postizanje tačnosti iskaza u cilju precizne produkcije. Očekuje se da učenici stranog jezika potrebnu leksiku uče usput, iz konteksta. Ukoliko se nešto ne ponavlja dovoljan broj puta da bi se zapamtilo spontano, to verovatno nije vredno zapamćivanja (Boers&Lindstromberg, 2008: 3). Komunikativni pristup, dakle, nije priznavao da poznavanje leksike ima ključnu ulogu u čitanju i razumevanju teksta. Danas se sve više autora zalaže za ciljanu nastavu leksike u sklopu učenja stranog jezika.

Već pominjani autori navode sledeće kriterijume za selekciju leksike u nastavi L2, na svim nivoima (Boers&Lindstromberg, 2008: 10):

⁶ Detaljnije o ovim metodama provere leksičkog znanja, kao i o razlici između osnovnih komunikativnih jezičkih veština (BICS) i kognitivne akademske jezičke kompetentnosti (CALP), v. Cummins 2008.

⁷ Na našem jeziku pregled razvoja metodike nastave stranih jezika daju, npr: Durbaba 2011, Šotra 2006.

1. Frekvencija (*frequency*) – najjasniji od svih kriterijuma, a u eri korpusne lingvistike verovatno i najlakše proverljiv parametar. Naročito važan kriterijum na početnim nivoima učenja, ali ne može biti dovoljan za učenje na naprednim nivoima niti za akademski vokabular.

2. Pokrivenost (*coverage*) – koliko različitih značenja leksema „pokriva“ bez potrebe za uvođenjem druge lekseme koja precizira značenje u nekom smeru (npr. glagol ‘ići’ u odnosu na ‘hodati’).

3. Spektar (*range*) – pominje se u sklopu frekvencije, ponekad kao njen potkriterijum. Ukoliko se data leksema (izraz, kolokacija) javlja u tekstovima različitih vrsta, stilova i namena, utoliko je njen spektar širi i time je pogodnija za izbor u nastavi leksike.

4. Naučivost (*learnability*) – nije zapravo kriterijum kome autori pridaju mnogo važnosti, ali je nesumnjivo da se neka leksika usvaja lakše od druge. Uloga fonološkog sklopa reči u usvajanju leksike ispitivana je u nekoliko istraživanja (Storkel&Rogers 2000; Storkel 2001) i utvrđeno je da se „uobičajene sekvence glasova uče brže nego reči sa retkim glasovnim kombinacijama“. Ove informacije su važne za nastavnike, da bi u pripremi svoga časa naročitu pažnju posvetili zahtevnijim sekvencama, ali u procesu izbora leksike kriterijum naučivosti zapravo ne igra nikakvu ulogu (Dockrell&Messer, 2004: 46).

Naročito su zanimljivi testovi kojima se poredi znanje leksike maternjih i nematernjih govornika, na primer na istom uzrastu. Po definiciji, oni kojima je ispitivani jezik L2 bili su manje izloženi i usmenom i pismenom imputu, a naročito usmenom. Stoga nije čudno što pokazuju slabije znanje vokabulara od onih ispitanika kojima je ispitivani jezik maternji. Međutim, govornici L2 mogu imati određene kognitivne i metalingvističke prednosti u odnosu na svoje monolingvalne vršnjake i te prednosti mogu nadomestiti neke leksičke nedostatke. Iako L2 govornici mogu znati manje reči nego oni kojima je ispitivani jezik L1, oni obično jednako dobro znaju kako reči koje znaju funkcionišu u širem kontekstu, kojim morfološkim promenama podležu i sl. (Kieffer&Lesaux 2010). Možemo reći da je prednost L1 govornika na dimenziji širine leksičkog znanja dokazana, ali da je potrebno još ispitivanja i poređenja na dimenziji dubine leksičkog znanja.

Kada je reč o školovanju na jeziku koji učeniku nije maternji, znanje leksike je u visokoj korelaciji sa opštim akademskim uspehom (Cummins 2000). Naveli smo već da je ekonomska ugroženost deteta povezana sa nedovoljnom izloženošću jeziku, što vodi do slabijeg poznavanja leksike

maternjeg jezika. Kod nematernjih govornika dešavaju se slični procesi. Kamins navodi da je još 1976. godine Skutnab-Kangas pokazala da učenici Finci, koji se školuju u Švedskoj, pokazuju slabije verbalne akademske sposobnosti na oba jezika, iako tečno govore i jedan i drugi. Nekoliko narednih studija donelo je slične rezultate sa engleskim kao L2 kod učenika imigranata u Kanadi (Cummins 2000: 58), tako je već sredinom osamdesetih ustanovljeno da „konverzacijski nivo jezičkih kompetencija dostiže nivo kompetencija vršnjaka tokom dve godine izloženosti L2, međutim potrebno je pet do sedam godina da bi učenik imigrant dostigao nivo akademskog engleskog svojih vršnjaka” (Cummins 2000: 58).

6. Zaključak

U poslednje dve decenije usvajanje i procenjivanje znanja leksike zauzeli su važno mesto u teorijama učenja i nastave jezika, kako maternjeg, tako i stranog. Radi se veliki broj istraživanja o različitim aspektima ovog procesa. Na nastavnicima i školama je velika odgovornost u osposobljavanju učenika za uspešno čitanje različitih vrsta tekstova. Nastava leksike ne može biti zadatak samo nastavnika jezika, već se nastava svih predmeta mora baviti uvećavanjem leksičkog fonda učenika, a naročita pažnja se mora posvetiti nastavi termina i akademskog rečnika za dati predmet.

Specifičnost leksike je i u tome što pripada, uslovno rečeno, celoživotnom učenju, za razliku od nekih drugih nivoa jezika koji se u celini savladaju u ranom periodu učenja (maternjeg) jezika. Druga važna karakteristika leksičkog znanja jeste činjenica da su različiti aspekti znanja neke reči uvek povezani i teško ih je meriti zasebno.

Na polju podučavanja i testiranja leksike ostalo je još mnogo nerešenih pitanja: Koja leksika se predaje i podučava? Koja leksika se testira? Kakav je odnos između vrste teksta (i žanra) i vrste vokabulara u tom tekstu? I kada se ova pitanja reše za engleski jezik, ostaje pitanje da li se rezultati istraživanja za jedan jezik mogu preuzeti u opisu istih tema u drugom, strukturno različitom jeziku.

Literatura

Becker, W.C. (1977). *Teaching Reading and Language to the Disadvantaged – What we have learned from the filed research*. Harvard Educational Review, 47, 518-543.

Biemiller, A. (2003). *Vocabulary: needed if more children are to read well*. Reading Psychology 24, 323-335.

Blachowicz, C. et al. (2006). *Vocabulary: Questions from the classroom*. Reading Research Quarterly, 41/4, 524-539.

Boers, F. & S. Lindstromberg, (2008). How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. In: *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, Berlin: Mouton de Gruyter, 1-61.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Multilingual Matters

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction, In: *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*. (Street, B. & N. H. Hornberger, eds.). New York: Springer Science + Business Media LLC, 71-83

Dockrell, J. & D. Messer, (2004). *Lexical acquisition in the early school years*. Language development across childhood and adolescence, 3, 35-52.

Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Kieffer, M.J. & N.K. Lesaux, (2010). *Knowledge of words, knowledge about words: Dimensions of vocabulary in first and second language learners in sixth grade*. Read Writ 25. doi: 10.107/s11145-010-9272-9

Quian, D. (2002). *Investigating the Relationship Between Vocabulary knowledge and Academic Reading Performance: An Assesment Perspective*. Language Learning 52/3, 513-536

Laufer, B. et al. (2004). *Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge?* Language testing 21/2, 202-226.

Pearson, D., Hiebert, E. & M. Kamil, (2007). *Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn*. Reading Research Quarterly 42/2, 282-296.

Schmitt, N. (2014). *Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows*. Language Learning. 64(4), 913-951

Šotra, T. (2006). *Kako progovoriti na stranom jeziku*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Nikica Strižak

**ON THE DIMENSIONS OF LEXICAL KNOWLEDGE, WAYS
OF ACQUIRING IT AND ASSESSING IT**

Summary: Learning, acquisition and assessment of lexical knowledge have very prominent place in language teaching and learning. It has been proven that inadequate lexical knowledge is the main factor of insufficient success in school. Difference in the number of words children know is directly linked with the difference in later school achievement. This paper gives an overview of main issues in L1 lexical knowledge and it touches some questions of lexical knowledge in L2. Main areas of research, in both cases, are acquisition and assessment of lexical knowledge.

Keywords: lexical knowledge, academic proficiency, L1, L2