

Същност, особености и стратегии при усвояване на чуждоезиковата лексика

Екатерина Попандонова-Желязова

***Essence, Peculiarities and Strategies in Acquiring Foreign Language Vocabulary:** The article turns readers' attention to various strategic approaches like time spent on study, dictionary use, note-taking, learner independence, and review. It makes a study of their relationship to the overall success in English language learning. An attempt has been made to interpret the potential influences of strategy use in relation to language learning outcomes.*

Key words: Language Learning Strategies, Vocabulary Acquisition, Foreign Language Words

ВЪВЕДЕНИЕ

Стратегиите за учене на чужд език и тяхното приложение в учебен контекст спечелват значителен интерес в областта на чуждоезиковото обучение през последните десетилетия. Докато вниманието на предишните изследвания е насочено към теми, свързани с обработването и припомнянето на информацията и как езикът се представя в ума, то по-скорошните са насочени към това по какъв начин учениците подхождат към учебните задачи и какви са резултатите от обучението в използването на методики за учене.

Стратегиите за усвояване на лексиката са дял от тези за учене на език. Природата на думите, представени като единични лексикални единици, в миналото насърчава използването на различни методологични подходи за усвояване им, включително, използване на повторения, и стратегии за запаметяване, и са най-популяризираны чрез използването на (тематични) списъци. В по-късните етапи от изследователските процеси, анализът и усвояването на думите само по себе си отстъпват място на стратегическите подходи на изучаване на думите в контекст.

Съществуват различни подобни начини за усвояване на лексиката, които облагодетелстват лексикалното знание и по този начин цялостното владение на чуждия език. Въпреки това има много неразрешени теми и дори от най-убедителните изследвания се пораждаат нови въпроси. Типът стратегии, тяхното специфично влияние върху ученето и влиянието на променливи като културата и контекста на използване на стратегиите в това отношение са обект на настоящия труд.

ЗНАНИЕТО И ОБРАБОТВАНЕТО НА ИНФОРМАЦИЯТА

Централният възглед при когнитивните подходи за разбиране на овладяване на чужд език е, че човешкият мозък учи и съхранява езика така както прави с другите сложни умения. Мозъкът обработва различни типове информация, в случая лингвистична, и не е необходимо да има отделна и специална вродена езикова дарба, която да определя или контролира усвояването му [Chamot et al., 1999]. Когнитивната теория се опитва да изясни и класифицира начина, по който възприемането, усвояването и представянето на информация води до определено състояние на знание. Когнитивно-психологическата парадигма за ученето на език, която генерира множество изследвания за стратегиите, е модел на обработка на информация, където новата информация се усвоява чрез четириетапен процес, включващ избор (селекция), усвояване, конструкция и интеграция на езика.

Като обобщава проучванията и заключенията на различни изследователи Nation [2008] пише, че *знанието за определена дума* се базира на това колко искаме да знаем за нея, като се включат значението и контекстът и всичко това е повлияно от факта, че значението на повечето думи е подложено на обсъждане (договаряне на значението). Необходимо е да се определи по-прецизно какво включва знанието за определена дума т.е. знанието за думата може да се измери в следната цялост:

(1) никакво знание за думата; (2) разпознаване на думата, но и знание за нейното значение; (3) знание на неин синоним или превод; (4) знание за думата със семантично съответствие в контекст; (5) знание за думата със семантично съответствие и граматична точност в изречение.

Ученици от различни култури, неизменно задават въпроса *Защо научените думи се забравят толкова често?* В тази връзка Anderson [2000:174] отбелязва, че 'в основата си, степента, до която се губи (или забравя) определена информация, е функция на това колко добре е усвоена.'

СЪЩНОСТ НА УСВОЯВАНЕ НА ЛЕКСИКАТА

1. Разлики в усвояването на лексиката на роден и чужд език

Основата на методологията при преподаването на чужд език се гради върху разбирането как се усвоява лексиката на родния език.

Фундаментална разлика между усвояването на думите на роден и чужд език е фактът, че думите от родния език многократно се срещат през определен период от време. Следователно, те се използват много по-често и очевидно се научават между другото (непредвидено) през годините [Graves, 2006]. За възрастните хора почти е невъзможно да усвоят лексиката на чужд език по същия начин, защото е необходимо да се научат много думи за много кратко време от различни нива (pre-intermediate, intermediate, upper-intermediate, advance). От друга страна, всичките думи не се срещат достатъчно често в учебните материали, за да се усвоят до свободно приложение [Graves, 2006; Hulstijn, 1997].

Друга съществена разлика между двете езикови опитности е фактът, че когато се изучава чуждият език, индивидите вече знаят поне един език и това знание може да им помогне или да им попречи да усвояват успешно чуждоезиковите думи. Някои учени приемат като предимство за учениците при изучаването на чужд език познанието как поне една култура категоризира, определя и назовава думите [Swan, 1997]. Установено е, че повечето изучаващи чужд език, особено в началните и средните нива, по всяка вероятност съкращават процеса на наблюдение на различните отношения на новите думи и словосъчетания и проектират или организират думата директно на родния си език [Ellis, 2004]. Swan [1997] обобщава динамичните и въздействащи различия, които родният и чуждият език оказват върху ученето, като представя разюмира основни *Въпроси и влияния при учене на чужд език след пълното усвояване на родния език:*

- Предметите от физическата реалност често се назовават с думи, които се превеждат от език на език, но абстрактните концепции не винаги се превеждат толкова лесно;
- Концептуалното, свързано с определени представи, знание е идентично или взаимнозаменяемо със знанието за значението на думите. Например, на английски език фразовият глагол 'to put on' се използва най-общо за обличане, докато на японски език за обличане с различните дрехи се използват различни глаголи;
- Лексикалната и концептуална организация могат да варират от един език на друг; някои думи имат точен, еквивалентни преводи, когато се използват в пряк смисъл, но не и когато се употребяват метафорично; концептуалните различия могат да се отразят и в частите на речта;
- Различните култури могат да класифицират предметите и нещата по различен начин, като в резултат на това за някои понятия, идеи или предмети не съществуват лингвистични еквиваленти;
- Понякога сродните думи могат да подвеждат и да предизвикват затруднения толкова, колкото и помагат;
- Дори когато думите означават едно и също нещо при превод, в контекст и словосъчетания, те може да се окажат неточни, дори погрешни от

граматична гледна точка; също така може да е различен и начинът, по който лексиката се организира в ежедневноста реч;

- Спазването на установени форми/правила и стилът често се различават при различните култури.

2. Фактори, които оказват влияние върху лекотата на усвояване на думите

Съществуват психолингвистични фактори, които влияят върху лекотата или трудността, с която се учи думата. Тези фактори могат да се класифицират като фонологични или правописни [Ellis, 2004]. От фонологична гледна точка колкото по-малко се застъпват характеристиките на родната и чуждата дума, толкова по-трудно тя ще се научи. Влиянието на правописа е свързано с: различните азбуки; дължината на думите, като по-дългите думи дават възможности за повече вариации, а по този начин и за повече грешки; близък спелинг и звучене. Лекотата на усвояване на думите се определя и от лингвистичната относителност от гледна точка на семантичното съдържание: усвояването на новата чужда дума ще стане относително лесно, ако значението, представено от думите от двата езика, съвпада напълно. Други фактори включват класа, в който попада думата, като съществителните и прилагателните се усвояват най-лесно; възможност за създаване на образи с думи, като тези, представящи конкретни предмети, са по-лесни за усвояване от абстрактните понятия. По отношение на английския език съществуват някои аспекти, които правят някои думи изключително трудни за научване от много индивиди с различна култура на родния език като: спелинга, включвайки и думите с двойни съгласни; фонологични трудности, включително и натрупването на съгласни и подвеждащ спелинг; синтактични свойства, особено използването на глаголите местоименията; думи, близки по значение, като *make* и *do* или думи с подобна етимология [Ellis, 2004].

3. Основна лексика – колко думи и кои точно

Значението и обмислянето на начините, по които се усвоява лексиката, понякога се свежда до един фундаментален въпрос: от какво количество лексика се нуждае индивидът, и кои елементи са необходими, за да може да се функционира целенасочено и смислено на целевия език. В края на краищата, за един възрастен индивид изграждането на лексикални знания са централни за разбирането и ползването на чуждия език.

Повечето хора, говорещи родния си език, притежават запас от приблизително 20,000 думи, което понякога се приема като твърде консервативна преценка. Изследванията показват, че човек е необходимо да притежава запас от минимум 3-5,000 думи, за да осъществява основни комуникативни функции на чуждия език [Waring & Nation, 2004]. Според Gu [2003], за да се постигне лексикално покритие от 90-98%, е необходим запас от приблизително 5,000 думи.

В опит да се определят кои думи обхващат същината на лексиката, се разработват списъци/индекси с думи. Може да се твърди, че най-известният списък/индекс на думите на английски език е General Service List (GSL), съставен от Michael West [Zimmerman, 1997]. От пълния корпус от думи, 2,000 са най-често използвани. Те дават достъп до 80% от думите в повечето текстове и се твърди, че ако преподавателите или съставителите на учебни материали се фокусират върху преподаването им, учениците биха могли да имат по-голям успех в научаването и следователно по-голяма мотивация [Coady & Huckins, 2008]. Индексите с думи, като GSL, често са подложени на критика по различни причини: базирани са на писмения език, а не на говоримия; не са характерни за цялостно използване на английския език; не са комуникативно ориентирани.

Waring и Nation [2004] акцентират върху въпроса за честотата спрямо значението и количеството информация като даващи резултат в обратно пропорционалната връзка между честотата на думата и нейното информационно

съдържание, където най-често употребяваните думи в езика съдържат най-малко информация, и следователно няма смисъл да се фокусира внимание върху тях. Акцентира се и върху честотата и обхвата на думата, като се стига до заключението, че някои от най-често използваните думи имат малък обхват сред разнообразието от текстове, които обхващат различни жанрове и комуникативни цели [Waring & Nation, 2004].

По този начин възниква въпросът кои думи, ако не най-често срещаните, трябва да се преподават. Учени като Tompkins и Blanchfield [2004], подкрепят идеята, че най-ефективният начин да се усвояват често срещаните думи е чрез използването на книги, адаптирани за съответното ниво на владее на езика. Тези адаптирани книги срещат учениците много по-често с думи, характерни за съответното езиково ниво, отколкото автентичните текстове. Чрез подобни книги, учениците могат бързо да изградят речник от 2-3,000 думи, което ще спомогне за по-успешно четене както и за случайно или непредвидено усвояване на нова лексика.

Възниква и въпросът колко често трябва да се среща една дума, за да се научи. Според различни изследователи вероятността да се усвои една нова дума от контекст, след като е срещната веднъж е 5-10%. Следователно, за да се оптимизира научаването на думата, тя трябва да се срещне поне осем пъти [Tompkins и Blanchfield [2004]. От друга страна, обаче, ако не се прави опит целенасочено да се учи нова лексика, то тогава думата трябва да се срещне поне 16 пъти, за да се научи [Waring & Nation, 2004]. С други думи, изследванията върху честотата на срещане на думите показват, че начинът, по който се усвояват думите, не може да се припише на абсорбирането чрез четене ден за ден или дори чрез усърдно четене.

4. Усвояване на лексиката в контекст – съвременни тенденции

Hulstijn [1997] твърди, че думите най-лесно се учат в контекст, защото, за да се разбере значението на думата, е необходимо едно по-сложно, когнитивно обработване на по-високо ниво, докато запаметяването само по себе си не изисква полагане на толкова много мисловни усилия. Освен това думите усвоени чрез *четене* запазват синтактична и емоционална информация от контекста; на тях не се гледа като на отделни единици, а като на част от речта [Gu, 2003]. От теоретична перспектива думите не трябва да се представят в изолация, защото това не е начинът, по който се срещат в реалния живот. Те трябва да се представят в смислен контекст, за предпочитане автентичен, с указания, които да помагат на учениците да отгатват значенето им.

Съществуват, обаче, известни недостатъци, ако учениците разчитат само на изчерпателно *четене*, а именно: не успяват да забележат новите думи; мислят, че знаят дадена дума, като всъщност не е така; игнорират непознатите думи; правят погрешни изводи, когато в контекста няма достатъчни указания; разбират погрешно статиите в речника или се насочват към неподходяща за контекста дефиниция [Hulstijn, 1997].

Постепенно философията за преподаване на лексиката се връща към когнитивните подходи за нейното усвояване, включващи ясно формулирани инструкции от преподавателя, дейности за наизустяване, нарастване на популярността на използване на стратегии за усвояване на лексиката [Coady & Huckin, 2008]. Преподаването на връзките между думите, за предпочитане в контекст, вече се използва като средство за максимизиране на асоциациите, които ученикът прави с лексиката [Ketabi & Shahraki, 2011].

СТРАТЕГИИ ЗА УСВОЯВАНЕ НА ЛЕКСИКАТА

1. Значение, класификации и таксономии

Oxford [1990:19] обобщава значението на стратегиите за учене като казва, че те са 'стъпки, предприети от учениците да повишат собственото си учене. Те са

особено важни за ученето на език, защото са средство за активно, самонасочено включване, което е съществено за развитието на комуникативна компетентност. Подходящите стратегии за учене на език подобряват владенето на езика и повишават самоувереността.'

Според Blachowicz и Fisher [2006] 'разбирането на учебните навици на учениците допринася за по-доброто разбиране на това как учат лексиката на целевия език.' McDonough [1995] разделя стратегиите на два типа: (1) вътрешни, които съчетават когнитивните и метакогнитивните и се определят като средство учениците да увеличат знанието си за езика, и (2) външни, които се определят като предварителни концепции за езика и ученето, и социални подходи към комуникацията.

Стратегиите за усвояване на лексиката са само един тип набор от стратегии, които попадат под егидата на стратегиите за учене на чужд език.

Сред различните таксономии на стратегиите за учене на език се нареждат три, които са изчерпателни и на практика формират платформата на съвременната изследователска практика в тази област [Harley & Hart, 2000]. Това са таксономиите на O'Malley и Chamot [1990], Oxford [1990] и Schmitt [1997].

След съществен преглед на литературата и изследователските проучвания, O'Malley и Chamot [1990] класифицират стратегиите на метакогнитивни, когнитивни и социално/емоционални. Метакогнитивните стратегии могат да се определят като стратегически подходи към цялостното управление на учебния процес и се смятат за фундаментални за неговото планиране, осъществяване и бъдещо развитие. Когнитивните стратегии включват директно боравене с езиковите данни за един по-задълбочен анализ, подсилването на паметта и възстановяването на научената информация. Социалните и емоционалните категории са подходи, които учениците предприемат, за да комуникират на целевия език, да определят чувствата, които имат спрямо самите тях като ученици, чуждия език и чуждоезиковата култура.

Oxford [1990] предлага една от най-изчерпателните таксономии, срещани в литературата. Тя разглежда стратегиите по подобен на O'Malley и Chamot начин, като допълнително ги категоризира в три директни (за запаметяване, когнитивни и компенсаторни) и три индиректни (метакогнитивни, емоционални и социални).

Стратегиите за *запаметяване* съдействат за създаване на мисловни връзки; прилагане на образи и звуци; подробно преговаряне; използване на жестове. *Когнитивните* стратегии са практика; получаване и изпращане на съобщения; анализ и разсъждения; създаване на структура за входяща и изходяща информация. *Компенсаторните* пък са интелигентно отгатване; преодолими ограничения в говоренето и писането.

Метакогнитивните стратегии са центриране към собственото учене; систематизиране, планиране и оценяване на собственото учене. *Емоционалните* са намаляване на тревожостта; самонасърчаване; емоционална разгорещеност. *Социалните* са задаване на въпроси; коопериране с други хора; придаване на значение на общуване с другите хора

Schmitt [1997] базира своята изчерпателна и обширна таксономия на основата на тази на Oxford, както и на класификацията, предложена от Rubin [1975]. Последният по-скоро разделя стратегиите на такива, които директно или индиректно оказват влияние върху ученето, отколкото да ги базира спрямо степената на промяна на когнитивните, метакогнитивните или социалните дейности. Шестте стратегии, които пряко оказват влияние върху ученето, са: изясняване/потвърждаване; мониторинг, комбинация от когнитивни и метакогнитивни задачи; запаметяване; отгатване/индуктивни заключения; дедуктивно разсъждаване; практика. Тези, които индиректно повлияват ученето, са създаване на възможности за практика; използване на стратегии за комуникация. Няколко години по-късно тази таксономия е реконструирана, като стратегиите се класифицират в три типа групи: стратегии за

учене, състоящи се от когнитивни и метакогнитивни подходи; комуникативни стратегии, чиято цел е да се подпомогне говоренето и слушането; социални – дейности, които предоставят възможности да се използва чуждия език.

2. *Усвояване на лексиката, стратегии на 'силния' ученик и връзката им с успеха*

Изследователската дейност в областта на стратегиите се фокусира върху подходите, които предприемат силните или най-добрите ученици, с намерение да се стеснят класифицираните стратегии до най-съществените за успешното учене на чужд език. Според Cohen [2003] отличителните характеристики на успешните ученици е в прилагането най-вече на стратегии, гарантиращи независимост. Мотивацията, готовността да се поемат рискове и решителността да приложат развиващите си езикови умения извън учебните часове, са характерни повечето от тези ученици.

Въпреки това, не може задължително да се установи връзка между цялостното използване на стратегиите, нивото на владеене на езика и силните ученици. В тази връзка Harley и Hart [2000] задават следния въпрос: Дали активното използване на стратегии води до по-високи нива на владеене на езика или по-високите нива на владеене на езика водят до по-активно използване на стратегиите?

В различни изследвания се разкрива, че стратегиите за учене на език се използват много повече при полагане на усилия да се усвои лексиката, отколкото за която и да е друга езикова дейност, вероятно защото лексиката се поддава на много от обикновените механични техники, популярни като стратегии [Wood & Harmon, 2008]. Както изследванията върху стратегиите за учене на език като цяло, така и тези, свързани със стратегиите за усвояване на лексиката, се фокусират върху 'силния' ученик, като използват различни инструменти/средства, за да измерят запаметяването на думите и прогреса в лексикалното знание във времето.

Wood и Harmon [2008] правят сравнение между поведението на силните и слабите ученици в опит по-ясно да се установят различията в това отношение между двете групи. Те достигат до извода, че слабите ученици значително по-малко практикуват новите думи в сравнение със силните ученици.

В друго изследване [Kojic-Sabo и Lightbown, 1999] се оказва, че силните ученици са наясно с ученето си, разбират значението на семантичните връзки между новите и усвоените в миналото чужди думи. Слабите, от своя страна, използват по-малко стратегии и по-малко наясно са как да учат новите думи или как да ги свързват с наличното им лексикално знание. Но от друга страна обаче, те посочват [Kojic-Sabo и Lightbown 1999], че противопоставянето на учениците на добри и лоши игнорира по-деликатните различия сред тях и оставя настрана стратегиите, които се използват от всички.

Резултатите от изследването, проведено от Blachowicz и Fisher [2006] показват, че учениците могат да се групират спрямо степента на структуриране, с което организират ученето си, отколкото на успеха от положените от тях усилия. Учениците, които успешно структурират ученето си, поставят специфични цели, систематично записват новите думи и правят преговор няколко пъти на седмица. Те участват в самоинициативни дейности извън часовете като гледат филми, използват материали-самоучители, практикуват езика с приятели, опитват се да общуват с родноговорещи. За разлика от тях тези, които не успяват да структурират успешно ученето си, не се организират целенасочено, учат лексика само при специални случаи (за тест, изпитване), записват новите думи на случайни места, не се ангажират в самостоятелни и независими дейности извън часовете, нито търсят възможности да практикуват езика. Този тип ученици могат да се възползват само от преподавателските насоки, за да развият ефективни подходи да усвояват лексиката [Blachowicz и Fisher, 2006].

3. Типове стратегии за усвояване на лексиката в изследователската практика

Според Wenden [1987, цит. в Hsaoi и Oxford [2002]] определящият фактор за избора и използването на стратегии са убежденията на самите ученици за необходимостта от ученето на език. Учениците последователно приемат типове стратегии, базирани или на техните убеждения за лексиката и нейното изучаване, или на други предварително съществуващи когнитивни и социални фактори.

Друго изследване показва, че независимо от произхода и нивото на владеене на езика, учениците използват най-вече стратегии за механично запомняне [O'Malley et al., 1986, цит. в Hsaoi и Oxford [2002]].

Hsaoi и Oxford [2002] сравняват три стратегии за учене: методът на ключовите думи (свързване на думите от чуждия език с дума на родния на основата на фонологично подобие), семантичното разработване и стратегия, комбинация от ключова дума и семантика. Участниците са обучени да използват тези стратегии и след това се преценява нивото на усвоената лексика след период от 10 дни. Стига се до извода, че комбинацията от двата стратегически подхода увеличава запомнянето на думите и способността за възстановяването им. Друго заключение е, че методът на ключовата дума може да предостави първоначална връзка между думата и нейното значение, докато семантичното разработване може допълнително да предизвика асоциации в съществуващите структури на знанието.

Двамата изследователи [Hsaoi и Oxford, 2002] изследват дълбочината на развитие на лексиката от контекст не като обучават учениците да използват стратегии, а като наблюдават естественото им поведение, докато се опитват да научават значенията на новите думи. Стига се до извода, че повечето от способите, които учениците използват включват някаква форма на повторение на новите думи и техните значения. Учениците обръщат твърде малко внимание на физическите или граматичните характеристики на думите, нито пък използват никакви специални процедури за усвояване на материала. В заключение двамата изследователи обобщават, че ученето за постижение и ученето за разбиране са напълно различни и че разликата при използването на контекста за генериране на значението на новите думи и използването му за усвояване на значението за едно по-късно спомняне е необходимо при планиране на преподаването на лексиката в учебните часове.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ И ИЗВОДИ ЗА УЧЕБНАТА ПРАКТИКА

Както се посочва от Chamot и колегите ѝ [1999], изследванията върху процесите на използване на стратегиите са насочени към идентифициране на характеристиките на добрия ученик и преподаването им в часовете. Изводите, свързани с влиянието, което оказват силите ученици върху преподаването на стратегиите, са свързани с това, че учениците трябва да бъдат насърчавани да развиват свой собствен стил на учене на лексиката. Изследванията показват, че тези, които контролират начините за учене на лексиката, се представят 50% по-добре на тестовете [Pearson et al., 2007]. Предоставянето на независимост и автономност на учениците им дава възможност сами да поемат отговорност за изучаването на лексиката, което според Nation [2008] е развитие в позитивна насока.

Преподаването на стратегиите за учене в часовете е може би най-ефикасният начин, по който учениците могат да се подпомогнат да идентифицират предпочитаните от тях стилове на учене. Докато някои ученици сами усвояват различни подходи при ползване на стратегии за учене, то повечето не могат да се възползват от тях без предварително да им бъде обяснено какво представляват стратегиите и как могат да се използват в практиката [McDonough, 1995].

Необходимо е учителите да моделират процесите на усвояване на лексиката и разбирането, за да могат учениците успешно да използват стратегиите в ученето си [Jongsma, 1999-2000].

‘Воденето на записки в час позволява на учениците да създадат собствени структури за усвояване на новите думи и им дава възможност за допълнително експониране на материала по време на преговор’ [Waring & Nation, 2004]. Подобни практики, редовното четене и заключенията, произлизащи от ученето, са едни от най-ефективните начини да се увеличат знанията, свързани с лексиката на чуждия език [Webb, 2005].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Anderson, J. (2000). *Cognitive Psychology and Its Implications*, 5th edn., New York: Worth Publishers.
- [2] Blachowicz, B. & Fisher, P.J. (2006). *Teaching Vocabulary in all Classrooms?* Upper Saddle River, NJ: Pearson
- [3] Chamot, A., Barnhardt, S., El-Dinary, P. & J. Robbins. (1999). *The Learning Strategies Handbook*, White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- [4] Coady, J. and Huckin, T. (eds.). (2008). *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge University Press: Cambridge, in Hae-Ri Kim, Seoul National University of Education, Korea, Reading in a Foreign language, vol. 20, N 2, October.
- [5] Cohen, A.D. (2003). ‘The learner’s side of foreign language learning: Where do styles, strategies and tasks meet?’, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41/4.
- [6] Ellis, R. (2004). ‘The relationship between English Vocabulary Knowledge and the Academic Success of Second language University Students’, *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 10 (1)
- [7] Graves, M.F. (2006). *The Vocabulary Book: Learning and Instruction*, New York: Teacher College Press.
- [8] Gu, Y. (2003). ‘Vocabulary learning in a second language: person, task, context and strategies’, *TESL-EJ*, 7:2
- [9] Harley, B. & Hart, D. (2000). ‘Vocabulary learning in the content-oriented second language classroom: student perceptions and proficiency’, *Language Awareness*, 9/2:78-96
- [10] Hsaio, T. & Oxford, R. (2002). ‘Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis’. *Modern Language Journal*, 86/3, pp.368-383.
- [11] Hulstijn, L. (1997). ‘Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: theoretical considerations and pedagogical implications’. In Coady, J. & Huckin, T., (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 203 – 224.
- [12] Jongsma, K. (1999-2000). ‘Vocabulary and comprehension strategy development’, *Reading Teachers*, vol. 53, N 4, pp. 310 – 312.
- [13] Ketabi, S. & S.H. Shahraki. (2011). ‘Vocabulary in the approaches to language teaching: from the 20th century to 21st’. *Journal of Language Teaching and Research*, 2/3.
- [14] Kojic-Sabo, I. & Lightbown, P. (1999). ‘Students’ approaches to vocabulary learning and their relationship to success’. *The Modern Language Journal*, 83 /2, pp. 176-192
- [15] McDonough, S. (1995). *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*, London: Edward Arnold.
- [16] Nation, I.S.P. (2008). *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*, Boston: Heinle Cengage Learning.
- [17] Tompkins, G.E. & Blanchfield, C. (2004). *Teaching Vocabulary: 50 Creative Ways, Grades 2-12*, Upper Saddle River, NJ: Pearson.

[18] O'Malley, L.M. & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

[19] Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle & Heinle.

[20] Pearson, P.D., Hieberg, E.H. & Kamil, M.L. (2007). 'Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn'. *Reading, Research Quarterly*, 42/2, pp. 282-296.

[21] Schmitt, N. (1997). 'Vocabulary learning strategies'. In Schmitt, N. & McCarthy (eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 199 – 227.

[22] Swan, M. (1997). 'The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use'. In Schmitt, N. & McCarthy (eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 156-180.

[23] Waring, R. & Nation, P. (2004). 'Second language reading and incidental vocabulary learning', *Angles on the English-Speaking World*, 4, pp. 96 – 110.

[24] Webb, S. (2005). 'Receptive and productive vocabulary learning: The effect of reading and writing on word knowledge'. In *Studies in Second language Acquisition*, 27, pp. 33 – 52.

[25] Wood, K.W. & Harmon, J.M. (2008). 'The 'absolutes' of vocabulary knowledge: What research says about vocabulary development', *Middle Ground*, 12/1.

[26] Zimmermann, C. (1997). 'Historical trends in second language vocabulary instruction'. In Coady, J. & Huckin, T., (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 5 – 19.

За контакти:

Доц. д-р Екатерина Георгиева Попандонова-Желязова, Център по чуждоезиково обучение, Университет по библиотекознание и информационни технологии, тел.: 0885 892 983, e-mail: popandonova_e@yahoo.com.

Докладът е рецензиран.