

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Биљана Д. Бранић Латиновић

**ОПШТИ И АКАДЕМСКИ ВОКАБУЛАР НА
СРЕДЊОШКОЛСКОМ УЗРАСТУ**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Београд, 2016.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Biljana Branic Latinovic

GENERAL AND ACADEMIC VOCABULARY
AT HIGH SCHOOL AGE

DOCTORAL DISSERTATION

Belgrade, 2016

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Биљана Бранич Латинич

ОБЩИЙ И АКАДЕМИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ В СТАРШЕМ
ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ
ДОКТОРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Белград, 2016

ПОДАЦИ О МЕНТОРУ И ЧЛАНОВИМА КОМИСИЈЕ

МЕНТОР:

др Јасмина Московљевић Поповић, ванредни професор, Филолошки факултет Универзитета у Београду

ЧЛАНОВИ КОМИСИЈЕ:

Датум одбране:

Научна област: Општа лингвистика – Усвајање језика

УДК _____

ОПШТИ И АКАДЕМСКИ ВОКАБУЛАР НА СРЕДЊОШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Резиме

Предмет нашег истраживања био је рецептивни вокабулар средњошколаца, односно његове две димензије, општи и академски. Циљ истраживања био је да пронађе одговоре на неколико питања: 1. колико речи просечно знају средњошколци; 2. какав је међуоднос школског успеха, оцене из Српског језика, смера, узраста, пола и изабране школе средњошколаца и њиховог рецептивног вокабулара; 3. може ли се описати развојни ток рецептивног вокабулара на овом узрасту?

Наше истраживање је емпиријског карактера и у целини се заснива на прикупљеним подацима. Корпус је прикупљан у два наврата у току другог полугодишта школске године 2013/2014. и првог полугодишта 2014/2015. у три школе: Филолошкој гимназији у Београду, гимназији „Урош Предић“ у Панчеву и Пожаревачкој гимназији. Испитаници су били ученици од првог до четвртог разреда из ових трију гимназија, а истраживачка процедура је подразумевала примену два мерна инструмента, Теста општег вокабулара, који је састављен поступком описаним у стручној литератури и Теста академских речи, примењиваног у истраживањима на енглеском говорном подручју и прилагођеног нашим приликама (Coxhead, 2000).

Резултати истраживања су показали да се ширина/обим рецептивног општег и академског вокабулара наших средњошколаца може квантитативно описати, као и да се њихов развојни ток може пратити од почетка до краја школовања.

Статистичка обрада податка у овом истраживању показала је да између општег и академског вокабулара постоји јака корелација. Анализа добијених резултата такође је показала да постоје статистички значајне разлике у познавању опште лексике средњошколаца различитог узраста, смера, пола, школског успеха и оцене из Српског језика и књижевности, док се у познавању академске лексике разликују само средњошколци различитог узраста.

Анализом усвојености лексичких јединица смо добили да се усвајање већине посматраних лексема може пратити од почетка до краја средње школе и да се на основу тога може стећи увид у ток развоја вокабулара на овом узрасту. Њега одликује интензивни развој између другог и трећег разреда, после чега следи „мирнији“ период у четвртом разреду.

Теоријски значај овог истраживања огледа се у намери да детаљно опише вокабулар на средњошколском узрасту, о коме се код нас не зна скоро ништа.

Кључне речи: средњошколски узраст, рецептивни вокабулар, општи вокабулар, академски вокабулар, обим/ ширина вокабулара.

GENERAL AND ACADEMIC VOCABULARY AT HIGH SCHOOL AGE

Summary

The subject of our research was the receptive vocabulary of high school students, i.e. its two dimensions, general and academic. The objective of the research was to answer the following questions: 1. how many words high school students know on average; 2. what is mutual relation of academic achievement, mark in the Serbian language, school type, age, gender and the school chosen of high school students and their receptive vocabulary; 3. can we describe the process of vocabulary enrichment at this age?

Our research is empirical and entirely based on the collected data. The corpus was compiled on two occasions in the course of the second term of the academic year 2013/2014 and the first term of 2014/2015 in three secondary schools: Philological High School in Belgrade, "Uroš Predić" Grammar School in Pančevo and Požarevac Grammar School. The respondents were students from these three schools, and the research procedure involved the application of two measuring instruments, a general vocabulary test, composed as per the requirements set out in reference works, and an academic vocabulary test, used to assess the acquisition of academic vocabulary in the English language and adjusted to our needs (Coxhead, 2000).

The results of our research showed that the volume/scope of both general and academic receptive vocabularies of our high school students can be quantitatively described and that we can monitor their development throughout the course of the students' secondary education.

Statistical analysis of data in this research indicated a strong correlation between general and academic vocabularies. Examination of obtained data also implied that there are statistically relevant differences in the knowledge of general vocabulary in secondary students of different age, vocation, gender, academic achievement and their final mark in the Serbian language, whilst there were differences only in students of different age regarding academic lexemes.

The analysis of lexical units' acquisition demonstrated that the acquisition of the majority of observed lexemes can be monitored from the beginning of students' secondary education until its completion, which provides insight into the course of vocabulary

development at this age. It is characterised by a significant leap between years two and three, followed by a deceleration in the final year of high school.

The theoretical significance of this study lies in our intention to exhaustively describe high school students' vocabulary, which has scarcely been researched in our country.

Key words: high school age, receptive vocabulary, general vocabulary, academic vocabulary, size/ breadth of vocabulary

ИЗЈАВА ЗАХВАЛНОСТИ

Огромну захвалност дугујем својој строгој, али праведној менторки др Јасмини Московљевић Поповић. Хвала јој на бескрајном стрпљењу и разумевању. Сарађујући са њом научила сам много, чак и да прихватам бројне тешкоће које су пратиле израду ове дисертације. Њене коментаре и савете прихватала сам са великим поверењем, а сви евентуални пропусти у овој дисертацији искључиво су моји.

Захвална сам и свим својим дугогодишњим колегама из Филолошке гимназије. Захваљујући њиховом ангажовању успела сам да тестирам велики број ученика у релативно кратком временском року; хвала Валентини Паровић и драгим колегиницама из Панчевачке гимназије јер су ми помогле да тестирање успешно обавим у њиховој школи; Биљани Живак, Славици Јовановић, Милошу Јеремићу и директорки Данијели Жуковски из Пожаревачке гимназије, као и свим испитаницима, ученицима ових трију гимназија који су заинтересовано и са вољом учествовали у тестирању за потребе истраживања.

Хвала Ивану Ивковићу који ме је научио да користим SPSS и анализирам податке статистички. Успео је да ме убеди да је статистика игра и да статистичари могу да буду занимљиви и духовити људи.

Хвала мојој другарици Јелени Стивенсон, која је лекторисала све моје икад написане апстракте и преводе на енглески језик. Помагала ми је много и радо, посебно у транскрипцији имена и превођењу термина са енглеског језика.

Посебно хвала Теси, Тадији и Саши за сваки минут који су ми давали да пишем и учим. Они су поднели највећи терет током израде овог рада и то никад нећу моћи да надокнадим.

И, на крају, хвала мом драгом оцу, Драгиши Бранићу, који ме је учио да будем стрпљива. Њему посвећујем ову дисертацију.

САДРЖАЈ

1. УВОД | 1
 - 1.1. Предмет истраживања | 1
 - 1.2. Циљеви и хипотезе истраживања | 3
 - 1.3. Структура дисертације | 4
2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИРИ ИСТРАЖИВАЊА | 5
 - 2.1. Терминологија | 5
 - 2.2. Квантитативне одлике вокабулара | 8
 - 2.3. Димензије вокабулара | 10
 - 2.3.1. Рецептивни и продуктивни вокабулар | 10
 - 2.3.2. Ширина и дубина вокабулара | 17
 - 2.3.3. Општи и академски вокабулар | 21
 - 2.3.3.1. Општи вокабулар | 22
 - 2.3.3.2. Академски вокабулар | 24
 - 2.3.4. Преглед истраживања вокабулара | 29
 - 2.3.5. Резултати у досадашњим квантитативним истраживањима рецептивног вокабулара средњошколаца | 36
 - 2.3.6. Преглед истраживања вокабулара код нас | 46
 - 2.3.7. Кратки преглед истраживања дубине вокабулара | 49
3. УЛОГА ФРЕКВЕНЦИЈЕ У ИСТРАЖИВАЊУ ВОКАБУЛАРА | 50
 - 3.1. Фреквенција и значење речи | 50
 - 3.2. Улога електронских корпуса у истраживању вокабулара | 55
4. ТЕСТОВИ ВОКАБУЛАРА И ЊИХОВЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ | 58
 - 4.1. Форме тестова | 60
 - 4.1.1. Тест алтернативног (двочланог) избора | 60
 - 4.1.2. Тест вишеструког избора (Multiple choice test) | 63
 - 4.1.3. Скала познавања речи | 67
 - 4.1.4. Тест повезивања | 68
 - 4.1.5. Предности и недостаци тестова коришћених у испитивању вокабулара | 69
 - 4.2. Израда теста општег вокабулара у нашем истраживању | 71
 - 4.2.1. Узорковање грађе из писаног речника | 71
 - 4.2.2. Узорковање грађе из Једнотомника МС | 74
 - 4.3. Тешкоће у састављању теста вокабулара | 84
 - 4.3.1. Шта је реч? | 84
 - 4.3.2. Шта значи знати реч? | 90
5. ЕМПИРИЈСКИ ДЕО | 94
 - 5.1. Планирање истраживања | 94
 - 5.2. Узорак испитаника | 95
 - 5.3. Тестирање | 101

6.	СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА	102
6.1.	Дескриптивна статистика	102
6.2.	Корелација општег и академског вокабулара	106
6.3.	Тип школе и вокабулар	108
6.4.	Смер и вокабулар	111
6.5.	Узраст и вокабулар	114
6.6.	Узраст, смер и вокабулар	118
6.7.	Школски успех и вокабулар	121
6.8.	Оцена из Српског језика и књижевности и вокабулар	124
6.9.	Пол и вокабулар	127
6.10.	Пол, узраст и вокабулар	130
6.11.	Дискусија	131
7.	АНАЛИЗА УСВОЈЕНОСТИ ЛЕКСИЧКИХ ЈЕДИНИЦА	138
7.1.	Усвојеност опште лексике	138
7.2.	Усвојеност академске лексике	158
8.	ЗАКЉУЧАК	177
9.	СПИСАК ЛИТЕРАТУРЕ	182
10.	ПРИЛОЗИ	197
11.	Тест Вокабулар 1	198
12.	Тест Вокабулар 2	207
14.	Преглед фреквенција лексема у узорку и СрпКору 2013.	217
15.	Познатост речи према узрасту: Општи вокабулар	222
16.	Познатост речи према узрасту: Академски вокабулар	227
17.	Хистограм 1: Општи вокабулар	232
18.	Хистограм 2: Академски вокабулар	233
19.	Биографија кандидата	234
20.	Објављени радови кандидата	235
21.	Изјава о ауторству	236
22.	Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада	237
23.	Изјава о коришћењу	238

Садржај табела и графикана

Табела 1: Преглед терминологије, варијабли, узраста испитаника и примењених мерних инструмената у испитивању вокабулара	30
Табела 2: Преглед најважнијих резултата квантитативних истраживања ширине вокабулара у матерњем језику	43
Табела 3: Обим пасивног речника ученика сеоске и градске средине	47
Табела 4: Преглед тестова према форми и циљу	60
Табела 5: Предности и мане најчешће коришћених форми тестова вокабулара	70
Табела 6: Структура теста	82
Табела 7: Аспекти лексичког знања	92
Табела 8: Структура узорка после првог круга тестирања	97
Табела 9: Структура узорка после другог круга тестирања – укупан број испитаника	98
Табела 10: Структура узорка према смеру	99
Табела 11: Успех ученика	99
Табела 12: Оцена из предмета Српски језик	100
Табела 13: Структура испитаника према полу	100
Табела 14: Структура узорка према узрасту	101
Табела 15: Дескриптивна статистика: мере централне тенденције	103
Табела 16: Резултати теста Колмогоров-Смирнов	104
Слика 1: Хистограм са расподелом скорова на Тесту општег вокабулара	104
Слика 2: Хистограм са расподелом скорова на Тесту академског вокабулара	105
Слика 3: Дијаграм распршења скорова на тестовима вокабулара	106
Табела 17: Корелација ОВ и АВ: Пирсонов коефицијент корелације	107
Табела 18: Резултат дескриптивне статистике за вокабулар и фактор тип школе	108
Табела 19: Резултати мултиваријантне анализе варијансе за фактор тип школе	108
Табела 20: Резултати тестирања значајности разлика на оба теста вокабулара за фактор тип школе	109
Табела 21: Резултати накнадне анализе Тјукијевим тестом	109
Табела 22: Резултат дескриптивне статистике за вокабулар и фактор смер	111
Табела 23: Резултати мултиваријантне анализе варијансе за фактор смер	112
Табела 24: Резултати тестирања значајности разлика на оба теста вокабулара за фактор смер	112
Табела 25: Резултати накнадне анализе Тјукијевим тестом	113
Табела 26: Резултат дескриптивне статистике за вокабулар и фактор узраст	114
Табела 27: Резултати мултиваријантне анализе варијансе за фактор узраст	115
Табела 28: Резултати тестирања статистичке значајности резултата на тестовима вокабулара за фактор узраст	115
Табела 29: Резултати накнадне анализе Тјукијевим тестом	115
Табела 30: Резултати дескриптивне статистике за ОВ, узраст и смер	118
Слика 4: Интеракција смера и узраста на Тесту ОВ	119
Табела 31: Резултати дескриптивне статистике за АВ, узраст и смер	119

Слика 5: Интеракција смера и узраста на Тесту АВ	120
Табела 32: Резултати дескриптивне статистике за вокабулар и школски успех	121
Табела 33: Резултат мултиваријантне анализе за вокабулар и фактор школски успех	122
Табела 34: Статистичка значајност разлика за фактор школски успех	122
Табела 35: Резултат накнадне анализе Тјукијевим тестом	123
Табела 36: Резултати дескриптивне статистике за вокабулар и оцену из Српског језика и књижевност	125
Табела 37: Резултати мултиваријантне анализе за вокабулар и фактор оцена из књижевности	125
Табела 38: Резултат тестирања статистичке значајности разлика на оба теста вокабулара за фактор оцена из Српског језика	126
Табела 39: Резултат накнадне анализе Тјукијевим тестом	126
Табела 40: Резултат дескриптивне статистике за вокабулар и фактор пол	128
Табела 41: Резултат мултиваријантне анализе за вокабулар и фактор пол	128
Табела 42: Резултат тестирања значајности разлика на тестовима вокабулара за фактор пол	128
Табела 43: Резултат дескриптивне статистике за вокабулар, пол и узраст	130
Табела 44:Распоред лексема према степену познатости на Тесту ОВ	139
Табела 45:Процент усвојености лексике на Тесту ОВ	140
Табела 46: Број лексема према познатости и узрасту	140
Табела 47: Распоред лексема према степену усвојености од првог до четвртог разреда	141
Табела 48: Пирсонов коефицијент корелације за фреквенцију и познатост општих лексема	150
Табела 49: Распоред лексема са Теста ОВ према фреквенцији у СрпКору	151
Табела 50: Распоред опште лексике према познатости и фреквенцији у СрпКорпу	152
Табела 51 а и б: Распоред лексема према фреквенцији, степену познатости и усвојености	154
Табела 52: Степен познавања лексема на Тесту АВ	158
Табела 53:Распоред лексике према степену познатости на Тесту АВ	158
Табела 54:Број академских лексема према познатости и узрасту	161
Табела 55:Распоред академске лексике према степену познавања	162
Табела 56:Пирсонов коефицијент корелације	167
Табела 57: Распоред академских лексема према фреквенцији у СрпКору	168
Табела 58: Степен усвојености академских лексема и фреквенција у корпусу	169
Табела 59а: Распоред академских лексема према фреквенцији, степену познатости и узрасту мање фреквентне и средње фреквентне лексема	173
Табела 59б: Распоред академских лексема према фреквенцији, степену познатости и узрасту најфреквентније лексема	175

1. Увод

1.1. Предмет истраживања

Предмет нашег истраживања био је рецептивни вокабулар средњошколаца и његов развој. Под рецептивним вокабуларом подразумевали смо лексички фонд чије значење средњошколци препознају током читања и слушања. Анализирали смо га квантитативно и квалитативно. Намера нам је била да утврдимо ширину/обим вокабулара као и лексику коју средњошколци најбоље и најслабије знају.

Обим рецептивног вокабулара наших средњошколаца још увек није утврђен. Код нас не постоје лексичке норме за овај, а ни за млађи школски узраст, на шта је већ указано (Лукић, 1970:139). Колики је општи и академски лексички фонд који просечно имају средњошколци, какав је ток развоја њиховог вокабулара и коју лексику познају најбоље а коју најслабије, нека су од питања на које смо тражили одговоре.

Ова тема нас је заинтересовала када смо уочили да ученици Филолошке гимназије, који важе за „надарене средњошколце“¹, не разумеју значење многих лексема матерњег језика (пре свега мање фреквентних) које су претходним генерацијама биле познате, као и да то важи за све ученике без обзира на школски успех.

На ову појаву (додуше међу бруцошима Учитељског факултета) указала је Радовић-Тешић: „Од 150 студената прве године учитељског и васпитачког смера, нико није знао шта тачно значи реч *кубе* (иначе турцизам) која се узима као репрезентативан пример друге деклинационе именичке врсте“ (Радовић-Тешић 2009: 252).

Недостатак речи у „активном и пасивном вокабулару петнаестогодишњака“ методичари објашњавају недовољним „читалачким искуством“ (Мркаљ, 2009: 34). Занимљиво истраживање под називом „Шта читају наши средњошколци“ спроведено је 2007. у организацији Катедре за српски језик и под руководством проф. др Вељка Брборића.² Брборић је анкетирао 1649 ученика од првог до четвртог разреда Земунске и Пожаревачке гимназије, као и гимназија „Свети Сава“ у Београду, „Исидора

¹ Филолошка гимназија је према званичној документацији „школа за надарене ученике“.

² Професор Брборић је одржао истоимено предавање на Зимском семинару за професоре српског језика и књижевности 2008. године и уступио презентацију.

Секулић“ у Новом Саду и „Бора Станковић“ у Нишу о томе да ли и колико читају лектуру и белетристику уопште. Резултати су показали да у првом разреду 70% ученика чита лектуру и друга књижевна дела, док је у четвртом разреду број активних читалаца смањен на 57%.

У оквиру истраживања о слободном времену, интересовањима, културним потребама и навикама средњошколаца, Крњајић, Степановић и Бабић посебно су анализирале њихове читалачке навике (Крњајић, Степановић и Бабић, 2011). Подаци су прикупљени на основу упитника на узорку од 2.426 ученика из 26 средњих школа из девет градова у Србији. Резултати истраживања су показали да 12% ученика уопште не чита; 21% чита само обавезну лектуру; 40% чита лектуру и понекад књиге које нису обавезне; 20% чита лектуру, а често и друге књиге; а само 7% средњошколаца спадају у пасиониране читаоце. Истраживање је показало да средњошколци немају формирану навику коришћења услуга библиотека, и да најчешће читају популарну литературу (Крњајић, Степановић и Бабић, 2011:274).

Иако се често спекулише о томе да средњошколци све мање читају и да, између осталог, и зато имају сиромашнији вокабулар, сам развој вокабулара на овом узрасту код нас је праћен ретко и несистематски, без озбиљније теоријске подлоге. У неколико истраживања, фокус је био на млађем узрасту, углавном до краја основне школе. При Институту за педагошка истраживања вокабулар основаца анализиран је више пута (Лукић, 1970, 1982, Лукић, 1972; Васић, 1972), док су се вокабуларом одраслих углавном бавили когнитивни психолози у оквиру проучавања начина организације менталног лексикона.

На повезаност тешкоћа у савладавању градива и неразумевања ужестручне лексике у уџбеницима више пута је указано у англосаксонској литератури, док је код нас ова тема скоро сасвим неистражена. Једно од ретких истраживања које се бави (не)разумевањем академске лексике (додуше на малом узорку) спровела је Д. Балорда (Балорда, 2009). На основу „функционалног испитивања познавања лексике у средњошколском уџбенику економске струке“ (рачуноводство) установила је да велики број ученика у првом разреду (83%) не разуме ужестручну терминологију из ове области, те да овај проценат опада тек у трећем разреду (66,66%) (Балорда, 2009: 446).

Док се с једне стране у страном језику посебна пажња посвећује стратегијама за богаћење вокабулара, у настави матерњег језика вокабулару се придаје мало пажње, а настава лексикологије скоро је маргинализована:

„Док испуњавамо планове и програме (...) сложеним граматичким апстракцијама, док тражимо од ученика (...) да познају граматичку српског језика само за нијансу слабије од студената Филолошког факултета, деца исказују запањујуће несналажење у учењу свих предмета, изазвана ниским степеном језичке културе, пре свега сиромашним лексичким фондом“ (Драгићевић, 2012:67).

Опредељујући се за тему докторске дисертације, били смо свесни чињенице да се упуштамо у скоро неистражену област код нас. Располагали смо само претпоставкама и (застарелим) фреквенцијским анализама продуктивног (писаног) вокабулара основаца.

1.2. Циљеви и хипотезе истраживања

Главни циљеви овог истраживања су:

- ◆ утврдити ширину/обим/величину општег и академског рецептивног (пасивног) вокабулара средњошколаца;
- ◆ пратити линију развоја вокабулара на средњошколском узрасту;
- ◆ указати на разлике у обиму/ширини рецептивног вокабулара на средњошколском узрасту;
- ◆ испитати међуоднос вокабулара и фактора: узраст, пол, тип школе, смер, школски успех и оцена из Српског језика;
- ◆ анализирати општу и академску лексику према степену усвојености.

С обзиром на наведене циљеве, поставили смо следеће хипотезе:

1. Вокабулар појединца подложен је променама које је могуће пратити;
2. Развој вокабулара на средњошколском узрасту могуће је квантитативно описати;
3. Између средњошколаца различитог узраста и пола постоје разлике у познавању опште и академске лексике;
4. Између средњошколаца различитог смера, школског успеха и оцене из Српског језика такође постоје разлике у степену познавања опште и академске лексике;
5. Тип изабране средње школе не утиче значајно на развој вокабулара ученика;
6. Обим/ширина општег вокабулара средњошколаца корелира са ширином/обимом њиховог академског вокабулара.

С обзиром на постављене циљеве и хипотезе верујемо да наше истраживање може допринети:

- ♦ сагледавању ширине/обима рецептивног вокабулара на средњошколском узрасту;
- ♦ одређивању развојног тока вокабулара на средњошколском узрасту;
- ♦ успостављању стандарда лексичког знања на средњошколском узрасту;
- ♦ стицању нових сазнања о развоју вокабулара и чиниоцима који га детерминишу.

1.3. Структура дисертације

Ова дисертација има осам поглавља. У Уводном делу представљени су предмет истраживања, циљеви и хипотезе. У другом поглављу дефинисани су термини коришћени у раду и указано је на постојање неколико димензија вокабулара појединца; рецептивне и продуктивне, ширине и дубине, општег и академског вокабулара. Представљен је преглед досадашњих истраживања у овој области, резултати квантитативних истраживања обима тј. ширине рецептивног вокабулара, а посебно су издвојена малобројна истраживања овог феномена код нас.

У трећем поглављу указано је на улогу фреквенције у истраживањима вокабулара, на везу између фреквенције и усвајања значења речи и на значај информација које пружа електронски корпус у истраживањима везаним за вокабулар.

У четвртном поглављу описани су тестови коришћени ради прикупљања података за истраживање и указано на њихове предности и мане. Детаљно је представљена методологија примењена у састављању наших тестова и изнесени проблеми настали током селекције грађе из писаног речника.

У петом поглављу представљен је емпиријски део истраживања: детаљно је описан узорак испитаника, начин на који је извршено тестирање и начин обраде података добијених тестирањем. Прикупљени подаци обрађени су програму SPSS 20, а резултати статистичке анализе представљени су у шестом поглављу. Међуоднос фактора тип школе, смера, школског успеха, оцене из Српског језика и књижевности, пола и узраста и развоја вокабулара средњошколаца истражен је мултиваријантном анализом (МАНОВОМ), анализом варијансе (АНОВОМ) и уобичајеним поступцима дескриптивне статистике, а корелација општег и академског вокабулара корелационом анализом. Ово поглавље се завршава дискусијом.

У седмом поглављу анализиран је степен усвојености лексема коришћених на оба теста од првог до четвртог разреда и разматрана природа везе између степена њихове усвојености и фреквенције у електронском корпусу.

У закључку се преиспитују добијени резултати, указује се на могућности њихове примене и дају смернице за будућа истраживања у овој области.

На самом крају дати су прилози и списак коришћене литературе. У Прилозима су оба теста вокабулара (Тест ОВ и Тест АВ) са кључевима, табеле и хистограми коришћени у статистичкој обради података, биографија кандидата и изјаве о ауторском праву и коришћењу.

2. Теоријски оквири истраживања

2.1. Терминологија

Блискозначнице *речник*, *вокабулар* и *лексикон* у лингвистици се употребљавају као синоними. Радовић-Тешић пише о **речницима** писаца (Радовић-Тешић, 2009: 147), а Васић указује на постојање „вишеврских **речника** појединаца“: „а) речника који сачињавају речи које се користе у говору, б) речника који се користе у писању, в) речника који сачињавају речи које се користе у препознавању при слушању, г) речника речи које се препознају при читању“ (Лукић, 1982: 78). Драгићевић разликује *општи* и *ментални лексикон*: „Лексикону можемо прићи на четири различита начина. *Прво*. Могуће је испитати заједнички општи лексикон српског језика. Циљ оваквог истраживања је да се поброје све лексичке јединице које улазе у лексикон српског језика. *Друго*. Могуће је испитати и општи **лексикон** појединца. То је речник свих речи које употребљава појединац. *Треће*. Могуће је проучавати ментални лексикон свих људи или једне језичке заједнице. *Четврто*. Могуће је проучавати организацију менталног лексикона појединца“ (Драгићевић, 2010:44). За Клеут, **лексикон** је „у лексикографском смислу алфabetски сређен попис објашњења појмова из једне области“ (Клеут, 2008: 30). У једнотомном речнику МС под одредницом „**лексикон**“ налазимо: „књига у којој су алфabetским редом поређани и протумачени појмови, личности и догађаји, *врста енциклопедије*, обично мање или специјализоване“ (РМС, 2007: 634). У овом значењу лексема *лексикон* употребљена је у насловима неколико лексикографских јединица код нас.

Клеут под **речником** подразумева „целокупни инвентар лексичких јединица једног језика“; у лексикографском смислу публикацију „која систематски (обично азбучним или абecedним редом) региструје већи или мањи, општији или посебан део укупног фонда једног или више језика; алфаветски је сређен попис појмова из области једне науке или са једног аспекта (нпр. биографски речник, технички речник, речник митологије, речник симбола, итд)“ (Клеут, 2008: 30). У једнотомном речнику РМС одредница „**речник**“ дефинисана је: „2. фонд речи којима се служи један човек или једна друштвена скупина, нпр. речник писца, дечији речник“ (РМС, 2007:1165). У Речнику САНУ указано је да су **лексикон** и **речник** међусобно замењиви: „**лексикон**, а) књига у којој су азбучним (алфаветским) редом поређани и протумачени појмови, личности, догађаји сл. из разних области људске делатности, б) **речник**“ (РСАНУ, 11: 321).

Трећа јединица у овом синонимском низу јесте термин **вокабулар**: „**вокабулар**, скуп, фонд свих речи, речничко благо (неког језика, писца или књиге и сл), **речник**“ (РМС, 2007: 164).

Речнику, лексикону и вокабулару заједничка је слична структура, јер су лексеме представљене и протумачене азбучним (абecedним) редоследом. Међутим, због потпуног неподударања њихових семантичких компоненти ипак не бисмо могли да их сматрамо апсолутним синонимима.

Термин **лексикон** је почетком 18. века први пут коришћен у наслову „**Лексикон** латинског језика“³. Данас се најчешће користи у психолингвистици и когнитивној психологији као ужестручни термин (Aitchison, 1987; Костић, 2006). Ментални лексикон је „део семантичке меморије у којем су, претпоставља се, ускладиштене представе речи са свим њиховим лингвистичким карактеристикама“ (Костић, 2006: 278)⁴.

³ sr.wikipedia.org/wiki/лексикон

⁴ Резултати добијени применом „задатка лексичке одлуке“ показали су да говорници могу да препознају реч матерњег језика за 200 ms (просечно трајање речи у енглеском језику 375 ms, двоструко дуже него што је потребно да се реч препозна). У бројним психолингвистичким експериментима испитаници су брзо, за мање од пола секунде успевали да звуковни линеарни низ одбаце као нереч, што значи да је претрага менталног лексикона трајала кратко (Aitchison, 1987). Желећи да опише колико је био страشان неки догађај, узбуђеној професорки енглеског језика омакла се реч *terrible* (*terrible+horror*) (из усмене комуникације). Оваква врста омашки, *малапропозити*, указују на семантичку организацију менталног лексикона. Уместо једне можемо да употребимо другу реч са сличним значењем, нпр. кажемо: „Дај ми

Ментални лексикон се разликује од писаног речника према структури и броју семантичких компоненти. Дефиниције у писаном речнику често сасвим не одговарају нашој представи о значењу неке лексеме. У току тестирања за потребе нашег истраживања, неколико испитаника је константовало да „ниједно од понуђених значења речи није тачно“, иако су наведене дефиниције ајтема цитиране из писаних речника. Значење лексема у менталном лексикону има сложенију структуру. Поткрепљујући ову чињеницу, Ејчинсон наводи да је лексема „нежења“ у речницима најчешће дефинисана као „човек који није ожењен“, док у менталном лексикону има мноштво других значења: „женскаррош“, „вози добра кола“, „парајлија итд. (Aitchison, 1987).⁵

С обзиром на начин на који смо пришли овом феномену, чије је упориште у теорији усвајања језика, било је природно да се одредимо за термин вокабулар.

Вокабулар је један од централних термина теорије усвајања (пре свега страног, Л2) језика у последњих двадесетак година. Кларк описује вокабулар као „*берзу речи* које појединац може да напише или да разуме када их чује“ (Clark, 1993:22). Дуго се веровало да је главни циљ усвајања језика развијање способности манипулисања металингвистичким операцијама и граматичким правилима, док је вокабулар третиран као помоћна компонента сведена на меморисање листа циљних лексема. Андерсон и Фрибоди (Anderson & Freebody, 1981) међу првима су указали на значај вокабулара у усвајању језика, посебно на јаку корелацију између ширине вокабулара, вештине читања и школског успеха. У већини новијих испитивања вокабулара посебно је истакнута јака корелација између лексичког знања и разумевања текста током читања, као и да се њена јачина повећава са узрастом. Таненбаум, Торгстен и Вагнер су, нпр. јасно показали да је снага те везе у првом разреду слабија (0,45) него у седмом (0,69) (Tannenbaum, Torgsen & Wagner, 2006:382). Интересовање за вокабулар и даље расте, а у последње време истражује се дигиталном технологијом на огромним узорцима испитаника (корисника веб-сајтова).

нож!“ (а мислимо на виљушку, те две речи немају никакву фонетску сличност, али јесу умрежене у исту семантичку мрежу).

⁵У једној вежби из лексикологије са групом матураната дошли смо и до још неких значења ове лексеме, „едиповац“/„мамин син“.

2.2. Квантитативне одлике вокабулара

Да бисмо утврдили број јединица у вокабулару појединца потребно је најпре одредити њихов број у језику. Већина лингвиста сматра да ово уопште није могуће, будући да је лексички фонд подложен сталним променама. Најбољи начин да одговоримо на питање колико има речи у једном језику јесте да „избројимо речи у највећем речнику тог језика“ (Nation & Waring, 1997:6). Лексикографи настоје да представе што реалније стање лексичког фонда језика када састављају речник. То углавном није могуће, јер се речник израђује више година, а када је објављен, немогуће је брисати постојеће јединице и додавати нове. Сматра се да свој фонд најбрже осавременују речници страних речи (Клајн и Шипка, 2007).

Писани речници могу бити различитог обима, али су за процене ове врсте, наравно, најзначајнији речници великог обима: „Речник мора бити довољно велики да покрије све лексеме које испитаници знају, али то не значи да мора бити превелики“ (Nation, 1993с: 31). Конкретно, речник из кога се селекује грађа за потребе састављања теста вокабулара треба да садржи „не мање од 30.000 основних речи“ (Nation, 1993с: 31). Писани речник у коме је похрањена целокупна лексика једног језика не постоји, али су тезауруси том идеалу најближи. У односу на неке процене да енглески има до два милиона речи⁶, број одредница у највећем писаном речнику енглеског језика много је мањи – издавачи наводе да Standard Oxford English Dictionary има 450.000 одредница (Crystal, 1987)⁷, што значи да је писани речник највећег обима четири пута мањи од укупног броја лексема у енглеском језику⁸. На основу резултата који указују на то да на крају школовања средњошколци знају око 17.000 речи, а одрасли са високим образовањем просечно 20.000 речи (Goulden, Nation & Read, 1990; D'Anna, Zechmeister & Hall, 1991), може се закључити да један део лексике матерњег језика остаје непознат његовим говорницима.

Познато је да аутори писаних речника често прецењују њихов обим из комерцијалних разлога, бројећи као одреднице скраћенице, имена графема, хомониме

⁶Бромли пише да је вокабулар енглеског језика три пута већи од немачког и шест пута од француског (Broomley, 2007).

⁷Треће издање Оксфордског речника енглеског језика из 2005. има 660.000 одредница.

⁸ Шмитт сматра да би поменути Оксфордски речник са додатком ужестручних и научних термина имао преко милион речи (Schmitt, 2010).

и сл. Тако је у речнику Меријам-Вебстер, који према наводима састављача има преко 600.000 речи, Дупје избројао 240.000 основних речи (Dupuy, 1974), а Нејшн и сарадници још мање, 54.000 (Goulden, Nation & Read, 1990)⁹. Када је започет рад на највећем речнику српског језика, Речнику српскохрватског књижевног и народног језика САНУ, у Институту за српски језик предвиђено је да ће имати око 450.000 одредница када буде завршен. У овој институцији данас нема прецизних података колико је тачно одредница обрађено у досад објављеним томовима, а према грубој процени једна књига има „десетак хиљада речи“ (Радовић-Тешић, 2009: 209).

Тешко је рећи колико српски језик заиста има речи, с обзиром на то да се његова структура мењала и мења се још увек (неке речи улазе у језик, а неке престају да се употребљавају). Речник српскохрватског књижевног језика Матице српске има око 150.000 обрађених лексема у шест томова, а новија скраћена верзија, Речник српског језика (2011), позната као Једнотомник, око 88.000.

Још један од начина да се сагледа лексичко богатство једног језика јесте анализа електронског корпуса, уколико га језик има. Британски национални корпус има око 100 милиона речи писаног и говорног текста (<http://www.natcorp.ox.ac.uk/>), док се Корпус савременог америчког енглеског (СОСА) сматра највећим доступним корпусом на енглеском говорном подручју са 520 милиона речи (<http://corpus.byu.edu/coca/>). Обим нашег Корпуса савременог српског језика са Математичког факултета (SrpCor213) процењује се на „122 милиона корпусних речи“ (Утвић, 2013:5).

Кристал је приметио да се процене броја лексема у енглеском језику крећу од пола милиона до два милиона, али се од овог броја само 200.000 активно користи (Crystal, 1987:11). Тексашки Global Language Monitor процењује да енглески језик тренутно има око милион речи (www.languagemonitor.com). Често се у лаичким круговима могу чути похвале говорника различитих језика на рачун лексичког богатства сопственог језика.

Укупан број лексичких јединица у вокабулару појединца много је теже сагледати. Речи много брже нестају (тј. заборављају се), а много лакше улазе нове

⁹Занимљиво је поменути да је и Шмит пребројао лексеме у овом речнику за потребе свог истраживања и утврдио да их има 114.000 (Schmitt, 2000).

(може се десити да их запамтимо и када их чујемо само једном). Ширину/обим вокабулара појединца одређује и процес заборављања, нормалног процеса који прати учење: после извесног времена, речи које је говорник чуо или прочитао једном или које уопште не употребљава нестају из његове меморије. Целокупно рецептивно знање никада не ишчезава потпуно из нашег памћења; заборављају се углавном мање фреквентне речи на периферији менталног лексикона, док су продуктивне вештине (нпр. могућност употребе речи у контексту) нешто нестабилније у памћењу. Новија истраживања у овој области углавном на енглеском говорном подручју указују на то да је ипак могуће дати неке претпоставке о ширини вокабулара, односно да је вокабулар могуће описати и квалитативно и квантитативно.

2.3. Димензије вокабулара

2.3.1. Рецептивни и продуктивни вокабулар

Иако користе разнолику терминологију и поступке у истраживању, лингвисти се слажу да је вокабулар комплексан феномен који има неколико *димензија*, пре свега *рецептивну и продуктивну*¹⁰. Иако дефинисани и као *конструкти* или *модел* лексичког знања, ова два појавна облика вокабулара најчешће се називају *димензијама*¹¹ (Gyllstad, 2007). У основи ове дихотомије је уврежено мишљење да у процесу усвајања/учења језика рецептивно знање претходи продуктивном.

Иако је тема бројних истраживања, о разлици између рецептивног и продуктивног вокабулара мало се зна. Рецептивни вокабулар је испитиван углавном из квантитативне перспективе, док је приступ продуктивном вокабулару разнолик, будући да се његова структура сматра сложенијом.

Обликом рецептивног лексичког знања Веб сматра могућност препознавања облика речи и дефинисања њеног значења или бар присећања синонима, док се, према његовом уверењу, продуктивно знање остварује као могућност присећања облика и

¹⁰Атрибути пасивни и рецептивни, тј. активни и продуктивни користе се као синоними (Laufer & Goldstein, 2004; Nation, 2001) и Англин их користи паралелно (Anglin, 1993). У употреби је још један термин у значењу продуктивни/активни вокабулар – expressive vocabulary.

¹¹ Термини *конструкт* и *димензија* користе се углавном као синоними, мада се може наћи и употреба у хипонимској релацији: *димензија* је хипероним, а *конструкт* хипоним (Gyllstad, 2007:15).

значења углавном речи из страног језика (Webb, 2008). Сличну дефиницију рецептивног и продуктивног лексичког знања има Нејшн: рецептивни вокабулар обухвата речи чије се значење може разумети током слушања и читања, а оне које се употребљавају у говору и писању чине активни вокабулар (Nation, 1990, 2001).

У складу са претпоставком да је развој продукције у језику спорији јесте и уверење да рецептивни вокабулар обухвата познавање значења више речи. Ворин износи чињеницу да се 64% пасивно познате високофреквентне лексике употребљава активно, док је тај проценат код нискофреквентних речи мањи, 15% (Waring, 1997). Већина изворних говорника зна значење великог броја нискофреквентних речи само рецептивно и не употребљава их у контексту, те је логична претпоставка да су разлике у степену познавања најмање код нискофреквентних речи и да се повећавају како расте фреквенција речи (Schmitt & Meara, 1997:19).

Да бисмо употребили реч, морамо најпре да препознајемо њено значење (Clark, 1993; Laufer, 1998; Laufer, Hill & Congdon, 2004). Иако се верује да је лакше „ухватити“ и анализирати рецептивно од продуктивног лексичког знања (Laufer & Paribakht, 1998; Waring, 1997), сваки покушај дефинисања ове две димензије води ка сазнању да се оне у многим сегментима преклапају.

Многа истраживања документују чињеницу да су резултати на тестовима продуктивног знања обично у просеку нижи. Док резултати неких експеримената „на врх језика“ (tip of tongue) указују на то да је значење речи могуће знати делимично и без могућности исправне употребе у контексту, постоји емпиријска потврда да се и употреба речи може заснивати на „непотпуном знању“ (Melka, 1997). Још је Виготски приметио да се неке речи могу правилно користити у писању и говорењу, без обзира на то што њихово значење није у потпуности усвојено (Виготски, 1977: 269).

Идеја да је рецептивни вокабулар заснован на *препознавању значења* (recognition) утицала је на избор мерних инструмената у његовом испитивању. Најчешће је коришћен тест вишеструког избора, у коме се испитанику за сваки ајтем нуди неколико одговора од којих један треба да *препозна* као тачан. Поређења ради, у задацима усмереним на продукцију, од испитаника се очекује да се *присети* (recall) не само значења већ и облика речи на основу понуђеног контекста. Нејшн и у овом сегменту указује на разлику између активног и пасивног вокабулара:

„Рецептивни вокабулар чине препознати облици речи које чујемо или које смо прочитали и чијег се значења можемо присетити, док је продуктивна димензија вокабулара могућност изражавања значења кроз говорење и писање“ (Nation, 2001: 24–25).

С обзиром на различиту природу рецептивне и продуктивне димензије, Нејшн сматра да се оне не могу испитивати истом врстом тестова, те је саставио две верзије теста за испитивање обима вокабулара: његов познати тест Vocabulary Levels постоји у рецептивној и продуктивној варијанти.

У једном од истраживања које је применио Ворин, испитивано је памћење речи у рецептивном и у продуктивном вокабулару. Познавање значења селектованих речи којима су испитаници били изложени применом посебне процедуре проверавано је следећег дана, после недељу дана и три месеца, а на основу резултата који је добио, Ворин је закључио да се могућност продуктивне манипулације речима усваја спорије (задаци усмерени на рецептивну димензију вокабулара решавају се успешније и брже); рецептивно лексичко знање може да води у продуктивно, али не обавезно и продуктивно знање ишчезава брже из памћења (Waring, 1997).

Дакле, јасно се издваја неколико врста вокабулара: говорни, аудитивни, читалачки и писани вокабулар, односно рецептивни говорни (речи које чујемо), рецептивни читалачки (речи које разумемо док читамо), продуктивни говорни (речи које користимо у говору) и продуктивни писани (речи које користимо у писању):

Врсте вокабулара

Слушање	Говорење	Говорни
Читање	Писање	Писани
↓	↓	
Рецептивни вокабулар	Продуктивни вокабулар	

Рецептивни вокабулар је заснован на способности препознавања облика и значења речи током читања и слушања, док је продуктивни вокабулар везан за способност изговарања или писања облика речи у жељеном значењу. Границе између продуктивног и рецептивног знања није лако успоставити, посебно зато што пасивно знање често укључује и „активне вештине“ (Milton, 2009:13). Отуда и претпоставка да је свака лексема у менталном лексикону позната делом продуктивно, а делом рецептивно (Waring, 1997).

Поставља се питање да ли су развојни токови ових димензија независни једни од других или се, пак, оне развијају истовремено? Примећујемо да се издвајају

две врсте ставова истраживача. Први став је да рецептивно и продуктивно знање треба сматрати двема различитим, независним димензијама а други да су то полови јединственог континуума:

„Начин преласка из рецепције у продукцију није јасан, видели смо да, иако рецептивни развој није завршен, продуктивни почиње, а њихова преклапања и интеракције су велики. Граница не може бити прецизно повучена, јер су преклапања међу њима велика и зато што су ове две димензије просто фазе лексичког знања од мање познатог до најпознатијег“ (Melka, 1997: 99–100).

На основу Мелкиног модела могуће је замислити развој вокабулара као стварање нових веза између значења, морфема, колокација, синонима и других врста лексичких односа међу речима и могуће објаснити зашто је разлику између рецептивног и продуктивног вокабулара иначе тешко дефинисати. Док тестови усмерени на рецептивно знање анализирају само везу измеђи речи и њеног значења, продуктивно знање зависи и од формирања довољног броја веза, које омогућавају појединцу да користи реч у различитом контексту. Одређењем рецептивног вокабулара као „незавршеног места за складиштење лексичког значења“, Мелка се сврстава међу ауторе који верују да је продуктивна димензија „софистициранија“ (Melka, 1997).

Ако се претпостави заједнички почетак развоја и истовремени даљи развитак рецептивне и продуктивне димензије вокабулара, следи да лексичко знање пролази кроз различите заједничке фазе. Хенриксен издваја неколико повезаних фаза у развоју лексичког знања. Према њеном уверењу, лексичко знање се развија од површног до дубоког, од могућности препознавања до употребе у контексту. Рецептивно лексичко знање постоји већ у првој фази у којој је разумевање нека врста магловите представе о речи (Henriksen, 1999:303).

Лауфер и Голдштајн такође верују да усвајање значења речи пролази кроз различите стадијуме, од препознавања најфреквентнијег или примарног значења до могућности тачне контекстуалне и прагматичке употребе (Laufer & Goldstein, 2004). Оне су познати дихотомни модел лексичког знања допуниле још једном димензијом коју су назвале „снагом познавања значења“ („strength of knowledge of meaning“). Појам „снаге познавања значења“ почива на чињеници да лексичко знање чине форма (речи) насупрот значењу речи, присећање насупрот препознавању (recall/recognition),

као и да је „највиши ниво знања активно присећање“ (Laufer & Goldstein, 2004: 405).¹² Резултати примене њиховог теста вокабулара (CATSS) на узорку студената који уче енглески као страни језик углавном потврђују претпоставку о постојању различитих нивоа лексичког знања у међусобној хијерархији.

Још нека истраживања потврђују чињеницу да лексичко знање не може бити сведено на једну димензију, рецептивну или продуктивну, већ да се формира као континуум у оквиру кога постоји неколико нивоа знања (Beck & McKeown, 1991; Nagy & Anderson, 1984). Већина истраживача покушава да утврди критеријуме за њихово разликовање. Један од модела комплексног лексичког знања са четири нивоа предложен је у енглеском као страном језику (Qian & Schedl, 2004). Тијен и Скедл верују да лексичко знање чине: 1. обим или ширина вокабулара, односно све речи које бар у неком смислу појединац зна; 2. дубина лексичког знања, која обухвата фонетске, графичке, морфолошке, синтаксичке, семантичке, колокацијске, фразеолошке карактеристике лексеме као и њену фреквенцију, 3. лексичка организација (lexical organization), која обухвата складиштење, везе и репрезентацију речи у менталном лексикону и 4. аутоматизованост рецептивног и продуктивног знања (Qian & Schedl, 2004:30).

Према другом гледишту, рецептивни и продуктивни аспект вокабулара представљају различите врсте асоцијативног знања, те се никако не могу сматрати деловима истог континуума (Meara, 1990). Рецептивни вокабулар чине лексеме чије је знање „могуће покренути само спољашњим стимулусом“ (Meara, 1990:3), а одликује га и посебна структура:

„Асоцијације су праволинијске: иако су све речи повезане у мрежу у целини (...) асоцијације нису генерално симетричне, нпр. *кулус* ће покренути асоцијације *бео* или *зелен*, али не и обрнуто“ (Meara, 1990: 2)¹³.

¹²Ослањајући се на закључке и резултате Батије Лауфер, Дидовић и Колић-Веховец су спровеле истраживање на узорку од 283 ученика основне школе у Риједи (узраст четврти и осми разред) у оквиру кога су спитивана сва четири нивоа лексичког знања (Дидовић и Колић-Веховец, 2006). Тестирање је показало да постоји висока корелација међу различитим нивоима лексичког знања. Уочене су и полне разлике: девојчице у осмом разреду су имале већи проценат тачних одговора.

¹³„The associations are directional; even though all the words are connected to the network as a whole, you can only move from one word to another in the directions indicated by the arrows. In real life, this corresponds to the fact that associations are not generally symmetrical: for instance CABBAGE will often elicit **white** or **green** as associations, but not vice versa“ (Meara, 1990:2).

Пасивни/рецептивни вокабулар обично је схваћен као шири појам, који обухвата активни и друге врсте лексичког значења: делимично познате речи, мање фреквентне речи и речи које се не употребљавају (Corson, 1997). Један део пасивног вокабулара може остати на нивоу препознавања заувек, тј. неке речи се не морају никад користити продуктивно¹⁴.

У неколико истраживања је потврђено да је рецептивни вокабулар обимнији на свим фреквенцијским нивоима, будући да покрива и „немотивисани“ вокабулар (речи које говорници не знају довољно добро да би могли да их користе и којих нема у свакодневној комуникацији) (Nation, 1990, 2001).

Занимљиво је гледиште према коме однос између рецептивног и продуктивног вокабулара треба посматрати из угла фреквенције речи. Лауфер сматра да је само 16% рецептивног вокабулара са фреквенцијског нивоа 2.000 могуће употребити продуктивно, док је на вишем, 5.000, тај проценат 35% (Laufer, 2005). Нејшнови тестови рецептивног вокабулара подељени на фреквенцијске нивое засновани су на претпоставци да постоји директна веза између учесталости употребе речи и могућности да ће је испитаник препознати (Nation & Beglar, 2007).

Везу фреквенције и рецептивног односно продуктивног вокабулара Кларк сагледава из развојне перспективе: „Ако фреквенција има везе са усвајањем, учесталије форме се усвајају пре мање продуктивних“ (Clark, 1993: 16)¹⁵. Иако је утицај фреквенције на брзину усвајања значења речи потврђен и у новијим истраживањима (Kuperman, Stadthagen-Gonzalez & Brysbeart, 2012), постоји и мишљење да она не може да утиче на степен усвојености речи (Diack, 1975).

Велике разлике у резултатима квантитативног испитивања обима рецептивног и продуктивног вокабулара објашњаване су употребом различитих форми тестова и применом различитог критеријума у процени лексичког знања (Duru, 1974).

¹⁴Корсон мисли пре свега на неке термине. Термини су углавном нискофреквентне речи у свакодневној употреби и захтевају већу менталну активност. За неке појединце њихова морфолошка структура може бити транспарентна, док они који немају прилике да их користе ни не стекну идеју о њиховом значењу. Ова идеја позната је као „лексичка баријера“: „What the lexical bar represents is a gulf between everyday meaning systems and the high status meaning systems created by the introduction of an academic culture of literacy. This is barrier that everyone has to cross at some stage in their lives if they are to become successful candidates in conventional forms of education“ (Corson, 1995: 180-181).

¹⁵ „If frequency affects acquisition, more-productive forms should be acquired before less productive one“ (Clark, 1993: 16).

Задаци на тестовима за испитивање рецептивног и продуктивног вокабулара нису исте тежине; задатак у форми вишестурког избора у оквиру кога испитаник треба да изабере један од неколико понуђених одговора је лакши (може се ослонити само на делимично лексичко знање) од продуктивног задатка на коме су захтеви сложенији (нпр. да доврши реч или реченицу), јер овакав задатак захтева познавање не само значења већ и форме речи.

Разлике у ширини рецептивног и продуктивног вокабулара видљиве су на индивидуалном плану. Кристал је приметио тенденцију да се произвољно користе слободне процена обима вокабулара појединца, па се може прочитати да Шекспиров вокабулар садржи 30.000–34.000 речи, док одрасла образована особа данас има „упола мањи вокабулар“ (Crystal, 1987:11). Кристал је предложио једноставан начин за процењивање обима вокабулара појединца: на основу броја познатих речи на 2.000 прочитаних страница. Он сматра да се број речи у вокабулару појединца просечно повећа за 25% у односу на број прочитаних страница. Претпоставља да секретарица „активно користи укупно 31.500 речи, док 38.300 разуме пасивно“, пословна жена која је страствени читалац (*voracious reader*) користи „63.000 речи активно и разуме 73.500 пасивно“ (Crystal, 1995:125). Највећа разлика између рецептивне и продуктивне димензије постоји у вокабулару професора: „56.250 речи у активном и 76.250 у пасивном вокабулару“ (Crystal, 1995:125).

Начин преласка лексичког знања из рецептивне у продуктивну фазу није расветљен (Laufer & Goldstein, 2004; Schmitt, 2010). Мада неки сматрају да је то аутоматски процес (Meara, 1996), постоји уверење да је усовљен вишим степеном познавања речи (*word familiarity*) (Melka, 1997), односно фреквенцијом речи (Laufer & Paribakht, 1998; Waring, 1997). Мелкине анализе рецептивног и продуктивног вокабулара показују да постоји тенденција да се разлика у обиму рецептивног и продуктивног вокабулара смањи с временом, али ће рецептивни вокабулар увек остати обимнији (Melka, 1997).

Нејасно теоријско одређење и разнолик приступ пре свега продукцији пратио је и различит методолошки поступак у истраживању. Најпогоднија форма коришћена за тестирање рецептивног лексичког знања за неке истраживаче био је тест алтернативног избора (Goulden, Nation & Read, 1990), док су други чешће користили форму вишеструког избора (Diack, 1975; Thorndike, 1924; Dupuy, 1974; D'Anna, Zechmeister & Hall, 1991; Hazenberg & Hulstijn, 1996) или тестове са различитим

нивоима лексичког знања (Vocabulary Levels) (Waring, 1997; Laufer, 1998; Laufer & Paribakht, 1998). Методологија испитивања продуктивног вокабулара обично обухвата анализу односа типова и токена у писаним текстовима (Laufer & Nation, 1995; Laufer, 1998; Laufer & Paribakht, 1998; Schmitt, 1998).

Због вишеструке повезаности рецептивног и продуктивног вокабулара, примене различитог методолошког поступка у њиховом истраживању и немогућности њиховог прецизног дефинисања, однос између ове две димензије вокабулара најчешће се сагледава заузимањем једног од теоријски заснованих становишта. Напор у будућим истраживањима требало би усмерити пре свега на стандардизацију различитих мерних инструмената чији би се резултати могли поредити и сумирати.

2.3.2. Ширина и дубина вокабулара

Пораст интересовања за вокабулар како у матерњем (Anderson & Freebody, 1981; Dupuy, 1974; D'Anna, Zechmeister & Hall, 1991; Zechmeister, Chronis, Cull, D'Anna & Nealy, 1995), тако и у страном језику (Meara & Buxton, 1987; Hazenberg & Hulstijn, 1996) праћен је појавом различитих приступа и шароликом терминологијом. Паралелно са „обимом“ (size) уводи се нови термин, „ширина“ (breadth), а у новије време пише се о још једној димензији, „дубини“ вокабулара.

Док се „ширина“ углавном поистовећује са „обимом“ („breadth **OR** size“, Nation, 2001), уместо термина „дубина“ („depth of knowledge“) користи се низ различитих синонима: „организација“, „квалитет“, „богатство“ вокабулара (Euskmans, 2004:13). Како тврди Рид, свако од ових одређења подједнако је проблематично, посебно у поређењу са нечим тако конкретним као што је „број речи које појединац зна“ (Read, 2004: 227).

Док се под ширином подразумева „укупан број речи чије значење појединац зна бар у неком сегменту, дубина представља степен познавања/усвојености тих речи (Euskmans, 2004:14)“.

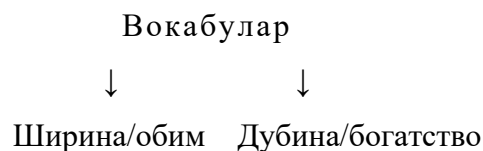
„Први тип лексичког знања може се звати *ширином* речника. То је број речи које говорник зна барем у једном значајном аспекту значења. Постоји и друга димензија, звана *дубина* разумевања. Говорник дубоко разуме реч ако влада свим њеним појавним облицима“ (Anderson & Freebody, 1981: 92–93).

Новe термине ширину (breadth) и дубину (depth) (breadth/depth of vocabulary/ vocabulary knowledge) први пут су увели Фрибоди и Андерсон (Freebody & Anderson, 1981) сматрајући их значајним у развиту способности читања, а на њихову важност указано је у низу истраживања која су следила (Kieffer & Lesaux, 2010; Andersen & Freebody, 1981; Qian, 1999; Tannenbaum, Torgesen & Wagner, 2006; Wesche & Paribakht, 1996; Milton, 2009; Schmitt, 2010). Дубину и ширину Андерсон и Фрибоди најпре називају „аспектима вокабулара“, да би их касније одредили као „конструкте“ или „димензије“ (Anderson & Freebody, 1983). Иако предмет бројних истраживања, ова су два новија термина често критикована. Рид сматра да су нејасни, да је дефиниција дубине у литератури непрецизна, и да би овај термин најбоље било заменити другим (Read, 2004).

Доказано је да су број познатих речи (ширина/ обим вокабулара) и разумевање сложених значењских односа међу њима (дубина вокабулара) најпоузданији индикатори језичког развоја (Bromley, 2007), те да ширина вокабулара може да утиче на развој метакогнитивних активности (Nagy & Scott, 2000). Способност да се прочитани текст преприча и резимира директно је повезана са ширином/обимом вокабулара (Stahl & Nagy, 2006).

Сложенију структуру дубине вокабулара документује низ истраживања. Дубина је описана као квалитативна мера познавања значења неке речи, тј. процена степена познавања лексеме (Read, 1998; Nation, 2001). Док је ширина/обим вокабулара најчешће истраживана димензија на матерњем језику, дубина се чешће појављује у истраживањима у страном/другом језику. У последње време расте интересовање за дубину академског вокабулара у Л2 енглеском (Santos, 2010).

Осим рецептивне и продуктивне димензије, сложена структура вокабулара обухвата још неколико димензија, пре свега ширину и дубину:



Иако се ширина и обим, дубина и богатство најчешће користе паралелно, има и назнака да нису апсолутни синоними. Посебно је проблематично свести значење појма дубине на један синоним, будући да се показало да подразумева низ различитих способности и знања. Иако термин *обим вокабулара* користи паралелно са *ширином*

(*breadth*), Нејшн фаворизује термин *обим (size)*. Према његовом уверењу, *ширина* вокабулара обухвата делом и продуктивно лексичко знање, док се под обимом обично подразумева само једна, рецептивна димензија, односно искључиво број речи у вокабулару (Nation, 2001). Милтон је један од ретких који верује да је ширина комплекснија димензија од дубине, будући да обухвата *пасивно препознавање и продуктивно знање* (Milton, 2009:151).

За разлику од ширине, дубина је у стручној литератури дефинисана углавном као континуирано лексичко знање. Истражујући „мултидимензионални модел лексичког знања Л2 ученика шестог разреда из различитих средина“, Кифер и Лесо су објаснили разлику између ове две димензије: „док се о ширини размишља као о укупном броју речи које ученик зна, дубина је схваћена као континуум од површне „фамилијарности“ са речима до могућности потпуне манипулације различитим значењима речи у контексту“¹⁶ (Kieffer & Lesaux, 2010:5).

Што више речи знају, појединци обично знају и више о њима (Nation, 2001). Иако ширина подразумева број речи које су познате *на неком нивоу знања*, сваки критеријум за дефинисање *нивоа знања* у ствари је нека мера дубине. Дубину је могуће дефинисати и као скуп веза између неколико аспеката лексичког знања, а сама лексема увек је интегрисана у ментални лексикон на нивоу дубине.

Дефиниције „дубине вокабулара“ се разликују, али се најчешће сматра да она обухвата познавање семантичких асоцијација, различитих значења у контексту и различитих облика речи. Постоји уверење да су и форма речи, тачан изговор и могућност спеловања обухваћене дубином (Read, 1998, 2004), а ова је димензија дефинисана и као спој звуковне репрезентације, морфолошке структуре речи, семантичке репрезентације и прагматичких правила (Wesche & Paribakht, 1996). Према уверењу Бек, Меџуен и Кучан *дубина* обухвата основно значење речи и све њене метафоричке употребе (Beck, McKeown & Kucan, 2002).

¹⁶ „While breadth is thought of as the number of words that a student knows (i.e., a count of dichotomous items), depth is thought of as a continuum spanning from some familiarity with a word to full ownership of a word’s various meanings and the associated ability to use it appropriately in varying contexts“ (Kieffer & Lesaux, 2010:5).

Док се о ширини говори из перспективе целокупног вокаулара (менталног лексикона), дубина се анализира са аспекта значења појединачних речи (Meera & Wolter, 2004). Дубина речи је тешње повезана са контекстом од ширине (Kieffer & Lesaux, 2010:3), а може се дефинисати и као могућност произвођења или препознавања асоцијација. Лексеме које се науче/усвоје раније обично се знају *дубље* и имају развијеније асоцијативне, семантичке мреже. Лексеме са више семантичких мрежа постају део продуктивног вокабулара, док оне које их имају мање остају познате само на рецептивном плану (Meera, 1997). Хенриксен дубину вокабулара такође дефинише као „знање семантичких мрежа“ (network knowledge), односно скуп „веза са другим речима у вокабулару, парадигматских (антонимија, синонимија, хипонимија, градација), синтагматских (колокацијске везе)“ (Henriksen, 1999:305–306). Структура семантичких мрежа лексема мења се са узрастом, јер након осме године долази до суштинске реорганизације лексичко-семантичких мрежа појединца при чему хијерархизоване парадигматске релације постају основни модус организације менталног лексикона (Лазаревић и Шефер, 2009).

Разнолике интерпретације појма дубине (компонента лексичког знања, врста лексичке организације, континуирано рецептивно и продуктивно знање, флуентност) најчешће се преклапају, а ову је димензију готово потпуно немогуће одвојити од ширине. Прецизно дефинисана процедура испитивања дубине још увек не постоји, јер она не може бити „измерена“ само једним тестом, а чак ни батеријом тестова.

Вермир је анализирала везу између ширине и дубине вокабулара на узрасту до седам година (Vermeer, 2001). Утврђена је јака корелација ширине и дубине, а у даљој анализи Вермир је открила да је граница између дубине и ширине до те мере неухватљива да се поставља питање да ли уопште постоји¹⁷. У истраживању дубине вокабулара користила је неуобичајен мерни инструмент, интервју у коме је од испитаника тражила да наведе дефиницију значења издвојених речи.

С обзиром на то да и тест за испитивање ширине у неку руку представља тест познавања степена значења речи, Шмит указује на нужност да се у испитивању дубине

¹⁷Корелациона анализа примењена на узорку 203 америчка трећака, показала је висок степен корелације (Tannenbaum, Torgsen & Wagner, 2006). Јаку корелацију израчунали су и Хенриксен и сарадници на узорку данских студената енглеског Л2 (Albrechtsen, Haastrup & Henriksen, 2008).

вокабулара примењује потпуно другачији мерни инструмент (Schmitt, 2014). Наравно, намеће се и питање да ли је уопште могуће квантитативно описати *богатство нечијег вокабулара?*

Ширина вокабулара сматрана је једним од показатеља опште интелигенције у психологији и најзначајнијим аспектом вокабулара: „Разматрамо обим вокабулара пре него његову дубину, јер је од круцијалног значаја за ученике“ (Laufer, 1998: 256). Нека друга запажања могла би се навести као противаргументи овом становишту. Мира верује да је број речи у вокабулару мање значајан од начина њихове организације у људском уму, као и да говорници који имају *дубљи* вокабулар имају и боље организовану мрежу асоцијација међу речима¹⁸ (Meara, 1996). Резултати неких истраживања показују да је дубина у тесној вези са разумевањем текста (Didović i Kolić-Vehovec, 2009; Bast & Reitsma, 1998). Читаоци са „сиромашним“ вокабуларом, чешће наилазе на непознате речи које стварају празнине и онемогућавају кохерентну репрезентацију текста.

Станович је испитивао однос дубине вокабулара и читања, покушавајући да утврди природу везе међу њима. Анализа резултата неколико његових истраживања је показала да је богат вокабулар последица разумевања прочитаног текста, а не његов узрочник (Stanovich, 1996). Ученици који радо читају и имају богатији/дубљи вокабулар, читаће још више, а они који га немају, посебно ако имају и слабије способности декодирања, читаће споро и са муком, те ће се у ове активности ређе упуштати. Тако с временом слаби читаоци постају још лошији, а њихов вокабулар све сиромашнији¹⁹.

2.3.3. Општи и академски вокабулар

Већ је указано на комплексну природу вокабулара појединца. Још један критеријум применљив у опису вокабулара односи се на врсту лексике која га чини. Нејшн је утврдио да је један од најважнијих критеријума за поделу лексике њена фреквенција у језику, те се у првом плану разликују високофреквентни (*general service*)

¹⁸Зато и испитаници Л1 имају боље резултате на тестовима дубине: Мира верује да имају богатију мрежу асоцијација међу речима.

¹⁹Ова појава позната је као „Матејев ефекат“ (Stanovich, 1996).

и нискофреквентни вокабулар (low frequency) (Nation, 1990). Њима су слични и често коришћени термини *core*, који се односи на мали број високофреквентних речи које покривају 80% употребе и срећу се у свим функционалним стилевима и *fringe*, који обухвата велики број нискофреквентних речи ограничене употребе у језику (20%). У литератури на енглеском језику коришћени су и *basic vocabulary*, основни фонд речи довољан за свакодневну комуникацију и *sight vocabulary*, који обухвата лексичку која се усваја „на први поглед“ и која се може препознати у тексту без примене било које стратегије декодирања (Nation & Meara, 2002). Називајући га и најпростијим („simplish“), Нејшн истиче да се овај тип најфреквентније лексике разликује од језика до језика, али најчешће обухвата 2.000 простих речи од којих настају нова деривациона гнезда, тј. породице речи (Nation & Meara, 2002:9).

Овој подели Нејшн додаје академски, ужестручни, и нискофреквентни вокабулар. Док у општи (general) вокабулар убраја речи најшире употребе и општег значења чија је и фреквенција у језику највећа, у академски вокабулар према његовом уверењу спадају речи које се појављују у академском дискурсу, а у ужестручни (technical vocabulary) лексика најфреквентнија у некој посебној научној (ужестручној) области која се другде ретко среће. Нискофреквентни вокабулар чине речи које се ретко користе у свакодневној комуникацији иез обзира на то одакле потичу (Nation, 2001:12).

2.3.3.1. Општи вокабулар

Лексичке јединице најшире употребе и општег значења чине тзв. општи или основни вокабулар (basic, general, *core* vocabulary). Већина лексема општег вокабулара представља најфреквентнији слој лексичког фонда, али их је у односу на укупан број речи у језику мало (Nation, 2001: 14). Сматра се да је опсег општег вокабулара поуздан индикатор когнитивног развоја, а у најновије време утврђено је да може бити и један од предиктора школског успеха (Broomley, 2007:528).

Општи вокабулар чине пунозначне (аутосемантичне, *content words*) и помоћне речи (*function words*), које им омогућавају да остваре своја значења. Анализа фреквенције речи у електронском корпусу показала је да су управо помоћне речи најфреквентније у језику.

Једна од стратегија која је примењивана за богаћење вокабулара у енглеском као страном језику дуго је била и меморисање речи са листа лексема састављених према одређеним критеријумима. Једна од најпознатијих листа речи опште употребе на енглеском језику је Вестова листа састављена педесетих година прошлог века, која се уз мале измене још увек употребљава (West, 1953). Вест је у општи (general) вокабулар уврстио лексику најширег спектра употребе напомињући да је граница између опште и посебне (specific) лексике магловита (West, 1953). Његова листа обухвата 2.000 најчешћих речи опште употребе (General Service List), за коју је сматрао да покрива 90–95% лексике свакодневне усмене комуникације и 80–85% писаних текстова. Иако је указано да садржи премало нискофреквентних речи, Вестова листа имала је велики утицај више година, штампана је и као речник, а користи и данас у енглеском Л2²⁰.

Листе речи „опште употребе“ намењене учењу Л2 енглеског користиле су се и раније, а једна од познатијих је *Basic English*, Ч. Огдена намењена учењу *енглеског као помоћног језика* која садржи 850 најфреквентнијих речи из свакодневне комуникације. Речи су подељене у семантичке класе (нпр. „речи које значе операције“ (глаголи), „опште речи“, „ствари“, „речи које означавају квалитет“ (придеви) (<http://ogden.basic-english.org/>). Огден је сматрао да уз додатак малобројних термина који се могу срести свакодневно, ова листа представља оптимални број речи за успостављање основне комуникације на страном (енглеском) језику.

Да би се могао пратити ток развоја општег вокабулара неопходно је успостављање његове доње и горње границе (Duru, 1974). Хирш и Нејшн су истраживали колико је речи општег вокабулара потребно знати да би се разумео текст просечне тежине и установили да је то могуће са знањем 2.000 до 3.000 породица речи (Hirsh & Nation, 1992).

Иако се већина истраживача слаже у процени да просечни говорник средњег образовања зна око 20.000 речи општег вокабулара матерњег језика, најновија

²⁰The New General Service List (NGSL) је прерађена верзија која садржи око 2800 речи *општег* вокабулара, објављена 2013.

истраживања у показују да је у страном језику могуће комуницирати и разумети један број писаних текстова и са много скромнијим општим вокабуларом²¹.

2.3.3.2. Академски вокабулар

Да би могао да прати градиво из било које области, ученик би требало да разуме 95% уџбеничког текста (Nation & Coxhead, 2001)²². Најновија истраживања показују да је тај проценат још већи, 98%: „Иако се чини да је 98% прилично много, то и даље значи да ће у сваком пасусу од 100 речи две бити непознате и да у дужем тексту број непознатих речи може да порасте до 1.000“ (Coxhead, Nation & Sim, 2014: 2).

Познавање академске лексике у неким истраживањима показало се као један од предиктора школског успеха (Corson, 1997:673). Поређења постигнућа ученика на тестовима познавања академске лексике за време распуста и у току школске године показују да се разлике између успешних и мање успешних повећавају током распуста, што наводи на закључак да разлике у лексичком знању долазе из спољње средине, а не из школе (Corson, 1997:673). У истраживањима на енглеском Л2 утврђена је веза између разумевања академске лексике и успешности у студирању (Roche & Harrington, 2013).

У Нејшновој подели коју смо представили у претходном одељку, академска и ужестручна²³ лексика заузимају мали део укупног лексичког фонда: проценат академске лексике у разговорном дискурсу је само 1,9% (Nation, 2001:17), а у укупном фонду само заузима 8,5–10% лексике (Nation, 2001:17; Nation & Meara, 2002; Sutarsyah, Nation & Kennedy, 1994). Ако најфреквентније речи општег лексичког фонда покривају 80% речника, још 8,5% академска лексика (заједно укупно 88,5%), онда 10% вокабулара морају покривати мање фреквентне и ужестручне речи.

²¹Хејзенбург и Хулстин сматрају да је број речи у општем вокабулару у холандском као страном језику између 10.000 и 11.000 (Hazenburg & Hulstijn, 1996).

²²Како Лауфер тврди, некада преосталих 5% може сасвим да онемогући разумевање текста (Laufer, 1998).

²³Иако се у различитим истраживањима код нас може наћи термин преузет из енглеског језика („технички“ или „субтехнички“ вокабулар) у консултацијама са дугогодишњим професорима енглеског језика који се баве превођењем, добили смо потврду да је термин „ужестручни“ много адекватнији.

Академска лексика присутна је у аргументативним, наративним и дескриптивним текстовима, преплићући се са мањим бројем ужестручних термина карактеристичним за одређене научне области и општом лексиком (Nation, 2001). Најчешћи облик употребе језика у школи је експозиторни дискурс, који је у учионици нека врста стандарда (Nippold, 1998). Од ученика се очекује да своје знање покажу у облику извештаја, групне презентације, есеја и сличних наративних форми у којима је типична лексика академска.

Академски вокабулар обухвата лексику из академских текстова, пре свега грчко-латинског порекла (Корсон користи синоним *грчко-латинске* уместо *академске* речи: Corson, 1997). Прецизније, академски вокабулар чине: а) лексеме које се користе у некој струци или уопште у науци, б) лексеме које су фреквентне у књижевноуметничком стилу, в) лексеме грчког и латинског порекла, г) лексеме тесно повезане са неком посебном научном облашћу (економија, право, природне науке, уметност) (Nation & Hwang, 1995:37). Пошто чини мањи део општег лексичког фонда, академски вокабулар је често третиран као нека врста његовог „додатка“, а Корсон чак указује на чињеницу да се ова лексика, будући да је углавном страног порекла, учи на исти начин као и страни језик (Corson, 1997). Нека истраживања међу адолесцентима указују на велике тешкоће у препознавању значења лексике грчко-латинског порекла. Академски вокабулар се, природно, попут општег повећава са узрастом и у потпуности се може усвојити тек на старијем узрасту (Corson, 1995, 1997). Корсон сматра да неке академске речи није могуће усвојити пре 15. године, јер средњошколац до тог доба није усвојио у потпуности концепцију неких речи (Corson, 1997:687). Чак иако млађа деца на први поглед успешно манипулишу неком академском лексиком, она не може бити део њиховог вокабулара пре тог периода.

Терминологија која се односи на овај сегмент вокабулара је шаролика: *sub-technical vocabulary*, *semi-technical*, *academic*, *frame words*, *technical words*, *special purposes vocabulary* (Chung & Nation, 2003:1). Сложено питање разлика између академског вокабулара као ширег појма и ужестручног вокабулара посебно је анализирано у области учења страног (енглеског) језика за посебне сврхе (*English for Special Purposes*). *Ужестручни вокабулар* за разлику од академског обухвата лексику типичну за неку посебну научну област и више се од остале ослања на специјалистичко знање. Нејшн и Коксхед прецизно одређују да ову групу лексема чини 1000 најфреквентнијих речи из неке ужестручне области (Nation & Coxhead, 2001).

Границу између ужестручне и академске лексике скоро је немогуће повући. Чанг и Нејшн покушали су да идентификују ужестручне лексеме у тексту из области анатомије примењујући неколико процедура: унапред припремљену семантичку скалу, ужестручни речник и компјутерску анализу (Chung & Nation, 2003). Екстракција ужестручне лексике се применом скале анализира у неколико корака. Најпре се издвајају лексеме које нису у тесној вези са одређеном ужестручном облашћу, те се ни не могу сматрати ужестручним. Преостале речи користе се у науци уопште, а лексику циљне научне области могуће је идентификовати тек на следећем нивоу. Посебно занимљив поступак који су у овом истраживању применили Ченг и Нејшн јесте примена посебног софтвера за аутоматску екстракцију ужестручних термина из текста. Већина ових софтвера функционише на исти начин: компјутер „научи“ да детектује речи опште употребе са *стоп-листе*, а када се уклоне, преостала лексика се аутоматски одређује као ужестручна. Највећи проблем ове методе је њена дискутабилна поузданост.

Нешто виши ниво поузданости показује анализа значења и заступљености одредница у ужестручном речнику. Међутим, и у овом поступку има проблема. Не постоји у свим научним областима репрезентативни *ужестручни речник*. Опет, и у таквом речнику понекад траженог термина нема: нпр. у Медицинском речнику није било скоро половине лексема из ове научне области за којом су трагали Ченг и Нејшн (Chung & Nation, 2003).

У намери да утврди јасније критеријуме за идентификацију ужестручне лексике, Бејкерова је установила да лексичка анализа стручног текста мора да прође кроз неколико фаза. Први корак је селектовање лексема које су заједничке различитим научним дисциплинама (нпр. фактор, метод, функција), затим оне које су у науци развиле секундарна значења, нпр. *решење* у математици и хемији у односу на основно значење у речнику; наредна група лексема су заједничке у различитим дисциплинама (нпр. *морфологија* је заједнички термин у биологији и лингвистици); затим речи општег лексичког фонда које се користе за описивање процеса или појаве, да би на крају преостале само лексеме из појединих научних области (Baker, 1988: 91). Бејкерова је спровела истраживање на корпусу од 18 академских текстова у намери да

провери да ли су ужестручни термини најфреквентније речи у њима и да ли је њихова употреба условљена контекстом²⁴. Резултати су показали да је у академским текстовима највише опште академске, а не ужестручне лексике. Бејкерова је потврдила да су границе између академске и ужестручне лексике прилично магловите, као и да је подела лексике на академску и ужестручну арбитарна (Baker, 1988).

У неколико наврата је истицана је важност познавања академске (Corson, 1995, 1997; Horst, Cobb & Nikolae, 2005) и ужестручне лексике (Chung & Nation, 2003; Hwang & Nation, 1995) у образовном процесу. Ширина/обим академског вокабулара је особина „којом се могу разликовати добро припремљени од неприпремљених бруцоша на колеџу“ (Santos, 2010:20).

У земљама енглеског говорног подручја посебна пажња поклања се богаћењу академске лексике и академског дискурса. У образовној политици анализира се утицај различитих стратегија за унапређивање академског вокабулара средњошколаца миграната. Сматра се да учење *тачно одређених академских речи* може да побољша флуентност у читању и самом језику и утиче на успех у школи²⁵.

Једна од стратегија примењиваних ради побољшања академског дискурса је меморисање речи из академских листа²⁶ добијених или анализом језика уџбеника или у новије време, дигиталних академских корпуса. Прве академске листе настале су на Новом Зеланду. Кемпион и Ели селектовали су академску лексику из корпуса који је чинило 300.000 речи из различитих стручних (научних) часописа (Campion & Elley, 1971). Отприлике у исто време у Америци је састављена American University Word List (Praninskas, 1972), намењена пре свега студентима Л2 енглеског. Листа је састављена селекцијом из корпуса од 272.466 речи из десет научних дисциплина (аустралијска варијанта обухвата речи из 19 научних дисциплина). Ове две листе користио је Нејшн састављајући *Универзитетску листу речи* (University Word List: UWL, Xue & Nation, 1984). UWL је листа од 836 лексема које се појављују у академским текстовима (Xue & Nation, 1984). Листа је подељена према областима: антропологија, биологија, хемија,

²⁴Термин myocardium се не појављује у свим медицинским текстовима већ само у онима који су у вези са кардиологијом.

²⁵Познато је да један број миграната у Америци уопште не успева да заврши средњу школу. Верује се да је један од разлога недовољна компетенција у Л2 енглеском.

²⁶Академске листе добијају се као резултат анализе језика уџбеника.

економија, педагогија, енглески и француски језик, историја, право, географија, математика, механика, философија, физика, психологија, политичке науке, социологија и рачуноводство, а све речи су разврстане према почетном слову и фреквенцији. Целокупна лексика из ове листе представљала је, према Нејшновом уверењу, 8%-10% најчешћих речи у академском дискурсу (Nation, 1990:19). Иако је резултат озбиљне анализе, Нејшнова листа има недостатке, а највећи од њих је присуство твореница. Очигледно је главни критеријум за селекцију речи била њихова учесталост у академским текстовима, а не и морфолошка структура.

У намери да превазиђе недостатке Универзитетске листе, Коксхеда је анализирао огроман корпус из 414 различитих уџбеника, приручника и радних свески²⁷ и применом посебног компјутерског програма дизајнираног посебно за ту прилику саставила нову Академску листу (Academic Word List – AWL). Академску листу је чинило 570 породица речи или, како ауторка наводи, „семантичких поља“ (Coxhead, 2000: 213). Сваку породицу представљала је по једна проста реч, а у приложеним подлистама наведени су и остали чланови из истог деривационог гнезда²⁸. Академска листа садржи укупно око 3.000 речи или „10 % укупног броја речи у академским текстовима“, што је и „само 1,4 % општег корпуса“ (Coxhead, 2000: 213). За разлику од Нејшнове листе која је намењена пре свега студентској популацији у Л2 енглеском, Коксхед верује да AWL садржи речи корисне и средњошколцима у страном и у матерњем језику. Критика коју је овој листи упутио Рид односи се на чињеницу да садржи превише правних и административних термина, а премало термина из природних наука (Read, 2007:105).

Један број академских речи Нејшн је уврстио у прву верзију теста општег вокабулара, Vocabulary Size (VST)²⁹, с обзиром на то да се користе и ван академског дискурса. Наиме, неке академске лексеме имају више значења, уобичајено и

²⁷Анализа је укључила 70.377 речи из текстова преко 400 аутора. Текстови су селектовани из неколико области: право, уметност, природне науке, економија, маркетинг. У оквиру сваке области постојало је више подгрупа, нпр. уметност је обухватала образовање, историју, лингвистику, филозофију, политику, психологију, социологију. Речи опште употребе фреквенције до 2.000 биле су елиминисане, као и властита имена и уобичајене скраћенице.

²⁸Нпр. ајтем **analyse** обухвата: analysed, analyser, analysers, *analysis*, analyzing, analyst, analysts, analytical, analysts, analytically, analyze, analyzed, analyzes, analyzing (италиком је издвојена реч највеће фреквенције).

²⁹Најпознатији дијагностички тест обима рецептивног вокабулара.

специјализовано (Coxhead, 2000; Nation, 1990). Процес њиховог усвајања отежава чињеница да је значење својствено академској употреби мање фреквентно.

Већина академских речи најчешће се може срести у неколико научних области. Тако на пример, у Речнику српскога језика МС (2011) налазимо следеће значење одреднице *морфологија*: „морфологија ж грч. 1. *биол.* грана биологије која изучава облик и грађу биљних и животињских организама, облички састав, грађу, структуру организама, 2. *лингв.* део граматике, грана дескриптивне лингвистике која се бави обличком структуром речи, обличка структура, систем мењања (деклинација, конјугација, компарација и др.) и формирање речи у неком језику, 3. уопште испитивање облика и грађе, састава нечега, дати облички састав, структура“ (РМС 2007: 732). Новија истраживања указују да и термини могу имати више значења (Драгићевић, 2010).

Нејшн и сарадници су паралелно испитивали корпус од 9.500 лексема из области економије и општи академски корпус од 400 текстова из преко 15 научних области (око 20.000 лексема) (Sutaryah, Nation & Kennedy, 1994). Циљ је био да се утврди лексички минимум академског вокабулара који је непходан за разумевање ужестручног текста. Анализа је показала да је са знањем 3.000 најфреквентнијих речи опште употребе могуће разумети и ужестручни текст.

Иако су досадашња проучавања академског вокабулара пре свега усмерена на његову ширину, у последње време расте интересовање за квантитативно испитивање дубине (Read, 1998; Qian, 1999; Santos, 2010).

2.3.4. Преглед истраживања рецептивног вокабулара

Откада је доказано да су обим општег и академског вокабулара повезани са општом интелигенцијом (Duruu, 1974) и школским успехом (Anderson & Freebody, 1981) интересовање за овај феномен расте. Иако су се прва истраживања рецептивног

вокабулара појавила још у 19. веку³⁰, још увек их одликује неуједначена терминологија и неусклађен методолошки поступак. У истраживањима се и даље примењују арбитрарни критеријуми, нестандардизовани мерни инструменти и узорци прилично неуједначени према узрасту и броју. Разноврсност поступака у истраживачкој процедури, избору узорка и врсти варијабли које се користе у истраживању отежава сумирање досадашњих резултата у овој области.

У намери да представимо пре свега досада коришћену терминологију у овој области и примењене мерне инструменте у матерњем и страном језику представили смо пресек досадашњих истраживања у Табели 1. Издвојили смо само истраживања у којима су као испитаници учествовали старији ученици основне школе, средњошколци и студенти. У првој колони наведен је термин коришћен у истраживању. У другој колони је представљена основна тема истраживања, јер смо желели смо да прикажемо преглед варијабли са којима је вокабулар најчешће повезиван.

Табела 1: Преглед терминологије, варијабли, узраста испитаника и примењених мерних инструмената у испитивању вокабулара

Термин	Тема	Узраст испитаника	Број испитаника	Мерни инструмент	Аутор/и
Ширина вокабулара	Обим рецептивног вокабулара у Л1	5. разред	120	Тест вишеструког избора	Anderson & Freebody (1981)
		6. разред	72		
Рецептивни вокабулар	Евалуација теста вишеструког избора у Л2	4. разред	70	Тест алтернативног избора	Meara & Buxton (1987)
Пасивни вокабулар	Усвајање лексике у Л2	Завршни разреди	2415	Превођење са енглеског на	Takala (1984)

³⁰Милтон и Фицпатрик наводе да прве идеје о вокабулару датирају из 4. века п.н.е, када је Аристотел писао о вези између мишљења и реалности, разликујући неколико значења речи: речи које значе реалне ствари; утиске; изговорене; писане речи (Milton & Fitzpatrick, 2014:2).

		основне школе		фински	
Ментални лексикон	Обим менталног лексикона у Л1	Средњошколци	600	395 стимулуса	Nusbaum, Pisoni & Davis (1984)
Рецептивни или пасивни <i>вокабулар</i>	Обим вокабулара у Л2	Средњошколци Одрасли	103 79	Controlled Vocabulary Test	Laufer & Paribakht (1998)
Пасивни вокабулар	Тест вокабулара у Л2	Студенти	250	Eurocentres Test	Meara & Jones (1988)
Обим вокабулара	Рецептивни вокабулар у Л1	<i>University graduates</i>	20	Тест алтернативног избора	Goulden, Nation & Read (1990)
Обим <i>рецептивног вокабулара</i>	Рецептивни вокабулар у Л1	Средњошколци, студенти	62	Скала само-процене, тест вишеструког избора	D'Anna, Zechmeister & Hall (1991)
Дубина <i>вокабулара</i>	Примена новог теста дубине	<i>EAP students</i>	100	Тест здруживања (WAT)	Read (1993)
Рецептивни <i>вокабулар</i>	Обим вокабулара у Л1	<i>Junior high, College, Adults</i>	30 26 31	Скала самопроцене, вишеструки избор	Zechmeister, Chronis, Cull, D'Anna & Healy (1995)
Дубина вокабулара	Усвојеност лексике у Л2	Одрасли	103	Word Associates Test(WAT)/Depth of knowledge Scale (DKS)	Read (1998)

Дубина <i>вокабулара</i>	Утицај „лексичких инструкција" на читање у Л2	Средњошколци и старији	10	Скала самопроцене	Wesche, Paribakht (1996)
Обим <i>вокабулара</i>	„Лексичко знање“ у Л1/Л2	Бруцоши	59	Вишеструки избор	Hazenberg & Hulstijn, (1996)
Обим вокабулара Дубина знања	Број речи у вокабулару Л2, дубина лексичког знања	Средњошколци Студенти	28 67,	VLT/ Тест асоцијација	Schmitt, Meara (1997)
Пасивни (контролисани) Активни (слободни) <i>вокабулар</i>	Развој вокабулара у Л2	Средњошколци 16 година 17 година	26 22	VLT/ Lexical Frequency Profile	Laufer (1998)
Обим и дубина вокабулара	Веза ширине и дубине вокабулара са читањем у Л2	Просечно 24	74	VLT/ Word associates test (DVK)	Qian (1999)
Обим и снага познавања речи (Size, strenght of vocabulary knowledge)	Усвајање лексике у Л2	9–12. разред	435	CATSS	Laufer & Goldstein (2004)
Рецептивни <i>вокабулар</i>	Обим вокабулара у Л2	Студенти	125	DIALANG (Тест алтернативног избора)	Eyckmans (2004)

Значење речи	Усвајање лексике Л2 француског	27 година	1	Интервју	Pigada & Schmitt (2006)
Ширина вокабулара	Развој вокабулара у Л1 и Л2	6.разред	87	Тест синонима, вишеструког избора, асоцијација	Kieffer & Lesaux (2010)
Обим вокабулара	Обим вокабулара у Л1	Средњошколци (13– 18 година)	207	VST	Coxhead, Nation & Sim (2015)
Усвајање лексике	Доба усвајања (<i>age-of-acquisition ratings</i>)	15 –82 године (8% испитаника млађи од 20)	1.960	Листа речи	Kuperman, Stadthagen-Gonzalez, Brysbaert (2012)
Обим вокабулара	Обим вокабулара и преваленца речи	Од 13 до 75 година; (просечан узраст испитаника 37 година)	300.000	Листа речи	Keuleers, Stevens, Mandera, Brysbaert (2015)
Пасивни речник	Пасивни речник на основношколском узрасту	Основна школа	4.204	Речнички тест	Lukić (1972)
Активни речник	Фреквенција речи	Основна школа	8.147	Писани састави	Лукић (1970)

На основу резултата из претходне табеле може се рећи да је предмет истраживања најчешће био *рецептивни (receptive)* вокабулар (Meara & Buxton, 1987; Laufer & Paribakht, 1998; D'Anna, Zechmeister & Hall, 1991; Zechmeister, Chronis, Cull, D'Anna & Healy, 1995; Eysckmans, 2004), тј. *пасивни (passive)* вокабулар (Лукић, 1970; Lukić, 1972; Takala, 1984; Meara & Jones, 1988; Laufer, 1998), док је интересовање за *активни (active)* вокабулар нешто мање (Takala, 1984; Laufer, 1998).

Терминологија везана за димензије вокабулара које су биле предмет анализе је разнолика. Једна група истраживача укупан број јединица у вокабулару назива *обимом* (Goulden, Nation, Read, 1990; Laufer & Paribakht, 1998; D'Anna, Zechmeister & Hall, 1991; Zechmeister, Chronis, Cull, D'Anna & Healy, 1995; Eyckmans, 2004, Keuleers, Stevens, Mandera & Brysbaert, 2015), док други користе термин *ширина* (Anderson & Freebody, 1981; Kieffer & Lesaux, 2010; Schmitt & Meara, 1997). У новије време примећује се пораст интересовања за *дубину вокабулара* (Read, 1993, 1998; Qian, 1999; Wesche & Paribakht, 1996; Kieffer & Lesaux, 2010; Coxhead, Nation & Sim, 2015).

Нестандардизованост у методолошком поступку огледа се, између осталог, и у величини узорка испитаника. На основу прегледа табеле можемо рећи да је број испитаника прилично неуједначен и да је већина узорака мала, будући да углавном укључују испод 100 испитаника. Изузетак представља неколико истраживања са више од 4.000 учесника (Takala, 1984), од којих су два са наших простора (Лукић, 1970 и Lukić, 1972), као и тзв. „масовна истраживања“ („*in the crowd*“) који се примењују у новије време дигиталном технологијом (од око 2.000 до 300.000 испитаника) (Kuperman, Stadthagen-Gonzalez & Brysbaert, 2012; Keuleers, Stevens, Mandera & Brysbaert, 2015).

Иако је вокабулар испитиван на различитим узрастима, у табелу су укључена истраживања у којима су учествовали средњошколци и њима блиске узрасне групе (завршни разреди основне школе и бруцоши). Приметили смо да је на *старијем узрасту* вокабулар најчешће испитиван на узорку студената, што је и очекивано, будући да је ова популација најдоступнија истраживачима. Увођењем нових технологија у истраживања, пре свега тзв. „онлајн експеримената“ који у последње време примењује пре свега група белгијских психоллингвиста, било каква хомогеност у узрасту испитаника је нарушена, будући да су корисници веб-сајтова прилично различитог узраста. У истраживањима које смо уврстили у табелу, најмањи испитаници су били тринаестогодишњаци, а најстарији су имали више од 80 година (Kuperman, Stadthagen-Gonzalez & Brysbaert, 2012).

Најчешће примењивани мерни инструменти у истраживачкој процедури јесу тест вишеструког избора, тест алтернативног избора и скала самопроцене. Стиче се утисак да су методолошки недостаци којих су истраживачи свесни навели већину њих да фаворизују пре свега тест вишеструког избора (будући да је доказано да даје

поуздане резултате). Тестом у форми вишеструког избора испитивана је пре свега рецептивна димензија вокабулара у матерњем језику, а у неким истраживањима обима вокабулара у страном језику понекад је радије коришћен тест алтернативног избора. Иако свесни да ток усвајања лексике у страном и матерњем језику није исти, приметили смо да је у истраживању вокабулара коришћен сличан поступак без обзира на то о ком се језику ради, као и иста форма тестова. Истраживања обима вокабулара у матерњем често су коришћена као полазна основа за ову врсту истраживања у страном/другом језику.

Димензија чешће анализирана у страном језику која је подразумевала и посебну процедуру јесте *дубина вокабулара*. Најчешће коришћени инструменти у истраживању дубине су две посебне врсте тестова, Тест асоцијација и Скала самопроцене. Ова димензија вокабулара, која је предмет интересовања истраживача у новије време, још увек није прецизно дефинисана, а с обзиром на то да обухвата више различитих нивоа лексичког знања, у истраживачком поступку је тестирање комбиновано са неким другим техникама (Read, 1993).

При дну табеле издвојена су два истраживања на српском језику чији је предмет био пасивни вокабулар на основношколском узрасту (Лукић, 1970; Лукић 1972). Ово су ретка квантитативна истраживања вокабулара код нас. Како је Лукић настојала да састави листу најфреквентнијих речи у писаном изражавању основаца, уврстили смо њено старије истраживање (Лукић, 1970) у *истраживање активног вокабулара*, а док је њено новије истраживање (Лукић, 1972) усмерено на рецептивну димензију вокабулара, будући да је настојала да изброји речи које ученици основне школе разумеју. Иако један од основних недостатака истраживачке процедуре коју примењује Лукић лежи у избору Речничког теста (РТ) који има своју примену у психологији, али нема доследно примењене лингвистичке критеријуме у одабиру лексема, предности ова два истраживања у односу на остала са англосаксонског говорног подручја огледају се пре свега у величини узорка који је имао преко 4.000, односно преко 8.000 испитаника. Ова два истраживања такође представљају једино теоријско упориште са наших простора које смо имали, будући да квантитативних испитивања (нити било којих других) вокабулара српских средњошколаца нема.

2.3.5. Резултати у досадашњим квантитативним истраживањима рецептивног вокабулара средњошколаца

Досадашња квантитативна истраживања рецептивног вокабулара у матерњем и у страном језику могу се, с обзиром на циљеве истраживача, поделити у две групе. Једна група истраживача настојала је да утврди тачан број лексема у вокабулару појединца, а друга група истраживала је тзв. „покривеност текста“, тј. број речи који је потребно знати да би могао да се разуме текст просечне тежине. И док се број јединица у вокабулару анализира подједнако у матерњем и у страном језику, „покривеност текста“ је предмет истраживања углавном у страном/другом језику.

Иницијална истраживања ширине/обима рецептивног вокабулара потичу још из 19. века и примењена су најпре у матерњем језику. Аутор пионирског истраживања Киркпетрик, покушао је да утврди *обим* (size) сопственог вокабулара, подстакнут „различитим резултатима“ на које је наилазио истражујући дечији вокабулар (Kirkpatrick, 1891:107)³¹. Његова методологија била је прилично произвољна. Из речника Меријем-Вебстер издвојио је све лексеме са сваке двадесет пете стране, а затим бројао речи чије значење је знао: избројао их је укупно 70.000. Преиспитујући овај резултат константовао је да је половина од тог броја „реалнија“. Наиме, био је свестан да су у узорак ушле форме које су резултат учиниле прецењеним: творенице, речи добијене конверзијом, неправилни глаголи чије „значење може бити изведено из форме, иако реч испитаник никада није видео раније“, итд. (Kirkpatrick, 1891: 108), те је постало јасно да се приликом одабира узорка мора увести неки строжи критеријум.

Киркпетрик је веровао да вокабулар појединца престаје да се развија око тридесете године. До тада би, са претпоставком да дневно усвоји две нове речи, појединац чак и са најнижим образовањем морао знати око 20.000 речи.³²

У једном каснијем истраживању Киркпетрик је тестирао испитанике различитих узраста, између осталих и студената. Истраживачка процедура била је слична као у претходном истраживању (насумично одабране лексеме), а форма теста „check list“, међутим, резултат је био далеко нижи, 19.000 речи у пасивном вокабулару

³¹Био је дечији психолог.

³²Открио је да највише одредница у писаном речнику почињу словима с, п, ц, а, т, б, р, м, д, итд.

студената (Kirkpatrick, 1907). Велике разлике у резултатима које је добио Киркпетрик указују на проблем у методолошком поступку, који није био озбиљније промишљен.

Током наредних деценија спроведена су бројна истраживања ширине/обима вокабулара појединца. Прво озбиљније, теоријски утемељено истраживање спровео је Торндајк (Thorndike, 1924). Сумирајући резултате претходних анализа вокабулара³³ закључио је да је њихова разноликост последица пре свега примене различитог критеријума у селектовању лексема и обима писаног речника из кога се лексеме селекују. Торндајк међу првима примењује критеријум *породице речи*. Основни разлог презасићености узорка дериватима и хомонимима јесте, према његовом уверењу, недостатак прецизног морфолошког критеријума у селекцији речи. Фреквенција одабраних речи такође дотад није проверавана, па су у селектованим корпусима доминирале високофреквентне јединице.

Зато је Торндајк предложио озбиљније промишљену методологију: пошто установи укупан број одредница у писаном речнику, истраживач треба да селекује сваку *n*-ту реч: „Да би се саставио уједначен узорак од 100 речи из речника који има 28.000 одредница, требало би да изаберемо прву, па 281, па 562, па 843. реч, итд.“ (Thorndike, 1924: 73)³⁴, с тим што свака одабрана лексема мора бити *проста реч* (base word). Недостатак Торндајковог поступка је у томе што није имао јасан став према хомонимима и није до краја успео да реши проблем презасићености узорка високофреквентним речима.

Иако је педесетих година прошлог века објављено преко 200 истраживања у којима је предмет био вокабулар појединца, интересовање за ову језичку појаву поново се пробудило тек у новије време, међутим, досадашње резултате тешко је сумирати због великих разлика у постигнућима испитаника. Гулден, Нејшн и Рид су установили да се резултати истраживања обима вокабулара на старијем узрасту крећу од 3.000 до 216.000 речи³⁵ (Goulden, Nation & Read, 1990).

Резултат који се издваја од осталих према величини је Дилеров, добијен седамдесетих година прошлог века (према: Goulden, Nation & Read, 1990). Дилер је

³³Торндајк сматра да је круцијална грешка већине истраживача што се уопште нису освртали на достигнућа својих претходника.

³⁴Било би прихватљиво одабрати прву реч на свакој страници.

³⁵Различити аутори су тврдили да ученик може да усвоји од три до 60 речи дневно.

користио тест добијен селекцијом из корпуса од 1.000 одредница из Стандарног речника енглеског (који иначе има укупно 450.000 одредница). Пошто су на овом „тесту препознавања“ студенти просечно знали 480 речи или 48% од њиховог укупног броја, Дилер је до финалног резултата дошао израчунавши да је 48% од 450.000 одредница у речнику 216.000. Такође је установио да ученици седмог разреда знају 50.000 речи, а да вокабулар средњошколаца има 100.000 речи (према: Goulden, Nation & Read, 1990:343).

Најчешће примењивана процедура „мерења“ обима вокабулара у ствари је једноставна. Узорак за тестирање саставља се селекцијом лексема из два извора: писаног речника и фреквенцијских листа. Поступак селекције подразумева издвајање сваке *n*-те речи према унапред утврђеном критеријуму (нпр. свака пета само на левој страници речника). Резултат је добијан као разлика броја речи у речнику/листи и просечног резултата на тесту³⁶.

Примењујући сличну методологију (критеријум селекције је био свака друга реч), Сишор и Екерсон су доказали да студенти разумеју 35% основних (58.000), 1% ретких (1.700) и 47% деривата и сложеница (96.000), укупно око 150.000 речи (према Aitchison, 1987). У њиховој истраживачкој процедури превиђено је да се значење деривата и сложеница може открити на основу познавања значења мотивне речи. Тест је имао и *ефекат великог речника* – пошто је речник из кога је биран узорак био великог обима, разумљиво је и што је и добијени резултат већи. Анализа процедуре коју су применили Сишор и Екерсон указала је на њен главни проблем: из теста је требало избацити властита имена, топониме, фитониме и зоониме да резултат не би био прецењен. Осим ових лексема, Сишор и Екерсон су у узорку имали и хомониме, избор врсте речи био је произвољан, а унутрашња провера репрезентативности узорка уопште није извршена. Примењујући исти тест (Сишора и Екерсона), Смит је израчунала да средњошколски вокабулар има 80.300 речи (Smith, 1941).

Резултати у новијим истраживањима су нижи, будући да је и критеријум лексичке јединице промењен. Уместо „речи“, на тесту су коришћене „просте/основне речи“, односно „породице речи“. Нађ и Херман су избројали око 40.000 *основних речи* у вокабулару

³⁶Пошто Англинов узорак чини 595 лексема селектованих из речника (преко 250.000 одредница), резултат на тесту је множио са 595 (Anglin, 1993).

средњошколаца³⁷ (Nagy & Herman, 1987:21). Дена, Цехмајстер и Хол тврде да средњошколци морају знати 11–14.000 *породица речи* да би уопште могли да прате градиво, а да просечан студент зна око 17.000, прецизније 16.785 *породица речи* (D'Anna, Zechmeister & Hall, 1991). Цехмајстер и сарадници су израчунали да есенцијални општи вокабулар средњошколаца чини 11.836 *простих речи* (Zechmeister, Chronis, Cull, D'Anna & Healy, 1995:205)³⁸. Овај нешто нижи резултат може бити последица примене другачијег мерног инструмента, будући да је у овом истраживању коришћена скала самопроцене, а не тестови алтернативног и вишеструког избора. Важни подаци који су представљени у истраживању Цехмајстера и сарадника јесу разлике у обиму вокабулара међу узрасним групама о којима се иначе мало зна. Утврђено је да вокабулар средњошколаца садржи 4.000 речи мање у односу на студенте колеџа, који опет имају 5.000 речи мање у свом вокабулару од одраслих (Zechmeister, Chronis, Cull, D'Anna & Healy, 1995:208), што наводи на закључак да се студентски вокабулар развија приближно једнаким интензитетом као средњошколски.

Примењујући сличну истраживачку процедуру, Гулден, Нејшн и Рид су показали да вокабулар средњошколаца чини 17.200 *породица речи* (Goulden, Nation & Read, 1990).³⁹ Слично, и Пизони и сарадници тврде да „обим менталног лексикона студената/бруцоша⁴⁰“ („*size of the mental lexicon of undergraduates*“) чини 14.418 *породица речи* (Nusbaum, Pisoni & Davis, 1984:370). Интересантан податак везан за њихово истраживање јесте да је рађено на основу узорка из писаног речника џепног издања речника Меријам-Вебстер. Узорак од 19.750 лексема подељен је на 50 тестова од којих је сваки имао 395 речи, а испитаници су на скали самопроцене притиском на тастатуру одређивали степен знања лексеме приказане на екрану компјутера. Стимулуси су дати у основном облику, а „регуларне флективне облике“ истраживачи нису узимали у обзир (Nusbaum, Pisoni & Davis, 1984: 369).

Најновије процене обима/ширине вокабулара средњошколаца које представљају Куперман и сарадници добијене су на основу самопроцењеног „узраста усвајања речи“ (*age*

³⁷ „Average high school senior's vocabulary is in the neighbourhood of 40.000 words“ (Nagy & Herman, 1987:21).

³⁸ Разматрали смо и резултате студената с обзиром на то да се границе у средњошколском образовању не поклапају са нашим.

³⁹ У заједничком истраживању са Миром, Нејшн наводи да су резултати у другим језицима нижи (Nation & Meara, 2002).

⁴⁰ У Америци, одакле потичу аутори истраживања, „undergraduates“ се односи на узраст између 17 и 19 година, односно поклапа се са четвртом годином средње школе код нас.

of acquisition) и износе око 20.000 речи на узрасту од 15. година (Kuperman, Stadthagen-Gonzalez & Brysbaert, 2012). У овом истраживању од испитаника је тражено да наведу доба када мисле да су усвојили одређену реч која је приказана као стимулус на екрану. Резултати су показали да је највише испитаника веровало да су већину речи усвојили на млађем школском узрасту.

Истраживања вокабулара на млађем школском узрасту још мање се слажу; број познатих речи у вокабулару млађих основаца креће се од 2.000 до 25.000. Грејвс је покушао да утврди „разумна достигнућа“ обима вокабулара ученика на крају основне школе, и то је 25.000 речи, на крају средње школе двостурко више (Graves, 1986).

Постоје различите претпоставке са колико речи у свом вокабулару деца започињу школовање, али већина истраживача се слаже да је у вокабулару предшколаца „просечно око пет хиљада *породица речи*“ (Nation, 1993c:126)⁴¹. Полазак у школу представља почетак врло динамичног периода у развоју вокабулара који је подстакнут пре свега усвајањем вештине читања. Посебно интензивно вокабулар се развија између 1. и 5. разреда. До наглог развоја вокабулара на овом узрасту долази због интензивног развоја морфолошке свести. Англин је увео термин „психолошки реалне основне речи“ (*psychologically basic words*) разликујући речи научене раније и похрањене у дуготрајној меморији, од речи које су потенцијално познате јер се до њиховог значења може доћи морфолошким анализом. Способност морфолошке анализе у великој мери олакшава препознавање значења лексема, те Англин верује да због развоја морфолошке свести деца годишње могу усвоје и до 12.000 нових речи (Anglin, 1993:5).

И остали резултати „мерења“ обима вокабулара на основношколском узрасту прилично се разликују. Биемилер тврди да крају другог разреда ученик може да разуме значење 6.000 простих речи, а у 6. разреду 10.000 (Biemiller, 2006). Бројна истраживања вокабулара на млађем узрасту указују на велики распон резултата, нпр. од 4.500 (Duru, 1974) до 34.000 речи (Smith, 1941) у седмом разреду.

Готово да нема заједничког става ни у томе колико се нових лексема усвоји у току школске године. Процене повећања обима вокабулара ученика на млађем школском узрасту у току једне године крећу се од 5.000 (Miller & Gildea, 1987; Nagy

⁴¹ Наравно, Нејшн мисли на „native speakers of English“ (Nation, 1993 c:126).

& Herman, 1987) до 3.000 лексичких јединица (Nagy & Anderson, 1984; Nagy, Herman & Anderson, 1985; Beck & McKeown, 1991). Резимирајући различите процене које смо издвојили у литератури стекли смо утисак да је основни разлог неусаглашености истраживача непрецизан критеријум „лексичке јединице“. Андерсон и Нађ су, осврћући се на познате резултате, закључили да је могуће да ученици у току школовања „усвоје 2.000 или 3.000 нових речи (*new words*) годишње“, односно „између 4.000 и 6.000 уколико укључимо и властита имена, полисемичне речи и идиоме“ (Anderson & Nagy, 1993:14)⁴².

Нађ и Андерсон, као и Нађ, Херман и Андерсон су израчунали да десетогодишњаци усвоје од 750 до 5.500 речи годишње, у просеку око 3.125 нових јединица (Nagy & Anderson, 1984; Nagy, Herman & Anderson, 1985). Неки сматрају да је овај број мањи, до 1.000 *породица речи* годишње (Anderson & Freebody, 1983; Nation, 1993с), а Биемилер верује у још спорији пораст обима вокабулара на овом узрасту, 860 коренских речи годишње.⁴³ Англин је скренуо пажњу на значај утицаја морфолошке свесности у процесу усвајања нових речи, наводећи и да са интензивнијем развојем морфолошке свести број усвојених речи код десетогодишњака у току године повећа са 750 на 1400 (Anglin, 1993).

Процене повећања вокабулара у току једног дана такође су дивергентне: неки верују да је могуће усвојити 13 нових речи дневно (Miller & Gildea, 1987), односно 8 (Nagy, Herman & Anderson, 1985) на млађем, док је на старијем школском узрасту дневно повећање обима вокабулара спорије и износи 2–3 нове речи (Goulden, Nation & Read, 1990).

Чињеница је да су ученици у оквиру образовног процеса изложени огромном броју речи од којих су многе нове и непознате, па се поставља питање да ли је реално очекивати да их они све разумеју? Андерсон и Нађ такође су се питали шта заправо треба рачунати као дистинктивну лексичку јединицу (*distinct vocabulary item*)

⁴² „The best available estimate is that children learn 2,000 or 3,000 new words a year throughout the school years, or perhaps even as many as 4,000 to 6,000 if proper words, multiple meanings, and idioms are included“ (Anderson & Nagy, 1993:14).

⁴³ „Average children acquire about 860 *root* word meanings per year from age one to the end of second grade or about 2.4 root words per day. This results in acquiring about 6.000 root word meanings“ (Biemiller, 2005:4).

ученичког вокабулара, јер ако се имају у виду само основне речи које се даље не могу рашчланити (“*words that are not further analyzable*“); семантички нетранспарентне речи (“*semantically opaque derivatives and compounds*“), полисемичне речи са свим својим значењима и идиоми чије се значење не може предвидети на основу значења делова (“*expressions whose meanings are not entirely predictable from the meanings of the parts*“), може се рећи да су ученици од 3. до 9. разреда изложени великом броју, тачније 88.533 јединица годишње колико садрже њихови уџбеници (Anderson & Nagy, 1993:5). Овај број је још већи у средњошколским уџбеницима који садрже 180.000 различитих лексичких јединица, на основу чега Андерсон и Нађ закључују да би просечан средњошколац могао знати 80.000 речи (Anderson & Nagy, 1993: 5).⁴⁴ Анализа језика уџбеника за 6. разред показала је да они садрже око 10.000 за ученике нових речи (Nagy & Scott, 2000; Nagy & Anderson, 1984). Ученик који бар 50 минута дневно чита (брзином од 200 речи у минути), могао би да за 100 дана годишње прочита милион речи, од чега би сигурно 1.000 речи било ново (Miller & Gildea, 1987:96). Слично томе и Андерсон и Фрибоди претпостављају да би чак и са минималним ангажовањем у читању (500.000 речи годишње или 3.000 речи дневно), ученик требало да усвоји до 10.000 речи годишње (Anderson & Freebody, 1983). Испоставило се да је немогуће све те речи разумети: поменути истраживачи су установили да десетогодишњаци нису разумели значење 30% стимулуса који су потицали из њихових уџбеника (Anderson & Freebody, 1983).

Важно је питање лексичког минимума: конкретно, колико је речи потребно знати да би се уопште могли разумети текстови просечне тежине? Лауфер сматра да је разумевање могуће уколико је 98% речи у тексту познато, што потенцијално омогућава вокабулар обима од 5.000 породица речи (Laufer, 2005).

У наредној табели представљени су досадашњи резултати у истраживању ширине/обима рецептивног вокабулара у матерњем језику. Да бисмо стекли прецизнији увид у резултате, користили смо истраживања на основношколском, средњошколском и на студентском узорку.

⁴⁴ “Average high schoolsenior may know 80,000 of them“ (Anderson & Nagy, 1993: 5).

Важно је напоменути да на енглеском говорном подручју због разлика у образовним системима „средњошколски узраст“ не обухвата идентичан период: у Енглеској средњошколци имају 11–17 година, у Америци 9–12, у Аустралији 12–17, итд. С обзиром на то да наши средњошколци имају од 15 до 19 година, посебну пажњу обратили смо и на резултате студената, пре свега бруцоша.

Табела 2: Преглед најважнијих резултата квантитативних истраживања ширине вокабулара у матерњем језику

Аутор	Ширина/обим вокабулара	Узраст испитаника	Извор
Kirkpatrick (1891)	70.000 речи	Образована одрасла особа	Webster's Unabridged Dictionary (1870) (114.000 одредница)
Kirkpatrick (1907)	15.640 речи 17.600 речи 16.020 речи	Средњошколци, 1.разред Матуранти Студенти бруцоши	Webster's Academic Dictionary (28.000 одредница)
Seashore, Eckerson (1940)	155.000 речи 58.000 <i>основних</i> речи	Студенти, средњошколци	Standard English Dicionary (450 000)
Smith (1941)	54.000 <i>основних</i> речи	7. разред	Standard English Dicionary (450 000)
Vasić (1972)	10.000 речи 15.000 речи 18– 20.000 речи	14 година 21 година Одрасли	Нема података
Diller (1978)	216.000 речи 250.000 речи	Средњошколци Одрасли	Webster's Third New International Dictionary(450 000)

Nusbaum, Pisoni & Davis (1984)	14.184 речи	Undergraduate students	Miriam-Webster`s Pocket Dictionary
Nagy, Herman & Anderson (1985)	1500–1800 породица речи	Осми разред	Речи селектоване из школских текстова
Graves (1986)	50.000 речи	Средњошколци	Није наведено
Nagy & Herman (1987)	40.000 речи	Средњошколци (high school seniors)	Речи селектоване из уџбеника
Aitchison (1987)	50.000–250.000 речи	Студенти, одрасли	Није наведено
Goulden, Nation & Read (1990)	17.200 речи	Средњошколци	Standard English Dicionary (450 000)
D`Anna, Zechmeister & Hall (1991)	16.785 (14.076 може бити дефинисано)	Студенти колеџа (just entered/ advanced)	The Oxford American Dictionary (26.901 речи)
Nation (1990)	18–20.000 породица речи	Средњошколци	Standard English Dictionary (450.000)
Beck & McKeown (1991)	19–20.000 речи	Студенти	Речи селектоване из школских текстова
Hirsh & Nation (1992)	5.000 породица речи	Млађи школски узраст	Три приповетке за млађе читаоце
Anglin (1993)	54.000 речи	Седми разред	Websters Third New International Dictionary (450.000 одредница)
Zechmeister, Chronis, Cull, D`Anna & Healy (1995)	21.252 породица речи 16.141 11.836	Одрасли Студенти колеџа Средњошколци	The Oxford American Dictionary (26.901 речи)

Hazenberg & Hulstijn, (1996)	18.800 речи	Студенти	Основни речник холандског (24.400)
Nation & Waring (1997)	20.000 породица речи	Студенти	Није наведено
Miller & Gildea (1987)	80.000 речи	High school graduates (17 година)	Није наведено
Biemiller & Slonim (2001)	8.400 породица речи	9 година	Фреквенцијска листа (40.000 речи)
Biemiller (2006)	10.000 речи	Шести разред	Standard English Dictionary (450.000)
Coxhead, Nation & Sim, (2015)	20.000 породица речи	Средњошколци (15–19)	British National Corpus

Анализа података представљених у табели указује на то да је просечан обим вокабулара у новијим истраживањима нижи. Најнижи резултат на средњошколском узрасту налазимо у студији Цехмајстера и сарадника (11.836 породица речи) (Zechmeister, Chronis, Cull, D'Anna & Nealy, 1995). Насупрот њима, Дилер је установио да студенти знају 216.000 речи, док је вокабулару одраслих избројао 250.000 (према: Goulden, Nation & Read, 1990). Критеријум лексичке јединице у ова два истраживања није био није исти: Дилер броји *речи*, а Цехмајстер и остали *породице речи*. Дилеров узорак селектован је из писаног речника великог обима (450.000 одредница), док су Цехмајстер и остали користили Оксфордски речник, скоро двадесет пута мањег обима (26.901 речи). Уочавају се и велике разлике на млађем узрасту, од 5.000 *породица речи* (Hirsh & Nation, 1992), до 18.000 *речи* (Anglin, 1993).

Узорак речи је најчешће селектован из речника, углавном Стандардног речника енглеског (Seashore & Eckerson, 1940; Smith, 1941; Nation, 1990, Goulden, Nation & Read, 1990; Biemiller, 2006), односно Websters Third New International

(Kirkpatrick, 1891, 1907; Diller, 1978; Anglin, 1993) или из цепног издања овог речника (Nusbaum, Pisoni & Davis, 1984). Критеријум у селекцији лексичке јединице у истраживању је *породица речи* (Nusbaum, Pisoni & Davis, 1984; Nagy, Herman & Anderson, 1986; Nation, 1990; Hirsch & Nation, 1992; Zechmeister, Chronis, Cull, D'Anna & Healy, 1995; Nation & Waring, 1997; Biemiller & Slonim, 2001; Coxhead, Nation & Sim, 2015). Већина истраживача тежи што прецизнијим резултатима (нпр. 21.252, 16.141, 18.800, 15.802), иако често користе изразе који на то не указују („приближно“, „у просеку“, „сматра се“).

2.3.6. Преглед истраживања вокабулара код нас

Квантитативна истраживања вокабулара код нас досада су била спорадична и углавном су их спроводили психолози и педагози. Прво истраживање ове врсте спровео је 1934. психолог Борислав Стевановић. Стевановић је истраживао да ли ученици познају значење 100 речи/стимулуса из српско-француског речника⁴⁵, а резултати тестирања су указали на „постојање умерене корелације“ познавања значења речи и интелигенције (Лукић, 1982: 57).

Професор из Новог Пазара В. Ненадовић је на основу Стевановићеве листе речи истраживао „апсолутни речник деце“ из разних крајева Санцака. Међутим, како оцењује Лукић, његова анализа је „више оријентациона и без претензија на строго научне резултате“ (Лукић, 1982: 57). Једина докторска дисертација чији је предмет био вокабулар на млађем школском узрасту одбрањена је 1961. године на Филозофском факултету у Загребу. Психолог И. Фурлан истраживао је разноликост речника на основношколском узрасту, а ова дисертација садржи и листу са 400 најчешћих речи из писмених задатака деце у основној школи.

Године 1965. започео је заједнички рад Института за експерименталну фонетику и патологију говора и Института за педагошка истраживања на проучавању дечје лексике. Од тада расте интересовање за вокабулар ученика на основношколском узрасту у оквиру ова два института. Прво планско испитивање активног и пасивног

⁴⁵Лукић наводи да је у питању Стевановићев речник који има 13.000 одредница (Лукић 1982: 57).

вокабулара ученика основне школе спроведено је 1963. године на узорку 1% свих основних школа у Србији. На корпусу 8.147 слободних писаних састава први пут је код нас састављен фреквенцијски речник и стечен увид у продуктивни вокабулар на узрасту од 8 до 15 година. Резултати овог истраживања објављени су 1970. под насловом „Дечји речник“, а ауторка је Вера Лукић (Лукић, 1970).

Међу значајним истраживањима вокабулара код нас је и истраживање В. Лукић „Утицај градске и сеоске средине на величину пасивног речника“ (Лукић, 1970) које износи податке о обиму рецептивног вокабулара ученика основне школе. У табели видимо врло високе резултате у завршним разредима основне школе, те треба имати у виду да је критеријум који је применила Лукић у овом истраживању *број речи*. Ради поређења ових ових података са нашим, у Табели 3 их представљамо у целости за завршне разреде основне школе.

Табела 3: Обим пасивног речника ученика сеоске и градске средине (Лукић, 1970).

Узраст	6. разред	7. разред	8. разред
Село	22.610	26.068	30.324
Град	27.531	30.989	32.319

Из табеле се још види да се пасивни вокабулар интензивно развија између шестог и осмог разреда и да су разлике у овом периоду последица утицаја различитих социјалних средина (село/град). Констатоване су и велике индивидуалне разлике у обиму пасивног вокабулара на свим узрастима.

Добијене резултате Лукић је потврдила у каснијем истраживању⁴⁶, у коме је такође испитиван обим рецептивног вокабулара на узрасту од другог до осмог разреда. Као мерни инструменти коришћени су Речнички тест⁴⁷ и Скала за обрачун, а резултати су показали да се од другог разреда (8.379 речи), до краја 8. разреда (31.255 речи) просечан пасивни речник стално повећава, „тако да се величина речника од другог до

⁴⁶Године 1972. штампана је књига „Говорно понашање ученика основношколског узраста“, у којој су изнети резултати испитивања различитих облика говорног понашања на узорку ученика основних школа започетих 1963. при Институту за педагошка истраживања.

⁴⁷Лукић објашњава да је имала намеру да користи узорак из шестотомног речника МС, али он тада још није био завршен (Лукић, 1972:143).

осмог разреда скоро учетворостручила“ (Lukić, 1972:147). Лукић указује на то да су разлике у обиму вокабулара највеће на најмлађем школском узрасту. Док ученици трећег разреда годишње усвоје просечно 5.832 речи, повећање обима вокабулара у осмом разреду у односу на седми је нешто мање, и износи 2.793 речи. Резултати које је Лукић добила потврђују да се развојни ток вокабулара на основношколском узрасту креће од интензивног на најмлађем узрасту до споријег на самом крају основношколског образовног процеса. Уочене су значајне индивидуалне разлике: појединачни резултати ученика осмог разреда, нпр. кретали су се од 5.719 до 39.368 речи. Ове разлике потврђују чињеницу да у једној генерацији има ученика чији је вокабулар веома оскудан, на нивоу млађег узраста, али има и оних који су близу обима вокабулара одраслих:

„Pojedini učenici veličinom svog pasivnog rečnika zaostaju dve ili tri godine u odnosu na prosečan rečnik svojih vršnjaka, a više godina u odnosu na iznadprosečne učenike istog razreda“ (Lukić, 1972: 150).

Лукић процењује да разлике у обиму вокабулара унутар једне узрасне групе могу износити чак пет до шест година, а висина горње границе коју су досегли неки испитаници (у осмом разреду 39.368 у односу на просек 31.255) потврђује претпоставку да се вокабулар старијих основаца на том узрасту приближава вокабулару одраслих:

„Procenat ovih ispitanikaje zanimljiv pokazatelj i on potvrđuje mišljenje nekih autora da se krajem osnovnoškolskog uzrasta završava govorni razvoj deteta i da već u to doba postaje savršeno sredstvo usmene i pisane komunikacije“ (Lukić, 1972:151).

Ова константација Лукић може се прихватити с резервом, будући да је доказано да се језички развитак у ствари никад незавршава и да се може пратити и на старијем узрасту (Nippold, 1998). Новија истраживања су показала да се и у „трећем добу“ успешно и релативно брзо може усвојити лексика другог/страног језика (Keuleers, Stevens, Mandera & Brysbaert, 2015).

Истраживања спроведена у последње време код нас развојем вокабулара на школском узрасту су се бавила посредно, с обзиром на то да је главна тема истраживача била језик уџбеника (Московљевић и Крстић, 2007; Московљевић, 2006; Плут, 2003).

2.3.7. Кратки преглед истраживања дубине вокабулара

Иако је, како се могло видети, вокабулар описиван најчешће применом квантитативних метода, у новије време све чешће се указује на нужност примене квалитативне анализе вокабулара, која подразумева пре свега сагледавање његове *дубине* (Wesche & Paribakht, 1996; Qian, 1999; Vermeer, 2001). Шмит сматра да је било које истраживање вокабулара у суштини нека *мера дубине* (Schmitt, 2010). Иако је предмет његовог истраживања најчешће била управо дубина вокабулара, Рид се уверио да „супериорни тест обима тј. ширине“ може дати „репрезентативнију слику вокабулара од дубинског пресека минималног броја речи“ (Read, 2000:115).

Желећи да сагледамо разнолике могућности испитивања рецептивног вокабулара, дали смо кратак преглед најзначајнијих истраживања дубине. У испитивању ове димензије у енглеском као страном језику⁴⁸ најчешће су коришћени Тест асоцијација (Read, 2004) и Скала познавања вокабулара (Vocabulary Knowledge Scale) коју су саставиле Веш и Прибакт (Weshe & Paribakht, 1996). Прва врста *теста дубине* представља стандардни тест асоцијација на коме се испитанику приказује стимулус и од њега очекује да напише/каже прву реч која му с њим у вези падне на памет. Пошто је време предвиђено за одговор ограничено, претпоставља се да појединац, тражећи га, има моментални приступ асоцијативним везама у менталном лексикону (Schmitt, 1998). Скала познавања вокабулара представља инструмент којим испитаник сам процењује своје знање на одређеној скали (од „не знам реч“ до „могу да је употребим у контексту“).

Циљ тестова дубине јесте да детектују „познавање секундарних значења полисемичних речи“, њихових парадигматских и синтагматских односа (колокацијских веза). Под „дубином“ се углавном подразумева „рецептивна димензија“, мада неки од задатака имају и продуктивне захтеве. Анализи резултата на овом тесту често се приступа субјективније, на шта утиче чињеница да је сам концепт дубине прилично магловит.

Неусаглашеност у дефинисању ове димензије вокабулара огледа се и у примени различитих врста тестова којима је испитивана. Поузданост тестова дубине

⁴⁸ Истраживање у матерњем језику у којем је коришћен овај термин нисмо пронашли.

није довољно истражена: није утврђено колико су усмерени на циљ, колико поуздане податке о дубини можемо њима добити, можемо ли се ослонити на самопроцену?

Нејасноће у одређењу појма дубине и немогућност примене прецизне истраживачке процедуре у испитивању ове димензије били су разлози због којих се у нашем **истраживању** нисмо бавили дубином, упркос увреженом мишљењу да је потребно истражити обе димензије вокабулара да би се он могао описати.

Определили смо да истражујемо само ширину/обим рецептивног вокабулара средњошколаца, свесни чињенице да је ову димензију могуће не само прецизније дефинисати, већ и да је у истраживачком поступку могуће применити конкретну, више пута примењену и детаљно описану процедуру (Nation, 1993c).

3. Улога фреквенције у истраживању вокабулара

3.1. Фреквенција и значење речи

Фреквенција (учесталост) је једна од важнијих особина лексема у истраживању вокабулара (Anderson & Freebody, 1981; Hazenberg & Hulstijn, 1996; Nation, 2001; Bybee, 2007). Високофреквентне речи су есенцијалне у речнику сваког језика, а с обзиром на то да би њихово значење требало да буде општепознато (Anderson & Freebody, 1981; Bybee, 2007), сматрају се елементарном лексиком у учењу страног језика. Реч која се чешће појављује у језику усваја се брже. Потврђено је да постоји корелација између фреквенције и узраста на коме је усвојена реч (*Age of Acquisition*), конкретно да период у коме се усваја реч зависи од њене фреквенције (Kuperman, Stadthagen-Gonzalez & Brysbaert, 2012; Goodman, Dale & Li, 2008). Резултати регресионе анализе коју су у истраживању применили Куперман и сарадници показали су да је фреквенција речи била најзначајнији предиктор тачности одговора у задацима лексичке одлуке (Kuperman, Stadthagen-Gonzalez & Brysbaert, 2012). Давно је утврђено да су морфофонолошке алтернације чешће у фреквентнијим речима, да се високофреквентне речи са нерегуларном парадигмом опирају изједначавању са регуларном променом или да су полисемичне речи чешће у језику (Bybee, 2007:18).

Истраживања електронских корпуса дечијег језика (један од њих је CHILDES) указују на структуру њиховог вокабулара, односно да су најпознатије речи

у вокабулару млађе деце именице, које су и „најфреквентнија врста речи у вокабулару одраслих“ (Gentner, 1982:317). Друга истраживања указују, пак, на чињеницу да су најфреквентније речи у вокабулару одраслих глаголи, о чему сведоче резултати анализе милионских корпуса. Тако је резултат претраге једномилонског корпуса Браун показао да је у узорку од 100 најфреквентнијих речи било 20% глагола, 6% именица, 14% предлога и 39% заменица (Gentner, 1982:317). Сличне резултате показала је и анализа структуре Фреквенцијског речника код нас: установљено је да он садржи 17,30% глагола, 33,81% именица и 10,11% заменица (Костић, 1999).

На основу фреквенције речи у електронском корпусу нпр. могу се одредити и хијерархизовати лексичка значења и проширити дефиниције лексема у дескриптивним речницима. Фреквенција речи може се повезати са конституисањем прототипског значења: што је већа фреквенција неке лексеме, већа је вероватноћа да ће се издвојити као типична јединица неке тематске групе (Ellis, 2002). У језицима који имају електронске корпусе, репрезентативност узорка лексема састављених за потребе тестирања вокабулара најчешће се проверава утврђивањем фреквенције изабраних ајтема/лексема.

Постоје различити начини за утврђивање фреквенције, као и различите врсте фреквенције, али најпре треба разликовати фреквенцију токена од фреквенције типова. Токен представља појединачну појаву неког облика, док се тип односи на број различитих ајтема у неком тесту (Bybee, 2007:14). Поређењем броја типова и токена може се установити величина вокабулара неког текста. Однос броја типова и токена (*type-token ratio*) може бити слика лексичког богатства неког текста.

У експериментима са задатком лексичке одлуке, показано је да је време реаговања испитаника на високофреквентне речи краће, а одговори стабилнији (Bybee, 2007; Keuleers, Stevens, Mandera & Brysbeart, 2015). Такође, утврђено је да је препознавање речи у контексту осетљиво најпре на ефекат фреквенције (Ellis, 2002). Бајби указује на то да фреквенција речи има когнитивни ефекат: више пута поновљене речи су „доступније“ у нашој меморији (Bybee, 2007:18).

С посебном пажњом испитивна је узрочно-последична веза између фреквенције речи и флуентности у читању на млађем узрасту у матерњем, и на старијем

узрасту у страном језику⁴⁹. Разумевање речи различитих фреквенција био је критеријум на основу кога су разликовани ученици којима је потребна додатна подршка/инструкција у читању (у Л2), од оних којима та врста помоћи није била потребна (Beck, McKeown & Kucan, 2002).⁵⁰ Додатне инструкције подразумевале су понављања мање познатих речи у различитим контекстима уз веће ангажовање наставника.

Нејшн сматра да је важно проверити фреквенцију сваке лексема у узорку за тестирање вокабулара појединца (Nation, 1993c: 38). Ако је тест састављен са идејом да свака селекована лексема представља 100 других лексема из писаног речника, у тесту би требало да буде по 10 са сваког фреквенцијског нивоа (1000, 2000, 5000, 10.000). Презасићеност тестова вокабулара високофреквентним речима један је од главних разлога огромних неслагања у резултатима истраживања. Гулден, Нејшн и Рид су на основу фреквенције дефинисали породице речи, јер је према њиховом уверењу проста реч у ствари најфреквентнија реч у групи (Goulden, Nation & Read, 1990).

Установљено је да фреквенција речи уз дужину тј. број графема или гласова који је чине позитивно утиче на њихово памћење (Laufer, 1997). Високофреквентних речи има мање у језику и обично су краће, на шта је указао још Зипф почетом века (Bybee, 2007:12). Идеја да се високофреквентне речи скраћују у језику заснована је на чињеници да је висока фреквенција у корелацији са краћим исказом (Bybee, 2007:12).

Најфреквентније речи су *речи опште употребе* (general service) (West 1953). Оне су део дугорочне меморије, налазе се ближе уласку у ментални лексикон, па их се због тога брже сетимо и боље разумемо (Aitchison, 1987).

Постоји и супротан став неких лингвиста да фреквенција речи не утиче пресудно на њено памћење нити заборављање, јер се неке мање фреквентне речи не задржавају у нашем уму иако смо их више пута чули/прочитали (Pigada & Schmitt, 2006).

За потребе тестирања вокабулара пре свега у страном језику, уместо узорка из писаног речника често се користе фреквенцијске листе (Nation, 1990, 2001; Schmitt,

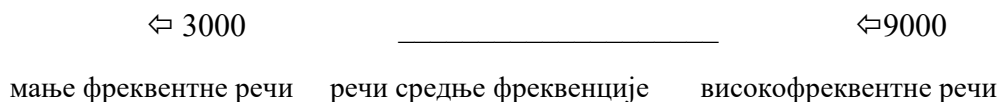
⁴⁹ Веза између флуентности у читању и вокабулара досад је испитивана најчешће на млађем школском узрасту и у матерњем и у страном језику. Нека истраживања су показала да резултати тестирања вокабулара у првом разреду могу да буду предиктор разумевања у читању 10 година касније (Beck, McKeown & Kucan, 2002).

⁵⁰ Утврђено је да додатна инструкција није потребна у процесу усвајања речи средње фреквенције.

Schmitt & Clapham, 2001). Тест *Vocabulary Levels* који је саставио Нејшн за потребе „мерења“ ширине рецептивног вокабулара у енглеском као страном језику, садржи лексеме са пет фреквенцијских нивоа: 1.000, 2.000, 3.000, 5.000 и 10.000 (Nation, 1990). Састављајући прву варијанту теста, Нејшн је истакао да је познавање првих 2.000 најфреквентнијих речи довољно за комуникацију на страном језику⁵¹. Хирш и Нејшн су доказали да се са фондом 2–3.000 најфреквентнијих речи може читати текст просечне тежине (Hirsh & Nation, 1992). Установљено је да 2.000 најфреквентнијих породица може да „покрије“ и петомилионски корпус (CANCODE), односно да речи у свим транскрипцијама разговора у Британском националном корпусу од 4,2 милиона речи, могу бити сведени на 3.000 породица (Adolphs & Schmitt, 2003). Утврђено је да Корпус Браун садржи 3.000 најфреквентнијих породица (Cobb, 2010).

Фреквенција и употреба речи варирају на индивидуалном плану, јер степен познавања неких мање фреквентних речи често зависи од хобија, искуства, навика.

Границу између високофреквентних и нискофреквентних речи није могуће утврдити прецизно⁵², али је познато да већи део вокабулара чине мање фреквентне речи. Разлике у броју појављивања високофреквентних и нискофреквентних речи у језику су често огромне, па се јаз међу њима попуњава углавном *речима средње фреквенције (inbetween frequency, MID-frequency)* (Schmitt & Schmitt, 2014). Издвајају се три нивоа фреквенције речи:



У последње време указује се на важност усвајања фонда речи средње фреквенције, будући да постоји уверење да познавање њиховог значења може да олакша усвајање ужестручне лексике (Schmitt & Schmitt, 2014). На тесту вокабулара препоручљиво је коришћење лексема чије су фреквенције приближне, „највише удаљене од 100 до 200 места“ на фреквенцијској листи (Nation, 1993 с:38).

⁵¹Нејшн је касније утврдио да 98% текстова покрива најфреквентнијих 8-9000 породица речи (Nation 2006).

⁵² Нејшн верује ни да се не може установити (Nation & Hwang, 1995).

Учесталост употребе лексике у књижевним делима или у некој узрасној групи (нпр. на основношколском узрасту) често је представљена у фреквенцијским речницима. Ови се речници користе као помоћно средство у учењу страног језика, истраживању речника неког писца или у квантитативној анализи лексике једног језика. Први фреквенцијски речник настао је још у 19. веку, када је Кединг „на узорку од 11 милиона речи установио да 15 најчешће употребљених речи чини 25% свих речи у тексту“ (Лукић, 1982: 16).

Први дечији фреквенцијски речник (заправо фреквенцијску листу) на нашем простору „са 400 речи из писаног изражавања деце из другог разреда основне школе“ саставио је психолог Иван Фурлан 1961. за потребе своје докторске дисертације (Лукић, 1982: 57). У наредном периоду у оквиру Института за педагошка истраживања објављени су: *Фреквенцијски речник будућих учитеља* В. Кнафлич (1967, 1990) и *Дечији речник* В. Лукић (1970). Остали фреквенцијски речници код нас засновани су на корпусу књижевних дела српских писаца. Речник *Полазне основе новије српске прозе* С. Васић (1996–2002) чини корпус књижевних дела која су добила Нинову награду, док *Фреквенцијски речник* А. Костића (1999) обухвата дела значајних српских писаца од 12. века. Овај корпус, према речима састављача, садржи 11 милиона речи из текстова Доментијана, Теодосија, Милована Видаковића, Герасима Зелића, Вука Караџића, Бранка Радичевића, Марка Миљанова, Његоша, Змаја, Ђуре Јакшића, као и из дневног листа *Политика* и научнофантастичне прозе. Свакој речи ручно је одређен граматички статус, број графема, слогова и фонолошка структура.

У предговору *Азбучно фреквенцијског речника савременог српског језика*⁵³ С. Васић истиче значај и сферу употребе фреквенцијских речника:

„Овај речник може да помогне сваком који жели да обогати свој речник тако што ће прегледати речи са фреквенцијом један и проверити да ли зна њихово значење. Само из овог дела речника се може много научити. Ту могућност могу да искористе сви професори српског језика при коришћењу ових речи у разним вежбањима и текстовима. Речи са највећом фреквенцијом могу да буду од велике користи за оне који уче српски, јер се већ и са хиљаду речи може успешно комуницирати“ (Васић, 2007: XIV).

У новијим експерименталним истраживањима указано је на везу фреквенције и преваленце (распрострањености) речи (под цпреваленцом се подразумева

⁵³Наслов цитирамо онако како је и објављен.

„процент популације који зна реч“ (Keuleers, Stevens, Mandera & Brysbaert, 2015:1)). На огромном узорку, у тзв. „масивном експерименту“⁵⁴ који су применили Кулерс и сарадници, испитан је утицај фреквенције и преваленце на појављивање речи у језику. Резултати овог истраживања показали су да степен познавања речи утиче на њено појављивање у језику, али до одређене границе. Наиме, према тзв. Хердановом правилу могућност усвајања нових речи ограничава број већ познатих јединица. Другим речима, што је говорник више изложен језику, спорији је раст његовог вокабулара.

У Кулерсовом истраживању испитаницима је понуђено 100 стимулуса које је требало да идентификују као речи или неречи (неречи су генерисане у посебном за те прилике смишљеном компјутерском програму званом Wuggy). Потврђено је да је преваленца важна мера појављивања речи у језику, међутим она није довољно поуздана у групи нискофреквентних (ако бисмо на узорку сто испитаника испитивали значење неке мање фреквентне речи, њихови одговори би превише варирали). С друге стране, речи чије значење зна више испитаника према правилу се чешће појављују у језику, што наводи на закључак да је преваленца бољи индикатор појављивања мање фреквентне лексике у језику од корпусне фреквенције. У овом истраживању испитиван је и утицај вишејезичности, пола и узраста на степен познавања речи и резултати су показали да је највећи утицај имао узраст (Keuleers, Stevens, Mandera & Brysbaert, 2015).

3.2. Улога електронских корпуса у истраживању вокабулара

Прошло је педесетак година од настанка првог електронског корпуса, Корпуса Браун⁵⁵, а данас располажемо стотинама лако доступних електронских корпуса. Електронски корпуси могу да пруже поуздане податке о учесталости

⁵⁴ Реч је о експериментима који се примењују на порталима са великим бројем корисника. Један од њих је и Amazon Mechanism Turk, коришћен у истраживању Кулерса и сарадника (Keuleers, Stevens, Mandera & Brysbaert, 2015). Овај сајт нуди „микрослове“ корисницима из читавог света који желе да зараде новац преко интернета, а у поменутом истраживању учествовало је преко 360.000 испитаника.

⁵⁵ Корпус Браун (The Brown Corpus) су шездесетих година прошлог века саставили Кучера и Френсис са америчког универзитета Браун. Садржао је 500 узорака текстова и милион језичких јединица. Конкорданце су ексцерпирани из новинских чланака, књижевних и научних текстова, научне фантастике (највише је било новинских текстова, 88 и књижевноуметничких, 75).

појављивања речи, јер вешто оперишу хиљадама (у последње време и милионима) јединица. Велики данас познати корпуси су Корпус савременог енглеског (Corpus of Contemporary English) који има 360 милиона речи, Lancaster/Oslo/Bergen Corpus (LOB Corpus), милионска колекција британског енглеског настала као одговор на амерички Корпус Браун, Корпус аустралијског енглеског језика (Australian Corpus of English) са милион речи, Британски национални корпус (British National Corpus) са око 100 милиона речи, Кембрицов међународни корпус (Cambridge International Corpus), који обухвата неколико мањих корпуса: CANCODE, Cambridge Learning Corpus, Cambridge Corpus of Spoken North American English (укупно око 700 милиона), Руски корпус са 150 милиона речи, Национални корпус хрватског језика (30 милиона речи), Корпус босанских текстова (1, 5 милиона).

Фреквенција речи српског језика доступна је у виду два корпуса: *Корпуса српског језика* (www.serbian-corpus.edu.rs) и *Корпуса савременог српског језика* (www.korpus.matf.bg.ac.yu). *Корпус српског језика* (1957– 1962) јесте дигитална верзија Фреквенцијског речника Ђорђа Костића⁵⁶, који је у електронски облик претворен 1996. године. То је дијахронијски корпус који обухвата делове књижевних текстова од 12. до 20. века (педесете године) који су ручно анотирани.

Највећа синхрона колекција компјутерски читљивих текстова на српском језику је *Корпус савременог српског језика* (СрпКор) (2013). Прва верзија овог корпуса је *Неетикетирани корпус српског језика* састављен 2003. године на Математичком факултету у Београду. Био је резултат сарадње Математичког, Филолошког и Рударско-геолошког факултета, а настао је под идејним вођством професора Душка Витаса. Прва верзија српског електронског корпуса је имала око 22 милиона јединица које нису биле линвистички нити библиографски анотирани. Текстова за нову верзију српског корпуса прикупљао је професор Душко Витас са сарадницима, а професорка Цветана Крстев припремила програм за анотацију лема. Текстови су углавном прикупљани са интернета, из донација и семинарских радова студената. Најновија верзија *Српског електронског корпуса* из 2013. је синхрони корпус који има преко 122

⁵⁶Мање је познато да је један од најзначајнијих надреалиста Ђорђе Костић био дугогодишњи директор Института за експерименталну фонетику и патологију говора и њен оснивач. Рад на корпусу српског језика је у вези са његовим истраживањем могућности машинског превођења.

милиона корпусних речи из научних и научнопопуларних текстова, књижевних текстова српских писаца 20. века и 21. века, административних и новинских текстова из „Политике“ и других часописа и магазина⁵⁷. Расподела текстова према функционалним стилевима није равномерна: литерарни текстови заступљени су 7,12%, научни 3,87%, новински 66,37%, а неравномерна је и расподела корпусних речи: 11,34% речи је из литерарног стила, 3,45% из научног, а из новинског 77,69% (Утвић, 2013, 2015). Текстови су у аотирани библиографски и морфолошки. Осим текстова српских писаца, у електронском корпусу има и превода са других језика (учешће преведених текстова 7,26%, у односу на тектове на српском језику 92,74%). Коришћење је могуће на основу захтева, а претрага корпуса путем корисничког интерфејса је једноставна, што је и била основна идеја састављача. Интерфејс се попуњава поједностављеним регуларним изразом који садржи податке о лемима која се тражи и њеној заступљености у различитим функционалним стилевима⁵⁸.

Значајни корпус који обухвата језичку грађу са простора наше бивше државе је и *Гралис*, покренут у новије време на Институту за славистику Универзитета *Карл Франц* у Грацу. Идејни творац *Гралиса* је професор Бранко Тошовић, а корпусна грађа је распоређена у више мањих корпуса које чине дела писаца И. Андрића, Б. Ђоковића и Б. Конеског. Осим тога, *Гралис* садржи и мултилингвални, паралелни БХС корпус и корпус македонског језика. Ови корпуси извор су за бројна лингвистичка истраживања која су спроведена у оквиру Института за славистику у Грацу.

Вредна су помена и три мања незавршена корпуса српских писаца: *Антологија српске књижевности* на Учитељском факултету, *Растко пројекат*: књижевни текстови до 1997. и *Електронски корпус дела Лазе Костића* (незавршен). У оквиру пројекта *Српска књижевност у јужнословенском контексту* покренут је паралелни *Српско-словеначки корпус* који има око 200.000 речи српског и словеначког језика. То је један од неколико паралелних корпуса код нас (на Математичком факултету постоје и Српско-енглески и Српско-француски паралелни корпус).

⁵⁷Идејни творац је др Душко Витас, професор Корпусне лингвистике са Катедре за општу лингвистику.

⁵⁸Регуларни израз је текст комбинован са специјалним карактерима који представљају објекте који се не могу непосредно унети са тастатуре као што су крај линије или ма који број (Утвић, 2002) Звездаца замењује било коју групу карактера. Тако ће сви облици леме „норма“ бити доступни на основу израза `norm[a-z]*`.

Примену у истраживању дечијег говора има *Српски електронски корпус раног дечијег говора* Анђелковић, Шење и Московљевић (2001). Материјал за овај корпус прикупљан је 1998–2001. на малом узорку испитаника од 1,6 до 4 године и транскрибован у електронској форми (транскрипција је урађена према CHILDES систему).

Иако се сматрају позданим извором за описивање језика, већина познатих светских електронских корпуса није референтна, будући да су највише заступљени новински текстови.⁵⁹ Још један недостатак електронских корпуса јесте и чињеница да су састављени искључиво од писаних текстова.

4. Тестови вокабулара и њихове карактеристике

Примена различитих форми тестова у досадашњим истраживањима један је од узрока који су водили ка великим разликама у добијеним резултатима (Anderson & Freebody, 1981). Ове разлике Мира описује: „Као кад бисмо возаче камиона послали на пут од Единбурга до Лондона, а они путовали од три сата до 12 дана“ (Meara, 1996:2). Један од узрока њиховог настанка Нејшн види не само у одсуству стандардизованог поступка у селектовању јединица из писаних речника за потребе састављања теста, већ и нејасних циљева истраживача и обима речника из којих су ексцерпирани грађу (Nation, 1993 b, c). Писани (дескриптивни) речници имају више хиљада одредница, а тестови су углавном кратки:

„Претходни покушаји да се измери обим менталног лексикона користили су екстремно мали узорак речи. Ако писани речник има 400 одредница, било би пожељно да тест има тачно 40 ајтема“ (Anderson & Freebody, 1981: 98).

Број понуђених ајтема није прецизно одређен, а поузданост примењиваних тестова је недовољно испитана. Упоређујући форме тестова коришћене у истраживању, њихове резултате и критеријум у селекцији ајтема на тесту, Андерсон признаје да „није

⁵⁹„Ако упоредимо садржински грађу Речника САНУ са електронским Корпусом савременог српског језика, видећемо да је однос ексцерпираних текстова из књижевних дела (15%) у односу на новински (57%) у обрнутој сразмери. Док је у корпусу Речника САНУ као образац за узорит стандардни језик био језик уметничке књижевности, дотле се у електронском корпусу Математичког факултета даје примат новинском језику који постаје образац савременог српског стандардног језика“ (Радовић-Тешић, 2009:251).

имао јасну идеју шта је бројано у већини тестова“ (Anderson, 1972: 165). Приметио је да је само неколико истраживача уопште описало процедуру коришћену приликом селектовања ајтема. Неуједначен критеријум у селекцији лексема за тест је један од фактора који је највише доприносио великим разликама у добијеним резултатима. Не мање значајни су различита тежина ајтема, чест недостатак критеријума у оцењивању и недоследност у избору форме теста приликом истраживања одређене димензије вокабулара.

До лексичке грађе за потребе састављања теста вокабулара може се доћи на два начина: селектовањем лексема из писаних речника или фреквенцијских листа. Идеално пропорционалан тест са речником најмањег обима који има 5.000 речи (најмањи џепни речници) требало би да има бар 500 ајтема. За истраживача то је огроман и скоро немогућ посао, а за испитаника претежак задатак који на крају, због умора и пада концентрације, не би представљао његово реално лексичко знање. Дена, Цехмајстер и Хол истакли су да је у досадашњим истраживањима вокабулара велики проблем представљао обим речника из кога су селектоване лексеме. Не само што су речници били различитог обима, већ су били неусаглашени и начини узорковања лексичке грађе, критеријуми одабира ајтема, а најважније од свега, истраживачи често нису били потпуно сигурни шта подразумевају под значењем речи (D'Anna, Zechmeister & Hall, 1991:110).

Процедура састављања теста један од најзначајнијих корака у истраживању. Већина тестова намењених испитивању вокабулара има задатке затворене форме који се састоје из стимулуса и понуђених одговора – тачних одговора и дистрактора (нетачних одговора). У истраживању ширине рецептивног вокабулара примењивани су задаци двочланог и вишеструког избора, док су задаци спаривања и асоцијација коришћени пре свега у истраживању дубине. Тестови алтернативног и вишеструког избора мере број речи које говорник пасивно познаје, а тестови асоцијација и спаривања усмерени су на „богатство вокабулара“. Посебну врсту комбинованог теста представља CATSS, усмерен на четири стадијума знања: пасивно препознавање, активно препознавање, активно и пасивно присећање представља комбинацију задатака повезивања, алтернативног избора и процењивања. Форме тестова коришћених у испитивању рецептивног вокабулара приказане су у Табели 4. Посебно су раздвојени тестови ширине и дубине рецептивног вокабулара.

Табела 4: Преглед тестова према форми и циљу

Тестови рецептивног вокабулара	
Тест алтернативног избора	
Л1	Goulden, Nation & Read (1990), Anderson & Freebody (1983)
Л2	Meara & Buxton (1987), Eyckmans (2004), Meara & Jones (1990)
Checklist Test Л1	Kirkpatrick (1897, 1907)
Вишеструки избор	
Л1	Anderson & Freebody (1981), D`Anna, Zechmeister & Hall (1991), Kiefer & Lesaux (2010), Zechmeister, Chronis, Cull, D`Anna & Healy, (2005), Coxhead, Nation & Sim (2015)
Л2	Hazenberga & Hulstijn (1996) , Vocabulary Levels Test (Nation ,1990, 2001).
б) дубина:	
Л2	Laufer & Paribakht (1998), Wesche & Paribakht (1996), Read (1998), Schmit & Meara (1997),
Скала самопроцењивања	
Тест здруживања	
Тест асоцијација	
CATSS	Laufer & Goldstein (2004).

Прегледом табеле уочава се да се у испитивању рецептивног вокабулара примењују разноврсније форме тестова. Најчешће коришћена форма теста за утврђивање ширине рецептивног вокабулара је тест вишеструког избора, док је у испитивању дубине најчешће коришћен тест повезивања и асоцијација. Посебан облик теста дубине представља Скала самопроцењивања, јер за разлику од осталих тестова, скала укључује субјективну процену нивоа сопственог знања.

4.1. Форме тестова

4.1.1. Тест алтернативног (двочланог) избора

Тест алтернативног избора (дихотомни формат, yes/no check list) најједноставнија је форма теста којим је истраживана ширина рецептивног вокабулара пре свега у матерњем језику. Поред стимулуса понуђена су само два одговора, да или не, те се у литератури често представљају као тестови **yes/no** (тест алтернативног

избора). Други део назива на енглеском, *check list*, упућује на облик контролних листа који најчешће имају задаци на тесту. Наиме, од испитаника се очекује да на понуђеној листи означи речи коју познаје. Ова форма теста је прва примењена у испитивању ширине рецептивног вокабулара (Kirkpatrick, 1897, 1907; Seashore & Eckerson 1940).

Мира и Џонс су се осврнули на резултате добијене применом теста алтернативног избора и нагласили да ова форма има предност над осталима будући да се најлакше спроводи, може да садржи више задатака, показала се поузданим, али има велики недостатак, а то је отворена могућност нагађања одговора (Meara & Jones, 1990:3). Андерсон и Фрибоди су у своју верзију овог теста убацили један број *неречи* (Anderson & Freebody, 1983). Процент неречи је константно повећаван, па је у последњој верзији теста од шездесет ајтема било двадесет неречи (Meara & Vuxton, 1987; Meara & Jones, 1990).

Успешност на тесту алтернативног избора рачуна се кроз однос тачно означених стварних речи (*hit rate*, или позитиван одговор на реалну реч) и неречи које су испитаници препознали као речи (*false alarm rate*, позитиван одговор на нереч). У оцењивању овог теста оперише се још и појмовима *miss* (одговор „не“ на стварну реч) и *correct rejection* (одричан одговор на нереч). *Ширина вокабулара* добија се помоћу формуле коју су саставили Андерсон и Фрибоди (Anderson & Freebody, 1983):

$$\text{True } h = \frac{h-f}{1-f}$$

У овој формули *h* је ознака за *hit rate* (број познатих реалних речи), *f* за *false alarm rate* (број неречи које је испитаник препознао као речи). Ширина вокабулара је количник разлике између познатих реалних речи и неречи и разлике 1-број неречи препознатих као речи. Анализа резултата добијених применом овог теста углавном иде у два правца: једна група истраживача испитује поузданост података које даје овај тест, док друга испитује начине како да превазиђе центрирани проблем ове форме: могућност нагађања одговора. Поузданост овог теста проверавана је најчешће поређењем са другим формама теста, пре свега тестом вишеструког избора. Утврђена је висока корелација међу њиховим резултатима, а једно од истраживања у којима је она потврђена је истраживање Андерсона и Фрибодија (Anderson & Freebody, 1983).

Аутоматско скоровање и могућност коришћења великог броја ајтема највеће су предности овог теста⁶⁰. Пошто се за кратко време може испитати много речи, сматра се да тест може дати поуздане резултате у мерењу ширине вокабулара. Иако је коришћен углавном са тим циљем, неки сматрају да овај тест одличне резултате даје и у испитивању дубине вокабулара (Read, 1998; Schmitt, Schmitt & Clapham, 2001).

Тест алтернативног избора не захтева комплексну анализу, скоровање је једноставно (посебно у дигиталној верзији у којој је аутоматско), а резултати брзо доступни. Међутим, може се десити да на резултате утиче субјективност испитаника. Неки ће испитаници означити реч само ако су потпуно сигурни да знају њено значење, а неки ће са више самопоуздања означити и мање познату реч. Ипак, једна од највећих замерки овој форми теста је што испитаник ни на који начин не доказује да значење циљне речи заиста и зна⁶¹. Истраживач би требало врло јасно да објасни на почетку истраживања шта се сматра под знањем речи: да ли то значи да је реч већ негде видео и да је препознаје или да је способан да да њену дефиницију? Шта ако испитаник препознаје реч али није сигуран шта она значи?

У новије време тест алтернативног избора је један у батерији тестова DIALANG (www.dialang.org), који је намењен свима који у оквиру Заједничког европског референтног оквира који желе да тестирају знање једног од 14 европских језика (Europe's Common European Framework of Reference). Тест је састављен посебним компјутерским програмом и има форму *check list*-е. Једна од ауторки овог програма је Холанђанка Џун Ејкманс која се бавила анализом позданости, валидности и других особина теста алтернативног избора (Euskmans, 2007).⁶²

⁶⁰Истраживачи често имају дилему како тачно оценити false alarm: да ли означену нереч оценити са 0 поена или другачије – нпр. негативним поеном (Фајгељ, 2009).

⁶¹Уочено је да неки испитаници у Л2 имају боље резултате уколико циљне речи постоје у њиховом Л1 чак и као лажни пријатељи. Матерњи језик може утицати на резултате у Л2. Примећено је да арапски ученици препознају велики број неречи као праве, због специфичне улоге вокала у њиховом језику (Meaga, 1996).

⁶²Занимљиво је да га је користила за анализу ширине у Л1 холандском.

4.1.2. Тест вишеструког избора (Multiple choice test)

Тест вишеструког избора је најчешћа форма вербалних тестова способности која се примењује пре свега у испитивању ширине рецептивног вокабулара. Ова форма подразумева да је испитанику понуђен стимулус у контексту или ван њега, са три, четири или пет могућих значења од којих треба да одабере једно. Број понуђених опција није одређен посебним правилом, али се углавном креће у тим оквирима. Иако се најчешће користи задатак са 4 или 5 понуђених одговора, истраживања су показала да и „тест са три могућности даје исто тако добре резултате“ (Фајгељ, 2009: 465). Само један одговор је тачан, а остали су дистрактори.⁶³

Верује се да се на овом задатку препознавања првенствено усмереним на рецептивно знање, најбољи резултат постиже ако је стимулус издвојен из контекста (Laufer & Golstein, 2004).

Један од најчешће коришћених тестова у форми вишеструког избора чији је циљ утврђивање ширине рецептивног вокабулара је Vocabulary Levels Test (VLT) који је саставио Нејшн (Nation, 1990, 2001; Waring, 1997; Laufer, 1998). Овај тест има две варијанте, рецептивну и продуктивну. Пошто је састављен с циљем да утврди познавање опште и академске лексике, тест садржи лексеме обе врсте⁶⁴. Сваки ајтем са десне стране има три понуђене дефиниције, са леве шест лексема најчешће распоређених према дужини, од најмање до највеће, а од испитаника се очекује да две стране повеже. Лексеме на тесту су распоређене према фреквенцији на четири нивоа; првих 1.000, 2.000, 5.000, 10.000 и академски ниво⁶⁵ (university word level). Колико је било могуће, понуђени одговори почињу различитим словом, а избегавани су и ортографски слични облици, као на једном од задатака са фреквенцијског нивоа 3.000:

⁶³ Нејшнова варијанта VLT има **три лексеме и шест** понуђених значења.

⁶⁴ У продуктивној верзији од испитаника се очекује да се присети не само значења већ и форме речи. Типичне продуктивне задатке илуструју примери из теста Лауфер и Нејшн:

1. Every working person must pay income t——.
2. The differences were so sl—— that they went unnoticed.
3. There are a doz—— eggs in the basket.
4. The telegram was deli—— two hours after it had been sent.
5. The pirates buried the trea—— on a desert island.
6. The afflu—— of the western world contrasts with the poverty in other parts (Laufer & Nation, 1999:46).

⁶⁵ Фреквенција речи на академском нивоу је између 5.000 и 10.000 речи.

1. coach	_____	a thin piece cut from something
2. darling	_____	person who is loved very much
3. echo	_____	sound reflected back
4. interior		
5. opera		
6. slice		

(Nation, 1990).

Приликом састављања теста вишеструког избора, посебно се мора водити рачуна о дистракторима, који, наравно, не смеју бити мање познати од циљне речи. Шмит наводи пример лоше конципираног ајтема: „*cow*: a) a feline animal; b) bovine animal; c) porcine animal; d) marsupial animal“ (Schmitt, 2010). У наведеном примеру, дистрактори сами себе дисквалификују, јер садрже мање фреквентне придеве које ће испитаник знати мање вероватно од саме циљне речи. У пракси се показало да стварну функцију имају један до два дистрактора, а остали су „провидни“ (Фајгељ, 2009). Дobar дистрактор мора да садржи високофреквентне или бар речи више фреквенције од циљне. На празну црту испред дефиниције наводи се број лексеме којој она одговара.

Нејшнов тест је више пута прерађен и коришћен (Laufer, 1991; Schmitt, Schmitt & Clapham, 2001; Hazenberg & Hulstijn, 1996). У новијој варијанти теста убачена је и опција: „Не знам реч“.⁶⁶

Модерна дигитална варијанта овог теста је Vocabulary Size Test (VST).⁶⁷ Овај тест има 140 ајтема, а састављен је ради испитивања познавања значења првих 14.000 најфреквентнијих лексема у енглеском. Лексеме су ексцерпирани из фреквенцијске листе састављене из Британског националног корпуса⁶⁸ приказане су у краћем контексту, а испод њих су понуђена четири могућа значења. Тачан одговор и дистрактори обично имају заједнички значењски елемент. Нејшн је утврдио да говорник мора да зна око 8.000 породица речи⁶⁹ да би показао добре резултате на овом

⁶⁶ „I met a *celebrity* last night.

1. someone who operates on the brain
 2. someone who never got married
 3. someone who is very famous
 4. someone who makes clothes
 5. I really don't know“ (Hazenberg & Hulstijn, 1996).

⁶⁷ Верзија је доступна на интернету (www.lex tutor.ca)

⁶⁸ Са сваког фреквенцијског нивоа бирано је десет ајтема, а сваки ајтем представља 100 речи писаног речника.

⁶⁹ Резултати добијени применом теста показују да средњошколци у енглеском Л2 познају од 5.000 до 6.000 породица речи, а докторанди знају око 9.000 породица речи (Nation & Beglar, 2007:12).

тесту, а Беглар је установио да VST показује висок ниво валидности и поузданости (Beglar, 2010). Иако описиван као „добар инструмент који покрива довољан број речи“ (Read, 1993), према мишљењу многих овај тест не показује да ли се различити фреквенцијски нивои могу повезати са фазама у усвајању лексичког знања. Бек и Меџуен сматрају да Нејшнов тест садржи премало ајтема (140), као и да форма задатака оставља могућности за нагађање одговора. Они су уверени да се на основу резултата Нејшновог теста не може се закључити ни које лексеме испитаници познају делимично, а које потпуно (Beck & McKeown, 1991). Посебну верзију теста вишеструког избора који садржи и продуктивне захтеве саставиле су Лауфер и Голдштајн (Laufer & Goldstein, 2004). Тест Computer Adaptive Test of Size and Strength (CATSS) намењен је пре свега ученицима Л2 енглеског, али је примењив и у Л1. Циљ теста је утврђивање обима вокабулара. Сваки задатак има четири модалитета (активно присећање, препознавање, активно и пасивно препознавање), лексеме су подељене на различите фреквенцијске рангове према моделу *Vocabulary Levels Test*-а, а сваки ранг садржи 18 лексема. Пошто је оцењивање аутоматско, када испитаник тачно препозна одређен број лексема на једном фреквенцијском нивоу, компјутер га аутоматски пребацује на виши, што није могуће када направи одређени број грешака. На тај начин, указује му се на проблематичан фреквенцијски ниво и лексику чије значење не зна добро. Један од недостатака који овај тест има јесте што тестира премало речи на сваком фреквенцијском нивоу (ако рачунамо и све понуђене дефиниције као задатке на тесту, нема их више од 36). Иако се тест вишеструког избора фаворизује у многим истраживањима рецептивног вокабулара, Цехмајстер и сарадници су изразили сумњу у резултате који се њима добијају, сматрајући да могу да буду прецењени („may still be overestimations of vocabulary size“) (Zechmeister, Chronis, Cull, D’Anna & Healy, 1995:211).

Посебну пажњу скренућемо на два теста са задацима у форми вишеструког избора коришћена у истраживању вокабулара код нас. *Речнички тестови* (РТ/1 и РТ/2) су инвентарни лексички тестови примењени у анализи рецептивног вокабулара на основношколском узрасту (Лукић, 1970; Лукић, 1972). Ради се о посебној варијанти теста вербалне способности, конструисаним на општим принципима психолошких тестова. Сваки ајтем има пет понуђених одговора (4 дистрактора), нпр: „ДЕБЛО – лопата, жбун, даска, стабло, грана“ (Krstić, 1972: 210). Од испитаника се очекивало да подвуче одговор који сматра тачним. Тест је састављен селектовањем сваке 80. лексеме

из Ристић-Кангргиног *Српскохрватско-немачког речника*. Добијени корпус од 2.000 селектованих речи затим је случајним одабиром распоређен у 4 теста. Велики број одабраних речи омогућио је да задаци који нису показали задовољавајућу форму приликом прерађивања теста лако буду одбачени. Све лексеме које током претестирања није успело да реши више од 60% испитаника су изостављене у новој верзији теста. Лукић је веровала да се „РТ/1 и РТ/2 и поред свих ограничења могу сматрати репрезентативним узорком“ (Лукић, 1972: 145). Krstić је приметио да „у нас не постоји довољно издиференцирано искуство са употребом речничких тестова које би омогућило израду и стандардизацију посебних тестова за одређене популације, слојеве или узрасте испитаника“ (Krstić, 1972: 199). Анализирао је тежину и валидност ставки описаног теста и ограничио број ајтема на 300. Критеријум који је применио у селекцији ајтема (избачено је 200 ајтема) био је „кофицијент валидности који је разматран заједно са кофицијентом тежине“ (Krstić, 1972: 200). Лингвистички односно морфолошки критеријум на овом тесту није примењен.

Утврдили смо да од 500 ајтема колико је имао тест РТ1, 266 су биле изведенице, сложеница је било 149 и само 85 речи је било просто⁷⁰. У тесту доминирају именице, али има и фитонима и зоонима (*мотрк, славуј, селица, пузавица, клек, босиљак*)⁷¹. Листа садржи и мањи број прилога. Више од избора речи с обзиром на врсту, вођено је рачуна о броју лексема које почињу одређеним словом. Тако се међу одредницама под Г нашао фразеологизам „где му драго“, иако су остале лексичке јединице једночлане. Неки ајтеми не само што су мање фреквентне речи, него су и неразумљиви ученицима на млађем узрасту, нпр. „КАИШАРИТИ–ишарати, изгрдити, пропутовати, подваљивати, обогатити се“ (Krstić, 1972: 214). У ревидирани тест који је оцењен као „задовољавајуће тежине и валидности“ ушле су и нискофреквентне лексеме чије значење већина испитаника није могла знати: истија, грмик, загрдити, заранци, поткорманош, прудиште, родина, судрнут, черчиво, штроцати. Значење ових лексема тешко би знали и одрасли, професори матерњег језика. Неке лексеме имају неодговарајућу правописну форму: докажљив, надчовечан или грешку у куцању: бист(р)ина, (х)лепчић, (х)рчак и сигурно су збуњивали испитанике.

⁷⁰ У РТ има укупно 415 твореница, што чини чак 83% теста.

⁷¹ Неке именице су представљене у множини: заранци.

Тест РТ1 коришћен је у великом тестирању 4.204 ученика од 2. до 8. разреда у 22 основне школе у Србији. Резултати су показали да просечан обим *пасивног вокабулара* на крају основне школе износи 31.255 речи. С обзиром на то да узорак за тестирање није пречишћен од сложеница, деривата, фитонима и зоонима и да је лексика селектована из речника мањег обима⁷² добијени резултати се могу сматрати прецењеним. Ипак, резултате Лукић користимо као полазну основу у нашем истраживању будући да других квантитативних података о развоју вокабулара код нас ни нема.

4.1.3. Скала познавања речи

Коришћење скале у тестирању подразумева „лоцирање испитаника на неком бројном континууму“ (Фајгел, 2009:541). Примена скале на тесту вокабулара заснива се на процењивању односно оцењивању, током кога испитаник доноси свој суд о томе да ли и колико познаје неку циљну реч. Употреба теста са скалом усмерена је на дубину вокабулара и полази од претпоставке да је она континуум знања.

Структура скале наводи испитанике да покажу познавање речи од најслабијег ка најбољем, што истраживачима пружа информације потребне не само за конвенционално испитивање дубине, већ и обима вокабулара. Самопроцењивање подразумева субјективни став испитаника према свом знању, што може да доведе у питање поузданост резултата. Неки ће испитаници без устручавања означити одговор који сматрају тачним, док ће други, склонији самокритици исти ниво знања проценити са мање самопоуздања. Тако испитаници склонији брзању и ризиковању могу случајно да прецене своје знање.

Најчешће коришћен тест овог типа у испитивању вокабулара је Vocabulary Knowledge Scale (VKS) који је своју примену нашао у енглеском Л2 (Wesche & Paribakht, 1996). Концепција овог теста заснована је на уверењу да је дубина континуум „површног ка прецизном знању“, а циљ теста је да утврди „познавање циљне речи и могућности употребе речи у синтаксичком контексту“ (Wesche &

⁷²Лукић наводи да Ристић-Кангрин речник има 40.000 лексема (Lukić, 1972:151).

Paribakht, 1996:198)⁷³. Од испитаника се на овом тесту очекује да оценом од 1 до 5 процени познавање циљне лексеме⁷⁴. Оригиналан задатак из овог теста изгледа овако:

- I. I have never seen this word.
- II. I have seen this word before, but I don't know what it means.
- III. I have seen this word before, and I think it means _____. (synonym or translation)
- IV. I know this word. It means _____ (synonym or translation)
- V. I can use this word in a sentence: _____ (Wesche & Paribakht, 1996: 15).

Скале самопроцене користе се и за процене ширине/обима вокабулара, како је објашњено касније, али су у том случају искључени продуктивни захтеви (III, IV, V) (D'Anna, Zeichmeister & Hall, 1991:117).⁷⁵

Недостатак скале неки виде у њеној немогућности да прецизно детектује степен познавања лексема. Рид сматра да је лексичко знање сувише комплексно да би кореспондирало са петоделном скалом (Read, 2000). Такође, оцењивање одговора на скали генерално је неуједначено и стиче се утисак да се своди на субјективну процену истраживача. Посебно се истиче, као једна од највећих мана овог теста, ограничен број ајтема⁷⁶.

4.1.4 Тест повезивања

Варијанта теста асоцијација коју је у истраживању дубине вокабулара примењивала Б.Хенриксен са сарадницима назива се Тест повезивања речи (The Word Connection Task, WCT) (Albrechtsen, Haastrup & Henriksen, 2008). Сваки ајтем садржи десет циљних речи⁷⁷, пет у тесним колокацијским везама, а пет у слабир. Испитаник треба да означи пет колоката са којима је стимулус у јакој (означи их са S/strong и слабој вези (W/ weak). Ако је природа везе непозната, очекује се да поред речи стави ознаку Н. Један задатак изгледа овако:

COLD: war water frost hand hot,
warm snow pain winter ice (Albrechtsen, Haastrup & Henriksen, 2008: 42).

⁷³На петом нивоу од испитаника се захтева да напише реченицу у којој ће правилно употребити реч.

⁷⁴Скале самопроцене се регуларно користе у психологији у испитивању различитих облика абнормалног понашања.

⁷⁵Дена, Цехмајстер и Хол Скалом су мерили обим речника (vocabulary size), а не дубину.

⁷⁶Тестови дубине речника углавном имају мање ајтема од оних који мере ширину.

⁷⁷Циљне речи ауторка је преузела из Ридовог теста WAT (1993, 1998, 2000).

Рид је за потребе истраживања дубине вокабулара саставио Тест здруживања речи (Word Association Test, WAT). Веровао је да и говорници у матерњем језику имају „само делимично знање многих речи које мисле да „знају“ (Read, 1993: 360). Циљ теста је да мери два аспекта дубине вокабулара, колокацијске и парадигматске (синонимске) везе међу речима. Намењен је старијој популацији (средњошколци, студенти), а у првој верзији коришћене су лексеме са Универзитетске листе (University Word List – UWL) (Хуе & Натион, 1984). У најстаријој верзији теста (Read, 1993) испод стимулуса представљено је осам речи подељених у два реда. У колони лево понуђени су могући синоними, а десно потенцијални чланови колокацијских веза (један тачан одговор). Ајтеми су на тесту распоређени по абecedном реду, а аутор није водио рачуна о дужини дистрактора. Стиче се утисак да су задаци прелаки и да овако састављен тест одговара само почетницима у страном језику⁷⁸.

Један од недостатака овог теста је што има простора за нагађање одговора, па је поузданост резултата на овом тесту дискутабилна. Ради смањивања могућности нагађања тест је измењен неколико пута, а дигитална верзија теста новијег датума Тесе Фрицпетрик и Пола Мире са Универзитета Свонси доступна је на интернету под именом Lex30 (www.lognostics.co.uk).⁷⁹

4.1.5. Предности и недостаци тестова коришћених у испитивању вокабулара

Анализирајући најчешће коришћене форме тестова⁸⁰ у истраживањима вокабулара, пошли смо од уверења да би тестови вокабулара требало да показују

⁷⁸ Мира сматра да су здруживања у страном језику углавном нестабилна (Меара, 1984), тако да WAT даје поузданије резултате у матерњем језику или на напредном нивоу у Л2.

⁷⁹ *Мера дубине речника* (The Depth of Vocabulary Knowledge Measure) јесте верзија теста WAT. Тест је у ствари комбинација VLT-а и WAT-а, а циљ је да „мери полисемију, синонимију и колокацијске везе“ (Qian & Schedl, 2004: 28). Сваки ајтем састоји се из стимулуса-придева и две колумне са по четири понуђене речи. У левој колони су могући синоними, а у десној колони могући колокати. Наизглед, тест је потпуно исти као Ридов Тест асоцијација, међутим, сваки ајтем има **три** тачна одговора и само један дистрактор, стимулуси су искључиво придеви. Анализа резултата на овом тесту, према речима истраживача, указује на високу корелацију дубине вокабулара и читања.

⁸⁰ Иако је у неколико истраживања коришћен интервју, ова форма није била предмет нашег интересовања. Интервју се примењује на малом узорку и примењује се усмено, што захтева много више времена и самим тим ограничава број испитаника.

реалне и значајне разлике у познавању значења речи, да буду поуздани и објективни. Намера нам је била да укажемо на предности и мане описаних форми тестова коришћених у истраживању вокабулара, које ради прегледности дајемо у Табели 5.

Табела 5: Предности и мане најчешће коришћених форми тестова вокабулара

Врста теста	Предности	Мане
Тест алтернативног избора	<ul style="list-style-type: none"> - лако се саставља - брзо се и лако спроводи - поуздан тест ширине - компјутерска обрада, лако скоровање 	<ul style="list-style-type: none"> - испитује само пасивно препознавање лексеме - могућност нагађања одговора велика - резултати често прецењени
Тест вишеструког избора	<ul style="list-style-type: none"> - мања могућност нагађања, - лако га је скоровати, - дискретан, не зависи од контекста 	<ul style="list-style-type: none"> - тестира само једно значење - могућност нагађања ипак постоји - избор и састављање идстрактора врло проблематични
Скала самопроцене	<ul style="list-style-type: none"> - процена сопствених способности - метакогнитивни приступ - критички приступ сопственом знању 	<ul style="list-style-type: none"> - дискутабилна поузданост - субјективност - неискрени и случајни одговори

Ајтеми на тестовима представљани су углавном деконтекстуализовано (D'Anna, Zechmeister & Hall, 1991; Laufer, 1998), ређе у контексту (Nation & Laufer, 1995), јер се истраживачи опредељују „или за контекст или за већи број ајтема“ (Read, 1993). Прва група истраживача сматра да контекст укључује и друге аспекте језика као што су нпр. морфолошка и синтаксичка свест, што лимитира број ајтема, будући да испитаник губи време читајући дуже захтеве у задатку, док други верују да реч може да оствари своје право значење само у контексту. Без контекста испитаник је осуђен да лута између више значења (посебно полисемичних) речи. Лауфер верује да само један слој лексике (тзв. „sight vocabulary“) могуће анализирати ван контекста (Laufer, 1998). У намери да искључе могућност нагађања у тесту, неки истраживачи су у узорак убацивали неречи (Anderson & Freebody, 1983; Nagy, Herman & Anderson, 1985). С друге стране, Гулден, Нејшн и Рид сматрају да увођење неречи уопште није неопходно у испитивању речника одраслих говорника у матерњем језику (Goulden, Nation & Read, 1990).

Тестови се могу класификовати и према начину оцењивања: неки одговори су засновани на самопроцењивању, док неке оцењује истраживач. У тестовима са „директним захтевом“ од испитаника се очекује да препознају значење или да се досете

циљне форме, а њихове одговоре даље процењује истраживач (Nation & Laufer, 1995; Meara & Buxton, 1987; Nation, 1993b). С друге стране, „скеле самопроцене“ испитаника форсирају да од 1 до 5 сам оцени сопствено знање (Wesche & Paribakht, 1996). Овај вид оцењивања укључује насложеније знање, али има велики проблем присуства субјективног ктитеријума у одабиру одговора. Испитаници са мање самопоуздања даваће одговоре тако да ће њихов резултат представљати потцењено лексичко знање.

У зависности од циљева истраживача, понекад се различите форме тестова комбинују. Англин је ширину вокабулара основношколаца испитивао у неколико фаза: најпре је тражио од деце да дефинишу речи, затим да их употребе у реченици (продуктивна димензија), док је у последњој фази применио тест вишеструког избора (усмерен на рецептивну димензију) (Anglin, 1993).

Резултати различитих врста тестова често су поређени ради утврђивања најпоузданијег мерног инструмента у испитивању вокабулара. Једна таква анализа (Paul, Stallman & O'Rourke, 1990) показала је да је тест алтернативног избора одличан као тест са више ајтема, али не пружа довољно информација о степену лексичког знања и даје простор за нагађање одговора. Закључак је да се тест вишеструког избора показао најбољим и најпоузданијим инструментом за анализу ширине вокабулара: лак је за бодовање, могућност нагађања је смањена, може да „ухвати“ ниво знања и пружа јасне импликације за даљи рад у учионици.

4.2. Израда теста општег вокабулара у нашем истраживању

4.2.1. Узорковање грађе из писаног речника

Поступак *узорковања (sampling)* лексичких јединица којим се добија грађа за тест вокабулара подразумева да, пошто утврди укупан број речи⁸¹ у писаном речнику, истраживач према унапред одређеном критеријуму са сваке *n*-те странице селекује *n*-ту реч. Полазна тачка је најчешће прва страница у речнику, а селекују се прва реч на свакој петој страни, у дванаестој колумни, педесета реч, итд. Речи селековане из

⁸¹Дупје предлаже да се броје и странице у речнику (Дупју, 1974).

речника, пролазећи још неколико унапред задатих начина селекције, претварају се у ајтеме (Vermeer, 2001:18).

Један од првих узорака за тестирање добијен је одабиром речи на свакој двадесет петој страни речника Меријем-Вебстер (Kirkpatrick, 1891). Сама процедура узорковања грађе за тест вокабулара дуго је остала магловита, а начин избора речи арбитран: Сишор и Екерсон су селектовали „сваку трећу реч из леве колоне на левој страници“ Стандардног речника енглеског језика (према: Aitchison, 1987). Гулден, Нејшн, Рид селектовали су „сваку 11. реч“ (Goulden, Nation & Read, 1990: 346), Дупје сваку трећу лексему (Dupuy, 1974), Цехмајстер и сарадници су из речника екцерпирани само оне лексеме које су биле на листама „релативно тешких речи у енглеском језику“ намењених студентима (D'Anna, Zechmeister & Hall, 1991:112), и др.

Свој су поступак описали и образложили Гулден, Нејшн и Рид (Goulden, Nation & Read, 1990). Њихов први корак био је да утврде број лексема у речнику (Меријем-Вебстер) из кога је екцерпиран корпус. Према наводима састављача овај речник има 450.000 одредница. Међутим, Гулден и сарадници су проценили да су у тај број ушле „не само болдиране одреднице, већ и њихови морфолошко-творбени облици“ (Goulden, Nation & Read, 1990: 344) па су, примењујући свој критеријум, преполовили број одредница на 267.000. У следећем кораку издвојене су основне, изведене речи, властита имена⁸², сложенице и остале речи⁸³. Детаљно пречишћен речник на крају је садржао само 54.241 лексема, скоро десет пута мање него што су састављачи навели.⁸⁴ Из овог узорка даље је издвојено 2.076 простих речи које су разврстане на пет нивоа фреквенције, а затим су од њих састављена четири теста. Пошто је сваки од тестова представљао 500 речи из речника, крајњи је резултат добијен тако што је број тачних одговора на тесту помножен са 500. Применом овако добијеног теста, аутори су утврдили да вокабулар средњошколаца у матерњем језику чини око 17.000 породица речи.

Детаљан поступак узорковања нешто више утемељен у статистици описао је Дупје (Dupuy, 1974). Дупје је с посебном пажњом дефинисао критеријум „лексичке

⁸²Аутори наводе да у речнику има 16.000 властитих имена, а трећину од укупног броја деривата чине речи изведене из антропонима.

⁸³Под „осталим“ речима аутори подразумевају симболе, префиксе, суфиксе, имена слова, абревијатуре, хомофоне, архаизме, дијалектизме.

⁸⁴Аутори сматрају да је фундаментална грешка претходних истраживача, нпр. Сишора и Екерсона, што нису проверавали податке састављача речника.

јединице“ (за њега је то одредница, main entry), издвојио једночлане одреднице, а све хомониме бројао као једну јединицу.⁸⁵ Како је свака страница речника имала три колоне, према унапред утврђеном критеријуму селектовао је сваку трећу лексему најпре из колоне А (странице 5, 8, 11...), затим Б (6, 9, 12...) и Ц (7, 10, 13...). Дефиниција значења сваке селектване лексеме проверена је у још четири писана речника. Уколико је у једном од њих додатно утврђено да је реч дериват, искључена је из узорка. Дупјеова студија интересантна је пре свега јер даје јасну дефиницију „лексичке јединице“. За Дупјеа то је основна реч (basic word) која „није властито име, нити абривијатура, афикс или име слова; постоји као одредница у четири легитимна писана речника, није подређена некој другој форми и није страна, ужестручна лексема, сленг или архаизам“ (Dupuy, 1974: 32).

Поступку узорковања и селекцији лексема мора се приступити с посебном пажњом. Истраживач мора имати у виду неколико битних чињеница: 1. речник мора бити довољно велики да покрије што више речи. Тај речник не мора обавезно бити тезаурус, јер „вокабулар одраслих говорника садржи 20.000 речи. Зато се у испитивањима вокабулара одраслих препоручује речник који садржи најмање 30.000 одредница“ (Nation, 1993 с:27); 2. критеријум лексичке јединице мора бити прецизно дефинисан, 3. експлицитан критеријум мора да постоји и за: а) искључивање појединих речи из узорка (обавезно морају бити искључене лексеме према којима састављачи имају различиту политику: нпр. топоними зависе од области где се речник користи, као и историјска имена, зооними и фитоними); б) јединице које чине породицу речи, 4. високофреквентне лексеме могу чинити само један мали део узорка; 5. узорак мора бити пропорционалан речнику, 6. поузданост узорка мора бити проверена, 7. свакој селектованој јединици мора бити утврђена фреквенција: трећину узорка треба да чине речи ниске, затим високе и средње фреквенције (Nation, 1993 с:33–35).

Што је узорак већи, резултати на тестирању су поузданији. Међутим, примена обимних тестова (иако поузданих) који имају превише ајтема може да замори, обесхрабри или уплаши испитаника, јер му је потребно много времена за решавање (време тестирања је најчешће ограничено). Нејшн је утврдио да величина

⁸⁵ Префикси, суфикси, имена слова алфабета, сложенице од две и више речи, властита имена, абривијатуре, стране речи, архаизми, ужестручни термини нису улазили у узорак.

теста може да утиче на поузданост резултата више од величине узорка испитаника. Анализирајући однос узорака различитих величина и тачних резултата, утврдио је да „ако испитаник у узорку од 100 речи зна 50% можемо бити 90% сигурни да је истинска вредност резултата између 42% и 58%, тј. +/- 8% од укупне лексице“ (Nation, 1993 с: 36). Варирање у резултатима на тесту обрнуто је сразмерно броју ајтема у узорку, те најмање варирање резултата (+/- 2%) има тест са највише ајтема (1200).

Приликом избора адекватне форме тестова треба водити рачуна да могућност нагађања одговора буде сведена на минимум. Тест у форми алтернативног избора који нуди једну од две могућности има више простора за нагађање одговора од форме вишеструког избора. Иако могућност нагађања није искључена ни на тесту вишеструког избора, доказано је да овај тест, под условом да је састављен узроковањем из довољно обимног речника даје најпоузданије резултате.

4.2.2. Узорковање грађе из Једнотомника МС

Будући да је Речник савременог српскохрватског књижевног и народног језика незавршен, као и да је последњи том Речника српскохрватског књижевног језика објављен још 1976, одлучили смо да узорак селектујемо из најновијег завршеног речника, Речника српског језика Матице српске (2011). Овај једнотомни речник има 88.000 обрађених и акценатованих одредница и 1500 страна. Замисао ауторског колектива била је да буде краћа верзија Речника српскохрватског књижевног језика који има 143.252 одреднице. Лексички фонд једнотомника не укључује дијалектизаме, мање фреквентну лексику страног порекла, ужестручну лексику и провинцијализаме (Речник српског језика, 2011:8–9).

Методолошка процедура коју смо применили већ је описана је у литератури: селектована је свака друга реч са врха странице речника (Nation, Golden & Read, 1990), а додатно је примењен Дупјеов метод парне и непарне станице: на свакој непарној страници селектована је друга лексема из леве, а на парној из десне колоне (Dupuy, 1974).

Прецизно смо одредили критеријум лексичке јединице у селекцији: определили смо се да селектујемо *просте речи*, тј. *породице речи* (Anderson &

Freebody, 1983; Nation, 1990; Goulden, Nation & Read, 1990), односно просте, у морфолошком смислу немотивисане речи. Претпоставили смо да ће испитаник, уколико разуме мотивну реч, разумети и остале из заједничког деривационог гнезда⁸⁶. Уколико смо претпоставили да неку нетранспарентну сложеницу или дериват није могуће разумети из значења морфема у њеном саставу, ушла је у узорак. Пример нетранспарентних сложеница које су се нашле у узорку јесу глаголи: *забашурити, забавити, заборавити, забушити, завести, завидети, зависити, завити, заврћи, завршити, заглавити, загонетати, загрцнути, задиркивати, заждити, закерати, закључити, закупити, заменити, замерити, заносити, зановетати, запањити, запети, заповедати, запоставити*; или именске речи са овим префиксом: *забат, завеса, завичај, закриље, залиха, заменица*, итд. Као пример нетранспарентних сложеница чије су мотивне речи значењски удаљене навешћемо и: *ражсировати, ратосиљати, узвилашити, узрок, уисати, ујагмити, укинути, уклонити, укључити, укопати, укупан, безбедан, бесомучан, денотација (нема нотације у РМС), демолирати, денунцијација, довести, довољан, двизац, дедак (глупак, будала), дослован, дослух, доушник*.

Уколико је сложеница имала префиксоид, а њено крајње значење није очигледно било изведено из значења њених морфема, селектована је у узорак, *нпр. дијакритички, дијапазон, дијапозитив, дијареја, дијастола* (постоји само *систола*), *дијафрагма, дијахронија, дисјункција, дискрепанција, дискутабилан, дисперантност, дисперзија, дистрофија, дифтонг, дифузан*, итд. У нашем језику ове су се речи одомаћиле⁸⁷.

⁸⁶Нека су истраживања показала да и деца на млађем узрасту лако могу да изведу значење творенице из афикса. Реч која садржи афикс у менталном лексикону се обрађује спорије. Испитаник ће моћи да разуме значење твореница уколико зна мотивну реч.

Неке сложенице са префиксоидима третиране су као транспарентне и нису ушле у узорак, нпр. *антибиотик*, *антиалкохоличар*, *антибеби*, *антивладин*, *антидржавни*; али не и *антилоп*, *антиклинала*, *антипатија*, *антипасат*, јер у њима нема овог префиксоида са основним антонимским значењем.

Најчешће транспарентне сложенице искључене из Једнотомника били су глаголи добијени префиксацијом, нпр: *узгубати*, *узглобити*, *узгојити*, *уздигнути*, *узлетети*, *узмлачити*, *узмувати*, *узнапредовати*, *узњихати*, *узобестити се*, *узортити*, *узохолити*, *узродити се*, *уиграти*, *ујаловити*, *уједначити*, *умаглити*, *умеђити*, *умекшати*, *умешати*, *умислити*, *умлатити*, *умрежити* и слично. Искључени су и сложени придеви, нпр: *абнормалан*, *атипичан*, *атоксичан*, *атонала*, који су садржали префиксе или префиксоиде са антонимским значењем, и слични облици сложених именица: *аморал*, *атонија*, *узглавље* и сл. Мотивне речи свих ових твореница постоје су као засебне одреднице у речнику. Бројеви се, према препоруци из литературе, нису нашли у узорку (Nation, 1993c; Goulden, Nation & Read, 1990). Испоставило се да неки бројеви имају изузетно велика деривациона гнезда, нпр. искључивањем бројева који почињу графемом Д број одредница је у овом делу речника смањен за око 400⁸⁸.

У следећем кораку искључене су лексеме са квалификатором *зоол/ бот.* (зооними и фитоними), властита имена, скраћенице (*гђа*, *гђица*, *др*, *др.* и слично), имена слова (нпр. *делта*, *гама*, *иже..*), речце, узвици, историзми. Намеравали смо да утврдимо познавање значења аутосемантичних речи које у већини језика чине највећи део вокабулара: именица, придева и глагола, те смо у узорак уврстили само ове три врсте речи. Овакав морфолошки критеријум применили су и истраживачи у литератури коју смо користили (Goulden, Nation & Read, 1990).

⁸⁸ Било је 290 различитих твореница од бројева 2 и 200, око 60 изведених од 9, 45 од 10 и 12.

Полусложенице нису ушле у узорак: *херц-роман, хула-хоп, цигарет-папир, цимер-колега, цица-маца, црно-бело, црно-жуто, џамбо-џет, џет-сет, читлук-сахибија, чичак-трака, шах-гарнитура, шах-клуб, шах-мат, шмиргл-папир, штих-проба, а-бомба, алем-камен, анимир-дама, аудио-касета* (и све остале полусложенице са ауто- у првом делу), *беби-бум, беби-дол, био-станица, блех-музика, блок-флаута, боди-билдер, боди-билдинг, бод-листа, бокс-меч, бугар-кабаница, видео-рекордер* (и остале сложенице са видео-), *гас-маска, гол-разлика, грам-калорија, гро-план, дабл-декер, дизел-гориво, динамо-машина, дискурс-хернија, диск-џокеј, нес-кафа.*

Глаголи који су суфиксацијом променили вид у несвршени нису ушли у узорак, бројан је само свршени вид: *удати/удавати, ударити/ударати, уздржати/уздржавати, узети/узимати, умрети/умирати, уопитити/уопштавати, упразнити/упражњавати, усећи/усецати, дрпати/дрпити, бацити/бацати, угађати/угодити, угрозити/угрожавати.*

Хомонимски парови третирани су као засебне одреднице, нпр. *денути*¹ (ставити, сместити) и *денути*² (слагати у стогове), *диван*¹ (који пада у очи лепим изгледом) и *диван*² (1. царско веће, 2. канабе, отоман), *доза*¹ (одређена количина неког лека), *доза*² (посуда или кутија за држање разних материја). Када је лексема имала фонетско-морфолошки дублет, селектован је уобичајенији облик (болдирани су облици који су ушли у узорак): *хајвар / ајвар, актуелно / актуално, алва / халва, алкос / алко-холичар, англизам / англицизам, антикрисст / антихрист, анулација / анулирање, аранђел / арханђел, астраган / астрахан, багав / бангав, барбар / варварин, барун / барон, бахуљати / бауљати, баханал / баханалије, башча / башта, бере / беретка, бестија / бештија, бијег / бег, билдати / билдовати, биљег / белег, благост / благоћа, блатав / блатњав, блејати / блечати, бордел / бурдељ, бутка / бутина, буцован / буца, валс / валицер, валутак / облутак, варвар / варварин, војак / војник, гакати / гактати, гностик / гностичар, гњев / гнев, гркост / горчина, голија / голица, гравура / гравира, егзем / екцем, егзодус / ексодус, емаљ / емајл, ембрио / ембрион, ерудит / ерудита,*

изаћи / изићи, инсулин / инзулин, импулсиван / импул-зиван, имутак / иметак, ион / јон, јасла / јасле, јатимице / јатомице, јевтин / јефтин, јули / јул, јуни / јун, кабел / кабл, кава / кафа, кавана / кафана, каљужа / каљуга, као / кал, капља / кап, катихета / / катехета, кихати / кијати, клапати / клепити, кна / кана, коверта / куверта, коврча / / коврца, композит / композита, компрес / компреса, конзеквентан / консеквентан, кочије / кочија, карниша / гарнишна, кивот / ћивот, кинути / кихнути, хирург / хирург, крајцар / крајцара, крема / крем, кроника / хроника, ксимс / симс, кафеин / кофеин, куверт / коверта, купула / купола, лане / лани, лен / лењ, леџедар / лицитар, леха / леја, литар / литра, летелица / летилица, лимонтус / лимунтус, младеж / мадеж, малашан / / малешан, манголица / мангулица, маникер / маникир, маскерада / маскарада, масохист / мазохист, маћушка / матушка, мачуга / мочуга, међ / међу, меза / мезе, мецанин / мезанин, микрокозам / микрокосмос, милијун / милион, мислен / мисаон, млазњак / млажњак, мрмољити / мрморити, мускетар / мускетир, мутнеж / мутеж, мутња / смутња, муха / мува, морфин / морфијум, миниј / минијум, миразуша / / миражџика, митос / мит, пркошљив / пркосан, набава / набавка, навићи / навикнути, наравски / наравно, оправка / оправак, ости / остве, рајни / рајски, ресторација / / ресторан, рискантан / ризичан, романца / романса, рохав / рошав, тераца / тераса, тиф / тифус, торокача / торокуша, тренутак / трен, трувер / трубадур, хорн / хорна, надухати / надувати, налећке / налеђушке, наопачке / наопако, наочале / наочаре, напоредно / напоредо, напришњак / напрстак, напухати / напувати, насањкати / / насанкати, насумице / насумце, насуво / насухо, натикач / натикача, натмурити / натмушити, незајазив / незајажљив, неиздржлив / неиздржљив, неимашина / / немашина, немерив / немерљив, обал / обао, одушак / одушка, окус / укус, оџеан / / океан, пакла / пакло, палача / палата, пиктије / пихтије, пицама / пижама, плећа / / плећи, плоха / плоча, подваљак / подвољак, подузетник / предузетник, поет / поета, пожњети / пожети, покухати / покувати, понова / поново, порцулан / порцелан, позорје / позориште, предиковати / придиковати, прекосутра / прексутра, преосвећени /

/ **преосвештени**, препрата / **припрата**, пресретан / **пресрећан**, престарети /
 / **престарити**, претхришћански / **преткришћански**, презати / **прежати**, привесак /
 / **привезак**, прихранити / **прехранити**, причкиљити / **пришкиљити**, **пролетер** / проле-
 тар, прозаик / **прозаиста**, проскура / **просфора**, **променљив** / **промењив**, противу / **про-**
тив, **противречити** / противуречити, протуха / **протува**, проха / **проја**, прћав / **прћаст**,
 опћи / **опшити**, раскухати / **раскувати**, рахатлук / **ратлук**, реситал / **рецитал**, решпект
 / **респект**, тло / **тле**, тма / **тама**, **тојага** / **тољага**, трак / **трака**, трулети / **трулити**,
 ћеиф / **ћеф**, холестерин / **холестерол**, хена / **кана**, **цилиндар** / **цилиндр**, целулитис / **целу-**
лит, чам / **чама**, хипи / **хипик**, туткал / **туткало**, џепар / **џепарош**, чимпанза /
шимпанза.

Уместо дублета насталих због различите замене јата бројан је само екавски облик: **изелица/изјелица**, **лепило/љепило**, **лети/љети**, **лијен/лен**, **недра/њедра**, **његовати/неговати**, **одјећа/одећа**, **омјер/омер**.

Аугментативи и хипокористици су третирани као транспарентни деривати (џеп/џепина). Уколико је селектована лексема са неком другом у синонимском односу, бројане су **обе**: **већа/обрва**, **вармећа/жупанија**, **врхње/павлака**, **призетко/домазет**, **тисућа/хиљада**, **пропух/промаја**, **ритер/витез**, **глазба/музика**, **шкарџе/маказе**. Уколико је у оквиру одреднице наведено више болдираних речи у низу, селектована је најфреквентнија: нпр: **дед**, **дјед** (мн. **дједови**) и **деда**; издвојено је **деда**. Транспарентни деривати су искључени чак и када није било њихове мотивне речи у речнику: **даницкиња** (име пиштоља према граду Данцигу) или **дарвиниста** (према Дарвин).

После примене морфолошког критеријума број речи у Једнотомнику је са 88.000 смањен на око 16.000. Потврђено је да у речнику има много више (пет пута) твореница од простих речи. Драстичан пример смањивања броја одредница илуструје пример лексема које почињу на Д. Пре пречишћавања било је 4.490 лексема, а после 627, дакле било је 3.863 твореница. Највише одредница у речнику било је на слово П (1446), а најмање на Ђ (33).

У првој фази пречишћавања листе избачене су високофреквентне речи без обзира на морфолошку структуру. Није било разлога да се на тесту вокабулара као ајтеми појаве општепознате и високофреквентне лексеме чије је значење знала већина испитаника: *амбуланта, асфалт, батина, број, беснети, блед, бојати се, болница, бубати, будити, већати, вешати, враг, врач, врпца, гадити, гај, грлити, дисконт, дрхтати, дуел, дукат, екипа, еп, жена, живети, жреб, завеса, зарез, заћи, зафркант, захуктати, збир, звоцати, идеја, извинити се, изглед, изричит, имици, исмевати, испуст, исти, јава, једнак, канта, киша, климати, клонити, кључ, коверат, коло, комад, крах, кревет, крчати, кука, куљати, лавор, ласкати, љубак, магнет, максим, малтер, маска, мат, маћеха, мета, метнути, министар, мираз, млак, моменат, мора, мост, мото, муж, мучити, навирати, наглици, налог, намена, напет, нарав, наслада, ниво, нож, њива, обала, ознака, окно, окретан, освајати, осладити, отићи, охол, очекиван, палуба, патња, пега, пламен, плата, погодан, подвала, подела, подлога, поднети, подрити, подстицати, поље, порез, порука, поспан, потеря, поток, потпун, поховати, правда, прах, превага, предан, предика, предрасуда, презир, препона, прести, пресуда, претурити, привлачан, принети, присан, проблем, провалија, проја, пролеће, проћи, пустити, радити, разлог, разочарати, раскид, распасти се, расуло, рационализам, рвати се, речник, робија, род, савршен, сазнање, свак, свест, светао, савршен, свест, светао, сезона, секирација, секција, семинар, сестра, сет, сирота, сит, сито, скривати, слог, славина, служба, слух, смисао, снег, соба, солитер, специјалан, спона, сребро, старати се, старудија, створ, студен, судбина, табан, танак, температура, тетива, течај, трбух, тренути, трилер, трофеј, трпеза, труп, туника, турпија, туфна, ћошак, убог, убрус, уганути, угледати, угрушак, удварати се, уживати, узети, унети, узора, ујна, укочити, укућанин, умерен, умрети, унук, упити, упоран, ураган, уредан, усев, ускок, услишити, утеха, ући, уденути, физичар, фића, хлор, хокеј, хоризонт, хоџа, хрпав, хрпа, хуман, цедити, целина, цео, цигла, циција,*

црево, црн, цртати, чартер, част, чварак, чврст, чекати, чело, четка, чудак, чути, џак, шалити се, шетати, широк, шофер, штака.

У следећем кораку избачене су нискофреквентне непознате речи које би збуњивале испитанике и одузимале им део иначе ограниченог времена: *абордаж, агнец, берил, брадва, брботати, буфон, века, велтер, вестибил, вињача, герок, глисада, гнајс, гњат, гомба, граве, дуран, евапорација, екумена, жага, жура, забран, забат, запон, зарф, зелот, зограф, ибришим, илиништак, јарма, кајас, калварија, каишел, концерн, крабуља, крмчија⁸⁹ крупа, ксантипа, кунст, латитуда, левит, лесонит, лијас, лискун, лупинг, љескати, мајолика, мамон, мантинела, мародер, мерер, мнестички, монотип, набухао, напалм, нартекс, наћве⁹⁰, нахрупити, нафора, нимбус, ожег, пала, парангл, паупер, перлон, петрахил, пинакотека, прева, подагра, поздер, постола, потлеуша, пређа, пекамбријум, привација, прижећи, припети, припрата, пританеј, пропиљеја, просилогизам, пругло, пунца, пупушка, пусула, путаљ, пуфер, разбор, реис, ремис, реостат, сабир⁹¹, самсар, саобрзан, сара, сепет, сечентизам, сидерит, силур, сјера, струма, ступник, суљати, сунит, сустримак, телемон, тога, топлик, тритон, ћустек, убикација, увор, узгон, улема, урод, успрт, фулар, хасура, хексода, хероика, хиперит, цволика, цинчан, чехуља, чивија, шант, шаргија, шнур.*

После пречишћавања узорка, број задржаних лексема је био: А 550, Б 723, В 463, Г 545, Д 690, Ђ 33, Е 348, Ж 140, З 393, И 415, Ј 152, К 1460, Л 480, Љ 14, М 1028, Н 720, Њ 18, О 780, П 2232, Р 800, С 1530, Т 855, Ћ 70, У 640, Ф 387, Х 348, Ц 240, Ч 235, Џ 78, Ш 526, укупно 16.893, што је за нас значило да овај речник има око 16.000 простих речи. Сматрамо да је један број речи које су се нашле у узорку, тзв. нетранспарентних

⁸⁹ Значење речи *крмчија* на вежбању морфологије у другом разреду није знао да наведе ниједан ученик из два одељења.

⁹⁰ Већина такмичара трећег разреда на Књижевној олимпијади 2015. није знала шта значи лексема *наћве*.

⁹¹ Ову реч би могли да знају само матуранти Филолошке гимназије који имају предмет Увод у општу лингвистику.

сложеница изабран на основу релативно арбитарног критеријума и да простих речи највероватније има мање, али прецизан број је врло тешко утврдити. Добијена листа речи је у следећем кораку прошла проверу фреквенције у Корпусу савременог српског језика.

У првом кругу из узорка су избачене речи које се нису појављивале чак ни као корпусне речи. Настојали смо да разлике у фреквенцији одабраних ајтема не буду превелике. После сређивања листе, изабрано је 160 ајтема (сваки ајтем је представљао 1% Речника српског језика). Ова листа претворена је у тест у форми вишеструког избора. Структура овог теста представљена је у Табели 6.

Табела 6: Структура теста

Број ајтема на тесту	Врста речи
160	Именице, 2/4 (80)
	Глаголи ¼ (40)
	Придеви ¼ (40)

У тест нису укључени прилози. Иако нису на списку лексема које треба искључити из узорка, према њима су аутори имали амбивалентан однос, јер је ова врста речи понекад укључена у тест а понекад не. Ајтеми на нашем тесту представљени су деконтекстуализовано. Стимулус је болдиран, а са десне стране дато пет понуђених одговора, од којих је само један тачан. Тачни одговори састављени су према дефиницијама из три писана речника: једнотомног Речника српског књижевног језика МС, Речника српскохрватског књижевног и народног језика САНУ и Речника књижевног језика МС. Тачан одговор није увек било примарно значење, већ оно које је најприменљивије у различитим контекстима. Посебан напор је уложен да дужина дистрактора и тачног одговора буде уједначена, као и да дистрактори буду познатије речи од самог ајтема. Значење лексеме није смело да се поклопи са значењем ниједног од дистрактора. Тачни одговори су распоређивани према распореду који је избацио електронски организатор листе из програма <https://www.random.org>. Свака звуковна сличност дистрактора са циљном речи је избегнута. Посебно смо водили рачуна да се

речи у дистракторима не понављају⁹². Свако слово испред одговора носило је тачан одговор 32 пута. Унапред је промишљен и систем бодовања. Тачно заокружен одговор носио је један поен, а сваки нетачан или прескочен задатак оцењен је са нула поена (Kieffer & Lesaux, 2010).

Други тест коришћен у истраживању био је Тест академског вокабулара, састављен на основу две академске листе речи, Универзитетске листе (Хуе & Nation, 1984 и Соххед, 2000). Поређењем двеју листа показало се да се један број академских лексема појављује само у новијој листи Коксхед. Састављена је заједничка листа свих ајтема из обе листе, а затим је у неколико средњошколских уџбеника⁹³ проверено њихово појављивање. Потврђено је да сваки ајтем са нашег Теста академског вокабулара постоји у једном од уџбеника⁹⁴.

Структура Теста академских речи према врсти речи идентична је тесту општег вокабулара: 2/4 чине именице (у тесту их има тачно 80), 1/4 глаголи и придеви (40 глагола и придева). Већина лексема је грчко-латинског порекла, што је иначе особина академске лексике (Corson, 1997).

Израда теста је била најсложенији корак у нашој истраживачкој процедури. Тест општег вокабулара добијен узорковањем из писаног речника требало би да даље буде ревидиран у погледу тежине ставки, ваљаности, дискриминативности ајтема, поузданости, дужине да би могао да буде стандардизован. Слични тестови могу се саставити селекцијом ајтема из других извора (електронски корпус, Речник САНУ, речници страних речи). Овакви тестови могли би се користити и у настави Српског језика и књижевности као лексичке вежбе, а провера тачних одговора подразумевала би обавезну употребу речника.

⁹²Ово не важи за помоћне речи.

⁹³Коришћени су уџбеници: *Грамматика српског језика за гимназије и средње школе, Историја за 3. и 4. разред гимназије, Филозофија за 4. разред, Хемија за 1. разред и Биологија за 2. разред.*

⁹⁴Иако се наводи да су на основношколском нивоу најчешће коришћени уџбеници географије, историје и биологије (Развионица, 2015), из разговора са ученицима сазнали смо да најчешће уче из уџбеника које смо користили у истраживању.

4.3. Тешкоће у састављању теста вокабулара

Већ је истакнуто да је један од узрока настанка дивергентних резултата у испитивању вокабулара била неусаглашена истраживачка процедура, а пре свега неједнак критеријум у селекцији лексичке јединице. У намери да утврдимо што прецизнији методолошки поступак, идентификовали смо неколико проблема у процедури која је досад примењивана. Већина истраживача има различите одговоре на питања:

1: Шта је *реч*?⁹⁵

2: Шта обухвата појам *знање неке речи*?

3: Којим лексичким фондом мора да располаже појединац да би могао да комуницира на једном језику?⁹⁶

Речи имају фонолошка, морфолошка и синтаксичка својства, денотацију и конотацију, семантичке мреже, прагматичка обележја и припадају различитим социолингвистичким слојевима. Да ли у познавање значења речи улази сваки од ових елемената и ако не, који су најважнији? Да ли је лексичко знање континуум састављен од свих ових елемената распоређених хијерархијски? Ово су нека од питања која смо разматрали у овом делу истраживања.

4.3.1. Шта је реч?

Једна од најкритичнијих тачака у испитивању вокабулара је одабир лексичких јединица на основу којих се саставља тест. Дефинисати реч наизглед није тешко, јер шта је реч углавном осећамо и разумемо интуитивно. Интуицију у дефинисању речи не треба одбацити у потпуности, али она, наравно, не може бити једини критеријум. Уколико укључимо строге лингвистичке критеријуме, прецизну дефиницију речи није тако лако дати.

⁹⁵Ако појединац зна значење именице *човек* и њених облика *човеком*, *човече* или *човека* да ли зна једну или више *речи*?

⁹⁶Ако појединац не зна шта значи реч *врата* имаће проблем у комуникацији, али комуникацију не може да омете непознавање значења именице *двери*.

Реч је „група слова са празнином са сваке стране која има неко значење“ (Schmitt, 2010: 66). Шипка сматра да је реч вишезначан појам, те да у лексикографској традицији постоји читав низ покушаја да се она дефинише. Ипак, у дефиницији речи треба применити што јасније критеријуме, а неки од њих су: „а) *pisanje između dvije bjeline*; б) *intonaciona cjelovitost u izgovoru*; в) *samostalnost*; г) *nepremostivost dijelova*; д) *posjedovanje značenja*; ђ) *promena informativne strukture iskaza*“ (Šipka, 2006:14). Све ове критеријуме требало би имати у виду не као апсолутна правила, него као тенденције. Што се више ових критеријума може приписати некој језичкој јединици, већа је вероватноћа да се ради о речи/лексеми.

За Васић реч је неодвојива од мишљења: „Ако поставимо питање шта су речи, на првом месту треба да их схватимо као елементе мисли, неопходне за врло сложено делатност као што је процес мишљења“ (Васић, 1977: 51).

С обзиром на функцију у језику, реч је дефинисана као „спој значења и облика којим се остварује синтаксичка служба“ (Miller, 1999:4)⁹⁷, односно „целовита и самостална језичка јединица настала у конвенционалном спрегу звука и значења тиме што је појединим фонемама и комбинацијама фонема придружен одређен и сразмерно сталан појмовни садржај“ (Бугарски, 1991:130). Бугарски истиче да је та веза највећим делом произвољна, будући да се исти садржај у различитим језицима повезује са различитим изразом. Кларк суштину речи види само у њеном значењу: „Реч је најмања *семантичка* јединица која може да се помера у линеарном низу“ (Clark, 1993).

У предшколском узрасту деца знају од 2.000 до 4.500 *речи* али немају јасну представу о томе представу шта појам речи представља. Са дефиницијом речи срећу се у другом разреду основне школе, када је објашњена као *јединица састављена од гласова или слова*.

Средњошколци се са дефиницијом речи срећу учећи о *врстама речи*:

„Реч је утврђени, стални гласовни скуп, односно најмање један глас, који има значење и синтаксичку функцију. За разлику од реченице која је основна јединица комуникације, реч је основна јединица именованја бића, ствари, радњи, појава тј. појмова уопште“ (Станојчић и Поповић, 2011: 69).

⁹⁷ Психолингвисти сматрају да речи имају фонолошки и семантички улаз у ментални лексикон.

Још једна дефиниција речи у уџбенику „Граматика српскога језика за гимназије и средње школе“ дата је из угла лексикологије:

„Реч је најмања самостална јединица лексичког система (скупа свих речи једног језика) и има службу означавања појмова (ствари, бића, појава, особина, односа, радњи стања и збивања) (...) у науци о језику назива се лексема“ (Станојчић и Поповић, 2011: 189).

Реч као јединица речника назива се лексема/одредница: „Лексема је језичка јединица под којом се подразумевају сви граматички облици и сва значења једне речи“ (Драгићевић, 2010: 35). Драгићевић указује на њену апстрактну природу, јер се лексема не може употребити у свим значењима и облицима истовремено већ само као појединачни варијетет у одређеном морфолошком облику који има и одређену функцију у контексту (реченици). С обзиром на то да функционишу као јединице морфологије, творбе речи, лексикологије, синтаксе и њима сродних дисциплина, речима можемо приступити различито.

У истраживању вокабулара примењивано је неколико критеријума лексичких јединица: леме, породице речи, токени.

Под „лексичком јединицом“ Кларк подразумева *лему* која обухвата четири нивоа лексичког знања: а) семантички (значење); б) синтаксички (врста речи); в) морфолошки (морфеме које су у њеном саставу); г) фонолошки ниво (гласови који је чине)“ (Clark, 1993). Драгићевић такође пише о *леми*: „Речник има леву и десну страну. На левој страни су одреднице које се називају *леме* или лексичке јединице. То су речи које се дефинишу“ (Драгићевић, 2010: 30). Синоними *леме* су *одредница* и *лексема*.

У квантитативним истраживањима вокабулара лема се користи још од појаве Корпуса Браун, а према Ани Вермер (Vermeer, 2001) лема је „најпоузданија јединица у бројању речи у вокабулару“⁹⁸. Дена, Цехмајстер и Хол дефинишу лему као скуп свих (флективних) облика једне речи, тј. „сет лексичких облика које имају исти наставак за облик и припадају истој врсти речи“⁹⁹ (D'Anna, Zechmeister & Hall, 1991:111). Бројни

⁹⁸Милтон сматра да се скорови изражени у породицама речи могу грубо претворити у лематизирание. Еквивалент у лемама добија се тако што се број породица помножи са 1,6 (Milton 1996:12)

⁹⁹ „A lemma is a base form, that is, a set of lexical forms having the same stem and belonging to the same word class, although differing in inflection and/or spelling“ (D'Anna, Zechmeister & Hall, 1991:111).

психолингвистички експерименти доказали су да ум прво складишти леме, а тек касније додаје творбене наставке (Aitchison, 1987).

Бовер и Нејшн су применили критеријум леме у анализи лексике у Корпусу Браун и утврдили да 61.805 „текућих речи“ овог корпуса практично представља само 37.617 лема (тако је корпус редукован 40%) (Bauer & Nation, 1993).

Лема је примењена као критеријум приликом састављања теста *Vocabulary Level* (Nation, 1990) и *Eurocentres Vocabulary Size* (Meara & Jones, 1990). Већина истраживача сматра да је лему најбоље применити у задацима чији је циљ истраживање продукције, док на рецептивном плану, како је већ наглашено, боље резултате даје примена критеријума *породице речи*.

2. Породица речи. Најчешће примењиван критеријум у истраживању вокабулара јесте породица речи (word family) (Laufer, 1991; Nation, 1990). Постоје назнаке да ум процесира речи управо у облику породице (Nagy, Anderson, Schommer, Scott & Stallman, 1989). Породицу чини основна реч (headword), сви њени флективни облици и повезане творенице, тј. регуларна флективна и творбена парадигма. Истраживачи су углавном неусаглашени у вези са ставом колико једна породица обухвата речи. Иако су утврдили прецизне критеријуме за јединице које чине породицу речи, Бовер и Нејшн нису напоменули колико једна породица просечно има чланова (Bauer & Nation, 1993). Просте речи које Коксхед наводи у Академској листи подразумевају знање још 1 до 15 других речи (Coxhead, 2000). Сврставањем речи у породице превазиђен је проблем „речи различите тежине“ који су имали први тестови вокабулара, а овај критеријум је обавезан и једини када се испитује рецептивно знање (Bauer & Nation, 1993).

Под породицом речи Андерсон и Фрибоди подразумевају основну реч, све њене флективне облике и *семантички транспарентне*¹⁰⁰ деривате и сложенице (Anderson & Freebody, 1983). Морфолошки критеријум у породици речи, за разлику од леме, подразумева и не само флективну већ и творбену парадигму. Јасно је да се из значења једне речи могу наслутити и остала из истог деривационог гнезда (Nation, 2001;

¹⁰⁰ Нађ и Скот сматрају да реч мора бити семантички транспарентна да би била укључена у породицу (Scott & Nagy, 2000)

Драгићевић, 2010). Критеријум породице речи који су применили у свом истраживању дефинисали су Гулден, Нејшн, Рид:

„Основна реч мора бити главна одредница у речнику. Значење деривата мора бити јасно из значења делова речи или захтевати минимално додатно учење. Чак и речи које имају уобичајене префиксе, маркиране су као деривати“ (Goulden, Nation & Read, 1990: 345)¹⁰¹.

Трагајући за лексичким минимумом у страном (енглеском) језику, Лауфер је утврдила да је потребно 3.000–4.000 *породица речи* да би се разумео текст (Laufer, 1991), а Лу и Нејшн потврђују да је познавање 3.000 *породица речи* минимум за свакодневно споразумевање у страном језику (Liu & Nation, 1985). У матерњем језику су процене нешто друкчије. Нејшн сматра да средњошколац мора да разуме 18–20.000 *породица речи* матерњег језика (у овом случају енглеског) да би могао да разуме школско градиво (Nation, 1990), а слични резултати добијени су и у истраживању на холандском језику (Hazenberg & Hulstijn, 1996). Дефинисати породицу речи није једноставно, а још теже издвојити главну реч (headword). Нејшн се служи додатним критеријумом, те одређује мотивну реч као „реч која се у речнику појављује прва по реду“ или има највећу фреквенцију (Nation, 1993с:36).

Термин *проста или основна реч* (base word) користи се чешће у старијим истраживањима, а према начину на који је дефинисана, основна реч се преклапа са породицом речи (Anglin, 1993; Biemiller, 2006; Bowers & Kirby, 2010). Већина истраживача која је примењивала овај критеријум под основним подразумева морфолошки просте тј. немотивисане речи, а применом овог критеријума добијају се најнижи резултати (Seashore & Eckerson, 1940).

Упркос различитој процедури истраживања, већина истраживача се слаже да је породица речи најпримеренији критеријум за селекцију лексичке јединице у матерњем језику, у коме говорници потпуно владају флексијом и творбом речи. То је критеријум који смо примењивали у истраживању.

Типови и токени. Овим терминима оперише корпусна лингвистика, дефинишући их као стандардне јединице везане за појављивање речи у тексту. Токен

¹⁰¹ „A corresponding base word must occur as a main entry in the dictionary. The meaning of the derived word must be clear from the meaning of the parts that make up the word or involve the minimum of extra learning. In some cases it was necessary to define as derived words which have one derived meaning out of many, since in a test such words would have to be marked correct if the derived meaning was given as an answer. Irregular inflectional forms are included as derived words“ (Goulden, Nation & Read, 1990: 345)“.

представља број појединачних појава неког облика, док се тип односи на број *различитих ајтема* у неком тесту (Bybee, 2007:14). Однос броја типова и токена (type-token ratio) често се посматра као слика лексичког богатства неког текста. Нађ и Андерсон су израчунали да од 86.741 *типова*¹⁰² у корпусу који су посматрали (American Heritage Word Frequency Book), 19.105 чине флективни облици речи (Nagy & Anderson, 1984).

Приликом селекције лексичке јединице требало би имати у виду узраст испитаника. У испитивању вокабулара млађе деце облик сваке речи је важан, те је у овој популацији боље применити критеријум речи, док је код старијих испитаника прихватљивији критеријум породице. Шмит сматра да је породицу речи згодније користити у испитивању рецепције, а у испитивању продукције лему (Schmitt, 2010), али изабран критеријум у селекцији треба примењивати доследно (Nation, 1993c:32).

Ради прецизнијег одређења „лексичке јединице која се селекује“ већина истраживача јасно издваја све што она не може бити. У истраживању Дене, Цехмајстера и Хола назначене су јединице које *нису селековане*, јер се не могу сврстати у „речничке речи“ (vocabulary words): „сленг, позајмљенице, скраћенице, контракције, узвици (интерјекције), имена графема, властита имена, позајмљенице, застареле речи, графички дублети (eyrie/aerie)“ (D`Anna, Zechmeister & Hall, 1991:111). Гулден, Нејшн, Рид из узорка експлицитно искључују „деривате, абривијатуре, флективне облике, властита имена, сложенице“ (Goulden, Nation & Read, 1990:351). Нусбаум, Пизони и Дејвис напомињу да узорак не би требало да садржи *застареле речи* (Nusbaum, Pisoni & Davies, 1984). Иако већина аутора сложенице искључује из узорка, у узорку Нађа и Андерсона их има (Nagy & Anderson, 1984). Користећи корпус из школских уџбеника и приручника, груписали су речи у породице према томе како су их студенти повезивали са деривационим гнездом. Позивајући се на концепт тзв. „психолошки заснованог речника“, неки у узорак за испитивање вокабулара укључују и идиоме (Beck & McKeown, 1991).

¹⁰² Типови су појавни облици лексеме.

4.3.2. Шта значи знати реч?

Лексичко знање се не може описати као феномен „све или ништа“ (реч је позната или непозната). Поседовање фонолошке, морфолошке, синтаксичке и семантичке информације о некој лексеми већ представља висок степен њеног познавања, међутим, потпуно разумевање речи обавезно подразумева и могућност прагматичке (контекстуалне) употребе. Процес усвајања значења речи је дуготрајан и сложен процес у коме се постепено развијају секундарна значења, механизми полисемије (метафора, метонимија, синегдоха) и парадигматски односи између речи (синонимија, антонимија, хипонимија и паронимија).

Лауфер указује на комплексну природу лексичког знања:

„Знати реч значи знати њену писану и говорну форму, морфолошке, граматичке елементе, различита референцијална и афективна значења, парадигматске и синтагматске релације са другим речима и ограничења у употреби“ (Laufer, 2005: 233).

У неколико истраживања праћена је веза између читања и усвајања лексичког значења, а утврђено је да је степен лексичког знања повезан са бројем излагања слушаоца/читаоца речима (Anderson & Freebody, 1981; Nation 1990, 2001). Када видимо до тада непознату реч, она оставља траг у нашем уму, али њено потпуно разумевање је могуће тек после неколико сусрета са њом, иако ни тада није сигурно да се може ваљано употребити у контексту (ово посебно важи за полисемичне речи које чине већи део лексичког фонда). Нађ сматра да су шансе да се реч усвоји ако се види само једном (нпр. приликом читања непознатог текста) мале, 5–14% (Nagy, 1997). Ако се годишње прочита просечно око милион речи, 2%, односно 20.000 токена остаје непознато. Са сваком од ових непознатих речи треба се срести још двадесет пута да би се усвојиле, чиме је могуће проширити вокабулар са 1.000 нових речи у току једне године. Нејшн се слаже да је потребно од пет до шеснаест пута видети/чути реч да би се потпуно усвојило њено значење (Nation, 1990), али брзина усвајања значења зависи од искуства и узраста (Nippold, 1998).

Заједничког става у вези са природом лексичког знања нема, али, како је већ речено, већина верује да је то континуум који чини неколико нивоа. Потпуно усвајање

значења речи неки виде као прелазак пасивног у активно (продуктивно) знање¹⁰³ (Nation, 1990). Мелка је утврдила да усвајање речи пролази кроз четири стадијума: имитација, разумевање, репродукција и асимилација/продукција (Melka, 1997)¹⁰⁴. Разумевање усвајања значења компликује и чињеница да значење и форма нису увек у односу 1:1, јер лексема ретко има само једно значење и једну форму.

Значење речи се усваја у фазама. Прву скалу на којој се могу пратити различити степени лексичког знања постављени хијерархијски представио је Ричардс (Richards, 1976, према Nagy & Scott, 2000). Најнижи ниво је познавање колокацијских веза; нешто сложеније је разумевање функционалних и ситуационих ограничења речи; затим знање „синтаксичког понашања“; основних и изведених облика; асоцијативних веза са другим речима; и на крају, свих сема (Nagy & Scott, 2000). На основу теорије о комплексној и инкременталној природи лексичког знања, Веш и Прибакт су саставиле тест којим је испитиван статус познавања значења речи (Wesche & Paribakht, 1996).

Лексичка компетенција је очигледно много више од способности да се дефинише значење речи, јер обухвата разноврсне облике знања и могућност примене стратегија којима се то знање стиче. Једну од комплекснијих дефиниција лексичког знања понудио је Нејшн, полазећи од претпоставке да значење речи чини неколико компоненти (или *аспеката*, како их назива). Према његовом уверењу, лексичко знање у најширем смислу обухвата могућност препознавања облика речи у писаној или говорној форми, њеног основног значења и могућност употребе (Nation, 1990:31). Поседовање фонолошког, морфолошког, синтаксичког знања о речи и разумевање њеног основног значења понекад није довољно да би се њом потпуно владало. С друге стране, понекад је могуће употребити реч у контексту без знања свих њених семантичких компоненти. Нејшн верује да сваки од наведених видова лексичког знања има рецептивну и продуктивну димензијуврло сложеноу значењску структуру речи коју чини 18 аспеката који су представљени у сложеној класификацији датој у Табели 7.

¹⁰³Верује се да је потврда потпуног разумевања речи искључиво правилна употреба у контексту.

¹⁰⁴За Мелку су рецептивно и продуктивно знање различити полови истог континуума пре него два различита система.

Табела 7: Аспекти лексичког знања (преузето из Nation, 1990:31).

Облик		
Говор	P	Како реч звучи?
	П	Како се изговара?
Писани облик	P	Како реч изгледа?
	П	Како је реч написана?
Делови речи	P	Који се делови речи разликују?
	П	Који делови речи носе значење?
Употреба		
Граматицка	P	У којим се граматичким облицима јавља ?
	П	У којим облицима је користимо?
Колокацијска	P	Које речи су у вези са њом?
	П	Које речи користимо уз њу?
Фреквенција	P	Колико је честа реч?
	П	Колико често је користимо?
Пријемчивост	P	Где, када и како је можемо наћи?
	П	Где, када и како је можемо користити?
Значење		
Облик и значење	P	Шта значи реч?
	П	Којим обликом изражава ово значење?
Здруживања	P	На које друге речи помислимо?
	П	Које друге речи можемо да користимо уместо ње?

Легенда: Ознака П односи се на продуктивно (активно) знање, а P на рецептивно (пасивно).

Сви *аспекти* представљени у табели усвајају се у јединственом развојном континууму, мада се мора нагласити да се већина њих никада не развије у истом степену. Занимљив је коментар Шмита да могућност манипулације свим *аспектима* лексичког знања које је издвојио Нејшн у ствари представља ништа друго до „дубину вокабулара“ (Schmitt, 2014:916). Милтон истиче да овај модел значења речи није довољно испитан, а није ни познато како би се могао применити у целини (Milton, 2009). Нејшновој подели Лауфер додаје још два елемента, „морфолошке и семантичке везе“, те сложени феномен лексичког знања дефинише као „суму повезаних подзнања, тј. знање писане и говорне форме, морфолошко знање, знање значења речи, колокација и граматичких облика, конотативно и асоцијативно знање“ (Laufer & Goldstein, 2004:407–409). Нађ и Скот издвајају следеће одређујуће компоненте лексичког знања:

а) инкременталност; б) мултидимензионалност; в) полисемичност¹⁰⁵, г) међузависност (речи су делови семантичких мрежа) и д) хетерогеност као најважније карактеристике лексичког знања (Nagy & Scott, 2000). Слично њима, и Рид разликује неколико нивоа лексичке компетенције које назива *свеобухватним знањем*. Свеобухватно знање обухвата могућност дефинисања значења, поседовање семантичког, фонолошког, морфолошког, синтаксичког, колокацијског и прагматичког знања о лексеми, као и могућност грађења сложених семантичких мрежа (Read, 2004). Нешто једноставнији модел лексичког знања представио је Дупје. Према његовом уверењу, најнижи ниво лексичког знања је препознавање референтног значења, нешто је сложенији способност дефинисања значења речи, а могућност употребе у контексту сматра се највишим нивоом (Dupuy, 1974).

Лексеме су у нашем уму повезане посебним семантичким мрежама. Нађ и Скот указују на постојање „шема речи“ (word schemas) које су резултат њихових ранијих контекстуалних употреба (Nagy & Scott, 1989). Разлике у лексичком знању често се тумаче бројем веза у мрежи (Meara, 1996, 1997).

Структура и функционисање семантичких мрежа у тесној су вези са организацијом менталног лексикона и предмет су интересовања релационе лексичке семантике.

¹⁰⁵ Хирш и Нејшн су установили да 70% речи има више од једног значења (Hirsh & Nation, 1992).

5. Емпиријски део

5.1. Планирање истраживања

С обзиром на то да је циљ нашег истраживања утврђивање обима/ширине општег и академског вокабулара средњошколаца, подаци су прикупљени применом два теста, Теста општег вокабулара (Тест ОВ) добијеним узорковањем из једнотомног речника МС на начин који су предложили Нејшн (Nation, 1993с) и Нејшн, Гулден, Рид (Nation, Goulden & Read, 1990) и Тестом академских речи (Тест АВ) који смо саставили према моделу из англосаксонске литературе (Хуе & Nation, 1984; Coxhead, 2000). Будући да је утврђено да је вишеструки избор форма теста која даје најпоузданије резултате (Beglar, 2010; Read, 1993), као и да је најчешће коришћена у истраживања које смо анализирали у теоријском делу, определили смо се да буде форма оба наша теста.

Намера нам је била да утврдимо обим општег и академског вокабулара на средњошколском узрасту, али и варирања у односу на просечни скор у три школе, три врсте смера, четири узрастне групе. Пратили смо разлике у познавању лексике младића и девојака, средњошколаца различитог школског успеха и оцене из Српског језика и књижевности. Вредности две главне зависне варијабле (општи и академски вокабулар) добијене су збрајањем тачних одговора испитаника на оба теста.

Ради провере тачних одговора и дистрактора који су понуђени у кључу, извршено је претестирање у коме су учествовали два професора Енглеског језика из Филолошке гимназије, два професора Српског језика из Филолошке гимназије, професор Француског језика из Пожаревца, професор Српског језика из Панчева, професор са Катедре за класичне језике Филозофског факултета, инжењер из Београда, редитељ из Београда и студенткиња завршне године на Катедри за психологију, бивша ученица Филолошке гимназије. Посебну помоћ у провери и анализи тачних одговора и дистрактора добили смо са Катедре за општу лингвистику, на којој је посебно детаљно анализирана структура Теста општег вокабулара. У току претестирања урађена су оба теста, процењена тежина ајтема и анализирани дистрактори.

Приликом састављања теста водили смо рачуна да поседује својства на која је указано у литератури. Рид је истакао да задаци на тесту вокабулара морају имати следеће особине: а) дискретност, селективност (фокус задатка је на циљним речима

узетим из одређеног узорка), в) независност од контекста (context independent) (Read, 2000: 9). Настојали смо да рецептивни вокабулар испитамо независно од осталих компоненти језичке компетенције, те можемо рећи да су тестови дискретни. Како су оба теста настала узорковањем (Тест ОВ узорковањем из Једнотомника МС, а Тест АВ узорковањем из електронског академског корпуса), можемо рећи да су селективни. Лексеме су у задацима приказиване деконтекстуализовано, будући да се тај начин препоручује на овом узрасту (Coxhead, Nation & Sim, 2015).

5.2. Узорак испитаника

Узорак у истраживању чинили су ученици од првог до четвртог разреда из три средње школе: Филолошке гимназије, Панчевачке и Пожаревачке гимназије. Узорковање је било стратификовано, а критеријуми селекције били су општи успех испитаника, смер и узраст. Тестирани су средњошколци из три одељења у свакој години, и то једно са нижом и два са високом средњом оценом у претходном класификационом периоду. Настојали смо да број испитаника са сва три смера, филолошког, природно-математичког и друштвено-језичког, буде уједначен.

У Филолошкој гимназији изабрани су испитаници из шпанског и енглеског одељења (ученици овог смера углавном имају најбољи општи успех), немачког (4, 2, 1. разред) и руско-италијанског (3. разред), док су ученици из француског (1. разред), класичног (3, 4. разред) и јапанског одељења (4. разред) изабрани јер су на крају претходног класификационог периода имали најслабији успех у својој генерацији. Просечан број *филолога* у разреду је 20¹⁰⁶, у години има седам одељења (у школи има око 600 ученика). Они углавном радо читају, најрадије научну фантастику. Лектиру читају у целини, на томе инсистирају професорке књижевности. Додатно раде у Литерарној и Лингвистичкој секцији. Традиционално постижу значајне резултате на Књижевној олимпијади, такмичењу из српског језика и из страних језика. Филолошка гимназија је, према званичној документацији, „школа за *надарене ученике*“.

¹⁰⁶Свима је српски језик матерњи (у школи постоји мањи број ученика којима је матерњи језик руски (или енглески) и нису имали константован поремећај у говору (према тврдњи психолога школе) У панчевачком узорку има неколико ученика којима је матерњи језик румунски, али се у породици говори и српски. У истој школи постоји неколико ученика којима је матерњи језик ромски.

Други подузорок чинили су средњошколци Пожаревачке гимназије. У овој школи у свакој години има 6 одељења са просечно 30 ученика (укупно око 700 ученика). Нешто мањи број ученика укључен је у додатни рад, а мањи број ученика (10%) не наставља школовање. Имају солидно опремљену библиотеку из које свакодневно позајмљују књиге, а у школи ради и литерарна секција дугогодишње традиције *Развитак* која објављује и школски часопис истог имена. Једна професорка одржава додатне часове *креативног писања*.

Трећи подузорок чинили су испитаници из Панчевачке гимназије. Ова гимназија важи за „јаку“ гимназију, њихови ученици сваке године постижу значајне резултате на републичким такмичењима и књижевним смотрама и углавном настављају школовање. Према речима професора, већи број ученика „активно чита“, радо учествује у дискусији о прочитаним књигама и врло радо пише. У школи постоје Литерарна и веома успешна Лингвистичка секција. Као и Пожаревачка, и Панчевачка гимназија је „класична“ гимназија са два смера, природним и друштвеним. Просечан број ученика у одељењу је 30, у години има осам одељења (школа има око 1000 ученика). За потребе нашег истраживања селектовани су испитаници различитог смера, природно-математичког и друштвено-језичког, из два одељења са бољом средњом оценом на крају претходног класификационог периода и једног са лошијом, укупно три из сваке године.

Ученици Панчевачке и Пожаревачке гимназије имају четири часа Српског језика и књижевности недељно у првом разреду без обзира на смер, у другом три на природном, четири часа на друштвеном смеру, у трећој три на природном, а пет на друштвеном и у четвртном разреду четири на природном смеру, а на друштвеном пет.

Ученици Филолошке гимназије имају два часа Српског језика (граматике) недељно и 3 часа Књижевности. Поред тога, они имају још и 5 часова првог страног језика (енглеског, грчког, латинског, француског, шпанског, италијанског, јапанског, кинеског или немачког) на којима се обрађују оригинална књижевна дела (на матерњем језику писца) и чита лектира.

Први Тест ОВ изабрани ученици су радили у фебруару 2014, а Тест АВ у марту исте године. Размак између два теста у једној школи увек је био већи од 15 дана. Планирано је да тест ради 360 ученика из сваке школе, односно планирани узорак је био 1080 испитаника.

Тест ОВ је урадио 262 ученика Пожаревачке гимназије, 320 ученика Панчевачке гимназије и 320 ученика Филолошке гимназије (N=902). Један од разлога зашто је овај број мањи од планираног је већи број одсутних због таласа грипа, који није могао бити предвиђен у време тестирања. Тест АВ радило је 274 ученика Пожаревачке гимназије, 306 Панчеваца и 319 филолога, укупно 899.

Приликом прегледања тестова, утврђено је да неки нису завршени, као и да су неки одговори нагађани (нпр. испитаник је заокруживао само одговоре под а, или наизменично а, б, в...), те да један број ученика углавном из Панчева и Пожаревца није радио оба, већ само један тест. Неупарени тестови у следећем кораку искључени су из узорка: искључено је 134 теста Теста општег вокабулара и 119 тестова Тестова академског вокабулара. Проблем неупарености тестова најлакше је превазиђен у Филолошкој гимназији у којој се могло водити рачуна да сваки испитаник обавезно уради Тест општег и Тест академског вокабулара.

После спаривања тестова (сваки испитаник је морао да има резултате са оба теста) број испитаника у узорку је био: Филолошка гимназија укупно **319** (84 матуранта, 75 трећака, 76 другака и 84 првака), Панчевачка гимназија **238** (52 матуранта, 56 трећака, 67 другака, 63 првака) и Пожаревачка гимназија **210** (58 матуранта, 49 трећака, 55 другака и 48 првака).

Табела 8: Структура узорка после првог круга тестирања

	ОВ	Искључени	АВ	Искључени
Панчевачка гимназија	238	79	237	63
Пожаревачка	210	54	211	56
Филолошка	319	1	319	–
Укупно	767	134	767	119
Сви тестирани	901		886	

После спаривања тестова укупан број испитаника који су радили оба теста био је **767**. У настојању да прикупимо довољан број података одговарајуће структуре за наше истраживање, одлучили смо да допунимо узорак подацима из још једног круга тестирања.

Други круг тестирања је обављен у октобру 2014. и јануару 2015. године. Циљ нам је био да прикупимо максималан број тестова из једног одељења у свакој

години у Панчевачкој и у Пожаревачкој гимназији. У Пожаревачкој гимназији је прикупљено укупно још 105 упарених тестова (23 матуранта, 41 трећак 16 другака и 25 првака), а у Панчевачкој 118 (41 матурант¹⁰⁷ 27 трећака, 26 другака, 24 првака). Из новог узорка искључено је укупно 38 тестова (21 из Пожаревачке и 17 из Панчевачке гимназије) који су били неупарени или нерегуларни.

Анализирали смо искључене тестове и утврдили да је број незавршених тестова мали (4 % од укупног броја), те се може закључити да је тестирање генерално било успешно. Претпоставили смо да су неки испитаници нагађали одговоре, јер су они заокруживани насумично (нпр. само одговори под а, или неколико прескочених питања, додавани одговори, нпр. „призма“: „кафић у Костолцу“ и сл). Када су такви одговори били у највећем проценту, тестови су сматрани нерегуларним и искључени су из истраживања.

Из целокупног узорка искључено је 143 теста Пожаревљана (32 незавршена и 110 неупарених) и 110 Панчеваца (8 незавршених и 102 неупарена), укупно 253 (40 незавршених и 212 неупарених) и смо један неупарен тест ученика из Филолошке гимназије. После другог круга тестирања **укупан број** упарених тестова који је прегледан, а њихови резултати подвргнути статистичкој анализи био је **990**.

Табела 9: Структура узорка после другог круга тестирања – укупан број испитаника

Школа	Број испитаника	Процент
Филолошка гимназија	319	32,2%
Панчевачка гимназија	357	36,1%
Пожаревачка гимназија	314	31,7%
Укупно	990	100,0%

Из Табеле 9 види се да је укупан број испитаника у узорку релативно уједначен: 319 из Филолошке гимназије, 314 Пожаревљана и 357 Панчеваца. Нешто већи број Панчеваца у узорку има везе са чињеницом да смо у Панчевачкој гимназији тестирали два одељења матураната у другом кругу уместо једног, јер је највише

¹⁰⁷ Испитаници из ове групе су у првом кругу у највећем проценту давали произвољне одговоре, били незаинтересовани током тестирања и досађивали се.

тестова искључених у првом кругу било из ове групе. Будући да су *филолози* издвојени као засебна група због посебне природе овог смера, испитаници су према врсти смера категорисани у три групе: друштвени, природни и филолошки. Из Табеле 10 види се да је та расподела такође уједначена: 312 са друштвено-језичког, 319 са филолошког и 359 са природно-математичког смера.

Табела 10: Структура узорка према смеру

Смер	Број испитаника	Процент
Друштвено-језички	312	32,2%
Филолошки	319	31,5%
Природно-математички	359	36,3%
Укупно	990	100,0%

Како нам је један од критеријума у селекцији био успех испитаника, утврдили смо број одличних, врло добрих, добрих и довољних испитаника у све три гимназије. Прегледом табеле уочавамо да је у све три школе највише било одличних ученика (више од половине). Подаци су представљени у Табели 11.

Табела 11: Структура испитаника према успеху

Успех	Број	Процент
Довољан	2	0,20%
Добар	51	5,1%
Врло добар	314	31,3%
Одличан	623	62,9%
Укупно	990	100,0%

С обзиром на то да нам је намера била да утврдимо међуоднос вокабулара и оцене из Српског језика и књижевности, утврдили смо и структуру узорка према овом

критеријуму¹⁰⁸. Као што се види из Табеле 12, највише испитаника имало је из овог предмета одличну оцену.

Табела 12: Оцена из предмета Српски језик и књижевност

Оцена	Број	Процент
Довољан (2)	29	2,9%
Добар (3)	124	12,5%
Врло добар (4)	252	25,5%
Одличан (5)	585	59,1%
Укупно	990	100,0%

Структура узорка према полу није уједначена што показује Табела 13, у којој се види да је двоструко више девојака од младића: у истраживању су учествовале 692 девојке и 298 младића. Велики удео у оваквом саставу узрока према полу има структура одељења Филолошке гимназије у којој генерално има мало младића (има одељења у којима их уопште нема).

Табела 13: Структура испитаника према полу

Пол	Број	Процент
Женски	692	69,9%
Мушки	298	30,1%
Укупно	990	100,0%

У Табели 14 приказана је структура узорка према узрасту (под којим је подразумеван школски узраст, од првог до четвртог разреда). Број испитаника у једној узрасној групи (тј. разреду) углавном је уједначен и креће се од 245 до 258.

¹⁰⁸ Ученици Филолошке гимназије одвојено слушају Српски језик и Књижевност. У нашем истраживању њихове оцене из ова два предмета сведене су на једну просечну која је третирана као јединствена варијабла.

Табела 14: Структура узорка према узрасту

Узраст	Број испитаника	Процент
Први разред	244	24,6%
Други разред	242	24,4%
Трећи разред	247	24,9%
Четврти разред	257	25,9%
Укупно	990	100,0%

На овако структурираном узорку спроведено је тестирање у два наврата, у току првог и другог полугодишта школске 2014/2015. године.

5.3 Тестирање

Тестирање је обављено у писаној форми. Планирано је да време тестирања буде један школски час за сваки тест. Како само 4% испитаника тест није завршило, закључили смо да је време израде било оптимално. У току тестирања истраживач је са предметним професором дежурао у свакој учионици, а пре тестирања усмено објаснио сврху и начин израде теста. Спољњи фактори који би могли да ометају тестирање: бука, жагор, прекидање; сведени су на минимум, водило се рачуна да ученици не преписују и да самостално раде тест. Настојали смо да мотивишемо испитанике и пре свега обезбедимо да се у току тестирања понашају природно и опуштено. Најкраће време израде теста било је 20 минута (на Тесту општег вокабулара) и 25 минута (на Тесту академског вокабулара) (оба забележена код матураната Филолошке гимназије), док је просечно време израде оба теста било око 35 минута. Ученици Филолошке гимназије били су веома мотивисани и заинтересовани у току тестирања, јер често и радо учествују у различитим истраживањима као испитаници, па су „дали све од себе“ да помогну. Ученици Пожаревачке и Панчевачке гимназије били су генерално мање мотивисани, чешће су се досађивали и одустајали од теста. Унели смо посебан напор да их мотивишемо да бисмо добили валидне податке. Иако им је детаљно објашњен начин израде теста и циљ истраживања, примећено је да је једна група испитаника, пре свега из Панчева, имала отпор према тестирању, одбијајући да наведе своје личне податке и произвољно решавајући тест. С обзиром да су били у мањини и да је само мали број тестова остао незавршен, може се рећи да су све фазе тестирања прошле

успешно. Тестирање је обављено у истим условима за све испитанике (у матичним школама, тј. учионицама).

Прикупљени тестови оцењени су уз помоћ кључева који су састављени на основу дефиниција лексема у Речнику српскога језика (2011). Сваки тачан одговор носио је 1 поен, а нетачни или незаокружени одговори били су оцењени са 0 поена. У оквиру припреме базе података за статистичку обраду, за сваког испитаника који је учествовао у тестирању унесен је број поена (1/0) на 160 ајтема Теста општег вокабулара и 160 ајтема Теста академског вокабулара.

6. Статистичка обрада података

Статистичка анализа прикупљених података извршена је у програму SPSS 20. За представљање и опис података коришћени су уобичајени параметри дескриптивне анализе. Главни део статистичке анализе урађен је једнофакторском биваријантном мултиваријационом анализом варијансе (МАНОВОМ) за зависне варијабле општи и академски вокабулар и појединачне факторе: школа, усмерење, узраст, успех, оцена из Српског језика и поступцима за утврђивање значајности (једнофакторска АНОВА).

6.1. Дескриптивна статистика

Анализирани су резултати укупно 990 тестова општег и 990 тестова академског вокабулара. Мере главних варијабли биле су тачни одговори на ова два теста. Сваки тест је прегледан и оцењен у складу са претходно састављеним кључем. Тачни одговори формулисани су на основу дефиниција лексема у речнику и за сваког испитаника подаци са свим одговорима (тачним и нетачним) на оба теста унесени у базу података. Добијени параметри приказани су у Табели 15.

Просечан скор на Тесту општег вокабулара је 112,59, док су на Тесту академског вокабулара постигнућа нешто виша и износе 128,79. Средњи број (медијана) је 114 на Тесту општег, а на Тесту академског 132. Најчешћи скор на Тесту општег вокабулара је 100, а на Тесту академског 132 (мод се на овом тесту поклапа са медијаном). Вредност

медијане указује да половина тестова има скор преко 114 на општем и 132 на академском вокабулару.

Коефицијент варијације износи 17,13 на Тесту општег вокабулара и 14,61 на Тесту академског вокабулара. Како је релативна вредност овог коефицијента мања на тесту академских речи, закључујемо да су резултати на овом тесту хомогенији, са мање индивидуалних просечних варијабилности. С обзиром на вредности коефицијента ($\leq 17,13\% < 30\%$ на општем вокабулару и $\leq 14,61\% < 30\%$ на академском вокабулару, може се рећи да резултати на тестовима вокабулара представљају хомоген узорак. Такође, на основу података из Табеле 15 закључујемо да су испитаници Тест академских речи урадили боље, са мањим варирањем скорова око аритметичке средине.

Прегледом параметара облика расподеле може се константовати негативна вредност скјуниса $-0,35$ на општем и $-0,86$ на академском вокабулару, што указује на асиметрију у распореду података. Вредност куртозиса је негативна на општем вокабулару, $-0,41$ и позитивна на академском, $0,64$. Константована негативна вредност куртозиса може да укаже на постојање распршености скорова у односу на аритметичку средину, а позитивна на њихову концентрисаност око аритметичке средине.

Табела 15: Мере централне тенденције

	Тест ОВ	Тест АВ
УКУПНО	990	990
Аритметичка средина	112,59	128,79
Медијана	114,00	132,00
Мод	100	132
Стандардна девијација	19,286	18,809
Коефицијент варијације	17,13	14,61
Скјунис	-0,353	-0,868
Куртозис	-0,412	0,642

Напомена: Минимални скор је био 54 (Тест ОВ) и 60 (Тест АВ), док су максимални скорови 152 (Тест ОВ) и 159 (Тест АВ).

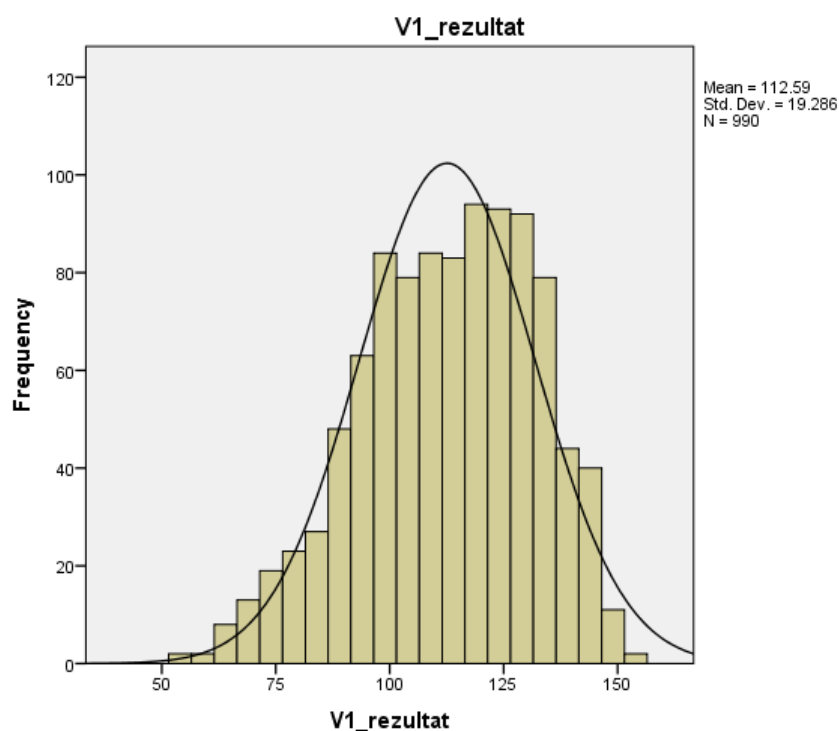
Нормалност расподеле добијених података проверена је тестом Колмогоров-Смирнов, чији су резултати приказани у Табели 16.

Табела 16: Резултати теста Колмогоров-Смирнов

	ОВ	АВ
Kolmogorov-Smirnov Z	1,784	2,382
Значајност	0,003	0,000

Легенда: ОВ резултати на Тесту општег вокабулара, АВ: резултати на Тесту академског вокабулара

Подаци представљени у Табели 16 показују да у овом случају, с обзиром на вредност $p < 0,05$ подаци нису нормално распоређени (што је, према Палант, „сасвим нормално за велике узорке“, посебно у друштвеним наукама (Палант, 2007: 39)). Теоријско упориште да наставимо анализу пронашли смо и код Филда који указује да је код великих узорака¹⁰⁹ боље концентрисати се на визуелни приказ дистрибуције него на статистичке податке, „због честих одступања од нормалности“ (Field, 2005:72). Зато је дистрибуција података представљена и на хистограмима на Сликама 1 и 2.



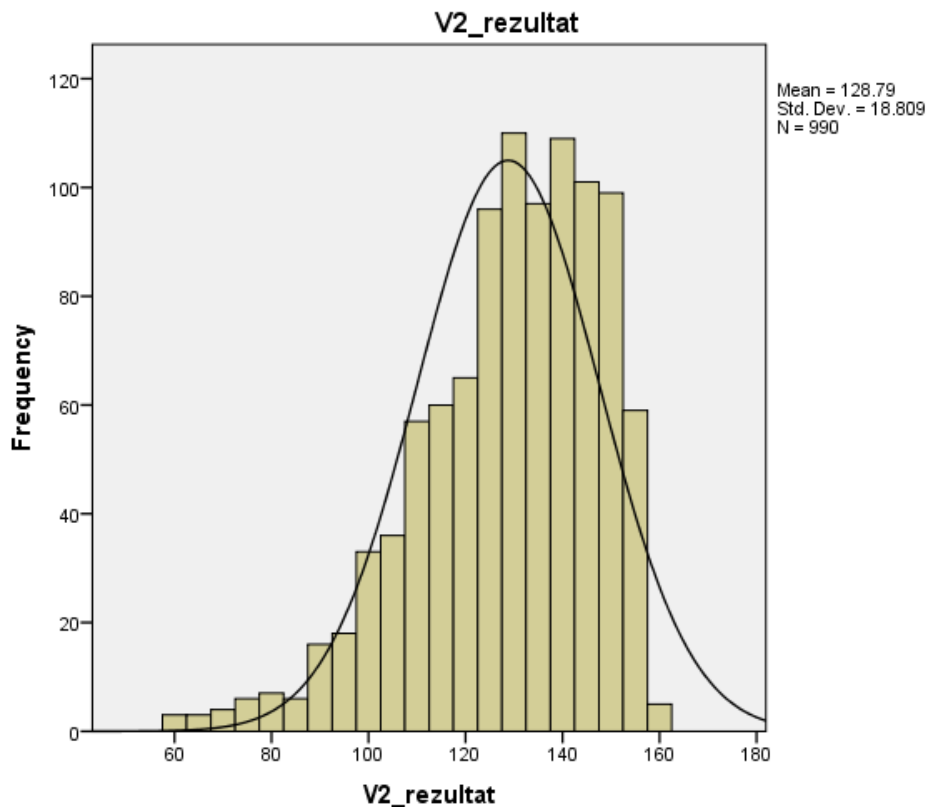
Слика 1: Хистограм са расподелом скорова на Тесту општег вокабулара

Напомена: V1_rezultat је Резултат на Тесту општег вокабулара.

Хистограм за општи вокабулар са просеком 112,59, стандардном девијацијом 19,28 и негативном вредношћу скјуниса показује благу асиметричност. Негативна

¹⁰⁹ Под великим Филд подразумева узорак који има више од 200 испитаника.

вредност показује да је већина резултата концентрисана десно од аритметичке средине, међу већим вредностима. И аритметичка средина је благо померена у односу на медијану, што потврђује да су на хистограму најгушће концентрисани изнадпросечни скорови.



Слика 2: Хистограм са расподелом скорова на Тесту академског вокабулара
Напомена: *V_2rezultat* је резултат на Тесту академског вокабулара.

Хистограм за академски вокабулар са просеком 128,79, стандардном девијацијом $SD=18,80$ и негативним скјунисом такође показује благу асиметричност, будући да на Тесту АВ било највише изнадпросечних резултата: највише скорова креће се између вредности 130 и 145. На врху кривуље је медијана чија је вредност 132.

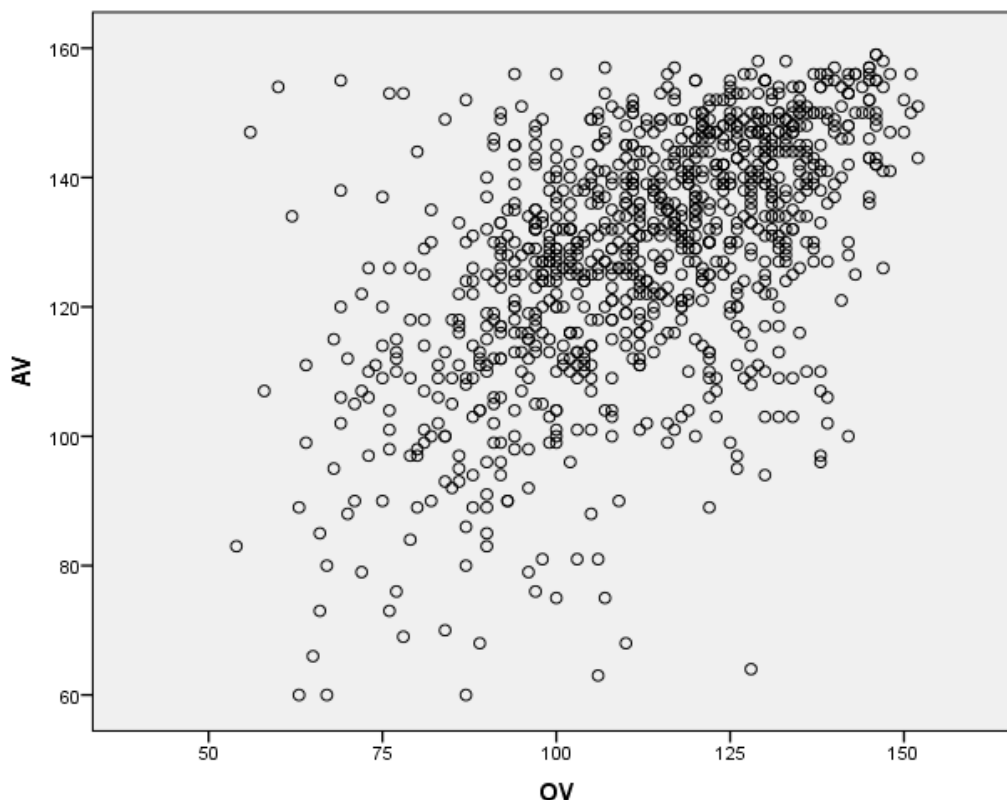
Дистрибуција података у нашем случају објашњива је природом конструкта који је мерен, јер је већи број одговора на тестовима вокабулара био тачан. Овакав распоред података могао је да укаже на чињеницу да оба теста вокабулара које смо користили у истраживању нису била тешка.

6.2. Корелација општег и академског вокабулара

Питање које смо поставили на почетку било је: постоји ли међусобна зависност две димензије које чине вокабулар средњошколаца, опште и академске? Ако постоји, каква је природа њихове везе и може ли се описати статистички?

Повезаност општег и академског вокабулара истражена је корелационом анализом. Најпре је обављена прелиминарна анализа у виду дијаграма распршења приказаног на Слици 3, да би се задовољиле претпоставке о нормалности и линеарности података које су услов за ову врсту анализе.

На дијаграму распршења уочавамо да су одговори распоређени тако да се може уочити позитивна линеарна зависност испитиваних променљивих, општег и академског вокабулара, те закључујемо да има услова да се израчуна Пирсонов коефицијент корелације. Смер навише указује на позитивну везу, дакле, са порастом вредности општег вокабулара може се очекивати и пораст вредности академског. Јачина те везе утврђена је на основу вредности Пирсоновог коефицијента корелације.



Слика 3: Дијаграм распршења скорова на тестовима вокабулара

Резултат Пирсоновог коефицијента корелације представљен у Табели 17.

Табела 17: Корелација ОВ и АВ: Пирсонов коефицијент корелације

		ОВ	АВ
ОВ	Пирсонов коефицијент	1	0,547
	Значајност	0,000	0,000
АВ	Пирсонов коефицијент	0,547	1
	Значајност	0,000	

Легенда: ОВ: резултати на Тесту општег вокабулара, АВ: резултати на Тесту академског вокабулара

Приказани резултати показују да постоји јака позитивна¹¹⁰ и статистички значајна повезаност између скорова на општем и академском вокабулару ($r=0,54$, $p < 0,005$), што значи да су промене вредности на општем праћене променама вредности на академском вокабулару. Другим речима, ученици који имају већи обим општег вокабулара, знају и више академских лексема.

Накнадном анализом добили смо да је ова веза статистички значајна, $F(1,989)=408,53$, $p < 0,05$. Вредност коефицијента детерминације $R^2=29,30$ показује да да је 29,30% варијабилности академског вокабулара детерминисано утицајем општег. Другим речима, варирање у обиму/ширини академског објашњиво је варирањем у обиму/ширини општег вокабулара 29,30%, а остатак утицајем других фактора.

Циљ следеће фазе статистичке анализе био је да утврдимо да ли су фактори: тип школе, смер, пол, узраст, просечни школски успех и оцена из Српског језика и књижевности и две централне варијабле, општи и академски вокабулар у неком односу и да проверимо хипотезе које смо поставили на почетку истраживања, да он постоји и да су разлике у лексичком знању на средњошколском узрасту могле настати под утицајем ефекта ових фактора. Ради тог циља примењене су две врсте анализе варијансе, МАНОВА и, ради провере статистичке значајности добијених резултата, АНОВА.

¹¹⁰ Према Коеновим смерницама веза са коефицијентом преко 0,49 је јака (Палант, 2007: 74).

6.3. Тип школе и вокабулар

У намери да испитамо да ли су разлике између просечних скорова на тестовима вокабулара испитаника из три школе, Филолошке гимназије, Пожаревачке и Панчевачке гимназије статистички значајне, применили смо једнофакторску МАНОВУ, а добијене резултате додатно проверили АНОВОМ.

У Табели 18 приказани су дескриптивни статистици, аритметичка средина и стандардна девијација резултата које су постигли испитаници из трију школа.

Табела 18: Резултат дескриптивне статистике за вокабулар и тип школе

	Школа	Аритметичка средина	Стандардна девијација	УКУПНО
ОВ	ФИЛ	121,30	15,60	319
	ПА	109,62	17,30	357
	ПО	108,15	21,69	314
АВ	ФИЛ	138,73	15,15	319
	ПА	123,25	16,19	357
	ПО	125,05	20,91	314

Легенда: ФИЛ: Филолошка гимназија, ПА: Панчевачка гимназија, ПО: Пожаревачка гимназија, ОВ: просечни скор на Тесту општег вокабулара, АВ: просечни скор на Тесту академског вокабулара.

Мултиваријантном анализом је утврђена статистичка значајност разлика (Вилксова ламбда је 0,847, $p=0,000$). Величина утицаја ефекта типа школе изражена парцијалним ета квадратом износи 0,080, што имплицира да је учешће овог фактора у варирању општег и академског вокабулара 8%. Дакле, може се рећи да се 8% варијабилитета средњошколског вокабулара може објаснити типом похађане школе. Према Коеновим смерницама, реч је о умереном ефекту (Палант, 2007:141). Резултати МАНОВЕ приказани су у Табели 19.

Табела 19: Резултати мултиваријантне анализе варијансе за фактор школа

Фактор	Вилксова ламбда	Значајност	Парцијални ета квадрат
Школа	0,847	0,000	0,080

Резултати накнадне анализе АНОВОМ потврђују статистичку значајност на засебним варијаблама ($F(2,989)= 50,350$, $p =0,00$ на општем, односно $F(2,989)= 76,231$, $p =0,00$ на академском вокабулару). Величина ефекта школе изражена парцијалним ета квадратом износила је 0,093 на општем и 0,134 на академском вокабулару, што имплицира

да је 9,3% варијабилности општег вокабулара, односно 13,4% академског објашњиво учешћем фактора тип школе. Дакле, стварне статистички значајне разлике које постоје између средњошколаца из три различите школе нешто су веће у познавању академске лексике. Резултати АНОВЕ за појединачне варијабле приказани су у Табели 20.

Табела 20: Резултати тестирања значајности разлика резултата на оба теста вокабулара за фактор тип школе

Фактор	Варијабла	F	Значајност	Парцијални ета квадрат
Школа	ОВ	50,350	0,000	0,093
	АВ	76,231	0,000	0,134

Накнадном анализом Тјукијевим тестом желели смо да установимо између којих група (тј. школа) конкретно постоји статистички значајна разлика у познавању опште и академске лексике, а резултати накнадних поређења приказани су у Табели 21.

Утврђено је да постоје статистички значајне разлике у познавању опште и академске лексике ученика из Филолошке гиманзије и у односу на остале, а статистичка значајност разлика резултата ученика из Панчевачке и Пожаревачке гимназије како на општем, тако и на академском вокабулару није добијена.

Табела 21: Резултати накнадне анализе Тјукијевим тестом

Варијабла	Тип школе	Средња вредност	Ст.грешка	Значајност	
ОВ	Филолошка гимназија	Панчевачка гимназија	11,68	1,403	0,000*
		Пожаревачка гимназија	13,14	1,448	0,000*
	Пожаревачка гимназија	Панчевачка гимназија	1,47	1,409	0,550
		Филолошка гимназија	Панчевачка гимназија	15,48	1,351
АВ	Пожаревачка гимназија	Панчевачка гимназија	13,69	1,394	0,000*
		Панчевачка гимназија	1,79	1,357	0,383

Напомена: Истакнуте су статистички значајне разлике.

Сажимајући резултате претходне анализе, можемо рећи да је тип школе значајно утицао на познавање опште и академске лексике на средњошколском узрасту, међутим, накнадном анализом је показано да су ученици који значајно боље познају

како општу тако и академску лексику у односу на вршњаке из друге две гимназије јесу ученици из Филолошке гимназије. Наша претпоставка са почетка истраживања зато се мора модификовати.

Резултат који смо добили објашњив је чињеницом да је Филолошка гимназија специјализована школа, према званичној документацији „школа за надарене ученике“. Улазне позиције ученика из ове школе нису потпуно исте као код осталих средњошколаца. Наиме, за упис у ову гимназију потребно је положити посебан класификациони испит из Српског језика и књижевности и страних језика (енглеског, немачког или француског језика). Према статистичким подацима којима школа располаже, у први разред се уписују углавном одлични ученици који имају посебан афинитет према књижевности и језицима. С друге стране, Панчевачка и Пожаревачка гимназија су сличне градске школе са истим образовним профилем. Обе важе за „престижније“ школе у својој средини, будући да их уписују углавном ученици са бољим школским успехом него у другим средњим школама (у Панчеву постоји још осам средњих стручних школа, а у Пожаревцу још четири).¹¹¹

Дакле, ефекат школовања у Филолошкој гимназији постоји било кад је у питању познавање опште, било кад је у питању познавање академске лексике. Да ли је он последица чињенице да ученици ове школе имају бољи „улазни материјал“, наставни кадар или је он, просто последица веће мотивисаности ученика да напредују, само су неке од претпоставки којима је могуће објаснити резултат који смо добили.

Потпунији увид у природу везе између типа школе и развоја вокабулара средњошколаца могло би да пружи тек обимније истраживање у које би били укључени и ученици из средњих стручних школа, те се чињеница да у наш узорак они нису укључени може сматрати извесним недостатком нашег истраживања. Овакво структурисање узорка препорука је за будућа истраживања вокабулара на средњошколском узрасту.

¹¹¹ Минимални број поена за упис у Филолошку гимназију износи 120, а максимални 240. Минимални број поена за упис у Пожаревачку гимназију прошле године је био 85,18 на природно-математичком и 74,65 за друштвено-језичком смеру, а у Панчевачкој гимназији 78,84 (природно-математички) и 72,06 (друштвено-језички смер). На природно-математички смер обе гимназије уписују се ученици са нешто бољим школским успехом него на друштвено-језички.

6.4. Смер и вокабулар

У даљој анализи желели смо да проверимо да ли су разлике у резултатима на тестовима вокабулара средњошколаца са различитих школских смерова статистички значајне, односно да ли се може рећи да постоји веза између обима вокабулара средњошколаца и чињенице да се они школују на различитим школским смеровима. Прикупљене податке анализирали смо МАНОВОМ, а статистичку значајност добијених резултата проверили смо накнадном анализом АНОВОМ на засебним варијаблама општи и академски вокабулар.

У Табели 22 представљене су просечне вредности скорова на тестовима вокабулара испитаника са три смера: природно-математичког, друштвено-језичког и филолошког.¹¹² На основу приказаних резултата закључујемо да се вредности резултата крећу од 121,30 (филолошки смер) до 106,95 (природно-математички смер) на Тесту ОВ, односно од 138,68 (филолошки смер) до 123,71 (природно-математички смер).

Табела 22: Резултат дескриптивне статистике за вокабулар и фактор смер

Варијабла	Смер	Аритметичка средина	Стандардна девијација	УКУПНО
ОВ	ФИЛ	121,30	15,604	319
	ДР	109,98	19,151	331
	ПРИ	106,95	19,743	340
АВ	ФИЛ	138,68	15,155	319
	ДР	124,48	19,222	331
	ПРИ	123,71	17,910	340

Легенда: ФИЛ: филолошки смер, ДР: друштвено-језички смер, ПРИ: природно-математички смер.

У следећем кораку проверили смо да ли су разлике у резултатима на тестовима вокабулара које смо константовали досегле статистичку значајност. Мултиваријантном анализом статистичка значајност разлика је потврђена (Вилксов показатељ ламбда 0,846, $p=0,000$).

¹¹² Филолошки смер је издвојен посебно јер се према плану и програму разликује од друштвено-језичког.

Величина ефекта изражена парцијалним ета квадратом 0,080 показује да је 8% варијансе у добијеним резултатима на оба теста објашњиво утицајем фактора смер, што се, како је наведено сматра *умереним утицајем*. Резултати мултиваријантне анализе на фактору смер приказани су у Табели 23.

Табела 23: Резултати мултиваријантне анализе варијансе за фактор смер

Фактор	Вилксова ламбда	Значајност	Парцијални ета квадрат
Смер	0,846	0,000	0,080

Да бисмо испитали постојање статистички значајних разлика на оба теста вокабулара посебно, применили смо једнофакторску АНОВУ, а њени резултати приказани су у Табели 24. Утврђен је значајан засебан утицај смера на општем, $F(989,2)=53,524$, $p=0,000$ и на академском вокабулару, $F(989,2)=75,503$, $p=0,000$. Вредности парцијалног ета квадрата 0,098 на општем и 0,133 на академском вокабулару имплицирају да је 9,8 % варијабилности општег, односно 13,3% академског вокабулара објашњиво ефектом смера.

Табела 24: Резултати тестирања значајности разлика на оба теста вокабулара (АНОВА)

Фактор	Варијабла	F	Значајност	Парцијални ета квадрат
Смер	ОВ	53,524	0,000	0,098
	АВ	75,503	0,000	0,133

Легенда: ОВ: просечни скор на Тесту општег вокабулара, АВ: просечни скор на Тесту академског вокабулара.

Накнадна анализа помоћу Тјукијевог теста показала је конкретно међу којим смеровима постоји разлика која је статистички значајна. Резултат ове анализе приказан је у Табели 25.

Табела 25: Резултати накнадне анализе Тјукијевим тестом

Зависна варијабла	Смер	Смер	Средња разлика	Стандардна грешка	Значајност
ОВ	ФИЛ	ПР	10,50	1,425	0,000*
		ДР	14,17	1,416	0,000*
	ПР	ДР	3,67	1,402	0,024*
АВ	ФИЛ	ПР	14,16	1,377	0,000*
		ДР	15,10	1,368	0,000*
	ПР	ДР	0,94	1,355	0,766

Легенда: ФИЛ, филолошки смер; ПР, природно-математички смер; ДР, друштвено-језички смер.

Статистички значајне разлике могу се константовати у резултатима средњошколаца са филолошког смера у односу на природно-математички и друштвено-језички смер ($p=0,000$) као и средњошколаца са природно-математичког и друштвено-језичког смера ($p =0,024$) на Тесту општег вокабулара. Статистички значајне су и разлике у резултатима средњошколаца са филолошког смера у односу на остале на Тесту академског вокабулара. Међутим, на овом тесту разлике у резултатима испитаника са природно-математичког и друштвено-језичког смера нису досегле статистичку значајност ($p =0,766$).

Дакле, установили смо да се ученици са сва три смера разликују у познавању опште лексике. Што се тиче академског вокабулара, може се рећи да се по обиму издвајају само ученици са филолошког смера, јер се испоставило да ученици са природно-математичког и друштвено-језичког смера академску лексику познају подједнако.

На основу ових резултата наша се претпоставка о постојању везе смера и вокабулара на средњошколском узрасту може прихватити, на основу чега можемо рећи да се средњошколци различитог смера разликују у познавању опште лексике.

На академском вокабулару уочена је веза са филолошким смером, јер смо статистичком анализом добили да ученици са природно-математичког и друштвено-језичког смера академску лексику познају једнако.

6.5. Узраст и вокабулар

Намеравали смо да проверимо да ли постоји међуоднос узраста и варирања општег и академског вокабулара, и евентуално, на основу разлике у резултатима на тестовима средњошколаца различитог узраста утврдимо развојну линију рецептивног вокабулара у овој фази језичког развоја. У овом делу статистичке анализе података коришћена је МАНОВА за фактор узраст и АНОВА за проверу статистичке значајности резултата.

Резултати мултиваријантне анализе примењене на фактор узраст и зависне варијабле општи и академски вокабулар приказани су у Табели 26, из које се може видети да просечан резултат на Тесту општег вокабулара расте од првог (106,61) до четвртог разреда (120,82), паралелно са падом стандардне девијације (од 20,02 у првом до 17,43 у четвртом).

Прегледом табеле уочавамо и да се просечни резултати на Тесту АВ повећавају равномерно од првог до четвртог разреда. Средња вредност резултата на Тесту АВ у првом разреду је 117,90 а у четвртом расте до 138,95, а стандардне девијације опадају са узрастом (од 19,45 у првом до 14,89 у четвртом разреду). У следећем кораку анализе проверена је статистичка значајност ових резултата.

Табела 26: Резултат дескриптивне статистике за вокабулар и узраст

Варијабла	Узраст	Просек	Стандардна девијација	УКУПНО
ОВ	1	106,61	20,028	244
	2	107,94	17,934	242
	3	115,82	17,375	247
	4	120,82	17,432	257
АВ	1	117,90	19,450	244
	2	125,26	18,098	242
	3	132,53	15,713	247
	4	138,95	14,899	257

Легенда: ОВ: просечни скорови на Тесту општег, АВ: просечни скорови на Тесту академског вокабулара. 1: први разред, 2: други разред, 3: трећи разред, 4: четврти разред.

Статистичка значајност резултата је потврђена МАНОВОМ (Вилксон показатељ ламбда износи 0,810, $p=0,000$). Величина утицаја утврђена је на основу парцијалног ета квадрата чија је вредност 0,100, $p=0,000$, што према Коеновим

смерницама указује на средњи (10%) утицај узраста (Палант, 2007:39). Ови су резултати приказани у Табели 27.

Табела 27: Резултати мултиваријантне анализе варијансе за фактор узраст

Фактор	Вилксова ламбда	Значајност	Парцијални ета квадрат
Узраст	0,810	0,000	0,100

Засебан утицај узраста испитан је у накнадној анализи АНОВОМ, чији су резултати приказани табеларно. Вредности количника $F(2,989)=34$, $p=0,000$ на општем и $F(2,989)=79,53$, $p=0,000$ указују на постојање статистички значајне разлике у резултатима на оба теста вокабулара. Вредности парцијалног ета квадрата 0,094 на општем и 0,177 на академском вокабулару имплицирају да је 9,4% варијансе општег, односно 17,7% академског вокабулара објашњиво узрастом. Резултати АНОВЕ приказани су у Табели 28.

Табела 28: Резултати тестирања значајности разлика за фактор узраст (АНОВА)

Фактор		F	Значајност	Парцијални ета квадрат
Узраст	ОВ	34,009	0,000	0,094
	АВ	70,539	0,000	0,177

Да бисмо прецизно утврдили међу којим узрасним групама постоје највеће статистички значајне разлике и на основу њих стекли увид у ток развоја општег и академског вокабулара, применили смо накнадну анализу Тјукијевим тестом чији су резултати приказани у Табели 29.

Табела 29: Резултати накнадне анализе Тјукијевим тестом

Варијабла	Узаст	Средња разлика	Стандардна грешка	Значајност
ОВ Други разред	Први разред	1,34	1,652	0,851
	Трећи разред	7,88	1,647	0,000*
Трећи разред	Први разред	9,21	1,644	0,000*

	Четврти разред	Први разред	14,21	1,628	0,000*
		Други разред	12,88	1,631	0,000*
АВ	Први разред	Други разред	7,35	1,552	0,000*
	Трећи разред	Први разред	14,62	1,544	0,000*
		Други разред	7,27	1,547	0,000*
	Четврти разред	Први разред	21,04	1,529	0,000*
		Други разред	13,69	1,532	0,000*
		Трећи разред	6,42	1,524	0,000*

Прегледом Табеле 29 уочава се да разлике у познавању опште лексике у првом и другом разреду нису статистички значајне, док је статистички значајна разлика утврђена међу свим осталим узрасним групама ($p= 0,000$).

На основу разлике у вредности скорова на различитом узрасту могу се извести неке претпоставке о повећању обима општег и академског вокабулара у току једне школске године. На општем вокабулару од другог до трећег разреда уочава се просечна разлика од око осам јединица, од трећег од четвртог пет. Развојни ток академског вокабулара је интензивнији и уједначенији, од првог до другог разреда и од другог до трећег разреда уочавамо разлику од око седам јединица, и од трећег до четвртог шест. У односу на чињеницу да тестови вокабулара имају 160 ајтема, то може да значи да се 4,94% лексике са Теста ОВ усвоји у току трећег разреда, 3,12% у току четвртог разреда, односно 4,6% лексике са Теста АВ у току другог разреда, 4,54 % у току трећег и 4,01 у току четвртог разреда. Ако тестове вокабулара посматрамо као процентуалне узорке из већих корпуса, можемо претпоставити да се годишње број простих речи општег вокабулара повећа за око 790 у току трећег и око 500 речи у четвртом разреду, док је број академских речи нешто мањи (будући да је и академски корпус мање обима), око 262 просте речи у другом, 258 у трећем и 228 у четвртом разреду.

На узраст као најзначајнији чинилац развоја вокабулара већ је више пута указано (Лукић, 1982, 1970; Biemiller & Slonim, 2001; Kuperman, Stadhagen-Gonzales & Brysbeart, 2012; Keuleers, Stevens, Mandera & Brysbeart, 2015). Корсон је истакао да способност усвајања већине академских лексема пре свега расте са узрастом будући да се ослања на потпуну зрелост у концептуализацији света која се према његовом уверењу не јавља пре 15. године (Corson, 1997:687). У неколико истраживања је показано да млађа деца нису у стању да разумеју значење већине речи грчко-латинског порекла. Доказано је да развој морфолошке свести на старијем школском узрасту такође доприноси повећању обима/ширине вокабулара (Anglin, 1993).

Како је наша анализа показала, број јединица у општем вокабулару средњошколаца највише се повећава у трећем разреду, а чиме је ово подстакнуто, није утврђено. Ниполд указује да на развој вокабулара у овом периоду значајно утичу и интересовања и склоности самих ученика (Nippold, 1998). Не спорећи биолошке, психолошке, социоекономске и друге ванлингвистичке узроке, указаћемо на податак из наставне праксе да је трећи разред једини период у току средњошколског образовања када се ученици интензивније баве лексикологијом у оквиру наставног програма Српски језик и књижевност. Активности ученика у оквиру овог предмета подразумевају пре свега употребу најважнијих речника српског језика. Бављење значењем лексема из перспективе једне за ученике нове лингвистичке дисциплине може позитивно да утиче на њихов вокабулар, али, ова претпоставка ипак захтева једну другу, озбиљнију анализу.

Развој академског вокабулара је равномернији, и прате га уједначеније статистички значајне разлике на свим узрастима. Интересантно је да ученици другог и трећег разреда много боље познају академску лексику од опште, а да се те разлике смањују у четвртном разреду.

На основу изнесених података може се рећи да се наша претпоставка да постоји веза између узраста и пораста броја речи у општем и академском вокабулару на средњошколском узрасту може у потпуности прихватити.

6.6 Узраст, смер и вокабулар

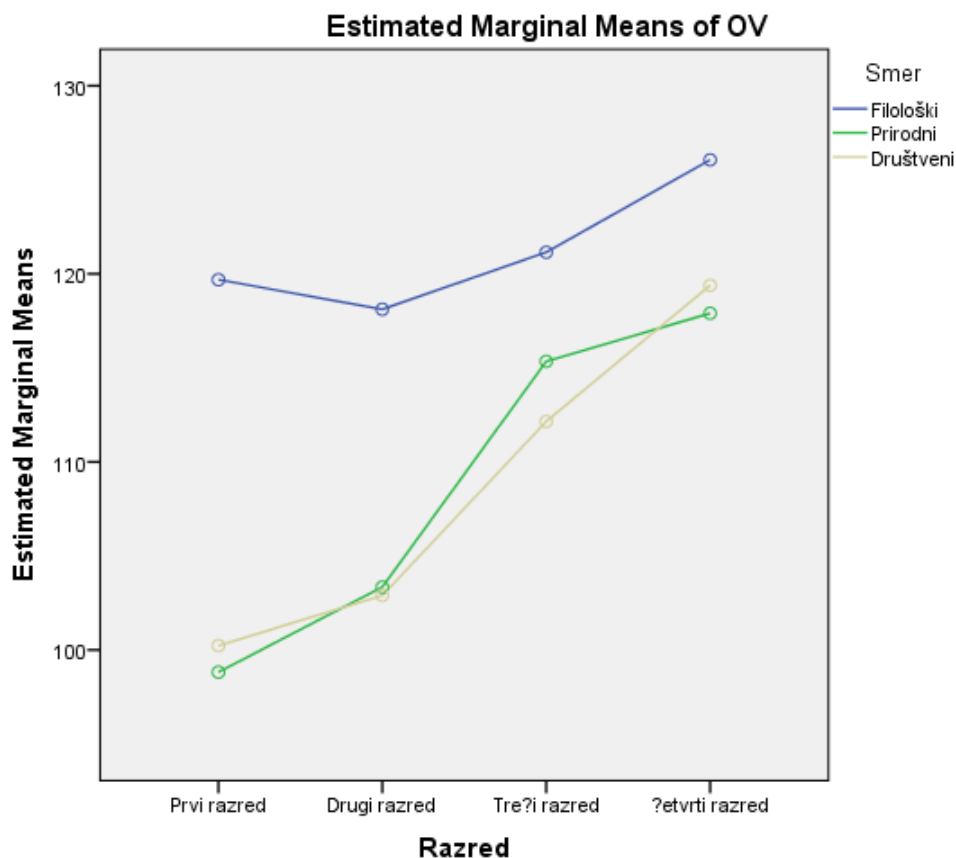
У намери да проверимо да ли се разлике које смо константовали међу ученицима различитог смера могу пратити на свим узрастима, укрстили смо факторе смер и узраст. Желели смо да утврдимо да ли се њихова интеракција рефлектује у познавању лексике, односно да ли је дужи боравак на једном смеру у вези са повећањем обима/ ширине вокабулара. Резултати анализе варијансе приказани су у Табели 30.

Табела 30: Резултати дескриптивне статистике за ОВ, узраст и смер

Смер	Узраст	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Укупно
Филолошки	Први разред	119,69	15,946	84
	Други разред	120,12	14,779	78
	Трећи разред	121,15	15,465	74
	Четврти разред	126,06	16,119	83
Природно-математички	Први разред	98,82	19,700	56
	Други разред	103,35	16,595	75
	Трећи разред	115,35	16,178	75
	Четврти разред	117,90	16,916	125
Друштвено-језички	Први разред	100,23	17,904	104
	Други разред	102,90	18,644	89
	Трећи разред	112,15	18,723	98
	Четврти разред	119,39	19,125	49

Прегледом табеле може се уочити повећање средње вредности општег вокабулара од првог до четвртог разреда на сва три смера. На филолошком смеру то повећање је углавном уједначено, док на природно-математичком примећујемо нешто већу промену у другом разреду, а на друштвено-језичком у четвртом разреду. Накнадним тестом је показано да су приказане разлике статистички значајне $F(6, 984) = 3,608, p = 0,002$.

Интеракција смера и узраста на општем вокабулару приказана је у виду графикана на Слици 4.



Слика 4: Интеракција смера и узраста на Тесту ОВ

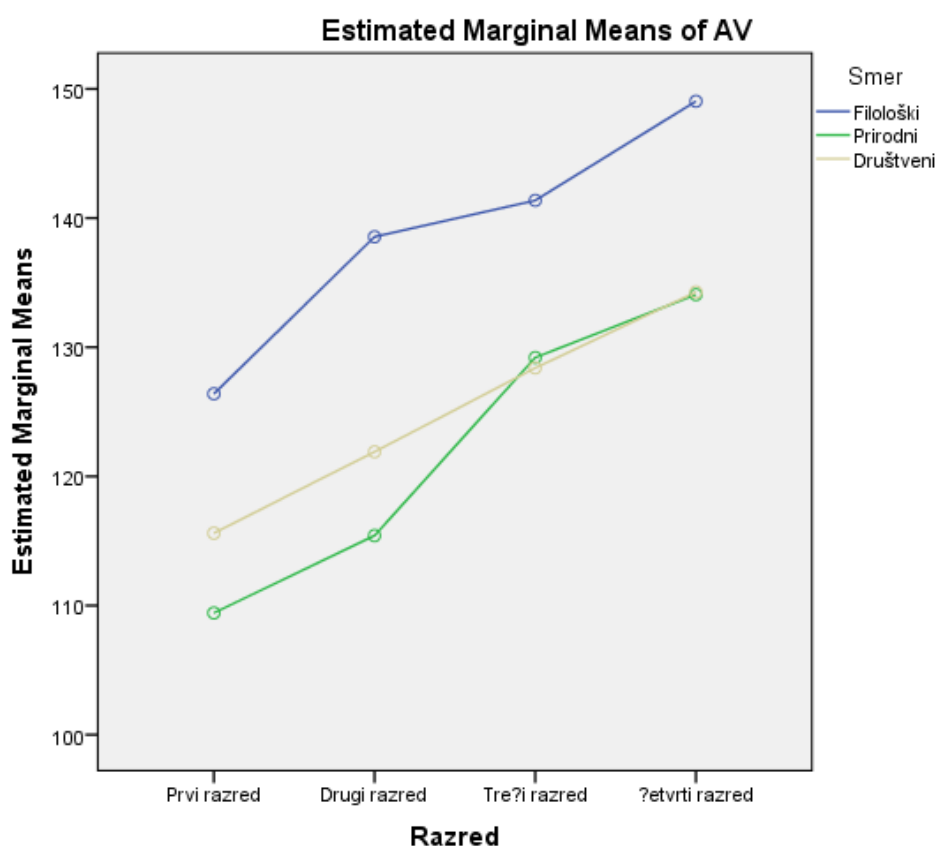
Из графика се јасно види да су разлике између ученика филолошког и друга два смера биле највеће у првом разреду. Између ученика са природно-математичког и друштвено-језичког смера разлике у познавању опште лексике су највеће у трећем разреду. Иста врста анализе примењена је на резултатима Теста академског вокабулара.

Табела 31: Резултати дескриптивне статистике за АВ, узраст и смер

Смер	Узраст	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Укупно
Филолошки	Први разред	126,39	16,928	84
	Други разред	138,55	10,941	78
	Трећи разред	141,36	12,959	74
	Четврти разред	149,05	8,267	83
Природно-математички	Први разред	138,73	15,151	56
	Други разред	109,43	22,020	75
	Трећи разред	115,41	16,874	75
	Четврти разред	129,20	14,578	125

Друштвено-језички	Први разред	134,07	14,622	104
	Други разред	124,57	19,227	89
	Трећи разред	115,61	17,307	98
	Четврти разред	121,90	17,383	49

Из табеле се може уочити да постоји правилно повећање средњих вредности академског вокабулара на свим узрастима филолошког смера. Приказани резултати су статистички значајни, $F(6, 984) = 2,332, p = 0,031$. Ради потпуног увида у интеракцију смера и узраста приказана је графички на Слици 5.



Слика 5: Интеракција смера и узраста на Тесту АВ

Из графика се види да су разлике у познавању академске лексике највеће у другом разреду, а најмање у трећем. Одсуство статистички значајне разлике у резултатима испитаника са друштвено-језичког и природно-математичког смера које смо констановали једнофакторском АНОВОМ односи се у ствари на ученике трећег и четвртог разреда чији су резултати на графикону уједначени. На основу овог графика и резултата анализе коју смо добили установили смо да се ученици са сва

три смера разликују у познавању опште лексике према узрасту: највише се разликују у другом разреду, а најмање у трећем.

Ученици са филолошког смера на свим узрастима најбоље познају академску лексику, док се ученици са природно-математичког и друштвено-језичког смера разликују у познавању академске лексике само у првом и другом разреду, а у трећем и четвртном разреду је познају подједнако. У ширем смислу, дужи боравак средњошколаца на ова два смера не утиче на њихово усвајање академске лексике.

6.7. Школски успех и вокабулар

Мултиваријантном анализом (МАНОВОМ), истражили смо да ли је школски успех средњошколаца повезан са њиховим резултатима на тесту вокабулара, а резултати ове анализе приказани су у Табели 32.

Табела 32: Резултат дескриптивне статистике за вокабулар и школски успех

Варијабла	Успех	Аритметичка средина	Стандардна девијација	УКУПНО
ОВ	Добар	112,37	17,789	51
	Врло добар	111,72	19,463	314
	Одличан	113,07	19,302	623
АВ	Добар	128,51	16,212	51
	Врло добар	128,18	19,738	314
	Одличан	129,13	18,499	623

У тестирању је учествовало највише одличних испитаника, 623, у пола мање врло добрих, 314 и добрих 51. Пошто је само двојица испитаника из Пожаревачке гимназије имала довољан успех, сматрајући овај број премалим да би се могао извести било какав легитимни закључак, искључили смо их из анализе¹¹³. Просечни резултати на Тесту ОВ кретали су се од 112,37 (добри), преко 111,72 (врло добри), до 113,07

¹¹³ Ипак, интересантно је да било да је један од њих Тест ОВ урадио добро, а други веома лоше.

(одлични), а на Тесту АВ од 128,51 (добри), преко 128,18 (врло добри), до 129,13 (одлични).

Желећи да проверимо да ли су ове разлике статистички значајне, применили смо мултиваријантну анализу чији су резултати приказани у Табели 33.

Табела 33: Резултати мултиваријантне анализе варијансе за фактор школски успех

Фактор	Вилксова ламбда	Значајност	Парцијални ета квадрат
Школски успех	0,979	0,002	0,011

Резултат мултиваријантне анализе варијансе (вредност Вилксове ламбде 0,979, $p=0,002$) указује на постојање статистичке значајности константованих разлика у познавању вокабулара испитаника различитог школског успеха. Јачина ове везе изражена парцијалним ета квадратом је 0,011, што значи да су разлике у скоровима испитаника на тестовима вокабулара објашњиве школским успехом испитаника 1,1%. Дакле, мада статистички значајне, стварне разлике између средњих вредности на тестовима вокабулара ученика различитог успеха врло су мале. У намери да установимо статистичку значајност ефекта *школског успеха* у варирању скорова на засебним варијаблама (општи и академски вокабулар) применили смо једнофакторску АНОВУ чији су резултати приказани у Табели 34.

Табела 34: Статистичка значајност разлика за фактор школски успех (АНОВА)

Фактор	Зависна варијабла	F	Значајност	Парцијални ета квадрат
Школски успех	ОВ	6,905	0,000	0,021
	АВ	2,937	0,032	0,009

Прегледом табеле видимо да је ефекат школског успеха статистички значајан на оба теста, на општем: $F(3, 987)= 6,905$, $p= 0,000$, односно на академском вокабулару, $F(3,987)=2,937$, $p= 0,032$. Величина тог ефекта изражена парцијалним ета квадратом износи 0,021 на Тесту општег вокабулара и 0,009 на Тесту академског вокабулара, што наводи на закључак да је разлике у скоровима могуће објаснити утицајем школског успеха 2,1%, на општем и 0,9% на академском вокабулару, чиме је потврђено да су стварне разлике заиста мале на оба теста.

Накнадна анализа спроведена Тјукијевим тестом требало је да покаже између којих група различитог успеха постоје статистички значајне разлике. Резултат Тјукијевог теста приказан је у Табели 35.

Табела 35: Резултати накнадне анализе Тјукијевим тестом

Зависна варијабла	Успех	Успех	Средња разлика	Стандардна грешка	Значајност
ОВ	Добар	Одличан	10,09	2,888	0,003*
		Врло добар	5,63	3,004	0,240
АВ	Добар	Врло добар	4,46*	1,335	0,005*
		Одличан	6,00	2,863	0,155
		Врло добар	2,85	2,978	0,773
	Врло добар	Одличан	3,14	1,323	0,082

Из табеле се може видети да статистички значајне разлике постоје између одличних, добрих и врло добрих у резултатима на Тесту ОВ, док на Тесту статистички значајне разлике уопште не постоје. Другим речима, док с једне стране одлични ученици боље познају општу лексику, академску лексику средњошколци познају једнако без обзира на школски успех. Ово би практично значило да који год успех постигну у школи, усвајају исти академски корпус.

Овај резултат није потпуно у складу са постојећим, будући да је потврђено да је управо богатство академског вокабулара најтешње повезано са успехом у школи (Corson, 1997:673).¹¹⁴ О једној релативно сличној појави на млађем школском узрасту писале су Лазаревић и Шефер (Лазаревић и Шефер, 2009). Анализирајући разумевање уџбеника на узрасту од петог до осмог разреда, Лазаревић и Шефер су приметиле да ученици не препознају раније научено градиво и да тај податак подсећа на чињеницу да ученици осмог разреда могу да буду врло успешни на пријемном испиту, а онда се у току прве године истог градива не сећају. Сличне резултате показују и тзв. „иницијални тестови“ који се сваког

¹¹⁴ Школски успех је између осталог сматран једним од предиктора школског успеха, а за ову врсту (регресионе) анализе ми нисмо имали статистичке услове.

септембра примењују у већини средњих и основних школа. На овим тестовима ученици са лошијим успехом понекад имају бољи или исти резултат као и одлични.

Од ученика се тражи памћење и репродукција великог броја информација. Управо због тога, градиво се често учи механички. Академски вокабулар је посебан тип вокабулара чије се усвајање може поистоветити са усвајањем/учењем страног језика (Corson, 1997). Учећи из уџбеника, ученици често „прескачу“ непознате речи које не разумеју, јер немају времена да се баве њиховим значењем. Значење непознатих речи ретко им је представљено на крају текста у виду речника, што подразумева да се морају додатно ангажовати претражујући речнике. У распореду часова са око петнаест предмета недељно за ту врсту активности просто немају довољно времена.

Иако се наша претпоставка да постоји статистички значајана веза школског успеха и развоја вокабулара може прихватити, мора се имати у виду да су стварне разлике настале под утицајем овог фактора веома мале и да постоје само између одличних ученика и осталих у познавању опште лексике.

С друге стране, може се рећи да без обзира на успех у школи, у току средњошколског образовања ученици усвајају исти академски корпус.

6.8. Оцена из Српског језика и књижевности и вокабулар

У намери да истражимо постоји ли веза између обима/ширине вокабулара и оцене из Српског језика и књижевности применили смо мултиваријантну анализу на овом фактору.¹¹⁵ Дескриптивни статистици добијени МАНОВОМ најпре су приказани у Табели 36.

¹¹⁵У Филолошкој гимназији Српски језик је посебан предмет у оквиру кога се изучава само граматика матерњег језика док се књижевна дела изучавају у оквиру Књижевности. Тој групи испитаника изведена је просечна оцена за оба предмета да би имали исте услове као остали испитаници.

Табела 36: Резултат дескриптивне статистике за вокабулар и оцену из Српског језика и књижевности

Зависна варијабла	Оцена из Српског језика и књижевности	Аритметичка средина	Стандардна девијација	УКУПНО
ОВ	2	104,55	22,775	29
	3	106,46	20,202	124
	4	109,90	18,814	252
	5	116,01	18,142	585
АВ	2	127,90	18,272	29
	3	123,50	21,342	124
	4	127,91	18,857	252
	5	130,29	18,063	585

Легенда: 2: оцена довољан (2), 3: оцена добар (3), 4: оцена врло добар (4), 5: оцена одличан (5).

Резултати приказани у Табели 36 показују да 29 ученика са оценом „довољан (2)“ из Српског језика и књижевности има просечан скор 104,55 на Тесту ОВ и 127,90 на Тесту АВ, ученици са оценом „добар (3)“ имају просечан скор 106,46 на Тесту ОВ и 123,50 на тесту АВ, са оценом „врло добар (4)“ имали су просечан скор 109,90 на Тесту ОВ и 127,91 на Тесту АВ. Ученици са оценом „одличан (5)“ имали су просечан скор 116,01 на Тесту ОВ и 130,29 Тесту АВ. Мултиваријантном анализом проверена је статистичка значајност ових резултата, а резултати су приказани у Табели 37.

Табела 37: Резултати мултиваријантне анализе варијансе на тестовима вокабулара за фактор оцена из Српског језика и књижевности

Фактор	Вилксова ламбда	Значајност	Парцијални ета квадрат
Српски	0,955	0,000	0,023

Вредност Вилксове ламбде 0,955, $p=0,00$ указује на постојање статистичке значајности резултата на тестовима вокабулара ученика са различитом оценом из Српског језика и књижевности. Величина ефекта оцене изражена парцијалним ета квадратом износи 0,023, што значи да је само 2,3% варијансе општег и академског вокабулара заједно објашњиво утицајем овог фактора.

Желели смо да проверимо да ли је оцена из Српског језика и књижевности у нешто јачој вези са варирањем унутар бар једне од варијабли. Резултати АНОВЕ су показали да је ефекат оцене из Српског језика статистички значајан на Тесту ОВ,

$F(3,987)=14,34$, $p= 0,00$ и на тесту АВ, $F(3,987)= 4,904$, са $p=0,002$. Величина ефекта оцена из Српског језика изражена парцијалним ета квадратом је 0,042 на Тесту ОВ, што указује на мали утицај (4,2%) и 0,015 на Тесту АВ, што указује на још мањи утицај, 1,5% (Палант, 2007:74). Резултати АНОВЕ приказани су у Табели 38.

Табела 38: Резултати тестирања значајности разлика на оба теста за фактор оцена из Српског језика и књижевности (АНОВА)

Фактор	Зависна варијабла	F	Значајност	Парцијални ета квадрат
Српски	ОВ	14,343	0,000	0,042
	АВ	4,904	0,002	0,015

Накнадном анализом Тјукијевим тестом испитана је статистичка значајност константованих разлика међу групама, а резултати су приказани у Табели 39.

Табела 39: Резултат накнадне анализе Тјукијевим тестом

Зависна варијабла	Оцена из Српског ј.	Оцена из Српског ј.	Средња разлика	Стандардна грешка	Значајност
ОВ	3	2	1,91	3,863	0,960
		4	3,44	2,054	0,338
		5	9,55	1,851	0,000*
	4	2	5,35	3,672	0,465
		3	3,44	2,054	0,338
АВ	5	5	6,11	1,411	0,000*
		2	11,46	3,563	0,007*
	3	4	4,41	2,052	0,139
		5	6,87	1,850	0,001
		2	4,01	3,669	1,000
4	5	2,46	1,410	0,300	
	2	2,47	3,560	0,899	

Легенда: 2: оцена довољан (2), 3: оцена добар (3), 4: оцена врло добар (4), 5: оцена одличан (5).

Накнадним тестирањем смо утврдили постојање статистички значајних разлика између ученика са оценом „добар (3)“ и „одличан (5)“, и „одличан (5)“ и „врло добар (4)“ на Тесту ОВ, као и између испитаника са оценом „одличан (5)“ и „добар (3)“ на Тесту АВ. На основу резултата МАНОВЕ и АНОВЕ, може се рећи да су разлике у познавању опште лексике ученика са различитом оценом из Српског језика и књижевности статистички значајне, те се наша претпоставка са почетка истраживања да између оцене из Српског језика и књижевности и обима/ширине вокабулара постоји

веза може прихватити, уз модификацију да та значајност постоји само у разликама између скорова ученика са одличном оценом из Српског језика и књижевности у односу на остале, који општу и академску лексику познају једнако.

Компетенције које се оцењују из Српског језика и књижевности обухватају, осим познавања правописа и граматике и разумевање лексике, разумевање прочитаног и садржаја писаног изражавања. Постоји велика вероватноћа да ученици са оценом „одличан (5)“ читају више од других, барем школску лектуру. Познато је да појединци који више читају имају већи обим вокабулара, али и да могу боље да разумеју и значења пре свега апстрактних лексема (Corson, 1997:682). Приметили смо да су читанке (од првог до четвртог разреда) ретка врста уџбеника у средњој школи која на крају сваког текста садржи мали глосар.

Посебно се истиче значај активног учешћа у академском дискурсу за богаћење вокабулара на овом узрасту (који подразумева и разговор о књижевним делима). Практична примена академског дискурса сматра се и посебном врстом „вођене стратегије“ за богаћење вокабулара (Corson, 1997:683). Треба имати у виду и обрнут смер тумачења резултата, да је већи обим/ширина вокабулара могао да утиче на одличну оцену у овом школском предмету, односно да ученици који имају шири вокабулар могу да покажу веће знање из Српског језика и књижевности.

Дакле, претпоставка да је оцена из Српског језика и књижевности повезана са обимом/ширином вокабулара на средњошколском узрасту може се прихватити, али уз модификацију да једину групу ученика која се разликују од осталих у лексичком знању чине они са одличном оценом.

6.9. Пол и вокабулар

У намери да проверимо да ли постоји веза између пола и обима/ширине вокабулара, односно да ли су разлике у резултатима младића и девојака на тестовима вокабулара статистички значајне, применили смо једнофакторску МАНОВУ и резултате анализе представили у Табели 40.

Табела 40: Резултати дескриптивне статистике за вокабулар и фактор пол

Варијабла	Пол	Просечна вредност	Стандардна девијација	Укупно
ОВ	Мушки	108,00	19,674	298
	Женски	114,57	18,788	692
	Укупно	112,59	19,286	990
АВ	Мушки	128,00	18,494	298
	Женски	129,13	18,946	692
	Укупно	128,79	18,809	990

Просечан скор младића на Тесту ОВ=108,00, а девојака ОВ=114,57, а на Тесту АВ младићи су имали просечан скор АВ=128,00, док је просечан скор девојака био АВ=129,13.

Једнофакторском МАНОВОМ истражен је ефекат пола на обим општег и академског вокабулара и утврђено је да је статистички значајан (Вилксова ламбда са вредношћу 0,971, $p < 0,005$). Парцијални ета квадрат има вредност 0,029, што значи да је 2,9% варирања вокабулара средњошколаца објашњиво фактором пол. С обзиром на Коенове смернице, реч је о малом утицају (Палант, 2007:74). Резултати МАНОВЕ дати су у Табели 41.

Табела 41: Резултати мултиваријантне анализе за вокабулар и фактор пол

Фактор	Вилксова ламбда	Значајност	Парцијални ета квадрат
Пол	0,971	0,000	0,029

У даљој анализи истражен је засебан ефекат фактора пол на општи и академски вокабулар, а резултати АНОВЕ приказани су у Табели 42.

Табела 42: Резултати тестирања значајности разлика на оба теста вокабулара за фактор пол

Фактор	Зависна варијабла	F	Значајност	Парцијални ета квадрат
Пол	ОВ	25,24	0,000	0,025
	АВ	1,135	0,287	0,001

На основу приказаних резултата, с обзиром на вредност количника $F(1,989)=25,24$, $p=0,000$ може се рећи да постоје статистички значајне разлике између резултата девојака и младића на Тесту општег вокабулара, док на Тесту академског, са количником $F(1,989)=1,135$ и $p=0,287$ статистичке значајности у разлици међу њиховим резултатима нема. Парцијални ета квадрат износи 0,025 на општем вокабулару, што значи да је 2,5% његовог варирања објашњиво утицајем пола, а како је већ објашњено, реч је о малом утицају.

Девојке се обично сматрају „комуникативнијим“ од младића и верује се да знају „више речи“. Више пута је указано да постоји „уврежено мишљење да су жене говорљивије од мушкараца“, али да није утврђено да за то „постоје и научни докази“ (Keuleers, Stevens, Mandera & Brysbeart, 2015:23). Познато је да су девојке више мотивисане да уче језике(е), на шта указују статистички подаци из средњих школа са енглеског говорног подручја према којима се оне чешће опредељују за језике као изборне предмете. Филолошки смер код нас такође девојке уписују много чешће од младића.

Иако је утицај пола на развој општег вокабулара више пута анализиран, досада није доказано да се младићи и девојке разликују у овом сегменту (Biemiller & Slonim, 2001). С друге стране, резултат једног истраживања у коме су испитаници били студенти показао је да су младићи боље разумели употребу академских речи (Scarcella & Zimmerman, 1998), што је резултат потпуно другачији од оног који смо добили. Међутим, мора се нагласити да Скарсела и Цимерман нису успели да докажу да се младићи и девојке разликују у ширини/обиму вокабулара у целини, истакавши да њихово истраживање треба да буде полазна основа за даља истраживања.

На основу резултата анализе коју смо применили¹¹⁶ може се рећи да девојке боље познају општу лексику од младића, док је познавање академске лексике једнако међу средњошколцима оба пола, те можемо закључити да је академски корпус који се усвоји у средњој школи исти без обзира на пол ученика.

¹¹⁶ Како фактор пол има само два нивоа, не може се применити анализа Тјукијевим тестом.

6.10. Пол, узраст и вокабулар

У намери да проверимо да ли се полне разлике у познавању значења речи појављују на одређеном узрасту, укрестили смо факторе пол и узраст. Приказ резултата анализе дат је у Табели 43.

Табела 43: Резултати дескриптивне статистике за вокабулар, пол и узраст

	Пол	Узраст	Аритметичка средина	Стандардна девијација	УКУПНО
ОВ	Мушки	1	101,27	17,747	74
		2	103,41	20,265	81
		3	112,86	18,260	78
		4	115,54	18,895	65
	Женски	1	108,50	20,911	170
		2	109,04	16,912	162
		3	116,83	16,907	167
		4	122,58	16,468	193
АВ	Мушки	1	120,09	18,393	74
		2	124,89	19,686	81
		3	130,81	15,758	78
		4	137,49	15,247	65
	Женски	1	116,88	19,719	170
		2	125,39	17,321	162
		3	133,40	15,614	167
		4	139,37	14,869	193

Легенда: 1: први разред, 2: други разред, 3: трећи разред, 4: четврти разред, ОВ: општи вокабулар, АВ: академски вокабулар.

Прегледом табеле уочава се да је број младића, 298 (у првом 74, у другом 81, трећем 78, четвртом 65) два пута мањи од броја девојака, 692 (у првом 170, у другом 162, у трећем 163, у четвртом 193). Ове разлике могле су утицати на резултат, пошто су просечни резултати девојака с обзиром на величину узорка могли бити прецизнији. Из табеле се види да просечан скор младића на Тесту ОВ расте од 101,27 у првом до 115,54 у четвртом разреду, као и просечан скор девојака, од 108,50 до 122,58 у четвртом разреду. Интересантно је да са растом просечног резултата на Тесту ОВ стандардна девијација не опада у подузорку младића (у првом разреду 17,74, у четвртом 18,89), за разлику од девојака (20,911 у првом и 16,468 у четвртом разреду).

На Тесту АВ уочавамо пораст средње вредности од 120,09 у првом до 137,49 у четвртој код младића и од 116,88 у првом до 139,37 у четвртој код девојака. У следећем кораку проверили смо да ли су ови резултати статистички значајни.

Анализа је показала да се на основу $F(3,987) = 0,450, p = 0,712$ на Тесту ОВ и $F(3,987) = 0,896, p = 0,443$ на Тесту АВ може се закључити да интеракција узраста и пола у развоју вокабулара није статистички значајна, односно да разлике у познавању лексике девојака и младића на различитим узрастима нису статистички значајне.

6.11. Дискусија

У статистичкој анализи података преиспитиване су претпоставке са почетка рада које се односе на постојање везе између ширине/обима рецептивног вокабулара средњошколаца и фактора: тип школе, смер, узраст, пол, оцена из Српског језика и школски успех ученика.

Прегледом података добијених дескриптивном статистичком анализом уочавамо да је просечни резултат на Тесту општег вокабулара био 112,59. Применом поступка који је у својим истраживањима вокабулара користио Нејшн (Nation, 1993c, 1993c) могуће је израчунати колико породица речи знају средњошколци. Укупно 160 ајтема на Тесту општег вокабулара представљало је 1% укупног броја простих речи у Једнотомнику МС¹¹⁷. Ширина/обим општег вокабулара добија се тако што се просечни резултат на тесту помножи са 100 (Nation, 1993 b, 1993 c; Goulden, Nation & Reed, 1990). Израчунали смо да средњошколци знају 11.259 *основних речи (породица речи)*.

Подсећамо да је критеријум лексичке јединице који смо применили у нашем истраживању био *основна или проста реч, тј. породица речи*, јер је утврђено да је ученик у стању да из основног облика речи разуме значење свих њених деривата и флективних облика. Породица речи обухвата деривационо гнездо чија се величина различито процењује¹¹⁸. На Академској листи Коксхед основна реч подразумева знање још од једне до 15 других речи (Coxhead, 2000). Анализом познавања коренских речи у односу на творенице, Англин овај однос у првом разреду представља пропорцијом: 860

¹¹⁷ Подсећамо да је речник најпре пречишћен од твореница и сведен на просте речи.

¹¹⁸ Нисмо пронашли податак колико тачно јединица обухвата породица речи.

коренских речи према његовом уверењу представља 2.580 речи, а у петом 1.000 простих речи представља 5.000 *речи* што би значило да је број речи пет пута већи (Anglin, 1993). Ово, наравно, значи да би применом критеријума речи наш резултат био много виши и могао би да се пореди са постојећим резултатима квантитативних истраживања код нас. Лукић је утврдила ученици на крају основне школе знају 30.324 *речи* у сеоској и 32.319 у градској средини (Lukić, 1972:149).¹¹⁹ Лукић је бројала *речи*, не примењујући никакав творбени критеријум у селекцији.

Распон скорова у нашем истраживању кретао се 54–152 на општем и 60–159 на академском вокабулару, што указује на то да међу средњошколцима постоје веће индивидуалне разлике. На горњој граници су испитаници са максималним скором, који се по обиму вокабулара „приближавају одраслима“ (Lukić, 1972:151), док су на доњој испитаници са исподпросечним скоровима, који су према лексичком знању много ближи основношколском узрасту¹²⁰.

Нешто је компликованија процедура утврђивања обима академског вокабулара, с обзиром на чињеницу да методолошки поступак у састављању теста није био исти. У овом делу истраживања корићен је тест настао прилагођавањем Академске листе А. Коксхед нашим приликама (Coxhead, 2000). Листа Коксхед, да подсетимо, садржи 570 простих¹²¹ академских речи које су представљене заједно са свим јединицама деривационог гнезда коме припадају. Број речи у породици креће се од 1 до 15, те Коксхед тврди да листа у ствари садржи око 3.500 *речи* (Coxhead, 2000:213). Да бисмо израчунали укупан број академских лексема које средњошколци знају имали смо једну могућност, да укупан број лексема на листи, 570, тумачимо онако како је Коксхед и предложила, као „10% укупне академске лексике“ (Coxhead, 2000: 213). На основу обима академског вокабулара који је истражила Коксхед (5.700 речи) и просечног скорa који смо добили на Тесту АВ 128,79, може се рећи да академски вокабулар средњошколаца садржи 3.615 породица речи. Овај резултат треба тумачити у складу са сазнањем да је академски вокабулар иначе мањег обима од општег, како

¹¹⁹ Напомињемо да податке о методологији на основу које је Лукић дошла до ових резултата немамо.

¹²⁰ Са претпоставком да се годишње усвоји 1000 речи, Лукић је број речи претварала у године, и добила да се појединци у истој генерацији „разликују и до 9 година“ (9.000 речи).

¹²¹ „Word families are used because most regularly formed family members can be understood from knowledge of the stem and the affixes. For example, the word family analyse includes the regular inflections of the verb, analysed, analysing, analyses and the derivations of the word, analysis, analyst, analysts, analytical, analytically etc., and the American spelling, analyze, analyzed, analyzes, analyzing“ (Coxhead, 2000:215).

је раније показано: утврђено је да проценат академске лексике у разговорном дискурсу износи само 1,9% (Nation, 2001:17), а у укупном лексичком фонду 8,5% (Nation, 2001:17; Sutarsyah, Nation & Kennedy, 1994). У Корпусу савременог српског језика утврђено је да академска лексика или *лексика научног стила* такође заузима мали део, 188 текстова у односу на 3.245 текстова писаних новинским стилем; Утвић, 2013).

С обзиром на критеријум за селекцију лексеме који смо применили (који је подразумевао селекцију одредница у речнику на основу морфолошке структуре, наши резултати кореспондирају са резултатима новијих истраживања на другим (матерњим) језицима), пре свега са англосаксонског подручја у којима је примењен сличан поступак. Обим/ширина вокабулара средњошколаца у енглеском Л1 креће се од 14.000 (Nusbaum, Pisoni & Davis, 1984) до 17.000 *породица речи* (Zechmeister, Chronis, Cull, D'Anna & Healy, 1995; D'Anna, Zechmeister & Hall, 1991, Goulden, Nation & Read, 1990), односно 19–20.000 *простих речи* (Nation, 1990). Напомињемо да су сва поменута истраживања рађена на мањим узорцима (Цехмајстер и сарадници спроводе истраживање на узорку од тридесетак испитаника, а у истраживању Пизонија и сарадника било је око 600 испитаника).

Структура нашег узорка према узрасту испитаника¹²² и према добијеном резултату конкретно је била најближа Денином, Цехмајстеровом и Холовом (D'Anna, Zechmeister & Hall, 1991), са напоменом да се мора имати у виду да постоје индиције да се енглески и српски језик разликују у обиму лексичког фонда (Crystal, 1987; Радовић-Тешкић, 2009), пропорцији простих речи и твореница, итд.

Добијене резултате сагледали смо и из угла компетенција за предмет Српски језик и књижевност, представљеним у Општим стандардима постигнућа за крај општег средњег и стручног образовања у Српском језику (Општи стандарди, 2015). Трагали смо за било каквим квантитативним нормама и стандардима лексичког знања на три очекивана исхода: основном, средњем и напредном нивоу. Очекиване основне лексичке компетенције за овај предмет подразумевају „лексички фонд у складу са средњим нивоом образовања“, који подразумева, прилично уопштено, да је ученик способан да „разликује формалну и неформалну лексику“, „метафоричке и друге

¹²² Средња школа у Канади траје од 9. до 12. разреда (од 15. до 18. године)

лексичке односе“ (Општи стандарди, 2015:17). На средњем нивоу од ученика се очекује да има „богат и уразноличен фонд (укључујући и интелектуалну и интернационалну лексику и познавање најфреквентнијих интернационалних префикса и суфикса)“ (Општи стандарди, 2015:38), док је на напредном нивоу очекивано да може да „разуме појам семантичке класификације“ (Општи стандарди, 2015:39).

Како се види, у Стандардима није предочен никакав квантитативни оквир лексичког знања на почетку и крају средњошколског образовања. Зато је занимљиво поменути да постоје у српском језику као страном и то на свим узрастима: у првом разреду ученик у српском Л2 требало би да „користи минимални фонд најфреквентнијих речи (200–300 речи)“ (Стандарди, 2013), а сваке следеће године да „активно користити нових 200 речи и израза“. Уз такав развојни темпо, вокабулар ученика у српском као страном језику на крају основне школе требало би да има 900 речи. Повећање од 200 речи годишње очекује се и у средњој школи, те би на крају средњошколског образовања ученик у српском као страном језику требало да зна да користи између „1.500 и 1.800 речи и израза“.¹²³ Овај се број односи на *активну лексику*, а ширина/обим вокабулара на средњошколском узрасту у српском језику као матерњем требало би да буде много већа (Nation, 1993b, 1993c, 2001)¹²⁴.

У већини (матерњих) језика не постоје квантитативне лексичке норме. Најновија истраживања показују да је могуће претпоставити ток усвајања лексике на школском узрасту са релативно прецизним квантитативним проценама (Куперман, Stadhagen-Gonzales & Brysbeart, 2012). Примењујући истраживање на огромном узорку који је обухватао неколико хиљада корисника различитог узраста и образовања једног веб-сајта, Куперман и сарадници су покушали да установе време „уласка“ одређених речи у вокабулар испитаника. Испитаницима је понуђена листа лексема и затражено је да наведу доба тј. узраст на коме су научили сваку од њих. Иако је поузданост оваквог критеријума у испитивању дискутабилна, Куперман и сарадници су добили

¹²³ На Медицинском факултету у Београду једна група студената учи српски језик као страни. Предавач В. Брборић бележи: „Нисмо забележили лексички минимум који студент треба да научи, али је он око 500 речи у активном лексичком фонду и, док је пасивни речник немогуће утврдити“ (Српски као страни језик у теорији и пракси 2007, 292).

¹²⁴ У Европском оквиру за живе језике „обим, ранг и контрола вокабулара“ су неки од најважнијих параметара усвајања језика. Стандарди које прописује Европски оквир за језик¹²⁴ су: B1 2200, B2 4400, C1 8800, C2 16600, <https://Common European Framework of Reference for Language>

интересантне резултате. Чак и испитаници са највишим образовањем нису навели да су неке лексеме, за које је било евидентно да нису могле бити познате на ранијем узрасту, усвојили после 15. године. Резултати су указали на минорни фонд речи (3–5%) усвојен на средњошколском узрасту.

Иако је показано се вокабулар највише мења под утицајем узраста, развојна линија коју су добили Куперман и сарадници имала је нешто другачији ток од нашироко прихваћеног модела Биемилера и Слонима (Biemiller & Slonim, 2001). Куперман и сарадници очекују да обим вокабулара на узрасту од 15. година износи 20.000 речи, што је више у односу на досадашње резултате у литератури са енглеског говорног подручја.

На основу резултата насталих под утицајем узраста добили смо да вокабулар има следећи развојни ток: број простих речи општег вокабулара повећа за око 790 у току трећег и око 500 речи у четвртом разреду, док је број академских речи нешто мањи (будући да је и академски корпус мање обима), око 262 прости речи у другом, 258 у трећем и 228 у четвртом разреду.

Наши резултати су показали да су разлике у познавању лексике настале под утицајем фактора тип школе значајне, али само када је у питању Филолошка гимназија. Овај податак требало би сагледати из угла важности постојања специјализованих школа. Иако је наставни програм специјализованих школа¹²⁵ више пута преиспитиван у оквиру националних курикулума, за њих увек влада велико интересовање будућих ученика. Специјализоване школе нуде посебан, индивидуализован приступ ученицима и рад у малим групама који оставља простор за више додатног рада. Пример у нашој анализи је показао да специјализована школа, у којој је наставни програм усмерен на књижевност и филолошке науке, у великој мери може да утиче на развој вокабулара њених ученика. С друге стране, показали смо да ученици из две класичне градске гимназије једнако познају академску и општу лексику, што се на ширем плану може схватити као утицај образовног система. Ради комплетнијег увида у међуоднос типа школе и вокабулара, нашим резултатима требало би придружити резултате истраживања у које би били укључени средњошколци из средњих стручних школа.

¹²⁵ Математичка, филолошка, музичка, балетска, одељења за талентоване за физику.

Показали смо да су разлике у познавању опште лексике ученика различитог смера статистички значајне, али не када су у питању природно-математички и друштвено-језички смер и академски вокабулар, јер ученици са ова два смера завршавају средњу школу са једнаким познавањем академске лексике.

Утицај који филолошки смер има на повећање обима вокабулара може се повезати и са резултатом који су у истраживању добили Кулерс и сарадници, да на обим/ширину вокабулара може да утиче број језика које појединац зна (Keuleers, Stevens, Mandera & Brysbeart, 2015: 7), будући да се на сваком од филолошких смерова уче три језика, од којих је дан *први (главни)*. Огромно истраживање Кулерса и сарадника у коме је учествовало преко 300.000 испитаника је показало да на вокабулар у матерњем језику утиче познавање неких од језика који су с њим генетски сродни или с којим имају тзв. „заједнички вокабулар“¹²⁶. У тумачењу резултата које смо добили, посебно место заузима чињеница да је доказано да шири вокабулар имају ученици који говоре више језика, без обзира на једнаку изложеност матерњем језику.¹²⁷ Била нам је важна чињеница да је ова појава типичнија за млађе појединце, док се на старијем узрасту утицај Л2 „скоро сасвим губи“ (Keuleers, Stevens, Mandera & Brysbeart, 2015:31).

Иако је било очекивано да ученици са бољим школским успехом боље познају академску и општу лексику будући да би бољи школски успех требало да значи да имају и веће опште знање, школски успех се показао једним од фактора чији је утицај на развој вокабулара мали. Значајне разлике уочене су само између одличних и добрих и врло добрих у познавању опште лексике, док академску лексику средњошколци усвајају исто без обзира на школски успех.

¹²⁶ Ове претпоставке не важе за билингвале који имају виши степен познавања Л2 имају мањи обим вокабулара: “Participants who indicated native L2 proficiency had a smaller L1 vocabulary size than participants with an intermediate or high but not native level of L2 proficiency“ (Keuleers, Stevens, Mandera & Brysbeart, 2015:29) Очекивано је да ученици из Филолошке гимназије који имају 10 часова страног језика недељно, први стани језик знају на нивоу Ц1 на крају школовања.

¹²⁷ „The total multilingual vocabulary for person who is exposed to multiple languages could be larger than the total vocabulary of an L1 speaker with same amount of total exposure. Adding to this, the more foreign language exposure leads to shared vocabulary with L1, the less decreased L1 exposure will impact vocabulary size“ (Keuleers, Stevens, Mandera & Brysbeart, 2015:9).

Претпоставили смо да испитаници са бољом оценом из Српског језика и књижевности могу да имају шири вокабулар, међутим установљено је да се у познавању опште лексике статистички значајно разликују само испитаници са оценом „одличан (5)“ у односу на остале, а у познавању академске лексике само ученици са оценама „добар (3)“ и „одличан (5)“. На основу добијене статистичке значајности за овај фактор можемо закључити да утицај оценом из Српског језика на развој вокабулара постоји, али само у случају одличних оцена.

Полазећи од увреженог схватања да девојке имају боље вербалне способности од младића, претпоставили смо да могу имати и шири вокабулар. Резултати нашег истраживања су показали да девојке познају боље само општу лексику, док у познавању академске лексике статистички значајне разлике између младића и девојака нема. Резултат који смо добили делимично није у складу са већином истраживања у којима нису констановане полне разлике у ширини/обиму вокабулара (Graves, 1986; Miller & Gildea, 1987; Nagy & Herman, 1987; Smith, 1941).

Узраст је један од најважнијих фактора у усвајању лексике¹²⁸, а средњошколски период важна фаза у формирању вокабулара. За неке средњошколце, посебно је важан будући да не настављају даље школовање. Указано је на то да је развој вокабулара ученика на основношколском узрасту врло интензиван и да се годишње увећа за око хиљаду речи, односно 4.500 у току школовања (Московљевић и Krstić, 2007). С друге стране, кривуља развоја вокабулара на средњошколском узрасту има облик латиничног слова S (Laufer, 1991; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer & Lyons, 1991). Средњошколски узраст је фаза „каснијег језичког развоја“ у којој је „примарно усвајање језика“ завршено. То је секундарна, али не и мање значајна фаза језичког развитка у којој су способност апстрактног мишљења и металингвистичка компетенција развијене. Очекивали смо да ће се вокабулар развијати *нешто спорје* него на *млађем узрасту*, али да ћемо моћи да пратимо повећање његовог обима од првог до четвртог разреда средње школе (Nippold, 1998).

¹²⁸ “With over 17% of variance in scores explained, age is by far the most important predictor of vocabulary size in our test” (Keuleers, Stevens, Mander & Brysbeart, 2015:23)

У нашем истраживању добили смо да у познавању опште лексике разлике нема на почетку школовања (први и други разред), што би значило да ученици уписују средњу школу са истим улазним потенцијалом, док се разлике у обиму вокабулара могу уочити на свим каснијим узрастима, како на општем тако и на академском плану. Занимљиво је указати на чињеницу да већ у првом разреду постоје значајне разлике у познавању академске лексике, тако да се на овом плану улазне информације разликују. Ове разлике ће бити највеће у трећем разреду, када је развој вокабулара најинтензивнији. На крају средње школе, уочавамо значајно повећање обима општег вокабулара, око 7 јединица на општем и 21 на академском вокабулару, које у односу на укупну лексику на тесту износи 8% на општем, односно 13% на академском вокабулару. На ширем плану, то би значило да у току школовања средњошколци усвоје око 1300 нових лексема општег вокабулара, односно око 740 нових лексема академског вокабулара.

7. Анализа усвојености лексичких јединица

7.1. Усвојеност опште лексике

У намери да анализирамо усвојеност значења лексема општег вокабулара најпре смо их графички распоредили према степену познатости, тј. растућем броју тачних одговора на Тесту ОВ. На Хистограму 1 датом у прилогу на крају дисертације на коме је приказан проценат усвојености опште лексике уочава се јасна узлазна линија са уједначеним разликама између лексема различите познатости. Веће разлике у степену познавања лексема уочљиве су само у групи лексема чије је значење знало најмање испитаника. Одмах се наметнуло питање како поделити лексеме према степену усвојености. Свесни чињенице да је било која граница у оваквом узорку артифицијелна, издвојили смо четири групе. У групу непознатих лексема уврстили смо лексеме чије је значење знало мање од 25% испитаника, мање познатим лексемама сматрали смо оне чије је значење знало 25%–50% испитаника, делимично познатим су сматране лексеме чије је значење знало 50%–75% испитаника, док су познатим лексемама сматране оне чије је значење знало преко 75% испитаника. Распоред лексема у групама био је врло неравномеран, нпр. у групи непознатих налази се само једна лексема, док је у групи познатих било 71. На хистограму се јасно уочава да је број делимично познатих и

познатих лексема био далеко већи од оних са мањим степеном познатости (142 лексема усвојене су преко 50%, док је оних са мањим степеном усвојености само 18). Прецизније речено, значење 88,75% лексема општег вокабулара било је тачно идентификовано, што нас наводи на закључак да тест није био превише тежак. Распоред лексема са Теста ОВ према степену познатости приказан је у Табели 44.

Табела 44:Распоред лексема према степену познатости на Тесту ОВ

Непознате лексеме (<25%)	Мање познате лексеме (25– 50%)	Делимично познате лексеме (50– 75%)	Познате лексеме (>75%)
штедар	кубе, бедро, знамен, галантан, пуце, гука, пијетет, худ, луцидан, одар, чантрата, доксат, загасит, гложити се, опит, трунтав, ресити	матине, бежецовати, моба, узенгија, доајен, бурмут, колос, особит, модус, глиб, бокор, осоран, фоаје, јамчити, осујетити, убог, скрама, чабар, беж, будак, кефир, отресит, инертан, наос, деликатан, тане, пргав, ташт, јаз, тривијалан, задригао, кудрав, лицна, љубак, жреб, јарам, каприц, софа, фелер, надмен, тесати, децидан, бактати се, церада, закерати, вабити, кулиса, понтон, пренути, громак, регата, шурак, зијати, ђикљати, опсена, сукно, бенигни, воњ, млохав, грал, догма, напрасит, бизаран, харчити, виспрен, кучина, цвикати, егзил, црпсти, трезвен, трем	длето, милерам, домен, приспети, хучати, претендовати, струг, линч, банчити, скут, јарки, појати, маркантан, фикција, стаја, брецати се, витлати, ридати, импоновати, једар, вертикалан, аван, стреха, јувелир, номад, нехат, ганути, врзмати, аметист, шепати, хабати, пех, крме, гном, оран, карма, спруд, веранда, вршљати, сугерисати, крњ, неман, прња, месинг, неминован, тил, кантар, тегоба, дрван, јелек, норма, баратати, ћапити, вапити, клонити се, опека, бруталан, призма, клепити, прштати, мандолина, присан, трон, ореол, гнев, лојалан, малтретирати, амајлија, зурити, утувити, имун

Прегледом табеле уочава се да је број јединица у групи делимично познатих (50–75% усвојености) и познатих лексема (>75% усвојености) једнак (71 лексема у обе групе тј. 44,37% у односу на укупну лексику). У групи мање познатих лексема (25–50% усвојености) има 17 лексема (10,62% од укупне лексике на тесту), док је само једна лексема (0,62%) била непозната (испод 25% испитаника). Процент лексике различитог степена усвојености у односу на укупан број посматраних ајтема на тесту (160) представљен је табеларно. Овај приказ указује на велике разлике између делимично познатих/познатих и мање познатих лексема: лексема са усвојеношћу 50–75% има четири пута више од оних са нижим процентом (25– 50%). Ови подаци су приказани у Табели 45.

Табела 45:Процент усвојености лексике на Тесту ОВ

Процент тачних одговора	Број лексема	% укупног броја лексема на тесту
<25%	1	0,62%
25– 50%	17	10,62%
50– 75%	71	44,37%
>75%	71	44,37%
УКУПНО	160	100

Из табеле се види да се степен усвојености општих лексема очигледно разликује. У намери да утврдимо које су лексеме најбоље а које најслабије усвојене и како изгледа њихов развојни ток од почетка до краја школовања, општу лексику већ разврстану према степену усвојености/познатости распоредили смо у четири узрастне групе. Ови подаци представљени су у Табели 46.

Табела 46: Број лексема према познатости и узрасту

	Број лексема			
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Непознате лексеме (<25)	1 (0,62%)	1(0,62%)	1(0,62%)	2 (1,25%)
Мање познате лексеме (25– 50%)	22 (13%)	24 (15%)	18 (11,25%)	12 (7,5%)
Делимично познате лексеме (50–75%)	82 (51,25%)	78 (48,75%)	67 (41,48%)	59 (36,7%)
Познате лексеме (>75%)	55 (34,37%)	57 (35,62%)	74 (46,25%)	87 (54,37%)
УКУПНО	160	160	160	160

Из табеле се види да постоји једна лексема чије је значење знало испод 25% испитаника од првог до трећег разреда, али да се у четвртом појављује још једна. У групи мање познатих (25–50%) у првом разреду има 22 лексеме, у другом нешто више, 24, у трећем број опада на 18 и у четвртом на 12. Узрок опадања броја лексема у овој групи у трећем и четвртом разреду несумњиво треба тражити у већем броју јединица у групи делимично познате лексике (50–75%). У првом разреду у групи делимично познатих је 82 лексеме, у другом 78, у трећем 67, у четвртом 59. С друге стране, расте и број познатих лексема. Најмање их је у првом разреду (55), нешто више у другом (57), највише у трећем (74) и четвртом разреду (87). Сличне промене

уочавамо посматрањем распореда лексема различитог степена усвојености у односу на укупну лексику на тесту: удео непознате лексике расте са 0,62% до 1,25% у четвртог разреда, мање познате лексике опада од 13% у првом, преко 15% у другом, до 11,25% у трећем, односно 7,5% у четвртог разреда. Као што је речено, ово опадање је у вези са порастом броја делимично познатих речи од првог разреда, 51,25 %, преко другог, 48,75 %, трећег 41,48% до четвртог 36,87%. Нешто мањи проценат делимично познате лексике у четвртог разреда од трећег разреда објашњив је смањивањем ове групе у корист познатих лексема. Број познатих речи лексема видљиво расте од првог до четвртог разреда: 34,37% у првом, 35,62% у другом, 46,25% у трећем и 54,37% у четвртог разреда.

На основу овог прегледа закључујемо да се усвојеност лексике мења са узрастом испитаника, али и да је те промене могуће пратити. У намери да утврдимо које се конкретно лексеме боље, а које слабије усвајају, све смо их распоредили према степену усвојености и овај распоред приказали у Табели 47. У табели су посебно издвојене лексеме једнако познате од првог до четвртог разреда (заједничке), са претпоставком да је њихов степен усвојености најстабилнији у току школовања. У групи непознате лексике (<25%) није било могуће издвојити заједничке лексеме на свим узрастима, јер је лексема штедар, која је од другог до четвртог разреда непозната, у првом у групи „мање познате“ лексике. Такође, број непознатих речи практично се повећао у четвртог разреда са једне на две (штедар, кубе).

Свако одступање од „нормалности“ у кретању лексема према степену усвојености може бити делимично објашњено чињеницом да је наше истраживање било трансверзално. У Табели 47 приказан је распоред лексема према степену усвојености од првог до четвртог разреда. Посебно су издвојене лексеме са једнаким степеном познатости од првог до четвртог разреда.

Табела 47: Распоред лексема према степену усвојености од првог до четвртог разреда

Лексеме				
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Непознате лексеме (<25)	кубе	штедар	штедар	штедар, кубе

Мање познате лексеме (25-50%)	бедро, галантан, гука, доксат, знамен, луцидан, одар, пуце, пијетет, худ, чантрати			
	беж деликатан, догма, загасит, јамчити, колос, модус, осујетити, тривијалан, узенгија, штедар.	безецовати, бурмут, глиб, гложити се, доајен, загасит, кубе, матине, модус, опит особит, ресити, трунтав,	гложити се, загасит, колос кубе, матине, моба, трунтав.	ресити,
Делимично познате лексеме (50-75%)	бактати се, бизаран, бенигни, бокор, будак, вабити, воњ, грал, громак, децидан, ђикљати, жреб, задригао, зијати, инертан, јаз, јарам, каприц, кудрав, кефир, лица, љубак, надмен, наос, осоран, отресит, опсена, понтон, регата, скрама, сукно, тане, ташт, тесати, убог, фоаје, фелер, церада, чабар, шурак			
	банчити, безецовати, брецати се, бурмут, виспрен, глиб, гложити се, длето, доајен, домен, егзил, закерати, импоновати, јамчити, јарки, једар, колос, кулиса, кучина, линч, маркантан, матине, милерам, моба, млохав, напрасит, особит, појати, пргав, пренути, претендовати,	банчити, беж, виспрен, деликатан, длето, догма, домен, егзил, закерати, импоновати, јамчити, јарки, једар, колос, кулиса, кучина, линч, маркантан, милерам, млохав, моба, напрасит, осујетити, појати, понтон, пргав, пренути, приспети, трем, тривијалан,	беж, безецовати, бурмут, глиб, деликатан, длето, догма, домен, доајен, закерати, јамчити, кулиса, млохав, модус, напрасит, опит, особит, осујетити, пргав, пренути, ресити, софа, трем, тривијалан, узенгија, харчити, цвикати.	беж, безецовати, бурмут, глиб, гложити се, деликатан, доајен, загасит, јамчити, колос, матине, моба, модус, опит, особит, осујетити, тривијалан, трунтав, узенгија.

	приспети, опит, ресити, ридати, софа, струг, трезвен, трем, трунтав, фикција, харчити, хучати, цвикати, црпсти.	хучати, софа, струг, трезвен, харчити, узенгија фикција, цвикати, црпсти.		
Познате лексеми (>75%)	аван, амајлија, аметист, баратати, бруталан, вапити, вршљати, вапити, витлати, вертикалан, веранда, врзмати, ганути, гном, гнев, древан, зурити, имун, јелек, јувелир, кантар, карма, клепити, клонити се, крњ, крме, лојалан, малтретирати, мандолина, месинг, неман, неминован, нехат, номад, норма, оран, ореол, опека, пех, прња, призма, присан, прштати, skut, стаја, стреха, спруд, сугерисати, тегоба, тил, трон, ћапити, утувити, хапати, шепати			
	јарки,	брецати се, ридати, претендовати	банчити, брецати се, виспрен, егзил, импоновати, јарки, једар, кучина, линч, маркантан, милерам, појати, претендовати, приспети, ридати, струг, трезвен, фикција, хучати, црпсти.	банчити, брецати се, виспрен, длето, догма, домен, егзил, закерати, импоновати, јарки, једар, кулиса, кучина, линч, маркантан, милерам, млохав, напрасит, пргав, претендовати, приспети, појати, пренути, ридати, софа, струг, трезвен, трем, фикција, харчити, хучати,

				цвикати, црпсти.
--	--	--	--	---------------------

Напомена: истакнута је лексика која је заједничка на свим узрастима.

Прегледом табеле уочава се да са степеном усвојености расте и број заједничких лексема у све четири узрастне групе. У групи мање познатих (25–50%) било је 11 заједничких лексема (7% у односу на укупну лексикону на тесту): *бедро, галантан, гука, доксат, знамен, луцидан, одар, пуце, пијетет, худ, чантрати*. Степен усвојености ових лексема је нижи, али стабилан у све четири узрастне групе средњошколаца, па претпостављамо да ће ова лексика највероватније бити усвојена касније. Наведене речи ређе користе средњошколци, посебно оне које би се могле сврстати у *поетизме* (*знамен, гука, пуце, одар, худ*) (Širka, 2006:18). На основу њихове дистрибуције и фреквенције у СрпКору можемо рећи да оне заиста долазе из литерарног стила. Лексеме *пијетет, галантан и луцидан* су позајмљенице које се могу одредити као софистициранија лексика. Чињеница да су ове речи усвојене у мањем проценту од других највероватније значи да би ове лексеме могле бити усвојене касније, будући да су све три речи средње фреквенције у Срп Кору. Лексема *одар* може да се чује и у свакодневној комуникацији, а у употреби је најчешћа у новинском стилу.

У групи делимично познатих лексема (50–75% усвојености) четрдесет лексема је било заједничко испитаницима у све четири узрастне групе (25% укупне лексике на тесту): *бактати се, бизаран, бенигни, бокор, будак, вабити, воњ, грал, громак, децидан, ђикљати, жреб, задригао, зијати, инертан, јаз, јарам, каприц, кудрав, кефир, лицна, љубак, надмен, наос, осоран, отресит, опсена, понтон, регата, скрама, сукно, тане, таит, тесати, убог, фоаје, фелер, церада, чабар, шурак*.

Број преосталих делимично познатих лексема опада са узрастом (у корист познате лексике). Тако су у овом распону процената тачних одговора, осим четрдесет заједничких лексема, испитаници првог разреда идентификовали значење још 42 лексеме, ученици другог разреда још 38 лексема, трећег 27 и матуранти 19.

Заједничких лексема познатих преко 75% било је највише, 54 (33,7% укупне лексике на тесту): *аван, амајлија, аметист, баратати, бруталан, вапити, вршљати, вапити, витлати, вертикалан, веранда, врзмати, ганути, гном, гнев, древан, зурити, имун, јелек, јувелир, кантар, карма, клепити, клонити се, крњ, крме, лојалан, малтретирати, мандолина, месинг, неман, неминован, нехат, номад, норма, оран,*

ореол, опека, пех, прња, призма, присан, притати, skut, стаја, стреха, спруд, сугерисати, тегоба, тил, трон, ћапити, утувити, хабати, шепати. С обзиром на висок степен њихове усвојености, претпостављамо да се чешће од осталих лексема са теста употребљавају у говору и писању тј. саставни су део не само пасивног/рецептивног вокабулара, већ и активног/продуктивног вокабулара. Већина лексема из ове групе могла би се описати као „обичне речи, тј. речи које се уче у свакодневном животу“ (Лазаревић и Шефер, 2009: 424) (ово посебно важи за: *врзмати, шепати, вертикалан, оран, пех, нехат, јувелир, сугерисати, клонити се, присан, тегоба, притати, бруталан, клепити, ћапити, утувити*)¹²⁹, док су остале лексеме из ове групе више „литерарне“, које у вокабулар долазе из белетристике или лектире.

Структура група лексема различитог степена усвојености указује на неједнак распоред три врсте речи коришћене на тесту, именица, придева и глагола. У групи заједничких мање познатих лексема највише је именица, 7 (8,75% од укупног броја именица на тесту), 2 придева (5%) и једног глагола. У групи делимично познатих лексема је 22 именице (27,5%), 5 глагола (12,5%) и 13 придева (32,5%), док је у групи познатих 27 именица (33,7%), 9 придева (22,5%) и 18 глагола (45%). На основу наведених процената, може се рећи да су глаголи речи општег вокабулара чији је пораст степена усвојености највећи од почетка до краја школовања.

Анализа фреквенције речи у вокабулару одраслих показала је да глаголи чине 17,30% вокабулара одраслих говорника, именице 33,81%, и заменице 10,11% (Костић, 1999), а анализа структуре великих електронских корпуса указала је на сличну структуру: именице су најфреквентнија врста у свим функционалним стилевима и чине 37% свих речи („about 37% of word-tokens are nouns“) (Hudson, 1994:331).

У следећем кораку наше анализе настојали смо да опишемо развојни ток лексема општег вокабулара. Схватили смо га као промену позиција лексема од мање познатих ка познатијим. Анализирали смо развојни ток значења лексема чији се степен познатости мењао с узрастом (занемарујући групу заједнички познатих лексема од првог до четвртог разреда) и установили да се издваја неколико развојних тенденција.

¹²⁹ Општа лексика се стиче пре свега животним искуством, за разлику од академске у чијем је усвајању важно школско образовање.

Први развојни тип илуструју лексеме које из групе мање познатих (25–50%) у првом разреду прелазе у групу делимично познатих (50–75%) већ у другом: *јамчити*, *тривијалан*, *беж*, *догма*, *деликатан*, *осујетити*, *узенгија*, *колос*. У ову групу спадају и лексеме које се у првом разреду налазе у групи делимично познатих (50–75%), а у другом прелазе у групу познатих (преко 75%): *ридати*, *брецати се*, *претендовати*. Овакав развојни ток има 6,9% опште лексике, а може се сматрати најбржим. Пошто степен познатости ових лексема расте после прве године проведене у средњој школи, може се претпоставити да на њихово усвајање утиче образовни процес. *Ридати*, *брецати се* јесу лексеме које су у вокабулар средњошколаца могле доћи из лектире, док *претендовати* (претензија) може бити усвојено и као академска лексема.

Други развојни ток илуструју лексеме које су делимично познате у првом и другом разреду (50–75%), а у трећем и четвртном прелазе у групу познатих (преко 75%): *кучина*, *виспрен*, *егзил*, *линч*, *хучати*, *црпсти*, *појати*, *маркантан*, *милерам*, *приспети*, *банчити*, *струг*, *трезвен*, *импоновати*, *једар*, *фикција*. Овом развојном току припада 17,8% лексике на тесту. Виши степен познатости на почетку средње школе и његово константно повећавање са школским узрастом имплицира да су ове лексеме могле бити познате и на основношколском узрасту. Неколико лексема (*кучина*, *виспрен*, *егзил*, *једар*, *импоновати*) у Речнику Српскога језика имају више значења (нпр. и фразеолошко, *заплести се као пиле у кучину* и сл или **једар**: *набрекао*, *бујан*, *који је у добром стању*, *сочан*, *компактан*, *чврст*, *богати*, *имућан*, *садржајан*; Речник Српскога језика, 2011:488), чиме би се можда могао објаснити њихов спорији (постепенији) развојни ток. Нека истраживања су показала да са узрастом расте не само број јединица у вокабулару, већ и прецизност у разликовању значења, чиме манипулисање јединицама у вокабулару постаје далеко лакше (Nippold, 1998).

Најспорији развојни ток илуструју лексеме: *пргав*, *закерати*, *кулиса*, *млохав*, *напрасит*, *харчити*, *цвикати*, *трем*, *длето*, *домен*, *софа* (7,6% опште лексике). Оне су делимично познате (50–75%) од првог до трећег разреда, а у познате лексеме (>75%) прелазе тек у четвртном. Како се и у четвртном разреду степен њихове усвојености повећава минимално, може се претпоставити ће та лексика бити усвојена на каснијем узрасту. Ове лексеме имају углавном више од једног значења (нпр. **трем**: *балкон*, *предворје куће*, *простор између куће и степеништа*, *део унутрашњег уха*; Речник српскога језика, 2011:1309), те њихов спорији развојни ток може бити објашњен

чињеницом да се на старијем средњошколском узрасту вокабулар више богати проширивањем значења постојећих лексема него додавањем нових.

Највише општих лексема има средњи развојни ток, што значи да им степен познатости расте после другог и трећег разреда. Период у коме средњошколци највише „упијају“ нову лексику и стичу способност хијерархизовања значења полисемичних лексема очигледно је други и трећи разред, па је могуће да се информације усвојене у четвртом разреду примају као делимично редувантне. Постоје индикације да у развоју вокабулара у матерњем језику у једном тренутку долази до „засићења“. Теоријске основе ове претпоставке леже у тзв. Хердановом закону (Keuleers, Stevens, Mandera & Brysbeart, 2015). Како су средњошколци свом језику изложени у највећој могућој мери, интензитет у коме га усвајају у једном тренутку се значајно смањује, а тај се период осећа као нека врста стагнирања. Статистичка анализа података у нашем истраживању указује да је та фаза на средњошколском узрасту четврти разред. Било би интересантно посматрати даљи ток развоја вокабулара (на још старијем узрасту), међутим, о њему се не зна много. У једном од ретких истраживања у коме се указује на број јединица у вокабулару студената у матерњем језику, изнесен је податак да се средњошколски и студентски вокабулар развијају сличним током с обзиром на укупно повећање вокабулара 4–5.000 нових јединица (у току средње школе или студирања) (Zechmeister, Chronis, Cull, D'Anna & Heally, 1995).

Примећено је да неке опште лексеме одступају од „нормалног“ развојног тока. Наиме, степен њихове усвојености једнак је у првом, трећем и четвртом разреду (50–75%), док је у другом у паду (25–50%): *бурмут, безецовати, особит, ресити, глиб, опит, доајен, моба, матине, трунтав, гложити се*. За ове лексеме други разред, тј. период „највећег упијања“ лексике уопште не представља доба када се усваја интензивно. С обзиром на то да их је у односу на укупну лексику на тесту прилично мало (6,70%), може се претпоставити и да је овакав развојни ток случајан.

Посматрајући промену позиција лексема у табели од првог до четвртог разреда, може се рећи да највише општих лексема има средњи развојни ток, што значи да степен познатости расте од првог и другог ка трећем и четвртом разреду.

У последње време испитиван је утицај различитих фактора на усвајање вокабулара, а један од њих је фреквенција лексема у електронском корпусу. На значај фреквенције указали су бројни истраживачи, сматрајући да постоји јака веза између броја појављивања речи у језику и вероватноће да ће бити позната (Anderson &

Freebody, 1983). У новије време с посебном пажњом испитиван је однос фреквенције и преваленце¹³⁰ (Keuleers, Stevens, Mandera & Brysbeart, 2015). Испитивања на огромним узорцима (у једном истраживању учествовало је преко 300.000 корисника једног веб-сајта) показала су преваленца речи може бити бољи индикатор њеног појављивања у језику од фреквенције. Преваленца се показала значајнијим показатељем статуса пре свега нискофреквентних речи (анализа фреквенције је и даље поузданија у испитивању високофреквентних речи)¹³¹.

Намеравали смо да испитамо претпоставку да је степен познавања лексема општег вокабулара повезан са њиховом фреквенцијом у електронском корпусу (у овом случају *Корпусу савременог српског језика*, СрпКор 2013)¹³². Најпре је утврђен број појављивања сваке лексеме са Теста ОВ у СрпКору (2013), тј. њихове апсолутне и релативне фреквенције (вредности су дате у прилогу на крају дисертације). Под апсолутном фреквенцијом у корпусу подразумевали смо збир њених појављивања, док смо под релативном фреквенцијом подразумевали проценат њеног појављивања у односу на величину корпуса (122 милиона)¹³³. Утврдили смо фреквенцију лематизованих облика у свим стилевима¹³⁴, а како су у крајњи резултат ушли и хомографи и хомоформи, добијени резултат је пречишћен¹³⁵. Неколико лексема уопште није постојало у лематизованом облику (*крме, лица, ђикљати*), те су коришћене корпусне речи.

¹³⁰Под преваленцом је подразумеван „процент популације који зна неку реч“ (Keuleers, Stevens, Mandera & Brysbeart, 2015:11).

¹³¹„At first, this may seem odd, since we are used to approximating word occurrence with word frequency counts from corpora. However, a drawback of frequency counts is that, regardless of corpus size, lower counts are unreliable. As an example, consider asking a random sample of 100 people whether they know each of the word types that occur just once in a large corpus. Although frequency for all these types is equal, the number of judges knowing each word will vary widely“ (Keuleers, Stevens, Mandera & Brysbeart, 2015:11).

¹³² Већина електронских корпуса у овом тренутку нису сасвим поуздани, будући да је распоред јединица према функционалним стилевима неравномеран (у свим корпусима има највише текстова писаних новинским стилем). Уједначавање корпусне структуре је један од најважнијих задатака будућих састављача и администратора електронских корпуса.

¹³³ Релативна фреквенција се обично користи као поузданија у поређењу два корпуса (Утвић, 2013). Како смо добили мале вредности (разлика број појављивања и 122 милиона колико је јединица у СрпКору 2013), користили смо апсолутне фреквенције. Статистичком анализом је потврђено да се у оба случаја добија исти резултат и статистичка значајност.

¹³⁴У Корпусу савременог српског језика сви текстови су распоређени на научни, литерарни, административни, и остале стилове, а њихова је заступљеност неравномерна. Највише је текстова из новинског стила (66,37%).

¹³⁵ Аутоматска екстракција нежељених облика није могућа.

Намеравајући да утврдимо природу везе између фреквенције лексема у корпусу и степена њихове познатости, били смо свесни да на овај однос може да утиче време прикупљања корпусне грађе. Наиме, у СрпКору доминирају текстови прикупљени до 2000. године, што значи да су наши испитаници рођени у време његовог стварања. На однос двеју посматраних величина могла је утицати и чињеница да је СрпКор састављен углавном из писаних текстова.

Пре корелационе анализе, вредности апсолутне фреквенције лексема у корпусу и степена њихове познатости подвргли смо логаритамској трансформацији.¹³⁶ Логаритам фреквенције лексема корелиран је са логаритмом процента њене познатости. Израчуната је мала позитивна корелација $r=0,24,4$, $p < 0,005$ која је статистички значајна, што значи да висока фреквенција лексема у СрпКору прати висок проценат усвојености лексема. Добијена јачина везе одговара резултатима у другим истраживањима (нпр. јачина везе фреквенције и преваленце креће се 0,21–0,35%) (Keuleers, Stevens, Mandera & Brysbeart, 2015). Податак да фреквенција лексема може статистички значајно утиче на њену познатост захтевао је даљу анализу.

Процент познавања лексема објашњив њеном фреквенцијом у корпусу износи 6%, о чему говори коефицијент детерминације $R=0,060$. Однос фреквенције лексема и њене усвојености тј. могућности употребе анализиран у бројним истраживањима (Nagy & Herman, 1987; Clark, 1993; Nation 1993 b, Bybee, 2007; Schmitt, 2010), али под утицајем других фактора, нпр. времена реаговања у задацима лексичке одлуке¹³⁷.

Подразумева се да средњошколци знају значење првих 2.000 најфреквентнијих речи сопственог језика, што потврђују и анализе листа речи опште употребе, док је остатак познатих лексема у њиховом вокабулару једним делом детерминисан интересовањима, врстом образовања и искуством (Anderson & Freebody, 1983; Nippold, 1998). Ниполд посебно истиче индивидуализованост развоја вокабулара на средњошколском узрасту, те је

¹³⁶ Логаритмовали смо вредности да бисмо разлике у апсолутним вредностима обе појаве смањили, а да њихов однос остане непромењен. Поступак је већ примењиван у испитивању фреквенције у корпусу (Ђерић и Костић, 2007).

¹³⁷ Анализе резултата задатка лексичке одлуке документују мањи ефекат корпусне фреквенције на време реаговања испитаника 18% (Keuleers, Stevens, Mandera & Brysbeart, 2015:11), односно 3,4% (Mandera, Keuleers, Wodniecka & Brysbaert, 2014). Такође, установљено је да корпусна фреквенција објашњава 8,90% варијансе тачности разликовања речи од неречи (Mandera, Keuleers, Wodniecka & Brysbaert, 2014).

више него на млађем узрасту одређен (осим метакогнитивним и метајезичким променама) социјалним и културним утицајем (Nippold, 1998).

Корелациона анализа је показала постоји мала али статистички значајна корелација између фреквенције и познатости лексема, односно да су фреквенција општих лексема у корпусу и њихово усвајање повезани, што би даље значило да је реч познатија што већу фреквенцију има. Резултати корелационе анализе дати су у Табели 48.

Табела 48: Пирсонов коефицијент корелације за фреквенцију и познатост општих лексема

		Log poznatost	Log frekvencija
Log poznatost	Pirsonov koeficijent	1	0,244
	Značajnost		0,002
	N	160	160
Log frekvencija	Pirsonov koeficijent	0,244	1
	Značajnost	0,002	
	N	160	160

Легенда: Log procent: логаритмовани проценат познатости општих лексема, Log frekvencije: логаритмовани проценат фреквенције леме у СрпКору

Пошто је утврђен број појављивања сваке лексеме у електронском корпусу, суочили смо се са важним методолошким проблемом: Како поделити лексику према фреквенцијским ранговима? Досада нису утврђени оштри критеријуми за ову поделу. Подела на високофреквентне и мање фреквентне лексеме у односу на доњу постављену границу којој се углавном прибегава није најбоља, јер је број токена у групи високофреквентних увек већи од нискофреквентних (Bybee, 2007 :16).

Решење којем смо прибегли у нашој подели одговара подели Бајбијеве која разликује високофреквентне, нискофреквентне и речи средње фреквенције (high-, low-, mid-frequency groups).¹³⁸ На нужност увођења групе лексема средње фреквенције указивано је и на другим местима (Schmit t& Schmitt, 2014; Hazenberg & Hulstijn; 1996).

Границе у нашем истраживању постављене су произвољно, и то тако што је најпре успостављена доња. Прегледом фреквенције речи у корпусу, установили смо да је највише лексема било са мање од 100 појављивања у корпусу, као и да се најфреквентнија лема у корпусу појавила преко 3000 пута. На основу доње границе, лексеме смо даље произвољно поделили на мање фреквентне¹³⁹ (до 100 појављивања у

¹³⁸ Бајби верује да, „иако ова подела није много унапредила опис података“ (Bybee, 2007:16), остаје важна чињеница да „средњи ранг“ (medium range) има своје карактеристике и ефекат.

¹³⁹ Термини нискофреквентан, високофреквентан итд. су такође произвољни (Утвић, 2013), али смо само њима могли именовати лексику различите фреквенције.

Корпусу), средње фреквентне (100–500 појављивања) и најфреквентније (преко 500 појављивања). Преглед лексема разврстаних у три фреквенцијска ранга дат је у табели.

Табела 49: Распоред лексема са Теста ОВ према фреквенцији у СрпКору

Мање фреквентне лексеме	Средње фреквентне лексеме	Најфреквентније лексеме
ресити, бежецовати, лицна, ђикљати, крме, пуце, чантрати, трунтав, харчити, хабаты, цвикати, наос, брецати се, гном, клепити, ћапити, фелер, вабити, пех, млохав, милерам, љубак, гука, кефир, хучати, тил, штедар, худ, шепати, закерати, аван, банчити, тесати, задригао, зијати, аметист, стаја, знамен, мандолина, оран, тане, каприц, гложити се, будак, чабар, матине, напрасит, скрама, утувити, царада, отресит, кубе, кудрав, бокор, загасит, осоран, вршљати, бактати се, немањ, пргав, шурак, кучина, моба.	струг, ридати, воњ, бурмут, јелек, карма, колос, понтон, глиб, појати, стреха, месинг, прштати, децидан, јувелир, узенгија, трем, кантар, бенигни, длето, ганути, доксат, јамчити, пијетет, црпсти, галантан, спруд, беж, виспрен, крњ, веранда, громак, модус, амајлија, витлати, маркантан, импоновати, опсена, јарам, прња, фоаје, сукно, врзмати, номад, тривијалан, бедро, софа, надмен, убог, одар, доајен, регата, линч, нехат, трезвен, вапити, луцидан, инертан, skut, опит, грал, призма, пренути, имун, јарки, ореол, опека, егзил.	догма, клонити се, баратати, претендовати, гнев, осујетити, кулиса, зурити, једар, присан, лојалан, бизаран, фикција, приспети, ташт, малтретирати, неминован, вертикалан, трон, жреб, тегоба, јаз, особит, деликатан, бруталан, древан, сугерисати, домен, норма.

Селектујући речи за тест вокабулара водили смо рачуна да он не буде презасићен високофреквентним речима. Имали смо у виду Нејшнову напомену да би тест требало да садржи најмањи проценат високофреквентне лексике (Nation, 1993c :38). Испитивање познавања значења високофреквентне лексике нема много смисла на средњошколском узрасту кад је матерњи језик у питању (испитује се углавном у усвајању страног језика). Процент ретких речи повећава паралелно са ширином/обимом вокабулара појединца, зато је фреквенција у корпусу углавном имала слабији ефекат код испитаника који су знали мање речи (Kuperman & Van Dyke, 2013).

Од укупног броја лексема на тесту ОВ 39,3% (63) чиниле су мање фреквентне лексеме у СрпКору. Лексема средње фреквенције било је 68 (42,5% у односу на укупну лексику), док су најфреквентније лексеме покривале само 18,12% укупне лексике на тесту (29 лексема). Анализирали смо везу између усвојености лексема и њихове фреквенције у електронском корпусу, са намером да издвојимо пре свега лексеме чије се фреквенције у корпусу не поклапају са степеном усвојености на средњошколском узрасту. Претпоставили смо да фреквенција лексема у корпусу одговара њеном статусу у вокабулару одраслих говорника будући да корпус представља писане изворе коришћене пре свега у језику одраслих појединаца. Приказ података дат је у Табели 50.

Табела 50: Распоред опште лексике према познатости и фреквенцији у СрпКору

	Мање фреквентне лексеме у СрпКору	Средње фреквентнелексеме у СрпКору	Најфреквентније лексеме у СрпКору
Непознате (испод 25%)	штедар		
Мање познате (25-50%)	гложити се, гука, загасит, знамен, кубе, пуце, ресити, трунтав, худ, чантрати	бедро, галантан, луцидан, пијетет, одар, опит	
Делимично познате (50– 75%)	бактати се, безецовати, бизаран, бокор, будак, вабити, виспрен, гложити се, ђикљати, задригао, закерати, зијати, каприц, кефир, кудрав, кулиса, кучина, лицна, љубак, матине, млохав, моба, наос, напрасит, осоран, отресит, пргав, скрама, тане, тесати, фелер, харчити, цвикати, церада, чабар, шурак	беж, бенигни, бурмут, воњ, глиб, грал, громак, децидан, доајен, инертан, јамчити, јарам, колос, модус, надмен, опсена, понтон, пренути, регата, софа, сукно, тривијалан, трезвен, трем, убог, узенгија, фоаје, црпсти	деликатан, догма, егзил, жреб, јаз, кулиса, особит, осујетити, ташт
Познате лексеме (>75%)	аван, аметист, банчити, брецати се, вршљати, гном, јелек, кантар, клепити, крме, мандолина, милерам, неман, оран, пех, skut, стаја, тил, ћапити, утувити хабати, хучати, шепати	амајлија, вапити, веранда, витлати, длето, импоновати, јарки, карма, крњ, линч, маркантан, месинг, ореол, појати, прња, ридати, струг, спруд, опека, призма, прштати	баратати, бруталан, вертикалан, врзмати, ганути, гнев, дрван, домен, зурити једар, јувелир, клонити се, лојалан, малтретирати, неминован, нехат, норма, номад, присан, приспети, претендовати, стреха, сугерисати, тегоба, трон, фикција

Прегледом табеле уочавамо да је највише мање фреквентних лексема делимично познати или познато. Прецизније, значење 35 лексема усвојено је 50–75%, док је нешто мање лексема, 23, познато преко 75%. Највише ових лексема на први поглед спада у тзв. „књижевну лексику“. Поновљеном претрагом СрпКора унутар „литерарног стила“, ову смо претпоставку потврдили (већина ових речи имала највећу фреквенцију управо у литераном стилу: *бокор, осоран, скрама, чабар, наос, пргав, задригао, кудрав, љубак, тесати, вабити, шурак, зијати, млохав, напрасит, харчити,*

виспрен, кучина). Остале лексеме се у највећој мери појављују у новинском стилу¹⁴⁰. Висок степен усвојености неких лексема, пре свега *бокор, пргав, љубак*, може се објаснити њиховим учесталијим појављивањем у поезији која се обрађује на часу. Најпознатије лексеме са малом фреквенцијом у корпусу (*милерам, хучати, банчити, skut, стаја, брецати се, аван, аметист, шепати, хабати, пех, крме, гном, оран, вршљати, неман, тил, кантар, јелек, ћапити, клепити, мандолина, утувити*) углавном спадају у „свакодневну лексику“. Како објаснити чињеницу да значење ових лексема средњошколци знају „боље од одраслих“?

Висок степен познавања неких од њих објашњив је утицајем омладинске субкултуре (нпр. лексема *гном*¹⁴¹ у последње време често се среће у популарном штиву епске фантастике), док су неке лексеме у вокабулар средњошколаца дошле из разговорног стила (*банчити, брецати се, вршљати, ћапити, клепити, утувити*). Најчешћа употреба ових лексема у разговорном дискурсу вероватно је била један од узрока њихове ниске фреквенције у СрпКору (у коме преовлађују, како је већ речено, писани текстови). Висок степен познавања осталих лексема (*пех, крме, оран кантар, јелек и сл.*) које имају нижу фреквенцију у СрпКору такође указује на чињеницу да су се средњошколци са њиховим значењем најверовантије срели више пута у различитим контекстима пре свега читајући обавезну лектуру или друга књижевна дела.

Све ове лексеме, распоређене према фреквенцији и степену усвојености посматрали смо из перспективе узраста. Наша претходна статистичка анализа показала је да је узраст фактор који највише утиче на развој вокабулара. Намера нам је била да пратимо усвојеност лексема током школовања и да утврдимо на ком се узрасту преклапају фреквенције лексема и степен њихове усвојености. Зато смо из следеће анализе искључили све лексеме које су биле заједничке на свим узрастима, од мање

¹⁴⁰ Доминантна лексика у СрпКору 2013. припада новинском стилу. Ова је лексика могла да „уђе“ у вокабулар средњошколаца преко медија.

¹⁴¹ Према сведочењу ученика из Филолошке гимназије у омладинском жаргону гном је име за „изразито ружну особу оба пола“.

познатих до познатих и анализирали само оне лексеме чија се усвојеност разликовала на различитом узрасту. У новој табели дат је преглед степена усвојености лексема и њихових фреквенција у СрпКору од првог до четвртог разреда. Табелу смо због недостатка простора и ради боље прегледности приказали из два дела, издвојивши посебно групу лексема која је имала високу фреквенцију у СрпКору.

Табела 51 а: Распоред лексема према фреквенцији у СрпКору и степену усвојености: мање фреквентне и средње фреквентне лексеме

	Мање фреквентне лексеме				Средње фреквентне лексеме			
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Непозната лексика (>25%)	кубе	штедар	штедар	кубе штедар	–	–	–	–
Мање познате лексеме (25– 50%)	загасит штедар	безецовати трунтав загасит кубе ресити ресити	гложити се загасит кубе матине трунтав моба	ресити	беж јамчити колос модус тривијалан узенгија	бурмут глиб доајен матине модус опит	колос	
Делумично познате лексеме (50-75%)	банчити безецовати брецати се гложити се закерати кучина матине милерам млохав моба напрасит пргав ресити трунтав узенгија харчити хучати цвикати	банчити закерати кучина милерам млохав моба напрасит пргав харчити хучати цвикати	банчити безецовати закерати милерам млохав напрасит пргав ресити харчити цвикати	безецовати гложити се загасит матине моба трунтав	бурмут виспрен глиб длето доајен егзил импоновати линч маркантан опит појати пренути ридати софа струг трем трезвен црпсти	беж виспрен длето егзил импоновати јамчити јарки колос маркантан појати понтон пренути софа струг трезвен трем тривијалан узенгија црпсти	беж бурмут глиб длето доајен јамчити линч модус опит пренути софа трем тривијалан узенгија	беж бурмут глиб длето доајен јамчити колос линч маркантан модус опит појати тривијалан узенгија

Познате лексеме (>75%)	брецати се	брецати се кучина хучати јарки моба	брецати се закерати кучина милерам моба млохав ресити харчити хучати цвикати јарки напрасит	банчити закерати милерам млохав напрасит пргав харчити хучати цвикати	ридати јарки	егзил импоновати јарки линч црпсти појати маркантан струг ридати виспрен трезвен	виспрен егзил импоновати јарки маркантан пренути ридати софа струг трезвен трем трем црпсти	виспрен длето егзил импоновати маркантан пренути ридати софа струг трезвен трем црпсти
------------------------	------------	-------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Табела 51 б: Распоред лексема према фреквенцији у СрпКору и степену усвојености: високофреквентне лексеме

Високофреквентне лексеме				
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Непознате лексеме	–	–	–	–
Мање познате лексеме	догма, деликатан	–	–	–
Делимично познате лексеме	домен, кулиса, особит, осујетити, претендовати, приспети, фикција	деликатан, догма, кулиса, особит, осујетити, претендовати, фикција	догма, фикција, кулиса, особит	деликатан, догма особит, осујетити кулиса
Познате лексеме	једар	домен, једар, приспети	деликатан, домен, једар, осујетити, приспети, претендовати,	једар, домен, претендовати, приспети, фикција

Развојни ток високофреквентних лексема лако се прати, будући да је ово мала група речи са само 10 лексема (6,25% укупне лексике на тесту). Неке високофреквентне лексеме постају делимично познате већ у другом разреду: *догма*, *домен*, *деликатан*, а неке се усвајају нешто спорије: *кулиса*, *особит*, *фикција* (прелазе у групу познатих тек у четвртом разреду). На основу фреквенције у СрпКору можемо претпоставити да ће ове лексеме бити усвојене у бруцошом периоду или касније.

У Табели 51а најпре се издваја група лексема чији се степен познатости/усвојености поклапа са фреквенцијом у корпусу: *кубе*, *штедар*. Ове речи имају мању фреквенцију у корпусу која кореспондира са ниским степеном усвојености на средњошколском узрасту. Придев *штедар* има необичан развојни ток, будући да је у првом разреду у групи мање познатих (25–50%), а од другог до четвртог разреда важи за непознату лексему (испод 25%). Увидом у најчешће грешке испитаника на

овом задатку, закључујемо да већина средњошколаца верује да „штедар“ значи „штедљив“. Конфузију у усвајању овог придева уноси и етимологија ове речи, јер је њен корен заједнички са глаголом *штедети*.¹⁴²

Са именицом *кубе* средњошколци би требало да се сретну у оквиру градива предмета Историја уметности, па је њен мали проценат усвојености неочекиван, поготово с обзиром на то да се не повећава до краја школовања. Ова именица је такође репрезентативни пример друге деклинационе врсте у уџбенику *Граматика српског језика за гимназије и средње стручне школе* Ж. Станојчића и Љ. Поповића који се користи у све три школе. Највише испитаника је сматрало да *кубе* значи „коцка“ (најчешће заокруживани дистрактор), што можемо да тумачимо као директан утицај енглеског језика.

Мање фреквентни придев *загасит* стабилно је и „мање позната лексема“ од првог до трећег разреда. Мања познатост ове лексеме вероватно је у вези је са чињеницом да се у СрпКору најчешће јавља у литерарном стилу и да није позната чак ни у језику одраслих говорника. У групу мање познатих и мање фреквентних речи спадају и: *ресити*, *безецовати*, *трунтав*, али су ове лексеме познатије у трећем и четвртном разреду. Највише мање фреквентних налазе се у групи делимично познатих лексема у првом разреду (17), а у табели се јасно може пратити њихово опадање у другом и трећем разреду, када у вокабулару средњошколаца доминирају познате лексеме. У четвртном разреду највише је лексема у категорији заједничке познате лексике, док преостале познате лексеме имају средњу фреквенцију у корпусу. Од 54 заједничких познатих лексема, 15 су најфреквентније (27,7%).

Један број најфреквентнијих лексема није у категорији заједничких познатих: *домен*, *једар*, *кулиса*, *претендовати*, *фикција*, *особит*, *деликатан*, *јаз*. За ову лексику можемо претпоставити, с обзиром на њену велику фреквенцију у СрпКору, а малу међу испитаницима, да ће највероватније бити усвојена касније. Неусклађеност степена усвојености ових лексема са њиховом фреквенцијом у електронском корпусу такође можда има везе са чињеницом да су у корпусу доминантни писани текстови и новински стил (у СрпКору постоји мањи део текстова из медијских архива и записа

¹⁴² „Praslav. pridjev na r štedar, f -dra (pri-) »darežljiv, izdašan« (Skok, 1973: 412)

усмених интервјуа, али се он састоји пре свега од писаних текстова), са којима су средњошколци имали мање контакта (Утвић, 2013).

Прегледом најчешћих погрешних одговора на Тесту ОВ стиче се утисак да испитаници нису уз довољну концентрацију читали неке задатке. Тако је најчешће заокружен одговор на ајтему *пијетет* „подножје статуе“ (пиједестал), *гука* „змија“ (гуја), *кучина* „морска ширина“ (пучина), *бурмут* „суви барут“, *трезвен* „мање трезан“, *гном* „поука“ (гнома), *модус* „калуп за колаче“ (модла). На утицај енглеског језика у тумачењу значења речи указују најчешћи одговори на ајтемима *ридати* и *кубе* (на првом је најчешће заокружен дистрактор „отарасити се“, а на другом „коцка“). Међутим, број нетачних одговора није био толики да бисмо могли рећи да тест није био добар.

Прегледајући табелу закључујемо да највише лексема које имају средњу фреквенцију у корпусу јесу делимично познате лексеме међу средњошколцима. Већина речи које се у корпусу појављују ређе налазе се у групи „делимично познатих лексема“ у нашем истраживању, што је и логично, будући да корпус представља пример употребе језика одраслих говорника српског језика.

Најфреквентнија лексика у СрпКору кореспондира са делимично познатом и познатом лексиком на средњошколском узрасту, а највише нових познатих лексема уочава се на прелазу из другог у трећи разред. У првом полугодишту трећег разреда према плану и програму из Српског језика изучава се лексикологија, а ученици стичу навику да користе речнике српског језика. Ово је практично једини период у току школовања када ученици имају интензиван контакт са речницима српског језика и лексикологијом, а интензивнији развој вокабулара у овом периоду могао би бити објашњен утицајем наставе¹⁴³. Примећује се да у четвртном разреду интензитет усвајања нове лексике успорава. Ова се претпоставка мора озбиљније преиспитати анализом утицаја и других фактора, што је један од задатака у будућим истраживањима на овом узрасту.

¹⁴³ Један број истраживања документовао је позитиван утицај инструкција наставника на усвајање вокабулара (Beck & McKeown, 1991, Beck McKeown & Kucan, 2002; Nagy, Anderson, 2004).

7.2. Усвојеност академске лексике

Како смо приказали у претходном поглављу, резултати на Тесту академског били су нешто бољи од оних на Тесту општег вокабулара (AS=128,79) и зато смо очекивали да број академских лексема у групи познатих и најпознатијих бити највећи.

Прегледом Хистограма 2 у прилогу на крају дисертације на коме је приказан степен усвојености академске лексике уочавамо да се број познатих лексема повећава правилно, али је њихов распоред према степену познатости нешто другачији него на општем вокабулару. У групи са процентом усвојености испод 25% само је једна лексема, у групи мање познате лексике (25–50%) шест, 43 лексеме су делимично познате (50–75%), а више од половине лексике на тесту, 110 лексема, познато је преко 75%. Другим речима, 68,75% лексике било је познато, 26,87% је делимично познато, 3,75% лексике мање познато, док је проценат непознатих речи 0,62%. На хистограму се јасно уочава асиметрија у распореду: 143 лексеме (89%) било је познато преко 50%. Број академских лексема према степену познавања приказан је у Табели 52.

Табела 52: Степен познавања лексема на Тесту АВ

Процент тачних одговора	Број лексема	% према укупном броју лексема на тесту
<25%	1	0,62%
25-50%	6	3,75%
50-75%	43	26,87%
>75%	110	68,75%
УКУПНО	160	100

У намери да представимо како су конкретно академске лексеме распоређене према степену усвојености, њихов распоред приказали смо у Табели 53. Лексеме су у групе распоређене према растућој вредности, тј. степену познатости (од арбитражан која је најмање позната до пропорција која је најпознатија).

Табела 53:Распоред лексике према степену познатости на Тесту АВ

Непознате лексеме (<25%)	Мање познате (25–50%)	Делимично познате (50–75%)	Познате лексеме (>75%)
арбитражан	контекст, епистемологија, волумен, барелеф,	сукцесор, рефлексивност, емпатија, релевантан,	фундаменталан, херметичан, монументалан, суфицит, ерозија, алузија,

редундантан,
дискурс

конотација,
таксономија,
консензус,
оваплотити,
антиципирати,
колизија, суптилан,
амбивалентност,
супстрат,
опортунизам, визура,
евокација, кохерентан,
емфаза, интегритет,
консеквентан,
контроверзан,
летимичан, клер,
емпиријски, дифузија,
иновирати, индукција,
премиса,
компензовати,
миноран, индиција,
маргиналан, катарза,
транскрибовати,
скепса,
девијација, опонирати,
координирати,
аналоган,
антиципирати,
експлоатисати,
парадигма

акумулирати, комплемент,
рестрикција, исконски,
интроспекција,
супституција, резоновати,
деривација, комодитет,
апсорбовати,
парафразирати,
екстраховати, екплицитан,
алтернација,
просперитетан, афекат,
декада, неутрализовати,
аутентичан, фокус,
симулирати, пародирати,
секенца, теолошки,
тенденција, парадоксалан,
космополита, хијерархија,
схема, колапс, линеаран,
етика, аспект,
редуковати,
спецификовати,
опсервација, експресија,
иницирати, феномен,
егзактан, рута, дискретан,
параграф, интензивирати,
енорман, концепт,
рационалан, структура,
дисплеј, компатибилан,
адекватан, верификовати,
публиковати,
демонстрирати,
коинциденција, параметар,
менталан, конвертовати,
лиценца, евентуалан,
хипотеза, ригорозан,
фактор, принцип,
компонента, потенцијалан,
интервал, флексибилан,
конзумирати, доминирати,
примаран, мигрирати,
вербалан, метаморфоза,
валидан, статус, дебата,
селекција, теорема,
изоловати, популација,
инструкција, финалан,
еволуирати, ресурс,
трансформисати,
детектовати, анализа,
супстанца, стабилизувати,
еквивалентан, виртуелан,
суспендовати, дијаграм,
верзија, конфликт,
легалан, лоцирати,
модификовати, опција,

Изглед табеле потврђује претпоставку да је распоред академске лексике према степену усвојености асиметричан, будући да се јасно види да их је у групи познатих много више у односу на остале. Велики степен усвојености ове лексике односи се пре свега на лексеме за које се претпоставља да их средњошколац познаје без поседовања специјалног знања о некој области. За разлику од опште лексике, академски вокабулар је детерминисан не само успехом, већ и лингвистичким развојем, пре свега равојем апстрактног мишљења (Nippold, 1998).

Неки верују да је усвајање академске лексике с обзиром на њено углавном грчко и латинско порекло наликује усвајању страног језика, те је освешћеније и његов развојни ток је бржи (Ellis, 1994; Corson, 1997). Значење академских лексема за разлику од општих, није могуће реконструисати на основу њихових референата нити граматичког (контекстуалног) окружења. Иако је више пута указано на тесну везу између разумевања академских речи и разумевања градива (Лазаревић и Шефер, 2007, Corson 1997), на овом би узрасту требало подробно анализирати значај и улогу жестручне лексике која се није нашла на нашем Тесту академског вокабулара.

Највећи део академског вокабулара чине термини који су углавном моносемичне речи. Ове лексеме се у великој мери „уче“ у школи, за разлику од општих чије усвајање зависи од степена опште културе, навика, интересовања говорника, како је већ наглашено. Пошто се може претпоставити да степен усвојености академске лексике може да зависи од научне области из које потиче, највише академских лексема које смо уврстили као ајтеме на тесту потврђено у читанкама од првог до четвртог разреда и удбенику филозофије. То су углавном лексеме општијег значења које се појављују у ширем спектру научних области (*рефлексивност, емфаза, деривација, комплемент, таксономија, мигрирати, опонирати, екстраховати, интроспекција и сл.*).

Следећи корак у анализи академске лексике био је да утврдимо разлике у степену усвојености према узрасту да бисмо стекли најшири увид у развојни ток академског вокабулара. Распоред лексике према познатости и узрасту дат је у Табели 54.

Табела 54: Број академских лексема према познатости и узрасту

	Број лексема			
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Непознате лексеме (<25)	1 (0,62%)	0	1 (0,62%)	0
Мање познате лексеме (25– 50%)	17 (10,62%)	14 (8,75%)	5 (3,12%)	3 (1,87%)
Делимично познате лексеме (50–75%)	64 (40%)	46 (28,75%)	37 (23,12%)	24 (15%)
Познате лексеме (>75%)	78 (48,75%)	100 (62,5%)	117 (73,12%)	133 (83,12%)
УКУПНО	160 (100%)	160 (100%)	160 (100%)	160 (100%)

Прегледом табеле уочава се да постоји само једна лексема чије је значење знало испод 25% испитаника (арбитраан), али њен низак степен усвојености варира према узрасту, јер у другом и четвртном разреду прелази у категорију мање познатих.

У групи мање познатих (25–50%) у првом разреду избројали смо 17 лексема. Уочавамо да њихов број опада са узрастом: у другом разреду у овој је групи 14 лексема, у трећем 5, и у четвртном 3. У првом разреду је 64 делимично познате лексеме, у другом 46, у трећем 37 и у четвртном 24. Смањивање групе делимично познатих лексема са узрастом који не постоји у сегменту опште лексике, објашњив је наглим порастом броја академских лексема са највећим степеном познатости (преко 75%). Познатих лексема је најмање у првом разреду (78), у другом овај број расте (100), још више у трећем (117) и четвртном разреду (133). У односу на општу лексику, видимо да је број лексема у овој групи већи већ у првом разреду (55 општих познатих у односу на 78 академских), а да се та разлика увећава до краја школовања (87 познатих општих у четвртном разреду у односу на 133 познате академске речи). Процент непознате лексике пада са 0,62% у првом до 0% у четвртном разреду, мање познате лексике (25–50%) са 10,62% у првом, преко 8,75% у другом, до 3,12% у трећем, односно 1,87% у четвртном разреду. За разлику од резултата на Тесту ОВ, на коме је број лексема у групи делимично познате и познате лексике био једнак, број познатих академских лексема (преко 75%) заузима упадљиво највећи проценат у вокабулару: у првом разреду их је 48,75%, у другом 62,5%, у трећем 73,12% и у четвртном 83,12%, што још једном указује да се усвојеност академске лексике повећава интензивније од опште према узрасту.

Распоред академске лексике који следи у складу је са нашим очекивањем да ће највише академских лексема бити познато преко 75%. У намери да прецизније анализирамо ток усвајања академске лексике, све академске лексеме распоредили смо према степену познавања и узрасту, а резултати су представљени у Табели 55.

Табела 55:Распоред академске лексике према степену познавања

Лексеме				
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Непознате лексеме (<25)	арбитраан	–	арбитраан	
Мање познате лексеме (25–50%)	епистемологија, контекст			
	амбивалентност, барљеф, волумен, дискурс, емпатија, колизија, консензус, оваплотити, премиса, редундантан, релевантан, сукцесор, супстрат, рефлексивност, таксономија.	арбитраан, барљеф, волумен, дискурс, емпатија, конотација, консензус, премиса, редундантан, рефлексивност, сукцесор, суптилан.	барљеф, волумен, редундантан.	арбитраан.
Делимично познате лексеме (50–75%)	антиципирати, визура, дифузија, евокација, емфаза, иновирати, интегритет, контроверзан, клер, летимичан, опортунизам,			
	акумулирати, алузија, алтернација, аналоган, апсорбовати, аспект, афекат, девијација, деривација, експлоатисати, емпиријски, екстраховати, експлицитан, етика, имплицирати, индукција, индиција, интроспекција, исконски, катарза,	аутентичан, акумулирати, амбивалентност, аналоган, афекат, девијација, деривација, декада, експлоатисати, емпиријски, имплицирати, индукција, индиција, исконски, катарза, колизија, комодитет, комлемент, компензовати, координирати,	амбивалентност, дискурс, експлоатисати, емпатија, емпиријски, индиција, индукција, катарза, колизија, компензовати, консеквентан, конотација, консензус, кохерентан, маргиналан, миноран, оваплотити, опонирати, релевантан, рефлексивност,	барљеф, волумен, дискурс, евокација, емпатија, колизија, конотација, консензус, оваплотити, релевантан, редундантан, рефлексивност, сукцесор, супстрат, таксономија,

	<p>конотација, комодитет, компензовати, комплемент, консеквентан, космополита, координирати, кохерентан, линеаран, маргиналан, миноран, монументалан, опсервација, опонирати, парадигма, парадоксалан, просперитетан, рестрикција, секвенца, симулирати, скепса, суптилан, суфицит, супституција, схема, резоновати, теолошки, транскрибовати, тенденција, фундаменталан, херметичан, хијерархија, фокус.</p>	<p>консеквентан, маргиналан, миноран, оваплотити опонирати, парадигма, релевантан, секвенца, скепса супстрат, суфицит, транскрибовати, таксономија, фундаменталан, херметичан.</p>	<p>скепса, суптилан, сукцесор, сусптрат, таксономија, транскрибовати.</p>	
<p>Познате лексеме (>75)</p>	<p>адаптирати, адекватан, анализа, валидан, варирати, вербалан, верзија, верификовати, виртуелан, дебата, демонстрирати, детектовати, дефинисати, дијаграм, дискретан, дисплеј, доминирати, евентуалан, еволуирати, егзактан, еквивалентан, експресија, енорман, ерозија, изоловати, иницирати, инструкција, интензивирати, интервал, коинциденција, колапс, комодитет, компатибилан, компонента, конвертовати, конзумирати, конфликт, концепт, легалан, лиценца, лоцирати, менталан, метаморфоза, мигрирати, миноран, модификовати, неутрализовати, опција, параграф, параметар, парафразирати, пародирати, позиција, популација, потенцијалан, примаран, принцип, пропорција, публиковати, рационалан, редуковати, ресурс, ригорозан, рута, селекција, спецификовати, стабилизирати, статус, структура, супстанца, теорема, трансформисати, фактор, феномен, финалан, флексибилан, хипотеза.</p>			
	<p>аутентичан, декада.</p>	<p>алтернација, алузија, апсорбовати, аспекат, девијација, експлицитан, екстраховати, етика, интроспекција, космополита,</p>	<p>акумулирати, алтернација, алузија, аналоган, апсорбовати, аспекат, аутентичан, афекат, девијација, декада,</p>	<p>акумулирати, алтернација, алузија, амбивалентност, аналоган, апсорбовати, аспекат, аутентичан, афекат, девијација,</p>

		линеаран, монументалан, опсервација парадоксалан, просперитетан, резоновати, рестрикција, симулирати, супституција, схема, тенденција, теолошки, фокус, хијерархија	деривација, експлицитан, екстраховати, етика, имплицирати, интроспекција, исконски, комодитет, комплемент, координирати, космополита, линеаран, монументалан, парадигма, парадоксалан, премиса, просперитетан, резоновати, рестрикција, секвенца, симулирати, супституција, суфицит, схема, тенденција, теолошки, фокус, фундаменталан, херметичан, хијерархија.	декада, деривација, експлицитан, експлоатисати, екстраховати, емпиријски, етика, имплицирати, индиција, индукција, интроспекција, исконски, катарза, колизија комодитет, компензовати, комплемент, консеквентан, координирати, космополита, кохерентан, линеаран, маргиналан, миноран, монументалан, опонирати, опсервација, парадигма, парадоксалан, премиса, просперитетан, резоновати, рестрикција, секвенца, симулирати, скепса, супституција, суптилан, суфицит, схема, тенденција, теолошки, транскрибовати, фокус, фундаменталан, херметичан, хијерархија.
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Напомена: истакнута је лексика која је заједничка на свимзрастима

Прегледом табеле уочавамо очекивани распоред у групи мање познатих лексема (25–50%); две су лексеме заједничке на свимзрастима (*епистемологија, контекст*), а број преосталих лексема са овим степеном усвојености даље опада (15 мање познатих лексема у првом, 12 у другом, у трећем 3 и у четвртном још једна).

На основу малог броја лексема у групи непознатих лексема, очекивали смо већи број заједничких делимично познатих (50–75%). Ипак, њих је било само 11 (у односу на 40 заједничких општих лексема колико је било у тој групи): *опортунизам, контроверзан, летимичан, антиципирати, визура, клер, емфаза, иновирати, интегритет, дифузија, евокација*. За ове лексеме се може рећи да су стабилно „делимично познате“ током школовања. С обзиром на то да највише набројаних лексема постоје као термини у друштвеним наукама, пре свега у филозофији и историји, важан предуслов њиховог усвајања је поседивање знања из тих области. Ако изузмемо заједничке делимично познате лексеме, у првом разреду преостаје још 53, у другом 36, у трећем 26 и у четвртном 14, дакле, број делимично познатих лексема очигледно се смањује у корист познатих.

Позната заједничка академска лексика има стабилно висок степен усвојености током школовања. Велики број лексема ове групе у првом разреду указује на то да је ова лексика могла бити усвојена још у основној школи. Избројано је 76 лексема заједничких лексема (47,5% у односу на укупну лексикону). Упоредивањем преосталих лексема из ове и групе делимично познатих добијамо слику скоро пропорционално једнаког пораста броја познатих у односу на опадање делимично познатих лексема. У првом разреду је (осим заједничких) још само две познате лексеме, у другом 24, у трећем 41 и у четвртном 58.

Посматрали групе заједничке лексике на сваком степену усвојености не бисмо ли проверили да ли је пораст усвојености глагола највећи и на академском нивоу, будући да је анализа општег вокабулара, са којим високо корелира, то показала. Најмање позната реч академског вокабулара је придев *арбитраран*, а мање познате су две заједничке именице, у групи делимично познатих лексема има 7 именица (4,36%), 2 придева и 2 глагола (1,25%), а у групи заједничке познате лексике је 21,25% именица (34 именице), 10% придева (16) и 15,65% глагола (25) у односу на укупан број лексема на тесту. Пораст процента именица је у академском вокабулару очекиван с обзиром на високу фреквенцију именица у академском дискурсу (Coxhead, 2000).

Ток развоја академског вокабулара посматрали смо као промену позиција лексема од мање познатих ка познатијим. Уочава се исти модел усвајања значења лексема као на општем вокабулару: први тип илуструју лексеме које из групе мање познатих (25–50%) у првом разреду прелазе у групу делимично познатих (50–75%) већ у другом разреду: *таксономија, амбивалентност, оваплотити, сунстрат, колизија*.

Овом типу придружене су и лексеме које из групе делимично познатих (50–75%) у првом, прелазе у групу познатих (>75%) у другом разреду: *интроспекција, рестрикција, алузија, монументалан, схема, деривација, резоновати, парадоксалан, теолошки, просперитетан, етика, хијерархија, екстраховати, линеаран, експлицитан, тенденција, аспект, алтернација, симулирати, апсорбовати, космополита опсервација, фокус*. У односу на укупан број на тесту, овај развојни ток има 17,5% академских лексема. Ове лексеме, будући да нису ужестручне, могу се срести и у природним и друштвеним наукама. С обзиром на то да њихова усвојеност расте већ после првог разреда, може се претпоставити утицај средњошколског образовног програма на њихово усвајање.

Други развојни тип илуструју: *емпатија, рефлексивност, сукцесор, релевантан, консензус, дискурс, премиса*, које из групе мање познатих (25–50%) у првом и другом разреду прелазе у групу делимично познатих (50–75%) и лексеме *кохерентан, емпиријски, координирати, херметичан, парадигма, суфицит, аналоган, девијација, комодитет, акумулирати, имплицирати, исконски, комплемент, фундаменталан, афекат и секвенца* које из групе делимично познатих (50–75%) у првом и другом разреду прелазе у групу познатих (>75%) у трећем и четвртном разреду. Овом развојном типу припада 14,3% академске лексике са теста.

Најспорији развојни тип илуструју лексеме стабилне познатости у првом, другом и трећем разреду чији се степен усвојености повећава тек у четвртном. У ову групу спадају: *волумен, редундантан, барелеф* (из групе 25–50% у 50–75%); *компензовати, индиција, консеквентан, индукција, миноран, опонирати, скепса, маргиналан, катарза, експлоатисати, транскрибовати, индиција, кохерентан* (из групе 50–75% у >75%). Овај развојни ток има 10% академске лексике са теста.

Следећи корак у нашој анализи био је да упоредимо фреквенцију речи у електронском корпусу са степеном њене познатости. Намеравали смо да утврдимо природу везе између фреквенције лексема и њихове усвојености на средњошколском узрасту, на коју указује литература (Anderson & Freebody, 1983; Keuleers, Stevens, Mandera & Brysbeart, 2015). Ради тога је утврђена апсолутна фреквенција сваке лексеме у СрпКору (2013) (у прилогу на крају дисертације). Утврдили смо фреквенцију

лематизованих облика лексема у свим стиловима¹⁴⁴, а у складу са претпоставком да ће се академске лексеме, будући пореклом из уџбеника, највише појављивати у научном стилу, посебно смо издвојили и њихову фреквенцију у овом стилу. Имали смо у виду да СрпКор садржи мало текстова из области науке (188 у односу на 3.245 из новинског стила; Утвић, 2013), што је могло да утиче на резултат. Вероватно је зато само један мали број академских лексема имао већу фреквенцију у научном у односу на друге стилове. Вредности апсолутне¹⁴⁵ фреквенције лексема у корпусу и степена њихове познатости и овде су подвргнуте логаритамској трансформацији. Логаритам фреквенције корелиран је са логаритмом процента познатости академске лексике. Добијен је статистички значајан коефицијент корелације $r=0,45,8$, $p < 0,005$ који указује на постојање средње статистички значајне везе између променљивих (Palant, 2007: 74). Ова је веза јача од везе у претходној анализи, што нас наводи на закључак да на познавање академске лексике више утиче њена фреквенција у електронском корпусу. Вредност коефицијента детерминације $R=0,21$ указује на то да је 21% процента познатости речи објашњиво утицајем њене фреквенције. Овај је резултат приближан резултатима у новијим истраживањима, $R=0,21-0,35$ (Keuleers, Stevens, Mandera & Brysbeart, 2015:36). Резултати корелационе анализе приказани су табеларно.

Табела 56: Пирсонов коефицијент корелације

		Log poznatosti	Log frekvencije
Pirsonov koeficijent	Log procenat	1,000	0,458
	Log frekvencije	0,458	1,000
Značajnost	Log procenat	0	0,000
	Log frekvencije	0,000	0
N	Log procenat	160	160
	Log frekvencije	160	160

Легенда: *Log procenat*: логаритмовани проценат познатости академских лексема, *Log frekvencije*: логаритмовани проценат фреквенције леме у СрпКору

Прегледом вредности фреквенција (дате у прилогу на крају дисертације) уочавамо да се већина академских лексема у СрпКору појављују чешће од опшних. Највећа фреквенција у академских лексема је 9.535, три пута више од најфреквентније

¹⁴⁴ У Корпусу савременог српског језика сви текстови су распоређени на научни, књижевни, административни, и остале стилове, а њихова је заступљеност неравномерна. Највише је текстова из новинског стила (66,37%).

¹⁴⁵ Већ је у претходном делу објашњено зашто смо узели у обзир апсолутну а не релативну фреквенцију.

опште лексеме. То је условило да се и границе фреквенцијских рангова из претходне анализе помере. Већ смо објаснили да је незахвално рангирати јединице на основу корпусне фреквенције, те је примењен исти (арбитрарни) критеријум поделе као у претходној анализи, али су границе померене на: 0– 600 су биле мање фреквентне речи, 600–3000 средње и преко 3.000 најфреквентније. При доношењу одлуке да се утврди горња граница високофреквентних лексема имали смо у виду да је вредност аритметичке средине у овом узорку око 3.000. Распоред лексема према фреквенцији приказан је у Табели 57.

Табела 57: Распоред академске лексике према фреквенцији у СрпКору

Мање фреквентне лексеме у СрпКору	Средње фреквентне лексеме у СрпКору	Најфреквентније лексеме у СрпКору
редундантан, комодитет, миноран, епистемологија, рефлексивност, емфаза, деривација, комплемент, аналоган, спецификовати, таксономија, мигрирати, опонирати, екстраховати, транскрибовати, интроспекција, барелеф, оваплотити, евокација, клер, неутрализовати, алтернација, амбивалентност, пародирати, опортунизам, херметичан, индукција, супституција, сукцесор, супстрат, консеквентан, космополита, арбитражан, емпатија, иновирати, летимичан, резоновати, афекат, антиципирати, девијација, коинциденција, колизија, експресија, дисплеј, волумен, акумулирати, теорема, имплицирати, еволуирати, скепса, детектовати, опсервација, компензовати, парафразирати, конвертовати, метаморфоза, дифузија, кохерентан, премиса, дијаграм, симулирати, публиковати, концепт, ерозија, егзактан, прсперитетан, компатибилан, секвенца, катарза, апсорбовати, пропорција,	верификовати, теолошки, параграф, валидан, дискурс, суфицит, визура, фундаменталан, алузија, координирати, конзумирати, парадигма, интензивирати, хипотеза, маргиналан, адаптирати, дискретан, енорман, варирати, индиција, монументалан, суптилан, рестрикција, интервал, трансформисати, експлицитан, ригорозан, хијерархија, инструкција, парадоксалан, колапс, лоцирати, флексибилан, параметар, модификовати, етика, иницирати, демонстрирати, виртуелан, контроверзан, вербалан, аспект, фокус, компонента, суспендовати, тенденција, изоловати, консензус.	дебата, дефинисати, аутентичан, рационалан, доминирати, примаран, адекватан, релевантан, легалан, анализа, популација, супстанца, конфликт, финалан, лиценца, позиција, опција, ресурс, менталан, феномен, интегритет, контекст, потенцијалан, верзија, стабилизovati, селекција, евентуалан, фактор, принцип, структура, статус.

еквивалентан, конотација,
схема, емпиријски,
експлоатисати, исконски,
линеаран, редуковати,
декада, рута.

У табели се јасно уочава већ константована асиметрија у расподели јер међу академском лексиком има најмање најфреквентнијих лексема. Свесни арбитрарности ове поделе, верујемо да би било која друга дала приближне резултате. У следећем кораку укрстили смо фреквенцију лексема у СрпКору са степеном њихове усвојености на средњошколском узрасту, а резултат је приказан у табели 58.

Табела 58: Степен усвојености академских лексема и фреквенција у корпусу

	Мање фреквентне у СрпКору	Средње фреквентне у СрпКору	Најфреквентније у СрпКору
Непознате лексеме (испод 25%)	арбитраран	–	–
Мање познате (25– 50%)	барелеф, волумен, епистемологија, емпатија, редундантан.	дискурс	контекст
Делимично познате (50– 75%)	акумулирати, амбивалентност, аналоган, антиципирати, апсорбовати, афекат, девијација, деривација, декада, детектовати, дијаграм, дисплеј, дифузија, евокација, егзактан, експлоатисати, еволуирати, еквивалентан, емпатија, емпиријски, емфаза, ерозија, индукција, иновирати, интервал, исконски, интроспекција, катарза, клер, колизија, компензовати, консеквентан, конотација, кохерентан, комплемент, комодитет, летимичан, миноран, оваплотити, супстрат, опонирати, опортунизам, премиса, рефлексивност, скепса, сукцесор, супституција, транскрибовати, таксономија, херметичан	визура, консензус, суптилан, контроверзан, индиција, маргиналан, координирати, парадигма	релевантан, интегритет,

Познате лексеме (>75% усвојености)	алтернација, експресија, екстраховати, компатибилан, коинциденција, конвертовати, компонента, концепт, космополита, линеаран, метаморфоза, мигрирати, неутрализовати, симулирати, опсервација, парафразирати, просперитетан, пародирати, принцип, пропорција потенцијалан, публиковати, редуковати, резоновати, рута, секвенца, спецификовати, схема, тенденција, теорема, флексибилан.	адаптирати, алузија, аспект, валидан, вербалан, верзија, верификовати, виртуелан, варирати, демонстрирати, дискретан, енорман, експлицитан, етика, изоловати, иницирати, инструкција, интензивирати, колапс, конзумирати, лоцирати, модификовати монументалан, рестрикција, парадоксалан, параметар, параграф, ригорозан, суфици, суспендовати, теолошки, фокус, фундаменталан, хијерархија, хипотеза.	адекватан, анализа, аутентичан, верзија, дебата, дефинисати, доминирати, евентуалан, интегритет, контекст, конфликт, легалан, лиценца, менталан, опција, потенцијалан, популација, примаран, принцип, позиција, рационалан, ресурс, селекција, статус, структура, стабилизовати, супстанца, фактор, финалан, феномен.
------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Прегледом табеле уочавамо да је најмање позната лексема *арбитран*, и то је једина лексема са Теста АВ чија се мања фреквенција у корпусу поклапа са ниским степеном усвојености. Пошто се у СрпКору ова лексема најчешће појављује у новинском стилу (у текстовима из „Политике“), претпостављамо да јој средњошколци нису били изложени у довољној мери.

Лексеме: *епистемологија*, *емпатија*, *волумен*, *барелеф*, *редундантан* имају мању фреквенцију у електронском корпусу, која се поклапа са њиховом мањом усвојеношћу. *Епистемологија* је изузетно ретка реч у корпусу (фреквенција: 17), која је заступљена пре свега у филозофским и текстовима из области теорије књижевности. Контакт са тим областима има изузетно мало средњошколаца. С друге стране, она се појављује као филозофски термин (једна од филозофских дисциплина, извор знања, модерни филозофски правци и слично). Било је очекивано да ће матуранти препознати значење ове лексеме, будући да имају предмет Филозофија у наставном плану и програму. Међутим, степен њеног познавања се не разликује са узрастом: ова је лексема остала „мање позната“ од првог до четвртог разреда. Најчешће заокружен дистрактор на овом ајтему био је „вештина састављања писма, епистола“. Избор овог дистрактора сведочи да испитаници нису имали најјаснију представу ни ком домену припада ова лексема.

Волумен је нешто фреквентнија лексема у СрпКору (фреквенција у корпусу: 214), али такође са мањим степеном усвојености. Ово чуди, будући да се ова лексема појављује у неколико научних области (физика, уметност, математика, биологија, музика). Њено значење најчешће је погрешно препознато на тесту као „нијанса“ или „густина материје“. Верујемо да је овако мали проценат тачних одговора на овом ајтему резултат утицаја дистрактора или, што је вероватније, чињенице да овај термин ипак није моносемичан (Речник српскога језика, 2011).

Барљеф је један од ретких ужестручних лексема на Тесту АВ који се убраја се у лексику која је огледало опште културе и интересовања појединца. Иако је њено значење препознато у малом проценту, анализа погрешних одговора указује на чињеницу да испитаници нису били далеко од тачног одговора: најчешће заокружен дистрактор је „врста фасаде“ (нешто мањи број испитаника заокружио је значење „густина воде у рељефу“). Како је моносемична, претпостављамо да се ова лексема генерално усваја на каснијем узрасту.

Редундантан је је *хапакс легомена* у корпусу, што указује на чињеницу да и у вокабулару одраслих има ограничену употребу. С друге стране, у академском дискурсу се среће у математици, информатици, граматички, педагогији и сл. Интересантно је да се *редундантан* на овом узрасту препознаје у супротном значењу („смањен“), о чему сведочи најчешће заокружен дистрактор на овом ајтему. Изненађује мањи степен усвојености лексеме *дискурс*, као и чињеница да се њено значење погрешно разуме као „погрешан правац“, о чему сведочи најчешће заокружен дистрактор. *Дискурс* је лингвистички термин који се појављује и у текстовима из области теорије књижевности и филозофије¹⁴⁶, те је било очекивано да буде позната у 4.разреду и бар код ученика са филолошког смера. Међутим, степен њеног познавања у трећем и четвртном је исти („делимично позната лексема“), па се може претпоставити да може бити усвојена касније.

Највећи број лексема са малом фреквенцијом у корпусу биле су делимично познате и познате лексеме у нашој анализи, те се не може рећи да је степен њихове познатости повезан са фреквенцијом. Изузетак чине познате лексеме чији се степен

¹⁴⁶ У корпусу је најчешће у новинским текстовима у „Политикином“ културном додатку.

усвојености поклапа са високом фреквенцијом у корпусу: *аутентичан, стабилизovati, феномен, структура, опција, фактор, евентуалан, статус, дебата, дефинисати, аутентичан, рационалан, доминирати, примаран, адекватан, легалан, анализа, популација, супстанца, конфликт, финалан, лиценца, позиција, ресурс, менталан, феномен, интегритет, контекст, потенцијалан, верзија, стабилизovati, селекција, евентуалан, фактор, принцип, структура, статус*. Највећи број ових лексема најчешће се појављује у новинском стилу. У овој анализи се мора имати у виду да СрпКор још увек није референтан, будући да су текстови писани новинским стилу у њему далеко најбројнији¹⁴⁷.

Лексеме средње фреквенције у корпусу: *фундаменталан, монументалан, суфицит, алузија, рестрикција, екплицитан, фокус, теолошки, парадоксалан, хијерархија, колапс, етика, аспект, иницирати, дискретан, параграф, интензивирати, енорман, верификовати, демонстрирати, параметар, хипотеза, ригорозан, конзумирати, вербалан, валидан, изоловати, инструкција, трансформисати, виртуелан, суспендовати, верзија, лоцирати, модификовати, варирати, адаптирати* биле су познате лексеме на тесту. Ове се лексеме могу наћи у неколико научних области: филозофији (*фундаменталан, теолошки, парадоксалан, етика, хипотеза, верификовати*), историји уметности (*монументалан, фокус*), математици (*суфицит, валидан, хијерархија, енорман, параметар, трансформисати, модификовати, варирати, адаптирати*), књижевности (*алузија, екплицитан, параграф, психологији (статус, дебата, дефинисати, колапс, дискретан, вербалан)*), итд, мада је ова подела лексема арбитрарна будући да се већина појављује у неколико научних области. Верујемо да висок степен усвојености ових лексема има везе са њиховом већом фреквенцијом у средњошколском градиву.

С друге стране, *консензус, суптилан, визура, контроверзан, индиција, маргиналан, координирати, парадигма* јесу у групи мање познатих лексема са средњом фреквенцијом у корпусу. *Консензус, визура, маргиналан, координирати, парадигма* су лексеме које се ређе појављују у научном стилу у електронском корпусу, чиме се можда може објаснити њихова мала усвојеност.

¹⁴⁷ Указује се на недостатке корпуса као извора за проучавање грађе (Радовић-Тешић, 2009:251).

Распоред лексема према фреквенцији, степену познатости и узрасту приказан је ниже. Табела је ради прегледности и због недостатка простора подељена на два дела, први је обухватао мање фреквентне и средње фреквентне лексеме, а други најфреквентније.

Табела 59 а: Распоред академских лексема према фреквенцији, степену познатости и узрасту: мање фреквентне и средње фреквентне лексеме.

	Мање фреквентне лексеме				Средње фреквентне лексеме			
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Непозната лексика	арбитраан	–	арбитраан	–	–	–	–	–
Мање познате лексеме	амбивалентност барелеф волумен емпатија колизија консензус рефлексивност редундантан таксономија сукцесор оваплотити супстрат премиса	арбитраан барелеф волумен емпатија консензус конотација премиса редундантан рефлексивност сукцесор	барелеф редундантан волумен оваплотити	арбитраан	дискурс релевантан	дискурс	дискурс	–

Дегинично познате лексеме	<p>акумулирати алтернација алузија аналоган апсорбовати афекат девијација експлицитан експлоатисати екстраховати емпиријски имплицирати индукција интроспекција исконски катарза комодитет компензовати комплемент конотација консеквентан космополита кохерентан линеаран миноран монументалан опонирати опсервација парадигма парадоксалан просперитетан резоновати секвенца симулирати супституција суптилан схема тенденција транскрибовати херметичан</p>	<p>акумулирати амбивалентност аналоган афекат девијација декада експлоатисати емпиријски имплицирати индукција исконски катарза колизија компензовати консеквентан кохерентан миноран овалотити опонирати парадигма супстрат таксономија транскрибовати херметичан</p>	<p>амбивалентност експлоатисати емпатија емпиријски катарза колизија компензовати конотација консензус миноран опонирати оваплотити рефлексивност сукцесор супстрат суптилан таксономија транскрибовати</p>	<p>барљеф волумен евокација емпатија конотација оваплотити редундантан рефлексивност сукцесор супстрат таксономија</p>	<p>аспекат индиција координирати етика маргиналан рестрикција скепса суфицит теолошки фокус фундаменталан хијерархија</p>	<p>индиција координирати скепса маргиналан релевантан суфицит фундаменталан фокус</p>	<p>индиција маргиналан опонирати релевантан скепса тенденција</p>	<p>дискурс релевантан</p>
---------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------

Познате лексеме	декада	алтернација апсорбовати девијација експлицитан екстраховати интроспекција космополита монументалан опсервација парадоксалан просперитетан резоновати симулирати супституција схема тенденција	акумулирати алтернација алузија амбивалентност аналоган апсорбовати афекат девијација декада деријација експлицитан екстраховати имплицирати интроспекција исконски комодитет комплемент космополита опсервација линеаран монументалан парадигма парадоксалан премиса просперитетан резоновати секвенца симулирати супституција схема тенденција херметичан	акумулирати алтернација алузија амбивалентност аналоган апсорбовати афекат девијација декада деријација експлицитан експлоатисати екстраховати емпиријски имплицирати индукција интроспекција исконски катарза колизија комодитет компензовати комплемент консеквентан консензус космополита кохерентан миноран монументалан опонирати опсервација парадигма парадоксалан премиса просперитетан резоновати секвенца симулирати линеаран супституција суптилан схема тенденција транскрибовати херметичан	суфицит теолошки хијерархија	аспекат етика координирати рестрикција теолошки фундаменталан хијерархија	аспекат етика координирати маргиналан рестрикција скепса суфицит теолошки фундаменталан фокус хијерархија	аспекат етика индиција координирати маргиналан рестрикција скепса суфицит теолошки фундаменталан фокус хијерархија

Табела 59 б: Распоред академских лексема према фреквенцији, степену познатости и узрасту: најфреквентније лексеме.

	Најфреквентније лексеме			
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Непознате лексеме	–	–	–	–
Мање познате лексеме	релевантан	–	–	–
Делимично познате лексеме	–	аутентичан релевантан	релевантан	релевантан
Познате лексеме	аутентичан	–	аутентичан	аутентичан

У групи лексике која има највећу фреквенцију у СрпКору практично се налазе само две лексеме, *релевантан* и *аутентичан*, док су остале високофреквентне лексеме у групи заједнички познате лексике од првог до четвртог разреда. Ова последња група кореспондира са истом групом академске лексике, што наводи на закључак да је већина најфреквентнијих лексема најстабилније позната на свим узрастима.

Група која се најинтензивније развија од првог до четвртог разреда јесте група делимично познатих лексема које су мање фреквентне речи у корпусу. У првом разреду у овој групи је највише лексема, 40 или 25% укупне лексике на тесту. Само је једна мање фреквентна лексема непозната (*арбитраран*) на овом узрасту и само једна позната (*декада*).

Развојни ток академске лексике са мањом фреквенцијом у СрпКору подразумева промену позиције из групе делимично познатих у првом разреду у познате у другом и трећем разреду (развојни ток појединачних лексема већ је описан у претходном делу). Зато број лексема у групи делимично познатих и мање фреквентних лексема опада од првог до четвртог разреда у корист познатих: у првом разреду је 40 мање познатих и мање фреквентних лексема (25%), у другом их је 24 (15%), у трећем 19 (11,75%) и у четвртном 11 (6,85%). Насупрот њима расте број познатих лексема од другог 16 (10%), преко трећег 32 (20%) до четвртог разреда, 45 (28,12%). Нешто је мање лексема чији се степен усвојености (мање познате) поклапа са њиховом фреквенцијом у СрпКору (мање фреквентне): у првом разреду је 13 мање фреквентних и мање познатих лексема (8,12%), у другом 8 (5%), у трећем 4 (2,5%) и у четвртном је само једна (0,62%).

Средње фреквентна лексика има сличан развојни ток: највише лексема средње фреквенције је у групи делимично познате лексике у првом разреду: 12 (7,5%), у другом и трећем разреду њихов број опада, 8 (5%), до 6 (3,75%).

Сумирајући резултате, закључујемо да фреквенција академске лексике у корпусу не кореспондира у потпуности са степеном усвојености речи у нашем истраживању, осим у групи познатих и високофреквентних речи које чине лексику стабилне усвојености од почетка до краја средњошколског образовања. С обзиром на број лексема у групи делимично познате мање фреквентне лексике у првом разреду, закључујемо да се пораст степена усвојености мање фреквентне академске лексике нагло повећава у другом и трећем разреду. Средње фреквентне лексеме имају сличан развојни

ток јер се њихов број у групи делимично познатих постепено смањује од првог до четвртог разреда.

8. Закључак

У овом раду описан је рецептивни вокабулар на средњошколском узрасту и размотрене чињенице које су сматране важним за његов развој.

Истраживања вокабулара код нас су била спорадична и несистематска и углавном су обухватала млађи школски узраст. Пошли смо од различитих квантитативних описа вокабулара из англосаксонске литературе које је одликовала велика шароликост техника и истраживачких поступака и за које и даље постоји дилема шта и како мере. Велики проблем на почетку истраживања представљала нам је чињеница што после више од једног века (пионирска истраживања потичу из 19. века), још увек није у потпуности стандардизована процедура мерења обима/ ширине вокабулара.

Главни циљ који смо поставили на почетку истраживања био је да утврдимо ширину/обим рецептивног/пасивног општег и академског вокабулара средњошколаца. Интересовало нас је којим општим и академским лексичким фондом располажу наши средњошколци и да ли је тај резултат у сагласности са постојећим у релевантној (англосаксонској) литератури. Наша анализа је показала да је просечан скор на Тесту општег вокабулара био 112,59. На основу овог резултата, ослањајући се методологију коју су примењивали Нејшн и сарадници (Nation, 1993 с; Goulden, Nation & Read, 1990), проценили смо обим/ширину рецептивног вокабулара средњошколаца, добивши да знају око 11.259 *основних речи/породица речи општег вокабулара*. Овај резултат кореспондира резултатима у релевантној литератури (Цехмајстер и сарадници су израчунали да *есенцијални општи вокабулар* средњошколаца (на енглеском језику) чини 11.836 *простих речи* (Zechmeister, Chronis, Cull, D'Anna & Healy, 1995), а сличне резултате имају још неки истраживачи (Goulden, Nation, Read, 1990; D'Anna, Zechmeister & Hall, 1991; Nusbaum, Pisoni, & Davis 1984; Keuleers, Stevens, Mander & Brysbaert, 2015).

С обзиром на то да је академски корпус из кога је састављен тест био далеко мањи (5.700 речи) од општег (16.000 лексема), а просечни скор већи, 128,79, сличном рачуницом добили смо да академски вокабулар средњошколаца чини 3.615 простих

речи. Овај резултат треба тумачити у складу са познатом чињеницом да је академски вокабулар мањег обима од општег, како је раније показано (нпр. установљено је да покрива само 1,9% разговорног дискурса, односно 8,5% укупног лексичког фонда (Nation, 2001:17, Sutarsyah, Nation & Kennedy, 1994). У намери да пратитимо линију развоја вокабулара и укажемо на разлике у обиму/ширини рецептивног вокабулара на средњошколском узрасту; анализирали смо и међуоднос рецептивног општег и академског вокабулара и других фактора: типа школе, смера, школског успеха, оцене из Српског језика, узраста и пола.

У нашем истраживању добили смо да:

1. Постоји јака позитивна корелација између две димензије које чине вокабулар, општег и академског, тј. да промене у обиму општег вокабулара могу бити објашњене променама академског вокабулара. Више пута је указано на то да је услов за разумевање академске лексике поседовање основног лексичког фонда од 2.000 до 3.000 лексема општег значења, поред елементарног знања из научне области којој та лексика припада (Nation, 2001).

2. Анализа међуодноса вокабулара и типа школе је показала да изабрана школа има ефекта у развоју вокабулара на средњошколском узрасту, али само када је реч о Филолошкој гимназији, чији се ученици значајно издвајају од својих вршњака у броју академских и општих лексема у свом вокабулару. С друге стране, разлика у познавању опште и академске лексике ученика из две класичне градске гимназије није било, што значи да ученици завршавају средњу школу са приближним лексичким знањем, без обзира на тип школе који су похађали, осим ако је та школа била специјализована.

3. Установили смо да се ученици са сва три смера разликују у познавању опште лексике. У обиму/ширини академског вокабулара издвајају се само ученици са филолошког смера, јер се испоставило међу ученицима са природно-математичког и друштвено-језичког смера нема статистички значајних разлика у познавању академске лексике.

4. Утврдили смо да постоји статистички значајан ефекат школског успеха на развој вокабулара, али само када је у питању општи вокабулар и одлични ученици. Показали смо да одлични ученици боље познају општу лексику, а да академску средњошколци познају једнако без обзира на школски успех. Дакле, који год успех постигну у школи, усвојиће исти академски корпус.

5. Анализа међуодноса оцене из Српског језика и књижевности је показала да је ефекат оцене статистички значајан, али само када је у питању оцена „одличан (5)“. То може да значи не само да они боље познају општу лексику јер имају бољу оцену из Српског језика, већ и да имају бољу оцену из Српског језика зато што имају богатији вокабулар. С друге стране, без обзира на оцене, академски лексички фонд који се усвоји у току средње школе је исти.

6. Претпоставка да девојке имају шири вокабулар на општем и академском нивоу била је заснована на чињеници да постоји „уврежено мишљење да су жене говорљивије од мушкараца“ (Keuleers, Stevens, Mander & Brysbeart, 2015:23). Иако је разлика у лексичком знању дечака и девојчица уочена још на раном узрасту, у новијим квантитативним истраживањима вокабулара нису константоване полне разлике (Biemiller & Slonim, 2001; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer & Lyons, 1991; Keuleers, Stevens, Mander & Brysbeart, 2015). У нашем истраживању показано је да на средњошколском узрасту постоје статистички значајне полне разлике у познавању опште, али не и академске лексике, тј. да девојке имају шири општи вокабулар, док академску лексику познају подједнако.

7. Статистичка анализа је показала да постоји значајан утицај узраста на развој општег и академског вокабулара. Разлике у познавању опште лексике не постоје на почетку школовања (статистички значајних разлика нема у резултатима ученика првог и другог разреда), а доба у коме се општи вокабулар нагло развија јесте период између другог и трећег разреда. Развој академског вокабулара је равномернији, и прате га уједначеније статистички значајне разлике на свим узрастима. Ученици другог и трећег разреда боље познају академску лексику од опште, а те се разлике смањују у четвртном разреду.

На основу изнесених података може се рећи да се наша претпоставка да узраст значајно утиче на пораст броја речи у општем и академском вокабулару на средњошколском узрасту може у потпуности прихватити.

8. Анализа усвојености лексичких јединица показала је да се за највећи део опште лексике може рећи да има правилан развојни ток од првог до четвртог разреда средње школе који се може пратити. Лексеме које су познате у све четири узрастне групе чине најстабилнију лексику општег вокабулара средњошколаца. Непознате лексеме биле су оне који иначе имају ниску фреквенцију у Корпусу савременог српског језика. Међутим, постоји и група општих лексема ниске фреквенције у

Корпусу чије су значење средњошколци добро знали, што је тумачено као утицај прочитане лектире.

9. Најфреквентнија лексика у корпусу кореспондирала је са делимично познатом и познатом лексиком на оба теста, а највише нових познатих лексема уочено је на прелазу из другог у трећи разред. У првом полугодишту трећег разреда према плану и програму из Српског језика изучава се лексикологија, а ученици се обучавају и стичу навику да користе речнике српског језика. Овај период се може сматрати најинтензивнијим периодом развоја вокабулара на средњошколском узрасту. После овог периода „највећег упијања“ наступа фаза споријег развоја у четвртом разреду како на општем тако и на академском нивоу, па се може претпоставити да развој вокабулара тада улази у мирнију фазу. На ову фазу надовезује се бруцошки период када се сигурно интензивно усваја пре свега ужестручна лексика. Новија истраживања су показала да се интензитет развоја вокабулара на студентском и средњошколском узрасту не разликује битније.

И поред недостатака постојеће процедуре за мерење обима вокабулара појединца, константовали смо да је неку врсту квантитативних процена развоја вокабулара ипак могуће дати. Како смо у тој процедури „мерења вокабулара“ имали бројне тешкоће, пре свега у састављању теста као „мерног инструмента“, сматрамо да би се највећа пажња у будућности морала усмерити управо на стандардизовање тестова којима би се мерила ширина/обим вокабулара појединца. Стандардизација би омогућила мерење обима вокабулара на општем и академском нивоу и практичну примену тестова пре свега ради конституисања норми лексичког знања на средњошколском узрасту. Надамо се да би у том правцу могли бити искоришћени резултати добијени у нашем истраживању.

Још један правац у коме би се могле кретати импликације за будућа истраживања био би осмишљавање стратегија за подстицање развоја тј. за богаћење вокабулара средњошколаца. Постоје бројни емпиријски докази да је посебно осмишљеним стратегијама могуће обогатити вокабулар (једна од њих могла би бити и коришћење ајтема из нашег истраживања у виду лексичких вежби на часовима Српског језика).

У србистици је вокабулар појединца прилично неистражена тема. Лексиколози и методичари не баве се довољно стратегијама за богаћења вокабулара, иако свесни да деца „исказују запањујуће несналажење у учењу свих предмета

изазвано ниским степеном језичке културе, пре свега сиромашним лексичким фондом“ (Драгићевић, 2012:67).

Треба имати у виду и да богаћење вокабулара не треба да наликује попуњавању компјутерске меморије. То треба да буде активан процес, који обухвата различите нивое познавања значења лексема. Потпуно разумевање значења лексеме подразумева и могућност њене правилне употребе у контексту. Вокабулар средњошколаца богати се не само новим лексемама, тј. повећањем *обима или ширине*, већ и усвајањем значења већ постојећег лексичког фонда (повећањем *дубине*).

Будући да је наше истраживање било трансверзалне природе, разлике међу појединим испитаницима и групама испитаника у различитим генерацијама могле су у минималном проценту да утичу на резултат. Осим тога, узорак испитаника у нашем истраживању био је ограничен само на гимназије, а не и средње стручне школе. Поређење резултата ученика средњих стручних школа и гимназија дало би исцрпнију слику средњошколског вокабулара. У нашем истраживању испитивана је само једна димензија, ширина рецептивног вокабулара. Како се утврђено да се вокабулар средњошколаца богати не само простим повећањем обима/ширине, већ и проширивањем и хијерархизовањем значења већ постојећег фонда речи, наше истраживање може да послужи и као полазна основа за даље истраживање дубине вокабулара на средњошколском узрасту.

Преглед литературе:

- Adolphs, S. & Schmitt, N. (2003). Lexical coverage of spoken discourse. *Applied Linguistics*, 24 (4), 425–438.
- Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Albrechtsen, D., Haastrup, K. & Henriksen, B. (2008). *Vocabulary and writing in a first and second language: Processes and development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Anderson, R. & Nagy, W. (1993). *The vocabulary conundrum* (Center for the Study of Reading Technical Report No. 570). Urbana-Champaign, IL: University of Illinois Urbana-Champaign.
- Anderson, R. (1972). How to construct achievement test to assess comprehension. *Review of Educational Research*, 42, 145–170.
- Anderson, R. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In Guthrie, J. (Eds.), *Comprehension and teaching: Research reviews*. Newark, DE: International Reading Association, 77–117.
- Anderson, R. & Freebody, P. (1983). Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge. In Hutson, B. (Eds.), *Advances in reading/language research: A research annual*. Greenwich CT: JAI Press, 231–256.
- Anderson, R. & Nagy, W. (1991). Word meanings. In Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P. & Pearson, D. (Eds.), *Handbook of Reading Research: Vol. 2*. New York: Longman, 690–724.
- Anglin, P. (1993). *Vocabulary Development*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 58 (10).
- Anđelković, D., Ševa, N. i Moskovljević, J. (2001). *Srpski elektronski korpus ranog dečijeg govora*. Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Katadra za opštu lingvistiku, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Baker, M. (1988). Sub-technical vocabulary and the ESP teacher: An analysis of some rhetorical items in medical journal articles. *Reading in a Foreign Language*, 4 (2), 91–105.

- Bast, J. & Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34 (6), 1373–1399.
- Bauer, L. & Nation, P. (1993). Word families. *International Journal of Lexicography*, 6, 253–279.
- Beck I., McKeown, M. & Kucan, L. (2002). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. New York: Guilford Publications.
- Beck, I. & McKeown, M. (1991). Conditions for vocabulary acquisition. In Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P. & Pearson, D. (Eds.), *Handbook of Reading Research: Vol. 2*. New York: Longman, 789–814.
- Beck, I., Perfetti, C. & McKeown, M. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), 506–521.
- Beglar, D. (2010). A Rasch-based Validation of the Vocabulary Size Test. *Language Testing*, 27(1),101–118.
- Biemiller, A. & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 498–520.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. In Neuman, S. & Dickinson, D. (Eds.), *Handbook of early literacy research: Vol. 2*. New York, NY: Guilford Press, 41–51.
- Bybee, J. (2007). *Frequency of Use and the Organization of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bowers, P. & Kirby, J. (2010). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Reading and Writing*, 23, 515–537.
- Bromley, K. (2007). Nine Things Every Teacher Should Know about Words and Vocabulary Instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50 (7), 528–537.
- Campion, M., & Elley, W. (1971). *Academic word list*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Carlisle, J. (2007). Fostering morphological processing, vocabulary development and reading comprehension. In Wagner, R., Muse, A. & Tannenbaum, R. (eds.). *Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension*, 78–103.

- Carlo, M. S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C. E., Dressler, C., Lippman, D. N., Lively, T. J. & White, C. E. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 188–206.
- Chung, T., Nation, P. (2003). Technical vocabulary in specialized texts. *Reading in a Foreign Language*, 15 (2), 103–116.
- Clark, E. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clarke, D. F. & Nation, P. (1980). Guessing the meanings of words from contexts: Strategy and techniques. *System*, 8, 211–220.
- Cobb, T. (2010). Learning about language and learners from computer programs. *Reading in a Foreign Language*, 22 (1), 181–200.
- The Compleat Lexical Tutor. (2012). Preuzeto sa veb-sajta www.lextutor.ca. Pristupljeno 12.12. 2012.
- Corson, D. (1995). *Using English Words*. Boston:Kluwer.
- Corson, D. (1997). The Learning and Use of Academic English Words. *Language Learning*, 47 (4), 671–718.
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34, 213–238.
- Coxhead, A. (2010). What can corpora tell us about English for Academic Purposes? In O’Keefe, A. & McCarthy, M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Oxford: Routledge, 458–470.
- Coxhead, A., Nation, P. & Sim, D. (2014). Creating and trialling six forms of the vocabulary size test. *TESOLANZ Journal*, 22, 13–26.
- Coxhead, A., Nation, P. & Sim, D. (2015). Measuring the Vocabulary Size of Native Speaker of English in New Zealand Secondary School. *New Zealand Journal of Educational Studies*. doi:10.1007/s40841-015-0002-3
- Craik, F., Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671–684.
- Crystal, D. (1987). How many words? *English Today*, 12, 11–14.
- Crystal, D. (1995). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- D’Anna, C., Zechmeister, E. & Hall, J. W. (1991). Toward a meaningful definition of vocabulary size. *Journal of Reading Behaviour*, 23, 109–122.

- Dale, E. & O'Rourke, J. (1981). *The living word vocabulary: a national vocabulary inventory*. Chicago: World Book-Childcraft International.
- Diack, H. (1975). *Test your own wordpower*. St. Albans:Paladin.
- Didović, M. i Kolić-Vehovec, S. (2009). Različiti aspekti poznavanja rječnika i razumijevanje teksta kod učenika osnovne škole. *Psihologijske teme*, 18, 99–117.
- Diller, K. C. (1978). *The language teaching controversy*. Rowley MA: Newbury House.
- Dupuy, H.J. (1974). *The Rationale, Development and Standardization of a Basic Word Vocabulary Test*. Washington, D.C: U.S. Government Printing Office.
- Ellis, N. (2002). Frequency effect in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, (2), 143–188.
- Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eykman, J. (2004). *Measuring Receptive Vocabulary Size*. Utrecht:LOT.
<http://www.lotpublications.nl>
- Fajgelj, S. (2009). *Psihometrija: metod i teorija psihološkog merenja (III dopunjeno izdanje)*. Beograd:Centar za primenjenu psihologiju.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics*. London:SAGE Publications.
- Francis, W. N. & Kucera, H. (1964). *Brown Corpus Manual*. Revised and Amplified 1979.
 Preuzeto sa veb-sajta: <http://www.hit.uib.no>. Pristupljeno 18.5. 2015.
- Gertner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs:Linguistic relativity versus natural partitioning. In Kuczaj, S. (eds), *Language Development:Vol. 2. Language, thought and culture*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 301–334.
- Global Language Monitor. Preuzeto sa veb-sajta www.languagemonitor.com. Pristupljeno 27.12.2015.
- Goulden, R., Nation, P. & Read, J. (1990). How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics*, 11, 341–363.
- Goodman, J., Dale, P. & Li, P. (2008). Does frequency count? Parental input and the acquisition of vocabulary. *Journal of Child Language*, 35 (3), 515–31.
- Graves, M. (1986). Vocabulary Learning and Instruction. *Review of Research in Education*, 13, 49–89.

- Gyllstad, H. (2007). *Looking at L2 vocabulary knowledge dimensions from an assessment perspective – challenges and potential solutions*. Eurosla Monograph Series 2, 11–28.
- Hazenbergh, S., Hulstijn, J. H. (1996). Defining a minimal receptive second language vocabulary for non-native students: An empirical investigation. *Applied Linguistics*, 17 (2), 145–165.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 303–317.
- Henriksen, B., Albrechtsen, D. & Haastrup, K. (2004). The relationship between vocabulary size and reading comprehension in the L2: Angles on the English speaking world. *Writing and vocabulary in foreign language acquisition*, 129–147.
- Hirsh, D. & Nation, P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified text for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8 (2), 689–696.
- Horst, M., Cobb, T. & Nicolae, I. (2005). Expanding academic vocabulary with an interactive on-line database. *Language Learning & Technology*, 9 (2), 90–110.
- Hwang, K. & Nation, P. (1989). Reducing the vocabulary load and encouraging vocabulary learning through reading newspapers. *Reading in a Foreign Language* 6, 323–335.
- Hudson, R. (1994). About 37% of Word-Tokens are Nouns. *Language*, 70 (2), 331–339.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27, 236–248.
- Keuleers, E., Stevens, M., Mandera, P. & Brysbaert, M. (2015). Word knowledge in the crowd: Measuring vocabulary size and word prevalence in massive online experiment. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 68 (8), 1665–1692.
- Kieffer, M. & Lesaux, N. (2010). Knowledge of words. *Reading and Writing*, 25 (2), 347–373.
- Kieffer, M. & Lesaux, N. (2012). Development of morphological awareness in vocabulary knowledge in Spanish speaking language minority learners. *Applied Psycholinguistics*, 33, 23–54.
- Kirkpatrick, E. (1891). Number of words in ordinary vocabulary. *Science*, 21, 107–109.
- Kirkpatrick, E. A. (1907). Vocabulary test. *Popular Science Monthly*, 70, 157–164.
- Kuperman, V. & Van Dyke, J. A. (2013). Reassessing Word Frequency as a Determinant of Word Recognition for Skilled and Unskilled Readers. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 39(3), 802–823.

- Kuperman, V., Stadthagen-Gonzalez, H. & Brysbeart, M. (2012). Age of acquisition ratings for 30000 English words. *Behavior Research Methods*, 44, 978–990.
- Kuzmanović Jovanović, A., Andrijević, M. i Filipović, J. (2012). *Priručnik iz akademskog pisanja*. Beograd: Čigoja štampa.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in the second language Same or different? *Applied Linguistics*, 19 (2), 255–271.
- Laufer, B, C. Elder, K. Hill, & Congdon, P. (2004). Size and strength: Do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing*, 21, 202–226.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In Lauren, C. & Nordman, M. (Eds.). *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines*. Clevedon: Multilingual Matters, 316–323.
- Laufer, B. (1991). How much lexis is necessary for reading comprehension? In Arnaud, P. & Béjoint, H. (Eds.). *Vocabulary and applied linguistics*. London: Macmillan, 113–125.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In Coady, J. & Huckin, T. (Eds.). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 20–34.
- Laufer, B., Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge. *Language Learning*, 54 (3), 399–436.
- Laufer, B. & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16, 307–322.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? *Applied Linguistics*, 12, 255–271.
- Laufer, B. & Paribakht, S. (1998) The Relationship Between Passive and Active Vocabularies: Effects of Language Learning Context. *Language Learning*, 48 (3), 365– 391.
- Laufer, B. & Nation, P. (1999). A Vocabulary size test of controlled productive ability, *Language Testing*, 16 (1), 33–51.
- Laufer, B. (2005). Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning. *EUROSLA Yearbook*, 5 (1), 223–250.
- Liu Na & Nation, P. (1985). Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal*, 16, (1), 33–42.

- Lorge, I. & Chall, J. (1963). Estimating the size of vocabularies of children and adults: an analysis of methodological issues. *Journal of Experimental Education*, 32 (2), 147–157.
- Mandera, P., Keuleers, E., Wodniecka, Z., & Brysbaert, M. (2014). SUBTLEX-PL: Subtitle-based word frequency estimates for Polish. *Behavior Research Methods*, 47, 471–483.
- Knaflić, V. (1990). *Rečnik budućih učitelja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kostić, A. (2006). *Kognitivna psihologija*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Krstev, C. i Gucul, S. (2007). *Ka dečjem rečniku: automatska obrada dečje literature*. www.poincare.matf.bg.ac.rs/~cvetana/biblio/DecjiRecnik.pdf pristupljeno 1.9.2015.
- Krstić, D. (1972). Revizija rečničkog testa. Analiza stavki rečničkog testa srpskohrvatskog jezika. Iz: Vasić, S., Lukić, V., Knaflić, V., Krstić, D. i Miočinović, Lj. (ur.). *Govorno ponašanje učenika na osnovnoškolskom uzrastu s posebnim osvrtom na leksiku i semantiku*. Beograd: Naučna knjiga, 196–237.
- Lukić, V. (1970). *Uticao gradске i seoske sredine na veličinu pasivnog rečnika učenika osnovnoškolskog uzrasta*. Beograd: Naučna knjiga.
- Lukić, V. (1972). Neki aspekti pisanog dečjeg rečnika. Iz: Vasić, S., Lukić, V., Knaflić, V., Krstić, D. i Miočinović, Lj. (ur.). *Govorno ponašanje učenika na osnovnoškolskom uzrastu s posebnim osvrtom na leksiku i semantiku*. Beograd: Naučna knjiga, 118–128.
- Meara, P. & Buxton, B. (1987). An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language Testing*, 4, 142–151.
- Meara, P. & Jones, G. (1988). Vocabulary size as a placement indicator. In Grunwell, P. (Eds.), *Applied Linguistics in Society*. London: CILT.
- Meara, P. & Jones, G. (1990). *Eurocentres Vocabulary Test 10 KA*. Zurich: Eurocentres.
- Meara, P. & Wolter, B. (2004). V_LINKS: Beyond vocabulary depth. In Albrechtsen, D., Haastруп, K. & Henriksen, B. (Eds.). *Angles on the English speaking world, 4*. Copenhagen, Denmark: Museum Tusulanum Press, 85–96.
- Meara, P. (1990). A note on passive vocabulary. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 8 (1), 81–87.
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. In: Brown, G., Malmkjaer, K. & Williams, J. (Eds.), *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 35–53.

- Meara, P. (1997). Models of vocabulary acquisition. In: Schmitt, N. & McCarthy, J. (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 102–121.
- Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In *Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds). Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 84–102.
- Miller, G. & Fellbaum, C. (1991). Semantic networks of English. *Cognition*, 41, 197–229.
- Miller, G. & Gildea, P. (1987). How children learn words, *Scientific American*, 257, 94–99.
- Miller, G. (1999). On knowing a word. *Annual Review of Psychology*, 50, 1–19.
- Milton, J. & Fitzpatrick, T. (2014). *Dimensions of Vocabulary Knowledge*. Basingstoke, UK: Palgrave, Macmillan.
- Milton, J. (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nagy, W. & Anderson, R. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19, 304–330.
- Nagy, W. & Anderson, R., Schommer, M., Scott, J. & Stallman, A. (1989). Morphological families in the internal lexicon. *Reading Research Quarterly*, 24 (3), 263-282.
- Nagy, W. & Herman, P. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In: McKeown, M. & Curtis, M. (Eds.). *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 19–35.
- Nagy, W. & Scott, J. (2000). Vocabulary Processes. In: Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson, P. D., & Barr, R. (Eds). *Handbook of Reading Research. Vol 3*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 269–284.
- Nagy, W. (1997). On the role of context in first- and second- language vocabulary learning. In: Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary: Description, acquisition, pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 64–83.
- Nagy, W. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long- term and comprehensive. In Hiebert, E., & Kamil, M. (Eds.) *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 27–44.
- Nagy, W. & Scott, J. (1989). Word schemas: What do people know about words they don't know? *Cognition and Instruction*, 7, 105–127.

- Nagy, W., Herman, P. & Anderson, R. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233–253.
- Nation, P. & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31 (7), 9–13.
- Nation, P. & Coxhead, A. (2001). The specialised vocabulary of English for academic purposes. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* Cambridge: Cambridge University Press, 252–267.
- Nation, P. & Meara, P. (2002). Vocabulary. In Schmitt, N. (Eds.). *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Edward Arnold, 35–54.
- Nation, P. (1983). Testing and teaching vocabulary. *Guidelines* 5, 1, 12–25.
- Nation, P. (1984). An university word list. *Language Learning and Communication*, 3 (2), 215–229.
- Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, P. (1993a). Measuring readiness for simplified material: A test of the first 1000 words of English. In Tickoo, M.L. (ed.), *Simplification: Theory and Application*. RELC Anthology Series, 31, 193– 203.
- Nation, P. (1993b). Vocabulary size, growth and use. In Schreuder, R. & Weltens. B. (eds.), *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 115– 134.
- Nation, P. (1993c). Using dictionaries to estimate vocabulary size: essential, but rarely followed procedures. *Language Testing* 10 (1), 27–40.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63, 59–82.
- Nation, P., & Hwang, K. (1995). Where would general service vocabulary stop and special purposes vocabulary begin? *System*, 23 (1), 35–41.
- Nation, P., Waring, R. (1997). Vocabulary size, test coverage and word list. In Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 6–19.
- Nippold, M. (1998). *Later language development: The school-age and adolescent years* (2nd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Nusbaum, C., Pisoni, D. & Davis, Ch. (1984). Sizing up the hoosier mental lexicon: Measuring the familiarity of 20 000 words. In *Research on Speech Perception*

- Progress Report No10*. Bloomington:Speech Research Laboratory, Indiana University.
- Ogden 1930: Ogden Basic English, <http://ogden.basic-english.org/words.html>.
Pristupljeno 9.3.2015.
- Palant, J. (2007). *SPSS: priručnik za preživljavanje*. Beograd: Mikro knjiga.
- Paul, P., Stallman, A. & O'Rourke, J. (1990). *Using three test formats to assess good and poor word knowledge*. Technical Report No. 509. University of Illinois at Urbana-Champaign:Center for the Study of Reading.
- Pigada, M. & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in Foreign Language*, 18 (1), 1–28.
- Praninskas, J. (1972). *American University Word List*. London:Longman.
- Roche, T. & Harrington, M. (2013). Recognition vocabulary skills as a predictor of academic English performance and Academic achievement in English. *Language Testing in Asia*, 3 (12), 133–144.
- Qian, D. & Schedl, M. (2004). Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge measure for assessing reading performance. *Language Testing*, 21 (1), 28–52.
- Qian, D. (1998). *Depth of Vocabulary Knowledge: Assessing Its Role in Adults Reading Comprehension in English as a Second Language*. University of Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Qian, D. (1999). Assessing the Roles of Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 282–307.
- Qian, D. (2002). Investigating the Relationship Between Vocabulary Knowledge and Academic Reading Performance. *Language Learning*, 52, 513–536.
- Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing* 10 (3), 355–371.
- Read, J. (1998). Validating a test to measure depth of vocabulary knowledge. In Kunnan, A. (Eds.), *Validation in language assessment*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 41–60.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J. (2004). Plumbing the depth: how should vocabulary knowledge be defined? In: Bogards, P. & Laufer, B. *Vocabulary in the Second Language*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 209–229.
- Read, J. (2004a). Research in Teaching Vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 146–161.

- Read, J. (2007). Second Language Vocabulary Assessment, *IJES*, 7 (2), 105–125.
- Santos, M. (2010). Depth of academic vocabulary knowledge: investigating depth of academic vocabulary knowledge among language minority community college students. *Reflections on English Language Teaching*, 9 (1), 19–42.
- Scarcella, R. & Zimmerman, Ch. (1998). Academic words and gender. *Studies in Second Language Acquisition*, 20 (1), 27–49.
- Schmitt, N. & McCarty, M. (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. & Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework: Word associations and verbal suffixes. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1), 17–36.
- Schmitt, N. & Schmitt, D. (2014). A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. *Language Teaching*, 47 (4), 484–503.
- Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning*, 48 (2), 281–317.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke, UK: Palgrave Press.
- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge. *Language Learning*, 64 (4), 913–951.
- Schmitt, H., Schmitt, D. & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18, 55–88.
- Scott, J. & Nagy, W. (2004). Developing word consciousness. In. Baumann J. F. & Kame'enui, E. J. (Eds.). *Vocabulary instruction: Research to practice*. New York / London: The Guilford Press, 201–217.
- Seashore, R. & Eckerson, L. (1940). The measurement of individual differences in general English vocabularies. *Journal of Educational Psychology*, 31, 14–38.
- Shu, H., Anderson, R. C. & Zhang, Z. (1995). Incidental learning of word meanings while reading: a Chinese and American cross-cultural study. *Reading Research Quarterly*, 30, 76–95.

- Skok, P. (1973). *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika 3*. Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti.
- Smith, M. K. (1941). Measurement of the size of general English vocabulary through the elementary grades and high school. *General Psychological Monographs*, 24, 311–345.
- Stahl, S. & Nagy, W. (2006). *Teaching words meanings*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Stanovich, K. E. (1996). Toward a scientifically responsible philosophy of reading instruction. In Shimron, J. (Eds.). *Literacy and education: Essays in Memory of Dina Feitelson*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 185–208.
- Sutarsyah, C., Nation, P. & Kennedy, G. (1994). How useful is EAP vocabulary for ESP? A corpus based study. *RELC Journal*, 25 (2), 34–50.
- Šipka, D. (2006). *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*. Novi Sad: Matica srpska.
- Takala, S. (1984). *Evaluation of students' knowledge of English vocabulary in the Finnish comprehensive school*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Tannenbaum, K., Torgesen, J. & Wagner, R. (2006). Relations between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 381–398.
- Thorndike, E. (1924). The vocabularies of school pupils. In Carelton Bell, J. (Eds.). *Contributions to Education*. New York: World Book Co.
- Todorović, D. (2008). *Metodologija psiholoških istraživanja*. Beograd: Naučna psihološka publikacija.
- Vasić, S. (1972). Psiholingvistički pristup udžbeniku. Iz: Vasić, S., Lukić, V., Knaflić, V., Krstić, D. i Miočinović, Lj. (ur.). *Govorno ponašanje učenika na osnovnoškolskom uzrastu s posebnim osvrtom na leksiku i semantiku*. Beograd : Naučna knjiga, 239–243.
- Vasić, S. (1977). *Govor u razredu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vasić, S. (2007). *Azbučno frekvencijski rečnik*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22, 217–234.
- Waring, P. (1997). The negative effects of learning words in semantic sets: A replication. *System*, 25, 261–274.
- Webb, S. (2008). The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in Foreign Language*, 20, 232–245.

- Wesche, M. & Paribakht, S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *The Canadian Modern Language Review*, 53, 13–40.
- Wesche, M. & Paribakht, S. (2000). Reading-based exercises in second language vocabulary learning: An introspective study. *The Modern Language Journal*, 84, 196–213.
- West, M. (1953). *A General Service List of English Words*. London: Longman, Green and Co.
- White, C. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39 (2), 188–206.
- Woods, A., Fletcher, P. & Hughes, A. (1986). *Statistics in language studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Xue, G. & Nation, P. (1984). A university word list. *Language Learning and Communication*, 3, 215–229.
- Zechmeister, E. B., Chronis, A. M., Cull, W. L., D'Anna, C. A. & Healy, N.A. (1995). Growth of a functionally important lexicon. *Journal of Reading Behavior*, 27(2), 201–212.
- Балорда, Д. (2009). Функционално испитивање лексике у средњошколском уџбенику економске струке. *Примењена лингвистика данас: Зборник радова за примењену лингвистику*, 441–456.
- Брборић, В. (2008, јануар). *Шта средњошколци читају* (предавање). Филолошки факултет, Београд.
- Бугарски, Р. (1991). *Увод у општу лингвистику*. Београд: Завод за уџбенике.
- Васић, С. (1988). *Дефиниција и дефинисање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Виготски, Л. (1977). *Мишљење и језик*. Београд: Нолит.
- Драгићевић, Р. (2010). *Лексикологија српског језика*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Драгићевић, Р. (2012). *Лексикологија и граматика у школи*. Београд: Учитељски факултет.
- Ђерић, С. и Костић, А. (2007). Утицај величине деривационог кластера на брзину обраде именица српског језика. *Психологија*, 40 (1), 133–146.
- Клајн, И. и Шипка, М. (2011). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.

- Клеут, М. (2008). *Научно дело од истраживања до штампе*. Нови Сад: Академска књига.
- Корпус савременог српског језика на Математичком факултету у Београду 2013. Веб-сајту риступљено дана 11.1.2013. на адреси <http://korpus.matf.bg.ac.rs/>
- Костић, А. (2010). *Фреквенцијски речник*. Београд: Службени гласник.
- Костић, Ђ. (1999). *Фреквенцијски речник савременог српског језика*. Београд: Институт за експерименталну фонетику и патологију говора.
- Крњајић З., Степановић, И. и Бабић, Д. (2011). Читалачке навике средњошколаца у Србији. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43(2), 266–282.
- Лазаревић, Е. и Шефер, Ј. (2009). Језик уџбеника наративних предмета. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41(2), 418–436.
- Лукић, В. (1982). *Дечија лексика*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Лукић, В. (1983). *Дечији фреквенцијски речник*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Лукић, В. (1970). *Дечији речник*. Београд: Завод за уџбенике.
- Московљевић, Ј. (2006). Речници, речничке дефиниције и дефиниције појмова у уџбеницима матерњег језика. *Примењена лингвистика*, 7, 322–327.
- Московљевић, Ј. и Крстић, К. (2007). Језички уџбеници и приручници за прва три разреда основне школе. Из: Плут, Д. (ур.). *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*, Београд: Институт за психологију, 95–129.
- Московљевић, Ј. и Плут, Д. (2011). Развој способности за самопроцену разумевања текста. *Анали Филолошког факултета*, 23 (2), 297–309.
- Мркаљ, З. (2009). *Наставна теорија и пракса 3*. Београд: Klett.
- Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег образовања и васпитања и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета: Српски језик и књижевност (2015). Београд : Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Преузето са: <http://www.mprn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Правилник-о-општим-стандардима.pdf> . Приступљено 12.02.2016.
- Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Плут, Д., Московљевић, Ј. Пејић, А. и Николић, Ј. (2010). Мерење компетенција ученика за проналажење информација у тексту. *Настава и васпитање* LIX/1, 24–38.
- Радовић-Тешић, М. (2009). *С речима и речником*. Београд: Учитељски факултет.
- Развионица (2015). *Настава усмерена на исходе, компетенције и стандарде. Приручник за наставнике*. Преузето са веб-сајта: www.razvionica.edu.rs.
- РМС (2007). Речник Српског језика. Нови Сад: Матица српска.
- РСАНУ. Речник српскохрватског књижевног и народног језика. Београд: САНУ.
- Српски као страни језик у теорији и пракси* (2007). Зборник радова. Београд: Центар за српски језик као страни и Филолошки факултет у Београду.
- Станојчић, Ж. и Поповић, Ј. (2011). *Граматика српског језика за гимназије и средње школе*. 13. издање. Београд: Завод за уџбенике.
- Утвић, М. (2003). Регуларни изрази. *Свет речи*, 7, 15–16.
- Утвић, М. (2013). *Изградња референтног корпуса савременог српског језика. Докторска дисертација*. Београд: Филолошки факултет.
- Утвић, М. (2015). Корпус савременог српског језика. Стање и перспективе. Београд: Семинар за језичке технологије и ресурсе. Преузето са: <http://jerteh.rs/wp-content/uploads/2015/05/Utvic-SrpKor2013.pdf>. Приступљено 12. 2. 2016.

ПРИЛОЗИ

Вокабулар 1

(Тест ОВ)

Име: _____ Презиме: _____

Пол: М Ж Датум рођења: _____

Разред/Одељење _____ Школа _____

Успех на крају прошле школске године (са просечном оценом): _____

Оцена из Српског језика на крају прошле школске године: _____

Датум тестирања: _____

Упутство: Заокружи слово испред речи или израза који значе исто што и подвучена реч, или је најбоље објашњавају. Пажљиво прочитај све понуђене одговоре пре него што одговориш!

Желимо ти пуно среће у раду!!!

1. **норма:** а) окомита тачка; б) нормалан правац, вертикала; в) права линија; г) скуп правила; д) нормалан живот (г)
2. **сугерисати:** а) извршити утицај; б) подмитити некога; в) веровати у другога; г) убедљиво саветовати; д) наредити нешто (г)
3. **вертикалан:** а) положен; б) попречан; в) уздигнут; г) раван; д) усправан (д)
4. **љубак:** а) срдачан; б) заљубљен; в) љубавни; г) симпатичан; д) обожаван (г)
5. **одар:** а) покојников лежај; б) урна; в) последња воља; г) гробно место; д) покров на сандуку (а)
6. **моба:** а) врста фолклорне игре; б) фаза у сазревању воћа; в) жетва пшенице или другог жита; г) скупљање шљива; д) бесплатно помагање при већим радовима (д)
7. **милерам:** а) хиљаду милиона; б) миленијум; в) павлака; г) парафинско уље; д) рам за слику (в)
8. **кучина:** а) морска ширина; б) дебела паучина; в) слој прашине; г) огроман пас; д) влакно конопље или лана (д)
9. **тил:** а) знак интерпункције; б) лака, провидна тканина; в) етерично уље; г) марама, шал; д) кратак капут с гајтанима (б)
10. **виспрен:** а) висок; б) скроман; в) добронамеран; г) проицљив; д) мршав (г)
11. **матине:** а) дневна биоскопска или позоришна представа; б) последњи потез у шаху; в) празник посвећен мајкама; г) сала за свечана венчања; д) мајсторска титула (а)

12. **харчители:** а) лакомислено трошити; б) узети харач; в) платити порез; г) гонити дивљач; д) хушкати против некога (а)
13. **церада:** а) приколица камиона; б) електрично ћебе; в) уштиркани чаршав; г) непромочиво платно; д) застор на прозору (г)
14. **стаја:** а) речни водостај; б) аутобуско стајалиште; в) имање на селу; г) трула слама; д) просторија за стоку (д)
15. **кантар:** а) лековита биљка, кантарион; б) справа за мерење, вага; в) нож, ханџар; г) тезга, клупа; д) врста канте (б)
16. **деликатан:** а) пријатног укуса; б) нежан, шкакљив; в) кривични; г) делимичан, парцијалан; д) жалостан, тужан (б)
17. **осоран:** а) горког укуса; б) тврдоглав, непопустљив; в) неукусан; г) поштен, непоткупљив; д) груб, оштар (д)
18. **тривијалан:** а) обичан, баналан, прост; б) поновљен; в) троделни, вишечлани; г) врхунски, супериоран; д) упарложен (а)
19. **узенгија:** а) држач седла; б) улар, поводац; в) алка која виси са обе стране седла; г) узет, парализован човек; д) пењање навише, узлажење (б)
20. **хабати:** а) навићи на нешто; б) направити русвај; в) оштетити мотор; г) губити на картама; г) избегавати некога; д) драти, цепати (д)
21. **ресити:** а) резати; б) мућкати, растрести; в) осигурати, обезбедити; г) красити, китити; д) правити ресе (д)
22. **јарам:** а) дрвени рам за упрезање волова; б) стуб за подизање заставе; в) врста рала; г) део кормила на броду; д) сврдло за бушење (а)
23. **догма:** а) мишљење, начело, став који се усваја без поговора; б) лако доказива формула; в) апсурдни и недоказиви суд; г) непроверена и мало вероватна тврдња; д) експериментално непотврђена теорија (а)
24. **месинг:** а) мера квалитета злата; б) легура бакра и цинка; в) јело од млевеног меса; г) вештачки украс; д) легура платине и злата (б)
25. **јамчити:** а) ограничити; б) тајити; в) требовати; г) гарантовати; д) копати јаму (б)
26. **вабити:** а) мрмљати; б) проверавати; в) узимати; г) мамити; д) викати (г)
27. **нехат:** а) намера; б) штета; в) равнодушност; г) непажња; д) прека потреба (г)
28. **бурмут:** а) веренички прстен; б) суви барут; в) дувански прах; г) врста табакере; д) кутија за козметику (в)
29. **егзил:** а) секта; б) отвор, врата; в) пресуда; г) судија; д) прогонство (д)

30. **аметист**: а) веренички прстен; б) безбојан гас; в) полудраги камен; г) компонента угља; д) врста накита, привезак (в)
31. **мандолина**: а) весела балада; б) јужно воће; в) тужна песма; г) чегрталка; д) жичани инструмент (д)
32. **номад**: а) луталица; б) богомољац; в) роб у старом Риму; г) нормандијски витез; д) просјак (а)
33. **цвикати**: а) носити цвикере; б) кратко се ошишати; в) шкљоцати зубима; г) бојати се; д) испуштати пискав глас (г)
34. **понтон**: а) водена струја; б) каросерија брода; в) прамац брода; г) брана на реци; д) привремени мост (а)
35. **спруд**: а) кривудава линија; б) морска струја; в) језеро с морском водом; г) пешчани нанос; д) сплав од пружа (г)
36. **прња**: а) украс; б) цак; в) мера; г) дроњак; д) рупетина (г)
37. **присан**: а) унутрашњи; б) присвојан; в) близак; г) чест; д) урођен (в)
38. **глиб**: а) пукотина; б) стена; в) блато; г) рушевина; д) киша (в)
39. **штедар**: а) невешт; б) шкрт; в) дарезљив; г) ништаван; д) растељив (в)
40. **кулиса**: а) дрвене степенице, лестве; б) службени улаз у позориште; в) покретни зид, декорација на позорници; г) простор за оркестар; д) глумчева гардероба (в)
41. **отресит**: а) стресан, узнемирујући; б) окретан, предузимљив; в) стасит, витак; г) обрисан, отрет; д) неотесан, прост (б)
42. **призма**: а) геометријско тело; б) апарат за мерење притиска; в) врста телефона; г) двоструко огледало; д) кристал неких минерала (а)
43. **црпсти**: а) попити мало више; б) разболети се; в) поливати водом; г) испити течност; д) извлачити (д)
44. **брецати се**: а) стидети се; б) осветити се; в) журити се; г) освртати се; д) бити набушит (д)
45. **опит**: а) законитост; б) експеримент; в) дрога; г) модел; д) хипотеза (б)
46. **веранда**: а) биљка пузавица; б) тераса; в) слатко вино; г) гвоздена капија; д) ланена завеса (б)
47. **фелер**: а) модел; б) таленат; в) петролејска лампа; г) грешка; д) одломак (г)
48. **закерати**: а) замерати (често без разлога); б) заинатити се, запети; в) упадати у реч; г) подвалити некоме; д) закидати на нечему (а)
49. **особит**: а) онеспособљен; б) солидан; в) осيون; г) изузетан; д) персонални (г)

50. **длето**: а) шрафцигер, одвијач; б) специјална електричарска алатка; в) алатка за намотавање жице; г) врста оштре тестере; д) оруђе за дубљење дрвета или камена (д)
51. **доксат**: а) дрвене степенице; б) стражње двориште; в) преградни зид од блата; г) врста балкона; д) дрвена ограда (г)
52. **ташт**: а) емотиван; б) мизеран; в) лажан; г) сујетан; д) сујеверан (г)
53. **скрама**: а) ситна киша; б) мекан снег; в) танка кора; г) житко тесто; д) нагомилана прљавштина (в)
54. **јарки**: а) пролећни; б) јарећи; в) динамичан; г) ватрени; д) загорео (г)
55. **карма**: а) индијски зачин; б) поза у јоги; в) реинкарнација; г) видовитост; д) судбина (д)
56. **знамен**: а) заклетва; б) намена; в) познаник; г) добар глас; д) знак (д)
57. **доајен**: а) посланик Горњег дома; б) најстарији члан колектива; в) новинар у пензији; г) оперски певач почетник; д) начелник Окружног суда (б)
58. **опека**: а) рана настала од нечег врелог; б) врста опасача; в) печење; г) цигла, цреп; д) врста опела за покојника (г)
59. **воњ**: а) трулеж; б) влага; в) буђ; г) зној; д) мирис (д)
60. **јувелир**: а) сарач; б) кројач; в) драгуљар; г) антиквар; д) калиграф (в)
61. **јаз**: а) нечиста савест; б) текућа вода; в) канал, јарак; г) барски шевар; д) јазбина, брлог (в)
62. **кефир**: а) врста јогурта; б) козје млеко; в) сурутка; г) ситан сир; д) преврео кајмак (а)
63. **бизаран**: а) безвредан; б) визионарски; в) чудан, необичан; г) одбојан, одвратан; д) духовит, шаљив (в)
64. **аван**: а) потпис на меници; б) посуда за ситњење нечега; в) човек веселог лица; г) чинија за воће; д) мала прангија (б)
65. **домен**: а) степен моћи; б) домашај руком; в) домаћинство, дом; г) војна тајна; д) подручје, област (д)
66. **фоаје**: а) мезанин; б) улаз у библиотеку; в) подрумска просторија; г) горња галерија у позоришту; д) простор за окупљање публике (д)
67. **стреха**: а) пукотина; б) настрешница; в) јак ветар; г) преградни зид; д) мањи комад обрађене земље (б)
68. **зурити**: а) тихо звиждати; б) нетремице гледати; в) хипнотисати некога; г) шапутати међу собом; д) свирати у зурле (б)

69. **ореол:** а) див, горостас; б) део иконостаса; в) круг око главе свеца; г) несвакидашња појава на небу; д) симбол из претхришћанског периода (в)
70. **јелек:** а) врста копче; б) прслук; в) врста инсекта; г) опасач; д) везена кошуља (б)
71. **импоновати:** а) добро познавати некога; б) понављати се; в) увозити из страних земаља; г) оставити снажан утисак; д) следити импулс, нагон (г)
72. **бокор:** а) жбун, грм; б) становник Боке; в) бок брода; г) суд за вино; д) сасушена трава (а)
73. **ћикљати:** а) скакати; б) нагло расти; в) бацакати се; г) нагло устати; д) убрзати коње (б)
74. **амајлија:** а) тропска змија; б) шара на ћилиму; в) усмени тестамент; г) предмет који штити од несреће; д) јапански цртани филм (г)
75. **пуче:** а) дугме; б) праћка; в) пушка; г) метак; д) кугла (а)
76. **приспети:** а) стићи; б) спавати краће време; в) зауставити се; г) ући; д) попети се (а)
77. **имун:** а) отпоран; б) имовински; в) заразан; г) лимунски; д) недужан (а)
78. **крњ:** а) оштећен; б) изношен; в) задебљали; г) полован; д) камени (а)
79. **млохав:** а) млак; б) трбушаст; в) неодлучан; г) отромбољен; д) кукаван (г)
80. **надмен:** а) поносан; б) ћутљив; в) горд; г) намћораст; д) висок (в)
81. **убог:** а) усамљен; б) обогаљен; в) незајажљив; г) суморан; д) сиромашан (д)
82. **клепити:** а) зачегртати; б) лупити; в) заклопати; г) украсти; д) оклемпавити (б)
83. **скут:** а) доњи део рукава; б) доњи део хаљине или огртача; в) високи оковратник; г) шешир са широким ободом; д) горњи део владарске одоре (б)
84. **гнев:** а) несрећа; б) љубомора; в) незахвалност; г) генијалност; д) бес (д)
85. **гесати:** а) вајати глину; б) опсовати, проклети; в) раскомотити се; г) дељати; д) крпити (г)
86. **пргав:** а) мали, неугледан; б) плах, свадљив; в) гласан, бучан; г) непристојан; д) неуредан, алкав (б)
87. **неман:** а) полубог; б) чудовиште; в) корњача без оклопа; г) врста комарца; д) врста нимфе (б)
88. **лојалан:** а) преломљен; б) који садржи лој; в) подмазан; г) привржен; д) рошав, бубуљичав (г)
89. **претендовати:** а) проширити; б) претицати; в) тежити; г) претварати се; д) владати (в)

90. **кудрав:** а) коврџав; б) црн; в) плећат; г) космат; д) штркљаст (а)
91. **опсена:** а) псовка; б) вулгарност; в) варка; г) игра сенки; д) кошмар (в)
92. **бенигни:** а) злоћудни; б) кротки; в) доброћудни; г) наивни; д) агресивни (в)
93. **чантрати:** а) звечати посуђем; б) придиковати; в) разбити; г) улагивати се; д) лупетати (б)
94. **ганути:** а) изврнути ногу; б) потрести; в) ићи на ганглије; г) гањати; д) гарантовати нешто (б)
95. **грал:** а) чаробна фрула; б) тајни документ; в) пехар, путир; г) света црква; д) митска птица (в)
96. **пренути:** а) нагло пробудити; б) кратко дремнути; в) упрегнути коња; г) брзо пренети; д) трепнути оком (а)
97. **пијетет:** а) подножје статуе; б) дубоко поштовање; в) висок глас; г) пијанство; д) имитација (б)
98. **малтретирати:** а) злостављати; б) запостављати; в) обложити малтером; г) завадити; д) гласно кукати (а)
99. **бактати се:** а) убијати време; б) враћати се; в) сводити рачуне; г) мучити се; д) зарађивати бакшиш (г)
100. **оран:** а) вољан, расположен; б) комуникативан, причљив; в) покоран, подређен; г) оралан; д) напоран, тежак (а)
101. **утувити:** а) схватити, запамтити; б) тихо плакати; в) осећати душевну бол; г) жалити, тувовати; д) одвојити од кога (а)
102. **линч:** а) напад разјарене гомиле; б) провера сведока; в) судски поступак; г) улични памфлет; д) саслушавање сведока (а)
103. **децидан:** а) одричан; б) истоветан; в) јасан; г) убрзан; д) одлучан (д)
104. **жреб:** а) млински камен; б) дрвено корито; в) лутрија; г) осмина финала; д) пагански свештеник (а)
105. **струг:** а) пастирски штап; б) машина за обраду дрвета, метала; в) ограда тора за стоку; г) врста секире; д) стас (б)
106. **галантан:** а) широке руке; б) снисходљив; в) мек; г) гласан; д) удварачки (а)
107. **каприц:** а) наредба; б) казна; в) запремина; г) врста капута; д) хир, самовоља (д)
108. **гука:** а) плитка посекина; б) тропска болест; в) гукање; г) квргави израштај; д) змија отровница (г)
109. **беж:** а) браон; б) драп; в) грао; г) розе; д) резедо (б)

110. **вршљати**: а) дружити се са вршњацима; б) извршити нешто; в) одсећи врх нечему; г) порастати; д) тумарати (д)
111. **зијати**: а) продавати зјале; б) штетити; в) бленути; г) зевати; д) пландовати (в)
112. **софа**: а) стуб подупирач; б) двор владара; в) царски престо; г) ниска трпеза; д) канабе (д)
113. **кубе**: а) таваница; б) коцка; в) купола; г) волумен; д) клупко (в)
114. **загасит**: а) угашен; б) исцељен; в) ублажен; г) таман; д) препечен (г)
115. **банчити**: а) радити у банци; б) лечити се у бањи; в) лумповати; г) лутати без циља; д) набасати (в)
116. **колос**: а) глинена фигура; б) многобожачки храм; в) владарска титула; г) див; д) грчка колонија (г)
117. **древан**: а) дрвен; б) искусан; в) вредан; г) прастар; д) који дречи (г)
118. **бедро**: а) кук; б) потколеница; в) бутина; г) ребро; д) тртична кост (в)
119. **трезвен**: а) делимично трезан; б) лаковеран, поводљив; в) јако љут; г) интравенски; д) разборит, разуман (д)
120. **инертан**: а) неухватљив; б) неактиван, тром; в) опасан; г) посредан; д) навикнут (б)
121. **задригао**: а) сварљив; б) угојен; в) неуредан; г) здрав; д) загрижен (б)
122. **напрасит**: а) раздражљив; б) неповерљив; в) непоуздан; г) немилосрдан; д) вижљаст (а)
123. **ћапити**: а) ћарлијати; б) шчепати; в) ћаскати; г) ошамарити; д) лако зарадити (б)
124. **крме**: а) прамац брода; б) громуљица у оку; в) младо свињче, назиме; г) опанак од свињске коже; д) одрезак меса, шницла (в)
125. **трем**: а) бочно степениште; б) стуб носач; в) дрхтање тела; г) бицикличка стаза; д) предворје куће, галерија (д)
126. **хучати**: а) бодрити; б) пуцати; в) брујати; г) хушкати; д) лутати (в)
127. **чабар**: а) дрвена мотка; б) дрвена посуда; в) амбар за жито; г) дрвени ексер; д) комина од ракије (б)
128. **бруталан**: а) искрен; б) тежак; в) глуп; г) суров; д) снажан (г)
129. **гном**: а) благо; б) патуљак; в) поука; г) украс; д) пословица (б)
130. **регата**: а) такмичење у веслању, једрењу; б) штеловање инструмената; в) такмичење у скоковима у воду; г) такмичење риболоваца; д) владарка у древној Месопотамији (а)

131. **трон**: а) крсташка борба; б) митско биће; в) ратни предводник; г) владарска столица; д) дувачки инструмент (г)
132. **безецовати**: а) позајмити; б) резервисати; в) пушити; г) шпијунирати; д) буљити (б)
133. **сукно**: а) врста плетеног намештаја; б) груба вунена тканина; в) гладак сомот; г) гајтан; д) памучно платно (б)
134. **прштати**: а) пржити на роштиљу; б) сломити; в) летети на све стране; г) чепркати; д) гребати (в)
135. **ридати**: а) неутешно плакати; б) отарасити се нечега; в) повраћати у млазу; г) сипати ватру; д) урлати на некога (а)
136. **трунтав**: а) тром; б) длакав; в) незгодан; г) одрпан; д) танак (а)
137. **појати**: а) мрмљати; б) читати; в) плакати; г) певати; д) интонирати (г)
138. **тегоба**: а) месечна надница; б) сила гравитације; в) физичка или психичка nelaгодност; г) тежа; д) тежина (в)
139. **луцидан**: а) особењачки; б) луцкаст, враголаст; в) интеллигентан, надахнут; г) необичан, чудан; д) осветљен (г)
140. **фикција**: а) малограђанштина; б) нереализовани споразум; в) учвршћивање; г) конзервисање; д) замисао, лажна претпоставка (д)
141. **маркантан**: а) упадљив, изразит; б) веома висок; в) црномањаст; г) маркиран, обележен; д) обучен у познате марке (а)
142. **вапити**: а) жудети, преклињати; б) хватати замком; в) заводити ред; г) правити вапно, креч; д) тражити правду (а)
143. **неминован**: а) расплетен; б) недраг; в) неизбежан; г) прихватљив; д) немиран (в)
144. **једар**: а) језгровит; б) унутрашњи; в) љут; г) ћелијски; д) крепак, здрав (д)
145. **лицна**: а) стуб подупирач; б) жичица у осигурачу; в) електрични гајтан; г) део мотора; д) налицкана девојка (б)
146. **будац**: а) врста митраљеза; б) средство за буђење; в) буздован; г) клешта за вађење ексера; д) алат за копање земље (д)
147. **худ**: а) шумски; б) бедан, несрећан; в) планински; г) критикован, кућен; д) силовит, насилан (б)
148. **гложити се**: а) слагати се; б) кињити се; в) гристи се; г) свађати се; д) доказивати се (г)

149. **наос**: а) средишњи део цркве; б) украси на зидовима храма; в) неимар цркве; г) место за паљење свећа; д) кров храма (а)
150. **баратати**: а) трампити нешто; б) испустити из руку; в) договарати се с неким; г) натоварити нешто; д) служити се нечим, употребљавати нешто (д)
151. **шурак**: а) мужевљев брат; б) сестрин муж; в) женин брат; г) мајчин ујак; д) сестрин зет (в)
152. **клонити се**: а) канити се; б) малаксати; в) избегавати; г) улагивати се; д) саплести се (в)
153. **шепати**: а) ходати касом; б) полако шетати; в) застајкивати; г) шмугнути; д) храмати (д)
154. **тане**: а) топ; б) прангија; в) врста народног кола; г) већи тенк; д) пушчано или топовско зрно (д)
155. **пех**: а) незгода, неприлика; б) судбина, усуд; в) искуство; г) грех; д) фалш певање (а)
156. **громак**: а) масиван; б) муњевит; в) гласан, бучан; г) свечан, достојанствен; д) помпезан (в)
157. **осујетити**: а) упасти; б) спречити; в) пратити; г) изненадити; д) злоупотребити (б)
158. **витлати**: а) махати; б) задиркивати; в) дотерати; г) ударати; д) цилитати се (а)
159. **врзмати се**: а) нервирати се; б) изврдавати; в) шепурити се; г) мотати се; д) извлачити се (г)
160. **модус**: а) образац документа; б) калуп за колаче; в) начин; г) кодекс; д) молска скала (в)

Вокабулар 2

(Тест АВ)

Име: _____ Презиме: _____

Пол: М Ж Датум рођења: _____

Разред/ одељење: _____ Школа: _____

Успех на крају претходног разреда (са просечном оценом): _____

Оцена из Српског језика на крају претходне школске године: _____

Датум тестирања: _____

Упутство: Заокружи слово испред речи или израза који значе исто што и подвучена реч, или је најбоље објашњавају. Пажљиво прочитај све понуђене одговоре пре него што одговориш.

Желимо ти пуно среће у раду!!!

1. **опортунизам:** а) прилагођавање тренутним приликама; б) сила која делује на неко тело; в) пасивност, лењост; г) појава нечег непредвиђеног; д) непомирљив сукоб (а)
2. **просперитетан:** а) просвећен, начитан; б) напредан, успешан; в) прост, необразован; г) нагнут, попречан; д) будући, предвидив (б)
3. **еквивалентан:** а) једнак; б) јасан; в) двосмислен; г) вишевалентан; д) суспектан (а)
4. **публиковати:** а) објавити, штампати; б) учествовати у ријалитију; в) јавно наступити; г) имати страх од публике; д) бавити се публицистиком (а)
5. **екстраховати:** а) понашати се екстремно; б) користити често реч „екстра“; в) анализирати; г) много се бојати, страховати; д) издвојити, извући (д)
6. **аутентичан:** а) веродостојан; б) повучен у себе; в) актуелан; г) акутан; д) ироничан (а)
7. **примаран:** а) марљив, вредан; б) примамљив; в) прост, неук; г) продоран; д) први, основни (д)
8. **популација:** а) удружење; б) популарност; в) народност; г) снижење; д) становништво (д)
9. **спецификовати:** а) прецизно одредити; б) направити специјалитет; в) спетљати се; г) поседовати, располагати; д) усавршавати се (а)
10. **декада:** а) десет чланова већа; б) десет грама; в) десет дана или десет година; г) правац у уметности; д) тежак вунени покривач (в)

11. **еволуирати**: а) укључивати; б) призивати; в) развијати се; г) побунити се; д) стварати
(в)
12. **сукцесор**: а) наследник; б) судија; в) еквадорска валута; г) победник; д) претходник
(а)
13. **суспендовати**: а) потрошити; б) сумњати; в) искључити; г) потиснути; д) оптужити
(в)
14. **барелеф**: а) врста фасаде; б) слабије испупчен вајарски рад; в) густина воде у
рељефу неког предела; г) врста тканине с рељефним нитима, рипс; д) састав рељефа
Земље (б)
15. **емпиријски**: а) рационални; б) метафорични; в) стилски; г) искуствени; д)
систематски (г)
16. **ансорбовати**: а) зауставити; б) пропуштати; в) штетити; г) растворити; д) упијати (д)
17. **трансформисати**: а) преточити; б) пренети; в) преокренути; г) преобликовати; д)
превазићи (г)
18. **космополита**: а) космат човек; б) који свет сматра својом домовином; в)
примитивац, дивљак; г) члан посаде космичког брода; д) без места боравка, бескућник
(б)
19. **супстрат**: а) заступник; б) заменик, помоћник; в) врста цвећа; г) подлога, основа; д)
именица (г)
20. **параметар**: а) апарат за мерење капацитета плућа; б) мали део, комадић нечега; в)
врста мреже за хватање риба; г) показатељ, мерило; д) стара грчка мера за дужину (г)
21. **пропорција**: а) граница, умереност; б) размера, сразмера; в) предлог, понуда; г)
преподневни оброк; д) половина порције (б)
22. **супстанца**: а) зачин за супу; б) смисао; в) материја; г) хемијска реакција; д) облик (в)
23. **секвенца**: а) највећа удаљеност од равнотежног положаја; б) успомена, сећање;
в) врста црквене химне; г) низ, редослед; д) циновско четинарско дрво (г)
24. **принцип**: а) начело; б) врста крофне; в) начелник; г) памет; д) предност, првенство
(а)
25. **опција**: а) двозначност; б) опседнутост; в) напомена; г) могућност; д) повластица (г)
26. **алузија**: а) посредно упућивање; б) понижење; в) варка; г) штета; д) пожртвованост
(а)
27. **таксономија**: а) цене какве услуге; б) грана економије; в) тумачење, појашњавање;
г) систематика, класификација; д) баждарење таксиметра (г)

28. **виртуелан**: а) провидан; б) савршен; в) видовит; г) интензиван; д) нестваран (д)
29. **дискретан**: а) покретан; б) нескладан; в) хитар, брз; г) поверљив, обазрив; д) јасан, очигледан (г)
30. **дисплеј**: а) авангардна представа; б) кућиште компјутера; в) екран, монитор; г) надградња софтвера; д) магнетни диск (в)
31. **емпатија**: а) безвољност; б) уживљавање; в) искуство; г) очај; д) одбојност (б)
32. **етика**: а) скуп моралних начела, наука о моралу; б) листић са ценом; в) наука о лепом; г) крајњи смисао живота; д) прописи понашања у отменом друштву (а)
33. **стабилизовати**: а) припитомити, оплементи; б) постати равнодушан; в) учврстити, усталити; г) представити графички у виду стабла; д) трчати истим темпом на дугој стази (в)
34. **компатибилан**: а) неправиан; б) ускладив; в) надлежан; г) упоредив; д) збијен (б)
35. **летимичан**: а) површан; б) тренутни; в) летњи; г) местимичан; д) лакомислен (а)
36. **редуковати**: а) оболети; б) смањити; в) везивати; г) назадовати; д) преполовити се (б)
37. **интервал**: а) знак интерпункције; б) светлосни сигнал; в) талас, уздигнути део водене масе; г) размак, удаљеност; д) међучин, међуигра (г)
38. **консеквентан**: а) скрушен; б) испупчен; в) значајан; г) унутрашњи; д) доследан (д)
39. **енорман**: а) аморалан; б) нормалан; в) огроман; г) помаман; д) ненормалан (в)
40. **дефинисати**: а) поређати, упоредити; б) тући, млатити некога; в) запамтити, репродуковати; г) одредити тачно значење; д) проћи поред некога уз почаст (г)
41. **позиција**: а) положај; б) основни облик придева; в) адреса; г) поза; д) оријентација (а)
42. **колапс**: а) удес; б) слом, немоћ; в) тровање крви; г) нервна болест; д) погибија, пропаст (б)
43. **дијаграм**: а) два графичка симбола; б) знак изнад графеме; в) врста графичког приказа; г) двојство, дуализам; д) мера од два грама (в)
44. **валидан**: а) неодложан; б) важећи, пуноправан; в) посебан; г) користан; д) непроценљив (б)
45. **резоновати**: а) имати резак укус; б) сажети, скратити; в) ударити у сва звона; г) појачати звук; д) размишљати, разматрати (д)
46. **релевантан**: а) растерећен; б) услован; в) небитан; г) важан; д) односни (г)
47. **алтернација**: а) обрт; б) свађа, сукоб; в) варијанта, промена; г) спуштање на земљу; д) наизменична струја (в)

48. **суфицит**: а) вишак, претек; б) мањак, минус; в) годишњи приход; г) државни буџет; д) шаптач (а)
49. **интроспекција**: а) надахнуће; б) самоиспитивање; в) удисај; г) званична посета; д) надзор (б)
50. **клер**: а) затвор; б) врста крушке; в) братство, клан; г) ученик, ђак; д) свештенство (д)
51. **акумулирати**: а) наоблачити; б) произвести; в) нагомилати; г) подстаћи; д) ојектити се (в)
52. **доминирати**: а) додатно минирати; б) изазвати домино ефекат; в) радити против некога; г) имати превласт; д) играти домене (г)
53. **кохерентан**: а) ограничен; скучен б) неразумљив; в) повезан, сувисоа; г) трапав; д) наслеђен (в)
54. **експлоатисати**: а) извозити; б) увозити; в) истраживати; г) искоришћавати; д) деморалисати (г)
55. **исконски**: а) првобитан; б) светлосни; в) измишљен; г) митолошки; д) грешни (а)
56. **епистемологија**: а) вештина састављања писама, епистола; б) наука о пореклу речи; в) теорија сазнања; г) понављање речи на крају стихова; д) наука о врстама ткива (в)
57. **инструкција**: а) вређање, нападање; б) предводница; в) упутство, поука; г) подвала, подметање; д) закон, статут (в)
58. **интегритет**: а) сигурност државне границе; б) тајни договор против некога; в) идентитет у неком спору; г) законско право на престо; д) целовитост, неприкосновеност (д)
59. **теолошки**: а) религијски, богословски; б) апстрактан, нематеријалан; в) безусловни, непобитни; г) митолошки, нестварни; д) заснован на теорији (а)
60. **имплицирати**: а) препирати се, свађати; б) навестити, подразумевати; в) оставити утисак, одушевити; г) мотивисати, заинтриговати; д) наводити (б)
61. **дифузија**: а) стомачно обољење; б) двогласје; в) распршивање; г) радио-станица; д) уништење (в)
62. **иновирати**: а) банкротирати; б) преправити; в) креирати; г) уложити новац; д) осавременити (д)
63. **конфликт**: а) борилачка вештина; б) утакмица; в) контакт, веза; г) збрка, пометња; д) сукоб (д)
64. **демонстрирати**: а) раставити, расклопити; б) изаћи, појавити се; в) упростити, поједноставити; г) представити некога као демона; д) показати, тумачити (д)

65. **пародирати**: а) шетати у паради; б) ородити се, збратимити се; в) играти друштвену игру; г) приказати у карикатуралном облику; д) кувати на пари (г)
66. **фокус**: а) врста фоке; б) жижа, центар; в) опсесија; г) отвор на фото– апарату; д) украсна биљка (б)
67. **миноран**: а) малолетан; б) педантан; в) минули; г) незнатан; д) зао (г)
68. **индиција**: а) срџба; б) заобилазак; в) реч индијског порекла; г) немарност; д) наговештај (д)
69. **суптилан**: а) нагао; б) нежан, фин; в) езотеричан; г) непажен; д) снажан, непоколебљив (б)
70. **модификовати**: а) филовати, украсити; б) модерно се носити; в) обликовати тесто модлом; г) преобући се, пресвући се; д) изменити, преиначити (д)
71. **парафразирати**: а) изложити својим речима; б) подвлачити, истицати; в) говорити бесмислице; г) оспорити нечије ставове; д) користити отрцане фразе (а)
72. **ерозија**: а) излазак лаве кроз кратер; б) јак земљотрес; в) еротско расположење; г) појава црвенила на кожи; д) оштећење, испирање (д)
73. **волумен**: а) нијанса; б) запремина; в) величина; г) мера снаге; д) густина материје (б)
74. **финалан**: а) веома фин; б) истанчан, прецизан; в) опроштајни, поздравни; г) финансијски, новчани; д) коначни, завршни, крајњи (д)
75. **рефлексивност**: а) тајанственост; б) повратак; в) добри рефлекси; г) одблесак; д) мисаоност (д)
76. **линеаран**: а) повремен; б) организован; в) ишпартан; г) праволинијски; д) дијагоналан (г)
77. **хипотеза**: а) жлезда близу мозга; б) претпоставка на темељу чињеница; в) страница троугла; г) снижен крвни притисак; д) стилска фигура (б)
78. **вербалан**: а) који је радни; б) који је записан; в) претерано говорљив; г) који се исказује речима; д) који је опширан (г)
79. **адаптирати**: а) прилагодити; б) усвојити дете; в) регулисати адаптером; г) развијати се; д) применити (а)
80. **рационалан**: а) ухваћен у рацији; б) емотиван, осетљив; в) разуман, разборит; г) практичан, користан; д) тежак, напоран (в)
81. **премиса**: а) награда; б) смисао; в) претпоставка; г) богослужење; д) предлог (в)
82. **фундаменталан**: а) поткрепљен доказима; б) паметан, смишљен; в) исправан, практичан; г) основни, темељни; д) који припада фундусу (г)

83. **статус**: а) кип, скулптура; б) устав, закон; в) стас, узраст; г) равнотежа; д) положај, ранг (д)
84. **колизија**: а) судар, сукоб; б) немогућност отплате кредита; в) уобичајени спој речи; г) насеобина; д) грчеви у ногама (а)
85. **девијација**: а) одступање, скретање; б) упала синуса; в) мудра изрека; г) пустошење, уништење; д) колебљивост, ћудљивост (а)
86. **парадигма**: а) наравоученије, порука; б) модел, образац, пример; в) болест зуба; г) пара локомотиве; д) ципела са платформом (б)
87. **неутрализовати**: а) понашати се хладнокрвно; б) поништити, потрти; в) довести у неодређено стање; г) судити, оценити; д) отупети, клонути (в)
88. **конотација**: а) музика; б) бележење нота; в) сазвучје; г) секундарно значење; д) наименовање (г)
89. **егзактан**: а) усхићен; б) прецизан, одређен; в) фанатичан; г) приступачан; д) збијен, чврст (б)
90. **адекватан**: а) савремен; б) подесан; в) неподвићен; г) јединствен; д) случајан (б)
91. **комодитет**: а) талог комовице; б) ноћни сточић; в) удобност; г) небеско тело; д) војна јединица (в)
92. **рута**: а) церемонија; б) путања; в) мали одред војске; г) вештина; д) домет рутера (б)
93. **селекција**: а) рано откривање талента; б) сецирање, отварање; в) биолошка дисциплина; г) одабирање, избор; д) преправљање, прерађивање (г)
94. **контроверзан**: а) застрашујући; б) противречан; в) пун предрасуда; г) разметљив; д) одвратан (б)
95. **флексибилан**: а) еластичан; б) исфлекан; в) миран; г) вижљаст; д) сличан (а)
96. **верзија**: а) име, назив; б) варијанта, иначеца; в) увежбаност; г) велико слово; д) копија (б)
97. **индукција**: а) својство тела које мирује; б) метод закључивања; в) непосредно саопштавање; г) подучавање, обучавање; д) индустријска обрада (б)
98. **фактор**: а) високи тон мушког гласа; б) особа која се у све меша; в) чинилац, покретачка снага; г) рачун с подацима о продатој роби; д) степен заштите од сунца (в)
99. **параграф**: а) знак изнад слова; б) пропис, закон; в) одељак, пасус; г) тип штампаног слова; д) скраћени потпис (в)
100. **арбитраран**: а) природан; б) судски; в) искуствен; г) оспорив; д) произвољан (д)

101. **легалан:** а) који рано одлази на спавање; б) који се не прекида; в) који оставља завештање, легат; г) који је законит, допуштен; д) који је достојанствен, отмен (г)
102. **опонирати:** а) лажирати, блефирати; б) тонути, удубити се; в) затезати, завлачити; г) супротставити се, противити се; д) пењати се, верати се (г)
103. **компонента:** а) бусола, магнетна игла; б) врста музичког дела; в) знање, стручност; г) сложена реч, сложеница; д) саставни део, састојак (д)
104. **скепса:** а) сумња; б) тровање; в) истина; г) став; д) сујеверје (а)
105. **симулирати:** а) приморати; б) поједноставити; в) превести; г) придиковати; д) претварати се (д)
106. **интензивирати:** а) појачавати; б) наметати; в) потпалити; г) храбрити; д) уплитати (а)
107. **парадоксалан:** а) поучан, користан; б) привидно бесмислен, чудноват; в) агресиван, разуларен; г) парадни, разметљив; д) злонамеран, злоћудан (б)
108. **хијерархија:** а) првородство, старешинство; б) степености поредак по рангу; в) однос између аритметичких средина; г) староегипатско писмо; д) ратна вештина (б)
109. **конвертовати:** а) поставити вертикално; б) слагати у коверту; в) заменити, претворити; г) водити конверзацију; д) потписати конвенцију (в)
110. **варирати:** а) радити тајно; б) варати, лагати; в) бити променљив; г) вирити; д) заварити (в)
111. **детектовати:** а) прислушкивати, пратити; б) открити, опазити; в) радити у полицији; г) користити шпијунску опрему; д) ограничити, затворити (б)
112. **транскрибовати:** а) прежврљати, прешкрабати; б) преписивати на тесту; в) имати неодољиву потребу за писањем; г) прекопирати, начинити копију; д) писати стране речи према изговору (д)
113. **анализа:** а) летопис, анал; б) аматерска лабораторија; в) рашчлањивање целине на појединости; г) назив Бетовенове композиције; д) историја болести (в)
114. **потенцијалан:** а) виталан, жив; б) снажан, моћан; в) парцијалан, деони; г) могућ, претпостављен; д) крепак, крепостан (г)
115. **ригорозан:** а) претерано строг; б) религиозан; в) бескрупулозан; г) склон повраћању; д) жесток (а)
116. **лоцирати:** а) раширити се, простирати; б) ухватити, ухапсити; в) онемогућити ширење нечега; г) наместити се за фотографисање; д) одредити нечему место (д)

117. **дебата**: а) саговорница, дебаткиња; б) слом, катастрофа; в) први јавни наступ; г) добит, корист; д) расправа, дискусија (д)
118. **ресурс**: а) уштеда, ћар; б) додатна литература; в) делокруг; г) извор, залихе; д) врста украса (г)
119. **аналоган**: а) посредан, индиректан; б) одговарајући, сличан; в) звучан, акустичан; г) високонапонски, електрични; д) неписмен, незналица (б)
120. **феномен**: а) процес, појава; б) авет, сабласт; в) врста алпског ветра; г) занесењак; д) фризерски помоћник (а)
121. **маргиналан**: а) регионални, локални; б) који брине, мари; в) неважан, споредан; г) мастан, маргарински; д) оивичен маргином (в)
122. **евокација**: а) опозив одлуке; б) судски позив; в) масовно напуштање неког места; г) обраћање, дозивање; д) успомена, сећање на некога или нешто (д)
123. **контекст**: а) проза; б) садржај; в) окружење; г) текст у тексту; д) програм за обраду текста (в)
124. **дискурс**: а) несагласност, неслагање; б) погрешан, супротан правац кретања; в) говор или текст дужи од реченице; г) нелегални курс; д) исклизнуће диска између пршљенова (в)
125. **схема**: а) потез у шаху; б) план, скица; в) устаљен израз; г) мрежа, замка; д) стереотип (б)
126. **супституција**: а) слагање; б) замена; в) конструкција; г) закључивање; д) прецизирање (б)
127. **опсервација**: а) посматрање, опажање; б) опсада, обузетост чиме; в) помрачење, замраченост; г) обилазак опсерваторије; д) специјална справа за астрономска мерења (а)
128. **изоловати**: а) поделити; б) испунити оловом; в) унаказити; г) издвојити; д) зарадити новац (г)
129. **теорема**: а) поставка коју треба доказати; б) списак термина на крају књиге; в) испразно наклапање; г) наука о троугловима; д) облик државног уређења (а)
130. **комплемент**: а) додатак, допуна; б) сложен број; в) дводелна одећа; г) похвала; д) одељак, купе (а)
131. **деривација**: а) вид придева; б) извођење (из чега); в) запаљење коже; г) чемер, очајање; д) употреба нафтних деривата (б)

132. **монументалан**: а) краткотрајан, тренутан; б) велик, величанствен, в) светски, отмен; г) ситан, неугледан; д) који окружује споменик (б)
133. **аспекат**: а) чекање; б) догађај; в) пролом; г) становиште, гледиште; д) врста проблема (г)
134. **конзумирати**: а) расипати; б) подешавати; в) зумирати; г) трошити, потрошити; д) нагризати, уништавати (г)
135. **концепт**: а) план, скица, појам; б) дозвола за вођење радње; в) скуп, конференција; г) јавно извођење музичког дела; д) начин гледања на нешто (а)
136. **метаморфоза**: а) преображај, промена; б) скраћено поређење; в) неизлечива, опака болест; г) месечева мена; д) премештање гласова или слогова у речи (а)
137. **консензус**: а) седница владе; б) колективна свест; в) деловање на масе; г) једногласна одлука; д) неспоразум, неслагање (г)
138. **визура**: а) античка ваза; б) уобразиља; в) посета; г) угао посматрања; д) покретни део шлема (г)
139. **катарза**: а) конфузија; б) прочишћење; в) велика несрећа, трагедија; г) јарбол; д) замућење ока (б)
140. **рестрикција**: а) безумље, глупост; б) поравнање, застој; в) строгоћа, оштрина; г) ограничење, смањење; д) отпорност, тврдоглавост (г)
141. **координирати**: а) рутински понављати; б) учинити свакодневним; в) одредити координате; г) опонашати, имитирати; д) уредити, ускладити (д)
142. **херметичан**: а) затворен, непропустљив, недоступан; б) једноставан, непосредан; в) несхваћен, одбачен; г) флегматичан, хладнокрван; д) практичан, прагматичан (а)
143. **антиципирати**: а) учествовати, суделовати; б) предвидети, предухитрити; в) мислити супротно; г) изврнути нечије речи; д) оспоравати, пркосити (б)
144. **евентуалан**: а) могућ; б) стваран; в) ултимативни; г) очигледан; д) тренутни (а)
145. **лиценца**: а) регистарска таблица; б) службено лице; в) патент, откриће; г) женска средња школа; д) одобрење, дозвола (д)
146. **тенденција**: а) издржљивост; б) застор; в) тежња, намера; г) пристрасност; д) начин мишљења (в)
147. **мигрирати**: а) патити од мигрене; б) оканити се, ослободити се; в) дати знак, миг; г) преселити се, отићи; д) прилагодити се, навикнути (г)
148. **менталан**: а) са укусом нане, менте; б) који је од метала; в) који је саосећајан, милостив; г) који је малоуман, луд; д) умни, мисаони (д)

149. **оваплотити**: а) ускрснути, васкрснути; б) оградити плотом; в) снаћи се, погодити; г) указати почаст коме; д) отеловити, оличити (д)
150. **структура**: а) члан, део; б) темељ; в) склоп, састав; г) унутрашњост; д) струка, професија (в)
151. **амбивалентност**: а) исторемено привлачење и одбијање; б) друштвено-историјски оквир прозног дела; в) одступање од теме; г) ограничење, збијеност; д) понављање догађаја (а)
152. **редундантан**: а) важан; б) наредан; в) смањен; г) резонантан; д) преопширан (д)
153. **афекат**: а) извештаченост, пренемагање; б) облик афазиса; в) узбуђење, узрујаност; г) артефакт, рукотворина; д) звучни ефекат (в)
154. **коинциденција**: а) случајност; б) симптом; в) два инцидента; г) натприродна моћ; д) судбина (а)
155. **иницирати**: а) убрзати, ажурирати; б) убризгати инјекцију; в) започети, покренути; г) иритирати, нервирати; д) навести иницијале (в)
156. **верификовати**: а) указати; б) обликовати; в) потврдити; г) саветовати; д) писати стихове (в)
157. **експресија**: а) воз који не стаје на успутним станицама; б) брзина, хитрост; в) ресторан брзе хране; г) израз, начин изражавања; д) ескалирање, ширење (г)
158. **емфаза**: а) паника, ужас; б) проширење плућних мехурића; в) фаза у сновима; г) муза у античкој књижевности; д) усхићење, занос (д)
159. **експлицитан**: а) искусан; б) развијен; в) вешт; г) праскав; д) јасан, изричит (д)
160. **компензовати**: а) компоновати краће музичко дело; б) скратити, сажимати; в) надокнадити, вратити; г) пензионисати се, умировити; д) употпунити, учинити комплетним (в)

Pregled frekvencija leksema u uzorku i SrpKoru 2013.

AV leksema	%	Frekvencija SrpKor:svi stilovi	naučni	OV leksema	%	Frekvencija SrpKor:svi stilovi
redundantan	0,47	1	resiti	0,50	0	6
komoditet	0,80	4	bezecovati	0,52	0	233
minoran	0,69	7	licna	0,62	1	4
epistemologija	0,45	17	djikljati	0,67	1	12
refleksivnost	0,53	17	krme	0,85	1	0
emfaza	0,65	17	puce	0,37	3	1
derivacija	0,80	20	cantrati	0,44	4	34
komplement	0,78	23	truntav	0,50	4	0
analogan	0,74	33	harciti	0,71	4	3
specifikovati	0,87	34	habati	0,85	5	1
taksonomija	0,57	40	cvikati	0,73	7	139
migrirati	0,94	43	naos	0,60	9	11
oponirati	0,74	49	brecati se	0,79	11	7
ekstrahovati	0,80	57	gnom	0,85	12	12
introspekcija	0,79	59	klepiti	0,92	15	7
transkribovati	0,71	64	capiti	0,91	16	23
bareljef	0,46	67	feler	0,64	19	8
ovaplotiti	0,59	68	vabiti	0,66	21	18
evokacija	0,65	74	peh	0,85	21	6
kler	0,66	75	mlohav	0,69	22	23
neutralizovati	0,81	75	mileram	0,76	23	6
alternacija	0,80	84	ljubak	0,63	25	2
ambivalentnost	0,63	86	guka	0,38	26	2
parodirati	0,82	94	kefir	0,59	26	31
oportunizam	0,64	98	hucati	0,76	27	3
hermetican	0,76	107	til	0,89	27	53
indukcija	0,67	111	štedar	0,21	28	8
supstitucija	0,79	118	hud	0,41	30	13
sukcesor	0,51	121	sepati	0,84	35	4
supstrat	0,63	121	zakerati	0,66	37	8
konsekventan	0,65	130	avan	0,82	38	75
kosmopolita	0,84	130	banciti	0,78	39	40
arbitraran	0,28	141	tesati	0,64	45	4
empatija	0,54	146	zadrigao	0,62	51	61

inovirati	0,66	157	zijati	0,67	51	10
letimican	0,66	158	ametist	0,84	52	10
rezonovati	0,79	173	staja	0,79	53	2
afekat	0,81	179	znamen	0,34	58	5
anticipirati	0,60	180	mandolina	0,92	59	56
devijacija	0,73	185	oran	0,86	60	5
koncidencija	0,91	187	tane	0,60	61	23
kolizija	0,61	193	kapric	0,63	63	5
ekspresija	0,87	202	gloziti se	0,49	64	8
displej	0,90	212	budak	0,59	64	3
volumen	0,45	214	cabar	0,58	66	41
akumulirati	0,78	219	matine	0,51	69	5
teorema	0,95	239	naprasit	0,70	69	13
implicirati	0,75	254	skrama	0,58	71	49
evoluirati	0,95	255	utuviti	0,96	71	67
skepsa	0,73	257	cerada	0,66	75	70
detektovati	0,96	258	otresit	0,59	77	6
opservacija	0,87	260	kube	0,27	81	49
kompenzovati	0,68	268	kudrav	0,62	81	1
parafrazirati	0,80	272	bokor	0,56	88	9
konvertovati	0,91	273	zagasit	0,48	91	25
metamorfoza	0,94	294	osoran	0,56	94	11
difuzija	0,66	298	vršljati	0,87	94	2
koherentan	0,65	309	baktati se	0,65	95	12
premisa	0,68	321	neman	0,88	96	41
dijagram	0,96	321	prgav	0,61	99	7
simulirati	0,82	338	surak	0,67	99	10
publikovati	0,90	347	kucina	0,73	99	23
koncept	0,89	348	moba	0,52	100	3
erozija	0,77	359	strug	0,77	101	0
egzaktan	0,88	368	ridati	0,81	113	49
prosperitetan	0,81	379	vonj	0,69	113	8
kompatibilan	0,90	394	burmut	0,53	114	20
sekvenca	0,83	408	jelek	0,91	114	59
katarza	0,71	409	karma	0,86	117	19
apsorbovati	0,80	416	kolos	0,54	117	4
proporcija	0,97	457	ponton	0,66	117	9
ekvivalentan	0,96	478	glib	0,54	118	8

konotacija	0,56	488	pojati	0,78	124	2
shema	0,85	501	streha	0,82	135	61
empirijski	0,66	508	mesing	0,88	139	80
eksploatisati	0,75	525	prstati	0,92	144	1
iskonski	0,79	525	decidan	0,65	145	4
linearan	0,86	542	juvelir	0,82	145	35
redukovati	0,86	547	uzengija	0,52	149	43
dekada	0,81	558	trem	0,75	155	146
ruta	0,88	594	kantar	0,89	158	61
verifikovati	0,90	600	benigni	0,68	164	29
teološki	0,83	618	dleto	0,76	167	209
paragraf	0,89	629	ganuti	0,84	170	99
validan	0,94	681	doksat	0,46	171	4
diskurs	0,49	685	jamciti	0,56	177	147
suficit	0,77	698	pijetet	0,41	179	81
vizura	0,64	700	crpsti	0,74	180	96
fundamentalan	0,76	705	galantan	0,37	183	22
aluzija	0,77	710	sprud	0,87	184	15
koordinirati	0,74	716	bež	0,58	193	7
konzumirati	0,94	718	vispren	0,71	197	4
paradigma	0,75	719	kmj	0,88	203	26
intenzivirati	0,89	721	veranda	0,87	206	128
hipoteza	0,92	753	gromak	0,67	209	62
marginalan	0,71	770	modus	0,54	229	35
adaptirati	0,97	773	amajlija	0,95	229	94
diskretan	0,88	798	vitlati	0,80	231	41
enorman	0,89	807	markantan	0,79	234	21
varirati	0,97	809	imponovati	0,81	235	3
indicija	0,70	811	opsena	0,68	253	348
monumentalan	0,76	812	jaram	0,63	257	162
suptilan	0,62	837	prnja	0,88	270	1281
restrikcija	0,79	870	foaje	0,56	271	1
interval	0,94	908	sukno	0,68	279	24
transformisati	0,95	971	vrzmati	0,84	287	115
eksplicitan	0,80	1043	nomad	0,82	291	17
rigorozan	0,92	1088	trivijalan	0,62	300	38
hijerarhija	0,84	1109	bedro	0,32	306	46
instrukcija	0,95	1134	sofa	0,64	308	2

paradoksalan	0,84	1158	nadmen	0,64	312	212
kolaps	0,85	1207	ubog	0,58	342	166
locirati	0,96	1425	odar	0,43	343	53
fleksibilan	0,94	1431	doajen	0,53	346	108
parametar	0,91	1519	regata	0,67	346	107
modifikovati	0,96	1531	linc	0,77	350	156
etika	0,86	1584	nehat	0,83	359	9
inicirati	0,88	1587	trezven	0,75	366	321
demonstrirati	0,91	1626	vapiti	0,91	371	835
virtuelan	0,96	1731	lucidan	0,42	372	329
kontroverzan	0,65	1885	inertan	0,59	373	274
verbalan	0,94	1934	skut	0,78	389	118
aspekt	0,86	2222	opit	0,50	391	38
fokus	0,82	2259	gral	0,69	394	1
komponenta	0,93	2302	prizma	0,92	399	88
suspendovati	0,96	2400	prenuti	0,66	407	241
tendencija	0,83	2445	imun	0,97	453	5
izolovati	0,95	2531	jarki	0,78	459	59
konsenzus	0,58	2690	oreol	0,94	481	24
debata	0,94	3051	opeka	0,91	485	25
definisati	0,97	3055	egzil	0,74	511	286
autentican	0,81	3073	dogma	0,70	525	34
racionalan	0,89	3188	kloniti se	0,91	526	95
dominirati	0,94	3387	baratati	0,91	536	3
primaran	0,94	3589	pretendovati	0,77	611	23
adekvatan	0,90	3599	gnev	0,94	658	104
relevantan	0,54	3602	osujetiti	0,58	669	93
legalan	0,96	3628	kulisa	0,66	676	32
analiza	0,96	3678	zuriti	0,96	686	16
populacija	0,95	3682	jedar	0,81	687	652
supstanca	0,96	3690	prisan	0,92	703	47
konflikt	0,96	3775	lojalan	0,94	710	15
finalan	0,95	3817	bizaran	0,71	719	851
licenca	0,91	3845	fikcija	0,79	742	85
pozicija	0,97	3884	prispeti	0,76	753	21
opcija	0,97	4166	tašt	0,61	842	50
resurs	0,95	4215	maltretirati	0,95	844	148
mentalnan	0,91	4418	neminovan	0,88	896	29

fenomen	0,88	4734	vertikalan	0,82	915	54
integritet	0,65	5186	tron	0,94	935	379
kontekst	0,41	5198	žreb	0,63	1022	55
potencijalan	0,93	5889	tegoba	0,90	1399	58
verzija	0,96	6943	jaz	0,62	1406	36
stabilizovati	0,96	7000	osobit	0,54	1439	36
selekcija	0,95	7534	delikatan	0,60	1462	75
eventualan	0,92	7605	brutalan	0,91	2101	204
faktor	0,92	7866	drevan	0,91	2561	827
princip	0,92	8753	sugerasati	0,88	2689	101
struktura	0,89	9243	domen	0,76	3113	11
status	0,94	9535	norma	0,91	3924	37

Poznatost reči prema uzrastu

Opšti vokabular

1.razred	N	Mean	2.razred	N	Mean	3. razred	N	Mean	4. razred	N	Mean
kube	244	.25	štedar	242	.19	štedar	247	.18	štedar	257	.20
štedar	244	.27	bedro	242	.28	kube	247	.32	kube	257	.24
znamen	244	.29	kube	242	.30	bedro	247	.32	puce	257	.35
bedro	244	.32	znamen	242	.31	znamen	247	.35	guka	257	.37
galantan	244	.34	guka	242	.33	galantan	247	.37	bedro	257	.38
guka	244	.39	odar	242	.35	lucidan	247	.38	znamen	257	.40
puce	244	.39	puce	242	.36	hud	247	.40	pijetet	257	.40
pijetet	244	.41	hud	242	.36	puce	247	.40	galantan	257	.42
lucidan	244	.42	galantan	242	.36	pijetet	247	.41	cantrati	257	.42
zagasit	244	.43	glaziti se	242	.41	odar	247	.42	lucidan	257	.43
hud	244	.43	pijetet	242	.41	cantrati	247	.43	hud	257	.44
doksat	244	.47	zagasit	242	.41	matine	247	.43	resiti	257	.47
odar	244	.47	cantrati	242	.42	guka	247	.43	odar	257	.48
trivijalan	244	.47	opit	242	.42	doksat	247	.44	doksat	257	.48
jamciti	244	.48	doksat	242	.43	moba	247	.47	glaziti se	257	.52
bež	244	.48	lucidan	242	.44	zagasit	247	.48	matine	257	.52
dogma	244	.48	glib	242	.45	truntav	247	.48	opit	257	.54
cantrati	244	.49	doajen	242	.46	glaziti se	247	.49	truntav	257	.54
modus	244	.50	bezecovati	242	.47	kolos	247	.50	doajen	257	.54
delikatan	244	.50	matine	242	.47	uzengija	247	.51	uzengija	257	.54
osujetiti	244	.50	burmut	242	.47	bezecovati	247	.51	skrama	257	.54
uzengija	244	.50	truntav	242	.47	resiti	247	.52	osoran	257	.55
kolos	244	.50	resiti	242	.48	foaje	247	.52	ubog	257	.56
bezecovati	244	.51	modus	242	.49	burmut	247	.53	moba	257	.56
prgav	244	.51	osobit	242	.49	opit	247	.53	bezecovati	257	.57
opit	244	.51	jamciti	242	.51	osobit	247	.53	inertan	257	.57
burmut	244	.51	otresit	242	.52	naos	247	.53	glib	257	.59
truntav	244	.52	prgav	242	.52	bokor	247	.54	zagasit	257	.59
sofa	244	.52	cabar	242	.52	modus	247	.55	bokor	257	.60
glaziti se	244	.52	jaram	242	.52	doajen	247	.57	osobit	257	.60

bokor	244	.52	ubog	242	.52	osoran	247	.58	burmut	257	.61
moba	244	.52	moba	242	.52	osujetiti	247	.58	kolos	257	.61
cabar	244	.52	uzengija	242	.53	glib	247	.59	sukno	257	.62
doajen	244	.53	budak	242	.53	jamciti	247	.59	modus	257	.63
tane	244	.53	osoran	242	.53	cabar	247	.59	kefir	257	.63
budak	244	.53	licna	242	.53	delikatan	247	.60	budak	257	.64
tašt	244	.53	zadrigao	242	.54	skrama	247	.60	foaje	257	.64
foaje	244	.54	žreb	242	.54	bež	247	.60	tane	257	.64
glib	244	.54	kolos	242	.54	inertan	247	.60	vabiti	257	.65
osobit	244	.54	foaje	242	.54	kudrav	247	.61	decidan	257	.65
kapric	244	.54	tane	242	.55	otresit	247	.62	otresit	257	.65
resiti	244	.55	bež	242	.55	prgav	247	.62	cerada	257	.67
tesati	244	.55	kefir	242	.55	ljubak	247	.63	osujetiti	257	.67
kefir	244	.55	osujetiti	242	.55	kefir	247	.64	jamciti	257	.67
jaz	244	.55	kudrav	242	.56	ubog	247	.64	djijkljati	257	.67
jaram	244	.55	ljubak	242	.56	sofa	247	.64	žreb	257	.67
ljubak	244	.56	nadmen	242	.57	prenuti	247	.64	zadrigao	257	.68
naos	244	.57	skrama	242	.57	tašt	247	.64	cabar	257	.68
otresit	244	.57	kapric	242	.57	ponton	247	.65	jaz	257	.68
osoran	244	.58	inertan	242	.57	jaz	247	.65	tašt	257	.68
kudrav	244	.58	feler	242	.57	budak	247	.66	bež	257	.68
zakerati	244	.58	surak	242	.57	zadrigao	247	.66	gromak	257	.68
zadrigao	244	.59	jaz	242	.57	licna	247	.66	naos	257	.69
zijati	244	.59	bokor	242	.57	opsena	247	.66	regata	257	.69
licna	244	.59	kulisa	242	.58	nadmen	247	.66	licna	257	.70
kulisa	244	.60	delikatan	242	.58	feler	247	.66	feler	257	.71
prenuti	244	.60	tesati	242	.59	zakerati	247	.66	trivijalan	257	.71
matine	244	.60	tašt	242	.59	trivijalan	247	.66	delikatan	257	.72
baktati se	244	.60	decidan	242	.60	kulisa	247	.66	baktati se	257	.72
ubog	244	.60	benigni	242	.60	cerada	247	.66	zijati	257	.72
skrama	244	.60	naos	242	.60	baktati se	247	.67	kudrav	257	.72
pretendovati	244	.61	trivijalan	242	.61	žreb	247	.68	ponton	257	.72
feler	244	.61	baktati se	242	.61	tane	247	.68	kapric	257	.73
regata	244	.61	sofa	242	.62	kapric	247	.68	nadmen	257	.73

nadmen	244	.61	zakerati	242	.62	decidan	247	.69	bizaran	257	.73
vispren	244	.61	ponton	242	.63	zijati	247	.69	surak	257	.73
mlohav	244	.61	cerada	242	.64	tesati	247	.69	benigni	257	.74
gral	244	.61	prenuti	242	.64	djkljati	247	.69	vonj	257	.74
žreb	244	.61	strug	242	.64	surak	247	.70	tesati	257	.74
vabiti	244	.61	vabiti	242	.64	jaram	247	.70	ljubak	257	.74
naprasit	244	.62	gromak	242	.64	naprasit	247	.70	jaram	257	.74
opsena	244	.62	mlohav	242	.65	vonj	247	.70	gral	257	.74
inertan	244	.63	naprasit	242	.65	bizaran	247	.70	opsena	257	.75
vonj	244	.63	kucina	242	.66	mlohav	247	.71	sofa	257	.76
gromak	244	.64	opsena	242	.67	dogma	247	.71	zakerati	257	.76
ponton	244	.64	harciti	242	.67	harciti	247	.72	prenuti	257	.76
banciti	244	.64	gral	242	.67	regata	247	.72	prgav	257	.77
crpsti	244	.65	vonj	242	.68	domen	247	.72	vispren	257	.77
trezven	244	.65	djkljati	242	.68	benigni	247	.72	skut	257	.78
decidan	244	.65	regata	242	.68	gromak	247	.72	kulisa	257	.79
cerada	244	.66	egzil	242	.68	sukno	247	.72	harciti	257	.79
djkljati	244	.66	vispren	242	.69	vabiti	247	.73	crpsti	257	.79
benigni	244	.66	dogma	242	.69	cvikati	247	.73	mlohav	257	.79
harciti	244	.66	linc	242	.69	dleto	247	.74	kucina	257	.80
egzil	244	.66	zijati	242	.69	gral	247	.74	mileram	257	.80
sukno	244	.66	sukno	242	.69	trem	247	.74	jarki	257	.81
cvikati	244	.66	dleto	242	.69	kucina	247	.77	cvikati	257	.81
bizaran	244	.68	prispeti	242	.69	vispren	247	.77	egzil	257	.81
kucina	244	.68	trezven	242	.70	skut	247	.77	hucati	257	.81
fikcija	244	.69	mileram	242	.71	staja	247	.78	trem	257	.81
mileram	244	.69	imponovati	242	.72	egzil	247	.78	trezven	257	.82
linc	244	.69	bizaran	242	.72	pretendovati	247	.78	domen	257	.82
surak	244	.69	crpsti	242	.72	vitlati	247	.79	naprasit	257	.82
prispeti	244	.70	banciti	242	.72	linc	247	.79	brecati se	257	.82
markantan	244	.70	cvikati	242	.73	hucati	247	.79	prispeti	257	.82
hucati	244	.71	pojati	242	.73	crpsti	247	.80	gnom	257	.82
trem	244	.71	fikcija	242	.73	pojati	247	.80	vitlati	257	.82
dleto	244	.74	trem	242	.74	jarki	247	.80	ametist	257	.83

ridati	244	.74	hucati	242	.74	juvelir	247	.81	ridati	257	.84
brecati se	244	.74	jedar	242	.75	vertikalan	247	.81	fikcija	257	.84
imponovati	244	.75	jarki	242	.75	markantan	247	.82	staja	257	.85
strug	244	.75	markantan	242	.75	mileram	247	.82	strug	257	.85
jedar	244	.75	domen	242	.75	prispeti	247	.82	pojati	257	.85
pojati	244	.75	staja	242	.76	avan	247	.83	dleto	257	.85
domen	244	.75	brecati se	242	.76	ametist	247	.83	avan	257	.86
ganuti	244	.76	skut	242	.76	banciti	247	.83	vrzmati	257	.86
vitlati	244	.76	nomad	242	.76	strug	247	.83	mesing	257	.86
streha	244	.76	streha	242	.78	trezven	247	.83	krme	257	.87
nomad	244	.77	nehat	242	.79	nehat	247	.83	juvelir	257	.88
vrzmati	244	.77	vertikalan	242	.79	ridati	247	.84	pretendovati	257	.88
sepati	244	.77	pretendovati	242	.80	brecati se	247	.84	streha	257	.88
jarki	244	.77	avan	242	.80	gnom	247	.85	habati	257	.88
vertikalan	244	.78	juvelir	242	.81	vrzmati	247	.85	markantan	257	.88
oran	244	.78	ridati	242	.81	imponovati	247	.85	sprud	257	.89
staja	244	.78	ganuti	242	.81	jedar	247	.85	ganuti	257	.89
peh	244	.79	oran	242	.81	nomad	247	.86	dogma	257	.89
krnj	244	.79	sepati	242	.81	veranda	247	.86	peh	257	.89
nehat	244	.79	karma	242	.82	sprud	247	.87	nomad	257	.89
juvelir	244	.80	habati	242	.82	krme	247	.87	vertikalan	257	.89
avan	244	.80	vitlati	242	.83	streha	247	.87	karma	257	.89
habati	244	.80	kantar	242	.83	sepati	247	.87	sugerisati	257	.89
vršljati	244	.81	neminovan	242	.84	peh	247	.87	banciti	257	.90
neminovan	244	.81	veranda	242	.84	prnja	247	.88	linc	257	.90
skut	244	.82	krme	242	.85	ganuti	247	.88	jedar	257	.90
neman	244	.82	peh	242	.86	habati	247	.89	nehat	257	.90
krme	244	.82	jelek	242	.86	capiti	247	.90	neman	257	.91
karma	244	.83	vršljati	242	.86	mesing	247	.90	prnja	257	.91
til	244	.83	mesing	242	.86	fikcija	247	.90	til	257	.91
norma	244	.83	sugerisati	242	.86	kantar	247	.90	imponovati	257	.92
sprud	244	.83	krnj	242	.87	vršljati	247	.90	oran	257	.92
veranda	244	.84	ametist	242	.87	drevan	247	.90	vršljati	257	.92
sugerisati	244	.84	vrzmati	242	.87	karma	247	.91	sepati	257	.92

ametist	244	.84	prnja	242	.87	neman	247	.91	kantar	257	.93
vapiti	244	.84	baratati	242	.88	krnj	247	.91	tegoba	257	.93
prnja	244	.85	opeka	242	.88	til	247	.91	veranda	257	.93
kloniti se	244	.85	sprud	242	.88	sugerisati	247	.91	prizma	257	.93
prisan	244	.86	neman	242	.88	oran	247	.91	klepiti	257	.93
tegoba	244	.86	vapiti	242	.88	tegoba	247	.92	drevan	257	.94
gnom	244	.86	norma	242	.88	mandolina	247	.92	krnj	257	.94
baratati	244	.86	brutalan	242	.88	neminovan	247	.92	baratati	257	.94
prstati	244	.87	gnom	242	.88	gnev	247	.93	norma	257	.95
brutalan	244	.88	capiti	242	.89	prisan	247	.93	jelek	257	.95
jelek	244	.88	prizma	242	.89	brutalan	247	.93	kloniti se	257	.95
drevan	244	.89	drevan	242	.89	jelek	247	.93	prstati	257	.95
opeka	244	.89	til	242	.90	opeka	247	.94	capiti	257	.95
klepiti	244	.89	oreol	242	.90	tron	247	.94	vapiti	257	.96
mandolina	244	.89	kloniti se	242	.90	kloniti se	247	.94	mandolina	257	.96
capiti	244	.89	klepiti	242	.90	lojalan	247	.94	gnev	257	.96
prizma	244	.90	tegoba	242	.91	klepiti	247	.95	opeka	257	.96
oreol	244	.91	prstati	242	.91	amajlija	247	.95	brutalan	257	.96
tron	244	.91	mandolina	242	.91	baratati	247	.95	tron	257	.96
mesing	244	.91	lojalan	242	.92	prizma	247	.95	neminovan	257	.96
lojalan	244	.91	maltretirati	242	.92	prstati	247	.95	amajlija	257	.97
kantar	244	.92	prisan	242	.93	vapiti	247	.96	maltretirati	257	.97
gnev	244	.92	tron	242	.93	maltretirati	247	.96	zuriti	257	.97
zuriti	244	.92	utuviti	242	.94	norma	247	.96	oreol	257	.98
amajlija	244	.93	gnev	242	.95	oreol	247	.96	prisan	257	.98
maltretirati	244	.93	amajlija	242	.95	utuviti	247	.97	lojalan	257	.98
imun	244	.94	zuriti	242	.95	imun	247	.98	imun	257	.98
utuviti	244	.94	imun	242	.97	zuriti	247	.98	utuviti	257	.99

Poznatost reči prema uzrastu**Akademski vokabular**

1.razred	N	Mean	2. razred	Mean	3.razred	N	Mean	4. razred	N	Mean
arbitraran	244	.25	arbitraran	.26	arbitraran	247	.25	arbitraran	257	.36
volumen	244	.31	bareljef	.36	redundantan	247	.47	kontekst	257	.44
kontekst	244	.34	diskurs	.39	kontekst	247	.48	epistemologija	257	.49
empatija	244	.38	kontekst	.40	bareljef	247	.49	bareljef	257	.52
refleksivnost	244	.40	epistemologija	.41	volumen	247	.49	volumen	257	.54
epistemologija	244	.41	redundantan	.43	epistemologija	247	.50	diskurs	257	.54
redundantan	244	.43	sukcesor	.43	taksonomija	247	.54	redundantan	257	.57
taksonomija	244	.43	konotacija	.46	konotacija	247	.54	sukcesor	257	.58
ambivalentnost	244	.43	empatija	.47	empatija	247	.55	refleksivnost	257	.62
sukcesor	244	.44	volumen	.48	relevantan	247	.55	relevantan	257	.62
relevantan	244	.45	konsenzus	.50	sukcesor	247	.56	taksonomija	257	.63
konsenzus	244	.46	refleksivnost	.50	diskurs	247	.57	oportunizam	257	.63
diskurs	244	.47	premisa	.50	anticipirati	247	.57	kontroverzan	257	.67
ovaplotiti	244	.48	suptilan	.50	refleksivnost	247	.59	letimican	257	.69
bareljef	244	.48	koherentan	.51	kolizija	247	.60	anticipirati	257	.69
supstrat	244	.48	ovaplotiti	.52	ovaplotiti	247	.60	vizura	257	.70
kolizija	244	.50	anticipirati	.53	konsenzus	247	.61	konotacija	257	.71
premisa	244	.50	relevantan	.53	integritet	247	.62	kler	257	.71
suptilan	244	.52	ambivalentnost	.55	emfaza	247	.62	emfaza	257	.72
koherentan	244	.52	konsekventan	.55	suptilan	247	.63	inovirati	257	.74
konotacija	244	.52	kolizija	.55	empirijski	247	.64	integritet	257	.74
empirijski	244	.52	indukcija	.56	kontroverzan	247	.64	supstrat	257	.74
difuzija	244	.53	supstrat	.58	oportunizam	247	.66	empatija	257	.75
evokacija	244	.54	kler	.61	evokacija	247	.66	konsenzus	257	.75
kompenzovati	244	.55	vizura	.61	letimican	247	.66	difuzija	257	.75
indicija	244	.57	katarza	.62	indukcija	247	.67	ovaplotiti	257	.75
kler	244	.58	empirijski	.62	vizura	247	.68	evokacija	257	.75
vizura	244	.58	evokacija	.62	katarza	247	.69	transkribovati	257	.76
inovirati	244	.58	integritet	.62	konsekventan	247	.70	minoran	257	.77

konsekventan	244	.58	letimican	.63	inovirati	247	.70	erozija	257	.77
introspekcija	244	.59	inovirati	.64	eksploatisati	247	.70	konsekventan	257	.77
koordinirati	244	.59	difuzija	.64	koherentan	247	.70	kolizija	257	.77
anticipirati	244	.59	kontroverzan	.65	supstrat	247	.71	implicirati	257	.78
indukcija	244	.59	indicija	.65	transkribovati	247	.71	marginalan	257	.79
emfaza	244	.60	marginalan	.65	minoran	247	.71	ambivalentnost	257	.79
oportunizam	244	.60	oportunizam	.65	difuzija	247	.71	kompenzovati	257	.79
minoran	244	.60	emfaza	.65	indicija	247	.72	suptilan	257	.80
hermetican	244	.61	transkribovati	.67	kompenzovati	247	.72	devijacija	257	.81
oponirati	244	.62	kompenzovati	.67	kler	247	.72	ekstrahovati	257	.82
integritet	244	.63	analogan	.68	skepsa	247	.74	analogan	257	.82
paradigma	244	.64	koordinirati	.68	marginalan	247	.74	komplement	257	.83
letimican	244	.64	taksonomija	.69	oponirati	247	.74	koherentan	257	.84
skepsa	244	.64	devijacija	.69	ambivalentnost	247	.74	indukcija	257	.84
restrikcija	244	.65	skepsa	.69	fundamentalan	247	.76	rezonovati	257	.84
derivacija	244	.65	minoran	.69	devijacija	247	.76	fundamentalan	257	.84
marginalan	244	.65	dekada	.69	erozija	247	.76	skepsa	257	.84
katarza	244	.65	paradigma	.69	aluzija	247	.78	monumentalan	257	.84
aluzija	244	.65	fundamentalan	.70	monumentalan	247	.78	empirijski	257	.85
kontroverzan	244	.65	implicirati	.71	analogan	247	.79	indicija	257	.85
suficit	244	.66	iskonski	.71	parodirati	247	.79	akumulirati	257	.85
monumentalan	244	.66	oponirati	.72	eksplicitan	247	.79	supstitucija	257	.85
supstitucija	244	.66	suficit	.72	implicirati	247	.80	neutralizovati	257	.85
analogan	244	.66	hermetican	.72	apsorbovati	247	.80	eksploatisati	257	.85
devijacija	244	.67	eksploatisati	.74	parafrazirati	247	.81	koordinirati	257	.86
shema	244	.67	autentican	.74	paradigma	247	.81	oponirati	257	.86
rezonovati	244	.68	afekat	.74	akumulirati	247	.81	prosperitetan	257	.86
komoditet	244	.69	sekvenca	.74	koordinirati	247	.81	paradigma	257	.86
paradoksalan	244	.69	komoditet	.75	hermetican	247	.81	suficit	257	.86
akumulirati	244	.70	komplement	.75	rezonovati	247	.81	parafrazirati	257	.86
teološki	244	.70	akumulirati	.75	suficit	247	.81	alternacija	257	.86
implicirati	244	.70	erozija	.76	autentican	247	.82	aluzija	257	.86
eksploatisati	244	.70	neutralizovati	.76	simulirati	247	.82	parodirati	257	.87
prosperitetan	244	.70	prosperitetan	.76	fokus	247	.82	apsorbovati	257	.87

etika	244	.70	monumentalan	.76	afekat	247	.82	demonstrirati	257	.88
hijerarhija	244	.70	parafrazirati	.76	kolaps	247	.83	katarza	257	.88
transkribovati	244	.70	derivacija	.77	alternacija	247	.83	eksplicitan	257	.88
ekstrahovati	244	.71	restrikcija	.77	iskonski	247	.83	hermetican	257	.89
iskonski	244	.71	fokus	.78	premisa	247	.83	premisa	257	.89
linearan	244	.72	apsorbovati	.78	restrikcija	247	.83	autentican	257	.89
komplement	244	.72	aluzija	.79	komplement	247	.83	dekada	257	.89
eksplicitan	244	.72	alternacija	.79	supstitucija	247	.85	restrikcija	257	.89
tendencija	244	.72	introspekcija	.79	komoditet	247	.85	iskonski	257	.90
aspekt	244	.73	simulirati	.80	derivacija	247	.85	introspekcija	257	.90
alternacija	244	.73	kosmopolita	.80	neutralizovati	247	.85	komoditet	257	.90
fundamentaln	244	.73	ekstrahovati	.80	paradoksalan	247	.85	fokus	257	.91
simulirati	244	.74	egzaktan	.80	paragraf	247	.86	simulirati	257	.91
afekat	244	.74	supstitucija	.81	teološki	247	.87	kolaps	257	.91
apsorbovati	244	.74	eksplicitan	.81	dekada	247	.87	linearan	257	.91
kosmopolita	244	.74	inicirati	.82	tendencija	247	.87	teološki	257	.91
opservacija	244	.75	parodirati	.82	ekstrahovati	247	.87	derivacija	257	.91
sekvenca	244	.75	tendencija	.82	sekvenca	247	.87	enorman	257	.91
fokus	244	.75	hijerarhija	.82	introspekcija	247	.88	specifikovati	257	.92
parafrazirati	244	.77	teološki	.83	redukovati	247	.88	tendencija	257	.92
dekada	244	.77	aspekt	.83	kosmopolita	247	.88	sekvenca	257	.93
diskretan	244	.78	rezonovati	.83	opservacija	247	.89	kosmopolita	257	.93
neutralizovati	244	.78	redukovati	.85	shema	247	.89	parametar	257	.93
redukovati	244	.78	paradoksalan	.85	specifikovati	247	.89	afekat	257	.93
ekspresija	244	.78	ekspresija	.85	hijerarhija	247	.89	publikovati	257	.93
intenzivirati	244	.79	racionalan	.85	prosperitetan	247	.89	etika	257	.93
parodirati	244	.79	specifikovati	.86	ekspresija	247	.89	kompatibilan	257	.93
fenomen	244	.79	linearan	.86	ruta	247	.89	eventualan	257	.94
koncept	244	.80	kolaps	.86	kompatibilan	247	.90	displej	257	.94
kolaps	244	.80	etika	.87	diskretan	247	.90	faktor	257	.94
erozija	244	.80	ruta	.87	struktura	247	.90	fenomen	257	.94
autentican	244	.80	shema	.87	fenomen	247	.90	shema	257	.94
specifikovati	244	.80	mentalnan	.87	enorman	247	.91	opservacija	257	.94
ruta	244	.80	publikovati	.87	verifikovati	247	.91	redukovati	257	.94

inicirati	244	.81	koncept	.88	etika	247	.91	egzaktan	257	.94
princip	244	.81	paragraf	.88	egzaktan	247	.91	paradoksalan	257	.95
konvertovati	244	.82	struktura	.88	displej	247	.91	aspekt	257	.95
koncidencija	244	.82	fenomen	.88	adekvatan	247	.91	koncept	257	.95
eventualan	244	.83	kompatibilan	.88	intenzivirati	247	.92	hipoteza	257	.95
racionalan	244	.84	opservacija	.88	inicirati	247	.92	transformisati	257	.95
mental	244	.84	adekvatan	.88	licenca	247	.92	diskretan	257	.95
parametar	244	.84	verifikovati	.88	linearan	247	.93	adekvatan	257	.95
licenca	244	.84	hipoteza	.89	publikovati	247	.93	potencijalan	257	.95
struktura	244	.84	displej	.89	parametar	247	.93	konvertovati	257	.95
enorm	244	.85	intenzivirati	.89	koncidencija	247	.93	intenzivirati	257	.95
paragraf	244	.86	enorm	.89	fleksibilan	246	.93	racionalan	257	.95
displej	244	.86	rigorozan	.90	hipoteza	247	.94	paragraf	257	.95
verifikovati	244	.86	koncidencija	.91	racionalan	247	.94	hijerarhija	257	.95
egzaktan	244	.86	dominirati	.91	faktor	247	.94	evoluirati	257	.95
adekvatan	244	.86	diskretan	.91	rigorozan	247	.94	mental	257	.95
faktor	244	.87	demonstrirati	.92	komponenta	247	.94	inicirati	257	.95
rigorozan	244	.87	komponenta	.92	eventualan	247	.94	supstanca	257	.95
demonstrirati	244	.88	faktor	.92	aspekt	247	.94	licenca	257	.95
potencijalan	244	.88	konvertovati	.93	konvertovati	247	.94	struktura	257	.95
publikovati	244	.89	validan	.93	metamorfoza	247	.94	ekspresija	257	.96
hipoteza	244	.89	interval	.93	suspendovati	247	.95	status	257	.96
interval	244	.89	parametar	.93	konzumirati	247	.95	primaran	257	.96
migrirati	244	.89	verbalan	.93	koncept	247	.95	dominirati	257	.96
konzumirati	244	.89	licenca	.93	demonstrirati	247	.95	verifikovati	257	.96
verbalan	244	.89	primaran	.93	dijagram	247	.95	fleksibilan	257	.96
kompatibilan	244	.89	potencijalan	.93	selekcija	247	.95	koncidencija	257	.96
selekcija	244	.90	evoluirati	.93	princip	247	.95	teorema	257	.96
analiza	244	.90	populacija	.94	transformisati	247	.96	interval	257	.96
instrukcija	244	.91	status	.94	status	247	.96	suspendovati	257	.96
fleksibilan	244	.91	finalan	.94	izolovati	247	.96	debata	257	.96
komponenta	244	.91	debata	.94	primaran	247	.96	rigorozan	257	.96
resurs	244	.91	konzumirati	.94	ekvivalentan	247	.96	migrirati	257	.96
teorema	244	.91	detektovati	.94	instrukcija	247	.96	virtuelan	257	.96

validan	244	.91	princip	.94	migrirati	247	.96	finalan	257	.96
debata	244	.91	eventualan	.95	verzija	247	.96	metamorfoza	257	.96
locirati	244	.92	fleksibilan	.95	teorema	247	.96	populacija	257	.96
primaran	244	.92	pozicija	.95	virtuelan	247	.96	proporcija	257	.96
dominirati	244	.92	izolovati	.95	mentalno	247	.96	opcija	257	.96
metamorfoza	244	.92	metamorfoza	.95	populacija	247	.96	izolovati	257	.96
varirati	244	.92	selekcija	.95	interval	247	.96	komponenta	257	.96
adaptirati	244	.92	instrukcija	.95	debata	247	.97	konzumirati	257	.96
status	244	.92	transformisati	.96	konflikt	247	.97	resurs	257	.97
stabilizovati	244	.93	supstanca	.96	validan	247	.97	validan	257	.97
legalan	244	.93	stabilizovati	.96	modifikovati	247	.97	ruta	257	.97
detektovati	244	.93	modifikovati	.96	evoluirati	247	.97	stabilizovati	257	.97
izolovati	244	.93	migrirati	.96	finalan	247	.97	pozicija	257	.97
definisati	244	.93	resurs	.96	supstanca	247	.98	modifikovati	257	.97
populacija	244	.93	legalan	.96	proporcija	247	.98	verbalan	257	.97
finalan	244	.93	locirati	.96	pozicija	247	.98	ekvivalentan	257	.97
verzija	244	.93	teorema	.96	verbalan	247	.98	selekcija	257	.97
konflikt	244	.93	ekvivalentan	.97	analiza	247	.98	analiza	257	.97
ekvivalentan	244	.94	dijagram	.97	resurs	247	.98	detektovati	257	.97
supstanca	244	.94	verzija	.97	dominirati	247	.98	konflikt	257	.97
transformisati	244	.95	virtuelan	.97	detektovati	247	.98	legalan	257	.97
virtuelan	244	.95	analiza	.97	potencijalan	247	.98	dijagram	257	.98
evoluirati	244	.95	definisati	.97	opcija	247	.98	princip	257	.98
dijagram	244	.95	konflikt	.97	stabilizovati	247	.98	instrukcija	257	.98
opcija	244	.95	suspendovati	.98	adaptirati	247	.98	locirati	257	.98
suspendovati	244	.95	varirati	.98	varirati	247	.98	adaptirati	257	.98
modifikovati	244	.96	opcija	.98	definisati	247	.98	definisati	257	.98
proporcija	244	.98	proporcija	.98	legalan	247	.98	verzija	257	.98
pozicija	244	.98	adaptirati	.98	locirati	247	.99	varirati	257	.99

Opšta leksika

razmera:

1% = 5mm

50 cm = 100%

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40

1. bled	.21
2. bled	.21
3. bled	.21
4. bled	.21
5. bled	.21
6. bled	.21
7. bled	.21
8. bled	.21
9. bled	.21
10. bled	.21
11. bled	.21
12. bled	.21
13. bled	.21
14. bled	.21
15. bled	.21
16. bled	.21
17. bled	.21
18. bled	.21
19. bled	.21
20. bled	.21
21. bled	.21
22. bled	.21
23. bled	.21
24. bled	.21
25. bled	.21
26. bled	.21
27. bled	.21
28. bled	.21
29. bled	.21
30. bled	.21
31. bled	.21
32. bled	.21
33. bled	.21
34. bled	.21
35. bled	.21
36. bled	.21
37. bled	.21
38. bled	.21
39. bled	.21
40. bled	.21

3
4

41. bled	.21
42. bled	.21
43. bled	.21
44. bled	.21
45. bled	.21
46. bled	.21
47. bled	.21
48. bled	.21
49. bled	.21
50. bled	.21
51. bled	.21
52. bled	.21
53. bled	.21
54. bled	.21
55. bled	.21
56. bled	.21
57. bled	.21
58. bled	.21
59. bled	.21
60. bled	.21
61. bled	.21
62. bled	.21
63. bled	.21
64. bled	.21
65. bled	.21
66. bled	.21
67. bled	.21
68. bled	.21
69. bled	.21
70. bled	.21
71. bled	.21
72. bled	.21
73. bled	.21
74. bled	.21
75. bled	.21
76. bled	.21
77. bled	.21
78. bled	.21
79. bled	.21
80. bled	.21
81. bled	.21
82. bled	.21
83. bled	.21
84. bled	.21
85. bled	.21
86. bled	.21
87. bled	.21
88. bled	.21
89. bled	.21
90. bled	.21
91. bled	.21
92. bled	.21
93. bled	.21
94. bled	.21
95. bled	.21
96. bled	.21
97. bled	.21
98. bled	.21
99. bled	.21
100. bled	.21
101. bled	.21
102. bled	.21
103. bled	.21
104. bled	.21
105. bled	.21
106. bled	.21
107. bled	.21
108. bled	.21
109. bled	.21
110. bled	.21
111. bled	.21
112. bled	.21
113. bled	.21
114. bled	.21
115. bled	.21
116. bled	.21
117. bled	.21
118. bled	.21
119. bled	.21
120. bled	.21

4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

121. bled	.21
122. bled	.21
123. bled	.21
124. bled	.21
125. bled	.21
126. bled	.21
127. bled	.21
128. bled	.21
129. bled	.21
130. bled	.21
131. bled	.21
132. bled	.21
133. bled	.21
134. bled	.21
135. bled	.21
136. bled	.21
137. bled	.21
138. bled	.21
139. bled	.21
140. bled	.21
141. bled	.21
142. bled	.21
143. bled	.21
144. bled	.21
145. bled	.21
146. bled	.21
147. bled	.21
148. bled	.21
149. bled	.21
150. bled	.21
151. bled	.21
152. bled	.21
153. bled	.21
154. bled	.21
155. bled	.21
156. bled	.21
157. bled	.21
158. bled	.21
159. bled	.21
160. bled	.21

Akademska Leksika

1. arbiran	.28
2. apelmoroge	.28
3. volime	.46
4. bampel	.46
5. roudardan	.47
6. datura	.49
7. kalibran	.50
8. rakodivost	.51
9. enajija	.54
10. nevestan	.54
11. korodija	.56
12. takononja	.57
13. koronban	.58
14. koronban	.58
15. koronban	.58
16. aricopari	.60
17. kolija	.61
18. kulin	.62
19. aricopari	.62
20. koronban	.62
21. koronban	.64
22. vicia	.64
23. evokaja	.66
24. koronban	.66
25. aricopari	.66
26. koronban	.66
27. koronban	.66
28. koronban	.66
29. koronban	.66
30. koronban	.66
31. koronban	.66
32. koronban	.66
33. koronban	.66
34. koronban	.66
35. koronban	.66
36. koronban	.66
37. koronban	.66
38. koronban	.66
39. koronban	.66
40. koronban	.66

41. koronban	.71
42. koronban	.73
43. koronban	.73
44. koronban	.74
45. koronban	.74
46. koronban	.74
47. koronban	.75
48. koronban	.75
49. koronban	.75
50. koronban	.76
51. koronban	.76
52. koronban	.76
53. koronban	.77
54. koronban	.77
55. koronban	.77
56. koronban	.78
57. koronban	.78
58. koronban	.78
59. koronban	.78
60. koronban	.79
61. koronban	.79
62. koronban	.79
63. koronban	.80
64. koronban	.80
65. koronban	.80
66. koronban	.80
67. koronban	.80
68. koronban	.80
69. koronban	.81
70. koronban	.81
71. koronban	.81
72. koronban	.81
73. koronban	.81
74. koronban	.81
75. koronban	.82
76. koronban	.82
77. koronban	.82
78. koronban	.83
79. koronban	.83
80. koronban	.83
81. koronban	.84
82. koronban	.84
83. koronban	.84
84. koronban	.85
85. koronban	.85
86. koronban	.85
87. koronban	.85
88. koronban	.85
89. koronban	.85
90. koronban	.87
91. koronban	.87
92. koronban	.87
93. koronban	.87
94. koronban	.88
95. koronban	.88
96. koronban	.88
97. koronban	.88
98. koronban	.88
99. koronban	.88
100. koronban	.88
101. koronban	.88
102. koronban	.88
103. koronban	.88
104. koronban	.88
105. koronban	.88
106. koronban	.88
107. koronban	.88
108. koronban	.88
109. koronban	.88
110. koronban	.88
111. koronban	.88
112. koronban	.88
113. koronban	.88
114. koronban	.88
115. koronban	.88
116. koronban	.88
117. koronban	.88
118. koronban	.88
119. koronban	.88
120. koronban	.88

121. koronban	.88
122. koronban	.88
123. koronban	.88
124. koronban	.88
125. koronban	.88
126. koronban	.88
127. koronban	.88
128. koronban	.88
129. koronban	.88
130. koronban	.88
131. koronban	.88
132. koronban	.88
133. koronban	.88
134. koronban	.88
135. koronban	.88
136. koronban	.88
137. koronban	.88
138. koronban	.88
139. koronban	.88
140. koronban	.88
141. koronban	.88
142. koronban	.88
143. koronban	.88
144. koronban	.88
145. koronban	.88
146. koronban	.88
147. koronban	.88
148. koronban	.88
149. koronban	.88
150. koronban	.88
151. koronban	.88
152. koronban	.88
153. koronban	.88
154. koronban	.88
155. koronban	.88
156. koronban	.88
157. koronban	.88
158. koronban	.88
159. koronban	.88
160. koronban	.88

Мр Биљана Бранић Латиновић

Биографија

Рођена је 13.8.1971. у Пожаревцу, где је завршила основну школу и гимназију.

Филолошки факултет, групу Српски језик и књижевност уписала је 1990. и завршила 1994. са просечном оценом 8,78. Исте године је уписала магистарске студије, смер *Наука о језику*. Магистрирала је 1998. године са темом „Антропонимија села Баре код Пожаревца“, а ментор јој је био проф. др Радојица Јовићевић.

Одмах по завршетку Филолошког факултета почела је да ради као професор, најпре у Правно-биротехничкој школи (1994–1998), а затим у Филолошкој гимназији у Београду (од 1998), где ради и данас као професор Српског језика и Увода у општу лингвистику.

Била је хонорарни сарадник Одбора за ономастику САНУ.

Са својим ученицима из Филолошке гимназије један је од првих учесника Међународне лингвистичке олимпијаде (од 2004), касније и оснивач Српске лингвистичке олимпијаде која је у два наврата организована у Филолошкој гимназији (2012. и 2013).

Организатор је неколико радионица на Зимском семинару за професоре српског језика и књижевности.

Објавила је више научних радова и учествовала на неколико научних скупова.

Мајка је двоје деце, Тесе и Тадије.

Објављени радови:

1. Бранић Латиновић, Б. (2012). Занимљива лингвистика. *Свет речи*, 93–95.
2. Бранић Латиновић, Б. (2013). Колико речи знају средњошколци? Преглед истраживања обима рецептивног вокабулара средњошколаца у матерњем језику. *Школски час*, 1, 88–97.
3. Бранић Латиновић, Б. (2013). Могућности испитивања фреквенције речи у писаном изражавању. *Браничево*, LIX, 3, 159–167.
4. Бранић Латиновић, Б. (2013). Тестови за мерење обима вокабулара ученика. *Евкону: зборник радова*, 8,(1), 222–229.
5. Бранић Латиновић, Б. (2014). Вербалне асоцијације ученика Филолошке гимназије на стимулус „слобода“. *Зборник радова са научног скупа „Наука и слобода“*, 9/1, 33–40.
6. Бранић Латиновић, Б. (2014). Фреквенција и колокације именице рат у српском електронском корпусу. *Први свјетски рат, одраз у језику, књижевности и култури. Бањалучки филолошки сусрети*, 51–58.
7. Branić Latinović, B. (2014). Funkcije jezika u radio-drami „Prokleta avlija“. U: Tošović, B. (ur.). *Andrićeva avlija. Andrićs Hof. Andrić– Initiative 8*, Graz – Beograd – Banjaluka: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität Graz, Narodna i univerzitetska biblioteka Republike Srpske, 685–695.
8. Бранић Латиновић, Б. (2014). Обим рецептивног вокабулара у матерњем и страном језику. *Анали Филолошког факултета*, XXVI (1), 235–245.
9. Бранић Латиновић, Б. (2015). Општи и академски вокабулар средњошколаца. *Наука и наставна пракса: зборник радова*. Бијељина: Педагошки факултет (рад у припреми за штампу).
10. Бранић Латиновић, Б. (2015). Медијска транспозиција „Знакова поред пута“. *Andrićevi „Znakovi“: Ivo Andrić kao mislilac, filozof, psiholog, logičar i esteta*. *Zbornik radova sa ostrom simpozijuma*. Institut für Slawistik der Karl– Franzens– Universität Graz (у припреми за штампу).
11. Бранић Латиновић, Б. (2015). Обим вокабулара ученика Пожаревачке гимназије. *Браничево*, LX, 3–4, 203–221.
12. Бранић Латиновић, Б. (2016). Медијска транспозиција Андрићеве „Госпођице“. *Andrićeva „Gospodica“*. *Deveti simpozijum o Andriću*. Institut für Slawistik der Karl– Franzens– Universität Graz (у припреми)

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Бивана Бранић Пашић

број уписа /

Изјављујем

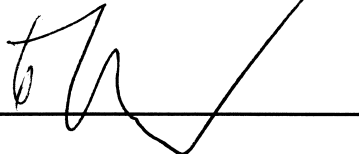
да је докторска дисертација под насловом

„Одлични и академски вокабулар на
средњошколском узрасту

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

У Београду, 15.4. 2016.

Потпис докторанда



Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Ђивана Бранџ Лангић

Број уписа _____

Студијски програм _____

Наслов рада Одлични и академски вокал заједно на средњош-
колском нивоу

Ментор _____

Потписани Ђивана Бранџ Лангић

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 15. 4. 2016.

Ђивана Бранџ Лангић

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„ Општи и академски вокабулар на
Средњошколском узрасту ”

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

У Београду, 15.4.2016.

Потпис докторанда

