



УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ФИЛОЛОШКО-УМЕТНИЧКИ ФАКУЛТЕТ

Јелена Даниловић

**УСВАЈАЊЕ МОРФОЛОШКОГ ПРОЦЕСА
ДЕРИВАЦИЈЕ
ПРИ УЧЕЊУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА
КАО СТРАНОГ**

Докторска дисертација

Крагујевац, 2013.

ИДЕНТИФИКАЦИОНА СТРАНИЦА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

I. Аутор

Име и презиме: Јелена Даниловић

Датум и место рођења: 13.02.1980. год., Цеље, Словенија

Садашње запослење: лектор за енглески језик, катедра за англистику, Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу

II. Докторска дисертација

Наслов: Усвајање морфолошког процеса деривације при учењу енглеског језика као страног

Број страница: 345

Број слика: 7

Број библиографских података: 339

Установа и место где је рад израђен: Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац

Научна област (УДК): 811.111'366'243(043.3) 371.3::811.111'366'243(043.3) 811.111'33(043.3)

Ментор: проф. др Мирјана Мишковић-Луковић, ванредни професор

III. Оцена и одбрана

Датум пријаве теме: 30.08.2010. год.

Број одлуке и датум прихватања докторске дисертације: 314/10 од 09.03.2011. год.

Комисија за оцену подобности теме и кандидата:

1. др Јована Димитријевић-Савић, доцент на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, ужа научна област *Енглески језик*
2. др Владимир Јовановић, ванредни професор на Филозофском факултету у Нишу, ужа научна област *Англистичка лингвистика*
3. др Савка Благојевић, ванредни професор на Филозофском факултету у Нишу, ужа научна област *Англистичка лингвистика*

Комисија за оцену докторске дисертације:

1. др Мирјана Мишковић-Луковић, ванредни професор на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, ужа научна област *Енглески језик и лингвистика*
2. др Сања Ђуровић, доцент на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, ужа научна област *Савремени српски језик*
3. др Савка Благојевић, редовни професор на Филозофском факултету у Нишу, ужа научна област *Англистика*

Комисија за одбрану докторске дисертације:

1. др Мирјана Мишковић-Луковић, ванредни професор на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, ужа научна област *Енглески језик и лингвистика*
2. др Сања Ђуровић, доцент на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, ужа научна област *Савремени српски језик*
3. др Савка Благојевић, редовни професор на Филозофском факултету у Нишу, ужа научна област *Англистика*

Датум одбране дисертације: _____

**Усвајање морфолошког процеса деривације
при учењу енглеског језика као страног
Сажетак**

Ова дисертација бави се усвајањем лексичко-морфолошког знања код ученика енглеског језика као страног, што је тематски сврстава у окриље примењене лингвистике. У данашње време, као последица педагошке и дидактичке доминације комуникативног метода у настави страних језика, велики значај придаје се комуникативној компетенцији, а нарочито њеном лексичком аспекту. Лексичко знање је, међутим, нераскидиво повезано са морфолошким знањем. Сходно томе, циљ нашег рада је двојак. С једне стране, бавићемо се испитивањем веза између различитих димензија лексичког знања и морфолошке (тј. деривативне) свести, затим чиниоцима који играју значајну улогу у процесу усвајања деривативног знања, као и применом стратегије рашчлањивања сложених речи на морфеме. С друге стране, истражићемо ефикасност експлицитног и имплицитног приступа настави деривативне морфологије, путем педагошког експеримента.

Емпиријско истраживање спроведено је током једног семестра академске године и то кроз неколико етапа: прво је путем упитника извршена провера хомогености узорка, а затим је уз помоћ почетних тестова утврђено лексичко и морфолошко знање испитаника. Након тога, они су подељени у три групе: једну контролну и две експерименталне. Експерименталне групе су, потом, изложене деривативном инпуту – експлицитном и имплицитном – док је контролна група похађала немодификовану наставу. Експериментална група која је подвргнута имплицитном наставном третману притом је и пажљиво посматрана на часовима а њени резултати бележени су у дневник наставе. Поврх тога, изван број испитаника из контролне групе учествовао је у интервјуима интроспективног типа. По завршетку семестра, организовано је завршно тестирање деривативног знања студената све три групе.

Прикупљени подаци анализирани су квантитативно (применом неколико статистичких техника) и квалитативно (подробном анализом запажања са часа и исказа студената датих током интервјуа). На основу њих, дошли смо до закључка да продуктивна димензија, како лексичког тако и морфолошког знања студената, заостаје за рецептивном те да се применом експлицитне наставне интервенције, усмерене ка развијању морфолошке свести, постижу бољи резултати. Уз то, поједини фактори олакшавају или, напротив, отежавају усвајање морфолошког знања код ученика енглеског језика као страног.

Кључне речи: вокабулар, деривација, експлицитна настава, имплицитна настава, структурисани инпут, стратегија рашчлањивања речи, квантитативни метод, квалитативни метод, метода гласног размишљања, посматрање

The Acquisition of Derivational Morphology in EFL Learning

Abstract

This dissertation centers around the acquisition of lexico-morphological knowledge in EFL learners, which thematically places it in the field of applied linguistics. In recent times, due to the pedagogical and didactic predominance of the communicative method in teaching foreign languages, communicative competence and its lexical aspect in particular have received a significant amount of attention. Lexical knowledge is, however, inextricably linked to morphological knowledge. The aim of this thesis is, therefore, essentially two-fold. On the one hand, it will analyze the relations between various dimensions of lexical knowledge and morphological (i.e. derivational) awareness and identify the factors that figure prominently in the process of acquiring derivational knowledge as well as explore the use of the strategy of breaking down complex words into morphemes. On the other hand, it will assess the efficacy of both explicit and implicit approaches to teaching derivational morphology by means of a pedagogical experiment.

The empirical research was conducted in several stages during a single semester of the academic year. First, the homogeneity of the sample group was ascertained by means of a questionnaire, followed by a battery of preliminary tests devised to help establish the lexical and morphological competence of the participants. Next, the students were divided into three groups, a control group and two experimental ones. The two experimental groups were subsequently exposed to extensive derivational input, explicit and implicit respectively, whereas the control group received only regular teaching. Moreover, the experimental group that underwent an implicit teaching procedure was constantly under close scrutiny, and their results were recorded in the teaching log. Additionally, a certain number of participants from the control group took part in think-aloud protocols. At the close of the semester a final test of derivational knowledge was conducted in all three groups of students.

The collected data were subjected to both quantitative (several statistical techniques) and qualitative analysis (a meticulous examination of classroom observations and the students' statements in oral interviews). The results imply a number of conclusions. The productive dimension of not only lexical but also morphological knowledge lags behind the receptive dimension, while the application of explicit teaching intervention aimed at developing morphological awareness yields decidedly better results. Finally, there are certain factors at work which may facilitate or impede the acquisition of morphological knowledge in EFL learners.

Key words: vocabulary, derivation, explicit teaching, implicit teaching, structured input, word-part strategy, quantitative method, qualitative method, think-aloud protocol, observation

САДРЖАЈ

| | |
|--|-----------|
| 1. УВОД | 1 |
| 1.1. Циљ и сврха истраживања | 1 |
| 1.2. Истраживачка питања | 3 |
| 1.3. Извори и методе прикупљања података | 5 |
| 1.4. Досадашња истраживања у свету и код нас | 7 |
| 1.5. Структура дисертације | 10 |
| 2. ТЕОРИЈСКО-ЕМПИРИЈСКИ ОКВИР | 12 |
| 2.1. Теоријска разматрања: морфологија и лексикон | 12 |
| 2.1.1. Основни морфолошки појмови у англистици..... | 12 |
| 2.1.2. Деривација у енглеском језику и приступи морфологији | 15 |
| 2.1.3. Карактеристике афикса у енглеском језику..... | 19 |
| 2.1.4. Морфолошка анализа речи | 28 |
| 2.1.5. Сложене речи у менталном лексикону | 31 |
| 2.1.6. Деривација у српском језику | 34 |
| 2.1.7. Закључак..... | 38 |
| 2.2. Теоријска и практична разматрања: настава и усвајање вокабулара енглеског као другог/страног језика | 40 |
| 2.2.1. Осврт на комуникативни приступ..... | 40 |
| 2.2.2. Наставне инструкције и усвајање другог језика (J2) | 43 |
| 2.2.2.1. Фокус на форму и фокус на форме | 43 |
| 2.2.2.2. Имплицитно и експлицитно знање језика | 46 |
| 2.2.2.3. Експлицитна и имплицитна настава | 48 |
| 2.2.3. Усвајање вокабулара енглеског као другог језика (J2) | 51 |
| 2.2.3.1. Структура и величина вокабулара | 52 |
| 2.2.3.2. Шта заправо значи знати реч? | 56 |
| 2.2.3.3. Ментални лексикон билингвалних говорника | 62 |
| 2.2.3.4. Језички трансфер и сродне речи | 66 |
| 2.2.3.5. Развојни ток усвајања речи | 72 |
| 2.2.3.6. Афикси у настави..... | 74 |
| 2.2.4. Закључак..... | 83 |

| | |
|--|------------|
| 2.3. Емпиријска разматрања: повезаност морфологије и вокабулара | 84 |
| 2.3.1. Морфолошко знање првог (J1) и другог језика (J2) | 85 |
| 2.3.2. Морфолошко знање и усвајање вокабулара другог језика (J2)..... | |
| | 100 |
| 2.3.3. Закључак..... | 109 |
| 3. ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ..... | 111 |
| 3.1. Методолошке напомене | 111 |
| 3.2. Селекција узорка | 116 |
| 3.3. Опис узорка..... | 118 |
| 3.3.1. Екстерни чиниоци..... | 119 |
| 3.3.2. Интерни чиниоци..... | 123 |
| 3.3.3. Закључак..... | 131 |
| 3.4. Нацрт интервенцијског поступка..... | 133 |
| 3.4.1. Експериментална настава и материјали..... | 133 |
| 3.4.2. Дневник наставе..... | 137 |
| 3.5. Истраживачки инструменти и процедуре..... | 148 |
| 3.5.1. Тестови..... | 148 |
| 3.5.2. Обрада и анализа података | 155 |
| 3.5.3. Интервјуи | 157 |
| 3.6. Резултати истраживања..... | 158 |
| 3.6.1. Рецептивни и продуктивни тест вокабулара..... | 158 |
| 3.6.2. Први тест рецептивног познавања деривације | 167 |
| 3.6.3. Први тест продуктивног познавања деривације | 172 |
| 3.6.4. Заједничка анализа резултата са тестова вокабулара и деривације | |
| | 182 |
| 3.6.5. Други тест рецептивног познавања деривације..... | 188 |
| 3.6.6. Други тест продуктивног познавања деривације | 192 |
| 3.6.7. Заједничка анализа резултата са првог и другог теста деривације | |
| | 197 |
| 3.6.8. Интервјуи: морфолошка анализа речи..... | 202 |
| 3.6.9. Ограничења истраживања | 210 |
| 4. РАСПРАВА..... | 214 |

| | |
|--|------------|
| 5. ЗАКЉУЧАК | 236 |
| 5.1. Сумирање резултата истраживања | 236 |
| 5.2. Педагошке импликације | 239 |
| 5.3. Будућа истраживања..... | 242 |
| ЛИТЕРАТУРА | 245 |
| ДОДАЦИ..... | 267 |
| Додатак 1: Упитник коришћен при опису узорка | 267 |
| Додатак 2: Тест рецептивног знања вокабулара | 270 |
| Додатак 3: Тест продуктивног знања вокабулара | 278 |
| Додатак 4: Први тест рецептивног познавања деривације | 283 |
| Додатак 5: Први тест познавања чланова породица речи..... | 284 |
| Додатак 6: Први тест продуктивног познавања деривације | 288 |
| Додатак 7: 1. недеља експеримента – материјали и инпут | 291 |
| Додатак 8: 2. недеља експеримента – материјали и инпут | 293 |
| Додатак 9: 3. недеља експеримента – материјали и инпут | 295 |
| Додатак 10: 4. недеља експеримента – материјали и инпут | 298 |
| Додатак 11: 5. недеља експеримента – материјали и инпут | 300 |
| Додатак 12: 6. недеља експеримента – материјали и инпут | 302 |
| Додатак 13: 7. недеља експеримента – материјали и инпут | 304 |
| Додатак 14: 8. недеља експеримента – материјали и инпут | 306 |
| Додатак 15: 9. недеља експеримента – материјали и инпут | 308 |
| Додатак 16: 10. недеља експеримента – материјали и инпут | 310 |
| Додатак 17: 11. недеља експеримента – материјали и инпут | 312 |
| Додатак 18: 12. недеља експеримента – материјали и инпут | 314 |
| Додатак 19: 13. недеља експеримента – материјали и инпут | 316 |
| Додатак 20: 14. недеља експеримента – материјали и инпут | 318 |
| Додатак 21: 15. недеља експеримента – материјали и инпут | 320 |
| Додатак 22: Други тест рецептивног познавања деривације | 322 |
| Додатак 23: Други тест познавања чланова породица речи | 323 |
| Додатак 24: Други тест продуктивног познавања деривације..... | 329 |
| Додатак 25: Транскрипт интервјуа | 333 |

1. УВОД

1.1. ЦИЉ И СВРХА ИСТРАЖИВАЊА

Докторска дисертација *Усвајање морфолошког процеса деривације при учењу енглеског језика као страног* има за циљ да проучи усвајање једног од морфолошки најпродуктивнијих процеса у енглеском, процеса афиксације, при учењу енглеског језика као страног. Почевши од средине прошлог века интензивно се радило како на теоријским промишљањима, тако и на испитивањима усвајања морфолошког знања код говорника којима је енглески језик матерњи, јер је научнике занимало на који начин долази до интернализовања знања о језичком систему и пораста лексичког фонда. Бројне студије изнедриле су, између осталог, описе редоследа усвајања морфолошких процеса и самих морфема (нпр. Берко 1958; Кучај 1977), указујући на комплексност деривације и постепени, дугорочни раст деривативног знања (Селби 1972; Дервинг и Бејкер 1986; Англин 1993), које чак и код одраслих изворних говорника може бити мањкаво (Шмит и Зимерман 2002). У исто време, недвосмислено је утврђено да је морфолошко знање у тесној спрези са вештинама писања/познавања ортографије (енгл. spelling), читања и разумевања прочитаног и да се, штавише, може сматрати поузданим предсказивачем поменутих језичких вештина. Значај деривативног знања можда се најбоље може сагледати уколико се узме у обзир чињеница да највећи број одредница у речницима чине управо деривати и сложенице (Сишор и Екерсон према Ејчисон 1987: 6). Другим речима, многе речи у енглеском садрже морфеме које се срећу и у другим речима, те познавање њиховог значења може олакшати разумевање нових речи, нарочито оних које нису фреквентне (Робертс 1965). Препознавање морфема и учење значења префикса и суфикса се стога препоручује у настави као једна од најкориснијих стратегија за усвајање вокабулара (Нејшн 1990) која поспешује аутономију ученика, омогућавајући им да преузму контролу над учењем лексике.

Током последњих тридесетак година, пратећи глобално ширење утицаја енглеског, све више пажње посвећује се и истраживањима везе између усвајања

морфолошког и лексичког знања у контексту учења енглеског као другог/страног језика (Шмит и Мира 1997; Шмит и Зимерман 2002; Хајаши и Марфи 2011). Нарочито интересовање влада за однос између рецептивне и продуктивне димензије лексичког и морфолошког знања, о чему сведоче, илустрације ради, радови аутора из Јапана, Омана, Индонезије или Тајланда (Мочизуки и Аизава 2000; Ал Фарси 2008; Чуенјунденг 2006; Нурхемида 2007). О овој теми се, међутим, у контексту наставе енглеског језика као страног код ученика којима је матерњи језик српски, не зна много, премда је енглески језик одавно постао саставни део наставних планова и програма Министарства просвете, као један од доминантних страних језика који се изучавају на свим нивоима образовања, ушавши 2003. године и у први разред.

Непосредни повод за истраживање крије се у запажањима до којих смо дошли личним искуством, у настави. Радећи низ година са студентима прве године на катедри за англистику Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу, али и са бруцошима са осталих студијских група, који су слушали енглески језик као изборни предмет, дошли смо до закључка да је њихово познавање вокабулара мањкаво (Даниловић 2012). Поврх тога, упркос годинама које су провели учећи језик у учионици, студенти недовољно познају морфолошке методе анализе и синтезе, тј. метајезичке стратегије рашчлањивања речи на делове и коришћења тих делова да би се произвеле нове речи (Димитријевић-Савић и Даниловић 2010; Димитријевић-Савић и Даниловић 2011б), те је сходно томе неопходно радити на развијању њихове морфолошке свести¹. Мањкавост језичког знања ове врсте нераскидиво је повезана, као што смо већ рекли, са другим језичким вештинама, па се стога последично морала одразити на успех студената у читању или писању на енглеском током њиховог претходног школовања, а у случају студената англистике и на другим предметима које су похађали у оквиру свог студијског програма. С тим у вези, чини се да развијање морфолошке свести у настави енглеског језика у Србији остаје на маргини. Наиме, наставници или нису

¹ Термин *морфолошка свест* уводимо као преводни еквивалент за енгл. *morphological awareness*, у складу са сличним терминима који су се усталили у области усвајања језика, попут *језичке свести/свесности* (енгл. *language awareness*) и језичког „освешћивања“ (Дурбаба 2011: 43).

свесни значаја овог сегмента наставе или не придају много пажње упутствима и вежбањима која се у одељцима о творби речи у енглеском данас провлаче кроз већину уџбеника и наставних материјала који се издају, како страних тако и домаћих. С друге стране, чак и они који се одлуче да у учионици одвоје време за рад на морфолошким јединицама суочавају се са питањем који од два приступа, имплицитан (несвестан или интуитиван) или експлицитан (свестан), боље доприноси развијању морфолошке свести ученика. Свега неколицина студија бавила се проучавањем ефекта које наставно деловање у учионици, у виду давања морфолошких инструкција, може имати, и то искључиво на лексичко знање ученика (уп. Фергусон 1992; Накајама 2008) док се морфолошко знање занемаривало.

Зато је сврха ове дисертације да, пре свега, допринесе бољем разумевању усвајања морфолошког знања које се конкретно тиче деривације, код дугогодишњих ученика енглеског као J2,² не само кроз конкретну идентификацију и анализу проблема са којима се они сусрећу, у лексичком и морфолошком смислу, већ и кроз експериментално испитивање успешности имплицитног и експлицитног приступа подучавању деривације. Добијени резултати могли би да допринесу унапређењу педагошке праксе и формулисању смерница којима се наставници могу руководити у погледу развијања морфолошког, а самим тим и лексичког знања својих ученика.

1.2. ИСТРАЖИВАЧКА ПИТАЊА

Узимајући у обзир горенаведене тврдње, а ослањајући се на досадашње резултате у области усвајања првог и другог/страног језика, као и релевантне приступе у прикупљању и анализи података, дисертација има за циљ да расветли неколико аспеката деривативног знања код ученика енглеског језика као страног којима је матерњи језик српски.

У фокусу истраживања су следећа битна питања:

² У раду ће се термини *први/матерњи* и *други/страни језик* користити напоредо са скраћеницама J1 и J2. Када је из методолошких разлога неопходно нагласити да ли ученици J2 усвајају као језик друштвоог окружења или страни језик, ова разлика биће јасно истакнута.

- однос између рецептивне и продуктивне димензије лексичког знања, као и рецептивне и продуктивне димензије морфолошке свести
- однос између величине лексичког фонда и познавања деривације
- рецептивно и продуктивно знање сродних речи и афикса који постоје у српском и енглеском језику
- улога морфолошке анализе речи
- експлицитног наспрам имплицитног подучавања афикса
- потенцијални отежавајући и олакшавајући чиниоци у процесу усвајања деривативне морфологије.

Истраживање, дакле, има за циљ да утврди који све чиниоци играју важну улогу при усвајању деривативне морфологије енглеског у наставном контексту учења енглеског као страног језика у Србији.

Да бисмо уопште могли да кренемо са емпиријским испитивањем ефикасности експлицитне и имплицитне наставе посвећене деривацији, морамо прво да истражимо рецептивну и продуктивну димензију морфолошке свести као и самог лексичког знања, тј. величину рецептивног и продуктивног лексичког фонда/вокабулара (енгл. *vocabulary size*) наших испитаника. Наредни корак, који се логично надовезује на претходни, укључује утврђивање да ли величина фонда речи утиче на познавање деривације и обрнуто, као и да ли сродне речи које сачињавају лексикон и српског и енглеског олакшавају сâм процес усвајања деривативне морфологије. С обзиром на то да је морфолошка анализа значајан инструмент који омогућава ученику да открије значење сложених речи, поставља се питање да ли се испитаници служе овом стратегијом, што представља још један од аспеката морфолошког знања којима ће се ова дисертација бавити. Надаље, спровођењем експеримента у учионици, утврдићемо да ли наставни процес у коме се експлицитно скреће пажња на морфолошке особености енглеских лексема и постојање префикса и суфикса, којима се граде четири основне синтаксичке категорије (тзв. „садржинске речи“ као што су глаголи, именице, придеви и прилози) доприноси бољем познавању деривације у односу на наставни процес који само имплицитно развија свест студената путем вежбања која нуде шири контекст и члана деривативне

парадигме на основу кога треба извести неку од горенаведених врста речи. На крају, узевши у обзир све добијене податке извешћемо закључак да ли постоје некакви чиниоци, као што су транспарентност или фонолошке/ортографске карактеристике енглеских лексема и афикса, који би могли да олакшају, или, напротив, да отежају процес усвајања деривативне морфологије код ученика енглеског као Ј2.

1.3. ИЗВОРИ И МЕТОДЕ ПРИКУПЉАЊА ПОДАТАКА

У истраживању су учествовали студенти прве године англистике са Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу који су током академске 2010/2011. године похађали наставу на предмету *Интегрисане вештине енглеског језика 1*.

Након опсежног почетног тестирања (енгл. pre-test) обављеног почетком октобра 2010. године, студенти су подељени у три, по знању, уједначене групе. Две групе су затим, за потребе експеримента, током читавог првог семестра биле изложене имплицитном или експлицитном деривативном инпуту (тј. приливу материјала) на часовима вокабулара. Трећа група, која је служила као контролна, пратила је стандардну (тј. немодификовану) наставу.

Часови који су осмишљени ради извођења експерименталне наставе, обухватили су рад на најучесталијим афиксима који се могу срести у вежбањима под насловом „Word formation“ (срп. творба речи) у уџбеницима и приручницима намењеним учењу енглеског језика као страног на нивоу Б2 Заједничког европског оквира (енгл. CEFR: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment).³ Под имплицитним инпутом се, притом, подразумевало решавање низа практичних вежбања извођења лексема које припадају истој породици речи у форми краћих текстова, односно смисаоних целина, док је експлицитни инпут обухватао стицање знања о појединим афиксима кроз илустрацију и дискусију њиховог значења и употребе. У потоњем случају, у настави су коришћени термини попут *грађење*

³ У наставку рада Заједнички европски оквир појављиваће се и у свом скраћеном облику, као ЗЕО.

речи, основа и наставци, а знатно ређе употребљавани су *деривација, деривати, префикси, суфикси, морфема* или *корен*, како студенте не бисмо оптерећивали овим појмовима у периоду када је њихово познавање морфолошког апарата и његових пратећих теоријских конструкта релативно слабо, а у наставном процесу, за дати предмет, свакако мање важно. Завршно тестирање (енгл. *post-test*) свих група спроведено је на почетку другог семестра, по завршетку петнаест недеља експерименталне наставе.

Примарни истраживачки инструменти у овој студији били су тестови. Они обухватају Нејшнове тестове рецептивног и продуктивног знања лексике (Нејшн 1990, 2001; Лауфер и Нејшн 1999) као и почетне и завршне тестове рецептивног и продуктивног знања деривације (показатеље морфолошке свести) које смо сами осмислили по угледу на радове Скарчеле и Зимерман (1998) и Хајаши и Марфи (2011). Имајући у виду да поменути тестови не пружају увид у то како студенти покушавају да разумеју морфолошки сложене речи, односно да ли уопште примењују метајезичку стратегију рашчлањивања речи на морфеме или не, спроведени су и структурисани интервјуи са неколицином студената, по угледу на рад Англина (1993). Подаци о испитаницима прикупљени су уз помоћ упитника за профилисање узорка преузетог из Радић-Бојанић (2010).

Сложеност теме наметнула је употребу разноврсних инструмената за прикупљање података па би се, стога, могло рећи да је у дисертацији примењена комбинација истраживачких метода које се међусобно допуњују. У циљу утврђивања могућих корелација између рецептивног и продуктивног познавања речи, величине лексичког фонда и степена морфолошке свести, као и поређења резултата које су две експерименталне и једна контролна група постигле на првом тестирању, почетком академске године, и другом тестирању обављеном по завршетку наставе у првом семестру, коришћен је квантитативни метод анализе података. Прецизније, подаци су обрађени уз помоћ програма SPSS 17.0, применом различитих статистичких поступака као што су једнофакторска анализа варијансе (енгл. ANOVA), т-тест, вишеструка регресија или израчунавање Пирсоновог коефицијента корелације. Ови статистички поступци помогли су нам у потрази за степеном повезаности између података и потрвдом напретка експерименталних група у односу на контролну групу, то јест

омогућили су нам да дођемо до одговора на питање колико је ефикасно имплицитно и експлицитно изучавање афикса у настави.

Што се тиче квалитативног истраживачког приступа, дневник рада вођен током наставе са групом студената која је на имплицитан начин развијала знања из области деривативне морфологије, омогућио нам је стицање јаснијег увида у потешкоће са којима су се студенти сусретали. Уз то, структурисани интервју спроведен је као модификовани поступак интроспективног типа (енгл. *think-aloud protocol*), будући да је имао за циљ да подстакне испитанике на гласно размишљање. Овим су расветљени начини на које студенти размишљају када се сусретну са морфолошки сложеним речима у енглеском језику.

1.4. ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА У СВЕТУ И КОД НАС

Морфологији се, као области примењенолингвистичких проучавања, у периоду који је обележио трансформационализам Ноама Чомског није посвећивало много пажње (Макарти 2001: 30). Ипак, порастом интересовања за вокабулар и увиђањем комуникативне вредности речи, од седамдесетих година 20. века наовамо, све је више истраживача који се бави питањем улоге морфологије у процесу усвајања првог, односно, другог језика. Као последица померања фокуса у савременим лингвистичким проучавањима, морфолошки аспект језика постаје једна од актуелних тема у домену учења и усвајања J1/J2, којој се данас приступа са различитих истраживачких позиција, у зависности од интересовања, а оно може бити како теоријско, тако и емпиријско или практично. Сходно томе, литература наведена у овој дисертацији свакако није (нити може да буде) свеобухватна, јер се број радова у овој области непрестано увећава.

У свету се, у контексту наставе енглеског језика као J1/J2, релевантност морфолошких сегмената често доводи у везу са породицама речи (енгл. *word family*) у радовима Нејшна (1990), Бауера и Нејшна (1993), Шмита и Макартија (1997) и многих других. Сви они апострофирају да деривација заслужује своје место у силабусу: учење о афиксима у енглеском доприноси разумевању значења непознатих или нових речи (нпр. *de-extinction*); када је позната једна

реч (нпр. *entangle*), морфолошко знање доприноси препознавању осталих чланова деривативне парадигме, али и, како се верује, формирању истих (нпр. *entangler, entanglement, disentangle*). Бауер и Нејшн (1993) су, како би олакшали разумевање афикса током читања, а узимајући у обзир чиниоце као што су фреквентност афикса, њихова продуктивност, предвидивост значења и правилност, саставили листу од седам нивоа која се може користити у учионици као основа за систематско, планско подучавање и савладавање афикса. Што се тиче продукције, ваља, међутим, напоменути да постоје назнаке да се овај вид морфолошког знања много теже стиче од рецептивног (в. нпр. Шмит 1999; Шмит и Зимерман 2002). О потешкоћама у усвајању деривације и природи овог процеса писали су још и Макбрајд-Ченг и др. (2005), Чуенјунденг (2006) и Ал Фарси (2008).

С друге стране, будући да се усвајање J2 неминовно одвија под утицајем J1 (в. нпр. Р. Елис 1985; Свон 1997), установљено је да се трансфер лексике из једног језика у други може манифестовати и на морфолошком или семантичком плану, нарочито код језика које карактеришу лексичке сличности, на шта су указали Одлин (1989), Лауфер-Дворкин (1991), Нађ и сарадници (1992), Синглтон (1999) и Рингбом (2007). Сличност везаних морфема, префикса и суфикса, помаже приликом рецепције (тј. читања или слушања) тако што омогућава реципијенту да препозна сродне речи (нпр. енгл. *rigorous*/шп. *riguroso*) док код продукције (тј. говора или писања), у овом погледу, постоје одређена ограничења (Одлин 1989). Изненађује податак да је овај аспект језичког трансфера остао готово неистражен у контакту енглеског и српског, два генетски сродна језика (индоевропски филум) који припадају различитим гранама (германска наспрам словенској). Са морфолошке тачке гледишта, код ученика чији је матерњи језик српски, при учењу енглеског би могло доћи до језичког трансфера (J1→J2), с обзиром на то да енглески и српски поседују извештан број заједничких афикса, преузетих из латинског или грчког. Штавише, овом процесу могла би да допринесе чињеница да је током последњих двадесетак година приметан интензиван прилив енглеских речи у српски (Прћић 2005). Те речи се фонетско-графички неретко адаптирају тако да се незнатно разликују од својих изворних облика (уп. енгл. *management*/срп.

менаџмент, енгл. *assistant*/срп. *асистент*, енгл. *hooliganism*/срп. *хулиганизам*, енгл. *lobbyist*/срп. *лобиста*, енгл. *screen saver*/срп. *скринсејвер*, енгл. *proliferation*/срп. *пролиферација*). У случају јапанског као J1 тако се сматра, захваљујући невероватно великом броју енглеских речи које су постале саставни део јапанског лексикона, да почетници у учењу енглеског већ познају трећину најкориснијих речи (Долтон 1998), што заузврат олакшава усвајање енглеског као J2.

Истраживања на које се непосредно ослања ова дисертација спровели су Англин (1993), Брајант и др. (2006), Нунес и др. (2006), Мочизуки и Аизава (2000), Нурхемида (2007), Накајама (2008) и Хајаши и Марфи (2011).

Англиново (1993) истраживање посвећено је примени стратегије морфолошке анализе код деце нижег основношколског узраста којима је енглески матерњи језик. Брајант и др. (2006), као и Нунес и њен тим коаутора (2006), бавили су се усвајањем морфолошког знања код деце, у контексту енглеског као J1, али је њих занимала веза између тог аспекта и вештине писања (енгл. *spelling*), те раста лексичког фонда. Остали истраживачи су посветили пажњу усвајању морфолошке свести код старијих ученика, којима је енглески други или страни језик. Оно што им је свима заједничко јесте испитивање морфолошког знања кроз призму општег познавања лексике: Мочизуки и Аизава (2000) су испитивали редослед усвајања афикса код ученика енглеског језика као страног којима је јапански J1; Хајаши и Марфи (2011) су упоређивале морфолошко знање изворних говорника и ученика енглеског као J2 јапанског порекла; Накајама (2008) се, пак, бавио питањем краткорочног и дугорочног ефекта подучавања афиксације у учионици, такође на узорку јапанских ученика енглеског језика као страног; најзад, Нурхемида (2007) је међузависност вокабулара и морфологије испитивала на узорку средњошколаца старијег узраста, у Индонезији. О свим овим истраживањима и закључцима који су из њих проистекли биће детаљније речи у наредном поглављу.

Код говорника којима је матерњи језик српски, питање усвајања специфичних морфолошких знања у домену енглеског као J2 остало је, међутим, готово у потпуности неистражено. Пионирска истраживања о продуктивном знању деривата код напредних ученика енглеског као J2 извеле

су Димитријевић-Савић и Даниловић (2010), покушавајући да установе да ли познавање одређеног члана породице речи (именица, глагол, придев, прилог) олакшава продукцију осталих деривата. Даниловић (2010), а потом и Димитријевић-Савић и Даниловић (2011а), посматрале су, на истом узорку, и утицај енглеско-српских сродних речи и суфикса на продуктивно знање деривације, преиспитујући уз то и редослед подучавања афикса који су предложили Бауер и Нејшн (1993) у свом раду о породицама речи. Даниловић, Димитријевић-Савић и Димитријевић (2013) су недавно учествовале и у испитивању које полази од претпоставке Мочизукија и Аизаве (2000) о редоследу усвајања афикса док су Даниловић и Грујић (2013) спровеле истраживање посвећено везама између познавања вокабулара и рашчлањивања речи на саставне компоненте (енгл. word-building), по узору на рад Ворда и Чуенјунденг (2009).

Имајући горенаведено у виду, ова дисертација представља својеврстан наставак рада на пољу стицања морфолошког знања у контексту усвајања енглеског као страног језика код ученика којима је Ј1 српски, надовезујући се на рецентне чланке и постигнућа истраживача у другим наставним срединама, уз примену сличних методолошких поступака и анализа.

1.5. СТРУКТУРА ДИСЕРТАЦИЈЕ

Дисертација се састоји од пет поглавља: увода, теоријско-емпиријског оквира, емпиријског истраживања, расправе и закључка.

Након уводног дела следи поглавље које има за циљ да представи важне теоријске и емпиријске податке на чијим је темељима изникло наше истраживање. Оно је једним делом посвећено кључним морфолошким појмовима и процесима, од деривације до статуса сложених речи у менталном лексикону, махом из перспективе англистичке литературе; другим делом бави се релевантним ставовима и налазима истраживача у области наставе и усвајања језика, како са лексичког тако и са морфолошког аспекта, и у свету али и код нас. Другим речима, овде се уједно даје и преглед општепознатих теоријских поставки и тумачења, али и приказ актуелних примењенолингвистичких

истраживања лексичко-морфолошке оријентације, у намери да се што јасније дефинишу полазишна тачка, контекст и оквир у коме је истраживање спроведено.

У трећем поглављу прво су представљене основне карактеристике методологије на основу које је осмишљено, а потом и вршено емпиријско истраживање. У овом делу разматрају се принципи, начела и поступци који су прихваћени за потребе прикупљања и анализе података, а затим и потанко описују узорак, инструменти и ток експерименталне наставе, да би се на крају изнели и резултати истраживања као и његова ограничења.

Четврто поглавље повезује претходно приказане и анализирани резултате истраживања са тврдњама и запажањима других аутора у домену усвајања лексичко-морфолошког знања J1 и J2, пружајући у исто време и одговоре на иницијална истраживачка питања.

Последње, пето поглавље, даје завршни осврт на истраживачки задатак, као и на резултате и закључке до којих се дошло. У њему се формулишу и педагошке импликације које из свега поменутог произилазе, али и отвара пут будућим истраживањима, путем давања смерница за њихово спровођење.

Након списка литературе која је цитирана или навођена у овој дисертацији, налази се мноштво прилога, од упитника за профилисање узорка, преко материјала коришћених у експерименталној настави, до транскрипта интервјуа, наведених по редоследу помињања у раду.

2. ТЕОРИЈСКО-ЕМПИРИЈСКИ ОКВИР

2.1. ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА: МОРФОЛОГИЈА И ЛЕКСИКОН

У овом потпоглављу биће представљени основни морфолошки појмови у англистичкој литератури, праћени примерима и илустрацијама. Говориће се о теоријским приступима морфологији и дефинисати оквир који је прихваћен за потребе израде дисертације. Посебна пажња биће посвећена деривацији, као централној теми рада, и карактеристикама афикса, јер ћемо се њима касније бавити приликом тумачења резултата истраживања. Надаље, имајући у виду да Ј1 несумњиво утиче на усвајање Ј2, размотриће се суштинске одлике деривације у српском језику и постулирати сличности које у овом погледу постоје између енглеског и српског, два генетски сродна, али удаљена језика. Морфолошке сличности биће, наиме, узете у обзир приликом анализе података како бисмо добили одговор на треће истраживачко питање које се тиче рецептивног и продуктивног познавања сродних речи и афикса.

2.1.1. Основни морфолошки појмови у англистици

Морфологија је грана лингвистике која се често ближе одређује као дисциплина посвећена изучавању унутрашње структуре речи (Кристал 1980; Бауер 1983; Метјуз 1991). Премда је реч централна морфолошка јединица, она је у исто време веома комплексна и проблематична. О томе сведоче разноврсне дефиниције и критеријуми за идентификацију речи, односно онога што се подразумева под термином *реч*, који се данас могу наћи у релевантној литератури, а који реч посматрају у светлу писања, говора, значења, граматике и слично. Поменућемо само неке од тих критеријума (Бауер 2004: 108-111), мада ниједан није неоспорив: (1) у писању, реч се јавља засебно, као ортографска реализација, између две празнине; (2) у изговору, речи су раздвојене паузама; (3) морфолошки гледано, реч има фиксан редослед саставних елемената; (4) синтаксички посматрано, реч одликује интерна кохерентност и екстерна покретљивост. Поједини аутори (Катамба 1993, 2005; Плаг 2003; Ароноф и

Фудеман 2011) сматрају да је, у начелу, потребно прецизирати о којој се од три врсте речи говори, како би се избегла двосмисленост:

- форми речи (енгл. *word form*), тј. њеној физичкој реализацији или појавном облику, у говору одређеном као фонолошка реч, а у писању као ортографска
- граматичкој речи (енгл. *grammatical word*), тј. јединици граматичке структуре која има одређена морфолошка и синтаксичка својства
- лексеми (енгл. *lexeme*), одн. јединици лексикона која се може наћи у речницима.

Будући да се ова дисертација тематски бави деривацијом и вокабуларом, а да деривација означава стварање нових лексема од постојећих (Ароноф и Фудеман 2011: 47), у њој ће се појам *реч*, у складу са управо поменутом класификацијом, користити као синоним за лексему.

Да бисмо уопште могли разматрати творбене процесе у енглеском, укључујући и деривацију, морамо се прво осврнути на саму структуру речи. Речи могу бити просте или сложене, у зависности од броја морфема које садрже. Иако постоје бројна тумачења овог појма, многи лингвисти (Кристал 1997; Плаг 2003; Либер 2009) слажу се да је морфема најмања језичка јединица која има значење. Сложена реч, попут *unbreakables*, могла би тако да се разложи на морфеме *un-*, *break*, *-able* и *-s*, то јест, на најмање језичке јединице које имају значење. Основна подела морфема је на слободне (енгл. *free*) и везане (енгл. *bound*): прве, попут *break*, могу самостално да се појављују и функционишу као речи док друге, као што су *un-*, *-able* и *-s*, могу да се јаве у речима искључиво уз друге морфеме. Слободне морфеме називају се још и простим или мономорфемским/једноморфемских речима (енгл. *simplex/monomorphemic words*).

Како наводи Плаг (2003: 20-21), морфема би се могла дефинисати као језички знак који има два лица: форму и значење. Илустрације ради, морфема *un-* има форму или фонемску репрезентацију, која се још зове и морф [ʌn], и значење 'not'. Једна морфема може да има више морфова, то јест аломорфа, као што је случај са морфемом *-ed*, којом се граде облици прошлог времена

правилних глагола: она се у говору реализује у виду три аломорфа, /ɪd/, /d/ и /t/, у зависности од фонолошких одлика самог завршетка глагола на који се додаје.

Комбиновањем две морфеме настаје морфолошки сложена реч чије је значење неретко композиционално (енгл. *compositional*) или транспарентно, јер се може претпоставити на основу значења њених саставних елемената: нпр. *un-* ‘not’+ *true* ‘true’ = *untrue* ‘not true’ (Харли 2006: 116). Препознавање морфолошких сегмената и значења речи које их садрже могуће је и, примера ради, у случају морфеме *-er* која се додаје глаголима како би се твориле именице са значењем ‘someone who performs X’ (нпр. *build-builder*), морфеме *-ness* којом се од придева изводе именице са значењем ‘having the state or condition’ (нпр. *shy-shyness*) или морфеме *-ette* којом се од именица добијају нове именице са значењем ‘smaller in size’ (нпр. *statue-statulette*). То, међутим, није случај код свих афикса, на шта указују парови *late* ‘after due time’+ *-ly* ‘in an X manner’ = *lately* ‘recently’ и *valuable* ‘useful and helpful’ + *in-* ‘not’ = *invaluable* ‘extremely useful’. Некада разлагање речи на саставне делове доводи до морфема које немају значење, па се те морфеме по аналогiji са лексемом *cranberry*, у којој се јавља морфема *cran-* која нема самостално значење, називају још и крен-морфовима (енгл. *cran-morphs*). То важи, на пример, за лексему *unkempt* – уколико бисмо је поделили на морфеме, добили бисмо *un-* и *-kempt*, при чему је морфема *-kempt* јединствена, јер се не појављује ни у једном другом творбеном контексту. Исто важи и за синонимну лексему *disheveled* (*dishevel* + *-ed*), у којој први творбени елемент представља непостојећу реч у енглеском (Катамба 2005; Харли 2006).

У англистичкој литератури обично се наглашава разлика између три термилошка конструкта: *base*, *stem* и *root*. Поједини аутори код нас термин *base* преводе као ‘базу’, али и као ‘основу’ или ‘операнд’ (Јовановић 2005: 10). Пошто се појам ‘основа’ користи и као преводни еквивалент за *stem*, нужно је разјаснити шта ове одреднице дефинишу. Док корен (енгл. *root*) представља недељиви део речи, оно што остане када се сви афикси уклоне, разлика између *base* и *stem* темељи се на врсти афикса који им се додају: *stem* је основа на коју се додају флективни суфикси (Бауер 1983: 20); *base* је основа на коју се могу

додати афикси било које врсте (Катамба 1993: 45). Сâм корен речи може бити или слободна морфема, попут горенаведеног *break*, или везана основа, као што је неретко случај са енглеским глаголима латинског порекла (уп. *specul-ate*, *circul-ar*, *electr-ic*). У наставку рада, користићемо термин *творбена основа* као преводни еквивалент за *base*, јер ћемо се усредсредити само на деривативне афиксе, остављајући по страни граматичке морфеме (флективне наставке и граматичке основе).

Афикси су везане морфеме које се у речима јављају у постпозицији или препозицији у односу на творбену основу, па се, сходно томе, деле на префиксе и суфиксе. Некада се у речима поред префикса и суфикса јављају и инфикси који заузимају положај унутар корена (Катамба и Стонам 2006: 45). Ова појава је веома ретка у индоевропским језицима, мада се у енглеском, понекад, углавном у неформалној комуникацији, стварају творенице ове врсте (нпр. *absobloomin-lutely* или *kanga-bloody-roo*, Бауер 1983). Стога се, када се говори о афиксима, обично првенствено мисли на префиксе и суфиксе па ће тако бити и у наставку нашег рада. Уланчавање творбене основе и афиксалних морфема у нове лексичке јединице ограничено је принципима језичке економије и прагматичке потребе. Иако би се, теоријски гледано, комбиновањем морфема могле стварати речи које садрже више од три префиксалне или суфиксалне морфеме, оне су у енглеском веома ретке (нпр. *disestablishmentarianism*, *deprofessionalization*, *antitransubstantiationist*), што поткрепљује тврдња Бугарског (1996: 168): „у индоевропским језицима речи најчешће имају између једне и 4-5 морфема, ређе и више, при чему је тај број вероватно нешто мањи у енглеском, на пример, него у словенским језицима“.

2.1.2. Деривација у енглеском језику и приступи морфологији

Морфолошки процес у коме се на творбену основу додаје афикс назива се *афиксација*; она би се даље могла, у зависности од тога да ли је у питању творба нових лексема (Бауер 1983) или нових граматичких облика речи (Плаг 2003), поделити на деривативну и флективну афиксацију. Деривативна афиксација, која представља примарни предмет нашег истраживања, лексички је

процес који се бави творбом нових лексема од постојећих, путем додавања префикса или суфикса. Флективна афиксација је граматички процес у коме учествују само суфикси: њима се од једне лексеме добијају различити граматички облици (Бауер 2003: 40). Нова лексема која настаје процесом деривативне афиксације назива се још и дериват (енгл. *derivative*) или изведеница. Даље, творбена основа и сви флективни и деривативни облици који се од ње могу извести чине парадигму или породицу речи (енгл. *word family*),⁴ као у следећим примерима:

| | |
|------------------------------|-----------------------------|
| <i>environs</i> | <i>establish</i> |
| <i>environ-ment</i> | <i>re-establish</i> |
| <i>environ-ment-al</i> | <i>dis-establish</i> |
| <i>environ-ment-al-ly</i> | <i>establish-ing</i> |
| <i>environ-ment-al-ist</i> | <i>establish-ed</i> |
| <i>environ-ment-al-ism</i> | <i>establish-er</i> |
| <i>non-environ-ment-al</i> | <i>establish-ment</i> |
| <i>inter-environ-ment-al</i> | <i>establish-ment-arian</i> |

Деривативна парадигма представља један од значајнијих конструката на пољу усвајања енглеског језика, у рецептивном смислу. Наиме, претпоставља се да ученик препознаје морфолошке везе између творбене основе и деривата или флективних облика и да самим тим разуме њихово значење те их не мора учити понаособ или тражити у речнику (Бауер и Нејшн 1993: 253). Поједини аутори (Бауер 2004; Хаспелмат и Симс 2010), пак, користе појам *породица речи* када говоре о дериватима, јер сматрају да се заправо ради о породици лексема, тј. творбених основа/речи и са њима повезаних лексема, што аутоматски искључује флективне наставке који, као што смо већ нагласили, доприносе грађењу граматичких облика, а не нових речи. Како је основна тема ове дисертације деривација, и ми ћемо, убудуће, користити појам *породица речи* искључиво као синоним за деривативну парадигму. О спонама између морфологије и вокабулара, као и о улози породице речи у процесу усвајања лексичког знања, говорићемо детаљније у трећем поглављу.

⁴ Уместо термина *деривативна парадигма* или *породица речи*, у домаћој литератури која се бави морфологијом српског језика користе се термини *творбено* или *деривационо гнездо*.

Управо због природе флексије и деривације, у англистичкој литератури се морфологија превасходно дефинише као дисциплина која проучава флексију и творбу речи (енгл. word formation). Творба речи се затим даље може поделити на деривацију и композицију (Бауер 1983; Плаг 2003). Деривација је један од најчесталијих процеса којим се богати лексички фонд многих језика света, па тако и енглеског (Бауер 2003). Она се, међутим, не своди само на афиксацију, јер до стварања нових речи може доћи и на друге начине: конверзијом, сливањем или повратним извођењем (Плаг 2003). Изузев конверзије, сви ови процеси се у енглеском јављају много ређе у поређењу са афиксацијом. Будући да њихов статус у оквиру творбе речи није јасно дефинисан, јер их поједини аутори сматрају засебним видовима стварања речи док их други сврставају у окриље деривације (в. Маршанд 1969; Катамба 1993; Бауер 2003), у нашем раду ће се термин *деривација* користити да значи деривативну афиксацију, тј. морфолошки процес којим долази до формирања нових речи путем додавања префикса и суфикса на различите врсте основа.

Као што смо већ истакли, флективни афикси заправо су носиоци граматичких информација као што су лице, број, аспект или време и они су у енглеском језику малобројни: постоји свега осам суфикса којима се обележавају присвојни облици, множина именица, садашње и прошло време, партиципи, компаратив и суперлатив (Денам и Лобек 2010). Насупрот релативно слабо развијеној флективној морфологији, налази се, међутим, богат деривативни систем који обилује како префиксима, тако и суфиксима. Будући да у сваком језику преовлађују именице као синтаксичка категорија (Луис 1993: 102), не изненађује податак да се у енглеском највећи број суфикса користи управо за извођење именица (Хејзлоу 2011: 267). Због различитих критеријума за идентификацију афикса, у релевантној литератури могу се наћи контрадикторни подаци у погледу њиховог укупног броја: Маршандова (1969) обимна студија о категоријама и типовима творбе речи у савременом енглеском садржи 65 префикса и 81 суфикс (Хејзлоу 2011: 2). До другачијих података дошли су Хеј и Бајен (2002) који су, анализирајући Кобилдов корпус (енгл. Cobuild), идентификовали 26 префикса и 54 суфикса. Стоквел и Минкова (2001) су пак на основу различитих извора саставили попис од 129 афикса док приручник *Word*

formation (1991) издавачке куће Харпер Колинс (енгл. HarperCollins) пружа опис око 300 деривативних афикса праћених аутентичним примерима ексцерпираним из корпуса од 20 милиона речи.

Имајући у виду да је производ деривације морфолошки сложена реч, важно је напоменути да су два основна, комплементарна приступа проучавању морфологије, аналитички и синтетички. Ови приступи, штавише, одражавају две врсте морфолошког знања које говорници енглеског поседују о творби речи.

Аналитички метод тиче се идентификације морфема, тј. поделе речи на смислене компоненте, попут *unbreakable = un/break/able*, и обично се доводи у везу са америчким структурализмом прве половине двадесетог века (Ароноф и Фудеман 2011:12). Наиме, тада су лингвисти често долазили у додир са језицима који су им били потпуно непознати, а како није било писаних граматика којима би се руководили приликом тумачења њихових структура, прибегли су експлицитној методи језичке анализе. На овај исти начин ученици енглеског могу да рашчлане реч на различите творбене елементе и тако разумеју њено значење (уп. Макбрајд-Ченг и др. 2005).

Синтетички приступ бави се продуктивним морфолошким аспектом, односно питањем коришћења морфема како би се произвеле морфолошки сложене речи. Притом се подразумева да анализа претходи синтези, јер је свест о постојању морфема неопходна да би се од тих делова могле створити нове лексеме (Ароноф и Фудеман 2011). На ово се непосредно надовезује и питање начина на који су морфолошке информације похрањене у мозгу, чему ћемо пажњу посветити у једном од наредних подналова. Управо приступи морфолошкој анализи, прецизније, њихова примена код ученика енглеског језика као страног којима је матерњи језик српски, представљају једно од централних питања којима ће се ова теза бавити.

Надаље, треба имати у виду да структуралисти сматрају да су морфеме дискретне језичке јединице (в. Гонерман, Сајденберг и Андерсен 2007). С овим се не слажу поборници идеје о конекционизму, према којој су морфеме комбинације звука (фонолошких репрезентација) и значења (семантичких информација). Разлике у ставовима структуралиста и конекциониста тичу се и начина на који су морфолошки сложене речи похрањене у менталном

лексикону. Будући да ће о овој теми бити речи у једном од наредних подналова, сада ћемо само укратко изложити кључне, а за нас у овом погледу релевантне принципе структурализма и конекционизма, и дефинисати приступ који смо прихватили за потребе израде ове дисертације.

Структуралисти тврде да су сложене речи сачуване у меморији у виду засебних морфема (Фелдман 1995) које су морфолошки повезане али раздвојене, што би се могло приказати као {un{{reason}}{able}}}. Другим речима, значење морфолошки сложених речи може се предвидети на основу значења њихових творбених конституената. Конекционисти су супротног мишљења: сложене речи састоје од недискретних јединица и уче се на основу веза које се успостављају између фонолошких и семантичких одлика речи (Гонерман, Сајденберг и Андерсен 2007). Ово питање, међутим, остаје предмет спорења и ми се њиме нећемо бавити, већ ћемо се приклонити ставу структуралиста, тј. приступу који подразумева да је морфолошко знање у менталном лексикону похрањено у виду засебних језичких јединица.

У наредна три подналова рећи ћемо нешто више о: (1) одликама афикса у енглеском језику и правилима која регулишу стварање нових, потенцијалних речи; (2) процесу морфолошке анализе речи, најпре из перспективе лингвиста, а потом и лаика, изворних говорника неког језика; (3) теоријским постулатима кључних приступа морфолошким репрезентацијама сложених речи у менталном лексикону, које поткрепљују управо поменуте ставове структуралиста.

2.1.3. Карактеристике афикса у енглеском језику

Један од три најпродуктивнија начина творбе речи у савременом енглеском језику, поред конверзије и слагања, јесте деривација (Антрушина, Афанасјева и Морозова 2004; Либер 2009). Како наводе Пајлз и Алцио (1993: 285), на основу података о новим речима прикупљеним у периоду 1941-1991. године, слагањем је, током тих педесет година, настало 40% лексема, афиксацијом 28%, а конверзијом 17%.

Етимолошки гледано, енглески припада породици индоевропских језика, тачније, њеном германском огранку, што значи да су његове основне лексичке

јединице (енгл. *core vocabulary*) англосаксонског порекла. Међутим, енглески је временом обogaћен мноштвом речи које је позајмио из других језика, првенствено француског, у периоду након норманског освајања, али и класичних језика – латинског и грчког – понекад преко француског, шпанског или италијанског као језика посредника, који су тако постали главни извори корена и афикса (Пајлз и Алцио 1993; Катамба 2005; Харли 2006). Илустрације ради, наводимо резултате рачунарске претраге порекла око 80 000 речи у *Shorter Oxford Dictionary* (Финкенстед и Вулф 1973), који јасно указују да позајмљенице из француског и латинског заједно чине више од половине лексичког фонда енглеског:

- из латинског, укључујући савремени научни и технички регистар: 28,24%
- из француског (старофранцуског и раног англо-француског): 28,3%
- из старог и средње-енглеског, старонордијског (енгл. Old Norse) и холандског: 25%
- из грчког: 5,32%
- без етимологије: 4,03%
- изведенице од личних имена: 3,28%
- из свих осталих језика: мање од 1%.

На морфолошко плану, позајмљенице су унеле у енглески језик и стране суфиксе (нпр. *-ify*, *-ate*, *-ity*, *-al*) који се понашају другачије у односу на суфиксе германског порекла (нпр. *-ship*, *-ful*, *-ness*, *-hood*). Наиме, они се чешће јављају у дериватима чија је основа латинског/грчког порекла, док су њихове творбене основе неретко везане коренске морфеме (нпр. *specul-ate*, *mod-ify*). То није случај са домаћим суфиксима, који се могу наћи и у лексемама чија је основа домаћег, али и страног порекла (Плаг 2003; Катамба 2005; Харли 2006). Због проблема методолошке и практичне природе, немогуће је прецизно утврдити колико афикса садржи енглески језик, о чему сведоче подаци које смо изнели на претходним странама. Проблеми се јављају и приликом класификације афикса, јер их одликују разноврсна значења, могу се додати на различите творбене основе, а каткад утичу и на промену врсте речи.

Управо је категорија врсте речи критеријум на основу којег су многобројни лингвисти разврстали, а потом и описали одлике енглеских суфикса. За све суфиксе важи да се њиховим додавањем стварају изведенице које припадају само једној врсти речи (изузимајући *-ish*, Плаг 2003: 86);⁵ на пример, суфиксом *-ment* изводе се само именице, суфиксом *-(i)fy* само глаголи, итд. Код префикса је, међутим, ситуација много сложенија, али ћемо у трећем поглављу, приликом описа нацрта експеримента, и ми прибећи оваквом начину класификације афикса. Неки од префикса и суфикса вредних помена, због своје фреквентности или пак регуларности значења и писања (Сараги 1974; Нејшн 1990; Плаг 2003), од којих смо већину одабрали за потребе нашег експеримента, су:

1. номинални суфикси:

- *-ness* strange-strangeness, empty-emptiness
- *-(i)ty* equal-equality, dense-density
- *-er/-or* do-doer, construct-constructor
- *-ion/-ation* alternate-alternation, examine-examination
- *-ment* judge-judgement, arrange-arrangement
- *-ance/-ence* accept-acceptance, guide-guidance
- *-al* refuse-refusal, dispose-disposal
- *-age* leak-leakage, bond-bondage
- *-th* warm-warmth, grow-growth
- *-ure* expose-exposure, fail-failure
- *-ery/-ary* bake-bakery, brave-bravery
- *-y* bird-birdy, dog-doggy

2. адјективни суфикси:

- *-ful* truth-truthful, color-colorful
- *-less* care-careless, child-childless
- *-y* cloud-cloudy, silk-silky
- *-ive* restrict-restrictive, oppress-oppressive

⁵ Овај афикс се, осим за извођење придева (нпр. *yellowish, sharpish, childish, freakish*), користи и за стварање прилога (нпр. *soonish, eightish*).

- *-al* tradition-traditional, bride-bridal
- *-able* manage-manageable, read-readable
- *-ous* danger-dangerous, marvel-marvellous
- *-ant/-ent* pregnancy-pregnant, assistance-assistant
- *-ic* hero-heroic, atom-atomic
- *-ward* down-downward, sea-seaward

3. глаголски суфикси:

- *-en* soft-soften, deep-deepen
- *-ize* apology-apologize, colony-colonize

4. префикси:

- *pre-* prefinal, prebirth
- *de-* deactivate, demistify
- *ex-* ex-boxer, ex-convict
- *non-* non-profit, non-violence
- *re-* reintroduce, reexamine
- *in-* inability, inattentive
- *dis-* disadvantage, disregard
- *over-* overuse, overcharge
- *mis-* mispronounce, misbehave
- *un-* unable, unimportant

Афикси би се, наравно, могли груписати и само на основу своје фреквентности, тј. учесталости или продуктивности, тј. степену у коме учествују у стварању нових лексема (Бауер 2004). Премда се поједини афикси врло често појављују у речима (попут адјективног суфикса латинског порекла *-al* или адјективног суфикса германског порекла *-ful*), та учесталост није аутоматски и мера њихове продуктивности. Продуктивни афикси учествују у стварању нових речи у одређеном периоду језичког развоја и њих је најлакше учити у неологизмима (нпр. *rawist*, *ephemeralist*, *andrologist*, *Blairist*; Стојичић 2006) и околионализмима,⁶ односно новим речима које још увек нису постале саставни

⁶ Поред околионализма, у лингвистичкој литератури јавља се и термин *ханакс* (из старогрчког, изворно *ἥλαξ*), односно, *ханакс легоменон* (изворно *ἥλαξ λεγόμενον*), чије је значење исто.

део лексикона или су исковане само за једну прилику (Антрушина, Афанасјева и Морозова 2004; Харли 2006). Тако данас на интернету можемо наићи на придев *unmicrowavable*, који се не налази ни у једном речнику, а који нам говори да су германски негативни префикс *un-* и позајмљени придевски суфикс *-able* у данашње време продуктивни. Осим на интернету, потврду да ли је неки афикс продуктиван или није, можемо тражити и у књижевним делима; илустрације ради, наводимо ексцерпт из романа Роберта Силверберга (1973: 181) у којем се појављују чак три хапакса, сваки са негативним префиксом *un-*:

The Patrol also had to *unmurder* Capistrano's greatgrandmother, *unmarry* him from pasha's daughter in 1600, and *uncreate* those three kids, as well as find and rescue his stranded tourists, so all in all he was a great deal of trouble for everybody.

Афикси који су у неком периоду престали да буду продуктивни на морфолошком плану могу после извесног времена поново да „оживе”. Такав је, рецимо, случај адјективног суфикса *-ish* који се после вишедеценијске хибернације поново почео користити у творби речи (нпр. *thinnish*, *baldish*, *dyspeptic-lookingish*),⁷ а постоје назнаке да се нешто слично тренутно дешава и са суфиксом *-dom* (Арнолд 1986; уп. *uippiedom*, *geekdom*, *dollardom*, *gangsterdom*). Мада се у литератури о творби речи често можемо сусрести са појмом *степен продуктивности* и његовим пратећим обележјима, као што су високо продуктиван, слабо продуктиван, полупроductиван или непроductиван афикс, постоје квантитативни поступци којима се продуктивност може прецизније дефинисати. Један од најчешће коришћених, али и највише оспораваних, јесте пребројавање различитих речи у којима се поједини афикс јавља, што би требало да указује на степен употребе или учесталост тог афикса.

⁷ Поменути примери са наставком *-ish* јављају се у реченици *Professor Pringle was a thinnish, baldish, dyspeptic-lookingish cove with an eye like a haddock*, у роману *Right Ho, Jeeves*, писца Вудхауса (Вудхаус према Антрушина, Афанасјева и Морозова 2004: 36). О фреквентности и продуктивности овог суфикса данас сведоче телевизијске серије и филмови: у *Месту злочина: Лас Вегас* (енгл. CSI: Las Vegas 2011, дванаеста сезона, седма епизода „Brain Doe“) доктор Робинс, патолог, коментаришући тежину мозга преминулог, каже: *It's heavyish. Female brain tips the scales at probably 2.8ish*, док у *Људима у црном 3* (енгл. Men in Black 2012), један од споредних ликова, Џефри Прајс, учестало користи овај наставак, нпр.: *You know, even way back then, New York was like a big...ish city, so I mean, how...how are you gonna really find him? [...] That seems right...ish.* (доступно на <http://www.moviequotesandmore.com/men-in-black-3-quotes.html#.URKc2h3vKUM>).

Спорно је, међутим, што се неки афикс може јавити у бројним постојећим речима које су настале у прошлости, али се неће користити за стварање нових речи. Такав је случај, рецимо, са суфиксом *-ment*, помоћ ког су некада давно створене стотине изведеница, док је данас махом непродуктиван (Бауер 2001). Много поузданије, како наводи Плаг (2003), јесте пребројавање неологизама насталих додавањем појединих афикса у одређеном временском периоду. Тако је упоређивањем података о два суфикса, *-ity* и *-ness*, који учествују у грађењу апстрактних именица и имају готово синонимно значење, Бајен (1992) дошао до закључка да је наставак германског порекла *-ness* и данас, као што је био случај и у 17. веку (Саили 2008), продуктивнији у односу на позајмљени, француски наставак *-ity*, иако се потоњи у Бајеновом корпусу јавља у већем броју јединица.

Ваља напоменути да се афикси разликују и по томе како утичу на основу, па се у зависности од тога да ли изазивају фонетске или морфофонолошке промене могу поделити на интегрисане и неутралне афиксе (енгл. *non-neutral* и *neutral affixes*, Бауер 2003),⁸ односно афиксе првог и другог реда (енгл. *class*, Сигел 1974), који, између осталог, обухватају (Спенсер 1991; Бауер 2003):

префикси првог реда: *con-*, *de-*, *sub-*, *pre-*, *in-*, *en-*, *be-*

суфикси првог реда: *-ion*, *-ity*, *-y*, *-al*, *-ic*, *-ate*, *-ous*, *-ive*

префикси другог реда: *re-*, *un-*, *non-*, *sub-*, *anti-*, *semi-*

суфикси другог реда: *-ness*, *-less*, *-ly*, *-ize*, *-able*, *-ful*, *-ism*, *-hood*.

Основне разлике између ових суфикса могле би се сумирати на следећи начин:

(I) интегрисани афикси, како и њихов назив каже, чвршће су повезани са основом у поређењу са неутралним афиксима, обично су латинског порекла и:

- могу да се додају и на везане и слободне морфеме
- углавном доводе до померања акцента у дериватима (*metal* /`*metəl*/ → *metallic* /*me`tælik*/)
- покрећу морфофонолошке промене као што су трослоговно скраћивање (*hostile* → *hostility*, *appreciate* → *appreciative*), асимилација назала (*in-* +

⁸ Преводни еквиваленти преузети су из Вујић (2007).

legal → *illegal*, *in-* + *possible* → *impossible*) или спирантизација (*democrat* → *democracy*)

- јављају се ближе корену, нарочито када се обе врсте афикса нађу у једној речи, и не могу да се додају речима изведеним неутралним афиксима (*grateful* + *-ity* → **gratefulity*)⁹
- деривати настали њиховим додавањем показују фонотактичке особине мономорфемских речи.

(II) неутрални афикси су обично германског порекла и:

- могу да се комбинују само са слободним морфемама
- не доводе до померања акцента у изведеницама (*penny* /`penɪ/ → *penniless* /`penɪləs/)
- не изазивају морфофонолошке промене
- јављају се даље од корена речи и могу да се додају речима изведеним интегрисаним афиксима (*industry* + *-al* → *industrial* + *-ism* → *industrialism*)
- деривати настали њиховим додавањем могу имати нека необична фонотактичка обележја, попут консонантских блокова који крше утврђена фонотактичка правила морфема (/pf/ у *hopeful* /`həʊpful/).

Наведене карактеристике афикса могу проузроковати потешкоће при учењу енглеског као L2, како у усменој тако и писаној језичкој продукцији (Горбани 2011; Димитријевић-Савић и Даниловић 2011б), уколико ученици нису упознати са морфофонолошким специфичностима енглеске лексике (тј. гласовним променама које поједини афикси условљавају у процесу формирања деривата).

Својства интегрисаних и неутралних афикса потакла су поједине лингвисте (Сигел 1974; Ален 1978; Фаб 1988) да формулишу и разраде теорију о природном склопу граматике енглеског језика у којој афикси припадају различитим нивоима (енгл. *stratum*) управо на основу морфофонолошких и фонолошких критеријума (енгл. *Level Ordering Hypothesis*). У складу са горе

⁹ Симбол * (тзв. астериск) се у раду користи да означи непостојеће, немогуће облике у енглеском језику.

наведеном поделом на редове (I, II), интегрисани афикси би припадали првом нивоу, неутрални афикси другом нивоу, док би морфолошке рестрикције које оваква категоризација намеће дошле до изражаја код грађења вишеморфемских речи. Уврежено је мишљење да су афикси првог нивоа мање продуктивни од афикса другог нивоа (Ароноф 1976; Катамба 1993, 2005) о чему сведоче подаци које смо навели за суфиксе *-ness* и *-ity*. Ипак, овај став би се могао оспорити, нарочито у области научног или техничког регистра (уп. *demodulation*, *precompetitive*; Стојичић 2006). И ограничења која условљавају редослед уланчавања афикса могла би се довести у питање, поготово у случају суфикса *-ion* (*-ation*) и *-ity* (*-ability/-ibility*); на пример:

Wimbledon + *-ize* → *Wimbledonize* + *-ion* → *Wimbledonization*

do + *-able* → *doable* + *-ity* → *doability*

Једно од веома актуелних, а истовремено и контрадикторних, питања модерне лингвистике свакако је питање како настају нове речи, у смислу механизма и рестрикција који утичу на процес стварања и увођења потенцијалних лексема у лексикон неког језика. Ради се, заправо, о процесу који је детерминисан извесним језичким правилима (енгл. *rule-governed*) те није резултат никакве произвољности (Катамба 1993; Плаг 2003). Тако се у енглеском наставак *-ment* додаје искључиво глаголима како би се означио процес или резултат неке радње, при чему се поглавито јавља уз једносложне или вишесложне глаголе с наглашеним последњим слогом (нпр. *assess-assessment*, *develop-development*, *arrange-arrangement*). Притом, премда су неки афикси веома продуктивни, попут суфикса *-er*, у енглеском не постоји реч *stealer* јер би њено увођење довело до синонимије с речју *thief*, која већ има устаљено значење и употребу (Болингер 1975: 109). Та појава се назива *блокирање* (енгл. *blocking*). Као што видимо, у области деривације, приликом стварања нових језичких облика делују механизми који су у спречи са језичким рестрикцијама – оне утичу на продуктивност појединих афикса, а испољавају се у виду семантички, синтаксички, морфолошки и фонолошки мотивисаних ограничења која условљавају употребу одређених основа (Бауер 1983; Катамба 1993; Плаг 2003; Либер 2009).

Код семантичких рестрикција значење основе представља препреку додавању неког афикса; на пример:

un- + *beastly* → **unbeastly*

Префикс *un-* не може се додати на придевску основу *beastly* која има негативну конотацију зато што се негативни префикси у енглеском не јављају са придевским основама које имају негативно значење на вредносним скалама као што су „добар-лош“ (Зимер 1964: 15). И само значење афикса, такође, може да представља својеврсно ограничење – тако се деривати са наставком *-ee* могу користити само да означе жива бића, нпр. *employee* (Плаг 2003).

И синтаксичка ограничења утичу на врсту основе која може да учествује у процесу афиксације. Наиме, одређене основе не могу да приме поједине афиксе – рецимо, већ поменути префикс *un-* углавном се додаје придевским и глаголским основама, али не и именичким (Плаг 2003: 63) док се адјективни суфикс *-al* искључиво везује за именичке основе:

un- + *wrap* (гл.) → *unwrap*

un- + *acceptable* (адј.) → *unacceptable*

un- + *thought* (им.) → **unthought*

tide (им.) + *-al* → *tidal*

divide (гл.) + *-al* → **dividal*

Морфолошка ограничења тичу се структуре и порекла основе. Тако се, примера ради, од глагола који се завршавају на *-ize* могу извести именице једино додавањем суфикса *-(at)ion*. С друге стране, речи страног порекла обично се комбинују са страним наставцима, док се речима англосаксонског порекла могу додати и домаћи али и позајмљени афикси приликом стварања деривата, што можемо илустровати избором између два *nomina professionis* суфикса (*-ist* и *-er*):

archaeology + *-ist* → *archaeologist*

weave + *-er* → *weaver*

Код фонолошких рестрикција, фонолошки састав основе (гласови, структура слога, нагласак) условљава могућност додавања афикса у процесу грађења речи. Рецимо, да би се на глаголску основу могао додати именички суфикс *-al*, морају бити задовољени следећи услови (Сигел 1974: 165-168):

- глаголска основа мора да се завршава наглашеним слогом; на пример:
deny → *denial*, *betray* → *betrayal*
- глаголска основа мора фонолошки да се завршава самогласником, односно једним или највише два сугласника; на пример:
try → *trial*, *rent* → *rental*
- уколико се глаголска основа не завршава вокалом већ сугласником, он мора бити лабијални, дентални или алвеоларни; на пример:
arrive → *arrival*, *acquit* → *acquittal*

2.1.4. Морфолошка анализа речи

Интуитивно разумевање значења лексема и примену морфолошке анализе код сложених речи може се илустровати следећим примером: мада се никада нису сусрели са речима као што су *marmelized* или *mommucked*, већина изворних говорника енглеског језика са лакоћом би била у стању да препозна суфикс *-ed/-d* у исказу *James marmelized/mommucked Judith* (Бауер и Нејшн 1993; Денам и Лобек 2010) те да га протумачи у смислу извесне радње која се догодила у прошлости, управо на основу поделе речи на морфеме. Флективни суфикс *-ed/-d* је, позиционо, лако уочљив – налази се, као додаток, на крају речи, према правилу да се флективни афикси у речима јављају након деривативних афикса (Плаг 2003: 17):



Међутим, код вишеморфемских речи, које садрже и префиксе и суфиксе (енгл. *multiple affixation*), као што су *unlawful* или *disappointment*, поставља се питање њихове унутрашње структуре, па и самог приступа формалној анализи речи. Примера ради, у случају *unlawful*, да ли се оба афикса одједном додају коренској морфемци *law* или се префикс *un-* додаје деривату *lawful*, односно суфикс *-ful* додаје облику *unlaw* (Плаг 2003; Денам и Лобек 2010)? Илустроваћемо све три могућности за примере *unlawful* и *disappointment*:

un + law + ful

dis + appoint + ment

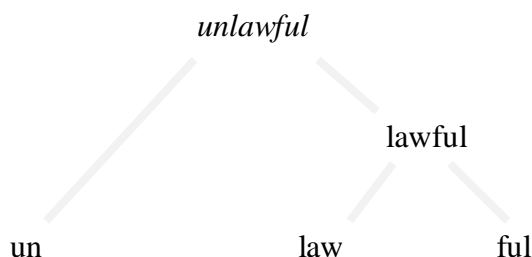
un + lawful

dis + appointment

unlaw + ful

disappoint + ment

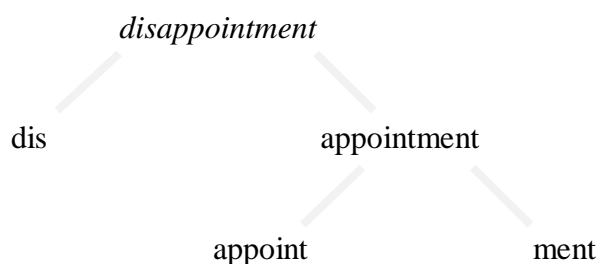
Приликом одлучивања које је од предложених решења најприкладније, кључну улогу игра значење, али и начини на које се граде друге речи уз помоћ истих афикса. На пример, значење лексеме *unlawful* могло би да се парафразира као ‘not lawful’, чиме постаје јасно да је прво морао настати придев *lawful*, додавањем суфикса *-ful* на именицу *law*, а да је тек након тога значење овог деривата промењено додавањем негативног префикса *un-*. Овакав приступ морфолошкој анализи поткрепљује и чињеница да префикс *un-* углавном учествује у деривацији придева (нпр. *unhappy*, *unacceptable*, *unimportant* и *unlucky*), а не именица, што би био случај са потенцијалним обликом *?unlaw*.¹⁰ У складу с тим, можемо закључити да би у нашем менталном лексикону структура дате речи, у виду дијаграма (енгл. word tree), изгледала овако:



У случају лексеме *disappointment*, иако су деривати *disappoint* и *appointment* постојеће речи у енглеском, и ту размишљање о уобичајеним начинима формирања именица и глагола може да помогне како бисмо одредили редослед додавања афикса: префикс *dis-* се махом додаје глаголима како би од њих настали нови глаголи (нпр. *dis-* + *approve*, *believe*, *trust*, *agree*, *appear*, *allow*).

Додавање овог префикса именици *appointment* би, стога, нарушило дати творбени образац. Према томе, логично је закључити да је суфикс *-ment* накнадно додат лексеми *disappoint*. Штавише, ако се у обзир узме чињеница да се суфикс *-ment* већином додаје глаголима (нпр. *excite*, *engage*, *arrange*, *imprison*, *entitle* + *-ment*) постаје јасно да се хијерархијска структура лексеме *disappointment*, у виду дијаграма, може представити једино на следећи начин:

¹⁰ Овај симбол (?) се у раду користи да означи потенцијалне деривативне облике.



Но, понекад се у процеси префиксације и суфиксације у извођењу енглеских деривата дешавају истовремено. Тада се ради о тзв. *парасинтези* или *парасинтетичкој* творби речи – тако је, рецимо, настао глагол *decaffeinate*, симултаним додавањем префикса *de-* и суфикса *-ate* на основу *caffeine* (Плаг 2003: 40).

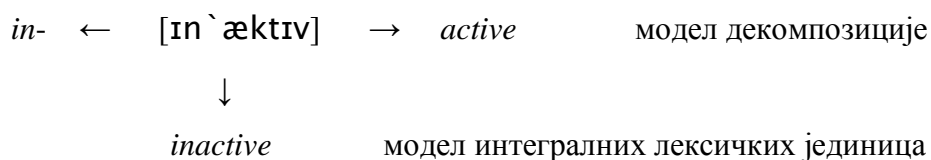
Када је реч о морфолошкој анализи речи, идентификација морфема се неретко доводи у везу и са етимологијом. Наиме, од говорника енглеског може се очекивати да, с обзиром на ниво њихове језичке компетенције, у речима препознају префикс *ex-* и његово значење ‘former’ (нпр. *ex-president*, *ex-boyfriend*), али је мало вероватно да би ико од њих, без подробнијег познавања етимологије, у лексеми *engage* препознао латинске морфеме *en-* ‘make’ и *gag* ‘pledge’ или у *bibliography* морфему *bibl-* ‘book’ (Денам и Лобек 2010; Катамба 1993). У таквим случајевима претпоставља се да су лексеме похрањене у менталном лексикону као недељиве целине.

Мада поједини аутори изједначавају морфолошку анализу речи карактеристичну за лингвистичка истраживања са процесима који се дешавају у уму говорника (Катамба 1993; Денам и Лобек 2010; Харли 2006), неопходно је нешто више рећи о овој теми, те ћемо стога у наредном одељку размотрити различита виђења статуса морфолошки сложених речи у менталном лексикону, имајући на уму да интуитивно познавање правила творбе речи у енглеском које важи за изворне говорнике треба сагледати и у контексту усвајања енглеског као L2, што је једно од наших истраживачких питања.

2.1.5. Сложене речи у менталном лексикону

Сазнање да одрастао, образован изворни говорник енглеског језика зна између 50 000 и 250 000 речи (Ејчисон 2003), да му је за препознавање речи матерњег језика потребно свега 200 милисекунди (Марслен-Вилсон и Тајлер 1980, 1981), као и да током разговора изговори три речи у секунди (Плаг 2003), подстакло је бројне истраживаче, превасходно психоллингвисте, да поставе питање на који начин се толики број лексема, нарочито оних које су морфолошки сложене, складишти у менталном лексикону, односно како им се тако брзо приступа за потребе говорне рецепције и продукције.

Према Ејчисон (2003), постоје четири извора за прикупљање података: (1) тражење речи и лапсуса код здравих говорника, (2) говорни поремећаји као што су Брокина и Верникеова афазиа, (3) психоллингвистички експерименти попут лексичког одлучивања и побуђивања или праћења фонема и (4) достигнућа теоријске лингвистике на основу којих је развијено неколико модела организације менталног лексикона са циљем да се утврди да ли лексеме памтимо у целини или у деловима. Другим речима, једно од контроверзних питања на које још увек није дат коначан одговор јесте питање да ли у менталном лексикону постоје засебна спремишта за морфеме или се лексеме чувају као интегралне јединице. У зависности од приступа може се говорити о моделу декомпозиције (енгл. *decomposition route*) и моделу интегралних лексичких јединица (енгл. *whole-word route*),¹¹ а након критика којима су ови модели били изложени, од деведесетих година двадесетог века помиње се и хибридни модел обраде речи које садрже афиксе; на пример:



Према моделу декомпозиције, морфолошки сложене лексеме се у менталном лексикону растављају на основу и афикс. У процесу тумачења, поједини делови менталног лексикона се претражују, како би се нашла

¹¹ Преводни еквиваленти за оба модела преузети су из Драгићевић (2010).

спремишта у којима су ускладиштене ове компоненте. Емпиријске потврде ове теорије потичу из експеримената лексичке одлуке са псеудопрефиксираним речима (Тафт 1981; Тафт и др. 1986). Наиме, установљено је да информантима треба више времена да препознају речи које садрже псеудопрефиксе (нпр. *precipice*) него деривате са „правим“ префиксима (нпр. *pre-existing*) или непрефиксираних речи, јер најпрве когнитивно обрађују префикс да би, потом, у меморији потражили значење речи за коју верују да је основа. Рад Батије Лауфер (1989) са речима које имају варљиву морфолошку структуру, такође говори у прилог овој теорији – њени испитаници, ученици енглеског као Ј2 којима је матерњи језик хебрејски или арапски, тумачили су *discourse* као ‘without course’, што би могло да указује да је префикс *dis-* похрањен у менталном лексикону засебно и да се до значења лексеме дошло комбиновањем две, наизглед, сепаратне значењске јединице. До сличних закључака дошле су и Даниловић и Грујић (2013), које су уочиле да поједини ученици енглеског као Ј2 којима је матерњи језик српски, тумаче *understandable* као ‘cannot be understood’, иако подела речи *understandable* на тобожње сегменте даје *un-*, *-derstand* и *-able*, при чему *-derstand* нема никакво значење. Ову теорију својевремено је подржао и Ноам Чомски али се Ејчисон (2003) не слаже са њом јер сматра да би похрањивање лексема у деловима било неекономично, доводећи до оптерећења меморије и успоравања обраде података.

Модел интегралних лексичких јединица третира деривате као интегралне меморијске јединице и поткрепљења проналази у лапсусима. Наиме, истраживања лапсуса открила су да се у њима чешће задржавају крајеви суфиксираних речи него крајеви простих речи, што доказује да су деривати у менталном лексикону похрањени заједно са суфиксима, а иста запажања изнета су и за речи које садрже префиксе (Ејчисон 2003). Илустрације ради, Ејчисон (1987) је, испитујући корпус од 200 лапсуса, установила да је свега у осам случајева дошло до промене суфикса, нпр. појавило се *reproductive* уместо *reproduction* или *indulgement* уместо *indulgence*. Она објашњава (Ејчисон 2003: 134) да је до тих ретких суфиксалних грешака дошло због

- сливања (нпр. *contential* је настало спајањем *contentious* и *controversial*)

- погрешног избора речи услед непажње, у ситуацији када постоји нека учесталија реч која почиње истим слоговима (нпр. *industrial-industrious*)
- импровизације: говорник не може да се сети речи коју жели да употреби те користи своје морфолошко знање и ствара нову реч (нпр. *deduceful*, а не *deductive*).

Овој теорији се, такође, замера на неекономичности, јер би чување облика променљивих речи, изведеница и сложеница заузело простора у меморији. Уз то, теорија не доприноси адекватном објашњењу како долази до стварања нових речи.

Плаг (2003) истиче да постоје докази који иду у прилог и једном и другом приступу проблематици функционисања менталног лексикона, па је стога могуће да се свака реч коју чујемо (или прочитамо) истовремено обрађује на оба начина, па оним који је бржи долази до њене активације. У овоме велику улогу игра фреквентност употребе лексема, јер се фреквентне речи лакше рохрањују и активирају него оне које се ретко користе. Управо из овог разлога постоји тенденција да се речи које су у честој употреби складиште као интегралне јединице док се оне које су мање фреквентне обично растављају на саставне компоненте. Међутим, услед недостатка експерименталних доказа немогуће је извести коначан суд о статусу деривата у менталном лексикону.

Остављајући по страни ову проблематику, јер она излази из оквира наше дисертације, прихватићемо мишљење да говорници енглеског као L1 могу да разложе морфолошки сложене речи на сегменте, и то од најранијег узраста, уколико се за тим јави потреба. Овој констатацији иду у прилог емпиријска истраживања, попут оног који је спровео Англин (1993) или Марслен-Вилсон и њен тим (1994), као и теоријска промишљања појединих научника (уп. Катамба 2005). Англинов рад (1993: 145) са децом нижег основношколског узраста показао је да се деривативни афикси могу имплицитно усвојити јер деца „[...] покушавају да разумеју флективни облик или дериват тако што издвоје корен речи, идентификују његово значење, а потом поменути облик или дериват

прикладно употребе у илустративној реченици“.¹² Штавише, постоје назнаке да се код изворних говорника енглеског свест о морфолошким односима развија од најранијих ступњева језичке употребе па све до тинејџерског доба, ако не и касније (Нађ, Диакидој и Андерсон 1993).

Будући да је ова тематика, у контексту усвајања енглеског као J2, недовољно истражена (Милтон 2009), ми ћемо деривативно знање ученика енглеског језика чији је матерњи језик српски, испитати путем тестова и интервјуа. Циљ интервјуа је да покаже у којој се мери испитаници ослањају на своје имплицитно или експлицитно морфолошко знање и способност рашчлањивања речи на морфеме при сусрету са морфолошки сложеним речима у енглеском. Уз то, није занемарљив податак да 60% нових речи са којима се ученици енглеског језика срећу током свог образовања има лако препознатљиву морфолошку структуру (Нађ и др. 1989). Настава усмерена ка стицању знања о коренима, префиксима и суфиксима, се, стога, препоручује у учионици, како би се олакшало усвајање вокабулара J2 (Нејшн 1990, 1994, 2001; Шмит и Зимерман 2002). О значају овог наставног приступа и резултатима релевантних студија које су допринеле организацији експерименталне наставе и тестирања биће више речи у одељку посвећеном вокабулару и везама између морфолошког и лексичког знања.

2.1.6. Деривација у српском језику

Историјски посматрано, српски језик је наследио прасловенски творбени апарат (Шипка 2006) у коме преовлађује суфиксално извођење речи, па се творба речи више од једног века, почевши од Маретића (1899), поистовећивала са суфиксацијом. Од недавно се, ипак, све чешће говори и о друга два творбена процеса, композицији и конверзији (Клајн 2002), као и о префиксацији чије су проучавање домаћи граматичари дуго остављали по страни. Овај процес

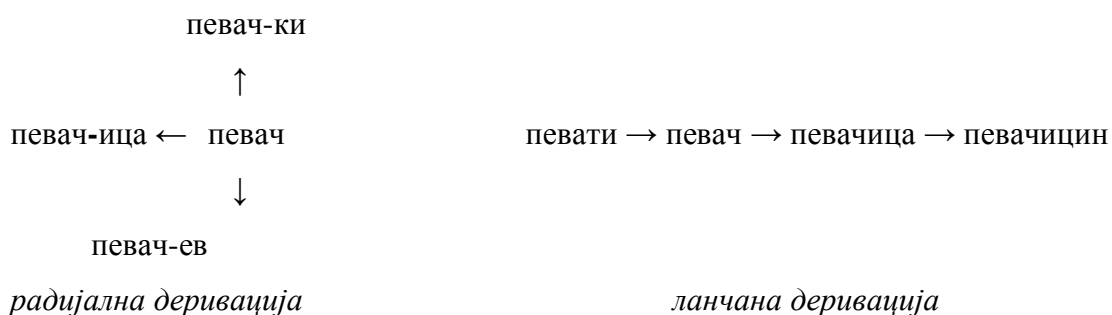
¹² „[Children more often] figure out an inflected or derived word by isolating its corresponding root word, identifying its meaning, and then casting the whole inflected or derived word appropriately into an illustrative sentence.”

Напомена: сви преводи цитата из литературе на енглеском језику, који се појављују у раду, су дело ауторке дисертације.

сврставан је у композицију (уп. Станојчић и Поповић 1992) док су префикси поистовећивани са предлозима из разлога дијахронијске природе. Клајн (2002), напротив, сматра да је префиксе потребно проучавати као врсту афикса, у складу са њиховим третманом у англистичкој лингвистици, али не прихвата укључивање префиксације у деривацију. Заговара, заправо, да се префиксација и суфиксација посматрају као два засебна начина творбе речи. Такође, како су се традиционално у српском језику под изведеницама подразумевале речи у којима се појављују суфикси, Клајн за речи које садрже префикс предлаже термин *префиксална твореница* или *префиксал* (2002: 180). У нашем раду, међутим, термин *дериват* користиће се и за префиксалне и за суфиксалне творенице, у складу са англистичким приступом овој материји.

У релевантној литератури на српском језику често се о дериватима говори као о дводелним лексичким јединицама (в. нпр. Драгићевић 2010) мада они могу да садрже и више елемената, па се, према редоследу извођења, могу поделити на првостепене деривате, другостепене деривате, трећестепене деривате, итд. Првостепени деривати су директно настали од простих речи (*певати* → *певач*); другостепени деривати су настали од првостепених деривата (*певач* → *певачица*) док су трећестепени деривати настали од другостепених деривата (*певачица* → *певачицин*). Примери које смо управо навели као илустрацију различитих степена деривације могу се и тематски посматрати као чланови једног деривационог/творбеног гнезда, будући да су потекли од исте лексеме.

У предговору првој свесци *Семантичко-деривационог речника* (2003), Даринка Гортан-Премк прави разлику између два основна модела ширења деривационог гнезда – тзв. *радијалне* и *ланчане* деривације.



Иста ауторка и њен тим су, припремајући грађу, дошли до закључка да просте речи имају највише деривата, као и да првостепених деривата има много више у поређењу са другостепеним дериватима, другостепених деривата у поређењу са трећестепеним, итд.

Ваља напоменути и да се проучавање деривата у србистици обично темељи на појмовима као што су *творбена основа* и *творбени формант*. Надаље, за лексему од које настаје дериват користи се још и термин *мотивна реч*, а за дериват *мотивисана реч*. На основу граматичких обележја мотивних речи деривати се најчешће деле на деноминалне, девербативне и деадјективне, при чему су први настали од именица, други од глагола, а трећи од придева, што, свакако, не искључује могућност да и друге врсте речи учествују у процесу деривације. Поред тога, додавањем афикса на мотивну реч некада долази до промене врсте речи, а некада мотивисана реч припада истој врсти као и мотивна реч.

Попут других језика чија самосталност никада није била угрожена, српски је одувек био отворен према утицајима са стране, што је довело до интензивног позајмљивања речи и богаћења лексичког фонда, те се он данас може сматрати језиком вишеструких корена (Клајн 1991). Српски језик баштини не само трагове грчког, латинског, турског и мађарског утицаја, већ и последице језичких контаката са француским, немачким и италијанским, а у последњих неколико деценија, у складу са глобалним трендовима, нарочито је приметан прилив англицизама. Како наводи Клајн (1991: 152): „за већину појмова које је доносила модерна цивилизација примали смо и стране изразе“. Не чуди, стога, што лексикон српског има интернационални карактер. С тим у вези, као посебну групу позајмљеница, могли бисмо издвојити речи латинског и грчког порекла, које се често сматрају интернационализмима, јер су присутне у већини језика света. Поједине стране речи, а поготово интернационализми, условиле су и појаву страних афикса, који су се, временом, учврстили и почели јављати не само са страним, већ и домаћим основама (Ђорић 2008). У њих се убрајају, илустрације ради, суфикси *-(из)ација*, *-ист(а)*, *-из(а)м*, *-итет*, *-ирати/-изовати* или *-озан*. Имајући ово у виду, поставља се питање да ли суфикси, који се јављају и у енглеском и у српском језику, утичу на процес усвајања деривације

J2? О процесу трансфера језичког, а самим тим и морфолошког знања, биће више речи у засебном одељку (в. део 2.2.3.4).

Иако би се могло очекивати да се, услед савремених достигнућа у области рачунарства и технологије и ламентна појединих лингвиста над свакодневним мешањем матерњег језика са енглеским (уп. Прћић 2005), лексички фонд српског поглавито богати путем прилива англицизама, није тако. Највећи део српске лексике настаје путем префиксације (нпр. *неуспех*, *изумрети*, *надјачати*), суфиксације (нпр. *капутић*, *сивкаст*, *учитељ*) или комбинованим процесом, префиксално-суфиксално (нпр. *бесмислен*, *неуморан*, *препознатљивост*), у складу са запажањем Драгићевић (2010: 188) да „[деривати] сачињавају отворен систем, који се стално богати новим елементима“. Том приликом долази до различитих врста фонетских и ортографских промена код почетних или завршних сегмената морфема које се комбинују, укључујући губитак непостојаних самогласника, упрошћавање сугласничких група, алтернацију *о* у *е* и измене у облику сугласника (Александер 2006).

Творба глагола често се посматра одвојено од творбе именица и придева, првенствено због тога што је она претежно, али не искључиво, префиксалне природе, по чему српски наликује осталим словенским језицима (Јахнов 2004; Сасекс и Каберли 2006). За разлику од глагола, именице и придеви се углавном граде суфиксацијом, док је префиксација у њиховој творби врло ретка. При формирању нових речи, у конкуренцији афикса који имају истоветна или слична значења (нпр. за деминутиве), избор одређеног наставка зависи од његове семантичке маркираности, али и од морфофонолошких карактеристика саме основе као што су род или облик.

О степену продуктивности појединих афикса, међутим, нема баш много рецентних, али ни поузданих података зато што су се домаћи лингвисти, за разлику од страних, приликом истраживања овог типа ослањали на стандардне речнике српског језика, корпусе сакупљене на основу исказа једне, циљане групе говорника (као што је за језик жаргона учинио Бугарски 2006) или властиту интуицију.

2.1.7. Закључак

Деривација представља један од основних начина обогаћивања лексикона енглеског језика, а у оквиру ње бројчано доминирају суфикси. Захваљујући историјским и друштвеним кретањима, деривативни систем енглеског језика карактерише мешавина домаћих и страних основа и афикса који, заједно са семантичким, синтаксичким, морфолошким и фонолошким рестрикцијама, условљавају (не)могуће комбинације приликом формирања потенцијалних речи. Афикси се притом разликују по степену продуктивности, фреквентности, транспарентности и предвидивости значења: од неких се више не стварају нове речи (мада се они и даље учестало појављују у лексемама), други доводе до морфофонолошких промена у дериватима док поједине одликује вишезначност. Упркос томе, морфолошка и психоллингвистичка истраживања показала су да изворни говорници енглеског језика, управо захваљујући познавању афикса, могу да разумеју лексеме са којима се никада нису сусрели, али и да буду креативни и сами стварају језичке јединице, постојеће речи или новитете.

Функционисање и значај морфолошког знања можемо илустровати примерима које је Џорџ В. Буш, 43. председник Сједињених Америчких Држава, сковао на лицу места, током усменог обраћања (Харли 2006: 112-113):

The war on terrorism has *transformationed* the US-Russia relationship.

We're working with Chancellor Schröder . . . to help Russia *securitize* . . . the dismantled nuclear warheads.

This case has had full *analyzation* and has been looked at a lot.

Thirdly, the *explorationists* are willing to only move equipment during the winter . . .

Сваки од неологизама које је бивши председник САД-а употребио, сведочи о интуитивном познавању правила за творбу речи које, упркос томе што су непознате широј јавности, код ње не би наишле на неразумевање, јер би принцип аналогije и познавање значења творбених основа и афикса омогућио изворним говорницима да схвате шта је тадашњи први човек државе намеравао да каже (Харли 2006).

Иако су мишљења и даље подељена у погледу механизма којима се афикси и морфолошки сложене речи похрањују у менталном лексикону, па и начина на који се и једни и други активирају за потребе говорне продукције, неспорно је да се афикси у сложеним речима, као што смо видели, могу анализирати, што доприноси разумевању, а приликом говора или писања и активирати. Сходно томе, могло би се рећи да они представљају један од кључних елемената лексичког знања појединца.

Што се тиче сличности између деривативних процеса у енглеском и српском, јасно је да се у оба језика морфеме комбинују линеарно (нпр. *in + recogniz + able* наспрам *не + препознат + љив*). И енглески и српски језик обилују афиксима који омогућавају стварање бројних именичких, глаголских и придевских деривата, при чему се суфикси у оба језика првенствено користе за извођење именица. Док је деривација кључни процес ширења лексикона у српском језику, у енглеском језику ту улога игра композиција, при чему је евидентна различитост у појмовно-терминолошком дефинисању префиксалних и суфиксалних твореница.

Премда, етимолошки гледано, енглески и српски језик припадају различитим породицама у оквиру индоевропске језичке групе, па се зато о њима може говорити као о удаљеним сродницима, лексички фонд и једног и другог неминовно чине и заједничке речи грчког и латинског порекла. Штавише, не ради се само о сличним лексемама него и о афиксима који су, временом, у српском језику постали саставни део морфолошког апарата те почели да се спајају са домаћим творбеним основама. Ширење утицаја енглеског језика, у глобалним размерама, довело је током последњих неколико деценија и до значајног прилива англицизама у српски, због чега поједини лингвисти данас говоре о *англосрпском*, као новом урбаном социолекту који карактерише мешање српског и енглеског језика (Прћић 2005). Следствено томе, чини се да споне између српског и енглеског језика у данашње време јачају, што би се последично могло одразити не само на лексичку већ и на морфолошку структуру српског језика. Из перспективе методике наставе, лексичке и морфолошке сличности могле би да олакшају усвајање енглеског као J2 (Свон 1997; Мочизуки и Аизава 2000; Рингбом 2007).

2.2. ТЕОРИЈСКА И ПРАКТИЧНА РАЗМАТРАЊА: НАСТАВА И УСВАЈАЊЕ ВОКАБУЛАРА ЕНГЛЕСКОГ КАО ДРУГОГ/СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Ово потпоглавље има за циљ да подробно представи суштинске компоненте институционалног усвајања вокабулара Ј2. Осврнућемо се на одлике комуникативног метода који је данас најраспрострањенији вид подучавања Ј2, као и улогу наставних инструкција, експлицитних и имплицитних, у том процесу. Анализираћемо структуру лексичког фонда енглеског, значај величине фонда речи, различите аспекте које познавање речи укључује, улогу трансфера и сродних речи у усвајању Ј2, али и педагошке импликације које из свега тога произилазе. Дужну пажњу посветићемо и месту морфологије у учионици и наставним активностима које стручњаци у овој области, али и аутори наставних материјала, предлажу како би се унапредила морфолошка свест ученика.

2.2.1. Осврт на комуникативни приступ

Усвајање другог/страног језика интензивно је проучавано нарочито у периоду након Другог светског рата. Међутим, упркос вишедеценијским напорима који су улагани на овом пољу, оно и даље представља комплексан и недокучив феномен на који утичу многи чиниоци (нпр. индивидуални, афективни, когнитивни и социјални). Истраживања ове врсте пратила су и угледала се, методолошки и тематски, на постигнућа у области усвајања матерњег језика. Те студије биле су првенствено усмерене ка синтаксичким и морфолошка питањима. Илустрације ради, синтаксички оријентисане студије бавиле су се, рецимо, одричним и упитним реченичним облицима и релативним клаузама; морфолошки оријентисане студије испитивале су искључиво флективне морфеме, као што је наставак *-s* којим се граде множина или треће лице једине презенте (Р. Елис 1985).

Лексика је, напротив, остајала на маргинама истраживачких преокупација, што се одразило и на концептуализацију наставе, осмишљавање

наставних материјала, а рекли бисмо, и на (не)идентификовање специфичних наставних техника или активности чија би сврха била оптимизација усвајања вокабулара у оквиру наставе страних језика. Наиме, проблематици усвајања и развоја лексичког знања L2 није се придавала важност до средине осамдесетих година 20. века, јер је лексика у настави, у извесном смислу, имала инфериоран статус у поређењу са граматиком. Томе су свакако допринели тадашњи актуелни наставни приступи, попут граматичко-преводног или аудиолингвалног. Они су развој вокабулара третирали као споредну активност, која се углавном сводила на меморисање листа речи без икаквог пратећег контекста (Ричардс и Роџерс 2001).

Промена у начину сагледавања значаја речи у настави страних језика, у одређеној мери је проузрокована увођењем комуникативног метода, који је наглашавао функционалну и комуникативну вредност језика. Ипак, вокабулар није заузео централно место у оквиру овог метода, јер је један од његових основних постулата, осмишљених по аналогији са процесом усвајања матерњег језика, био да се лексичко знање развија излагањем ученика комуникацији на другом језику. Теоријско утемељење ове тврдње, која је занемаривала значај наставног процеса, може се посредно довести у везу са хипотезама Стивена Кршена (1981), да језик треба усвајати а не учити – учењем се остварује експлицитно (тј. декларативно) знање док је за језичку продукцију значајније имплицитно (тј. процедурално) знање. Кршен истиче да се експлицитно знање не може аутоматизовати до степена када прелази у усвојено знање, чак ни помоћу систематског вежбања (Кршен према Лајтбоун и Спада 1999: 38). Другим речима, директно представљање граматичких правила може код ученика једино да подигне свест о тим језичким структурама, и тиме утиче на њихово учење, али не и усвајање. Сврха наставног процеса се, стога, огледа у покушају симулирања природне ситуације усвајања језика, каквој су изложена деца на раном узрасту, без свесног усмеравања пажње на језичке структуре, тј. заговара се неинтервенционистички приступ усвајању језичких форми. Штавише, до усвајања језика доћи ће несвесно уколико се ученицима обезбеди довољно разумљивог језичког материјала (енгл. *comprehensible input*), при чему

тај инпут треба да саржи облике и структуре које су незнатно изнад њиховог нивоа језичке компетенције (тзв. „i + 1“ принцип).

Основни постулат комуникативног приступа, поред идеје да настава J2 треба што верније да подражава усвајање J1, јесте комуникативна компетенција, оличена у виду четири аспекта (Канел и Свејн 1980: 29-31; Ричардс и Роџерс 2001: 160):

- граматичка компетенција (познавање лексичких јединица и правила морфологије, синтаксе, реченично-граматичке семантике и фонологије)
- социолингвистичка компетенција (разумевање друштвеног контекста, културних традиција и сврхе интеракције, избор прикладних стилова комуникације и сл.)
- дискурсна компетенција (познавање елемената поруке и правила структурирања реченица у пасусе, дискурс и сл.)
- стратешка компетенција (познавање стратегија којима се започиње, одржава и завршава разговор, као и преусмерава или унапређује комуникација).

Овакво виђење језичког знања, дакле, лексику сврстава у окриље граматике, која притом обухвата и познавање морфолошких одлика речи, али и наглашава значај осталих компоненти у просецу овладавања страним језиком. Граматичка компетенција тако представља само један вид знања, вештина и навика, који су ученицима неопходни како би могли учествовати у различитим аутентичним друштвеним ситуацијама на циљном језику. У новије време, Бахман и Палмер (1996: 68) предложили су нешто детаљнију класификацију знања језика, која обухвата организациону, граматичку, текстуалну, прагматичку, функционалну и социолингвистичку димензију. Међутим, и у овој класификацији вокабулар се смешта у граматичког знање.

Комуникативни приступ постао је, за кратко време, глобално прихваћен методолошки оквир и доминантан правац у настави страних језика, чији су општи принципи стекли статус самоочигледних и апсолутних истина (Ричардс и Роџерс 2001: 174). На темељима овог приступа изникло је неколико нових метода, као што је тзв. *природни приступ* (енгл. *natural approach*), и облика наставе, као што су *кооперативно учење* (енгл. *cooperative learning*),

неуролингвистичко програмирање (енгл. *neurolinguistic programming*), *вишеструке интелигенције* (енгл. *multiple intelligences*) или *учење путем решавања комуникативних задатака* (енгл. *task-based language teaching*).

Временом се увидело да инсистирање на чисто комуникативној улози наставе, тј. на преносу значења (енгл. *focus on meaning*), уз занемаривање формалних аспеката језика, а све у циљу постизања максималне флуентности, доводи до фосилизације грешака и немогућности постизања високог нивоа граматичке компетенције (Даути и Вилијамс 1998). Ово је отворило врата увођењу концепта „фокус на форму“ (енгл. *focus on form*): када дође до проблема у комуникацији, наставник интервенише, скрећући пажњу ученика на одређење граматичке и комуникационе аспекте језика (Р. Елис 2005).

Како се управо наставни поступци у институционалном контексту усвајања језика доводе у тесну спрегу са резултатима учења, окренућемо се сада поменутом фокусу на форму и питањима имплицитног и експлицитног знања, а потом и експлицитне и имплицитне наставе.

2.2.2. Наставне инструкције и усвајање другог језика (J2)

2.2.2.1. Фокус на форму и фокус на форме

Важно је истаћи да се модерни наставни поступци и технике у оквиру комуникативно оријентисане глотодидактике разликују од некадашњих, традиционалних, по томе што обухватају фокус на форму или наставу усмерену на облик (енгл. *focus on form*), а не фокус на форме, тј. наставу усмерену на облике (енгл. *focus on forms*). Потоња је, наиме, настави у учионици приступала тако што би се силабусом предвиделе засебне језичке јединице које су потом на часу обрађиване и увежбаване, изван контекста, при чему је акценат стављан на форму, уз потпуно занемаривање значења. Настава усмерена на облик, пак, акценат ставља на наизменично усмеравање пажње на значење и структуру (Лонг 1991), у складу са потребама ученика, а не унапред задатим, структурираним силабусом. По Лонговом (1991) мишљењу, настава усмерена на

облике је контрапродуктивна, док настава усмерена на облик доводи до бржег учења и виших нивоа језичког знања (енгл. proficiency).

Два су основна начина реализације фокуса на форму у настави: (1) путем активности које ученицима омогућавају да комуницирају, а којима се у исто време пажња усмерава на одређена, формална обележја језика, и (2) путем корективне повратне информације коју наставник пружа током комуникативних активности (Р. Елис 1994). О улози повратне корективне информације у учионици доста је писано, како у превасходно теоријским тако и емпиријски заснованим студијама, али закључци до којих су истраживачи дошли нису конзистентни – једни сматрају да је овај поступак веома ефикасан, јер поспешује усвајање *I2*, док други верују да је његов учинак ограничен. Поменућемо, управо у вези са скептичним ставом о учинку повратне информације, за нас релевантан рад Керол, Свејн и Роберж (1992), који се тицао утицаја наставникових корекција на усвајање два номинална суфикса, *-age* и *-ment*, код ученика средњег и напредног нивоа знања француског као *I2*. Наиме, правила о творби речи представљена су и експерименталној и контролној групи, при чему је само експериментална група добијала корективну повратну информацију када су се током вежбања јавиле грешке. Резултати су указали да је корекција помогла експерименталној групи, нарочито напредним ученицима, да упамте речи које су учили, али да није допринела развијању морфолошких генерализација: експериментална група није надмашила контролну по питању речи од којих је требало извести именице, а које ученицима претходно нису помињане на часу.

Данас је, међутим, све више назнака да фокус на форму, отеловљен у виду циљаног, усмереног подучавања и учења језичких јединица може олакшати усвајање језика. Различити поступци којима би се тај циљ могао постићи, укључују следеће (Елис према Даути и Вилијамс 1998: 232):

- експлицитну наставу која правила представља дедуктивно
- експлицитно селективно учење, путем свесног тражења и избора информација, тестирања хипотеза и сл.
- имплицитно усвајање, то јест, несвесну аутоматизацију и генерализацију искустава која воде ка стварању језичког система.

Будући да у усвајању J2 учествују општи когнитивни механизми који омогућавају обраду и похрањивање информација, у почетним фазама учења не препоручују се експлицитна метајезичка образложења, већ експлицитно, селективно учење. Важно је напоменути да имплицитно оријентисани поступци могу да обухватају и визуелно истицање облика (нпр. употребом посебних врста слова и истицањем масним словима или курзивом) као и тзв. *поплаву инпута* (енгл. input flood) која обухвата учестало појављивање облика у инпуту, а све са намером да се пажња ученика усмери на одређену структуру. Ефикасност експлицитних и имплицитних наставних поступака више је истраживана у оквиру наставе усмере на облике (енгл. focus on forms), те ћемо, стога, у наредном одељку рећи нешто више о томе, као и о самом имплицитном и експлицитном знању.

За крај, нужно је напоменути да поједини лингвисти (нпр. Спада 1997; Р. Елис 2001) не користе термин *фокус на форму* када говоре о педагошким интервенцијама којима се пажња скреће на поједине језичке облике. Разлог овоме лежи у чињеници да је Лонгова (1991) дефиниција овог поступка ограничена само на оне комуникационе ситуације у којима се пажња ученика, која је иначе усмерена на разумевање или продукцију поруке, само повремено, када за тим има потребе, скреће на облике (Р. Елис 2005). Како се, с друге стране, фокус на форме сматра превазиђеним наставним приступом, који је стављао акценат на облик а не на комуникативни аспект употребе језика и значење, у савременим истраживањима се све чешће говори о *form-focused instruction*, тј. „педагошком поступку којим се пажња ученика усмерава ка језичком облику, на имплицитан или експлицитан начин“ (Спада 1997: 73).¹³ Другим речима, ради се о педагошким епизодама у оквиру наставе страног језика фокусиране на значење, којима се, било спонтано, било планирано, пажња усмерава на језик (Спада 1997).

¹³ „[...] any pedagogical effort which is used to draw the learners' attention to language form, either implicitly or explicitly”.

2.2.2.2. Имплицитно и експлицитно знање језика

У оквиру комуникативног приступа настави, као што смо већ истакли, граматичка компетенција подразумева и познавање лексичких јединица, али и самог језичког система, у виду структура и механизма који се тичу морфологије, синтаксе, семантике и фонологије. Премда се још увек не може са сигурношћу тврдити како се ова компетенција стиче, већина теоретичара се данас слаже да она произилази из имплицитног знања. Имплицитно знање је процедурално, несвесно, њему се лако и брзо приступа током комуникације, али се оно не може изразити речима (Р. Елис 2008: 2). За разлику од имплицитног знања, експлицитно знање је свесно, декларативно и може се вербализовати (нпр. знање о правилу формирања трећег лица јединине презента у енглеском);¹⁴ њему се обично приступа када говорник наиђе на неку врсту потешкоће приликом формулације исказа у Ј2 (Р. Елис 2005, 2008). Управо имплицитно знање омогућава појединцу да флуентно комуницира на страном/другом језику, те се зато с правом сматра да је оно циљ коме треба тежити у настави Ј2. Не искључује се, међутим, могућност да неки ученици веома вешто приступају свом експлицитном знању док комуницирају (Кормос 1999) или се, пак, у целости ослањају на овај тип знања.

Мишљења су неусаглашена и што се тиче питања како развити учениково имплицитно знање, као и да ли између експлицитног и имплицитног знања долази до некакве интеракције, односно својеврсног пресека или додирне тачке (енгл. *interface*).¹⁵ У области усвајања Ј2, како каже Род Елис (2008: 3), развијене су три, у овом погледу, супротстављене теорије чији су заговорници Ник Елис (1998), ДеКајзер (1998) и Крешен (1982).

Крешен (1982) је први формулисао своју хипотезу „монитора“, постулирајући да су експлицитно/ метајезичко и имплицитно/интуитивно знање две потпуно засебне, неповезане целине (енгл. *non-interface position*), при чему је експлицитно граматичко знање сувишно, јер се оно користи ретко, само у

¹⁴ У глотодидактици, *декларативно знање* могло би се дефинисати као скуп информација о језику које се могу репродуковати, а *процедурално знање* као вештина коришћења језика (Дурбаба 2011).

¹⁵ Преводни еквиваленти преузети су из Дурбаба (2011).

случају када ученик „надзире“ (енгл. monitor/monitoring) своје исказе, што се дешава приликом исправљања грешака, за шта су му потребни време и концентрација. Експлицитно знање, које се остварује учењем, не може се чак ни упорним, систематским вежбањем трансформисати у усвојено знање, о чему сведочи једна од Крешенових студија (Крешен и Пон 1975). Надаље, тврдње овог аутора налазе упориште и у истраживањима натуралистичког типа која су показала да се и у ваннаставним контекстима, тј. у страниј говорној средини, без часова и инструкција, усваја Ј2.

ДеКајзер (1998), пак, у складу са својом теоријом развијања вештина (енгл. skill-building), верује да између експлицитног и имплицитног знања постоји додирна тачка (енгл. interface position) и тврди да се имплицитно знање у ствари развија из експлицитног знања, тако што оно помоћу вежбања постане аутоматизовано, у условима када ученици имају обиље прилика да комуницирају (Р. Елис 2008).

Између ова две крајности (енгл. weak interface position) нашли су се Ник Елис (1998) и Род Елис (1993) који заступају став да се имплицитно знање развија природним путем, кроз интеракцију која је усмерена ка значењу, али да експлицитно знање може да олакша усвајање Ј2, јер посредним путем скреће пажњу ученика на језичке облике.

Ове три различите позиције у сагледавању значаја наставе и увежбавања правила језичког система тесно су повезане и са наставним приступима и техникама које њихови заговорници предлажу у учионици (Р. Елис 2008: 3):

- *non-interface position*: без граматике (енгл. zero-grammar), уз примену приступа који се фокусирају на значење, као што је решавање комуникативних задатака (енгл. task-based teaching)
- *interface position*: презентирати грађу-вежбати-аутоматизовати је (енгл. present-practice-proceduralize), што означава идеју да граматичке структуре треба прво представити, а потом увежбавати док не постану у потпуности аутоматизоване
- *weak interface position*: индуктивна настава која подиже свест ученика (енгл. consciousness-raising tasks), што значи да граматiku треба увести

путем задатака који ученицима омогућавају да самостално разумеју правила.

Савремени глотодидактичари готово консензусно заступају став да је формалним граматичким инструкцијама место у учионици, јер оне помажу усвајању Ј2 (Шмит 2001; Р. Елис 2008), али сматрају да настава граматике никако не треба да буде доминантна компонента језичких курсева него да, напротив, служи остваривању опште језичке компетенције. Ово нас доводи до наредног значајног питања: како оптимизирати наставни процес, експлицитним или имплицитним начином рада?

2.2.2.3. Експлицитна и имплицитна настава

Самом процесу наставе језика може се приступити на много начина, али се у области усвајања Ј2, као два централна, помињу експлицитни и имплицитни. Њихова ефикасност, у смислу доприноса усвајању језика, углавном је проучавана у склопу наставе усмерене на облике (енгл. *focus on forms*), те ћемо се и ми, због тога, укратко осврнути на закључке који су проистекли из бројних студија посвећених овој тематици. Нужно је, међутим, прво дефинисати шта експлицитна и имплицитна настава у учионици обухватају.

Експлицитни приступ подразумева наставу у којој се пажња ученика директно усмерава на циљане језичке облике, како би их он што лакше и боље разумео (Р. Елис 2005). Граматичка грађа се може представити на два начина: дедуктивно (енгл. *deductive approach*) и индуктивно (енгл. *inductive approach*), дакле, на основу два принципа – аналитичког и синтетичког. Ради се, заправо, о редоследу којим се организују наставни поступци: дедуктивним приступом се ученицима прво пружа објашњење неке језичке структуре, пропраћено примерима и одговарајућим вежбањима док се индуктивним приступом ученицима прво представи грађа која илуструје поменуте структуре, да би сами дошли до закључка како оне функционишу, а након тога се новооткривена правила примењују и у другим контекстима употребе језика. Индуктивни приступ подстиче ученике да размишљају и дубински процесуирају

информације, активирају постојећа знања, трагају за сличностима и аналогијама, али и да буду аутономни у учењу, преузимајући централну улогу у том процесу (енгл. learner-centred learning). Када се ради о вокабулару, експлицитна настава обухватала би вежбања или активности које ученикову пажњу директно усмеравају на лексику (нпр. различите игре, учење речи са листа или погађање значења речи у контексту; Нејшн 1990). Када је у питању морфологија, експлицитна настава, усмерена ка стицању знања о афиксима, укључивала би пружање објашњења о њиховој форми и значењу кроз употребу одговарајућих примера (в. Брајант и др. 2006). Овај вид педагошког приступа, дакле, представља свеснији поступак у коме се форма повезује са значењем.

Имплицитни приступ, напротив, не укључује никакво директно скретање пажње на језичке облике. Ради се о настави која од ученика очекује да сâм закључи како поједини облици функционишу, без свесног обраћања пажње на њих, неретко путем меморисања примера (Р. Елис 2005). Притом разликујемо две врсте инпута: ненаглашени (енгл. non-enhanced) и наглашени (енгл. enhanced). Под ненаглашеним инпутом подразумева се представљање језичког материјала ученицима без истицања циљних облика. Наглашени инпут, пак, на неки начин наглашава облике, како би их ученици лакше приметили (нпр. употреба различитих типова и величина слова). Што се тиче наставе вокабулара, овај вид подучавања претпоставља да је пажња ученика усмерена на неки други аспект језика, као што је значење поруке, при чему се свест о језику стиче учесталим понављањем. Када је у питању настава посвећена морфологији, имплицитни приступ укључивао би давање примера ученицима, без објашњавања принципа уз помоћ којих се изводе деривати, односно облика и значења афикса (Брајант и др. 2006).

Многобројни истраживачи бавили су се испитивањем ефикасности експлицитног и имплицитног наставног третмана језичких јединица, о чему су у свом исцрпном прегледу писали Норис и Ортега (2000). Они су утврдили да се објашњење облика или правила, као саставних делова експлицитне наставе, показало ефикаснијим у поређењу са имплицитним приступом. Но, њихови закључци морају се узети са резервом, јер су извесни мерни инструменти у експериментима фаворизовали експлицитно знање. Прецизније, радило се о

испитивању познавања циљаних структура путем елицитирања одговора, а не о њиховој употреби у комуникационим ситуацијама. Може се стога рећи да експлицитна настава представља ефикасније средство када се знање мери учинком на тесту (енгл. discrete-point tests). Надаље, Норис и Ортега (2000) указали су да је имплицитна настава у многим случајевима спровођена у строго дефинисаним оквирима (нпр. тако што су ученици J2 добијали инструкције да упамте низ реченица), а било је и појединих наставних поступака који су, уместо да се искључиво баве применом и тестирањем учинка експлицитне наставе, укључивали и друге наставне технике.

Психолингвистичка проучавања указала су да, када је реч о експлицитној настави, на учинак утиче и начин представљања правила – да ли се она ученицима нуде изоловано или су праћена примерима (Гик и Холиоук 1983). У прилог овој тврдњи говори и експеримент који је Ник Елис (1993) спровео са одраслим испитаницима, студентима факултета, поредећи три типа наставних приступа (имплицитни, експлицитни без примера и експлицитни са примерима) подучавању правила о мутацији именица у велшком језику. Група која је добијала само имплицитне инструкције, у виду насумично одабраних примера именица које мутирају или не мутирају у различитим контекстима, показала је несигурно познавање правила. Група која је добијала експлицитне инструкције, кроз приказ правила о мекој мутацији, стекла је солидно знање о правилима, док је група која је надмашила претходне две, добијала експлицитне инструкције о правилима, али и примере како се та правила примењују.

Напоследку, у погледу ефикасности два горепоменута вида експлицитних инструкција, тј. директног објашњавања језичких структура (дедукција) и различитих задатака који подижу свест ученика тако што им омогућавају да сами открију правила (индукција), треба истаћи да данас преовлађује мишљење да оба приступа доприносе развијању експлицитног знања J2, при чему потоњи пружа и прилику за комуникацију, чији је фокус на значењу, уколико се спроводи на циљном језику (Р. Елис 2005: 16).

2.2.3. Усвајање вокабулара енглеског као другог језика (J2)

Улога вокабулара у настави мењала се током година под утицајем релевантних теоријских и методолошких поставки. Већи део прошлог века, као што смо већ рекли, остајала је на маргинама, јер је централно место у наставним програмима и инструкцијама заузимала граматика. Граматичко-преводни метод, развијен по угледу на методичке принципе који су примењивани у настави старогрчког и латинског језика, базирао се на писаним текстовима и форсирао је учење граматичких правила. Аудио-лингвални метод, као његов наследник у периоду после Другог светског рата, имао је, пак, за циљ развијање вештина слушања и говора, уз овладавање основним граматичким структурама. Сматрало се, наиме, да ће се, уколико се прво интернализују основни граматички обрасци, вокабулар касније лако надоградити. На ово се надовезује и убеђење појединих лингвиста, попут Хокита (1958) или Глисона (1961), да је вокабулар релативно лаган сегмент страног језика, па му стога не треба посвећивати пажњу у учионици.

Међутим, у другој половини 20. века долази до заокрета у поимању места вокабулара у настави, нарочито под утицајем комуникативног метода, али и услед резултата истраживања у области лексичке семантике (Картер 1998: 185). Увиђа се, како каже Риверс (1983: 125), да се без адекватног фонда речи, упркос познавању граматичких структура и функција, не може успешно комуницирати. Надаље, како он наводи, за разлику од неких других језичких аспеката, попут изговора (уп. Лајтбоун и Спада 1999: 60), на усвајање вокабулара не утиче узраст ученика. Напротив, проширење фонда речи постаје мање захтевно са сазревањем ученика J2. Разлог овоме може се потражити у чињеници да ученици временом стичу све богатија сазнања о свету те самим тим могу да се ослоне на сопствене концептуалне и семантичке системе, што доприноси да се нове речи лакше надовезују на старе (Н. Елис 1997: 133).

Настојећи да дефинише опсег лексичког знања, Шапел је (1994: 164), ослањајући се на Бахманов (1990) конструкт комуникативне језичке способности, идентификовала три кључне компоненте: (1) контекст употребе вокабулара, (2) знање вокабулара и његових фундаменталних процеса и (3)

метакогнитивне стратегије за употребу вокабулара. У знање вокабулара она затим укључује следеће димензије које завређују нашу пажњу (Шапел 1994: 165-166):

- величина лексичког фонда, тј. број речи које говорник датог језика зна, али која се у оквиру комуникативног приступа не посматра као апсолутна мера знања него у спрези са појединачним контекстима употребе језика које ученик познаје
- познавање одлика речи, при чему ученици Ј2 нужно знају више о једним речима него о другим, док се њихово разумевање појединачних језичких јединица може кретати на скали од нејасног до прецизног
- организација менталног лексикона, односно начин на који су лексичке јединице похрањене у мозгу.

2.2.3.1. Структура и величина вокабулара

О задатку који чека ученике енглеског као Ј2, у смислу броја речи које је потребно савладати, њихове тежине, као и самом значају величине лексичког фонда, не може се говорити а да се не помене, етимолошки гледано, природа енглеског језика. Могло би се рећи да је она у суштини двојака. С једне стране, многе речи су германског (англосаксонског) порекла и оне чине најфреквентнији слој лексике (Лауфер 1997); како наводи Берд (1987), међу 100 најфреквентнијих речи у енглеском, 97% је германског порекла. Оне обухватају чланове, заменице, везнике, помоћне глаголе и многобројне денотате свакодневних предмета и идеја, као што су *house, daughter, door, horse, head, ship, love* или *water*. Као што видимо, те лексеме су већином кратке, једносложне или двосложне, и оне се ретко комбинују са префиксима или суфиксима (Нејшн 2005). Други доминантан слој лексике у енглеском потиче из француског, односно латинског, јер су различите историјске и друштвене околности довеле до обилног позајмљивања речи (попут инвазије Нормана 1066. године, утицаја католичке цркве или свесних напора појединаца као што су Џон Скелтон или Томас Елиот; Катамба 2005: 140). Иако је међу првих 100 најфреквентнијих речи само 3% латинског порекла, овај проценат се

прогресивно увећава: међу првих најфреквентнијих 1 000 их је 36%, у наредних 1 000 51% итд. (Берд 1987). Сличне податке износи и Робертс (1965) који је изучавао етимологију првих 10 000 најфреквентнијих речи у енглеском језику: међу првих 1 000 речи 44% је из латинског или грчког, у наредних 1 000 има их нешто више од 60%, а за осталих 8 000 речи тај проценат на сваком нивоу остаје приближно 66%. Те речи су махом вишесложне, садрже префиксе и суфиксе, могу да улазе у нове деривативне комбинације а неретко су и маркери формалнијег стила – за поједине концепте чак постоје синонимне лексеме англосаксонског порекла (уп. *receive-get*, *purchase-buy*, *fatigue-weariness*, *nauseous-sick*, *jubilant-happy*). Формални аспект употребе поменутих лексема лако се уочава у листи речи које се учестало користе у академском дискурсу, *Academic Word List* (Коксхед 1998, 2000): она садржи чак 90% речи чије се порекло може довести у везу са француским, латинским или грчким утицајем.

Грчко-латински карактер дела лексикона, нарочито у домену академске лексике, отежава усвајање енглеског језика не само код ученика J2 већ и код изворних говорника. Корсон (1985, 1995, 1997) сматра да ове речи заправо представљају својеврсан лексички степен (енгл. *lexical bar*); наиме, да би успели у академском свету, говорници морају да превазиђу ову „препреку”, то јест, да савладају грчко-латинске речи, не само рецептивно него и продуктивно. Проблем је у томе што су те лексеме обично дуге, састављене од префикса, основе и суфикса, па је потребно више времена за њихово процесуирање. Такође, потребан је значајан инпут, у виду интензивног читања литературе богате формалнијом лексиком, како би се те речи прво учестало сретале, а потом и усвојиле (Корсон 1995). Не долазе сви студенти, наиме, из друштвеног миљеа у коме су окружени овим мање фреквентним јединицама вокабулара. Штавише, за неке од њих оне заувек остају у сфери рецептивног, а не продуктивног знања.

Специфичност порекла лексике у енглеском језику, као што смо већ назначили, огледа се у „високофреквентним“ (енгл. *high-frequency words*) и „нискофреквентним“ речима (енгл. *low-frequency words*) које су до сада, на основу обимних корпуса, на различите начине пописиване и сврставане у листе (нпр. Торндајк и Лорц 1944; Вест 1953; Кучера и Френсис 1967; Керол и др.

1971; Ше и Нејшн 1984). У већини њих, дата реч заправо представља само једног члана породице речи (енгл. *headword*), при чему се подразумева да она обухвата и све остале деривативне или флективне облике који се из ње могу извести, а који се не броје и не појављују као засебне одреднице (нпр. *excite* обухвата и *excitement*, *exciter*, *exciting*, *excited*). Управо ове листе омогућавају наставницима да одлуче које су речи најкорисније за ученике, односно којим речима треба посветити пажњу у учионици. Готово сви аутори који су се бавили усвајањем вокабулара слажу се да је јако важно да ученици J2 усвоје првих 2 000 најфреквентнијих речи, па стога за њих треба одвојити време у настави (Нејшн 1990). Тај број ће, наиме, ученицима омогућити да разумеју око 80% речи које се појављују у различитим врстама текстова (Картер 1998; Нејшн 2001).

| ниво од 1 000 речи | % покривања текстова у корпусу |
|--------------------|--------------------------------|
| 1 000 | 72 |
| 2 000 | 79,7 |
| 3 000 | 84 |
| 4 000 | 86,7 |
| 5 000 | 88,6 |
| 6 000 | 89,9 |

Табела 2.1. Однос између броја језичких јединица и процента покривања текстова добијен на основу Брауновог корпуса (Нејшн 2001: 15)

Да би могли да читају аутентичне текстове на енглеском, ученици морају да знају најмање од 3 000 до 5 000 речи (Нејшн и Веринг 1997). Управо зато се у настави користе материјали прилагођени различитим нивоима лексичког знања, од почетног до напредног, који поред уџбеника и радних свески обухватају и лектуру (енгл. *graded readers*). Како видимо у табели 2.1, виши нивои знања, од 5 000 до 6 000 речи омогућавају разумевање скоро 90% текстова док се уз величину вокабулара између 15 000 и 16 000 јединица разуме 97,8% текстова (Нејшн и Веринг 1997: 9).

На основу односа између величине лексичког фонда и способности разумевања текста види се да што је фонд већи, утолико је разумевање боље. Будући да се значајан раст вокабулара, од око 2 500 речи годишње, код неизворних говорника дешава поглавито у условима када се они нађу у говорној средини J2 (Синглтон 1989; Милтон и Мира 1995), наставу вокабулара у учионици треба подредити потребама ученика. Уколико средњошколци планирају да наставе своје школовање, њима би, поред првих 2 000 најфреквентнијих речи, могло бити од користи 570 речи које се јављају у Academic Word List (Коксхед 1998). Другим речима, сматра се да након нивоа од 2 000 речи, наставу вокабулара треба специјализовати (Нејшн 2001) пошто поред високо и нискофреквентних речи, вокабулар обухвата како лексику ужих научних области (енгл. technical vocabulary) тако и лексику карактеристичну за сва академска поља (енгл. academic vocabulary). Општа је препорука да на многобројне нискофреквентне речи, будући да оне обично захватају веома мали део било ког текста на енглеском, не треба трошити време у учионици – уместо тога, препоручује се да наставници помогну ученицима у развијању стратегија које би им омогућиле да самостално допру до значења тих речи (ослањајући се на контекст, користећи речник или примењујући стечена знања о морфолошким сегментима; Нејшн 1994, 2001). Из овога произилази да морфологија заслужује место у настави енглеског као J2, јер може да олакша разумевање речи и њихово памћење, али и да прошири опсег ученикових средстава изражавања (Гернс и Редман 1986; Нунан 1995).

На крају, ваља напоменути да је данас распрострањено уверење да је величина вокабулара млађе популације одраслих говорника енглеског као J1 између 15 000 и 20 000 речи (Нађ и Андерсон 1984; Гулден, Нејшн и Рид 1990; Нејшн и Веринг 1997). То значи да су они, од најранијег узраста, у просеку усвајали око 1 000 или 2 000 речи годишње. Ситуација је, свакако, много другачија у контексту институционалног усвајања енглеског као J2. Истраживања Хелен Барнард (1961) и Џорџа Квина (1968) указала су да ученици у Индији и Индонезији, након пет година интензивног учења језика у учионици, располажу фондом од 1 000 до 2 000 речи. Нешто новије студије потврдиле су њихове налазе и у другим наставним контекстима. Кармен Олмос

(2009) је испитивала величину вокабулара код средњошколаца у Шпанији – иако су ови ученици, према прописаном државном курикулуму, провели осам година учећи енглески, пред крај другог циклуса образовања знали су свега 1 000 – 2 000 речи. Супротно овоме, Батија Лауфер (1998) тврди да се код ученика енглеског којима је хебрејски Ј1, такође свршених средњошколаца, може очекивати да је број усвојених језичких јединица, односно породица речи, између 3 500 и 4 000.

На основу свега наведеног можемо закључити да је процес усвајања лексичког знања Ј2, чак и када се узму у обзир најоптимистичније прогнозе и резултати, дуготрајан и спор. У формалним наставним условима неопходан је дуги низ година да неизворни говорници усвоје више од 2 000 основних речи енглеског језика, а и тај минимални лексички фонд који омогућава читање текстова без већих потешкоћа, за многе остаје недостижан циљ. Но, треба имати у виду да постоје значајне разлике између рецептивног и продуктивног знања лексике, о чему ћемо нешто више рећи у наредним редовима.

2.2.3.2. Шта заправо значи знати реч?

Бројни лингвисти покушали су да дефинишу шта све обухвата познавање неке речи. Нејшн (2001: 35) сматра да би се, у најужем смислу, могло говорити о три аспекта: форми, значењу и употреби. Са овим се слаже и Шанел (1988) која тврди да је реч усвојена када је ученик у стању да идентификује њено значење, и у контексту и изван њега, и да је на природан и прикладан начин употреби. Међутим, како каже Нејшн (2001: 23): „речи нису изоловане језичке јединице, већ се уклапају у многе међусобно испреплетане системе и нивое. Због тога постоји доста тога што о свакој датој речи треба знати, као што постоји и много степена једног таквог познавања“.¹⁶ На ову тврдњу надовезују се и Картерова (1998: 191) запажања: речи постоје у некој врсти семантичког простора, тако да знање речи подразумева и знање везано за простор који реч

¹⁶ „Words are not isolated units of language, but fit into many interlocking systems and levels. Because of this, there are many things to know about any particular word and there are many degrees of knowing.”

заузима. Даље, знање речи огледа се и у познавању синтагматских и парадигматских односа у које реч улази, контекста у коме се јавља, као и њених синтаксичких, семантичких и прагматичких одлика. Такође, како Картер наводи, разумевање неке речи није исто што и њена продукција.

Ово што нас доводи до термилошке дистинкције која се обично прави када се говори о учењу вокабулара: постоји рецептивно и продуктивно знање лексике. Ове две врсте знања често се доводе у везу са рецептивним (слушање и читање) и продуктивним (говор и писање) језичким вештинама. Поједностављено гледано, рецептивно знање обухвата способност да се реч препозна и њено значење призове; продуктивно знање укључује све то, али и способност да се реч изговори или напише у прикладној ситуацији (Нејшн 1990: 5). С тим у вези, Нејшн (2001: 27) је детаљно разрадио све аспекте познавања речи – рецептивног и продуктивног – имајући у виду тројство форме, значења и употребе (в. табелу 2.2).

| | | | |
|----------|--|---|--|
| Форма | Говорна | Р | Како реч звучи? |
| | | П | Како се реч изговара? |
| | Писана | Р | Како реч изгледа? |
| | | П | Како се реч пише? |
| | делови речи | Р | Који се делови могу разазнати у речи? |
| | | П | Који су делови потребни да би се изразило значење? |
| Значење | форма и значење | Р | Које је значење ове речи? |
| | | П | Који се облик речи може употребити да изрази ово значење? |
| | концепт и референти | Р | Шта све обухвата концепт? |
| | | П | На које се јединице концепт може односити? |
| | Асоцијације | Р | На које друге речи нас ова реч асоцира? |
| | | П | Које друге речи би се могле употребити уместо ове? |
| Употреба | граматичке функције | Р | У каквим се обрасцима појављује реч? |
| | | П | У којим обрасцима реч морамо употребити? |
| | Колокације | Р | Које се речи јављају са овом? |
| | | П | Које речи морамо употребити уз ову реч? |
| | ограничења у употреби (регистар и сл.) | Р | Где, када и колико често очекујемо да ћемо срести ову реч? |
| | | П | Где, када и колико често ову реч можемо да употребимо? |

Напомена: Р=рецептивно знање, П=продуктивно знање

Табела 2.2. Шта све обухвата познавање неке речи (Нејшн 2001: 27)

Као што из табеле 2.2. можемо видети, рецептивна димензија лексичког знања укључује препознавање делова речи, али и, како аутор додаје у пропратном коментару, њиховог значења (Нејшн 2001: 26). Продуктивна димензија укључује способност да се нека реч конструише помоћу одговарајућих елемената, односно њихових облика. Сасвим је јасно да ученици енглеског као Ј2 у оба случаја морају да поседују морфолошку свест о деловима речи како би се могло рећи да неку реч знају, било рецептивно било продуктивно. Ваља ипак напоменути да оваква спецификација, како каже и Нејшн, а на шта се надовезује Рид (2000), не представља стваран одраз лексичког знања изворних говорника, већ пре једну идеализовану слику, јер и они у већини случајева поседују различите степена знања појединачних, а не свих аспеката које смо навели.

Да Нејшново (2001) становиште о значају морфолошког знања није усамљено, потврђује и Картерова (1998: 239), нешто краћа, таксономија познавања речи. Знати реч, сматра Картер, подразумева следеће: (1) знати како се реч продуктивно користи и сетити је се за потребе активне употребе (иако је у одређене сврхе довољно само пасивно знање, а поједине речи ученици искључиво пасивно и знају); (2) знати колика је вероватноћа да се реч сретне у писаном или говорном медијуму, или у оба; (3) познавати синтаксичке оквире у које се реч може сместити као и деривативне облике који се од ње могу извести; (4) знати односе у које реч ступа са другим речима у Ј2, али и повезаним речима у Ј1; (5) увидети суштинска обележја речи и њене наглашеније прагматичке, дискурсне и стилске функције; (6) знати различита значења са којима се реч асоцира као и обим њених колокација; (7) знати реч као део устаљеног израза који се памти у целини и када околности налажу тако и употребљава.

Морфолошко знање, дефинисано као аспект познавања структуре речи, у овом погледу помиње и Лауфер (1997: 141), која каже да оно обухвата познавање основне слободне или везане коренске морфеме, као и уобичајене деривативне и флективне облике који се од неке речи могу извести.

Уопште узев, сматра се да је процес усвајања рецептивног знања лексике једноставнији од продуктивног, о чему сведочи чињеница да је величина рецептивног лексичког фонда изворних говорника обично већа од величине

њиховог продуктивног лексичког фонда, као и да рецепција претходи продукцији (Кларк 1993; Ејчисон 2003). Има чак и оних који мисле да је, у том погледу, рецептивно лексичко знање барем два пута веће од продуктивног (Еринга 1974; Мартон 1977; Кларк 1993). Има, међутим, и другачијих мишљења. Поједини истраживачи сматрају да је јаз између рецепције и продукције много мањи, па чак и да нема разлике у величини ове две димензије знања (Анен 1933; Сишор и Екерсон 1940; Такала 1984). Морган и Обердек (1930) су још давно уочили да се рецептивно лексичко знање у почетку брже развија од продуктивног, али да се временом релативно спори раст продуктивне лексике убрзава, што значи да однос између две димензије знања није статичан него се мења у зависности од језичких и прагматичких чинилаца (Мелка 1997: 92).

Неки од аргумената који иду у прилог претпоставци да су продуктивно учење и употреба лексике комплекснији и захтевнији од рецептивног су (Нејшн 2001: 28-29):

- продуктивно учење је теже, јер захтева додатно учење о новим говорним или писаним обрасцима, нарочито када се писмо J2 разликује од писма J1 или када је у питању раскорак између гласова и њихових комбинација; за потребе продукције потребно је, такође, подробније познавање форме речи (изговор, писање)
- у уобичајеним условима учења језика, рецепција обично добија више простора него продукција (тј. рецептивно знање се, у односу на продуктивно, више увежбава)
- продукција је сложенија од рецепције, јер у почетним фазама учења језика нове речи J2 имају једнострану везу са преводним еквивалентом у J1 (рецептивни правац), док за потребе продукције та реч има неколико различитих асоцијација (колокације, синоними, антоними) од којих треба одабрати прикладну
- ученици некада нису довољно мотивисани да продуктивно употребе извесну реч, мада је добро знају, па она никада не постаје део њиховог активног вокабулара.

На ово се надовезују Шмит и Макарти (1997: 2), тврдњом да је један од најугицајнијих чинилаца у усвајању вокабулара J2, који одређује да ли ће ученици речи перципирати као „лаке” или „тешке” (енгл. *learning burden*), њихов J1. Наиме, што су језици сличнији (тј. ако међу њима постоји знатно концептуално поклапање јединица), већа је вероватноћа да ће се мапирање нове речи J2, заправо, сводити на додавање нове етикете речи која постоји у J1. Међутим, уколико се језици у великој мери разликују, некада је неопходно усвојити читаве системе, као што су друго писмо, гласови и комбинације гласова, или синтаксичке категорије попут чланова и наставака за падеже, што све отежава процес усвајања J2.

Утицај матерњег језика може се сместити у шири оквир који одређује количину напора који треба уложити да би се нека реч J2 научила. Што је реч повезанија са другим обрасцима које ученик већ познаје, било из матерњег језика, других страних језика или дотадашњег искуства у учењу J2, утолико ће оптерећење бити мање. Наставници могу да допринесу умањењу оптерећења тако што ће пажњу ученика усмерити ка обрасцима страног језика и указати на аналогije које се могу извести али и истицањем сличности између матерњег и страног језика (Нејшн 1990).

У поменуте обрасце и аналогije неминовно спада и морфолошко знање. Будући да су многе енглеске речи изведене додавањем афикса другим речима (нпр. *unprofitable*), уколико ученици познају значења афикса (*un-*, *-able*), то ће смањити оптерећење при учењу нових речи које их садрже. Развијање способности да се реч растави на морфеме, омогућава ученицима не само препознавање значења нових речи, већ и њихову потоњу продукцију (Лауфер 1997: 146). Захваљујући заједничком пореклу или језичким позајмљеницама, многи језици имају, у свом саставу, сличне лексеме које олакшавају учење лексике J2 (нпр. у случају француског и енглеског језика, постоје парови попут *table-table*, *discordance-discordance*, *charité-charity*, *mariage-marriage*, *vocabulaire-vocabulary*; Синглтон 1999). Овај потенцијал би свакако требало искористити у учионици, нпр. састављањем листа сродних речи (Нејшн 1990).

О сродним речима (тј. когнатима¹⁷), позајмљеницама и интернационализмима, као и њиховој улози у настави вокабулара, подробније ће бити речи у делу посвећеном језичком трансферу. Окренимо се сада саставу и функционисању менталног лексикона билингвала, односно људи који говоре више од једног језика.

2.2.3.3. Ментални лексикон билингвалних говорника

У складу са дефиницијом лексичког знања коју је Шапел (1994) формулисала, а у оквиру које смо до сада разматрали величину вокабулара и познавање одлика речи, у овом делу ћемо нешто више рећи о организацији менталног лексикона билингвала.

До деведесетих година 20. века, истраживања на овом пољу спроводила су се, углавном, у оквиру две засебне традиције које су језик поимале са различитих позиција: с једне стране њима су се бавили психолози, а с друге примењени лингвисти. Психолози су првенствено били заинтересовани за развијање и испробавање теоретских модела (попут модела билингвалног препознавања речи) док су лингвисти превасходно радили на дескриптивним описима усвајања вокабулара L2, остављајући по страни конструисање модела који би могли да објасне како до тог учења долази (Мира 1997: 109). Недостатак блиске сарадње између стручњака из ове две области допринео је да за сада имамо фрагментарну представу о процесу усвајања речи, коју прати неколико контрадикторних ставова и резултата експерименталних студија.

Ментални лексикон би се могао ближе одредити као сума свега што говорник неког језика зна о речима (Либер 2009: 15). То знање укључује информације о изговору и писању речи, категорији речи, значењу, али и податке о синтаксичким својствима, степену формалности употребе речи, опсегу примене (енгл. *range of application*), то јест, партикуларним условима у којима се реч може користити, као и њеним колокацијама (Синглтон 1999; Либер 2009). Ефикасну употребу језика код изворних говорника карактерише брзо,

¹⁷ У раду ће се термин *сродне речи* користити наредо са његовим синонимом *когнати* (енгл. *cognates*), преузетим из Ашић (2011).

аутоматизовано разумевање речи које се чују или прочитају, као и брзо присећање и употреба речи у говору или писању (Шмит 2010: 106), по чему, са њима, ретко могу да се пореде ученици J2 (Макмилион и Шо 2008, 2009). Лексичке јединице се, међутим, не обрађују изоловано, већ на њих утиче контекст који их окружује – једна реч побуђује другу, тј. олакшава брзину и прецизност њеног процесуирања. Ово не важи само у рецептивном погледу: на форме и значења које говорници користе такође утичу и лексичке јединице које су се појавиле у недавној комуникацији чији су они били учесници (Макдона и Трофимович 2008).

С овим је у вези и Сковелово (1998: 59) виђење асоцијација које се у менталном лексикону стварају између јединица: познате речи брзо се умрежавају са другима, што није случај са непознатим речима – за њих је потребно извесно време, јер везе између њих и осталих речи нису аутоматизоване. Притом се говорници, како он наводи, не ослањају на једну општу стратегију како би разумели значење речи коју чују или прочитају, већ истовремено узимају у обзир контекст и значење (енгл. top-down information), као и говорни и писани облик речи (енгл. bottom-up information).

Код говорне рецепције и продукције, како указују психолингвистичке студије, прво се активира много већи број речи него што је потребно, а потом се тај избор сужава док се не дође до намераване речи (Ејчисон 2003). Две основне компоненте менталног лексикона, значењско-синтаксичка и звуковна, различито су организоване како би се олакшао процес продукције и рецепције: као говорници, полазимо од значењско-синтаксичког сегмента пошто осмишљавамо шта желимо да кажемо, а као реципијенти од фонетско-фонолошког, јер одгонетамо о каквом се низу гласова ради (Ејчисон 2003: 243). Другим речима, у лексикону су, за потребе продукције, чврсто повезане лексеме које припадају истом семантичком пољу, а за потребе рецепције, лексеме које слично звуче.

Из перспективе усвајања вокабулара J2, нужно је поменути могуће разлике између садржине и функционисања менталног лексикона говорника матерњег и страног језика. Бројни истраживачи се слажу да код људи који поред матерњег говоре још један језик, као други или страни, постоји висок степен

интеракције између менталних лексикона J1 и J2, чему у прилог говоре, између осталог, ситуације у којима спонтано долази до прекључивања кодова у разговору билингвала (Синглтон 1999; де Бот 2002). Мира (1984), који је организовао и руководио пројектом The Birkbeck Vocabulary Project, сматра да се ментални лексикон ученика J2 у великој мери разликује од менталног лексикона изворних говорника, у коме постоје чврсте семантичке везе између речи, по томе што су везе између речи у другим језицима првенствено фонолошке природе. Потврду за ово, Мира проналази у тесту асоцијација, који је користио у свом истраживању. Слично мисли и Лауфер (1989: 17) чија су испитивања познавања сличних лексичких форми (енгл. *synforms*) код ученика J2 показала да испитаници, тражећи одговарајућу реч, неретко у лексикону проналазе погрешну реч која слично звучи (нпр. *cute/acute, valuable/available*). Супротно овоме, у оквиру истраживања спроведених на Тринити колеџу у Даблину (енгл. The Trinity College Dublin Modern Languages Research Project), Синглтон (1999: 270) је дошао до закључка да је могуће да се у почетним стадијумима усвајања матерњег и страног језика пажња више усмерава на фонолошки облик; ипак, како учење језика напредује, лексичке јединице се све више усвајају путем значења. Синглтон зато сматра да је ментални лексикон J2 по структури сличан лексикону J1 те да међу њима нема значајнијих квалитативних разлика.

Други проблем који је заокупио пажњу истраживача у погледу билингвалног лексикона, тицао се похрањивања речи J1 и J2: да ли се оне чувају у једном лексикону или у два засебна? Многи лингвисти приклонили су се једном или другом мишљењу. Неки су, пак, заузели став између две крајности, верујући у различите степене и видове међуповезаности два лексикона. Кук (2003: 7), на пример, каже: „асполутна раздвојеност је немогућа јер су оба језика у истом уму, а потпуна интегрисаност немогућа с обзиром на то да су говорници J2 у стању да раздвоје језике“.¹⁸

У почетку је проблематика интегрисаног/засебног лексикона решавана тако што су оба виђења прихватана као тачна: на нивоу форме претпостављало

¹⁸ „[...] total separation is impossible since both languages are in the same mind; total integration is impossible since L2 users can keep the languages apart.”

се да су у мозгу за сваки језик похрањене независне лексичке репрезентације, док се на нивоу значења веровало да је на делу јединствен концептуални систем (Крол и Дијкстра 2002: 302). Међутим, убрзо су уочени бројни недостаци оваквог приступа организацији менталног лексикона билингвала. На то су указивала, примера ради, испитивања говорне рецепције и продукције у два језика која су сугерисала да код билингвала постоји јединствен ментални склоп (Брисберт 1998; Ван Хевен, Дијкстра и Грејнгер 1998). С друге стране, на основу увида у студије спроведене у Ирској, са говорницима различитих J1, J2 па и J3, Синглтон (2007: 9-13) је закључио да се, у сусрету са новим језицима, у уму успостављају везе са језицима које већ познајемо. У складу с тим, приликом обраде података користе се и наши лексички ресурси, уз доношење судова о приоритетности најкориснијих језика. Све ово указује да мултилингвално лексичко знање не може бити унитарног карактера. Аргументи у прилог овој хипотези могу се наћи и у студијама посвећеним проучавању афазације (Фабро 1999) или губитка језика (Витакер 1978), а извиру и из чињенице да језике карактеришу наглашене формалне различитости. При сусрету са непознатим лексичким јединицама чију структуру треба да разазнају, појединци ће се руководити фонолошким структурама познатих речи и извести аналогije (Бајби 1988). Примера ради, када први пут наиђу на реч *adaptness*, потражиће аналогije са структурама као што су *cleverness* или *sweetness* (Синглтон 2007: 5). Имајући у виду да се језици које неко познаје могу изразито разликовати у фонолошком смислу, из овога произилази да се потрага за сличним облицима одвија понаособ у сваком од лексикона (Синглтон 2003: 168).

Аналогије које говорници изводе могу се довести у везу са наставом усмереном ка стицању знања о творби речи у енглеском језику. Ако се од ученика захтева да манипулишу речима, да их повезују са познатим формама и властитим искуствима, мреже асоцијација између речи ће се појачати (Сокмен 1997: 242). Као и код монолингвала, у билингвалном лексикону речи се повезују на неколико нивоа који истовремено могу да функционишу на више начина (Свон 1997: 174). Знања која ученици поседују у погледу значења и фонолошког облика афикса омогућиће им да разумеју нове речи и прошире свој лексикон J2. Према Крузу (1997: 209), способност да се препознају делови речи, као и

породице речи, вероватно представља најважнију вештину коју ученик J2 треба да развије када је реч о лексичком аспекту усвајања језика. Премда Круз сматра да је она нарочито корисна у разумевању писаног текста, њен значај би се могао проширити и на усмени дискурс, управо због аналогичности којима говорници прибегавају.

2.2.3.4. Језички трансфер и сродне речи

Међујезички утицај (енгл. cross-linguistic influence) или језички трансфер, термин који је први пут употребио Витни (1881), у релевантној литератури о усвајању J2 помиње се од педесетих година 20. века, као контроверзна тема око чијег значаја лингвисти и наставници језика до сада нису постигли договор (Одлин 1989). Неки сматрају да је трансфер кључни фактор у процесу усвајања J2, док су други скептични у овом погледу. Интересовање за поменућу област, без сумње, потакнуто је жељом да се настава учини ефикаснијом, уз разумевање разлика између језика и култура, али и потребом да се истражи сама природа усвајања језика.

Историјски посматрано, испитивање улоге језичког трансфера изникло је на темељу прегалаштва лингвиста који су се у 19. веку бавили језичким контактима, у настојању да класификују језике и образложе промене које су у њима настале током времена. Реакције које су изазвала двојица америчких научника, Фриз (1949) и Ладо (1957), испитивањем тешкоћа у процесу учења другог језика и указивањем на важност примене контрастивне анализе у подучавању ученика који говоре различитим матерњим језицима, довеле су до интензивнијег емпиријског проучавања сличности и разлика у усвајању J1 и J2, као и грешака које се том приликом јављају. Као резултат, настало је засебно поље примењенолингвистичких истраживања под називом *анализа грешака* (енгл. error analysis). Мноштво радова из седамдесетих и осамдесетих година прошлог века пружило је убедљиве доказе о утицају трансфера, чије је присуство утврђено на свим језичким нивоима (фонетика, морфологија, синтакса и сл.). Данас се обично прави разлика између *позитивног трансфера*, као олакшавајућег утицаја сродних речи или било каквих других сличности које

постоје између матерњег и циљног језика (Одлин 1989: 26) и *негативног трансфера* (или интерференције), као међујезичких утицаја који резултирају грешкама, претераном или недовољном употребом речи и облика, погрешним разумевањем и другим појавама које представљају одступање од норме или понашања изворних говорника (Одлин 1989: 167).

Сродне речи могле би се дефинисати као „историјски повезане, формално сличне речи чија значења могу да буду истоветна, слична, делимично различита или, понекад, чак и сасвим различита“ (Рингбом 2007: 73).¹⁹ Под когнатима се, у психолингвистици, подразумевају лексеме које карактерише сличност у писању, изговору и значењу, јер се управо за ортографију, фонологију и семантику, као три аспекта менталне репрезентације, претпоставља да утичу на процесуирање речи. Бројна истраживања су показала да постојање сродних речи у J1 и J2 доприноси бољим резултатима ученика на тестовима који испитују пасивно знање језика, попут разумевања текста или познавања вокабулара (в. Sjøholm 1976; Ард и Хомбург 1983) али и да на то умногоме утиче развијена свест о овој појави (Нађ и др. 1992; Отвиновска-Каштеланик 2010). Уколико ученици не увиђају лексичке сличности између J1 и J2, неће моћи да искористе њихов потенцијал приликом усвајања вокабулара. Следствено томе, поједини аутори препоручују да се у настави пажња посвети сродним речима како би ученици максимално искористили постојеће имплицитно знање J2 (Банта 1981; Керол 1992). Како запажа Нејшн (1990: 49), од количине времена коју наставник посвети објашњавању сличности између J1 и J2, као и релевантних лексичких образаца, директно зависи и могућност трансфера.

Сродне речи не обухватају само облике који су резултат етимолошке (дијакхронијске) повезаности два језика, као што су енглески и немачки, него бисмо ту могли сврстати, у складу са психолингвистичком дефиницијом овог појма, и позајмљенице из неког језика које су адаптацијом постале део свакодневног лексикона говорника J1. Такав је случај с јапанским језиком, у коме данас можемо препознати на хиљаде речи енглеског порекла (Долтон

¹⁹ „[...] historically related, formally similar words, whose meanings may be identical, similar, partly different or, occasionally, even wholly different.“

1998), од којих многе спадају у 2 000 најфреквентнијих лексема у енглеском језику (Ван Бенџујсен 2004). Поред позајмљеница, у сродне речи се могу сврстати и интернационализми, тј. речи грчког и латинског порекла, које обично имају прецизно значење, а којима обилују регистри науке и технике у многим западноевропским језицима (нпр. срп. *генетски*, енгл. *genetic* и грч. *genetikós* или срп. *генератор*, нем. *Generator* и лат. *Generātor*). Ове специјализоване, нефреквентне лексеме имају сличан облик у готово свим језицима света, што их чини транспарентним и лаким за учење (Рингбом 2007). Штавише, грчко-латински карактер нискофреквентних речи у енглеском језику може говорницима романских језика, а додали бисмо и свих оних у којима се могу наћи трагови утицаја грчког и латинског, олакшати разумевање текстова, нарочито када је у питању лексика академског или техничког типа (Рид 2000: 192).

Колики је степен лексичке сличности сродних језика показао је Браун (1989) који је, анализирајући грађу у школским речницима немачког, француског и енглеског, дошао да закључка да они садрже чак 3 500 речи које се могу сматрати идентичним или сличним, уколико се занемаре незнатне промене до којих је дошло у графемском смислу или у творби речи. Имајући у виду историјско-етимолошки контекст развоја енглеског, овај податак не изненађује. Интересантно је, међутим, да је Отвиновска-Каштеланик (2010: 178) до сличног броја когната дошла и у случају два језика индоевропског порекла који нису блиско повезани – пољског и енглеског.

Важно је истаћи да на лексичку активацију утичу и психотиполошки фактори, то јест, (перципирана) типолошка сродност J1 и J2, J2 и J3, или J1 и J3. У случају ученика француског као трећег језика, којима је први језик енглески, а други ирски, примећено је да су грешке на лексичком тесту углавном проузроковане утицајем енглеског (а не ирског), јер је енглески језик, у лексичком смислу, знатно ближи француском. С друге стране, говорници енглеског који почињу да уче грчки језик, на пример, упркос формалној и семантичкој сличности појединих лексема као што су *γαλαξία/galaxy* или *αυθεντικός/authentic*, нису препознали везу између ових појмова зато што нису сматрали да су енглески и грчки типолошки блиски језици (Синглтон 2007). До

сличног закључка дошла је и Отвиновска-Каштеланик (2010), која је код пољских ученика енглеског (чије је знање J2 било на напредном нивоу) запазила недостатак свести о постојању сродних пољско-енглеских парова лексема управо због перципиране типолошке удаљености два језика. Све ово поткрепљује претпоставку да ученике треба „освешћивати“, јер планирана, експлицитна наставна интервенција може да олакша и унапреди процес учења J2.

За парове речи или синтагми који су у два језика слични, али само по форми, док се битно разликују по значењу, одавно се усталио назив *лажни парови/пријатељи* (енгл. false friends према фран. faux amis). „Због своје заводљиве спољашње сличности, овакви облици представљају замке у које се хватају сви који уче страни језик, па неретко и преводиоци, као бољи познаваоци страног језика“ (Хлебец 1997: 3). Примера ради, у такве речи спадају добро познати српско-енглески парови: *евентуално* и *eventually*, *симпатичан* и *sympathetic* и *хонораран* и *honorary* (Ковачевић 2009). До неспоразума и погрешних превода некада може да дође зато што „лажни пријатељи“ обухватају и речи чија се семантичка обележја само делимично поклапају (нпр. лексема *министар* у односу на вишезначну енглеску лексему *minister*). С обзиром на то да ослањање на морфолошке и семантичке сличности речи два језика поставља замке пред ученике J2, неопходно је нагласити да се данас већина истраживача ипак слаже да сродне речи бројчано надмашују лажне пријатеље (у случају енглеског и француског тврди се да је тај однос чак 11:1; Рингбом 2007: 75) те да је корист од овакве врсте трансфера вишеструка, нарочито у почетној фази усвајања J2.

Психолингвисти су се, посебно, бавили утицајем когната на лексичко процесуирање. Један од најпознатијих модела билингвалног лексикона, који се темељи на изучавању когната, јесте модел билингвалне интерактивне активације (енгл. BIA: Bilingual Interaction Activation) формулисан на основу експеримената визуелног препознавања речи (Ван Хевен, Дијкстра и Грејнгер 1998). Према овом моделу, приликом сусрета са низом слова на папиру у уму билингвала побуђује се неколико речи, нарочито оних које се разликују у једном слову и оне се затим такмиче док се не пронађе одговарајућа, тј. реч која

је у складу са оним што је перципирано. Аутори наведеног модела сматрају да речи из оба језика учествују у датом поступку, на нивоу обележја, слова и речи, те да у уму постоји само једно спремиште за њих. Тек у једној од напреднијих фаза, у конкуренцији речи у обзир се узимају специфичне одлике једног језика које потискују све активирани речи из другог. Илустрације ради, када говорници шпанског и енглеског језика виде низ слова *gate* (срп. капија), код њих се активира и низ *gato* (срп. мачка) па, уколико читају на енглеском, када се установи да низ *gate* одговара речи *gate*, долази до слања сигнала да је у питању енглески, што потом искључује све потенцијалне лексичке кандидате из шпанског језика (Сандерман и Шварц 2008: 528).

У случају когната, утврђено је да билингвали брже препознају овакве парове лексема, него оне које нису сродне (Дијкстра, Ван Јарсвелд и Тен Бринке 1998); овај ефекат се зове *фасилитација*.²⁰ Другим речима, преклапање форми и значења убрзава процес активирања речи, што заузврат олакшава језичку делатност. Такође је уочено да код билингвала сродне речи делују на исти начин у домену лексичке репрезентације и процесуирања, и у погледу рецепције и продукције (Крол и Дијкстра 2002). У светлу свега наведеног, јасно је зашто је код билингвала, што се тиче сродних речи, логично очекивати трансфер лексема из једног језика у други. Ипак, до овога долази релативно ретко, и то, типично, када је говорник у ситуацији у којој се може очекивати прекључивање кодова или, пак, уколико је његова компетенција у L2 на нижем ступњу (Крол и Дијкстра 2002: 317).

Поред трансфера речи, у данашње време се све чешће говори и о могућности трансфера везаних морфема (тј. префикса и суфикса), иако поједини лингвисти сматрају да до њега долази малокад. Олдин (1989) верује да овај процес зависи од степена лексичке сличности два језика. У својим радовима, Мео Зилио (1959, 1969), на пример, наводи да је у шпанској заједници у Уругвају, услед великог прилива емиграната из Италије, дошло до срастања шпанских придева и италијанских суфикса. С обзиром на то да су шпански и италијански сродни, типолошки блиски језици, разумљиво је како је дошло до

²⁰ Реч води порекло од латинског *facilis* – лак, *facilitas* – лакоћа.

комбиновања домаћих речи и страних морфема. Међутим, иако грчки и турски немају много тога заједничког, Докинс је још 1916. године указао да је грчком језику, који се говорио почетком 20. столећа у Турској, дошло до додавања турских суфикса на грчке именице и глаголе (Докинс према Одлин 1989: 83). Ова појава иде руку под руку са позајмљивањем лексике: у случају балканских језика који су преузели много лексема из турског, временом су се издвојили поједини афикси, попут *-џија* и *-лук*, и почели додавати на домаће основе, постајући тако део творбеног система српског језика (Ћорић 2008: 42).

У последње две деценије српски језик је под интензивним утицајем енглеског, о чему сведочи велики број енглеских речи које су се појавиле у свакодневној употреби (у свом адаптираном или изворном облику; в. Прћић 2005). Намеће се, стога, питање у којој су мери ученици, којима је матерњи језик српски, свесни овог лексичког уплива и да ли наведене лексичке сличности између српског и енглеског језика олакшавају усвајање енглеског као J2. Малобројна истраживања која су до сада спроведена у Србији (Панић 2007; Даниловић 2009) показала су да англицизме слабо разумеју чак и студенти енглеског језика. О могућем олакшавајућем утицају енглеско-српских сродних речи и суфикса писале су Димитријевић-Савић и Даниловић (2011а) које су дошле до закључка да поменути фактори могу да допринесу деривативном знању испитаника, али о томе ће потанко бити речи у наредном поглављу које ће изложити појединости о емпиријским истраживањима на пољу лексичког и морфолошког знања J1 и J2.

Наше дугогодишње искуство у раду са ученицима енглеског језика чији је матерњи језик српски наводи нас на закључак да се они ослањају на J1, као и на постојеће сличности у творбеним структурама енглеског и српског језика када је потребно да се изведу деривати, тј. да долази до трансфера лексема. На ово указују следеће грешке: *disbalance* (енгл. *imbalance*) према срп. *дисбаланс*, *apathic* (енгл. *apathetic*) према срп. *анатичан*, *comparation* (енгл. *comparison*) према срп. *компарација* или *receptioner* (енгл. *receptionist*) према срп. *рецепционер*.²¹ Наведене наводе испитаћемо анализом података које смо добили

²¹ Наведени примери потичу из корпуса грешака које смо прикупили у настави енглеског језика на предмету *Интегрисане вештине енглеског језика 1*, који се предаје на катедри за англистику

праћењем групе студената у оквиру експерименталне наставе (в. Дневник наставе у делу 3.4.2).

2.2.3.5. Развојни ток усвајања речи

Појашњења која се тичу различитих димензија знања речи, поменути у једном од претходних одељака овог рада, јасно су показала да је усвајање вокабулара сложен и вишестран процес који се, како наводе Морган и Ринволукри (2004: 7), не одвија линеарно, већ се грана. Речи се не уче механички, као некакви пакети знања него се усвајају путем асоцијација. Овај процес је крајње субјективан, будући да асоцијације које ученици праве зависе од њихових прошлих и садашњих искустава. Истовремено, то је и друштвени процес, јер се разумевање значења речи обогаћује у размени са другим људима. Напослетку, усвајање вокабулара није искључиво интелектуални процес у који ваља уложити много времена и труда већ и својеврстан искуствени процес – уколико му се исувише интелектуално приступа, језик ће се пре посматрати као објекат, него као нешто што треба да, у извесном смислу, постане део самог ученика (Морган и Ринволукри 2004: 7).

Природа усвајања вокабулара је кумулативна (Шмит 2000; Скривенер 2005): у почетку, ученици уче основно значење речи, њен изговор и писање да би се, потом, веза између значења и форме постепено обогаћивала и јачала. Све ово доводи се у везу са квалитетом менталног процесуирања, тј. врстом пажње која се усмерава на лексичке јединице. Ова идеја потиче из области когнитивне психологије (енгл. *The Depth of Processing Hypothesis*); наиме, истраживачи су установили да активности које захтевају дубљу обраду информација доводе до успешнијег учења (Крек и Локхарт 1972). Када ученици виде неку реч и дефиницију њеног значења не улажу напор да се сами присете значења, што одмаже учењу. Много је делотворније пред ученике поставити изазов и активирати њихове менталне процесе, па им тек накнадно пружити повратну

Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу. Корпус је настао анализом контекстуализованих тестова творбе речи (састављених по узору на ESOL FCE и CAE тестове) које су студенти решавали на колоквијумима и испитима.

информацију о значењу циљне речи (Нејшн 1990: 43) или ће бити потребно много понављања да би реч остала дугорочно запамћена.²² Неопходно је, дакле, да ученици активно учествују у процесу усвајања вокабулара, а наставникова улога у учионици понајвише се огледа у осмишљавању начина на које ће држати њихову пажњу, али их и охрабрити да се максимално ангажују, труде и активирају постојећа знања.

Развојна природа вокабулара искоришћена је и у сврху осмишљавања различитих мерних инструмената којима се ближе одређује учениково знање, тј. његов квалитет или дубина (Дејл 1965; Парибакт и Веше 1993; Скарчела и Зимерман 1998), на скали од *никада нисам видео дату реч, видео/чуо сам дату реч али не знам шта значи до знам шта дата реч значи и могу да је употребим у реченици која то илуструје*. С обзиром на то да познавање речи укључује бројне аспекте, очигледно је да наставници не могу сами да, циљаним и систематским деловањем, допринесу усвајању вокабулара код ученика; потребно је да ученике обуче за самосталан рад, уз примену разноврсних стратегија (Нунан 1995; Шмит 2000) као што су стратегија памћења или разне социјалне, когнитивне, метакогнитивне, афективне и компензационе стратегије (Оксфорд 1990). Оне ће ученицима омогућити да контролишу и унапреде своје учење и употребу језика у комуникативне сврхе. Најуспешнији ученици су обично управо они који се ослањају на широк дијапазон стратегија за учење вокабулара (Нејшн 1982; Гу и Џонсон 1996; Рид 2000). Једна од тих стратегија јесте и анализа делова речи, односно ослањање на значење афикса и корена речи. Познавање ових компоненти вишеструко је корисно: оне омогућавају увиђање веза између морфолошки повезаних речи, проверавање претпоставки о значењу речи на основу контекста, јачање веза између облика речи и њеног значења, као и разумевање самог значења нових речи (Нејшн 2001: 220). Примена деривативног знања спада и у стратегије које олакшавају откривање значења речи, али и оне које омогућавају њено консолидовање (Шмит 1997: 207-208).

²² Качру (1962) тврди да је неопходно сусрести неку реч (најмање) седам пута како би она била запамћена, а до сличних увида дошли су и други истраживачи (в. Макјоун и др. 1985).

Поред препознавања морфема, у учионици се препоручује и настава посвећена значењу афикса и правилима њиховог комбиновања са основама (Нејшн 1990: 168), која ће код ученика унапредити рецептивно и продуктивно знање речи. Како каже О’Дел (1997: 277), „ученик који зна реч *translate* сигурно може разумети, а вероватно и произвести речи попут *mistranslate*, *re-translate*, *untranslatable*, *translator*, *co-translator*, *translation*, и *mistranslation*“.²³ Сличног је мишљења и Шмит (1997: 226) – он истиче да актуелни комуникативни приступ настави страних језика ставља акценат на смислене, интерактивне активности у учионици, запостављајући форму речи. То би требало променити, будући да употреба афикса, као једна од стратегија дубљег процесуирања, свакако завређује пажњу ученика.

У наредном делу сазнаћемо како се афикси могу инкорпорирати у наставни план, односно какве се активности данас могу наћи у приручницима, уџбеницима и вежбанкама намењеним учењу енглеског језика као Ј2.

2.2.3.6. Афикси у настави

Истраживачи који су се бавили развојем лексичког знања код изворних говорника енглеског слажу се, у начелу, да у овом процесу кључну улогу играју три чиниоца. Лексика се може усвојити на следеће начине: (1) подучавањем и свесним учењем нових речи, (2) срастањем нових речи у контексту и (3) препознавањем и грађењем нових речи уз помоћ префикса, суфикса и других творбених средстава (Нејшн 2001: 263). Као што смо више пута до сада истакли, значај морфолошке свести учестало се помиње и у контексту усвајања енглеског као Ј2, о чему сведоче бројни наставни материјали који садрже вежбе, игре и практичне савете о употреби и значењу појединих афикса, а све у циљу промовисања и унапређивања морфолошког знања ученика.

Да би могли да примене знања која се тичу делова речи, како каже Нејшн (1994: 173), ученици морају да буду у стању да их препознају, да познају

²³ „[...] the student who knows the word *translate* can certainly understand, and also probably invent, such words as *mistranslate*, *re-translate*, *untranslatable*, *translator*, *co-translator*, *translation*, and *mistranslation*.”

значења најфреквентнијих афикса, као и да разумеју како је значење афикса повезано са значењем читаве речи. У ту сврху, у књизи *New Ways in Teaching Vocabulary* (Нејшн 1994), под насловом *Word building* (срп. творба речи), појављује се шест активности које се могу применити у учионици, осмишљених да кроз рад у пару или групи развију знање ученика о префиксима, суфиксима, члановима породице речи и творбеним процесима у енглеском. Тако се, на пример, ученицима могу дати чланци из новина у којима треба да пронађу све префиксе и суфиксе, а затим да те афиксе групишу у четири колоне у зависности од тога да ли се појављују у именицама, глаголима, придевима или прилозима (активност: *Find the Prefixes and Suffixes*; Нејшн 1994: 190).

Приручник Гернса и Редмана (1986), намењен наставницима и ученицима које интересује вокабулар, нуди кратко образложење о три најучесталија процеса творбе речи у енглеском језику (слагање, афиксација и конверзија) али и појашњење педагошких импликација које из тога произилазе. Ово је праћено конкретним задацима (в. слику 2.1) који се могу применити у настави, а тичу се погађања значења суфиксалних деривата, и комбиновања префикса и творбених основа.

READER ACTIVITY



The following activity contains some 'potential' words – words which do not exist but which could conceivably become part of the language.

Look at each of the 'potential' items below and

- a) decide what you think they would mean
- b) give an example of a real word which helped you make the decision.

e.g. a talkette

Answer: It would probably mean a short talk, by analogy with lecturette, kitchenette.

- 1 a readeress 3 a gaolee 5 a doglet
- 2 lunocracy 4 a toolery 6 woolette

READER ACTIVITY



Which of the following prefixes would you be able to use with the words on the right? What meaning can you assign to each of the prefixes?

| | |
|--------|------|
| pre+ | sub+ |
| ultra+ | ex+ |

| | |
|---------------|--------------|
| war | conservative |
| modern | human |
| revolutionary | |

Слика 2.1. Активности које се тичу афиксације (Гернс и Редман 1986: 47)

На ово се надовезује игра коју Морган и Ринволукри (2004: 124) помињу у својој књизи *Vocabulary*, под називом *The prefix game*, а у оквиру које се наставницима нуди неколико начина који имају за циљ да скрену пажњу ученика на префиксе, суфиксе и сложенице. Ученици, подељени у групе, треба да произведу негативне облике речи или деривате који садрже поједине афиксе или, пак, да идентификују све префиксе, суфиксе и корене речи у тексту, а потом да од поменутих елемената и сами осмисле неколико изведеница.

Variation 1

1 Put up the following on the blackboard:

in- re-
un- -tion -less
-ness -er

2 Ask the class to suggest words that contain these elements, and then to brainstorm other prefixes and suffixes.

3 Invite the students, individually or in pairs, to invent words of their own containing the brainstormed elements, and then to see if their words exist.

Слика 2.2. Једна од варијација префиксалне игре
(Морган и Ринволукри 2004: 124)

О значају употребе префикса, корена и суфикса у институционалном контексту усвајања J2 највише је говорио Пол Нејшн (1990, 2001). Он је овај вид морфолошког знања сврстао у једну од стратегија учења које ученицима могу да олакшају разумевање нискофреквентних речи, да им омогуће да те нове речи повежу са познатим речима или афиксима, као и да лакше упамте њихово значење. Како он наводи, на часу наставник може ученицима понудити речи које треба поделити на саставне делове (нпр. *pro / duct / ion* или *un / com / plic / ate / d*). Даље, могу се попуњавати табеле које садрже чланове породице речи, као нпр.

именица глагол придев прилог

argument

Ученицима се, такође, могу давати и реченице које садрже празнине и творбену основу од које треба извести прикладан облик, типа

I went to the doctor for a _____ (consult).

На усвајању значења афикса и корена може се радити и тако што ученици направе картице на којима се са једне стране налази одређени афикс, а са друге његово значење. Те картице ученици носе са собом док не науче сва значења, а могу се са њима на часу организовати и разне игре у пару или групи, које служе обнављању градива или провери знања. Напоследку, наставник може и да образложи, користећи примере или илустрације, начин на који се граде деривати у енглеском или да покаже ученицима како значења афикса доприносе значењу сложених речи; ученици, потом, могу сами да покушају да опишу шта извесне речи, које до тада нису видели или чули, значе.

Морфологија се и пре процвата студија у области вокабулара деведесетих година 20. века појављивала као саставни део наставних материјала осмишљених за потребе подучавања или самосталног рада ученика енглеског као Ј2. Још 1960. године Пит Кордер издао је *An intermediate practice book*, вежбанку која поред граматичких објашњења и задатака, као засебан сегмент, обухвата и творбу речи. Бројна објашњења употребе префикса и суфикса, груписаних у оквиру врста речи и значења, праћена су углавном деконтекстуализованим вежбањима, попут овога:

Exercise No 205. The Prefixes 'mis-' and 'dis-'

The prefix *mis-* can be added to verbs or their past participles and generally means that the action has been incorrectly or inadequately performed.

Misdirected (= *wrongly directed*), misused (= *incorrectly used*)

The prefix *dis-*, on the other hand, makes the meaning of the word the exact opposite:

like—dislike, contented—discontented

Compare: disbelief: (= *not believing*)

misbelief: (= *believing, but something wrong*)

Form adjectives by adding the prefixes *mis-* or *dis-* to these past participles. Some can take both prefixes:

| | | | |
|------------|-----------|--------------|-----------|
| taken | informed | applied | trusted |
| judged | continued | laid | read |
| inclined | affected | placed | shapen |
| translated | used | counted | led |
| liked | spelled | understood | covered |
| ordered | pleased | appropriated | inherited |
| directed | construed | leading | |

Слика 2.3. Деконтекстуализовани задатак који захтева да се од речи изведу деривати додавањем префикса *mis-* или *dis-* (Кордер 1960: 191)

И Грејверов (1986) *Advanced English Practice*, чије је прво издање штампано 1963. године, поред граматичких нуди и лексичка вежбања, у оквиру којих је пажња засебно посвећена појединим придевским и глаголским наставцима, сложеницама, префиксима/суфиксима и творби речи уопште, у деконтекстуализованим задацима какве смо видели код Кордера (1960) али и контекстуализованим примерима налик овоме:

- 252** Replace the words in italics by a single adjective ending in *-ous*, *-ious*, *-iuous*, or *-eous*, making any necessary changes in word order.
- 1 Comedians must depend to some extent on the fact that laughter is *likely to spread to or influence others*.
 - 2 They chose the village hall for the party as it was *roomy* and had, at the same time, a homely atmosphere.
 - 3 The audience at the circus broke into *natural and unforced* applause as the acrobat completed his most daring turn.
 - 4 Trees *that shed their leaves each year* look very bare in winter.
 - 5 In some of his experiments with dogs, Pavlov had to keep them from food until they were *almost fierce from lack of food* in order to induce the desired response to stimuli.
 - 6 Contrary to expectations, the House was far from *being all of the same mind* on the question of building new universities.
 - 7 Comparatively few people are *able to use either hand with equal facility*.
 - 8 Until the nineteenth century, governments tended to view the problem of the aged and the poor with *hard and insensitive indifference*.
 - 9 Shop assistants must sometimes find it difficult to remain *polite and showing good manners* when faced with an unpleasant or rude customer.
 - 10 Airline pilots undergo *very strict and severe* health checks at regular intervals.

Слика 2.4. Контекстуализовани задатак који захтева извођење придева са наставком *-ous*, *-ious*, *-iuous* или *-eous* (Грејвер 1986: 234)

Поред уџбеника и приручника, творба речи почела је да се појављује и у тестовима различитих, виших нивоа знања енглеског као J2, које је

организовало ненаставно, непрофитно одељење Универзитета у Кембриџу под називом University of Cambridge Local Examinations Syndicate, касније преименованом у Cambridge English for Speakers of Other Language (ESOL). Њихови тестови *First Certificate in English* (FCE), *Certificate in Advanced English* (CAE) и *Certificate of Proficiency in English* (CPE) по правилу садрже краћи текст са празнинама које треба попунити одговарајућим облицима речи изведеним на основу понуђених мотиватора, што изгледа овако:

Part 5

For questions **56–65**, read the text below. Use the word given in capitals at the end of each line to form a word that fits in the space in the same line. There is an example at the beginning (0). Write your answers **on the separate answer sheet**.

Example: 0

| |
|---------|
| ability |
|---------|

COMPUTERS THAT PLAY GAMES

Computers have had the (0) to play chess for many years now, and their (56) in games against the best players in the world has shown steady (57) However, it will be years before designers of computer games machines can beat their (58) challenge yet – the ancient board game called Go. The playing area is (59) larger than in chess and there are far more pieces, so that the (60) of moves is almost (61) The game involves planning so many moves ahead that even the (62) calculations of the fastest modern computers are (63) to deal with the problems of the game.

In recent (64) for computer Go machines, the best machine beat all its computer rivals, but lost (65) to three young schoolchildren, so there is obviously still a lot of work to do!

ABLE
PERFORM
IMPROVE
BIG
CONSIDERABLE
COMBINE
END
IMPRESS
SUFFICIENT
COMPETE
HEAVY

Слика 2.5. Творба речи у Кембриџком тесту FCE (Хјуз 2003: 176)

Појављивање сегмента творбе речи у горепоменутом тестовима, у оквиру одељка Use of English (срп. употреба енглеског), допринео је осмишљавању бројних сличних задатака који су уврштени у приручнике и уџбенике за припрему ових испита. Фаулеров (1996) *First Certificate: Use of English* тако нуди детаљна појашњења задатака који ученике чекају на испиту, као и основне информације о начинима на које се граде именице, глаголи, придеви и прилози у енглеском, праћене примерима који илуструју њихово значење и употребу. Свако образложење прате бројне реченице са празнинама које пружају ученицима могућност да унапреде своје морфолошко знање, изводећи примерене облике од понуђених творбених основа (в. слика 2.6). На крају књиге, понуђено је и петнаест тестова који по форми одговарају задатку са Кембрицких испита, а служе консолидовању и провери знања:

-
- 1 The children were very that they could not go on the picnic but perhaps they will be able to go tomorrow if there's an in the weather.
(APPOINT, IMPROVE)
- 2 I suppose some people regard that sort of film as a form of but I find it to look at.
(ENTERTAIN, EMBARRASS)

Слика 2.6. Творба речи у приручнику за испит FCE (Фаулер 1996: 85)

Слична је ситуација и са уџбеницима страних издавача (нпр. *Longman*, *Oxford University Press* или *Cambridge University Press*) за нивое Б2, Ц1 или Ц2 ЗЕО, који заправо одговарају горенаведеним Кембрицким тестовима вишег нивоа знања језика. Вежбе творбе речи у њима се појављују у оквиру наставних јединица (енгл. unit) и обично тематски прате главне текстове који су обрађени, а објашњења у вези са творбеним процесима варирају од непостојећих или штурих до веома темељних, у зависности од уџбеника. Илустрације ради, ево како су именички суфикси представљени у *First Certificate Masterclass* (Хејнс и Стјуарт 2008).

3 Which of these adjectives describe qualities needed to be successful in each of the sports related to the photos above? Add any others which you think are important.

accurate aggressive ambitious arrogant athletic
brave determined fair fit honest intelligent reliable

4 Use these suffixes to form nouns from the adjectives in 3, making any necessary spelling changes.

-ion -ence -ance -ry -ism -ness -ity -y

5 Which words are these nouns formed from? Say whether these words are nouns or verbs.

EXAMPLE separation is formed from separate (verb)

adulthood friendship actor teacher
disagreement justification occurrence

Слика 2.7. Именички суфикси представљени у уџбенику за ниво Б2 ЗЕО (Хејнс и Стјуарт 2008 : 42)

Мора се, међутим, признати да има и уџбеника у којима не само да нема (де)контекстуализованих вежбања творбе речи него се деривација уопште не спомиње, као што је случај са *Focus on First Certificate* (О'Конел 1996), у коме се тек у додатку на самом крају књиге могу наћи тестови који илуструју оно што ученици добијају да реше на испиту FCE.

На крају, вредно је помена да домаћи уџбеници не занемарују улогу морфолошког аспекта у усвајању енглеског као Ј2, о чему сведочи магистарски рад Слободана Јовановића (2005), у оквиру кога су анализирани како основношколски, тако и средњошколски уџбеници (првенствено намењени настави енглеског у гимназијама). Аутор запажа да се на нижим нивоима усвајања енглеског језика пажња на морфолошке процесе усмерава ненаметљиво, без експлицитно изложене терминологије или теоретских формулација, у виду кратких и лако уочљивих приказа. На пример, у шестом разреду се извођење придева од именица, додавањем суфикса -y, илуструје реченицама у којима се појављују, напоредо, именица и придев (Јовановић 2005: 56):

| | |
|---|-----------------------------|
| I don't like <i>rain</i> . | It's a <i>rainy</i> day. |
| John didn't <i>sleep</i> . | He is <i>sleepy</i> now. |
| There is some <i>dirt</i> on the floor. | The floor is <i>dirty</i> . |

С друге стране, на средњошколском нивоу усвајања енглеског као Ј2, почињу, већ од првог разреда, учестало да се појављују табеле које треба попунити члановима породица речи, попут ове (Јовановић 2005: 81):

| Noun | Verb | Adjective |
|-------------|-------------|------------------|
| pollution | | |
| smoke | | |
| | succeed | |
| silence | | |
| | | dangerous |
| dirt | | |
| | require | |

У трећем и четвртном разреду јављају се, у издвојеним одељцима под називом Word formation (срп. творба речи) и објашњења посвећена значењу и употреби афикса, уз пратећа вежбања, као што је случај са, примера ради, суфиксима *-th/-t* (Грба 2003: 197):

A small but very important group of words of English origin form abstract nouns by adding *-th* or *-t*. They frequently change the vowel in the process:

hale – health [ei – e] *see – sight* [i : – ai]

Give (abstract) nouns derived from the following words:

| | | | | |
|-------|------|-------|--------|------|
| fly | long | wide | grow | warm |
| young | dead | broad | steal | hot |
| high | deep | weigh | thrive | true |

Јовановић (2005: 173), међутим, средњошколским уџбеницима замера што првенствено укључују стереотипна вежбања, у којима се од ученика тражи да попуне празнине у изолованим примерима или реченицама. Зато препоручује њихово осавремењавање увођењем дужих смисаоних целина – у форми пасуса или текста – по узору на стране уџбенике.

2.2.4. Закључак

Комуникативни метод је скренуо пажњу на значај различитих компетенција за успешно комуницирање на другом/страном језику. У једну од тих компетенција убраја се и граматичка, у чијем саставу су се нашли и лексичка, као и морфолошка компонента језичког знања. Бројни истраживачи слажу се да морфологија заслужује више простора у настави, јер развијена морфолошка свест, као једна од језичких стратегија, доприноси и језичкој рецепцији, али и продукцији.

Будући да лексички фонд енглеског језика чине бројне нискофреквентне речи латинског или грчког порекла, које садрже префиксе или суфиксе, а неретко и обоје, способност рашчлањивања сложених речи на саставне делове и уочавања аналогичности у формирању деривата и сложеница, може да олакша разумевање речи и њихово памћење. Штавише, познавање афикса и чланова породица речи омогућава ученицима да сами произведу деривативне форме. Имајући у виду да лексичке и морфолошке сличности између J1 и J2 умањују напор који је потребно уложити да би се речи усвојиле, у случају српског и енглеског, због постојања когната и позајмљеница, може се очекивати трансфер знања из J1 у J2.

Значај морфолошке свести видљив је и у тестовима појединих институција, али и наставним материјалима за учење енглеског језика. Морфолошко знање проверава се на Кембриџким испитима вишег нивоа знања, на којима кандидати морају да покажу да су постигли одређени ниво језичких способности (Хјуз 2003). Такође, морфологија је данас саставни део већине уџбеника и приручника за наставу енглеског као J2, у којима се махом појављују неопширна образложења значења и употребе афикса, праћена (де)контекстуализованим задацима. Постоје, свакако, и бројни други начини да се афикси обрађују на часу, попут игара или различитих активности које подстичу ученике да у пару или групи раде на откривању и сврставању карактеристика деривата и њиховом учењу.

У формалним наставним условима, на развијању вокабулара и морфолошке свести ученика може се радити применом имплицитног или

експлицитног приступа. Имплицитни приступ подразумевао би учење афикса и одлика деривације у енглеском језику без свесне намере и пратећих објашњења, примера ради, путем поплаве инпута (тј. излагањем бројним дериватима или члановима деривативне парадигме). Насупрот томе, експлицитни приступ би обухватао плански, систематски рад коме је циљ да се ученицима представе својства афикса и законитости које регулишу њихову примену (дедукција) или да ученици сами учествују у формулисању хипотеза о значењу и употреби појединих афикса (индукција).

Како су најбројнија вежбања у уџбеницима на нивоу Б2 Заједничког европског оквира управо она у којима се, у краћим текстовима или изолованим реченицама, захтева попуњавање празнина одговарајућим облицима конструисаним уз помоћ понуђених мотиватора, ми смо, за потребе нашег емпиријског истраживања, одлучили да искористимо постојећи наставни материјал и да, уз извесна прилагођавања, осмислимо вежбе које развијају деривативно знање.

Ефикасност експлицитног и имплицитног приступа настави деривације у области усвајања J2 до дана данашњег је слабо истраживана, а о покушајима који су у овом погледу вршени рећи ћемо нешто више у наредном делу рада, најпре у контексту усвајања енглеског као J1, а потом и у склопу веза између лексичког и морфолошког знања J2.

2.3. ЕМПИРИЈСКА РАЗМАТРАЊА: ПОВЕЗАНОСТ МОРФОЛОГИЈЕ И ВОКАБУЛАРА

У овом потпоглављу навешћемо досадашња емпиријска испитивања у области усвајања лексичког и морфолошког знања J1 и J2. То ће нам пружити увид у начине тестирања ове две врсте знања, као и разноврсне методолошке поступке који су притом примењивани. Кроз приказ релевантних студија и закључака који су из њих проистекли упознаћемо се са основама на којима смо изградили наше истраживање и које ће нам, у оквиру анализе добијених резултата, омогућити да своје податке упоредимо са туђима, доприносећи на тај начин стварању јасније слике о процесу усвајања морфолошког знања J2.

2.3.1. Морфолошко знање првог (J1) и другог језика (J2)

Како наводи Макарти (2001: 30), морфологији се дуго времена није посвећивала пажња у примењенолингвистичким проучавањима, на шта директно указује њено одсуство у наставним плановима и материјалима за учење језика или водећим научним часописима. Међутим, бројност радова насталих током последњих двадесет година оспорава ову тврдњу и сугерише да је морфологија тренутно у жижи интересовања не само лингвиста, већ и наставника, психолингвиста и неуролингвиста, који проучавају усвајање морфолошких процеса код деце, одраслих и ученика различитих нивоа знања J2. Но, кренимо од раних радова у овој области.

Једну од првих студија која се првенствено тицала усвајања флективних морфема и сложеница код деце чији је матерњи језик енглески спровела је Берко још давне 1958. године, а њена употреба псеудоречи остала је упамћена по примеру којим је елицитиран облик за множину именице, *wug* – *wugs*, за који се временом одомаћио и назив „the wug test“. Берко је тада дошла до закључка да су њени испитаници били у стању да примењују ограничен број морфолошких правила како би произвели облике којима се означавају множина именица, присвојни придеви, времена, деривати и сложенице. Другим речима, Берко је демонстрирала да код деце до интернализовања знања о језичком систему и развијања способности генерализовања о његовим правилима долази веома рано, већ на узрасту од четири до седам година као и да се ова способност повећава са годинама. Она је, такође, открила да се, у поређењу са процесима флексије и слагања, деривативна суфиксација усваја касније. Поступак који је Берко применила у раду са децом – показивање слика уз изговарање пратећих реченица и постављање питања – касније је поновљен у многобројним студијама, а њени резултати потврђени.

Истраживања дечијег говора, која су потом уследила, поткрепила су налазе Берко (1958) доказима о способности деце да на раном узрасту спонтано примењују основна правила флексије у језичкој продукцији (Кучај 1977), понекад и погрешно уопштавајући, што је нарочито постало евидентно код неправилних глаголских облика прошлог времена (нпр. **goed*, **cutted*) или

неправилне множине именица (нпр. **gooses*, **womans*). Нова сазнања о постојању корелација између познавања морфолошких правила и способности читања пружила је Бритен (1970).

Закључак до кога је Берко (1958) дошла, о редоследу усвајања деривативних и флективних суфикса, проистиче из основних обележја ова два процеса у енглеском. Флексију карактерише ограничен број конзистентних, транспарентних правила која се примењују у извођењу облика, што олакшава учење. Ово није случај с деривацијом, па је стога разумљиво што се ученицима некад чини да су деривати идиосинкретичне природе и да не постоји принцип на који се могу ослонити приликом избора између, примера ради, *humbleness*, ?*humblity*²⁴ или **humbliment*. Разлике између флексије и деривације, а самим тим и у тежини усвајања ова два морфолошка процеса, најочигледније се манифестују у чињеници да флективни наставци обухватају само суфиксе, док у деривацији учествују и префикси и суфикси, као и да деривација може да доведе до промене категорије новонастале лексеме (*deep*, адј. → *deepen*, гл.), али и до промене у значењу (уп. *pleased* и *displeased* или *charge* и *undercharge*). Ипак, код изворих говорника, постоје назнаке да се непознати чланови породице речи извесне лексеме могу препознати на основу значења творбене основе (Тајлер и Нађ 1989; Тафт 1994), то јест, да приликом учења новог лексичког материјала долази до спонтаног ослањања на постојеће морфолошко знање (Сандра 1994: 261). Ова способност је код деце у потпуности развијена већ у четвртом разреду основне школе – тако познавање речи *confront* може да допринесе разумевању непознате лексеме *confrontation*. Са овим се слажу и Бауер и Нејшн (1993: 253), који наводе да се „иза идеје о породици речи налази важан принцип: када је творбена основа или њен дериват познат, у препознавање осталих чланова породице потребно је уложити мало или нимало додатног напора“.²⁵ Допринос

²⁴ Овај пар лексема, *humbleness* и *humblity*, појављује се у епизоди „The Mystery of the Spanish Chest” (1991), телевизијског серијала о детективу Херкулу Поароу, који на самом крају епизоде каже: „I am learning, Hastings. It is more English, yes, the *humbleness*? So, I am learning. I shall be the most humble person in the world. No one shall match Hercule Poirot for his *humblity*.” (доступно на сајту <http://www.youtube.com/watch?v=03YENBMC9-0>)

²⁵ „The important principle behind the idea of a word family is that once the base word or even a derived word is known, the recognition of other members of the family requires little or no extra effort.”

ове врсте морфолошког знања рецептивним језичким вештинама (читање, слушање) је, очигледно, неспоран. Дискутабилно је, међутим, у ком степену познавање творбене основе или неког од чланова деривативне парадигме олакшава продукцију осталих чланова.

Поједини истраживачи указали су да се деривати у Ј1 усвајају постепено, током дужег временског периода који се протеже кроз основну и средњу школу (Селби 1972; Тајлер и Нађ 1990; Нађ, Диакидој и Андерсон 1993). Читање је кључни елемент који доприноси овом процесу зато што су деривативни афикси учесталији у писаном дискурсу, нарочито у формалном и академском (Чејф и Даниелевиц 1987). Ово би могло да се доведе у везу и са Белановим запажањем (2009: 45) о инпуту коме су ученици изложени: „како ученици напредују кроз разреде, у уџбеничким текстовима се појављује све софистициранији језик“.²⁶

Радови Дервинга (1976), а потом и Дервинга и Бејкера (1979, 1986), били су усредсређени на проучавање познавања морфолошких односа између лексема, код деце и студената на колеџу, тако што су испитаницима, за неколико парова речи дали задатак да утврде да ли су изведени једни од других. Неки парови су били фонетски слични, али не и семантички повезани (нпр. *bash/bashful*), док су други били семантички, али не и фонетски слични (нпр. *cat/kitten*). У трећој групи лексема нашли су се парови који су задовољавали оба услова, односно које су карактерисале и фонетска и семантичка сличност (нпр. *teach/teacher*). Резултати су показали да се свест о морфолошким везама између основа и деривата разликује у зависности од узраста испитаника – што су били старији, то је она била развијенија. Одрасли су, у начелу, приликом одлучивања у обзир узимали и семантичку и фонетску повезаност лексема, док је код деце примећено да су релевантни критеријуми у одлучивању били или висок степен фонетске сличности или висок степен семантичке сличности.

Висоцки и Џенкинс (1987) су наставили рад на овом пољу, посветивши пажњу способности деце основношколског узраста да изведу речи уз помоћ морфолошких генерализација. Прецизније, ученици у четвртном, шестом и осмом разреду подучавани су нискофреквентним речима (нпр. *repudiate*,

²⁶ „As students proceed through the grades, course texts will take on increasingly sophisticated language.“

connivance, gratuity); након две недеље решавали су задатке у којима су морали дефинишу значења других чланова породице речи (нпр. *repudiation, connive, gratuitous*). Морфолошке генерализације, као што се из наведених примера може видети, притом је требало спровести у неколико различитих смерова: „[...] од корена ка суфиксалном деривату, од суфиксалног деривата ка другом деривату или од суфиксалног деривата ка корену“ (Англин 1993: 34).²⁷ Аутори су закључили да је учинак код деце свих узраста био знатно бољи на речима које су биле морфолошки повезане са онима које су ученици обрађивали на часу (тј. њиховим дериватима или основама) него на онима које нису биле саставни део двонедељног наставног програма. Управо због тога Висоцки и Џенкинс сматрају да се морфолошким генерализацијама може делимично објаснити нагли пораст лексичког знања до кога долази у периоду основношколског образовања, а који по процени Нађа и Хермана (1987) износи око 3 000 речи годишње.

Техника коју су поменути истраживачи применили, донекле има везе са морфолошким анализом, то јест, закључивањем о значењу лексема путем размишљања о њеној структури и значењима појединих делова, коју Нејшн (2001: 278) још назива и „стратегија делова речи за учење сложених речи“.²⁸ Применом ове стратегије код деце чији је матерњи језик енглески бавио се Англин (1993), који је своје испитивање фокусирао и на морфолошки просте, мономорфемске лексеме, али и на оне које су настале процесима флексије, деривације или композиције (тј. морфолошки сложене лексеме), као и идиоме. Питајући децу из првог, трећег и петог разреда да објасне значење појединих речи и израза током структурисаних интервјуа тако што су им оне прочитане, али не и показане, Англин је трагао за доказима примене морфолошке анализе, односно приступа који креће од делова како би се разумело значење целине (енгл. ‘part to whole’). Разговор се одвијао на следећи начин:

²⁷ „[...] generalizing from a root word to a suffixed derivative, from a suffixed derivative to another derivative, or from a suffixed derivative to a root word.”

²⁸ „word part strategy for learning complex new words”.

First-Grade Child: *mucky*

I.: The next word is *mucky*.

C.: *Muck!*

I.: What does the word *mucky* mean?

C.: Some people go in and the cows go in muck.

I.: What is *muck*, N.?

C.: It's sand with lots of water in it.

I.: Is there anything you can tell me about the word *mucky*?

C.: *Mucky*. Sometimes children get mucky. I got mucky one time.... My pants were all mucky. My boots were mucky, too.

(Англин 1993: 94)

Подаци прикупљени од 96 испитаника показали су да су деца свих узраста примењивала морфолошку анализу покушавајући да разумеју и појасне интервјуерима значење лексема, дискутујући притом понајвише о творбеној основи. Тек незнатан број деце, и то у групи најстаријег узраста, приликом дефинисања значења задатих лексема пажњу је експлицитно усмерио на афиксе или на извођење аналогije са речима сличне морфолошке структуре. Статистичком обрадом података који су добијени током интервјуа и поређењем резултата различитих група, Англин је закључио да током школовања, у периоду од првог до петог разреда, долази до значајног напретка у познавању броја деривата у односу на број простих речи (14 000 деривата наспрам 4 000 простих речи).

О значају морфолошке анализе писао је две године касније и Карлајл (1995: 205): „морфолошко рапчлањивање и решавање проблема представљају један од начина да се разуме и научи велики број деривата употребљених у књигама које ученици читају“.²⁹ У данашње време, морфолошка анализа све чешће се доводи у везу с појмом *морфолошка свест*, који су, по узору на термин *фонолошка свест*, тек недавно увели истраживачи заинтересовани за питање улоге коју овај чинилац игра у усвајању вокабулара. Морфолошка свест могла би се дефинисати као „дечије свесно промишљање о морфемској

²⁹ „Morphological decomposition and problem-solving provide one way to understand and learn the large number of derived words used in the books they [the students] read.”

структури речи, али и способност да о датој структури размишљају и да њоме баратају“ (Карлајл 1995: 194).³⁰ Другим речима, то је способност да се препозна структура и значење морфема и да се њима манипулише на нивоу речи, и та способност обухвата и познавање флективних, али и деривативних наставака.

Једну од новијих, утицајнијих студија посвећених испитивању морфолошке свести, уз помоћ слика и разговора са децом, спровели су Макбрајд-Ченг и др. (2005). Они су анализирали два аспекта морфолошке свести: способност идентификације морфема и анализе/синтезе морфолошке структуре. Идентификација морфема била је, у начелу, осмишљена као тестирање различитих значења хомофона, док се под свешћу о морфолошкој структури подразумевала способност деце да створе нове речи уз помоћ морфема које познају. Резултати добијени на ова два теста статистички су посматрани у спрези са другим метајезичким факторима и мерама (нпр. постигнућима деце у читању и познавању вокабулара). Уочене корелације показале су да морфолошка свест може да послужи као предсказатељ знања вокабулара. Инструменти које су Макбрајд-Ченг и њен тим коаутора (2005) конструисали наредних година обилато су коришћени у истраживањима на пољу учења енглеског као страног језика, и на њих ћемо се вратити у наредном поднаслову.

Као што смо малочас поменули, способност растављања непознатих лексема на саставне компоненте – префиксе, основе и суфиксе – показала се веома корисном за потребе разумевања, односно рецептивних језичких вештина. Међутим, значај и тежину усвајања морфолошког знања ваља сагледати и из угла језичке продукције.

Још је Берко (1958) приметила да 90% њених испитаника предшколског и раног школског узраста није било у стању да од глагола ‘*zib*’ изведе агентивну именицу која означава ‘*a man whose job is to zib*’, тј. ‘*zibber*’, иако је суфикс *-er* један од најфреквентнијих афикса енглеског језика. Карлајл и Номанбој (1993) су уместо псеудоречи у свом истраживању користили ‘праве’, постојеће речи енглеског језика и том приликом запазили да је код деривата који су задржали

³⁰ „[...] children’s conscious awareness of the morphemic structure of words and their ability to reflect on and manipulate that structure.”

исти изговор као и творбена основа од које су изведени, проценат тачних одговора износио 40,9 док је код деривата који су претрпели фонолошке промене у односу на творбену основу тај број био знатно нижи – свега 11,2% тачних одговора.

Питањем улоге коју ортографске и фонолошке измене играју при формирању деривата наставили су да се баве Карлајл (1988) и Леонг (1989), класификујући везе између творбене основе и деривата у четири категорије: (1) без промена (нпр. *care – careful*), (2) уз ортографске промене (нпр. *begin – beginner*), (3) уз фонолошке промене (нпр. *electric – electricity*) и (4) уз комбиноване, ортографске и фонолошке промене (нпр. *deep – depth*). С обзиром на чињеницу да поменуте категорије пред ученике стављају задатке различите тежине, у продуктивном смислу, логично је очекивати да ће се они најбоље сналазити са извођењем деривата који не изискују никакве ортографске или фонолошке промене, што су потврдили резултати бројних истраживача (Карлајл 1995; Фаулер и Либерман 1995), поткрепљујући тако тврдњу коју су изнели Тајлер и Нађ (1989: 665): „код деце ће постојати тенденција ка усвајању стратегија које уносе што је мање промена могуће када се од старе речи формира нова“.³¹ Карлајл (1988) је, такође, утврдио да је већина грешака (82%) које су деца правила, приликом извођења деривата, проистекла из разлога фонолошке природе: деца су, наиме, углавном остављала неизмењен фонолошки облик творбене основе. Интересантно је, међутим, да фонолошке и ортографске варијације утичу само на продукцију морфолошки сложених речи, али не и на њихову рецепцију (Махони 1994; Махони и др. 2000). Иако је број радова посвећених продуктивном знању деривације одраслих говорника енглеског као Ј1 веома мали, постоје назнаке да је оно непотпуно (Шмит и Зимерман 2002; Хајаши и Марфи 2011). Може се, стога, претпоставити да ће ученицима енглеског као другог или страног језика усвајање ове врсте морфолошког знања представљати још већи изазов.

О значају морфолошког знања код деце која усвајају енглески као матерњи језик говорило се и из перспективе развијања вештине писања (енгл.

³¹ „Children will tend to acquire strategies which make as few changes as possible when forming a new word from the old one.”

spelling). Будући да деца у основној школи имају имплицитно морфолошко знање, ослањање, на пример, на фонолошки облик речи 'magician' често доводи до погрешних графолошких варијанти попут 'magishon' или 'magishen' (Брајант и др. 2006: 66). Поједини аутори зато сматрају да је настава усмерена ка стицању знања о морфолошкој структури речи и правилностима у писању афикса неопходна, како би деца могла да науче да читају и пишу. О ефикасности примене експлицитног, имплицитног и експлицитно-имплицитног наставног третмана посвећеног суфиксима *-ian* и *-ion*, писали су Брајант и др. (2006). Они су дошли до закључка да је експлицитна настава довела до највећег побољшања у писању речи, и краткорочно и дугорочно гледано. Све три групе подвргнуте интервенционистичком третману надмашиле су контролну, која није добијала никакав инпут о циљаним афиксима, не само на непосредном (енгл. immediate) него и на одложеном (енгл. delayed), завршном тестирању.

Узимајући у обзир чињеницу да деривативно знање J1 расте постепено, током дужег временског периода, и да је пресудни чинилац у том процесу читање, сматра се да се и приликом учења енглеског као J2, напредак у познавању деривативних афикса остварује тек уз интензивно читање (Шмит и Зимерман 2002). Ипак, и онда се може очекивати да се продуктивно знање у значајној мери разликује од рецептивног. Разлог овоме, сматра Рид (2000: 26), лежи у томе што продукција укључује виши степен знања од рецепције, а томе свакако доприносе и промене ортографског и фонолошког типа до којих долази приликом формирања појединих деривата.

Једно од првих емпиријских испитивања која се тичало веза између различитих видова лексичког знања енглеског као J2 (нпр. познавање суфикса, величина вокабулара и општа језичка компетенција), спровели су Шмит и Мира (1997) са испитаницима којима је матерњи језик јапански.³² Ти аутори су рецептивно и продуктивно знање енглеских суфикса мерили у два наврата, на почетку (T1) и крају школске године (T2), тако што су студентима и средњошколцима давали два задатка. У првом се тражило да се за 20 глагола

³² Како нас у овом тренутку занима само деривативно знање испитаника који су учествовали у истраживању Шмита и Мира (1997), о његовој повезаности са другим аспектима лексичког знања говорићемо више у наредном делу, 2.3.2. Морфолошко знање и усвајање вокабулара другог језика (J2).

одаберу неки од 14 понуђених суфикса (*-ed, -er/-or, -s, -able, -ing, -ly, -ion, -ment, -age, -ance/-ence, -al, -ee, -ive, -ure*) који би могли да им се додају. У другом задатку, за сваки од истих 20 глагола, испитаници су морали сами да напишу све потенцијалне суфиксе. Поређењем постигнућа на оба теста (T1 и T2), Шмит и Мира су закључили да њихови испитаници прилично слабо познају деривативне суфиксе и њихову употребу; штавише, ни флективни суфикси нису у потпуности савладани. Што се тиче познавање афикса, оно се побољшало на 47% у продуктивном смислу и 66% у рецептивном смислу (тј. годишњи напредак ученика износио је око 5%). Највеће побољшање знања (25%), примећено у продукцији суфикса *-ment*, али је забележен и својеврстан раскорак између раста продуктивног и рецептивног знања. Наиме, иако су резултати за три суфикса (*-ion, -ly, -able*) били бољи на продуктивном тесту, они нису аутоматски допринели и бољем резултату на рецептивном тесту, али и обрнуто: напредак у рецептивном знању три суфикса (*-s, -age, -ive*) није пратио и напредак у њиховом продуктивном знању. Ови налази доводе у питање уврежено мишљење да продукција неког језичког сегмента имплицира да је тај сегмент усвојен (Мочизуки и Аизава 2000: 302), јер би се онда очекивало да продуктивно знање извесног афикса засигурно подразумева и његово рецептивно знање.

Са ученицима енглеског којима је јапански J1 радили су прво Мочизуки (1998), а потом и Мочизуки и Аизава (2000), који су покушавали да рангирају афиксе по тежини и да утврде редослед њиховог усвајања, уз помоћ ‘правих’ речи и псеудоречи. Како је потоња студија заправо унапређенија верзија оне претходне (између осталог, спроведена је и на већем узорку), ми се нећемо освртати на прво, прелиминарно истраживање, већ ћемо пажњу усмерити на методологију и резултате добијене две године касније.

Са методолошке тачке гледишта, посебно је занимљив начин на који су Мочизуки и Аизава одлучили да истраже познавање афикса. Пошто су одабрали 13 префикса и 16 суфикса, тест су базирали на следећем принципу: ученик познаје префикс ако разуме његово лексичко значење, а суфикс ако схвата којој врсти речи припада. Знање префикса тестирано је тако што су испитаницима понуђене три псеудоречи које га садрже (нпр. *antislomad, antikiofic, antirachy*), уз

четири могућа значења (нпр. (a) *human*, (b) *of antenna*, (c) *opposed*, (d) *ancient*) од којих је требало одабрати само једно. Значења су притом била понуђена на матерњем језику испитаника, тј. јапанском. Знање суфикса је, пак, испитивано тако што су на тесту понуђене три псеудоречи за које је требало одредити врсту речи – именица, глагол, придев или прилог (нпр. *rombortable*, *quifiable*, *slomitable* – 1. *n*, 2. *v*, 3. *a*, 4. *ad*). Резултати су показали да су ученици, у просеку, тачно одговорили на безмало исти број питања о афиксима: 57% за префиксе и 56% за суфиксе.

Што се тиче редоследа усвајања афикса, на основу броја тачних одговора добијених за сваки афикс, а под претпоставком да се афикси које познаје више ученика усвајају раније од оних које познаје мањи број ученика, Мочизуки и Аизава (2000: 297) су саставили листе у којима су афикси ранжирани по тежини, од најлакших ка најтежим:

| префикси | | суфикси | |
|-----------------|---------------------|------------------|------------------|
| 1. <i>re-</i> | 9. <i>post-</i> | 1. <i>-ation</i> | 9. <i>-ous</i> |
| 2. <i>un-</i> | 10. <i>inter-</i> | 2. <i>-ful</i> | 10. <i>-ness</i> |
| 3. <i>pre-</i> | 11. <i>counter-</i> | 3. <i>-ment</i> | 11. <i>-ism</i> |
| 4. <i>non-</i> | 12. <i>in-</i> | 4. <i>-ist</i> | 12. <i>-able</i> |
| 5. <i>anti-</i> | 13. <i>ante-</i> | 5. <i>-er</i> | 13. <i>-less</i> |
| 6. <i>semi-</i> | | 6. <i>-ize</i> | 14. <i>-ish</i> |
| 7. <i>ex-</i> | | 7. <i>-al</i> | 15. <i>-y</i> |
| 8. <i>en-</i> | | 8. <i>-ly</i> | 16. <i>-ity</i> |

Анализирајући редослед афикса, нарочито што се тиче првих пет префикса, аутори су констатовали да је на њега могла утицати чињеница да у јапанском језику има доста енглеских позајмљеница које садрже сличне афиксе; на пример, *risariku* (енгл. *recycle*), *anrakki* (енгл. *unlucky*), *nonsutoppi* (енгл. *nonstop*) или *anchi-kyojin* (енгл. *anti-Giants*). Они зато закључују да познавање позајмљеница представља део ученикове компетенције у матерњем језику, која се може пренети у J2 (Мочизуки и Аизава 2000: 300).³³

³³ Будући да је истраживање Мочизукија и Аизаве (2000) трагало и за могућим корелацијама између морфолошког знања и величине вокабулара, вратићемо се на њега у делу 2.3.2. Морфолошко знање и усвајање вокабулара другог језика (J2).

Увид у рецептивно познавање четири енглеска суфикса (*-er*, *-ment*, *-tion*, *-ity*) студената технолошког факултета којима је тајландски Ј1, пружа нам рад Читладе Чуенјунденг (2006). Основно питање којим се Чуенјунденг бавила било је да ли студенти примењују стратегију коју она назива ‘word-building’, а под којом се подразумева рашчлањивање морфолошки сложених именица на морфеме како би се разумело њихово значење. Поступак који је ауторка применила, како би стекла јаснији увид у (не)коришћење ове стратегије, састојао се од теста превода и интервјуа са студентима. Налази су показали да је познавање именичких деривата веома слабо: студенти су, у просеку, тачно одговорили на 13,5% од 64 речи чије је знање испитивано. По питању тежине суфикса, најбољи резултати су постигнути за примере са наставцима *-tion* (4%), потом *-er* (3,9%) и коначно *-ity* (2,9%), а најслабији за именице са наставком *-ment* (2,7%), мада се разлика у процентима код *-tion/-er* и *-ity/-ment* може сматрати незнатном.

Уколико се редослед тежине афикса код Чуенјунденг (2006) упореди са запажањима Мочизукија и Аизаве (2000), постаје јасно да су, у оба случаја, најбољи резултати постигнути за деривате са суфиксом *-tion*, док остали подаци нису компатибилни.

Што се тиче морфолошке анализе у тумачењу значења деривата, Чуенјунденг је утврдила да је само четворо од 167 испитаника примењивало наведену стратегију. Управо због тога, Чуенјунденг сматра да њени испитаници нису у стању да препознају значењске везе између творбене основе и деривата: они засебно познају или једно или друго, јер су се сусретали са поменутим лексемама у свакодневном животу. Штавише, њени подаци бацају сумњу на претпоставку да познавање творбене основе (тј. једног члана породице речи) имплицира познавање деривата који се од ње могу извести, барем када се ради о продуктивној димензија знања.

Поред тзв. *пунктуалних* (енгл. *cross-sectional*)³⁴ испитивања усвајања морфолошког, а нарочито деривативног знања Ј2, постоји и неколицина

³⁴ Преводни еквивалент преузет је из Дурбаба (2011). Поред њега, у литератури посвећеној истраживањима у области друштвених наука, јавља се још и термин *трансверзално истраживање*.

експерименталних, лонгитудиналних студија. Уз већ поменути рад Шмита и Мире (1997) и Шмит (1998) се бавио овом темом. Он је продуктивно знање тројице постдипломаца, који су студирали на универзитету у Великој Британији, а чије је знање енглеског језика било на напредном нивоу, пратио током једне академске године. Закључио је да је њихово знање деривације мањкаво, те да они нарочито имају потешкоћа са облицима придева и прилога. Штавише, упркос богатом инпуту коме су студенти били изложени, утисак који је Шмит стекао био је да двојица постдипломаца уопште нису значајно напредовала у погледу деривативног знања.

Исти аутор (Шмит 1999) наредне године интервјуисао је 30 студената различитих J1, како би утврдио њихов опсег знања шест циљаних речи (*massive, peak, rare, subtle, surging, trend*), укључујући у анализу и њихова постигнућа на TOEFL тесту (енгл. Test of English as a Foreign Language). Резултати су показали да су испитаници могли да произведу деривате за четири основне, садржинске врсте речи (тј. именице, глаголе, придеве и прилоге) само у 12 (од могућих) 180 случајева.

Назнаке да усвајање деривативног знања J2 може да буде проблематично, потврдила су и истраживања у чијем се фокусу наша вештина писања ученика J2. По речима Бардови-Харлиг и Бофмана (1989), од укупног броја грешака које су студенти направили на пријемном испиту, приликом писања састава, деривативне природе је било 10,6% код студената који нису положили испит, односно 6,2% код студената који су га положили. Хемчуа (2001) је, такође, запазила да се готово 10% лексичких грешака на саставима које су писали студенти треће године тајландског универзитета може приписати погрешној деривативној суфиксацији.

Испитивању продуктивног познавања чланова породице речи који припадају различитим синтаксичким категоријама и код изворних говорника, али и ученика енглеског као J2, пажњу су посветили Шмит и Зимерман (2002). Они су покушали да утврде какав је однос између општег знања лексике и

познавања деривата.³⁵ Тест који су Шмит и Зимерман користили, конструисан је на основу 16 речи преузетих са Academic Word List (Коксхед 2000), уз које су додате контекстуализоване реченице као и информација о врсти речи коју треба дописати. Следћи пример ово илуструје:

authority

- noun The judge had the _____ to let us view the tax records.
verb He decided to _____ the viewing of the tax records.
adjective The _____ viewing of the tax records was unpopular.
adverb All judges speak _____.

Анализа података је показала да су испитаници успели да наведу 58,8% деривата, то јест, да су продуктивно познавали само неке од чланова деривативне парадигме, највише глаголе (67%) и именице (63%), а најмање придеве (54%) и прилоге (52%). Овим се потврђује Шмитово запажање (1998), али и других (Роџерс 1969; Филипс 1981), да неизворни говорници, уопште узев, најбоље познају именице, а најлошије прилоге.

Зашто су се управо глаголи, а не именице, нашли на првом месту међу познатим дериватима, Шмит и Зимерман (2002) тумаче на следећи начин: знатан број глагола у енглеском представља слободне морфеме па њима током решавања теста није било потребно додавати никакве деривативне афиксе како би се добили прикладни облици. Оно што је, међутим, сигурно имало утицаја на резултате, по нашем мишљењу, јесте чињеница да су мотиватори које су Шмит и Зимерман понудили тестирани у једној од четири реченице. Чим би испитаници препознали одређену врсту речи (тј. лексему која се нуди као мотиватор), могли су је једноставно дописати у одговарајућу реченицу. Бодови које су испитаници притом стицали, изједначавали су се с бодовима добијеним у задацима где је, ипак, било неопходно да самостално наведу тачан деривативни облик.

³⁵ Ми ћемо се овде задржати само на њиховом тесту познавања деривата, који је коришћен и код ученика енглеског језика којима је матерњи језик српски (Димитријевић-Савић и Даниловић 2010), док ће о везама између лексичког и деривативног знања детаљније бити речи у наредном делу, 2.3.2. Морфолошко знање и усвајање вокабулара другог језика (J2).

Неколико година касније, исти тест коришћен је у контексту истраживања деривативног знања код напредних ученика енглеског језика, бруцоша са студија англистике на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу (Димитријевић-Савић и Даниловић 2010). У поређењу са налазима Шмита и Зимермана (2002), хомогена група од 77 ученика којима је српски језик матерњи постигла је нешто боље резултате: од укупног броја деривата, студенти су навели 62,7%, највише именица (71,5%) и придева (63,3%), а најмање глагола (60,7%) и прилога (55,3%). Како је тест био идентичан, очекивало се да ће и резултати бити слични, па је помало изненађујући редослед синтаксичких категорија према броју тачних одговора – у обе студије на последњем месту нашли су се прилози, док су глаголи код Димитријевић-Савић и Даниловић (2010) тек на трећем месту, иза именица и придева, па се поставља питање зашто је тако. Ако узмемо у обзир да су студенти англистике, са простора Србије, надмашили учеснике примарног истраживања (Шмит и Зимерман 2002) у одговорима за све врсте речи осим глагола, тешко је разумети зашто су подбацили на ономе што је, према образложењу које смо горе навели, изискивало најмањи напор. У исто време, ово истраживање је недвосмислено показало да познавање једног члана породице речи не олакшава продукцију осталих чланова.

Димитријевић-Савић и Даниловић (2011а) наставиле су рад у домену усвајања енглеског као страног језика код ученика чији је матерњи језик српски, истраживши могући утицај сродних речи (тј. сродних суфикса) на деривативно знање. Одабравши шест енглеских суфикса који немају сродних пандана у српском (*-able*, *-ish*, *-y*, *-less*, *-ness*, *-ly*) и шест који их имају (*-ous/-оз(а)н*, *-ize/-изовати*, *-ation/-ација*, *-ist/-ист(а)*, *-ism/-из(а)м*, *-ity/-итет*),³⁶ Димитријевић-Савић и Даниловић су желеле да провере да ли постојање сличности између лексема и афикса J1 и J2 доводи до бољег познавања деривата. Студенти прве године англистике на Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу, имали су

³⁶ Поменути суфикси одабрани су са трећег и четвртог нивоа категоризације афикса коју су, додуше за потребе израде силабуса намењеног побољшавању вештине разумевања текста код говорника енглеског као матерњег језика, осмислили Бауер и Нејшн (1993).

задатак да у 90 контекстуализованих примера допишу деривате који недостају, ослањајући се на мотиваторе који су понуђени у загради:

- сродна лексема и сродан суфикс (енгл. *generalize* – срп. *генерализовати*)

It's hard to _____ (v. GENERAL) about Cole Porter because he wrote so many great songs that were so varied.

- несродна лексема и сродан суфикс (енгл. *apologize*)

I really must _____ (v. APOLOGY) for bothering you with this.

- несродна лексема и несродан суфикс (енгл. *loneliness*)

_____ (n. LONELY) and grief come in waves.

Статистичке анализе показале су да је аритметичка вредност резултата већа када се ради о сродним дериватима, који су садржали сродне суфиксе, у поређењу са вредностима добијеним код несродних деривата са сродним суфиксима и несродних деривата са несродним суфиксима. Другим речима, деривативно знање испитаника о лексемама са сродним суфиксима било је боље од њиховог деривативног познавања несродних лексема са несродним суфиксима, што у извесном смислу указује да деривативно знање J1 олакшава усвајање деривативног знања J2.

Једину квалитативну студију о грешкама у решавању задатака деривативног типа, које праве ученици енглеског језика којима је матерњи језик српски језик, спровеле су Димитријевић-Савић и Даниловић (2011б), тако што су објединиле податке прикупљене у претходна два истраживања (Димитријевић-Савић и Даниловић 2010; Даниловић 2010) и том корпусу додале резултате са проблематичних деривативних сегмената уочених на колоквијумима вокабулара. Ти колоквијуми су, по правилу, садржали краће, изворне текстове са празнинама, који су по форми наликовали лексичко-морфолошким задацима присутним у Кембриџким тестовима енглеског за више нивое знања (уп. First Certificate in English, Certificate in Advanced English и Certificate of Proficiency in English). Сагледавши грешке студената на три различита морфолошка теста (породица речи, контекстуализовани примери, краћи текст са празнинама), ауторке су закључиле да је у настави неопходно посветити више пажње следећим елементима:

- номиналним суфиксима: *-ance/-ence*, *-ant/-ent* (нпр. **correspondance*)

- адјективним суфиксима: *-able/-ible, -ic/-ical, -ant/-ent* (нпр. **irresistable, *psychologic, *obediant*)
- прилошком суфиксу: *-ly/-ally* (нпр. **legaly, *heroicly*)
- именичким сложеницама типа именица + именица (нпр. *retirement age*)
- сличним деривативним формама: нпр. *tolerant – tolerable, unqualified – disqualified, economic – economical*
- избору одговарајућег негативног афикса: *dis-/un-/in-/im-/il-/ir-/less* (нпр. **unattentive, *impure, *unpleased, *illoyal, *uncareful*)
- проблемима са ортографијом (нпр. **strenght, *playfull, *readyness, *mercylless, *incourage, *psichiatric, *persuation, *minimalizm*).

Познавање различитих приступа испитивању морфолошког знања J1 и J2, као и закључака до којих су истраживачи дошли, омогућиће нам да лакше разумемо методолошку страну експеримента и анализу добијених резултата. Будући да се морфологија у новије време све чешће посматра у спрези са вокабуларом, у наредном делу сазнаћемо какве их везе спајају у области усвајања енглеског као J2, као и на које начине су оне до сада истраживане, што смо све узели у обзир приликом осмишљавања и реализације нашег емпиријског истраживања.

2.3.2. Морфолошко знање и усвајање вокабулара другог језика (J2)

У студијама које су се бавиле развојем вокабулара код изворних говорника енглеског језика, установљено је да постоје три начина како до овога долази: (1) процесом подучавања, односно циљаног учења нових речи, (2) сусретањем са новим речима у контексту и (3) кроз препознавање и грађење нових речи путем усвајања префикса, суфикса и других средстава за творбу речи (Нејшн 2001: 263). Притом је недвосмислено утврђено да се свест о морфолошким везама развија од најранијих стадијума употребе језика па све до тинејџерског доба (Нађ, Диакидој и Андерсон 1993), како расте и познавање деривата (Англин 1993), те да је овај процес у директној спрези са усвајањем значења речи, јер разумевање морфолошке структуре омогућава деци да разумеју и упамте значење непознатих речи (Ку и Андерсон 2003: 402).

Штавише, експериментална студија Нунес и др. (2006) показала је да настава посвећена деривацији доприноси развоју лексичког знања код деце, што је заузврат чини ефикасним педагошким средством које заслужује место у учионици.

У области усвајања енглеског као Ј2 примећује се разноликост приступа и методолошких инструмената у испитивањима веза између морфолошког и лексичког знања, али и значај статистичке обраде података, што ћемо илустровати неколиким релевантним истраживањима. Наш избор свакако није свеобухватан, а ни коначан, јер се број нових емпиријских радова на пољу усвајања енглеског као нематерњег језика стално повећава.

Почевши од 1997. године, неколицина истраживача заинтересовала се за питање односа између различитих видова лексичког знања код ученика енглеског као Ј2, нарочито у погледу ширине (енгл. *breadth*) и дубине знања вокабулара (енгл. *depth of vocabulary knowledge*). Под ширином знања се најчешће подразумева квантитативни аспект, односно број речи које појединац зна, а то се обично огледа у познавању форме и значења лексичких јединица. Дубина знања обухвата квалитативну димензију, то јест, познавање карактеристика појединих лексичких јединица, укључујући и рецептивне и продуктивне елементе знања речи (Рид 1997; Хајаши и Марфи 2011). Уврежено је мишљење да морфолошка свест спада у један од основних аспеката дубине знања вокабулара (Ричардс 1976; Нејшн 2001).

Пионири у области проучавања садејства различитих компоненти у развоју вокабулара били су Шмит и Мира (1997). Током једне академске године, они су, код ученика енглеског којима је матерњи језик јапански, пратили резултате и корелације на тестовима знања суфикса, величине вокабулара, опште језичке компетенције и асоцијација. Њихова емпиријска студија показала је да постоји веза између познавања афикса и асоцијација: и рецептивно и продуктивно морфолошко знање позитивно су корелирали са рецептивном димензијом величине вокабулара. Дакле, Шмит и Мира су први сугерисали да боље познавање суфикса резултира већим фондом речи (Мочизуки и Аизава 2000: 292). Такође, утврдили су и да је познавање суфикса генерално било слабо, при чему је развијенија била свест о флективним, а не деривативним

суфиксима. Аутори студије овај налаз објашњавају чињеницом да деривативне суфиксе у многоме карактерише идиосинкретичност и разноврсност облика. Рецептивно знање се притом, и у погледу афикса и асоцијација, показало већим од продуктивног знања, о чему до тада није много писано. Штавише, било је оних који су веровали да је разлика између ова две димензије веома мала и да продуктивно знање достиже чак до 92% рецептивног, ако не и више (Мелка Теихроу 1982; Такала 1984).

Рад са ученицима којима је Ј1 јапански наставили су Мочизуки и Аизава (2000). Они су такође испитивали однос између величине вокабулара и знања афикса, овај пут уз помоћ рецептивног теста конструисаног по узору на Нејшнов Vocabulary Levels Test (1990) – он је, уместо синонима и дефиниција на енглеском, садржао њихове преводне еквиваленте на јапанском. О тесту којим је испитивано знање префикса и суфикса већ смо говорили у претходном одељку, када смо представили закључке Мочизукија и Аизаве о редоследу афикса (по тежини). Овде ћемо се осврнути на корелације које се тичу лексичког и морфолошког знања. У поређењу са Шмитом и Миром (1997), јапански аутори су забележили нешто већи степен корелација између величине вокабулара и знања афикса ($r=0,65$).³⁷ Посматрајући резултате морфолошког теста према нивоима рецептивног лексичког знања испитаника (преко 2 000, 3 000, 4 000 и 5 000 речи), закључили су да су поменуте вредности повезане: бољи резултати на тестираним префиксима и суфиксима забележени су код групе која је имала већи (рецептивни) фонд речи те се стога може рећи да раст лексичког знања пропорционално прати развој морфолошког знања.

Усвајањем енглеског код ученика којима је Ј1 јапански бавио се и Накајама (2008). Он је емпиријским приступом покушао да утврди да ли настава усмерена на систематско стицање знања о префиксима доприноси развоју општег лексичког знања, фокусирајући се нарочито на питање краткорочног и дугорочног ефекта датог наставног приступа код испитаника двају различитих нивоа знања енглеског. Како би проверио претпоставку да ученици слабије познају поједине афиксе, Накајама је прво спровео прелиминарно испитивање

³⁷ Када се у раду говори о корелацијама, r означава Пирсонов коефицијент корелације, а p степен вероватноће.

које је укључивало 13 префикса, након чега се одлучио да у настави пажњу усмери на пет: *en-*, *inter-*, *post-*, *in-* и *ante-*. Користећи пауерпоинт презентације, Накајама је једној групи испитаника образлагао значење префикса и илустровао њихову употребу. Затим би испитаници погађали значења речи које су добијане на наставним листићима (енгл. *handout*). Друга група је решавала поменуте задатке на папирима, без икакве претходне обуке. Непосредни ефекат који је овакав вид подучавања имао на знање вокабулара провераван је истог дана. Дугорочни ефекат испитиван је помоћу ненајављеног теста, седам дана доцније, тако што је у контекстуализованим реченицама требало написати преводне еквиваленте за 50 јапанских речи. И код ученика нижег и средњег нивоа знања енглеског који су добијали структурисани инпут о афиксима примећено је побољшање знања вокабулара на тестовима који су давани на истом часу. То, међутим, не важи за тестове који су рађени након седам дана. Накајама стога сматра да систематско подучавање циљаних афикса доприноси бољем лексичком знању, и то не само код напредних ученика језика као што тврди Нејшн (1990), али и да је неопходно редовно обнављање градива како би се овај ефекат одржао на дуже стазе. Забележено је, такође, да су најбољи резултати постигнути управо на дериватима који су садржали творбене основе познате испитаницима.

Корелацијама између рецептивних и продуктивних аспеката морфолошког и лексичког знања изворних говорника и студената британских универзитета, којима је J1 јапански, а J2 енглески, бавиле су се недавно Хајаши и Марфи (2011). У њиховој студији познавање афикса посматрано је у складу са нивоима које су предложили Бауера и Нејшна (1993), тј. узимајући у обзир опадајућу фреквентност и продуктивност афикса, семантичку транспарентност, али и чињеницу да поједини афикси утичу на промену врсте речи (енгл. *class-maintaining affixes* наспрам *class-changing affixes*). Методолошки инструмент који су оне осмислиле за потребе испитивања морфолошке свести обухватао је два задатка: рашчлањивање речи (енгл. *word segmentation*), као рецептивну меру знања, и елицитацију афикса (енгл. *affix elicitation*), као продуктивну меру знања. Тестови вокабулара који су притом коришћени били су заправо рецептивни (Шмит, Шмит и Клапем 2001) и продуктивни (Лауфер и Нејшн

1999) Vocabulary Levels Test. Статистичка обрада добијених података показала је да су неизворни говорници надмашили изворне говорнике енглеског у подели речи на морфеме и притом највише поена постигли на флективним суфиксима. Примећена је и значајна разлика између резултата на афиксима који доводе до промене врсте речи и оних који немају такав учинак – на првима су уочени бољи резултати. Разлика између постигнућа две групе говорника нарочито је била евидентна код флективних афикса и оних који доводе до промене врсте речи. За разлику од рецептивног аспекта, изворни говорници су се много боље показали на продуктивном тесту морфолошке свести, засенивши неизворне говорнике бројем тачних одговора за све врсте афикса. Јача страна су им били афикси који мењају врсту речи и флективни наставци код којих је примећен вршни, или максимални, учинак (енгл. ceiling effect). Неизворни говорници су на овој врсти задатка најмање проблема имали са флективним суфиксима, док су на деривативним афиксима успели тачно решити нешто испод 40% питања (најчешће попуњавајући празнине непостојећим деривативним облицима).

Занимљиво је да је статистички значајан Пирсонов коефицијент корелације ($r=0,48$, $p < 0,05$) забележен код резултата на ова два теста само код говорника којима је енглески J1. Ово нам пружа увид у различитост односа између рецептивне и продуктивне димензије морфолошке свести код говорника енглеског као J1 и J2. Уз то, грешке које су изворни говорници чинили при подели речи на морфеме, Хајаши и Марфи приписале су утицају фонолошких својстава речи, увидевши да су оне углавном настајале јер су испитаници делили лексеме на слоге уместо на морфолошке компоненте. На основу овога, ауторке су закључиле да ученици енглеског као другог језика имају развијенију метајезичку свест, вероватно због инпута (тј. експлицитног подучавања о морфологији енглеског коме су редовно били изложени на часовима, као и различитих морфолошких вежбања које су радили). Изгледа, ипак, да ово није било довољно да се у истој мери развије и продуктивно знање, па Хајаши и Марфи зато сматрају да је у наставу неопходно укључивање оних инструкција које циљано доприносе развијању продуктивних вештина.

Раскорак између резултата јапанских ученика енглеског као J2 на тестовима рецептивне и продуктивне морфолошке свести могао би се, по

мишљењу ауторки, објаснити и различитим когнитивним захтевима који су пред њих постављени: за решавање продуктивног теста у реченици је било потребно уочити семантичке и синтаксичке односе између мотиватора и лексема које се од њих могу извести. Штавише, можда је било превише очекивати да се у тој фази учења J2, на средњем (енгл. *intermediate*) нивоу опште језичке компетенције, рецептивно знање о морфолошким сегментима може у потпуности искористити и у продуктивном смислу.

Што се тиче корелација између резултата на рецептивном и продуктивном тесту знања вокабулара, и оних постигнутих на морфолошким тестовима, Хајаши и Марфи су установиле да код неизворних говорника продуктивна морфолошка свест корелира у значајном мери са оба аспекта знања вокабулара, што код изворних говорника није био случај. Ова запажања подстакла су их да примене још једну статистичку технику, вишеструку регресију, како би утврдиле у којој мери морфолошкој свести доприносе величина рецептивног и продуктивног вокабулара, тј. у ком степену ове две димензије лексичког знања могу послужити као предиктори. Код неизворних говорника забележено је да обе димензије лексичког знања појашњавају 73% варијансе у домену продуктивне морфолошке свести, док се уз помоћ истих чинилаца може појаснити 36% варијансе код рецептивне морфолошке свести изворних говорника. Када се ради о ученицима J2, овај налаз могао би се протумачити као показатељ да развој продуктивне морфолошке свести позитивно утиче на развој рецептивног и продуктивног лексичког знања. Међутим, утицај фреквентности и продуктивности афикса на податке добијене на морфолошким тестовима остаје нејасан. С друге стране, изгледа да је семантичка транспарентност веза између творбене основе и афикса олакшала препознавање морфема на рецептивном морфолошком задатку.

Нешто другачији приступ проучавању корелација између морфолошког знања и величине вокабулара примениле су Нурхемида (2007) и Ал Фарси (2008), чије се тезе, методолошки гледано, највише ослањају на рад Макбрајд-Ченг и њеног тима коаутора (2005). За разлику од контекста учења енглеског као J1 код деце, оне су поменутој тему истраживале код ученика енглеског као страног језика другачијих старосних узраста и матерњих језика – Нурхемида

код старијих средњошколаца којима је J1 индонежански, а Ал Фарси код студената универзитета чији је J1 арапски. Остављајући по страни чињеницу да су Макбрајд-Ченг и др. (2005) конструисали тестове који садрже слике и примерени су дечијем узрасту, навешћемо прво закључке до којих је дошла Нурхемида.

Нурхемиду је на истраживање односа између знања морфологије и вокабулара потакла чињеница да се индонежански ученици енглеског језика суочавају са проблемима због малог фонда речи који поседују (Нур 2004). Коначни циљ њеног рада био је да се испита потенцијална вредност примене инструкција које би развијале морфолошку свест код ђака, у формалним наставним условима, и тиме допринеле развоју општег лексичког знања. Другим речима, ауторка је желела да утврди да ли морфолошка свест може да се сматра индикатором знања вокабулара ученика J2.

Тест вокабулара, који је она у ту сврху користила, био је редуковани Vocabulary Levels Test (Нејшн 2001): мерила се само рецептивна димензија знања на нивоима од 2 000, 3 000 и 5 000 речи. Морфолошки тест се, пак, састојао од два сегмента, идентификације морфема и уочавања/продукције морфолошких структура, која су у потпуности преузета од Макбрајд-Ченг и др. (2005) о чему је до сад већ било речи. Њихова примена је, међутим, овог пута била другачија – уместо усменог вида тестирања, испитаници су решавали тест у писаној форми. Тестове је пратио упитник посвећен испитивању мишљења ученика о тежини задатака које су радили, као и њиховој самосталној процени властитог лексичког знања.

На тесту знања вокабулара ученици су успешно решили 48% питања, највише са најнижег нивоа (62%), а приближно исто са наредна два (41%). Резултати са теста идентификације морфема показали су готово 100% тачност (средња вредност 4,48 од могућих 5), приближивши се тако вршном учинку. На другом морфолошком сегменту (анализа/синтеза морфолошких структура), ученици су, у просеку, освојили 12,13 бодова од максималних 20. Што се тиче корелација између постигнутих резултата, Нурхемида је уочила слабу, али статистички значајну, повезаност оба аспекта морфолошког знања и величине вокабулара. Притом је примећено да је један од тестова, и то онај који се тицао

идентификације морфема, имао нешто већи степен корелације ($r=0,388$, $p < 0,01$) у поређењу са тестом морфолошке структуре ($r=0,376$, $p < 0,01$). Статистичке анализе указале су да постоји још слабија, али статистички ипак значајна, корелација између два морфолошка теста ($r=0,234$, $p < 0,05$). Ово се може протумачити као знак да тестови мере две различите врсте морфолошког знања. У педагошком смислу, забележене корелације навеле су Нурхемиду да предложи да се у наставу уведу технике које би развијале морфолошку свест, јер би се тиме олакшало разумевање непознатих речи и унапредило опште лексичко знање ученика.

Рад Бадрије Ал Фарси (2008) наставља се, у извесном смислу, на поменути Нурхемидину тезу (2007), јер такође испитује повезаност два аспекта морфолошке свести – аналитичког и синтетичког – са величином вокабулара, применом сличних тестова. Испитаници у овој студији били су, међутим, студенти факултета из Омана, такође ученици енглеског језика као страног.

Новине у методолошким инструментима тицале су се употребе модификованог рецептивног теста знања вокабулара (Нејшн 2001), који је сада садржавао и морфолошки сложене и просте речи. Донекле су измењени и морфолошких тестова (Макбрајд-Ченг и др. 2005) да би се прилагодили узрасту испитаника. Аналитички тест тако су чиниле лексеме које је требало прво разложити на морфеме, а потом и објаснити њихово значење. Синтетички тест обухватао је илустративне контекстуализоване примере о употреби одређених префикса и суфикса, по узору на које су студенти затим морали да конструишу одговарајуће морфолошке облике, како би попунили празнине у реченицама.

Резултати су показали да су студенти знатно боље урадили аналитички морфолошки задатак, у односу на не синтетички, чиме су потврђени Нурхемидини налази. На аналитичком тесту су, у просеку, постигли 24,27 поена од могућих 33, док су на синтетичком освојили 18,68 од максималних 35. На потоњем тесту забележено је и неколико случајева без иједног тачног одговора (енгл. floor effect). Што се тиче величине вокабулара, на том тесту су студенти највише бодова оставрили на нивоу од 2 000 речи (у просеку 17,33 од могућих 30) док је на наредним (уз изузетак нивоа академске лексике) примећена опадајућа тенденција.

Супротно очекивањима, корелације између два аспекта морфолошке свести и величине вокабулара биле су слабе и забележене су само између аналитичке димензије морфолошког знања и нивоа знања вокабулара од 2 000 речи ($r=0,23$, $p < 0,05$). Ал Фарси је ово протумачила као доказ да не постоји узајамна повезаност морфолошког и лексичког знања. У погледу утицаја морфолошки сложених и простих речи на добијене резултате, уочено је да су студенти конзистентно, на сваком нивоу величине вокабулара (осим оног од 5 000 речи), боље урадили сегменте који су се тicali простих речи. Када су се ови подаци довели у везу са постигнућима на два морфолошка теста, изнова се испоставило да постоји статистички значајна, али слаба корелација између знања простих речи на првом нивоу теста (2 000 речи) и аналитичког аспекта морфолошког знања, што указује да резултати на морфолошким тестовима нису утицали на резултате на морфолошки простим и сложеним речима теста вокабулара. Пошто испитаници нису успели да препознају морфолошку структуру сложених речи, нити да примене морфолошко правило творбе речи у реченицама које су га илустровале, у завршном делу рада констатује се да је у наставу нужно увести поступке које развијају морфолошку свест и наглашава важност експлицитног подучавања о морфолошким јединицама.

Важан допринос проучавању ове проблематике дали су и Шмит и Зимерман (2002). Као што смо већ поменули у претходном одељку, они су питању познавања чланова породице речи приступили са лексичког гледишта: посматрали су однос општег лексичког знања и знања о дериватима. Њихов тест дубине вокабулара базирао се на Test of Academic Lexicon (Скарчела и Зимерман 1998), односно на скали самопроцењивања познавања значења речи које су аутори потом користили као основне мотиваторе у деривативном тесту.

Поменута скала је у складу са Vocabulary Knowledge Scale (Парибакт и Веше 1993) и садржи четири опције које омогућавају испитаницима да ближе опишу своје знање појединих речи: од апсолутног непознавања (А) до познавања и способности да се реч употреби у говору/писању (Д). Посматрајући заједно резултате деривативног и лексичког знања, Шмит и Зимерман су увидели да се проценат тачних одговора на деривативном тесту повећавао у складу са растом одговора типа Д. Утврђено је, притом, да су испитаници

успели да произведу чак 36,8% деривата од речи за које су тврдили да их не познају (А), док је код речи које су обележили са Д (апсолутно познавање) тај проценат, неочекивано, износио свега 65,5%. Како ни изворни говорници нису показали познавање *свих* чланова породица речи, Шмит и Зимерман (2002: 160) закључују да продуктивно овладавање читавим опсегом деривативних облика представља својеврстан вид напредног знања језика које чак ни изворни говорници неретко не поседују у потпуности.

2.3.3. Закључак

Код изворних говорника енглеског до интернализовања знања о језичком систему и развијања способности генерализације правила долази веома рано, већ код предшколске деце. Та способност повећава се са годинама, али се деривати, уопштено говорећи, усвајају постепено, током дужег временског периода који се протеже све до средње школе.

Наглом порасту фонда речи у основној школи доприноси управо повећање броја деривата. Сматра се да је овај процес у тесној вези са читањем, јер су деривативни афикси учесталији у писаном дискурсу, нарочито формалног или академског регистра.

Већ на нижем основношколском узрасту, ученици енглеског као J1, у сусрету са непознатим речима, примењују стратегију морфолошке анализе, односно у стању су да растављају лексеме на саставне компоненте. Притом највише пажње усмеравају на творбену основу, као носиоца значења. Управо им ова вештина олакшава језичку рецепцију, тј. омогућава им да разумеју велики број нових речи на које наилазе. У продуктивном смислу, пак, изворни говорници наилазе на потешкоће због фонолошких и ортографских промена до којих долази приликом формирања деривата. Не изненађује, стога, што има назнака да је и деривативно знање одраслих, у погледу продукције, мањкаво.

За разлику од изворних говорника, ученици енглеског као J2, како наводе резултати бројних студија, имају слабо развијену свест о деривативним алексима, не примењују стратегију морфолошке анализе приликом тумачења значења деривата, делимично познају чланове деривативних парадигми, док

њихово продуктивно познавање неког афикса није истовремено и гарант рецептивног знања истог. На основу свега овога може се закључити да је усвајање деривативног знања J2, у извесном смислу, проблематично. Чини се, ипак, да постојање морфолошких сличности између J1 и J2, као што је то случај код јапанског и енглеског, може да олакша овај процес.

Статистичка испитивања корелација између морфолошког знања и величине вокабулара, код ученика, показала су да је познавање афикса у директној пропорцији са фондом речи: што је боље деривативно знање, утолико је већа величина вокабулара. Мора се, међутим, признати да има и контрадикторних података о процесу усвајања морфолошких J2, као и о међуодносу морфолошког и лексичког знања J2, па је зато неопходно детаљније истражити ову проблематику.

Ваља напоменути да је једина студија експлицитног подучавања префикса, у контексту усвајања енглеског као J2, показала да овај вид наставе доводи до побољшаног знања вокабулара, али да је ефекат, ипак, краткотрајан. У складу са свим што смо навели, већина аутора данас препоручује подизање и развијање морфолошке свести ученика J2.

Подстакнути сврсисходношћу и актуелношћу проблематике усвајања морфолошког знања код ученика J2, осмислили смо и спровели сопствено емпиријско истраживање са ученицима којима је матерњи језик српски. Циљ нам је био да из неколико различитих, а међусобно повезаних углова сагледамо начине на које како се развија деривативна морфолошка свест. Окренимо се, стога, сада методолошким карактеристикама нашег испитивања.

3. ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ

У претходним поглављима дат је преглед основних морфолошких појмова у англистици, затим сличности и разлика у деривативној морфологији српског и енглеског језика, кључних идеја о улози деривације у развоју вокабулара код говорника којима је енглески матерњи језик, као и актуелних примењенолингвистичких истраживања ове теме у области усвајања како J1, тако и J2. На наредним странама биће представљене одлике методологије која је примењена за потребе израде ове дисертације, тј. методе, начела и поступци на којима је засновано емпиријско истраживање и потоња анализа резултата. У последњем сегменту овог дела тезе биће представљени и сами подаци прикупљени током вишемесечног рада са нашим испитаницима.

3.1. МЕТОДОЛОШКЕ НАПОМЕНЕ

Све врсте истраживања у области примењене лингвистике, па и усвајања другог/страног језика, могу се у начелу сврстати у две парадигме: квантитативну и квалитативну. Квантитативна истраживања темеље се на статистичким прорачунима и користе се за проверавање хипотеза, испитивање узрочних веза и повезаности варијабли, као и за уочавање разлика између група испитаника. За разлику од њих, у квалитативним истраживањима прикупљању нових сазнања превасходно служе описи и тумачења искустава појединаца, њихових осећања и образаца понашања. И један и други методолошки приступ имају своје предности и мане, али и ограничења. Управо из тог разлога се у новије време у научним студијама све чешће помиње и мешовита методологија, као комбинација квалитативног и квантитативног приступа, која у оквиру неког истраживачког пројекта може да пружи потпунију и веродостојнију слику испитиваног дела стварности (Дерњеј 2007). Поједини аутори примену комбиноване методологије називају још и *триангулацијом* (Коен, Менион и Морисон 2000; Патон 2002) или приступом више метода (Маки и Гас 2005). Како наводе Грин и Карачели (2003: 107), теоријски гледано, „мешовита метода истраживања може да послужи као средство за испитивање разлика, као

полигон за дијалог, али и као прилика да се боље разумеју различити начини гледања, сазнавања и вредновања.³⁸

Имајући ово у виду, и ми смо, како бисмо стекли што свеобухватнији увид у процес усвајања деривативног знања код ученика енглеског као Ј2, прибегли комбиновању метода и инструмената у прикупљању података (тестови, посматрање и интервјуи). Да бисмо утврдили ефикасност два различита наставна приступа развијању морфолошке свести спровели смо педагошки експеримент са две експерименталне и једном контролном групом. Он је употпуњен корелацијским анализама тестова знања вокабулара и деривације, тј. проучавањем међуодноса између варијабли, као и дескриптивним статистичким описима резултата који се тичу одлика афикса, као што су њихово порекло, фреквентност и регуларност или генетска сличност са српским афиксима. Поврх тога, уз помоћ дневника наставе квалитативно смо описали потешкоће са којима су се студенти у једној од експерименталних група сусретали приликом извођења деривата на часу. Такође, путем структурисаних интервјуа покушали смо да откријемо да ли ученици енглеског као страног језика прибегавају употреби рашчлањивања морфолошки сложених речи на саставне делове, као што то чине изворни говорници енглеског (уп. Англин 1993; Нунес и др. 2006).

Експериментални истраживачки поступак почео је да се примењује у образовању још почетком двадесетог века. Но, прави процват у примењенолингвистичким студијама доживео је током шездесетих година док је у последње две деценије његова популарност знатно опала. Приметно је, ипак, да се он све више користи у лонгитудиналним испитивањима ефикасности одређених наставних техника (Дерњеј 2007). Једно од основних обележја експеримента јесте свесно, намерно манипулисање околностима како би се изазвале промене у вредностима циљаних варијабли, док остале варијабле остају нетакнуте (Џонсон и Кристенсен 2004). Типична студија у области усвајања Ј2 базирана на педагошком експерименту (енгл. *interventionist research*) бави се поређењем резултата двају или више група које су, на истом језичком

³⁸ „In theory, mixed methods enquiry can be a means for exploring differences; a forum for dialogue; or an opportunity to better understand different ways of seeing, knowing, and valuing.”

нивоу, изложене неједнаком наставном инпуту. Осим тога, уместо више група које прате различите наставне садржаје, могуће је спровести експеримент у коме се упоређују подаци добијени од контролне и једне или више експерименталних група повргнутих неком педагошком третману (Маки и Гас 2005). Контролна група, која прати наставу на конвенционалан начин, притом служи као основа за поређење резултата. Учинак педагошког третмана мери се применом почетног и завршног тестирања (енгл. pre-test/post-test) обе групе док се, при анализи података, обично статистички израчунавају аритметичка средина, фреквенције, стандардна девијација или Пирсонова продукт-момент корелација, односно примењују т-тестови или анализа варијансе (Коен, Менион и Морисон 2000).

Будући да се анализа варијансе учестало користи у истраживањима примењенолингвистичког типа (Дерњеј 2007: 218) и ми смо одлучили да ефикасност два наставна приступа (експлицитног и имплицитног) подучавању деривативне морфологије J2 испитамо применом управо анализе варијансе али смо накнадно спровели и низ т-тестова како бисмо стекли јаснији увид у постигнућа појединих група.

У литератури посвећеној експерименталним истраживањима у глотодидактици често се инсистира на разлици између „правог“ и тзв. „квазиексперименталног“ дизајна студије (Коен, Менион и Морисон 2000; Маки и Гас 2005; Дерњеј 2007). Прави експеримент утемељен је на принципу случајног одабира испитаника или група које се посматрају. Када је учење у институционалним наставним условима у питању, међутим, није увек могуће спроводити праве експерименте и изабрати одељења или школе на основу случајног одабира, и то из разлога практичне природе. Тада се прибегава квазиексперименталном истраживању, у коме и даље учествују контролна и експериментална група/-е, али њихова селекција или расподела испитаника није препуштена случају. Будући да између група могу да постоје извесне почетне разлике треба их учинити што еквивалентнијима, чему доприносе (Дерњеј 2007: 118):

- упаривање група, тј. испитаника на основу сличних параметара (нпр. резултати на неком тесту, пол или коефицијент интелигенције)

- анализа коваријансе (енгл. ANCOVA), односно, употреба статистичке методе која омогућава да се у резултатима завршног тестирања контролишу евентуалне разлике које су постојале између група пре почетног тестирања.

Према се већа поузданост и валидност експеримента постиже случајним распоредом испитаника у групе, данас је општеприхваћен став да добро осмишљене и спроведене квазиексперименталне студије, као што је и ова наша, дају резултате који су веродостојни и научно признати.

Корелацијске анализе (енгл. correlational analysis) се због лакоће израчунавања и тумачења нашироко користе у истраживањима како би се одредила међусобна повезаност двају или више варијабли. Другим речима, корелација показује јачину и смер односа између варијабли које се истражују и служи као показатељ предвидивости једне варијабле када знамо другу (Коен, Менион и Морис 2000). Њен коефицијент добија се применом математичких формула и креће се у распону од -1 до +1. Предзнак указује да ли је корелација позитивна, што значи да варијабле заједно расту и опадају, или негативна, тј. када једна варијабла расте, друга опада и обрнуто (Палант 2011). Вредност коефицијента показује јачину везе између варијабли: 0 представља непостојање повезаности, док 1 означава савршену (позитивну или негативну) корелацију. Приликом тумачења вредности између 0 и 1, како наводи Коен (1988: 79-81), важе следеће смернице:

- од 0,10 до 0,29=слаба повезаност
- од 0,30 до 0,49=средња/умерена повезаност
- од 0,50 до 1=јака повезаност

За интервалне мерне скале, као што су резултати на тестовима, обично се примењује Пирсонова продукт-момент корелација (r). Вредност ове корелације често је пропраћена дијаграмом распршења (енгл. scatterplot) који визуелно илуструје везу између варијабли, у виду тачака које се позиционирају око замишљене праве линије.

Посматрање (енгл. observation) омогућава истраживачима да стварност доживе на непосредан начин, да из прве руке сазнају шта се дешава у конкретној ситуацији, односно да буду активни учесници у њима, што им пружа

богато искуство и прилику да догађаје сами опишу и боље их схвате (Патон 2002: 262). Сврха опажања је да дочара неку конкретну ситуацију, радње које су се догодиле и њихове учеснике, као и искуства и мишљења тих актера. Подаци се могу прикупљати путем вођења подробних белешки, тј. дневника посматрања или употребом аудио-визуелних уређаја. Контакт између посматрача и испитаника може се спроводити у природној средини (у нашем случају у учионици J2) или у вештачки креираном окружењу.

У поднаслову 3.4.2. изложен је дневник наставе вођен у оквиру нашег истраживања, а у склопу кога су описане грешке које су студенти једне од експерименталних група правили приликом извођења деривата на часу, као и могући узроци њиховог настајања.

Интервјуи, као веома популаран метод прикупљања података у друштвеним наукама, омогућавају истраживачима увид у феномене који се не могу непосредно испитати, као што су утисци, ставови или промишљања испитаника (Маки и Гас 2002). Како тврди Такман (1972), кроз директну интеракцију интервјуера и интервјуираног могуће је утврдити шта неки појединац зна, шта му се свиђа а шта не те шта он мисли. У зависности од степена формалности и структуре, обично се прави разлика између структурисаних, полуструктурисаних и неструктурисаних интервјуа (Ткалац-Верчић, Синчич-Ђорић и Полошки-Вокић 2010).

За потребе наше студије користили смо полуструктурисане интервјуе интроспективног типа – припремили смо низ питања на која су испитаници давали одговоре, напореда гласно размишљајући о циљаним речима које су чули и њиховом могућем значењу. Ова метода „гласног размишљања“ (енгл. think-aloud protocol) се, у области усвајања J2, све чешће користи као средство за испитивање когнитивних процеса и стратегија које ученици примењују, рецимо, приликом читања неког текста, писања, превода или разговора (Боулс 2010). Њен потенцијал и значај огледају се у могућностима које пружају истраживачима: путем интроспекције, било напоредне (енгл. immediate recall) или накнадне (енгл. delayed recall), могуће је стећи увид у начин на који ученици процесуирају и користе J2.

Разговоре које смо водили снимали смо (уз сагласност студената) диктафоном како бисмо касније могли да транскрибујемо материјал, те анализирамо, односно упоредимо добијене податке.

3.2. СЕЛЕКЦИЈА УЗОРКА

Узорак (енгл. sample) би се могао дефинисати као скуп јединица популације на којима је спроведено неко истраживање (Ткалац-Верчић, Синчић-Ђорић и Полошки-Вокић 2010: 72). Сама величина и одабир узорка зависе од сврхе и начина истраживања. Многи се слажу да су за потребе каузално-компаративне и експерименталне методологије довољни мањи узорци, уз учешће најмање петнаест испитаника (Борг и Гал 1979; Маки и Гас 2002; Дерњеј 2007). Како је предмет овог истраживања био усвајање деривације код ученика енглеског језика као страног, узорак је из практичних разлога, понајвише због доступности и жеље ауторке да лично учествује у експерименту, одабран међу студентима прве године англистике на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, на почетку академске 2010/2011. године.

Оно што је те студенте чинило прикладним узорком за проблематику усвајања морфолошког знања јесте чињеница да они још увек нису били изложени никаквом формалном лингвистичком подучавању на факултету, поготово из области морфологије, пошто се тај предмет слуша тек током другог семестра студија. За поменуте студенте је тестирањем на квалификационом испиту процењено да поседују знање енглеског језика на нивоу Б2 Заједничког европског оквира, што их сврстава у категорију напредних, самосталних корисника Ј2.

Како би се утврдиле основне карактеристике изабране студентске популације као целине, односно, друштвени миље у коме је обављено истраживање, „ко је особа која се истражује, као и где се та особа налази унутар групе, како размишља, како се понаша и шта утиче на њено понашање“ (Радић-Бојанић 2010: 90), пре саме поделе студената у контролну и експерименталне групе, упитником су прикупљене опште информације о њиховом пореклу, школовању, ставовима према енглеском и стратегијама које примењују при

учењу вокабулара и граматике. Сви наведени параметри морају се узети у обзир, јер хомогеност/хетерогеност узорка може у значајној мери да утиче и на сâм ток експеримента као и на добијене резултате те ће се о њима детаљније говорити у наредном поднаслову.

Циљани узорак студената на пријемном испиту показао је различит степен познавања енглеског језика, у распону од 16 до 37 поена од максималних 40, па је из тог разлога било немогуће применити методу случајног избора приликом одлучивања која ће група бити контролна, тј. експериментална. Другим речима, службена подела студената за часове вежбања на три групе по азбучном редоследу могла је да угрози ток и исход експеримента, јер је постојала могућност да узорак нема нормалну дистрибуцију, што је је један од основних предуслова квантитативних истраживања (Хач и Лазаратон 1991; Филд 2005; Дерњеј 2007). Да би контролна и експерименталне групе биле што еквивалентније, а самим тим и њихови резултати упоредиви, студенти су након попуњавања горенаведеног упитника урадили и тест рецептивног познавања речи (преузет из Нејшн 1990), на основу кога су упарени по групама.

Стратифицирани случајни узорак (енгл. stratified random sampling) добијен је тако што су анализом резултата на поменутом тесту лексичког знања одређени подскупови наше студентске популације. Потом је извлачењем папирића из кутије одређено ко ће бити у којој групи, тако да је свуда равномерно распоређен приближно једнак број студената који су на тесту постигли нешто слабије, осредње и одличне резултате. Тест рецептивног, а не продуктивног знања речи (уп. Нејшн 2001) одабран је за потребе разврставања студената у групе, јер садржи мањи број питања и лакше га је квантификовати, али и зато што се претпоставља да је рецептивно знање речи увек веће од продуктивног (Милтон 2009; Мира 2009) – то је требало да допринесе бољим резултатима на тесту, а самим тим и разноврснијим поткатогијама на основу којих ће се студенти упаривати. Лексичко знање нераскидиво је повезано са морфолошким знањем, као што смо до сада више пута истакли, па смо зато очекивали да ће оформљене групе бити уједначене по питању лексичког, али и деривативног знања, што се касније и потврдило.

3.3. ОПИС УЗОРКА

У истраживању је учествовало 67 од укупно 75 студената који су 2010. године уписали прву годину на студијском програму Енглески језик и књижевност Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу. Они су првобитно подељени у три приближно једнаке групе, две експерименталне и једну контролну, али се због извесних објективних околности (похађање изборних предмета, исписивање са факултета и сл.) број студената у групама након друге недеље наставе усталио на 21 у контролној групи, 21 у експерименталној групи А (имплицитна настава деривације) и 25 у експерименталној групи Б (експлицитна настава деривације). Пре упаривања по групама свим студентима је подељен формулар којим су замољени да дају свој пристанак за учешће у истраживању, а након добијања њихове сагласности и упитник који је имао за циљ да утврди:³⁹

- као прво, опште демографске податке, попут узраста, пола, места боравка, матерњег језика
- затим, досадашња искуства и мишљење студената у вези са учењем енглеског језика (колико година га већ уче, да ли су га учили само у школи, да ли сматрају да је енглески тежак, да ли су за учење страног језика важни таленат/склоност и да ли студенти сматрају да поседују ову особину, коју оцену су из енглеског језика имали у основној и средњој школи, да ли су за учење енглеског битнији вокабулар или граматика и зашто)
- стратегије које студенти примењују приликом учења вокабулара и граматике и њихову улогу у ширем контексту учења енглеског језика
- и на крају, ставове студената према енглеском језику и култури (посета некој англофоној земљи, упознавање са изворним говорницима енглеског, познавање културе енглеског говорног подручја и његов допринос успешнијем учењу тог страног језика, ставови према

³⁹ Упитник је у целости преузет из докторске дисертације Биљане Радић-Бојанић *Примена појмовне метафоре у усвајању вокабулара енглеског језика као страног* (2010) и може се наћи на крају рада (в. Додатак бр. 1).

англофоним земљама, зашто су уписали студије енглеског и зашто је добро познавати енглески).

Познавање управо наведених чинилаца треба да допринесе контекстуализовању субјективних и објективних особености испитаника, али и да омогући боље разумевање околности у којима је истраживање спроведено, стога ћемо их сада појединачно потанко размотрити.

3.3.1. Екстерни чиниоци

Узраст се учестало помиње у хипотезама и теоријама учења J2 као један од значајних фактора који могу да олакшају, односно отежају усвајање језика. Бројне студије истраживале су ову проблематику, нарочито у светлу Ленебергове (1967) Хипотезе о критичном периоду (енгл. Critical Period Hypothesis) која постулира да „људи поседују способност да науче језик само у периоду између друге године живота и раног адолесцентског узраста“ (Кук 2008: 147).⁴⁰ Премда се поменута хипотеза првобитно односила на усвајање првог језика, њена применљивост проучавана је и у контексту другог језика (Патковски 1980; Џонсон и Њупорт 1989), доводећи често до опречних закључака због разлика у методологији, узорку испитаника или дужине трајања истраживања. Упркос томе, данас је готово консензусно прихваћено мишљење да године старости ученика треба узети у обзир приликом избора наставних поступака или спровођења експеримената у учионици, јер оне одређују начин на који појединац приступа учењу J2 (Лајтбоун и Спада 1999: 60).

Просечна старост студената у нашем узорку је 19,09 година, што показује да су студенти факултет уписали непосредно након завршетка средње школе, настављајући школовање без пауза или прекида између ова два образовна циклуса. Даље, хомогеност узорка у погледу старости тако смешта студенте у исту позицију у погледу њихове опште способности да развију језичку комуникативну компетенцију у J2, тј. успешно стекну различита знања, вештине и стратегије.

⁴⁰ „[...] human beings are only capable of learning language between the age of 2 years and the early teens.”

Постоје назнаке да су девојчице успешније од дечака при учењу страног језика (UK Assessment of Performance Unit 1986), што поткрепљује и чињеница да жене примењују више стратегија у учењу J2 у поређењу са мушкарцима (Грин и Оксфорд 1995). Зато је следећи екстерни чинилац који смо испитивали била полна припадност. Још давне 1975. Робин Лејкоф је указивала на разлике које постоје у говору жена и мушкараца (нпр. жене више користе упитне привеске и стандардне граматичке облике, а прибегавају и употреби интонације у изјавним реченицама у сврху постављања питања) те је, стога, логично очекивати да пол може да утиче и на усвајање J2. О односу вербалних способности два табора закључак је извео Дерњеј (2006: 55): „мислимо да у литератури посвећеној усвајању J2 не постоји много квантитативних студија које су истраживале особине и постигнућа дечака и девојчица а да нису откриле никакве значајне разлике. Чини се да се дечаци и девојчице, што се тиче учења другог језика, понашају упадљиво другачије.“⁴¹ Припаднице женског пола су, изгледа, поред својих вербалних умећа, наклоњеније студијама језика – у Великој Британији оне чине око 70 процената студентске популације на основним студијама модерних језика (Колман 1996), а слична је ситуација и са нашим узорком – он се састојао од 13 момака (19%) и 54 девојке (81%).

Познато је да сличности и разлике између матерњег језика и језика циља (енгл. cross-linguistic similarities and differences), доводе до позитивног и негативног трансфера (Одлин 1989), о чему смо већ говорили у поднаслову 2.2.3.4, па је због тога било неопходно истражити који је матерњи језик узорка. С обзиром на то да су северна и јужна Србија мултиетничке и мултикултурне регије (Ђорђевић 2009; Даниловић, Зорица и Димитријевић-Савић 2011), а да на студије у Крагујевац долазе млади из различитих градских и сеоских средина, могло би се претпоставити да ће неким од студената у узорку први језик бити мађарски или румунски, на пример, али се испоставило да то није случај. Свима је матерњи језик био српски. Овај податак вероватно има везе са местом порекла, то јест, боравка студената, о чему ћемо сада говорити.

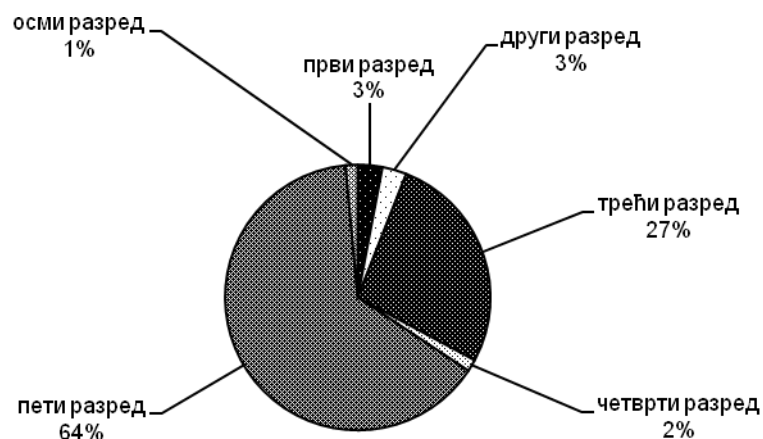
⁴¹ „We do not think that there are many quantitative studies in the L2 literature that examined boys’ and girls’ attributes or achievement and did not find any salient differences. It seems that when it comes to foreign language learning, boys and girls behave in a strikingly different way.“

Подаци о друштвеном и културном миљеу у коме су студенти одрасли значајни су јер нам омогућавају увид не само у њихово досадашње школовање, већ и искуства у погледу контаката са англофоном културом, која су се, последично, могла одразити на њихове ставове према Ј2 те тако доприносе стварању јасније слике о профилу наших ученика. Како кажу Лајтбоун и Спада (1999: 163), „ученици долазе у наше учионице из различитих друштвених миљеа, са разноврсним искуствима, што се позитивно одражава на њихове ставове према циљном језику као и мотивацију да га науче“.⁴² Из упитника смо сазнали да је само један студент пре доласка на студије живео изван Србије, тачније, у суседној Републици Босни и Херцеговини. Највећи број студената пореклом је из градова централне Србије (82,1%), из уже и шире околине Крагујевца (Краљево, Чачак, Врњачка Бања, Ужице), док 16,4% чине Крагујевчани.

Место у коме су студенти похађали основну школу у потпуности се подудара са местом у коме су боравили, што говори да су се студенти са страном културом упознали искључиво посредним путем, тј. учећи страни језик уз помоћ наставних материјала у формалном, институционалном контексту. Ово још једном потврђује хомогеност нашег узорка. Међутим, како се индивидуална искуства у учењу Ј2 нужно разликују, а важна су јер, као што смо већ истакли, утичу на ставове и мотивацију (а самим тим и на успех у учењу) и могла су да допринесу одлуци студената да стекну високо образовање управо на студијама енглеског језика и књижевности (уп. Бартли 1969, 1970 према Ренолдс 1991), у следећем пасусу говорићемо подробније о томе.

Као сâм почетак учења енглеског студенти су наводили различите разреде основне школе, од првог до осмог, али је пети разред преовлађивао у њиховим одговорима, што графички изгледа овако:

⁴² „Learners come into our classrooms from different backgrounds and life experiences, all of which have contributed to their attitudes toward and motivation to learn the target language.“



Графикон 3.1. Почетак учења енглеског у основној школи

Интересантно је да су сви студенти учење енглеског започели у основном циклусу образовања и да ниједном није поменут предшколски узраст или средња школа. Укупно узев, сваки студент је пре доласка на факултет у просеку провео 8,7 година учећи енглески. Будући да су студенти језик учили у дужем временском периоду, може се очекивати да су на часовима били изложени различитим наставним материјалима и активностима које су им омогућиле да релативно добро савладају језик, усвоје разноврсне језичке вештине и стратегије, али и стекну искуства у индивидуалним и групним облицима рада, планирању и организацији активности и њиховој реализацији.

Поврх тога, 52,24% узорка стицало је знање енглеског и ван школе, и то: 34,32% похађало је курсеве у приватним школама, 14,9% имало је приватне часове, а 2,98% радило је самостално, не наводећи да ли су у питању били читање књига на енглеском, гледање телевизије, употреба рачунара, ДВД издања за учење језика и томе слично. С друге стране, 47,76% процената студената језик је учило само у школи, што показује да је број родитеља који су обезбедили својој деци додатно усавршавање енглеског, увиђајући његов значај у савременом свету, приближно једнак броју родитеља који су у овом погледу имали поверења искључиво у државни школски систем. Томе је можда

допринела и чињеница да су студенти из енглеског у оба досадашња циклуса образовања имали веома добре оцене – просечна оцена у основној школи је 4,97, а у средњој 4,95 (иако је, наравно, дискутабилно којим су се критеријумима наставници руководили приликом провере, као и саме процене знања ученика). Неспорно је пак да је добра оцена, као награда за уложени труд и залагање, и потврда успеха у учењу, могла да допринесе бољој мотивацији (Кук 2008: 139), да подстакне ученике да истрају у изучавању енглеског језика (Ур 1991: 275), како у основној тако и у средњој школи, и да поред тога неке од њих наведе да одаберу енглески као домен свог будућег професионалног ангажовања.

На крају, ваља напоменути да је свега 4,47% студената боравило у некој англофоној земљи, у распону од две недеље до месец дана, и на тај начин било у прилици да стекне социокултурна знања о англофоној култури, али и да заиста користи језик у сврху свакодневне комуникације, што још једном потврђује да је енглески првенствено усвајан инструкционим путем. Упркос томе, 71,64% студената било је у контакту са изворним говорницима енглеског, добивши тако могућност да се споразумевају на страном језику у аутентичним комуникационим ситуацијама.

3.3.2. Интерни чиниоци

У наредном делу упитника испитиване су склоности студената према учењу страног језика уопште, затим стратегије које они у том погледу примењују, као и њихови ставови према енглеском језику и култури. Истраживања многих научника (Џордан 1941; Џоунс 1950; Рандава и Корпан 1973; Берстал 1975) показала су, наиме, да су ставови тесно повезани са успехом у учењу страног језика. Ставови, удружени са мотивацијом, одређују у којој мери је појединац спреман да активно учествује у процесу усвајања циљног језика (Гарднер 1985: 56). Како наводи Браун (2000: 181), „јасно је да ученици J2 имају користи од позитивних ставова док негативни ставови могу да резултирају сниженом мотивацијом и, по свој прилици, услед умањеног инпута и интеракције, доведу до неуспеха у постизању високих нивоа језичких

компетенција.⁴³ Штавише, када ученици са позитивним ставовима постигну успех у процесу учења језика, њихови ставови се тиме поткрепљују. Ако ученици са негативним ставовима доживе неуспех, напротив, то ће за последицу имати још негативније ставове према самом учењу (Елјидирим и Ештон 2004: 3).

Међу нашим испитаницима преовлађује мишљење да енглески језик није тежак за учење (80,59%), што допуњују њихова образложења која се могу, по узору на рад Радић-Бојанић (2010), поделити на објективна и субјективна. У прву категорију могла би се сврстати тврдња да је енглески језик лак, јер су студенти непрестано у контакту са њим путем медија (12,96%) док су се у другој нашли разнолики одговори као, на пример, да енглески има просту граматику и вокабулар (14,8%), да није обавеза учити га (5,55%) или да студенти до сада нису имали потешкоћа у учењу енглеског (7,4%). Убеђења 19,41% испитаника који мисле да је енглески тежак за учење заснована су првенствено на субјективним мерилима – највећи број тврди да је грамика тешко градиво (23,07%) или да је велики број речи, синонима и фраза које треба савладати разлог за овакво уверење (15,38%). Објективне судове у погледу тежине енглеског заступају малобројни студенти који кажу да је сваки страни језик тежак за учење (15,38%) и да сама чињеница да га уче као страни језик, а не матерњи, са ограниченим бројем часова недељно, неминовно отежава његово усвајање (15,38%).

Следеће питање тичало се важности вокабулара и граматике, две саставне компоненте у настави страног језика. Прецизније, тичало се приоритета које им студенти приписују, проистеклих из њихових досадашњих искустава у учењу језика, као и наставних метода и приступа којима су били изложени. Резултати показују да 22,38% студената мисли да је грамика важнија, 41,79% мисли да је важнији вокабулар, а 35,82% сматра да су подједнако битни и грамика и вокабулар. Упитани да образложе своје ставове, приближно подједнак број студената који верују да граматици треба придавати

⁴³ „It seems clear that second language learners benefit from positive attitudes and that negative attitudes may lead to decreased motivation and, in all likelihood, because of decreased input and interaction, to unsuccessful attainment of proficiency.”

више значаја у настави рекло је да је познавање граматике кључно за споразумевање (40%), како би се тачно изразиле мисли и како реченице не би добиле погрешно значење, или да је граматика основа која се мора савладати да би уопште дошло до правилног познавања и примене вокабулара (40%). Било је и оних који су граматику повезивали са правилима тачног изговора (13,3%) или нису дали образложење за своја убеђења (6,7%). У групи студената који у настави примат дају вокабулару, 78,58% изјаснило се да верује у то из разлога што је велики фонд речи неопходан за комуникацију, будући да им граматика неће много помоћи уколико не знају речи, а смисао реченица биће јасан, чак и уз погрешке граматичке природе. Известан број студената истакао је да вокабулар доприноси течнијем говору и бољем изговору (7,14%), али и да познавање што више речи олакшава учење граматике (7,14%), мада је било и оних који нису навели на чему се темеље њихови одговори (7,14%). На крају, 35,82% студената који тврде да су за учење језика битни и граматика и вокабулар изјаснило се тако јер сматрају да је језик целина којој оба сегмента доприносе подједнако, па их је немогуће поделити или рангирати по важности, јер ће комуникација бити неуспешна ако се не савлада и једно и друго.

На управо поменуто питање о значају граматике и вокабулара надовезује се наредни сегмент који је испитивао свесни напор који студенти улажу приликом учења енглеског језика, тј. стратегије које примењују како би интернализovali и функционално употребили језик. Стратегије у учењу могле би се ближе дефинисати као мисли или понашање које појединци користе да би разумели, научили или упамтили нове информације (О'Мали и Шамо 1990: 1). Проучавање стратегија изникло је на пољу усвајања Ј2 из интересовања лингвиста и когнитивних психолога да идентификују одлике успешних ученика. Овом тематиком интензивно су се бавили многи аутори током последње три деценије, па следствено томе данас постоји мноштво категоризација (в. Нејман и др. 1978; Оксфорд 1985; Р. Елис 1994), мада се у литератури најчешће помиње подела на метакогнитивне, когнитивне и друштвено-афективне стратегије. Имајући у виду да је Радић-Бојанић (2010) прибегла употреби донекле поједностављене класификације стратегија, са пет понуђених одговора и једним

отвореним избором, и ми смо за потребе стицања увида у начине учења наших испитаника, у упитнику понудили следеће опције:

На који начин учите граматiku?

- а) учим правила напамет из уџбеника граматике
- б) вежбама уз помоћ граматичког приручника
- в) трудим се да што чешће применим правила у говору
- г) обраћам пажњу на грешке које правим и трудим се да их не поновим
- д) не обраћам пажњу на тачност изражавања и надам се да ћу временом боље говорити
- ђ) _____

На који начин учите вокабулар?

- а) учим речи из претходне лекције напамет
- б) читам књиге на енглеском и исписујем речи
- в) трудим се да што чешће применим нове речи у говору
- г) обраћам пажњу на грешке које правим и трудим се да их не поновим
- д) учим речи у значењским групама (нпр. синоними, сродне речи, изведенице...)
- ђ) _____

У складу са Вилинговом (1988) таксономијом типова ученика, анализа одговора пружила нам је могућност да студенте сврстамо, у зависности од њихових преференци, у следеће четири категорије (Нунан 1995: 170; Локхарт 1996: 60):

- први тип, 'конкретан': воли игре, слике, филмове, видео записе, разговор у пару и вежбање енглеског изван учионице; не воли рутину и писане задатке, преферира вербална и визуелна искуства
- други тип, 'аналитичан': воли да учи граматiku, проучава књиге на енглеском и чита новине, да учи сâм, да уочава властите грешке и решава задатке које поставља наставник; одговара му логична, систематска презентација наставне грађе
- трећи тип, 'комуникативан': воли да учи посматрајући, слушајући изворне говорнике, разговарајући са пријатељима на енглеском и гледајући програме на телевизији, користећи енглески ван учионице у

продавницама, превозу и сл.; потребна му је непосредна интеракција и повратна информација, одговарају му дискусије и групне активности

- четврти тип, ‘оријентисан ка ауторитету’: воли да наставник све појасни, да има свој уџбеник, да записује све у свеску, да учи граматику, као и да учи читајући, нове речи учи тако што их види; воли да добије јасне инструкције и да зна тачно шта ради.

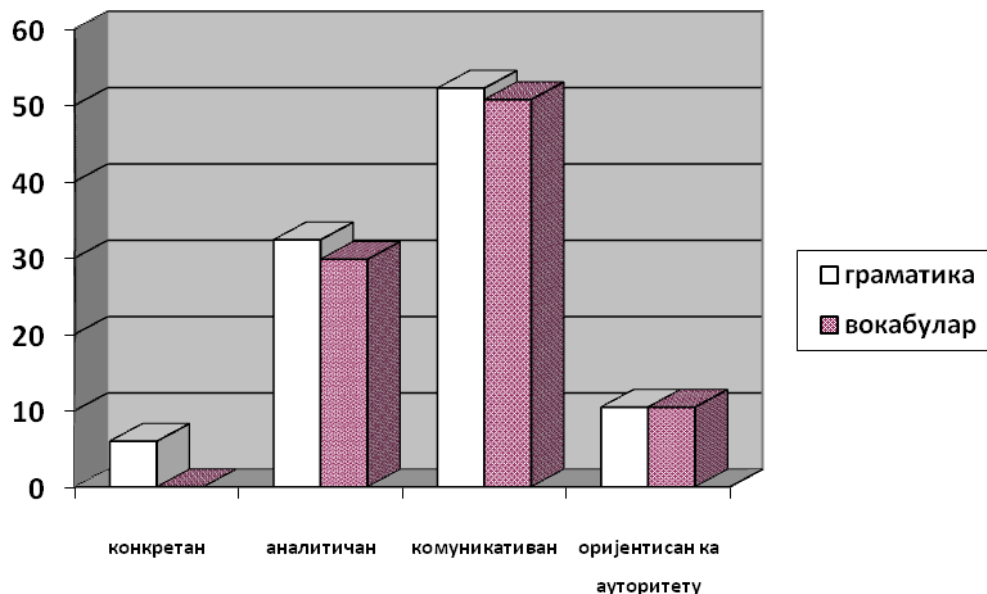
Педагошке импликације ове класификације своде се на потребу да се ученицима, уколико примењују различите врсте стратегија у учионици, пружи читав дијапазон активности и опција за учење на часу. Мада смо очекивали да ће студенти на упитнику углавном заокруживати више одговора јер су идеални, „чисти“ типови ученика врло ретки, на питању о граматици 56,71% испитаника одлучило се само за једну од понуђених могућности док је код питања о вокабулару тај проценат био нешто виши (61,19%).

Подробнија анализа одговора у вези са учењем граматике показала је да 10,44% студената учи правила напамет из уџбеника, 38,8% вежба уз помоћ граматичког приручника, 40,29% обраћа пажњу на грешке које прави и труди се да их не понови, док се највећи број, њих 52,23%, труди да примени правила у говору. Свега 5,97% испитаника не обраћа пажњу на тачност, у нади да ће временом боље говорити. Занимљиво је, међутим, да нико од студената није дописао ниједан одговор отвореног типа. Сходно томе, евидентно је да бисмо наше студенте првенствено могли сврстати у два типа ученика: комуникативан (труди се да правила примени у говору) и аналитичан (вежба уз помоћ приручника, обраћа пажњу на грешке). Веома мали број студената изјаснио се да воли да учи правила напамет (што је карактеристика ученика оријентисаних ка ауторитету), док је свега неколицина свесно навела одлике које доминирају код конкретног типа ученика (нпр. не обраћа пажњу на тачност изражавања).

На наредном делу упитника, који се тицао стратегија које студенти преферирају при учењу вокабулара, одговори су изгледали овако: 10,44% учи речи из претходне лекције напамет; 47,76% чита књиге на енглеском језику и исписује речи; 50,74% покушава нове речи што чешће да примени у говору; 25,37% обраћа пажњу на грешке и труди се да их не понови; 19,4% учи речи у значењским групама. Као одговоре отвореног типа студенти су наводили

погледам реч у речнику, гледам серије и филмове на телевизији, користим интернет, слушајму музику на енглеском, поновим нову реч у себи неколико пута. Приметно је да и овај пут међу ученицима преовлађују аналитичан (чита књиге на енглеском, обраћа пажњу на грешке, учи речи у значењским групама) и комуникативан тип (труди се да нове речи примењује у говору, гледа филмове и серије на телевизији на енглеском, поновља речи у себи). Мали број студената испољио је оријентисаност ка ауторитету (нпр. учи речи напамет, листа речник), а случајева које бисмо могли сврстати у конкретне ученике уопште није било.

Чињеница да се типови ученика у погледу преферираних стратегија у усвајању граматике и вокабулара већим делом поклапају могла би да допринесе бољем знању и успеху у учењу језика, али и да олакша прилагођавање наставних материјала, активности и процеса рада на часу афинитетима студената (Радић-Бојанић 2010: 103). Када се подаци о типовима ученика процентуално контрастирају, добија се следећи графикон, у коме се јасно види сличност резултата у погледу стратегија учења:



Графикон 3.2. Типови ученика према испољеним стратегијама

Што се тиче утицаја склоности/талента за учење страних језика, 92,54% студената мисли да је ово важан фактор, а свега 7,46% се не слаже са овом тврдњом. Надаље, на питање „Да ли верујете да ви лично поседујете

склоност/таленат за учење страних језика?“ добила смо потпуно исти проценат потврђених (92,54%) и негативних одговора (7,46%). Иако је сâм појам тешко дефинисати, склоност (енгл. aptitude) се, уз мотивацију, сматра једним од кључних чинилаца који утичу на усвајање страног језика (Браун 1991; Р. Елис 1994; Скехан 1998), нарочито код адолесцената и одраслих. На пољу усвајања Ј2, стручњаци се слажу да склоност није предуслов за успех у учењу језика (Дерњеј 2005) – она је, пре, олакшавајући фактор будући да омогућава брзо учење (Лајтбоун и Спада 1999: 53). Према се склоност ка учењу језика не може развити временом, већ представља релативно стабилну вредност током људског живота (Керол 1981), могуће је максимално искористити оно што појединац поседује.

У завршном делу упитника испитивани су ставови студената према енглеском језику и англофоној култури, као и значају културе у настави, са циљем да се заокружи прича о склоностима и мотивацији испитаника (које се несумњиво рефлектују и на процес учења). Како сматра Кук (2008: 138), негативни ставови и одсуство мотивације отежавају процес учења који је и иначе, сâм по себи, дуготрајан и неретко мукотрпан. У области усвајања Ј2 често се говори о утицају две врсте мотивације, инструменталној и интегративној, појмовима које су увела два канадска социјална психолога половином прошлог века, ослањајући се на резултате свог истраживања о учењу француског језика у двојезичној средини (Гарднер и Ламберт 1972). *Инструментална мотивација* могла би се дефинисати као одраз потребе да се језик научи, односно послужи као средство за постизање практичних циљева, као што су напредак у каријери, наставак школовања, читање одређене литературе и сл. (Браун 2000: 164). *Интегративна мотивација*, како и сама реч сугерише, одраз је жеље појединца да се интегрише у друштво и учествује у интеракцијама унутар групе која се служи другим језиком (Кук 2008), а карактерише је отвореност према култури тог народа и наклоњеност ка језику.

У светлу ових поставки, 91,05% наших испитаника сматра да ће им познавање културе земаља енглеског говорног подручја помоћи да успешније науче језик, док се 8,95% са тим не слаже. Надаље, на питање да ли о некој англофоној земљи имају лоше мишљење, 97,02% студената одговорило је

одрично, а свега 2,98% потврдно, и то због, како су сами навели, разлога политичког карактера: у питању је негативан став према Сједињеним Америчким Државама, њиховом начину живота и вредностима. Овакав резултат потпуно је разумљив с обзиром на то какву улогу САД има у политичким збивањима широм света, а нарочито у дешавањима која су задесила Србију током претходне две деценије (као што су санкције, бомбардовање и признавање независности Косова). Иако актуелна испитивања јавног мњења у Србији показују да у јавности већ годинама преовлађује антиамериканизам,⁴⁴ друштвено-политичке прилике се нису, дакле, значајније одразиле на заинтересованост студената за циљну културу.

На крају, студенти су упитани зашто су се определили баш за студије англистике, као и зашто је добро знати енглески језик,⁴⁵ како бисмо сазнали више о њиховој жељи за учењем енглеског. Бројне студије показале су, као што смо већ више пута нагласили, да успех у учењу умногоме зависи управо од фактора мотивације (Гарднер 1980; Дерњеј 1998). Мада је тешко прецизирати шта овај појам обухвата, „мотивација ученика чини процесе подучавања и учења неупоредиво лакшима и пријатнијима, али и много продуктивнијима, па из тога произилази важност ове теме за наставнике“ (Ур 1991: 274).⁴⁶

Што се тиче избора енглеског као будућег домена професионалног деловања, изузетно мали број студената је, кроз своје одговоре, исказао интегративну мотивацију за учење језика: свега 3% навело је да их интересује британска историја и култура, или да маштају о одласку и интеграцији у англофоној средини. Много већи број студената наводио је аргументе који откривају да је интересовање за енглески утилитарног карактера, тј. испољио је инструменталну мотивацију: 61% воли енглески језик и сматра га интересантним, 29% сматра да им енглески добро иде, 12% верује да је енглески најраспрострањенији и самим тим најкориснији језик, 10% види перспективу у

⁴⁴ Извор: *Blic online*, 19.03.2013., доступно на <http://www.blic.rs/Vesti/Politika/372797/Srbija-deseta-na-listi-zemalja-koje-najvise-mrze-Ameriku> (приступљено 17.06.2013.).

⁴⁵ Процентуални збир одговора на ова два питања премашује 100 зато што су студенти већином наводили више од једног одговора.

⁴⁶ „Learner motivation makes teaching and learning immeasurably easier and more pleasant, as well as more productive: hence the importance of the topic for the teachers.“

занимању англиста, 13% жели да се бави енглеским у будућности, у настави или преводаштву, док 3% воли да путује и комуницира са људима. Превага инструменталне мотивације над интегративном потврђена је на наредном питању, када су студенти образлагали зашто је добро знати енглески језик. Међу њиховим разлозима није се нашло истинско занимање за интеграцију у културни простор J2, већ су искључиво навођени одговори који откривају да познавање енглеског може да донесе личну корист: енглески је универзални језик споразумевања, што ономе ко га говори омогућава да комуницира са читавим светом (83%), неопходан је у готово сваком занимању (20%), пружа добре могућности за запошљавање (9%), много се користи на интернету и у области информационих технологија (7%) и ствар је личне културе знати га (9%).

Овакав исход, који открива да су основни мотиви за учење енглеског код наших студената инструменталног типа, није неочекиван, јер се у контексту формалног, школског учења J2 врло ретко срећу интегративно мотивисани појединци – овај вид мотивације много је заступљенији у ситуацијама када се J2 учи као језик друштвеног окружења (Гарднер и Ламберт 1972; Кук 2008). Надаље, ти мотиви могу се довести у узрочно-последичну везу са чињеницом да је, као што смо у претходном одељку установили, веома мали број студената пре доласка на студије боравио у англофоној земљи и на тај начин био у директном додиру са њеном културом или припадницима тог народа, па самим тим не може снажно ни да се идентификује са њима.

3.3.3. Закључак

Особености ученика се, у савременој глотодидактици, доводе у тесну везу са успехом у учењу J2. Појединачни фактори којима се у релевантној литератури придаје највише значаја обухватају узраст, пол, склоност/таленат, мотивацију, ставове и стратегије учења (Нунан 1995; Лајтбоун и Спада 1999; Кук 2008). Анализа упитника којим је извршено профилисање узорка (Радић-Бојанић 2010) омогућила нам је да, пре почетка експерименталне наставе, стекнемо увид у хомогеност читаве студентске популације и уверимо се да међу

нашим испитаницима не постоје знатне разлике које би могле да се одразе на ток и резултате емпиријског истраживања, односно на његову успешност и валидност (уп. Маки и Гас 2005).

Из упитника смо сазнали да су студенти факултет уписали непосредно након завршетка средњошколског образовања, већином са 19 година, као и да међу њима девојке бројчано надмашују младиће. Свим студентима је матерњи језик српски и до сада су енглески учили у институционалним условима, државним и приватним, у просеку најмање осам година. Током претходног школовања добијали су одличне оцене из енглеског, али махом нису имали прилике да посете неку од англофоних земаља и на тај начин успоставе непосредан контакт са циљном културом те да користе Ј2 у сврху свакодневне комуникације. Упркос томе, студенти гаје позитивне ставове према англофоним срединама и култури, мишљења су да енглески није тежак за учење, да је таленат битан при учењу језика и да га они поседују. То је и један од главних разлога због којих су се определили за студије англистике.

Као типови ученика, према стратегијама које преферирају у учењу граматике и вокабулара, студенти су преодминантно комуникативни и аналитични, па би зато требало да им одговарају начини рада осмишљени за потребе наставне интервенције с експерименталним групама А (имплицитна настава деривације) и Б (експлицитна настава деривације) – они се, наиме, углавном темеље на непосредној интеракцији у групама или пару, повратној информацији и систематској презентацији наставног материјала. Напоследку, што се тиче примарних мотива за учење енглеског, код студената преовлађује инструментални вид мотивације.

Пошто смо описали основне карактеристике нашег узорка, на странама које следе представићемо детаље у вези са интервенцијским поступком, наставним материјалима који су у ту сврху коришћени, као и дизајном мерних инструмената и пратећих анализа спроведених у оквиру емпиријског истраживања.

3.4. НАЦРТ ИНТЕРВЕНЦИЈСКОГ ПОСТУПКА

3.4.1. Експериментална настава и материјали

Интервенцијски поступак утемељен је на принципу почетног и завршног тестирања, уз коришћење две експерименталне и једне контролне групе, што би се могло илустровати на следећи начин (в. табелу 3.1). М означава посматрање, односно мерење, док Х означава експерименталну интервенцију, то јест, инструкције које је група добила (уп. Коен, Менион и Морисон 2000).

| | Почетно тестирање | Интервенција | Завршно тестирање |
|-------------------------|----------------------|--------------|----------------------|
| Експериментална група А | М ₁ | Х | М ₂ |
| Експериментална група Б | М ₃ | Х | М ₄ |
| Контролна група | М ₅ | | М ₆ |

Табела 3.1. Нацрт експеримента

Према речима Мартинез-Понса (2003: 69), овакав поступак назива се још и „pretest-posttest control group design“ и сматра се једним од софистициранијих истраживачких поступака који су на располагању наставнику у високом образовању.

Током првог семестра академске 2010/2011. године две групе од двадесетак студената похађале су наставу на предмету Интегрисане вештине енглеског језика 1 (6 часова недељно), тачније његов сегмент који се тиче вокабулара (1 час недељно), на коме су биле изложене имплицитном и експлицитном подучавању о деривативној морфологији енглеског, у виду вежбања и материјала који ће сада бити представљени.

Циљ овог приступа био је да експериментална група А (имплицитна настава, 25 студената) на сваком часу десет до петнаест минута посвети извођењу чланова породица речи у контекстуализованим задацима који су преузети, и у појединим случајевима адаптирани, из уџбеника, приручника и

збирки тестова предвиђених за полазнике на нивоу Б2 Заједничког европског оквира. Експериментална група Б (експлицитна настава, 21 студент) је у приближно истом временском интервалу сваке недеље добијала структурирани инпут о енглеским афиксима на основу грађе пронађене у *An intermediate English practice book* (Кордер 1960), *Collins Cobuild English Guides 2: WORD FORMATION* (1991) и *Word-formation in English* (Плаг 2003), а у складу са нивоима које су, додуше за потребе разумевања текста, осмислили Бауер и Нејшн (1993: 258-262). Ти нивои изгледају овако:

| | |
|----------------------|---|
| Ниво 2 ⁴⁷ | Флективни суфикси |
| Ниво 3 | Најфреквентији, а правилни деривативни афикси |
| Ниво 4 | Фреквентни, ортографски правилни афикси |
| Ниво 5 | Правилни али нефреквентни афикси |
| Ниво 6 | Фреквентни али неправилни афикси |
| Ниво 7 | Класични корени и афикси |

Према овој категоризацији, што је ниво виши, фреквентност и продуктивност афикса је мања, па се стога препоручује да се афикси на часу обрађују поступно, почевши од првог нивоа.

Сврха задатака и вежбања које смо саставили била је да на индиректан и директан начин код студената развију морфолошку свест, тј. скрену им пажњу на постојање одређених деривативних афикса у енглеском језику. Оба начина „освешћивања“ осмишљена су по угледу на радове посвећене подучавању морфологије у области усвајања енглеског као J1 и J2 (Нејшн 1990; Брајант и др. 2006; Нунес и др. 2006; Накајама 2008).

Пре почетка експерименталне наставе извршен је избор афикса који ће се обрађивати на часу, односно имплицитно и експлицитно бити презентовани групама, у складу са дужином трајања како наставе у првом семестру (15 недеља), тако и самих часова вокабулара (сат времена). Консултовањем неколико актуелних уџбеника и приручника, попут *Focus on First Certificate* (1996), *First Certificate Expert* (2003), *First Certificate PassKey* (2003), *First Certificate Gold* (1996), *New Success at First Certificate* (1997), *First Certificate*

⁴⁷ Први ниво није наведен овде јер се на њему подразумева да, за ученике, сваки облик представља другачију реч (Бауер и Нејшн 1993: 258).

Testbuilder (1996) и *First Certificate Practice Tests Plus 2* (2002), идентификовани су најфреквентнији афикси, њих 36 (в. табелу 3.2), укључујући и три аломорфа префикса *in-*, који су се у виду контекстуализованих вежбања појављивали у одељцима посвећеним тестирању творбе речи.

| | | |
|---------------------|--|---|
| Номинални афикси | -ness -ship -ment -ion/-ation /-ition -ability/-ibility -ism -ance/-ence/-ancy/-ency | -th/-t -er/-or -ist -an/-ian -ity -al |
| Вербални афикси | -ate en- -ize -en | -ify mis- ³ dis- ⁴⁸ |
| Адјективни афикси | -ful -ing un- ³ in- ⁴⁹ , im- ⁴ , il- ⁴ , ir- ⁴ -ant/-ent -ic/-ical | -less -ed -ous -able/-ible -ive/-ative -al/-ial/-ual |
| Адвербијални афикси | -ly | |

Табела 3.2. Афикси одабрани за потребе експерименталне наставе

Динамика рада на часу подразумевала је да експерименталној групи Б (експлицитна настава) сваке недеље буду представљене лексичко-синтаксичке карактеристике два, а ређе и три афикса, у складу са препоруком Бауера и Нејшна (1993: 257):

Ученици треба да поседују макар имплицитно знање о доприносу који афикси дају речима. У случају већине префикса и појединих суфикса, то би подразумевало познавање лексичког значења афикса, на пример, да *-less* које се додаје именицама има значење 'без'. За суфиксе би ученици требало да знају синтаксичку

⁴⁸ Префикси *dis-*, *mis-* и *un-* могли би се класификовати и као вербални, номинални и адјективни афикси али су овде поменути само на једном месту како би се избегло понављање.

⁴⁹ Префикси *in-*, *im-*, *il-* и *ir-* могли би се, такође, класификовати и као адјективни и номинални афикси али су овде поменути само на једном месту да би се избегло понављање.

информацију коју суфикс носи, примера ради, да се додавањем *-less* добијају придеви.⁵⁰

Након тога уследила би краћа вежба (енгл. *restricted practice*) којом се од студената захтевало да на понуђене основе додају одговарајуће афиксе о којима је тог дана било речи (уп. Кордер 1960).

Експериментална група А (имплицитна настава) је, пак, на сваком часу добијала хендаут са задатком истог типа: требало је попунити празнине у тексту именицама, глаголима, придевима или прилозима, тј. лексемама које припадају истој породици речи као и мотиватор понуђен у загради. Некада се у тим вежбањима осим деривације испитивало и познавање флексије, али је тај аспект занемарен приликом посматрања рада студената, о чему ће детаљније тек бити речи. С обзиром на то да су афикси који су се појављивали у материјалима, преузетим за потребе наставе са овом групом, били бројнији и разноврснији у поређењу са онима у табели 3.2, већи део текстова је модификован, тако да се у њима сваки од 36 циљаних афикса јављао најмање два, а најчешће три до пет пута (у укупно 150 тестираних деривата). Свега у неколико наврата у задацима су се појавили и афикси који нису били примарни циљ овог истраживања, јер би њихово избегавање додатно отежало одабир аутентичних текстова. Затим, било је немогуће избећи вишеструко понављање извесних афикса због саме природе текстова у којима готово увек недостаје, примера ради, макар један прилог. Водили смо рачуна, међутим, да и задаци намењени групи Б (експлицитна настава), који су, такође, укупно обухватили 150 деривата, буду конструисани тако да се сваки афикс у њима тражи три до пет пута. Више детаља о самом току експеримента, поменути материјалима и запажањима које је ауторка уносила у дневник наставе биће изнето на наредним странама.

⁵⁰ „Learners need to have at least implicit knowledge of the contribution that affixes make to a word. In the case of most prefixes and some suffixes this can involve knowing the lexical meaning of the affix, for example that *-less* attached to nouns means 'without'. For suffixes, the learners need to know the syntactic information carried by the suffix, for example that *-less* makes the derived word an adjective.“

Премда смо већ напоменули да су студенти у две експерименталне и једној контролној групи упарени на основу резултата рецептивног познавања вокабулара (тј. првог теста који су радили), морамо нагласити да је анализа резултата њиховог морфолошког знања показала да међу групама не постоје статистички значајне разлике те је, стога, било могуће кренути са интервенцијским поступком: једнофакторска анализа варијансе (енгл. ANOVA) показала је да је, и у случају рецептивног и продуктивног теста деривације, $p > 0,05$, упркос приметним разликама у стандардној девијацији. То значи да се средња вредност код три групе не разликује значајно (в. табелу 3.3).

| | Почетни тест | | | |
|--|------------------|------|--------------|------|
| | рецептивног | | продуктивног | |
| | знања деривације | | | |
| | М | СД | М | СД |
| Контролна група | 25,56 | 3,40 | 17,64 | 5,03 |
| Експериментална група А (имплицитни приступ) | 25,57 | 4,01 | 17,48 | 4,27 |
| Експериментална група Б (експлицитни приступ) | 25,23 | 3,81 | 18,57 | 4,31 |

Напомена: М=аритметичка вредност, СД=стандардна девијација

Табела 3.3. Упоредни приказ резултата све три групе на почетним тестовима морфолошког знања

3.4.2. Дневник наставе

П Р В А Н Е Д Е Љ А (в. Додатак 7)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА А (имплицитни приступ):

Друге недеље наставе (октобар 2010), након поделе студената у три групе, група А радила је прву вежбу која се тичала деривативне морфологије енглеског. Студенти су, том приликом, имали потешкоћа са *product – produced* и *compose – composer*, предлажући у другом случају *composist* и *compositor*. Ово указује на њихову несигурност приликом избора одговарајућих агентивних суфикса (*-er/-or/-ist*) и погрешну аналогију са матерњим језиком и лексемом ‘композитор’.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА Б (експлицитни приступ):

Исте недеље је друга група на часу упозната са придевским суфиксима *-ful* и *-less*, тако што су студенти покушали да погоде значење ових суфикса и речи у којима се они појављују кроз разговор са ауторком (енгл. *elicitation*). Задатак који је потом уследио студенти су радили у групама по четворо.

ДРУГА НЕДЕЉА (в. Додатак 8)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА А (имплицитни приступ):

Друге недеље експерименталне наставе група А добила је задатак који је требало урадити у пару. Приликом проверавања одговора испоставило се да је студентима било најтеже извести придев *timeless* (**timing*) од основе *time* и именицу *destruction* (**destroyness*) од основе *destroy*. Потешкоће до којих је дошло са дериватом *timeless* могу се приписати непознавању творбе речи негативног значења у енглеском, али и необраћањем пажње на контекст који је, у овом погледу, био врло сугестиван. Именица *destruction* разликује се, пак, у фонолошком и ортографском смислу, у великој мери од њене основе, што је могло да отежа њено извођење.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА Б (експлицитни приступ):

Студенти друге групе су те исте недеље на часу говорили о разлици између придева који се завршавају наставцима *-ing* и *-ed*, тако што им је ауторка на папирима показала неколико примера, а потом заједно са студентима и прокоментарисала њихово значење. Након тога студентима је подељен хендаут са задатком који су сви успешно решили.

ТРЕЋА НЕДЕЉА (в. Додатак 9)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА А (имплицитни приступ):

Последње недеље октобра група А је поново вежбала извођење чланова неколико породица речи. Уочено је да су најзахтевније лексеме овом приликом били прилог *preferably* (**preferancally*) у коме се јављају и суфикси *-able* и *-ly* и именица *nervousness* (**nervousity*), у чијем случају су се студенти вероватно

ослањали на аналогију са сличним дериватима (попут *curious – curiosity* или *generous – generosity*). Проблеми код извођења *preferably* могли би се довести у вези са понуђеним мотиватором – како се у загради налазила именица *preference*, студенти су вероватно помислили да од ње треба на направе прилог. Ово би се заузврат могло протумачити као знак да они нису свесни да мотиватор некада може да буде члан породице речи коме треба одузети неки афикс како би се добила основа од које је могуће добити циљани дериват.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА Б (експлицитни приступ):

Група Б је те недеље обрађивала негативне афиксе *un-*, *in-*, *im-*, *il-* и *ir-*. Студентима је прво подељен хендаут на коме су биле лексеме од којих је требало да изведу антониме, применом одговарајућих префикса. Након тога студенти су добили папире са објашњењима о употреби појединих префикса уз помоћ којих су, у пару, проверили своје одговоре. У последњем задатку који су студенти тог дана добили од њих се тражило да са табле препишу десет лексема и додају им одговарајуће префиксе негативног значења.

ЧЕТВРТА НЕДЕЉА (в. Додатак 10)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА А (имплицитни приступ):

Испоставило се да је, ове недеље, највише проблема било приликом извођења антонима од придева *legitimate* (**unlegitimate*, **inlegitimate*), у писању именица *strength* (**strenght*) и *performance* (**performence*), као и са дериватом *professionalism*. Он је студентима очигледно био непознат, будући да су предлагали неколико других варијанти, попут **professionality* или **professionalness*. Било је и покушаја да се у задатку употреби основа циљаног деривата, тј. именица *profession*, упркос чињеници да сродна реч ‘професионализам’ постоји у српском језику. У случају антонима придева *legitimate*, студенти су показали непознавање аломорфа префикса негативног значења *in-*. Проблеми у писању код именице *strength*, пак, проузроковани су необраћањем пажње на фонолошку и ортографску реализацију речи (завршни

глас /θ/). С друге стране, писање деривата *performance* било је проблематично зато што су суфикси *-ence* и *-ance* хомофони.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА Б (експлицитни приступ):

Исте недеље ауторка је студенте у групи Б питала шта знају о адвербијалном суфиксу *-ly*. Добивши одговор да се *-ly* користи у прилозима, предочила им је како се прилози граде и које им је место у реченици. Студенти су потом од неколико придева морали да изведу прилоге, водећи рачуна о могућим изменама у спелингу. Како су студенти махом грешили код *basically* (**basicly*) и *tragically* (**tragicly*), ауторка им је скренула пажњу на правило о придевима који се завршавају на *-ic*, којима се за извођење прилога додаје наставак *-ally*. Такође, подсетила их је и на правило које се тиче промена у писању код придева који се завршавају на слово *-y* (нпр. *easily*). Други афикс који је обрађиван на том часу био је придевски суфикс *-ous*. Да би навела студенте да погоде о ком суфиксу је реч, ауторка им је дала неколико назнака и додатно појаснила употребу и значење деривата који садрже овај наставак. Студенти су потом од пет понуђених именица извели придеве додавањем одговарајућег наставка.

П Е Т А Н Е Д Е Љ А (в. Додатак 11)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА А (имплицитни приступ):

Група А је ове недеље решавала пети по реду задатак који се тичао творбе деривата у енглеском језику. Студенти су притом највише грешили код деривата *pleasurable* и *harmful*, предлажући *pleasant* и *harmless* као тачне одговоре. Очигледно је, стога, да је придев *pleasurable* студентима био мање познат од придева *pleasant*. Уз то, чињеница да се оба деривата изводе из заједничке основе, глагола *please*, могла је да отежа процес налажења одговарајућег члана породице речи. Што се тиче лексема *harmful/harmless*, реченични контекст наметао је избор тачног одговора, па је логично закључити да студенти нису обратили пажњу на прагматичке чиниоце који играју важну улогу у разумевању текста и, самим тим, при избору одговарајућих чланова деривативне парадигме.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА Б (експлицитни приступ):

Група Б је на часу упознавала вербалне суфиксе *-ize* и *-ate*, тако што им је ауторка на табли написала неколико придева од којих је требало да се изведу глаголи. Када су студенти погодили о којим глаголима је реч, започета је дискусија о њиховом значењу током које су студентима пружена додатна објашњења о пореклу и употреби поменутих суфикса. Час је завршен тако што су студенти добили хендаут како би самостално извели глаголе од десет понуђених лексема. Приликом проверавања одговора ауторка је студенте питала о преводним еквивалентима глагола *hospitalize* (срп. ‘хоспитализовати’), *commercialize* (срп. ‘комерцијализовати’) и *specialize* (срп. ‘специјализовати’), предочавајући им да енглески и српски имају сродне суфиксе (енгл. *-ize* и срп. *-изовати/-изирати*), и да одређене речи у ова два језика деле заједничко, грчко-латинско порекло.

Ш Е С Т А Н Е Д Е Љ А (в. Додатак 12)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА А (имплицитни приступ):

Шесте недеље трајања експерименталне наставе запажено је да су студенти правили правописне грешке код прилога *normally* (**normaly*), придева *irregular* (**iregular*), *illiterate* (**iliterate*) и *unreliable* (**unrelyable*). Све то показује да они не познају у подједнакој мери фонолошке и ортографске облике лексема, односно деривативних афикса. Како су студенти сами објаснили, многи од њих су помислили да се код придева који се завршавају на слово *-l* приликом извођења прилога додаје само наставак *-у*. Надаље, несигурност у случају именице изведене од глагола *realise*, довела је до тога да је предлаган облик *realising* уместо *realisation*.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА Б (експлицитни приступ):

Група Б је те недеље на часу обрађивала именичке суфиксе *-ness* и *-ship* тако што су студенти покушали сами да изведу именице од неколицине придева. Затим су кроз разговор са ауторком стигли до појашњења употребе суфикса *-ness* и покушали да погоде који суфикс има слично значење, изводећи именице

од понуђених основа. На крају су студенти, у пару, додавали одговарајуће именичке наставке појединим лексемама које су биле понуђене на табли.

С Е Д М А Н Е Д Е Љ А (в. Додатак 13)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА А (имплицитни приступ):

Последње недеље новембра група А је највише потешкоћа имала са извођењем антонима од придева *possible* (**unpossible*, **inpossible*), са дериватима *ensure* (**asure*, **insure*) и *lessen* за који студенти уопште нису имали решење, као и у писању лексеме *decision* (**decition*). Ово поново указује на проблеме са ортографском реализацијом морфема. Студенти су се, наима, определили за погрешну варијанту именичког суфикса *-ion*, не увиђајући да је *-sion* заправо писана реализација /ʒn/. Поврх тога, тешкоће са придевом негативног значења, *impossible*, сугеришу непознавање аломорфа префикса *in-*. Погрешни облици у случају глагола *ensure* делимично су проистекли из чињенице да су префикси *in-* и *en-* хомофони.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА Б (експлицитни приступ):

Поменуте недеље група Б је сазнала нешто више о агентивним суфиксима *-er/-or/-ar*, *-ist* и *-(i)an*, њиховим значењима и пореклу. Објашњења о свакоме од њих употпуњена су вежбом у којој је од студената тражено да од понуђених основа изведу именице користећи прикладне суфиксе.

О С М А Н Е Д Е Љ А (в. Додатак 14)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА А (имплицитни приступ):

Прве недеље децембра група А је поново у паровима вежбала извођење чланова породица речи, и тада је примећено да су студентима највише проблема задавали придеви и прилози. У случају *unconventional*, студенти нису обратили пажњу на реченични контекст и потребу да се употреби лексема са негативним значењем, па су именицу *convention* погрешно довели у везу са дериватом *convenient*. Даље, за придев *economical* предлагали су *economic* чије значење се овде не уклапа у контекст, а уместо придева *hazardous* употребили су

непостојећи партиципски облик **hazarded*. Такође, грешили су и код прилога *carelessly* (**uncarefully*) и *invariably* за који уопште нису имали решење, што све указује да су морфолошки сложени деривати, за чије је извођење било потребно додати два афикса на творбену основу (*unconventional*, *carelessly*, *invariably*), представљали велики изазов за студенте.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА Б (експлицитни приступ):

Исте недеље група Б је на часу пажњу посветила адјективном суфиксу *-able* и његовој ортографској варијанти *-ible*, као и именичким суфиксима *-ability*/*-ibility* и *-ity*, тако што су студенти прво погађали које придеве би могли да изведу од понуђених основа. Затим су, у разговору са ауторком, покушавали да одгонетну којим суфиксом би се могле извести именице од придева који се завршавају на *-able/-ible*. На самом крају било је речи и о суфиксу *-ity*. Час је завршен тако што су студенти у групама одлучили како да изведу именице од неколико придева.

ДЕ В Е Т А Н Е Д Е Љ А (в. Додатак 15)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА А (имплицитни приступ):

Наредне недеље је група А урадила још једну вежбу посвећену творби речи. Студенти су највише тешкоћа овај пут имали при извођењу именица *length* (*longing*, **lenght*), затим *ownership* и *criticism*, за које нису ни покушали да осмисле потенцијалне тачне одговоре, као и придева са негативним значењем *insufficient* (**unsufficient*). Грешке које су се том приликом јавиле указују да студенти не обраћају пажњу на однос између фонолошког и ортографског облика речи (пермутација суфикса *-th* у *-ht* код *strength*), али и да недовољно познају механизме извођења придева са негативним значењем, изнова се опредељујући за веома фреквентан и продуктиван префикс германског порекла, *in-*, уместо латинског *in-*.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА Б (експлицитни приступ):

Група Б је наставила да се бави номиналним суфиксима, тачније да учи детаљније о наставцима *-ism* и *-al*, учествујући у дискусији о њиховом значењу и употреби, које је ауторка поткрепила објашњењима и примерима на табли. Студенти су након тога добили хендаут и сами извели неколицину именица уз помоћ поменутих суфикса.

ДЕ С Е Т А Н Е Д Е Љ А (в. Додатак 16)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА А (имплицитни приступ):

Десета вежба која се тицала деривативне морфологије енглеског показала је да су студенти поново највише потешкоћа имали са писањем деривата код којих је дошло до ортографских промена – глаголом *clarify* (**clearify*) и придевом *essential* (**essencial*), као и избором одговорајућег негативног префикса у случају прилога *impolitely* (**unpolitely*). Такође, за именицу изведену од глагола *tend*, тј. *tendency*, студенти су предлагали **tention*, вероватно по аналогiji са матерњим језиком у коме постоји његов парњак ‘тенденција’.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА Б (експлицитни приступ):

Група Б наставила је да изучава именичке суфиксе, бавећи се исте недеље *-ment* и *-ion*. Студенти су потом сами предлагали прикладне наставке за извођење именица од неколико глаголских основа. Приликом проверавања одговора ауторка је студентима скренула пажњу на чињеницу да су многе речи у српском језику преузете из страних језика и да суфикс *-ion* и његове ортографске алтернације имају пандане у српским суфиксима *-ција/-ација* (нпр. енгл. *combination* – срп. *комбинација*, енгл. *information* – срп. *информација*, енгл. *selection* – срп. *селекција*).

Ј Е Д А Н А Е С Т А Н Е Д Е Љ А (в. Додатак 17)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА А (имплицитни приступ):

На последњем часу у децембру 2010. године, пре новогодишњих празника, највише проблема је било са дериватом *strengthen* за који је прво било потребно

известити именицу *strength*, а онда на њу додати глаголски суфикс *-en*; затим приликом одабира одговарајућег префикса како би се извео глагол *encourage* (**incourage*), и са именицом *management* за коју је предлаган облик *managing*, упркос чињеници да у српском језику постоји позајмљеница из енглеског, са истим наставком ('менаџмент'). Како се потешкоће до којих је дошло приликом попуњавања празнина у тексту поклапају са већ уоченим и коментарисаним проблемима: вишеморфемски деривати захтевнији су за извођење од двоморфемских; постојање истих фонолошких облика префикса (облици *in-* и *en-*) отежава њихову писану продукцију; у недостатку одговарајућег решења за именичке суфиксе, студенти се махом опредељују за наставак *-ing*.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА Б (експлицитни приступ):

Група Б је исте недеље, пре новогодишњег предаха, на часу разговарала са ауторком о именичком суфиксу *-ance* и његовим ортографским алтернацијама *-ence/-ancy/-ency*, као и са њима повезаним придевским суфиксима *-ant* и *-ent*. Студентима су предочене правилности у писању адјективних деривата који прате облике номиналних наставака (*-ance/-ant* и *-ence/-ent*). Након тога су студенти у паровима добили задатак да од понуђених глагола изведу њихове придевске и именичке облике.

ДВАНАЕСТА НЕДЕЉА (в. Додатак 18)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА А (имплицитни приступ):

Прве наставне недеље у јануару 2011. године, група А је вежбала извођење чланова породица речи на тексту чија се тема тицала испита и памћења. Студенти су највише грешили код деривата са негативним значењем: антонима именице *advantage*, тј. *disadvantage*, за који су предлагали неке друге префиксе (**unadvantage*, **inadvantage*), и придева *countless* за који уопште нису имали решење. За партицип прошли у служби придева у колокацији *printed text* сматрали да је прикладно употребити партицип садашњи *printing*. Поновни проблеми са извођењем деривата негативног значења указују да студенти слабо познају како негативне префиксе, тако и суфиксе, док погрешни наставак код

придева *printed* сугерише неразумевање разлике у значењу која постоји између облика садашњег и прошлог партиципа.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА Б (експлицитни приступ):

Група Б је те недеље пажњу посветила префиксима *dis-* и *mis-*, тако што им је ауторка појаснила разлику у значењу која између њих постоји. Студенти су потом добили хендаут на коме је било десет партиципа којима је требало додати одговарајуће префиксе.

ТРИНАЕСТА НЕДЕЉА (в. Додатак 19)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА А (имплицитни приступ):

На другом часу у јануару, пре званичног завршетка првог семестра и почетка испитног рока, група А је радила још једну вежба која се тичала деривативне морфологије енглеског. Том приликом примећено је да је студентима проблеме стварао придев *unknown* за који је прво било потребно извести партицип прошли *known*, а потом у складу са контекстом закључити да у реченици у ствари недостаје придев са негативним значењем, то јест, партиципу додати префикс *un-*. Облици које су студенти сматрали прихватљивим укључивали су *known* и *knowledgeable*. Надаље, уместо придева *valuable*, јавио се партицип прошли *valued*, код именице изведене од глагола *submit* – *submissions* прављене су правописне грешке (**submissions*), а за глагол *notify*, у недостатку бољег решења, студенти су предлагали глаголски облик футура, *will note*.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА Б (експлицитни приступ):

Група Б је тринаесете недеље експеримента обрађивала глаголске суфиксе *-en* и *-(i)fy* тако што су студенти покушали да од придева који су написани на табли сами изведу глаголе. Потом је између студената и ауторке уследио разговор о употреби и значењу суфикса *-en* и *-(i)fy*. На крају су студенти у паровима додавали одговарајуће суфиксе како би извели глаголе од основа које су им понуђене.

ЧЕТНАЕСТА НЕДЕЉА (в. Додатак 20)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА А (имплицитни приступ):

Са експерименталном наставом настављено је и почетком другог семестра, јер се због почетног тестирања и празника (Нова година и мини распуст) први семестар свео на тринаест радних недеља. Тако је прве недеље у фебруару уследио још један контекстуализовани задатак за групу А, претпоследњи по реду. Тада је забележено да су студентима највише потешкоћа задавали избор одговарајућих афикса за извођење именица *persistence* (**persistance*, **persistness*, **persistation*), *purity* (**pureness*) и *winner*, за који нису могли ни да претпоставе шта би могло да буде тачан одговор, као и придева *irresistible* (**irresistable*, **unresistable*) и *reservable* (*reserving*, *reserved*, *reservation*). Проблеми са ортографијом се, код *persistence* и *irresistible*, поново могу довести у везу са морфемама које су хомофони, *-ence* и *-ance*, тј. *-ible* и *-able*.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА Б (експлицитни приступ):

Група Б се поменуте недеље бавила глаголским префиксом *en-/em-* и именичким суфиксом *-th/-t*, тако што је ауторка подсетила студенте на глаголске суфиксе о којима су говорили на претходном часу и појаснила им значење и употребу нових префикса. Након тога су студенти на хендауту добили задатак да сами изведу глаголе од неколико творбених основа, да би се час завршио упознавањем студената са детаљима о употреби суфикса *-th/-t* и вежбањем које се тицало управо ових суфикса.

ПЕТНАЕСТА НЕДЕЉА (в. Додатак 21)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА А (имплицитни приступ):

Последња вежба коју је група А урадила пре завршног тестирања открила је да су студенти грешили само у извођењу именица – у писању лексеме *lawyers* (**lawers*), затим приликом бирања одговарајућег суфикса за дериват *correspondence* (за који су предлагали **correspondance* и **correspondation*, претпостављамо због постојања сличне лексеме ‘кореспонденција’ у српском), као и код именице негативног значења *unemployment*, у чијем случају очигледно

није обрађена пажња на прагматичке чиниоце и реченични контекст, будући да су студенти сматрали да је *employment* прикладан одговор.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА Б (експлицитни приступ):

Последњи структурисани инпут који је група Б добила тицао се адјективних суфикса *-ic(al)*, *-ive* и *-al/-ial/-ual* о којима су студенти, као и на претходним часовима, дискутовали са ауторком. Студенти су потом самостално урадили задатак у коме се од њих тражило да изведу одговарајуће деривате користећи управо помињане суфикс.

3.5. ИСТРАЖИВАЧКИ ИНСТРУМЕНТИ И ПРОЦЕДУРЕ

3.5.1. Тестови

Као што смо већ поменули, за потребе поделе и упаривања студената у две експерименталне и једну контролну групу, али и због испитивања могућих корелација између величине лексичког фонда и морфолошког знања, коришћена су два теста вокабулара (рецептивни и продуктивни), у чијем конструисању је учествовао Пол Нејшн (Нејшн 1990; Лауфер и Нејшн 1999). Он је оба теста саставио ослањајући се на податке о фреквентности речи који су наведени у релевантним изворима (нпр. Торндајк и Лорџ 1944; Вест 1953; Кучера и Френсис 1967; Кампион и Ели 1971).

Рецептивни тест (енгл. Vocabulary Levels Test) састоји се од укупно 90 циљаних честица које су распоређене на пет нивоа, у зависности од своје фреквентности, тако да сваки ниво садржи исти број њихових дефиниција (18) и двоструко више лексема (36) међу којима треба пронаћи њихове парњаке. Нивои су градационо распоређени, почевши од најлакшег који тестира познавање првих 2 000 најфреквентнијих речи, потом наредних 1 000 (ниво 3 000), преко петог нивоа са 1 000 речи (ниво 5 000), академске лексике (енгл. *academic vocabulary*), па све до најтежег, десетог нивоа који тестира познавање последњих 1 000 од 10 000 најфреквентнијих речи у енглеском (ниво 10 000). Од ученика се тражи да половину понуђених лексема на сваком нивоу повежу са

кратким објашњењима њиховог значења, тако што од могућих шест бирају три прикладне лексеме, нпр:

- | | |
|--------------|----------------------------------|
| (1) business | |
| (2) clock | _____ part of a house |
| (3) horse | _____ animal with four legs |
| (4) pencil | _____ something used for writing |
| (5) shoe | |
| (6) wall | |

Све лексеме чије се знање тестира представљене су у деконтекстуализованом облику, а њихове дефиниције обухватају синониме или кратке фразе (како би се умањио напор који ученици треба да уложе приликом решавања теста).

Продуктивни тест (енгл. Productive Vocabulary Levels Test), као пандан рецептивног, састоји се од 90 реченица, такође груписаних на основу фреквентности речи у пет нивоа (ниво 2 000, 3 000, 5 000, академске лексике и 10 000), са по 18 реченица на сваком, у којима недостаје завршетак речи, нпр.

He was riding a bi_____.

Решење: He was riding a bicycle.

Неколики су разлози из којих смо се определили да користимо управо ове тестове вокабулара: (а) они садрже једнак број честица, тј. одговора, распоређених на основу истог критеријума, што омогућава не само сумативно поређење резултата, већ и њихово контрастирање на сваком појединачном нивоу; (б) поузданост и валидност тестова испитали су и потврдили бројни истраживачи (уп. Лауфер и Нејшн 1999; Нејшн и Мира 2002), тако да се они данас сматрају општеприхваћеним, малтене стандардним инструментима у тестирању вокабулара (Мира 1996); (в) иако се њима оцењује лексичка компетенција, контекстуализација је сведена на минимум (Шиоцу и Вир 2007); (г) за разлику од других врста тестова, попут Yes/No Vocabulary Checklist (Мира и Бакстон 1987), сматра се да на резултате не може да утиче сама форма теста или специфични културолошки фактори (Коб 2000).

Како би се утврдило да ли на резултате на продуктивним тестовима деривације утиче (не)познавање значења понуђених мотиватора, осмислили смо

два теста по угледу на ауторе који су се бавили проучавањем вокабулара и усвајања J2 на академском нивоу (Парибакт и Веше 1993, 1995; Скарчела и Зимерман 1998). Сваки од тих лексичких инструмената пратио је почетни и завршни тест продуктивног деривативног знања и садржао 36 смислених, постојећих речи и 9 псеудоречи које су по својој морфолошкој и фонолошкој структури подсећале на енглеске речи. Поједине од њих преузете су из рада Скарчеле и Зимерман (1998: 36): *sloist, ploat, revelopment, artivious, instrosion, signariious, slance, bardromium, oblion* док смо друге за ову прилику исковали сами: *runcibly, spiddlicate, crapitudive, slendify, plumtuary, fluxterdom, discombocate, titilifarily, dougesterist*. Псеудоречи су убачене са циљем да се студенти подстакну на размишљање и давање искрених одговора, односно како бисмо предупредили опредељивање за једне те исте одговоре (нпр. само А, Б или Ц свуда). Да би се оцениле способности студената да препознају и разумеју значења речи, понуђена су четири одговора која су рангирала њихово знање:

- A) I don't know the word.
- B) I have seen the word before but am not sure of the meaning.
- C) I understand the word when I see or hear it in a sentence, but I don't know how to use it in my own speaking or writing.
- D) I can use the word in a sentence.

Уколико су се студенти одлучили за одговор под Д, од њих је тражено да напишу реченицу у којој ће реч и употребити.

Тестови деривативног знања испитивали су два аспекта морфолошке свести: рецепцију и продукцију. Њихова форма и садржај осмишљени су по узору на инструменте које су користиле Хајаши и Марфи (2011), у једном од рецентних истраживања у области усвајања енглеског као J2. Тест којим је мерена рецептивна димензија морфолошког знања подразумевао је рашчлањивање речи (енгл. word segmentation). Продуктивна димензија је, пак, испитивана елицитацијом афикса (енгл. affix elicitation). Рашчлањивање речи, тј. сегментирање на морфеме, могло би се илустровати на следећи начин:

untrue → un- + true embolden → em- + bold + -en
dishonestly → dis- + honest + -ly

Евидентно је да је на овом тесту једна реч, у зависности од морфолошке структуре, могла да садржи и више од две морфеме (афикс/-е и творбену основу), те је тако уместо 36 примера са по једним циљаним афиксом коришћен нешто мањи број, њих 28.

Елицитација афикса формулисана је по узору на Нејшнов продуктивни морфолошки задатак (2001: 100) и изгледала је овако:

I went to the doctor for a _____ (CONSULT).

Решење: I went to the doctor for a consultation (CONSULT).

Као што се из примера може закључити, у овом случају од студената се очекивало да попуне празнине у реченицама одговарајућим дериватима изведеним уз помоћ мотиватора који су понуђени у загради. Свих 36 реченица на почетном и завршном тесту ексцерпирано је из корпуса енглеског језика British National Corpus и речника *Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary*, који се темељи на употреби властитог корпуса The Bank of English,⁵¹ како би илустрације употребе савременог енглеског језика биле аутентичне и репрезентативне, тј. реалне и контекстуално могуће. (Не)двосмисленост одабраних реченица проверена је уз помоћ два изворна говорника енглеског језика који су тестове решили пре почетка самог истраживања. Њихови коментари о контексту понуђеном у неколико реченица довели су до мањих измена и допуна којима је двосмисленост сведена на минимум. Чланове породица речи које садрже циљане афиксе (тј. афиксе чије познавање смо одлучили да истражимо употребом рецептивних и продуктивних тестова деривације), одабрали смо са General Service List (Вест 1953) и Academic Word List (Коксхед 1998, 2000). На овај корак одлучили смо се како би све честице на тестовима биле подједнаке тежине, односно како бисмо минимизирали могућност да неке честице студентима буду познатије него остале. General Service List представља списак 2 000 породица речи које ученицима енглеског као Ј2 највише могу користити. Academic Word List садржи 570 породица речи са којима се ученици на универзитетском нивоу школовања могу срести у

⁵¹ Bank of English (1991) је корпус који садржи 300 милиона речи писаних и транскрибованих текстова на енглеском језику и налази се на Универзитету у Бирмингему, у власништву издавачке куће HarperCollins Publishers.

разноразним академским текстовима. Штавише, овакав приступ осигураo нам је приближно једнаку фреквентност лексема, у складу са запажањем Нађа и др. (1989: 264), о значају породица речи:

Реч *inactivity* је, примера ради, релативно нискофреквентна и јавља се мање од једног пута у стотини милиона речи школског текста...Када би се препознавање речи одређивало само на основу фреквентности појединачних речи, независно од њихових морфолошких веза, овој речи би се споро приступало. Међутим, када се у обзир узму остале речи са којима је она повезана, као што су *active*, *inactive*, *activity* и *activities*, фреквентност породице речи *inactivity* је 10 000 пута већа од фреквентности овог њеног партикуларног члана.⁵²

Мотиватори и чланови деривативне парадигме чије је знање испитивано на почетном и завршном тесту представљени су у табели испод:

| Почетни тест | | Завршни тест | |
|----------------------|-------------------------|--------------------|------------------------|
| мотиватор | члан породице речи | мотиватор | члан породице речи |
| <i>class</i> | <i>classify</i> | <i>style</i> | <i>stylist</i> |
| <i>ambition</i> | <i>ambitious</i> | <i>suspicion</i> | <i>suspicious</i> |
| <i>logically</i> | <i>illogically</i> | <i>legally</i> | <i>illegally</i> |
| <i>signify</i> | <i>significant</i> | <i>suffice</i> | <i>sufficient</i> |
| <i>library</i> | <i>librarian</i> | <i>politics</i> | <i>politician</i> |
| <i>joy</i> | <i>joyful</i> | <i>delight</i> | <i>delightful</i> |
| <i>large</i> | <i>enlarge</i> | <i>danger</i> | <i>endanger</i> |
| <i>spread</i> | <i>spreading</i> | <i>disturb</i> | <i>disturbing</i> |
| <i>nomination</i> | <i>nominate</i> | <i>assistant</i> | <i>assistance</i> |
| <i>technology</i> | <i>technological</i> | <i>philosophy</i> | <i>philosophic(al)</i> |
| <i>available</i> | <i>availability</i> | <i>adaptable</i> | <i>adaptability</i> |
| <i>understanding</i> | <i>misunderstanding</i> | <i>calculate</i> | <i>miscalculate</i> |
| <i>long</i> | <i>length</i> | <i>deep</i> | <i>depth</i> |
| <i>president</i> | <i>presidential</i> | <i>commerce</i> | <i>commercial</i> |
| <i>normal</i> | <i>normality</i> | <i>moral</i> | <i>morality</i> |
| <i>correctly</i> | <i>incorrectly</i> | <i>attentively</i> | <i>inattentively</i> |
| <i>leader</i> | <i>leadership</i> | <i>editor</i> | <i>editorship</i> |
| <i>fortunately</i> | <i>unfortunately</i> | <i>mistakably</i> | <i>unmistakably</i> |
| <i>predict</i> | <i>predictable</i> | <i>identify</i> | <i>identifiable</i> |

⁵² „The word *inactivity*, for example, is a relatively low-frequency word, occurring less than once in a hundred million words of school text ... If word recognition were determined only by the frequency of the individual word, independent of morphological relationships, this word would be accessed slowly. However, when related words such as *active*, *inactive*, *activity* and *activities* are taken into account, the family frequency of *inactivity* is 10 thousand times as great as the frequency of this individual member.“

| | | | |
|--------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| <i>suffer</i> | <i>sufferer</i> | <i>preach</i> | <i>preacher</i> |
| <i>memory</i> | <i>memorize</i> | <i>colony</i> | <i>colonize</i> |
| <i>refuse</i> | <i>refusal</i> | <i>propose</i> | <i>proposal</i> |
| <i>regular</i> | <i>irregular</i> | <i>replaceable</i> | <i>irreplaceable</i> |
| <i>cool</i> | <i>coolness</i> | <i>awkward</i> | <i>awkwardness</i> |
| <i>please</i> | <i>displease</i> | <i>approve</i> | <i>disapprove</i> |
| <i>achieve</i> | <i>achievement</i> | <i>abandon</i> | <i>abandonment</i> |
| <i>publish</i> | <i>published</i> | <i>adjust</i> | <i>adjusted</i> |
| <i>type</i> | <i>typist</i> | <i>diverse</i> | <i>diversify</i> |
| <i>wide</i> | <i>widen</i> | <i>bright</i> | <i>brighten</i> |
| <i>appropriate</i> | <i>appropriately</i> | <i>definite</i> | <i>definitely</i> |
| <i>resistant</i> | <i>resistance</i> | <i>discrimination</i> | <i>discriminate</i> |
| <i>create</i> | <i>creative</i> | <i>restrict</i> | <i>restrictive</i> |
| <i>traditional</i> | <i>traditionalism</i> | <i>minimal</i> | <i>minimalism</i> |
| <i>meaning</i> | <i>meaningless</i> | <i>mercy</i> | <i>merciless</i> |
| <i>conclude</i> | <i>conclusion</i> | <i>persuade</i> | <i>persuasion</i> |
| <i>proper</i> | <i>improper</i> | <i>pure</i> | <i>impure</i> |

Табела 3.4. Списак чланова деривативне парадигме чије је знање испитивано на продуктивним тестовима деривације

С обзиром на то да је било логично очекивати да би додавање више од једног афикса отежало решавање појединих честица теста на продуктивном деривативном тесту, у свих 36 реченица се од студената очекивало да, узевши у обзир понуђене мотиваторе, осмисле друге чланове тих породица речи тако што ће додати само један афикс, а у једном случају су уместо додавања морали да одузму наставак и тако дођу до тачног решења (глаголи *nominate* и *discriminate*).⁵³ Вредно је помена да се експерименталне групе А и Б на часовима нису сусреле са члановима деривативних парадигми које су одабране за потребе рецептивног и продуктивног морфолошког теста, у складу са препоруком Нејшна (1990: 83):

⁵³ За ове глаголе је било немогуће осмислити други начин тестирања, јер се глаголски суфикс *-ate*, латинског порекла, махом појављује у речима чија морфолошка сегментација доводи до везаних основа (нпр. *cre-ate*, *transl-ate*, *ordin-ate*). Њих нисмо могли понудити као мотиваторе да не бисмо угрозили разумевање задатка, а самим тим и утицали на резултате.

Обично није добра идеја да честица на тесту буде понављање онога што се јављало током курса. Коришћење језика представља креативну активност која обухвата разумевање и употребу речи у новим контекстима. [...] Када се тестирају префикси, на пример, препоручљиво је тестирати их у непознатим речима које садрже познате делове. Онда ученици не могу да се ослањају на памћење већ морају да примене своје аналитичке вештине.⁵⁴

Како бисмо могли да тврдимо да су почетни и завршни продуктивни тест познавања деривације приближно исте тежине, тј. да први тест није захтевнији од другог и вице верза, што би могло да се одрази на добијене резултате у погледу напретка студената, циљане лексеме са General Service List (West 1953) и Academic Word List (Коксхед 1998, 2000) су измешане и методом случајног одабира уврштене у тестове. За сваки од тестова израчуната је затим и мера унутрашње сагласности честица, Кронбахов коефицијент алфа, о чему ће више бити речи у делу које се тиче резултата истраживања. Степен поузданости еквивалентних форми (енгл. equivalent forms reliability) или корелације између резултата, био је статистички значајан и износио $r=0,763$ ($p < 0,01$), што указује на конзистентност варијансе код сваког од тестова (Браун 1996: 194).

Што се тиче самог тока и распореда решавања тестова, и приликом почетног и завршног тестирања, водили смо рачуна да тест познавања мотиватора претходи продуктивном тесту деривације, а овај рецептивном тесту деривације. Другим речима, желели смо прво да од студената сазнамо какво је њихово познавање појединих чланова породица речи, па тек након тога какво је њихово знање осталих чланова (тј. деривата). Штавише, поменути редослед помогао нам је да на минимум сведемо вероватноћу да ће студенти погодити да су афикси који се појављују на рецептивном и продуктивном тесту деривације заправо исти: оваквим редоследом решавања задатака изложеност продуктивном тесту деривације није могла да утиче на резултате на

⁵⁴ „It is not usually a good idea for a test item to be an exact repetition of what occurred in the course. Using language is a creative activity which involves understanding and using words in new contexts. [...] When testing knowledge of prefixes, for example, it is a good idea to test the prefixes in unknown words which are made of known parts. Then the learners cannot rely on memory but have to use their analysis skills.“

рецептивном тесту док би обрнут след догађаја могао да има баш такав, за нас непожељан утицај.

3.5.2. Обрада и анализа података

Тестови вокабулара који су коришћени у почетној фази истраживања анализирани су тако што су одговорима приписане тачна или нетачна вредност, при чему смо код продуктивног теста вокабулара, у складу са препорукама других истраживача (Лауфер 1998; Хајаши и Марфи 2011), признавали одговоре у којима су се јављале грешке у граматичком облику (нпр. *impede* уместо *impeded*) или ортографији (нпр. *sligth* уместо *slight*) када је значење речи у њима било тачно. Одговори су обележени као погрешни уколико би студенти оставили празнине у питањима или их попунили речима које не постоје у енглеском или одговорима који се семантички нису уклапали у реченични контекст. Максималан број поена који су студенти могли да постигну, и на једном и на другом тесту, био је 90 (18 честица пута 5 нивоа). Што се тиче самог тумачења резултата, како наводи Нејшн (2008: 143), у ситуацији када на тесту има 30 задатака на сваком нивоу (нпр. код Шмит, Шмит и Клапем 2001),

Свака реч на тесту представља 33 речи (1 000 подељено са 30). Резултат од 20 тачних одговора од могућих 30 сугерише да ученик зна 667 речи од 1 000 на том нивоу, а не зна 333. Од ученика се очекује да зна најмање 90% речи на неком нивоу (27 од 30) да би се могло рећи да је савладао тај ниво.⁵⁵

Имајући у виду да је код нас на тестовима било 18 задатака по сваком нивоу, пропорција је нешто другачија, па свака реч заправо представља 55 речи (1 000 подељено са 18), тако да је потребно да ученик зна најмање 16 речи (90%) како бисмо могли да тврдимо да је његово познавање лексике на одређеном нивоу добро. То јест, лошим резултатом сматра се познавање мање од 15 речи на тесту који садржи 18 празнина (Коб 2000) и у том случају не може се говорити да је учениково знање вокабулара на поменутом нивоу задовољавајуће.

⁵⁵ „Each word in the test represents 33 words (1000 divided by 30). A score of 20 out of 30 on a level means that a learner knows 667 words out of the 1000 at that level, and does not know 333 from that level. We would expect a learner to know at least 90% of the words at that level (27 out of 30) before we could feel that the level might be known.“

Реченице које су студенти састављали на оба теста познавања мотиватора (да би показали да разумеју шта реч значи и да знају да је употребе), обрађене су уз помоћ два изворна говорника енглеског језика. Један од њих дао је коначан суд о (не)прихватљивости појединих реченица, нарочито оних двосмислених, одговарајући на питање „Да ли би изворни говорник икада употребио ову реч на овај начин?“. Притом је међупосматрачка поузданост (енгл. *interrater reliability*), у виду Кохеновог капа коефицијента, износила 0,98, што говори о изузетно високом степену слагања оцењивача тестова. Тај коефицијент израчунат је за 30% случајно одабраних тестова које су прегледали ауторка и један од изворних говорника. Непостојеће енглеске лексеме, убачене како би се проверило да ли студенти нагађају које је значење понуђених речи, засебно су проучаване и њихова бројност је израчуната и узета у обзир приликом приказа података.

Напоследку, код тестова деривације применили смо два начина бодовања, угледајући се на друге ауторе (Веб 2008; Хајаши и Марфи 2011). Код продуктивног теста, који је имао за циљ елицитацију афикса, одговори су оцењивани као тачни или нетачни (енгл. *crude scoring system*). С друге стране, код рецептивног теста један поен додељиван је за сваки правилно идентификован афикс (енгл. *sensitive scoring system*); тако је, примера ради, за сегментацију речи *lifelessly* на *lifeless* + *ly* додељиван један поен, јер је студент у речи препознао један деривативни афикс, *-ly*, док је два поена доносила подела која је укључивала и издвајање морфеме *-less*, односно сегментацију речи на *life* + *less* + *ly*.

Сви подаци обрађени су статистичким програмом SPSS 17.0, при чему су, у складу са релевантним радовима из ове области, као значајне одлике резултата издвајане средња вредност, стандардна девијација, распон тачних одговора, Кронбахова алфа и коефицијенти корелације и вероватноће.

3.5.3. Интервјуи

Интервјуи су спроведени крајем јануара и почетком фебруара 2011. у једној од учионица Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу, и њима су присуствовали само ауторка и један од студената који је, у задатом термину, својевољно пристао да дође на разговор. По угледу на рад Англина (1993), током разговора студенти су прво упитани да образложе значење шест структурално једноставнијих, двоморфемских речи (*competitive, suspicious, patriarchic, stagerer, clerkship, hideosity*), потом шест троморфемских (*talkativeness, unbriable, recklessly, explorational, impassibility, abstractionism*) и, на крају, шест четвороморфемских речи (*mischaracterization, intransitivity, encapsulated, strengthlessness, disestablishmentarianism, talkativeness*). Већина поменутих лексема изабрана је са листе примера које је користио Англин (1993) у својој студији, док су друге, оне морфолошки најсложеније, махом преузете из речника *Merriam-Webster online*.⁵⁶ Критеријуми којим смо се руководили приликом њиховог одабира били су двојаки: речи су морале да садрже само оне афиксе који су коришћени у тестирању/експерименталној настави и да буду нискофреквентне, како бисмо могли да испитамо да ли студенти разлажу морфолошки сложене, непознате речи, на саставне делове.

Да би студенти знали шта се од њих очекује, на самом почетку интервјуа им је појашњена његова сврха и постављено уводно питање које је имало за циљ да их опусти и демонстрира како ће изгледати наредни задаци: „What does the word *container* mean?”. Наглашено је да студенти треба наглас да размишљају и са ауторком поделе своја промишљања, тј. начин на који покушавају да допру до значења циљне речи. Такође, напоменуто је да ће речи које ће студенти чути временом постајати све сложеније и да то не треба да их плаши, већ да се потруде да дају што искреније одговоре. Када испитаници нису били у стању да пруже одговор на питање „What does the word _____ mean?”, постављано им је потпитање „Can you tell me anything more about what the word _____ means?”. Уколико ни тада нису успевали да одгонетну значење речи прелазило се на

⁵⁶ Речник је доступан на <http://www.merriam-webster.com/>.

наредно питање. Разговор је са намером све време вођен на енглеском, јер је на часовима процењено да ће студенти бити у стању да, на њиховом тренутном нивоу знања J2 (Б2 ЗЕО), без већих сметњи говоре на страном језику, а и како би све време њихова пажња била фокусирана на енглеску лексику и, тиме индиректно, и на њену структуру – да је студентима пружена могућност да говоре на српском, они би можда прибегавали превођењу лексема, што би осујетило сам циљ интервјуа. Студентима је, по узору на рад Англина (1993), било забрањено да користе папир и оловку током размишљања, као и да виде циљане речи чије је значење требало дефинисати, да не бисмо последично утицали на резултате другог рецептивног теста деривације, на коме је студенте очекивао сличан задатак (тј. подела речи на морфеме).

3.6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

3.6.1. Рецептивни и продуктивни тест вокабулара

Како бисмо могли да испитамо потенцијалне корелације између различитих аспеката морфолошког знања и знања вокабулара, прво ћемо представити податке који се тичу општег лексичког знања испитаника. Иако су валидност и поузданост инструмената који су у ту сврху коришћени (Нејшн 1990; Лауфер и Нејшн 1999) проверени у многобројним студијама, с обзиром на то да су у питању биномни тестови (одговори се кодирају вредностима 0 или 1) са великим бројем честица ($k=90$), израчунали смо Кронбахову алфу за сваког од њих, са циљем да проверимо интерну конзистентност свих ставки и хомогеност теста. Што је коефицијент Кронбахове алфе виши, већа је и поузданост резултата теста. Код тестова знања обично се сматра да арбитарна граница изнад које се тест може сматрати поузданим износи 0,80, док се вредности изнад 0,90 третирају као показатељ врло високе поузданости (Турјачанин и Чекрлија 2006: 137). На нашем рецептивном тесту вокабулара алфа коефицијент износио је 0,85, што указује на висок степен поузданости теста. На продуктивном тесту забележена је још већа вредност алфе од чак 0,91,

чиме је потврђена поузданост Нејшнових тестова као мерних инструмента за испитивање лексичког знања J2.

С обзиром на то да је један од предуслова статистичких анализа које се примењују у параметријском тестирању нормална дистрибуција података, пре детаљнијег приказа добијених резултата на рецептивном и продуктивном тесту, морали смо прво да статистички и визуелно истражимо нормалност њихове расподеле, што смо учинили ослањајући се на Шапиро-Вилк тест (енгл. Shapiro-Wilk) и пратеће графиконе центила (енгл. Q-Q graphs). Шапиро-Вилк тест је погодан за мале узорке и он нам помаже да утврдимо да ли подаци одуарају од нормалне дистрибуције тако што посматрамо значајност одступања. Пошто је та вредност на оба теста вокабулара већа од 0,05, можемо закључити да дистрибуције вредности не одступају значајно од нормале.

| Шапиро-Вилк тест | | | |
|-------------------------|---|------------------------------|--|
| | Мера одступања дистрибуције од нормале (енгл. Statistic) | Степен слободе (енгл. df) | Значајност утврђеног одступања (енгл. Sig.) |
| Рецепција | ,963 | 68 | ,041 |
| Производња | ,971 | 68 | ,110 |

Табела 3.5. Шапиро-Вилк тест нормалне дистрибуције података

Пошто смо установили да добијене податке одликује нормалност дистрибуције, пажњу ћемо прво посветити резултатима добијеним на тесту који је испитивао рецептивно лексичко знање.

У наредној табели (в. табелу 3.6) представљени су аритметичка средина, стандардна девијација и распон тачних одговора на сваком од пет нивоа познавања лексике, градационо распоређених (почевши од 2 000 речи, преко 3 000, 5 000 до нивоа академске лексике и, на крају, 10 000 речи). Наведене средње вредности указују да се број тачних одговора смањивао у складу са све нижом фреквентношћу лексема, при чему су студенти постигли готово идентичан, веома добар скор на првом и другом нивоу. Занимљиво је да је, након нешто слабијег резултата на трећем нивоу, забележено повећање броја

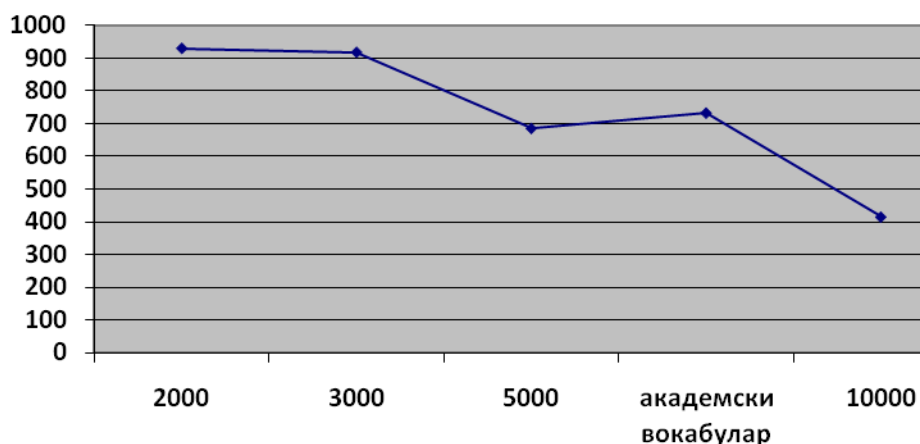
тачних одговора у области академске лексике, иако су у питању бруцоши који током недеље у којој је спроведено тестирање (на самом почетку академске године) још увек нису били изложени значајнијем инпуту овог типа.

Међутим, како Коб (2000) наводи, ослањајући се на Нејшново искуство у примени ових тестова, резултати на свим нивоима осим прва два могу се сматрати лошим, јер су студенти, у просеку, успели да тачно реше мање од 15 задатака од могућих 18.

| Нивои | Аритметичка средина | Стандардна девијација | Распон одговора |
|------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------|
| 1. 2 000 | 16,90 | 1,426 | 11-18 |
| 2. 3 000 | 16,69 | 1,739 | 10-18 |
| 3. 5 000 | 12,46 | 2,640 | 5-18 |
| 4. академски вокабулар | 13,32 | 2,282 | 5-18 |
| 5. 10 000 | 7,56 | 3,073 | 1-15 |
| укупно | 66,67 (74,07%) | 8,4 | |

Табела 3.6. Аритметичка средина, стандардна девијација и распон одговора за сваки ниво рецептивног теста вокабулара (N=68)

Према тумачењу које је понудио Нејшн (2008), а о коме је већ било речи у делу 3.5.2, наши студенти показали су (од 1 000 речи које представља 18 ставки на сваком нивоу) рецептивно познавање 929 речи на првом, 917 речи на другом, 685 речи на трећем, 732 речи на четвртном и 415 речи на петом нивоу, што бисмо графички могли да прикажемо овако:



Графикон 3.3. Рецептивно познавање речи по нивоима

Продуктивна димензија знања лексике је, слично рецептивној, такође тестирана инструментом који се састојао од пет нивоа који су представљали 2 000, 3 000, 5 000 и 10 000 речи, као и академски вокабулар, а резултати које су студенти постигли приказани су у табели 3.7.

| Нивои | Аритметичка средина | Стандардна девијација | Распон одговора |
|------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------|
| 1. 2 000 | 14,40 | 2,444 | 8-18 |
| 2. 3 000 | 8,40 | 2,850 | 2-17 |
| 3. 5 000 | 4,72 | 2,596 | 1-12 |
| 4. академски вокабулар | 7,22 | 2,736 | 1-13 |
| 5. 10 000 | 3,47 | 1,966 | 1-10 |
| укупно | 38,35 (42,61%) | 10,74 | |

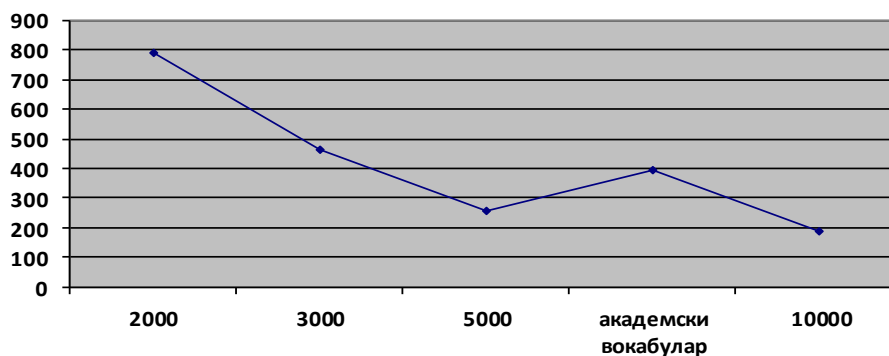
Табела 3.7. Аритметичка средина, стандардна девијација и распон тачних одговора за сваки ниво продуктивног теста вокабулара (N=68)

Као што се из табеле може видети, студенти су овог пута најбољи скор постигли на првом нивоу, али се и он, уколико се придржавамо Нејшновог (2008) тумачења резултата, мора сматрати лошијим јер је добијена вредност мања од 15. На свим осталим нивоима забележен је, у просеку, знатно мањи број тачних

решења, уз тренд опадања који се кретао од 8,40 на другом нивоу до 3,47 на завршном, петом нивоу. Поново је, ипак, као и на рецептивном тесту, приметан нешто бољи скор у домену академске лексике. Када се добијена аритметичка средина претвори у број речи чије су продуктивно познавање студенти показали, добија се следеће:

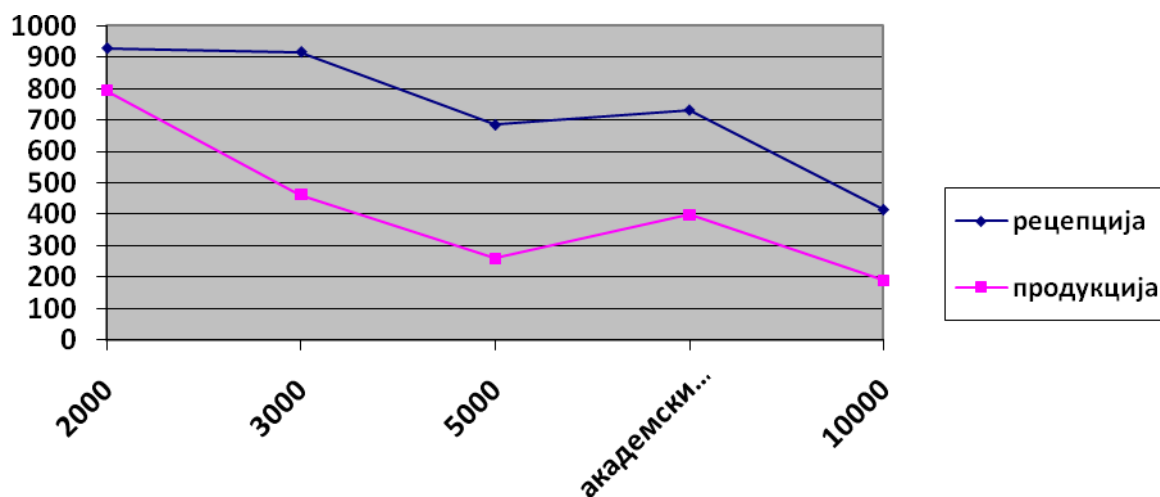
- први ниво: 792 од 1 000
- други ниво: 462 од 1 000
- трећи ниво: 259 од 1 000
- четврти ниво: 397 од 1 000
- пети ниво: 190 од 1 000

Графички представљени, ти исти подаци изгледају овако:



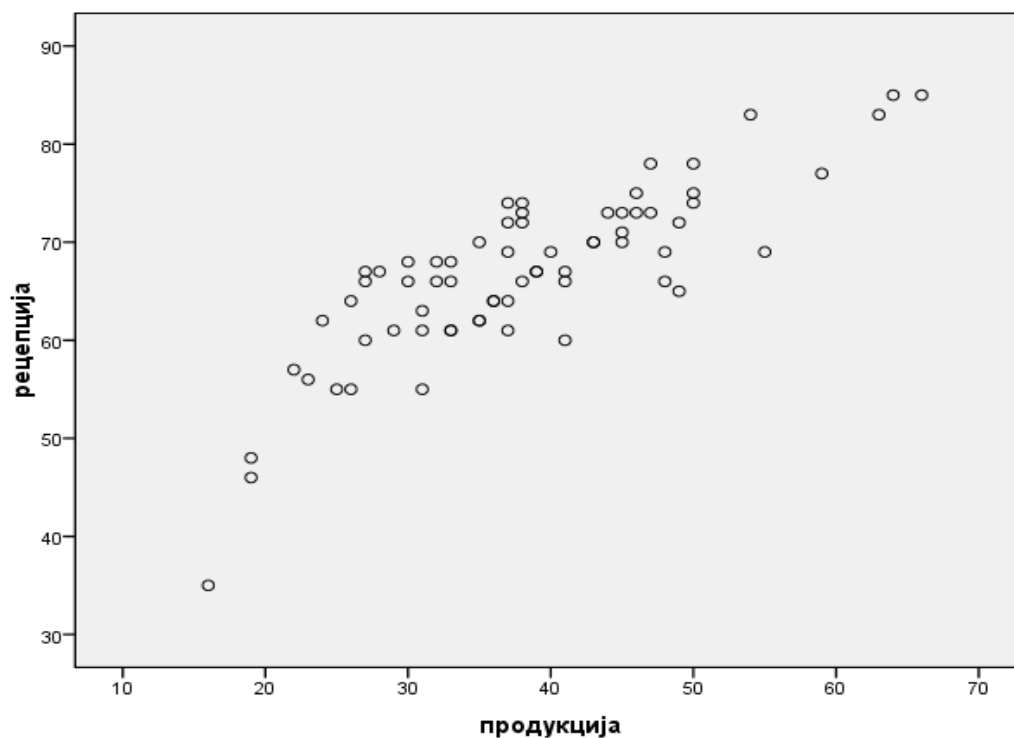
Графикон 3.4. Продуктивно познавање речи по нивоима

Уколико се упореде постигнућа на оба теста (в. графикон 3.5), постаје јасно да је рецептивно лексичко знање студената драстично боље од њиховог продуктивног знања, као и да резултате на било ком од нивоа рецептивног теста није пратио еквивалентан скор на продуктивног тесту. Премда је просечан број поена на прва два нивоа рецептивног знања био готово идентичан, у продукцији је већ на првом нивоу примећен пад у броју тачних одговора, који се на другом нивоу значајно повећао, и та тенденција одржала се све до последњег нивоа, уз изузетак који је примећен на четвртм нивоу (академски вокабулар).



Графикон 3.5. Упоредни приказ резултата са два теста вокабулара

Применом корелацијских техника у анализи података долазимо до сазнања да између рецептивне и продуктивне димензије лексичког знања постоји јака, позитивна веза, о чему сведочи дијаграм распршења који, визуелно, приближно приказује праву линију која расте с лева на десно.



Графикон 3.6. Корелацијски дијаграм распршења за два аспекта лексичког знања

Надаље, високу позитивну повезаност два аспекта лексичког знања потврђује и Пирсонов коефицијент који износи 0,83 (в. табелу 3.8); ова вредност може се сматрати индикатором предвидивости – она нам указује да што су бољи резултати на једном тесту, утолико бољи ће бити и на другом.

| | | Рецептивно знање Лексике | Продуктивно знање лексике |
|---------------------------------|--|-----------------------------|---------------------------------|
| | Пирсонова корелација | 1 | ,831** |
| Рецептивно знање лексике | Значајност корелације (енгл. Sig. 2-tailed) | | ,000 |
| | Број испитаника | 68 | 68 |
| | Пирсонова корелација | ,831** | 1 |
| Продуктивно знање лексике | Значајност корелације (енгл. Sig. 2-tailed) | ,000 | |
| | Број испитаника | 68 | 68 |

Напомена: Корелација је значајна на нивоу 0,01 (**).

Табела 3.8. Корелација између две димензије лексичког знања

Корелација између рецептивног и продуктивног знања вокабулара може се надаље потврдити и тако што се студенти групишу на основу резултата постигнутих на рецептивном тесту: (1) прва група обухвата оне са високим бројем бодова, од 70 до 90, а (2) друга оне са нешто лошијим постигнућем, од 50 до 69, при чему резултати студената који су освојили мање поена (39, 46 или 48) нису узети у обзир. Резултати приказани у табели испод (в. табелу 3.9), указују да је прва група студената (која је на рецептивном тесту показала боље лексичко знање) и на продуктивном тесту била успешнија у решавању ставки теста, на сваком од пет нивоа. Ако посматрамо пропорцију између рецептивног и продуктивног знања, тј. проценат одговара на продуктивном тесту у односу на рецептивни, постаје јасно да је продуктивно знање свих испитаника било најприближније рецептивном на нивоу од 2 000 речи. Код прве групе су, међутим, примећене незнатне разлике и код нивоа од 5 000 и 10 000 речи (47%

наспрам 46%). Највећи раскорак између два аспекта лексичког знања код прве групе уочен је на нивоу од 10 000 речи, а код друге групе на нивоу од 5 000 речи.

| | 2 000 | | 3 000 | | 5 000 | | Академски вокабулар | | 10 000 | |
|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------------------|-------|--------|-------|
| Резултати | М | СД | М | СД | М | СД | М | СД | М | СД |
| 1. Боља група (N=25) | | | | | | | | | | |
| Рецепција | 17,80 | ,408 | 17,76 | ,436 | 14,16 | 2,211 | 15,28 | 1,370 | 9,92 | 2,707 |
| Продукција | 15,96 | 1,241 | 9,88 | 2,489 | 6,72 | 2,685 | 9,64 | 2,196 | 4,64 | 2,196 |
| Пропорција | 89% | | 55% | | 47% | | 63% | | 46% | |
| 2. Лошија група (N=40) | | | | | | | | | | |
| Рецепција | 16,65 | 1,145 | 16,45 | 1,319 | 11,75 | 2,250 | 12,42 | 1,567 | 6,43 | 2,135 |
| Продукција | 13,72 | 2,418 | 7,15 | 1,889 | 3,70 | 1,757 | 6,05 | 1,921 | 2,95 | 1,431 |
| Пропорција | 82% | | 43% | | 31% | | 48% | | 45% | |

Напомена: М=аритметичка средина, СД=стандардна девијација

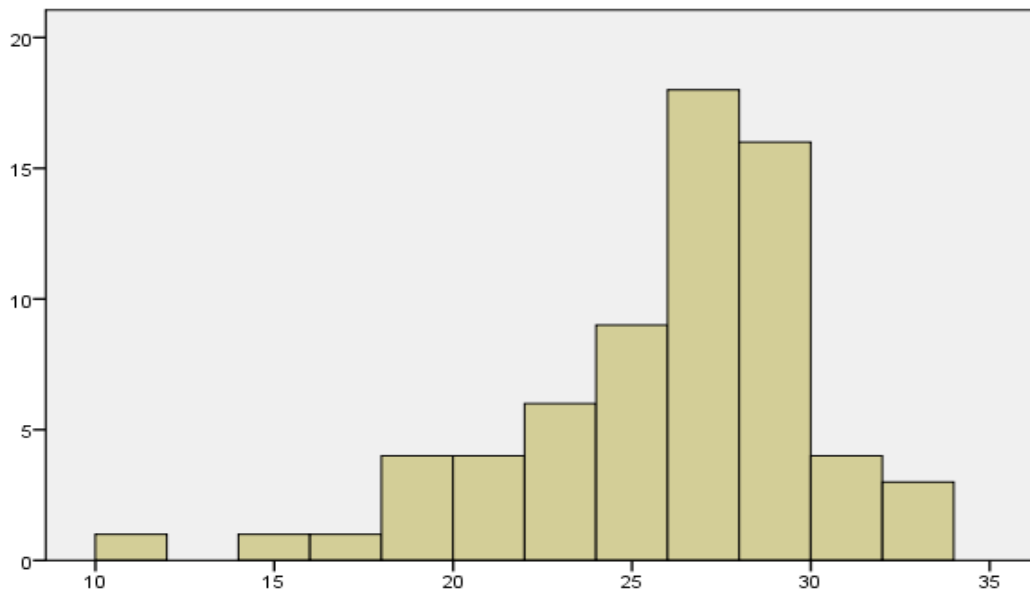
Табела 3.9. Поређење резултата две групе студената (боље и лошије) на основу степена познавања рецептивног вокабулара

3.6.2. Први тест рецептивног знања деривације

Почетни корак у анализи података добијених на рецептивном тесту познавања деривације подразумевао је проверу интерне конзистентности честица теста, односно његове поузданости, путем израчунавања Кронбахове алфе. Тај коефицијент износио је 0,82, што нам говори о поузданости и униформности честица теста. Од 36 афикса, колико их се појавило у 28 понуђених деривата (в. Додатак 4), студенти су, у просеку, успели да идентификују 25,42 или 70,61%. Грешке које су том приликом правили показују недостатак језичке свести о морфолошким сегментима – лексеме су махом дељене на слоге које су неретко наликовали афиксима, нпр.

| | | |
|-------------------------|----------------------|-----------------------|
| <i>sum / marize</i> | <i>i / llegal</i> | <i>disord / er</i> |
| <i>sur / vival</i> | <i>con formism</i> | <i>re quirement</i> |
| <i>in vestigative</i> | <i>eco / nomical</i> | <i>mout ainous</i> |

Стандардна девијација притом је износила 3,94, а распон тачних одговора кретао се од 11 до 33, при чему је највећи број студената успео да идентификује између 24 и 29 афикса, што можемо видети у дијаграму 3.1.



Дијаграм 3.1. Дистрибуција тачних одговора на првом рецептивном тесту деривације

Уколико агрерирамо варијабле на основу заједничких карактеристика афикса као што су врста (префикс наспрам суфикса), порекло (домаћи или страни), класификација по нивоима коју су увели Бауер и Нејшн (1993) или сродност са постојећим афиксима у српском, долазимо до следећих закључака.

Премда је тест садржао непропорционалан број префикса (8) и суфикса (28), ако саберемо поене који су остварени на појединим врстама афикса, постаје јасно да је студентима било лакше да у лексемема разазнају префиксе него суфиксе. Наиме, од могућих 1 876 суфикса студенти су препознали 1 216 или 64,8% док су од укупно 536 префикса правилно идентификовали 487 или 90,8%. Када се резултати помније анализирају сазнајемо да су, изузимајући префикс *il-* (67,16%), студенти са лакоћом уочили све остале префиксе: *en-* (98,5%), *mis-* (98,5%), *dis-* (95,5%), *in-* (94,02%), *un-* (92,5%), *im-* (92,5%) и *ir-* (88,05%).

Код суфикса је највећи број тачних одговора забележен код *-ment* (97,01%), *-ship* (94,02%), *-ate* (92,5%), *-ist* (91,04%), *-th* (88,05%), *-ous* (88,05%), *-ness* (88,05%), *-less* (88,05%), *-ity* (88,05%), *-ical* (86,56%) и *-or* (83,58%), а најнижи код *-ing* (41,79%), *-ed* (32,83%), *-ent* (20,89%), *-(i)al* (17,9%), *-ion* (4,47%) и *-ibility* (2,98%). Укупно узев, опадајући редослед познавања суфикса могли бисмо приказати овако:

- | | | |
|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| 1. <i>-ment</i> (97,01%) | 12. <i>-al</i> (77,61%) | 23. <i>-ing</i> (41,79%) |
| 2. <i>-ship</i> (94,02%) | 13. <i>-ian</i> (73,13%) | 24. <i>-ed</i> (32,83%) |
| 3. <i>-ate</i> (92,5%) | 14. <i>-ism</i> (71,64%) | 25. <i>-ent</i> (20,89%) |
| 4. <i>-ist</i> (91,04%) | 15. <i>-en</i> (70,14%) | 26. <i>-(i)al</i> (17,9%) |
| 5. <i>-th</i> (88,05%) | 16. <i>-ly</i> (68,65%) | 27. <i>-ion</i> (4,47%) |
| 6. <i>-ous</i> (88,05%) | 17. <i>-ify</i> (65,67%) | 28. <i>-ibility</i> (2,98%) |
| 7. <i>-ness</i> (88,05%) | 18. <i>-ive</i> (65,67%) | |
| 8. <i>-less</i> (88,05%) | 19. <i>-ful</i> (62,68%) | |
| 9. <i>-ity</i> (88,05%) | 20. <i>-able</i> (59,7%) | |
| 10. <i>-ical</i> (86,56%) | 21. <i>-ize</i> (49,25%) | |
| 11. <i>-or</i> (83,58%) | 22. <i>-ency</i> (44,77%) | |

Што се тиче порекла афикса, за потребе нашег истраживања одабрано је 13 домаћих (*-ful*, *-less*, *-ly*, *mis-*, *-ing*, *-ed*, *un-*, *-ness*, *-ship*, *-th*, *-en*, *-er/-or*, *-an/*

-ian) и 23 страна наставка, пореклом понајвише из латинског, али и француског и грчког (-ate, -ize, -ous, dis-, -ance/-ence, -ant/-ent, im-, il-, ir-, in-, -ment, -ion, en-, -ify, -ist, -ism, -able, -ability/-ibility, -ity, -al, -ive, -ic/-ical, -(i)al). Када се групишу и упореде резултати постигнути на домаћим и страним афиксима, увиђамо да су студенти мање потешкоћа имали са домаћим афиксима – од могућих 871 тачних одговора дали су 658, тј. 75,54%. Од свеукупно 1 541 одговора који су се тицали страних афикса, студенти су тачно решили 1 045 или 67,81%.

Анализирајући податке у складу са психолингвистичким одликама веза између афикса и творбених основа, као што су фреквентност и транспарентност афикса, на основу којих су Бауер и Нејшн (1993) осмислили седам нивоа примерених подучавању афикса за потребе унапређивања вештине читања, и ми смо разврстали резултате на појединим морфолошким сегментима у шест категорија (нивои 2-7) и збирно их посматрали. С обзиром на то да афиксе на нижим нивоима карактерише већи степен фреквентности и транспарентности, могли бисмо очекивати да ће тачни одговори углавном бити сконцентрисани на нивоима 2, 3 и 4, али су подаци показали супротно – највише тачних одговора тицало се афикса са трећег, петог и седмог нивоа.

| | Ниво 2 | Ниво 3 | Ниво 4 | Ниво 5 | Ниво 6 | Ниво 7 |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Број афикса | 2 | 6 | 11 | 11 | 5 | 1 |
| Тачни одговори (%) | 37,31 | 80,09 | 68,65 | 75,3 | 62,08 | 92,53 |

Табела 3.10. Расподела одговора у складу са седам нивоа које су осмислили Бауер и Нејшн (1993)

Интересантно је да су афикси са другог нивоа, тј. веома продуктивни, високофреквентни партиципски суфикси *-ing* и *-ed*, који доводе до предвидљивих морфографемских промена, препознати у изненађујуће малом броју случајева. Штавише, податак да су студенти бољи скор постигли на афиксима са петог нивоа, него на онима са четвртог, подстакао нас је да проверимо да ли је на резултате могла утицати сама морфолошка структура лексема, односно чињеница да се у појединим лексемама јављао само један

афикс, док су други садржали по два. Од 28 лексема које су студенти разлагали на морфеме, 20 је било двоморфемских, а преосталих 8 вишеморфемских. Управо у два вишеморфемским лексемама, *misinterpreted* и *weakening*, појавили су се суфикси *-ing* и *-ed*. С друге стране, готово сви афикси са трећег нивоа, уз изузетак суфикса *-er*, чији је степен препознавања био 80,09%, јављају се у вишеморфемским лексемама. Ако упоредимо морфолошку структуру лексема са четвртог и петог нивоа сазнајемо да су се на петом нивоу, који је карактерисао већи број идентификованих морфема, јавио и већи број вишеморфемских лексема.

Будући да у српском и енглеском језику постоје сродни афикси, који су већином грчког и латинског порекла, било је неопходно истражити да ли је морфолошка сличност два језичка система у том смислу утицала на познавање J2, односно да ли је на рецептивно знање деривације J2 могао да утиче језички трансфер. Уопштено гледано, од могућих 871 сродних афикса студенти су идентификовали 571 (65,5%), док су од могућих 1 541 несродних афикса препознали 1 132 (73,45%). Надаље, од тринаест сродних афикса (*-ize*, *-ous*, *-ism*, *-ist*, *dis-*, *-ify*, *-er*, *-ity*, *-ive*, *-ion*, *-ancy/-ency*, *-ic/-ical*, *-(i)al*) који су били обухваћени рецептивним морфолошким тестом, пет се јавило у речима које се могу сматрати сроднима у енглеском и српском (енгл. *conformism* – срп. *конформизам*, енгл. *isolation* – срп. *изолација*, енгл. *tendency* – срп. *тенденција*, енгл. *economical* – срп. *економичан* и енгл. *irrational* – срп. *ирационалан*),⁵⁷ јер су и формално и значењски сличне. Резултати за свих тринаест сродних афикса представљени су у табели по растућем редоследу (в. табелу 3.11) и на основу њих можемо да закључимо да се постојање сродних афикса у два језика није значајно одразило на продуктивно морфолошко знање испитаника у случају суфикса *-ion*, *-(i)al*, *-ency* и *-ize*, иако се тестиране лексеме које садрже суфиксе *-ion*, *-(i)al* и *-ency* јављају у сличним облицима у енглеском и српском.

⁵⁷ Иако би се и префикс *ir-* у лексеми *ирационалан* могао сматрати сродним са енглеским афиксом *ir-*, он овде није засебно издвојен јер је пандан трима афиксима (*il-*, *im-* и *ir-*), што унеколико компликује нашу анализу, али и из разлога што га у својој класификацији страних префикса не помиње Клајн (2002).

| | 1. <i>-ion</i> | 2. <i>-(i)al</i> | 3. <i>-ency</i> | 4. <i>-ize</i> | 5. <i>-ify</i> | 6. <i>-ive</i> | 7. <i>-ism</i> |
|--------------------|----------------|-------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| Тачни одговори (%) | 4,47 | 17,9 | 44,77 | 49,25 | 65,67 | 65,67 | 71,64 |
| | 8. <i>-or</i> | 9. <i>-ic(al)</i> | 10. <i>-ous</i> | 11. <i>-ity</i> | 12. <i>-ist</i> | 13. <i>dis-</i> | |
| | 83,58 | 86,56 | 88,05 | 88,05 | 91,04 | 95,5 | |

Табела 3.11. Процент тачних одговора на сродним афиксима

Приметно је, међутим, да су се међу осам афикса код којих је забележена тачност одговора од преко 50% нашла преостала два сродна афикса која су се јавила у сродним речима (*-ism*, *-ic(al)*), али да ни један ни други нису били међу прва три-четири најлакше идентификована афикса. Ипак, када израчунамо Пирсонов коефицијент корелације откривамо да између ове две групе променљивих (тј. резултата на сродним афиксима и сродним афиксима који се појављују у сродним лексемама) постоји позитивна веза ($r = 0,511$, $p < 0,01$). То значи да би боље познавање сродних афикса могло да унапреди морфолошко знање испитаника, доприносећи бољим резултатима како у погледу сродних тако и несродних деривата.

Напоследку, вредна је помена и информација о просечној вредности које су три групе постигле на рецептивном тесту познавања деривације пре самог почетка експерименталне наставе са групама А (имплицитни приступ) и Б (експлицитни приступ). Закључујемо да су групе су биле прилично уједначене по знању, разликујући се за вредности које су биле мање од једног поена (в. табелу 3.12). Контролна група и експериментална група А постигле су готово идентичан резултат док је експериментална група заостала за њима за око 0,30 поена. Стандардна девијација, као мера одступања вредности од аритметичке средине, била је нешто израженија у експерименталној групи А у поређењу са друге две групе. Та разлика, међутим, није била статистички значајна ($p > 0,05$), што смо проверили уз помоћ једнофакторске анализе варијансе (енгл. ANOVA), па се стога може рећи да се студенти у три групе нису значајно разликовали по постигнућу на рецептивном тесту познавања деривације.

| | Број испитаника | Аритметичка средина | Стандардна девијација |
|--|--------------------|------------------------|--------------------------|
| Контролна група | 22 | 25,56 | 3,40 |
| Експериментална група А (имплицитни приступ) | 25 | 25,57 | 4,01 |
| Експериментална група Б (експлицитни приступ) | 21 | 25,23 | 3,81 |

Табела 3.12. Поређење резултата три групе на почетном тестирању продуктивног деривативног знања

3.6.3. Први тест продуктивног знања деривације

Имајући на уму да је један од циљева овог истраживања било анализирање различитих аспеката лексичког и морфолошког знања, осврнућемо се најпре на резултате теста познавања морфолошких мотиватора, тј. чланова деривативних парадигми који су се касније појавили у реченицама, како бисмо затим могли да испитамо њихову повезаност са подацима добијеним на продуктивном тесту деривације. Као што смо већ истакли, самопроценом студената добијени су одговори на скали од А до Д, у зависности од тога колико су речи биле рецептивно и продуктивно познате, при чему је уз одговор Д било потребно написати једну реченицу која илуструје употребу поменуте речи (в. Додатак 5). Непостојеће лексеме су притом служиле као показатељ искрености студената и њиховог објективног процењивања сопственог лексичког знања, да бисмо из истраживања могли да искључимо учеснике који не улажу напор приликом решавања теста и чији одговори би, сходно томе, били непоуздани. Иако смо очекивали да ће бити и таквих случајева, резултати су показали супротно. Наши испитаници ретко су бирали одговоре под Ц или Д за непостојеће лексеме, а како су поменуте речи намерно фонетски и морфолошки наликовале енглеским речима, нисмо из истраживања искључили те субјекте или оне који су заокружили одговоре под А или Б. Табеларну фреквенцију

одговара за сваку појединачну лексему, постојећу или непостојећу, могли бисмо приказати овако:⁵⁸

| Постојеће лексеме | А „Не знам реч“ | Б „Видео/-ла сам реч‘ раније али не знам шта значи“ | Ц „Разумем реч када видим/чујем у реченици али не умет да је употребим у говору или писању“ | Д „Могу да употребим реч у реченици“ |
|--------------------------|---------------------------|---|---|--|
| <i>class</i> | --- | --- | --- | 98,5% |
| <i>ambition</i> | --- | --- | 2,9% | 97,1% |
| <i>logically</i> | 4,4% | --- | 16,2% | 64,7% |
| <i>signify</i> | 2,9% | 10,3% | 42,6% | 7,4% |
| <i>library</i> | --- | --- | --- | 98,5% |
| <i>joy</i> | --- | --- | 13,2% | 80,9% |
| <i>large</i> | --- | --- | --- | 95,6% |
| <i>spread</i> | --- | 11,8% | 13,2% | 70,6% |
| <i>nomination</i> | --- | 1,5% | 8,8% | 86,8% |
| <i>technology</i> | --- | --- | 8,8% | 91,2% |
| <i>available</i> | --- | 1,5% | 2,9% | 92,6% |
| <i>understanding</i> | 1,5% | --- | 4,4% | 73,5% |
| <i>long</i> | --- | --- | --- | 100% |
| <i>president</i> | --- | --- | --- | 100% |
| <i>normal</i> | --- | --- | 1,5% | 76,5% |
| <i>correctly</i> | 2,9% | --- | 10,3% | 80,9% |
| <i>leader</i> | --- | 4,4% | 4,4% | 79,4% |

⁵⁸ Збир процената код појединих лексема, када се саберу одговори под А, Б, Ц и Д, мањи је од 100%, јер у табели нису приказани случајеви под Д које су пратиле непримерене илустративне реченице на енглеском.

| | | | | |
|----------------------------|-------|-------|-------|-------|
| <i>fortunately</i> | 1,5% | --- | 1,5% | 94,1% |
| <i>predict</i> | --- | 4,4% | 5,9% | 88,2% |
| <i>suffer</i> | --- | --- | 5,9% | 88,2% |
| <i>memory</i> | --- | --- | 2,9% | 92,6% |
| <i>refuse</i> | --- | --- | --- | 98,5% |
| <i>regular</i> | --- | --- | 2,9% | 69,1% |
| <i>cool</i> | --- | --- | 8,8% | 70,6% |
| <i>please</i> | --- | --- | 1,5% | 94,1% |
| <i>achieve</i> | 1,5% | 1,5% | 11,8% | 69,1% |
| <i>publish</i> | --- | --- | 1,5% | 94,1% |
| <i>type</i> | --- | --- | 2,9% | 95,6% |
| <i>wide</i> | 1,5% | 4,4% | 10,3% | 77,9% |
| <i>appropriate</i> | --- | 2,9% | 8,8% | 76,5% |
| <i>resistant</i> | --- | 11,8% | 45,6% | 25% |
| <i>create</i> | --- | --- | 2,9% | 97,1% |
| <i>traditional</i> | --- | --- | 5,9% | 89,7% |
| <i>meaning</i> | --- | --- | 1,5% | 94,1% |
| <i>conclude</i> | --- | 2,9% | 23,5% | 54,4% |
| <i>proper</i> | 1,5% | --- | 16,2% | 75% |
| Непостојеће лексеме | | | | |
| <i>bardromium</i> | 89,7% | 10,3% | --- | --- |
| <i>artivious</i> | 69,1% | 25% | 4,4% | 1,5% |
| <i>spiddlicate</i> | 89,7% | 10,3% | --- | --- |
| <i>instrosion</i> | 77,9% | 20,6 | 1,5% | --- |
| <i>slance</i> | 66,2% | 23,5% | 8,8% | 1,5% |
| <i>ploat</i> | 58,8% | 20,6% | 14,7% | 5,9% |

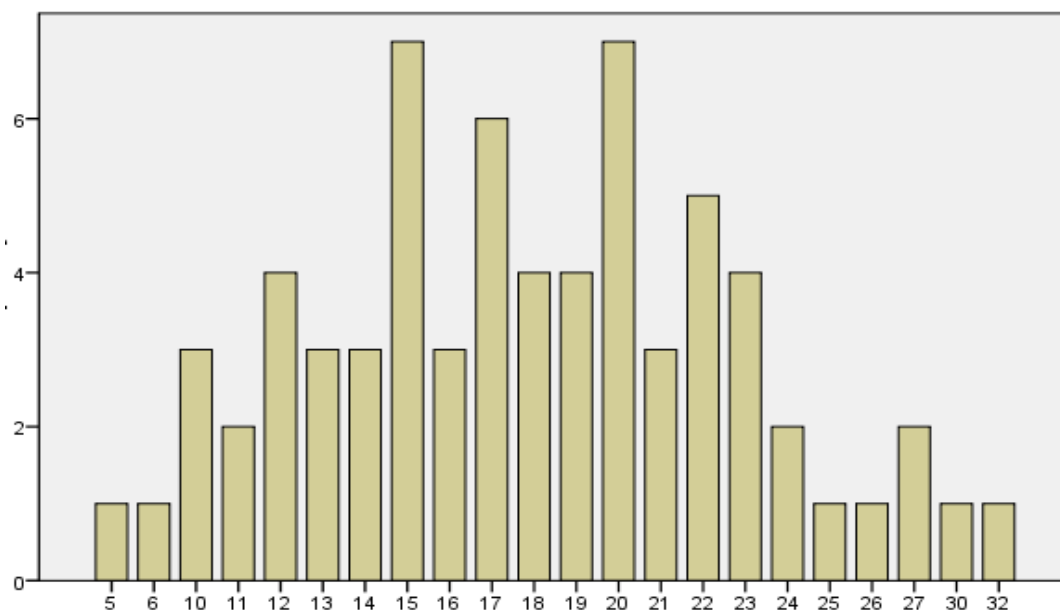
| | | | | |
|--------------------|-------|-------|-------|------|
| <i>revelopment</i> | 52,9% | 25% | 17,6% | 4,4% |
| <i>runcibly</i> | 88,2% | 10,3% | --- | 1,5% |
| <i>sloist</i> | 88,2% | 10,3% | 1,5% | --- |

Табела 3.13. Фреквентност одговора на првом тесту познавања чланова деривативних парадигми

Подаци који се тичу девет непостојећих лексема сведоче да су се студенти на овом тесту трудили да дају искрене одговоре, односно да нису редом заокруживали слова А, Б, Ц или Д, већ су размишљали о свакој лексеми понаособ, покушавајући да реално оцене своје познавање исте. Како су највећи број одговора под Ц и Д добиле лексеме *plot* и *revelopment*, квалитативна анализа примера које су испитаници навели показала је да је поменути лексемама приписано значење које поседују друге лексеме (*plot* и *development*).

Када погледамо проценат одговора заокружених под Д за постојеће лексеме у енглеском (које је пратила илустративна реченица са правилно употребљеним примером) постаје сасвим јасно да су студенти у највећем броју познавали значења чланова породица речи, тј. мотиватора коришћених на продуктивном тесту деривације. Изузетак чине лексеме *signify* и *resistant* код којих је забележен већи број одговора под Ц него под Д.

Наредни корак у анализи података обухватао је квантитативну обраду резултата са теста продуктивног познавања деривације. Провера интерне конзистентности честица теста путем израчунавања Кронбахове алфе открила је да се тест може сматрати прихватљивим и поузданим, јер је алфа износила тачно 0,80.

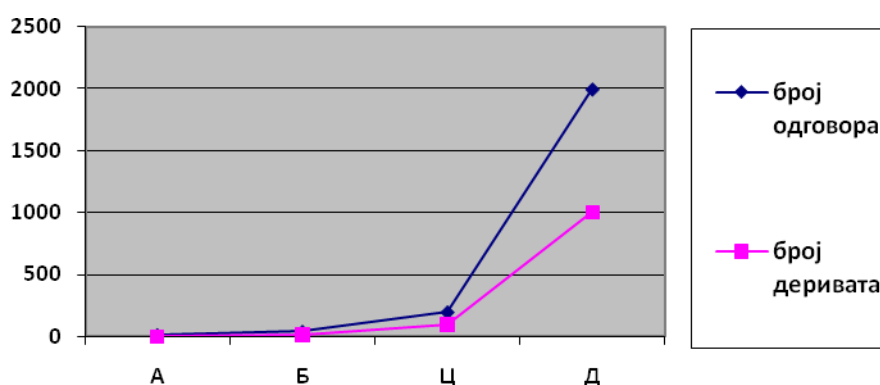


Дијаграм 3.2. Фреквентност броја тачних одговора на првом тесту продуктивног знања деривације

Надаље, од 36 афикса које је требало додати мотиваторима понуђеним у загради у контекстуализованим реченицама (в. Додатак 6), студенти су, у просеку, успели правилно да изведу 17,88 деривата, што је нешто мање од половине (49,66%). Стандардна девијација притом је била 4,88, а распон одговора од минималних 5 до максималних 32. У дијаграму изнад представљена је дистрибуција тачних одговора из које се може видети да је највећи број студената успешно успео да на понуђене творбене основе дода између 15 и 20 афикса, односно да је дистрибуција била нормална – највећи број вредности је у средини док их је према крајевима све мање.

Квантитативна обрада података обухватила је и испитивање узајамне повезаности познавања чланова деривативних парадигми, како бисмо утврдили да ли су студенти који су на тесту заокружили неки од одговора А, Б или Ц и на продуктивном тесту деривације показали непознавање осталих чланова породица речи. Другим речима, занимало нас је да ли је бирање одговора под Д (тј. „Могу да употребим реч у реченици“) пратила успешност у формирању деривата или не. Свеукупно су мотиватори 12 пута оцењени одговором А и на основу њих су студенти успели да осмисле 3 деривата (25%). Што се тиче

одговора под Б који је одабран 39 пута, од дотичних лексема студенти су успешно извели 16 деривата (41%). Даље, одговор Ц заокружен је 197 пута, а од истог броја деривата које је требало формирати управо од тих лексема, студенти су успешно произвели 98 (49,7%). На крају, од укупно 1 998 лексема које су студенти оценили одговором Д на скали самопроцене знања успели су да произведу 1 005 деривата (50,3%). Постаје очигледно да се степен познавања чланова деривативних парадигми одразио на продукцију деривата – што је познавање чланова било слабије, то је и број деривата био мањи (в. графикон 3.7), па се њихов проценат кретао од 25% (ниво одговора А) до 50,3% (ниво одговора Д).



Графикон 3.7. Упоредни приказ броја заокружених одговора (А, Б, Ц, Д) на тесту познавања мотиватора и броја пратећих деривата на продуктивном тесту

Уколико се подаци прикупљени на продуктивном деривативном тесту сагледају из више различитих углова, као што су већ поменути врста афикса (префикс или суфикс), порекло (домаћи или страни), класификација по нивоима коју су увели Бауер и Нејшн (1993), као и сродност са домаћим афиксима, долазимо до следећих увида.

Иако је тест садржао непропорционалан број префикса (8) и суфикса (28), ако саберемо поене које су студенти остварили на појединим врстама афикса, постаје очигледно да је њихово знање суфикса било боље у поређењу са знањем префикса: наиме, од могућих 1 904 суфиксалних деривата студенти су тачно извели 981 или 51,25% док су од укупно 544 префиксалних твореница правилно конструисали 234 или 43,01%. Када се резултати подробније погледају,

откривамо да су студенти најмање проблема имали са суфиксима *-ate* (91,2%), *-ive* (89,7%), *-ment* (86,8%), *-ical* (82,4%), *-ed* (80,9%), *-ize* (79,4%), *-ian* (79,4%) и *-ify* (76,5%), а највише са *-ism* (0%), *-ist* (2,9%), *-th* (11,8%), *-ial* (16,2%), *-al* (19,1%), *-er* (20,6%), *-able* (26,5%) и *-en* (29,4%). Опадајући редослед њиховог познавања свих суфикса могли бисмо приказати овако:

| | | |
|---------------------------|---------------------------|-------------------------|
| 1. <i>-ate</i> (91,2%) | 12. <i>-ing</i> (66,17%) | 23. <i>-er</i> (20,6%) |
| 2. <i>-ive</i> (89,7%) | 13. <i>-ance</i> (60,29%) | 24. <i>-al</i> (19,1%) |
| 3. <i>-ment</i> (86,8%) | 14. <i>-ous</i> (57,35%) | 25. <i>-ial</i> (16,2%) |
| 4. <i>-ic(al)</i> (82,4%) | 15. <i>-ship</i> (54,4%) | 26. <i>-th</i> (11,8%) |
| 5. <i>-ed</i> (80,9%) | 16. <i>-ant</i> (52,9%) | 27. <i>-ist</i> (2,9%) |
| 6. <i>-ize</i> (79,4%) | 17. <i>-ability</i> (50%) | 28. <i>-ism</i> (0%) |
| 7. <i>-ian</i> (79,4%) | 18. <i>-less</i> (65,67%) | |
| 8. <i>-ify</i> (76,5%) | 19. <i>-ful</i> (36,74%) | |
| 9. <i>-ity</i> (88,05%) | 20. <i>-ness</i> (30,88%) | |
| 10. <i>-ation</i> (73,5%) | 21. <i>-en</i> (29,4%) | |
| 11. <i>-ly</i> (73,5%) | 22. <i>-able</i> (26,5%) | |

Код префикса је, пак, највећи број тачних одговора забележен код *un-* (98,5%), *mis-* (61,8%), *ir-* (57,4%) и *en-* (42,6%), а нешто нижи код *in-* (47,1%), *dis-* (16,2%), *il-* (11,8%) и *im-* (8,8%).

Што се тиче порекла афикса, како смо већ више пута нагласили, у нашем истраживању акценат је стављен на 13 домаћих (*-ful*, *-less*, *-ly*, *mis-*, *-ing*, *-ed*, *un-*, *-ness*, *-ship*, *-th*, *-en*, *-er/-or*, *-an/-ian*) и 23 страна наставка, пореклом понајвише из латинског, француског и грчког (*-ate*, *-ize*, *-ous*, *dis-*, *-ance/-ence*, *-ant/-ent*, *im-*, *il-*, *ir-*, *in-*, *-ment*, *-ion*, *en-*, *-ify*, *-ist*, *-ism*, *-able*, *-ability*, *-ity*, *-al*, *-ive*, *-ic/-ical*, *-ial*). Груписањем и упоређивањем резултата постигнутих на домаћим и страним афиксима долазимо до сазнања да су студенти нешто боље решавали задатке са домаћим афиксима – од могућих 884 облика, написали су 471, тј. 53,28%, док су од свеукупно 1 564 творенице са страним афиксима, успешно извели 744 или 47,57%.

Анализирајући податке у складу са психолингвистичким одликама веза између афикса и творбених основа, као што су фреквентност и транспарентност афикса, на основу којих су Бауер и Нејшн (1993) осмислили седам нивоа

примерених подучавању афикса за потребе унапређивања вештине читања, разврстали смо резултате на појединим морфолошким сегментима у шест категорија (нивои 2-7) и збирно их посматрали. Будући да афиксе на нижим нивоима карактерише већи степен фреквентности и транспарентности, логично је било очекивати да ће тачни одговори углавном бити дистрибуирани на нивоима 2, 3 и 4, али су подаци показали другачије – највише тачних одговора тицало се афикса са другог, шестог и седмог нивоа.

| | Ниво 2 | Ниво 3 | Ниво 4 | Ниво 5 | Ниво 6 | Ниво 7 |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Број афикса | 2 | 6 | 11 | 11 | 5 | 1 |
| Тачни одговори (%) | 73,5 | 49,75 | 39,17 | 44,11 | 66,76 | 91,17 |

Табела 3.14. Расподела одговора у складу са седам нивоа које су осмислили Бауер и Нејшн (1993)

Висок степен познавања афикса са другог нивоа не изненађује, јер су у питању веома продуктивни, високофреквентни партиципски суфикси *-ing* и *-ed* који доводе до предвидљивих морфографемских промена. Ипак, чињеница да су студенти бољи скор постигли на афиксима са петог нивоа, него на онима са четвртог и, што је интересантније, били успешнији на афиксима са шестог нивоа у поређењу са афиксима на претходна три, потакла нас је да детаљније истражимо могући утицај сродних афикса.

Као што смо већ рекли, у српском и енглеском језику постоје сродни афикси, који су већином грчког и латинског порекла, па је стога било неопходно истражити да ли је морфолошка сличност два језичка система у том смислу утицала на познавање J2, односно да ли је продуктивном знању деривације J2 могао да допринесе језички трансфер из J1. Уопштено гледано, студенти су од могућих 884 сродних афикса успели да произведу 397 или 44,9% док су од укупно 1 564 несродна афикса написали 793, тј. 50,7%. Даље, од тринаест сродних афикса (*-ize, -ous, -ism, -ist, -(i)al, dis-, -ify, -er, -ity, -ive, -ion, -ance/-ence, -ic/-ical*) који су били обухваћени продуктивним морфолошким тестом, пет се јавило у речима које се могу сматрати сроднима у енглеском и српском (енгл.

ambitious – срп. амбициозан, енгл. *traditionalism* – срп. традиционализам, енгл. *classify* – срп. класификовати, енгл. *creative* – срп. креативан и енгл. *normality* – срп. нормалитет/нормалност) пошто имају сличну форму и значење. Морфолошко-лексичка сличност лексема, али и самих афикса, могла би последично позитивно да се одрази на резултате остварене на тесту, у чему се слажу бројни истраживачи (уп. Мочизуки и Аизава 2000; Рингбом 2007). Подаци за свих тринаест сродних афикса представљени су у наредној табели, по растућем редоследу:

| | 1. <i>-ism</i> | 2. <i>-ist</i> | 3. <i>dis-</i> | 4. <i>-(i)al</i> | 5. <i>-er</i> | 6. <i>-ity</i> | 7. <i>-ous</i> |
|--------------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|--------------------|-----------------|----------------|
| Тачни одговори (%) | 0 | 2,9 | 16,2 | 16,2 | 20,6 | 45,6 | 57,4 |
| | 8. <i>-ance</i> | 9. <i>-ion</i> | 10. <i>-ify</i> | 11. <i>-ize</i> | 12. <i>-ic(al)</i> | 13. <i>-ive</i> | |
| | 60,2 | 73,5 | 76,5 | 79,4 | 82,4 | 89,7 | |

Табела 3.15. Процент тачних одговора на сродним афиксима на првом продуктивном тесту познавања деривације

Из табеле 3.15. можемо да закључимо да се постојање сродних афикса у два језика није значајно одразило на продуктивно морфолошко знање испитаника код готово половине суфикса (*-ism*, *-ist*, *dis-*, *-(i)al*, *-er* и *-ity*) мада се лексеме које садрже суфиксе *-ism* и *-ity* јављају у сличним лексичким облицима и у енглеском и српском. Штавише, на тесту није забележен ниједан тачан дериват са суфиксом *-ism*. Истини за вољу, лексема ‘нормалитет’ постоји у српском у још једном, синонимном облику (‘нормалност’), па постоји могућност да су се студенти чешће сретали са овом варијантом те нису били свесни сличности облика ‘нормалитет’ и *normality*. Занимљиво је, међутим, да су се међу седам афикса код којих је забележена тачност одговора од преко 50% нашла чак три која су се јавила у сродним речима (*-ous*, *-ify*, *-ive*), при чему је управо код суфикса *-ive* тачност одговора износила чак 89,7%. Када израчунамо Пирсонов коефицијент корелације сазнајемо да између ове две променљиве, тј. резултата на сродним афиксима и сродним афиксима који се појављују у сродним лексемама, постоји позитивна веза ($r=0,385$, $p < 0,01$). Уочена корелација, дакле, указује да познавање сродних афикса може да унапреди продуктивно

морфолошко знање ученика, и у смислу сродних и несродних деривата који садрже поменуте афиксе.

Даље, с обзиром на то да је приликом квантитативне обраде података уочено да су студенти у одређеном броју случајева губили поене због грешака у писању (нпр. **resistence* уместо *resistance*, **appropriately* уместо *appropriately*, **joyfull* уместо *joyful*, **missunderstand* уместо *misunderstand*, **illogically* уместо *illogically*), односно зато што су знали фонолошки, али не и ортографски облик лексема, одлучили смо да упоредимо резултате добијене строгим начином оцењивања са резултатима добијеним блажим приступом. Тај приступ је подразумевао прихватање свих облика у којима се могла разазнати одговарајућа морфема и када је погрешно написана (уп. Веб 2008). Као што можемо видети у табели 3.16, признавање одговора са ортографским грешкама није, међутим, имало значајнијег утицаја на резултате, јер се средња вредност броја тачних одговора са 17,87 попела на 20,49, при чему је распон тачних одговора остао готово исти.

| | Број испитаника | Мин. број поена | Макс. број поена | Аритметичка вредност | Стандардна девијација |
|--------------|-----------------|-----------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| строги начин | 68 | 5 | 32 | 17,87 | 4,89 |
| блажи начин | 68 | 6 | 32 | 20,49 | 4,83 |

Табела 3.16. Поређење резултата два начина оцењивања: строги и блажи

На крају, ваља напоменути да су све три групе на првом тесту продуктивног знања деривације, пре почетка експерименталне наставе са групама А и Б, постигле врло сличан учинак (в. табелу 3.17), при чему је експериментална група Б постигла нешто бољи резултат у поређењу са друге две групе.

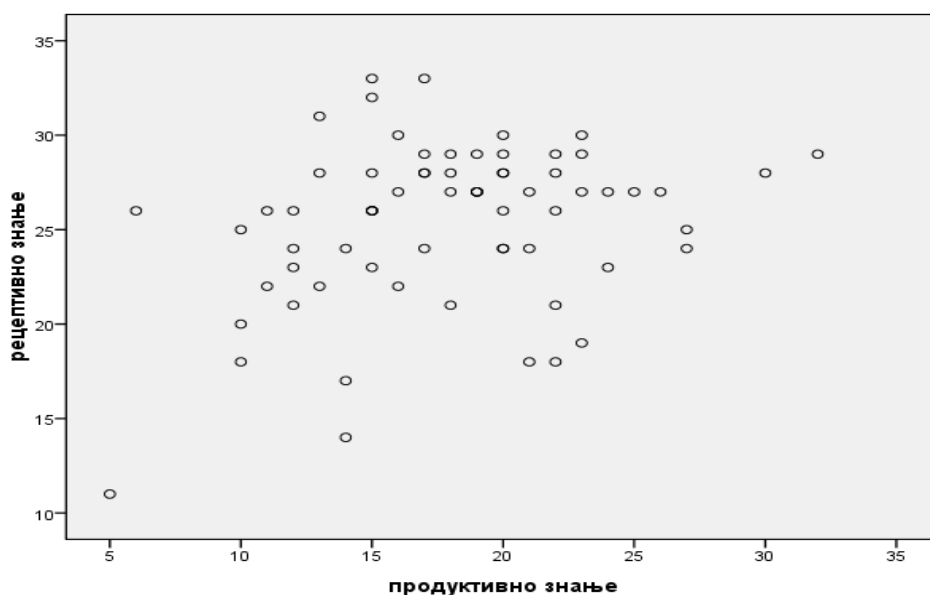
| | Број испитаника | Аритметичка средина | Стандардна девијација |
|--|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| Контролна група | 22 | 17,46 | 5,03 |
| Експериментална група А (имплицитни приступ) | 25 | 17,48 | 4,27 |
| Експериментална група Б (експлицитни приступ) | 21 | 18,57 | 4,31 |

Табела 3.17. Поређење резултата три групе на почетном тестирању продуктивног деривативног знања

Стандардна девијација, као мера варијабилности резултата, кретала се у распону од 4,31 до 5,03. Било је, стога, неопходно проверити да ли међу групама постоје статистички значајне разлике. Применом једнофакторске анализе варијансе (енгл. ANOVA) установљено је да се студенти у три групе не разликују у статистички значајној мери ($p > 0,05$) у погледу продуктивног деривативног знања. Ови подаци, као и они добијени на првом рецептивном тесту познавања деривације (в. део 3.6.2), као што смо већ истакли, говоре да је наш узорак био сасвим уједначен по знању. Следствено томе, овај фактор није могао негативно да се одрази на ток експеримента и завршно тестирање, односно резултате постигнуте на њему.

3.6.4. Заједничка анализа резултата са тестова познавања вокабулара и деривације

На тестовима познавања вокабула (в. део 3.6.1) показало се да између рецептивне и продуктивне димензије лексичког знања постоји позитивна, јака веза, што се, међутим, не би могло рећи за повезаност истих аспеката деривативног знања. Као што видимо из дијаграма распршења испод (в. графикон 3.8), не назире се препознатљив линеаран однос између ове две променљиве, већ су тачке без реда расуте посвуда.



Графикон 3.8. Корелацијски дијаграм распршења за два аспекта деривативног морфолошког знања

Када израчунамо Пирсонову корелацију откривамо да између рецептивног и продуктивног знања деривације постоји статистички значајна, али слаба позитивна корелација od 0,289.

| | Рецептивно знање деривације | Продуктивно знање деривације |
|---|--|------------------------------------|
| Пирсонова корелација | 1 | ,289* |
| Рецептивно знање деривације | Значајност корелације (енгл. Sig. 2-tailed) | ,018 |
| | Број испитаника | 68 |
| Пирсонова корелација | ,289* | 1 |
| Продуктивно знање деривације | Значајност корелације (енгл. Sig. 2-tailed) | ,018 |
| | Број испитаника | 68 |

Напомена: Корелација је значајна на нивоу 0,05 (*).

Табела 3.18. Корелација између две димензије деривативног знања

Уколико сада истражимо корелације између лексичког и морфолошког знања, долазимо до закључка да између ових променљивих постоје различити степени корелација (в. табелу 3.19). Као што видимо, само рецептивно деривативно знање корелира са свега једном променљивом, продуктивним деривативним знањем. Између свих осталих варијабли постоје статистички значајне и јаке позитивне везе о чему сведочи вредност Пирсоновог коефицијента r која је већа од 0,50. Са морфолошке тачке гледишта, то заузврат значи да што је бољи резултат постигнут на једном од лексичких тестова, то је већи био и скор на продуктивном тесту деривације. Постојање статистички значајних корелација између ове три варијабле омогућило нам је да спроведемо и накнадну анализу помоћу вишеструке регресије (в. табелу 3.20). Циљ нам је био да испитамо могућност скупа променљивих (рецептивно и продуктивно лексичко знање) да предвиди продуктивно деривативно знање.

С друге стране, недостатак корелација између рецептивне димензије деривативног знања и два аспекта познавања лексике онемогућио је примену вишеструке регресије са поменуте три променљиве. Овакав исход у складу је са запажањима до којих су са ученицима енглеског као Ј2 чији је матерњи језик јапански недавно дошле Хајаши и Марфи (2011).

| | | Рецептивно знање вокабулара | Продуктивно знање вокабулара | Рецептивно знање деривације | Продуктивно знање деривације |
|---|--|--|---|--|---|
| Рецептивно знање вокабулара | Пирсонова корелација | 1 | ,831** | ,190 | ,637** |
| | Значајност корелације (енгл. Sig. 2-tailed) | | ,000 | ,124 | ,000 |
| | Број испитаника | 68 | 68 | 68 | 68 |
| Продуктивно знање вокабулара | Пирсонова корелација | ,831** | 1 | ,238 | ,732** |
| | Значајност корелације (енгл. Sig. 2-tailed) | ,000 | | ,052 | ,000 |
| | Број испитаника | 68 | 68 | 68 | 68 |
| Рецептивно знање деривације | Пирсонова корелација | ,190 | ,238 | 1 | ,289* |
| | Значајност корелације (енгл. Sig. 2-tailed) | ,124 | ,052 | | ,018 |
| | Број испитаника | 68 | 68 | 68 | 68 |
| Продуктивно знање деривације | Пирсонова корелација | ,637** | ,732** | ,289* | 1 |
| | Значајност корелације (енгл. Sig. 2-tailed) | ,000 | ,000 | ,018 | |
| | Број испитаника | 68 | 68 | 68 | 68 |

Напомена: Корелација је значајна на нивоу 0,01 (**). Корелација је значајна на нивоу 0,05 (*).

Табела 3.19. Коефицијенти Пирсонове корелације између измерених вредности лексичког и деривативног морфолошког знања

Коефицијент вишеструке корелације (R) износио је 0,734, што указује на снажну повезаност варијабли. Вредност R^2 била је 0,538, а то показује да лексичко знање појашњава 53,8% варијансе у продуктивном деривативном знању, при чему је статистички значајан само допринос продуктивног знања (бета=0,653, $p < 0,001$) док се допринос рецептивног лексичког знања може сматрати занемарљивим (бета=0,095, $p > 0,05$).

| | Стандардизовани коефицијенти | | | Коефицијенти корелације | | | R^2 |
|------------------------------|------------------------------|------------|-------------------------------------|--------------------------------|---------------------------|----------------------------|-------|
| | (β) | вредност т | Статистичка значајност (енгл. Sig.) | Нултог реда (енгл. Zero-order) | Делимични (енгл. Partial) | Полуделимични (енгл. Part) | |
| Рецептивно знање вокабулара | ,095 | ,628 | ,532 | ,637 | ,078 | ,053 | ,538 |
| Продуктивно знање вокабулара | ,653 | 4,315 | ,000 | ,732 | ,472 | ,364 | |

Напомена: $F(2, 67) = 37,913, p < 0,001$

Табела 3.20. Резултати вишеструке регресије који продуктивно лексичко знање објашњавају уз помоћ два аспекта морфолошке свести

На крају, с обзиром на то да су и рецептивни и продуктивни тест деривације тестирали познавање истих афикса, желели смо да испитамо да ли је продуктивно знање појединих префикса и суфикса пратило и рецептивно знање истих или не. Као што смо већ видели, из појединачних анализа резултата на ова два теста установили смо да је продуктивно знање деривације слабије од рецептивног, односно да рецептивно познавање афикса не подразумева нужно и продуктивно владање њима, али и да између рецептивног и продуктивног знања деривације постоји слаба, статистички значајна, позитивна корелација. Упоредјујући податке добијене за сваки

афикс појединачно дошли смо да сазнања да је за већину њих (26 од 36), преко половина наших испитаника показала како продуктивно тако и рецептивно знање. Притом је код четири афикса (*en-*, *-th*, *dis-* и *im-*) забележен апсолутни степен познавања (100%). С друге стране, сâм однос продуктивног наспрам рецептивног познавања афикса варирао је од афикса до афикса, тако да је некада и поред испољеног продуктивног знања изостало рецептивно знање, што нарочито важи за суфиксе *-ability/-ibility*, *-ion*, *-(i)al*, *-ant/-ent*, *-ing* и *-ed*, као и за *il-*, *-ist* и *-ance/-ence/-ancy/-ency* код којих је степен препознавања био око 50%.

| Афикс | Продуктивно знање: број студената | Рецептивно знање: број студената/процент |
|-----------------------------------|--------------------------------------|---|
| 1. <i>-ify</i> | 52 | 35/68,6% |
| 2. <i>-ous</i> | 38 | 33/84,6% |
| 3. <i>il-</i> | 8 | 4/50% |
| 4. <i>-ant/-ent</i> | 36 | 6/16,7% |
| 5. <i>-ian</i> | 54 | 42/77,8% |
| 6. <i>-ful</i> | 24 | 16/66,7% |
| 7. <i>en-</i> | 29 | 29/100% |
| 8. <i>-ing</i> | 45 | 17/37,8% |
| 9. <i>-ate</i> | 61 | 57/93,4% |
| 10. <i>-ic(al)</i> | 55 | 47/85,5% |
| 11. <i>-ability/ -ibility</i> | 33 | 0/0% |
| 12. <i>mis-</i> | 42 | 41/97,6% |
| 13. <i>-th</i> | 8 | 8/100% |
| 14. <i>-(i)al</i> | 11 | 1/9,1% |
| 15. <i>-ity</i> | 31 | 26/83,9% |
| 16. <i>in-</i> | 31 | 30/96,8% |
| 17. <i>-ship</i> | 37 | 36/97,3% |
| 18. <i>un-</i> | 66 | 61/92,4% |

| | | |
|-------------------------------------|----|----------|
| 19. -able/ -ible | 17 | 11/64,7% |
| 20. -er/-or | 14 | 9/64,3% |
| 21. -ize | 54 | 28/51,9% |
| 22. -al | 13 | 10/76,9% |
| 23. ir- | 38 | 34/89,5% |
| 24. -ness | 21 | 19/90,5% |
| 25. dis- | 10 | 10/100% |
| 26. -ment | 58 | 56/96,6% |
| 27. -ed | 54 | 19/35,2% |
| 28. -ist | 2 | 1/50% |
| 29. -en | 20 | 15/75% |
| 30. -ly | 49 | 35/71,4% |
| 31. -ence/ -ance/-ency/ -ancy | 40 | 19/47,5% |
| 32. -ive | 60 | 39/65% |
| 33. -ism | 0 | --- |
| 34. -less | 33 | 29/87,9% |
| 35. -ion | 49 | 3/6,1% |
| 36. im- | 6 | 6/100% |

Табела 3.21. Упоредни приказ рецептивног познавања свих афикса студената који су показали продуктивно знање истих

3.6.5. Други тест рецептивног познавања деривације

Почетни корак у анализи података добијених на другом рецептивном тесту познавања деривације поново је подразумевао проверу интерне конзистентности честица теста, односно утврђивање његове поузданости, путем израчунавања Кронбахове алфе. Тај коефицијент сада је износио 0,86, што

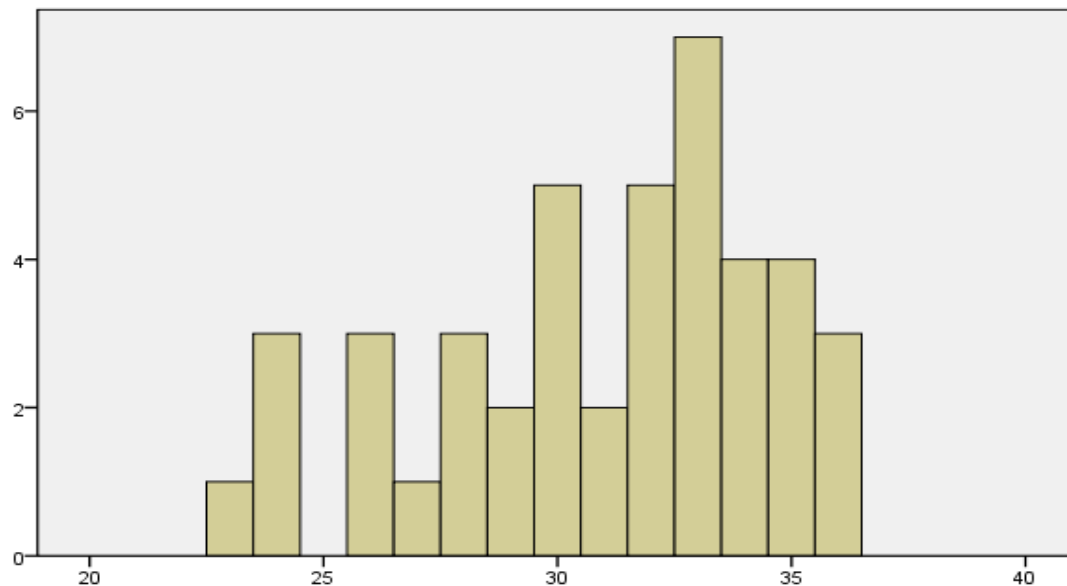
говори о поузданости и униформности честица теста. Од 36 афикса, колико их се појавило у 28 понуђених деривата (в. Додатак 22), студенти су, у просеку, успели да идентификују 30,91 или 85,86%. Овога пута студенти су правили мање грешака приликом идентификације морфема него на почетном тестирању. Грешке које су се јавиле махом су се тичале почетних слогова речи и до њих је дошло због погрешног закључивања студената да се ради о префиксима, нпр.

ex / clusionist *in / novator*

мада је било и случајева дељења речи на слокове; на пример:

enter / tainment *statis / tician*

Стандардна девијација притом је износила 3,61, а распон тачних одговора кретао се од 23 до 36. Највећи број студената успео је да идентификује између 30 и 33 афикса, што се јасно можемо видети у дијаграму 3.3.



Дијаграм 3.3. Дистрибуција тачних одговора на другом рецептивном тесту деривације

Када добијене податке сагледамо за сваку групу засебно, долазимо до сазнања да је најбоље резултате на овом тесту остварила трећа група, што се очитава и у средњој вредности, али и у распону тачних одговора (в. табелу 3.22). Будући да су све три групе на почетном тестирању оствариле идентичан број поена, овакав резултат сугерише да је експлицитни наставни

третман довео до највећег напретка у развијању рецептивне морфолошке свести студената. Овај налаз поткрепљује и чињеница да је стандардна девијација (као мера одступања вредности од аритметичке средине) у експерименталној групи Б била најмања. То се може приписати већој хомогености студената у тој групи (Маки и Гас 2005: 260), тј. њиховом све уједначенијем знању.

| | Број испитаника | М | СД | Станд. грешка | Интервал 95-постотног поверења | | Мин. број поена | Макс. број поена |
|---|-----------------|-------|------|---------------|--------------------------------|---------------|-----------------|------------------|
| | | | | | Доња граница | Горња граница | | |
| Контролна група | 22 | 29,13 | 3,40 | ,851 | 27,31 | 30,94 | 23 | 34 |
| Експериментална група А (имплицитни приступ) | 25 | 30,43 | 3,69 | ,987 | 28,30 | 32,56 | 24 | 36 |
| Експериментална група Б (експлицитни приступ) | 21 | 33,62 | 2,02 | ,561 | 32,39 | 34,84 | 30 | 36 |
| Укупно | 68 | 30,91 | 3,61 | ,552 | 29,79 | 32,02 | 23 | 36 |

Напомена: М=аритметичка средина, СД=стандардна девијација

Табела 3.22. Поређење резултата три групе на другом рецептивном тесту познавања деривације једнофакторском анализом варијансе различитих група

Занимљиво је да су се проблеми у идентификовању морфема махом тицали морфолошки сложених речи које су садржале два афикса, попут *doubtlessly*, *threatening*, *illogical*, *misguided*, *forgetfulness* или *exclusionist* у којима су студенти, по правилу, речи делили на творбену основу и један афикс.

Применом једнофакторске анализе варијансе (енгл. ANOVA) за различите групе, са накнадним тестовима, установили смо да постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,005$ у резултатима три групе: $F(2, 65)=7,464$, $p=0,002$. Величина те разлике, изражена помоћу показатеља ета

квадрат,⁵⁹ износи 0,27, а то показује да је утицај интервенције врло велик. Накнадна поређења помоћу Шефеевог теста, који важи за безбеднију методу испитивања разлика између група, показују да се средња вредност контролне групе (M=29,13, СД=3,40) значајно разликује од средње вредности експерименталне групе Б (M=33,62, СД=2,02) која је била изложена експлицитном наставном третману, али и да се средња вредност експерименталне групе А (M=30,43, СД=3,69), подвргнуте имплицитној наставној интервенцији, значајно разликује од средње вредности експерименталне групе Б (M=33,62, СД=2,02). Контролна група се, напротив, не разликује значајно од експерименталне групе А (в. табелу 3.23), што све сугерише да се, по постигнућу на завршном рецептивном тесту деривације, експериментална група Б статистички значајно разликује од остале две групе.

| (I) група | (J) група | Просечна разлика резултата (I-J) | Станд. грешка | Статист. значајност | Интервал 95-постотног поверења | |
|-----------|-----------|----------------------------------|---------------|---------------------|--------------------------------|---------------|
| | | | | | Доња граница | Горња граница |
| контролна | експ. А | -1,304 | 1,158 | ,536 | -4,25 | 1,64 |
| | експ. Б | -4,490* | 1,181 | ,002 | -7,49 | -1,49 |
| експ. А | контр. | 1,304 | 1,158 | ,536 | -1,64 | 4,25 |
| | експ. Б | -3,187* | 1,218 | ,043 | -6,28 | -,09 |
| експ. Б | контр. | 4,490* | 1,181 | ,002 | 1,49 | 7,49 |
| | експ. А | 3,187* | 1,218 | ,043 | ,09 | 6,28 |

Напомена: Разлика у средњој вредности значајна је на нивоу 0,05 (*).

Табела 3.23. Поређење резултати три групе на другом рецептивном тесту деривације уз помоћ накнадних тестова (енгл. post hoc)

⁵⁹ Вредност ета квадрата израчуната је на основу смерница изнетих у Палант (2011).

3.6.6. Други тест продуктивног познавања деривације

Први корак у анализи резултата поново је укључивао разматрање одговора са теста познавања морфолошких мотиватора, тј. чланова деривативне парадигме који су се накнадно појавили у реченицама на продуктивном тесту деривације, како бисмо могли да испитамо њихову повезаност и тако добијемо потпунију слику о утицају овог фактора на продукцију осталих чланова породице речи. Подсећања ради, самопроцена студената резултирала је одговорима на скали од А до Д, у зависности од тога колико су студентима речи биле рецептивно и продуктивно познате, при чему је уз одговор Д било неопходно написати и једну реченицу која илуструје употребу циљне речи (в. Додатак 23). Непостојеће лексеме су се, још једном, појавиле на тесту као мера искрености студената и њиховог објективног процењивања властитог лексичког знања, да бисмо из истраживања могли да искључимо учеснике који се нису максимално трудили да реше тест и чији одговори би, складно томе, могли да буду непоуздани. Међутим, наши испитаници овог пута ниједном нису одабрали одговоре Ц или Д за непостојеће лексеме него су у највећем броју заокруживали опцију А. Тај податак могао би се протумачити као знак да су студенти овог пута били сигурнији у оцењивању властитог знања, али и да су посветили пажњу решавању сваке ставке теста. Фреквенција одговора за сваку појединачну лексему, постојећу и непостојећу, приказана је овде табеларно:⁶⁰

| Постојеће лексеме | А | Б | Ц | Д |
|-------------------|---------------|---|--|------------------------------------|
| | „Не знам реч“ | „Видео/-ла сам реч‘ раније али не знам шта значи“ | „Разумем реч када видим/чујем у реченици али не уем да је употребим у говору или писању“ | „Могу да употребим реч у реченици“ |

⁶⁰ Збир процената код појединих лексема, када се саберу одговори под А, Б, Ц и Д, мањи је од 100% јер у табели нису приказани случајеви под Д које су пратиле непримерене илустративне реченице на енглеском.

| | | | | |
|-----------------------|------|-------|-------|-------|
| <i>style</i> | --- | --- | --- | 100% |
| <i>suspicion</i> | --- | --- | 15,8 | 78,9% |
| <i>legally</i> | --- | --- | 12,3% | 66,7% |
| <i>suffice</i> | --- | 21,1% | 56,1% | 14% |
| <i>politics</i> | --- | --- | 3,5% | 93% |
| <i>delight</i> | --- | 1,8% | 14% | 68,4% |
| <i>danger</i> | --- | --- | --- | 100% |
| <i>disturb</i> | --- | --- | --- | 98,2% |
| <i>discrimination</i> | --- | --- | 5,3% | 94,7% |
| <i>philosophy</i> | --- | --- | --- | 100% |
| <i>adaptable</i> | --- | 7% | 31,6% | 57,9% |
| <i>calculate</i> | --- | --- | 3,5% | 86% |
| <i>deep</i> | --- | --- | --- | 96,5% |
| <i>commerce</i> | --- | 24,6% | 57,9% | 15,8% |
| <i>moral</i> | --- | --- | 7% | 82,5% |
| <i>attentively</i> | 3,5% | 22,8% | 33,3% | 35,1% |
| <i>editor</i> | --- | --- | 8,8% | 86% |
| <i>mistakably</i> | 7% | 10,5% | 43,9% | 5,3% |
| <i>identify</i> | --- | --- | 1,8% | 96,5% |
| <i>preach</i> | --- | --- | 14% | 70,2% |
| <i>colony</i> | --- | 1,8% | 42,1% | 47,4% |
| <i>propose</i> | --- | --- | 8,8% | 77,2% |
| <i>replaceable</i> | --- | --- | 8,8% | 87,7% |
| <i>awkward</i> | --- | 3,5% | 5,3% | 86% |
| <i>approve</i> | --- | --- | 14% | 68,4% |
| <i>abandon</i> | --- | 1,8% | 7% | 77,2% |
| <i>adjust</i> | --- | 5,3% | 42,1% | 50,9% |

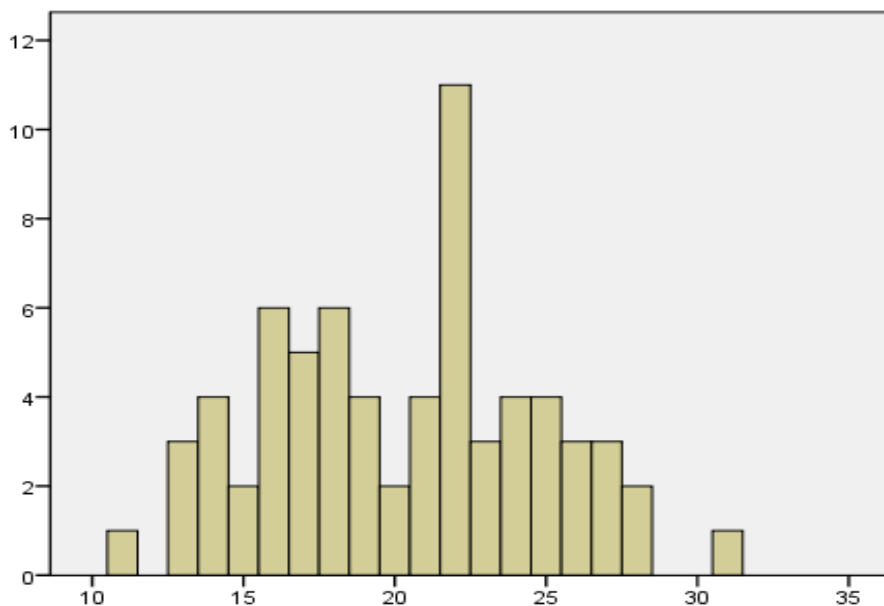
| | | | | |
|----------------------------|-------|-------|-------|-------|
| <i>diverse</i> | --- | 19,3% | 43,9% | 29,8% |
| <i>bright</i> | --- | --- | 8,8% | 91,2% |
| <i>definite</i> | --- | --- | 22,8% | 68,4% |
| <i>assistant</i> | --- | --- | 8,8% | 91,2% |
| <i>restrict</i> | --- | 3,5% | 21,1% | 59,6% |
| <i>minimal</i> | --- | 1,8% | 12,3% | 82,5% |
| <i>mercy</i> | --- | --- | 8,8% | 91,2% |
| <i>persuade</i> | --- | 1,8% | 17,5% | 71,9% |
| <i>pure</i> | --- | --- | 7% | 91,2% |
| Непостојеће лексеме | | | | |
| <i>oblion</i> | 94,7% | 5,3% | --- | --- |
| <i>signarious</i> | 91,2% | 8,8% | --- | --- |
| <i>discombocate</i> | 100% | --- | --- | --- |
| <i>fluxterdom</i> | 96,5% | 3,5% | --- | --- |
| <i>dougesterist</i> | 96,5% | 3,5% | --- | --- |
| <i>slendify</i> | 89,5% | 10,5% | --- | --- |
| <i>titilifarily</i> | 98,2% | 1,8% | --- | --- |
| <i>plumtuary</i> | 98,2% | 1,8% | --- | --- |
| <i>crapitudive</i> | 96,5% | 3,5% | --- | --- |

Табела 3.24. Фреквентност одговора на другом тесту познавања чланова деривативних парадигми

Када подробније размотримо проценат одговора заокружених под Ц и Д за постојеће лексеме у енглеском, при чему је одговор Д пратила илустративна реченица са прикладно употребљеним примером, постаје очигледно да су студенти махом показали не само рецептивно (опција Ц), већ и продуктивно знање чланова породица речи (опција Д) који су коришћени као мотиватори на

продуктивном тесту деривације. Изузетак чине лексеме *suffice*, *commerce*, *mistakably* и *diverse* код којих су се студенти у знатно већем броју случајева опредељивали за опцију Ц, а не Д. Вредно је помена да су код прилога *attentively* забележени врло разноврсни одговори, од А до Д, при чему је разлика у броју заокружених одговора Ц и Д била врло мала.

Наредни корак укључивао је квантитавну обраду података са другог продуктивног теста деривације. Прво смо, поново, израчунали Кронбахову алфу, меру унутрашње конзистентности ставки теста, која је овог пута износила 0,82. Овај вредност изнова сугерише да се тест може сматрати униформним и поузданим, односно да његове честице мере исти конструкт. Од укупно 36 деривата које је требало произвести уз помоћ мотиватора понуђених у загради у контекстуализованим реченицама (в. Додатак 24), студенти су, у просеку, успешно успели да изведу 20,26 или нешто више од половине (56,27%). Стандардна девијација притом је износила 4,45 док се распон тачних одговора кретао од минималних 11 до максималних 31 (Дијаграм 3.4). Као што видимо у дијаграму испод, највећи број студената на завршном продуктивном тесту деривације постигао је између 16 и 22 поена.



Дијаграм 3.4. Дистрибуција тачних одговора на другом продуктивном тесту деривације

Уколико добијене резултате сагледамо за сваку групу понаособ, долазимо до увида да је најбоље резултате и на овом тесту остварила трећа група, тј. експериментална група Б која је на експлицитан начин упозната са деривативним афиксима у енглеском, о чему сведочи не само највиша средња вредност, већ и распон тачних одговора (в. табелу 3.25).

| | Број испитаника | М | СД | Станд. грешка | Интервал 95-постотног поверења | | Мин. број поена | Макс. број поена |
|---|-----------------|-------|------|---------------|--------------------------------|---------------|-----------------|------------------|
| | | | | | Доња граница | Горња граница | | |
| Контролна група | 22 | 18,41 | 4,53 | ,966 | 16,40 | 20,42 | 11 | 27 |
| Експериментална група А (имплицитни приступ) | 25 | 20,52 | 4,37 | ,876 | 18,71 | 22,33 | 13 | 28 |
| Експериментална група Б (експлицитни приступ) | 21 | 21,90 | 3,89 | ,851 | 20,13 | 23,68 | 17 | 31 |
| Укупно | 68 | 20,26 | 4,45 | ,540 | 19,19 | 21,34 | 11 | 31 |

Напомена: М=аритметичка средина, СД=стандардна девијација

Табела 3.25. Поређење резултата три групе на другом продуктивном тесту познавања деривације једнофакторском анализом варијансе различитих група

Применом једнофакторске анализе варијансе (енгл. ANOVA) за различите групе са накнадним тестовима утврдили смо статистички значајну разлику на нивоу $p < 0,05$ у резултатима три групе: $F(2, 65)=3,64$, $p=0,032$. Величина те разлике, изражена помоћу показатеља ета квадрат, износи 0,10, што указује да је утицај интервенције врло велик. Накнадна поређења помоћу Шефеевог теста показују да се средња вредност контролне групе (М=18,41, СД=4,53) значајно разликује од средње вредности експерименталне групе Б (М=21,90, СД=3,89), подвргнуте експлицитном наставном третману у учионици. Експериментална група А (М=20,52, СД=4,37), код које је уз помоћ

имплицитног наставног приступа развијана морфолошка свест, не разликује се значајно ни од контролне ни од друге експерименталне групе (в. табелу 3.26). На основу изнетих података можемо закључити да је експлицитна наставна интервенција значајно утицала на освешћивање студената у погледу продуктивне димензије језичког знања које се тиче деривативне морфологије енглеског, јер се средња вредност експерименталне група Б значајно разликује од средње вредности контролне групе. Стварна разлика између средњих вредности врло је мала, тако да се, претпостављамо, из овог разлога експериментална група А (имплицитни приступ) по средњим вредностима статистички не разликује значајно ни од контролне групе али ни од експерименталне групе Б (експлицитни приступ).

| (I) група | (J) група | Просечна разлика резултата (I-J) | Станд. грешка | Статист. значајност | Интервал 95-постотног поверења | |
|-----------|-----------|----------------------------------|---------------|---------------------|--------------------------------|---------------|
| | | | | | Доња граница | Горња граница |
| контролна | експ. А | -2,111 | 1,254 | ,250 | -5,25 | 1,03 |
| | експ. Б | -3,496* | 1,308 | ,034 | -6,77 | -,22 |
| експ. А | контр. | 2,111 | 1,254 | ,250 | -1,03 | 5,25 |
| | експ. Б | -1,385 | 1,269 | ,555 | -4,56 | 1,80 |
| експ. Б | контр. | 3,496* | 1,308 | ,034 | ,22 | 6,77 |
| | експ. А | 1,385 | 1,269 | ,555 | -1,80 | 4,56 |

Напомена: Разлика у средњој вредности значајна је на нивоу 0,05 (*).

Табела 3.26. Поређење резултати три групе на другом продуктивном тесту деривације уз помоћ накнадних тестова (енгл. *post hoc*)

3.6.7. Заједничка анализа резултата са почетног и завршног теста деривације

На претходним странама упоредили смо резултате контролне и експерименталних група на завршном тестирању рецептивног и продуктивног знања деривације и указали на статистички значајне разлике које су се између

њих појавиле, што објашњавамо различитим наставним приступима који су примењивани у учионици, а чији је циљ био развијање морфолошке свести студената. Неуједначеност у постигнућима студената (тј. њихов напредак током семестра) потребно је, ипак, сагледати и за сваку групу појединачно. Прво ћемо поново говорити о рецептивној димензији деривативног морфолошког знања. Напредак студената у овом домену могли бисмо табеларно да прикажемо на следећи начин:

| | Број испитаника | Почетно тестирање | | Завршно тестирање | |
|--|-----------------|-------------------|------|-------------------|------|
| | | М | СД | М | СД |
| контролна група | 22 | 25,56 | 3,40 | 29,13 | 3,40 |
| експериментална група А (имплицитни приступ) | 25 | 25,57 | 4,01 | 30,43 | 3,69 |
| експериментална група Б (експлицитни приступ) | 21 | 25,23 | 3,81 | 33,62 | 2,02 |

Напомена: М=аритметичка средина, СД=стандардна девијација

Табела 3.27. Упоредни приказ резултата свих група на оба рецептивна теста деривације

Када се ови резултати анализирају за сваку групу понаособ, уз помоћ т-тестова за упарене узорке, долазимо до сазнања да напредак који су студенти у свакој групи остварили треба сагледати као статистички значајан (в. табелу 3.28).

| | Упарене разлике | | | | Вредност т | Степен слободе (енгл. df) | Вероватноћа доношења погрешног закључка (енгл. Sig. 2-tailed) | |
|-----------------------------|----------------------------|-------|-------------------------------|--------------------------------|------------|------------------------------|--|-------|
| | Просечна разлика резултата | СД | Средња вредност станд. грешке | Интервал 95-постотног поверења | | | | |
| | | | | Доњи | | | | Горњи |
| Почетни-завршни тест | -3,563 | 2,851 | ,713 | -5,082 | -2,043 | -4,998 | 21 | ,000 |

Табела 3.28. Поређење резултата контролне групе на рецептивним тестовима деривације уз помоћ т-теста

Као што видимо у табели 3.28, код контролне групе просечна разлика у резултатима износила је 3,563 док вредност p , која је много мања од 0,05, указује да се та разлика може сматрати статистички значајном. Величина разлике, израчуната преко ета квадрата, била је 0,24 што је индикација да је разлика између средњих вредности на два теста прилично велика.

У случају експериментална групе А (имплицитни наставни третман), чија је средња вредност порасла са 25,57 на 30,43, забележена је просечна разлика од 4,857, при чему је $p < 0,005$. Вредност ета квадрата, која је сада још већа, (0,36) притом показује да је утицај имплицитне наставне интервенције велик (в. табелу 3.29).

| | Упарене разлике | | | | Вредност t | Степен слободе (енгл. df) | Вероватноћа доношења погрешног закључка (енгл. Sig. 2-tailed) | |
|--------------------------------------|----------------------------------|-------|--|---------------------------------------|---------------|------------------------------------|--|-------|
| | Просечна разлика резултата | СД | Средња вредност станд. грешке | Интервал 95- постотног поверења | | | | |
| | | | | Доњи | | | | Горњи |
| Почетни- завршни тест | -4,857 | 4,897 | 1,309 | -7,684 | -2,030 | -3,711 | 24 | ,003 |

Табела 3.29. Поређење резултата експерименталне групе А (имплицитни приступ) на рецептивним тетсовима деривације уз помоћ t-теста

На крају, код експерименталне групе Б (експлицитни наставни третман) уочена је просечна разлика у резултатима од 8,392 поена, уз вредност $p < 0,001$. Рачунањем ета квадрата, чија је вредност била чак 0,77, долазимо до закључка да је утицај експлицитне наставне интервенције у овом случају био највећи (в. табелу 3.30).

| | Упарене разлике | | | | Вредност t | Степен слободе (енгл. df) | Вероватноћа доношења погрешног закључка (енгл. Sig. 2-tailed) | |
|--------------------------------------|----------------------------------|-------|--|---------------------------------------|---------------|------------------------------------|--|-------|
| | Просечна разлика резултата | СД | Средња вредност станд. грешке | Интервал 95- постотног поверења | | | | |
| | | | | Доњи | | | | Горњи |
| Почетни- завршни тест | -8,392 | 3,205 | ,889 | -9,398 | -5,525 | -8,397 | 20 | ,000 |

Табела 3.30. Поређење резултата експерименталне групе Б (експлицитни приступ) на рецептивним тестовима деривације уз помоћ т-теста

У претходном одељку смо истакли да између резултата контролне групе и експерименталне групе Б, код које је експлицитним наставним приступом развијана морфолошка свест, на другом продуктивном тесту деривације постоји статистички значајна разлика. Напредак свих група од почетног до завршног тестирања, у домену продуктивног деривативног знања, изгледао је овако:

| | Број испитаника | Почетно тестирање | | Завршно тестирање | |
|--|--------------------|----------------------|------|----------------------|------|
| | | М | СД | М | СД |
| контролна група | 22 | 17,64 | 5,03 | 18,41 | 4,53 |
| експериментална група А (имплицитни приступ) | 25 | 17,48 | 4,27 | 20,52 | 4,37 |
| експериментална група Б (експлицитни приступ) | 21 | 18,57 | 4,31 | 21,90 | 3,89 |

Напомена: М=аритметичка средина, СД=стандардна девијација

Табела 3.31. Упоредни приказ резултата свих група на оба продуктивна теста деривације

Поређење резултата сваке од група, са почетног и завршног тестирања, уз помоћ т-тестова за упарене узорке, открива додатне разлике између постигнућа студената у свакој од група.

Уколико заједно посматрамо резултате контролне групе на првом и другом продуктивном тесту деривације увиђамо да је разлика у средњој вредности у просеку износила 0,773. Међутим, тај напредак се не може сматрати статистички значајним јер је $p > 0,05$.

| | Упарене разлике | | | | | Вредност t | Степен слободе (енгл. df) | Вероватноћа доношења погрешног закључка (енгл. Sig. 2-tailed) |
|--------------------------------------|----------------------------------|-------|--|---------------------------------------|-------|---------------|------------------------------------|--|
| | Просечна разлика резултата | СД | Средња вредност станд. грешке | Интервал 95- постотног поверења | | | | |
| | | | | Доњи | Горњи | | | |
| Почетни- завршни тест | -,773 | 3,558 | ,759 | -2,350 | ,805 | -1,019 | 21 | ,320 |

Табела 3.32. Поређење резултата контролне групе на продуктивним тестовима деривације уз помоћ т-теста

Код експерименталне групе А (имплицитни наставни третман), међутим, примећен је раст средње вредности са 17,48 на 20,52, који је уз то био статистички значајан, јер је вредност $p < 0,001$ (в. табелу 3.33). Величина разлике у резултатима код ове групе (односно вредност ета квадрат), била је 0,47, па стога закључујемо да је веома велика разлика између резултата пре и после имплицитне наставне интервенције.

| | Упарене разлике | | | | | Вредност t | Степен слободе (енгл. df) | Вероватноћа доношења погрешног закључка (енгл. Sig. 2-tailed) |
|--------------------------------------|----------------------------------|-------|--|---------------------------------------|--------|---------------|------------------------------------|--|
| | Просечна разлика резултата | СД | Средња вредност станд. грешке | Интервал 95- постотног поверења | | | | |
| | | | | Доњи | Горњи | | | |
| Почетни- завршни тест | -3,040 | 3,285 | ,657 | -4,396 | -1,684 | -4,627 | 24 | ,000 |

Табела 3.33. Поређење резултата експерименталне групе А (имплицитни приступ) на продуктивним тестовима деривације уз помоћ т-теста

На крају, што се тиче резултата експерименталне групе Б (експлицитни наставни третман), средња вредност повећала се са 18,57 на 21,90 и ова разлика је, такође, била праћена статистички значајном вредношћу $p < 0,001$. Ета квадрат је у овом случају износио 0,55, што изнова указује на изузетно велики утицај наставне интервенције.

| | Упарене разлике | | | | | Вредност t | Степен слободе (енгл. df) | Вероватноћа доношења погрешног закључка (енгл. Sig. 2-tailed) |
|--------------------------------------|----------------------------------|-------|--|---------------------------------------|--------|---------------|------------------------------------|--|
| | Просечна разлика резултата | СД | Средња вредност станд. грешке | Интервал 95- постотног поверења | | | | |
| | | | | Доњи | Горњи | | | |
| Почетни- завршни тест | -3,333 | 3,039 | ,663 | -4,717 | -1,950 | -5,027 | 20 | ,000 |

Табела 3.34. Поређење резултата експерименталне групе Б (експлицитни приступ) на продуктивним тестовима деривације уз помоћ t-теста

3.6.8. Интервјуи: морфолошка анализа речи

Сврха интервјуа који су спроведени са студентима-добровољцима из контролне групе, њих шесторо, била је да се утврди да ли студенти, у контакту са морфолошки сложеним лексемама, деле речи на морфеме или не. Другим речима, желели смо да испитамо да ли ученици енглеског као J2, чије је знање на нивоу B2 (ЗЕО), примењују ову стратегију како би разумели значење речи. На претходним странама имали смо прилике да се уверимо да су студенти све три групе на првом, као и на другом тесту рецептивног знања деривације имали потешкоћа са идентификовањем појединих морфема у вишеморфемским лексемама, иако су им дате јасне инструкције у погледу поделе речи на морфеме. Занимало нас је, стога, како ће се студенти снаћи са дефинисањем значења речи, у ситуацији када им неће бити скренута пажња на важност њихове морфолошке структуре. Узимајући у обзир податке које смо прикупили почетним рецептивним и продуктивним тестом знања деривације, студенте смо

груписали у два тима у којима су били њих троје са нешто лошијим, односно нешто бољим резултатима. У складу са тим, очекивали смо да ћемо код друге, напредније групе, уочити примену стратегије морфолошке анализе речи, од делова/морфема ка целини (енгл. 'parts to whole' strategy).

У почетном делу разговора студенти су упитани да дефинишу значење двоморфемских речи *suspicious*, *competitive*, *patriarchic*, *staggerer*, *hideosity* и *clerkship*. Потом су уследиле морфолошки сложеније лексеме, са три морфеме, *unbriable*, *recklessly*, *talkativeness*, *magnetization*, *explorational* и *abstractionism*. Напоследку, студенти су суочени са морфолошки најсложенијим примерима који су садржали четири морфеме, *mischaracterization*, *strengthlessness*, *environmentalist*, *encapsulated*, *intransitivity* и *disestablishmentarian*. Поступак је за сваку циљну реч био исти: студенти би чули, али не и видели реч, те након тога образлагали њено значење (енгл. immediate recall). Уколико су одмах дали тачан одговор, прелазило би се на наредну реч, а ако не, упитани су да размисле и покушају да кажу нешто више о њој (уп. Англин 1993).

На наредним странама изложићемо наша запажања о начину на који су студенти покушавали да протумаче значење двоморфемских, троморфемских и четвороморфемских деривата док се целокупан транскрипт интервјуа може наћи на самом крају рада (в. Додатак 25).

Што се тиче двоморфемских деривата, којима је започет први део разговора, уколико су студенти били сигурни да знају њихово значење, сместа би своје мишљење поделили са интервјуером, некада користећи циљне речи у илустративним реченицама – тако су сви студенти са лакоћом дефинисали значење лексеме *suspicious*, нпр.:

- *Suspicious. Well, it's someone who...who is not sure in something and has...he has some doubts. For example, you can be suspicious about your husband if he goes out every night.*

Слична је била и ситуација са *competitive*, дериватом који су сви студенти довели у везу са глаголом *compete* или именицом *competition*. То још увек, ипак, није директан показатељ да студенти речи разлажу на морфеме и увиђају везу између творбене основе, њеног значења и афикса.

- *Competitive. I can connect it with competition. And it's something...for example, sport competition or...people who try to make themselves better or to win something. So, a person who likes to be a part of competition is competitive.*

Већ код наредног примера, *patriarchic*, међутим, примећује се да два студента у групи са напреднијим морфолошким знањем покушавају да дефинишу шта реч значи ослањајући се на значење творбене основе, тј. *patriarch*:

- *Patriarchic. It had something to do...well, not with father, but maybe it's...I'm not sure how to explain that. Patriarch. It's something that...a man, like, father is more important than women, in a way.*
- [...] *It's related to the head of the family, patriarch.*

Наредна три примера, *staggerer*, *hideosity* и *clerkship* још јасније наглашавају различите приступе које су према двоморфемским лексемама заузели студенти две групе: студенти са слабијим морфолошким знањем махом су истицали да никада нису чули те деривате или их доводили у погрешну семантичку везу са другим лексемима (нпр. *clerkship* – *ship*, *hideosity* – *idiot*, *hideosity* – *hide*), руководећи се фонолошким асоцијацијама:

- [*staggerer*] *I heard that word before but I am not sure of its meaning.*
- *Staggerer [silently]. I just don't get any ideas. I can't remember, no.*
- [*hideosity*] *I don't know. I've never heard it. No, really. I have no idea.*
- [*clerkship*]...*Well, I hear ship so it could be about a ship, maybe some supplies on it.*

Напреднија група је, пак, чак и када није била сигурна шта речи или њихове творбене основе значе, показивала да може да одгонетне значење морфема, изводећи аналогije са другим речима које их садрже или делећи деривате на саставне компоненте па онда размишљајући о њиховом значењу и значењу читавог деривата:

- *Staggerer. It's a person. It sounds like a teacher or singer or...it is a person but I don't know what this person does...stag...stagger. I haven't heard anything similar to it so I cannot relate it to anything. It's a person who staggers, who does something.*

- *Hideosity. Something hideous. Well, it's a noun. I'm not sure what hideous means but it's about that. A thing which is hideous.*
- *Clerkship. It could be something about clerks. Yes. It's maybe some clerk who works somewhere. So, it's...like a state of...clerkship. Of being a clerk.*

Било је, међу тим одговорима, истини за вољу и оних који показују да је некада и овим студентима било тешко да речи правилно поделе на морфеме или су их речи наводиле на друге, семантички удаљене асоцијације.

- [staggerer] *Hm...stag....well, I don't know if it's connected but I heard about stag party.*
- [clerkship] *This word is not familiar to me. But...clerk is, like, a noun. I've heard of a name, Clerk, too. A personal name. But not clerkship.*

Наредни део разговора тицао се морфемски још сложенијих речи које су, овог пута, садржале три морфеме, већином суфиксе. Поново, као и са двоморфемским дериватима, запазили смо да су студенти углавном без оклевања појашњавали значења речи које су им биле познате, као што су *recklessly* и *talkativeness*, при чему су неки студенти делили те деривате на морфеме, помињући творбене основе *reckless* и *talkative* или корен речи (глагол *talk*) мада је било јасно да знају шта речи значе и без тога.

- *Recklessly. It's used for someone...someone who doesn't care too much about something. Like, you do things without taking care.*
- *Recklessly. OK. It's an adverb. I know its adjective is reckless. For example, don't drive recklessly means pay attention when you're driving, do not talk on the phone, do not drink alcohol, do not do something else. Pay attention. Be cautious.*
- *Talkativeness. It's the ability of some person to talk, to chat or...to speak a lot.*
- [talkativeness] *It's someone who is communicative, talks to people. That's the meaning of talkative, the adjective. And talkativeness is being able to communicate, to talk a lot, like it's one of your characteristics. For our job, for example, talkativeness is very important.*

Код придева *unbriable* смо, међутим, уочили да су сви студенти применили методу морфолошке анализе речи, са мање или више успеха. Студенти чије је морфолошко знање било слабије помињали су значења префикса, суфикса или корена али нису знали шта реч *bribe* значи па стога нису успевали да растумаче значење деривата:

- *I know it's something opposite because of the preposition un...unbriable...but I don't know what it means.*
- *Hm...it must be something...ability...no ability to do something but...I'm not sure what bribe could mean.*

Студенти са напреднијим морфолошким знањем су, с друге стране, или знали шта *bribe* и *briable* значе и доводили ове чланове породице речи у везу са негативним префиксом који нису ни помињали или су кретали управо од значења тог префикса и на крају пробали да укажу на значење корена:

- *Well, it's a person who doesn't take bribe, who doesn't take money to do something.*
- *It's when someone is not briable, so they don't take money to do or not do something. Politicians or police officers in movies are unbriable, you can't buy them, they don't take bribes.*

Несигурност у морфолошкој анализи и дефинисању значења деривата је код студената чије је морфолошко знање било слабије уочена и код примера *explorational*. Овог пута поменути студенти су погрешно делили дериват на морфеме или образлагали његово значење, иако су знали да га употребе у реченици:

- *Explorational. It doesn't have something to do with the verb explain, no? I haven't heard that word before. [...] Does it have something to do with rations? No? Explorational. If I could recall what is exploration, I would know.*
- *To explore, to find something and...for example, if we use it in a sentence, we can describe something which can be...found out or which we could explore. Like, this place could be explorational, it could be explored.*

Студенти у напреднијој групи су се, напротив, трудили да до значења

explorational допру размишљајући о лексичкој повезаности овог деривата и његове семантичке мреже: прво би споменули значење творбене основе *exploration* или самог корена *explore*, а потом и илустровали употребу чланова деривативне парадигме илустративним реченицама или клаузама које су се односиле на семантичко поље путовања (нпр. *explorational journey, trip, voyage*).

- *It's something about research, exploration. I could go on an explorational voyage, to find new lands, for example. I mean, Columbus went on that kind of voyage, to find new information, new land.*

И код деривата *magnetization* готово сви студенти применили су методу морфолошке анализе речи, доводећи реч у везу са значењем њеног корена, именице *magnet*. Студенти са развијенијом морфолошком свешћу су, притом, помињали и глагол *magnetize* и доводили *magnetization* у везу са процесима карактеристичним за област физике.

- *It probably has something to do with magnets. It's a noun. If it has to do with magnets then it's...to magnetize something is...maybe to...to magnetize a surface or something...means to make it become magnetic. And magnetization is the process of doing that.*

Друга група студената, са слабијим морфолошким знањем, није стварала сличне асоцијације, односно није размишљала о значењу циљне речи у ширем контексту њене употребе или регистра, већ је махом истицала да не зна шта поменута реч значи, што имплицира да се непозната лексема посматра изоловано и не повезује са постојећим знањима. Један студент је, пак, повезао *magnetization* са гвожђем и металима, избегавајући уз то процес поделе деривата на морфеме.

- *Magnetization. It's something about magnets. Yes. Maybe...magnitude...magnetization. No. I honestly don't know.*
- *I'm not sure but I can try to explain. To guess. Well, I associate it with iron, for example, maybe. Two negative or two opposite sides that are connected...are together. So, it's about that...about metals...connected because of magnetization.*

На крају, код последње троморфемске лексеме, *abstractionism*, сви студенти су

применили стратегију морфолошке анализе, махом усмеравајући своја промишљања на значење корена *abstract* и накнадно доводећи дериват у везу са покретима у уметности или књижевности, не помињући притом сâмо значење наставка *-ism*.

- *Abstractionism. It is maybe connected with something which is abstract or something which we cannot touch or see. So, abstractionism is maybe something in arts where they draw abstract pictures.*

Ваља, ипак, напоменути да је једна студенткиња из групе са напреднијим морфолошким знањем анализи значења приступила другачијим редоследом, размишљајући прво о последњем додатом суфиксу, *-ism*, па тек онда о корену речи.

- *It could be a movement or something. In literature. Or something like that. I think so because of the -ism. We learnt so many -isms in literature, for example. And if it's...abstractionism...it maybe means not realistic. It has to do with something abstract.*

Напоследку, студентима су усмено презентирани морфолошки најсложеније речи енглеског које су се састојале од четири морфеме. Као и са осталим лексемама, без обзира на комплексност структуре ових деривата, уколико су студенти знали њихово значење одмах би га појаснили интервјуеру, што је био случај са примером *environmentalist*.

- *Environmentalist is a...I think it's a person who...has a lot to do with environment. Ecologist, I think. Something similar.*
- *It's a person who is involved with...some...some ecological organizations. It's a person who is trying to save environment, nature.*

Код осталих лексема овог типа, међутим, преовлађивао је приступ анализи деривата путем идентификовања творбене основе или корена. Код групе са слабијим морфолошким знањем нарочито је било приметно да је примена стратегије морфолошке анализе некада резултирала погрешним резонавањем о значењу појединих морфема или немогућношћу да се на основу њих изведе закључак о значењу читаве речи па чак и измишљањем нових чланова породице речи (в. *capsulization*).

- *Mischaracterization. Missing of characterization. I can just guess, really. Something miss, something... like... which we don't have.*
- *Strengthlessness. Strength. It seems familiar to me but...strengthlessness. I can't make a guess. Really.*
- *Encapsulated. Hm...first of all, capsulated, I think it has something to do with closed, not open. And encapsulated, that means that...something is, to put it simply, open or not closed. I think so because of capsulization.*
- *Intransitivity. The word transitive is familiar to me so I believe it has something to do with the transitivity...yes, but I cannot quite remember any example or explanation for it.*
- *Disestablishmentarian. It is something that is not established. Establishment...and it means that is not adopted, not...something which is not accepted maybe. But I'm not sure. It's a long word.*

Када се у обзир узме чињеница да је и један од студената у групи са развијенијом морфолошком свешћу за придев *encapsulated* прво мислио да има негативно значење, постаје очигледно да префикси који су хомофони, као *in-* и *en-*, могу да отежају разумевање речи ученицима J2.

- *Encapsulated. I know it has a negative prefix but it seems to me...I don't know. I would say that it's...it doesn't have a negative meaning, maybe. It looks like something is in the capsule. Something like that. It can be in a capsule, in a way.*

У морфолошком смислу напреднији студенти су, приликом анализе значења ових, структурално врло сложених, лексема, јасно истакли своје познавање афикса или би изводили аналогije са другим речима и пробали да на тај начин допру до њиховог значења.

- *Strengthlessness. It's something without strength. I know that strengthless means not having strength.*
- *Mischaracterization. It's a noun again. And the prefix mis- shows us that it's...OK, it's the opposite. I mean, like miscalculate or mislead. Something that is wrong.*
- *Intransitivity. Well, maybe something about objects. When a verb is*

transitive it is followed by object. So the opposite is intransitive, when the verb has no object next to it.

- *Disestablishmentarian. It's related to politics. It's, perhaps, a person who doesn't approve of establishments. I don't really know what establishment means here but I know the negative prefix, dis-.*

3.6.9. Ограничења истраживања

Ограничења спроведеног емпиријског истраживања првенствено произилазе из његових следећих, круцијалних обележја:

- структура узорка
- начин рада током експерименталне наставе
- дужина трајања наставне интервенције
- избор афикса
- структура тестова
- методологија тестирања

У нашем испитивању учествовале су три изразито хомогене групе ученика енглеског као Ј2 (две експерименталне и једна контролна) чији је нивоа знања процењен као Б2 (ЗЕО). За све ученике је пре почетка истраживања утврђено да говоре исти матерњи језик и да их, поврх тога, одликују сличности у погледу узраста, као и броја година које су провели учећи Ј2 у формалним наставним условима. Једна од њихових важних заједничких карактеристика јесте успех у учењу Ј2, исказан у виду високих оцена добијаних на часовима енглеског, али и позитивног односа према овом страном језику, што је последишно вероватно довело и до израженог интересовања за енглески и самог уписа на студије англистике. Затим, ентузијазам у раду, залагање и живо занимање ученика за наставне поступке, који су спровођени са две експерименталне групе, могли су да доведу до бољих резултата на завршним тестовима него што би се иначе могло очекивати у уобичајеним, институционалним наставним оквирима, где сви ученици похађају неки предмет или курс зато што морају, а не зато што то истински желе.

Као што смо већ више пута рекли, групе ученика J2 су, за потребе спровођења експерименталне наставе, уједначене по лексичком и морфолошком знању, тако да је у свакој групи био приближно једнак број испитаника који су показали напредно, осредње и нешто слабије познавање вокабулара и морфологије. Овакав, неслучајан распоред испитаника који је притом упућивао оне са слабијим знањем да сарађују и уче од оних који знају више, непосредном интеракцијом у пару и групама, и путем размене информација са наставником, могао је да се одрази на резултате завршног тестирања.

Такође, имплицитан и експлицитан приступ развоју морфолошке свести, осмишљен за рад на часу са експерименталним групама, развијен је на основу неколицине досадашњих студија посвећених проблематици усвајања морфолошког знања (Брајант и др. 2006; Накајама 2008) и прилагођен постојећим наставним условима. Будући да су наши испитаници били студенти прве године студија по болоњском програму и да су за долазак на часове награђивани поенима који су на крају године учествовали у формирању завршне оцене, они су врло ретко изостајали са наставе, тако да се са њима могло интензивно и континуирано радити из недеље у недељу. Све ово могло је да допринесе њиховом бољем учинку на завршном тесту.

С тим у вези, ваља напоменути да време посвећено деривативној морфологији сваке недеље, у оквиру часова редовне наставе, није прелазило више од петнаест минута док је временски интервал у коме су експлицитно и имплицитно обрађени деривативни афикси износио петнаест узастопних недеља. Другим речима, лонгитудинално наставно деловање имало је за циљ да кратким, али редовним ангажовањем ученика J2 на решавању задатака или питања из области деривативне морфологије развије њихову морфолошку свест. Учинак инструкција, тј. два типа наставе, притом је измерен само једном, непосредно након завршетка експеримента (енгл. *immediate post-test*), јер су студенти у другом семестру као обавезан предмет слушали морфологију енглеског, што је онемогућило спровођење одложеног тестирања (енгл. *delayed post-test*) које би показало да ли је напредак експерименталних група, у поређењу са контролном, био привременог карактера.

Не може се пренебрегнути ни чињеница да је избор афикса могао да се одрази на резултате истраживања. Циљани афикси бирани су на основу доступне литературе која је садржала задатке морфолошког типа, али је међу њима било и високо и нискофреквентних, при чему су преовлађивали именички и придевски афикси, док је глаголских било знатно мање. Сви они могли су да буду мање или више познати (појединим) студентима. Штавише, сам формат тестова конструисаних да би се мерило рецептивно и продуктивно знање деривата могао је да утиче на добијене податке фаворизовањем одређених вештина и знања – рецептивни тест од студената је захтевао поделу „правих“, а не псеудоречи на сегменте и није се дотицао значења морфема (уп. Ал Фарси 2008). С друге стране, продуктивни тест осмишљен је тако да садржи илустративни контекст преузет из корпуса аутентичних примера (British National Corpus), али је он, можда, у неким случајевима био недостатан.

На крају, треба рећи и да пре почетка истраживања није спроведено индивидуално испитивање студената о њиховим досадашњих искуствима и знањима из области морфологије, стечених на часовима енглеског на претходним нивоима образовања. Неки студенти су, стога, могли да буду у предностима над осталима, да разумеју основне принципе творбе речи и допринос афикса формирању истих, да знају како се решавају продуктивни деривативни задаци, како се речи могу структурно анализирати, да имају свест о члановима деривативних парадигми и баратају њима, а све ово последично је могло да утиче и на њихов успех у решавању честица теста. Уместо способности и резултата појединаца, ово истраживање покушало је да сагледа деривативно знање J2 и напредак у том домену у оквиру група, које уобичајено одликују јединке различитих нивоа способности, како је то случај и у одељењима у основним и средњим школама. Добијени резултати зато представљају одраз постигнућа читавих група, у којима су индивидуе нужно постигле различит степен успешности, те се могу се генерализовати само на сличне популације ученика J2.

На крају, треба нагласити и да је број испитаника који је учествовао у истраживању, у све три групе, био релативно мали, а број оних који су се

одазвали позиву да добровољно узму учешће у интервјуима још мањи. Знатно већи нумерички одзив гарантовао би већу валидност и поузданост налаза и омогућио, уместо постојећих, и примену других статистичких техника и метода, као и накнадних анализа.

Гореизнете тврдње биће узете у обзир при формулисању смерница за будућа истраживања (в. део 5.2). Окренимо се сада дискусији добијених резултата и одговору на наша иницијална истраживачка питања.

4. РАСПРАВА

У оквиру овог поглавља биће прокоментарисани резултати спроведеног емпиријског истраживања. Добијени подаци биће разматрани за свако истраживачко питање понаособ, а потом и сагледани кроз призму налаза и запажања других аутора који су извели слична испитивања у домену усвајања морфолошког знања код ученика енглеског као J1 или J2.

Прво истраживачко питање:

Однос између рецептивне и продуктивне димензије лексичког знања као и рецептивне и продуктивне димензије морфолошке свести

Резултати на рецептивном тесту познавања вокабулара енглеског показали су да су студенти најбоље решили честице теста на нивоима од 2 000 (M=16,90) и 3 000 речи (M=16,69) док је њихово постигнуће на осталим нивоима било знатно лошије. Будући да се, у складу са препоруком истраживача (Коб 2000; Нејшн 2008), скор од минимум 15 тачних одговора по нивоу тумачи као показатељ задовољавајућег знања лексике, за наше студенте би се могло рећи да су, у рецептивном погледу, на нивоу знања од 3 000 речи енглеског. На наредним нивоима, у складу са падом фреквентности речи, запажен је све слабији учинак али је вредно помена да је на нивоу академског вокабулара примећен благи раст броја тачних одговора (M=13,32). То заузврат сугерише да овај слој лексике студенти нешто боље познају у односу на остале нискофреквентне речи J2 које су овог пута тестиране на нивоима од 5 000 (M=12,46) и 10 000 речи (M=7,56).

На продуктивном тесту познавања вокабулара, инструменту који је развијен као пандан рецептивном тесту, и на коме је такође било пет нивоа, студенти су најбоље резултате постигли на нивоу од 2 000 речи (M=14,40). Међутим, такав скор, иако најбољи у поређењу са осталим нивоима, ипак није довољан да бисмо могли да тврдимо да су студенти савладали 2 000 базичних речи енглеског те се, складно томе, мора претпоставити да је њихово лексичко

знање на nižем нивоу, оном од 1 000 речи. Након првог нивоа, на тесту је уочен драстичан пад у броју тачних одговора који се сукцесивно смењивао како је опадала и фреквентност лексема, од нивоа од 3 000 речи ($M=8,40$) преко 5 000 ($M=4,72$) до последњег, од 10 000 речи ($M=3,47$). Ипак, када је у питању академски вокабулар и овог пута је на том нивоу забележен раст у броју тачних одговора ($M=7,22$). Овај податак нас наводи на закључак да је академска лексика област језика коју студенти боље познају, како рецептивно тако и продуктивно, у поређењу са друга два нивоа најфреквентнијих речи енглеског (од 5 000 и 10 000 лексема). Штавише, на продуктивном тесту вокабулара разлика у просечном броју бодова оствареном на нивоу од 3 000 речи и на нивоу посвећеном академској лексици је незнатна ($M=8,40$ наспрам $M=7,22$). Сходно томе, могло би се тврдити да студенти подједнако познају лексику која је тестирана на ова два нивоа. Оваквом исходу могла је да допринесе чињеница да су се студенти припремали за полагање пријемног испита на факултету и писање састава који је његов саставни део. С друге стране, могуће је да су током претходног школовања, било у државним или приватним наставним условима, у уџбеницима наилазили на текстове који обилују академским регистром, што се и може очекивати од материјала за учење енглеског предвиђених за ниво Б2 (ЗЕО).

Када заједно сагледамо рецептивно и продуктивно лексичко знање наших испитаника постаје очигледно да је њихово рецептивно знање знатно боље од продуктивног. На сваком од пет нивоа, на оба теста, студенти су много бољи успех постигли управо у домену рецептивне димензије знања вокабулара, а не продуктивне. Притом се ниједном није десило да испитаници постигну боље резултате на тесту лексичке продукције него рецепције (уп. Веб 2008). Раскорак између два аспекта лексичког познавања огледа се и у чињеници да резултате ни на једном од рецептивних нивоа знања није пратио подједнак учинак на продуктивном нивоу, чак ни на првом, почетном нивоу од 2 000 веома фреквентних речи у енглеском. Овакав исход оспорава тврдње које су својевремено изнете о непостојању дискрепанције између рецепције и продукције (Такала 1984) и потврђује налазе других студија (Лауфер 1998; Веб

2008; Олмос 2009; Хајаши и Марфи 2011), указујући да дужи низ година учења енглеског као Ј2 у институционалним оквирима може да резултира рецептивним знањем око 3 000 речи, а продуктивним знањем свега око 1 000. Другим речима, осам година учења страног језика у формалним наставним условима код наших ученика није довело до познавања 3 500-4 000 речи, како за свршене средњошколце којима је хебрејски Ј1 предвиђа Лауфер (1998). Поставља се, зато, питање зашто је тако. Поменута ауторка је, наиме, установила да ученици који су седам година учили енглески, у школском наставном контексту у Израелу, поседују пасивни и активни лексички фонд од 2 000 речи, при чему су нешто боље резултате постигли на рецептивном него на продуктивном тесту. Незнатне разлике између рецепције и продукције су неретко приписиване идеји да ученици енглеског језика као страног, за разлику од ученика енглеског као другог, тј. језика друштвеног окружења, располажу већим продуктивним фондом речи јер су изложени експлицитној настави лексике, а она води дубљем познавању значења речи у поређењу са спонтаним/природним усвајањем језика (Лауфер и Парибакт 1998; Веб 2008). Наши резултати говоре супротно. Но, они би се могли објаснити другим фактором који се обично помиње као релевантан за степен рецептивног и продуктивног познавања лексике, а то је наставно деловање (Нејшн 1990). Будући да је рецептивно знање лексике наших студената много боље од њиховог продуктивног знања, могло би се претпоставити да је настава енглеског којој су били изложени у претходим циклусима образовања првенствено била усмерена на развијање рецептивних вештина и знања, а не продуктивних. Дисбаланс у лексичком знању, стога, указује да је у основношколској и средњошколској наставној пракси у Србији потребно више времена и простора посветити подучавању и савладавању продуктивних језичких вештина. Уједно, он је и знак да на свим наредним нивоима образовања треба нарочиту пажњу обратити на постојећа (не)знања ученика јер се њихова постигнућа и могућности могу у знатној мери разликовати од очекивања наставника, посебно када су у питању продуктивне језичке вештине (писање, говор). Враћајући се на гореизнета запажања о контексту усвајања Ј2, можемо да закључимо да експлицитна настава лексике,

која је свакако присутна у институционалним оквирима учења J2, не мора нужно да доведе до дубљег познавања речи и развијеног продуктивног лексичког фонда.

Премда су поједини аутори износили тврдње да продуктивно знање достиже до 92% рецептивног (Мелка Теихроу 1982), када смо наше испитанике поделили у два тима, са нешто бољим (односно лошијим) резултатима постигнутим на рецептивном тесту познавања вокабулара, установили смо да је пропорција између две димензије лексичког знања износила, у најбољем случају, 89%, и то на нивоу од 2 000 речи, код групе која је показала напредније знање лексике. Другим речима, та група је на базичном нивоу лексичког знања, од 2 000 речи, успела да, у поређењу са резултатима с рецептивног теста, тачно одговори на 89% питања с продуктивног теста. Продуктивно знање, дакле, није прелазило 90% рецептивног ни на првом од тестираних нивоа, а та пропорција се са растом броја нискофреквентних речи само смањивала, уз изузетак дела теста посвећеног академској лексици. Напреднија група је на сваком од пет нивоа продуктивног теста решила већи број ставки теста, при чему је јаз између рецепције и продукције константно био мањи него код слабије групе. Једино је на нивоу од 10 000 речи примећено да је пропорција између рецепције и продукције готово идентична код обе групе (46% наспрам 45%). Занимљиво је, ипак, да је и код студената са нешто слабијим лексичким знањем забележен мањи диспарат између рецепције и продукције на нивоу академске лексике него на нивоима од 3 000, 5 000 или 10 000 речи. Ово изнова потврђује да сви студенти донекле познају област академске лексике, како у рецептивном тако и у продуктивном смислу.

Однос између рецептивног и продуктивног знања вокабулара испитиван је и уз помоћ корелацијских техника. Оне су указале да између ова два аспекта лексичког знања постоји статистички јака, позитивна веза, о чему сведоче дијаграм распршења и висока вредност Пирсоновог коефицијента ($r=0,83$). Добијени подаци сугеришу да што су бољи резултати на једном тесту, утолико бољи ће бити и на другом. То заузврат даје поткрепљење ономе о чему смо већ говорили у претходном пасусу – рецептивно знање лексике може се третирати

као показатељ продуктивног знања. О величини лексичког фонда ученика J2 недавно је писао и Веб (2008) који је, додуше, применом другачијих инструмената дошао до истог закључка: укупна величина рецептивног вокабулара је већа од продуктивног, и од ученика чији је рецептивни лексички фонд већи може се очекивати да знају више речи, у продуктивном смислу, него они чији је рецептивни фонд мањи.

Што се тиче рецептивне и продуктивне димензије морфолошке свести, почетни тестови, који се могу интерпретирати као показатељ деривативног знања ученика енглеског као J2 на средњем нивоу опште језичке компетенције (Б2 ЗЕО), предочили су нам да је, и у овом погледу, рецептивно знање наших студената развијеније од њиховог продуктивног знања. Овакав исход потврђује раније налазе Шмита и Мире (1997). Наиме, на рецептивном тесту тачно је идентификовано 70,61% циљаних афикса док је на продуктивном тесту произведено мање од половине чланова деривативних парадигми (49,66%). Грешке до којих је долазило приликом сегментације деривата на морфеме биле су делимично проузроковане поделом лексема на сегменте који су наликовали афиксима (нпр. *disord-er*, *re-quirement*, *in-vestigative*). У осталим случајевима студенти једноставно нису препознали поједине морфеме у понуђеним дериватима, сматрајући их недељивим целинама. Укупно узев, могло би се рећи да је рецептивна морфолошка свест студената прилично развијена, чему је могао да допринесе наставни инпут коме су студенти били изложени на часовима енглеског током претходних циклуса образовања. На продуктивном тесту је, пак, највећи број грешака проистекао из непознавања чланова породица речи – студенти су углавном од мотиватора стварали непостојеће деривате, разазнајући која врста речи недостаје али користећи погрешне афиксе (нпр. **unproper*, **availableness*, **longity*, **typer*), што све указује на недостатак знања о афиксима и правилима функционисања деривативне морфологије енглеског.

До сличних закључака, и у рецептивном али и у продуктивном смислу, дошле су и Хајаши и Марфи (2011) чије је испитивање морфолошке свести спроведено са ученицима J2 којима је матерњи језик јапански али и изворним говорницима енглеског језика. Сличност коју запажамо у подацима добијеним

од наших испитаника и онима које су Хајаши и Марфи (2011) прикупиле од ученика јапанског порекла могла би да буде потврда да се лексичко-морфолошко знање код ученика енглеског као J2 развија на сличан начин, при чему продуктивна димензија морфолошке свести заостаје за рецептивном, а то изнова указује да је у учионици неопходно посветити нарочиту пажњу развоју продуктивних језичких, тј. морфолошких вештина и знања.

Однос између рецептивног и продуктивног познавања деривације испитивали смо и употребом корелацијских техника. Дијаграм распршења овога пута, међутим, није приказивао линеаран однос, што је потврдила и вредност Пирсоновог коефицијента ($r=0,28$) која је показала статистички значајну али веома слабу везу између две димензије морфолошке свести. Овакав исход разликује се од налаза до којих су дошле Хајаши и Марфи (2011) које су код својих ученика J2 приметиле потпуно одсуство корелација између два аспекта морфолошког знања. Ауторке су то покушале да објасне тежином задатака који су пред ученике постављени али и њиховим нивоом знања J2: рецептивни и продуктивни морфолошки тестови су пред ученике стављали различите когнитивне захтеве – продуктивни тестови су били захтевнији, јер је за њихово решавање било потребно применити специфична знања о семантичким и синтаксичким везама између мотиватора и циљне речи, и то на основу пруженог реченичног контекста. Такође, с обзиром на то да су у питању били ученици J2 на средњем нивоу језичког знања, могуће је, како кажу ауторке, да њихово рецептивно знање о морфемама на том нивоу знања језика још увек није значајније доприносило његовој продуктивној примени. Наши подаци би, онда, у том смислу, могли да се протумаче као показатељ напретка – пошто је знање J2 наших студената на нешто вишем нивоу, њихово рецептивно знање деривације донекле се одразило на резултате на продуктивном тесту али је раскорак између рецепције и продукције још увек прилично велик (о чему сведоче средње вредности које су на деривативним тестовима постигнуте). С тим у вези, премда смо до сада говорили о рецептивном морфолошком знању које треба активирати за потребе продукције, поређење података добијених од истих студената, за појединачне афиксе са деривативних тестова, показало је да

продуктивно знање афикса није нужно и гаранција њиховог рецептивног знања; премда су студенти већином препознавали афиксе које су били у стању да продуктивно употребе, то није увек био случај, што је у складу са налазима Шмита и Мира (1997). Уз то, како се као неизоставна тема намеће питање да ли су студенти уопште познавали мотиваторе понуђене у загради у реченицама на продуктивном деривативном тесту (тј. да ли је на резултате могло да утиче непознавање речи чији су чланови породица тестирани), подаци које смо прикупили на тесту познавања мотиватора показали су да су студенти већином правилно самопроценили познавање значења речи, употребљавајући те речи у прикладним реченичним контекстима које су сами осмислили. Овај податак недвосмислено потврђује тврдње других истраживача (Шмит и Зимерман 2002; Димитријевић-Савић и Даниловић 2011б) да познавање једног члана деривативне парадигме не укључује аутоматски и познавање осталих чланова, макар не у продуктивном смислу, како неки мисле (уп. О'Дел 1995).

Друго истраживачко питање:

Однос између величине лексичког фонда и познавања деривације

Утврдивши величину вокабулара и степен морфолошке свести наших студената, могли смо да начинимо наредни корак у истраживању и посветимо се испитивању веза између лексичког и морфолошког знања. Када смо корелацијске технике применили на све четири варијабле, тј. рецептивно и продуктивно знање како лексике тако и деривације, установили смо да

- рецептивно знање лексике корелира са продуктивним знањем лексике ($r=0,83$) али и продуктивним знањем деривације ($r=0,63$)
- продуктивно знање лексике корелира са рецептивним знањем лексике ($r=0,83$) и, такође, са продуктивним знањем деривације ($r=0,73$)
- рецептивно знање деривације корелира само са продуктивним знањем деривације ($r=0,28$)
- продуктивно знање деривације корелира и са рецептивним ($r=0,63$) и продуктивним знањем лексике ($r=0,73$), као и рецептивним знањем

деривације ($r=0,28$).

Добијене корелацијске величине се већим делом подударају са налазима до којих су недавно, са јапанским ученицима енглеског као Ј2, дошле Хајаши и Марфи (2011). И оне су закључиле да између продуктивне морфолошке свести и оба аспекта лексичког знања постоји статистички значајна, јака веза, што се не може рећи за рецептивну морфолошку свест. Наши подаци, дакле, нису компатибилни са сугестијама Шмита и Мире (1997) да између величине рецептивног лексичког фонда и рецептивног аспекта морфолошког знања постоји позитивна корелација. Но, вратимо се сада корелацијама између лексичког и деривативног знања и закључцима које смо извели на основу накнадних статистичких анализа.

Будући да су у својим опширним статистичким анализама Хајаши и Марфи (2011) након корелацијских техника прибегле коришћењу вишеструке регресије, као једне од софистициранијих метода за истраживање међусобних веза између променљивих, и ми смо на исти начин покушали да сазнамо у којој мери лексички фактори доприносе продуктивном деривативном знању, будући да смо између те три варијабле уочили постојање снажних, корелацијских односа. Вишеструка регресија показала је да лексичко знање објашњава 53,8% варијансе у продуктивном деривативном знању али да у овоме у највећој мери учествује продуктивна димензија познавања лексике, која даје статистички значајан допринос. Рецептивна димензија лексичког знања, с друге стране, не даје значајан јединствен допринос предикцији продуктивне морфолошке свести.

Овакви резултати делимично потврђују запажања Хајаши и Марфи (2011) које су такође истраживале у ком степену се морфолошка свест може појаснити рецептивном и продуктивном величином вокабулара, дошавши до сличних увида у погледу корелација које постоје између ове три променљиве ($R=0,73$). Оне, међутим, нису откриле да иједна од две променљиве (величина рецептивног и продуктивног лексичког фонда) појединачно доприноси објашњавању, тј. предвиђању продуктивне морфолошке свести. На основу резултата које смо ми добили долазимо до закључка да развој продуктивног морфолошког знања може да убрза раст и рецептивног, а нарочито

продуктивног лексичког знања. Чини се да унапређивање рецептивног деривативног знања, односно способности растављања речи на морфеме, пак, нема такав учинак.

Напоследку, бројне сличности које се дају приметити у подацима сакупљеним на узорку ученика енглеског као другог језика јапанског порекла (Хајаши и Марфи 2011) и узорку сачињеном од наших испитаника, сугеришу да међу ученицима који J2 усвајају као језик средине и ученицима који га уче као страни језик, у институционалним наставним оквирима, нема разлике у погледу међуутицаја који постоје у домену морфолошког и лексичког знања. Рецептивно морфолошко знање је и код једних и код других било знатно боље од продуктивног и није корелирало ни са рецептивним ни са продуктивним лексичким знањем. Овакви подаци могли би да буду знак, како сматрају и Хајаши и Марфи (2011), да лексикон J2 карактерише висок степен метајезичке свести. Будући да је продуктивно морфолошко знање показало статистички јаке везе и са рецептивним и са продуктивним лексичким знањем, то значи да оно заслужује посебну пажњу у учионици – остваривање напретка у овом сегменту, као једном од кључних елемената лексичког знања, може позитивно утицати на усвајање вокабулара, како рецептивно тако и продуктивно. Не може се, међутим, искључити могућност да се морфолошка свест код обе групе ученика J2, и оних јапанског порекла (Хајаши и Марфи 2011) као и наших испитаника, развија на исти начин, упркос неупоредиво већем лексичком инпуту коме су изложени ученици J2 у средини у којој се други језик говори као и аутпуту који сами производе.

Треће истраживачко питање:

Рецептивно и продуктивно знање сродних речи и афикса који постоје у српском и енглеском

Ово истраживачко питање проистекло је из уверења да, у контексту учења другог/страног језика, на стварање хипотеза о процесима творбе речи у J2 снажно утичу правила и обрасци који постоје у J1, на које се ученици несвесно

ослањају (Ађемијан 1983). Принципи формирања речи у српском и енглеском су слични, у смислу да се морфеме комбинују линеарно (тако што се додају испред или иза творбених основа) па би се зато могло очекивати да ће у J2 доћи до трансфера афикса из J1 (уп. Џарвис и Одлин 2000). Овакву идеју поткрепљује сазнање да српски и енглески поседују изванредан фонд заједничких речи пореклом из латинског или грчког, које одликује формална и значењска сличност. У данашње време, у српском је све више и позајмљеница из енглеског, што пренос лексичког и морфолошког знања из једног језика у други чини утолико изгледнијим.

И на рецептивном као и на продуктивном тесту деривације појавило се тринаест афикса који се могу сматрати сроднима у српском и енглеском (*-ize*, *-ous*, *-ism*, *-ist*, *-(i)al*, *dis-*, *-ify*, *-er*, *-ity*, *-ive*, *-ion*, *-ance/-ence*, *-ic/-ical*) и за које би се могло претпоставити да ће их студенти лакше идентификовати на рецептивном тесту, односно лакше употребити у формирању деривата на продуктивном тесту. Штавише, процес деривативне рецепције и продукције могла је да олакша чињеница да се пет лексема на оба теста могло сматрати когнатима – те речи садржале су сродне афиксе, а по форми и значењу наликовале једна другој. Ипак, на првом тесту деривативног знања, студенти су боље резултате, у и домену рецепције и продукције, постигли на несродним афиксима, идентификујући 65,5% сродних афикса и произведши њих 44,9%. Ово би се одмах могло протумачити као знак да се лексичко-морфолошко знање J1 није значајније одразило на познавање морфологије J2. Овакво тумачење потврђује и податак да је за три афикса (*-ion*, *-(i)al*, *-ency*), од њих пет колико их се појављивало у сродним речима, на рецептивном деривативном тесту забележена стопа препознавања испод 50%. Од преостала два афикса (*-ism*, *-ical*) лакше су идентификована четири (*dis-*, *-ist*, *-ity*, *-ous*) који су били саставне компоненте у несродним речима са сродним афиксима. Пирсонов коефицијент корелације, ипак, показује да између резултата на сродним афиксима који су били саставни елементи когната и сродним афиксима у несродним речима постоји позитивна веза ($r=0,511$, $p < 0,01$). Уколико се степен препознавања сродних афикса, укупно узев, упореди са резултатима забележеним на

несродним афиксима, примећује се да су се међу првих десет афикса, од њих 36, по редоследу распознавања нашла само два сродна афикса (*dis-* и *-ist*). Налази са продуктивног деривативног теста не разликују се много од оних са рецептивног, у следећем: овог пута два афикса, од укупно пет колико их се појављивало у сродним речима, препозната су у мање од 50% случајева (*-ism* и *-ity*) али је зато један од њих, суфикс *-ive*, био најлакше идентификован од свих сродних афикса, у категорији како когната тако и речи које то нису. Пирсонов коефицијент показао је, као и код рецептивног знања деривације, позитивну али нешто слабију везу између резултата на сродним афиксима који су се појавили у несродним речима и сродним афиксима који су били саставне компоненте когната ($r=0,385$, $p < 0,01$). Такође, када успех студената у формирању деривата са сродним афиксима сагледамо у односу на њихов успех у употреби осталих, несродних афикса, увиђамо да се међу првих десет афикса нашло чак пет сродних афикса, прецизније суфикса и то: *-ive*, *-ic/-ical*, *-ize*, *-ify* и *-ation*.

Као што можемо приметити, сродни афикси које су студенти у великом броју користили приликом извођења деривата на продуктивном тесту и они које су са лакоћом препознавали на рецептивном тесту, нису истоветни. Очигледно је, дакле, да студенти нису у пуној мери искористили постојеће лексичко, па самим тим и морфолошко знање J1, које је могло да им помогне. Ово нарочито важи за решавање продуктивног деривативног задатка, када је било потребно размислити о одговарајућим наставцима који би се могли додати творбеним основама – ти наставци могли су студентима бити познати, јер речи сличне форме и значења постоје у њиховом матерњем језику. Двојаки су разлози који су могли да доведу до овакве ситуације: или се код студената примећује недостатак свести о постојању енглеско-српских когната и сродних афикса или су они достигли ниво учења J2 када се све мање ослањају на свој J1.⁶¹ Штагод да је узрок, чини се разложним да би упућивање студената у сличности које, у

⁶¹ Истраживања многих аутора указују да у почетним фазама учења неког, нематерњег језика ученици примењују сва доступна средства која могу да им олакшају процес учења, укључујући и матерњи језик или неки од других језика које познају, што подразумева и повезивање речи које су формално и значењски сличне у два језика (Рингбом 2007). Како напредују у учењу, тј. како се повећава језички инпут, ученици све мање трагају за познатим језичким елементима са којима би могли да повежу категорије, концепте и структуре новог језика.

морфолошком погледу, карактеришу енглеску и српску лексику, могло да унапреди њихову морфолошку свест.

Напоследку, морамо напоменути да су добијене вредности Пирсоновог коефицијента, што се тиче продуктивног деривативног теста, сагласне са налазима Димитријевић-Савић и Даниловић (2011а). И у њиховој студији о утицају сродних речи и суфикса на деривативно морфолошко знање ученика J2, примећено је да су резултати на сродним афиксима у енглеско-српским когнатима и сродним афиксима у речима које немају сличне формално-значењске пандане у два језика повезани, у позитивном смислу ($r=0,499$, $p < 0,01$). Подударност резултата могла би се схватити као потврда тврдње Димитријевић-Савић и Даниловић (2011а) да је боље продуктивно познавање сродних деривата у тесној спрези са бољим познавањем несродних деривата који садрже сродне афиксе, тј. да деривативно знање J1 може да олакша усвајање продуктивног деривативног знања J2. Уз то, будући да смо у нашем истраживању испитали и везу између поменутих варијабли на рецептивном деривативном тесту и установили да је, и ту, у питању позитивна спрега ($r=0,511$, $p < 0,01$), чини се да би наставне инструкције у погледу сродних лексема-деривата у енглеском и српском и карактеристика њихових афикса могле значајно да допринесу развоју не само продуктивног деривативног знања J2, што су предложили Димитријевић-Савић и Даниловић (2011а), већ и рецептивног.

Четврто истраживачко питање:

Улога морфолошке анализе речи

Према је само шест студената из експерименталне групе добровољно пристало да учествује у интервјуима интроспективног типа који су имали за циљ да покажу како ученици J2 размишљају о морфолошки сложеним речима енглеског као и какве стратегије примењују, када се добијени одговори посматрају у складу са њиховим постигнућима на рецептивном, па самим тим посредно и на продуктивном деривативном тесту јер је између ове две

димензије морфолошке свести примећена слаба али статистички значајна веза, о чему смо говорили у једном од претходних пасусима, међу њима се разазнају извесне разлике. Два студента из групе са развијенијом морфолошком свешћу су, наиме, током разговора учестало прибегавала описивањима речи уз помоћ знања везаних за врсте речи и саме морфеме.⁶²

Узимајући у обзир промишљања свих шесторо студената, можемо да констатујемо да су они изузетно ретко примењивали аналогију као средство које би им омогућило да инферирају значење деривата. Другим речима, чини се да упркос њиховом релативно високом нивоу знања језика (Б2 ЗЕО), студенти нису свесни да познају бројне лексеме и, несвесно, и значења њихових морфолошких компоненти, односно да поседују индиректна знања која би могли да активирају у сусрету са непознатим речима. Примера ради, лексема *disestablishmentarian* садржи исти суфикс *-ian* као и носиоци занимања *librarian*, *electrician*, *optician*, *musician*, *politician* или *technician*, барем са некима од којих су се наши ученици J2 морали срести на часовима енглеског. Истини за вољу, само код речи *librarian* фонетска реализација поменутог суфикса, /tɪn/, је идентична као код *disestablishmentarian* док се код осталих занимања она разликује па је то могло да се одрази на (не)повезивање графемске реализације суфикса са његовим фонетским варијантама. И Англин (1993) је запазио да се стратегија аналогије код деце – изворних говорника енглеског језика – јавља нечесто и превасходно код старијих ученика нижих разреда основне школе (петака), могуће је да су наши ученици тренутно још увек на исувише ниском нивоу знања J2 да би могли сами да уоче сличности између морфолошких форми и на основу њих покушају да растумаче значење непознатих речи. Управо због тога би код ученика требало развијати стратегије за разумевање нових речи, укључујући и повезивање старих знања са новима, тј. инферирање значења речи на основу извођења аналогија са познатим речима сличне морфолошке структуре. Овакав приступ усвајању вокабулара промовише аутономију ученика J2, омогућујући им да, у комбинацији са другим стратегијама као што су ослањање на контекст

⁶² У транскрипту интервјуа који су представљени на крају рада, поменути студенти обележени су са S4 и S5 (в. Додатак 25).

или морфолошка анализа речи, буду успешнији у тумачењу значења непознатих речи (уп. Нејшн 1990, 2001).

С друге стране, стиче се утисак да поједини студенти, првенствено они са напреднијим морфолошким знањем, већ употребљавају стечена знања и у стању су да препознају морфеме у дериватима те да на основу значења корена (или творбене основе) и афикса претпоставе које је значење сложених лексема. С тим у вези, ваља нагласити да су морфолошку анализу, као алатку за дешифровање значења речи са којима су суочени током интервјуа, примењивали сви студенти али мање или више доследно. У сусрету са двоморфемским дериватима, студенти са слабијим морфолошким знањем изузетно ретко су покушавали да одгонетну њихова значења поделом речи на морфеме, а и када би то учинили били су на погрешном трагу, махом тврдећи да им речи нису познате (тј. да се никада раније нису сусрели са њима) па стога нису ни могли, како су сами рекли, да их повежу са неким познатим концептима или знањима. Очигледно је да би развијање свести о бројности деривата у енглеском, постојању породица речи као и самим карактеристикама афикса могло да помогне студентима да донекле, ако не у потпуности јер је за то неопходно познавање значења корена, разумеју лексеме са којима се до тада нису сусретали. Тим пре што размишљања тих истих студената о троморфемским, а нарочито четворморфемским дериватима, указују да су они делили речи на морфолошке компоненте али због недостатка експлицитних знања о афиксима, у великом броју случајева нису успевали да докуче шта деривати значе.

Студенти са развијенијим морфолошким знањем су били много успешнији у дефинисању значења свих деривата. Они су показали да углавном знају шта корени и творбене основе деривата значе, а и када нису били сигурни, примењивали су стратегију морфолошке анализе речи и руководили се својим знањем о врстама речи као и значењима афикса. Све ово могло би се схватити као индикација да развијенија морфолошка свест код ученика J2 резултира и бољим разумевањем непознатих речи, што је у складу са налазима и препорукама других аутора у области усвајања J1 (Робертс 1965; Карлајл 1995, 2000; Нунес и др. 2006) и J2 (Гернс и Редман 1986; Нунан 1995; Нејшн 1994,

2001).

Пето истраживачко питање:

Експлицитно и имплицитно подучавање афикса

Поређење резултата са почетног и завршног теста рецептивног и продуктивног познавања деривације показало је да је највећи напредак, у односу на контролну групу, постигла експериментална група Б која је била изложена експлицитном наставном инпуту о деривативним афиксима енглеског језика. Студенти из те групе освојили су, на оба теста, већи број поена од студената у контролној и експерименталној групи А (имплицитни наставни приступ). Поређење резултата све три групе једнофакторском анализом варијансе (различитих група са накнадним тестовима) показало је да је утицај експлицитне наставне интервенције био значајан, указујући да се експериментална група Б, по постигнућу на завршном тесту, статистички значајно разликује и од контролне као и од експерименталне групе А. Сходно томе, можемо закључити да је систематско, планско подучавање афикса ефикасније средство за развијање морфолошке свести од имплицитног наставног третмана.

Овакав исход у складу је са запажањима Брајанта и др. (2006). И они су, додуше код ученика енглеског као J1, приметили да експлицитно наставно деловање, усмерено на стицање знања о морфолошкој структури и афиксима, доводи до најбољих резултата. Основна разлика између њиховог и нашег истраживања тиче се сврхе наставне интервенције и узорка: Брајант и др. (2006) покушавали су да унапреде вештину писања код деце, ученика J1; ми смо се, с друге стране, бавили развијањем морфолошке свести код младих, ученика J2. Сличност у погледу делотворности наставних поступака могла би да буде индикатор да је, и приликом усвајања енглеског као J1 и J2, у учионици неопходно посветити пажњу експлицитном раду на унапређењу морфолошког знања које ученицима заузврат може вишеструко да помогне, нарочито што се тиче писане језичке продукције и са њом повезаних (могућих) ортографских

потешкоћа (енгл. spelling).

Не може се, ипак, пренебрегнути чињеница да је детаљнија анализа резултата појединачних група уз помоћ т-тестова показала да су оне, премда подвргнуте различитим видовима подучавања, значајно напредовале у рецептивном морфолошком домену. Притом је највећи напредак, као што смо већ истакли, остварила експериментална група Б (експлицитни приступ). Статистички значајан раст средње вредности резултата код контролне групе, као и експерименталне групе А (имплицитни приступ), могао би бити последица богатог лексичког инпута коме су студенти свакодневно били изложени на часовима (предавања и вежби) али не и само то. Током првог семестра студенти су, наиме, имали прилику да похађају наставу на два језичка предмета, *Општој лингвистици* и *Уводу у англистичку лингвистику*, чија тематика неизоставно обухвата и морфологију. Мада су информације које су се могле чути на тим часовима, што се тиче деривативне морфологије енглеског, вероватно биле неопширне, могле су да допринесу развијању општег знања о структури речи и принципима њиховог формирања, односно могле су донекле да унапреде рецептивну морфолошку свест свих испитаника. Студенти у експерименталној групи А су, уз то, редовно излагани имплицитном раду на извођењу деривата, што је на посредан начин могло да развије њихову рецептивну морфолошку свест.

Очигледан напредак свих група у погледу рецептивног деривативног знања још једном сведочи да се рецептивне језичке вештине много брже развијају од продуктивних и да није неопходан интензиван рад на овом пољу да би ученици стекли метајезичка знања помоћу којих могу да препознају морфеме у изолованим, деконтекстуализованим задацима. Увођење имплицитног или експлицитног наставног третмана посвећеног деривативној морфологији, као што смо видели, може знатно убрзати развитак рецептивне морфолошке свести код ученика J2, при чему се најбољи ефекат постиже применом експлицитног приступа. Имплицитним приступом не постиже се исти учинак, будући да смо применом једнофакторске анализе варијансе установили да су изостали показатељи статистичке значајности који би групу изложену овом виду

наставних инструкција разликовали од контролне групе.

Нагли развој рецептивне димензије деривативног знања током једног семестра експерименталне наставе није, међутим, пратио исти ефекат у домену продуктивне димензије. За разлику од рецептивне морфолошке свести, где су примећени велики помаци у броју тачних поена на завршном тесту, продуктивна морфолошка свест развијена је у много скромнијим оквирима, тако да се и код најнапредније, експерименталне групе Б (експлицитни наставни приступ), запазио напредак од свега неколико поена.

Јасно је, стога, да се, што се тиче продукције, морфолошка свест развија споро и постепено, при чему се и уз експлицитан, систематски рад на освешћивању студената, може очекивати само благи раст продуктивног знања. Но, поређење резултата на завршном тесту продуктивног деривативног знања, уз помоћ једнофакторске анализе варијансе (различитих група са накнадним тестовима), открило је да се контролна група и експериментална група Б међусобно статистички значајно разликују док се контролна група А (имплицитни наставни приступ) није значајно разликовала ни од једне групе. Овакав исход може се појаснити чињеницом да је на завршном продуктивном тесту познавања деривације, супротно рецептивном, између група забележена мала разлика у средњим вредностима, па накнадни тестови, са строгим нивоима значајности, нису могли да открију стварне разлике међу њима.

Подробније разматрање података који се тичу продуктивне димензије морфолошке свести, за сваку групу понаособ, уз примену т-тестова, показало је да је, поред експерименталне групе Б и експериментална група А на завршном тесту постигла статистички значајно бољи резултат. Другим речима, успех студената на завршном тесту приметно се побољшао, што није био случај са контролном групом, будући да је она постигла готово истоветне резултате. Имплицитан рад на стицању знања о творби речи и морфолошким компонентама, који је усмеравао студенте да размишљају како да на основу понуђених чланова породица речи створе деривате, наликовао је задатку који их је чекао на продуктивном тесту па је управо из тог разлога могао да помогне унапређивању њихове продуктивне морфолошке свести. Студенти су, премда

несвесно, упознати са концептом деривативне парадигме, јер су морали да попуњавају празнине одговарајућим лексемама, а добијали су и повратну информацију о (не)тачности њиховог избора. Све ово могло се повољно одразити на њихов резултат на другом продуктивном тесту. Из овога произилази да и имплицитно деривативно освешћивање ученика J2 може да унапреди њихову морфолошку свест, мада овакав приступ, по ефикасности, заостаје за експлицитним приступом и његов учинак није доследан – о томе сведочи мањак показатеља статистичке значајности који је регистрован анализом варијансе.

На крају, примена т-тестова код контролне групе доказала је да ова група, у недостатку наставне интервенције, није стекла никаква конкретна искуства што се тиче продуктивног морфолошког знања те, стога, није ни могла да напредује у овом погледу.

Шесто истраживачко питање:

Могући отежавајући и олакшавајући фактори у процесу усвајања деривативне морфологије J2

Усвајање деривативног знања код ученика енглеског као J2 не представља једноставан, аутоматски процес до кога долази у оквиру учења лексике (Шмит и Мира 1997; Шмит и Зимерман 2002; Чуенјунденг 2006; Ал Фарси 2008), чему говоре у прилог и подаци изложени у овој дисертацији. Рецептивно знање наших испитаника на првом деривативном тесту било је знатно боље од њиховог продуктивног знања, што се подудара са мишљењем Хајаши и Марфи (2011) да ученици J2 имају развијену рецептивну морфолошку, односно метајезичку свест. У исто време, овакав резултат поткрепљује запажања других аутора, сугеришући да се продуктивно морфолошко знање, као уосталом и лексичко знање, много теже стиче од рецептивног (Нејшн 1990; Шмит 1999; Шмит и Зимерман 2002) јер продукција, као што смо већ више пута истакли, захтева виши степен знања од рецепције (Рид 2000: 26). Спори раст продуктивног морфолошког знања посведочен је и на другом продуктивном

тесту деривације на коме је, за разлику од рецептивног теста (на коме су све групе постигле очигледан напредак), забележен скромни помак у броју тачних поена. Управо због тога би у формалним наставним условима нарочито требало повести рачуна о развоју продуктивне морфолошке свести, увођењем експлицитне наставе посвећене афиксима као и продуктивних задатака и вежбања који би код ученика J2 довели до дубљег менталног процесуирања. Штавише, како је рецептивно знање ученика већ прилично развијено, оно би се у настави могло искористити – тако би комбиновање аналитичких и синтетичких врста вежбања посвећених деривативној морфологији (в. Нејшн 1990) ученицима могло помоћи да унапреде своје продуктивне вештине.

Проблеми у продукцији деривата могу бити проузроковани и променама ортографске и фонолошке природе до којих долази приликом формирања појединих деривата, о чему у контексту усвајања енглеског као матерњег језика сведоче бројни радови (Карлајл 1988, 1995; Тајлер и Нађ 1989; Фаулер и Либерман 1995). Дневник наставе који смо водили са експерименталном групом А (имплицитни наставни третман) указује да су се и код ученика енглеског као J2 јављале грешке мотивисане ортографским и фонолошким изменама у формирању деривата (уп. *essence – essential, decide – decision, submit – submission*) али говори и о другим потешкоћама на које су наши испитаници наишли.

Један од нарочито проблематичних сегмената представљали су алофони негативног префикса *in-* који се реализују као три различита префикса (*im-*, *il-* и *ir-*), у зависности од првог консонанта речи којима се додају. Без експлицитних наставних инструкција студенти су се при извођењу деривата негативног значења одлучивали за високофреквентни префикс германског порекла *in-* или правили ортографске грешке и мислили да се творбеним основама заправо додаје префикс *i-*, а не *im-*, *il-* или *ir-*. Даље, фонолошка реализација суфикса *-ly* у речима у којима се придев завршава словом *-l* (уп. *normal – normally*) наводила је студенте на помисао да приликом процеса деривације долази до губљења слова *-l* у афиксу *-ly*, односно да тада на снагу ступа нека врста асимилације сугласника. Такође, поједини афикси представљају хомофоне (нпр. *-ance/-ence*,

in-/en-, -able/-ible) па је њихова фонолошка форма доводила до неприкладних ортографских облика, као и погрешног закључивања о значењу деривата током интервјуа – при сусрету са придевом *encapsulated*, као што смо видели, чули су се одговори да је у питању реч која има негативно значење. С обзиром на то да су и Мочизуки и Аизава (2000), а затим и Даниловић, Димитријевић-Савић и Димитријевић (2013), у својим истраживањима редоследа усвајања афикса запазили да се префикси *ante-* и *in-* налазе на самом дну лествице препознавања значења, вероватно због сличности у графемској, а нарочито фонолошкој реализацији која је идентична као и код префикса *anti-* и *en-*, закључујемо да афикси-хомофони представљају нарочити извор забуне за ученике енглеског као Ј2 па им је зато неопходно посветити посебну пажњу у настави. Посматрање студената у учионици открило је и да је извођење деривата додавањем само једног афикса, префикса или суфикса, много једноставније од ситуације у којој је потребно комбиновати и префиксе и суфиксе (или више суфикса) са творбеним основама како би се добила реч одговарајућег значења. И у овом погледу би настава могла да олакша процес усвајања продуктивног деривативног знања пружањем информација о начинима комбиновања морфема у енглеском и сложеним морфолошким структурама које на овај начин настају. Такође, будући да смо запазили и трансфере морфолошког знања из Ј1 (нпр. **tention*, **correspondation*, **compositor*) али је зато ослањање на сродне деривате већином изостало на првом продуктивном тесту деривације, чини се да би студентима користило када би их наставник упутио у лексичке и морфолошке сличности које постоје између енглеског и српског, тј. када би сазнали више о морфемским панданима и позамљеницама. Овај вид знања могао би се искористити како рецептивно, приликом сусрета са непознатим речима (сетимо се лексеме *patriarchic* која се појавила на интервјуима), тако и продуктивно.

Што се тиче карактеристика самих афикса, тј. њихове врсте (префикси наспрам суфикса), порекла, транспарентности и фреквентности, на првом рецептивном тесту студенти су лакше препознавали префиксе него суфиксе. На овакав исход могла је да утиче чињеница да су се префикси појављивали сами

испред творбених основа, па их је било лако уочити док су се суфикси некада јављали заједно, у комбинацији више суфикса (нпр. *isolat-ion-ist*, *weak-en-ing*, *life-less-ly*). Бољи резултати постигнути су на домаћим афиксима него на страним, што је вероватно последица одлика афикса латинског и грчког порекла – као што смо већ истакли, њихови корени су некада везане основе, а доводе и до графофонолошких промена у дериватима па их је због тога било теже разазнати. Напоследку, када се у озбир узму фреквентност и транспарентност афикса, односно категоризација по нивоима коју су саставили Бауер и Нејшн (1993), увиђамо да су студенти најмање проблема имали са распознавањем афикса са трећег, петог и седмог нивоа. Будући да су афикси са другог нивоа (тј. партиципски суфикси *-ing* и *-ed*) идентификовани у изненађујуће малом броју случајева, помислили смо да је сложена морфолошка структура деривата могла да доведе до тога. Овај аргумент је, међутим, одбачен када смо пажљивије анализирали податке о афиксима са петог нивоа – и они су се махом јављали у морфолошки сложеним дериватима. Чини се, стога, да су наши испитаници поменуте суфиксе посматрали као саставне делове простих речи, не схватајући да су то заправо деривати. Чињеница да афикси са нижих нивоа нису били лакше препознавани од оних са виших нивоа (други у поређењу са трећим, односно четврти у односу на пети) сугерише да фреквентност и транспарентност суфикса и префикса не морају, у рецептивном погледу, да се позитивно одразе на њихово учење – усвајање морфолошког знања J2 очигледно не прати редослед који су осмислили Бауер и Нејшн (1993).

С друге стране, на првом продуктивном деривативном тесту приметили смо да су се студенти боље сналазили са извођењем деривата путем додавања суфикса а не префикса, што указује на раскорак у домену рецептивног и продуктивног знања – иако је префиксе лакше идентификовати у лексемама, теже их је активирати за потребе говорне продукције. Као што смо видели, студенти су у највећој мери познавали чланове деривативних парадигми на основу којих је на продуктивном тесту деривације требало извести остале чланове, и степен самопроцене лексичког знања (на скали од А до Д) прогресивно је пратио све већи број тачних деривата али тај број није, ни у

најбољем случају, прелазило 50,3%. Овај податак недвосмислено доказује да се познавање једног члана породице речи не може тумачити као гарант познавања осталих чланова. Такође, порекло афикса, као и у случају рецептивног деривативног знања, одразило се на добијене резултате – студенти су већи број деривата конструисали уз помоћ домаћих, а не страних афикса, а разлози који су до тога довели могу се поново деовести у везу са графофонолошким променама које афикси страног порекла изазивају код деривата. На крају, испитивање фреквентности и транспарентности афикса, одлика оличених у седам нивоа (Бауер и Нејшн 1993), овог пута показало је да су најбољи резултати постигнути на афиксима са другог, шестог и седмог нивоа. Суфикси са другог нивоа (*-ing* и *-ed*) су, како смо малочас поменули, били слабо распознавани али су зато са лакоћом употребљавани у формирању деривата, што изнова потврђује тврдњу Шмита и Мире (1997) да продуктивно знање афикса не прати нужно и њихово рецептивно знање. Подаци прикупљени о осталим афиксима, пак, изнова указују да нижи ниво није конзистентно доводио до бољег успеха, што би се могло схватити као потврда да усвајање продуктивног морфолошког знања J2 засигурно не иде путањом коју одређују учесталост, транспарентност и продуктивност афикса (уп. Бауер и Нејшн 1993).

5. ЗАКЉУЧАК

У последњем поглављу ове дисертације биће представљени основни закључци проистекли из спроведеног емпиријског истраживања, затим дефинисан његов практични значај, у смислу педагошких импликација које из њега произилазе али и формулисане смернице којима би се будућа испитивања у домену усвајања морфолошког и лексичког знања J2 могла руководити.

5.1. СУМИРАЊЕ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Сврха нашег истраживања била је да проблематику усвајања морфолошког знања J2 сагледамо кроз комбинацију два методолошка приступа, квантитативног и квалитативног. На овај начин трудили смо се да из неколико различитих перспектива посматрамо процес на који ученици енглеског језика чији је матерњи језик српски усвајају знања о деривацији у енглеском, проблеме на које притом наилазе као и чиниоце који у томе играју релевантну улогу. Наиме, премда је тематици усвајања лексичко-морфолошких вештина и умења код говорника енглеског као J1 посвећено мноштво радова, написаних током дуге традиције која захвата више од пола века, област J2 не може да се похвали ни приближно истим обимом теоријске грађе, нити резултата емпиријског карактера. Досадашњи радови на овом пољу првенствено су се бавили испитивањем одређених аспеката морфолошке свести ученика или веза између морфолошког и лексичког знања у J2, запостављајући у потпуности поједине сегменте, што је све довело до тога да су бројна питања данас још увек недоречена или неначета, а налази аутора непроверени или некомпатибилни. Управо из тог разлога, чинило се разложним да би својеврстан холистички приступ истраживању, какав смо ми покушали да применимо, ослањањем на методолошке поступке и доприносе актуелних студија и комбиновањем двају перспектива у погледу тумачења података, могао да допринесе стварању потпуније слике о процесу усвајања морфолошког знања код ученика J2, у контексту формалне, тј. институционалне наставе језика. Ево до каквих смо

закључака у том погледу дошли.

Будући да морфолошко знање представља само једну од компоненти лексичког знања, наш први задатак био је да испитамо повезаност и међузависност ове две димензије језичког знања. Установили смо да ученици енглеског као Ј2 и након дужег низа година проведених у учењу језика и достигнутог средњег нивоа језичке компетенције (Б2 ЗЕО) поседују пасивни лексички фонд од око 3 000 речи, а активни од око 1 000. Корелацијски односи између лексичке рецепције и продукције показали су да између ова два аспекта постоји статистички јака, позитивна веза, тј. да раст на једном пољу прати и раст на другом. Рецептивни лексички фонд појединца се, сходно томе, може сматрати поузданим индикатором његовог продуктивног лексичког фонда.

И у случају морфолошког знања, приметили смо да је рецептивна деривативна свест много развијенија од продуктивне. Међутим, однос између ове две димензије, за разлику од лексичког знања, карактерише статистички значајна али слаба повезаност. Анализа спрега између рецептивног и продуктивног знања вокабулара и рецептивног и продуктивног знања деривације открила је међузависност свих варијабли, изузимајући рецептивну морфолошку свест за коју је установљено да корелира само са, већ поменутом, продуктивном морфолошком свешћу. На основу овога закључујемо да ученицима енглеског као Ј2, и у рецептивном и у продуктивном лексичком смислу, може помоћи напредак у домену продуктивног морфолошког знања.

На ову тему надовезују се налази до којих смо дошли спровођењем интервјуа интроспективног типа који су имали за циљ да покажу на који начин студенти покушавају да докуче значење морфолошки сложених речи. Премда смо на почетном рецептивном деривативном тесту забележили прилично добре резултате, способност идентификовања морфема није доследно примењивана док су студенти-добровољци размишљали наглас о двоморфемским, троморфемским и четвороморфемским дериватима. Штавише, приметили смо да су се они студенти чија је морфолошка свест била развијенија, како рецептивно тако и продуктивно, чешће ослањали на стратегију поделе речи на морфеме. Они су, такође, некада изводили аналогije о значењу циљних

деривата на основу сопственог знања о другим речима сличне структуре или повезујући речи у оквиру истог лексичко-семантичког поља. Студенти са слабијим морфолошким знањем нису се служили овим поступцима или су се понекад, углавном при сусрету са троморфемским и четвороморфемским дериватима, трудили да анализи значења речи приступе уз помоћ њихових саставних компоненти али би им и онда недостатак конкретних знања о значењу појединих афикса онемогућавао да схвате шта речи значе. Јасно је, стога, да идентификовање морфема у изолованим, деконтекстуализованим речима, уз појашњење задатка, ствара једну слику о ученицима J2. У реалним ситуацијама пак, уколико наиђу на непознате речи, студенти морају да поседују експлицитна знања о значењу и функцији афикса, иначе им њихово имплицитно разумевање начина на који функционише творба речи неће много бити од помоћи. Стратегија рашчлањивања лексема на морфеме зато би, у институционалним оквирима, морала да се комбинује са конкретним објашњењима која се тичу форме и значења афикса.

Поређење постигнућа студената на почетном и завршном тестирању знања деривације показало је да је управо експлицитни наставни третман, у виду сваконедељног, структурисаног инпута о деривативним афиксима енглеског, довео до највећег напретка, и у рецептивном и у продуктивном погледу, о чему сведоче средње вредности, показатељи статистичке значајности али и распон тачних одговора. Нагли раст у домену рецептивне морфолошке свести, ипак, није пратио исти резултат на продуктивном морфолошком пољу, што сугерише да се развој продуктивног деривативног знања одвија споро и постепено, при чему ће потпуно занемаривање морфологије у настави резултирати стагнирањем продуктивног знања ученика, а оно је како смо већ истакли, ионако мањкаво и само делимично развијено.

Напоследку, истражујући могуће отежавајуће/олакшавајуће факторе у процесу усвајања деривативне морфологије енглеског као J2, сазнали смо да познавање једног члана деривативне парадигме никако не треба тумачити као знак познавања других чланова. Из тог разлога би у учионици требало радити на упознавању ученика са лексичком повезаношћу речи и њихове семантичке

мреже. Поред породица речи, пажњу би требало посветити и сродним речима и афиксима, јер студенти ни на почетном рецептивном, нити продуктивном тесту деривације нису показали да владају истима, мада се могло претпоставити да ће, услед формалних и семантичких сличности речи, доћи до позитивног трансфера знања из једног језика у други. Више потешкоћа, и у рецептивном и у продуктивном смислу, студенти су имали са афиксима страног порекла, због графофонолошких промена које они изазивају код деривата. Истовремено, невосмислено је утврђено да усвајање афикса не иде путањом коју одређују транспарентност и фреквентност афикса (уп. Бауер и Нејшн 1993).

5.2. ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Централна тема овог рада могла би се дефинисати као подучавање и савладавање специфичних лексичко-морфолошких знања у J2, с обзиром на то да су наши испитаници страни језик усвајали у институционалним оквирима као и да је сама наставна интервенција спроведена у учионици. Складно томе, предлози за наставну праксу пре свега су применљиви у школским условима учења језика, а тичу се следећег.

Раскорак између рецепције и продукције, у погледу фонда речи (3 000 наспрам 1 000 речи) којим ученици енглеског као J2 располажу по завршетку средњошколског образовног циклуса, подупире тврдње да се продуктивне језичке способности (писање, говор) знатно теже и спорије усвајају од рецептивних (читање, слушање) па је у учионици очигледно потребно посветити више пажње активној употреби језика, како би се ови видови компетенције развили. Премда су наши студенти усвојили првих 3 000 најфреквентнијих речи, то их још увек није оспособило да читају аутентичне текстове на енглеском (уп. Нејшн и Веринг 1997). Овај податак би, стога, требало узети у обзир приликом израде наставних планова или програма као и осмишљавања материјала за рад на часу – на првој години студија не може се очекивати од студената да се сналазе са текстовима неприлагођеним њиховом нивоу знања J2. С тим у вези, на листи приоритета за наставно деловање, у

складу са потребама и циљевима учења, нашли би се проширивање рецептивне лексике и, што је још важније, продуктивне лексике, за шта се препоручују продуктивни језички задаци и активности. Због недовољно развијеног опсега изражавања, могу се, у исто време, предвидети и потешкоће у комуникацији, нарочито што се тиче писања састава или диктата, односно свих врста писменог изражавања. С друге стране, будући да студенти нешто боље познају област академске лексике у поређењу са осталом лексиком ниже фреквенности, њихова знања би се лако могла надоградити или искористити у учионици како би се процес усвајања речи оптимизовао.

Поред поменутих продуктивних језичких активности, које имају за циљ развој продуктивног лексичког фонда ученика J2, у настави треба издвојити време и за продуктивне морфолошке задатке, јер су детаљне статистичке анализе показале да између познавање лексике и морфолошке свести постоји тесна, узајамна веза и да рад на унапређивању продуктивне морфолошке свести може да убрза напредак у домену лексичке рецепције и продукције. На ово се надовезује и препорука да морфолошку свест ученика енглеског као J2 треба развијати на експлицитан начин. Она директно проистиче из емпиријског експеримента који смо спровели, проверавајући ефикасност имплицитног и експлицитног наставног третмана посвећеног деривативној морфологији енглеског. Чак и када се лексичко-морфолошки аспект језичке компетенције у J2 занемарује у подучавању, друге врсте инпута могу да доведу до делимичног развоја рецептивне морфолошке свести, односно до разумевања принципа како се граде речи. У датој ситуацији, међутим, продуктивна морфолошка свест неће се, сама од себе, унапредити и ученици J2 ће због тога остати ускраћени за знања која им могу помоћи у ортографском смислу, пошто су правописне грешке због разлика у фонетској и графемској реализацији морфема честе, али и омогућити разумевање потенцијално неограниченог броја морфолошки сложених, непознатих речи.

Такође, осим наставе усмерене на стицање знања о афиксима, која иде руку под руку са стратегијом рашчлањивања речи на морфеме, јер се о афиксима не може говорити изоловано него искључиво кроз употребу

илустративних примера/деривата, са ученицима треба радити на развијању вештине инферирања, тј. закључивања о значењу речи наслућивањем, уз ослањање на постојећа знања о другим, структурално сличним лексемама. Из овога проистиче да би наставни материјали, уџбеници и вежбанке, морали да посвете више простора морфологији енглеског, у виду конкретних објашњења и задатака који циљано представљају правила творбе речи и карактеристике афикса ученицима. И сами наставници би, наравно, морали да буду свесни важности морфолошког знања и да инсистирају на његовом развијању, уколико желе да вишеструко помогну својим ученицима J2. Нарочиту пажњу требало би да посвете префиксима негативног значења (и аломорфима префикса *in-*), афиксима који су хомофони, графофонолошким променама до којих долази приликом формирања деривата, као и сродним речима између којих постоји формална и семантичка сличност. Упознавање са лексичким и морфолошким сличностима које постоје између енглеског и српског, у смислу сродних морфемама и позајмљеница које су се до сада усталиле у српском, помогло би ученицима да сами препознају када могу имати користи од свог J1 (тј. када да се ослањају на матерњи језик) али и да буду аутономни и сами наставе да трагају за сличним примерима и везама између два језика. С тим у вези, укључивање етимологије у наставу вокабулара ученицима J2 би могло само проширити језичке хоризонте, отварајући тако врата инструкцијама које се тичу метакогнитивних стратегија које, по мишљењу многих, воде ка дубљем учењу и бољој језичкој компетенцији.

С обзиром на то да је између резултата на рецептивном и продуктивном тесту познавања вокабулара забележен висок степен корелације, а то имплицира да што је бољи био учинак на једном тесту утолико бољи био је и на другом, јасно је да се на основу рецептивног лексичког знања ученика J2 може предвидети њихово продуктивно лексичко знање. Ови подаци поткрепљују запажања Веба (2008) који је до истог закључка дошао користећи тестове превода (J1→J2 као тест продукције и J2→J1 као тест рецепције). Из овога произилази да се у настави страних језика не морају користити оба инструмента за испитивање фонда језичких средстава ученика. Рецептивни тест, који се уз то

сматра и мање захтевним за састављање него продуктивни тест (Хјуз 2003), може послужити као поуздани предсказатељ и рецептивних и продуктивних вештина. Ово би нарочиту примену могло наћи у класификационим испитима (енгл. placement test) чија је сврха разврставање ученика у групе ради лакше организације рада на часу или приликом одабира курса који одговара њиховом нивоу знања језика (нпр. почетни, напредни, виши).

5.3. БУДУЋА ИСТРАЖИВАЊА

Методолошки оквир примењен за потребе израде ове дисертације, условљен наставним контекстом и одабиром узорка, а мотивисан жељом да се процес усвајања деривативног знања J2 сагледа из више различитих углова, неминовно је резултирао извесним ограничењима (в. део 3.6.9) па се стога у будућности као потенцијално интересантне теме истраживања, у области лексичко-морфолошког знања ученика енглеског као J2, могу издвојити следеће:

- Дужина и интензитет инструкција: како је експлицитна наставна интервенција спроведена у релативном кратком временском периоду, током само једног семестра, тако што су студенти једном недељно добијали структурисани инпут о одликама деривативне морфологије у енглеском, што је довело до благог развоја њихове продуктивне морфолошке свести, поставља се питање да ли би ученици J2 више напредовали да су подвргнути интензивнијем третману, тј. да су инструкције давале чешће (нпр. неколико пута недељно) или да је експериментална настава трајала дуже (нпр. два семестра)?
- Учинак наставног инпута: с обзиром на то да је ефекат наставне интервенције измерен непосредно по завршетку експеримента (енгл. immediate post-test), било би корисно истражити да ли се напредак групе са којом је примењен експлицитни приступ подучавању деривативне морфологије у енглеском одржао на дуже стазе, тако што би након извесног времена (нпр. два или три месеца) све три групе поново биле

тестиране макар једном (енгл. *delayed post-test*), мада има истраживача који примењују два накнадна тестирања, како би се са прецизношћу утврдило трајање учинка наставног инпута (уп. Елис према Синглтон 1999: 162). Постоји могућност да би испитаници на неком од каснијих тестирања постигли још боље резултате јер би се у међувремену њихово морфолошко знање консолидовало, а и сами би могли да га унапреде, користећи постојећа знања о афиксима приликом сусрета са непознатим речима или у комуникационим ситуацијама.

- Ниво знања J2: будући да је наше истраживање спроведено на узорку ученика J2 чији је ниво компетенција у енглеском процењен као B2, према Заједничком европском оквиру, било би корисно сазнати како се усвајање морфолошког знања одвија на нижим и вишим нивоима учења језика, као и да ли су потешкоће са којима су се наши испитаници сусретали присутне и у другим наставним контекстима.
- Рецептивна и продуктивна морфолошка свест: наши налази покрепљују тврдње других аутора о степену развијености рецептивног и продуктивног морфолошког знања ученика енглеског као J2, указујући да продуктивна димензија умногоме заостаје за рецептивном. Штавише, установили смо да рецептивно морфолошко знање није тесно повезано са два аспекта лексичког знања, продуктивним и рецептивним, па би требало истражити зашто је тако – да ли је у питању степен опште језичке компетенције ученика који прати немогућност активирања рецептивног морфолошког знања у продуктивне сврхе или је разлика између ова два домена последица организације менталног лексикона?
- Редослед усвајања афикса: како усвајање рецептивног и продуктивног морфолошког знања очигледно не прати редослед који су осмислили Бауер и Нејшн (1993), у складу са фреквентношћу и продуктивношћу афикса, ваљало би подробније испитати од чега оно зависи као и да ли се за деривативне афиксе може постулирати универзални ток усвајања код ученика J2, као што је својевремено учињено за поједине граматичке/флективне наставке (Р. Елис 1985: 56-57).

Значај познавања лексике у данашње време више нико не оспорава. Лексичко знање је, међутим, као једна од категорија језичког знања, изузетно комплексно и на њега утичу бројни чиниоци, како екстерни тако и интерни. Нова истраживања посвећена испитивању односа између различитих аспеката лексичког знања, као и начина на које се они развијају и врше утицај једни на друге, унапредила би област усвајања другог језика, и у теоријском али и у практичном смислу. Највећу корист од тога имали би, ипак, ученици J2 којима су језичке вештине и стратегије неопходне да би успешно усвојили језик, а том циљу, без сумње, стреме сви који су укључени у наставни процес.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ађемијан 1983: С. Adjemian, The transferability of lexical properties. In S. Gass, L. Selinker (eds.), *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 250-268.
2. Ал Фарси 2008: В. Al Farsi, *Morphological awareness and its relationship to vocabulary knowledge and morphological complexity among Omani learners*. Unpublished MA thesis. Brisbane: University of Queensland.
3. Александер 2006: R. Allexander, *Bosnian, Croatian, Serbian: A Grammar with Sociolinguistic Commentary*. Madison: The University of Wisconsin Press.
4. Аллен 1978: М. Allen, *Morphological investigations*. Unpublished PhD thesis. Connecticut: University of Connecticut.
5. Англин 1993: J. Anglin, Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 58(10): 1-186.
6. Анен 1933: I. Annen, *The construction, analysis and evaluation of a vocabulary measure*. Unpublished MA thesis. Eugene: University of Oregon.
7. Антрушина, Афанасјева, Морозова 2004: Г.Б. Антрушина, О.В, Афанасьева, Н.Н. Морозова, *Лексикология английского языка*. Москва: Дрофа.
8. Ард, Хомбург 1983: J. Ard, T. Homburg, Verification of language transfer. In S. Gass, L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
9. Арнолд 1986: I.V. Arnold, *The English Word*. Moscow: Vysšaja Škola.
10. Ароноф 1976: М. Aronoff, *Word Formation in Generative Grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.
11. Ароноф, Фудеман 2011: М. Aronoff, K. Fudeman, *What is Morphology?* Malden, Mass.: Blackwell Publishing.
12. Assessment of Performance Unit 1986: *Foreign Language Performance in Schools: Report on 1984 Survey of French*. London: DES.
13. Ашић 2011: Т. Ašić, *Nauka o jeziku*. Beograd: Beobook/Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
14. Бајби 1988: J. Bybee, Morphology as lexical organization. In M. Hammond, M. Noonan (eds.), *Theoretical Morphology*, 119-141. London: Academic Press.
15. Бајен 1992: R.H. Baayen, Quantitative aspects of morphological productivity. In G. Booij, J. van Marle (eds.), *Yearbook of Morphology*

- 1991, 181-208. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
16. Банта 1981: F. Banta, Teaching German Vocabulary: The Use of English Cognates and Common Loan Words. *The Modern Language Journal* 65(2): 129-136.
 17. Бардови-Харлиг, Бофман 1989: К. Bardovi-Harlig, Т. Bofman, Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners. *Studies in Second Language Acquisition* 11: 17-34.
 18. Барнард 1961: Н. Barnard, A test of P.U.C. students' vocabulary in Chotanagpur. *Bulletin of the Central Institute of English* 1: 90-100.
 19. Бауер 1983: L. Bauer, *English Word-Formation*. Cambridge: Cambridge University Press.
 20. Бауер 2001: L. Bauer, *Morphological Productivity*. Cambridge: Cambridge University Press.
 21. Бауер 2003: L. Bauer, *Introducing Linguistic Morphology*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
 22. Бауер 2004: L. Bauer, *A Glossary of Morphology*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
 23. Бауер, Нејшн 1993: L. Bauer, P. Nation, Word families. *International Journal of Lexicography* 6(4): 253-279.
 24. Бахман 1990: L.F. Bachman, *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
 25. Бахман, Палмер 1996: L.F. Bachman, A.S. Palmer, *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
 26. Бел, Гауер 2003: J. Bell, R. Gower, *First Certificate Expert coursebook*. Harlow: Pearson Education Limited.
 27. Белано 2009: Т. Bellano, Morphological Development and Vocabulary Development: Critical Criteria. *The Reading Matrix* 9(1): 44-55.
 28. Берд 1987: N. Bird, Words, lemmas, and frequency lists: old problems and new challenges. *Almanakh* 6: 42-50.
 29. Берко 1958: J. Berko, The child's learning of English morphology. *Word* 14: 150-177.
 30. Берстал 1975: С. Burstall, French in the primary school: the British experiment. *Canadian Modern Language Review* 31: 388-402.
 31. Болингер 1975: D.L. Bolinger, *Aspects of Language*. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich.
 32. Борг, Гал 1979: W.R. Borg, M.D. Gall, *Educational Research: an Introduction*. London: Longman.
 33. Боулс 2010: М. А. Bowles, *The Think-Aloud Controversy in Second Language Research*. New York: Routledge.
 34. Брајант и др. 2006: Bryant et al., From the laboratory to the classroom. In T. Nunes et al. (eds.), *Improving Literacy by Teaching Morphemes*, 65-

103. New York: Routledge.
35. Браун 1996: J.D. Brown, *Testing in Language Programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
 36. Браун 1989: P. Braun, Internationalisms: identical vocabularies in European languages. In F. Coulmas (ed.), *Language adaptation*, 158-168. Cambridge: Cambridge University Press.
 37. Браун 2000: H.D. Brown, *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
 38. Брисберт 1998: M. Brysbaert, Word recognition in bilinguals: Evidence against the existence of two separate lexicons. *Psychologica Belgica* 38: 163-175.
 39. Бритен 1970: M. Brittain, Inflectional performance and early modern reading. *Reading Research Quarterly* 6: 34-48.
 40. Бугарски 1996: R. Bugarski, *Uvod u opštu lingvistiku*. Beograd: Čigoja štampa.
 41. Бугарски 2006: R. Bugarski, *Žargon: Lingvistička studija*. Beograd: Čigoja štampa.
 42. Ван Бентујсен 2004: R.V. Benthuisen, Japanese EFL Learners' Awareness of English Loanword Origins. *Bunko Gakuin Daigaku Gaikokugo Gakubu Bunkyo Gakuin Tanki Daigaku Kio* 4: 169-174. [доступно на <http://cicero.u-bunkyo.ac.jp/lib/kiyo/fsell2004/169-174.pdf>.]
 43. Ван Хевен, Дијкстра, Грејнгер 1998: W.J.B. Van Heuven, A. Dijkstra, J. Grainger, Orthographic neighborhood affects in bilingual word recognition. *Journal of Memory and Language* 39: 458-483.
 44. Веб 2008: S. Webb, Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition* 30(1): 79-95.
 45. Вест 1953: M. West, *A General Service List of English words, with Semantic Frequencies and a Supplementary Word-list for the Writing of Popular Science and Technology*. London: Longmans, Green.
 46. Вилинг 1988: K. Willing, *Learning Strategies in Adult Migrant Education*. Adelaide: NCRC.
 47. Висоцки, Џенкинс 1987: K. Wysocki, J.R. Jenkins, Deriving Word Meanings through Morphological Generalization. *Reading Research Quarterly* 22(1): 66-81.
 48. Витакер 1978: H. Whitaker, Bilingualism: A neurolinguistics perspective. In W. Ritchie (ed.), *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications*, 21-32. New York: Academic Press.
 49. Витни 1881: W. Whitney, On mixture in language. *Transactions of the American Philological Association* 12: 5-26.
 50. Ворд, Чуенјунденг 2009: J. Ward, J. Chuenjundaeng, Suffix knowledge:

- Acquisition and applications. *System* 37(3): 461-469.
51. Вујић 2007: J. Vujić, Integrirani i neutralni afiksi i glasovne promene koje oni uslovljavaju u procesima derivacije u engleskom jeziku. U B. Čubrović, M. Daničić (ur.), *Glas u jeziku, književnosti i kulturi: zbornik radova*, 297-303. Beograd: Philologia.
 52. Гарднер 1980: R. Gardner, On the validity of affective variables in second language acquisition: conceptual, contextual, and statistical considerations. *Language Learning* 30: 255-270.
 53. Гарднер 1985: R.C. Gardner, *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
 54. Гарднер, Ламберт 1972: R. Gardner, W. Lambert, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
 55. Гернс, Редман 1986: R. Gairns, S. Redman, *Working with Words: A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
 56. Гик, Холиоук 1983: M. Gick, K. Holyoak, Schema induction and analogical transfer. *Cognitive Psychology* 15: 1-38.
 57. Глисон 1961: H.A. Gleason, *An Introduction to Descriptive Linguistics*. New York: Holt & Rineheart.
 58. Гонерман, Сајденберг, Андерсен 2007: L.M. Gonnerman, M.S. Seidenberg, E. Andersen, Graded semantic and phonological similarity effects in priming evidence for a distributed connectionist approach to morphology. *Journal of Experimental Psychology: General* 136(2): 323-345.
 59. Горбани 2011: Z. Ghorbany, EFL Learners' Awareness of Stress-Moving vs. Neutral Suffixes. *English Language Teaching* 4(4): 146-153.
 60. Грба 2003: Г. Грба, *Енглески језик за трећи разред гимназије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
 61. Грејвер 1986: B.D. Graver, *Advanced English practice*. Oxford: Oxford University Press.
 62. Грин, Оксфорд 1995: J. Greene, R. Oxford, A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender. *TESOL Quarterly* 29(2): 261-297.
 63. Грин, Карачели 2003: J.C. Greene, V.J. Caracelli, Making paradigmatic sense of mixed methods practice. In A. Tashakkori, C. Teddlie (eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, 91-110. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
 64. Гу, Џонсон 1996: Y. Gu, R.K. Johnson, Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning* 46: 643-679.
 65. Гулден, Нејшн, Рид 1990: R. Goulden, P. Nation, J. Read, How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics* 2(4): 341-363.

66. Даниловић 2009: J. Danilović, Coffee to go, Mr. Right i totalni no-go: leksički transferi u ženskim časopisima. Rad predstavljen na *Prvom naučnom skupu mladih filologa Srbije*, Filološko-umetnički fakultet, Kragujevac, 14.02.2009.
67. Даниловић 2010: J. Danilović, Language Transfer, Cognates and Productive Derivational Knowledge of Serbian EFL Learners. *Nasleđe* 15(2): 77-83.
68. Даниловић, Зорица, Димитријевић-Савић 2011: J. Danilović, I. Zorica, J. Dimitrijević-Savić, Über das Kennen, Verwendung und Einstellungen gegenüber deutschen Wörtern in der modernen serbischen Sprache. Rad izložen na konferenciji *Sprachen und Kulturen in (Inter)Aktion*, Solun, 25-28.05.2011.
69. Даниловић 2012: J. Danilović, Vocabulary Size of Serbian EFL Learners: Bridging the Gap between Theory and Practice. Rad izložen na konferenciji *Nauka i savremeni univerzitet 2*, Niš, 16-17.11.2012.
70. Даниловић, Димитријевић-Савић, Димитријевић 2013: J. Danilović, J. Dimitrijević-Savić, M. Dimitrijević, Affix Acquisition Order in Serbian EFL Learners. *Romanian Journal of English Studies* 10(1): 77-88.
71. Даниловић, Грујић 2013: J. Danilović, T. Grujić, Vocabulary and word-building: insights and implications. Rad izložen na konferenciji *21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, Solun, 5-7.04.2013.
72. Даути, Вилијамс 1998: C. Doughty, J. Williams, Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty, J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
73. Де Бот 2002: K. de Bot, Cognitive processing in bilinguals: language choice and code-switching. In R. Kaplan (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.
74. Дејл 1965: E. Dale, Vocabulary measurement: techniques and major findings. *Elementary English* 42(8): 895-901.
75. ДеКажер 1998: R. DeKeyser, Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty, J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom language acquisition*, 42-63. New York: Cambridge University Press.
76. Денам, Лобек 2010: K. Denham, A. Lobeck, *Linguistics for Everyone: An Introduction*. Boston: Wadsworth Publishing Company.
77. Дервинг 1976: B. Derwing, Morpheme recognition and the learning of rules for derivational morphology. *Canadian Journal of Linguistics* 21: 38-66.
78. Дервинг, Бејкер 1979: B. Derwing, W. Baker, Recent research on the

- acquisition of English morphology. In P. Fletcher, M. Garman (eds.), *Language acquisition: Studies in first language development*, 209-223. New York: Cambridge University Press.
79. Дервинг, Бејкер 1986: B. Derwing, W. Baker, Assessing morphological development. In P. Fletcher, M. Garman (eds.), *Language acquisition: Studies in first language development*, 326-338. New York: Cambridge University Press.
 80. Дерњеј 1998: Z. Dörnyei, Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31: 117-135.
 81. Дерњеј 2005: Z. Dörnyei, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
 82. Дерњеј и др. 2006: Z. Dörnyei et al., *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
 83. Дерњеј 2007: Z. Dörnyei, *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
 84. Дијсктра, Ван Јарсвелд, Тен Бринке 1998: T. Dijkstra, H. Van Jaarsveld, S. Ten Brinke, Interlingual homograph recognition: Effects of task demands and language intermixing. *Bilingualism: Language and Cognition* 1: 51-66.
 85. Димитријевић-Савић, Даниловић 2010: J. Dimitrijević-Savić, J. Danilović, The robustness of the facilitative effect in the productive derivational knowledge of L2 learners of English. *Primenjena lingvistika* 11: 305-315.
 86. Димитријевић-Савић, Даниловић 2011а: J. Dimitrijević-Savić, J. Danilović, Cognate suffixes: (false) friends to the acquisition of productive knowledge of English derivational morphology in Serbian EFL learners. In N. Tomović, J. Vujić (eds.), *ELLSIIR Proceedings* (Vol. 1), 427-436. Belgrade: Čigoja štampa.
 87. Димитријевић-Савић, Даниловић 2011б: J. Dimitrijević-Savić, J. Danilović, Derivational morphology and Serbian EFL learners: three perspectives on the acquisition process. *Зборник радова Филозофског факултета Универзитета у Приштини* 41: 99-111.
 88. Долтон 1998: F.E. Daulton, Japanese loanword cognates and the acquisition of English vocabulary. *The Language Teacher* 20(1): 17-25.
 89. Драгићевић 2010: P. Драгићевић, *Лексикологија српског језика*. Београд: Завод за уџбенике.
 90. Дурбаба 2011: O. Дурбаба, *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
 91. Ђорђевић 2009: J. Đorđević, The integration of the mother culture in the

- process of teaching and learning English as a foreign language. *Facta Universitatis: Linguistics and Literature Series* 7(1): 87-100.
92. Ејчисон 1987: J. Aitchison, Reproductive furniture and extinguished professors. In R. Steele, T. Threadgold (eds.), *Language Topics*, Vol. 2. Amsterdam: John Benjamins.
 93. Ејчисон 2003: J. Aitchison, *Words in the Mind* (3rd edition). Oxford: Blackwell Publishing.
 94. Елис 1993: N. Ellis, Rules and instances in foreign language learning: interactions of explicit and implicit knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology* 5(3): 289-318.
 95. Елис 1997: N. Ellis, Vocabulary acquisition: word structure, collocations, word class, and meaning. In N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 122-139. Cambridge: Cambridge University Press.
 96. Елис 1998: N. Ellis, Emergentism, connectionism and language learning. *Language learning* 48: 631-664.
 97. Елис 1985: R. Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
 98. Елис 1993: R. Ellis, Second language acquisition and the structural syllabus. *TESOL Quarterly* 27: 91-113.
 99. Елис 1994: R. Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
 100. Елис 2001: R. Ellis, Investigating form-focused instruction. *Language Learning* 51, supplement 1: 1-46.
 101. Елис 2005: R. Ellis, *Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review*. Auckland: Auckland Uniservices Limited.
 102. Елис 2008: R. Ellis, Principles of Instructed Second Language Acquisition. *CALdigest*, December 2008 [доступно на http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/Instructed2ndLangFinalWeb.pdf].
 103. Елјидирим, Ештон 2004: S. Elyildirim, S. Ashton, Creating Positive Attitudes Towards English as a Foreign Language. *English Teaching Forum* 44(4): 2-21.
 104. Еринга 1974: D. Eringa, Enseigner, c'est choisir: vocabulaire-verwerving. *Levende Talen* 306: 260-267.
 105. Зимер 1964: K.E. Zimmer, *Affixal Negation in English and Other Languages*. Supplement to *Word* 20.
 106. Јахнов 2004: H. Jachnow, Russisch (Indogermanisch: Slawisch). In G. Booij (ed.), *Morphologie: Ein internationales handbuch zur Flexion und Wortbildung* (Vol. 2), 1300-1310. Berlin: Walter de Gruyter.
 107. Јовановић 2005: С. Јовановић, *Област творбе речи у*

- основношколским и средњошколским уџбеницима енглеског језика. Необјављени магистарски рад. Београд: Филолошки факултет.
108. Кампион, Ели 1971: М.Е. Champion, W.B. Elley, *An academic vocabulary list*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
 109. Канел, Свејн 1980: М. Canale, М. Swain, Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1): 1-47.
 110. Карлајл 1988: J.F. Carlisle, Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth, and eighth graders. *Applied Psycholinguistics* 9: 247-266.
 111. Карлајл, Номанбој 1993: J.F. Carlisle, D.M. Nomanbhoy, Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics* 14: 177-195.
 112. Карлајл 1995: J.F. Carlisle, Morphological awareness and early reading achievement. In L.B. Feldman (ed.), *Morphological aspects of language processing*, 189-209. Mahwah, NJ: Erlbaum.
 113. Карлајл 2000: J.F. Carlisle, Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing* 12: 169-190.
 114. Картер 1998: R. Carter, *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. London/New York: Routledge.
 115. Катамба 1993: F. Katamba, *Morphology*. New York: St. Martin's Press.
 116. Катамба 2005: F. Katamba, *English words: structure, history, usage*. Abingdon: Routledge.
 117. Катамба, Стонам 2006: F. Katamba, J. Stonham, *Morphology*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
 118. Качру 1962: J.N. Kachroo, Report on an investigation into the teaching of vocabulary in the first year of English. *Bulletin of the Central Institute of English* 2: 67-72.
 119. Квин 1968: G. Quinn, *The English Vocabulary of Some Indonesian University Entrants*. Salatiga: IKIP Kristen Satya Watjana.
 120. Кемпион, Ели 1971: М.Е. Champion, W.B. Elley, *An Academic Vocabulary List*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
 121. Керол и др. 1971: J.B. Carroll et al., *The American Heritage Word Frequency Book*. Boston: Houghton Mifflin/New York: American Heritage.
 122. Керол 1981: J.B. Carroll, Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In K.C. Diller (ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*, 83-118. Rowley, Mass.:

Newbury House.

123. Керол 1992: S. Carroll, On cognates. *Second Language Research* 8(2): 93-119.
124. Керол, Свејн, Роберж 1992: S. Carroll, M. Swain, Y. Roberge, The role of feedback in adult second language acquisition: error correction and morphological generalizations. *Applied Psycholinguistics* 13: 173-198.
125. Клајн 1991: И. Клајн, Избор речи и обрга: Туђице и пуризам. У П. Ивић и др., *Језички приручник*, 151-163. Београд: БИГЗ.
126. Клајн 2002: I. Klajn, *Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku 1, 2*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
127. Кларк 1993: E.V. Clark, *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
128. Коб 2000: T. Cobb, One size fits all? Francophone learners and English vocabulary tests. *Canadian Modern Language Review* 57(2): 295-324.
129. Ковачевић 2009: Ž. Kovačević, *Lažni prijatelji u engleskom jeziku: zamke doslovnog prevođenja*. Београд: Albatros Plus.
130. Коен 1988: J.W. Cohen, *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
131. Коен, Менион, Морисон 2000: L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
132. Коксхед 1998: A. Coxhead, *An Academic Word List*. Wellington, New Zealand: Victoria University of Wellington.
133. Коксхед 2000: A. Coxhead, A new academic word list. *TESOL Quarterly* 34(2): 213-238.
134. Колман 1996: J.A. Coleman, *Studying Languages: A Survey of British and European Students*. London: Centre for Information in Language Teaching.
135. Кордер 1960: S.P. Corder, *An Intermediate English Practice Book*. Harlow: Longman.
136. Кормос 1999: J. Kormos, Monitoring and self-repair. *Language Learning* 49: 303-342.
137. Корсон 1985: D.J. Korson, *The Lexical Bar*. Oxford: Pergamon.
138. Корсон 1995: D.J. Korson, *Using English Words*. Dordrecht: Kluwer.
139. Корсон 1997: D.J. Korson, The learning and use of academic English words. *TESOL Quarterly* 34(2): 213-238.
140. Кристал 1980: D. Crystal, *A First Dictionary of Linguistics and Phonetics*. London: Andre Deutsch.
141. Крек, Локхарт 1972: F. Craik, R. Lockhart, Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11: 671-684.
142. Крешен, Пон 1975: S. Krashen, P. Pon, An error analysis of an advanced

- ESL learner: the importance of the Monitor. *Working Papers on Bilingualism* 7: 125-129.
143. Крешен 1981: S. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
 144. Крешен 1982: S. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
 145. Кристал 1980: D. Crystal, *A First Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Boulder, CO: Westview.
 146. Кристал 1997: D. Crystal, *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
 147. Крол, Дижстра 2002: J.F. Kroll, T. Dijkstra, The bilingual lexicon. In R. Kaplan (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, 301-321. New York: Oxford University Press.
 148. Круз 1979: A. Kruse, Vocabulary in context. *ELT Journal* 33(3): 207-213.
 149. Ку, Андерсон 2003: Y. Ku, R. Anderson, Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 16: 399-422.
 150. Кук 2003: V. Cook, The Changing L1 in the L2 User's Mind. In V. Cook (ed.), *Effects of the Second Language on the First*, 1-18. Clevedon: Multilingual Matters.
 151. Кук 2008: V. Cook, *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education.
 152. Кучаж 1977: S.A. Kuczaj, The acquisition of regular and irregular past tense forms. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 16: 589-600.
 153. Кучера, Френсис 1967: H. Kucera, W.N. Francis, *A Computational Analysis of Present-Day American English*. Providence, RI: Brown University Press.
 154. Ладо 1957: R. Lado, *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
 155. Лайтбоун, Спада 1999: P. Lightbown, N. Spada, *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
 156. Лауфер 1989: B. Laufer, A factor of difficulty in vocabulary learning: deceptive transparency. *AILA Review* 6: 10-20.
 157. Лауфер 1997: B. Laufer, What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 140-155. Cambridge: Cambridge University Press.
 158. Лауфер 1998: B. Laufer, The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*

- 19(2): 255-271.
159. Лауфер-Дворкин 1991: В. Laufer-Dvorkin, *Similar Lexical Forms in Interlanguage*. Tübingen: Narr.
 160. Лауфер, Нејшн 1999: В. Laufer, P. Nation, A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing* 16(1): 33-51.
 161. Лауфер, Парибакт 1998: В. Laufer, T.S. Paribakht, The Relationship Between Passive and Active Vocabularies: Effects of Language Learning Context. *Language Learning* 48(3): 365-391.
 162. Лејкоф 1975: R. Lakoff, *Language and Woman's Place*. New York: Harper and Row.
 163. Ленеберг 1967: E. Lenneberg, *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley & Sons.
 164. Леонг 1989: С.К. Leong, The effects of morphological structure on reading proficiency: A developmental study. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal* 1: 357-379.
 165. Либер 2009: R. Lieber, *Introducing Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.
 166. Локхарт 1996: С. Lockhart, *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
 167. Лонг 1991: М. Long, Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K. deBot et al. (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
 168. Луис 1993: М. Lewis, *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
 169. Макарти 2001: М. McCarthy, *Issues in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
 170. Макбрајд-Ченг и др. 2005: К. McBride-Chang et al., The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisition in English. *Applied Psycholinguistics* 26: 415-435.
 171. Макдона, Трофимович 2008: К. McDonough, P. Trofimovich, *Using Priming Methods in Second Language Research*. London: Routledge.
 172. Маки, Гас 2005: А. McKey, S. Gass, *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 173. Макиган 2003: D. McKeegan, *First Certificate PassKey: grammar practice with key*. Oxford: Macmillan Heinemann.
 174. Макјоун и др. 1985: M.G. McKeown et al., Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words. *Reading Research Quarterly* 20(5): 522-535.
 175. Макмилион, Шо 2008: А. McMillion, P. Shaw, The balance of speed and accuracy in advanced L2 reading comprehension. *Nordic Journal of English Studies* 7(3): 123-143.

176. Макмилион, Шо 2009: A. McMillion, P. Shaw, Comprehension and compensatory processing in advanced L2 readers. In C. Brantmeier (ed.), *Crossing Languages and Research Methods: Analyses of Adult Foreign Language Reading*, 123-146. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
177. Маретић 1899: Т. Маретић, *Граматика и стилистика хрватскога или српскога књижевног језика*. Загреб: Књижара Ј. Хартмана.
178. Марслен-Вилсон, Тајлер 1980: W.D. Marslen-Wilson, L.K. Tyler, The temporal structure of spoken language understanding. *Cognition* 8: 1-71.
179. Марслен-Вилсон, Тајлер 1981: W.D. Marslen-Wilson, L.K. Tyler, Central processes in speech understanding. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B* 295: 317-332.
180. Марслен-Вилсон и др. 1994: W.D. Marslen-Wilson et al., Morphology and meaning in the English mental lexicon. *Psychological review* 101: 3-33.
181. Мартинез-Понс 2003: M. Martinez-Pons, *Successful teaching in higher education*. London: Continuum.
182. Мартон 1977: W. Marton, Foreign vocabulary learning as problem number one in foreign language teaching at the advanced level. *Interlanguage Studies Bulletin* 2(1): 33-47.
183. Маршанд 1969: H. Marchand, *The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation*. Munich: Beck.
184. Махони 1994: D. Mahony, Using sensitivity to word structure to explain variance in high school and college level reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 6: 19-44.
185. Махони и др. 2000: D. Mahony et al., Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 12: 191-218.
186. Мелка 1997: F. Melka, Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 84-102. Cambridge: Cambridge University Press.
187. Мелка Теихроу 1982: F.J. Melka Teichroew, Receptive versus productive vocabulary: A survey. *Interlanguage Studies Bulletin – Utrecht* 6: 5-33.
188. Мен, Тејлор-Ноулс 2003: M. Mann, S. Taylore-Knowles, *Skills for First Certificate: Use of English*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
189. Мео Зилио 1959: G. Meo Zillio, Una serie di morfemi italiani con funzione stilistica nello spagnolo nell'Uruguay. *Lingua Nostra* 20: 49-54.
190. Мео Зилио 1964: G. Meo Zillio, El "Cocoliche" Rioplatense. *Boletín de Filología* 16: 61-119.
191. Метјуз 1991: P.H. Matthews, *Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.

192. Милтон, Мира 1995: J. Milton, P.M. Meara, How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language. *ITL* 107-108: 17-34.
193. Милтон 2009: J. Milton, *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
194. Мира 1984: P. Meara, The Study of Lexis in Interlanguage. In A. Davies, C. Cripe, A.P.R. Howatt (eds.), *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
195. Мира, Бакстон 1987: P. Meara, B. Buxton, An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language Testing* 4(2): 142-154.
196. Мира 1996: P. Meara, The dimensions of lexical competence. In G. Brown, K. Malmkjaer, J. Williams (eds.), *Performance and competence in second language acquisition*, 35-53. Cambridge: Cambridge University Press.
197. Мира 1997: P. Meara, Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition. In N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 109-121. Cambridge: Cambridge University Press.
198. Мира 2009: P. Meara, *Connected Words: word associations and second language vocabulary acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
199. Морган, Обердек 1930: B.Q. Morgan, L.M. Oberdeck, Active and passive vocabulary. In E.W. Bagster-Collins (ed.), *Studies in Modern Language Teaching*, 213-221. New York: Macmillan.
200. Морган, Ринволукри 2004: J. Morgan, M. Rinvoluceri, *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
201. Мочизуки 1998: M. Mochizuki, Nihonjin eigo gakushusha no setsuji rikai chosa [Understanding English affixes by Japanese learners]. *Reitaku Review* 4: 100-120.
202. Мочизуки, Аизава 2000: M. Mochizuki, K. Aizawa, An affix acquisition order for EFL learners: An exploratory study. *System* 28(2): 291-304.
203. Нађ, Андерсон 1984: W.E. Nagy, R.C. Anderson, How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly* 20: 233-253.
204. Нађ, Херман 1987: W. Nagy, P. Herman, Depth and breadth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In M.G. McKeown, M.E. Curtis (eds.), *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
205. Нађ и др. 1989: W.E. Nagy et al., Morphological families in the internal lexicon. *Reading Research Quarterly* 24(3): 262-282.
206. Нађ и др. 1992: W. Nagy et al., *Cross-language transfer of lexical knowledge: Bilingual students' use of cognates*. Technical report no. 558. Champaign: University of Illinois.

207. Нађ, Диакидој, Андерсон 1993: W.E. Nagy, I.N. Diakidoy, R.C. Anderson, The acquisition of morphology: Learning the contribution of suffixes to the meanings of derivatives. *Journal of Reading Behavior* 25: 155-170.
208. Накајама 2008: N. Nakayama, Effects of vocabulary learning using affix: special focus on prefix. *Maebashi International University theory collection* 8: 63-73.
209. Нејман и др. 1978: N. Naiman et al., *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
210. Нејшн 1982: I.S.P. Nation, Beginning to learn foreign vocabulary: A review of the research. *RELC Journal* 13(1): 14-36.
211. Нејшн 1990: I.S.P. Nation, *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
212. Нејшн 1994: I.S.P. Nation (ed.), *New ways in teaching vocabulary*. Alexandria, VA: TESOL.
213. Нејшн, Веринг 1997: P. Nation, R. Waring, Vocabulary size, text coverage and vocabulary lists. In N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
214. Нејшн 2001: I.S.P. Nation, *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
215. Нејшн, Мира 2002: P. Nation, P. Meara, Vocabulary. In N. Schmitt (ed.), *An Introduction to Applied Linguistics*, 35-54. London: Arnold.
216. Нејшн 2005: I.S.P. Nation, Teaching and Learning Vocabulary. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 581-595. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
217. Нејшн 2008: I.S.P. Nation, *Teaching vocabulary: strategies and techniques*. Boston: Heinle, Cengage learning.
218. Норис, Ортега 2000: J. Norris, L. Ortega, Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50: 417-528.
219. Нунан 1995: D. Nunan, *Language Teaching Methodology: A textbook for teachers*. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.
220. Нунес и др. 2006: T. Nunes et al., An intervention program for classroom teaching about morphemes: Effects on the children's vocabulary. In T. Nunes et al. (eds.), *Improving literacy by teaching morphemes*, 121-133. New York: Routledge.
221. Нуп 2004: C. Nur, English language teaching in Indonesia: Changing policies and practical constraints. In H.W. Kam, R.Y.L. Wong (eds.), *English language teaching in East Asia today: Changing policies and practices*, 178-186. Singapore: Eastern Universities Press.

222. Нурхемида 2007: Nurhemida, *The relationship between morphological awareness and English vocabulary knowledge of Indonesian senior high school students*. Unpublished MA thesis. Brisbane: University of Queensland.
223. О'Дел 1997: F. O'Dell, Incorporating vocabulary into the syllabus. In N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 258-278. Cambridge: Cambridge University Press.
224. Одлин 1989: T. Odlin, *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
225. О'Конел 1996: S. O'Connell, *Focus on First Certificate*. Harlow: Longman.
226. О'Мали, Шамо 1990: J.M. O'Malley, A.U. Chamot, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
227. О'Нил, Дакворт, Гуд 1997: R. O'Neill, M. Duckworth, K. Gude, *New Success at First certificate (student's book)*. Oxford: Oxford University Press.
228. Озборн 2006: C. Osborne, *First Certificate Practice Tests*. London: Heinle.
229. Оксфорд 1985: R.L. Oxford, *A new taxonomy for second language learning strategies*. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
230. Оксфорд 1990: R.L. Oxford, *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
231. Олмос 2009: C. Olmos, An Assessment of the Vocabulary Knowledge of Students in the Final Year of Secondary Education. Is Their Vocabulary Extensive Enough? *International Journal of English Studies* (special issue): 73-90.
232. Отвиновска-Каштеланик 2010: A. Otwinowska-Kasztelanic, Language awareness in using cognate vocabulary: the case of Polish advanced students in the light of the theory of affordance. In J. Arabski, A. Woitaszek (eds.), *Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on SLA* 175-190. Clevedon: Multilingual Matters.
233. Пајлз, Алцио 1993: T. Pyles, J. Algeo, *The Origins and Development of the English Language*. Boston, MA: Heinle.
234. Палант 2011: J. Pallant, *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS*. Maidenhead: Open University Press.
235. Панић 2007: O. Panić, How speakers of Serbian understand anglicisms: some empirical evidence. In K. Rasulić, I. Trbojević (eds.), *ELLSII75 Proceedings: English language and literature studies: interfaces and integrations*, Vol. 2, 261-273. Beograd: Filološki fakultet.

236. Паран 1996: A. Paran, *First Certificate Gold: practice exams with key*. Harlow: Longman.
237. Парибакт, Веше 1993: T. Paribakht, M. Wesche, Reading and L2 development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal* 11: 9-29.
238. Парибакт, Веше 1995: T. Paribakht, M. Wesche, Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In J. Coady, T. Huckin (eds.), *Second language reading and vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, 174-200. New York: Cambridge University Press.
239. Патковски 1980: M. Patkowski, The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning* 30(2): 449-472.
240. Патон 2002: M.Q. Patton, *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: Sage Publications.
241. Плаг 2003: I. Plag, *Word-Formation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
242. Прћић 2005: T. Prčić, *Engleski u srpskom*. Novi Sad: Zmaj.
243. Радић-Бојанић 2010: B. Radić-Bojanić, *Primena pojmovne metafore u usvajanju vokabulara engleskog jezika kao stranog*. Neobjavljena doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
244. Рандава, Корпан 1973: B.S. Randhawa, S.M. Korpan, Assessment of some significant affective variables and the prediction of achievement in French. *Canadian Journal of Behavioural Science* 5: 24-33.
245. Рид 1997: J. Read, Vocabulary and testing. In N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 303-320. Cambridge: Cambridge University Press.
246. Рид 2000: J. Read, *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
247. Ренолдс 1991: A.G. Reynolds (ed.), *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning: the McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
248. Риверс 1983: W. Rivers, *Communicating Naturally in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
249. Рингбом 2007: H. Ringbom, *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
250. Ричардс 1976: J.C. Richards, The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly* 10(1): 77-89.
251. Ричардс, Роџерс 2001: J. Richards, T. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
252. Робертс 1965: A. H. Roberts, *A Statistical Linguistic Analysis of American English*. Janua Linguarum, Series Practica 8. The Hague:

Mouton.

253. Роџерс 1969: T.S. Rodgers, On measuring vocabulary difficulty: An analysis of item variables in learning Russian-English vocabulary pairs. *International Review of Applied Linguistics* 7: 327-343.
254. Саили 2008: T. Säily, *Productivity of the suffixes -ness and -ity in the 17th century English letters: A sociolinguistic approach*. Unpublished MA thesis. Helsinki: University of Helsinki, Department of English.
255. Сандерман, Шварц 2008: G. Sunderman, A.I. Schwartz, Using cognates to investigate cross-linguistic competition in second language processing. *TESOL Quarterly* 42(3): 527-536.
256. Сандра 1994: D. Sandra, The morphology of the mental lexicon: Internal word structure viewed from a psycholinguistic perspective. *Language and Cognitive Processes* 9: 227-269.
257. Сараги 1974: T. Saragi, *A Study of English Suffixes*. Unpublished MA thesis. Yogyakarta: Sanata Dharma.
258. Сасекс, Каберли 2006: R. Sussex, P. Cubberley, *The Slavic Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
259. Свон 1997: M. Swan, The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. In N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 156-180. Cambridge: Cambridge University Press.
260. СДР 2003: *Семантичко-деривациони речник, свеска 1: Човек - делови тела* (ред. Д. Гортан-Премк, В. Васић, Љ. Недељков). Нови Сад: Филозофски факултет.
261. Селби 1972: S. Selby, The development of morphological rules in children. *British Journal of Educational Psychology* 42: 293-299.
262. Сигел 1974: D. Siegel, *Topics in English Morphology*. Published PhD thesis. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
263. Силверберг 1973: R. Silverberg, *Up the line*. New York: Ballantine Books.
264. Симонс 2008: A. Simmons, *Revised Mastering the FCE Examination*. Madrid: Burlington Books.
265. Синглтон 1989: D. Singleton, *Language acquisition: the age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
266. Синглтон 1999: D. Singleton, *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
267. Синглтон 2003: D. Singleton, Perspectives on the multilingual lexicon: A critical synthesis. In J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (eds.), *The Multilingual Lexicon*.
268. Синглтон 2007: D. Singleton, How Integrated is the Integrated Mental Lexicon? In Z. Lengyel, J. Navracics (eds.), *Second Language Lexical*

- Processes: Applied Linguistic and Psycholinguistic Perspectives*, 3-16. Clevedon: Multilingual Matters.
269. Сишор, Екерсон 1940: R.H. Seashore, L.D. Eckerson, The measurement of individual differences in general English vocabularies. *Journal of Educational Psychology* 31: 14-38.
270. Сјохолм 1976: K. Sjöholm, A comparison of the test results in grammar and vocabulary between Finnish- and Swedish-speaking applicants for English. In H. Ringbom, R. Palmberg (eds.), *Errors Made by Finns and Swedish-Speaking Finns in the Learning of English*, 54-137. Åbo: Åbo Academy, Publications of the Department of English.
271. Скарчела, Зимерман 1998: R. Scarcella, C. Zimmerman, Academic Words and Gender: ESL Student Performance on a Test of Academic Lexicon. *Studies in Second Language Acquisition* 20: 27-49.
272. Скехан 1998: P. Skehan, *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
273. Скривенер 2005: J. Scrivener, *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Education.
274. Сковел 1998: T. Scovel, *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
275. Сокмен 1997: A.J. Sökmen, Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 237-257. Cambridge: Cambridge University Press.
276. Спада 1997: N. Spada, Form-focussed Instruction in Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Teaching. *Language Teaching* 30(2): 73-87.
277. Спенсер 1991: A. Spencer, *Morphological theory: an introduction to word structure in generative grammar*. Oxford: Blackwell.
278. Станојчић, Поповић 1992: Ж. Станојчић, Љ. Поповић, *Граматика српскога језика: уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе*. Београд: Завод за наставна средства, Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.
279. Стојичић 2006: V. Stojičić, *Englesko-srpski rečnik novih reči*. Novi Sad: Zmaj.
280. Стоквел, Минкова 2001: R. Stockwell, D. Minkova, *English Words: History and Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
281. Тајлер, Нађ 1989: A. Tyler, W. Nagy, The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language* 28: 649-667.
282. Тајлер, Нађ 1990: A. Tyler, W. Nagy, Use of derivational morphology during reading. *Cognition* 36: 17-34.
283. Такала 1984: S. Takala, *Evaluation of students' knowledge of English*

- vocabulary in the Finnish comprehensive school (Rep. No. 350).* Jyväskylä: Institute of Educational Research.
284. Такман 1972: B.W. Tuckman, *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
285. Тафт 1981: M. Taft, Prefix stripping revisited. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20: 289-297.
286. Тафт и др. 1986: M. Taft et al. Visual and auditory recognition of prefixed words. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 38A: 351-366.
287. Тафт 1994: M. Taft, Interactive-activation as a framework for understanding morphological processing. In D. Sandra, M. Taft (eds.), *Morphological structure, lexical representation and lexical access*, 271-294. East Sussex, England: Erlbaum.
288. Ткалац Верчић, Синчић Ђорић, Полошки Вокић 2010: A. Tkalac Verčić, D. Sinčić Ćorić, N. Pološki Vokić, *Priručnik za metodologiju istraživačkog rada: kako osmisliti, provesti i opisati znanstveno ili stručno istraživanje*. Zagreb: M.E.P.
289. Торндајк, Лорџ 1944: E.L. Thorndike, I. Lorge, *The Teacher's Word Book of 30,000 Words*. New York: Columbia University, Teachers College.
290. Триггс 1996: T.D. Triggs, *First Certificate Testbuilder with Answer Key*. Oxford: Macmillan Heinemann.
291. Турјачанин, Чекрлија 2006: V. Turjačanin, Đ. Ćekrlija, *Osnovne statističke metode i tehnike u SPSS-u: Primjena SPSS-a u društvenim naukama*. Вања Лука: Centar za kulturni i socijalni popravak.
292. Ђорић 2008: Б. Ђорић, *Творба именица у српском језику*. Београд: Чигоја штампа.
293. Ур 1991: P. Ur, *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
294. Фаб 1998: N. Fabb, English suffixation is constrained only by selectional restrictions. *Natural Language and Linguistic Theory* 6: 527-539.
295. Фабро 1999: F. Fabbro, *The Neurolinguistics of Bilingualism: An Introduction*. Hove: Psychology Press.
296. Фаулер, Либерман 1995: A.E. Fowler, I.Y. Liberman, The role of phonology and orthography in morphological awareness. In L.B. Feldman (ed.), *Morphological aspects of language processing*, 157-188. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
297. Фаулер 1996: W.S. Fowler, *First Certificate: Use of English*. Harlow: Longman.
298. Фелдман 2005: L.B. Feldman (ed.), *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association.

299. Филд 2005: A. Field, *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications.
300. Филипс 1981: T.A. Phillips, *Difficulties in foreign language vocabulary learning and a study of some of the factors thought to be influential*. Master's project. London: Birbeck College.
301. Финкенстед, Вулф 1973: T. Finkenstaedt, D. Wolff, *Ordered profusion: studies in dictionaries and the English language*. Heidelberg: Carl Winter Universität.
302. Фрид-Буд 2002: D. L. Fried-Booth, *First Certificate Practice Tests Plus 2*. Harlow: Longman.
303. Фриз 1949: S. Fries, The Chicago investigation. *Language Learning* 2: 89-99.
304. Хајаши, Марфи 2011: Y. Hayashi, V. Murphy, An investigation of morphological awareness in Japanese learners of English. *Language Learning Journal* 39(1): 105-120.
305. Харисон 2010: M. Harrison, *FCE Testbuilder*. Oxford: Macmillan.
306. Харли 2006: H. Harley, *English Words: A Linguistic Introduction*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
307. Хаспелмат, Симс 2010: M. Haspelmath, A. Sims, *Understanding Morphology*. London: Hodder Education.
308. Хач, Лазаратон 1991: E.M. Hatch, A. Lazaraton, *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. New York: Newbury House.
309. Хеј, Бајен 2002: J. Hay, H. Baayen, Parsing and productivity. In G. Booij, J. van Marle (eds.), *Yearbook of Morphology 2001*, 203-235. Dordrecht, Boston, and London: Kluwer.
310. Хејзлоу 2011: A. Haselow, *Typological Changes in the Lexicon: Analytic Tendencies in English Noun Formation*. Berlin: de Gruyter.
311. Хејнс, Стјуарт 2008: S. Haines, R. Stewart, *First Certificate Masterclass (student's book)*. Oxford: Oxford University Press.
312. Хемчуа 2001: S. Hemchua, *Vocabulary development in Thai EFL learners*. Unpublished PhD thesis. Nottingham: University of Nottingham.
313. Хјуз 2003: A. Hughes, *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
314. Хлебец 1997: B. Hlebec, *Srpsko-engleski rečnik lažnih parova*. Beograd: Trebник.
315. Хокит 1958: C. Hockett, *A Course in Linguistics*. New York: Macmillan.
316. Чејф, Даниелевиц 1987: W. Chafe, J. Danielewicz, Properties of spoken and written language. In R. Horowitz, S.J. Samuels (eds.), *Comprehending oral and written language*, 83-113. New York: Academic Press.
317. Чуенјунденг 2006: J. Chuenjundaeng, *An investigation of SUT students'*

- receptive knowledge of English noun suffixes*. Unpublished MA thesis. Suranaree: Suranaree University of Technology.
318. Царвис, Одлин 2000: S. Jarvis, T. Odlin, Morphological type, spatial reference and language transfer. *Studies in Second Language Acquisition* 22: 535-556.
319. Цонсон, Кристенсен 2004: R.B. Johnson, L. Christensen, *Education Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
320. Цонсон, Нупорт 1989: J. Johnson, E. Newport, Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language. *Cognitive psychology* 21: 60-99.
321. Цордан 1941: D. Jordan, The attitude of central school pupils to certain school subjects, and the correlation between attitude and attainment. *British Journal of Educational Psychology* 11: 28-44.
322. Цоунс 1950: W.R. Jones, Attitude towards Welsh as a second language, a further investigation. *British Journal of Educational Psychology* 20: 117-132.
323. Шанел 1988: J. Channell, Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition. In R. Carter, M. McCarthy (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*, 83-96. London: Longman.
324. Шапел 1994: C.A. Chapelle, Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research? *Second Language Research* 10(2): 157-187.
325. Ше, Нејшн 1984: G. Xue, I.S.P. Nation, A university word list. *Language Learning and Communication* 3(2): 215-229.
326. Шиоцу, Вир 2007: T. Shiotsu, C.J. Weir, The relative significance of syntactic knowledge and vocabulary breadth in the prediction of reading comprehension test performance. *Language Testing* 24(1): 99-128.
327. Шипка 2006: D. Šipka, *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*. Novi Sad: Matica srpska.
328. Шмит 1997: N. Schmitt, Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 199-227. Cambridge: Cambridge University Press.
329. Шмит, Макарти 1997: N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
330. Шмит, Мира 1997: N. Schmitt, P. Meara, Researching vocabulary through a word knowledge framework: word associations and verbal suffixes. *Studies in Second Language Acquisition* 19: 17-36.
331. Шмит 1998: N. Schmitt, Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning* 48: 281-

- 317.
332. ШМИТ 1999: N. Schmitt, The relationship between TOEFL vocabulary items and meaning, association, collocation and word class knowledge. *Language Testing* 16(2): 189-216.
333. ШМИТ 2000: N. Schmitt, *Vocabulary in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
334. ШМИТ, ШМИТ, Клапем 2001: N. Schmitt, D. Schmitt, C. Clapham, Developing and exploring the behaviour of two new versions of the vocabulary levels test. *Language Testing* 18(1): 55-88.
335. ШМИТ, Зимерман 2002: N. Schmitt, C.B. Zimmerman, Derivative Word Forms: What Do Learners Know? *TESOL Quarterly* 36(2): 145-171.
336. ШМИТ 2010: N. Schmitt, *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
337. ШМИТ 2001: R. Schmidt, Attention. In P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*, 3-32. Cambridge: Cambridge University Press.

Речници и приручници

1. *Collins Cobuild English Guides 2: Word-formation (1991)*
2. *Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary, CD-ROM (2001)*

ДОДАТАК 1: УПИТНИК КОРИШЋЕН ПРИ ОПИСУ УЗОРКА⁶³

Овај упитник је анониман. Молим вас да га што искреније и тачније попуните, заокруживањем одговора или попуњавањем празнина. Резултати ће се користити искључиво у истраживачке сврхе, за израду докторске дисертације под називом *Усвајање морфолошког процеса деривације при учењу енглеског језика као страног*. Хвала!

I Општи подаци

1. Старост _____
2. Пол: М Ж
3. Место боравка _____
4. Основну школу сте похађали у истом граду/месту
ДА НЕ (наведите град) _____
5. Матерњи језик _____

II Искуство у учењу енглеског језика

6. У ком разреду сте почели да учите енглески? _____
7. Колико година учите енглески језик? _____
8. Да ли сте енглески језик учили на још неки начин осим у школи?
ДА НЕ
(молим Вас наведите на који начин: приватна школа, часови, итд.)

Да ли мислите да је енглески језик тежак за учење? ДА НЕ

Зашто? _____

Да ли мислите да је за учење страног језика битна *склоност* или *таленат*?

ДА НЕ

⁶³ Упитник је у целини преузет из докторске дисертације Биљане Радић-Бојанић *Примена појмовне метафоре у усвајању вокабулара енглеског језика као страног* (2010) и наводи се овде уз сагласност ауторке.

9. Да ли верујете да ви лично поседујете склоност/таленат за учење страних језика?

ДА НЕ

10. Коју оцену сте имали из енглеског језика

у основној _____

и средњој школи _____?

11. Да ли мислите да је у учењу страног језика битнија граматика или вокабулар?

12. Зашто?

13. На који начин учите граматiku?

| | | |
|---|--|---|
| а. учим правила напамет из уџбеника граматике | б. вежбама уз помоћ граматичког приручника | в. трудим се да што чешће применим правила у говору |
| г. обраћам пажњу на грешке које правим и трудим се да их не поновим | д. обраћам пажњу на тачност изражавања и надам се да ћу временом боље говорити | ђ. _____ _____ _____ |

14. На који начин учите вокабулар?

| | | |
|---|---|---|
| а. учим речи из претходне лекције напамет | б. читам књиге на енглеском и исписујем речи | в. трудим се да што чешће применим нове речи у говору |
| г. обраћам пажњу на грешке које правим и трудим се да их не поновим | д. учим речи у значењским групама (нпр. синоними, сродне речи, изведенице...) | ђ. _____ _____ _____ |

III Ставови према енглеском језику и култури

15. Да ли сте икад боравили у земљи у којој се говори енглески језик?

ДА (колико дуго) _____ НЕ

16. Да ли бисте волели да посетите неку земљу у којој се говори енглески језик?

ДА НЕ

17. Да ли сте имали прилике да упознате говорнике енглеског језика?

ДА НЕ

18. Да ли мислите да ће познавање културе земаља енглеског говорног подручја допринети да успешније учите тај страни језик?

ДА НЕ

19. Да ли о некој земљи у којој се говори енглески имате лоше мишљење?

ДА НЕ

20. Ако је одговор ДА, молим вас да наведете име земље и објасните зашто?

21. Зашто сте одлучили да студирате енглески језик?

22. Зашто мислите да је добро знати енглески језик?

ДОДАТАК 2: ТЕСТ РЕЦЕПТИВНОГ ЗНАЊА ВОКАБУЛАРА⁶⁴

This is a vocabulary test. You must choose the right word to go with each meaning. Write the number of that word next to its meaning. Here is an example.

- 1 business
- 2 clock _____ part of a house
- 3 horse _____ animal with four legs
- 4 pencil _____ something used for writing
- 5 shoe
- 6 wall

You answer it in the following way.

- 1 business
- 2 clock 6 part of a house
- 3 horse 3 animal with four legs
- 4 pencil 4 something used for writing
- 5 shoe
- 6 wall

Some words are in the test to make it more difficult. You do not have to find a meaning for these words. In the example above, these words are *business*, *clock*, *shoe*.

Try to do every part of the test.

The 2,000 word-level

- 1 original
- 2 private _____ complete
- 3 royal _____ first
- 4 slow _____ not public
- 5 sorry
- 6 total

⁶⁴ Овај тест је у целости преузет из *Teaching and Learning Vocabulary* (Нејшн 1990: 264-272).

1 blame

2 hide _____ keep away from sight

3 hit _____ have a bad effect on something

4 invite _____ ask

5 pour

6 spoil

1 basket

2 crop _____ money paid regularly for doing a job

3 flesh _____ heat

4 salary _____ meat

5 temperature

6 thread

1 apply

2 elect _____ choose by voting

3 jump _____ become like water

4 manufacture _____ make

5 melt

6 threaten

1 accident

2 choice _____ having a high opinion of oneself

3 debt _____ something you must pay

4 fortune _____ loud, deep sound

5 pride

6 roar

- 1 birth
- 2 dust _____ being born
- 3 operation _____ game
- 4 row _____ winning
- 5 sport
- 6 victory

The 3,000-word level

- 1 administration
- 2 angel _____ managing business and affairs
- 3 front _____ spirit who serves God
- 4 herd _____ group of animals
- 5 mate
- 6 pond

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

- 1 discharge
- 2 encounter _____ use pictures or examples to show the meaning
- 3 illustrate _____ meet
- 4 knit _____ throw up into the air
- 5 prevail
- 6 toss

- 1 bench
2 charity _____ part of a country
3 fort _____ help to the poor
4 jar _____ long seat
5 mirror
6 province

- 1 marble
2 palm _____ inner surface of your hand
3 ridge _____ excited feeling
4 scheme _____ plan
5 statue
6 thrill

- 1 annual
2 blank _____ happening once a year
3 brilliant _____ certain
4 concealed _____ wild
5 definite
6 savage

The 5,000-word level

- 1 alcohol
2 apron _____ clothes worn in front to protect your clothes
3 lure _____ stage of development
4 mess _____ state of untidiness or dirtiness
5 phase
6 plank

1 apparatus
2 compliment _____ set of instruments or machinery
3 revenue _____ money received by the government
4 scrap _____ expression of admiration
5 tile
6 ward

1 blend
2 devise _____ hold tightly in your arms
3 embroider _____ plan or invent
4 hug _____ mix
5 imply
6 paste

1 circus
2 jungle _____ speech given by a priest in a church
3 nomination _____ seat without a back or arms
4 sermon _____ musical instrument
5 stool
6 trumpet

1 bruise
2 exile _____ agreement using property as security for a debt
3 ledge _____ narrow shelf
4 mortgage _____ dark place on your body caused by hitting
5 shovel
6 switch

1 desolate
2 fragrant _____ good for your health
3 gloomy _____ sweet-smelling

4 profound _____ dark or sad

5 radical

6 wholesome

The University Word List level

1 affluence

2 axis _____ introduction of a new thing

3 episode _____ one event in a series

4 innovation _____ wealth

5 precision

6 tissue

1 configuration _____ shape

2 discourse _____ speech

3 hypothesis _____ theory

4 intersection

5 partisan

6 propensity

1 elementary

2 negative _____ of the beginning stage

3 static _____ not moving or changing

4 random _____ final, furthest

5 reluctant

6 ultimate

1 deficiency

2 magnitude _____ swinging from side to side

3 oscillation _____ respect

4 prestige _____ lack

5 sanction
6 specification

1 anonymous
2 indigenous _____ without the writer's name
3 maternal _____ least possible amount
4 minimum _____ native
5 nutrient
6 modification

1 coincide
2 coordinate _____ prevent people from doing something they want to do
3 expel _____ add to
4 frustrate _____ send out by force
5 supplement
6 transfer

The 10,000-word level

1 acquiesce
2 contaminate _____ work at something without serious intentions
3 crease _____ accept without protest
4 dabble _____ make a fold on cloth or paper
5 rape
6 squint

1 auxiliary
2 candid _____ full of self-importance
3 dubious _____ helping, adding support
4 morose _____ bad-tempered
5 pompous
6 temporal

- 1 dregs
- 2 flurry _____ worst and most useless parts of anything
- 3 hostage _____ natural liquid present in the mouth
- 4 jumble _____ confused mixture
- 5 saliva
- 6 truce

- 1 blaspheme
- 2 endorse _____ give care and food to
- 3 nurture _____ speak badly about God
- 4 overhaul _____ slip or slide
- 5 skid
- 6 straggle

- 1 anterior
- 2 concave _____ small and weak
- 3 interminable _____ easily changing
- 4 puny _____ endless
- 5 volatile
- 6 wicker

- 1 auspices
- 2 casualty _____ being away from other people
- 3 froth _____ someone killed or injured
- 4 haunch _____ noisy and happy celebration
- 5 revelry
- 6 seclusion

ДОДАТАК 3: ТЕСТ ПРОДУКТИВНОГ ЗНАЊА ВОКАБУЛАРА⁶⁵

Complete the underlined words. Here's an example:

He was riding a bi_____.

You answer it in the following way.

He was riding a bicycle.

The 2,000-word level

1. I'm glad we had this opp_____ to talk.
2. There are a doz_____ eggs in the basket.
3. Every working person must pay income t_____.
- 4 The pirates buried the trea_____ on a desert island.
5. Her beauty and cha_____ had a powerful effect on men.
6. La_____ of rain led to a shortage of water in the city.
7. He takes cr_____ and sugar in his coffee.
8. The rich man died and left all his we_____ to his son.
9. Pup_____ must hand in their papers by the end of the week.
10. This sweater is too tight. It needs to be stret_____.
11. Ann intro_____ her boyfriend to her mother.
12. Teenagers often adm_____ and worship pop singers.
13. If you blow up that balloon any more it will bur_____.
14. In order to be accepted into the university, he had to impr_____ his grades.

⁶⁵ Овај тест, који су првобитно осмислили Лауфер и Нејшн (1999), преузет је са сајта <http://www.lex tutor.ca/tests/levels/productive/> (приступљено 10.09.2010).

15. The telegram was deli_____ two hours after it had been sent.
16. The differences were so sl_____ that they went unnoticed.
17. The dress you're wearing is lov_____.
18. He wasn't very popu_____ when he was a teenager, but he has many friends now.

The 3,000-word level

1. He has a successful car_____ as a lawyer.
2. The thieves threw ac_____ in his face and made him blind.
3. To improve the country's economy, the government decided on economic ref_____.
4. She wore a beautiful green go_____ to the ball.
5. The government tried to protect the country's industry by reducing the imp_____ of cheap goods.
6. The children's pranks were funny at first, but finally got on the parents' ner_____.
7. The lawyer gave some wise coun_____ to his client.
8. Many people in England mow the la_____ of their houses on Sunday morning.
9. The farmer sells the eggs that his he_____ lay.
10. Sudden noises at night sca_____ me a lot.
11. France was proc_____ a republic in the 18th century.
12. Many people are inj_____ in road accidents every year.
13. Suddenly he was thru_____ into the dark room.
14. He perc_____ a light at the end of the tunnel.

15. Children are not independent. They are att_____ to their parents.
16. She showed off her sle_____ figure in a long narrow dress.
17. She has been changing partners often because she cannot have a sta_____ relationship with one person.
18. You must wear a bathing suit on a public beach. You're not allowed to walk na_____.

The 5,000-word level

1. Soldiers usually swear an oa_____ of loyalty to their country.
2. The voter placed the ball_____ in the box.
3. They keep their valuables in a vau_____ at the bank.
4. A bird perched at the window led_____.
5. The kitten is playing with a ball of ya_____.
6. The thieves have forced an ent_____ to the building.
7. The small hill was really a burial mou_____.
8. We decided to celebrate New Year's E_____ together.
9. The soldier was asked to choose between infantry and cav_____.
10. This is a complex problem which is difficult to compr_____.
11. The angry crowd sho_____ the prisoner as he was leaving the court.
12. Don't pay attention to this rude remark. Just ign_____ it.
13. The management held a secret meeting. The issues discussed were not disc_____ to the workers.
14. We could hear the sergeant bel_____ commands to the troops.
15. The boss got angry with the secretary and it took a lot of tact to soo_____ him.

16. We do not have adeq_____ information to make a decision.
17. She is not a child, but a mat_____ woman. She can make her own decisions.
18. The prisoner was put in soli_____ confinement.

The University Word List level

1. There has been a recent tr_____ among prosperous families towards a smaller number of children.
2. The ar_____ of his office is 25 square meters.
3. Phil_____ examines the meaning of life.
4. According to the communist doc_____, workers should rule the world.
5. Spending many years together deepened their inti_____.
6. He usually reads the sport sec_____ of the newspaper first.
7. Because of the doctors' strike the cli_____ is closed today.
8. There are several misprints on each page of this te_____.
9. The suspect had both opportunity and mot_____ to commit the murder.
10. They insp_____ all products before sending them out to stores.
11. A considerable amount of evidence was accum_____ during the investigation.
12. The victim's shirt was satu_____ with blood.
13. He is irresponsible. You cannot re_____ on him for help.
14. It's impossible to eva_____ these results without knowing about the research methods that were used.
15. He finally att_____ a position of power in the company.
16. The story tells us about a crime and subs_____ punishment.
17. In a hom_____ class all student are of a similar proficiency.

18. The urge to survive is inh_____ in all creatures.

The 10,000-word level

1. The baby is wet. Her dia_____ needs changing.
2. The prisoner was released on par_____.
3. Second year University students in the U.S. are called soph_____.
4. Her favorite flowers were or_____.
5. The insect causes damage to plants by its toxic sec_____.
6. The evac_____ of the building saved many lives.
7. For many people, wealth is a prospect of unimaginable felic_____.
8. She found herself in a pred_____ without any hope for a solution.
9. The deac_____ helped with the care of the poor of the parish.
10. The hurricane whi_____ along the coast.
11. Some coal was still smoul_____ among the ashes.
12. The dead bodies were muti_____ beyond recognition.
13. She was sitting on a balcony and bas_____ in the sun.
14. For years waves of invaders pill_____ towns along the coast.
15. The rescue attempt could not proceed quickly. It was imp_____ by bad weather.
16. I wouldn't hire him. He is unmotivated and indo_____.
17. Computers have made typewriters old-fashioned and obs_____.
18. Watch out for his wil_____ tricks.

ДОДАТАК 4: ПРВИ ТЕСТ РЕЦЕПТИВНОГ ПОЗНАВАЊА ДЕРИВАЦИЈЕ

Break down a word into meaningful units

e.g. *books* → *book|s*
unkind → *un|kind*
servant → *serv|ant*

- | | |
|-------------------|-------------------|
| 1. motivate | 15. economical |
| 2. insufficient | 16. tendency |
| 3. misinterpreted | 17. illegal |
| 4. justify | 18. summarize |
| 5. unavoidable | 19. weakening |
| 6. warmth | 20. lifelessly |
| 7. survival | 21. immoral |
| 8. mountainous | 22. investigative |
| 9. usefulness | 23. inventor |
| 10. electrician | 24. modernity |
| 11. enforce | 25. visibility |
| 12. isolationist | 26. disorder |
| 13. studentship | 27. conformism |
| 14. requirement | 28. irrational |

ДОДАТАК 5: ПРВИ ТЕСТ ПОЗНАВАЊА ЧЛАНОВА ПОРОДИЦА РЕЧИ

For each of the words listed below, circle ONE letter (A, B, C or D) that best describes how well you know the word. IF YOU SELECT LETTER D, PLEASE WRITE A SENTENCE WHICH USES THE WORD AND SHOWS ITS MEANING.

Make sure you know the meaning of each word because there are a number of imitation words included with the real words. Carefully consider how well you know each word before circling a letter, so that you don't say you know a word which doesn't exist.

Here's what the letters stand for:

| A | B | C | D |
|------------------------|---|--|---|
| I don't know the word. | I have seen the word before but am not sure of its meaning. | I understand the word when I see or hear it in a sentence, but I don't know how to use it in my own writing. | I know the word and can use it in my own speaking and writing. [If you select this letter, please write a SENTENCE which uses the word and shows its meaning.] |

1. class

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

2. ambition

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

3. logically

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

4. bardromium

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

5. signify

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

6. library

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

7. joy

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

8. large

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

9. artivious

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

10. spread

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

11. nomination

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

12. technology

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

13. available

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

14. spiddlicate

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

15. understanding

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

16. long

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

17. president

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

18. normal

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

19. correctly

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

20. leader

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

21. instrosion

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

22. fortunately

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

23. predict

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

24. suffer

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

25. memory

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

26. slance

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

27. refuse

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

28. regular

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

29. cool

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

30. please

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

31. ploat

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

32. achieve

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

33. publish

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

34. revelopment

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

35. type

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

36. wide

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

37. runcibly

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

38. appropriate

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

39. resistant

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

40. create

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

41. traditional

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

42. meaning

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

43. sloist

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

44. conclude

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

45. proper

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

**ДОДАТАК 6: ПРВИ ТЕСТ ПРОДУКТИВНОГ ПОЗНАВАЊА
ДЕРИВАЦИЈЕ**

Use the words given in CAPITALS in brackets to form a word that best fits the space. For example:

I went to the doctor for a _____ (CONSULT).

You answer it in the following way.

I went to the doctor for a consultation.

Pay attention: you must change the word in brackets in some way, that is, you shouldn't just copy it.

1. He earns just under £ 43,000 a year, enough to _____ (CLASS) him as 'rich' under Labor plans.
2. The _____ (AMBITION) project is one of the largest ever mounted by British archaeologists in Greece.
3. She felt light-headed, idiotically, _____ (LOGICALLY) happy.
4. The Cathedral in Hong Kong was a _____ (SIGNIFY) part of our life in the colony.
5. Our _____ (LIBRARY) passed me the disk ready for the review, I ran it and nervously waited for the title page.
6. But however great the problems in your life, try to find something to be _____ (JOY) about.
7. If the space is very small and you want to _____ (LARGE) it, put down on paper all the possibilities first.
8. At this distance, the heat from the rapidly _____ (SPREAD) flames

was almost unbearable.

9. Neighborhood groups were invited to _____ (NOMINATION) a representative to attend relevant council meetings.

10. There are, and always have been, limits to the amount of resources devoted to any particular _____ (TECHNOLOGY) development.

11. The _____ (AVAILABLE) of this badge to all at a cost of \$ 6 was widely advertised and nearly ten thousand were sold.

12. I'm afraid we haven't managed to clear up our little _____ (UNDERSTANDING) quite that easily.

13. Payments are calculated on the basis of the worker's age, _____ (LONG) of continuous service, and pay.

14. 'I have a vision of the future', he said in his _____ (PRESIDENT) address.

15. We want to get into the street again, to shift into _____ (NORMAL), to chat in the pub, to laugh again.

16. Sorry, you have dialed _____ (CORRECTLY)!

17. The Coordinator needs to provide clear _____ (LEADER) and to inspire confidence in the ability of the school team to achieve its goals.

18. The theory is elegant, but _____ (FORTUNATELY) there is little evidence in its favor.

19. Many tunes from European 'folk' traditions follow _____ (PREDICT), well-known melodic and rhythmic patterns.

20. A _____ (SUFFER) from alcoholism may have no recollection of his or her behavior the night before, nor of how he or she got home.

21. I suppose I _____ (MEMORY) people's features without thinking.

22. King Henry VIII understood the Pope's reply as a sharp _____ (REFUSE).

23. Her heart was hammering in her breast and her breathing was _____
(REGULAR).
24. I was sitting under a tree in the evening _____ (COOL) and I
watched her.
25. Newspapers are closed and journalists are sent to jail if they _____
(PLEASE) our foreign masters.
26. In 1991 the register of potential donors in the UK stands at 160,000 – a
remarkable _____ (ACHIEVE).
27. This is the second _____ (PUBLISH) version, from the second
volume of Lyrical Ballads.
28. My first job was a shorthand _____ (TYPE) – I was fired after three
days mainly for poor spelling.
29. Steve laughed so unnaturally that it caused Ruth to _____ (WIDE) her
eyes at him with surprise.
30. Let's celebrate our reunion _____ (APPROPRIATE).
31. Money, not _____ (RESISTANT), was their weapon.
32. He was happy to let Draper make the _____ (CREATE) decisions.
33. In this way what appeared as politically radical to the outside world, was
perceived locally as social _____ (TRADITIONAL).
34. If your body language, eyes, mouth, expression, and voice contradict the words
you are saying, the words will be _____ (MEANING) and even counter-
productive.
35. At that precise moment Delaney came to the same _____
(CONCLUDE) as Nell.
36. He realized that it was _____ (PROPER) for policemen to accept
gifts.

ДОДАТАК 7: 1. НЕДЕЉА ЕКСПЕРИМЕНТА – МАТЕРИЈАЛИ И ИНПУТ

ГРУПА А

WORD FORMATION exercise 1

Use the word in brackets to form a word that best fits in the space. There is an example at the beginning (0).

Genius

We all know stories about people with (0) exceptional (EXCEPTION) memories who have the (1) _____ (ABLE) to remember hundreds of numbers after hearing them only once. Now experts are saying that such feats can be taught. For example, most people can (2) _____ (REPETITION) about nine numbers if they are read out one a second. In one experiment, ten hours' training (3) _____ (PRODUCT) only a small (4) _____ (IMPROVE), but the results after practising for a thousand hours were (5) _____ (AMAZE): some people remembered 80 or even 100 numbers. Similarly, most adults can (6) _____ (IDENTITY) only about five out of a set of 21 colours that are only slightly different. But after 80 training hours one person could (7) _____ (RECOGNITION) 18 of them. Studies of 76 major (8) _____ (COMPOSE) show that it took at least ten years of (9) _____ (MUSIC) training before any of them wrote a major work. (10) _____ (PSYCHOLOGY) are therefore raising the possibility that genius is the product of teaching.⁶⁶

ГРУПА Б

суфикси *-ful* и *-less*

beautiful= very attractive and pleasing to look at

joyful=filled with joy, extremely happy

⁶⁶ Задатак је преузет и адаптиран из *First Certificate Gold: practice exams with key* (Паран 1996: 22).

This suffix makes adjectives from nouns (and sometimes verbs) with the meaning of filled with or having a certain characteristic or quality.

- harmless=it cannot harm you (\neq harmful)
- meaningless=has no meaning (\neq meaningful)

Similarly, *-less* makes adjectives from nouns with the opposite meaning – people or things do not have or do whatever is referred to.

Add appropriate endings (*-ful/-less*) to these words. Some may take both (*e.g. careful/careless*).

| | |
|---------|-------|
| purpose | use |
| sleep | pain |
| fruit | time |
| taste | truth |
| sound | joy |

ДОДАТАК 8: 2. НЕДЕЉА ЕКСПЕРИМЕНТА – МАТЕРИЈАЛИ И ИНПУТ

ГРУПА А

WORD FORMATION exercise 2

Use the word in brackets to form a word that best fits in the space. There is an example at the beginning (0).

Nothing to match it!

There's nothing to match the (0) warmth (WARM) and cosiness of a genuine log-fire. The luxury and sheer (1) _____ (RELAX) of sitting back and watching the progress of fire and flame is almost (2) _____ (BELIEVE). A log-fire has a (3) _____ (TIME) appeal to all senses. Yes, you can (4) _____ (ACTUAL) taste and smell the (5) _____ (FRESH) of newly cut timber – and then enjoy the sight and sound of the minor (6) _____ (EXPLODE) as it burns. Logs hiss for a while before they finally burst in the heat, so the moment of (7) _____ (DESTROY) comes as a climax after lots of suspense! All of this is very (8) _____ (DRAMA), and the thing that makes it more (9) _____ (ENJOY) than ever is that one's feet are up and one's whole body is being bathed in tropical heat. It's a (10) _____ (MARVEL) experience.⁶⁷

ГРУПА Б

суфикси *-ing* и *-ed*

a disgusting smell=it disgusts you

an amusing novel=it amuses you

When *-ing* is used as adjective, it describes the effect something has on someone's feelings or ideas. Moreover, it can also describe a continuing process or state:

- a recurring problem=is the one which occurs repeatedly

⁶⁷ Задатак је преузет и адаптиран из *First Certificate Testbuilder with Answer Key* (Тригс 1996: 25).

- an aging man=becoming older

When *-ed* is used as adjective, it indicates that something has been affected in some way:

- an exciting movie makes you feel excited
- if something is boring, it makes you feel bored

When *-ed* is used as adjective, it can also indicate that a person or thing has done something:

- someone who has retired=a retired person
- a convict who escaped from prison=an escaped convict
- an electrician with qualifications=a qualified electrician

Complete the sentences with a participle derived from the verb given in brackets. There are two sentences for each verb.

1 SURPRISE

- a The success of the film is _____. No one expected it.
b I'm _____ the film has been so successful.

2 TIRE

- a The _____ travellers were resting after their journey.
b You need a rest after such a _____ journey.

3 INTEREST

- a Anyone _____ in attending the lectures should fill in the form provided.
b It was such an _____ book that I couldn't put it down until I had finished it.

4 IRRITATE

- a 'Stop making that awful noise!' he said in an _____ voice.
b He has an _____ voice. It's very sharp and unpleasant to listen to.

5 FRIGHTEN

- a They shouldn't show horror films with _____ scenes in them at times when children are watching TV.
b Sarah was looking at the TV with a _____ expression, horrified by the images on the screen.

ДОДАТАК 9: 3. НЕДЕЉА ЕКСПЕРИМЕНТА – МАТЕРИЈАЛИ И ИНПУТ

ГРУПА А

WORD FORMATION exercise 3

Use the word in brackets to form a word that best fits in the space. There is an example at the beginning (0).

The ideal speech

Giving the ideal (0) speech (SPEAK) is a matter of (1) _____ (CONFIDENT) in yourself and in what you're saying. This may be easier said than done, but part of the answer lies in your careful (2) _____ (PREPARE). The following pieces of advice will (3) _____ (ABLE) you to improve this skill. Note down your key points, (4) _____ (PREFER) on postcards or other small slips. Don't make the mistake of trying to script your speech word for word. You may gain a sense of (5) _____ (SECURE) from doing this but when you come to deliver your speech it will sound (6) _____ (NATURAL). Keep it brief. It's no good saying afterwards, 'I delivered it well but they fell asleep.' To grab their (7) _____ (ATTEND), begin your speech with a few arresting thoughts or phrases, but steer clear of jokes. As a (8) _____ (BEGIN), you'll show your (9) _____ (NERVOUS) in your face as you wonder whether your joke will succeed. Be a top-class speaker – not an amateur (10) _____ (COMEDY).⁶⁸

⁶⁸ Задатак је преузет и адаптиран из *First Certificate Testbuilder with Answer Key* (Тригс 1996: 79).

ГРУПА Б

префикси *un-*, *in-*, *im-*, *il-*, *ir-*

Add suitable prefixes to the following words:

| | |
|------------|--|
| ACCEPTABLE | |
| REGULAR | |
| FORMAL | |
| POSSIBLE | |
| LOCK | |
| ABILITY | |
| TIDINESS | |
| MATURE | |
| ACCESSIBLE | |
| LOGICAL | |

Un- combines with adjectives, nouns and verbs to describe or refer to things that are the opposite of whatever the original words describe, e.g.

acceptable \neq unacceptable

tidiness \neq untidiness

lock \neq unlock

In- is another negative prefix which combines with adjectives and nouns related to adjectives to form words which have the opposite meaning to the original adjective or noun, e.g.

ability \neq inability

accessible \neq inaccessible

formal \neq informal

Im-/il-/ir- are variants of *in-*:

im- is used when the word starts with 'm' or 'p'

possible \neq impossible

mature \neq immature

il- is used when the word starts with 'l'

logical ≠ illogical

ir- is used when the word starts with 'r'

regular ≠ irregular

Add appropriate negative prefixes to these words:

reasonable

responsible

patience

probability

acceptable

dependence

just

believable

literate

adequate

ДОДАТАК 10: 4. НЕДЕЉА ЕКСПЕРИМЕНТА – МАТЕРИЈАЛИ И ИНПУТ

ГРУПА А

WORD FORMATION exercise 4

Use the word in brackets to form a word that best fits in the space. There is an example at the beginning (0).

A serious actress

Penelope Cruz's career in movies has been (0) extraordinarily (ORDINARY) successful, although she feels she has always had to struggle for recognition as a serious actress because of her looks. As she says, 'No one will take you (1) _____ (SERIOUS) once you are known as 'the pretty woman'.' Nevertheless, in her best films, which she has made in her native Spain, she has managed to play some well-rounded, believable characters. In 2000, Cruz was (2) _____ (ABLE) to resist the call of Hollywood and early on appeared in one or two (3) _____ (DISAPPOINT) films such as *All the Pretty Horses*. Now she is an (4) _____ (IMPRESS) international performer, known for her (5) _____ (PROFESSIONAL), who appears in both Spanish and English language films and many regard her recent (6) _____ (PERFORM) in Almodovar's *Volver* as one of her best films. In it she plays a woman with an (7) _____ (LEGITIMATE) child, who not only has (8) _____ (CREDIBLE) looks but also great (9) _____ (STRONG) of character. Not just a talented actress, Cruz gives generously to charitable (10) _____ (ORGANISE), such as Mother Teresa's Missionaries of Charity, and has spent almost a year as a volunteer in Uganda.⁶⁹

⁶⁹ Задатак је преузет и адаптиран из *First Certificate Expert coursebook* (Бел и Гауер 2003: 91).

ГРУПА Б

суфигси *-ly* и *-ous*

-ly combines with adjectives to form adverbs. Adverbs express the idea that something is done in the way described by the adjective.

They walked quickly between the lines of houses.

My sister was singing very happily.

Make adverbs from the following adjectives, paying attention to any necessary changes in spelling:

natural

basic

easy

usual

tragic

This suffix occurs in adjectives which describe someone or something as having a particular quality, for example

- willing to take risks, try new methods, likes adventure=*adventurous*
- extremely angry, filled with fury=*furious*

There are a number of variations of the spelling of *-ous*, such as *-eous*, *-ious*, *-uous*.

Make adjectives from the following by adding the appropriate suffix:

caution

fame

grace

ambition

mystery

ДОДАТАК 11: 5. НЕДЕЉА ЕКСПЕРИМЕНТА – МАТЕРИЈАЛИ И ИНПУТ

ГРУПА А

WORD FORMATION exercise 5

Use the word in brackets to form a word that best fits in the space. There is an example at the beginning (0).

Exercise – the case against

We are always being told about the (0) beneficial (BENEFIT) effects of regular and (1) _____ (VIGOUR) physical exercise. But how often do you hear people talking about the (2) _____ (HARM) aspects of this modern (3) _____ (OBSESS) with health and fitness? It is time people realised that exercise is an (4) _____ (ADDICT). The act of exercising releases a chemical in the brain which has the (5) _____ (PLEASURE) effect of making you feel both relaxed and (6) _____ (ENERGY). It is, in fact, a drug. That is why real fitness-freaks feel the need to work out (7) _____ (INCREASE) often, and become (8) _____ (NERVE) and depressed if they are kept away from the gym for too long. So, before you sign up for a year's (9) _____ (MEMBER) at your local health club, ask yourself if you are really (10) _____ (WILL) to sacrifice your freedom and self-respect for the sake of 'fitness'.⁷⁰

ГРУПА Б

суфикси *-ize* и *-ate*

tranquil – tranquilize (=to make tranquil)

familiar – familiarize (=to make/become familiar)

-ize is a very active verbal ending which is added to adjectives and nouns, meaning 'to make...'

⁷⁰ Задатак је у целини преузет из *First Certificate PassKey: grammar practice with key* (Макиган 2003: 60).

valid – validate (=to make valid)

-ate is also a verbal ending which has the same meaning as *-ize*. It is usually found attached to words of Latin origin which were borrowed into English already combined and are now inseparable, e.g.

speculate

compensate

Verbs ending in *-ate* usually follow a certain pattern when nouns are derived from them:

speculate – speculation

compensate – compensation

Make verbs from these words by adding the suffixes *-ize* and *-ate*, making any small changes in spelling that are necessary:

hospital

sympathy

captive

domestic

commercial

active

regular

special

immune

apology

ДОДАТАК 12: 6. НЕДЕЉА ЕКСПЕРИМЕНТА – МАТЕРИЈАЛИ И ИНПУТ

ГРУПА А

WORD FORMATION exercise 6

Use the word in brackets to form a word that best fits in the space. There is an example at the beginning (0).

Recognising a liar

Recent research has led many (0) scientists (SCIENCE) to believe that the ability to recognise whether or not someone is telling the (1) _____ (TRUE), or is about to break bad news has more to do with science than a magical sixth sense. The human body and brain subconsciously pick up signals so small that they would not (2) _____ (NORMAL) be noticed. If someone is telling lies, for (3) _____ (INSTANT), their body language is slightly (4) _____ (DIFFER). The brain picks up on these (5) _____ (REGULAR) changes, which may include a bead of sweat or a slight alteration in tone of voice, and (6) _____ (CLASS) them. Upon the (7) _____ (REALISE) that the person has been lying, the brain has a ‘told you so’ sensation. Scientists argue that people should trust their own (8) _____ (JUDGE); even if they are (9) _____ (LITERATE), their instinctive reactions will tell them if a person is (10) _____ (RELY) and not to be trusted.⁷¹

ГРУПА Б

суфикси *-ness* и *-ship*

weak - weakness

sad - sadness

kind – kindness

happy - happiness

⁷¹ Задатак је преузет и адаптиран из *First Certificate Practice Tests Plus 2* (Фрид-Буд 2002: 56).

-ness is a very active suffix used for making new abstract nouns from adjectives of English and Latin origin. It is used to make abstract nouns that refer to people in a particular occupation or position – this way they refer to the state or experience of having that occupation or position, e.g.

owner – ownership (=the state of being the owner of something)

dictator – dictatorship (=government by a dictator)

Make new nouns from these words using the suffixes *-ness* and *-ship*:

champion

lord

foolish

short

apprentice

aware

scholar

calm

governor

smooth

ДОДАТАК 13: 7. НЕДЕЉА ЕКСПЕРИМЕНТА – МАТЕРИЈАЛИ И ИНПУТ

ГРУПА А

WORD FORMATION exercise 7

Use the word in brackets to form a word that best fits in the space.

The environment: our responsibility

These days it is (1) _____ (POSSIBLE) to open a newspaper without reading about the damage we are doing to our environment. The earth is being threatened and the future looks bad. What can each of us do? We cannot clean up (2) _____ (POLLUTE) rivers and seas overnight. Nor can we stop the (3) _____ (APPEAR) of plants and animals. But we can stop adding to the problem while (4) _____ (SCIENCE) search for answers, and laws are passed in nature's defense. Better awareness of green issues is (5) _____ (SIGNIFY) but we must take action too. It may not be easy to change your lifestyle (6) _____ (COMPLETE), but some steps are easy to take: (7) _____ (LESS) the amount of driving you do, or use as little plastic as possible. It is also easy to save energy, which also reduces (8) _____ (HOUSE) bills. We must all make a personal (9) _____ (DECIDE) to work for the future of our planet if we want to (10) _____ (SURE) a better world for our grandchildren.⁷²

ГРУПА Б

суфикси *-er/-or/-ar, -ist* и *-(i)an*

The endings *-er/-or/-ar* are the commonest suffixes meaning the person who does something or who is connected with something

wear – wearer

Senate – senator

⁷² Задатак је преузет и адаптиран из *First Certificate Gold: practice exams with key* (Паран 1996: 83).

beg - beggar

Similarly, *-ist* combines with nouns to denote someone whose work or study involves the thing referred to by the original noun, e.g.

column – columnist

economy – economist

psychology – psychologist

It often combines with nouns that refer to musical instruments to denote the profession of people who play them, e.g.

violin – violinist

piano – pianist

guitar – guitarist

-(i)an occurs in nouns, having the general meaning ‘person having to do with X’, e.g.

- a person whose job is to install and repair electrical equipment is...an electrician
- a person who specializes in the study of history is ...a historian

Add the correct suffix to these words, making slight changes in spelling where necessary:

motor

donate

lie

mathematics

own

translate

archaeology

music

geography

psychiatry

ДОДАТАК 14: 8. НЕДЕЉА ЕКСПЕРИМЕНТА – МАТЕРИЈАЛИ И ИНПУТ

ГРУПА А

WORD FORMATION exercise 8

Use the word in brackets to form a word that best fits in the space. There is an example at the beginning (0).

Safe backpacking

Today there is a wide (0) variety (VARY) of holidays available for all tastes and pockets, offering the tourist everything from action-packed (1) _____ (EXCITE) to peace and quiet. Once considered somewhat (2) _____ (CONVENTION) as a choice of holiday, backpacking has grown dramatically in (3) _____ (POPULAR) in recent years, especially among budget-conscious travelers who are looking for a more (4) _____ (ECONOMY) way of seeing the world. However, backpacking can be (5) _____ (HAZARD) to your health if you don't take care. First of all, if you have a choice, take a bag with wide shoulder straps. Also, packing your bag (6) _____ (CARE) can lead to injuries to your back and spine. So you should (7) _____ (LIGHT) the load by putting bigger items close to your back. Most backpackers agree that it is one of Murphy's laws that a backpack (8) _____ (VARIABLE) grows heavier as the day progresses. Aim for no more than 30% of your body weight; less is always better. Even experienced backpackers rarely carry more than 50% of their body weight. When lifting the bag, always bend your knees and (9) _____ (STRAIGHT) up slowly. Taking simple precautions will guarantee an injury-free backpacking holiday instead of a struggle for (10) _____ (SURVIVE).⁷³

⁷³ Задатак је преузет и адаптиран из *Revised Mastering the FCE Examination* (Симонс 2008: 86).

ГРУПА Б

суффикси *-able/-ible, -ability/-ibility* и *-ity*

can be avoided=avoidable

can be eaten=eatable

can be done=doable

This suffix can be added to a very large number of verbs and nouns to produce adjectives meaning ‘able to be/can be’. It also combines with nouns to form adjectives that describe someone/something as having the qualities or characteristics referred to by the original noun, e.g.

- comfortable=gives comfort
- fashionable=is in fashion or popular

The form *-ible* is found attached to words accepted into English from Latin:

divide – divisible

destroy – destructible

permit – permissible

Add the ending *-able* or *-ible* to the following words making any small changes in spelling which are necessary:

debate -

bear -

access -

response -

respect -

These suffixes replace *-able/-ible* at the end of adjectives to form nouns. Nouns formed in this way refer to the state or quality described by the adjective, e.g.

available – availability

responsible – responsibility

This suffix combines with adjectives to form nouns. Nouns formed in this way refer to the state or condition described by the adjective, e.g.

- immunity=the state of being immune to something
- popularity=the state of being popular

Add *-ability/-ibility/-ity* to the following adjectives making any necessary changes in spelling: absurd curious washable accessible creative

ДОДАТАК 15: 9. НЕДЕЉА ЕКСПЕРИМЕНТА – МАТЕРИЈАЛИ И ИНПУТ

ГРУПА А

WORD FORMATION exercise 9

Use the word in brackets to form a word that best fits in the space. There is an example at the beginning (0).

‘Lucy’ (1974) and ‘Lucy’s baby’ (2006)

The 3.3 million-year-old remains of a human-like child were (0) originally (ORIGINAL) found in a block of sandstone in 2000 but it took over five years of (1) _____ (CARE) work to free the bones without doing any damage. Judging from the (2) _____ (LONG) of her teeth the infant was probably about three years old when she died. According to (3) _____ (RESEARCH) working in this area, these remains are (4) _____ (USUAL) because of their completeness and this will give us a great opportunity to study the (5) _____ (DEVELOP) of one of our distant ancestors. Earlier discoveries, such as the 3.2 million-year-old fossil of an adult female known as ‘Lucy’, are still regarded as (6) _____ (HIGH) significant but their remains are less well-preserved. Since the species has a mixture of ape-like and human-like qualities, scientists say that these findings are telling us a lot about our early ancestors. However, their conclusions have come in for (7) _____ (CRITICISE) from some people. They say there is (8) _____ (SUFFICIENT) evidence to regard the remains as the missing link between apes and humans. Others believe that their (9) _____ (REFUSE) to agree on this matter is closely related to the matter of (10) _____ (OWNER) of ‘Lucy’s baby’.⁷⁴

⁷⁴ Задатак је преузет и адаптиран из *First Certificate Expert coursebook* (Бел и Гауер 2003: 77).

ГРУПА Б - суфикси *-ism* и *-al*

-al combines with verbs to form nouns. Nouns formed in this way refer to the action or process described by the verb, e.g.

- the process or action of arriving somewhere=arrival
- the process or action of withdrawing something=withdrawal

-ism combines with nouns and adjectives to form new nouns. Nouns formed in this way refer to beliefs/theory and behavior based on the thing referred to or described by the original noun or adjective, e.g.

- the belief that bad things will happen= pessimism
- the ideas and methods of modern art and literature=modernism

-ism also combines with some verbs ending in *-ize/-ise* in order to form nouns. Nouns formed in this way refer to the process described by the verb or to an instance of that process, e.g.

- the process of criticizing someone= criticism
- the religious ceremony in which someone is baptized=baptism

Add appropriate suffixes to the following words to make nouns:

| | |
|---------|------------|
| betray | recite |
| terror | renew |
| ideal | expression |
| dismiss | hero |
| bury | alcohol |

**ДОДАТАК 16: 10. НЕДЕЉА ЕКСПЕРИМЕНТА – МАТЕРИЈАЛИ И
ИНПУТ**

ГРУПА А

WORD FORMATION exercise 10

Use the word in brackets to form a word that best fits in the space. There is an example at the beginning (0).

The recipe for good communication

Research shows that more than half of our (0) conversations (CONVERSE) end in some sort of (1) _____ (UNDERSTANDING). While it's easy to blame the listener for the problem, we are also to blame if we don't (2) _____ (CLEAR) what we mean in the first place. Accurate listening requires of us to (3) _____ (CONCENTRATION) and make an effort, and if you try to do something else at the same time, you won't listen (4) _____ (EFFECT). There's a (5) _____ (TEND) for people to think they know what a speaker is going to say, instead of hearing them out, or to (6) _____ (CRITIC) too readily before a person has (7) _____ (FULL) made their point. It's when people feel they are being undervalued and are being treated (8) _____ (POLITE) that problems begin and (9) _____ (RELATION) fall apart. Treating others as you want to be treated is an (10) _____ (ESSENCE) rule for good communication.⁷⁵

⁷⁵ Задатак је преузет и адаптиран из *First Certificate Practice Tests Plus 2* (Фрид-Буд 2002: 128).

ГРУПА Б

суффикси *-ment* и *-ion*

-ment combines with verbs to form nouns having the meaning of ‘the action of or the results of the action of’, e.g.

- if you are proud of an achievement, you are proud of something you have achieved
- excitement is the emotion you feel when you are excited

Similarly, *-ion* combines with verbs to form nouns having the same meaning – ‘the action of or the results of the action of’, e.g.

- if you give someone protection, you protect them or keep them safe
- an explanation is something which explains or gives a reason for a particular event or situation

There are a number of variations of the spelling *-ion*:

-ation (realize – realization)

-ition (add – addition)

-tion (reduce – reduction)

-sion (decide – decision)

Add the correct ending to these verbs:

develop

select

inform

improve

separate

combine

invest

limit

amaze

devote

**ДОДАТАК 17: 11. НЕДЕЉА ЕКСПЕРИМЕНТА – МАТЕРИЈАЛИ И
ИНПУТ**

ГРУПА А

WORD FORMATION exercise 11

Use the word in brackets to form a word that best fits in the space. There is an example at the beginning (0).

Laughter therapy

A laughter therapist is paid to conduct talks, workshops and one-to-one sessions using (0) techniques (TECHNICAL) that get people to laugh. It is thought that laughing may (1) _____ (STRONG) the body's immune system, (2) _____ (STIMULATION) blood circulation, produce endorphins (hormones that reduce pain and increase (3) _____ (HAPPY)) and reduce stress. One laughter therapist, Enda Junkins, says, 'Laughter is the human gift for coping and survival.' As a practising psychotherapist, Enda (4) _____ (COURAGE) people to use laughter to heal (5) _____ (PSYCHOLOGY) problems. Other laughter leaders operate more relaxed laughter clubs. Laughter therapist may encounter tears as well as laughter, but most feel (6) _____ (GREAT) rewarded by teaching people to tackle their problems with laughter. 'It's terrific,' says laughter leader James L Scott. 'You can't think about anything else when you're laughing which is why it's such a natural stress (7) _____ (MANAGE) tool that totally clears stress.' Plus, it doesn't need any special (8) _____ (EQUIP). Are you naturally (9) _____ (GIFT) at making people laugh? If so, that will help. Laughter clinics are held in health centres across the country – why not try one out to see if it's for you? Then you can get (10) _____ (PROFESSION) training and become a certified laughter leader.⁷⁶

⁷⁶ Задатак је преузет и адаптиран из *FCE Testbuilder* (Харисон 2010: 106).

ГРУПА Б - суфикси *-ance/ -ence/-ancy/-ency* и *-ant/-ent*

-ance also combines with verbs to form nouns having the meaning of ‘the action of or the results of the action of’, e.g.

- the act of accepting something=acceptance
- the act of refusing to accept something=resistance

Its variants are *-ence, -ancy, -ency*.

-ance and *-ence* replace *-ant* and *-ent* at the end of adjectives to form nouns:

arrogant – arrogance

elegant – elegance

persistent – persistence

Make nouns and adjectives from these verbs:

reside

emerge

differ

rely

depend

exist

insist

confide

resist

tolerate

ДОДАТАК 18: 12. НЕДЕЉА ЕКСПЕРИМЕНТА – МАТЕРИЈАЛИ И ИНПУТ

ГРУПА А

WORD FORMATION exercise 12

Use the word in brackets to form a word that best fits in the space. There is an example at the beginning (0).

Remembering for exams

It's (0) frustrating (FRUSTRATE) for everybody not to be able to remember things but having a bad memory can be a particular (1) _____ (ADVANTAGE) for students at exam time. Anyway, I did a search on the Internet and, after having been (2) _____ (LEAD) for a few times, I found (3) _____ (COUNT) great ideas for improving your memory but one idea I thought particularly (4) _____ (HELP) was that we should try and use all our senses when given information to learn. So, for example, instead of reading (5) _____ (SILENT), we should record the material and listen to it. Apparently, the (6) _____ (COMBINE) of speaking and listening helps reinforce the (7) _____ (PRINT) text. Another theory, which some people might find (8) _____ (LIKELY), is that there is a greater (9) _____ (POSSIBLE) of our memorising something successfully if we do it when the house is (10) _____ (PEACE), and preferably just before bedtime.⁷⁷

ГРУПА Б

префикси *dis-* и *mis-*

dis- combines with verbs, nouns and adjectives to describe the exact opposite of the original verb, noun or adjective, e.g.

- if you disobey someone=you do not do what they tell you to

⁷⁷ Задатак је преузет и адаптиран из *First Certificate Expert coursebook* (Бел и Гауер 2008: 35).

- if you disbelieve someone=you do not believe that what they are saying is true

v n adj

disobey – disobedience – disobedient

disbelieve – disbelief – disbelieved/-ing

mis- combines with verbs and nouns to form new verbs and nouns which describe/refer to things done badly or wrongly, e.g.

- if you mishear something=you think they said something different from what they actually said
- when someone fails to understand something properly=a misunderstanding occurs

Add the prefixes *dis-/mis-* to these past participles. Some can take both:

judged

liked

directed

read

translated

inherited

continued

applied

pleased

led

**ДОДАТАК 19: 13. НЕДЕЉА ЕКСПЕРИМЕНТА – МАТЕРИЈАЛИ И
ИНПУТ**

ГРУПА А

WORD FORMATION exercise 13

Use the word in brackets to form a word that best fits in the space. There is an example at the beginning (0).

Film festivals

Film festivals are events staged by private organisations, local governments, arts (0) associations (ASSOCIATE) or film societies. They provide an opportunity for (1) _____ (KNOW) film makers to present their movies to a real audience and to have them reviewed by (2) _____ (PROFESSION) critics. If a film is shown at a festival, the film maker gets (3) _____ (VALUE) press attention and exposure to agents and buyers. Some festivals welcome a wide range of films, but other festivals are more specialised. They may accept only comedies, or only films made by female (4) _____ (DIRECT). Most festivals accept (5) _____ (SUBMIT) from any film maker, (6) _____ (REGARD) of his or her past experience. Each festival has its own set of rules. (7) _____ (GENERAL), film makers are given a deadline by which they have to submit their films. Submitting a film to the wrong festival is likely to end in rejection. If a movie is accepted, the organisers (8) _____ (NOTE) the film maker. Film festivals are (9) _____ (TYPICAL) divided into categories like drama, documentary or animation. Films are judged for their production value, (10) _____ (CREATE) and overall impression.⁷⁸

⁷⁸ Задатак је преузет и адаптиран из *First Certificate Practice Tests* (Озборн 2006: 132).

ГРУПА Б

суффикси *-en* и *-(i)fy*

hard – harden

soft – soften

length – lengthen

This suffix combines with nouns and adjectives to form verbs with the meaning of ‘to make...’

-(i)fy is a suffix of Latin origin which has the same meaning as *-en* (‘to make...’), e.g.

to make pure=purify

to make beautiful=beautify

Make verbs from these words by adding *-en/- (i)fy* and making any small changes in spelling which are necessary:

strength

rough

deep

just

high

false

terror

identity

tight

wide

**ДОДАТАК 20: 14. НЕДЕЉА ЕКСПЕРИМЕНТА – МАТЕРИЈАЛИ И
ИНПУТ**

ГРУПА А

WORD FORMATION exercise 14

Use the word in brackets to form a word that best fits in the space.

John showed great (1) _____ (PERSIST) in overcoming his injuries. Although his arms still shook (2) _____ (STEADY) he felt an (3) _____ (RESIST) temptation to spend his compensation money on a horse-riding holiday. Unable to stand for very long, he chose a train with (4) _____ (RESERVE) seats. Apart from that he refused to fuss about his health – except for insisting on the absolute (5) _____ (PURE) of his drinking water. When he went away he had several bottles of (6) _____ (NATURE) spring water in his case. ‘It’s the best (7) _____ (INVENT) since springs themselves,’ he said as he left. ‘If you see me riding a (8) _____ (WIN), it means I’ve got some of that stuff inside me,’ he joked. His (9) _____ (CHEERFUL) is always the same, and I just hope he’ll soon be well enough to return to his work as a professional (10) _____ (MUSIC).⁷⁹

ГРУПА Б

префикси *en-/em-* и суфикси *-th/-t*

The prefix *en-* means ‘to make...’ or ‘to put into the state of...’, e.g.

rage – enrage

rich – enrich

bitter – embitter

Its variation, *em-*, combines with words beginning with ‘b’, ‘m’ or ‘p’.

⁷⁹ Задатак је преузет и адаптиран из *First Certificate Testbuilder with Answer Key* (Тригс 1996: 80).

Make these words into verbs by adding *en-/em-*:

slave courage

sure able

power

A small group of words of English origin form nouns by adding the suffix *-th* or *-t*.

They frequently change vowels/consonants in the process, e.g.

freeze – frost

high – height

warm – warmth

Provide the noun derived from these words:

dead young

true fly

long

**ДОДАТАК 21: 15. НЕДЕЉА ЕКСПЕРИМЕНТА – МАТЕРИЈАЛИ И
ИНПУТ**

ГРУПА А

WORD FORMATION exercise 15

Use the word in brackets to form a word that best fits in the space. There is an example at the beginning (0).

The end of the secretary

It may seem (0) unbelievable (BELIEVE), but it is quite possible that the days of the secretary are coming to an end. There is (1) _____ (EVIDENT) to suggest that professional people, such as doctors, (2) _____ (LAW) and managers are dealing with (3) _____ (CORRESPOND) personally rather than having a secretary to do it. And the reason is simple: modern technology. Until recently, secretaries were extremely (4) _____ (USE) for typing letters to (5) _____ (CUSTOM) and clients, for arranging meetings and dealing with travel (6) _____ (ARRANGE). Answering the telephone was also another of their major (7) _____ (RESPONSIBLE). However, with the introduction of e-mail and mobile phones, managers are able to do more and more of these (8) _____ (ACTIVE) themselves. Many companies (9) _____ (CURRENT) have fewer secretaries than they did five years ago. However, (10) _____ (EMPLOY) does not seem to have increased as a result. Rather, secretaries are finding new positions as personal assistants and even managers themselves.⁸⁰

⁸⁰ Задатак је преузет и адаптиран из *Skills for FCE – Use of English* (Мен и Тејлор-Ноулс 2003: 85).

ГРУПА Б

суфикси *-ic(al)*, *-ive* и *-al/-ial/-ual*

-ic combines with nouns to form adjectives which, in this way, describe something as resembling, involving, or being connected with the thing referred to by the original noun, e.g.

- equipment connected with photography=photographic equipment
- a person who shows a lot of enthusiasm =enthusiastic person

Its variant is *-ical*:

psychology – psychological

geography – geographical

-ive occurs in a large number of adjectives, some of which are of Latin origin:

- a person who has the ability to create new ideas is creative
- a person or animal which shows aggression is aggressive
- a person who is pleasant to look at is attractive

-al, and its variants *-ial/-ual*, combines with nouns to form adjectives which, in this way, describe something that is connected with the thing referred to by the original noun:

- problems related to the environment=environmental problems
- something that happens by accident=accidental

Add appropriate suffixes to the following words to make adjectives:

explode

nature

idiot

symbol

competition

offend

alcohol

spirit

economy

protect

**ДОДАТАК 22: ДРУГИ ТЕСТ РЕЦЕПТИВНОГ ПОЗНАВАЊА
ДЕРИВАЦИЈЕ**

Break down a word into meaningful units

e.g. *books* → *book|s*
unkind → *un|kind*
servant → *serv|ant*

- | | |
|-------------------|-----------------|
| 1. inconsistent | 15. spherical |
| 2. misguided | 16. occupancy |
| 3. solidify | 17. illogical |
| 4. dishonourable | 18. stabilize |
| 5. width | 19. threatening |
| 6. value | 20. doubtlessly |
| 7. denial | 21. imprecise |
| 8. ceremonious | 22. responsive |
| 9. forgetfulness | 23. innovator |
| 10. statistician | 24. variability |
| 11. enact | 25. irrelevant |
| 12. exclusionist | 26. patriotism |
| 13. authorship | 27. uncommon |
| 14. entertainment | 28. validity |

**ДОДАТАК 23: ДРУГИ ТЕСТ ПОЗНАВАЊА ЧЛАНОВА ПОРОДИЦА
РЕЧИ**

For each of the words listed below, circle ONE letter (A, B, C or D) that best describes how well you know the word. IF YOU SELECT LETTER D, PLEASE WRITE A SENTENCE WHICH USES THE WORD AND SHOWS ITS MEANING.

Make sure you know the meaning of each word because there are a number of imitation words included with the real words. Carefully consider how well you know each word before circling a letter, so that you don't say you know a word which doesn't exist.

Here's what the letters stand for:

| A | B | C | D |
|------------------------|---|--|---|
| I don't know the word. | I have seen the word before but am not sure of its meaning. | I understand the word when I see or hear it in a sentence, but I don't know how to use it in my own writing. | I know the word and can use it in my own speaking and writing. [If you select this letter, please write a SENTENCE which uses the word and shows its meaning.] |

1. style

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

2. suspicion

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

3. legally

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

4. oblivion

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

5. suffice

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

6. politics

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

7. delight

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

8. danger

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

9. signarious

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

10. disturb

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

11. discrimination

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

12. philosophy

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

13. adaptable

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

14. discombocate

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

15. calculate

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

16. deep

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

17. commerce

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

18. moral

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

19. attentively

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

20. editor

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

21. fluxterdom

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

22. mistakably

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

23. identify

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

24. preach

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

25. colony

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

26. dougesterist

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

27. propose

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

28. replaceable

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

29. awkward

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

30. approve

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

31. slendify

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

32. abandon

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

33. adjust

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

34. titilifarily

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

35. diverse

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

36. bright

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

37. plumtuary

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

38. definite

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

39. assistant

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

40. restrict

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

41. minimal

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

42. mercy

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

43. crapitulative

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

44. persuade

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

45. pure

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
|---|---|---|---|

**ДОДАТАК 24: ДРУГИ ТЕСТ ПРОДУКТИВНОГ ПОЗНАВАЊА
ДЕРИВАЦИЈЕ**

Use the words given in CAPITALS in brackets to form a word that best fits the space. For example:

I went to the doctor for a _____ (CONSULT).

You answer it in the following way.

I went to the doctor for a consultation.

Pay attention: you must change the word in brackets in some way, that is, you shouldn't just copy it.

1. Your _____ (STYLE) can tell you which products are best-suited for your hair type and lifestyle.
2. The police are treating the death as _____ (SUSPICION) and an inquiry has commenced.
3. For a couple of years the spy worked in London for MI6, mainly bugging diplomatic premises and _____ (LEGALLY) opening diplomatic mail.
4. He expressed concern that he was not getting _____ (SUFFICE) sleep to carry out work as a driver, to which he hoped to return shortly.
5. A _____ (POLITICS), however eminent or popular, who lacks that base will not reach or survive at the top.
6. With its famous shops, _____ (DELIGHT) parks and rich history, there is plenty to see and do.
7. I still think you're totally wrong, but I'd never do anything to _____ (DANGER) you – or the club.

8. There is a _____ (DISTURB) trend for younger children to get involved in that kind of crime.
9. The wives were normally at home and therefore within earshot when _____ (ASSISTANT) was needed.
10. Modules have been developed to introduce students to the major _____ (PHILOSOPHY) problems.
11. The aircraft serve to show the incredible _____ (ADAPTABLE) of the design to take on new roles and new shapes.
12. The government appears to have _____ (CALCULATE) this year's inflation rate as the prices are much higher than expected.
13. Oceans cover more than two-thirds of the earth's surface, and in places reach a _____ (DEEP) of eleven kilometres.
14. Government and _____ (COMMERCE) organisations in the US, West Germany and Japan are all developing Stirling engines.
15. He believes that Augustinian thought is largely to be blamed for the split between Christian _____ (MORAL) and nature.
16. His eyes were always concentrating on someone or something, never bored or _____ (ATTENTIVELY) gazing.
17. In 1987, a year after leaving university, I was offered the _____ (EDITOR) of the magazine City Limits, in charge of some 80 staff.
18. Walking over to the nearest window, she peered out and found herself looking across what was _____ (MISTAKABLY) the Grand Canal.
19. Make your luggage easily _____ (IDENTIFY) with bright, colorful tags or straps.
20. He was known for his brilliance, for his razor-sharp mind and for being a wonderful _____ (PREACH).
21. Giants were, reputedly, the first people to _____ (COLONY) the

British Isles.

22. There is no _____ (PROPOSE) to ban cigarettes – only their advertising and promotion.

23. Polonium was then a(n) _____ (REPLACEABLE) part of the bomb.

24. There was a moment of slight _____ (AWKWARD) as Mr Lewis glanced around the table.

25. She's young and very rich, and that is why her parents _____ (APPROVE) of Rizzi - he doesn't have noble blood.

26. The shock of his departure, and _____ (ABANDON) of his family, kills his mother.

27. There are passages of great beauty in the play, sustained by a perfectly _____ (ADJUST) theatrical cadence.

28. Teachers who use these books can draw on the banks of ideas they provide to extend and _____ (DIVERSE) their current practice.

29. With the right choice of shrubs and plants, you can _____ (BRIGHT) up the shadiest of corners.

30. I _____ (DEFINITE) recommend this film, she said.

31. How do existing training and employment policies _____ (DISCRIMINATION) against women?

32. In property damage cases the courts have generally been more _____ (RESTRICT).

33. In her own home, she replaced austere _____ (MINIMAL) with cosy warmth and colour.

34. He described September's bombings as unjust, _____ (MERCY), brutal and cowardly.

35. She went over and helped him up and offered to buy him breakfast which, after a lot of _____ (PERSUADE), he accepted.

36. The pills on sale are increasingly _____ (PURE), leading to nausea or worse.

ДОДАТАК 25: ТРАНСКРИПТ ИНТЕРВЈУА⁸¹

Двоморфемски дериват 1: *suspicious*

S1: It's made of suspicion, a noun, which is, I don't know...if you suspect someone...well, you...how can I explain it? Like, a man was suspicious to me after running out of the shop with two bags in his hands. I had a bad feeling.

S2: Suspicious. Well, it's someone who...who is not sure in something and has...he has some doubts. For example, you can be suspicious about your husband if he goes out every night.

S3: Suspicious? It should be something...that we don't think is correct and if we say, for example, suspicious person...we think he didn't do something right or correct. We don't trust them.

S4: Well, it's an adjective and it describes a person who doesn't believe what they hear. Or see. And have some other opinion.

S5: Hmm...suspicious. OK. Well, to be suspicious of something means...maybe not to be certain about something that we...maybe...suspicious....maybe somebody told us something but we are not certain whether it's true or not and we are suspicious of the fact that we were told.

S6: We use it when we're not sure about something so we have a doubt. We don't trust someone or don't believe them.

Двоморфемски дериват 2: *competitive*

S1: I think it's the person who is able to compete in something.

S2: Competitive? It's someone who...who likes to compete, at games or in general.

⁸¹ Добијени подаци организовани су тако да за сваку реч прва три одговора долазе од студената из групе која је показала слабије морфолошко знање (S1-S3), а наредна три од представника напредније групе чије је морфолошко знање, како рецептивно тако и продуктивно, било знатно боље (S3-S6). Студенти у лошијој групи су на рецептивном тесту деривације остварили између 23 и 25 поена, а на продуктивном између 12 и 17. Студенти у бољој групи су на поменутих тестовима освојили од 28 до 32 поена што се тиче рецептивне димензије деривативног знања, а 20-31 што се тиче продуктивне. Када је било неопходно, истраживач-интервјуер је постављао додатна питања или понављао циљну реч/оно што су студенти рекли и ти делови разговора су укључени у транскрипт који следи, при чему су питања/изјаве интервјуера обележене са I.

S3: Competitive. I can connect it with competition. And it's something...for example, sport competition or...people who try to make themselves better or to win something. So, a person who likes to be a part of competition is competitive.

S4: Well, it's also an adjective. It's a person who...likes to win in some competition, who likes to be the first. And the best.

S5: It means that...we like to compete. It's used for people. People who like to compete, it's like a virtue or something.

S6: It's someone who's willing to...to compete. Who likes to compete. To win, to be the first.

Двоморфемски дериват 3: patriarchic

S1: I think that's the person who is committed to a religion or God...has its own ways of living which are based on peace, on...truth...on, basically, good things, just good things.

S2: Pa-? Patriarchic? I have no idea. Maybe, if I could see the word, I would know it...hmmm...maybe it's someone who...patriarchic...who loves their country. Or 'patrijarhalan'. That's someone who, who is...brought up in some way, maybe a strict way or old-fashioned...and he obeys old traditions.

S3: Well, I have no idea, really. I'm not sure that I can connect it with anything. Is it spelled like p-a-t-r-i-...?

I: Yes, it is.

S3 [continued]: Patriarchic. It could be something related with a monarch, for example. It reminds me of a monarch and church, maybe something about that.

S4: Well...hm...patriarchal society is the one...where father is the main figure in the family so...it's a person who supports that kind of society, who thinks that father should...hm...be the...like, the most important person in the family and to organize everything.

I: OK. You mentioned patriarchal. Now, the word we are discussing is patriarchic.

S4 [continued]: Aha. I didn't hear it right. Well, it's the same...I mean, like, patriarchic society...it's related to the head of the family, patriarch.

S5: Patriarchic. It had something to do...well, not with father, but maybe it's...I'm

not sure how to explain that. Patriarch. It's something that...a man, like, father is more important than women, in a way. Something like that. I'm not quite sure how to explain it well.

S6: It could be something about loving your country or something. It sounds like that.

Двоморфемски дериват 4: *staggerer*

S1: I heard that word before but I am not sure of its meaning. Staggerer [silently]. I just don't get any ideas. I can't remember, no.

S2: Hm...no, I don't know...maybe...staggerer [silently]...no, no idea. Never heard of it.

S3: I have never heard that word.

I: Never heard it before. OK. Can you tell me anything about its meaning?

S3 [continued]: Staggerer. No.

S4: I haven't heard it before.

I: OK. Can you tell me anything about its meaning? Anything at all.

S4 [continued]: Hm...stag....well, I don't know if it's connected but I heard about stag party.

I [continued]: Mhm, OK. So what about the meaning of staggerer?

S4 [continued]: Hm...stag party is, I think, like a bachelor party, so it's a single man or something similar.

S5: I haven't heard it before. Staggerer. So, it's a person. It sounds like a teacher or singer or...it is a person but I don't know what this person does...stag...

I: Staggerer.

S5 [continued]: Stagger. I haven't heard anything similar to it so I cannot relate it to anything. It is a person who staggers, who does something. He staggers, yes, whatever that means.

S6: Stagger is a way of walking...so, maybe it's a person who walks that way. It sounds like it's a person, yes.

Двоморфемски дериват 5: hideosity

S1: I heard that one, also, but...it is more familiar to me than the two previous words but I can't...I can't recall the right meaning. It isn't in any kind of relationship with idiot, is it?

S2: Maybe I could be wrong but maybe...it's related to hide, no? It's not familiar to me. I don't know, really.

S3: I don't know. I've never heard it. No, really. I have no idea.

S4: Well, hideous means ugly so...it's a noun. I mean, horribly ugly. Something that is horribly ugly.

S5: So, it's a noun. And I know the adjective, hideous. I think, I'm not quite sure, hideous is something that is horrible. I think it is. Hideosity would then be...hideosity...well, something horrible, terrible.

S6: Hideosity. Something hideous. Well, it's a noun. I'm not sure what hideous means but it's about that. A thing which is hideous.

Двоморфемски дериват 6: clerkship

S1: Clerkship? It's the same thing. I know I've heard it some time before, in the past, but I...I can't remember. No, it does not represent anything to me.

S2: It's something about ship. Clerk. It can be about some supply.

I: OK. Can you tell me anything more about this word?

S2 [continued]: Well, I hear ship so it could be about a ship, maybe some supplies on it.

S3: No idea. Really. I really don't know.

S4: This word is not familiar to me. But...clerk is, like, a noun. I've heard of a name, Clerk, too. A personal name. But not clerkship.

S5: It's a noun. It has the same ending like relationship. So, well...maybe if...I could say it has to do with maybe a group of people, more than one person. What did you say, again?

I: Clerkship.

S5 [continued]: Hmm. Clerk. Clerk. Well, aren't clerks people who work in...I don't know with papers, documents, with administration?

I [continued]: Mhm.

S5 [continued]: So, maybe, it's staff. A group of people doing their job. Maybe.

S6: Clerkship. It could be something about clerks. Yes. It's maybe some clerk who works somewhere. So, it's...like a state of...clerkship. Of being a clerk.

Троморфемски дериват 1: *unbriable*

S1: I think I haven't heard about it. I cannot make any associations. I know it's something opposite because of the preposition *un-*...unbriable...but I don't know what it means.

S2: Unbriable. Bribe is, maybe, about the face. But no, I don't know what it means.

S3: Hmm...it must be something...ability...no ability to do something but...I'm not sure what bribe could mean.

S4: Well, it's a person who doesn't take bribe, who doesn't take money to do something.

S5: Un-?

I: Unbriable.

S5 [continued]: Briable. Unbriable. It's an adjective. It's a negative adjective. So, if the opposite is briable. Briable.

I [continued]: Mhm. What does it mean?

S5 [continued]: I haven't heard of it before. It doesn't remind me of anything. Nothing similar. Bribe...if I'd heard something similar...but no. I really don't know. I haven't heard anything like it...bribe. I don't know this word.

S6: It's when someone is not briable, so they don't take money to do or not do something. Politicians or police officers in movies are unbriable, you can't buy them, they don't take bribes.

Троморфемски дериват 2: *recklessly*

S1: Recklessly is highly familiar. It means when you do something...hm...out of your plan or...you do something the way which is not appropriate or...you do something, not in a bad way, but in a ...I don't know how to explain this. Not appropriate way.

S2: Recklessly. It's used for someone...someone who doesn't care too much about something. Like, you do things without taking care.

S3: Recklessly. I've heard that word. Just a second. Let me think about it.

I: OK. Take your time.

S3 [continued]: I can't remember. No, definitely.

S4: Well, to do something without thinking a lot about it.

S5: Recklessly. OK. It's an adverb. I know its adjective is reckless. For example, don't drive recklessly means pay attention when you're driving, do not talk on the phone, do not drink alcohol, do not do something else. Pay attention. Be cautious.

S6: It's something done without much thinking. You don't pay attention, don't care about something, you do it recklessly.

Троморфемски дериват 3: *talkativeness*

S1: Talkativeness. It's the ability of some person to talk, to chat or...to speak a lot.

S2: Talkativeness. It's a word for someone who likes to speak. A lot.

S3: Talkativeness. I know it because of talkative person. And talkativeness means something...when we have a good conversation, I mean, the skill of conversation, with everyone. Talkativeness is from talkative...the person who talk...talks a lot.

S4: Well, talkative person is the one who likes to talk a lot. Who likes to make friends. Who is chatty.

I: Mhm. OK. And what about talkativeness?

S4 [continued]: Talkativeness is a noun. It's related to talkative, to what I've just said.

S5: Talkativeness. It's a noun. It's a quality. Talkative means...it's a person...OK. A talkative person is a person who maybe talks a lot or who likes to talk.

I: OK. And talkativeness. What would be its meaning?

S5 [continued]: Maybe, it's...well, not the ability but it's a...we could say, for example, some people do not like her talkativeness. It's a quality. A trait.

S6: It's someone who is communicative, talks to people. That's the meaning of talkative, the adjective. And talkativeness is being able to communicate, to talk a lot, like it's one of your characteristics. For our job, for example, talkativeness is very important.

Троморфемски дериват 4: magnetization

S1: I suppose it has something to do with magnets. So, it's a...it is the appearance of something that is magnetized. I don't know.

S2: Magnetization. It's something about magnets. Yes. Maybe...magnitude...magnetization. No. I honestly don't know.

S3: I'm not sure but I can try to explain. To guess. Well, I associate it with iron, for example, maybe. Two negative or two opposite sides that are connected...are together. So, it's about that...about metals...connected because of magnetization.

S4: Hm. It could be related to physics. It could mean to make something attract other objects. I think so because of this word magnet and to magnetize.

S5: It probably has something to do with magnets. It's a noun. If it has to do with magnets then it's...to magnetize something is...maybe to...to magnetize a surface or something...means to make it become magnetic. And magnetization is the process of doing that.

S6: It's something to do with magnets. But I'm not sure what. It reminds me of physics so it could be some process involving magnets or their characteristics.

Троморфемски дериват 5: explorational

S1: Explorational. It doesn't have something to do with the verb explain, no? I haven't heard that word before.

I: Mhm. OK. Could you tell me anything else about it?

S1 [continued]: Does it have something to do with rations? No? Explorational. If I could recall what is exploration, I would know.

S2: Explorational. It's something...it's an adjective, I mean it's someone who likes to explore. For example, her explorational journey was great. Was a success.

S3: To explore, to find something and...for example, if we use it in a sentence, we can describe something which can be...found out or which we could explore. Like, this place could be explorational, it could be explored.

S4: Explorational is to...hm...to like, visit some areas that...that were ...where many people didn't go. It's an adjective, so it would mean something to do with exploration, like, their trip was of explorational kind, for example.

S5: It's an adjective. Hm...to explore...like, you explore possibilities. And explorational...it's about exploration, related to it..if I were a scientist, I would go on an explorational journey to Antartica. To learn about the ice and sea level.

S6: It's something about research, exploration. I could go on an explorational voyage, to find new lands, for example. I mean, Columbus went on that kind of voyage, to find new information, new land.

Троморфемски дериват 6: *abstractionism*

S1: Abstractionism. I think it is a way in some art or...I've heard about the term abstract, like abstract noun, for example. It's something which is not touchable, it...might not be seen or something. But it exists. Many things in art are abstract, imaginary, they some from our imagination, so...that is why it could be about art.

S2: It's like, something abstract. Yes, maybe the state of being abstract. Something like that.

S3: Abstractionism. It is maybe connected with something which is abstract or something which we cannot touch or see. So, abstractionism is maybe something in arts where they draw abstract pictures.

S4: Well, to make an obstruction is to prevent someone from or something from passing somewhere, so...

I: That's obstruction, right. Obstruction. And we are talking about abstractionism.

S4 [continued]: Oh, abstractionism. So, it's something abstract. Well, it's something that isn't, can't be, that we can't sense.

I [continued]: And what about abstractionism?

S4 [continued]: Well, it could be related to abstract things in art, like branch or something.

S5: It could be a movement or something. In literature. Or something like that. I think so because of the -ism. We learnt so many -isms in literature, for example. And if it's...abstractionism...it maybe means not realistic. It has to do with something abstract.

S6: Abstraction. So, when things are abstract...but I'm not sure what it means. Abstractionism. Something about things which are abstract.

Четвороморфемски дериват 1: *mischaracterization*

S1: Mischaracterization. It has something to do with character. The preposition mis- means that it is something opposite of the word characterization but...my first opinion is that deciding upon a person, recognizing a person inside, not as character but...hm...characterization.

I: Mhm. Mischaracterization.

S1 [continued]: If you cannot...hm...cannot see anything about one person or cannot see how the person is or how he behaves. You cannot see his feelings inside.

S2: Maybe it's when someone mis, mischaracterizes someone. I think they have a wrong opinion about someone or something. And mischaracterization is like having this wrong opinion, the action when you do it.

S3: Mischaracterization. Missing of characterization. I can just guess, really. Something miss, something like which we don't have.

S4: Mischaracterization. Hm...it's to characterize some person in a wrong way.

S5: Mischaracterization. It's a noun again. And...the prefix mis- shows us that it's...OK, it's the opposite. I mean, like, miscalculate or mislead. Something that is wrong.

I: OK. And what about the meaning of mischaracterization?

S5 [continued]: Mischaracterization. It's not characterization, it's maybe wrongly characterize somebody or something.

S6: Well, characterization is when we...not judge but something...we say what we think about people so, we characterize them...and mischaracterization...it's when we do it in a wrong way.

Четвороморфемски дериват 2: *strengthlessness*

S1: I think it is a lack of strength. Weakness or something. Like, when you lose a battle, you don't have enough strength.

S2: Strengthlessness. Strength. It seems familiar to me but...strengthlessness. I can't make a guess. Really.

S3: Strengthlessness. Really, I don't know. But maybe strike something...in the right line. And which is not on the right line. Maybe because of this *-less*. But I'm not sure.

I have never heard it.

S4: Strengthlessness. Hm...it's being weak. Not having power, strength. That's the meaning of strengthless.

S5: Strength?

I: Strengthlessness.

S5 [continued]: *-less-ness*. Two suffixes. First, the second suffix, *-ness*, shows us it's a noun...*-less*, it's the opposite of *-ful*, so strength, strengthlessness...strength means to be strong...so, the meaning is...not having, not being strong. Not having enough strength.

S6: It's something without strength. I know that strengthless means not having strength. And strengthless is that condition, when you don't have strength, we're talking about your strengthlessness.

Четвороморфемски дериват 3: *environmentalist*

S1: Environmentalist is a...I think it's a person who...has a lot to do with environment. Ecologist, I think. Something similar.

S2: It's a person who takes care of his environment...and nature.

S3: It's people who try...to find out something in our environment and to explore it. So, if you study biology, for example, you can become environmentalist.

S4: It's a person who is involved with...some...some ecological organizations. It's a person who is trying to save environment, nature.

S5: It's a...environmentalist is a person. We can tell that because of the suffix. It has to do with environment which means maybe it's a person who cares about environment or does something to improve it.

S6: Hm...it's a person who is concerned about environment.

Четвороморфемски дериват 4: *encapsulated*

S1: Hm...first of all, capsulated, I think it has something to do with closed, not open. And encapsulated, that means that...something is, to put it simply, open or not closed. I think so because of capsulization. Because...it's not grammatical knowledge I have, it's a practical example of watching movies. Astronauts who flew to space were all,

for example, encapsulated and none of them have been found yet.

S2: Maybe it's something which is inside a capsule. Encapsulated. It's an adjective. Then maybe it's used when something is in capsule or some container, medicine for example.

S3: Cape...capsule...something like...an object and something which is in it. Maybe people went to the Moon first...encapsulated. They were inside something.

S4: It might be a person who is put in some capsule. They get encapsulated, closed off.

S5: I know it has a negative prefix but it seems to me...I don't know. I would say that it's...it doesn't have a negative meaning, maybe. It looks like something is in the capsule. Something like that. It can be in a capsule, in a way.

S6: Hm...I have no idea. It could be something happening inside...but I don't have a clear idea. It could be something closed, something in a capsule. I'm not sure, really.

Четвороморфемски дериват 5: *intransitivity*

S1: Intransitivity. The word transitive is familiar to me so I believe it has something to do with the transitivity...yes, but I cannot quite remember any example or explanation for it.

S2: Intransitivity. It's when something is not transitive. It could be connected with some verbs. I think transitive verbs have an object, intransitive don't. So it's the opposite of transitivity.

S3: Yes, I heard that word. Hm...like, something which don't, doesn't need to be added to something else. I can connect it with transitive and intransitive verbs. For example, we have intransitive verbs. And intransitivity is their mark. Difference between them and other verbs.

S4: Well, something is intransitive if...you can't go through it. So, it's a noun. Impossibility to go through something. I think so because of this word transit. It's to go through. And because of the negative beginning of the word, in-.

S5: Ok. Intransitivity is a noun. We have the negative prefix *in-*...for example, transitive verbs are those who need an object. And intransitive are those who do not need a direct object. So intransitivity is a...when... maybe verbs do not need a direct

object.

S6: Well, maybe something about objects. When a verb is transitive it is followed by object. So the opposite is intransitive, when the verb has no object next to it. And intransitivity is something...like....when it's about intransitive verbs, for example a lecture on intransitivity.

Четвороморфемски дериват 6: *disestablishmentarian*

S1: Disestablishment.

I: Disestablishmentarian.

S1 [continued]: My first association is establishment.

I [continued]: OK. So what about the meaning of disestablishmentarian?

S1 [continued]: It is a person with the lack of ability to establish something, I think. I know this preposition, *dis-*, in disestablish.

S2: Disestablish.

I: Disestablishmentarian.

S2 [continued]: Hm, to establish means to start something. And disestablishmentarian is something that...maybe...which doesn't establish...or something similar. But I don't know.

S3: Disestablishment. It is something that is not established. Establishment...and it means that is not adopted, not...something which is not accepted maybe. But I'm not sure. It's a long word.

S4: Disestablishmentarian. It's related to politics. It's, perhaps, a person who doesn't approve of establishments. I don't really know what establishment means here but I know the negative prefix, *dis-*.

S5: Disestablish?

I: Disestablishmentarian.

S5 [continued]: Disestablishmentarian. OK. It's a noun. Actually, it's a person. The main word is establish. *Dis-* is a negative prefix so it does not establish. Disestablish...what was the word?

I [continued]: Disestablishmentarian.

S5 [continued]: Establishment is a noun too. OK. Establishmentarian...it's a person

who is against establishment or who...something in that way. Something similar.

S6: Something that is not established. The first part, disestablish, means it's the opposite of establish, so not establish. But...I don't know about disestablishmentarian. It's about something not established. Or someone. I'm not sure. I've never heard it. It could be a person who doesn't like establishment.

ОБРАЗАЦ 1.

Изјава о ауторству

Потписана Јелена Даниловић
број уписа

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом *Усвајање морфолошког процеса деривације при учењу енглеског језика као страног*

- 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 кршила ауторска права и користила интелектуалну својину других лица.

У Крагујевцу,
5.11.2013.

Потпис аутора



ОБРАЗАЦ 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: Јелена Даниловић

Број уписа:

Студијски програм:

Наслов рада: Усвајање морфолошког процеса деривације при учењу енглеског језика као страног

Ментор: проф. др Мирјана Мишковић-Луковић, ванредни професор, Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу

Потписана Јелена Даниловић

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предала за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Крагујевцу**.

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 Крагујевцу.

У Крагујевцу,
5.11.2013.

Потпис аутора



ОБРАЗАЦ 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Крагујевцу унесе моју докторску дисертацију под насловом *Усвајање морфолошког процеса деривације при учењу енглеског језика као страног*, која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предала сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Крагујевцу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучила.

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

У Крагујевцу,
5.11.2013.

Потпис аутора

