

ПАЛИМПСЕСТ

Меѓународно списание за лингвистички, книжевни
и културолошки истражувања

PALIMPSEST

International Journal for Linguistic, Literary
and Cultural Research

Год. 5, Бр. 9
Штип, 2020

Vol. 5, No 9
Stip, 2020

PALMK, VOL 5, NO 9, STIP, 2020

ПАЛИМПСЕСТ

Меѓународно списание за лингвистички, книжевни
и културолошки истражувања

ИЗДАВА

Универзитет „Гоце Делчев“, Филолошки факултет, Штип,
Република С. Македонија

ГЛАВЕН И ОДГОВОРЕН УРЕДНИК

Ранко Младеноски

УРЕДУВАЧКИ ОДБОР

Виктор Фридман, Универзитет во Чикаго, САД
Толе Белчев, Универзитет „Гоце Делчев“, Република С. Македонија
Нина Даскаловска, Универзитет „Гоце Делчев“, Република С. Македонија
Ала Шешкен, Универзитет Ломоносов, Руска Федерација
Олга Панкина, НВО Македонски културен центар, Руска Федерација
Георгета Раца, Универзитет Банат, Романија
Астрид Симоне Грослер, Универзитет Банат, Романија
Горан Калоѓера, Универзитет во Ријека, Хрватска
Дејан Дуриќ, Универзитет во Ријека, Хрватска
Шандор Чегледи, Универзитет во Панонија, Унгарија
Ева Бус, Универзитет во Панонија, Унгарија
Хусејин Озбај, Универзитет Гази, Република Турција
Зеки Ѓурел, Универзитет Гази, Република Турција
Елена Дараданова, Универзитет „Св. Климент Охридски“, Република Бугарија
Ина Христова, Универзитет „Св. Климент Охридски“, Република Бугарија
Џозеф Пониах, Национален институт за технологија, Индија
Сатхарај Венкатесан, Национален институт за технологија, Индија
Петар Пенда, Универзитет во Бања Лука, Босна и Херцеговина
Данило Капaso, Универзитет во Бања Лука, Босна и Херцеговина
Мета Лах, Универзитет во Љубљана, Република Словенија
Намита Субиото, Универзитет во Љубљана, Република Словенија
Ана Пеличер-Санчез, Универзитет во Нотингам, Велика Британија
Мајкл Грини, Универзитет во Нотингам, Велика Британија
Татјана Ѓурин, Универзитет во Нови Сад, Република Србија
Диана Поповиќ, Универзитет во Нови Сад, Република Србија
Жан Пол Мејер, Универзитет во Стразбур, Република Франција
Жан Марк Веркруз, Универзитет во Артуа, Република Франција
Регула Бусин, Швајцарија
Нагале Фиорето, Универзитет во Перуца, Италија
Оливер Хербст, Универзитет во Вурцбург, Германија

PALIMPSEST

International Journal for Linguistic, Literary
and Cultural Research

PUBLISHED BY

Goce Delcev University, Faculty of Philology, Stip,
Republic of N. Macedonia

EDITOR-IN-CHIEF

Ranko Mladenoski

EDITORIAL BOARD

Victor Friedman, University of Chicago, United States of America
Tole Belcev, Goce Delcev University, Republic of N. Macedonia
Nina Daskalovska, Goce Delcev University, Republic of N. Macedonia
Alla Sheshken, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation
Olga Pankina, NGO Macedonian Cultural Centre, Russian Federation
Georgeta Rata, Banat University, Romania
Astrid Simone Grosler, Banat University, Romania
Goran Kalogjera, University of Rijeka, Croatia
Dejan Duric, University of Rijeka, Croatia
Sándor Czeglédi, University of Pannonia, Hungary
Éva Bús, University of Pannonia, Hungary
Husejin Ozbaj, GAZI University, Republic of Turkey
Zeki Gurel, GAZI University, Republic of Turkey
Elena Daradanova, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Republic of Bulgaria
Ina Hristova, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Republic of Bulgaria
Joseph Ponniah, National Institute of Technology, India
Sathyaraj Venkatesan, National Institute of Technology, India
Petar Penda, University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Danilo Capasso, University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Meta Lah, University of Ljubljana, Republic of Slovenia
Namita Subiotto, University of Ljubljana, Republic of Slovenia
Ana Pellicer Sanchez, The University of Nottingham, United Kingdom
Michael Greaney, Lancaster University, United Kingdom
Tatjana Durin, University of Novi Sad, Republic of Serbia
Diana Popovic, University of Novi Sad, Republic of Serbia
Jean-Paul Meyer, University of Strasbourg, French Republic
Jean-Marc Vercruysse, Artois University, French Republic
Regula Busin, Switzerland
Natale Fioretto, University of Perugia, Italy
Oliver Herbst, University of Wurzburg, Germany

РЕДАКЦИСКИ СОВЕТ

Драгана Кузмановска
Толе Белчев
Нина Даскаловска
Билјана Ивановска
Светлана Јакимовска
Марија Леонтиќ
Јована Караникиќ Јосимовска

ЈАЗИЧНО УРЕДУВАЊЕ

Даница Гавриловска-Атанасовска (македонски јазик)
Весна Продановска (англиски јазик)
Толе Белчев (руски јазик)
Билјана Ивановска (германски јазик)
Марија Леонтиќ (турски јазик)
Светлана Јакимовска (француски јазик)
Јована Караникиќ Јосимовска (италијански јазик)

ТЕХНИЧКИ УРЕДНИК

Славе Димитров

АДРЕСА

ПАЛИМПСЕСТ

РЕДАКЦИСКИ СОВЕТ

Филолошки факултет
ул. „Крсте Мисирков“ бр. 10-А
п. фах 201
МК-2000 Штип, С. Македонија

<http://js.ugd.edu.mk/index/PAL>

Меѓународното научно списание „Палимпсест“ излегува двапати годишно во печатена и во електронска форма на посебна веб-страница на веб-порталот на Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип:

<http://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL>

Трудовите во списанието се објавуваат на следните јазици: македонски јазик, англиски јазик, германски јазик, француски јазик, руски јазик, турски јазик и италијански јазик.

Трудовите се рецензираат.

EDITORIAL COUNCIL

Dragana Kuzmanovska
Tole Belcev
Nina Daskalovska
Biljana Ivanovska
Svetlana Jakimovska
Marija Leontik
Jovana Karanikik Josimovska

LANGUAGE EDITORS

Danica Gavrilovska-Atanasovska (Macedonian language)
Vesna Prodanovska (English language)
Tole Belcev (Russian language)
Biljana Ivanovska (German language)
Marija Leontik (Turkish language)
Svetlana Jakimovska (French language)
Jovana Karanikik Josimovska (Italian language)

TECHNICAL EDITOR

Slave Dimitrov

ADDRESS

PALIMPSEST

EDITORIAL COUNCIL

Faculty of Philology
Krste Misirkov 10-A
P.O. Box 201
MK-2000, Stip, N. Macedonia

<http://js.ugd.edu.mk/index/PAL>

The International Scientific Journal “Palimpsest” is issued twice a year in printed form and online at the following website of the web portal of Goce Delcev University in Stip: <http://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL>

Papers can be submitted and published in the following languages: Macedonian, English, German, French, Russian, Turkish and Italian language.

All papers are peer-reviewed.

BIBLIOGRAPHIC INFORMATION

Journal Name	PALIMPSEST International Journal for Linguistic, Literary and Cultural Research
Abbreviation	PALMK
ISSN (print)	2545-398X
ISSN (online)	2545-3998
Knowledge field:	UDC 81
UDC code	UDC 82 UDC 008
Article Format	HTML/ PDF; PRINT/ B5
Article Language	Macedonian, English, German, French, Russian, Turkish, Italian
Type of Access	Open Access e-journal
Type of Review	Double-blind peer review
Type of Publication	Electronic version and print version
First Published	2016
Publisher	Goce Delcev University, Faculty of Philology, Stip, Republic of N. Macedonia
Frequency of Publication	Twice a year
Subject Category	Language and Linguistics, Literature and Literary Theory, Education, Cultural Studies
Chief Editor	Ranko Mladenoski
Country of Origin	Republic of N. Macedonia
Online Address	http://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL
E-mail	palimpsest@ugd.edu.mk
Profiles	Academia.edu https://www.ugd.academia.edu/PALIMPSESTПАЛИМПСЕСТ Research Gate https://www.researchgate.net/profile/Palimpsest_Palimpsest2 Facebook Palimpsest / Палимпсест Twitter https://twitter.com/palimpsest-22 SCRIBD https://www.scribd.com/user/359191573/Palimpsest-Палимпсест BIBLIOGRAPHIC

СОДРЖИНА / TABLE OF CONTENTS

11 ПРЕДГОВОР

Билјана Ивановска, уредник на „Палимпсест“

FOREWORD

Biljana Ivanovska, editor of “Palimpsest”

ЈАЗИК / LANGUAGE

15 Milena Sazdovska-Pigulovska

DEFINITION AND CLASSIFICATION OF PHRASEOLOGICAL EXPRESSIONS AND PROBLEMS OF IDIOMATIC EQUIVALENCE IN TRANSLATION

29 Милена Касапоска-Чадловска

НЕКОИ ФРАНЦУСКИ КОНСТРУКЦИИ СО НЕЗАДОЛЖИТЕЛЕН АТРИБУТ НА ДИРЕКТЕН ОБЈЕКТ И НИВНИТЕ МАКЕДОНСКИ ЕКВИВАЛЕНТИ

Milena Kasaposka-Chadlovska

SOME FRENCH CONSTRUCTIONS WITH OPTIONAL DIRECT OBJECT ATTRIBUTE AND THEIR MACEDONIAN EQUIVALENTS

41 Mariantonia Tramite

HIKIKOMORI: ANALISI LINGUISTICA E PROPOSTE DI TRADUZIONE IN LINGUA ITALIANA DI UN NEOLOGISMO 2.0

Mariantonia Tramite

HIKIKOMORI: LINGUISTIC ANALYSIS AND TRANSLATION SUGGESTIONS IN ITALIAN LANGUAGE OF A 2.0 NEOLOGISM

53 Eleonora Fois

THE RENDITION OF METAPHORS AND THE TRANSLATOR'S INFLUENCE IN THE ENGLISH TRANSLATION OF GRAZIA DELEDDA'S LA MADRE

67 Gülşen Yılmaz

“SÜNGÜ” KELİMESİNİN ETİMOLOJİSİ ÜZERİNE

Gülşen Yılmaz

THE ETYMOLOGY OF THE WORD “SÜNGÜ”

75 Марија Леонтик

ЗБОРОВНИТЕ ГРУПИ СО ПОСТПОЗИЦИЈА ВО ТУРСКИОТ ЈАЗИК И НИВНОТО ПРЕДАВАЊЕ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК

Marija Leontik

WORD GROUPS WITH A POSTPOSITION IN TURKISH LANGUAGE AND THEIR EQUIVALENCE IN MACEDONIAN LANGUAGE

- 87 Виолета Јанушева**
ПЕРИФРАЗИТЕ ВО МАКЕДОНСКИОТ СТАНДАРДЕН ЈАЗИК
Violeta Janusheva
THE PERIPHRASES IN MACEDONIAN STANDARD LANGUAGE
- 99 Silvana Neshkovska**
THE RHETORIC BEHIND POLITICAL RESIGNATION SPEECHES
- 113 Мери Лазаревска**
НИТУ АНГЛИСКИ НИТУ МАКЕДОНСКИ (КРАТКА АНАЛИЗА
НА АНГЛИЗМИТЕ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК И НИВНА /НЕ/
ОПРАВДАНОСТ)
Meri Lazarevska
NEITHER ENGLISH NOR MACEDONIAN (SHORT ANALYSIS OF THE
ENGLISH BORROWINGS IN THE MACEDONIAN LANGUAGE AND THEIR
/NON/JUSTIFICATION)

КНИЖЕВНОСТ / LITERATURE

- 123 Chiara Fusco**
VICO E LA CONTEMPORANEITÀ: VISIONI DELLA LETTERATURA IN
VICO, QUASIMODO E MONTALE
Chiara Fusco
VICO AND CONTEMPORANEITY: VISIONS OF LITERATURE IN VICO,
QUASIMODO AND MONTALE
- 135 Mirco Mondillo**
«ADESSO TU MI DICI COSA VUOI FARE DI ME». TIMIRA. ROMANZO
METICCIO E L'IPERMODERNO ITALIANO
Mirco Mondillo
«NOW YOU TELL ME WHAT YOU WANT TO DO ABOUT ME». TIMIRA.
ROMANZO METICCIO AND THE ITALIAN HYPERMODERNITY
- 149 Marcella Di Franco**
IL LIRISMO NOSTALGICO E L'ALIENAZIONE MODERNA IN CORRADO
ALVARO
Marcella Di Franco
NOSTALGIC LYRISM AND MODERN ALIENATION IN CORRADO ALVARO
- 161 Марија Ѓорѓиева Димова**
МЕМОРИЈАТА НА РОМАНОТ, РОМАНОТ КАКО МЕМОРИЈА
Marija Gjorgjieva Dimova
THE MEMORY OF THE NOVEL, THE NOVEL AS A MEMORY

- 171 Славчо Ковилоски**
КРВТА НЕ Е ВОДА: НАРОДНАТА ПЕЈАЧКА ДАФА ЦЕПЕНКОВА
Slavcho Koviloski
BLOOD IS THICKER THAN WATER - THE INTERPRETER OF FOLK SONGS: DAFA CEPENKOVA
- 179 Маријана Горгиева-Ристевска, Ранко Младеноски**
СЕМИОЛОГИЈА НА НЕАНТРОПОМОРФНИОТ ЛИК ВО РОМАНОТ „ЌЕРКАТА НА МАТЕМАТИЧАРОТ“ ОД ВЕНКО АНДОНОВСКИ
Marijana Gorgieva-Ristevska, Ranko Mladenoski
THE SEMIOLOGY OF THE NON-ANTHROPOMORPHIC CHARACTERS FROM THE NOVEL “THE MATHEMATICIAN’S DAUGHTER” BY VENKO ANDONOVSKI
- КУЛТУРА / CULTURE**
- 193 Ана Stefanovska**
VIRTUAL REALITY AND READING CITIES: GPS-BASED APPLICATIONS AS A NEW FORM OF LITERARY TOURISM
- 201 Оља Стојкова**
ПРЕДАТОРСКО ИЗДАВАШТВО
Olja Stojkova
PREDATORY PUBLISHING
- 213 Екатерина Намичева, Петар Намичев**
ТРАДИЦИОНАЛНАТА АРХИТЕКТУРА – МОДЕЛИ НА ЗАШТИТА И ЗАЧУВУВАЊЕ НА ФУНКЦИЈАТА
Ekaterina Namicheva, Petar Namichev
TRADITIONAL ARCHITECTURE – MODELS OF PROTECTION AND PRESERVATION OF FUNCTION
- МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА / TEACHING METHODOLOGY**
- 225 Нина Даскаловска**
ПРИОДИ И АКТИВНОСТИ ЗА ИНТЕГРИРАЊЕ НА ВОКАБУЛАРОТ ВО НАСТАВАТА
Nina Daskalovska
APPROACHES AND ACTIVITIES FOR INTEGRATING VOCABULARY IN LANGUAGE INSTRUCTION
- 239 Blerina Nuhi, Brikena Xhaferi**
EVALUATING CRITICAL THINKING COMPONENT OF HIGH SCHOOLS IN SKOPJE

253 Arbnora Sulejmani, Brikena Xhaferi

TECHNIQUES WHICH PROMOTE CRITICAL THINKING IN ELT – A STUDY CONDUCTED IN HIGH SCHOOLS OF SKOPJE

265 Марија Гркова

ОБЈЕКТИВНИ ТЕСТОВИ ЗА МЕРЕЊЕ НА ПОСТИГНУВАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ И ТЕСТИРАЊЕТО ВО НАСТАВАТА

Marija Grkova

THE CLASSROOM TEST AND THE OBJECTIVE TESTS FOR MEASURING STUDENTS ACHIEVEMENTS

ПРИКАЗИ / BOOK REVIEWS

277 Кирил Трајчев

РУСКАТА ПОТРАГА ПО БОЖЈАТА МУДРОСТ

Kiril Trajchev

RUSSION QUEST FOR THE WISDOM OF GOD

291 Monika Zázrivcová

COMPTE-RENDU : « LES INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES DU FRANÇAIS SUR LE SLOVAQUE. L'EXEMPLE DU SYSTÈME VERBAL », PAR LUCIA RÁČKOVÁ ET FRANÇOIS SCHMITT

Monika Zázrivcová

REVIEW: “LES INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES DU FRANÇAIS SUR LE SLOVAQUE. L'EXEMPLE DU SYSTÈME VERBAL” (FRENCH LINGUISTIC INTERFERENCES ON SLOVAK. THE EXAMPLE OF THE VERBAL SYSTEM), BY LUCIA RÁČKOVÁ AND FRANÇOIS SCHMITT

295 Ранко Младеноски, Софија Иванова

СОВРЕМЕНАТА КНИЖЕВНОСТ МЕЃУ ЗАПАДНИОТ АНТРОПОЦЕНТРИЗАМ И ИСТОЧНАТА ТЕОДИЦЕЈА

Ranko Mladenoski, Sofija Ivanova

CONTEMPORARY LITERATURE BETWEEN ANTHROPOCENTRISM AND EASTERN THEODICY

ДОДАТОК / APPENDIX

311 ПОВИК ЗА ОБЈАВУВАЊЕ ТРУДОВИ

ВО МЕЃУНАРОДНОТО НАУЧНО СПИСАНИЕ „ПАЛИМПСЕСТ“

CALL FOR PAPERS

FOR THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL “PALIMPSEST”

ПРИОДИ И АКТИВНОСТИ ЗА ИНТЕГРИРАЊЕ НА ВОКАБУЛАРОТ ВО НАСТАВАТА

Нина Даскаловска

Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
nina.daskalovska@ugd.edu.mk

Апстракт: Усвојувањето на голем број зборови кои се неопходни за користење на јазикот во разновидни ситуации е една од најголемите пречки со која се соочуваат учениците при учењето на странски јазик. Од друга страна, вокабуларот е клучната компонента на севкупната комуникативна компетенција. Истражувањата покажуваат дека учениците треба да знаат најмалку 3.000 зборовни семејства за да можат успешно да го користат јазикот и да читаат автентични текстови со разбирање. Ова води до заклучокот дека на учењето на вокабуларот треба да му се пристапи на организиран и принципиелен начин, земајќи ги предвид сознанијата и резултатите од истражувањата на полето на усвојувањето на вокабуларот. Предмет на овој труд се природите и активностите кои може да се користат во наставата за да се овозможи успешно усвојување на вокабуларот на странскиот јазик.

Клучни зборови: *вокабулар, усвојување, природи, активности.*

Приоди кон интегрирање на вокабуларот во наставата

Нејшн (Nation, 2001, стр. 2-3) смета дека една балансирана јазична програма треба да се состои од четири дела кои може да се појават во различни форми, но сите треба да бидат присутни во еден добро дизајниран јазичен курс. Тие се следниве:

1. *Разбирлив инпут фокусиран на значење.* Учениците треба да имаат можност да учат нови елементи преку активности за слушање и читање каде што главниот фокус е на информацијата. Но, за тоа е потребно учениците да знаат најмалку 95 % од зборовите во инпутот;
2. *Учење фокусирано на јазикот.* Постојат голем број докази дека за успешно учење на јазикот во наставата треба да има вклучено и директно учење на вокабуларот;
3. *Аутпут фокусиран на значење.* Учениците треба да имаат можност да го развиваат вокабуларот и преку зборување и пишување каде што фокусот е на информацијата. Овие продуктивни активности може да го утврдат знаењето на претходно сретнат вокабулар;
4. *Развивање на течност во користењето на јазикот.* Учениците ќе го користат јазикот потечно ако вежбаат елементи кои веќе им се познати. Без тој дел, она што учениците го научиле во другите три дела нема да можат да го користат за нормална употреба.

Нејшн вели дека сите овие делови треба да бидат застапени подеднакво, што значи на директно учење на вокабуларот треба да се посвети околу 25 % од времето.

Анализирајќи повеќе статии на полето на усвојувањето на вокабуларот, Коуди (Coady, 1997b, стр. 275-281) идентификува четири главни приоди кон учењето на вокабуларот: а) само контекст; б) учење на стратегии; в) развој плус експлицитна настава; г) активности на час. Првиот приод е заснован врз верувањето дека нема потреба ниту оправдување за директно учење на вокабуларот. Тоа се базира врз тврдењата на Крешен (Krashen, 1989) дека учениците ќе го усвојат вокабуларот преку читање ако инпутот е разбирлив. Приврзаниците на втората позиција, исто така, веруваат дека контекстот е главен извор на учење на вокабуларот, но тие искажуваат резервираност во однос на тоа колку учениците можат сами да се справат со новите зборовите во контекст. Затоа тие сметаат дека треба да се учат стратегии кои ќе им помогнат на учениците да учат од контекст. Меѓутоа, овој начин се смета за посоодветен за напредните ученици кои веќе имаат стекнато значителна јазична компетенција. Со позицијата „развој плус експлицитна настава“ се сугерира дека за учење на вокабуларот е потребна експлицитна настава со примена на голем број техники, па дури и учење напамет на најчестите зборови, но и вклучување на редовни периоди на читање по свој избор. Според последната позиција, вокабуларот најдобро се учи со традиционалните активности за учење на вокабуларот кои обично се среќаваат во книгите со вежби за вокабулар.

Во поновата литература се забележува сè поголема застапеност на гледиштето дека во почетните фази на учењето на јазикот треба да се применува експлицитно учење на зборовите надвор од контекст, а во наредните фази тоа да се замени со учење од контекст, односно со инцидентно учење (Coady, 1997a; Hunt & Beglar, 1998; Nation, 2001; Nation & Newton, 1997; Nation & Waring, 1997; Schmitt, 2008). Шмит истакнува дека покрај тоа што треба да знаат голем број зборови, учениците треба да научат и многу аспекти за зборовите за да можат правилно да ги употребуваат. Некои од аспектите на зборот може да се усвојат со намерно учење, како што се значењето и формата, додека поконтекстуализираните аспекти, како што се колокациите, се многу потешки за експлицитно учење и би требало да се усвојат преку нивно повеќекратно среќавање во контекст, како на пример, екстензивно читање. Во почетокот најефективен е експлицитниот приод кој директно се фокусира на воспоставување врски помеѓу формите и значењето, додека подоцна пополезна би била изложеноста на јазикот за да се подобри контекстуалното знаење (Schmitt, 2008, стр. 333-334).

Главната причина за експлицитен фокус на вокабуларот е дека тој е ефективен во усвојувањето на вокабуларот. Иако истражувањата покажуваат дека вокабуларот може да се учи инцидентно, намерното учење на вокабуларот речиси секогаш води кон поголеми и побрзи придобивки, со поголеми шанси за памтење и стекнување на продуктивно знаење за зборот (Schmitt, 2008, стр. 341). Неколку студии покажуваат дека комбинацијата од учењето на зборовите од контекст и експлицитното учење на вокабуларот

резултира со поголеми придобивки отколку само учење од контекст (Paribakht & Wesche, 1997; Zimmerman, 1997). Дури и тестирањето доведува до поголемо меморирање на лексичката единица. Во истражувањата кај кои имало повеќе посттестови, тие довеле до подобри резултати на последниот одложен посттест отколку кај оние со помалку или без тестови пред финалниот тест (Mason & Krashen, 2004).

Иако експлицитното учење на вокабуларот е најнефективно во однос на брзината на учењето на зборовите и нивното меморирање, сепак постојат ограничувања на бројот на среќавања со зборот со тој вид на учење. Истражувањата покажуваат дека едно среќавање не е доволно и дека се потребни од 5 до 16, па дури и повеќе среќавања за да се научи еден збор (Nation, 1990). Освен тоа, со експлицитните приоди кон учењето на вокабуларот може да се научат само некои елементи на лексичкото знаење. Но, дури и информацијата која може да се научи свесно, како што е значењето, не може комплетно да се совлада со експлицитна настава, бидејќи не е можно да се презентираат и да се вежбаат сите креативни употреби на зборот што учениците може да ги сретнат во контекст (Schmitt, 2000). Затоа, безмалку сите истражувачи се согласуваат дека наставата мора да обезбеди и можности за среќавање на зборовите во контекст, што може да се постигне преку инкорпорирање на компонента за екстензивно читање. Нејшн (Nation, 2001, стр. 149) вели дека од перспектива на учењето на вокабуларот треба да се разликуваат два вида на екстензивно читање: читање кое е насочено кон раст на вокабуларот и читање кое е насочено кон развивање на течност. За раст на вокабуларот текстот не треба да содржи повеќе од 5 % непознати зборови, а најдобро би било процентот на непознати зборови да не биде поголем од 2 %. За таа цел учениците треба да читаат симплифицирани текстови коишто се само малку над нивното моментално ниво на знаење на вокабуларот. За развивање на течност, учениците треба да читаат лесни текстови кои не содржат нови зборови, односно текстови кои се едно ниво под нивното моментално ниво на знаење на вокабуларот. Меѓутоа, за да има ефект од екстензивното читање, учениците треба да читаат големи количини на материјал на соодветно ниво, бидејќи ако зборот за кој ученикот стекнал мало знаење не се сретне набргу по тоа, таквото знаење ќе се изгуби. Затоа, учениците треба да читаат редовно за да имаат повторно можност да ги сретнат истите зборови, или програмата за екстензивно читање да биде надолупнета со директно учење на вокабуларот.

Активности за учење на вокабуларот во наставата

Нејшн (Nation, 2001, стр. 60) сугерира дека кога се користат активности за учење на вокабулар наставниците треба да си ги постават следниве прашања:

1. Која е целта на таа активност?
2. Кои психолошки услови се користат при активноста за да се постигнат поставените цели?
3. Кои се видливите знаци дека учениците го стекнуваат потребното знаење?

4. Кои се карактеристиките на активноста кои овозможуваат услови за учење?

Во однос на првото прашање, тој објаснува дека кога се анализира кои цели треба да се постигнат и на кој начин, добро е да се мисли поединечно на секоја цел, иако со една активност може да се постигнат повеќе цели. Во однос на психолошките услови потребни за постигнување на поставените цели, тој вели дека постојат три главни процеси кои може да доведат до учење на зборот (Nation, 2001, стр. 63-68):

1. Забележување, односно посветување внимание на зборот, што значи дека учениците треба да го забележат зборот и да бидат свесни дека е корисно да го научат;
2. Повикување на зборот од меморијата. Ако зборот е забележан и е сфатено неговото значење, тогаш ако во текот на задачата ученикот треба повторно да се сети на тој збор, меморијата за него ќе биде зацврстена. Ако поминало премногу време помеѓу првото и второто среќавање на зборот, тогаш второто среќавање нема да биде многу ефективно, туку ќе биде како прво среќавање. Но, ако при второто среќавање на зборот сè уште постои меморија за зборот, тогаш второто среќавање ќе је зацврсти меморијата за зборот. Некои истражувања покажуваат дека меморијата за еден збор може да трае од неколку недели до три месеци, но според Нејшн логично е да очекуваме учениците да ја задржат меморијата од првото среќавање на еден збор барем еден месец. Тоа значи дека би требало да читаат една симплифицирана книга на секои две недели;
3. Креативна или генеративна употреба. Генеративно процесирање се јавува кога претходно сретнати зборови повторно ќе се сретнат или ќе се користат на начини кои се разликуваат од претходното среќавање.

Како што истакнува Нејшн (Nation, 2001, стр. 72) највидливи знаци за тоа дека учениците го стекнуваат потребното знаење се дискусијата за зборот, неговото повторување, неговата генеративна употреба и успешното завршување на задачата. Но, тој вели дека самото присуство на овие знаци не гарантира дека учениците ќе го научат тој вокабулар, меѓутоа тие може да му укажат на наставникот дали треба активноста да се адаптира за да се постигнат поставените цели.

За да може да се каже дека учениците целосно ги усвоиле зборовите, тие треба да совладаат многу аспекти на знаењето и употребата на зборовите. Според класификацијата на аспектите на знаењето на зборовите, Нејшн наведува активности кои може да се користат за да се усвојат тие аспекти на зборовите (табела 1).

Објаснувањето на значењето на зборовите, според Нејшн, може да се даде преку дефиниции, при што пократките и директните дефиниции се подобри отколку давање премногу информации, бидејќи тоа може да им создаде тешкотии на учениците да идентификуваат кои карактеристики се критични за значењето на зборот. Но, користењето на гестови, предмети, слики или дијаграми често е најдобар начин за објаснување на значењето на

зборот, а ако при тоа се даде и дефиниција, тогаш значењето се складира и лингвистички и визуелно.

Табела 1. Активности за учење на вокабуларот (Nation, 2001, стр. 126)

Цел	Активност
<i>Форма</i>	
Говорна форма	Изговарање на зборот Читање на глас
Писмена форма	Диктат на зборови и реченици Откривање на правила за пишување
Делови на зборот	Пополнување на табела Расчленување на сложени зборови Составување на сложени зборови Одбирање на точната форма
Врски помеѓу формата и значењето	Спојување на зборови со дефиниции Дискусија за значењето на фрази Цртање и обележување на слики Загатки
<i>Значење</i>	
Концепти и референти	Наоѓање на заеднички значења Избирање на точното значење Анализа на семантичките карактеристики Одговарање на прашања Зборовни детективи
Асоцијации	Наоѓање слични зборови Објаснување на врските меѓу зборовите Подготвување зборовни мапи Класифицирање Наоѓање зборови со спротивно значење Сугерирање на причини или ефекти Сугерирање на асоцијации Наоѓање примери
Грамматика	Спојување делови од реченици Подредување на зборовите во реченица
<i>Употреба</i>	
Колокации	Спојување колокации Наоѓање колокации
Ограничување на употребата	Идентификување на ограничувањата Класифицирање на ограничувањата

Во дискусиите за користењето на мајчиниот јазик при објаснувањето на новите зборови постојат противставени гледишта. Прекумерната употреба на мајчиниот јазик во граматичко-преведувачкиот метод била една од

причините тој да биде отфрлен, а потоа во директниот метод неговата употреба целосно била забранета. Оправдувањето за тоа се заснова врз тврдењето дека еден од условите за успешно усвојување на странскиот јазик е неговата максимална изложеност, па затоа тој треба да се употребува и при објаснувањето на јазичните елементи и за секаква комуникација со учениците за време на часот. Меѓутоа, многумина лингвисти сметаат дека таквото тврдење не се заснова на педагогијата и дека има идеолошка и политичка позадина (Atkinson, 1995; Auerbach, 1993). Нејшн наведува дека добрата страна на преводот е што е брз, едноставен и лесно разбирлив (Nation, 2001, стр. 86) и дека истражувањата кои ја споредувале ефективноста на различните методи на објаснување на зборовите покажале дека преводот на мајчиниот јазик е секогаш најнефективен (Nation, 2003). Притоа, за секој непознат збор наставникот треба да донесе две главни одлуки: дали треба да се посвети време на тој збор, и кои активности треба да се применат за тој збор. Ако е потребно само да се објасни зборот за да се продолжи со задачата, тогаш доволно е кратко објаснување. Но, ако е во прашање важен збор, тогаш е потребно посветување време на зборот, експлицитно истражување на неколку аспекти на знаење на зборот и поттикнување на учениците активно да го процесираат зборот. Шмит (Schmitt, 2008, стр. 345) истакнува дека ако се бара продуктивно знаење на зборот, потребно е учениците да работат продуктивни задачи, бидејќи само рецептивната изложеност на зборовите не е доволна за да доведе до продуктивно знаење. А за да се постигне продуктивно знаење на зборовите, наставата треба да обезбеди можности за максимално процесирање на зборовите преку манипулирање со зборовите на различни начини, на пример преку опишување како тие зборови се поврзани со други зборови или со искуството на учениците (Beck et al., 1987, стр. 149). За да се поттикне длабоко процесирање, активностите треба да вклучуваат обемна дискусија за зборовите и да се бара од учениците да ги образложуваат врските и асоцијациите што ги откриваат.

Бидејќи целта на наставата по странски јазици не е само учење на вокабуларот и граматиката, туку и стекнување на четирите јазични вештини (слушање, зборување, читање и пишување), Нејшн (Nation, 2001, стр. 114) смета дека со внимателното планирање и со времето посветено на овие вештини може да се придонесе за раст на вокабуларот.

За да можат учениците да учат зборови преку *слушање*, потребно е да знаат најмалку 95 % од инпутот, а уште подобро би било кога тој процент би изнесувал 98 % (Hu & Nation, 2000). Активностите кои може да се користат за учење на вокабулар преку слушање се следниве (Nation, 2001, стр. 116-117):

- рецептивен трансфер на информации што вклучува дополнување на информациите на мапи, планови, табели, дијаграми, графикони, дневници, календари, листи итн;
- слушање на текст и истовремено следење на писмената верзија на текстот;
- слушање приказни додека наставникот ги запишува важните зборови на табла;
- квизови.

Зборувањето е една од најважните вештини која треба да ја стекнат учениците и за многумина таа е приоритетна. Во литературата често се наведува терминот „флуентност“ за да се опише целта на активностите за зборување, под што се подразбира учество во конверзација со користење на соодветни зборови и изрази со разбирлив изговор и интонација без непотребно застанување и двоумење (Hedge, 2000, стр. 261). Нејшн (Nation, 2001, стр. 37) наведува голем број активности за учење на вокабуларот преку зборување како што се:

- подготвување на семантички мапи врз основа на претходно прочитан текст или на одредена тема;
- донесување одлуки преку давање аргументи и дискусија на одредена тема;
- трансфер на информации со користење на дијаграми, графикони, табели и формулари при што учениците работат во парови: едниот ученик ги има информациите и треба да му ги пренесе на другиот ученик;
- активности кои вклучуваат рангирање, класифицирање и решавање на проблеми;
- раскажување на претходно прочитан текст, со тоа што слушателот има претходно подготвени прашања кои може да му ги постави на оној што раскажува;
- играње на улоги врз основа на претходно прочитан текст.

Читањето традиционално се дели на два типа: интензивно и екстензивно читање. Интензивно читање значи читање на краток текст чија основна цел е разбирање на текстот, но тоа обично е придружено со вежби пред читањето, за време на читањето и по читањето во вид на прашања за разбирање на текстот, како и вежби за анализа на јазикот. Екстензивното читање значи читање на големи количини на материјал со фокус на значењето на текстот, чија цел е усвојување на јазикот и развивање на течност во читањето и не вклучува многу други активности по читањето. Бидејќи екстензивното читање обично се случува надвор од училницата, активностите кои ги предлага Нејшн (Nation, 2001, стр. 160-161) се однесуваат на интензивно читање, а меѓу нив спаѓаат:

- спојување на дефиниции со зборови во текстот;
- спојување на зборови кои сочинуваат колокации;
- одговарање на прашања.

Нејшн и Њутн (Nation & Newton, 1997, стр. 242) истакнуваат дека освен учењето на нов вокабулар, потребен се и активности за утврдување на вокабуларот кој веќе е учен, што може да се постигне со активности за подобрување на течноста и со активности за збогатување кои ги прошируваат синтагматските и парадигматските асоцијации и мрежи и обезбедуваат повеќе пристапни патишта до зборовите. Иако развивањето на вокабуларот не е главна цел на активностите за подобрување на течноста, сепак тој се развива како резултат на тие активности. Овде спаѓаат следните активности:

- повторено читање при што учениците читаат еден текст повеќе пати со цел да се зголеми брзината на читањето;

- техниката 4/3/2 која бара од учениците да им ја повторат истата приказна или истиот говор на тројца соговорници со четири минути за првиот слушател, три за вториот и две за третиот;
- техника на најдобра снимка вклучува снимање на говорот повеќе пати сè додека ученикот не е задоволен со снимката;
- учениците читаат текст кој е лесен за разбирање, а потоа меѓусебно си поставуваат прашања и даваат одговори за содржината на текстот.

Активностите чија цел е зголемување на бројот на асоцијациите за даден збор може да бидат од два типа: активности за воспоставување на синтагматски асоцијации кои вклучуваат вежби со колокации, семантички мапи, диктати итн. и активности за воспоставување на парадигматски асоцијации како што се вежби со спојување или за класифицирање (Nation, 2001: 249).

Пишувањето е една од најкомплексните и една од најтешките вештини за учениците, бидејќи вклучува знаење и контрола на јазикот на ниво на реченица, но и знаење за организацијата на текстот во пасуси, како и за конвенциите за пишување на различни видови на текстови според целта на пишувањето. Во оценувањето на квалитетот на писмената задача, вокабуларот игра голема улога (Nation, 2001, стр. 178). Активности за учење на вокабуларот преку пишување се следните:

- дополнување на реченици;
- парафразирање со употреба на целниот збор;
- превод;
- пополнување на празни места во текст со тоа што значењето се дава на мајчиниот јазик, а учениците треба да го најдат соодветниот збор на целниот јазик;
- читање и анализа на текст при што се забележуваат карактеристиките на текстот и стилот на пишување кои учениците потоа треба да ги применат во задача за пишување;
- учениците читаат текст, а потоа треба да се обидат да го напишат од сеќавање;
- подготвување на семантички мапи на одредена тема која потоа учениците треба да ја искористат за задачата за пишување;
- користење на активност за зборување како основа за заклучок или за писмен извештај што учениците треба да го напишат на крајот од активноста;
- учениците собираат информации на одредена тема во текот на еден период и на крајот треба да напишат писмен извештај врз основа на собраните информации.

Директно учење на вокабуларот

Веринг (Waring, 1995) смета дека за ефективно учење на вокабуларот е потребна програма која одзема минимум време на часот, но која дозволува учење на вокабуларот надвор од училиштето и која комбинира брзо и ефикасно усвојување на зборовите и подобрување на течноста. И покрај тоа што учењето на зборовите надвор од контекст е „неприроден“ начин на учење,

сепак тој има одредени предности. Директното учење придонесува за учење на многу зборови за кратко време. Некои истражувања покажуваат дека со директните техники за учење учениците можат да го научат значењето на 30-40 збора за еден час, а подобрите ученици дури и до 70 зборови (Meaga, 1995). Меѓу техниките за директно учење на вокабуларот се методот на клучен збор, употреба на картички, техники за елаборирање на зборовите и други.

При учењето со картички учениците го запишуваат целиот збор на едната страна, а преводот на другата. Нејшн (Nation, 2001, стр. 299) смета дека тоа е ефикасен начин за учење на вокабуларот, бидејќи им помагаат на учениците да ја научат писмената форма на зборот, поимот на зборот и поврзувањето на формата со значењето. Исто така, на картичките може да се запише и зборовната класа на зборот, изговорот и една или две колокации. Учењето од картички, според Нејшн, има повеќе предности. Бидејќи најфреквентните зборови во јазикот се многу корисни, вреди на нив да се посвети доволно време. Второ, кога учениците ќе ги сретнат зборовите што ги имаат на картичките во текст, тие полесно ќе ги забележат и полесно ќе ги научат. Тие, исто така, им овозможуваат на учениците да се фокусираат на аспектите на зборот кои не се учат лесно од контекст и сами да го контролираат повторувањето и процесирањето на зборовите.

Веринг (Waring, 2001), исто така, смета дека учењето од картички е ефикасен начин за учење на вокабуларот, бидејќи е систематско, вклучува моторни дејствија, не е сериско, бидејќи картичките може да се разместуваат и групираат, а освен тоа со картичките учениците можат да си постават цели и да го тестираат својот прогрес. Една од предностите на користењето на картички е и тоа што во текот на учењето ученикот не го гледа веднаш преводот на зборот, што го стимулира да размисли пред да провери дали го знае зборот или не, така што менталната активност на учењето одговара на активноста при тестирање (Mondria & Mondria-De Vries, 1993, стр. 53).

Од техниките за учење на вокабуларот, мнемониските техники и техниките кои вклучуваат длабоко семантичко процесирање на зборовите се покажале како поефективни отколку техниките кои вклучуваат само површно меморирање на зборовите. Мнемониските техники вклучуваат поврзување на визуелни и вербални ментални претстави за зборовите кои треба да се научат со претходно познати зборови. Техниката на клучен збор се покажала како најсупериорна во однос на другите техники на директно учење на зборовите. Таа се состои од два чекори. Првиот чекор е да се најде соодветен збор во мајчиниот јазик (клучниот збор) кој звучи како почетокот или целиот непознат збор. Вториот чекор е ученикот да најде соодветна сликовна претстава во која непознатиот и клучниот збор се комбинираат (Nation, 2001, стр. 311). Некои студии покажале дека оваа техника им помага на учениците брзо да научат нови зборови и дека таа има долготрајни ефекти во однос на помнењето на зборовите. Од друга страна, други студии покажале дека со оваа техника зборовите не се задржуваат долго во меморијата и дека по употребата на таа техника потребни се дополнителни среќавања на тие зборови (Nation, 2001, стр. 313).

Техниките за елаборирање на зборовите како што се анализа на семантички карактеристики, семантичките мапи и подредувањето на зборовите (Sökmen, 1997, стр. 249-253) ги поттикнуваат учениците да ги процесираат зборовите во однос на нивните семантички особености. Анализата на семантичките карактеристики вклучува анализа на значењата на група слични зборови со ставање плус и минус во табела. Семантичките мапи вклучуваат наоѓање на асоцијации за даден збор и претставување на тие зборови во дијаграми. Подредувањето е техника која бара од учениците да ги организираат зборовите по одреден принцип што ги поттикнува учениците да размислуваат за сличностите или разликите помеѓу тие зборови. Истражувањата покажале дека комбинацијата на методот на клучен збор со семантичка елаборација придонесува за подобро меморирање на зборовите отколку само методот на клучен збор.

Меѓутоа, како што истакнува Веринг (Waring, 1995), зборовите научени во изолација ќе останат такви сè додека не се поврзат со претходното знаење за да може брзо и ефикасно да се употребат. Затоа, најдобро би било да се започне со акцент на директно учење, а потоа да се премине на стратегии за инцидентно учење како што е учењето од контекст за да се продлабочи знаењето на зборовите, односно паралелно со директното учење треба да има програма за екстензивно читање и слушање надвор од часот.

Селектирање и презентирање на вокабуларот

Нејшн и Њутн (Nation & Newton, 1997, стр. 238) истакнуваат дека при дизајнирање на програма за учење на вокабулар треба да се одлучи кој вокабулар треба да се селектира за учење, како да се подреди и како да се презентира. Бидејќи истражувањата покажуваат дека најчестите 2.000 зборови сочинуваат 85 % од зборовите во сите книги без разлика на темата, и уште поголем процент од говорниот јазик, тоа значи дека вреди да се посвети време и напор за фокусирање на овие зборови, имајќи ги на ум придобивките. Освен фреквентноста и опсегот на употреба на зборовите, други фактори кои влијаат врз селекција на вокабуларот се нивната способност да се комбинираат со други зборови, да дефинираат други зборови, да заменуваат други зборови итн. При одредувањето на редоследот на вокабуларот за учење треба да се внимава на редоследот на нивоата на вокабуларот како и на групирањето и подредувањето на зборовите за час. Бидејќи најчестите зборови не се многу, тие се неопходни за употреба на јазикот и обезбедуваат добра покриеност на сите текстови, вреди на секој од нив посебно да му се посвети внимание. Со оглед на тоа што поретките зборови ги има многу, често може да се погодат од контекст ако се знаат почестите зборови, и ретко се среќаваат, не заслужуваат посебно внимание, па затоа треба да се научат стратегии за справување со тие зборови кога ќе се сретнат. Овие стратегии вклучуваат погодување од контекст, користење на делови на зборовите за да се запомнат значењата, користење на мнемониски и други техники за меморирање на вокабуларот.

Бидејќи постојат повеќе аспекти на знаење на зборот, при презентирањето, наставникот треба да одлучи на кои аспекти треба да им се

обрне внимание. Некои аспекти може да се учат на час, а некои аспекти треба да се остават на инцидентно учење од контекст. Првиот чекор во процесот на усвојување е воспоставување на врската помеѓу формата и значењето, но при тоа многумина сметаат дека најважно е да се научи значењето и помалку внимание се посветува на формата. Шмит (Schmitt, 2008, стр. 336) истакнува дека треба да се има на ум оти за да се научи формата потребен е директен фокус на неа, а не само како додаток на значењето на зборот, бидејќи заради ограничениот капацитет за процесирање, вниманието свртено кон значењето ќе ги намали расположливите ресурси за внимание на формата. Исто така, треба да се има предвид тежината на учењето на зборот, бидејќи некои зборови се потешки за учење од други. Веринг (Waring, 2002) сугерира дека треба да се започне со полесните зборови за да се изгради почетен вокабулар. Зборови со слично значење не треба да се презентираат заедно, бидејќи може повеќе да ги збунат учениците, што значи истовремено не треба да се учат синоними, антоними или зборови кои припаѓаат на иста семантичка група. Значењата на зборовите може да се презентираат преку дефиниции, слики, илустрации, синоними, примери, превод итн. Шмит и Цимерман (Schmitt & Zimmerman, 2002, стр. 145) истакнуваат дека знаењето на различните членови на едно зборовно семејство е неопходно за продуктивна употреба на јазикот, па според тоа во наставата треба да се обрне и посебно внимание на деривативните форми на зборовите.

Исто така, треба да се има предвид дека за да се запомни зборот не е доволно само презентирање на зборот туку е потребно и длабоко процесирање кое може да се постигне на повеќе начини, како на пример преку анализа на деловите на зборот, поврзување на новиот збор со претходно познати зборови, користење на мнемониски техники, презентирање на зборот во контекст итн. Едно среќавање со зборот не е доволно за да се научи тој збор, па затоа треба да се обезбедат повеќе среќавања на истиот збор да се научат различните аспекти на зборот. Бидејќи истражувањата на меморијата покажуваат дека забораването се случува најбрзо по учењето, а потоа се забавува, тоа значи дека второто среќавање треба да биде брзо по првото.

Заклучок

Како што беше претходно дискутирано, некои лингвисти го застапуваат гледиштето дека експлицитното учење на вокабуларот е поефикасно, бидејќи за пократок временски период може да се научат повеќе зборови и ефектот од таквото учење е подолготраен (Lightbown & Spada, 1990; Mondria & Mondria-de Vries, 1993; Norris & Ortega, 2000), додека процесот на инцидентно учење на вокабуларот преку читање е бавен и не е можно да се предвиди кои зборови ќе се научат, кога и до кој степен (Paribakht & Wesche, 1997). Бидејќи учениците не можат да учат од контекст додека не поседуваат доволно вокабулар, се предлага учениците да ги учат првите најчести 3.000 зборови експлицитно за да можат да продолжат да учат самостојно преку читање (Laufer, 1997). Нејшн и Њутн (Nation & Newton, 1997, стр. 239) истакнуваат дека во директното учење, на вокабуларот му се посветува експлицитно внимание со користење на вежби како што се вежби за

изведување на зборовите со помош на наставки, спојување на зборови со дефиниции, учење на зборови во контекст, семантички мапи, како и активности со трансфер на информации кај кои има фокус на вокабуларот. При тоа, би требало да се посвети време и за учење на стратегии. Во индиректното учење на вокабуларот, од друга страна, улогата на наставникот не е толку очигледна. Наставникот би требало да се потруди да вклучи учење на вокабуларот во комуникативните активности, иако учењето на вокабуларот не е главна цел на тие активности. Исто така, учениците треба да се поттикнуваат да читаат надвор од наставата, така што во секоја програма за учење на вокабуларот треба да има можности и за директно и за индиректно учење на вокабуларот.

Библиографија

- [1] Atkinson, D. (1995). English only in the classroom: Why do we do it? *The Polish Teacher Trainer*, 3, (1).
- [2] Auerbach, E. R. (1993) Re-examining English Only in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9-32.
- [3] Beck, I. L., McKeown, M. G., & Omanson, R. C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In M.G. McKeown & M.E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- [4] Coady, J. (1997a). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In J. Coady and T. Huckin. (Eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [5] Coady, J. (1997b). L2 vocabulary acquisition: A synthesis of research. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A Rationale for Pedagogy*. New York: Cambridge University Press.
- [6] Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- [7] Hu, M. & Nation, I. S. P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- [8] Hunt, A. & Beglar, D. (1998). Current Research and Practice in Teaching Vocabulary. *The Language Teacher*. Available online at: <https://jalt-publications.org/tlt/articles/1914-current-research-and-practice-teaching-vocabulary>.
- [9] Krashen, S. D. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464.
- [10] Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading. In Coady, J. and Huckin, T. (Eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [11] Lightbown, P. M. & Spada, N. (1990). Focus on Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- [12] Mason, B. & Krashen, S. D. (2004) Is Form-Focused Vocabulary Instruction Worth While?. *RELC Journal* 35(2), 179-185.
- [13] Meara, P. (1995). The importance of an Early Emphasis on L2 Vocabulary. *The Language Teacher*, 19(2): 8-10.

- [14] Mondria, J.-A. & Mondria-De Vries, S. (1993). Efficiently memorizing words with the help of word cards and 'hand computer': Theory and applications. *System*, 22, 47-57.
- [15] Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.
- [16] Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [17] Nation, I. S. P. (2003) The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*. [online], 5(2). Available at: https://www.asian-efl-journal.com/june_2003_pn.pdf
- [18] Nation, I. S. P. & Newton, J. (1997). Teaching Vocabulary. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [19] Nation, P. & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In Schmitt, N. and McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [20] Norris, J. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- [21] Paribakht, T. S. & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In Coady, J. & Huckin, T. (Eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [22] Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [23] Schmitt, N. (2008). Review Article: Instructed Second Language Vocabulary Learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363.
- [24] Schmitt, N. & Zimmerman, C. (2002). Derivative word forms: what do learners know?. *TESOL Quarterly*, 36(2), 145-171.
- [25] Sokmen, A. J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In Schmitt, N. and McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [26] Waring, R. (1995). Second language vocabulary acquisition: Linguistic context and vocabulary task design. Available at: <http://robwaring.org/papers/various/BC.html>
- [27] Waring, R. (2001). How should teachers incorporate vocabulary teaching into their classes? Available at: <http://robwaring.org/papers/various/eltnews.html>
- [28] Waring, R. (2002). Basic Principles and Practice in Vocabulary Instruction. *The Language Teacher*, 26(07), 11-13.
- [29] Zimmerman, C. B. (1997). Do Reading and Interactive Vocabulary Instruction Make a Difference? An Empirical Study. *TESOL Quarterly*, 31(1), 121-140.

Nina Daskalovska
Goce Delchev University, Stip

Approaches and Activities for Integrating Vocabulary in language Instruction

Abstract: Acquiring a large number of words necessary for using the language in various situations is one of the biggest obstacles that learners face in the process of language learning. On the other hand, vocabulary is the key component of the overall communicative competence. Research shows that learners need to know at least 3.000 word families in order to be able to use the language successfully and to read authentic text. This implies that vocabulary learning should be done in an organized and principled way, taking into account the insights and the results from vocabulary acquisition research. The focus of this paper are the approaches and activities that can be used in the classroom in order to provide opportunities for successful acquisition of the vocabulary of the target language.

Keywords: *vocabulary, acquisition, approaches, activities.*