

Јелена Р. Дрљевић<sup>1</sup>  
Универзитет у Београду  
Филолошки факултет

## ЗНАЧАЈ ЛЕКСИЧКИХ ДЕФИНИЦИЈА У УСПОСТАВЉАЊУ ВЕЗЕ ИЗМЕЂУ ФОРМЕ И ЗНАЧЕЊА ЛЕКСЕМА НА ПОЧЕТНОМ НИВОУ УЧЕЊА ИТАЛИЈАНСКОГ КАО СЈ

С обзиром на чињеницу да ученици страног језика (СЈ) на почетним нивоима учења често имају потешкоћа у повезивању лексичких форми са исправним значењем, које даље може проузроковати успоравање процеса развоја рецептивних и продуктивних језичких вештина и отежано достизање комплекснијих лексичких знања, у овом раду позабавићемо се наставним инструкцијама и дидактичким активностима које би допринеле превазилажењу или редуковању ове фазе у учењу и усвајању лексике СЈ. У том циљу ћемо представити сегмент ширег истраживања спроведеног на првој години студија италијанског као СЈ на Филолошком факултету у Београду. Истраживање је спроведено у виду експеримента у којем су две групе учесника биле подвргнуте различитој методици наставе лексике. Добијени подаци су анализирани помоћу квантитативне и квалитативне анализе. Резултати експеримента су показали боље постигнуће експерименталне групе учесника и тиме доказали позитиван утицај примене лексичких дефиниција како у представљању нових лексема, тако и као врсте активности на часу.

*Кључне речи:* лексика, форма, значење, дефиниције, страни језик, глотодидактика

### 1. Увод

Учење и усвајање лексике као саставног дела језичке компетенције заузима централно место у истраживањима примењене лингвистике и данас представља неизоставни елемент научних дискусија у области усвајања матерњег и страног језика (Škofljid 1999: 678; Kardona 2009: 1).<sup>2</sup> Да би се на одговарајући начин сагледао а потом и савладао сложен и отворен лексички систем неког језика, неопходно је приступити му организовано и систематично кроз модел наставе која подразумева плански осмишљену дида-

1 drljevic@gmail.com

2 Консултовати Drljević 2011. У овом раду представљене су анотирание библиографије научних радова које обједињује заједничка тема: учење, усвајање и дидактика лексике страног језика. Аутор рада је направио избор од 17 научних радова (књига, чланака и приручника), дао кратак сиже и критички осврт за сваки понаособ.

ктику. У оваквој настави би примена одређених теоријских објашњења, техника и стратегија учења лексике допринела развоју лексичког знања и лексичке компетенције. Циљ овакве дидактике је развијање способности повезивања граматичког, семантичког и колокационог аспекта речи, лакше учење и меморисање, као и правилна употреба нове лексике у одговарајућем контексту.

У раду који следи најпре ћемо дефинисати неке од основних појмова области учења и усвајања лексике СЈ: лексему и њој сродне термине, формалне особине лексеме, начине успостављања везе између форме лексеме и њеног значења и појаве које се могу јавити током тог процеса, те лексичке активности које могу допринети бољем формирању и одржавању те везе, посебно током учења СЈ на почетним нивоима. У емпиријском делу раду изнећемо резултате истраживања чији је циљ био испитивање утицаја лексичких дефиниција, као основе наставног инпута и активности студената на часу, на постигнуће у овој фази учења лексике италијанског језика.

## 2. Лексема – основне дефиниције

Узимајући у обзир лингвистичке критеријуме чини се да је најтеже прецизно дефинисати термин реч, иако говорници једног језика, како наводи Bugarski (1995: 130–131), имају „развијено осећање за ову врсту јединица свога језика” јер се њоме служе у свакодневном изражавању својих мисли и осећања. Ако је, пак, преведемо у теоријске оквире, под речју подразумевамо „целовиту и самосталну језичку јединицу (...) најмању слободну језичку јединицу” која у појединим случајевима може означавати и потпуни исказ (писани или говорни). Ауторка Samardžić (2011: 18–19) нам скреће пажњу на то да реч није технички термин и да се под овим појмом подразумевају различита значења која не треба мешати. Постоје ортографске и фонолошке речи, речи као облици који се појављују у одређеном броју и речи као јединице чији ће облик зависити од промена условљених граматичким правилима.

Под лексемом се у строгој лингвистичкој подели, односно области лингвистике коју проучава лексикологија, мисли на основну јединицу речника. Лексема у односу на реч може бити ужи појам, али се њоме означавају и комбинације више речи, на пример полирематске сложенице или разни идиоматски изрази (Samardžić 2011: 19).

Будући да се у раду бавимо фазом у учењу и усвајању лексике СЈ на почетном нивоу учења језика, лексему ћемо посматрати као основну јединицу речника, односно форму која се као таква наводи у речнику.

### 2.1. Форма лексеме

Излагање лексичком инпуту довешће нас до првог и основног аспекта упознавања нове лексеме – њене форме. Дакле, како бисмо спознали и усвојили писану или усмену форму речи довољно је излагати се лексичком инпуту

(Šmit 2008: 335). Међутим, овде искључиво говоримо о форми с обзиром на канал путем кога долази до њеног формирања: усмени (форма настаје артикулацијом гласова у процесу њиховог изговарања, односно проласка кроз фонациони канал) или писани (форма настаје састављењем слова која се удружују у слоге и морфеме (Piper, Klajn 2014: 47). Овако схваћена, форма лексичке јединице означава „спољни облик језика или спољну манифестацију представа које језик подразумева” (VanPaten et al 2004: 1)<sup>3</sup>.

Са лингвистичког становишта, под овим појмом се не означавају само ортографске и фонолошке форме, већ и форме условљене постојањем и променама морфолошких облика као и променама насталим у процесу лексичке морфологије односно творбе речи (Berkroft 2004; VanPaten et al 2004).

У наставној пракси се у већини случајева готово истовремено форми речи приписује њено значење. Успостављање ове везе је неопходан корак од кога ће директно зависити учење и усвајање лексичких знања „вишег” реда као што су продубљивање плана семантике лексема, учење и усвајање комбинација више речи, али и развој рецептивних и продуктивних језичких вештина. У прилог дефинисању појма лексеме (в. поглавље 1) поменућемо мишљење аутора Kruza (1986: 77) који у свом раду о семантичком потенцијалу речи дефинише лексичку јединицу као спој лексичке форме и јединственог значења које јој се приписује.

У наредном делу рада описаћемо начине успостављања иницијалне везе између форме и значења лексеме и навести врсте тих веза у односу на њихову структуру и јачину. Поменућемо, такође, и факторе који могу утицати на успешно повезивање форме са значењем.

## 2.2. Успостављање везе између форме и значења речи

Према неким ауторима веза између форме и значења (ВФЗ) понекад се пре успостави управо између лексичке форме и њеног значење (дакле говоримо пре свега о лексичкој семантици) него између граматичких форми и њиховог значења (VanPatten et al 2004: 4). Ово се дешава посебно због потребе ученика да што пре комуницирају (без обзира да ли се ради о Л1 или СЈ) или да разумеју друге говорнике.

Везу између форме и значења можемо посматрати на различите начине, те неки аутори, на пример, износе став да рецептивни вокабулар подразумева најпре уочавање форме неке речи а потом схватање њеног значења путем вештина слушања или читања. С друге стране, продуктивни вокабулар подразумева жељу да ученик изрази значење неке речи кроз писано или усмено изражавање њене форме (Nejšn 2001: 25).

Неки аутори ову фазу у усвајању лексике СЈ означавају термином *лексичко майирање форме и значења* (Jiang 2000, 2002, 2004). Нове речи се смештају на мапи лексичких могућности. Почетна веза се успоставља

3 „a surface feature of language or a surface manifestation of underlying representation” (превод Ј. Д.)

тако што ученик истовремено региструје форму речи, њено значење и чињеницу да та форма и значење одговарају једно другом. Може се десити да ученик током процесирања нове форме приступи семантичком, појмовном или функционалном значењу речи. Може се, такође, десити и обрнути процес у формирању ВФЗ: ученик може приметити да, у језичком односно социјалном контексту, постоји ново значење с којим он још увек није упознат и које ваља научити и усвојити, као и да нека одређена форма управо означава то значење (VanPaten et al 2004: 5).

Дакле, било да је форма речи „старија” у свести ученика, било да је ученик пре упознао значење нове речи, резултат ове фазе јесте успостављање иницијалне ВФЗ.

Успостављена ВФЗ може да буде *делимична*. Ово се дешава када ученик неком новом значењу придода само део неке форме (нпр. сећа се да реч која означава одређени појам почиње на неко слово и у саставу има одређене сугласнике/самогласнике)<sup>4</sup> или, пак, када новој форми припише само нека значења. Оваква веза се допуњава учесталим излагањем датај речи (VanPaten et al 2004: 6).

На самом почетку успостављања ВФЗ може доћи и до непоклапања са природом циљног језика (енг. *target-like nature*), односно, једна форма може бити везана за погрешна значења или читаве концепте (2004: 7).<sup>5</sup>

Фазу у успостављању ВФЗ чини и *реструктурирање*. Оно се може односити на прилагођавање лексичких јединица које у једном језику означавају одређене појмове лексичком систему другог језика. Реструктурирање означава и преуређивање и допуњавање, односно аналитичко додавање нових значења која воде ка ефикасном грађењу појма који се налази у позадини сваке речи (Nejšn 2001: 84). Успешном реструктурирању у великој мери доприноси и контекстуализовани приступ у настави јер омогућава рад на семантичком потенцијалу лексема.

Фактор који утиче на ВФЗ у највећој мери јесте *иниџ*. ВФЗ јача захваљујући континуираном инпуту (што у наставном процесу можемо поистоветити са сталним понављањем и увежбавањем одређене лексичке јединице) и пре свега фреквенцији одређених форми (Elis у VanPaten et al 2004: 6). Често се дешава да фреквентније форме замене или потисну форме које се ређе појављују. Логично би било претпоставити да што се чешће нека форма појављује у инпуту то ће и повезивање и јачање везе

4 Из наставног искуства ауторке рада наводимо честу грешку коју праве србифони студенти италијанског као СЈ а коју је могуће сврстати у ову категорију. Наиме, често се на почетку учења присвојних придева за прво лице појављује облик *mi* уместо *mio*, *mia*, *miei*, *mie* (*mi fratello* уместо *mio fratello*, *mi sorella* уместо *mia sorella* и сл).

5 Овакве грешке иницијално настају управо услед дисфункционалности ВФЗ а у оквиру језичких анализа тумачимо их и као последицу веома честе појаве лажних парова и то оних са сасвим различитим значењем, проузрокованих делимично услед хомонимије/хомофоније међу речима матерњег и страног језика који се учи, али и услед негативне интерференције из неког другог СЈ који је студент учио (Piletić 2011: 7). Класични примери таквих грешака код србифоних студената италијанског језика јесу: *stipendio* у значењу стипендија уместо плата, *parente* – родитељ уместо рођак и сл.

са значењем бити вероватније. Ово је посебно примењиво на усвајање лексике (2004: 15).

Када је реч о инпуту, VanPaten et al (2004: 16–17) наводе и комплексност ВФЗ која се огледа у природи везе форме и значења (једна форма – једно значење, према: једна форма – више значења). Савладавање полисемије лексема испоставља се као један од најтежих задатака у учењу и усвајању лексике СЈ<sup>6</sup> и узрок је бројних лексичких грешака.<sup>7</sup>

Још један фактор инпута, који је уједно и универзалан језички елемент који може утицати на исход формирања ВФЗ, јесте истакнутост (енг. *salience*). Она се односи на звучности или контекст у којем је нека порука упућена, примећена и слично. Често се дешава да ученик не успева успешно да обради неку форму уколико она није довољно истакнута. Овај језички елемент може се односити и на карактеристике појединих форми као што су фреквенција или позиција у реченици (форме на почетној и крајњој позицији су много истакнутије него оне у средини).

Закључујемо да ВФЗ јача кроз стално и исправно понављање пара форма – значење, било кроз инпут наставника, или коришћењем прикладно смишљених лексичких активности – што ћемо приказати у поглављу 2, као и у прилогу 1.

### 3. Лексичке активности - дефиниције

Активности, по нашем мишљењу, представљају најважнији практични аспект у процесу наставе како за самог наставника, који их мора смислити и инкорпорирати у наставни план и програм у складу са циљевима, потребама ученика, наставним инструкцијама и техникама, тако и за ученика који, спроводећи их, има прилику да открива, повезује и учвршћује своја знања и тако доприноси развоју опште језичке компетенције.

Ученик, кроз активности, има прилику да тестира своја језичка знања кроз праксу, испробавајући функционалност одређених форми, било кроз продуктивне било кроз рецептивне вештине (De la Fuente 2006: 264).

У вези са активностима које се конкретно односе на лексику, морамо се најпре запитати који су циљеви ових специфичних задатака. Према ауторки De la Fuente (2006: 266) циљ лексичких активности у учењу СЈ јесте усвајање речи и јачање знања о речима које подразумева како савладавање значењског плана лексема тако и знање о њеним формалним аспектима. Како подвлачи Nejšn (2001: 61–62), у оквиру једне лексичке активности могуће је достићи више циљева истовремено. Тако циљеви

6 У прилог оваквој тврдњи говоре и резултати анкете коју смо спровели 2010/2011 године међу наставницима италијанског језика на Филолошком факултету у Београду (Drljević 2013: 281–284).

7 Portava i cappelli fioriti come se fosse alla corte della regina d'Inghilterra. ...као да је на суду енглеске краљице (collegio, tribunale) – уместо: на двору енглеске краљице (reggia, palazzo) – пример преузет из необјављеног рада ауторки Piletić и Drljević (2014).

активности погађања из контекста могу бити: сазнавање значења речи или колокација, али и учење једне од стратегија учења лексике.<sup>8</sup>

Лексичке активности се могу поделити на основу бројних параметара (тренутка у којем се спроводе, наставних циљева и циљева самих активности, техника, потреба ученика, с обзиром на развој језичких вештина, развојних фаза у усвајању итд).<sup>9</sup>

У овом раду смо одлучили да истакнемо значај лексичких дефиниција, које се истовремено могу спроводити и у оквиру наставног инпута, и на тај начин имати за циљ јачање рецептивних вештина студената слушањем или читањем, и као активност кроз коју би студенти јачали вештину усмене или писане продукције.

Бројна истраживања су доказала да начин дефинисања речи може утицати на даљи ток учења лексике СЈ (Nejšn 2001: 82-93). Највећа ефикасност, пре свега за вештину разумевања, али и процес даљег памћења, постиже се дефиницијама којима се нове лексеме објашњавају кратко и једноставно, употребом основних значења речи. С друге стране, предугачке и преопште дефиниције, у којима преовлађује претерано продубљивање семантичког плана лексема, могу изазвати контраефекат у разумевању: студент не успева да „уочи” примарно значење, у немогућности је да га схвати и на тај начин се удаљава од разумевања циљне речи. Овакво дефинисање лексема може бити нарочито непродуктивно на почетном нивоу учења СЈ.

Дакле, ефикасна лексичка дефиниција мора бити специфична, директна, недвосмислена и једноставна (Nejšn 2001: 83), критеријуми које без сумње треба узети у обзир посебно када је реч о почетном учењу СЈ, али и уколико прихватимо чињеницу да је учење лексике кумулативан процес.

Не губећи из вида могућност употребе лексичких дефиниција на Л1 студената на почетном нивоу учења језика, определили смо се, ипак, за тестирање ефикасности лексичких дефиниција на СЈ (у нашем случају италијанском), водећи пре свега рачуна о контексту у којем је истраживање спроведено и његовим учесницима. Мишљења смо да употреба лексичких дефиниција на СЈ, било у виду инпута или у циљу развоја продукције, може имати вишеструк значај у оквиру академског учења СЈ.

У деловима рада који следе представићемо примере конкретних лексичких дефиниција и утицај њихове употребе на постигнуће у формирању ВФЗ.

8 За детаљнији увид у неке од циљева лексичких активности консултовати табелу у Nejšn 2001: 62.

9 Преглед лексичких активности према основним језичким вештинама представила је ауторка рада у оквиру своје необјављене докторске тезе *Настава лексике и развој лексичке компетенције у почетној настави италијанског језика на академским ситуацијама*. Теза се налази у репозиторијуму Филолошког факултета Универзитета у Београду.

#### 4. Истраживање – циљеви и претпоставке

Током школске 2011/2012. године спровели смо истраживање које је за циљеве имало повећање општег лексичког знања и компетенције студената прве године студија италијанског као СЈ, сагледавање нове дидактике лексике у академском окружењу и доказивање важности коришћења експлицитних лексичких инструкција и лексичких активности.

Једну од фаза у овом истраживању чинило је и тестирање модела наставе лексике који би допринео бољем повезивању форме и значења лексема путем осмишљених наставних инструкција и активности. Истраживање је спроведено на часовима предмета Савремени италијански језик I.

Основна хипотеза од које полазимо јесте да ће се између експерименталне и контролне групе јавити разлике на општем плану познавања лексике укључујући и план значења речи односно повезивања усмене или писане форме речи са њеним значењем. Претпостављамо да ће се разлика у знању јавити услед процесирања различитог наставничког инпута и другачије организације наставе лексике. Очекујемо да ће експериментална група показати боље резултате од контролне групе, што ћемо поткрепити подацима који ће проистећи из квантитативне и квалитативне анализе добијеног корпуса.

##### 4.1. Циљна група

Циљну групу је чинило 45 студената прве године студија италијанског као СЈ на Филолошком факултету у Београду. Студенти су били подељени у две групе: експериментална група студената бројила је 20 а контролна 25 учесника. Пре почетка истраживања студентима обе групе смо поделили упитник, са циљем да сакупимо основне податке о њима и утврдимо да ли међу овим двема групама постоје битне разлике везане за годиште, образовање, социјални статус, мотивацију.

Обрадом упитника утврдили смо да је већина испитаника једнака према набројаним параметрима и да је стога обезбеђена објективност у вези са индивидуалним карактеристикама студената.

Један од најважнијих предуслова у постављању истраживања био је да сви учесници у експерименту морају бити апсолутни почетници у учењу италијанског језика. Подаци добијени упитником су нам пружили ту информацију и на основу ње смо и извршили селекцију студената. У тренутку извођења фазе истраживања којом смо испитивали могућности бољег повезивања форме и значења лексема студенти се налазе на А1 нивоу познавања италијанског језика.

## 4.2. Процедура

У експерименталној групи студената спровели смо посебну методологију учења која је подразумевала наставне инструкције на којима се заснивао инпут наставника и лексичке активности чији је циљ повезивање форме одређене лексичке јединице са исправним значењем. Овој фази истраживања посвећено је 4 недеље.

Када је реч о наставном инпуту он се заснивао на активирању значења речи кроз експлицитне, кратке и недвосмислене дефиниције, састављене од познатих речи на италијанском језику. Током трајања ове фазе истраживања користили смо следеће инструкције (дефиниције) у представљању нових и понављању познатих лексема: *анализу* (allievo è un ragazzo che frequenta la scuola), *набрајање* (cibo – pane, carne, frutta, verdura), *функционалне дефиниције* (spazzolino – oggetto che serve a pulire i denti), *граматичке дефиниције* (тамo где је то било могуће (meglio – comparazione di bene), *синониме* (rapido – veloce) и *антинониме* (chiusura – apertura).

Лексичке активности (прилог 1) које су пратиле поменуте наставне инструкције крећу се од рецептивних ка продуктивним: повезивање форме речи и дефиниције, откривање загонетке, писана продукција дефиниција и усмена продукција (обнављање) познате лексике кроз питања и одговоре у облику дефиниција.

Настава Савременог италијанског језика 1 одвијала се у контролној групи са истим фондом часова, пратећи исти уџбеник као наставни материјал на основу кога је састављен наставни план и програм за академску 2011/2012, са једнаким циљем да се развију и унапреде четири основне језичке вештине. За обе групе учесника у истраживању обезбеђен је идентичан контекст по питању градива, количине укупног наставног инпута као и услова одржавања наставе (учионице, наставног материјала, техничких помагала и броја студената).

Највећу разлику у методи учења и наставе лексике између ове две групе проналазимо у организацији наставних инструкција и лексичких активности. Наиме, лексику смо у контролној групи студената уводили и увежбавали искључиво на основу уџбеника, не удаљавајући се од вежбања представљених у делу *Lessico* (Mezadri, Balboni 2000: 76-152), у оквиру којег се обрађује лексика везана за одређену лекцију. Нисмо посебно водили рачуна о представљању нових лексема кроз дефиниције, нити смо их константно користили као једну од лексичких активности која може допринети развоју продуктивних језичких вештина. Студентима је лексика представљана спонтано, у оквиру контекста, служећи се Л1 и, када је то било могуће, употребом италијанског језика.

Ипак, треба нагласити да смо се, када је реч о одабиру лексема и обиму лексике, искључиво водили уџбеником, обезбедивши, на тај

начин, идентичну количину лексичког инпута за обе групе испитаника и тиме обезбедили објективне услове тестирања.<sup>10</sup>

Недељу дана по завршетку експеримента обе групе испитаника радиле су истовремено тест чији је циљ био да се провери постигнуће у фази учења лексике током које долази до спајања форме и значења лексема. За потребе овог рада представимо резултате последња два задатка овог теста (прилог 2), будући да се њима проверава да ли су студенти у стању да погоде реч на основу њене дефиниције и напишу дефиницију задате речи. У задатку бр. 2, у којем је требало написати дефиницију као тачни се прихватају и одговори који, иако садрже морфолошке или синтаксичке неправилности, ипак задовољавају захтеве задатака (нпр. као тачан прихватамо одговор: *cartoleria – dove si può* (уместо *dove si possono*) *comprare le cose per la scuola*).

#### 4.3. Резултати

Први задатак у тесту постављен је у виду загонетке коју испитаник решава тако што ће написати реч која одговара датој дефиницији. Добијени резултати пре свега представљају рецептивне способности испитаника, односно ниво развијености вештине разумевања загонетке, али показују и одређени степен продукције. Обрадом корпуса добили смо следеће резултате:

Врста одговора	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
Нетачно	10.3	30.8	20.5	17.9	12.8	15.4	2.6	2.6	10.3	12.8
Тачно	79.5	48.7	56.4	69.2	69.2	43.6	84.6	74.4	79.5	25.6
Изостављен одговор	10.3	20.5	23.1	12.8	17.9	41	12.8	23.1	10.3	61.5

Табела 1: Постигнуће свих испитаника на првом задатку теста

Постигнуће на овом задатку тумачићемо, између осталог, и према процентуалној заступљености изостављених одговора. Овај податак је према нашем мишљењу веома битан са два становишта. Изостављање било каквог одговора сведочи о субјективним факторима наших испитаника – неспремности или страху од давања нетачног одговора, који могу бити узроци испољавања незнања. Осим овога, изостанак одговора јесте показатељ неразумевања упита и, самим тим, слабо развијене вештине разумевања писаног текста.

Из табеле се јасно види да испитаници највише потешкоћа имају у последњем упиту (*cabina per provare vestiti: il camerino* – кабина за пробање одеће), будући да највећи проценат њих (61.5%, од чега 55% из експерименталне и 86% из контролне групе) на ово питање не даје никакав одговор. Четвртина укупног броја испитаника тачно одговара на ово питање (од тога 38% из експерименталне и свега 14% из контролне групе).

<sup>10</sup> Обим лексике и њена селекција односе се на следеће дидактичке јединице уџбеника *Rete I: La vita quotidiana* (стр. 77–82), *Il cibo, al ristorante* (стр. 83–94), *In negozio, i soldi* (стр. 95–106), *A scuola* (стр. 107–118), *I vestiti e i colori* (стр. 119–130), *Il tempo libero* (стр. 131–142), *Le vacanze* (стр. 143–152).

Значајним сматрамо и веома лош резултат испитаника када је реч о задатку ф) *lavoratore manuale: l'operaio* (физички радник), будући да се ради о веома фреквентној речи. У 41% случајева на нивоу целе групе испитаника бележимо изостанак било каквог одговора. У експерименталној групи 33% испитаника не даје никакав одговор на ово питање, док у контролној групи тај проценат достиже 47%. Половина испитаника експерименталне групе даје тачан одговор на ово питање, док у контролној групи бележимо 38% исправних одговора.

И код загонетке под ц) *uomo non sposato: celibe* (неожењен човек) је прилично висок проценат (23.1%) изостављених одговора на нивоу целокупног броја испитаника. Само 11% студената експерименталне групе изоставило је одговор на ово питање, док је остатак групе на ово питање одговорио тачно. У контролној групи три пута више испитаника (33%) не даје одговор на ово питање, а 28% даје тачан одговор. Сви нетачни одговори тичу се контролне групе. Занимљив је, међутим, податак да 6 од 8 нетачних одговора на ово питање сведочи о томе да је процес усвајања речи *celibe* код испитаника веома активан. Наиме, 6 испитаника контролне групе на ово питање одговара речју *nubile* (неудата), што доказује да је успостављање везе између форме речи и њеног исправног значења још увек у току (уп. 1.2. – непоклапање са природом циљног језика).

Споменућемо и део овог задатка који се тиче везивања речи *il mutuo* (зајам) са њеном дефиницијом (*denaro che una banca presta* – новац који банка позајмљује). У овом случају изостаје петина (20.5%) одговора. Број тачних одговора је изненађујуће висок (48.7%), посебно у односу на далеко фреквентније речи (в. *operaio*). 77% испитаника експерименталне групе даје тачан одговор, код 11% испитаника нема одговора на ово питање, док 11% испитаника даје нетачан одговор остајући притом у оквирима истог семантичког поља (*il reddito* – приход, *i soldi* – новац), што сматрамо још једним доказом активног процеса усвајања лексике. Контролна група бележи лошије резултате: 28% изостављених одговора, 47% нетачних и 23% тачних одговора. Код испитаника контролне групе међу нетачним одговорима забележени су одговори који сведоче о делимично успостављеној вези између форме и значења (уп. 1.2.): пр. *il muto* (испитаник 6 и испитаник 9), *il mutio* (испитаник 17).

Другим задатком су обједињене две вештине: продукција и способност резимирања. Овај задатак нам је пружио и прилику да забележимо, макар делимично, стање продукције на овако ниском нивоу општер познавања лексике. Анализом добијених података добили смо резултате које износимо у табели 2:

Врста одговора	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
Нетачно	12.8	10.3	20.5	28.2	48.7	12.8	15.4	23.1	17.9	10.5
Тачно	74.4	84.6	76.9	28.2	43.6	15.4	41	28.2	41	50
Изостављен одговор	12.8	5.1	2.6	43.6	7.7	71.8	43.6	48.7	41	39.5

Табела 2: Постигнуће свих испитаника на другом задатку теста

Као што се може закључити из табеларно приказаних резултата, студенти имају највише потешкоћа у дефинисању речи ф) *destinatario* (прималац). У чак 71.8% случајева изостаје било какав одговор, а свега 15.4% испитаника даје тачан одговор. 66% испитаника експерименталне групе изоставља одговор на ово питање, 11% даје тачан одговор, док 22% одговара нетачно. Кад је реч о контролној групи, 76% студената изоставља одговор на ово питање, 19% даје тачан одговор, а само један студент даје нетачан одговор.

Занимљивим нам се чини резултат везан за лексеме г) *coltello* (нож) и и) *negozio alimentare* (продавница хране) јер, с једне стране, обе речи можемо сврстати у исто семантичко поље, док су, с друге стране, на нивоу целе групе испитаника резултати за ове две лексеме готово једнаки. Па ипак, ако погледамо појединачне резултате, уочавамо да експериментална група показује боље резултате у дефинисању синтагме *negozio alimentare*, док у контролној групи бележимо боље постигнуће у дефинисању речи *coltello* (иако је проценат нетачних одговора виши у односу на нетачне одговоре експерименталне групе).

Најзанимљивијим резултатима у овом задатку сматрамо оне добијене у вези са дефинисањем лексема д) *cognato* (зет /сестрин муж/, девер, пашеног, шурак) и х) *merenda* (ужина).

До високог процента изостављених одговора код лексеме *cognato* (13% у експерименталној и чак 66% у контролној групи) долази, по нашем мишљењу, из неколико разлога: ова именица има изражену полисемију и то у оквиру истог семантичког поља, што може збунити испитанике; будући да у српском језику два слична, али не и идентична појма, означавамо једном речју, на почетном нивоу учења СЈ можемо очекивати недовољну сигурност код студената (лексемом зет у српском језику означавамо и сестриног и ћеркиног мужа, док у италијанском језику сваки од ова два појма означен је различитом лексемом: *cognato* и *genero*). 50% експерименталне групе тачно дефинише реч *cognato* и то углавном дајући дефиницију значења зет (само испитаник 1 даје дефиницију: *fratello di moglie* – женин брат, што је такође тачан одговор). У контролној групи само 9% испитаника даје тачну дефиницију ове речи.

Реч *merenda* према Базичном речнику италијанског језика спада у 2300 речи јаке диспонибилности (De Mauro 1989: 150). Да је ова реч прилично фреквентна у нашим мислима, али недовољно фреквентна у употреби, потврђују и резултати нашег истраживања. 66% испитаника експерименталне групе не даје никакав одговор на ово питање, док је 33% тачно дефинише. У контролној групи 33% студената изоставља одговор, а 23% тачно дефинише ову реч.

#### 4.4. Дискусија

Квалитативном анализом добијених резултата издвајамо запажања која ће боље постигнуће експерименталне групе на многим деловима теста довести у узрочно-последичну везу са методом наставе коју смо применили у овој групи:

1. Изнели смо резултате две групе који се тичу продукције речи *il mutuo* (зајам) на основу дате дефиниције. Уколико обратимо пажњу на нетачне одговоре код обе групе, јасно ћемо приметити да су они показатељи веома различитих нивоа у усвајању циљне речи. Док контролна група прави грешке које су у вези са иницијалном фазом успостављања везе између форме и значења речи, грешке експерименталне групе доказ су фазе у усвајању која је веома блиска продубљивању семантичког плана и самим тим представља виши ниво усвајања лексике СЈ. Сматрамо да је до оваквих разлика дошло услед изостанка лексичких активности у којима се лексеме представљају и меморишу кроз дефиниције. Мишљења смо да се студент, док користи дефиниције, фокусира на већи број лексичких јединица: многе од њих већ познаје и у стању је да их употреби у својој продукцији, што утиче и на лакше меморисање саме форме. Уколико оваква фаза вежбе изостане, и меморисање саме форме нове лексеме чини се претешким задатком јер она није „оживљена” у меморији ученика (кроз дефиниције састављене од већ познатих речи), већ представља тек напола усвојену комбинацију словних знакова.

2. Већи број грешака или изостављених одговора у контролној групи студената у првом задатку може се протумачити и као последица недовољно развијене вештине разумевања читањем.

3. Резултати које смо добили у вези са дефинисањем лексеме *destinatario* (прималац) показују да контролна група остварује боље постигнуће од експерименталне групе, уколико гледамо искључиво број нетачних одговора. Међутим, треба нагласити, да је већи број нетачних одговора код експерименталне групе последица и већег броја одговора уопште, што сведочи о већој спремности ових студената да дају одговор, односно да испоље било какав облик продукције и закључивања на СЈ, па макар то водило ка прављењу грешке (пр: *destinatario – una persona che invia una lettera* (испитаник 1); *destinatario – un posto che vende biglietti per altri paesi* (испитаник бр.3); *destinatario – dove si va per le vacanze o viaggio* (испитаник 13). Из ова три примера може се закључити да се малобројни испитаници експерименталне групе који дају погрешне одговоре налазе на средини процеса усвајања лексема СЈ током којег или везују одређене форме за супротна значења (испитаник 1) или за значења настала на основу повезивања са сличним формама (*destinazione* уместо *destinatario* у случају испитаника 13).

4. Код дефинисања лексеме *cognato* сведоци смо утицаја лексичких дефиниција у процесовању неких контрастивних појава између СЈ и Л1 испитаника. Могло би се, по нашем мишљењу, спровести посебно истраживање о усвајању оваквих, високополисемичних лексема које у себи носе и јак контрастивни потенцијал у односу на Л1. Наши резултати показују да највећи број тачних одговора ипак има везе са оним значењем циљне речи у којем постоје истакнуте разлике у односу на Л1, што доказује ефикасност једино оних дефиниција које су недвосмислене.

5. Ипак, лексичке дефиниције не показују се нарочито ефикасном активношћу када су у питању лексеме јаке диспонибилности, што смо илустровали резултатима који се односе на лексему *merenda*. Овим се отварају многа битна питања, како у вези са учењем и усвајањем оваквих лексема, тако и у смислу избора и надограђивања знања о лексичким активностима када је реч о овако специфичним јединицама.

## 5. Закључак

У раду смо се усредсредили на једну од фаза у учењу лексике СЈ: повезивање форме и значења лексема на почетном нивоу учења језика. Како бисмо ближе испитали на који начин ће се и у којој мери развијати ниво лексичког знања који се односи на повезивање форме и значења лексеме у зависности од примењене методе учења, спровели смо истраживање које је постављено је у виду експеримента. Претпоставка је била да ће експериментална група испитаника, у условима другачије конципираног наставног процеса, забележити боље постигнуће од контролне групе. У експерименталној групи користили смо лексичке дефиниције како у представљању нових лексема тако и у активностима памћења, вежбе и консолидовања знања. Једноставне, недвосмислене и кратке дефиниције биле су састављене од већ познатих речи италијанског језика.

Резултати експеримента су, као што смо се могли уверити у претходним деловима рада, у највећој мери потврдили нашу претпоставку доприносећи расветљавању једног од сегмената методике наставе лексике СЈ. Наиме, лексичке дефиниције: а) имају позитиван утицај на превазилажење проблема делимичног успостављања везе између форме и значења лексеме (в. пример *il mutuo* и део 1.2.); б) позитивно утичу на развој вештине разумевања писаног текста; ц) утичу на већу слободу у изражавању на СЈ доприносећи на тај начин увећању мотивације, развоју продуктивних вештина и превазилажењу или макар смањивању страха од конверзације на нематерњем језику; д) доприносе, уколико су недвосмислене, усвајању полисемичних речи са јаким контрастивним потенцијалом у односу на Л1 студената. Резултати које смо добили у вези са лексемом *merenda* отварају поглавље о учењу и усвајању речи високе диспонибилности уз даља истраживања о могућностима успешног памћења ових јединица лексике кроз дефиниције.

## Литература

Berkroft 2004a: J. Barcroft, Theoretical and Methodological Issues in Research on Semantic and Structural Elaboration in Lexical Acquisition. U VanPatten et al (prij), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition* (str. 219–234). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Berkroft 2004b: J. Barcroft, Second Language Vocabulary Acquisition: A Lexical Input Processing Approach. *Foreign Language Annals*, 37 (2), 200 – 208.

- Bugarski 1995: R. Bugarski, *Uvod u opštu lingvistiku*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bučevac-Nerić 2001: J. Bučevac-Nerić, Vokabular u komunikativnoj nastavi stranih jezika. *Komunikacija i kultura online*: Godina II, broj 2.
- De Mauro 1989: T. De Mauro, *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- Drljević 2013: J. Drljević, Insegnamento del lessico d'italiano L2. Alcuni aspetti glottodidattici. U S. Milinković, M. Samardžić, (prir.), *Italica Belgradensia*. Atti del Convegno internazionale Oltre i confini: aspetti transregionali e interculturali dell'italiano. Volume II 276 - 291. Beograd: Filološki fakultet.
- Drljević 2012: J. Drljević, Acquisizione del lessico nello studio dell'italiano L2 a livello iniziale. U: E. Pirvu, (prir.), *La lingua e la letteratura italiana in Europa* (str. 111– 123). Craiova: Universitaria.
- Drljević 2011: J. Drljević, Anotirane bibliografije naučnih radova u vezi sa temom učenja i usvajanja leksike L2. *Folia Linguistica et Litteraria: Časopis za nauku o jeziku i književnosti*, 3/4, 465–478. Nikšić: Institut za jezik i književnost, Filozofski fakultet.
- Jiang 2004: N. Jiang, Semantic transfer and development in adult L2 vocabulary acquisition. U P. Bogaards, B. Laufer, (prir.), *Vocabulary in a second language: selection, acquisition, and testing* (str. 101–127). Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Jiang 2002: N. Jiang, Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 617–637.
- Jiang 2000: N. Jiang, Lexical Representation and Development in a Second Language. *Applied Linguistics*, 21 (1), 47–77.
- Kardona 2009: M. Cardona, L'insegnamento e l'apprendimento del lessico in ambiente CLIL. Il CLIL e l'approccio lessicale. Alcune riflessioni. *Studi di Glottodidattica*, 2, 1–19. ISSN: 1970 – 1861.
- Kruz 1986: D. A. Cruse, *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lo Duka 2006: M. G. Lo Duca, *Sillabo di italiano L2* (str. 161–169). Roma: Carocci editore.
- Mezadri, Balboni 2000: M. Mezzadri, P. E. Balboni, *Rete 1*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Nejšn 2001: I. S. P. Nation, *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piletić 2011: D. Piletić, Leksičke greške u studentskim prevodima sa italijanskog jezika. U A. Akbarov (prir.), *Foreign Language Teaching: Beyond Language Proficiency*. IBU Press, Bosnia and Herzegovina FLTAL 2011: proceedings / 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics (FLATAL '11), Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, May 5–7, 2011. - Sarajevo : International Burch University, 2011.
- Piletić, Drljević 2014: D. Piletić, J. Drljević, Il ruolo della traduzione nell'insegnamento del lessico di lingua italiana come LS a livello universitario. *Parallelismi linguistici, letterari e culturali*. Convegno internazionale in occasione dei 55 anni di Studi italiani presso l'Università "Ss. Cirillo e Metodio" di Skopje. Ohrid, 13-14 settembre 2014.
- Piper, Klajn 2014: P. Piper, I. Klajn, *Normativna gramatika srpskog jezika*. Novi sad: Matica srpska.
- Samardžić 2011: M. Samardžić, *Pogled na reči*. Beograd: Filološki fakultet Univerzitetu u Beogradu.

Šmit 2008: N. Schmitt, Review article. Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12 (3), 329–363.

Škofid 1999: P. J. Scholfield, Vocabulary: Second Language Pedagogy. U: Spolsky, B., (prir.), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics* (str. 678–682). Oxford: Elsevier Science, Pergamon.

VanPatten et al 2004: B. VanPatten et al, Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition. U: VanPatten, B., Williams, J. and Rott, S., (prir.), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition* (str. 1–29). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

**Jelena R. Drljević**

## THE IMPORTANCE OF LEXICAL DEFINITIONS IN CREATING THE CONNECTION BETWEEN THE FORM AND THE MEANING OF LEXEMES AT THE BEGINNER'S LEVEL OF LEARNING ITALIAN AS LS

**Summary**

Considering the fact that learners of a foreign language (LS) at initial levels of learning frequently experience difficulties with connecting lexical forms to their correct meaning, which can further cause slower development of receptive and productive language skills and harder attainment of more complex lexical knowledge, in this paper we will deal with teaching instructions and didactic activities which could help with overcoming or reducing this phase in learning and acquiring LS lexis. To this end, we will present a segment of wider research conducted among the students of the first year of studying Italian as LS at the Faculty of Philology in Belgrade. The research was conducted in the form of an experiment in which two groups of participants were subjected to different teaching methodology. The obtained data were analyzed using quantitative and qualitative analysis. Results of the experiment showed better achievement of the experimental group participants, thus proving the positive impact of applying lexical definition both as a means of presenting new lexemes a type of classroom activity.

*Keywords:* lexis, form, meaning, definitions, foreign language, glottodidactics

Примљен 10. децембра 2014. године  
Прихваћен 21. маја 2015. године

## Прилог 1

1. Повежи речи са одговарајућим дефиницијама. *Abbina le parole alle definizioni corrispondenti.*

convivenza	serve per coprire pavimento
monolocale	serve per misurare il tempo
tappeto	denaro che una banca presta
operaio	diploma universitario
annuncio	insieme delle persone che vivono nello stesso luogo
orologio	abitazione costituita da un solo locale
laurea	serve per guidare la macchina
patente	lavoratore manuale
celibe	uomo non sposato
minorenne	che ha meno di 18 anni
mutuo	messaggio con informazioni per le persone
matita	si usa per scrivere
orecchie	la parte del corpo che si usa per ascoltare
cottura	sostantivo di cuocere
peperoncino	peperone piccante
pesce	animale che vive sotto acqua
dimenticare	non ricordare
negozio	posto dove si comprano varie cose

2. Погоди о којој се речи ради на основу дефиниције. *Indovina la parola in base alla sua definizione.*

serve per coprire pavimento  
serve per misurare il tempo  
denaro che una banca presta  
diploma universitario  
insieme delle persone che vivono nello stesso luogo  
abitazione costituita da un solo locale  
serve per guidare la macchina  
lavoratore manuale  
uomo non sposato  
che ha meno di 18 anni  
messaggio con informazioni per le persone  
si usa per scrivere  
la parte del corpo che si usa per ascoltare  
sostantivo di cuocere  
peperone piccante  
animale che vive sotto acqua  
non ricordare  
posto dove si comprano varie cose  
pasto leggero che si prende tra i pasti principali

pasto di mettà mattina o del pomeriggio  
 nome del verbo domandare  
 andare a piedi  
 il sesto mese dell'anno  
 aggettivo di famiglia  
 contrario di magro  
 aiuta il medico  
 posto dove si prende il caffè  
 contrario di entrare  
 servono per condire l'insalata  
 il tavolo di una classe

3. Напиши дефиниције следећих речи. *Scrivi le definizioni per le seguenti parole.*

genitori _____	mensile _____
suocera _____	riflettere _____
genero _____	nuora _____
figlio/a unico/a _____	stipendio _____
cameriera _____	tabaccaio _____
nubile _____	insegnante _____
antipasto _____	ricetta _____
pizzeria _____	reddito _____
muratore: _____	maestra: _____
commessa: _____	bidello: _____
casalinga: _____	fare la spesa: _____
metro: _____	ragù: _____
radio: _____	salumeria: _____
libreria: _____	detersivo: _____
ristrutturare: _____	edicola: _____

4. Одговори на питања колеге: погоди о којој се речи ради на основу дефиниције или кажи дефиницију одређене речи. *Rispondi alle domande del compagno: indovina la parola in base alla sua definizione o formula la definizione della parola in questione.*

## Прилог 2

1. Напиши речи које одговарају дефиницијама, као у примеру. *Scrivi le parole che corrispondono alle definizioni, come nell'esempio:*

***serve per coprire pavimento: tappeto***

- a) serve per misurare il tempo: \_\_\_\_\_ f) lavoratore manuale: \_\_\_\_\_  
b) denaro che una banca presta: \_\_\_\_\_ g) diploma universitario: \_\_\_\_\_  
c) uomo non sposato: \_\_\_\_\_ h) non ricordare: \_\_\_\_\_  
d) andare a piedi: \_\_\_\_\_ i) il settimo mese dell'anno: \_\_\_\_\_  
e) che dura un mese: \_\_\_\_\_ j) cabina per provare vestiti: \_\_\_\_\_

2. Напиши дефиниције датих речи, као у примеру (макс. 8 речи). *Scrivi le definizioni delle seguenti parole, come nell'esempio (massimo 8 parole):*

***medico: cura i malati***

- a) tabaccaio: \_\_\_\_\_ f) destinatario: \_\_\_\_\_  
b) meccanico: \_\_\_\_\_ g) coltello: \_\_\_\_\_  
c) giornalista: \_\_\_\_\_ h) merenda: \_\_\_\_\_  
d) cognato: \_\_\_\_\_ i) negozio alimentare: \_\_\_\_\_  
e) cartoleria: \_\_\_\_\_ j) taglia: \_\_\_\_\_