



Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

Doktorske studije jezika i književnosti

Msr JASNA KAPELAN

**OBRADA SINTAGMATSKIH I PARADIGMATSKIH
LEKSIČKIH ODNOSA U NASTAVI ENGLESKOG
JEZIKA U OSMOM RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE:
TEORIJSKI I PRAKTIČNI ASPEKTI**

doktorska disertacija

mentor: prof. dr Tvrtko Prčić

NOVI SAD, 2016.

UNIVERZITET U NOVOM SADU

FILOZOFSKI FAKULTET

KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj:

RBR

Identifikacioni broj:

IBR

Tip dokumentacije:

TD

monografska dokumentacija

Tip zapisa:

TZ

tekstualni štampani materijal

Vrsta rada:

VR

doktorska disertacija

Autor:

AU

msr Jasna Kapelan

Mentor / komentor:

MN

prof. dr Tvrtko Prčić

Naslov rada:

Obrada sintagmatskih i paradigmatičkih leksičkih odnosa u nastavi engleskog jezika u osmom razredu osnovne škole: teorijski i praktični aspekti

NS

Jezik publikacije:

JZ

srpski

Jezik izvoda:

JI

srpski, engleski

Zemlja publikovanja:

ZP

Srbija

Uže geografsko područje:

UGP

Vojvodina

Godina:

GO

2016

Izdavač: autorski otisak
IZ

Mesto i adresa: MS

Fizički opis rada: A4, 286 strana, četiri poglavlja, 261 bibliografska jedinica, dodaci
FO

Naučna oblast: Lingvistika
OB

Naučna disciplina: Primenjena lingvistika, leksikologija engleskog jezika, metodika nastave engleskog jezika
DI

Predmetna odrednica / Ključne reči: Lingvistika, primenjena lingvistika, sintagmatski i paradigmatski leksički odnosi, kolokacije, idiomi, sinonimi, engleski jezik

UDK: 371.3::811.111'373
811.111'373:81'255.4

Čuva se u: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Centralna biblioteka
ČU

Važna napomena: VN

Izvod: Disertacija *Obrada sintagmatskih i paradigmatskih leksičkih odnosa u nastavi engleskog jezika u osmom razredu osnovne škole: teorijski i praktični aspekti* bavi se definisanjem i obradom engleskih kolokacija, idioma i sinonima, kao i njihovim prevođenjem u osmom razredu osnovne škole. Istraživanje je sprovedeno sa jednim odeljenjem učenika osmog razreda osnovne škole kroz grupni rad i zadatke koji su podeljeni na tri nivoa znanja: osnovni, srednji i napredni. Ovo istraživanje bilo je dovoljno za predlog novog modela za obradu, uvežbavanje i ponavljanje kolokacija, idioma i sinonima

kroz raznovrsne kreativne aktivnosti, a koji može biti od velike koristi nastavnicima stranih jezika, a samim tim i učenicima za primenu sistematičnog i detaljnog rada sa ovim sintagmatskim i paradigmatiskim leksičkim odnosima u osnovnoj i srednjoj školi.

Datum prihvatanja disertacije:

DP

Datum odbrane disertacije:

DO

Članovi komisije:

(zvanje / ime i prezime / naučni stepen / fakultet)

KO

Predsednik: dr Tvrтко Prčić, red. prof., Filozofski fakultet, Novi Sad

Član 1: _____

Član 2: _____

UNIVERSITY OF NOVI SAD
FACULTY OF PHILOSOPHY

KEY WORDS DOCUMENTATION

Accession number:
ANO

Identification number:
INO

Type of document: monographic publication
TD

Type of record: textual printed material
TR

Contents code: PhD dissertation
CC

Author: Jasna Kapelan, MSR
AU

Supervisor / co-supervisor: Professor Tvrtko Prčić
SU

Title: *The treatment of syntagmatic and
paradigmatic lexical relations in teaching
English in the eighth form of primary
school: theoretical and practical aspects*

TI

Language of text: Serbian
LT

Language of abstract: Serbian, English
LS

Country of publication: Serbia
CP

Region of publication: Vojvodina
RP

Year of publication: 2016
YP

Publisher: author's printing
PB

Place of publication and address:
PL

Physical description:
PD A4, 286 pages, four chapters, 261 reference units, appendices

Scientific field:
SF Linguistics

Scientific discipline:
SD Applied linguistics, lexicology of English language, methodology of English language

Subject / Key words:
Linguistics, applied linguistics, syntagmatic and paradigmatic lexical relations, collocations, idioms, synonyms, English

CX
UDC: 371.3::811.111'373
811.111'373:81'255.4

In the holdings of:
HD University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, The Main Library

Note:
NO

Abstract:
The dissertation *The treatment of syntagmatic and paradigmatic lexical relations in teaching English in the eighth form of primary school: theoretical and practical aspects* deals with defining and teaching English collocations, idioms and synonyms, as well as their translation in the eighth form of primary school. The research was carried out with one class of pupils of the eighth form of primary school through group work and tasks which were divided into three levels of knowledge: elementary, intermediate and

advanced. This research was sufficient for a proposal of the new model for teaching, practicing and revising collocations, idioms and synonyms through various creative activities, and which can be extremely useful for teachers of English, as well as for pupils for the application of systematic and detailed work with these syntagmatic and paradigmatic lexical relations in primary and secondary school.

AB

Dissertation approved on:

AP

Dissertation defended on:

DE

Members of defence board:

(title / name and surname / degree / faculty)

DB

Chairman: Dr Tvrtko Prčić, professor, Faculty of Philosophy, Novi Sad

Member: _____

Member: _____

Obrada sintagmatskih i paradigmatskih leksičkih odnosa u nastavi engleskog jezika u osmom razredu osnovne škole: teorijski i praktični aspekti

Apstrakt

Ova doktorska disertacija bavi se definisanjem i obradom engleskih kolokacija, (na primer: *pinch of salt*), idioma (na primer *That's your problem*) i sinonima (na primer: *good-looking, handsome, pretty*), kao i njihovim prevođenjem u osmom razredu osnovne škole. Nakon definisanog teorijskog i praktičnog pristupa u obradi sintagmatskih i paradigmatskih leksičkih odnosa u nastavi engleskog jezika u osmom razredu osnovne škole, u ovom radu ostvareni su rezultati koji su podeljeni na sledeće faze: (1) proučavanje i analiza relevantne literature, (2) odabir sintagmatskih i paradigmatskih jedinica za obradu i istraživanje, (3) utvrđivanje teorijsko-metodološkog okvira za istraživanje, (4) izrada testova i upitnika za istraživanje, (5) primena testova i upitnika na odabranoj grupi ispitanika, (6) razmatranje i analiza dobijenih rezultata, (7) razmatranje prednosti i nedostataka razvijenog metoda obrade i istraživanja sintagmatskih i paradigmatskih leksičkih odnosa. U prvom poglavlju navode se predmet, obim i metode istraživanja, a zatim struktura i uloga korpusa, kao i kratak pregled relevantne literature kada su u pitanju kolokacije, idiomi, sinonimi i nastava. Na kraju ovog dela disertacije nalazi se organizacija izlaganja po poglavljima. U drugom poglavlju definišu se sintagmatski i paradigmatski leksički odnosi i kontrastivna analiza i prevođenje. U prvom odeljku ponuđene su definicije, karakteristike i klasifikacije kolokacija i idioma i njihova obrada u rečnicima, a u drugom odeljku isto je učinjeno i za sinonime. U trećem odeljku predlažu se osnovne karakteristike kontrastivne analize i prevođenja. Na osnovu analize obimne literature koja se bavi proučavanjem sintagmatskih leksičkih odnosa, odnosno, kolokacija i idioma, može se zaključiti da je kolokacija sintagmatska kombinacija leksičkih jedinica, nezavisno od vrste reči i sintaksičke strukture, a ujedno i sadržinska, funkcijska, a delom i formalna celina, koja opisuje mikro-situacije u vanjezičkoj i jezičkoj stvarnosti. Idiom je redovan, a ponekad i sistemski spoj najmanje dve lekseme ili više njih, i semantičkih i funkcijskih, u okviru određene sintagme ili rečenice. Paradigmatski leksički odnos koji se opisuje u ovom istraživanju je sinonimija koja se definiše na sledeći način: ukoliko najmanje dve lekseme, putem svojih relevantnih semema imaju sva ista centralna dijagnostička obeležja, one se mogu bar delimično zamenjivati u kontekstu. Sinonimija se deli na: (1) približnu, (2) nepotpunu ili deskriptivnu i (3) potpunu sinonimiju, dok razlike između sinonima mogu da se uspostave na tri načina — samostalno ili kombinovano: (1) po asocijativnom značenju, (2) po dodatnoj implikaciji, i (3) po kolokaciji. Treće poglavlje predstavlja opis praktičnih aspekata obrade sintagmatskih i paradigmatskih leksičkih odnosa. Prvi odeljak bavi se o obradom sintagmatskih leksičkih odnosa u nastavi sa posebnim akcentom na sadašnju situaciju prilikom obrade kolokacija i idioma, kao i na predlozima i inovacijama za njihovu obradu dok se u drugom odeljku isto čini i za sinonime. U trećem odeljku govori se o nastavi vokabulara engleskog jezika u osmom razredu osnovne škole. U ovom delu disertacije iznose se i najznačajniji faktori koji utiču na usvajanje vokabulara engleskog jezika, kao i relevantni stavovi o kontrastiranju kolokacija, idioma i sinonima u završnom razredu osnovne škole. Ovo poglavlje bavi se i nastavom vokabulara engleskog jezika koja se deli na tri nivoa znanja: osnovni, srednji i napredni nivo kao i grupnim radom kao oblikom rada na časovima engleskog jezika u osmom razredu osnovne škole. Uzorak za istraživanje čine 22 učenika jednog odeljenja osmog razreda osnovne škole, 12 devojčica i 10 dečaka. Na osnovu uspeha iz engleskog jezika, u odeljenju koje učestvuje u istraživanju ima osmoro odličnih, šestoro vrlodobrih, šestoro dobrih i dvoje dovoljnih

učenika, koji su podeljeni u tri nivoa znanja: osnovni (8 učenika), srednji (6) i napredni (8), kako bi u rešavanju zadataka mogao biti primenjen diferencijalni pristup. Istraživanje se zasniva na analizi grešaka učenika u raznovrsnim vežbama i testovima za usvajanje i prevođenje kolokacija, idioma i sinonima s engleskog jezika na srpski. Kao dodatni, pomoćni, metod sprovedena je i anketa da bi se utvrdio stepen zadovoljstva učenika ovakvim pristupom i načinom rada. Četvrti odeljak bavi se ostvarenostima ciljeva istraživanja, odnosno, prednostima i nedostacima i pedagoškim implikacijama i inovacijama ovog istraživanja. U četvrtom poglavlju data su završna razmatranja, odnosno, rekapitulacija rada i perspektive daljih istraživanja. Greške u prevođenju sintagmatskih leksičkih odnosa dovele su do stvaranja novih kolokacija i idioma koji su se delili na neuobičajene i neostvarive, dok su tačni prevodi odgovarali prihvatljivim kolokacijama i idiomima. Nakon izvršene analize grešaka u vežbama sa sinonimima, određena je sledeća podela sinonima na: 1) odgovarajuće, 2) približne i 3) reči koje uopšte nisu sinonimi za zadatu reč. Na način opisan u ovoj doktorskoj disertaciji mogu se proučavati i ostali paradigmatički leksički odnosi. Pored toga, raznovrsne vežbe mogu da se primenjuju i prilikom obrade drugih delova vokabulara od petog do osmog razreda osnovne škole, kao i u srednjoj školi. Na kraju rada navodi se spisak literature i rečnika, a nakon toga i dodaci za obradu, uvežbavanje i ponavljanje sintagmatskih i paradigmatičkih leksičkih odnosa u nastavi engleskog jezika u osmom razredu osnovne škole.

Ključne reči: sintagmatski i paradigmatički leksički odnosi, kolokacije, idiomi, sinonimi, engleski jezik

The treatment of syntagmatic and paradigmatic lexical relations in teaching English in the eighth form of primary school: theoretical and practical aspects

Abstract

This PhD dissertation deals with defining and teaching English collocations (for example: *pinch of salt*), idioms (for example: *That's your problem*) and synonyms (for example: *good-looking, handsome, pretty*), as well as with their translation in the eighth form of primary school. After defining the theoretical and practical approach in the treatment of syntagmatic and paradigmatic lexical relations in the eighth form of primary school in this dissertation the results were made and they were divided into the following phases: (1) researching and analyzing the relevant literature, (2) the selection of syntagmatic and paradigmatic units for the treatment and the research, (3) establishing the theoretical-methodological framework for the research, (4) making the tests and the questionnaires for the research (5) the using of the tests and the questionnaires for the chosen group of examinees, (6) the discussion and the analysis of the given results, (7) the discussion of the advantages and disadvantages of this approach and developed method of the treatment and the research of syntagmatic and paradigmatic lexical relations. Chapter 1 outlines the subject, scope and methods of the research, and then the structure and function of the corpus, as well as the short review of relevant references concerning collocations, idioms, synonyms and teaching. At the end of this part of the dissertation there is the organization of the presentation according to chapters. In Chapter 2 syntagmatic and paradigmatic lexical relations and contrastive analysis and translation are defined. In the first section definitions, characteristics and classifications of collocations and idioms and their analysis in dictionaries are offered and in the second section the same was done for synonyms. In the third section the basic characteristics of contrastive analysis and translation are offered. According to the analysis of the comprehensive literature which has to do with syntagmatic lexical relations, in other words, with collocations and idioms, it can be concluded that a collocation is a syntagmatic combination of lexical units, aside from the part of speech and syntactic structure, and at the same time, it is a content-related, functional and partly a formal whole, which describes micro-situations in extralinguistic and linguistic reality. An idiom is a regular and sometimes systematic combination of at least two lexemes or more of them, both semantic and functional, in a certain phrase or sentence. Paradigmatic lexical relation which is described in this research is synonymy, which is defined in the following way: if at least two lexemes, through their relevant sememes have all the same central diagnostic features, they can be at least partially substituted in context. Synonymy is divided into: (1) loose, (2) incomplete or descriptive and (3) complete synonymy, while the differences among synonyms can be established in three ways — independently or as a combination: (1) according to associative meaning, (2) according to added implication and (3) according to collocation. Chapter 3 represents the description of practical aspects of teaching syntagmatic and paradigmatic lexical relations. The first section deals with the treatment of syntagmatic lexical relations with special attention given to today's situation when the treatment of collocations and idioms is concerned, as well as to suggestions and innovations for their analysis, while in the second section the same was done for synonyms. The third section is about teaching English vocabulary in the eighth form of primary school. In this part of the dissertation the most important factors which influence the acquisition of English vocabulary as well as the relevant attitudes towards contrastive analysis, idioms and synonyms in the final form of primary school are given. This chapter also deals with the teaching English vocabulary which is divided into three

levels of knowledge: elementary, intermediate and advanced, as well as with the group work as a form of work at English classes in the eighth form of primary school. The sample for the research consists of 22 pupils of one class of the eighth form of primary school, 12 girls and 10 boys. According to their achievement in English, in the class which takes part in the research there are eight excellent, six good, six average and two fair pupils, who are divided into three levels of knowledge: elementary (8 pupils), intermediate (6) and advanced (8), for the differential approach to be used in solving the tasks. The research is based on the analysis of pupils' mistakes in various exercises and tests for acquisition and translation of collocations, idioms and synonyms. As an additional, supportive method, a survey for establishing the level of the satisfaction with this approach and this way of work was carried out. The fourth section deals with the aims of the research being realized, which means, with the advantages and disadvantages and the pedagogical implications and innovations of this research. In Chapter 4 the final analysis, recapitulation and the prospects of future researches are given. The mistakes in translating the syntagmatic lexical relations led to making of new collocations and idioms which were divided into unusual and impossible, while correct translations matched with acceptable collocations and idioms. After the error analysis in exercises with synonyms had been carried out, the following division of the synonyms was established: 1) appropriate, 2) close and 3) the words which are not synonyms for the given word. Other paradigmatic relations can also be taught in the way which was described in this PhD dissertation. Also, various exercises can be used for the treatment of other parts of vocabulary from the fifth until the eighth form of primary school, as well as in secondary school. At the end of the PhD dissertation the list of references and dictionaries is offered, and after that appendices for the treatment, practicing and revising syntagmatic and paradigmatic lexical relations in English teaching in the eighth form of primary school are given.

Key words: syntagmatic and paradigmatic lexical relations, collocations, idioms, synonyms, English

Sadržaj

Predgovor	1
1. Uvodna razmatranja	3
1.1. Predmet, obim i metode istraživanja	4
1.2. Struktura i uloga korpusa	10
1.3. Kratak pregled relevantne literature	11
1.3.1. Kolokacije i idiomi	12
1.3.2. Sinonimi	14
1.3.3. Nastava	16
1.4. Organizacija daljeg izlaganja	18
2. Obrada sintagmatskih i paradigmatičkih leksičkih odnosa: teorijski aspekti.....	21
2.1. Sintagmatski leksički odnosi	22
2.1.1. Definicije i karakteristike kolokacija	25
2.1.2. Klasifikacije kolokacija	40
2.1.3. Obrada kolokacija u rečnicima	51
2.1.4. Definicije i karakteristike idioma.....	57
2.1.5. Klasifikacije idioma	61
2.1.6. Obrada idioma u rečnicima	63
2.2. Paradigmatički leksički odnosi	65
2.2.1. Definicije i karakteristike sinonima	66
2.2.2. Klasifikacije sinonimima	70
2.2.3. Obrada sinonima u rečnicima	72
2.3. Kontrastivna analiza i prevođenje	76
2.3.1. Analiza grešaka	83
2.3.2. Prevođenje i nastava stranih jezika	88
3. Obrada sintagmatskih i paradigmatičkih leksičkih odnosa: praktični aspekti.....	99
3.1. Obrada sintagmatskih leksičkih odnosa u nastavi.....	100
3.1.1. Obrada kolokacija u nastavi: sadašnja situacija.....	100
3.1.2. Predlozi i inovacije za obradu kolokacija	105
3.1.3. Obrada idioma u nastavi: sadašnja situacija	122
3.1.4. Predlozi i inovacije za obradu idioma	125
3.2. Obrada paradigmatičkih leksičkih odnosa u nastavi	141
3.2.1. Obrada sinonima u nastavi: sadašnja situacija.....	141
3.2.2. Predlozi i inovacije za obradu sinonima	143
3.3. Nastava engleskog jezika u osmom razredu osnovne škole.....	151

3.3.1. Faktori koji utiču na usvajanje vokabulara engleskog jezika u osmom razredu osnovne škole.....	154
3.3.2. Kontrastiranje kolokacija, idioma i sinonima u osmom razredu osnovne škole.....	167
3.3.3. Nastava vokabulara engleskog jezika podijeljena na nivoe: osnovni, srednji i napredni nivo	173
3.3.4. Grupni rad kao oblik rada na časovima engleskog jezika u osmom razredu osnovne škole.....	175
3.4. Ostvarenost ciljeva istraživanja.....	180
3.4.1. Prednosti i nedostaci sprovedenog istraživanja	181
3.4.2. Pedagoške implikacije i inovacije sprovedenog istraživanja.....	200
4. Završna razmatranja	205
4.1. Rekapitulacija.....	206
4.1.1. Perspektive daljih istraživanja	209
Literatura	211
Rečnici	221
Dodatak 1: Korpus istraživanja: sintagmatski leksički odnosi (kolokacije).....	225
Dodatak 2: Kreativne aktivnosti istraživanja: sintagmatski leksički odnosi (kolokacije).....	227
Dodatak 3: Zadaci sa sintagmatskim leksičkim odnosima (kolokacijama) podijeljeni na tri nivoa znanja	241
Dodatak 4: Korpus istraživanja: sintagmatski leksički odnosi (idiomi)	247
Dodatak 5: Kreativne aktivnosti istraživanja: sintagmatski leksički odnosi (idiomi)	249
Dodatak 6: Zadaci sa sintagmatskim leksičkim odnosima (idiomima) podijeljeni na tri nivoa znanja	261
Dodatak 7: Korpus istraživanja: paradigmatički leksički odnosi (sinonimi).....	267
Dodatak 8: Kreativne aktivnosti istraživanja: paradigmatički leksički odnosi (sinonimi).....	269
Dodatak 9: Zadaci sa paradigmatičkim leksičkim odnosima (sinonimima) podijeljeni na tri nivoa znanja	279
Dodatak 10: Nastava: anketa za učenike osmog razreda osnovne škole.....	285

Predgovor

Jedan od ciljeva nastave stranih jezika jeste pružiti priliku učenicima da koriste jezik u stvarnim životnim situacijama. S obzirom na Nastavni plan i program engleskog jezika u osnovnoj školi i činjenicu da se engleski jezik u osnovnoj školi uči od prvog do osmog razreda dva puta nedeljno kao obavezni nastavni predmet, stiče se utisak da ne ostaje puno prostora i vremena za ostvarivanje ovakve, može se zaključiti, i najvažnije uloge jezika u obrazovanju mladih. Učenici ne bi trebalo da završe osnovnu školu ne znajući da pravilno upotrebe engleske idiome, kolokacije i sinonime. Zbog toga sam Nastavni plan i program obogatila ovim sadržajima koji su kod učenika izazivali želju za daljim napredovanjem i doprineli ostvarivanju cilja da se i najzahtevniji zadaci mogu izvršiti putem grupnog rada i nastave podeljene na nivoe.

Želela bih da izrazim zahvalnost svima koji su mi posredno ili neposredno pomogli u pisanju ovog rada. Na prvom mestu, to je prof. dr Tvrtko Prčić, kojem neizmernu zahvalnost dugujem na stručnoj pomoći, kao i na ljudskoj podršci i savetima koji su me usmeravali tokom doktorskih studija i stavljali do znanja da sam na pravom putu. U realizaciji ideje o idiomima i kolokacijama u srpskom jeziku mnogo mi je pomogao prof. dr Milivoj Alanović, a uz mene su tokom doktorskih studija bili i prof. dr Predrag Novakov, prof. dr Sabina Halupka-Rešetar, prof. dr Zorica Đergović-Joksimović i prof. dr Dragan Koković sa Filozofskog fakulteta. Posebnu zahvalnost dugujem i prof. dr Biljani Radić-Bojanić čija me je svesrdna pomoć tokom izrade masterskog rada podstakla da upišem i završim i doktorske studije. Istraživanje i teorijske postavke mog masterskog rada umnogome su doprineli usavršavanju znanja o grupnom radu učenika u osnovnoj školi.

Na kraju, ali ne manje važni su članovi moje porodice kojima se duboko zahvaljujem na strpljenju i pomoći u svakom smislu i na tome što su verovali u mene i davali smisao životu i podsticaj u radu. Bez njihove nesebične pomoći ne bih uspela da završim doktorske studije. To su moj suprug Dragan Kapelan, ćerka Lana, sinovi Bogdan i Miloš Kapelan, moji roditelji, Vesna i Mile Kolar, i sestre Maja Kolar i Dragana Milić. Svi oni su se svakog trenutka ponosili mnome i mojim dosadašnjim radom i davali želju da i dalje napredujem i stvaram.

Kao što ništa u životu ne može biti konačno ni savršeno, mogući su izvesni propusti kojih autorka nije bila svesna u datom trenutku, a za koje ona sama preuzima potpunu odgovornost.

U Bačkoj Palanci, oktobra 2016. godine

Jasna Kapelan

1. Uvodna razmatranja

Na početku ovog poglavlja (1.1) navode se predmet, obim i metode istraživanja. U daljem izlaganju (1.2) data je struktura i uloga korpusa, a zatim, u odeljku 1.3. i kratak pregled relevantne literature kada su u pitanju kolokacije, idiomi, sinonimi i nastava. Na kraju ovog dela rada (1.4.) nalazi se organizacija izlaganja po poglavljima.

1.1. Predmet, obim i metode istraživanja

Usvajanje i prevođenje kolokacija, idioma i sinonima sa engleskog jezika na srpski jezik oduvek je bilo zahvalna tema za proučavanje, jer podstiče razvijanje saznanjih i intelektualnih sposobnosti učenika, pri čemu učenici istovremeno razvijaju i radoznalost, istraživački duh i otvorenost prema komunikaciji sa govornicima engleskog jezika. Iako po Nastavnom planu i programu osmog razreda osnovne škole ono nije predviđeno kao posebna nastavna jedinica, u udžbeniku i radnoj svesci za učenike od petog do osmog razreda ipak postoji i nekoliko vežbi i tekstova u kojima se mogu pronaći ovi sintagmatski i paradigmatički leksički odnosi. Pošto sam, kao autorka ove disertacije imala priliku da predajem učenicima osmog razreda koji su učestvovali u ovom istraživanju od prvog razreda osnovne škole, primetila sam da prilikom prevođenja tekstova sa engleskog jezika, oni često koriste neodgovarajuće, doslovne prevode, npr. *have breakfast* – **imati doručak*, umesto pravilnog prevoda – *doručkovati*. Ovo istraživanje je sprovedeno radi pravilnog usvajanja i prevođenja kolokacija, idioma i sinonima.

Činjenica je da se u današnje vreme mali broj nastavnika bavi sintagmatskim i paradigmatičkim leksičkim odnosima, iako bi to dovelo do ozbiljnijeg i kreativnijeg negovanja izražajnog potencijala i srpskog i engleskog jezika. Zbog toga sam Nastavni plan i program osmog razreda osnovne škole dopunila ovim sadržajima za koje su učenici veoma zainteresovani. Istraživanje je izvršeno u Osnovnoj školi „Vuk Karadžić” u Bačkoj Palanci za vreme školske 2011/ 2012. godine i prvog polugodišta školske 2012/ 2013. godine. Uzorak za istraživanje činila su 22 učenika jednog odeljenja osmog razreda osnovne škole (8/2), 12 devojčica i 10 dečaka, kojima predajem od prvog razreda. Izabran je upravo osmi razred jer on podrazumeva najviši nivo znanja, ali i na tom uzrastu postoji gradivo koje je još potrebno obrađivati. Na osnovu uspeha iz engleskog jezika u cilnom

odeljenju postoji osmoro odličnih, šestoro vrlodobrih, osmoro dobrih i dvoje dovoljnih učenika, koji su podeljeni u tri nivoa znanja: osnovni (8 učenika), srednji (6 učenika) i napredni (8 učenika), tako da su se zadaci rešavali putem diferencijalnog pristupa. Dakle, kolokacije, idiome i sinonime uvežbavali smo tako što su učenici, kao i vežbe i primeri koje su radili, bili podeljeni na nivoe. Za vežbe koje su se izvodile u grupi, učenici su bili podeljeni u pet grupa, i to na sledeći način: tri grupe po četiri učenika i dve grupe po pet učenika. Nastojala sam da u svakoj grupi bude podjednak broj učenika svih nivoa znanja. Učenici sa višim znanjem dolazili su na časove dodatne nastave na kojima su se upoznavali sa sva tri nivoa znanja, a na redovnim časovima, pomagali ostalim učenicima u okviru svojih grupa, u kojima je postojao podjednak broj odličnih, vrlodobrih, dobrih i dovoljnih učenika. Dovoljni učenici su takođe dolazili i na časove dopunske nastave na kojima su uvežbavali primere za osnovni nivo znanja, a po mogućnosti i potrebi, i za srednji nivo znanja. Svaki nivo znanja imao je određeni korpus koji se kretao od osnovnog do naprednog nivoa, odnosno, od lakšem ka težem, ali su učenici imali mogućnost da urade sve zadatke bez obzira na to kojem nivou pripadaju, ukoliko su imali želju i mogućnosti za to. Zbog svih navedenih razloga, učenici su sintagmatske i paradigmatičke leksičke odnose proučavali pomoću sledećih aktivnosti: učenici sva tri nivoa spajali su engleske idiome sa njihovim opisom ili definicijom na engleskom jeziku, a rešavali su i testove sa sinonimima u kojima je trebalo zaokružiti odgovarajući sinonim za podvučenu reč u rečenici, od ponuđenih odgovora među kojima je reč koja jeste odgovarajući sinonim za podvučenu reč, zatim reč koja je približni sinonim i na kraju reč koja uopšte ne predstavlja sinonim za datu reč. Ovakva ponuda sinonima može da doprinese proveru znanja učenika na odgovarajući način, jer pomoću nje oni najviše uspevaju da shvate da se sinonimi ne mogu uvek međusobno zamenjivati, već da postoji određeni sinonim za datu reč koji se mora upotrebiti u datom kontekstu. Učenici

naprednog nivoa znanja radili su zahtevnije zadatke, naime, pisali su sastave i sastavljali ukrštenice i asocijacije i pravili plakate koristeći kolokacije, idiome i sinonime u odgovarajućim kontekstima. Sve svoje radove prezentovali su na redovnim časovima, kao i na časovima dodatne i dopunske nastave, a zatim su njihovi plakati bili izloženi na panou u učionici, što doprinosi lakšem i uspešnijem usvajanju vokabulara za sve učenike. Vežbe za usvajanje i proveru sintagmatskih i paradigmatskih leksičkih odnosa u većini slučajeva su veoma slične, budući da je učenicima u osnovnoškolskoj nastavi važno objasniti vokabular, uvežbavati ga i proveravati na skoro isti način, jer se upravo tako postižu odlični rezultati, s obzirom na nivo znanja i uzrast učenika. Na osnovnom nivou, učenici su obično spajali prvi i drugi deo kolokacije, rešavali ukrštenice sa kolokacijama i idiomima i zaokruživali tačan prevod od ponuđena tri prevoda kolokacija, idioma i sinonima. Učenici srednjeg nivoa znanja uvežbavali su kolokacije putem vežbi u kojima su sastavljali primere od ponuđenih kolokacija, koji su započeti, zatim spajali prvi i drugi deo kolokacije i prevodili započete rečenice sa kolokacijama, idiomima i sinonimima. Odgovarajuće idiome pronalazili su pomoću ponuđenih delova idioma i crtica koje predstavljaju broj reči u idiomu. Učenici naprednog nivoa znanja pisali su kraće sastave u kojima su morali da upotrebe date kolokacije, idiome i sinonime i prevodili cele rečenice sa kolokacijama, idiomima i sinonimima. Zatim su u parovima imali zadatak da za određeni tekst iz udžbenika pronađu odgovarajući idiom na engleskom jeziku. Jedna od kreativnih aktivnosti za uspešnije usvajanje kolokacija koja se sprovodila sa svim učenicima je igra „Reči se vrte u krug“ (“Words round the circle”) koja je preuzeta od Tomberija (Thornbury, 2002: 94-95) i prilagođena uzrastu mojih učenika (13 i 14 godina) njihovom nivou znanja engleskog jezika (viši srednji nivo znanja). Naime, svi učenici su na časovima zajedno u okviru svojih grupa smišljali primere za kolokacije pomoću ove igre. U toj igri, prvi učenik bi pročitao svoju kolokaciju, dao primer za nju, pročitao i

sledeću kolokaciju i „stavio je sledećem učeniku na dlan“, a on je morao da napravi primer, upotrebivši je i tako redom. Pokazalo se da su na ovakav način učenici bolje i brže pamtili kolokacije. Kada su u pitanju vežbe za proveru znanja iz vokabulara, učenici osnovnog nivoa znanja pravili su primere sa zadatim kolokacijama, povezivali prvi i drugi deo kolokacije i zaokruživali tačan prevod za izdvojenu kolokaciju od ponuđena tri prevoda, zatim su spajali idiome sa njihovom definicijom na engleskom jeziku, a povezivali su i engleske idiome sa odgovarajućim prevodima. Nakon toga zaokruživali su odgovarajući sinonim za podvučenu reč u rečenici od ponuđene tri reči od kojih jedna predstavlja tačan sinonim, druga je približni sinonim, a treća uopšte nije sinonim za tu reč, a zatim su povezivali odgovarajuće izdvojene sinonime i zaokruživali tačan prevod za njih. Prilikom provere znanja, učenici srednjeg nivoa pravili su primere sa kolokacijama, povezivali su prvi i drugi deo kolokacije i dovršavali započeti prevod rečenica sa kolokacijama. Nakon toga, spajali su engleske idiome sa njihovom definicijom na engleskom jeziku, dovršavali su započeti prevod engleskih idioma na srpski jezik, zaokruživali su odgovarajući sinonim za podvučenu reč u rečenici i završavali započeti prevod sa sinonimima. Na naprednom nivou, učenici su pisali kraće sastave sa ponuđenim kolokacijama, spajali prvi i drugi deo kolokacije, prevodili cele rečenice sa kolokacijama, povezivali idiome sa definicijama na engleskom jeziku, prevodili cele rečenice sa idiomima, i na kraju birali tačan sinonim za zadatu reč od ponuđene tri reči i prevodili cele rečenice sa sinonimima.

U ovoj disertaciji koristi se metod analize grešaka učenika u raznovrsnim vežbama i testovima za usvajanje i prevođenje kolokacija, idioma i sinonima. Pošto su predmet ovog rada engleske kolokacije, idiomi i sinonimi koje usvajaju i prevode učenici čiji je maternji jezik srpski, izuzetno je važno uključiti i saznanja iz oblasti kontrastivne analize, prevođenja, a posebno iz oblasti kontrastivne lingvistike koja se naziva analiza

grešaka i koja predstavlja i osnovnu metodu statističke obrade podataka, u raznovrsnim vežbama i testovima za usvajanje i prevođenje idioma, kolokacija i sinonima, a služi i za upoređivanje broja grešaka u vežbama i testovima učenika na početku i na kraju istraživanja. Pri tome, kolokacije i idiomi dele se na 1) neuobičajene, 2) prihvatljive i 3) neostvarive u srpskom jeziku, a sinonimi na 1) odgovarajuće, 2) približne i 3) reči koje nisu sinonimi za zadatak reč.

Pošto se danas pozajmljena leksika iz engleskog jezika koristi u srpskom u velikoj meri, ali često na pogrešan način, bez jasno definisanih semantičkih i sintaksičkih pravila, najvažniji cilj ovog rada jeste objasniti učenicima kako se lekseme iz engleskog jezika pravilno koriste u odgovarajućim kontekstima i kako se adekvatno prevode. Da bi se ovaj problem potpuno razjasnio, potrebno je izvršiti analizu grešaka učeničkih testova i raznovrsnih vežbi za usvajanje i ponavljanje reči, zatim sa učenicima razjasniti zbog čega se takve greške javljaju i kako ih prevazići, a na kraju ponuditi adekvatna rešenja za njih. U tom smislu, na kraju istraživanja, sprovedena je i anketa među učenicima pomoću koje su oni iznosili svoja mišljenja o ovakvoj vrsti nastave i davali predloge za njeno unapređivanje.

Na osnovu dosadašnjeg izlaganja, može se zaključiti da se ističe pet ciljeva ovog istraživanja, a to su:

1. proširivanje i obogaćivanje vokabulara učenika engleskim idiomima, kolokacijama i sinonimima, budući da u Nastavnom planu i programu osmog razreda osnovne škole nisu dovoljno zastupljeni,
2. ostvarivanje uspešnije organizacije nastave engleskog jezika putem grupnog rada i zadataka koji su podeljeni na tri nivoa znanja: osnovni, srednji i napredni,
3. omogućavanje učenicima naprednog nivoa znanja da bez većih teškoća izvršavaju zadatke zahvaljujući dodatnoj nastavi i da na časovima redovne i dopunske

nastave pomažu učenicima osnovnog i srednjeg nivoa znanja u uspješnijem usvajanju vokabulara i motivisanje učenika osnovnog i srednjeg nivoa znanja da putem kreativnih aktivnosti poboljšaju svoj uspeh kada je vokabular u pitanju,

4. analiza grešaka učenika prilikom izrade raznovrsnih vežbi i testova pri kojoj se kolokacije i idiomi dele na: na 1) neuobičajene, 2) prihvatljive i 3) neostvarive, a sinonimi na 1) odgovarajuće, 2) približne i 3) reči koje nisu sinonimi, i

5. pronalaženje rešenja za smanjivanje broja grešaka, kao i inovativnih aktivnosti za obradu sintagmatskih i paradigmatskih leksičkih odnosa u nastavi engleskog jezika kao što su, na osnovnom i srednjem nivou: spajanje delova kolokacija i idioma, zaokruživanje tačnog prevoda i dovršavanje započetog prevoda sa kolokacijama, idiomima i sinonimima, zaokruživanje odgovarajućeg sinonima za podvučenu reč u datom kontekstu, igra sa kolokacijama pod nazivom „Reči se vrte u krug“, a na naprednom nivou znanja: izrada asocijacija, plakata i ukrštenica i pisanje sastava.

Pored toga, prezentovanje radova učenika naprednog nivoa znanja i čuvanje na panou u učionici za vreme časova redovne, dodatne i dopunske nastave doprinosi uspješnijem usvajanju vokabulara. Očekuje se i da će aktivnosti predviđene za učenike svih nivoa znanja pomoći nastavnicima stranih jezika u daljem radu, a učenicima u samostalnom proučavanju sintagmatskih i paradigmatskih leksičkih odnosa u srednjoj školi. Isto tako se očekuje i da će učenici svih nivoa znanja pomoću ovog istraživanja usavršiti tehnike za pravilno usvajanje kolokacija, idioma i sinonima, što će im pomoći i u prevođenju i da će takav način učenja primenjivati i u srednjoj školi. Ovakve kreativne i zahtevne aktivnosti u centar pažnje stavljaju same učenike, što predstavlja osnovni cilj nastave stranih jezika, a učenici ujedno razvijaju i smisao za igru i takmičenje, kao i za samostalni, partnerski i grupni rad. Rezultati istraživanja bi trebalo da dovedu do toga da učenici naprednog nivoa znanja uspešno rade vežbe zahvaljujući dodatnoj nastavi, a da na

časovima redovne i dopunske nastave budu od velike pomoći učenicima osnovnog i srednjeg nivoa znanja u usvajanju vokabulara. Na osnovu smanjenog broja grešaka u vežbama učenika i rezultata ankete sprovedene među učenicima o ovakvom načinu rada, očekuje se da će ciljevi istraživanja biti uspešno ostvareni. Nastavnici stranih jezika mogu primenjivati ovakva i slična istraživanja sa učenicima od petog do osmog razreda, kao i u srednjoj školi i tako predavati vokabular koji se koristi u stvarnim životnim situacijama i usavršavati svoj rad.

1.2. Struktura i uloga korpusa

Prilikom odabira kolokacija, idioma i sinonima za korpus rada u obzir su uzeti faktori za koje Thornbury (2002: 75-76) smatra da su od ključne važnosti za učenje novih reči, a to su: nivo znanja učenika (u ovom slučaju to je viši srednji nivo znanja), nivo poznavanja novih reči (u ovom istraživanju pojedine reči učenici su sretali ranije na časovima i one predstavljaju deo njihovog aktivnog vokabulara, dok im je većina reči nepoznata), nivo teškoće usvajanja novih reči (teže je usvojiti one reči sa apstraktnim značenjem kojih je bilo u istraživanju, ali u manjem broju), nivo teškoće obrade reči (objasniti razliku među sintagmatskim i paradigmatskim leksičkim odnosima ne predstavlja lak zadatak za nastavnike i zato treba koristiti kreativne aktivnosti za tu svrhu), da li se uče na nivou primene ili prepoznavanja (u ovom slučaju, i za prepoznavanje i za primenu).

U ovoj disertaciji primeri i na engleskom i na srpskom jeziku dati su *kurzivno*, s tim što je za primere na engleskom jeziku korišćen font Times New Roman, a za primere na srpskom jeziku Arial. Stručni termini na engleskom jeziku daju se takođe *kurzivno*.

U ovom istraživanju koriste se kolokacije tipa pridev + imenica (na primer *big dream*), glagol + predlog (npr. *dream about*), glagol + imenica (npr. *preheat the oven*), predlog + imenica (npr. *in poverty*), imenica + glagol (npr. *dream come true*) i imenica +

of genitiv + imenica (npr. *a pinch of salt*). Od idioma, u ovom istraživanju koriste se frazne imenice kao kolokacije oblika imenica + of, genitiv + imenica, npr. *the fright of your life*, glagolske frazne lekseme kao što je *take fright (at something)* i diskursne formule (*That's your problem!*). Koristili smo i primere deskriptivne (nepotpune) sinonimije sa razlikovanjem po kolokaciji, npr. *beautiful – good-looking – lovely*, zatim deskriptivne (nepotpune) sinonimije sa razlikovanjem po asocijativnom značenju, npr. *buy – get – purchase*, deskriptivne (nepotpune) sinonimije sa razlikovanjem po dodatnoj implikaciji npr. *like – be fond of – be attached to*, deskriptivne (nepotpune) sinonimije sa razlikovanjem prema asocijaciji i dodatnoj implikaciji, npr. *rich – wealthy – prosperous*, kao i potpune sinonimije, npr. *almost – nearly – not quite*.

Korpus ima značajnu ulogu u analizi grešaka učenika u raznovrsnim vežbama i testovima, pri kojoj se kolokacije i idiomi dele na: na 1) neuobičajene 2) prihvatljive i 3) neostvarive, a sinonimi na 1) odgovarajuće, 2) približne i 3) reči koje nisu sinonimi.

1.3. Kratak pregled relevantne literature

Budući da se ovaj rad bavi upotrebom engleskih idioma, kolokacija i sinonima u odgovarajućim kontekstima, kao i njihovim usvajanjem i prevođenjem kod učenika osmog razreda osnovne škole, potrebno je definisati ove pojmove.

Ako je suditi po obimu literature koja se bavi idiomima, kolokacijama i sinonimima, moglo bi se zaključiti da se govori o veoma proučavanim semantičkim kategorijama. Međutim, iako su ove kategorije velikim delom proučavane na engleskom jeziku, u srpskom jeziku ne postoji veliki broj radova koji se bave ovim temama, a posebno ne iz ugla englesko-srpskih jezičkih kontakata, kao i kontrastivne analize i prevođenja. U sledećem odeljku biće uopšteno izloženi stavovi u vezi sa idiomima, kolokacijama i sinonimima dok će konkretna teorijska obrada sintagmatskih i

paradigmatskih leksičkih odnosa koja podrazumeva njihove definicije, karakteristike i klasifikacije, kao i obradu u rečnicima, biti ponuđena u drugom poglavlju.

1.3.1. Kolokacije i idiomi

Sintagmatski leksički odnosi koji se obrađuju u ovom istraživanju su kolokacije i idiomi koje teorijski i praktično proučavaju sledeći autori čije stavove sledimo u ovoj disertaciji: Allan (1986), Allerton (1984), Bahns (1993), Bjelica-Andonov (2014), Bloomfield (1926, 1933), Bugarski (1996, 2014), Carter (1987), Chomsky (1957, 1962), Chitra (1996), Cowie (1978, 2001), Cruse (1986), Crystal (2003a, 2003b), Dragičević (2007), Dražić (2014), Fernando (1996), Fillmore (1968), Firth (1957a, 1957b), Fraser (1970), Gibbs (1990), Gortan-Premk (2004), Gotštajn (1986), Grant i Nation (2006), Greim (1982), Halliday (1966), Halliday i Hasan (1976), Harris (1951), Hausmann (1984, 2008), Hill (1999, 2000), Hlebec (2002, 2008), Hoey (2000), Irujo (1984, 1986), Jackson (1988, 2002), Jordens (1977), Katz i Postal (1964), Kellerman (1977), Kövecses i Szabó (1996), Lakoff (1987), Lakoff i Johnson (1980), Leech (1974, 1981), Lewis (1993, 1997, 2000), Lipka (2002), Lyons (1963, 1968, 1977), Mackin (1978), Makkai (1970, 1972), Mäntylä (2004), Maria (2007), Martińska (2004), McCarthy (1990), McCarthy i O'Dell (1999, 2001), McIntosh (1967), Mitchell (1971), Moon (1992, 1998), Nejgebauer (1982, 1986), Nesselhauf (2003), Newmeyer (1974), Nuccorini (2003), Palmer (1976), Pervaz (1988), Prčić (2008, 2011b, 2014), Riđanović (1985), Roos (1976), Seretan (2008), Siepmann (2005, 2006), Sinclair (1966), Stojičić (2010, 2012), Strässler (1982), Šević (1985), Šipka (1998), Štrbac (2008), Taylor (1995), Ullmann (1957, 1962), Weinreich (1969), Zgusta (1991) i Zingkräf (2008), koristeći časopis *Lexicographica* (24, 2008), kao i rečnike sledećih autora: Benson, i dr. (1990, 2010), Bogatz (1997), *Brewer's Dictionary of Phrase and Fable* (1956), Brown, i dr. (2001), Clark i Mohan (1995), Cleveland-Marwick, i dr. (2013), Collins (1995), Cowie i Mackin (1975), Cowie, i dr. (1983),

Courtney (1983), Douglas-Kozlowski i Dzierzanowska (1989, 1999), Filipović (1990), Hlebec (1998, 2006, 2010, 2011, 2012), Hornby, Gatenby i Wakefield (1942), Jocić i Vasić (1988), Kipfer (2011), Kirkpatrick (1987), Kjellmer (1994), Klajn i Šipka (2006) Kovačević (1992, 2010a, 2010b), Kozłowska (1991), Lea (2002), Leonhardi (1955), Long i Summers (1979), Long, Summers, Boyle, i dr. (1992), *Longman Essential Activator* (1997), Matešić (1982), McIntosh (2009), Milosavljević (2007), Morris (1975), Partridge (1985), Perebeinos (1986), Philips (2006), Piper, Dragičević i Stefanović (2005), Procter (1995), *Rečnik srpskoga jezika* (2007), Reum (1931), Ristić, i dr. (1956), Rooney (2004), Runcie (2002), Rundell (2010), Sinclair (1989, 1997, 2001), Sinclair, i dr. (1995), Sokhanov (1999), Stevenson (2010), Stojičić (2006), Summers (2003, 2004), Turnbull (2010) i Vasić i dr. (2011), Walter (2008), Wehmeier (2005) i Wilson (1970).

Prema Lipki (2002), kolokacija predstavlja uobičajeni termin za sintagmatsku kombinaciju leksičkih jedinica, nezavisno od vrste reči i sintaksičke strukture, a kao termin se ne upotrebljava uvek u semantičkom smislu. Prema Prčiću (2008), kolokacija je sadržinska, funkcijska, a delom i formalna celina, koja opisuje mikro-situacije u vanjezičkoj i jezičkoj stvarnosti. Struktura celine karakteriše svaki jezik pojedinačno, ali postoje i česta preklapanja, pa i poklapanja među jezicima. Za usvajanje nekog drugog jezika, kao i za prevođenje i kontrastivnu analizu, važno je prepoznati i pravilno koristiti kolokacije i idiome. Prčić (2008) smatra da je idiom redovan, a u nekim slučajevima i sistemski spoj najmanje dve lekseme ili više njih, i semantičkih i funkcijskih, u okviru određene sintagme ili rečenice. Glavna odlika idioma je idiomatizovanost. Ona se ostvaruje kroz sadržinsku i/ ili formalnu idiomatizaciju. Sadržinska idiomatizacija uglavnom se ispoljava putem dekrementacije, koju odlikuje gubljenje dijagnostičkih obeležja uključenih leksema, ali istovremeno dodavanje novih dijagnostičkih obeležja celini. Formalnu idiomatizaciju idioma uslovljava zamenljivost i postojanost.

Zamenljivost određenih leksema u okviru celine je u većini slučajeva nemoguća ili minimalna. Postojanost, tj. mogućnost podvrgavanja celine transformacijama, kod pojedinih idioma potpuno je isključena.

1.3.2. Sinonimi

Paradigmatski leksički odnos koji se opisuje u ovom istraživanju je sinonimija uz vladajuće stavove i shvatanja koja zastupaju: Apresjan (2000), Atkins i Rundell (2008), Bugarski (1996), Cruse (1986, 2004), Dragičević (2007), Dražić (2014), Edmonds i Hirst (2002), Geeraerts (2010), Gortan-Premk (2004), Gotštajn (1986), *International Journal of Lexicography* (26/ 3, 2013), Leech (1981), Lehrer (1974), Lipka (2002), Lyons (1968, 1977, 1981, 1995), Matijašević (1984), Milić (2004, 2008, 2011, 2013), Mršević (1983), Murphy (2003), Nida (1975a, 1975b), Palmer (1981), Petrović (2005), Prčić (1999b, 2005, 2006, 2008, 2014), Shyab (2007), Sparck Jones (1986), Stanojčić i Popović (2005), Šipka (1998), Ullmann (1962) i Zgusta (1971), korišćenjem rečnika sledećih autora: Clark i Mohan (1995), Crozier, Gilmour i Summers (2005), Ćosić, i dr. (2008), Gove (1984), Kipfer (2011), Kirkpatrick (1987), Lalević (2004), Lea (2008), McArthur (1986), Sinclair (1995), Spooner (2007), Summers (2003, 2004) i Vasić, i dr. (2011).

Cruse (1986: 267) naglašava da, ukoliko najmanje dve lekseme, putem svojih relevantnih semema imaju sva ista centralna dijagnostička obeležja, one se mogu bar delimično zamenjivati u kontekstu. Da bi se utvrdila sinonimija, može se koristiti dijagnostički test, odnosno međuzamenljivost leksema u istom segmentu konteksta, pri kojem se rečenica uzima za kontekst, npr. *He is rich*, *On je bogat*, i *He is wealthy*, *On je imućan*. Lyons (1968: 450; 1977: 202) i Lipka (2002) zaključuju da ako takve rečenice koje imaju istu sintaksičku strukturu jedna drugu impliciraju, dok se razlikuju samo po prisustvu leksema X (*rich*), odnosno Y (*wealthy*), javlja se dvosmerna implikacija i lekseme i rečenice mogu da se smatraju deskriptivnim ekvivalentima. Lyons (1968: 455)

smatra da sinonimija predstavlja simetričan odnos, što znači da ukoliko je leksema *rich*, *bogat* sinonimna sa leksemom *wealthy*, *imućan*, u tom slučaju je i leksema *wealthy*, *imućan* sinonimna sa leksemom *rich*, *bogat*. Prčić (2008) ističe i da sinonimija može biti (1) približna, u koju spadaju primeri u kojima lekseme ne mogu da se zamene u kontekstu koji je sintaktički identičan zbog gramatičkih i/ ili kolokacijskih uslova, kao u primerima *She told me to be quiet* i *She said to me to be quiet (Rekla mi je da ćutim)*, (2) nepotpuna ili deskriptivna, kao u primerima *good-looking*, *handsome*, *pretty (zgodan)*, u kojim je moguća samo delimična zamenljivost sinonima, (3) potpuna sinonimija, kod koje lekseme poseduju isto deskriptivno i asocijativno značenje u datom kontekstu (Lyons: 1981: 148) i koja se odnosi na razliku po kolokaciji s drugim leksemama, na primer, *almost* i *nearly (skoro)* i (4) apsolutna, koja, kao što tvrdi Zgusta (1971: 89), podrazumeva da se poklapaju deskriptivno i asocijativno značenje i opseg primene određene lekseme i koja je veoma retka, kao što se vidi u primerima *caecitis* i *typhilitis (upala slepog creva)*. Prema Prčiću (1999b: 16), razlike između sinonima mogu da budu uspostavljene na tri načina — samostalno ili kombinovano: (1) po asocijativnom značenju, npr. *buy*, *purchase*, obe: *kupiti* (2) po dodatnoj implikaciji, pomoću koje se utvrđuju nijanse osnovnog značenja, npr. *like*, *biti drag (nekome)*, *love*, *voleti* i *adore*, *obožavati*; i (3) po kolokaciji, tj. uobičajenom javljanju s drugim rečima ili grupama reči, npr. *good-looking* (i za muškarce i za žene), *handsome* (samo za muškarce), *pretty* (samo za žene), sve: *zgodan*. Najvažnija karakterisitka sinonimije za ovaj rad, a koju ističe Prčić (2008), jeste ta da učenicima treba predočiti da postoji mogućnost izbora reči koje će na najživopisniji, najprecizniji ili na najsuptilniji način uspeti da prenesu i predstave izvesni jezički sadržaj u određenoj situaciji. Međutim, ta mogućnost izbora ne sme da se poistoveti sa mehaničkom zamenom, nasumičnom i nepromišljenom, jedne sinonimne reči drugom, jer bi se na taj način u potpunosti poništila suština sinonimije.

1.3.3. Nastava

Kada je u pitanju nastava engleskog jezika, u ovom istraživanju sledimo stavove Luisa (Lewis, 2000) za učenje kolokacija, a koji se prenose i na učenje idioma, a to su: nastavnik treba da upućuje na kolokacije i da zahteva od učenika da ih zapisuju u raznovrsnim kontekstima. Greška se ne mora odmah ispravljati, nego je dovoljno da se ona primeti, pa da se pronađu i primeri drugih leksema koji se sa njom javljaju. Ne treba davati gotovo značenje reči iz rečnika, nego treba istraživati i smišljati nove primere, koristeći već postojeće znanje. Sledimo i savet koji iznosi Hoey (2000), a to je da je za učenje kolokacija od izuzetne važnosti da se koriste zadaci koji se sastoje u pretpostavljanju značenja novih reči na osnovu konteksta poznatih reči. Prema Stojičić (2010), greške u prevođenju kolokacija koje ukazuju na to da se koristi pogrešna, neustaljena i neprirodna kolokacija u jeziku prevoda, mogu da dovedu do podele kolokacija na 1) neuobičajene, 2) prihvatljive i 3) neostvarive kolokacije u jeziku prevoda. Takva podela grešaka se u ovom istraživanju koristi i za kolokacije i za idiome. U vežbama se sinonimi dele na 1) odgovarajuće, 2) približne i 3) reči koje uopšte nisu sinonimi za zadatak reč.

Aktivnosti za obradu i proveru kolokacija, idioma i sinonima koje su se primenjivale na časovima su one koje učenike čine uspešnim, a po mišljenju Moon (2000: 164) uspešan učenik je onaj koji je motivisan za učenje engleskog jezika, koji je kreativan, pažljiv, radoznao, samouveren, komunikativan i koji ume da se dobro organizuje, koji ne odustaje od izrade zadatka, koji aktivno učestvuje u radu na času i koristi priliku da govori na engleskom jeziku. Budući da je značenje reči moguće bolje zapamtiti upotrebom reči u raznovrsnim primerima i različitim kontekstima, a posebno u stvarnom kontekstu koji se odnosi na samog učenika i njegovo blisko okruženje, što predlažu i Bruner (1983, 1990), Cameron (2005), Coady i Huckin (1997), Donaldson

(1978), Gibbs (1990), Hatch i Brown (1995), Hoey (2000), Henricksen (1999), Kapelan (2014), Karahasanović (1965), Lado (1968), Laufer (1997), Lewis (2000), Moon (2000), Morgan i Rinvoluceri (2004), Nation (1997, 2001, 2003, 2014), Nunan (2000), Orosz (2009), Schmitt (2000, 2010), Stojić i Murica (2010), Tanović (1984), Thornbury (2002), Vickov (2007), Vygotsky (1962) učenici su kolokacije, idiome i sinonime uvežbavali putem kreativnih aktivnosti koje obuhvataju navedene zahteve, a u skladu sa *Pravilnikom o nastavnom programu za osmi razred osnovnog vaspitanja i obrazovanja (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 2/2010. i 3/2011)*. U tome su od izuzetne pomoći bili rečnici sledećih autora: Bogatz (1997), Brown, i dr. (2001), Clark i Mohan (1995), Crozier, Gilmour i Summers (2005), Filipović (1990), Hlebec (1998, 2006, 2010, 2011, 2012), Jocić i Vasić (1988), Klajn i Šipka (2006), Kovačević (1992, 2010a, 2010b), Lea (2002), McIntosh (2009), Milosavljević (2007), Morris (1975), Philips (2006), Piper i dr. (2007), Rooney (2004), Runcie (2002), Rundell (2010), Sokhanov (1999), Stevenson (2010), Stojičić (2006), Summers (2003, 2004), Turnbull (2010), Vasić, i dr. (2011), Walter (2008) i Wehmeier (2005). Za obradu sintagmatskih i paradigmatskih leksičkih odnosa kroz grupni rad sledili smo stavove sledećih autora: Gordon (2003), Gross Dawis (2009), Kapelan (2011, 2015), Kilen (2000), Nation (2011), Stevanović (2011), Trnavac i Đorđević (2005) i Wajnryb (1992). Udžbenici po kojima se engleski jezik učio u toku ovog istraživanja su Goodey, i dr. (2011a, 2011b, 2011c, 2011d), čije su teme predstavljale podstrek za istraživanje, a gradivo se ujedno proširivalo i izvan udžbenika. Određeni idiomi su se koristili i u vežbama u McCarthy i O'Dell (1999, 2001) i Brown, i dr. (2001) koje su odličan primer uspešne primene idioma u odgovarajućim kontekstima.

Učenicima je teorijski i praktično objašnjeno šta predstavljaju kolokacije, idiomi i sinonimi kroz kreativne aktivnosti za obradu i proveru vokabulara koje su sprovodile tokom tri polugodišta. Za domaći zadatak uglavnom su učenici naprednog nivoa pisali

sastave, sastavljali ukrštenice, asocijacije i pravili postere sa kolokacijama, idiomima i sinonimima koje smo obrađivali na času. U ovom istraživanju prevođenje se ne koristi kao način učenja novih reči, jer je poznato da je ono najlakši put do značenja reči i ne pomaže učenicima da ispolje svoju kreativnost u radu. Međutim, da bismo uporedili rezultate usvajanja kolokacija, idioma i sinonima na srpskom i na engleskom jeziku, koristili smo prevođenje kao sredstvo za kontrastivnu analizu. Za proučavanje prevođenja i kontrastivne analize i analize grešaka od izuzetne koristi su radovi sledećih autora: Corder (1981), Đorđević (2000), Edge (1997), Harmer (1998), Hlebec (1989), Ivir (1981, 1985), James (1980, 1998), Krzeszowski (1990), Mršević-Radović (2008), Nation (1997), Newmark (1988), Nida (1964), Nida i Taber (1969), Novakov (2008), Prčić (1999b, 2011a), Richards (1971, 1984), Richards i Willy (2002), Selinker (1972), Stefanović (2011), Stojić i Murica (2010), Stojičić (2010), Vuletić (2012) i Weinreich (1953).

1.4. Organizacija daljeg izlaganja

Ovaj rad se sastoji od četiri poglavlja. Pored 1. *Uvodnih razmatranja*, to su: 2. *Obrada sintagmatskih i paradigmatskih leksičkih odnosa: teorijski aspekti*, 3. *Obrada sintagmatskih i paradigmatskih leksičkih odnosa: praktični aspekti*, 4. *Završna razmatranja*. Na kraju rada, posle *Literature* i *Rečnika*, predstavljeni su *Dodaci*, odnosno, uzorak korpusa, kao i aktivnosti koje su se sprovodile na časovima.

Drugo poglavlje, koje se sastoji od tri odeljka, bavi se teorijskim poimanjem sintagmatskih i paradigmatskih leksičkih odnosa, kao i kontrastivne analize i prevođenja. Prvi odeljak nudi definicije, karakteristike i klasifikaciju kolokacija i idioma, kao i njihovu obradu u rečnicima. U drugom su ponuđene definicije, karakteristike i klasifikacije sinonima i obrada sinonima u rečnicima. U trećem odeljku daju se osnovne karakteristike kontrastivne analize i prevođenja sa naglaskom na analizu grešaka i prevođenje i nastavu stranih jezika.

Treće poglavlje posvećeno je praktičnim aspektima obrade sintagmatskih i paradigmatskih leksičkih odnosa. Ovo poglavlje sastoji se od četiri odeljka. U prvom odeljku govori se o obradi sintagmatskih leksičkih odnosa u nastavi pri čemu se posebna pažnja posvećuje sadašnjoj situaciji prilikom obrade kolokacija i idioma, kao i predlozima i inovacijama za njihovu obradu. Drugi odeljak pruža analizu sadašnje situacije prilikom obrade sinonima, kao i predloge i inovacije za njihovu obradu. Treći odeljak bavi se nastavom vokabulara engleskog jezika u osmom razredu osnovne škole, pri čemu se iznose najznačajniji faktori koji utiču na usvajanje vokabulara engleskog jezika, kao i stavovi o kontrastiranju kolokacija, idioma i sinonima u završnom razredu osnovne škole. Govori se i o nastavi vokabulara engleskog jezika podeljenoj na nivoe: osnovni, srednji i napredni nivo kao i o grupnom radu kao obliku rada na časovima engleskog jezika u osmom razredu osnovne škole. U četvrtom odeljku govori se o ostvarenosti ciljeva istraživanja, odnosno o prednostima i nedostacima sprovedenog istraživanja i o pedagoškim implikacijama i inovacijama sprovedenog istraživanja.

Četvrto poglavlje bavi se završnim razmatranjima, što podrazumeva rekapitulaciju rada i perspektive daljih istraživanja.

2. Obrada sintagmatskih i paradigmatskih leksičkih odnosa: teorijski aspekti

Ovo poglavlje čine tri odeljka, čija su zajednička tema teorijski aspekti sintagmatskih i paradigmatskih leksičkih odnosa, kao i kontrastivne analize i prevođenja. U prvom odeljku date su definicije, karakteristike i klasifikacije kolokacija i idioma, kao i njihova obrada u rečnicima. U drugom se govori o definicijama, karakteristikama i klasifikacijama sinonima, kao i o obradi sinonima u rečnicima. Treći odeljak bavi se osnovnim karakteristikama kontrastivne analize i prevođenja, kao i analize grešaka i prevođenja i nastave stranih jezika.

2.1. Sintagmatski leksički odnosi

Kako Prčić (2008) tvrdi, sintagmatski leksički odnosi zasnivaju se na blizini najmanje dve jezičke jedinice, koje se obično zajedno pojavljuju, ili se mogu pojaviti, u istom kontekstu. Sintagmatski leksički odnosi su formalni i/ ili sadržinski odnosi između najmanje dve udružive leksičke jedinice, koje su izabrane između paradigmatski mogućih leksičkih jedinica. Pored toga što smatra da poznavanje i prepoznavanje sintagmatskih leksičkih odnosa predstavlja deo znanja o jeziku, Prčić (2008) ističe i činjenicu da se ovakvi odnosi mogu uspostaviti između leksema s njihovim pojedinačnim sememama, po principu „jedna leksema kao jedna semema u jednom trenutku”, što pretpostavlja tekstualno značenje, i ukazuje na važnost upotrebe u konkretnom jezičkom i vanjezičkom kontekstu. Bugarski (1996) leksemu definiše kao jedinicu rečnika (vokabulara) jednog jezika koja ima sve gramatičke oblike i frazeološka proširenja.

Prema Prčiću (2008), leksički spoj je uobičajeno, redovno, a ponekad i sistematsko, javljanje jedne lekseme u sprezi s najmanje još jednom leksemom, najčešće u okviru neke sintagme ili rečenice. Kod leksičkih spojeva najjasnije je izražen međuodnos leksikona i gramatike. Posmatrani sadržinski, funkcijski i formalno, ovakvi spojevi čine manje ili više kompaktnu celinu. Kao što Prčić (2008) dalje napominje, zamenljivost, postojanost i prozirnost su tri činioca koja zajedno uslovljavaju stepen kompaktnosti određenog leksičkog spoja. Zamenljivost je formalno svojstvo i predstavlja mogućnost zamene pojedinih leksema unutar celine drugim leksemama srodnog značenja. U tom smislu, postoji nemoguća zamenljivost, kada je u pitanju samo jedna raspoloživa leksema, zatim minimalna zamenljivost (dve lekseme) i moguća zamenljivost koja podrazumeva više od dve lekseme, ali veoma ograničenog broja. Postojanost je formalno, morfosintaksičko svojstvo pri kojem se celina podvrgava transformacijama (broj, glagolsko vreme/ vid/ stanje, promena morfosintaksičke klase, tematska organizacija

rečenice, itd.) i/ ili modifikacijama (inicijalnim, medijalnim, u vidu pridevskih, priloških i ostalih dopuna). Postoje spojevi s prelazima od relativno visoke do relativno slabe postojanosti. Prozirnost je sadržinsko svojstvo i odnosi se na nivo predvidljivosti smisla celine. Postoje spojevi s prelazima od prozirnih do neprozirnih.

Na osnovu ovih osobina leksičkih spojeva, može se izvesti zaključak da, ako određeni leksički spoj poseduje moguću ili minimalnu zamenljivost, relativno slabu postojanost, zatim prozirnost, onda je u pitanju kolokacija, odnosno, kompozitivan i time difuzan spoj. S druge strane, ako leksički spoj odlikuju nemoguća ili minimalna zamenljivost, relativno visoka postojanost i neprozirnost, u pitanju je idiom, tj. idiomatizovan i time kompaktan spoj. Kompaktni leksički spojevi smatraju se sadržinski i funkcijski bliskim leksemama, a difuzni su bliži rečenicama – sadržinski, funkcijski i formalno. Postojanje leksičkih spojeva, i kompaktnih i difuznih, doprinosi većoj stereotipnosti i konvencionalizovanosti upotrebe jezika i ograničavanju i smanjivanju dinamične, produktivne i kreativne prirode jezičkog sistema, koja je najviše zastupljena na sintaksičkom nivou.

Pa ipak, prema Prčiću (2008), teško je razgraničiti kolokacije i idiome, jer možemo pronaći kolokacije koje su blizu idiomatizovanosti, bar po jednom od opisanih osobina, a i idiome koji su blizu kompozitivnosti.

Prema Nejgebaueru (1982: 345) najvažniji test za razgraničavanje kolokacija u užem smislu i idioma jeste test metaforizacije i metonimizacije, jer se putem ova dva procesa najčešće prenosi značenje. Leksički spoj je idiom ako glavni kolokat ili oba kolokata poseduju preneseno značenje, a u većini ostalih slučajeva, u pitanju će biti kolokacije. Pored toga, relevantni pokazatelji kolokacija od kojih se one razlikuju od ostalih sintagmatskih spojeva su: binarna struktura, ograničen broj sinonimskih mogućnosti, transformacije semantičkih elemenata, varijabilna sposobnost leksičko-

semantičke komplementacije i varijabilna sposobnost transpozicije unutar rečenice. Kada su u pitanju sintagmatski leksički spojevi, važno je istaći rezultate koje su ostvarili Cowie i Mackin. Prilikom izrade rečnika *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English* (u dva toma: 1975. i 1983.), prvo su razgraničili idiomatske strukture od ostalih struktura koje to ne predstavljaju. Pre njih, Palmer i Hornby, prvi su stavili u centar pažnje ovu razliku. S tim u vezi, u Hornbijevom rečniku *Idiomatic and Syntactic English Dictionary* (Hornby, Gatenby i Wakefield 1942), idiomi su definisani kao grupa reči koja se mora pamtitu u celosti, budući da je teško ili gotovo nemoguće shvatiti značenje idioma na osnovu znanja o posebnim rečima od kojih je sastavljen. Na važnost ovog rečnika ukazuje i Jackson (2002). Cowie i Mackin zaključuju da nema jasne granice između idioma i kolokacija, i da je stoga bolje ove sintagmatske spojave ostaviti na skalu idiomatičnosti. Cowie kolokacije definiše kao kombinacije leksičkih jedinica koje se pojavljuju u okviru sintaksičkih obrazaca i razlikuju se prema nivou zamenljivosti konstituenata i ustaljenosti, pa se na osnovu ovih faktora može napraviti skala od otvorenih do ograničenih kolokacija, što je slično idiomima. Pervaz (1988: 64) zapaža da, ukoliko ove dve skale sagledavamo kao jedan kontinuum, onda će se „poluidiomi” i „strogo ograničene kolokacije” izjednačiti, ili poklapati, na sredini skale, odnosno, ako se ide od sredine skale u jednom pravcu, povećava se idiomatičnost, a u drugom se povećava verovatnoća ili sloboda kombinovanja reči.

Cruse (1986) navodi semantički pristup, da bi napravio razliku između idioma i kolokacija. Naime, idiomi su leksički složene jedinice od jednog semantičkog konstituenta, a kolokacije predstavljaju niz leksičkih jedinica, od kojih svaka predstavlja nezavisan, semantički proziran konstituent, npr. *lepo vreme, jak vetar*.

Dražić (2014) smatra da se spojevi koji su jednim delom neprozirni mogu podvesti pod kolokacije, jer su zasnovani na pojmovnim metaforama, odnosno, prema

Dragičević (2007: 90) „na mentalnom mehanizmu pomoću kojeg razumevamo i doživljavamo stvarnost”. Oni mogu da budu deo opšteg čovekovog iskustva i mogu posedovati karakter univerzalnosti. Sve ovo se podvodi pod oblast kognitivne lingvistike i metod konceptualne analize, koje spominju Lakoff i Johnson (1980).

2.1.1. Definicije i karakteristike kolokacija

Kada su kolokacije u pitanju, u literaturi se javljaju dva pristupa: prvi, koji se zasniva na semantici reči, i drugi, zasnovan na učestalosti kolokacija. Prvi pristup potiče iz evropskih frazeoloških istraživanja, a drugi iz britanskog kontekstualizma. (Siepmann, 2005: 410-411). U novije vreme, u leksikološkoj literaturi, javljaju se raznoliki pristupi koji uključuju i praktične aspekte proučavanja kolokacija, a to su: leksikološki, semantički, pedagoški, korpusni i sintaksički (Stojičić, 2010).

Firth (1957a) predstavlja tvorca termina kolokacija, a njegov rad “Modes of Meaning” (1957a) smatra se polaznom tačkom za sve dalje definicije ovog pojma. Firth nastavlja da se bavi kolokacijama i u radu ”A synopsis of linguistic theory 1930-55” (1957b) i većina definicija kolokacija oslanja se na njegovo viđenje kolokacija koje je izneo u tom radu, a to je da se o svakoj reči može izneti sud na osnovu drugih reči s kojima se ona udružuje. (up. Mackin 1978). Firth (1957a) ističe da se značenje jedne reči pojašnjava u okviru kolokacije, kada se ona udružuje s drugom reči, i da kolociranjem s drugim rečima ta reč realizuje jedan vid svog značenja (eng. *meaning by collocation*, Firth 1957a: 194). Firth (1957a: 198-203) zaključuje da značenje na osnovu kolociranja nije potpuno ako se ne analizira kontekst i vremenski okvir, jer se na taj način dobija uvid u kolokacije koje karakterišu određeni period, stalež i situaciju, od kojih neke opstaju u jeziku, dok druge postaju zastarele.

Lipka (2002) navodi kolokaciju kao neutralnu sintagmu u primerima *open* i *window* – irelevantno uzimajući u obzir vrstu reči i sintaksičku funkciju. Dakle, lekseme

koje se sintagmatski udružuju su neutralne, jer ne zavise od vrste reči i sintaksičke strukture. Lyons (1977: 262) navodi termin inkapsulacija (*encapsulation*), koja podrazumeva obuhvatanje semantičkog sadržaja jedne lekseme drugom, npr. *kick* (*udariti nogom*) i *punch* (*udariti pesnicom*). Na ovo shvatanje nadovezuje se Palmerov (Palmer, 1976) stav po pitanju ograničenja za ostvarenje kolokacija (*collocational restriction*). Palmer (1976: 97) navodi tri tipa ograničenja u kolociranju. Prvi tip se u potpunosti zasniva na značenju kolokacije, pa kolokacija *green cow* predstavlja neostvarivu kolokaciju. Drugi tip zavisi od opsega, u odnosu na koji se jedna reč udružuje samo s nekim leksemama iz zbira sinonimnih leksema, a treći tip je čisto kolokacijskog karaktera i nije uslovljen značenjem niti opsegom, što Palmer ilustruje primerom *addled egg*. Dakle, neostvarivost kolokacija nastaje zbog vanjezičkih faktora, odnosno, nepostojanja označenog entiteta u realnosti (**green cow*) ili zbog nekompatibilnih sadržinskih svojstava leksema (**pretty boy*).

Prema Mekintošu (McIntosh 1967: 187-188), udruživanje leksema možemo sagledati iz dva ugla. U prvom slučaju, o kompatibilnosti se može govoriti na osnovu toga da li reč ispunjava onaj cilj koji je stekla kroz određeni kontekst. Stojičić (2010) primećuje da ako u svakodnevnom razgovoru govornik kaže *This lemon is bitter*, moguće je da bi bilo bolje upotrebiti pridev u rečenici *This lemon is sweet*, pa u pitanju ne bi bio pogrešan izbor reči, već bi se radilo o individualnom sudu ili doživljaju jednog predmeta ili pojave. Ovakvi primeri pokazuju da se rečenicama ne treba baviti isključivo s gramatičkog stanovišta, jer čak i kada se dve upoređene rečenice sastoje od istih sintaksičkih elemenata, one mogu da se razlikuju po leksičkim elementima. Zatim, prilikom analize kolokacija, često se javlja pristup bez sagledavanja datog konteksta. U tom smislu, iskaz *This lemon is sweet* može posedovati jedno značenje kada dve žene

razgovaraju o tkanini za jastučnicu, a drugo kada neko opisuje sliku mrtve prirode koju je naslikalo dete.

Sinclair (1966), zastupa stav da se kolociranje može shvatati u širem kontekstu, a ne samo kao udruživanje dveju leksema, jer lekseme u određenom kontekstu mogu da predviđaju jedna drugu.

U rečniku BBI (2010), kolokacija se definiše kao sintagma koja je neidiomska, ali je utvrđena i prepoznatljiva u jeziku, dok Carter (1987: 47) definiše kolokaciju kao grupu reči koja se višekratno ponavlja u jeziku. Mitchell (1971) ističe činjenicu da postoje reči koje moraju da se javljaju sa određenim rečima i zato one ne mogu slobodno da se zamenjuju nekim drugim rečima. Roos (1976: 66) smatra da kolokacija nije samo spoj dve udružene lekseme, već i tendencija tih jedinica da se udružuju. Međutim, Lipka (2002: 181-186) zastupa suprotan stav, jer širi neutralni koncept kolokacije koji se sastoji od bilo kog udruživanja ili sintagmatske kombinacije leksema bez obzira na vrstu reči i sadržinska svojstva. Shodno tome, ovaj autor smatra da su kolokacije i neutralne sintagme (eng. *neutral syntagmas*), koje predstavljaju leksičke skupovena paradigmatnoj ravni. Pa ipak, ovaj pristup kolokacijama još uvek nije pronašao sledbenika. Siepmann (2005: 438), pak, iznosi kritiku po pitanju isključivosti tri pristupa izučavanju kolokacija i definiše kolokaciju kao „bilo koju celovitu leksičku, leksičko-gramatičku ili semantičku jedinicu koja se sastoji od dveju ili više reči i koja ispoljava minimalno ponavljanje u okviru diskursne zajednice". Ova definicija je važna jer ističe da u opisivanju i izučavanju kolokacija treba uzeti u obzir faktore i gramatičke i semantičke prirode. Pa, ipak, ni u ovoj definiciji nisu uključena formalna i sadržinska svojstva kolokacija, po kojima bi se one razlikovale od drugih elemenata jezika, a u centar pažnje stavlja se ponavljanje kao kriterijum identifikacije. Stojičić (2010) kolokaciju definiše kao sintagmatski spoj dveju leksema u doslovnom ili prenesenom značenju, koji je proziran i obrazovan na osnovu

morfosintaksičkih principa i semantičkog potencijala jezika, kao i prema zahtevima konkretnog jezičkog i vanjezičkog konteksta, a čija je sadržina zasnovana na značenjskim međuvezama kolokata i koji se ostvaruje s određenom učestalošću ili se s određenom očekivanošću može ostvariti u upotrebi jezika.

Leech (1974: 11-27; 1981: 89-90) naglašava da su sledeće vrste značenja značajne u razmatranju kolokacija: (a) konceptualno značenje (eng. *conceptual meaning*), koje se iskazuje logičnim, kognitivnim ili denotativnim sadržajem. Konceptualno značenje predstavlja suštinu komunikacije putem jezika i kod reči ono se može tumačiti pomoću analize značenjskih konstituenata; (b) kolokativno značenje (eng. *collocative meaning*), izraženo kroz veze s drugim rečima koje se obično nalaze u istom okruženju date reči. Prčić (2008) naglašava da je obrazovanje kolokacija moguće samo ukoliko udružene reči dele bar jedno dijagnostičko obeležje (DgO). Dijagnostička obeležja su tipična i relevantna sadržinska svojstva reči. S druge strane, postoje i nedijagnostička obeležja, koja izražavaju dodatna svojstva. U tom smislu, glagol *drink*, *piti*, kolocira, tj. javlja se zajedno sa imenicama koje sadrže kompatibilno DgO [LIQUID], *tečan*, poput *water*, *tea*, *coffee*, *beer*, *wine*, *whiskey*, *voda*, *čaj*, *kafa*, *pivo*, *vino*, *viski*, ali ne i sa imenicama, *meat*, *bread*, *potato*, *meso*, *hleb*, *krompir*. Takođe, pored DgO [LIQUID], *tečno*, potrebno je i DgO [FIT FOR DRINKING], *valjan za piće*, jer se imenice kao što su *vinegar* i *petrol*, *sirće* i *benzin*, ne odnose na tečnosti koje se mogu bezbedno piti, pa zbog toga i javiti s glagolom *drink*. Međutim, najverovatnije zbog vanjezičkih, u ovom slučaju, kulturnih razloga, imenica *soup*, *supa*, i pored svog DgO [LIQUID], *tečan*, prvenstveno kolocira sa glagolom *eat*, *jesti*.

Prema Prčiću, (2008) mogućnost ulančavanja leksema, ili njihova kolokabilnost, koja je uslovljena i unutarjezičkim činionicima (pre svega, semantičkim) i češće vanjezičkim (pragmatičkim), utvrđuje se preko kompatibilnosti relevantnih DgO. Pomoću

kolokabilnosti možemo utvrditi i potencijalne kolokacije koje postaju stvarne, a kasnije i ustaljene. Dakle, leksikon i gramatika, kao jezički sistem obezbeđuju nastanak kolokacija, a i idioma, a njihovo ustaljivanje omogućava pragmatika, kao upotreba tog sistema. Pa ipak, preterana upotreba kolokacija i idioma može doprineti smanjivanju njihove izražajnosti, pa oni prelaze u kliše i na taj način gube svoju efektivnost.

Allerton (1984) takođe proučava međuveze kolokata. Interpretacija određenih prideva opšteg značenja u velikoj meri zavisi od imenice s kojima ti pridevi kolociraju, što Allerton (1984: 22) prikazuje kroz primere iz nemačkog jezika: (*ein*) *schönes Wetter* (*sunny weather*), *eine schöne Frau* (*a beautiful woman*), *eine schöne Summe* (*a good/substantial sum*).

Dakle, kao što primeri pokazuju, značenje prideva *schön* precizirano je pod uticajem imenica, te u svakom spoju pridev dobija i dodatne značenjske komponente u zavisnosti od denotata koji opisuje. Allerton (1984) ovu pojavu naziva semantičko prekrajanje (eng. *semantic tailoring*), kojim pokazuje da pridevi opšteg značenja do određene granice zadržavaju svoja osnovna sadržinska svojstva, dok je, s druge strane, to značenje precizirano od konteksta do konteksta. Ova pojava se odnosi i na druge obrasce, a ne samo za spojeve pridev + imenica, i Allerton (1984: 23) nabroja u kom smeru taj uticaj ide: (i) imenica → pridev, npr. *new poem / potatoes / professors*, (ii) imenica → prelazni glagol, npr. *remove stains / furniture*, (iii) imenica → neprelazni glagol, npr. *child / fish / nose / tap runs*, (iv) imenica → predlog, npr. *in the house / tree / pond*, (v) imenica → predlog, npr. *anger / argument / cooperation with*, (vi) glagol → predlog, e.g. *allow / fight / hope for* (vii) pridev → predlog, npr. *different / distant / free from*.

Carter (1987: 48-49) opisuje leksički pristup kolokacijama kao težnju da se leksika utemelji kao samostalan jezički nivo, koji treba da se izučava paralelno s gramatičkim nivoom, ali isto tako i odvojeno. Kod ovakvog pristupa verovatnoća je

polazna tačka u procesu proučavanja kolociranja. Naime, za određenu leksemu postoji veća verovatnoća da će kolocirati s pojedinim leksemama, dok kolociranje s nekim drugim leksemama pokazuje manju verovatnoću. Celokupan zbir leksema koje kolociraju sa konkretnom leksemom naziva se skupina (eng. *cluster*). Prema Karteru (Carter 1987: 49), za gramatičke kolokacije određivanje skupina je već unapred utvrđeno pravilima, a kod leksičkih kolokacija analiza kreće od pretpostavki o verovatnoći. Kada je u pitanju leksički pristup kolokacijama treba izdvojiti dva najznačajnija rada, a to su Halidejev rad "Lexis as a linguistic level" (Halliday 1966) i Sinklerov rad "Beginning the study of lexis" (Sinclair 1966), jer predstavljaju prekretnicu u izučavanju kolokacija u lingvistici uopšte, obrađujući teorijske i praktične aspekte kolokacija. Pa ipak, ova dva autora pokazuju različite stavove po pitanju načina za proučavanje kolokacija. Naime, Halliday (1966) teži da objasni važnost potrebe za osamostaljivanjem leksike kao posebne oblasti istraživanja koja ne zavisi od gramatike, a istraživanja kolokacija ne moraju da budu zasnovana samo na statističkim podacima ili na analizi korpusa, ako su pravilno sprovedena na neki drugi način. Halliday (1966: 158) pronalazi dva važna pojma za merenje distribucije u kolokacijskom nizu, a to su: presek (eng. *node*), za datu leksemu, i raspon (eng. *span*), za mesta koja zauzimaju lekseme ispred i iza te jedinice. Može se zaključiti da je Halliday doprineo razvoju korpusne i kompjuterske lingvistike, a osmislio je i klasifikaciju kolokacijski definisanih leksičkih skupova koja se zasniva na formalnim kriterijumima sa navođenjima koja precizno pokazuju najneposrednija jezička okruženja.

Halliday i Hasan (1976: 4-6), ističu da je pojam kohezije semantički i da se zasniva na interpretaciji jednih elemenata uz pomoć drugih, odnosno, pomoću gramatičkih i leksičkih veza. Leksičke veze su važne za kolokacije, jer su kod reči koje uobičajeno kolociraju već formirani određeni odnosi i veze, što znači da jedna reč može da asocira na drugu s kojom se inače dovodi u značenjsku vezu (Halliday i Hasan 1976:

284-292). Stavove ovih autora mogu da se uporede sa Sipmanovim (Siepmann 2005) razmatranjem udaljenih kolokata, odnosno, reči sa semantičkim vezama koje su očigledne i onda kada te reči odvaja deo teksta, što je izraženo prilikom upotrebe retoričkih markera, i njihove značenjske veze s određenim leksemama u određenom jezičkom kontekstu. Kao primer Siepmann (2005) daje izraz *not so* koji se često nalazi u istom jezičkom kontekstu s rečima *surely*, *seem* i *appear* kao i sa strukturama *you / one might think that, it was hoped that* i *one hears that*.

Palmer (1976: 62) ističe da su pojedine lekseme, koje su do određene granice sinonimne, kolokacijski ograničene, odnosno nemaju potpuno iste kolokate, što se vidi u primerima *rancid bacon / butter* i *addled eggs*. Zatim, određene lekseme imaju preciznija značenja u različitim kolokacijama, pa se imenica *weather* može opisati pridevom *exceptional*, koji, isto tako, može opisati imenicu *child*, ali s potpuno drugačijim značenjem. Na ovaj način Palmer (1976) uvažava kritiku koju ističe Lehrer (1974), u vezi sa leksičkom hipotezom o kolociranju, koja naglašava da ovo udruživanje nije proizvoljno, jer bi to značilo da se lekseme koje čine jednu kolokaciju mogu zameniti njihovim sinonimima, što se na mnogobrojnim primerima iz jezika može opovrgnuti. Sinclair (1966), pak, predlaže analitičke metode koje bi se mogle primenjivati u brojčanom iskazivanju učestalosti (eng. *frequency*) i opsega (eng. *range*), i verovatnoće udruživanja leksema.

Termin kolokacija je u srpskoj lingvistici još uvek upitan, a u anglistici se već odavno koristi, kako u kontrastnim, tako i u teorijskim istraživanjima (Nejgebauer 1982; Pervaz 1988; Šević 1985; Gotštajn 1986; Prčić 2008; Hlebec 2002, 2008; Stojičić 2010; i dr.). Pa ipak, u srpskom jeziku postoje razna istraživanja koja za predmet imaju leksičko-semantičke i sintaksičko-semantičke analize sintagmatskih veza. Na važnost posedovanja znanja o kolokacijama ukazuje Hill (1999). U oblasti primenjene lingvistike, te nastave

stranog jezika i značaja učenja reči u kontekstu, ističe se rad Majkla Luisa (Lewis 2000). Teorijsko gledište svog istraživanja Luis opisuje 1993. u knjizi *The Lexical Approach*, dok praktične savete za primenu tih postavki nudi 1997. u publikaciji *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*, kao i u kasnijim radovima, od kojih se ističe važna monografija *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach* (Lewis 2000). Saveti Majkla Luisa zasnivaju se na sledećim principima: 1. Napuštanje stava „prezentovati – uvežbavati – proizvoditi” (tzv. *PPP: presentation – practice – production*), a umesto njega predlaže se princip „posmatrati – pretpostavljati – eksperimentisati/ pokušavati” (tzv. *OHE: observation – hypothesis – experiment*). 2. Razumevanje jezika kroz leksičke celine (*lexical chunks*) koje su kompaktne ili manje kompaktne ustaljene celine, a predstavljaju osnovu za lingvističku kreativnost. 3. Leksički pristup se zasniva na tome što se jezik sastoji od spojeva reči kao ustaljenih celina. 4. Ustaljene celine koje su spremne za upotrebu (*preferable chunks*) nalaze se u mentalnom leksikonu.

Cruse (1986: 40) smatra da kolokacija predstavlja niz reči koje se uobičajeno udružuju. Prčić (2008) definiše kolokaciju kao uobičajen, a često i redovan, dvočlani spoj leksema s nekom drugom leksemom, i to unutar određene sintaksičke jedinice – sintagme ili, nešto ređe, rečenice, npr. *drink coffee, piti/ popiti/ ispiti kafu* (ovaj primer pokazuje da je teško uspostaviti granicu između kolokacija, slobodnih sintagmi i frazema), *strong coffee, jaka kafa*, ili, *drink strong coffee, piti jaku kafu*, što predstavlja kao složenu kolokaciju. Prema Lipki (2002), kolokacija predstavlja uobičajeni termin za sintagmatsku kombinaciju leksičkih jedinica, što ne zavisi od vrste reči i sintaksičke strukture, a ovaj termin se ne upotrebljava uvek u semantičkom smislu. Mnogi lingvisti, naime, kolokaciju određuju kao spoj reči koje se često upotrebljavaju zajedno. Na primer, u spoju *glava porodice*, u smislu leksemske valentnosti, leksema *glava* ostvaruje značenje *ličnosti koja*

izdržava porodicu i koji njome rukovodi, a u smislu leksičke spojivosti, u spoju *glava porodice* leksema *porodica* ostvaruje svoje osnovno značenje. Prčić (2008) smatra da je kolokacija sadržinska, funkcijska, a delom i formalna celina, koja opisuje mikro-situacije u vanjezičkoj ili jezičkoj stvarnosti. Struktura celine karakteriše svaki jezik pojedinačno, ali česta su izvesna preklapanja, pa i poklapanja među jezicima. Prepoznavanje i pravilno korišćenje kolokacija posebno je važno za usvajanje nekog drugog jezika, prevođenje i kontrastivnu analizu.

Prčić (2008) dalje napominje da je kolokabilnost vezana za uobičajenu upotrebu jezika, a ako želimo da postignemo komunikativne efekte, npr. poetske, humorističke, ironične ili neke druge, možemo ulančavati lekseme sa inkompatibilnim obeležjima. U tom smislu, sintagma *a yellow dream*, *žut san*, smatrala bi se neprihvatljivom, a sintagma *a yellow dress*, *žuta haljina*, prihvatljivom, jer se pridev *yellow*, *žut*, odnosi samo na nešto vidljivo, sa DgO [VISIBLE], *vidljivo*.

Cruse (1986: 40) naglašava semantičku koheziju kolokacija, odnosno semantičko privlačenje među udruženim rečima koje još više dolazi do izražaja ako značenje jednog od kolokata ograničimo na jedan kontekst, ili ako je to značenje drugačije od značenja koje on ima u neutralnim kontekstima. Na primer, pridev *heavy* u kolokaciji *heavy drinker* (*teška pijanica*) nosi značenje ograničeno na usko definisan kontekst u kojem zahteva obeležje *consumption*, *konzumiranje alkohola*.

Dragičević (2007: 217) primećuje da Crystal (2003a, 2003b) ističe selekciona obeležja koja specifikuju ograničenja dozvoljenih kombinacija leksičkih jedinica u datom gramatičkom kontekstu. Stiče se utisak da srpski lingvisti pojedine primere koje je Prčić (2008) opisao iz ugla kolokabilnosti, u gramatičkoj zavisnosti doživljavaju kao semantičku valentnost. Dragičević (2007: 218) ističe da se terminom leksemska valentnost izražava „sposobnost jedne lekseme u linearnom nizu da, po odgovarajućim

semantičkim i morfosintaktičkim pravilima privlači druge.” Šipka (1998: 76) iznosi podelu na međuleksemsku i leksemsko-tekstualnu valetnost. Leksemaska valentnost poseduje svoje sistemske vrednosti, koje se u tekstu realizuju kao standardne vrednosti. Ako leksema u tekstu ne ostvaruje standardne vrednosti svoje valentnosti, onda je reč o re-kreiranju valentnosti. U tom smislu, leksema *preminuti* izražava valentnost prema leksemama koja obeležavaju ljudska bića i tekstualnim grupama sa izvesnim stepenom formalnosti. Dakle, ako na poslednjoj strani dnevnih novina pročitamo vest da je tog dana *preminula* neka osoba, onda ta leksema u tekstu uspeva da ostvari svoje standardne vrednosti. S druge strane, ako leksemu *preminuti* upotrebimo u neformalnom razgovoru u rečenici: „*Jutros mi je preminuo papagaj*”, onda smo dvostruko re-kreirali valentnost te lekseme: i prema drugoj leksemi i prema tekstu. Re-kreiranje leksičke valentnosti odlikuje kreativnu upotrebu jezika, pre svega književnost, novinarstvo, reklamiranje i slične sfere.

Gotštajn (1986: 5-12) je mišljenja semantičara o ovoj temi podelila u tri grupe: u prvu grupu spadaju shvatanja po kojima je značenje lekseme posledica kolokabilnosti, što se vidi u primerima engleskih prideva *pretty* i *handsome* (bliskoznačnice za *zgodan*, *lep*), koji se razlikuju u značenju jedino po tome što kolociraju sa različitim rečima. U drugoj grupi su ona shvatanja po kojima je značenje lekseme uslov po kojem ona stupa u neku kolokaciju. Naime, pretpostavlja se da se značenje reči može raščlaniti na komponente, a uslov njihovog kombinovanja u kolokaciju je udruživost sema dveju leksema. Značenje je ono što određuje u koje će kolokacije leksema stupiti, na primer *male lioness* (*muška lavica*) i *female lioness* (*ženska lavica*). Ove kolokacije su redundantne, pa se ne koriste. Za leksemu *lavica* se podrazumeva da se odnosi na ženski rod, te se stoga ne kombinuje ni sa pridevom *muški*, kao ni sa pridevom *ženski*. Po ovom shvatanju, značenje reči utiče na učešće u kolokaciji. Pa ipak, u nekim slučajevima semantika ne predstavlja restriktivan

faktor, a kolokacije su, i dalje, nemoguće. Gotštajn (1986: 11) iznosi duhovit zaključak: „Onog trena kad su se reči, iz bilo kog razloga, ili zašto da ne, bez ikakvog razloga, počele javljati jedna pored druge u čestim spojevima, one više nisu mogle ostati ravnodušne jedna prema drugoj. Bilo bi, zbilja, krajnje neprirodno da im je značenje ostalo netaknuto u tako snažnom zagrljaju.“

Dragičević (2007: 226) smatra da se neki kolokat može izostaviti iz kolokacije, jer se podrazumeva. U rečenicama *Pojela je supu* i *Skuvala je supu* semantička pozicija imenice *supa* i bez ikakvog partikularizatora može da ukaže na različite količine supe. Kada se govori o kuvanju supe, pomišljamo na litre supe, a u slučaju njenog konzumiranja na decilitre supe. Dragičević (2007: 226) zatim objašnjava šta predstavlja termin inkapsulacija na primeru kolokacija sa partikularizatorima – uobličivačima. Lyons (1977: 262) uvodi termin inkapsulacija (*encapsulation*), koji nije zaživeo u srpskoj lingvistici. Ponekad se značenje jednog člana kolokacije inkapsulira u značenje drugog člana, kao što se vidi u primeru engleskih glagola *kick* (*udariti nogom, tj. šutnuti*) i *punch* (*udariti rukom*). U nekim drugim jezicima, npr. u francuskom, ovi glagoli za ekvivalente dobijaju sintagme. U leksemi *kick* imenica noga inkapsulirana je u glagol *udariti*. Sličan proces možemo primetiti i kod partikularizatora – uobličivača. Oni se pojavljuju kao sintaksički upravni član sintagmi kao što su: *venac paprika, mrvu hleba, pramen kose, svežanj ključeva* itd. Uobličivači su oličeni u imenicama nepotpunog značenja. *Venac, mrvu, pramen, svežanj* ne možemo zamisliti bez materije od koje su sazdani, a to nam govori o snažnoj povezanosti članova partitivnih sintagmi i o nemogućnosti partikularizatora – uobličivača da samostalno označe materiju, predmete ili pojave. Dragičević (2007: 228) smatra da „inkapsulacija imenice koja označava materiju u značenje imenice koja označava uobličivač može biti različitog stepena.“ Naime, najviši stepen inkapsulacije nalazi se u sintagmama *buket cveća, plast sena, pramen kose*.

Imenice *buket*, *mrva*, *plast*, *pramen* vezuju se u partitivnim sintagmama za mali broj imenica koje imaju značenje materije ili predmeta. Za govornike srpskog jezika prototip *buketa* je *buket cveća*, prototip *mrve* je *mrva hleba*, *plasta* – *plast sena*, a *pramena* – *pramen kose*. Posledice uticaja ovih prototipa na jezičku sferu iz kognitivne sfere su sledeće: visok nivo inkapsulacije – semantički sadržaji imenica *cveće*, *hleb*, *seno*, *pramen* skoro u potpunosti se inkorporiraju u značenje uobličivača uz koji i stoje, zatim, prototip *buketa*, *mrve*, *plasta*, *pramena* ima uticaj na semantičku podelu imenica i to na takav način što bi ispitanici najverovatnije rekli da partikularizatori u našim primerima i to *buket*, *plast* i *pramen* pripadaju zbirnim imenicama, a *mrva* zajedničkim ili gradivnim, dok su sve ove imenice ipak najbliže apstraktnim imenicama. Znatno niži stepen inkapsulacije nalazi se kod uobličivača u sintagmama *mlaz vode*, *grudva snega*, *kolut dima*, *nit paučine*, *venac paprika*. Najniži stepen inkapsulacije ilustruju uobličivači koji opredmećuju najraznovrsnije materije, i koji, kao takvi, imaju najveći distribucioni materijal, kao što su, na primer, imenice *vlakno*, *gomila*, *grumen*, *gromuljica*, *kamara*, *svežanj*, *hrpa*.

Prčić (2008) tvrdi da, kada je u pitanju kompaktnost, kolokacije predstavljaju difuzne i kompozitivne leksičke spojeve. Pre svega, veoma su prozirne, i kada je u pitanju doslovno značenje kolokata (npr. *break a window*, *razbiti prozor*) ili preneseno (*break a record*, *oboriti rekord*, *break somebody's heart*, *slomiti nekom srce*). Kolokacije imaju relativno slabu postojanost, jer sadržinska celovitost, koja je ujedno i najvažnije svojstvo kolokacija, a zatim i ona funkcijska, ne mora uvek biti praćena i formalnom, tj. dodirivanjem kolokata. Tako možemo naići na različite tipove transformacija, od kojih neke govore o tome kako jedna kolokacija može da se realizuje kroz više strukturnih tipova (npr. *unconditional surrender*, *bezuslovna predaja*, *prema surrender unconditionally*, *bezuslovno se predati*, zatim *a lion roars*, *lav riče*, prema *the roar of*

lions, rika lavova, a roaring lion, lav koji riče, Roar – that's what a lion does, Riče – eto šta lav radi, kao i modifikacija (*a swarm of bees, roj pčela*, prema, *a swarm of dangerous bees, roj opasnih pčela, a convincing victory, ubedljiva pobeda*, prema, *a very convincing victory, veoma ubedljiva pobeda*).

Prema Prčiću (2008), kod kolokacija se takođe primećuje zamenljivost, i to moguća ili minimalna, pojedinih leksema leksemama iz istog leksičkog polja, a najviše među sekundarnim kolokatima; npr. *ask/ put/ pose a question, postaviti pitanje, ili bring up/ raise/ rear children, odgajati/ podizati decu*. Treba naglasiti i činjenicu da nisu sve raspoložive lekseme u kolokaciji i ustaljene; npr. *strike a match, kresnuti šibicu*, ili *light a match, upaliti šibicu*, čine se mogućima i prihvaćenima, ali su glagoli *ignite, zapaliti, i kindle, potpaliti*, isključeni u ovim slučajevima. Iz ovoga se može izvesti zaključak da kolokacija može da ograniči pokušaj sinonimije da isti sadržaj bude izražen na što više različitih načina. Zatim, kada u upotrebi postoji nekoliko kolokata koji predstavljaju konkurenciju jedni drugima, moguće je da će se jedan od njih, zbog frekventnosti, kratkoće, izražajnosti ili iz nekih drugih razloga, osećati kao periferni oblik, koji uz to može da bude uslovljen lektalno, registarski, pa i individualno; npr. *give a party, prirediti zabavu*, kao neutralna, pa *throw a party, prirediti žurku*, s obeležjem [INFORMAL], *neformalno*.

Uzajamno privlačenje kolokata postoji ne samo od primarnog ka sekundarnom, nego i obrnuto – od sekundarnom prema primarnom, smatra Prčić (2008). Stoga, možemo pronaći spektar leksema koje sa odabranom leksemom mogu tipično da kolociraju u različitim kontekstima; npr. s imenicom *word, reč*, (u smislu *promise, obećanje*), kao primarnim kolokatom, kolociraju glagoli *give, keep, break, dati, održati, pogaziti*, a sa imenicom *impression, utisak*, kao primarnim, kolociraju pridevi *good, bad, favourable, unfavourable, first, strong, dobar, loš, povoljan, nepovoljan, prvi, snažan*, itd. S druge

strane, glagoli *catch*, *stići na*, i *miss*, *zakasniti na*, kao sekundarni, kolociraju sa imenicama kao što su *train*, *bus*, *plane*, *voz*, *autobus*, *avion*. U ovim i sličnim primerima, možemo pokazati i obrnuti polazni smer pripadajućih kolokata, a dobijeni rezultati u oba slučaja će biti podjednaki, što predstavlja suštinu, bar delimične, predvidljivosti kolokacija.

Kako Stojičić (2012: 260) ističe, najčešći aspekti koji se istražuju kada su kolokacije u pitanju su semantički faktori udruživanja reči u kolokacije i semantičke prepreke koje se tada pojavljuju. Stoga, kolokacije treba da obrazuju samo reči kompatibilnih značenja, odnosno reči bez oprečnih komponenata značenja i čije se udruživanje ne kosi s vanjezičkom stvarnošću i ljudskim poimanjem stvarnosti. Zbog toga, kolokacije **gromka tišina* ili **zaroniti visoko* ne postoje u srpskom jeziku. Leech (1974: 11-27) objašnjava da kod nekompatibilnih spojeva dolazi do narušavanja konceptualnog značenja, npr. *The donkey ate silence (Magarac je pojeo tišinu.)* Leech (1974) naglašava i nekompatibilnost koja nastaje kao posledica stilske neusaglašenosti, npr. *He got on his steed*. U prvom primeru, radnja ne može da se realizuje jer radnji (*eat*) potreban je objekat fizičkih osobina, a ne apstraktni pojam. U drugom primeru koristi se poetski naziv za konja (*steed – at*) u kolokaciji sa glagolom *get on – popeti se*, što je neuobičajeno za književni registar engleskog jezika, pa bi za tu imenicu trebalo upotrebiti glagol *mount – uzjahati*.

Kada je u pitanju leksička kompatibilnost, Dragičević (2007: 225) ističe činjenicu da su pojedine lekseme kompatibilne sa mnogim drugim, a pojedine sa malim brojem drugih leksema. Na primer, pridevi *dobar* i *loš* su kompatibilni sa velikim brojem imenica, a pridev *užegao* se vezuje samo za nekoliko imenica. Od semantike leksema zavisi njihova kompatibilnost. Lekseme će se vezivati za veći broj drugih leksema ukoliko im je značenje šire. Prema Riđanoviću (1985), kompatibilnost takođe zavisi i od

frekvencije. Što su frekventnije, lekseme su i kompatibilnije sa mnogo drugih leksema. Ali, i one lekseme koje su kompatibilne sa velikim brojem drugih leksema, sa nekima od njih često kolociraju, a sa nekima retko. U tom smislu, kolokacije delimo na čvrste i labave kolokacije. U idiomima se mogu zapaziti najčvršće kolokacije.

Taylor (1995) napominje da je prototip povezan sa ljudskim iskustvom, a jedna od njegovih važnih karakteristika je i promenljivost. Prototip se menja i geografski (kroz prostor), i tokom vremena, što primećuje i Dragičević (2007: 82-83) i dodaje da je stvarnost kategorizovana na svim nivoima, pa tako imamo centralne, prototipične članove i sve ostale, koji se raspoređuju bliže ili dalje od prototipa, na osnovu sličnosti. Prčić (2008) tvrdi da se prototip kolokacija sastoji od ograničenih kolokacija koje sadrže semantičke jedinice u hijerarhijskom međuodnosu, a karakteriše ih i moguća ili minimalna zamenljivost sekundarnih kolokata, relativno slaba postojanosti visoka prozirnost celine. Od ovog prototipa odstupaće sve kolokacije koje su po nekim svojstvima (najviše u pogledu kolokacionog opsega i zamenljivosti leksema, pa postojanosti celine) blizu slobodnih spojeva, bilo idioma – pre svega, to su otvorene i vezane kolokacije, a zatim gramatičke kolokacije, u kojima su na mestu sekundarnog kolokata funkcijske jedinice.

Dražić (2014) smatra da je jedan od najvažnijih ciljeva učenja stranog jezika upravo ovladavanje spontanim jezičkim izrazom koji je prirodan i blizak izvornom govorniku, a kolokacije predstavljaju važan deo u ostvarivanju ovog cilja, a najviše vezane i ograničene.

Katz i Postal ("An Integrated Theory of Linguistic Description", 1964, prema Lehrer 1974) naglašavaju da ograničenja u odabiru moraju da budu precizno određena za svaku leksemu, kao što su i ograničenja gramatičkih konstrukcija, na primer, po pitanju direktnog objekta kod glagola. Lehrer (1974: 178) smatra da, sudeći prema postavkama

njihove teorije, Katz i Postal ne bi razmatrali iskaz kakav je *Peter broke the dog*, koji daje Fillmore ("Lexical entries for verbs", 1968, prema Lehrer 1974), zato što bi smatrali da osobine imenice *dog* ne odgovaraju ograničenjima glagola. Suprotno tome, Fillmore ovaj iskaz objašnjava na taj način što pokazuje da glagol *break* u datoj upotrebi zahteva direktni objekat koji mora da bude fizički predmet, kao i dodatnu informaciju da je objekat lomljiv. Ovakvom analizom ograničenja kolokacijama se bavi i Siepmann (2005, 2006), i to sa semantičkog, ali i leksikografskog stanovišta. Ova dva njegova rada ističu se po tome što se detaljno bave opisom i tipologijom kolokacija. Siepmann (2005, 2006), u svom istraživanju pokazuje da jednostrani pristupi problemu ne doprinose ni teorijskom ni praktičnom aspektu istraživanja, pa je važno iznova definisati pojam kolokacije tako da se obuhvate sve njene osobine kao lingvističke strukture. Iz toga se može zaključiti da kolokacije nisu samo strukture, već i odnosi koji mogu postojati između gramatičkih kategorija ili leksema i nekih semantičko-pragmatičkih kategorija koje su uslovljene kontekstom. Na kraju, autor izvodi zaključak da kolokacije nisu sporedna pojava u jeziku već da su one dominante u upotrebi jezika, statistički posmatrano, i da su značajan semantički faktor, jer imaju ulogu u oblikovanju značenja, pa im zato treba dati status samostalnog jezičkog znaka koji, inače, poseduju reči.

Seretan (2008: 2) smatra da za razliku od idioma, do čijeg se značenja ne dolazi zbirom značenja njegovih konstituenata, kod kolokacija to nije slučaj, pa se njihovo značenje često lakše može razumeti zbog semantičke transparentnosti elemenata celine. Neizvorni govornik nekog jezika, često ne može doći do prirodnog sklopa, pa dolazi do nastajanja neprirodne veze kao rezultata doslovnog prevoda.

2.1.2. Klasifikacije kolokacija

Stojičić (2010) ističe važnost pojma uobičajenosti u kolociranju, koji predstavlja učestalo udruživanje jedne lekseme s određenom drugom leksemom u upotrebi govornog

i pisanog jezika. Pored toga, u jeziku postoje i ostvarene i ostvarive kolokacije. Ostvarene kolokacije formiraju se prema principima kolociranja u jednom jeziku i one su bar jednom upotrebljene u tom jeziku. Ostvarive kolokacije predstavljaju spojeve koji se mogu obrazovati u odnosu na važeće principe kolociranja u datom jeziku, a nisu upotrebljene do posmatranog perioda razvoja jezika.

Prčić (2008: 150) ističe da se realizovanost kolokacije kreće na skali od moguće (ostvarljive) do ostvarene i konačno ustaljene, a Riđanović (1985) od nemoguće, moguće do poželjne. Hill (2000: 63) klasifikuje kolokacije s obzirom na vezanost konstituenata i njihovu postojanost. U tom smislu postoje 1. jedinstvene kolokacije (*unique collocations*), npr. *slegnuti ramenima*, gde se glagol ne upotrebljava u spoju s drugim imenicama; 2. čvrste kolokacije (*strong collocations*), npr. *užegao maslac*, u kojoj se pridev najčešće koristi s imenicom maslac; 3. slabe kolokacije (*weak collocations*), npr. *duga kosa*; potpuno slobodne i predvidive veze i 4. srednje jake kolokacije (*medium-strength*); npr. *napraviti grešku* i dr.

Nejgebauer (1982) izdvaja sledeće nivoe realizacije kolokacija: leksički (*homesick*), sintagmatski (*heartly welcome*), rečenični (*The cat mews.*), pri čemu u okviru kolokacija razlikuje kolokacije u širem smislu – svi tipovi na svim nivoima i kolokacije u užem smislu – kolokacije na sintagmatskom nivou koje pripadaju leksičko-semiotičkom tipu. Dražić (2014) primećuje da se prema klasifikaciji mnogih autora, ovaj kontinuum leksičkih spojeva kreće od a) potpuno otvorenih (*see a film*), preko b) onih graničnih, srednjeg stepena vezanosti (*see a doctor*) do c) čvršćih i vrlo ograničenih veza (*see danger/ reason/ the point*). U srpskom jeziku ovi spojevi nazivaju se otvorene, vezane i ograničene kolokacije. Vezane kolokacije su one koje se izvan tog spoja, u datom smislu, gotovo i ne javljaju, pri čemu je njihov smisao nerazdvojivo povezan sa smislom drugog kolokata, npr. *foot the bill – izmiriti račun*, *purse (up) one's lips – napućiti usne*, *shrug*

one's shoulders – *slegnuti ramenima*, *an addled egg* – *pokvareno jaje* (Prčić 2008: 156).

Osim ovih postojanih spojeva, javljaju se i ograničene kolokacije, koje svojim umerenim opsegom primarnog kolokata predstavljaju najobimniju, a samim tim i najneodređeniju grupu sintagmatskih spojeva.

Dražić (2014) klasifikuje leksičke kolokacije na osnovu kriterijuma koji se tiču semantičke oformljenosti leksema, zamenljivosti i arbitrarnosti, i semantičkog i sintaksičkog analitizma i sintetizma – te stepena postojanosti leksičke kolokacije na sledeći način: prvi tip leksičkih kolokacija: (a) $V_{cop} / V_{sc} + (prep) + N$ – kopulativni glagol / semikopulativni glagol + predlog + imenica (*biti u stanju*, *biti u pravu*; *voditi poreklo*, *voditi računa*; *vršiti uticaj*, *vršiti pritisak*; *dati sud*, *dati obećanje*; *doći do izražaja*, *gubiti nadu*; *podneti žalbu*; *izaći u susret*; *doći do zaključka*; *dovesti do ludila*; *uzeti u obzir*)

(b) $V_{cop} / V_{sc} + Adj$ – kopulativni glagol / semikopulativni glagol + pridev (*biti gotov*, *biti kadar*; *biti sposoban*, *biti spreman*; *ostati dosledan*, *ostati naivan*; *praviti se važan*, *praviti se pametan*, *praviti se neobavešten*); U ovom modelu stepen očuvanosti značenja konstituenata varira – od potpunog gubljenja (*biti u stanju* \approx *moći*), preko leksičke bliskoznačnosti sa značenjskim konverzivom (imenica \rightarrow glagol) i gramatičko-leksičke modifikativne funkcije glagola operatora (*gubiti nadu* (= *ostajati bez nade*) \approx *prestajati se nadati*), do leksičke istoznačnosti sa značenjskim konverzivom (imenica \rightarrow glagol) i pragmatičke modifikativne funkcije glagola operatora (*dati obećanje* = *obećati*, *vršiti uticaj* = *uticati*, *voditi pregovore* = *pregovarati* (*u određenoj situaciji*, *na određeni način*, *u odnosu na određenog adresata*). U skladu sa stepenom očuvanosti značenja konstituenata najčešće je i stepen postojanosti i otvorenosti ovog modela. Ako glagol operator poseduje modifikativnu, gramatičko-leksičku, funkciju imenice s kojima kolocira pripadaju po pravilu istom mikropolju (*gubiti nadu*, *veru*, *strpljenje*, *živce*;

dovesti do ludila, besa, izbezumljenosti). Ukoliko je značenje glagola operatora više oslabljeno, utoliko će on više kolocirati sa imenicama različite semantike (*voditi računa; dnevnik; pregovore; rat; ljubav; domaćinstvo*).

Drugi tip leksičkih kolokacija prema Dražić (2014) je: (a) N1_{spec. part} + N2 – primarni imenički kolokat specifikacija partikularizacija + sekundarni imenički kolokat (*plast sena, buket cveća, svežanj novčanica, krdo goveda, jato ptica; vlat trave, stručak deteline; šaka oraha, torba knjiga; grupa navijača, horda pijanih, četa vojnika*); (b) N1_{spec. događ.} + N2 – primarni imenički kolokat specifikacija događajnost + sekundarni imenički kolokat (*nalet vetra, udar groma, prolom oblaka, napad kašlja, nastup ludila, provala gneva, izliv osećanja, izraz neverice, griža savesti, udar struje; rok trajanja, pad zaposlenih; porast cena.*) Stepen postojanosti u tipu (a) je veoma visok, jer partikularizator determinira imenicu u primarnom značenju na osnovu broja imenovanih entiteta. Veoma visok stepen postojanosti u tipu (b) poseduju kolokacije sa deverbativnim imenicama izvedenim od glagola koji ima uzak semantički sadržaj i determiniranom imenicom apstraktnog značenja (*griža savesti*); nešto niži stepen postojanost imaju kolokacije sa deverbativnim imenicama koje su izvedene od dinamičnih glagola i tranzitivnih glagola difuznog semantičkog sadržaja (*napad kašlja, besa; izraz neverice, nepoverenja, neprijateljstva*).

Treći tip leksičkih kolokacija je: (a) Adj + N – pridev + imenica (*olakšavajuća okolnost, vanredna situacija; obilne padavine, retka prilika, objektivni razlozi, pouzdana informacija, privilegovan položaj; vremenski uslovi; direktna osoba, zatvorena osoba; zdrav razum*); (b) N1+ (prep) + N2 – primarni imenički kolokat + pridev + sekundarni imenički kolokat (*splet okolnosti, sticaj okolnosti; savet prijatelja, reč naroda; vedrina neba, lepota življenja, veština ćutanja; svet slave; smisao za humor; osoba od poverenja, anđeo od deteta.*) Veoma visokog stepena postojanosti su kolokacije sa apstraktnim

imenicama široke semantike, koje se pridevski ili imenički determinišu; moguća smena na paradigmatskom planu zavisna je od tematske pripadnosti kvalifikovane imenice.

Četvrti tip leksičkih kolokacija je: (a) Adj^{prim.} + N – pridev kao primarni kolokat + imenica (*dnevna politika, zemaljska kugla, klimatske promene, krvno srodstvo, javni nastup, lančana reakcija, lična odgovornost*); (b) Adj^{sekun.} + N – pridev kao sekundarni kolokat + imenica (*vlažan vazduh, žestoko piće; gust (mrkli) mrak, duboka nežnost, duboka žalost, široka poznanstva; izoštreća čula; jaka ličnost, mutno sećanje, širok osmeh; smrtno ozbiljan; kasni sati, stari prijatelj*); (c) Adj^{nepot.} + N – pridev nepotpune semantike + imenica (*sklon praštanju, željan znanja, dostojan prezira, krcat nameštajem; mlad duhom, odan piću, svestan posledica, dosledan uverenjima, srodan sisarima*).

Kada je u pitanju stepen postojanosti kolokacija, prema Dražić (2014) postoje kolokacije koje se sastoje od imenica koje su determinisane pridevima; najviši stepen postojanosti poseduju one sa pridevom u primarnoj realizaciji, pa su ponekad vrlo bliske fraznim imenicama. Peti tip leksičkih kolokacija (a) V^{prim.} + N – glagol kao primarni kolokat + imenica (*naćuliti uši, razrogaćiti oći, iskežiti zube, napućiti usne; klijati seme; latiti se posla; oroćiti štednju, navodnjavati zemljište; utoliti žeđ*); (b) V^{sekun.} + N – glagol kao sekundarni kolokat + imenica (*sklopiti brak, graditi prijateljstvo; robovati predrasudama; ćuvati tajnu*). Vezane glagolsko-imeničke kolokacije su one kod kojih nije moguće zameniti imenički konstituent, tj. one sa inkapsulacijom semantičkih komponenti (a), i (b) sa nešto nižim stepenom vezanosti one sa glagolima u sekundarnom značenju i veoma ograničenom mogućnošću zamene imenica.

Šesti tip leksičkih kolokacija Adv + V – prilog + glagol (*zagonetno se smeškati, zaprepašćeno gledati, netremice zuriti, ćvrsto spavati; zvanićno obelodaniti; pošteno zaslućiti; magnetski privlaćiti; slepo verovati, ućtivo zamoliti*). Visokog stepena

postojanosti su kolokacije, pomoću kojih se prilogom kvalifikuje kakva radnja u domenu čovekovih aktivnosti, imenovana glagolom u čiju je semantiku inkorporirano priloško značenje.

Rečnik OCDSE (2002: ix) tipove kolokacija navodi prema strukturi, sa članovima kakvi su pridev + imenica (*bright light*), kvantifikator + imenica (*a ray of light*), glagol + imenica (*castlight*), imenica + glagol (*light gleams*), imenica + imenica (*a light source*), predlog + imenica (*by the light (of)*), imenica + predlog (*the light from*), glagol + prilog (*choose carefully*), glagol + glagol (*be free to choose*), glagol + predlog (*choose between*), glagol + pridev (*make something safe*), prilog + pridev (*perfectly safe*) i pridev + predlog (*safe from*).

Rečnik BBI (2010) u teorijskom uvodu izdvaja podelu kolokacija na dve osnovne grupe, leksičke i gramatičke. U leksičke kolokacije spadaju one koje se sastoje od sadržinskih reči i mogu ih činiti glagol + imenica, pridev + imenica, imenica + glagol, *make a diagnosis*, i *postaviti zasedu – lay / set an ambush*. Tip kolokacije pridev + imenica ilustrovan je primerima *okorela pijanica – a habitual drunkard* i *okoreli neženja – a confirmed bachelor* i druge. Za tip glagol + imenica u ovom rečniku navedeni su primeri iz engleskog jezika kao korespondenti kolokacija iz srpskog: *postaviti cilj – set a goal*. Stojičić (2010) ovu tipologiju dopunjuje sa novim strukturnim tipovima kolokacija i za svaki navedeni strukturni tip daje primere iz srpskog i engleskog jezika: (a) imenica + glagol: *suza klizi, motor bruji, ptica peva, cena pada, oči sijaju, nebo se razvedrava; a tear trickles, an engine roars, a bird sings, a price slides, eyes glitter, the sky lightens*; (b) glagol + imenica: *roniti suze, zalupiti vrata, dati lek, slupati kola, povući reč; shed tears, slam a door, administer a drug, smash a car, withdraw a remark*; (c) imenica + imenica: *pas lualica, vozač početnik, zmija otrovnica, kora drveta; crime scene, chocolate icing, country lane, passenger seat*; (d) glagol + pridev: *održati budnim, proglasiti nevinim,*

smatrati krivim, praviti se nevinim; keep awake, declare innocent, pronounce fit, play innocent; (e) glagol + prilog: *govoriti otvoreno, razvijati se brzo, reći odsečno, kritikovati otvoreno; talk plainly, develop fast, say firmly, criticize openly*; (f) pridev + imenica: *ukvarena hrana, nove vesti, velika razlika, tmurno vreme; bad food, hot news, a wide difference, bleak weather*; (g) pridev + pridev: *mrtav umoran, mrtav pijan; dead tired, dead easy*; (h) prilog + pridev: *blisko povezan, široko poznat, potpuno nem; closely related, globally familiar, completely silent*; (i) prilog + prilog: *previše glasno, izuzetno brzo, neobično lepo; extremely loudly, impressively energetically, incredibly quickly*; (j) imenica + *of* + imenica, u engleskom jeziku, kojima u srpskom, u većini slučajeva, odgovaraju kolokacije imenica + imenica genitiv, što je tip kolokacije prethodno opisan pod (c). Podvrste tipa (j) su sledeće: I kolokacije u kojima prva imenica ima partitivnu vrednost, jer se odnosi na (a) deo denotata druge imenice, npr. *kriška limuna, pramen kose, vlat trave; a slice of lemon, a wisp of hair, a blade of grass*; (b) grupu denotata druge imenice, npr. *tim stručnjaka, hrpa knjiga; a team of specialists, a litter of books*; (c) količinu/ trajanje denotata druge imenice, npr. *million dinara, kap sirćeta, godine mržnje; billions of dollars, a dash of vinegar, years of battling*; i (d) ambalažu koja sadrži denotat druge imenice, npr. *flaša vina, a bottle of wine*; II kolokacije kod kojih se prva imenica odnosi na izgled, zvuk, oglašavanje III kolokacije u kojima je preko druge imenice istaknuta osobenost prve imenice, npr. *a man of talent, a woman of beauty, a matter of importance*, i koje su najčešće ograničene na iskazivanje apstraktnih svojstava. U srpskom jeziku, ovim kolokacijama odgovara struktura imenica + *od* + imenica, npr. *pitanje od značaja, čovek od imena*; IV kolokacije kod kojih druga imenica bliže određuje prvu imenicu opšteg značenja, odnosno na precizniji način kazuje na koji način se pojava, osećanje ili radnja ispoljavaju, npr. *osećaj krivice, a feeling of guilt*. V kolokacije kod kojih druga imenica ima gradivno značenje, jer pokazuje od čega je

sačinjen ili napravljen denotat prve imenice, u engleskom npr. *decorations of wood*, *garments of cotton*; u srpskom jeziku u ovom slučaju radi se o sintagmama imenica + *od* + imenica, npr. *prsten od zlata*, *torba od kože*, ili ekvivalentnim kolokacijama sa strukturom pridev + imenica, *zlatan prsten*, *kožna torba*.

Na nivou strukture, Prčić (2008) predlaže šest osnovnih i najvažnijih tipova kolokacija, koji se zasnivaju na međuodnosu morfosintaksičkih klasa kolokata:

1. imenica + glagol: primarni kolokat je imenica, kao subjekat, a sekundarni kolokat opisuje šta subjekat tipično izvršava. Ovo je jedina vrsta kod koje su kolokacije realizovane unutar rečenice, a ne sintagme. Na primer: *a cat miaows/ mews*, *mačka mijauče/ mauče*, *a fog lifts*, *magla se diže*.

2. glagol + imenica: primarni kolokat je imenica, kao objekat, a sekundarni kolokat kazuje šta se s tim objektom tipično radi; npr. *gain experience*, *steći iskustvo*, *break a record*, *oboriti rekord*.

3. pridev + imenica: primarni kolokat je imenica, a sekundarni (uključujući i participske prideve) govori o tome kakva se osobina tipično manifestuje; npr. *a clear conscience*, *čista savest*, *intense pain*, *jak bol*, *a heated debate*, *žučna rasprava*, *a convincing victory*, *ubedljiva pobeda*.

4. glagol + prilog: primarni kolokat je glagol, dok sekundarni govori o tome kako se nešto tipično radi; npr. *sleep soundly*, *čvrsto spavati*, *refuse flatly*, *glatko odbiti*, *translate literally*, *doslovno/ bukvalno prevesti*, *work hard*, *naporno raditi*.

5. prilog + pridev: primarni kolokat je pridev (uključujući i participske), a sekundarni opisuje kako se dato svojstvo tipično manifestuje; npr. *deeply hurt*, *duboko povređen*, *immaculately dressed*, *besprekorno odeven*, *mutually exclusive*, *međusobno isključiv*, *highly successful*, *izvanredno uspešan*.

6. imenica + *of*, *genitiv* + imenica: primarni kolokat je druga imenica, a sekundarni govori o tipičnom delu onoga što je njome izraženo; npr. *a bar of chocolate*, *tabla čokolade*, *a ray/ glimmer of hope*, *tračak nade*, ili o tipičnoj grupi onoga što je njome izraženo; npr. *a swarm of bees*, *roj pčela*, *a flock of sheep*, *stado ovaca* i one koje sadrže funkcijske jedinice, i to predloge kao sekundarni kolokat. Primarni kolokati su imenice, glagoli ili pridevi, što se ilustruje sledećim primerima:

- a) imenica + predlog: *affection for*, *naklonost prema*, *opinion of/about*, *mišljenje o*
- b) glagol + predlog: *quarrel about/ over*, *svađati se oko*, *name after*, *nazvati po*
- c) pridev + predlog: *dependent on/ upon*, *zavisan od*, *proud of*, *ponosan na*.

Ovakvi spojevi su obavezni i spadaju u domen gramatike, pa predstavljaju više gramatičku nego leksikološku pojavu, pod nazivom gramatičke kolokacije ili koligacije. I pored toga, kao što je ranije rečeno, u srpskom jeziku teško su prihvatljivi.

Pored ovih strukturnih tipova kolokacija, Stojičić (2012: 263) navodi još i sledeće:

- 7. imenica nominativ + imenica nominativ: *đak prvak*, *ptica zloslutnica*, *strela otrovnica*;
- 8. pridev + pridev: *mrtav gladan*.
- 9. prilog + prilog: *veoma kitnjasto*, *izuzetno marljivo*.

Prema Prčiću (2008), osobina leksema, tj. kolokata, koja se ispoljava u tome što se oni uzajamno privlače i kolociraju s određenim spektrom drugih leksema predstavlja kolokacioni opseg date lekseme. Ona proističe, pre svega, iz kolokabilnosti leksema, a spektar raspoloživih kolokata čvrsto je povezan sa leksičkim poljem u kome se oni nalaze, i pri tome dele bar jedno zajedničko dijagnostičko obeležje; npr. možemo „*stići na*” ili „*zakasniti na*” neko „*vozilo javnog prevoza*“. Prema Prčiću (2008), treba naglasiti i činjenicu da je kolokacioni opseg neke lekseme širi ukoliko je njen smisao opštiji, što podrazumeva i obrnut slučaj, odnosno, specifičniji smisao lekseme stvara njen už

kolokacioni opseg. Dakle, sve kolokacije stvaraju kontinuum, na čijem su jednom kraju otvorene, na onom drugom vezane, a prostor između njih zauzimaju ograničene kolokacije.

Otvorene kolokacije, kako tvrdi Prčić (2008), čine one u kojima se kao sekundarni kolokati javljaju lekseme s veoma opštim smislom, npr. glagoli *have, make, do, give, take, get, keep, run*, u osnovnom značenju, *imati, napraviti, učiniti, dati, uzeti, dobiti, držati, upravljati*; npr. *make a decision/ an effort/ a change/ an impression/ a promise/*, itd., *doneti odluku/ učiniti napor/ izvršiti promenu/ stvoriti utisak/ dati obećanje*. Kako Prčić (2008) ističe, kolokacioni opseg ovakvih leksema veoma je širok i one, većim delom, čine jezgro leksikona nekog jezika. Stoga, otvorene kolokacije blizu su slobodnih spojeva, a njih karakterišu a) maksimalna zamenljivost obe lekseme u spoju, pod uslovom da su sve one iz odgovarajuće morfosintaksičke klase, b) odsustvo uzajamnog privlačenja i predvidljivosti leksema u spoju. S druge strane, vezane kolokacije sadrže kao sekundarne kolokate, lekseme specifičnog smisla koje imaju uski kolokacioni opseg. Izvan tog spoja, one se i ne javljaju, a njihov smisao je nerazdvojivo povezan sa smislom drugog kolokata: npr. *foot the bill, izmiriti račun, purse (up) one's lips, napućiti usne, shrug one's shoulders, slegnuti ramenima, a splitting headache, stravična glavobolja, blond(e) hair, plava kosa, a retrousse nose, prćast nos, dead drunk, mrtav pijan, stark naked, go golcat, a segment of orange, kriška pomorandže, a pride of lions, čopor lavova*. Pošto se ove lekseme izuzetno retko mogu zameniti i pošto su ovakvi spojevi relativno visoko postojani, vezane kolokacije se približavaju idiomima. Može se primetiti i to da kolokacije mogu pokazati idiomatizovanost samo u pogledu forme, ali ne i sadržine. Prema Prčiću (2008), ograničene kolokacije nalaze se u središnjem prostoru između navedene dve krajnje tačke koje obuhvataju lekseme umerenog kolokacionog opsega – ni širokog ni uskog, mada se neke mogu približavati jednom ili drugom polu. Može se

zaključiti da lekseme najvećeg dela leksikona svakog jezika poseduju baš ovakav kolokacioni opseg. Dakle, ograničene kolokacije su najviše zastupljene u jeziku.

Riđanović (1985) semantičku vezu između dve susedne lekseme opisuje kao nemoguću, moguću i poželjnu. Nemoguće veze se vide u primerima **kvadratni krug*, **piti kamen*, **jesti vakuum*. Kolokacije su nemoguće zbog izvan jezičkih razloga i ne ostvaruju se ni u jednom jeziku, dok su neke svojstvene jednom jeziku, ali nisu drugom. U srpskom jeziku nemoguće kolokacije su, na primer, *snažno preporučiti* ili *Šekspirova karijera*, koje su uobičajene u engleskom jeziku. Postoji mogućnost da će one biti poželjne i u srpskom jeziku, jer spadaju u promenljivu, dinamičnu i pragmatičku kategoriju, odnosno, u svakom jeziku se uvek stvaraju nove kolokacije. Dakle, za učenje leksike stranog jezika važno je i ovladavanje nemogućim, mogućim i poželjnim kolokacijama u koje stupaju lekseme.

Poželjne kolokacije se slažu prema stepenu uobičajenosti. Na primer, za srpski jezik kolokacija koja je najmanje poželjna je **rezati kosu*, primerenija je *seći kosu*, a uobičajena je *šišati kosu*. Stoga, sintagme *rezati kosu* i *seći kosu* su moguće kolokacije. Ponekad stepen poželjnosti kolokacije može da zavisi od dijalekta, sociolekta i stila. Na primer, u neformalnom razgovoru uobičajena je sintagma *šišati travu*, a u formalnom razgovoru očekujemo sintagmu *kositi travu*.

Riđanović (1985) dalje tvrdi da između dva jezika mogu da se jave velike razlike u mogućim i poželjnim kolokacijama. Ove razlike su veće ako su ti jezici tipološki, genetski i prostorno udaljeniji jedan od drugog. U tom smislu, razlike između srpskog i engleskog jezika su velike, ali, kako smatra Riđanović (1985), njima se ne ukazuje nikakva pažnja u nastavi ovog jezika. Kako ovaj autor dalje naglašava, loša kolokacija para uši, isto kao i prava gramatička greška, ako ne i u većoj meri. Zbog toga

smo, putem ovog istraživanja, želeli da pridamo veću važnost izučavanju kolokacija u nastavi engleskog jezika.

Kada je struktura u pitanju, u ovom radu oslanjamo se na podelu viđenu iz ugla lingvistike engleskog jezika. U tom smislu, Prčić (2008) ističe da su kolokati dve lekseme koje u sklopu dve kolokacije jedna s drugom kolociraju, u oba smera. Oni dele hijerarhijski odnos, pri kojem jedan od njih, primarni, predstavlja težište kolokacije i glavni je nosilac značenja, a onaj drugi, sekundarni ga preciznije određuje ili opisuje. Na primer, primarni kolokat bi bila leksema *coffee, kafa*, a sekundarne lekseme *drink, piti, i strong, jak*. Oba kolokata su u odnosu uzajamnog privlačenja, a snažniju privlačnu silu poseduje primarni kolokat. Na osnovu ovog svojstva, kolokacije se mogu smatrati, bar delimično, predvidljivima, jer se sa pojavom jednog kolokata očekuje, sa većom ili manjom verovatnoćom, i javljanje onog drugog. Kolociranje jedne lekseme s drugom je deo njenog značenja, jer se leksema može prepoznati po jezičkom i vanjezičkom kontekstu. Prema Prčiću (2008), posmatrane iz ugla gramatike, kolokacije predstavljaju dvočlani spoj semantičkih jedinica (imenica, glagola, prideva, priloga) i mogu se kombinovati na nekoliko načina.

2.1.3. Obrada kolokacija u rečnicima

Saveti za usavršavanje deskriptivnih rečnika imaju korene u leksikografskoj teoriji i leksikološkim istraživanjima. U tom smislu, Gortan-Premk (2004) predlaže: 1. Strukturiranje rečnika na osnovu derivacionih gnezda; 2. Organizovanje rečničke građe na osnovu semantičkih polja; 3. Onomasiološku klasifikaciju reči na ideografske grupe i utvrđivanje semasioloških odnosa u tim grupama. Zgusta (1991) tvrdi da je najznačajniji zadatak leksikografske teorije i prakse upravo pronalaženje prirode leksičkih jedinica od više reči i njihovo pravilno prikazivanje. Dražić (2014) smatra da prilikom koncipiranja metodologije za izradu rečnika kolokacija treba definisati kolokacije u odnosu na druge

višeleksemske sintagmatske spojeve, a treba se i rukovoditi principima odabira leksičkih jedinica i načina njihovog predstavljanja.

Stojičić (2010) pruža listu rečnika kolokacija kroz istoriju i napominje da Bahns (1993) kao prve važne rečnike kolokacija ističe *A Dictionary of English Style* (1931) Reuma i *The Learner's Dictionary of Style* (1955) Leonhardija. Carter (1987) i Bahns (1993) ističu i važnost rečnika *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English Vol. 1: Verbs with Prepositions and Particles* (Cowie, Mackin, 1975) budući da on navodi učestale leksičke spojeve s glagolom kao primarnim kolokatom. U današnje vreme, rečnici koji su nastali u okviru projekta *COBUILD (Collins Birmingham University International Language Database)* prvi su u rečnike uneli veći broj leksičkih spojeva, kao što su kolokacije. Shodno tome, prekretnica je rečnik *English Words in Use – A Dictionary of Collocations* (1997) i elektronsko izdanje *Collins Cobuild English Collocations* (1995, CD-ROM), s fondom od 140 000 kolokacija i 2 600 000 primera iz jezika iz pisanih i govornih izvora, kao što su proza, novinski članci, radio emisije, intervjui, i slično, a korisnici ih mogu pronaći kao posebno uređene programe za pretraživanje učestalih leksičkih spojeva. *The Advanced Reader's Collocation* (Bogatz 1997) predstavlja jedan od važnih pretraživača dostupnih u elektronskom obliku *Searcher* i putem njega moguće je pristupiti korpusu koji obuhvata znatan broj kolokacija iz engleskog jezika. Kolokacije se pretražuju preko odrednica (eng. *headword*), koje se odnose na oko četrdeset hiljada prideva, priloga i glagola u tekstualnom korpusu od oko tri miliona reči. Međutim, ovaj pretraživač nije u potpunosti dostupan na internetu, nego se na sajtu autora mogu naći samo određeni primeri iz celokupnog korpusa. Ovaj pretraživač podseća na mentalni leksikon izvornih govornika i od velike je pomoći učeniku u sticanju kolokacijskih veština u engleskom jeziku.

Stojičić (2010) izdvaja tradiciju rečnika iz edicije COBUILD da se već u definicijama reči korisniku nagoveštavaju ustaljene kolokacije, jer je sama definicija obimna i upućuje na to s kojim se drugim leksemama ponuđena leksema udružuje u realizaciji nekog od značenja. Definicije odrednica u rečniku CCEDAL (2001) sastoje se i od leksema s kojima data najčešće kolocira, a kroz komponente značenja indirektno se upućuje na ograničenja koja mogu uslovljavati njeno kolociranje. Važan uticaj na leksikografiju pri obradi podataka na osnovu kolokacijskog potencijala leksema poseduju i Longmanova rečnička izdanja. U rečniku LDOCE (2003), navedene su kolokacije, definisane i ilustrovane, po redosledu zasnovanom na učestalosti u okviru odrednice, i pojedinačno za svako od značenja. Od rečnika koji obuhvataju isključivo kolokacijsku građu u engleskom jeziku i koji omogućavaju korisniku da lakše pronađe kolokacije izdvaja se *The BBI Combinatory Dictionary of English* (2010). Za pedagoški pristup proučavanju kolokacija važan je rečnik OCDSE (2002) koji naglašava značaj poznavanja bar tipičnih kolokacija za sticanje kompetencije u engleskom jeziku. Ovaj rečnik pomaže u savladavanju stranog jezika i obogaćivanju leksičkog fonda korisnika.

Prema Prčiću (2008), u rečnicima se leksički spojevi uglavnom adekvatno obrađuju. Ta obrada kod kolokacija je različita, ali ne i dovoljno iscrpna. Većina definicija i ilustracija frekventnih kolokacija može se pronaći u rečnicima *COBUILD*, *Longman*, *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2010), *Cambridge International Dictionary of English* (1995) i *Longman Language Activator* (2004). Neophodne podatke o kolokacionom opsegu pruža *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 1/2* (1975/ 1983). *Kombinatorni rečnik engleskog jezika* (1990) bavi se kolokacijama, posebno gramatičkim, a *Collins COBUILD English Words in Use* (1997) je rečnik kolokacija koji obiluje primerima upotrebe jezika u stvarnim životnim situacijama.

Prčić (2014) predlaže da bi uzor za stvaranje dvojezičnog rečnika kolokacija mogla biti četiri rečnika kolokacija engleskog jezika, a koji bi bili od velike pomoći za odabir i organizaciju kolokacija: *The BBI Combinatory Dictionary of English* (Benson, i dr. 2010), *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* (McIntosh 2009), *Macmillan Collocations Dictionary for Learners of English* (Rundell 2010) i *Longman Collocations Dictionary and Thesaurus* (Cleveland-Marwick, i dr. 2013). Načini izrade jednojezičnih i dvojezičnih rečnika kolokacija, kao i svojstva engleskih i srpskih kolokacija, prikazani su u Dražić (2014), Nejgebauer (1982, 1986), Siepmann (2005, 2006) i Stojičić (2010) i u časopisu *Lexicographica* (24, 2008), odnosno u njegovom tematskom delu pod naslovom *Collocations in European Lexicography and Dictionary Research*.

Dražić (2014) primećuje da sva tri nova rečnika kolokacija – *The BBI Combinatory Dictionary of English* (BBI 2010); *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* (OCDSE 2002); *Macmillan Collocations Dictionary for Learners of English* (MCD 2010) poseduju alfabetski poredak. Po obimu se veoma razlikuju, budući da prvi ima 18 000 nosećih reči (*headwords*), drugi 9000, dok treći ima 4500 reči. Građa za poslednja dva rečnika pronalazi se u elektronskim korpusima, što znači da su rezultati dobijeni empirijskim putem, na osnovu učestalosti udruženih reči. BBI se zasniva na intuiciji, odnosno kompetenciji za maternji jezik. Zatim, definicije kolokacija u ovim rečnicima različito se prikazuju. Naime, u BBI termin nije dovoljno jasno definisan, u OCDSE se naglašava prirodna upotreba jezičkog, govornog i pisanog izraza, a u MCD se ističe fenomen udruživanja dveju ili više reči. Međutim, u sva tri rečnika nije jasno postavljena razlika između idioma i kolokacija. *Rogert's Thesaurus of English Words and Phrases* (Kirkpatrick 1987) predstavlja jedan od najpoznatijih, a ujedno i najstarijih rečnika engleskog jezika koji spada u tematske rečnike, a danas se može pronaći i kao

Roget's International Thesaurus, 7th Edition (Kipfer 2011). U njemu se građa deli na šest klasa, a one zatim na sekcije, te na glave. *Longman Essential Activator* (1997) poseduje elemente tematski ustrojenog leksikona i iako nije (samo) rečnik kolokacija, pomoću svoje sadržine i strukture u prilici je da pruži odgovarajuće smernice za rečnik višeleksemskih jedinica. *Connect Your Words. A Dictionary of Collocations* (Hlebec 1998), namenjen je onima koji engleski uče kao strani jezik. Reči u rečniku se grupišu u 60 polja, a cilj rečnika je da se ovlada visoko postojanim kolokacijama uskog kolokacionog opsega i velikih kolokacijskih ograničenja, pomoću čega korisnik putem semantičkih obeležja datih leksema eliminiše potencijalne nemoguće spojeve i pretpostavlja moguće.

Štrbac (2008: 53) ističe da rezultati istraživanja o kolokacijama mogu poslužiti za izradu posebnog tipa rečnika, jer kolokacijski rečnik ne postoji u srpskom jeziku. U deskriptivnim rečnicima možemo naići na veoma oskudne podatke o kolokabilnosti reči. U takvim rečnicima se u većini slučajeva daju podaci u zagradama o tome koje lekseme se najčešće pojavljuju uz određenu reč.

Kada su u pitanju kolokacije na srpskom jeziku, Dražić (2014) ističe da jednotomni *Rečnik srpskoga jezika* Matice srpske (2007) pruža raznovrstan pregled leksičkih i gramatičkih dopuna i odredaba sa primerima značenja date lekseme. U rečniku za decu osnovnoškolskog uzrasta Jocić i Vasić (1988) mogu se pronaći slični primeri, ali i pregledniji popis sintagmatskih spojeva. Za ovu svrhu koristan je i *Asocijativni rečnik srpskog jezika* (Piper, Dragičević, Stefanović 2005). Nuccorini (2003) ističe važnost sledećih engleskih rečnika na osnovu naslova koji ukazuju na kombinacije reči i kolokacije: *The BBI Combinatory Dictionary of English* (BBI 2010), *Selected English Collocations* (SEC 1988, 1999), *English adverbial collocations* (EAC 1991), *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* (OCDSE 2002), *Collins COBUILD*

English Collocations on CD-ROM (COBCOLL 1995), *A Deskbook of most Frequent English Collocations* (DFE 1986), *A Dictionary of English Collocations* (DEC 1994), *Macmillan Collocations Dictionary for Learners of English* (MCD 2010).

Učenicima i nastavnicima od velike pomoću u radu sa kolokacijama i obradom vokabulara uopšte su: *The Advanced Reader's Collocation Searcher* (Bogatz 1997), *Frazeološki rečnik: englesko-srpski* (Kovačević 2010a), *Frazeološki rečnik: srpsko-engleski* (Kovačević 2010b), *Du you speak anglosrpski? Rečnik novijih anglicizama. 2* (Vasić, i dr. 2011), *Oxford Collocations Dictionary* (Runcie 2002), *Longman Dictionary of Contemporary English* (Summers 2003), *Longman Language Activator* (Summers 2004), *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* (McIntosh 2009), *Mcmillan Collocations Dictionary for Learners of English* (Rundell 2010), *Connect Your Words* (Hlebec 1998), *Standardni srpsko-engleski rečnik* (Hlebec 2006), *Enciklopedijski srpsko-engleski rečnik* (Hlebec 2010), *Rečnik slenga: englesko-srpski srpsko-engleski* (Hlebec 2011), *Standardni englesko-srpski rečnik* (Hlebec 2012), *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (OALDCE 7), *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* (Lea 2002), *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (Turnbull 2010), *The Oxford-Duden Pictorial English Dictionary* (Clark i Mohan 1995), *Englesko-hrvatski ili srpski rječnik* (Filipović 1990), *Veliki rečnik stranih reči i izraza* (Klajn i Šipka 2006), *The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language* (Morris 1975), *Bloomsbury English Dictionary* (Rooney 2004), *Encarta World English Dictionary* (Sokhanov 1999), *Oxford Dictionary of English* (Stevenson 2010), *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (Walter 2008), *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (Wehmeier 2005), *Englesko-srpski rečnik novih reči* (Stojičić 2006), *Oxford English-Serbian Student's Dictionary* (Philips 2006), *Školski rečnik standardnog*

srpskohrvatskog / hrvatskosrpskog jezika (Jocić i Vasić 1988) i *Asocijativni rečnik srpskog jezika* (Piper, Dragičević, Stefanović 2005).

Međutim, kako Prčić (2014: 422) tvrdi, i pored činjenice što su opšti rečnici najčešći tip dvojezičnih rečnika u našoj sredini, oni i dalje ne obiluju dovoljno precizno razlučenim i organizovanim podacima, posebno kad su u pitanju značenja polisemnih odrednica i njihovih kontekstualizovanih prevoda. Delimični izuzeci su, najpre, dvotomni *Enciklopedijski englesko-srpskohrvatski rečnik* (Ristić, i dr. 1956), koji, iako predstavlja jedan od najstarijih opštih rečnika kod nas, poseduje razrađenost polisemnih značenja i valjanost ponuđenih prevoda, a zatim, *Standardni englesko-srpski rečnik* (Hlebec 2012), *Standardni srpsko-engleski rečnik* (Hlebec 2006) i *Enciklopedijski srpsko-engleski rečnik* (Hlebec 2010) koji, prvi put kod nas, nude značenja polisemnih odrednica i njihovih prevoda u određenim kontekstima, uz navođenje tipičnih kolokatora u zagradi, i na taj način se razlikuju od tradicionalnog pristupa obrade leksičke polisemije, koji pojedinačna značenja polisemnih odrednica nudi bez kontekstualizacije, već običnim nabranjem i definisanjem, pa je, shodno tome, razumevanje potrebnog značenja prepušteno samim korisnicima rečnika.

Prčić (2014: 427) napominje da su svi aktuelni britanski pedagoški rečnici odgovarajući uzori za sastavljanje studentskog rečnika engleskog jezika s prevodima na srpski, a posebno *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (Walter 2008) i *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (Turnbull 2010).

2.1.4. Definicije i karakteristike idioma

Mäntylä (2004: 48-56) smatra da je Weinreich (1969) preteča proučavanja forme idioma, a on ističe da je idiom kompleksni izraz čije se značenje ne može izvesti od značenja njegovih elemenata. Dakle, ovaj autor zapostavlja značenje idioma, a njih proučava iz generativne perspektive. On smatra i da idiomima treba da budu posmatrani kao

poseban deo vokabulara, pa bi svaki rečnik trebalo da sadrži i određeni spisak idioma. Fraser (1970) zatim nastavlja da proučava idiome kroz transformacionu gramatiku i definiše ih na sličan način kao prethodni autor. Newmeyer (1974) ističe da je moguće predvideti sintaksičke osobine idioma s obzirom na njihovo figurativno kao i doslovno značenje. Greim (1982) je sledbenica prethodnog autora i želela je da stvori gramatiku idioma, i kombinujući semantiku i sintaksu. Ova autorka zaključuje da idiomi nisu nepromenljivi i da podležu transformacijama.

Dugo se smatralo da su idiomi nepromenljive metafore, što je postalo upitno u poslednjih nekoliko godina (Lakoff 1987, Kövecses i Szabo 1996). Lakoff (1987: 448) smatra da se značenje idioma ne može predvideti na osnovu značenja posebnih reči od kojih se on sastoji. Sa ovim stavom se slažu i Allan (1986) i Cruse (1986).

U ovoj disertaciji vodili smo se definicijom idioma koju predlaže Prčić (2008) i po kojoj on predstavlja redovan, a nekad i sistematski spoj najmanje dve lekseme, a u većini slučajeva i više njih, i semantičkih i funkcijskih, u okviru određene sintagme ili rečenice, npr. *Still waters run deep (Tiha voda breg roni)*. Prčić (2008) dalje tvrdi da kada su u pitanju forma, funkcija, sadržina i upotreba, idiom predstavlja manje kompaktnu celinu. Svaki jezik ima svoju karakterističnu strukturu idioma, iako se mogu pronaći i određena preklapanja, pa i poklapanja među jezicima. Idiom obrazuje posebnu jedinicu leksikona i posebnu odrednicu u rečniku.

Po uzoru na Kartera (Carter, 1987: 59), sa idiomima je moguće izvršiti i „kreativne modifikacije i transformacije”, kao i zamene pojedinih leksema da bi se postigli jednokratni, komunikativni efekti npr. humoristični i ironični, a primeri za to su sledeći: *She twists her husband round her little finger – in fact, round all her fingers.* (Ona vrti svog muža oko malog prsta – u stvari, oko svih prstiju), *We arrived at the last but one minute (Stigli smo u pretposlednjem trenutku).*

Strässler (1982) tvrdi da postoji mali broj lingvista koji su se bavili teorijom idioma, a neki od njih su: Bloomfield (1926, 1933), Harris (1951), Chomsky (1957, 1962), Ullmann (1957, 1962), Lyons (1963, 1968, 1977) i Weinreich (1969). Definisanjem idioma kroz istoriju opsežno se bavi Makkai (1972). Na važnost definisanja idioma radi njihove uspešnije primene u praktičnim istraživanjima ukazuju Grant i Nation (2006).

Prema Karteru (Carter, 1987: 58), idiomi su 1. nezamenjive ili nepromenljive kolokacije, 2. sastoje se obično od više od jedne reči i 3. semantički su neprozirne i mogu da sadrže različite nivoe moguće nezamenljivosti, kako sintaksički, tako i semantički.

Kako Prčić (2008) tvrdi, glavna odlika idioma je idiomatizovanost. Ona se ostvaruje kroz sadržinsku i/ ili formalnu idiomatizaciju. Sadržinska idiomatizacija se uglavnom ispoljava putem dekrementacije, koju odlikuje gubljenje dijagnostičkih obeležja uključenih leksema, ali istovremeno dodavanje novih dijagnostičkih obeležja celini. U većini slučajeva je u pitanju prenos značenja zasnovan na metafori ili metonimiji. Na primer, idiom *make a mountain out of a molehill* (*praviti od komarca magarca*) predstavlja metaforu kojom se izražava pridavanje izuzetne važnosti nečemu nebitnom, dok *show somebody the door* (*pokazati nekom vrata*) izražava radnju kojom se nekom jasno stavlja do znanja da mu je prisustvo nepoželjno, putem metonimije i metafore. Postoje i idiomi kod kojih je prenos značenja sinhrono gotovo teško prepoznati, pa je etimologija od ključne važnosti u prepoznavanju tog značenja, na primer idiom: *kick the bucket* (*otegnuti papke*).

S druge strane, kako Prčić (2008) navodi, postoje sadržinski kompozitivni idiomi, kao što je idiom *fish and chips* (*riba i pomfrit*), uz mogućnost određene inkrementacije, dodavanjem dijagnostičkih obeležja na smisao koji se može predvideti.

Dakle, kada je u pitanju sadržina, postoji kontinuum prozirnosti koji pokazuje viši ili niži stepen neprozirnosti.

Formalnu idiomatizaciju idioma uslovljava zamenljivost i postojanost. Zamenljivost određenih leksema u okviru celine je ili nemoguća ili minimalna; npr. u idiomu (*as*) *cunning as a fox* (*lukav kao lisica*), nemoguće je zameniti pridev *cunning* nekim drugim, čak ni sličnim po značenju, kao što je *shy* (*prepreden*), a da se ne naruši identitet idioma. Pa ipak, u idiomu (*not*) *lift/ raise a finger*, (*ni*) *prstom* (*ne*) *mrdnuti/ maknuti* postoji izbor između dva slična glagola. Takođe, mogu se pronaći i fakultativni strukturni elementi, kao što je *make (both) ends meet*, (*spojiti kraj s krajem*).

Međutim, postojanost, tj. mogućnost podvrgavanja celine transformacijama i/ ili modifikacijama, kod pojedinih idioma potpuno je isključena, kao u *One swallow does not make a summer* (*Jedna lasta ne čini proleće*). S druge strane, postoje idiomi kao što je *burn one's boats/ bridges (behind one) – spaliti/ porušiti (sve) mostove za sobom*, sa kojima je moguće postići niz transformacija, većinom vezanih za glagolsko vreme/ vid/ stanje. Dakle, idiomi takođe mogu biti raspoređeni po kontinuumu kada je u pitanju forma, odnosno, postojanost.

Uopšteno govoreći, idiomi su idiomatizovani ili sadržinski (po čemu ih najčešće prepoznajemo) ili formalno, ili i na jedan i na drugi način (što je dominantno). Može se izvesti zaključak da ako je idiomatizovanost određenog leksičkog polja veća, onda je ono i kompaktnije.

Na osnovu svega do sada rečenog, može se zaključiti da se prototip idioma sastoji od spojeva koji su i sadržinski i formalno idiomatizovani, a posebno ih karakteriše (a) visoka neprozirnost celine koja je nastala putem dekrementacije, (b) nemogućnost zamenljivosti pojedinih leksema i (c) relativno visoka postojanost, tj. veoma mala mogućnost podvrgavanja celine transformacijama i/ ili modifikacijama, kao što tvrdi i

Prčić (2008). Ove kriterijume najviše zadovoljavaju prvo tradicionalne izreke i diskursne formule, a zatim i većina bezglagolskih fraznih leksema, koje uključuju fiksne binome, poredbe i frazne imenice. Svi oni idiomi koji se po nekim svojim karakteristikama, sadržinskim i/ ili formalnim udaljavaju od idiomatizovanosti a približavaju kompozitivnosti, odstupaju od opisanog prototipa. Najbliži prototipu su idiomi koji su i sadržinski i formalno idiomatizovani, pa onda samo sadržinski, dok su najudaljeniji oni koji su samo formalno idiomatizovani.

2.1.5. Klasifikacije idioma

Makkai (1970) je bio zainteresovan za nepromenljivost idioma i u tom smislu želeo je da stvori hijerarhijsku klasifikaciju idioma. Dve glavne grupe na koje ovaj autor deli idiome su: idiomi šifrovanja i idiomi dešifrovanja. U prvu grupu spadaju, na primer glagoli sa predlozima kao što je *drive at 70 M P H*. U drugu grupu spadaju frazni glagoli (npr. *bring up*), pravi idiomi (npr. *kick the bucket*), nepromenljivi binomi (npr. *here and there*), frazne složenice (npr. *yellow pages*), pridruženi glagoli (npr. *baby-sit*), lažni idiomi (npr. *cranberry*), idiomi ustaljene ljubaznosti (npr. *Would you mind...?*) i pozdravljanja (npr. *How do you do?*). Međutim, ovakva podela idioma je nailazila na kritike da je suviše teorijska i formalna. Fernando (1996) je podelila idiome u grupe na osnovu toga da li su potpuno nepromenljivi ili dozvoljavaju ograničeni oblik izmene. Grupe idioma prema ovoj autorki su: čisti idiomi, polu-doslovni i doslovni idiomi. Čisti idiomi su nedoslovni, tradicionalni idiomi kao što je *spill the beans*. Polu-doslovni idiomi sadrže reč koja nosi doslovno značenje idioma, npr. *foot the bill*. Doslovni idiomi ili izreke su, na primer *Happy birthday!*; *dark and handsome*. Međutim, nisu uvek jasne razlike među idiomima u ovoj podeli, pa se oni ponekad i poklapaju.

Tipologija idioma koju predlaže Prčić (2008) zasnovana je na strukturno-funkcijskim kriterijumima. Idiomi se po toj osnovi dele na: A) Frazne lekseme koje se

dalje dele na bezglagolske frazne lekseme, koje uključuju i fiksne binome, poredbe i frazne imenice, te glagolske frazne lekseme koje uključuju i frazne glagole, B) Diskursne formule i C) Izreke, čiji su pod tipovi tradicionalne i popularne izreke. Bezglagolske frazne lekseme su imeničke, pridevske, priloške ili predloške sintagme, koje u rečenici imaju uobičajene funkcije leksema, npr. *behind closed doors (iza zatvorenih vrata)*. Fiksni binomi su dve semantičke jedinice koje su vezane jednom funkcijskom (često veznikom), kao u *law and order (red i poredak)*. Primer za poredbe je *(as) deaf as a post (gluv kao top)*. Frazne imenice date su u vidu imeničkih sintagmi, kao kolokacije oblika pridev + imenica: *point of view (tačka gledišta)* ili kao spojevi poput *secretary general (generalni sekretar)*. O fraznim imenicama detaljnije govori Prčić (2011b). Glagolske frazne lekseme su glagolske sintagme i one, pored leksičkog glagola, mogu imati i dopunu u vidu najmanje jednog objekta i/ ili adverbijala, npr: *not believe one's eyes/ ears (ne verovati svojim očima/ ušima)*. Frazni glagoli realizovani su kroz glagolske sintagme koje se sastoje od jednog leksičkog glagola i najmanje jedne partikule (priloga ili predloga), koji ima funkciju njegovog modifikatora, npr *put up with (trpeti)*, *show off (praviti se važan)*. Diskursne formule javljaju se u vidu rečenica, a ponekad i sintagmi koje se koriste pri počinjanju, održavanju i završavanju komunikacije tokom komunikacionog događaja, recimo *How do you do? (Drago mi je.)* Izreke su rečenice koje imaju funkciju upućivanja komentara ili reagovanja na situacije tokom određenog komunikacionog događaja. Nemoguće ih je zameniti, poseduju relativno visoku postojanost, a u malom broju slučajeva podložne su modifikacijama i transformacijama. Kako tvrdi Prčić (2008), tradicionalne izreke prenose mudru misao, istinu ili verovanje, koje se temelji na iskustvu i posmatranju i to kratko, jezgrovito, a ponekad i duhovito. Obuhvataju poslovice (uglavnom nepoznatog porekla), zatim odomaćene aforizme i epigrame, čije poreklo je utvrđeno, mada ne uvek i opštepoznato. Uglavnom su sadržinski neprozirne, i to u većoj

ili manjoj meri, što je ilustrovano sledećim primerima: *The early bird catches the worm* (Ko rano rani dve sreće grabi), *Every cloud has a silver lining* (Svako zlo ima svoje dobro), *The pot calls the kettle black* (Rugao se lonac tendžeri (da je crna)), *Out of sight, out of mind* (Daleko od očiju, daleko od srca), *There's no smoke without fire* (Nema dima bez vatre). Prema Prčiću (2008), tradicionalne izreke se u većini slučajeva mogu skratiti samo na svoj prvi deo, jer su formalno, sadržinski i redovnom upotrebom ukorenjene u kulturi i tradiciji određene jezičke jedinice. Primeri za to su sledeći: *A bird in the hand* (Bolje vrabac u ruci) *...is worth two in the bush,...* (nego golub na grani). S druge strane, popularne izreke predstavljaju kratak i efektan izraz koji je izgovorila određena javna ličnost ili grupa iz sveta šou biznisa, umetnosti, politike, itd. i koji vrlo često ima za cilj da privuče pažnju publike i na taj način postane zaštitni znak autora. Uglavnom su prozirne. Takve su sledeće izreke: *Some men are more equal than others* (Neki ljudi su ravnopravniji nego drugi), *Diamonds are a girl's best friend* (Dijamanti su devojci najbolji prijatelj), *Who's afraid of the big bad wolf?* (Ko se boji vuka još?), *And now for something completely different* (A sada nešto sasvim drugo.) Pa ipak, popularne izreke se vremenom modifikuju, kao što je slučaj sa prvim primerom koji izvorno glasi: "All animals are equal but some animals are more equal than others." („Sve životinje su ravnopravne ali su neke životinje ravnopravnije nego neke druge.”)

2.1.6. Obrada idioma u rečnicima

Prčić (2008) zaključuje da se idiomi detaljnije i celovitije obrađuju u rečnicima od kolokacija, i to i u opštim i u specijalizovanim rečnicima. *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 2* (1983), *Collins COBUILD Dictionary of Idioms* (1995), *Longman Dictionary of English Idioms* (1979, 1992) detaljno proučavaju sve idiome osim fraznih glagola kojima se bave *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 1* (1975), *Collins COBUILD Dictionary of Phrasal Verbs* (1989) i *Longman Dictionary of*

Phrasal Verbs (1983). *The Oxford Dictionary of English Proverbs* (1970) pruža najviše tradicionalnih izreka, ali bez neophodnih objašnjenja, a za popularne izreke to čini *A Dictionary of Catch Phrases* (1985).

Bjelica-Andonov ističe značaj sledećih rečnika idioma: Brewer (1956), *Dictionary of Phrase and Fable*; Matešić (1982), *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika*; Kovačević (1992), *Srpsko-engleski rečnik idioma, izraza i izreka*; Hlebec (2011), *Rečnik slenga: englesko-srpski i srpsko-engleski*. Mäntylä (2004: 39) naglašava da se u opštim rečnicima objašnjava značenje idioma, a ne daju se primeri njihove upotrebe, kao što primećuju i Jackson (1988) i Moon (1992). Specijalizovani rečnici pružaju primere upotrebe i podatke o formalnosti idioma, a ponekad i o etimologiji. Dvojezični rečnici daju malo podataka, pružajući samo ekvivalentni ili parafrazirani izraz u drugom jeziku. Kako dalje tvrdi Mäntylä (2004: 40), jednojezični rečnik *Collins COBUILD Dictionary of Idioms* (1995), namenjen je nastavnicima engleskog jezika i učenicima srednjeg i naprednog nivoa. Ovaj rečnik pruža i podatke o učestalosti idioma, dok *Longman Dictionary of English Idioms* (1992) određuje stil idioma (formalni, neformalni, sleng, humoristični), pruža primer rečenica i etimologiju, ali se ne spominje kontekst i registar. *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol 2: Phrase, Clause and Sentence Idioms* (1983) pruža najširu definiciju idioma, a ukoliko postoji i doslovno značenje idioma, prvo daje takvo, a zatim figurativno.

Za učenike od izuzetne koristi su *Srpsko-engleski rečnik idioma, izraza i izreka* Kovačević (1992), *Frazeološki rečnik: englesko-srpski* (Kovačević 2010a), *Frazeološki rečnik: srpsko-engleski* (Kovačević 2010b), *Srpsko-engleski rečnik idioma* (Milosavljević 2007), *Oxford Idioms Dictionary for learners of English* (Brown, i dr. 2001), *Enciklopedijski srpsko-engleski rečnik* (Hlebec 2010), *Rečnik slenga: englesko-srpski*

srpsko-engleski (Hlebec 2011), *Standardni srpsko-engleski rečnik* (Hlebec 2006) i *Standardni englesko-srpski rečnik* (Hlebec 2012).

2.2. Paradigmatski leksički odnosi

Prčić (2008) primećuje da se paradigmatski odnosi zasnivaju na uporedivosti najmanje dve jezičke jedinice, koje se mogu javiti u istom segmentu konteksta zbog određenih formalnih, funkcijskih i/ ili sadržinskih sličnosti. S obzirom na činjenicu da određuju mogućnost odabira, odnosno potencijalnu prisutnost srodnih jedinica u nekom kontekstu, ovi odnosi predstavljaju ravan selekcije, tj. vertikalnu osu zamišljene strukture jezika (Bugarski 1996; Lyons 1968). Ovakva mogućnost odabiranja odnosi se na međuisključivost (prema terminu *incompatibility* – Lyons 1968, 1977) odabrane jedinice, s jedne strane, i onih neodabranih, s druge. Prema Prčiću (2008), paradigmatski leksički odnosi su odnosi koji se stvaraju između najmanje dve leksičke jedinice, koje se upoređuju na gore opisani način. Ravan selekcije, u sprezi s ravni kombinacije sintagmatskih odnosa, određuje leksičkim jedinicama, kao jezičkim znakovima, pojedinačno mesto u leksikonu i njihove kontrastne karakteristike. Poznavanjem i prepoznavanjem paradigmatskih leksičkih odnosa komunikator pokazuje deo znanja o jeziku. Lipka (2002) naglašava da postoji nekoliko paradigmatskih leksičkih odnosa. Prvo, potpuna i delimična homonimija predstavlja uporedivost forme, u okviru potpuno ili delimično istovetnih fonoloških i/ ili grafoloških formi, a često i morfoloških funkcija, s različitim i nesrodnim sadržinama. A budući da je polisemija ograničena na samo jednu leksemu i predstavlja istovetnost forme s uporedivim, različitim ali srodnim sadržinama, ne smatra se leksičkim odnosom. Najvažnija vrsta paradigmatskih leksičkih odnosa su smisaoni odnosi koji se odnose na različite forme s uporedivim funkcijama i sadržinama. Važno je istaći da smisaoni odnosi ne predstavljaju odnose između leksema, nego između njihovih pojedinačnih semema, pri čemu se sledi ideal „jedna leksema kao jedna semema

u jednom trenutku”, što pretpostavlja da se radi o tekstualnom značenju, kao i upotrebu u konkretnom jezičkom i vanjezičkom kontekstu.

Prema Prčiću (2008), svi smisaoni odnosi zasnivaju se na određenoj srodnosti, ako ne i sličnosti, smisla. U zavisnosti od prirode te srodnosti, moguće je govoriti o tri osnovna, i glavna, smisaona odnosa – o uključenosti, istovetnosti i suprotnosti smisla.

2.2.1. Definicije i karakteristike sinonima

Kada su u pitanju teorijski i praktični aspekti sinonimima u engleskom i/ ili srpskom jeziku, izdvajaju se radovi sledećih autora: Atkins i Rundell (2008), Bugarski (1996), Cruse (1986; 2004), Edmonds i Hirst (2002), Geeraerts (2010), Gotštajn (1986), Leech (1981), Lehrer (1974), Lyons (1968, 1977, 1981, 1995), Milić (2004, 2008, 2011, 2013), Mršević (1983), Murphy (2003), Nida (1975a, 1975b), Palmer (1981), Sparck Jones (1986), Stanojčić i Popović (2005), Prčić (1999b, 2005, 2006, 2008), Šipka (1998), Ullmann (1962) i Zgusta (1971).

Milić (2013) iznosi veoma važnu činjenicu da autori koji zastupaju komponentnu analizu smatraju da su sinonimi leksičke jedinice koje imaju isto referentno značenje i ista dijagnostička obeležja višeg ranga, a razlikuju se po jednom obeležju ili više njih koji se nalaze na nižem stupnju hijerarhijske lestvice (Nida 1975a, Nida 1975b). Kao posledica geografske varijante, registra, emotivnih komponenata značenja i sl. nastaju različita obeležja sinonima. Međutim, kako Milić (2013) dalje tvrdi, ovakav pristup pokazuje određene nedostatke jer ne objašnjava jedinice koje predstavljaju sinonime samo u određenom jezičkom ili vanjezičkom kontekstu. Na osnovu određenih nedostataka komponentne analize koja se odnosi na ukupnost leksičkog i gramatičkog značenja, nastala je teorija semantičkih primitiva (Apresjan 2000: 216-217) koji su deo metajezika semantičkog opisa zasnovanog na univerzalnoj konceptualizaciji stvarnosti, pomoću kojeg bi se mogao opisati semantički materijal u bilo kom jeziku. Međutim, ni ovakav

stav ne uspeva da u potpunosti objasni sinonime jer se zasniva samo na pojedinim semantičkim komponentama koje ne zavise od konteksta.

Kako navodi Milić (2013), u smislu kontekstualno uslovljene sinonimije, značenje se sastoji i od enciklopedijskih, stilskih, morfoloških i drugih formacija koje dodatno diferenciraju sinonime. Pojedini autori smatraju sinonimiju kognitivnom kategorijom, odnosno, kao implikaciju istinosnih uslova, što podrazumeva istovetnost smisla dve leksičke jedinice na osnovu kojeg su one međusobno zamenljive u određenim kontekstima. Milić (2013) smatra da se identičnost smisla odnosi na deskriptivno značenje, pri čemu pojedine razlike mogu postojati u domenu perifernog asocijativnog značenja (Cruse 1986: 88; Lyons 1995: 61; Prčić 1999b: 16). Sličan stav o sinonimiji predstavlja metaleksičko tumačenje ove pojave, sa kojim se slaže i Murphy (2003: 25; 44; 60), a koje se zasniva na sadejstvu lingvističkih i nelingvističkih znanja, odnosno, na poznavanju leksikona, gramatike i pojmova, kao i njihove međusobne povezanosti, što je uslovljeno određenim kontekstom. Zbog toga se definicija sinonimije uspostavlja pomoću kontrastnih odnosa koji postoje između članova niza čija su sva kontekstualno značajna svojstva ista, osim jednog.

Budući da se u literaturi kao izvor sinonimije ističe i leksičko pozajmljivanje, trebalo bi i napomenuti da postoje i istraživanja ove semantičke kategorije iz ugla jezičkih kontakata. Gotštajn (1986: 47) navodi da, na osnovu analize pozajmljenica u engleskom jeziku, zahvaljujući ekonomičnosti, može doći do toga da jedna od reči koje su potpuno ekvivalentne, a od kojih jedna spada u grupu pozajmljenih, a druga u grupu domaćih, vremenom potisne drugu reč iz upotrebe ili se semantički diferencira od nje. Na primer, engleska reč *calf* (*tele*) i pozajmljenica iz francuskog jezika *veal* (*teletina*), u kojem se vidi da je pozajmljena reč suzila značenje u engleskom jeziku jer se odnosi samo na meso domaće životinje. S druge strane, Nida (1975b: 141) odnos između pozajmljenica i

domaćih reči tumači i kao apsolutnu sinonimiju, ako se zanemari razlika u frekvenciji upotrebe. Prčić (2005) analizira sinonimiju nastalu zahvaljujući englesko-srpskim jezičkim kontaktima i zaključuje da postoji složenost sinonimnog odnosa između pozajmljenica i domaćih reči koje se razlikuju po frekvenciji upotrebe, zatim po dodatnim implikacijama, kolokacijskim ograničenjima, terminološkim i stilskim obeležjima. Milić (2013) zaključuje da pozajmljenice vremenom postaju odomaćene i deluju kao ravnopravne jedinice određenog jezika i slobodno stupaju u odnose sa ostalim rečima i pri tome mogu da dobiju specifična diferencijalna obeležja kao i domaće i odomaćene leksičke jedinice na osnovu kojih stupaju u sinonimne odnose sa njima.

Prema Prčiću (2008), sinonimija predstavlja istovetnost smisla najmanje dve lekseme. Ullmann (1962: 142) ističe da je jedan od razloga za nastanak sinonima leksičko pozajmljivanje, pa važnost određenih problema u društvu, koji prati stvaranje više različitih naziva za isti pojam, i pomeranje značenja neke reči, koje prethodi promeni značenja njenih sinonimnih leksema. Društvena i civilizacijska pitanja koja imaju važnu ulogu u određenom periodu su drugi razlog za nastanak sinonima. U tom smislu u slengu engleskog jezika postoji veliki broj sinonima koji označavaju krađu i pijanstvo. Milić (2013) primećuje da sinonimi nastaju i zbog diferenciranja značenja grupe sinonima, koje nastaje kao posledica promene značenja jednog od njih, na primer engleski glagol *cram* (*napuniti, pretrpati, nakljukati*) koji je tokom korišćenja proširio značenje na *deceive* (*obmanuti*), pri čemu je njegov sinonim *oversee* (*nadgledati*) prošao kroz sličnu izmenu.

Atkins i Rundell (2008: 134-135) analiziraju sinonimiju s leksikografskog stanovišta i smatraju da su sinonimi reči sličnog značenja, što ilustruju sinonimnim parom *pavement* (*trotoar*) u britanskom engleskom i *sidewalk* (*trotoar*), u američkom, istog osnovnog značenja „staza za pešake na gradskim ulicama”.

Prema Prčiću (1999b: 16), sinonimi su reči koje imaju istovetno osnovno značenje, i koje se po tome mogu uporediti i međusobno zameniti u određenim kontekstima. Uporedivost se ne odnosi samo na utvrđivanje sličnosti nego i na utvrđivanje razlika koje određuju da li je, i u kojim kontekstima, moguće međusobno zameniti sinonime. Pored toga, sinonimija predstavlja „odnos između pojedinačnih značenja pojedinačnih reči u određenom kontekstu.” Prčić (1999b: 16). Govoreći o sinonimiji, Cruse (1986: 267) iznosi svoj stav da, ukoliko najmanje dve lekseme, putem svojih relevantnih semema imaju sva ista centralna dijagnostička obeležja, one se mogu bar delimično zamenjivati u kontekstu. U rečniku *Webster's New Dictionary of Synonyms* (1984), nailazi se na definiciju sinonima koja podrazumeva da je sinonim jedna od nekoliko leksema koje poseduju istovetno ili skoro istovetno deskriptivno značenje, utvrđeno dijagnostičkim obeležjima, što u tom slučaju dovodi do podudarne specifikacije smisla i definicije, bar do određenog nivoa. Prema Prčiću (2008), prototip sinonima je određen pomoću (a) poklapanja smisla u svim centralnim dijagnostičkim obeležjima, i (b) iste morfosintaksičke klase relevantnih leksema. Da bi se utvrdila sinonimija, može se koristiti dijagnostički test, odnosno međuzamenljivost leksema u istom segmentu konteksta, pri kojem se rečenica uzima za kontekst, npr. *He is rich*, *On je bogat*, i *He is wealthy*, *On je imućan*. Lyons (1968: 450; 1977: 202) i Lipka (2002) zaključuju da ako takve rečenice koje imaju istu sintaksičku strukturu jedna drugu impliciraju, dok se razlikuju samo po prisustvu leksema X (*rich*), odnosno Y (*wealthy*), javlja se dvosmerna implikacija i lekseme i rečenice mogu da se smatraju deskriptivnim ekvivalentima.

Moguće je pronaći i izvore sinonimije u kolokacijama, što zapaža Gotštajn (1986: 41) i navodi sledeće: 1. reči stranog porekla; 2. metafora; 3. postojanje prividnih kolokacija; 4. sintaksički obrti kolokata; 5. nijanse u značenju kolokata znači da ih nema još.

2.2.2. Klasifikacije sinonimima

Tumačenje da se sinonimni odnos temelji na postojanju izvesnih razlika među sinonimima, čiji stepen može biti manji ili veći, osnov je za predstavljanje sinonimije kao skalarne kategorije. U tom smislu, postoji osnovna podela na apsolutnu i delimičnu sinonimiju (Gortan-Premk 2004: 142; Šipka 1998: 45), a, sa druge strane, to su apsolutna, deskriptivna i približna sinonimija (Cruse 2004: 142; Lyons 1995: 60), potpuna sinonimija, približna sinonimija i nesinonimija (Shiyab 2007) i apsolutna, potpuna, deskriptivna i približna (Prčić 2008).

Izvesni autori navode kao mogući izvor sinonimije činjenicu da se reči neograničeno diferenciraju jedna od druge u kreativnoj upotrebi jezika, (Šipka 1998: 45), dok drugi tvrde da je to beskonačan izvor sinonimnih varijacija (Dragičević 2007: 253). Postoji i podela na totalnu i parcijalnu sinonimiju što zavisi od broja značenja reči koja stupaju u sinonimni odnos. (Šipka 1998: 45; Dragičević 2007: 257).

Prčić (2008) ističe i da sinonimija može biti (1) približna u koju spadaju primeri u kojima lekseme ne mogu da se zamene u kontekstu koji je sintaktički identičan zbog gramatičkih i/ ili kolokacijskih uslova, kao u primerima *She told me to be quiet* i *She said to me to be quiet* (*Rekla mi je da ćutim*), (2) nepotpuna ili deskriptivna, kao u primerima *good-looking, handsome, pretty* (*zgodan*), u kojim je moguća samo delimična zamenljivost sinonima, (3) potpuna sinonimija, kod koje lekseme poseduju isto deskriptivno i asocijativno značenje u datom kontekstu (Lyons: 1981: 148) i koja se odnosi na razliku po kolokaciji s drugim leksemama, na primer, *almost* i *nearly* (*skoro*) i (4) apsolutna, koja, kao što tvrdi Zgusta (1971: 89), podrazumeva da se poklapaju deskriptivno i asocijativno značenje i opseg primene određene lekseme i koja je veoma retka, kao što se vidi u primerima *caecitis* i *typhilitis* (*upala slepog creva*).

Prema Prčiću (1999b: 16), razlike između sinonima mogu da budu uspostavljene na tri načina — samostalno ili kombinovano: (1) po asocijativnom značenju, (2) po dodatnoj implikaciji, pomoću koje se utvrđuju nijanse osnovnog značenja, i (3) po kolokaciji, tj. uobičajenom javljanju s drugim rečima ili grupama reči. Kada su u pitanju sinonimi koji se razlikuju po asocijaciji, treba istaći definiciju Prčića (2008), da se asocijativno značenje sastoji od stilskog, ekspresivnog i konotativnog. Na osnovu toga, neke lekseme su neutralne, bez primetnih asocijacija, na primer: *buy*, *purchase*, obe: *kupiti* – *buy* je neutralna, dok *purchase* poseduje interpersonalno obeležje [FORMAL], formalno. Najčešće se sinonimne lekseme razlikuju prema dodatnoj implikaciji koja se odnosi na gradaciju u prisustvu određene osobine, kao što je veličina, jačina, silina, izgled ili stanje, na primer, sinonimne lekseme *like*, *biti drag (nekome)*, *love*, *voleti* i *adore*, *obožavati*; zatim *angry*, *ljut*, i *furious*, *besan*; *fear*, *strah*, i *terror*, *strava*, imaju ista dijagnostička obeležja, ali su različite po tome što svaka leksema koja dolazi posle prvo navedene poseduje implikaciju koja ima snažnija osećanja u odnosu na onu prethodnu – [TO A GREATER DEGREE] u *većoj meri*. Kao primer za razlikovanje sinonima prema kolokaciji može poslužiti sledeći sinonimski niz: *good-looking*, *handsome*, *pretty* (*zgodan*), pri čemu se *handsome* u većini slučajeva odnosi na muškarce, *pretty* na žene, a *good-looking* i na muškarce i na žene.

Jedna od značajnijih karakteristika sinonimije za ovaj rad, a koju ističe Prčić (1999b: 16), jeste ta što postoji mogućnost izbora reči koje će na najživopisniji, najprecizniji ili na najsubtilniji način uspeti da prenesu i predstave izvesni jezički sadržaj u određenoj situaciji. Međutim, ta mogućnost izbora ne sme da se poistoveti sa mehaničkom zamenom, nasumičnom i nepromišljenom, jedne sinonimne reči drugom, jer bi se na taj način u potpunosti poništila suština sinonimije.

2.2.3. Obrada sinonima u rečnicima

Milić (2013) smatra da gotovo nijedan rečnik nije čisti rečnik sinonima, već ujedno predstavlja i rečnik antonima, kao što je *A Dictionary of Synonyms and Antonyms* (Spooner 2007). Ova autorka primećuje i da su diferencijalna obeležja najčešće oskudno definisana, a najzastupljenija su geografska i stilska obeležja koja se navode bez primera upotrebe. U pojedinim rečnicima sinonimi i hiponimi predstavljaju sredstvo leksikografskog opisa sinonima. Rečnici se, pored toga razlikuju i po organizaciji sinonimnih jedinica. U tezaursima kao što je *Roget's International Thesaurus* (2011) kreće se sa konceptualnim okvirom po kojem se grupišu leksičke odrednice, a kod običnih rečnika, poput *Webster's New Dictionary of Synonyms* (1984), alfabetskim redosledom navode se odrednice sa svojim sinonimima. Stoga se može izvesti zaključak da prema organizaciji odrednica, postoje tezaursi i rečnici sinonima, što zavisi od toga da li se u rečniku nalaze razlike u značenjima sinonima. Postoji i Petrovićeva podela (2005: 69), po kojoj se rečnici uopšteno dele na razlikovne (*Webster's New Dictionary of Synonyms*, 1984) i kumulativne (*Collins Internet-linked Dictionary of Synonyms and Antonyms*, 2005). Milić (2013) objašnjava da se razlikovni rečnici sastoje od definicija diferencijalnih obeležja sinonima, a kumulativni poseduju i odrednice i sinonimski niz kojem pripadaju, ali ne bave se razlikama u značenju sinonima. Pa ipak, kako Milić (2013) dalje navodi, dok je podela na tezaurse i rečnike očigledna, rečnici sinonima retko se mogu svrstati u kategoriju razlikovnih i kumulativnih, jer se kod većine prepliću obeležja obe kategorije (up. Ćosić, i dr. 2008). Prema Milić (2013), iako je opšti rečnik, *Collins Cobuild English Dictionary*, čije se prvo izdanje pojavilo 1995. godine, obiluje informacijama o sinonimima. Prema leksikografskoj kodifikaciji sinonima, ovaj rečnik pripada rečnicima kumulativnog tipa. *Collins Internet-linked Dictionary of Synonyms and Antonyms* iz 2005. godine (Crozier, Gilmour i Summers) pripada kumulativnim

rečnicima sinonima, jer ne sadrži definicije diskriminativnog značenja i primere upotrebe. Sinonimne odrednice date su alfabetski, pri čemu se uz svaku navodi oznaka gramatičke vrste reči, registra, tematske oblasti, stilskog obeležja, geografskog područja i antonim. Uz ilustraciju primerima, rečnik sadrži etimološki triplet, morfološke varijante i stilski obeležene lekseme, ali bez njihovih diferencijalnih obeležja. Tezaurus sinonima u engleskom jeziku – *Oxford Learner's Thesaurus: A Dictionary of Synonyms* (2008) koji je na osnovu podele odrednica na tematske celine (ukupno 30), od kojih svaka sadrži sinonime i antonime (ukupno preko 17.000), a delimično i na osnovu kriterijuma sinonimnosti, podseća na *Roget's International Thesaurus* (2011), a od njega se razlikuje po tome što sadrži definicije značenja sinonima i srodnih reči. Obuhvata i lekseme sa geografskim, vremenskim i stilskim obeležjima. Milić (2013) zaključuje da rečnici sinonima u engleskom jeziku obuhvataju leksičke sinonime, među kojima se nalaze i hiponimi i hiperonimi, uz koje se navode i antonimi. Među njima se pronalaze razlike u organizaciji leksičkih odrednica, u sinonimnim jedinicama i leksikografskoj kodifikaciji odrednica. Tumačenje sinonima u Websterovom rečniku najbliže je onome koje se obično sreće u semantičkim teorijama jer se pravi razlika između deskriptivnih sinonima i analognih reči koje bi odgovarale kategoriji približnih sinonima. Websterov rečnik sinonima, iako je stariji, sadrži najpotpuniji opis diferencijalnih obeležja sinonima u engleskom jeziku.

Palmer (1981: 91) zaključuje da bez obzira na model leksikografske kodifikacije, rečnici, izuzev onih velikih, daju malo podataka o pravim vezama između reči i sinonima koji se upotrebljavaju u njihovoj definiciji, kao i između samih sinonima. Prčić (2008) primećuje da se u rečnicima sinonimi obrađuju na različite načine. Najčešće se koriste u sklopu definicije ili se daju posle nje. Rečnici *Longman*, *Heritage* i *Webster* sadrže posebne pasuse koji se bave osnovnim razlikovanjem sinonima, ali najfinije nijansiranje

uz primere najčešće iz književnosti daje *Webster's New Dictionary of Synonyms* (1984). Mnogo približnih sinonima, ali bez nijansiranja i pojmovnu i značenjsku bliskost leksema pruža *Roget's Thesaurus of English Words and Phrases* (1987). Pojmovno su organizovani i rečnici *Longman Lexicon of Contemporary English* (1986) i *Longman Language Activator* (2004).

Što se tiče rečnika sinonima u srpskom jeziku, Dražić (2014) predlaže da se u *Rečnik sinonima* (Ćosić, i dr. 2008) uvede diferencijacija u značenju bliskoznačnih leksema putem uvođenja distinktivnih semantičkih obeležja imeničkih konstituenata, jer samo popis sinonima od koristi je izvornom govorniku dok stranac ne može da razgraniči značenja reči bez njihovih kolokata. Milić (2013) ističe Lalevićev rečnik sinonima srpskog jezika pod naslovom *Sinonimi i srodne reči srpskohrvatskoga jezika* (2004), čije prvo izdanje datira iz 1974. godine, a koji pripada razlikovnim rečnicima sinonima. Autor rečnika je saglasan sa kategorijom apsolutnih sinonima samo na međujezičkom nivou. U srpskohrvatskom jeziku, autor taj idealni stepen sinonimije pripisuje geografski obeleženim rečima. Ovaj rečnik sadrži i prevodne ekvivalente sedam jezika, kao i veliki broj odrednica srpske i hrvatske jezičke varijante. Pored standardnih leksičkih jedinica, u rečniku su date i etimološke varijante, morfološki dubleti, žargonske reči, zastarele reči, kao i mnoštvo jezičkih varijanti srpskog i hrvatskog jezika i određen broj poslovice navedenih u sklopu glavne odrednice. Uz rečničku odrednicu daju se sinonimi, prevodni ekvivalenti na sedam stranih jezika, gramatička vrsta reči, tumačenje značenja i primeri upotrebe. Kako tvrdi Petrović (2005), iako rečnik sadrži veliki broj odrednica, ono što mu nedostaje jeste viši stepen semantičkog jezika kojim se tumače diferencijalna obeležja sinonima. Milić (2013) u prikaz rečnika sinonima na srpskom jeziku uključuje i rečnik *Du you speak anglosrpski? Rečnik novijih anglicizama* (Vasić, Prčić i Nejgebauer 2011), što opravdava nekoliko razloga. Prvo, rečnik sadrži prevodne ekvivalente u srpskom jeziku

za anglicizme koji se navode kao rečničke odrednice – stvarne ili potencijalne. Drugo, rečnik ima definicije značenja za sinonimne reči, uz koje su navedeni i primeri upotrebe. Treće, rečnik navodi određeni broj diferencijalnih obeležja englesko-srpskih sinonima, kao što su kolokacijska ograničenja i stil. Leksičke odrednice takođe su izdiferencirane prema registru. Četvrto, ovaj rečnik uključuje i lažne parove koji se mogu smatrati sinonimima jer najveći broj postoji samo privremeno dok se njihov pomereni semantički sadržaj ne kodifikuje u leksikografskim izvorima. U ovom rečniku primenjuje se model standardne adaptacije anglicizama u srpskom jeziku, koji će biti primenjen i u leksikografskoj kodifikaciji anglicizama kao sinonima u srpskom jeziku. Prema Milić (2013) ni noviji rečnik sinonima u srpskom jeziku – *Rečnik sinonima* (Ćosić, i dr. 2008) nije čisti rečnik sinonima, budući da uključuje hiponime, srodne reči i antonime. Sa stanovišta podele na diskriminativne i kumulativne rečnike sinonima, ovaj rečnik spada u međukategoriju, jer definicija nije navedena za svako značenje i nema primera upotrebe sinonima. Iako nije data jasna definicija sinonima, obuhvaćene su morfološke varijante, arhaizmi i stilski obeležene reči, kao i jezičke varijante. Rečnički članak sadrži: sinonimnu odrednicu koju ne prati uvek definicija značenja, sinonimne odrednice, unakrsne uputnice za hiponime, stilsko obeležje, jezičku varijantu i gramatičku vrstu reči.

Milić (2013) zaključuje da rečnici sinonima u srpskom jeziku obuhvataju leksičke sinonime, među kojima i određen broj hiponima i hiperonima, uz koje su navode i antonimi. Međutim, ono po čemu se sva tri analizirana rečnika razlikuju jeste kvalitet semantičke informacije u vezi sa članovima sinonimskog niza, koje nastupa kao posledica različitog tumačenja sinonimije, kao i različitog pristupa leksikografskoj kodifikaciji sinonima.

Prčić (2014: 429) smatra da su za utvrđivanje popisa sinonimnih odrednica i njihovo značenjsko razlikovanje u engleskom jeziku od izuzetne koristi *Oxford Learner's*

Thesaurus. A Dictionary of Synonyms (Lea 2008), *Longman Language Activator* (Summers 2004), kao i elektronski rečnici proizašli iz projekta *WordNet*¹. Najnovija iskustva u vezi s teorijskom, metodološkom i praktičnom leksikografskom obradom jednojezične i dvojezične sinonimije predstavljena su u specijalnom broju časopisa *International Journal of Lexicography* (26/3, 2013), naslovljenom *Synonymy and Sameness of Meaning*.

Učenicima osnovne škole u radu sa sinonimima, pored rečnika *Collins Internet-linked Dictionary of Synonyms and Antonyms* (Crozier, Gilmour i Summers 2005), *Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE)* (Summers 2003), *Longman Language Activator* (Summers 2004), *Du you speak anglosrpski? Rečnik novijih anglicizama* (Vasić, Prčić i Nejgebauer 2011), *Oxford Learner's Thesaurus. A Dictionary of Synonyms* (Lea 2008), može pomoći i rečnik *The Oxford-Duden Pictorial English Dictionary* (Clark i Mohan 1995).

2.3. Kontrastivna analiza i prevođenje

Dorđević (2000) ističe da su metode kontrastivne lingvistike naučni postupci pomoću kojih se utvrđuju sličnosti i razlike među jezicima u tri područja kontrastivnih proučavanja: kontrastivnoj analizi, teoriji prevođenja i analizi grešaka. Kontrastivna analiza, kao jedna od oblasti kontrastivne lingvistike, jeste lingvistički postupak u kojem se sistematskim poređenjem opisa dva ili više jezika na osnovu nekog zajedničkog obeležja dolazi do eksplicitnih sličnosti i razlika. Na mikrolingvističkom planu kontrastivna analiza ima dodirnih tačaka sa psiholingvističkom, sociolingvistikom i primenjenom lingvistikom, a u okvirima primenjene lingvistike sa analizom grešaka i teorijom prevođenja, tj. sa nastavom stranih jezika i sa procesom prevođenja. Teorija

¹Up. <http://wordnet.princeton.edu/> ; <http://www.sequencepublishing.com/thesage.html> ; <http://wordweb.info/free/>

prevođenja jeste oblast kontrastivne lingvistike, jer se putem prevođenja obavlja neka vrsta poređenja jezika sa koga se prevodi i jezika na koji se prevodi. Tokom prevoda otkrivaju se prevodni ekvivalenti, odnosno kategorija ili kategorije jezika B putem kojih je moguće prevesti jednu kategoriju jezika A i koji predstavljaju jedan od načina pomoću kojih se otkrivaju sličnosti i razlike među jezicima. Putem analize grešaka učenika koji uče strane jezike otkrivaju se i razlozi njihovog nastanka. Određene greške nastaju usled razlika između maternjeg i stranog jezika a kod drugih se navode raznovrsni razlozi njihovog pojavljivanja. Analiza grešaka je, stoga, usko povezana i sa pedagoškom i sa psiholingvističkom situacijom.

Da bismo pronašli ekvivalentne kolokacije, idiome i sinonime u engleskom i srpskom jeziku, pomoći će nam metod strukturno-semantičkog modeliranja koji omogućava da se aktualno značenje frazeološke jedinice, a u našem slučaju, kolokacije, poveže s njenom unutrašnjom formom. (Mršević-Radović 2008: 2-3). U ovoj disertaciji, kao što predlaže Mršević-Radović, dakle, pokušali smo da utvrdimo da li kolokacije, idiomi i sinonimi u našem istraživanju odražavaju modele značenja koji se nalaze u kolektivnom jezičkom osećanju govornika srpskog jezika. (Mršević-Radović 2008: 4).

Kada se rezultati kontrastivne analize primenjuju u nastavi stranog i drugog jezika, govori se o maternjem ili osnovnom ili izbornom jeziku (*native, base, source language*) ili jeziku koji učenik zna, i stranom, ili drugom jeziku, odnosno jeziku cilju (*foreign, goal, target language*), ili jeziku koji učenik treba da savlada. U teoriji prevođenja, kao što tvrdi Đorđević (2000), termin polazni ili izvorni jezik je jezik sa kojeg se prevodi (*source language*), a jezik na koji se prevodi je jezik cilj (*target language*). U proučavanjima jezika u kontaktu spominje se jezik davalac (*giving language*) i jezik primalac (*receiving language*). Komparabilnost se ispoljava na tri načina. Ona može da se utvrdi isključivo na osnovu semantičkih kriterijuma, zatim i

prema formalnim i semantičkim kriterijumima, i najzad, može se utvrditi šta se smatra ekvivalentnim/ identičnim, sličnim, kontrastnim i različitim u dva ili više jezika. U ovoj disertaciji bavili smo se utvrđivanjem komparabilnosti na način koji opisuje Đorđević (2000), odnosno, utvrđivali smo šta se smatra ekvivalentnim/ identičnim, sličnim, kontrastnim i različitim u dva jezika, u ovom slučaju u engleskom i srpskom jeziku. Prema popularnom shvatanju ekvivalencije, ona predstavlja približnu jednakost značenja. U kontrastivnim jezičkim istraživanjima ekvivalencija se odnosi na neko univerzalno obeležje, koje, da bi se moglo proučavati u dva ili više jezika, tj. da bi se realizacije tog obeležja mogle porediti u dva jezika, one moraju da budu bar delimično ekvivalentne. Između kategorija jezika A i kategorije jezika B stoji univerzalno jezičko obeležje C ili *tertium comparationis* na osnovu kojeg se vrši poređenje. U ovom procesu smo tražili ekvivalentne konstrukcije, odnosno one koje se bar nekada javljaju prilikom prevođenja sa jednog jezika na drugi.

Prema Đorđević (2000), ekvivalencija je ključni pojam kontrastivne analize i ona se oblikuje u procesu komunikacije ili u procesu prevođenja, pa se stoga ciljem prevođenja smatra omogućavanje dinamičke ekvivalencije, odnosno nalaženje najbližeg prirodnog ekvivalenta. Ekvivalencija koja se utvrđuje na osnovu prevoda je semantička, značenjska jednakost elemenata dva jezika u govornoj ili pisanoj delatnosti pisca i prevodioca. Korespondencija predstavlja vezu između elemenata sistema jezika A i njihovih odgovarajućih elemenata u sistemu jezika B, a odnosi se na nalaženje korespondenata dva jezika, odnosno elemenata dva jezika koji su formalno i značenjski podudarni. Prema tome kongruetne konstrukcije su one ekvivalentne konstrukcije koje su slične i formalno.

Đorđević (2000) objašnjava da su konvergentne pojave koje se javljaju u odnosima između dva jezika oni slučajevi u kojima se naspram dva ili više simbola u

jeziku A nalazi jedan simbol u jeziku B za određeni deo realnosti. Ukoliko u jeziku A postoji jedan znak, a za isti deo realnosti u jeziku B više znakova, reč je o divergentnim odnosima između dva jezika. U nulte odnose dva jezika spadaju oni slučajevi u kojima u jeziku A postoji simbol za određeni pojam, a u jeziku B nema odgovarajućeg simbola, i obrnuto. Konvergentni i divergentni odnosi među jezicima jesu kontrasti, a nulti odnosi su razlike između dva ili više jezika. Sličnostima se smatraju one pojave koje se poklapaju u dva jezika u formi ili u distribuciji, a ekvivalentnim one koje se u značenju poklapaju. Postoje još tri relacije kada se govori o tome šta se smatra identičnim (ili ekvivalentnim), sličnim i različitim u dva ili više jezika, a to su: apsolutno poklapanje (identičnost, odnosno potpuna korespondencija), delimično poklapanje (sličnost i kontrast, odnosno parcijalna korespondencija) i apsolutno nepoklapanje (razlika, odnosno nepostojanje korespondencije).

Dorđević (2000) objašnjava da se subjektivne i objektivne tehnike analize mogu koristiti za poređenje jezika. Subjektivno kontrastiranje podrazumeva poređenje dva ili više jezika koje sprovodi jedan ispitivač. Tehnike objektivnog tipa su: grupni test, jednosmerni prevod, dvosmerni prevod i rad sa korpusom. Grupnim testom se od uzorka ispitanika očekuje da ocene sličnosti i razlike između jezika u odnosu na neku jezičku pojavu. Rezultati primene ovakve tehnike ukazuju na to da ako se oni tumače tako da se primenjuje kriterijum potpunog slaganja u odnosu na ocenu sličnosti i razlika među jezicima, onda se sličnost ili razlika odnosi na ono što svi ispitanici smatraju da je sličnost ili razlika. Ukoliko se primenjuje kriterijum većine, onda se smatra da je sličnost ili razlika ono što većina smatra da jeste. Pouzdanija je primena kriterijuma potpunog slaganja od primene kriterijuma većine. Prevodni ekvivalenti se utvrđuju putem jednosmernog prevoda koji predstavlja semantičku saglasnost teksta na jeziku A sa tekstom ili tekstovima na jeziku B. Prevodi teksta A na jezik B otkrivaju da njihov izbor

zavisi od formalnih, gramatičkih i kontekstualnih kriterijuma. Prevodni ekvivalenti retko imaju ista značenja u oba jezika. Dvosmerni ili povratni prevod je tehnika kontrastivne analize putem koje se jednoj grupi prevodilaca prilikom jedne sesije da jedan tekst ili niz rečenica koje oni prevode sa jezika A na jezik B, a na drugoj sesiji prevode istu sadržinu sa jezika B na jezik A. Pomoću ove tehnike se često otkriva veći broj prevodnih ekvivalenata nego putem jednosmernog prevoda. Korpus je skup jezičkih informacija koje se biraju po određenim kriterijumima sa ciljem da reprezentuju jedan jezik. Poređenje korpusa dva jezika kroz prevod jednog na drugi jezik je tehnika kontrastiranja pomoću koje se na najobuhvatniji način pronalaze najbrojnije i najraznovrsnije sličnosti i razlike između jezika. Pomoću korpusa moguće je proveriti rezultate kontrastiranja do kojih se dolazi pomoću subjektivnih tehnika kontrastivne analize. Rad sa korpusom podrazumeva uspostavljanje konkordanse između dva jezika, odnosno obrađivanja teksta pomoću kompjutera. Putem upoređivanja korpusa dva jezika moguće je ustanoviti poklapanje ili nepoklapanje oblika dva jezika prema nekom zajedničkom obeležju. Moguće je zaključiti da sve tehnike kontrastivne analize imaju i prednosti i mane. Naime, individualna tehnika je subjektivna, grupni test i dvosmerni prevod nisu praktični, za jednosmerni prevod potrebno je dosta vremena, dok je veoma teško napraviti korpus. Zbog ovih razloga u kontrastivnoj analizi se kombinuje više tehnika ili se koriste one koje su najprikladnije i najprihvatljivije za određenu situaciju.

James (1980) ističe pedagošku primenu kontrastivne analize. Đorđević (2000) tvrdi da kod primenjenih kontrastivnih proučavanja koja su pedagoški orijentisana često prevladava zainteresovanost za razlike, dok se sličnosti između elemenata dva jezika često zanemaruju. Ipak, kod sistematskih poređenja dva jezika prilikom otkrivanja razlika uvek se pronalaze i sličnosti, što je od posebnog značaja za kontrastivnu analizu. Nastojali smo da se pridržavamo načina za primenjena kontrastivna proučavanja pomoću

kojih se pronalaze i sličnosti i razlike između elemenata engleskog i srpskog jezika. Na sociolingvističkom planu, kontrastivnom analizom dijalekata jednog jezika dolazi se do pronalaženja sličnosti i razlika između njih. Pored toga, postoje i druga socio-situaciona obeležja koja se prenose na jezičke pojave dva jezika i koja čine elemente komunikativne kompetencije. Na primer, kontrastiranje kultura dva jezika, a u okviru kultura i poređenje situacija u kojima se javljaju određeni jezički iskazi dva jezika. Poznavanje situacija u kojima se javljaju ili ne javljaju određeni jezički izrazi vezuje se za podudarnosti i nepodudarnosti između dve kulture, pa tako i dva jezika.

Kako tvrdi Đorđević (2000), dok je cilj kontrastivne analize pronalaženje identičnosti, sličnosti, kontrasta i razlika između dva ili više jezika, cilj prevođenja je da se uspostavi samo prevodna, odnosno semantička ekvivalencija.

Đorđević (2000) zatim ističe da rezultati kontrastivne analize mogu biti značajni za teoriju prevođenja i za obrazovanje prevodilaca i za sam prevodilački proces. Za nastavu stranih jezika najzanimljiviji su sledeći odnosi kontrastivne analize: delimična poklapanja (sličnosti i kontrasti) i apsolutna nepoklapanja (razlike), dok je za prevođenje, pored ova dva odnosa bitan i treći odnos, tj. apsolutna poklapanja (identičnosti). Konkretno, kako Đorđević (2000) zaključuje, rezultati kontrastivne analize mogu se primeniti u nastavi stranih jezika u sastavljanju programa, u pisanju udžbenika, sastavljanju testova i korektivnoj, dopunskoj nastavi. Dakle, ovi rezultati u okviru nastave stranih jezika mogu se koristiti pre svega u pripremanju nastavnih materijala. Pored toga, rezultati kontrastivne analize (rečnici, kontrastivne gramatike i priručnici) mogu da se koriste u obrazovanju prevodilaca kao i u prevodilačkom procesu uopšte. Putem rezultata kontrastivne analize, odnosno, na osnovu utvrđenih razlika između maternjeg i stranog jezika možemo da pronađemo mesta na kojima se mogu očekivati teškoće u učenju i pravilnim gradiranjem, tj. kombinovanjem lakših i težih elemenata možemo uspostaviti

uspešniji nastavni proces. Kada je u pitanju pisanje udžbenika, za one elemente stranog jezika koji se u velikoj meri razlikuju od određenih elemenata maternjeg jezika, trebalo bi sastaviti više vežbi sa takvim elementima, jer se kod njih može očekivati pojava grešaka. Prilikom sastavljanja testova, trebalo bi obratiti pažnju na delovanje interferencije iz maternjeg jezika pri sastavljanju distraktora, tj. netačnih odgovora u aitemima testa objektivnog tipa. Na kraju, u korektivnoj, dopunskoj nastavi stranih jezika, tj. u fazi ispravljanja grešaka, trebalo bi primenjivati rezultate kontrastivne analize.

Istraživanje u ovom radu bazirano je na kontrastiranju, jer taj proces predstavlja deo prevodilačkog umeća i kod učenika bi trebalo razvijati svest o tome. Novakov (2008: 22-23; 25) smatra da prevođenje nije samo zbir drugih jezičkih veština (razumevanje teksta, usmeno i pisano izražavanje na stranom jeziku), već i kvalitativno drugačija, specifična veština. Uz uzimanje u obzir psiholingvističkih i sociolingvističkih faktora poput motivacije, inteligencije i prethodnog znanja, kontrastivna analiza može da ukaže nastavniku na segmente na koje treba da obrati pažnju.

Budući da se je ova disertacija zasnovana na leksičkom kontrastiranju, u nastavku rada navode se osnovne karakteristike i funkcije tog procesa. Prema Prčiću, (2011a) ciljevi leksičkog kontrastiranja su sledeći: da se za svako pojedinačno značenje svake reči u L_1 uspostave funkcijsko-komunikativni elementi u L_2 koji se smatraju najprimerenijima u određenom opsegu rečeničnih (jezičkih) i situacionih (vanjezičkih) konteksta; da se reči posmatraju putem sintagmatskih odnosa s drugim rečima (kolokabilnost i kolokacioni opseg), kao i putem onih paradimatskih (hiponimija, sinonimija, antonimija), uz sagledavanje formalnih i sadržinskih lažnih parova.

Kako tvrdi Prčić (2011a), formalni korespondent se odnosi na istovetnost i preklapanje prema sličnosti i prema različitosti, odnosno, to je reč u L_2 koja formom, funkcijom i sadržinom odgovara reči s datim sadržajem u L_1 , a leksička praznina se

odnosi na njegovo nepostojanje. Pojmovna praznina nastupa kada u određenoj kulturi nije poznato ili nije bitno dato značenje ili značenjski kontrast, pa stoga nije izražena potreba da se ono imenuje posebnom rečju, odnosno da se leksikalizuje. U takvim slučajevima dolazi do utvrđivanja funkcijsko-komunikativnog ekvivalenta, tj. jezičkih sredstava u L₂ koja na osnovu funkcije i sadržaja odgovaraju reči s datim sadržajem u L₁. Hipersemantizacija podrazumeva da se korespondent u L₂ sastoji od većeg broja obeležja od onih u reči u L₁ i to ga čini semantički specifičnijim i preciznijim. Hiposemantizacija znači da korespondent u L₂ sadrži manji broj obeležja od onih u reči u L₁, a to ga čini semantički opštijim i manje preciznim.

Prčić (2011a) predlaže da ovakvo leksičko kontrastiranje nađe svoju primenu u nastavi stranih jezika na svim nivoima, počev od osnovne škole. Neophodno je popularisati jezik i probleme njegove valjane upotrebe sa ciljem preciznijeg i osmišljenijeg izražavanja i na stranom i na maternjem jeziku.

2.3.1. Analiza grešaka

Dorđević (2000) naglašava da se rezultati kontrastiranja na psiholingvističkom planu odnose na analizu kontakta dva jezička sistema u učeniku, i to na nivou individualnog lingvističkog sistema, odnosno na nivou jezičkog znanja i na nivou individualnog verbalnog događaja, odnosno na nivou jezičkog ponašanja. Za psiholingvistiku su važne i kontrastivna analiza i analiza grešaka koja otkriva primere interferencije, kao i druge uzroke grešaka. Naime, apsolutne nepodudarnosti ljudskog ponašanja pronalaze se u greškama koje pravi i dete koje usvaja maternji jezik i osoba koja taj jezik uči kao strani. Zatim, tipološka bliskost dva jezika naspram određenih kategorija potpomaže savlađivanju onih aspekata stranih jezika koje su sličnije sa aspektima maternjeg jezika. Nepodudarnosti u jezičkom ponašanju učenika mogu se pronaći u onim primerima iz kojih se mogu izvući određene generalizacije o tipologiji

ljudskog ponašanja. Rezultati kontrastivne analize u nastavi stranih jezika svoju primenu pronalaze u pisanju nastavnih materijala, na primer, u pisanju pedagoških gramatika, prilikom selekcije i gradiranja nastavne građe, a zatim i u pisanju udžbenika i sastavljanju testova. Na osnovu konstatovanih razlika između maternjeg i stranog jezika moguće je odrediti mesta na kojima se očekuju izvesne teškoće u učenju. Pravilnim gradiranjem, odnosno kombinovanjem lakših i težih elemenata može se postići mnogo za uspešniji nastavni proces. Rezultati kontrastivne analize mogu pronaći svoju primenu u korektivnoj, dopunskoj nastavi prilikom učenja stranih jezika, tj. u fazi ispravljanja grešaka učenika. U tom smislu pominje se pitanje tipološke udaljenosti maternjeg i stranog jezika, a postoje i konkretne tipološke razlike između dva jezika koje se pominju kao pedagoški relevantne razlike, odnosno kontrasti.

Đorđević (2000) pominje nekoliko razlika između maternjeg i stranog jezika koje su osnovne tipološke razlike relevantne za učenje jednog od njih kao stranog, a za ovu disertaciju jedna od najvažnijih je sledeća: transfer elemenata dovodi do pogrešne upotrebe, pa se tako na primer upotrebljava reč *big*, a nikad reči sličnog značenja kao što su *great* i *large*, nego se *big* koristi i u situacijama u kojima ona ne odgovara.

Putem kontrastivne analize, kako napominje Đorđević (2000), moguće je rešiti brojne probleme nastave stranih jezika, jer se učenjem razlika koje postoje između maternjeg i stranog jezika mogu prevazići problemi u učenju stranog jezika. Po teoriji interferencije, odnosno uticaja maternjeg jezika na učenje stranog jezika, u teoriji kontrastivne analize nastala je hipoteza o prediktivnosti, odnosno o mogućnosti kontrastivne analize da predvidi pojavu grešaka u procesu učenja stranog jezika na osnovu razlika između maternjeg i stranog jezika. Pored razlika između maternjeg i stranog jezika učenika, odnosno dejstva interferencije, postoje i drugi razlozi za pojavljivanje grešaka, kao što je pogrešna analogija, odnosno dejstvo učenja jednih

elemenata stranog jezika na učenje drugih elemenata istog jezika. Uticaj znanja nekog drugog stranog jezika kojeg učenik poznaje na usvajanje stranog jezika koji uči može predstavljati razlog za nastajanje grešaka, a to može biti i potreba za izbegavanjem sličnosti sa maternjim jezikom. Ostali razlozi za nastajanje grešaka učenika koji se navode u literaturi tiču se razlike u kulturama u kojima se realizuju maternji i strani jezik, neadekvatno raspoređivanje materijala u nastavi, neodgovarajuća nastava, loši odnosi između učenika i nastavnika i loši uslovi učenja. Greške se mogu javiti i zbog kombinacije ovih izvora. Međutim, pojava grešaka predstavlja normalnu pojavu u učenju stranog jezika, jer na svom putu usvajanja stranog jezika učenik oblikuje aproksimativne sisteme ili međujezik, odnosno, „polumaternji – polustrani jezik“ u kojem se greške javljaju.

Prema Đorđević (2000), greške se mogu podeliti na interlingvalne, intralingvalne i ekstralingvalne. Interlingvalne greške se javljaju pod uticajem znanja jednog jezika na učenje drugog jezika, bez obzira da li se radi o uticaju maternjeg ili nekog stranog jezika; intralingvalne greške nastaju zbog delovanja jednih elemenata stranog jezika na učenje drugih elemenata tog istog jezika, dok su ekstralingvalne greške one koje se ne vezuju za jezik ili jezike i njihova međusobna dejstva, već se njihovi izvori pronalaze u situacijama koje se nalaze izvan jezika. Teorija neznanja formulisana je u vezi sa ekstralingvalnim greškama. Po ovoj teoriji, do grešaka dolazi isključivo usled nedovoljnog ili lošeg učenja, odnosno, neznanja jezika.

Analiza grešaka, kako navodi Novakov (2008: 22-23; 25) predstavlja postupak u okviru kontrastivne analize i odnosi se na upoređivanje učeničkog međujezika i ciljnog jezika, odnosno upoređivanje dostignutog jezičkog znanja i željenog jezičkog znanja. Na osnovu vrste i tipa grešaka učenika može se proceniti dostignuti nivo znanja jezika. Zbog toga nastavnici proučavaju greške svojih učenika i na taj način zaključuju šta oni još treba

da nauče, pa bolje organizuju svoje časove. Pored toga, greške daju povratnu informaciju i ukazuju na efikasnost nastave, nastavnih metoda i materijala. Otkrivene greške bi trebalo prvo opisati, a zatim i objasniti pomoću lingvističkih i psiholingvističkih faktora u cilju eliminisanja nepotrebnih grešaka ili bar smanjenja njihovog broja, odnosno, da se greške svedu na one očekivane i neminovne za određenu fazu učenja. Ova disertacija bazira se upravo na pronalaženju grešaka učenika u prevođenju sa engleskog jezika na srpski, kao i u opisivanju grešaka i pronalaženju razloga za njihov nastanak, a i na nastojanju da se pronađu načini koji bi doveli do toga da se takve greške eliminišu, ili da se bar smanji njihov broj.

Corder (1981:1) smatra da analiza grešaka predstavlja pristup učenju stranog jezika i ona je neodvojivi deo u proučavanju jezika. James (1998: 1) naglašava da analizu grešaka odlikuje utvrđivanje povoda, prirode, razloga i posledica neuspelog, pogrešnog jezika koji učenici koriste. Cilj ove discipline je eliminisanje ili minimiziranje grešaka. Autori kao što su Weinreich (1953), Corder (1981), Selinker (1972), Richards (1971, 1984) i drugi koji su proučavali analize grešaka tvrde da na njihovu pojavu najviše utiče maternji jezik. Do većine grešaka dolazi zbog interferencije, odnosno mešanja maternjeg jezika u strani jezik na svim nivoima jezika: fonetskom, sintaksičkom, semantičkom. Analiza grešaka zasniva se na pretpostavci da do grešaka u učenju dolazi zbog toga što pojedinac koji uči strani jezik donosi pogrešne zaključke o pravilima novog jezika. Corder (1981: 10) tvrdi da pogrešni zaključci potiču od dva izvora: uticaj maternjeg jezika, pri čemu se stvara međujezik, odnosno, hibridna struktura tako što se kombinuju određena pravila i karakteristike iz oba jezika, a zatim i uticaj samog stranog jezika, njegovih struktura i pravila koja se primenjuju na gotovo sve primere. Postoje grupe faktora koje imaju veliki uticaj na pogrešnu produkciju jezika. Najveći uticaj ima prekomerna primena usvojenih pravila, tvrdi Richards (1971), dok Selinker (1972) smatra

da je to emocionalni faktor povezan sa stresom koji se često javlja prilikom usmene prezentacije. Corder (1981: 36) smatra najvažnijom klasifikaciju grešaka po kojoj se greške dele na globalne, koje su smetnja komunikaciji i lokalne, koje nisu smetnja komunikaciji.

Edge (1997) smatra da lingvističke greške nastaju kao rezultat uticaja maternjeg jezika, kao nerazumevanje pravila, kao odluka da se komunicira na najbolji mogući način, zbog manjka koncentracije i kao skup svih ovih i drugih faktora. Lingvističke greške učenika se dele na: lapsuse (*slips*), koje učenik sam može da ispravi, na prave greške, koje učenik ne može sam da ispravi, ali je jasno koji oblik želi da upotrebi, a razredu je poznat taj oblik i pokušaje (*attempts*), kada učenici ne znaju kako da sročte svoje misli, ili kada nameravano značenje i struktura nisu jasni nastavniku. Ova podela zasnovana je na iskustvima nastavnika u vođenju odeljenja.

Harmer (1998: 62-63) smatra da su greške sastavni deo procesa učenja jezika. Ne prave se greške samo pod uticajem maternjeg jezika. Postoji i kategorija razvojnih grešaka. One nastaju kao rezultat svesnog ili nesvesnog procesa pri kojem se pravilo uvek generalizuje. Javljaju se i ozbiljnije greške koje zahtevaju posebnu pažnju, dok se lapsusi mogu brzo ispraviti. Koji god da je uzrok pravljenja grešaka, nastavnici treba da uoče činjenicu da su greške prirodan i koristan način učenja. Kada se ustanovi zašto i kada se greške prave, učenici će saznati više o samom jeziku. Ispravljanje grešaka pomaže učenicima da razumeju značenje reči. U tome značajnu ulogu ima sam nastavnik. Ponekad učenicima odgovara da ih ispravljaju drugovi iz odeljenja, a ne nastavnik.

Stefanović (2011: 221) ističe da je analiza grešaka usko povezana sa postupkom obrade grešaka u učenju stranog jezika, a istraživanje grešaka je posebno važno za nastavne metodologije. Ova utorka predlaže da se podaci prvo prikupe, zatim, da se greške identifikuju, odnosno, uporede u drugom jeziku sa maternjim jezikom, posle

toga se klasifikuju i kvantifikuju, što podrazumeva da se odredi broj pojavljivanja svake greške kao i značaj pojavljivanja određene greške, kao i da se utvrdi postojanje određenih korelacija, i na kraju da se determiniše izvor greške, što se odnosi na međujezički nasuprot unutarjezičkog prostora.

Vuletić (2012: 325-328) navodi nekoliko kriterijuma na osnovu kojih se nešto može smatrati greškom, a oni su sledeći: jezička korektnost kao kriterijum (odstupanje od jezičkog sistema), razumljivost kao kriterijum (da li greška otežava komunikaciju), socio-kulturološka primerenost kao kriterijum (ogrešenje o normu ponašanja u pojedinim situacijama). Ova autorka zaključuje da greška nastavniku ukazuje na to na kom stadijumu u procesu učenja stranog jezika se nalazi učenik, a isto tako određivanjem greške, uz pronalaženje pravog trenutka i pravog načina za njeno ispravljanje, učenici shvataju koje probleme imaju u učenju stranog jezika.

2.3.2. Prevođenje i nastava stranih jezika

Dorđević (2000) smatra da je prevod odnos između dva ili više tekstova koji poseduju istu ulogu u istoj situaciji. U ovom smislu identičnost nije apsolutna kategorija. Cilj prevođenja je pronalaženje prevodne, tj. semantičke ekvivalencije, ili približne jednakosti značenja koja se postiže zamenom teksta, tj. poruke, odnosno lingvističkih obrazaca, tj. jedinica jednog jezika tekstom, porukom, obrascima, jedinicama drugog jezika dok je cilj kontrastivne analize pronalaženje identičnosti, sličnosti, kontrasta i razlika između dva ili više jezika.

Kako tvrdi Ivir (1985: 11), „sam čin prevođenja sastoji se u pretvaranju poruke prethodno izražene jednim jezikom u poruku izraženu nekim drugim jezikom.“ O procesu prevođenja, Ivir (1985: 11-13) iznosi nekoliko zaključaka: (1) poruka je ono što se prevodi; (2) poruka mora da se izrazi jednim jezikom, a zatim nekim drugim jezikom, da bi se prevela; (3) poruka mora da ostane ista, a to znači da primaoci prevedene poruke

moraju da prime isti sadržaj koji su primili i sami primaoci izvorne poruke. Prevođenje poruke, odnosno komuniciranje, nije jedina svrha ljudske upotrebe jezika, ali jeste jedna od glavnih. Ivir (1981, 1985) naglašava da prilikom prevođenja, prevodilac ima dvostruku ulogu: on predstavlja i primaoca i odašiljaoca poruke. Kada je u pitanju društvena funkcija prevođenja, Ivir (1985: 16) ističe činjenicu da je najveći doprinos prevođenja u razvijanju zajedništva među ljudima.

Hlebec (1989: 6) prevođenje definiše na sledeći način: „Prevođenje je proces stvaranja prevoda i sastoji se od prestvaranja i modifikacije. Prevodno prestvaranje je kodiranje kojim se omogućava da se intencije izražene u jednom kodu /izvornika/ ponovo realizuju u poruci izraženoj u drugom kodu /teksta cilja/. Prevodna modifikacija je proces ili stanje u kome se menjaju intencije izvornika, a koji se pri druženju prestvaranju u okviru istog teksta." Nida i Taber (1969: 12) koriste termin ekvivalent u definiciji prevođenja, čiji rezultat odgovara prevodu koji je značenjski i stilski ekvivalent poruke na izvornom jeziku. Ovi autori zalažu se za pronalaženje najbližeg prirodnog ekvivalenta, što znači da odgovarajući prevod prenosi značenje teksta izvornika, a odlikuje ga prirodnost jezika prevoda. Krzeszowski (1990: 17) zapaža da određeni autori zastupaju stavove da je upoređivanje jezika uz pomoć prevoda sasvim dovoljno za sistematsko kontrastivno izučavanje. Međutim, postoje precizna ograničenja ovog kriterijuma, jer prevođenje i jezičko ponašanje u tom okviru uslovljava ne samo jezički sistem već i vanjezičke okolnosti, kao i karakteristike koje odlikuju jedan registar ili stil. Ovde se podržava stav Ivira (1981: 213), koji smatra da u prevođenju korespondentnost treba da se pronade među formalnim elementima koji nose isto značenje i u izvorniku i u prevodu.

Za proces pismenog prevođenja, po Iviru (1985: 27; 39), karakteristično je to što prevodilac čita zabeleženu izvornu poruku da bi je dekodirao. Prevodilac pri tome može da izvornu poruku pročita više puta, može da razmišlja o njenom smislu, može da

proverava njeno značenje u rečnicima, enciklopedijama i drugim priručnicima, a ima i mogućnost da se konsultuje sa ljudima koji su stručno ili lingvistički spremniji da interpretiraju sadržaj poruke. Posle dekodiranja poruke, prevodilac je prevodi, odnosno, ponovo kodira u jeziku-cilju. Prevodilac može da menja svoj prevod, da bi bolje izrazio poruku.

Govoreći o lingvističkoj komponenti u komunikaciji, Ivir (1985: 39), ističe da je ono što omogućava sam prevod upravo jedinstvo različitosti: jedna činjenica izvan jezičke stvarnosti može da se izrazi na više različitih načina – u okviru jednog jezika ili u više raznih jezika. Ono što ostaje stalno u prevodu je upravo ta jezička činjenica, a samo se njen izraz menja. Ivir (1985: 40) navodi da se psiholingvistička komponenta u komunikaciji bavi onim što se događa u trenutku u kojem čovek koristi jezik. Đorđević (2000) naglašava da se psiholingvisti bave time kako stvaramo i razumemo jezik, a dve oblasti psiholingvistike koje su značajne za kontrastivnu analizu su problemi usvajanja maternjeg jezika i problemi učenja stranog jezika.

Novakov (2008: 11-14; 18) naglašava da se u današnje vreme učenici preko interneta i kompjutera intenzivno susreću sa engleskim jezikom, pa bi nastava engleskog jezika trebalo da sadrži svakodnevni, govorni jezik sa kojim se učenici sreću u elektronskim medijima, a i da ponudi proširenje već poznatog vokabulara. S obzirom na činjenicu da se javlja sve više novih anglicizama, a i da se engleski vokabular i engleske strukture često nekritički prenose prilikom prevođenja, nastava engleskog jezika bi učenicima trebalo da skrene pažnju na tu pojavu još na ranom uzrastu. Na taj način bi se kod učenika razvila svest o tom problemu i oni bi naučili kako da se odnose prema njemu. Učenicima bi se ukazalo na tipične strukture koje se prenose iz engleskog u srpski, kao i na razlike između ova dva jezika u građenju jezičkih struktura. U nastavi stranih jezika, treba uzeti u obzir ciljnu grupu, cilj učenja, metodološki pristup i izbor tekstova. Kada je

u pitanju ciljna grupa, trebalo bi usmeriti pažnju na specifičnosti karakteristika naše populacije, odnosno, u kojoj meri su sadržaji i pristup bliski našoj ciljnoj grupi. Osnovni cilj učenja stranog jezika predstavlja sticanje znanja i veština koje nastava omogućava. Pored toga, cilj nastave je i osposobljavanje učenika da što prirodnije govore na stranom jeziku, tj. razvijanje komunikativne kompetencije. To podrazumeva pravilan izgovor, korišćenje odgovarajućih reči, oblika i struktura, kao i pragmatičku kompetenciju, odnosno odgovarajuće verbalno ponašanje prilikom govornog čina. U svemu ovome i kulturološka komponenta ima značajnu ulogu, jer omogućava postavljanje iskaza u odgovarajući kontekst i sistem vrednosti i na taj način doprinosi pravilnom razumevanju iskaza. Stiče se utisak da današnji udžbenici stranih jezika više ne stavljaju akcenat na formu, već na funkciju, tj. na pravilne i prirodne načine za učestvovanje u govornim činovima kao što su molbe, zahtevi, izvinjenja i slično. Zbog svega toga, bira se jezička građa koja omogućava učenicima da budu dovoljno izloženi određenim pragmatičkim obrascima da bi oni mogli što bolje da usvoje te obrasce i da učestvuju u komunikaciji na odgovarajući način. Jezik u tekstovima bi trebalo da bude savremen i kolokvijalan, a ponekad i žargonski, da bi učenici počeli da usvajaju stvarne svakodnevne komunikacione obrasce u govornim činovima poput odobravanja, iznenađenja, ljutnje i oduševljenja. Može se zaključiti da današnja nastava stranih jezika treba da poznaje savremene trendove u metodici, lingvistici i psihologiji, kao i to da treba da obrati pažnju na promene kroz koje prolaze sami jezici. Dakle, nastava bi trebalo u prvi plan da stavlja komunikativnu, pragmatičku kompetenciju i veštine koje ona podrazumeva, a manje formalne komponente jezičkog znanja. U cilju postizanja ovih zahteva, tekstovi koji se koriste u nastavi treba da budu prirodni i autentični, da bi proces učenja bio što kreativniji. Pored toga, trebalo bi negovati postupnost i raznolikost u izlaganju gradiva,

interaktivnu nastavu, izvođenje zaključaka na osnovu zadatih primera i rešavanje postavljenih problema, da bi se gradivo uspešnije usvajalo.

Novakov (2008: 73; 78-79) takođe navodi da bi kurs prevođenja trebalo da obuhvati prikaz teorije i tehnike prevođenja uz vežbe putem kojih bi se ilustrovali određeni nivoi te teorije, a kurs bi se mogao organizovati i tako da se kroz prevođenje konkretnih tekstova ukaže na principe prevođenja. Posebnu pažnju bi trebalo ukazati leksici, lažnim parovima, kolokacijama i idiomima. Na časovima prevođenja bi trebalo posebnu pažnju posvetiti i sledećim elementima: trebalo bi naglasiti one engleske sintaksičke strukture koje se ponekad doslovno prevode na srpski, zatim obrađivati kolokacije i ilustrovati ih primerima kolokacionih restrikcija u engleskom i srpskom jeziku, a prilikom obrade idioma pokušati pronaći što veći broj prevodnih ekvivalenata za engleske idiome. Kako Novakov (2008: 105; 115) dalje naglašava, idiomi su izazov za prevodioca i njihovo značenje bi trebalo da se prenese odgovarajućim idiomom iz jezika na koji se prevodi. Ukoliko se to ne uradi, dobija se doslovno prevedeni idiom koji gubi smisao i na taj način postaje nerazumljiv i nejasan. Pored toga, problem za prevodioca su i kolokacije i uticaj konteksta na značenje reči. U prevodu može da se prepozna osnovno značenje engleske kolokacije, iako ono ne odgovara datom kontekstu. S obzirom na ove izazove, prevođenju treba pristupiti na savestan i veoma ozbiljan način, uz potpunu svest o potrebnim znanjima i veštinama. Uz to, trebalo bi obratiti pažnju i na kulturološke specifičnosti i nastojati da prevod bude ekvivalentan originalu, kako po osnovnom značenju tako i po konotacijama i registru. Na taj način bi se u velikoj meri mogli rešiti prevodilački problemi.

Novakov (2008: 79) zaključuje da se prevođenje ne može u potpunosti „naučiti“, pošto predstavlja zbir mnogih znanja i veština. Prevodilac znanja stiče čitavog života: osim toga što treba da poznaje jezik i lingvistiku, on treba da poseduje i široko opšte

znanje. S obzirom na ovu činjenicu, učenicima prevođenje često predstavlja teškoću, ali nastavnik je taj koji treba da im pomogne i da ih usmeri ka odgovarajućem prevodu.

Po mišljenju Prčića (2011a), engleski jezik je nedavno dobio nov sociolingvistički status, a to je engleski kao odomaćeni jezik, nastao kao posledica korišćenja engleskog jezika kao prvog jezika svetske komunikacije. Zbog toga neizvorni govornici engleski jezik doživljavaju kao mnogo bliži i poznatiji jezik, nego što to predstavljaju čisto strani jezici, kao što je nemački, francuski i ruski, a engleski je ujedno dobio i funkciju dopunskog jezika u srpskom i drugim jezicima. Zanimljivo je činjenica da nije moguće ozbiljno se baviti prevođenjem bez valjanog osposobljavanja i odgovarajućeg znanja kako engleskog tako i srpskog jezika i bez englesko-srpskih kontaktnih i kontrastivnih aspekata.

Trenutno stanje kada je u pitanju prevođenje s engleskog na srpski Prčić (2011a) naziva površnjaštvom. Takvo stanje pronalazi se u mnogim prevedenim tekstovima u domaćim štampanim i elektronskim medijima, u brojnim titlovanim prevodima filmova, u mnogim knjigama iz oblasti prirodnih i društvenih nauka, pa čak i u delima umetničke književnosti. Što se tiče teorije, površnjaštvo se bazira na (1) usredsređenosti na formu i (2) ekstremnom doslovnjaštvu, koji se zajedno manifestuju putem mehaničkog prenošenja oblika engleskog jezika u srpski, u njihovom najosnovnijem, doslovnom značenju. Kada je u pitanju metodološko stanovište, površnjaštvo se odnosi na (1) minimalno ulaganje svakog intelektualnog napora u procesu prevođenja, (2) zanemarivanje rečničkog (jezičkog) kao i situacionog (vanjezičkog) konteksta, i (3) izbegavanje svake upotrebe rečnika i ostalih priručnika. S praktičnog stanovišta, površnjaštvo pati od (1) sindroma milenijumske bube, pa se zbog toga ignorišu metaforična i metonimijska značenja (npr. *milenijumska buba* umesto *milenijumska greška*, od *millenium bug*), i (2) sindroma širom otvorenih vrata, koji se odnosi na masovno preuzimanje leksičkih, gramatičkih,

semantičkih, pragmatičkih, pravopisnih i fonoloških normi i obrazaca iz engleskog jezika u srpski tako što se preslikava sve što se učini da je moguće preslikati (npr. *kasting*, od *casting*) i, u krajnjim slučajevima, pukim prepisivanjem takvih oblika (*casting*). Ovakav način prevođenja Prčić (2011a) naziva nadriprevođenjem, a one koji se njime bave nadriprevodiocima. Posledice nadriprevođenja su sledeće: 1. Unutarjezičko prevođenje koje se primenjuje na nadriprevedene jezičke jedinice kao što su *implementacija* umesto *spvođenje* ili *realizacija* od *implementation*, tj. na one koje su samo oblički prenesene s ponekim pravopisnim i morfološkim prilagođenjima, ali čiji sadržaj nije preveden. Stiče se utisak da se u mnogim našim školama i na fakultetima srpski jezik uči nedovoljno i na neodgovarajući način, a većina ljudi ne smatra da sa takvim nadriprevodima nešto nije u redu, pa ih čak primenjuju i u svom govoru i pisanju. 2. Po uzoru na normu engleskog jezika dolazi do određenih odstupanja od nekih normi srpskog jezika, pa dolazi do njegove hibridizacije u obliku hibridnog „jezika“ ili sociolekta koji se naziva anglosrpski.

Prčić (2011a) predlaže pragmatički ili kontekstualni pristup prevođenju za studente, čiji se pojedini elementi, koje ćemo izneti u nastavku disertacije, uspešno mogu primenjivati i u nastavi engleskog jezika u osnovnoj i u srednjoj školi. Po tom principu, prevođenje je prenošenje raspoloživih delova informacija, odnosno značenja izraženih oblicima engleskog jezika u datom rečeničnom i situacionom kontekstu. Pronalaženje najbližeg i najprirodnijeg funkcijsko-komunikativnog ekvivalenta u srpskom jeziku za poruku, odnosno sadržaj na engleskom predstavlja suštinu tog procesa, što uočavaju Prčić (2011a) i Nida (1964). Na taj način je moguće uspostaviti ravnotežu između izvornog i ciljnog jezika.

Najvažniji ciljevi kursa iz opštih principa prevođenja po Prčiću (2011a) su sledeći:

1. Iskoreniti površnjaštvo i nadriprevođenje i onesposobiti pogrešnu laičku predstavu da je prevođenje s engleskog jezika lako i usputno. Glavni krivac za brzo širenje

nadriprevođenja je upravo slabo znanje i srpskog i engleskog jezika koje proističe iz bezumnog, nepromišljenog i neodgovornog stava prema ovim jezicima. 2. Pružiti studentima savete o tome kako prevoditi bolje. Pored toga, važno je i naglasiti da sistematska poduka iz skoro svih teorijskih strategija za suočavanje sa velikim spektrom tipičnih leksičkih, gramatičkih i ostalih prevodilačkih zadataka mora da prethodi praktičnom prevođenju ili ga mora pojačati. 3. Razviti mentalni sklop za obuzdavanje uticaja engleskog jezika na srpski i za utemeljivanje odmerenog i osmišljenog odnosa prema sveprisutnosti engleskog jezika u svetu, prema engleskom kao odomaćenom stranom jeziku i prema njegovoj ulozi dopunskog jezika u srpskom.

Da bi se ovi ciljevi mogli uspešno ostvariti, Prčić (2011a) tvrdi da ovaj kurs studentima mora da obezbedi razvijanje određenih znanja, a za ovu disertaciju najvažnija su sledeća: osnovno znanje srpskog jezika i njegove kulture, uz isticanje i ispravljanje stvarnih i mogućih slučajeva pogrešne upotrebe i uz pregled čestih pravopisnih grešaka koje se prave u svakodnevnoj upotrebi; poznavanje englesko-srpskih kontakata koji se sastoje od relevantnih aspekata kontaktne lingvistike i kontrastivne lingvistike, kao i od kontaktne jezičke kulture; poznavanje efikasne upotrebe rečnika, koja podrazumeva, pre svega, svest o strukturnim osobinama i razlikama između rečnika i enciklopedija, jednojezičnih i dvojezičnih rečnika, te štampanih i elektronskih rečnika, a zatim i moguće zamke prilikom korišćenja dvojezičnih rečnika.

S obzirom na navedene ciljeve i preduslove, Prčić (2011a) smatra da će studenti moći da se upoznaju s raznim opštim strategijama koje će im pomoći: da prepoznaju komunikativnu potrebu govornika/ pisca i da izraze poruku (sadržaj) engleskog jezika putem primerenog korišćenja sredstava srpskog jezika, a ne putem površnog i nedomišljenog preslikavanja i prepisivanja oblika engleskog jezika u srpski; da prepoznaju i razumeju zbog čega su izabrane mogućnosti engleskog jezika korišćene u

datom kontekstu na baš takav način; da prepoznaju mogućnosti srpskog jezika koje im stoje na raspolaganju i da izaberu one najbolje i najprikladnije za dati kontekst; da razmišljaju na srpskom dok prevode i da se služe njegovim leksičkim i gramatičkim sredstvima na kreativan način; da stvore mentalni sklop koji će im pomoći u sprečavanju i maksimalnom smanjivanju negativnog transfera engleskog jezika na srpski, tako što će im se stalno ukazivati na englesko-srpske kontaktne i kontrastivne aspekte.

Prema Prčiću (2011a) specifični jezički i vanjezički detalji koji će se posmatrati, analizirati i približnije razmatrati, a koji su važni za ovu disertaciju su one strategije za elemente na mikro-nivou: utvrđivanje srpskih korespondenata i ekvivalenata i to u domenu vokabulara: deskriptivno i asocijativno značenje reči, polisemija, sinonimija, kulturološki specifične reči, lažni parovi, kolokacije i idiomi; saveti kako pristupiti leksičkim jedinicama sa kojima se postupalo kao da su u zabranjenoj zoni: i to anglicizmi: kada je opravdano upotrebiti ih; njihovo pisanje, izgovor, smisaoni odnosi s postojećim rečima srpskog jezika, posebno sinonimija i doslednost prilikom upotrebe.

Prčić (2011a) smatra da postoji izuzetna potreba da se u nastavu prevodenja uvede i negativni fokus (sa savetima studentima kako ne treba ili ne sme da se radi) uporedo sa pozitivnim fokusom (s preporukama studentima kako treba da se radi), zbog nadriprevodenja koje je sve učestalije u današnjem društvu. Zbog toga slede ona upozorenja studentima koja su bitna i za naše učenike: Nemojte parafrazirati ili prepričavati izvorni tekst, a da ga u stvari ne prevodite; Nemojte mehanički da preslikavate ili prepisujete engleske reči i strukture; Nemojte nagađati značenje nepoznatih reči bez proveravanja u dobrom rečniku; Nemojte pokušavati da odgonetnete značenje reči samo u njihovom osnovnom, doslovnom značenju; Nemojte ostavljati reči, a da ih niste u potpunosti preveli; Nemojte zaboraviti englesko-srpske lažne parove, kao ni engleske determinatore i predloge; Nemojte da pišete anglicizme u engleskom

originalu (npr. *e-mail*) ili na neodgovarajući englesko-srpski način (npr. *call centar*); Nemojte predavati svoj prevod pre završne provere grešaka i nespretnih formulacija; Na kraju, i najvažnije, pri govoru i pisanju srpskog jezika, nemojte da se oslanjate samo na svoju intuiciju i mišljenje: koristite odgovarajuće rečnike i priručnike.

Prčić (2011a) predlaže sledeće vrste vežbanja za istraživanje i razmatranje različitih pojava u prevodenju: analiza dobro prevedenih tekstova i njihovo poređenje s originalom, analiza loše prevedenih tekstova, pronalaženje grešaka i njihovih izvornih/prvobitnih oblika i ponuda ispravki, prevodenje tekstova i upoređivanje s objavljenim valjanim i slabim prevodima.

Prčić (2011a) navodi i razne načine za poboljšanje prevodenja, od kojih ćemo izdvojiti one koje su značajne za učenike osnovno škole, pa samim tim i za naše istraživanje: 1. Pažljivo se upoznati s celinom teksta, saznati koji je to njegov žanr, kao i stil i registar i odrediti opštu atmosferu, a zatim odgovoriti na pitanja: ko?, šta?, kada? i gde?. 2. Pažljivo izvršiti analizu leksike, gramatike i tematske organizacije pojedinačnih rečenica u tekstu, a zatim ih odraziti u prevodu, trudeći se (a) da se pronađe najbliži, ali zato najprirodniji, funkcijsko-komunikativni ekvivalent originala, te (b) da se što preciznije i na adekvatan način prenesu svi relevantni detalji ponuđeni u originalu. 3. Na osnovu rečeničnog (jezičkog) i situacionog (vanjezičkog) konteksta utvrditi deskriptivno i asocijativno značenje svake reči, obraćajući posebnu pažnju na sledeće: leksika: (a) polisemija – jedna reč koja ima više različitih, ali srodnih značenja, (b) sinonimi – više reči koje imaju isto deskriptivno značenje, a razlikuju se po asocijaciji, kolokaciji i/ ili dodatnoj implikaciji, (c) kolokacije – spojevi dveju reči koji su uobičajeni i karakteristični, (d) idiomi – spojevi više reči koji su redovni, ali čije značenje skoro nikad ne predstavlja zbir značenja pojedinačnih reči u datom spoju, (e) lažni parovi – pravopisno slične reči u dva jezika, čije se značenje u onom drugom jeziku često manje ili

više razlikuje; odabir reči: ne treba izbegavati anglicizme, latinizme i pozajmljenice iz drugih jezika, ali prednost ipak treba dati domaćim sinonimima – ako se deskriptivno, asocijativno ili na neki drugi način ne razlikuju od pomenutih. Veoma je značajno obratiti pažnju i na gramatiku i pravopis u srpskom jeziku, a posebno na sledeće: pravilno koristiti oblike kondicionala glagola biti: bih, bismo, biste, a ne u svim licima bi; poštovati pravila o pisanju velikog slova, o spojenom i odvojenom pisanju reči, kao i o interpunkciji; ne pisati anglicizme u engleskom originalu (*pre-paid*) ili na englesko-srpski način (*down-loadovati*); redovno koristiti kvalitetne štampane i/ ili elektronske jednojezične i, ako je potrebno, dvojezične rečnike, i priručnike, a nikada se ne oslanjati se samo na dvojezične rečnike. Završni prevod mora da predstavlja koherentnu, uravnoteženu i doradenu celinu, u kojoj uticaj originala može teško da se prepozna i otkrije, pa zato: nikada nemojte mehanički da preslikavate i/ ili prepisujete strukturu i red reči izvorne rečenice i nikada nemojte da parafrazirate i/ ili da prepričavate tekst. Nastojali smo da ove savete sledimo i u svom radu sa učenicima.

3. Obrada sintagmatskih i paradigmatških leksičkih odnosa: praktični aspekti

U ovom poglavlju govori se o praktičnim aspektima obrade sintagmatskih i paradigmatških leksičkih odnosa, odnosno, o njihovoj primeni u nastavi engleskog jezika u osmom razredu osnovne škole. Najpre se za sintagmatske leksičke odnose proučavane u ovoj disertaciji, odnosno, za kolokacije i idiome, a zatim i za paradigmatške leksičke odnose, u ovom slučaju sinonime, pruža analiza dosadašnjih praktičnih istraživanja, a nakon toga se daju predlozi i inovacije za njihovu obradu kroz istraživanje koje smo sprovedeli sa jednim odeljenjem učenika osmog razreda osnovne škole. Posle toga, govori se o nastavi engleskog jezika u osnovnoj školi kroz opisivanje faktora koji utiču na usvajanje vokabulara u osmom razredu osnovne škole, zatim o nastavi vokabulara engleskog jezika koja je podeljena na tri nivoa znanja i to na osnovni, srednji i napredni, i o grupnom radu kao obliku rada na časovima engleskog jezika u osmom razredu osnovne škole, jer smo takav način rada najčešće koristili u istraživanju u ovoj disertaciji. Na kraju poglavlja, procenjuje se da li su i u kojoj meri ciljevi sprovedenog istraživanja ostvareni s osvrtom na njegove prednosti i nedostatke i upućivanjem na njegove značajne pedagoške implikacije i inovacije koje i ostali nastavnici stranih jezika mogu uspešno primenjivati u svom radu.

3.1. Obrada sintagmatskih leksičkih odnosa u nastavi

U ovom odeljku prvo se opisuje obrada kolokacija u nastavi kroz pregled sadašnje situacije sprovedenih istraživanja uz ponudu predloga i inovacija za obradu kolokacija na osnovu našeg istraživanja sa učenicima osmog razreda osnovne škole, a zatim se to isto čini i za idiome.

3.1.1. Obrada kolokacija u nastavi: sadašnja situacija

Dražić (2014) primećuje da razna istraživanja koja se bave usvajanjem kolokacija u stranom (najčešće engleskom) jeziku nastoje da pojasne problem učenja kolokacija i to putem analize grešaka i statističkim utvrđivanjem njihovog pojavljivanja. Od ovakvih istraživanja o kolokacijama, ističe se rad Zingkräf (2008) koja opisuje pogrešne kolokacije (*miscollocaton*) u pisanim radovima španskih studenata koji uče engleski jezik i strategije pomoću kojih se objašnjavaju netačne leksičke veze. Do najvećeg broja grešaka dolazi zbog pogrešne upotrebe glagola nepotpune semantike (*do, make*) i tranzitivnih glagola (*improve, hold, use, practice*) kao i zbog interferencije maternjeg jezika. Još jedan autor koji je sproveo istraživanje sa španskim studentima je Maria (2007) koji smatra, uvažavajući stavove koje iznose Carter (1987), Lewis (1993) i McCarthy (1990), da kolokacije poseduju esencijalnu ulogu u učenju vokabulara stranog jezika. Dražić (2014) napominje da bi merenje kolokacijske kompetencije trebalo biti sistematično i pouzdano, a da je poznavanje kolokacija u ciljnom jeziku veoma bitno za neizvorne govornike da bi ostvarili fluentnost u izražavanju. Testovi pomoću kojih se meri kolokacijska kompetentnost se dele na testove produktivnog znanja i testove receptivnog znanja. Prethodna istraživanja su se sprovodila na malom broju kolokacija, a najčešće se koristio princip višestrukog izbora (*collmatch*).

Kada je u pitanju metodika nastave stranog jezika, koja se bavi primenljivošću analize kolokacija u praksi, Bahns (1993) iz kontrastivne perspektive ukazuje na značaj kolokacija u podučavanju i učenju stranog jezika. Budući da je broj ostvarivih kolokacija izuzetno veliki i da je jednim korpusom nemoguće obuhvatiti celokupan fond kolokacija, Bahns (1993: 56) predlaže da se kolokacije podučavaju kontrastivno, a da se posebna pažnja ukaže onim primerima kod kojih ne postoje direktni formalni korespondenti u maternjem jeziku učenika. Zatim, pošto greške u leksičkim spojevima pokazuju da je prisutan nedostatak kolokacijske kompetencije, u nastavi treba birati kolokacije koje predstavljaju poteškoću za učenike određenog maternjeg jezika.

Martyńska (2004) se takođe bavi istraživačkim radom kada su kolokacije u pitanju i opisuje rezultate do kojih je došla prilikom testiranja učenika srednjih škola u poznavanju kolokacija na engleskom jeziku i iznosi zaključke u vezi sa ulogom kolokacija u učenju stranog jezika. Maternji jezik učenika bio je poljski, a test je obuhvatio vežbe s pronalaženjem engleskih kolokacija ponuđenih reči zaokruživanjem tačnih odgovora (npr. *I wear (a) casual / (b) common / (c) ordinary clothes at work*, Martyńska 2004: 7) i vežbe prepoznavanja grešaka (npr. **You never change your brain*, Martyńska 2004: 7). Rezultati ovog istraživanja pokazuju da učenici polovično poznaju kolokacije, tj. da vladanje opštim vokabularom jednog jezika ne podrazumeva i dobro poznavanje kolokacija. Isto tako, ova autorka zapaža da zbog kompetencije u stranom jeziku, kolokacijama u nastavi treba neprestano posvećivati pažnju.

Nesselhauf (2003) u svom radu prikazala je rezultate do kojih je došla analizom pisanih zadataka učenika čiji je maternji jezik nemački. Naime, ova autorka je analizirala greške u obrazovanju kolokacija sa strukturom *glagol + imenica*. Na osnovu grešaka, kao što su, na primer, **make one's homework* i **take one's task*, autorka izvodi zaključak da se greške javljaju i na višim nivoima učenja engleskog jezika kao stranog, pa se, shodno

tome, kolokacijama treba neprekidno baviti u nastavi. Pošto je, kako smatra Nesselhauf (2003: 238), nemoguće obuhvatiti sve postojeće kolokacije jednog jezika, treba odrediti kriterijume po kojima se biraju problematične kolokacije. Na primer, jedan od kriterijuma je nepodudarnost kolokacija stranog i maternjeg jezika, a drugi su ograničenja u kolociranju, što znači da u nastavi treba proučavati kolokacije koje nisu podudarne sa kolokacijama maternjeg jezika u odabiru kolokata i da kolokacije treba podučavati pozivanjem na ograničenja u kolociranju svojstvena pojedinačnoj leksemi, a ne kao već unapred date jezičke segmente, spremne za memorisanje.

Hill (*Collocational competence*, 1999, prema Martyńska 2004: 11) uvodi termin kolokacijska kompetencija (eng. *collocational competence*), koji predstavlja potrebu da se kod učenika stranog jezika razvije sposobnost obrazovanja kolokacija na prihvatljiv i prirodan način u datom stranom jeziku. To podrazumeva memorisanje ne samo pojedinačnih leksema već i ustaljenih leksičkih struktura; u suprotnom, kolokacije bi se obrazovale proizvoljno, ili pozivanjem na gramatička pravila, što vrlo često prouzrokuje greške u kolociranju.

Kada je u pitanju obrada kolokacija u nastavi jezika, treba istaći činjenicu da u se rečniku OCDSE (2002: vii-xi) napominje da planirano učenje i dobro poznavanje kolokacija olakšava i ubrzava proces komunikacije i da nema govornog čina ni teksta u kojima se ne javljaju kolokacije i da poznavanje kolokacija i njihova aktivna upotreba dovodi do prirodnosti u jeziku, tj. jeziku vrlo bliskom onome koji koriste izvorni govornici.

Za nastavu engleskog i srpskog jezika, kao i za proučavanje kolokacija uopšte, veoma je značajno odrediti pravilan način na koji se usvajaju kolokacije i na šta neizvorni govornici treba da obrate posebnu pažnju prilikom prevođenja kolokacija i koje se razlike mogu uočiti među kolokacijama različitih jezika.

Stojić i Murica (2010: 118) smatraju da će izvorni govornik kolokacije „osećati” kao njemu poznate grupe reči, jer ih koristi na isti način kao i pojedinačne lekseme, dok neizvorni govornik kolokaciju mora da prepozna kao vezanu sintagmu da ne bi ponudio prevod svakog kolokata pojedinačno ili istu strukturu u maternjem jeziku. Delimično idiomatizovane kolokacije mogu da dovedu do poteškoća, jer se u različitim jezicima koriste različite slike i načini izražavanja za opis istog događaja, odnosno isti koncept se različito izražava u drugom jeziku. To su podaci koje učenik stranog jezika ne može da dozove iz svog mentalnog leksikona, ako ih prethodno nije usvojio, a ne može ni da pronade iste strukture u maternjem jeziku. Dakle, kao što primećuje i Kapelan (2014: 200), greške se prave zbog nepostojanja kolokacijske kompetencije, jer postoje razna leksička i morfosintaksička selekcijska ograničenja kojima podleže sloboda pomoću koje biramo reči u svakom jeziku. Može se zaključiti da učenici treba da nauče i kolokacijski sklop, a ne samo da obrađuju pojedine reči. Učenici moraju biti upozoreni na to da za određene reči postoji ograničen broj kolokacija kao i na činjenicu da ne treba da ih pamte odvojeno od struktura u kojima se pojavljuju u rečenici i tekstu.

Uspostavljajući razlike između primarnog i sekundarnog kolokata Hausmann (1984: 403) iznosi ključne stavove za učenje kolokacija na tri načina: a) onomaziološko – učenik uz primarni kolokat uči i moguće sekundarne kolokate, b) semaziološko – učenik uči kombinacijske mogućnosti kolokata i c) dvojezično (učenik uči kolokacijsku strukturu u poređenju sa istom strukturom u maternjem jeziku. Dakle, trebalo bi razraditi metode usvajanja kolokacija i primenjivati ih u nastavi stranog jezika.

Praksa je takođe pokazala da učenici uglavnom uspešno izvršavaju zadatke na engleskom jeziku, ali kada se analiziraju njihovi prevodi na srpski jezik, mogu se pronaći iznenađujuće greške, pa prevođenje takođe omogućava nastavniku da uvidi potpuniju sliku učeničkog izražavanja, pogotovo pri njihovom pokušaju preslikavanja kolokacija sa

jednog jezika na drugi. Stiče se utisak da sve ove probleme kada je prevođenje u pitanju, može da razreši sam nastavnik uvežbavajući kolokacije, a posebno njihovo prevođenje sa učenicima kroz raznovrsne aktivnosti, i to ne samo u jednom razredu, već duži niz godina. I sam kontekst u kojem se uvežbavaju kolokacije kod učenika može da bude od presudne važnosti u njihovom razumevanju i usvajanju.

Thornbury (2002: 116-122) smatra da je kolokacije i idiome najbolje učiti čestim izlaganjem i podizanjem svesti o kolokacijama, kao i memorisanjem. U odeljenju je moguće koristiti aktivnosti pomoću kojih su učenici izloženi kolokacijama i idiomima, kao što je učenje popularnih pesama na engleskom jeziku pomoću tehnike „ključne reči”. Naime, u centru kruga nalazi se tema koja predstavlja ključnu reč, a ostale reči koje sa njom kolociraju, mogu se razvrstati u grupe pomoću flomastera u različitim bojama. Pored toga, učenici mogu da kombinuju kartice sa rečima, u zavisnosti od toga sa kojim rečima te reči kolociraju. Zatim, mogu da naprave spisak reči koje kolociraju sa zadatom rečju uz ograničeno vreme. Učenici mogu i da pripreme mape kolokacija glagola i imenica sa kojima oni kolociraju. Nastavnici mogu da pripreme naslove različitih knjiga i filmova, kao i nazive pop-grupa koje su, u stvari, kolokacije.

Nation (2001: 336) smatra da veoma predvidive kolokacije treba obrađivati tako što će se rečnik dodatno obogatiti novim kolokacijama uz ponavljanje postojećih. Moguće je i pronaći brojna pravila na osnovu kojih se javljaju određene grupe kolokacija.

Kada se govori o pedagoškom aspektu kolokacija, sledeći delovi leksičkog pristupa Majkla Luisa (Lewis 2000) za podučavanje učenika kolokacijama, koje sledi i Kapelan (2014: 200) prihvataju se u ovoj disertaciji: nastavnik bi trebalo da upućuje na kolokacije tako što će zahtevati od učenika da zapisuju što više kolokacija u različitim kontekstima; nije neophodno odmah ispravljati grešku, već je dovoljno primetiti je i pronaći primere drugih leksema koje se s njom pojavljuju; značenje reči ne treba davati

gotovo iz rečnika, a nije potrebno ni objašnjavati ga, nego treba istraživati i davati primere; potrebno je saznati više od već postojećeg znanja i uvek u kontekstu. Nadalje, teorijski zaključak Majkla Hoija (Hoey 2000) za podučavanje kolokacija koji je najvažniji za ovu disertaciju, a koji primenjuje i Kapelan (2014: 200) jeste sledeći: za učenje kolokacija važni su zadaci koji se zasnivaju na pretpostavljanju značenja novih reči na osnovu konteksta poznatih reči.

Prilikom odabira korpusa kolokacija za istraživanje u ovoj doktorskoj disertaciji, posebna pažnja se obraćala na uzrast i nivo znanja učenika, što je činila i Kapelan (2014: 200-201). Na osnovu *Pravilnika o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 2/2010. i 3/2011.)*, učenici osmog razreda osnovne škole treba da usvoje i da koriste u komunikaciji kolokacije kao što su: *city centre, global warming, heart attack, climate change, brand name*. Pored toga, u tekstovima u udžbenicima od petog do osmog razreda osnovne škole često se može naići i na kolokacije koje čine glagol i imenica. Može se zaključiti da je predviđeno da se kolokacije ne obrađuju posebno kao nastavna jedinica, nego se učenicima obično ukazuje na njih u sklopu obrade tekstova, kroz objašnjenja o strukturi i upotrebi kolokacija u datom kontekstu.

3.1.2. Predlozi i inovacije za obradu kolokacija

U ovoj disertaciji istraživanje se sprovodilo tokom školske 2011/ 2012. godine i tokom prvog polugodišta školske 2012/ 2013. godine u Osnovnoj školi „Vuk Karadžić” u Bačkoj Palanci. Osnovni nivo znanja činilo je osam učenika, srednji šest, a napredni osam učenika, što ukupno iznosi 22 učenika odeljenja 8-2, odnosno 12 devojčica i 10 dečaka. Na osnovu uspeha iz engleskog jezika odeljenje se sastojalo od osmoro odličnih, šestoro vrlodobrih, šestoro dobrih i dva dovoljna učenika. Za vežbe koje su se izvodile u grupi

učenici su bili podjeljeni u pet grupa, i to: tri grupe po četiri učenika i dve grupe po pet učenika. Nastojalo se da u svakoj grupi bude podjednak broj učenika svih nivoa znanja.

Na osnovu analize grešaka u vežbama sa kolokacijama za učenike osnovnog, srednjeg i naprednog nivoa znanja, kako u pripremi za test, tako i u samom testu, mogu se izvesti određeni zaključci koji će biti prikazani za svaku vežbu posebno u ovom odeljku. Analiza podataka razrađuje se u samom tekstu, a prikazuje se i tabelarno, i to na taj način što se prvo analizira prva vežba pripreme za test, pa prva vežba samog testa i tako redom. Tačni odgovori učenika u tabelama prikazani su **polucрно**.

Stiče se utisak da je na osnovnom nivou znanja u prvoj vežbi pripreme za test dat preambiciozan zadatak za učenike, a to je da sastave primere sa osam kolokacija (*dream about, bad dream, have a dream, big dream, sweet dreams, urban poverty, rural poverty, in poverty*), pa nijedan učenik nije uradio nijedan primer.

Pošto je samostalno sastavljanje primera bilo teško učenicima osnovnog nivoa znanja, trebalo je osmisliti vežbu u kojoj će im biti potpuno jasno kako da izvrše zadatak. Zbog toga su dobili ukrštenicu sa samo tri primera u kojoj su imali ponuđenu rečenicu u okviru koje se nalazila i kolokacija koju je trebalo da odrede, odnosno dat je odgovarajući broj crtica za zadatu reč. Ovakva vežba omogućila je maksimalan broj tačnih odgovora za kolokaciju *in poverty*, ali mali broj tačnih odgovora za kolokacije *rural poverty* i *urban poverty* i pored jasne upotrebe kolokacija u odgovarajućim kontekstima, što se vidi i u Tabeli 1.

Primeri	1.	2.	3.
Tačni odgovori učenika i broj učenika	Urban poverty is seen in cities. – 2	We want to reduce rural poverty . – 1	A lot of people live in poverty - 8
Netačni odgovori učenika i broj učenika	<i>Rural poverty</i> is seen in cities. – 6	We want to reduce <i>urban poverty</i> . – 7	0

Tabela 1 – Test sa kolokacijama osnovnog nivoa znanja – Analiza primera prve vežbe

U drugoj vežbi pripreme za test, u kojoj je trebalo povezati određeni deo kolokacije sa drugim delom, rezultati su sledeći:

Primer	1. <i>Healthy</i>	2. <i>Green</i>	3. <i>Pour</i>	4. <i>Preheat</i>	5. <i>Tasty</i>
Ponuđeni odgovori i broj učenika	<i>a) the oven to 300 °C (1)</i>	<i>a) the oven to 300 °C (0)</i>	<i>a) the oven to 300 °C (0)</i>	<i>a) the oven to 300 °C (5)</i>	<i>a) the oven to 300 °C (1)</i>
Ponuđeni odgovori i broj učenika	<i>b) meal (5)</i>	<i>b) meal (1)</i>	<i>b) meal (1)</i>	<i>b) meal (0)</i>	<i>b) meal (1)</i>
Ponuđeni odgovori i broj učenika	<i>c) salad (1)</i>	<i>c) salad (4)</i>	<i>c) salad (0)</i>	<i>c) salad (2)</i>	<i>c) salad (1)</i>
Ponuđeni odgovori i broj učenika	<i>d) snack (1)</i>	<i>d) snack (2)</i>	<i>d) snack (1)</i>	<i>d) snack (1)</i>	<i>d) snack (4)</i>
Ponuđeni odgovori i broj učenika	<i>e) oil (0)</i>	<i>e) oil (1)</i>	<i>e) oil (6)</i>	<i>e) oil (0)</i>	<i>e) oil (1)</i>

Tabela 2 – Priprema za test sa kolokacijama osnovnog nivoa znanja – Analiza primera u drugoj vežbi

Kao što je i prikazano u Tabeli 2, prilikom povezivanja prvog i drugog dela kolokacije, učenici su pokazali viši stepen znanja, budući da je u svim primerima tačan odgovor za kolokacije vezane za hranu, a to su: *healthy meal*, *green salad*, *pour oil*, *preheat the oven to 300°C* i *tasty snack* dalo četiri, pet ili šest učenika, što predstavlja polovinu ili više od polovine broja učenika osnovnog nivoa znanja.

I na testu su kolokacije vezane za hranu date u drugoj vežbi u pripremi za test odlično urađene, a to su: *green salad*, *preheat the oven to 200 °C* i *healthy meal*, a najtežom se pokazala kolokacija *pour oil*. Rezultati ove vežbe prikazani su u Tabeli 3.

Primer	1. <i>Green</i>	2. <i>Pour</i>	3. <i>Preheat</i>	4. <i>Healthy</i>
Ponuđeni odgovori i broj učenika	<i>a) the oven to 200 °C (0)</i>	<i>a) the oven to 200 °C (1)</i>	<i>a) the oven to 200 °C (3)</i>	<i>a) the oven to 200 °C (0)</i>
Ponuđeni odgovori i	<i>b) meal (0)</i>	<i>b) meal (0)</i>	<i>b) meal (1)</i>	<i>b) meal (7)</i>

broj učenika				
Ponuđeni odgovori i broj učenika	<i>c) salad (8)</i>	<i>c) salad (0)</i>	<i>c) salad (0)</i>	<i>c) salad (1)</i>
Ponuđeni odgovori i broj učenika	<i>d) oil (0)</i>	<i>d) oil (7)</i>	<i>d) oil (4)</i>	<i>d) oil (0)</i>

Tabela 3 – Test sa kolokacijama osnovnog nivoa znanja – Analiza primera druge vežbe

U trećoj vežbi pripreme za test, kao i u samom testu, učenicima su ponuđena tri prevoda od kojih je jedan tačan, drugi doslovan prevod na srpskom jeziku, a treći nema dodirnih tačaka sa zadatom kolokacijom na engleskom jeziku. Tačan prevod dovodi do prihvatljivih kolokacija, doslovan prevod do neuobičajenih kolokacija, a prevod koji uopšte nema dodirnih tačaka sa kolokacijom u datom primeru do neostvarivih kolokacija. Da bi se preglednije mogao uvideti broj tačnih odgovora, odnosno napredak učenika koji je ostvaren od pripreme za test do samog testa, rezultati treće vežbe u ova dva načina provere znanja nisu prikazani tabelarno, već u samom tekstu. Za kolokaciju *dream about* tačnih prevoda (*sanjati o*) i prihvatljivih kolokacija u pripremi za test bilo je 5, a u testu 6, za kolokaciju *bad dream* (*ružan san*), 1, pa 7, za kolokaciju *have a dream* (*sanjati san*) 3, a zatim 6, za kolokaciju *Sweet dreams!* (*Lepo sanjaj!*) 3, pa svih 8 i za kolokaciju *big dream* (*važan san*) 5, te 7 na samom testu. U pripremi za test učenici obično doslovno prevode određene kolokacije, npr. *bad dream* kao *loš san*, umesto *ružan san*, *have a dream* kao *imati san*, umesto *sanjati (san)*, (verovatno zbog uticaja maternjeg jezika) ili potpuno pogrešno, npr. *Sweet dreams!* kao *Sigurni snovi!* umesto *Lepo sanjaj!*, što spada u grupu izmišljenih prevoda. Na testu je prevod odlično urađen, odnosno, u većini slučajeva izabran je tačan prevod kolokacija.

Na osnovu svih vežbi sa kolokacijama za osnovni nivo znanja može se izvesti zaključak da je na početku učenicima dat zahtevan zadatak, a to je da sastave primere sa kolokacijama. Iako su kolokacije koje spadaju u korpus osnovnog nivoa smatrane lakšim,

nijedan učenik nije se potrudio da uradi ovakav zadatak. Da bi se učenicima pružila prilika da savladaju značenje kolokacija, na testu su dobili lakši zadatak, a to je da na osnovu crtica u jednoj reči koja predstavlja deo kolokacije, a data je u okviru rečenice, odrede o kojoj se reči, odnosno, delu kolokacije radi. U ovom slučaju učenici su bili izuzetno motivisani da urade zadatak, pa su i rezultati bili više nego uspešni. I ostale vežbe su primerene znanju učenika osnovnog nivoa, budući da spajanje prvog i drugog dela kolokacije, kao i odabir odgovarajućih prevoda od tri ponuđena dovode do odličnih rezultata. Preciznije, na ovaj način povećava se broj prihvatljivih kolokacija, a smanjuje se broj neuobičajenih i neostvarivih, što je izuzetno važno za pravilno usvajanje kolokacija.

Na srednjem nivou znanja, prilikom pripreme za test sa kolokacijama, samo jedan učenik srednjeg nivoa je sastavio primere sa kolokacijama *absolute poverty*, *on the poverty line* i *reduce poverty*. To nam ukazuje na nedovoljnu spremnost i uvežbanost učenika da urade zadatak.

Primer	1. <i>absolute poverty</i>	2. <i>on the poverty line</i>	3. <i>reduce poverty</i>
Tačan primer učenika i broj učenika	<i>The president has absolute poverty.</i> (1)	<i>The police are on the poverty line.</i> (1)	<i>Citizens have reduced poverty.</i> (1)
Broj učenika koji nisu radili zadatak	5	5	5

Tabela 4 – Priprema za test sa kolokacijama srednjeg nivoa znanja - Analiza primera u prvoj vežbi

Kao što se vidi iz Tabele 5, na samom testu učenici srednjeg nivoa znanja bili su uvežbaniji i više motivisani da urade sve zadatke, odnosno da sastave primere sa kolokacijama. Da bi sastavili odlične rečenice, pomogao im je i započeti deo rečenice. Može se ustanoviti da nije bilo delimično tačnih i netačnih primera, kao i učenika koji nisu uradili zadatak.

Primer	<i>A lot of people...</i>	<i>He lives...</i>	<i>She wants...</i>
Tačan primer učenika i broj učenika	<i>really live in absolute poverty (1), live in absolute poverty (4), were in absolute poverty. (1)</i>	<i>on the poverty line (4), in Belgrade on the poverty line (1), in a small house on the poverty line. (1)</i>	<i>to reduce poverty (4), to reduce poverty fast. (2)</i>

Tabela 5 – Test sa kolokacijama srednjeg nivoa znanja – Analiza primera u prvoj vežbi

U Tabeli 6 prikazuju se rezultati druge vežbe u pripremi za test. Naime, kolokacije za koje se smatralo da će ih učenici teže usvojiti zaista su i predstavljale veći problem učenicima, kao što je slučaj sa kolokacijom *peel vegetables* koju je prepoznao samo jedan učenik, ili sa kolokacijom *dress a salad*, jer učenici nisu navikli na upotrebu glagola *dress* u ovom kontekstu. Međutim, iako se očekivalo da će veći broj učenika pravilno povezati prvi i drugi deo kolokacije *delicious dessert*, zbog sličnosti sa maternjim jezikom (*ukusan dezerť*), samo dva učenika su je prepoznala. S druge strane, kolokacija *a pinch of salt*, za koju se smatralo da je teža za razumevanje učenicima, ipak im nije bila nepoznata, jer ju je pravilno povezalo čak pet učenika.

Primer	<i>1. peel</i>	<i>2. creamy</i>	<i>3. a pinch</i>	<i>4. dress</i>	<i>5. delicious</i>
Ponuđeni odgovori i broj učenika	<i>a) soup (0)</i>	<i>a) soup (4)</i>	<i>a) soup (0)</i>	<i>a) soup (0)</i>	<i>a) soup (1)</i>
Ponuđeni odgovori i broj učenika	<i>b) of salt (0)</i>	<i>b) of salt (0)</i>	<i>b) of salt (5)</i>	<i>b) of salt (0)</i>	<i>b) of salt (0)</i>
Ponuđeni odgovori i broj učenika	<i>c) vegetables (1)</i>	<i>c) vegetables (0)</i>	<i>c) vegetables (0)</i>	<i>c) vegetables (2)</i>	<i>c) vegetables (1)</i>
Ponuđeni odgovori i broj učenika	<i>d) dessert (2)</i>	<i>d) dessert (1)</i>	<i>d) dessert (0)</i>	<i>d) dessert (0)</i>	<i>d) dessert (2)</i>
Ponuđeni odgovori i broj učenika	<i>e) a salad (1)</i>	<i>e) a salad (0)</i>	<i>e) a salad (0)</i>	<i>e) a salad (2)</i>	<i>e) a salad (1)</i>
Broj učenika koji nisu radili zadatak	2	1	1	2	1

Tabela 6 – Priprema za test sa kolokacijama srednjeg nivoa znanja – Analiza primera u drugoj vežbi

I na testu u drugoj vežbi koja je slična drugoj vežbi u pripremi za test ponovile su se greške za najteže kolokacije, ali njih je ovoga puta napravio samo jedan učenik koji nije pravilno povezoao prvi i drugi deo kolokacija *a pinch of salt, dress a salad* i *peel vegetables*.

Prilikom prevođenja engleskih kolokacija na srpski jezik učenici srednjeg nivoa znanja imali su započeti prevod, a deo sa kolokacijom trebalo je samostalno da prevedu za sledeće primere: 1. *Our honeymoon in Hawaii was a dream come true*. 2. *Last night, my sister had an awful dream*; 3. *My son always has pleasant dreams*; 4. *I usually have disturbing dreams*; 5. *His dream about the car accident was so vivid*. Pod delimično tačnim prevodom podrazumeva se nedovoljno precizan ili neprecizno formulisan prevod, a pod netačnim, prevod koji uopšte ne odgovara kolokaciji na engleskom jeziku i koji često spada u domen izmišljenih prevoda. Tačan prevod stvara prihvatljive kolokacije, delimično tačan neuobičajene, a netačan neostvarive kolokacije. Kao što je moguće zaključiti iz Tabele 7, najveći broj tačnih prevoda bio je za kolokacije *an awful dream* (*užasan san*) i *pleasant dreams*, (*lepi, prijatni snovi*), a najmanji broj odgovarajućih prevoda za kolokaciju *disturbing dreams* (*uznemirujući snovi*), što se i očekivalo. Najmanje je delimično tačnih prevoda koje su učenici ponudili u ovoj vežbi. U kolokaciji *a dream come true*, glagol *come* preveden je u svom osnovnom značenju kao *san koji dolazi*, dok su ostali netačni prevodi nastali zbog nagađanja, kao što je prevod *neobični snovi* kolokacije *disturbing dreams*, ili zbog pronalaženja slične reči u srpskom i engleskom jeziku na osnovu ortografije, ali ne i značenja, npr. *vidovit* za *vivid*. Primećuje se i to da nisu svi učenici uradili sve primere i pored započetih prevoda, ali njih je manji broj.

Primer	1. <i>a dream come true</i>	2. <i>an awful dream</i>	3. <i>pleasant dreams</i>	4. <i>disturbing dreams</i>	5. <i>vivid</i>	Vrsta kolokacije na osnovu tačnih, delimično tačnih i netačnih prevoda
Tačan prevod učenika i broj učenika	ostvarenje sna (1), san koji se ostvario (1)	užasan san (4)	prijatni snovi (2), lepi snovi (2)	uznemirujuć i snovi (1)	živopisna san (3)	Prihv atljiva kolokaci ja
Delimi čno tačan prevod učenika i broj učenika	<i>izvanredan san (1)</i>	0	0	0	0	Neuobičaj ena kolokacija
Netačan prevod učenika i broj učenika	<i>san koji prolazi (1) , san koji dolazi (1)</i>	0	<i>čudni snovi (1)</i>	<i>razmirujuć i snovi (2), lepi snovi (1), neobični snovi (1)</i>	<i>vidovit san (1)</i>	Neostvar iva kolokacija
Broj učenika koji nisu radili zadatak	1	2	1	1	2	

Tabela 7 – Priprema za test sa kolokacijama srednjeg nivoa znanja – Analiza primera u trećoj vežbi

I na testu se pokazalo da je najveći broj tačnih prevoda za kolokacije kao i na pripremi na test, s tim što se povećao broj odgovarajućih prevoda i za ostale kolokacije, a samim tim i broj učenika koji su uradili prevode. Shodno tome, povećao se broj prihvatljivih kolokacija, a smanjio broj neostvarivih. Primeri su bili sledeći: 1. *Our holiday in England was a dream come true.* 2. *My mother often has awful dreams.* 3. *Last night my daughter had pleasant dreams.* 4. *Unfortunately, they usually have disturbing dreams.* 5. *Our dream about our school was so vivid.*

Primer	<i>1. a dream come true</i>	<i>2. awful dreams</i>	<i>3. pleasant dreams</i>	<i>4. disturbing dreams</i>	<i>5. vivid dream</i>	Vrsta kolokacije na osnovu tačnih, netačnih i delimično tačnih prevoda
Tačan prevod učenika i broj učenika	ostvarenje sna (3), ostvarenje sna (1), san koji se ostvario (1), ostvaren san (1)	grozni (1), gadni (1), odvratni (1), užasni snovi (2)	lepi (3), prijatni snovi (2)	uznemirujući (4), uznemiravajući snovi (1)	živopisan san (4)	Prihvatljiva kolokacija
Delimično tačan prevod učenika i broj učenika	0	0	0	zastrašujući snovi (1)	stvaran san (1)	Neuobičajena kolokacija
Netačan prevod učenika i broj učenika	0	lepi snovi (1)	strašni snovi (1)	0	strašan san (1)	Neostvariva kolokacija
Broj učenika koji nisu radili zadatak	0	0	0	0	0	

Tabela 8 – Test sa kolokacijama srednjeg nivoa znanja – Analiza primera u trećoj vežbi

Moglo bi se zaključiti da su učenici srednjeg nivoa znanja uspešno uradili sve tri vežbe na samom testu sa kolokacijama. Sastavljanje primera bilo je zahtevnije za učenike u pripremi za test, ali na samom testu, uz započeti primer sa kolokacijom, to nije predstavljalo težak zadatak za učenike. Povezivanje prvog i drugog dela kolokacije, kao i završavanje započetog prevoda kolokacija donelo je odlične rezultate učenicima.

U pripremi za test učenici naprednog nivoa znanja imali su veoma zahtevan i obiman zadatak sa kolokacijama. Naime, trebalo je da sastave priču koristeći deset kolokacija vezanih za dve oblasti (san i siromaštvo): 1. *recurrent dream*, 2. *interpret*, 3. *as (if) in a dream*, 4. *extreme poverty*, 5. *below the poverty line*, 6. *alleviate poverty*, 7. *lifelong dream*, 8. *achieve dreams*, 9. *shatter my dream*, 10. *awake from*. Za svaku rečenicu u kojoj je kolokacija pravilno upotrebljena u kontekstu, učenici su dobili po jedan bod. Budući da je bilo ponuđeno 10 kolokacija, maksimalan broj poena u ovoj vežbi je 10. Dva učenika su osvojila 10 poena, dva učenika 9, a jedan 7, što ukazuje na to da su odlično uradili ovaj zadatak, ali stiče se utisak da tri učenika nisu stigla da urade zadatak ne zbog nepoznavanja zadatog vokabulara, nego zbog obimnosti ovog zadatka. U nastavku disertacije biće date sledeće priče učenika naprednog nivoa znanja sa kolokacijama vezanim za san i siromaštvo:

1. *Yesterday when I was walking around the city I saw the children who lived below the poverty line. There were also the children who lived in extreme poverty. They were eating some bread. That was as if in a dream, which I had last year. That was a recurrent dream about the children who were extremely poor and every time when I was awoken from my dream there was not anything there. Then I created my lifelong dream to alleviate poverty. I know that I will never achieve that dream but I still want to do that. (9 poena)*

2. *Every time I awake from my dream I feel good. But this time I get a feeling like my sister that my dream is recurrent. It is like I can interpret that dream. Once, I had a lifelong dream. It will last forever. When my sister achieved her dreams, she looked so happy. But when she has nightmares, she says that I always shatter her dreams. Sometimes I have a dream that I live below the poverty line. I hate that so much that I would like to alleviate poverty. (9 poena)*

3. *When I sleep I dream about a lot of different things. I have a lifelong dream and I want to achieve it. My lifelong dream is to help people who live below the poverty line. I am trying to help them as much as I can now. My sister has shattered my dream by waking me up in the morning. Sometimes, I dream that I live in extreme poverty, that is my recurrent dream. That is how I know how hard poor people live. I want to alleviate poverty.* (10 poena)

4. *I had a dream yesterday. I do not know how to interpret it. It was beautiful. Then I awoke from my dream. My lifelong dream is to be very successful. And I want to achieve my dreams. But it is so cruel to shatter somebody's dreams. My brother dreams about extreme poverty about the people who live below the poverty line. He wants to alleviate poverty and everything that has to do with it.* (7 poena)

5. *For years I used to have that recurrent dream that I was not able to interpret. It was about me being a famous person, very well situated and with a lifelong dream to help the people living below the poverty line or in extreme poverty. I wanted to alleviate their poverty and become their benefactor. Then I would awake from that dream. But now as I am getting older I am able to finally interpret this dream. I know that in my future I need to fight to achieve my dreams and help the poor and I will not let anything or anybody shatter that dream.* (10 poena)

Budući da se u pripremi za test pokazalo da je teško sastaviti priču od 100-120 reči uz pravilnu upotrebu 10 kolokacija na engleskom jeziku za određeno vreme, na testu smo kolokacije razdvojili u dva zadatka. Naime, u prvom zadatku, trebalo je osmisliti priču od 50 reči pomoću 7 kolokacija vezanih za samo jednu temu (*san*): 1. *utopian dream*, 2. *interpret*, 3. *as (if) in a dream*, 4. *beyond my wildest dreams*, 5. *my dream turned into a nightmare* 6. *achieve dreams*, 7. *awake from*. Svaka kolokacija tačno upotrebljena u rečenici donosi po jedan poen učenicima. Ovakav način izrade zadatka

pokazao se veoma uspešnim, jer su svi učenici uradili zadatak i to sa visokim brojem poena. U nastavku rada biće prikazane sledeće priče učenika naprednog nivoa znanja sa kolokacijama vezanim za san:

1. Last week, I had a utopian dream, so I asked my friend to interpret it. She told me that I was going to find my aunt, which was beyond my wildest dreams. After my friend interpreted my dream, that dream turned into a nightmare. When I awoke from that dream, I was crying. I was so scared. I achieved my dream to find my aunt. The house in which she was, was the same as the one in my utopian dream. (7 poena)

2. My dream about my friends and me is just a utopian dream. Nobody can interpret that dream. I was in a school that was so beautiful, as if in a dream. My friends always awake me from my vivid dream. I never dream during the class because that is beyond my wildest dreams. My good dream turned into a nightmare. I am going to achieve all my dreams. (7 poena)

3. Last night I had an odd dream. I could interpret it for you right now. It started as a utopian dream, and it turned into a nightmare. I am not going to tell you what it was about, but when I awoke from it, I realized... It taught me that I should achieve my dreams and the scene of me doing that was beyond my wildest dreams. It was as if in a dream. (7 poena)

4. First time I awoke from a dream I felt strange. It was like a utopian dream. But, after a while, it was like my dream turned into a nightmare. It was beyond my wildest dreams. When I woke up, it felt good, as if I really was in a dream. Sometimes I happen to achieve my dreams, which I like. When I interpret my dream to my sister, she always puts a big smile on her face. (7 poena)

5. *I had a dream last night. I dreamed about my friend who was very scared. However, my dream turned into a nightmare. I was awoken from my dream when somebody knocked on the door. I would like to achieve my dreams, but they are mostly utopian. Can you interpret my dream? When my friend became a star, it was beyond my wildest dreams. (5, 5 poena)*

6. *My utopian dream is not to be awoken from my dreams when their most exciting part has come. My sister interrupts me when I have a dream. To win a lot of money is beyond my wildest dreams. My dream turned into a nightmare last night. I want to achieve my dream and it is to become a game designer. You look like as if in a dream. (5, 5 poena)*

7. *I want to be a singer. That is my utopian dream. I am going to interpret why that is so. I was dreaming about that and I liked it. That is my wildest dream, but it turned into a nightmare when I realized that I could not achieve it. I awoke up from a deep sleep when my father knocked on my door. (5 poena)*

8. *Last night I dreamed about the sea. It was really vivid. I was driving a huge ship. It was beyond my wildest dreams. At once, storm has started. My ship started to burn. My dream turned into a nightmare. At once, I was awoken from that nightmare. Outside, it was dark, as if in a dream. (4 poena)*

Može se zaključiti da su poslednja dva učenika koristila kolokacije koje nisu predviđene za ovu vežbu (*dream about, my wildest dream*), a nisu one koje su zadate, pa su ostvarila manji broj poena u odnosu na ostale učenike, ali je pohvalno to što su se setili ovih kolokacija i primenili ih u rečenici.

Za učenike naprednog nivoa znanja povezivanje prvog i drugog dela kolokacije koje je zadato u drugoj vežbi pripreme za test ne predstavlja težak zadatak, budući da su svi učenici sve primere uradili tačno (*a knob of butter, soften onions, pour oil, scramble eggs, stir in ingredients*). S obzirom na tu okolnost, u drugoj vežbi na testu učenici su pisali sastav od 50 reči koristeći 8 kolokacija vezanih za dve teme (*hrana i siromaštvo*):

1. *below the poverty line*, 2. *extreme poverty*, 3. *alleviate poverty*, 4. *pour oil*, 5. *a knob of butter*, 6. *soften onions*, 7. *scramble eggs*, 8. *stir in ingredients*.

Svaka kolokacija koja je na odgovarajući način upotrebljena u rečenici donosi po jedan poen učenicima. Svi učenici uradili su navedeni zadatak i osvarili visok broj poena, a primećuje se i to da i kraće rečenice mogu da donesu velik broj poena, ukoliko je kolokacija pravilno upotrebljena u datom kontekstu. U nastavku disertacije biće date sledeće priče učenika naprednog nivoa znanja sa kolokacijama vezanim za hranu i siromaštvo:

1. *Thank you, God, I do not live below the poverty line. Some people live in extreme poverty. I want to alleviate poverty in my city. My friends and I like cooking for poor people. We often cook softened onions and scrambled eggs. So, do not pour oil, give it to them. Give them a slice of bread with a knob of butter. They will be happy. Give them to eat anything eatable and stir in all ingredients you have.* (8 poena)

2. *Some children live below the poverty line. They are extremely poor. People who try to alleviate poverty give them a knob of butter and some bread. A cook makes lunch for them. First, he softens onions and pours oil on that. Then, he stirs in all ingredients and makes scrambled eggs. Children were very happy because they had something to eat.* (8 poena)

3. *There are over a billion of people living below the poverty line and over a million of people living in extreme poverty, only in Serbia. Jamie Oliver's goal is to*

alleviate poverty. Here is the recipe for scrambled eggs made for the poor. First, you pour some oil. Then, you put a knob of butter in the pan and soften onions. After that the butter is melted. Stir in ingredients of your choice and put the eggs in it. After ten minutes serve the eggs. (8 poena)

4. He lives below the poverty line. Some people live in extreme poverty. Some of my friends want to alleviate poverty. For lunch, we have scrambled eggs and a knob of butter. My mother cooks lunch and she softens onions, pours oil and stirs in ingredients. I do not know what she has cooked. (8 poena)

5. Is he below the poverty line? I live in extreme poverty. I want to alleviate poverty. So, I scramble eggs and add some milk. My mother stirs in ingredients. I take a knob of butter and put it on a slice of bread. (6 poena)

6. They are below the poverty line. She is extremely poor. I want to alleviate poverty. My grandmother pours oil in the bowl. I have to soften onions. I do not know how to make scrambled eggs. We all stir in ingredients for the cake. (6 poena)

7. One of my friends was below the poverty line. This boy lived in extreme poverty. He is currently alleviating poverty. I like having scrambled eggs for breakfast. Those softened onions make me cry. (5 poena)

8. Citizens are below the poverty line. But, on the other hand, the police have extreme power. (1 poen)

U trećoj vežbi u pripremi za test učenici naprednog nivoa znanja prevode cele rečenice sa kolokacijama, što se smatra težim zadatkom u odnosu na učenike nižih nivoa znanja. Učenici naprednog nivoa znanja i ovog puta opravdali su zbog čega se nalaze u

toj grupi, budući da su ponudili najviše tačnih prevoda i samim tim, prihvatljivih kolokacija.

Primer	1. <i>My plan to finish this is just a utopian dream.</i>	2. <i>They passed their exam yesterday, which was beyond their wildest dreams.</i>	3. <i>Our dream turned into a nightmare.</i>	Vrsta kolokacije na osnovu tačnih, delimično tačnih i netačnih prevoda
Tačan prevod učenika i broj učenika	Moj plan da ovo završim je nemoguć san. (1), Moj plan da ovo završim je neostvariv san. (1)	Položili sui spit, što nije bilo ni u njihovim najluđim snovima. (1), Nisu mogli ni sanjati da će položiti ispit. (1), Položili su ispit, a nisu ni sanjali o tome. (1)	Naš san se pretvorio u košmar. (4), Naš san je postao košmar. (3)	Prihvatljiva kolokacija
Delimično tačan prevod i broj učenika	<i>Moja želja da ovo završim je samo utopijski san. (1), Moj plan o završetku se neće ostvariti. (3)</i>	<i>Uradili su kontrolne juče, za koje nisu ni sanjali da će proći. (1), Oni su uradili svoje zadatke juče, što je bilo iznad njihovih očekivanja. (2)</i>	0	Neuobičajena kolokacija
Netačan prevod učenika i broj učenika	0	0	<i>Naši snovi su se pretvotili u noćne more. (1)</i>	Neostvariva kolokacija
Broj učenika koji nisu radili zadatak	2	2	0	

Tabela 9 – Priprema za test sa kolokacijama naprednog nivoa znanja – Analiza primera u trećoj vežbi

Najraznovrsniji tačni prevodi ponuđeni su za kolokaciju *beyond their wildest dreams*, a najviše tačnih odgovora bilo je za kolokaciju u rečenici *Our dream turned into a nightmare*. *Naši snovi su se pretvotili u noćne more* jeste prevod zadate rečenice koji smo želeli da izbegnemo, da ne bi došlo do doslovnog prevođenja, ali samo jedan učenik je na taj način preveo ovu rečenicu.

Učenicima je objašnjeno da se kolokacija *utopian dream* (*utopijski san*) odnosi na *nemoguć, neostvariv, pust san*. Međutim, prevodi rečenice *My plan to finish this is just a utopian dream* koji su svrstani u delimično tačne prevode nisu dovoljno precizni, jer je *plan (plan)* preveden kao *želja*, odnosno, *Moja želja da ovo završim je samo utopijski san*, a u prevodu *Moj plan o završetku se neće ostvariti* nedostaje podatak o tome na čega se odnosi *završetak*.

U vežbi sa prevodenjem celih rečenica sa kolokacijama na naprednom nivou znanja na testu učenici su pokazali izuzetan stepen znanja i snalaženja u prevodu, budući da su skoro svi učenici uradili sve primere tačno, odnosno, samo jedan učenik je delimično doslovno, tj. neprecizno preveo kolokaciju u rečenici *He wants to shatter all my dreams* kao *On želi da razbije sve moje snove*, što je i dovelo do stvaranja neuobičajene kolokacije, dok neostvarivih kolokacija nije bilo.

Primer	<i>1. My dream about this girl is still recurrent.</i>	<i>2. My lifelong dream is to be a singer.</i>	<i>3. He wants to shatter all my dreams.</i>	Vrsta kolokacije na osnovu tačnih, delimično tačnih i netačnih prevoda
Tačan prevod učenika i broj učenika	<i>Moj san u vezi sa ovom devojkom se i dalje ponavlja. (1), Moj san o toj devojci se stalno ponavlja (5)/ se i dalje ponavlja. (1), Još uvek sanjam tu devojku svake noći. (1)</i>	<i>Moj životni san je da postanem pevač (4)/ da budem pevačica. (4)</i>	<i>On želi da sruši sve moje snove (4)/ da mi uništi sve snove. (3)</i>	Prihvatljiva kolokacija
Delimično tačan prevod i broj učenika	0	0	<i>On želi da razbije sve moje snove. (1)</i>	Neuobičajena kolokacija
Netačan prevod učenika i broj učenika	0	0	0	Neostvariva kolokacija
Broj učenika koji nisu radili zadatak	0	0	0	

Tabela 10 – Test sa kolokacijama naprednog nivoa znanja – Analiza primera u trećoj vežbi

Može se zaključiti da su učenici naprednog nivoa dovoljno motivisani i opravdano spadaju u ovu grupu budući da su odlično spajali prvi i drugi deo kolokacije, veoma uspešno pisali kraće sastave sa kolokacijama i prevodili cele rečenice sa njima.

Sve u svemu, za svaki nivo znanja izabrane su tri vrste vežbi sa kolokacijama, a priprema za test poslužila je da se ustanovi koji tip vežbi u potpunosti odgovara kom nivou znanja, da ne bi bio suviše lak ili težak, što se ispostavilo kao veoma korisno, jer su učenicima osnovnog i srednjeg nivoa znanja vežbe sa sastavljanjem primera sa kolokacijama veoma zahtevne, dok su učenicima naprednog nivoa vrlo lake vežbe spajanja prvog i drugog dela kolokacije.

U dodatku rada biće prikazane kreativne aktivnosti sa kolokacijama, kao i sa idiomima i sinonimima koje su učenici pretežno naprednog nivoa znanja sastavljali za domaći zadatak, a koje su se sprovodile na časovima redovne, dopunske i dodatne nastave.

3.1.3. Obrada idioma u nastavi: sadašnja situacija

Praktične aspekte proučavanja idioma kroz brojne primere koji su od koristi nastavnicima i učenicima prikazuje Chitra (1996). Cowie (1978, 2001) predlaže da se u udžbenike uključi više kolokacija i idioma, jer se oni često koriste u komunikaciji.

Irujo (1984: 3) primećuje da se vrlo malo istraživanja sprovodilo u vezi sa usvajanjem idioma. Dva istraživanja u Holandiji proučavala su strukture kao što su idiomi, poslovice i sleng. Jordens (1977) i Kellerman (1977) zahtevali su od ispitanika da procene da li su rečenice sa idiomima drugog jezika gramatički ispravne. Neki idiomi su imali svoje ekvivalente u maternjem jeziku, a neki ne. U obe studije, ispitanici su idiome koji su imali ekvivalente u maternjem jeziku ocenili kao gramatički neispravne. Međutim,

ove studije bave se samo gramatičkom stranom idioma, a ne njihovim razumevanjem ili produktivnošću. Zbog toga Irujo (1986) ispituje različite aspekte transfera razumevanja i produkcije tri vrste idioma: onih koji su identični u oba jezika, onih koji su veoma slični, ali se malo i razlikuju, i onih koji se u potpunosti razlikuju, ali imaju isto značenje. U istraživanju je učestvovalo 12 studenata engleskog jezika naprednog nivoa iz Venecuele, a korišćeno je 15 idioma. Rezultati istraživanja pokazuju da su studenti u mogućnosti da pravilno upotrebe identične idiome u oba jezika, za razliku od ostalih idioma. Negativni transfer se javlja kod sličnih idioma, a u manjoj meri kod potpuno različitih. Zatim, ukoliko je maternji jezik studenata usko povezan sa stranim jezikom, oni svoje znanje o idiomima iz maternjeg jezika mogu iskoristiti za razumevanje i produkciju idioma u stranom jeziku. Međutim, sličnosti među jezicima mogu da prouzrokuju i negativni transfer.

Mäntylä (2004: 70) iznosi primer proučavanja idioma koji je izvršio Strässler (1982) koji je analizirao snimke saslušanja na sudu, terapija i razgovora u Beloj kući kao i neke privatne snimke i telefonske razgovore. U svom istraživanju, ovaj autor nije pronašao onoliko idioma koliko je očekivao, verovatno zbog formalnosti jezika koji se koristio u razgovorima, što potvrđuje činjenicu da se idiomi koriste pretežno u neformalnom govornom jeziku. Fernando (1996) je u svoje istraživanje uključila dve najvažnije grupe idioma, a to su idiomi i uobičajene kolokacije. Na kraju, ova autorka je odredila podelu po kojoj se idiomi dele na: idiome koji se koriste da bi izrazili ono što zanima govornika, npr. *red herring*, zatim slede idiomi emocija, prema primerima koje iznose Lakoff (1987) i Gibbs (1990), npr. *cause someone's blood to boil* i idiomi pomoću kojih se izražavaju određeni stavovi kao što je *bury the hatchet*. Moon (1998) je svoj korpus u istraživanju podelila u tri grupe: 1. neuobičajene kolokacije 2. formule i 3. metafore. Korpus se uglavnom sastoji od materijala iz žurnalistike. Iako je ova autorka

pristupila svom istraživanju iz različitih uglova, podela sa mnogo podgrupa može da bude zbunjujuća i subjektivna.

Kao što Bugarski (2014: 81) ističe, idiome je teško shvatiti i precizno definisati i oni spadaju u najkomplikovanije aspekte jezika. Kada je u pitanju praktični deo jezika, oni predstavljaju najveći izazov u usvajanju stranog jezika. Thornbury (2002: 127) se slaže s tim da idiomi predstavljaju poteškoću i u razumevanju i u produkciji. Teško ih je razumeti, jer za to nije dovoljno raščlaniti ih na posebne reči i na osnovu značenja svake reči ponaosob, shvatiti značenje celog idioma. Problem je i u produkciji idioma, jer oni ne dozvoljavaju varijacije. Tradicionalni pristupi učenju idioma zasnivaju se na grupisanju idioma prema istoj kategoriji ili temi. Irujo (1986) predlaže da je potrebno da se idiomi uče od nižeg uzrasta, a ne samo na naprednom nivou znanja. Thornbury (2002) tvrdi da je bolje učiti ih kada se na njih naiđe u tekstu i to u određenom kontekstu, što je posebno slučaj sa fraznim glagolima. Prema ovom autoru, najbolji pristup učenju idioma i kolokacija je onaj u kojem se kombinuje često izlaganje ovim sintagmatskim leksičkim odnosima i to uvek u odgovarajućim kontekstima sa podizanjem svesti kod učenika o njihovom postojanju.

Nation (2001: 335) smatra da idiome treba obrađivati kao da su reči, a treba im poklanjati pažnju u odnosu na njihovu učestalost. Njihovo značenje može se zapamtiti ukoliko se obogati analizom i objašnjenjem od kojih reči se sastoje, kao i o osnovnim podacima o njihovom poreklu, a potrebno je i obratiti pažnju i na način na koji oni funkcionišu u diskursu.

Prema *Pravilniku o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 2/2010. i 3/2011)*, učenici osmog razreda osnovne škole treba da usvoje i da koriste u komunikaciji idiomatski izraze na engleskom jeziku kao što su: *safe and sound, spitting image, be a light sleeper, heavy*

music, heavy rain. U udžbeniku i u radnoj svesci ponekad se može naići na ovakve i slične idiome, kao i na frazne glagole ali ređe nego na kolokacije. Kao što je to slučaj i sa kolokacijama, ni idiomi se ne obrađuju posebno na časovima u vidu bar jedne nastavne jedinice, nego se njihovo značenje objašnjava učenicima kada se na njih naiđe u tekstu, kroz brojne primere. Ovakav način dosadašnjeg načina obrade idioma nije se pokazao kao dovoljno kreativan, pa se stoga u nastavku disertacije pružaju predlozi i inovacije za obradu idioma koji su se pokazali uspešnim u nastavnoj praksi sa učenicima osmog razreda osnovne škole.

3.1.4. Predlozi i inovacije za obradu idioma

I prilikom obrade idioma učenici su podeljeni u tri nivoa znanja: osnovni, srednji i napredni, a pojedini idiomi i njihove definicije korišćeni su u vežbama u McCarthy i O'Dell (1999, 2001) i Brown, i dr. (2001) koje su nam poslužile kao koristan prikaz uspešne obrade idioma.

U prvoj vežbi pripreme za test učenika osnovnog nivoa znanja zadatak je bio da se povežu idiomi sa njihovim definicijama na engleskom jeziku. Međutim, kao što se može zaključiti na osnovu broja poena osvojenih u ovoj vežbi, veći broj idioma (*That's your problem – somebody should deal with their own difficulties; make life difficult – cause problems for somebody; to lay one's cards on the table – to be very open; the fright of your life – an experience that makes you feel great fear; take fright (at something) – be frightened by something; look a fright – look ugly or ridiculous*) nisu odgovarajući za osnovni nivo znanja, budući da učenici ne razumeju sve reči koje se koriste u definicijama. Zbog toga su učenici osvojili mali broj poena u ovoj vežbi.

Broj poena	0	1	2	3	4	5	6
Broj učenika	6	2	0	0	0	0	0

Tabela 11 – Priprema za test sa idiomima osnovnog nivoa znanja – Analiza poena u prvoj vežbi

U prvoj vežbi osnovnog nivoa sa idiomima na testu dat je manji broj idioma (*the fright of your life, lay your cards on the table, take fright*), i to u okviru rečenice, a učenici su na osnovu crtica u reči mogli da zaključie koja reč u idiomu nedostaje i to su uradili prilično uspešno, budući da su svi učenici tačno uradili drugi primer *If you are very open, you lay your cards on the table*, a dva učenika zamenili su odgovore za prvi i treći primer, pa su za te primere učenici dali šest tačnih odgovora, a to su primeri ***The fright of your life is an experience that makes you feel great fear*** i *If you are frightened, you take fright*).

U drugoj vežbi pripreme za test sa idiomima trebalo je odabrati odgovarajući prevod za ponuđeni idiom osnovnog nivoa znanja. Tabela 12 pokazuje da su učenici veoma uspešno uradili ovu vežbu budući da su svi učenici znali pravo značenje idioma *the fright of your life* i *make life difficult*, a manji broj učenika ostale idiome. Kao što je to bio slučaj i sa kolokacijama, i prevodi idioma su podeljeni na tačne, delimično tačne i netačne, a na osnovu njih i idiomu na prihvatljive, neuobičajene i neostvarive. U ovoj vežbi najviše je bilo prihvatljivih idioma, a u manjem broju neuobičajenih i neostvarivih. Stiče se utisak da, ako u idiomu postoje poznate reči učenicima, odnosno one koje se često koriste na časovima, i sam idiom im je lak, kao što je reč *life* u idiomu *make life difficult*. Međutim, u idiomu *look a fright*, učenici su više obratili pažnju na glagol *look*, nego na idiom u celini.

Primer	<i>1. That's your problem!</i>	<i>2. Make life difficult</i>	<i>3. The fright of your life</i>	<i>4. Look a fright</i>	<i>5. Take fright (at something)</i>	<i>6. To lay one's cards on the table</i>
Ponuđeni prevod, broj	a) To se mene ne tiče! (4)	a) zagorčati nekom život (8)	a) najmanji strah u životu (0)	a) pogledati strahu u oči (2)	a) preduzeti nešto (0)	a) igrati karte (0)

učenika i vrsta idioma na osnovu prevoda	prihvatljiv idiom	prihvatljiv idiom	<i>neostvariv idiom</i>	<i>neuobičajen idiom</i>	<i>neuobičajen idiom</i>	<i>neuobičajen idiom</i>
Ponudeni prevod, broj učenika i vrsta idioma na osnovu prevoda	b) <i>U čemu je tvoj problem?</i> (3) <i>neuobičajen idiom</i>	b) <i>živeti život</i> (0) <i>neuobičajen idiom</i>	b) <i>smisao života</i> (0) <i>neuobičajen idiom</i>	b) <i>gledati u nekoga</i> (3) <i>neostvariv idiom</i>	b) <i>razumeti nešto</i> (3) <i>neostvariv idiom</i>	b) otvoriti karte (6) prihvatljiv idiom
Ponudeni prevod, broj učenika i vrsta idioma na osnovu prevoda	c) <i>Ti si problematičan!</i> (1) <i>neostvariv idiom</i>	c) <i>disati</i> (0) <i>neostvariv idiom</i>	c) najveći strah u životu (8) prihvatljiv idiom	c) izgledati kao strašilo (3) prihvatljiv idiom	c) uplašiti se (nečega) (5) prihvatljiv idiom	c) <i>skupiti karte</i> (2) <i>neostvariv idiom</i>

Tabela 12 – Priprema za test sa idiomima osnovnog nivoa znanja – Analiza primera u drugoj vežbi

U drugoj vežbi na testu skoro svi učenici su pronašli tačne prevode za idiome, što znači da je i u ovom slučaju bilo najviše prihvatljivih idioma, ali u vežbi su ponuđena samo tri primera (*That's your problem, make life difficult, look a fright*), dok je u pripremi za test bilo zadato šest idioma. Na testu je zadato manje primera sa idiomima da bi se vežbe završile u odgovarajuće vreme.

Primer	1. That's your problem!	2. Make life difficult	4. Look a fright
Ponudeni prevod, broj učenika i vrsta idioma na osnovu prevoda	a) <i>U čemu je tvoj problem?</i> (2) <i>neuobičajen idiom</i>	a) <i>teško živeti</i> (2) <i>neuobičajen idiom</i>	a) izgledati kao strašilo (7) prihvatljiv idiom <i>neuobičajen idiom</i>
Ponudeni prevod, broj učenika i vrsta idioma na osnovu prevoda	b) To se mene ne tiče! (6) prihvatljiv idiom	b) zagorčati nekom život (6) prihvatljiv idiom	b) <i>izgledati prelepo</i> (0) <i>neostvariv idiom</i>

Ponuđeni prevod i broj učenika i vrsta idioma na osnovu prevoda	<i>c) S tobom samo problemi! (0)</i> <i>neostvariv idiom</i>	<i>c) živeti život (0)</i> <i>neostvariv idiom</i>	<i>c) pogledati strah u oči (1)</i> <i>neuobičajen idiom</i>
---	---	---	---

Tabela 13 – Test sa idiomima osnovnog nivoa znanja – Analiza primera u drugoj vežbi

Na osnovu navedenih rezultata može se zaključiti da učenici osnovnog nivoa znanja nisu spremni za vežbu povezivanja idioma sa njihovim definicijama na engleskom jeziku, ali s druge strane, veoma su uspešni u određivanju reči koja nedostaje u idiomu i u zaokruživanju tačnog prevoda idioma.

Učenici srednjeg nivoa znanja su u prvoj vežbi pripreme za test imali zadatak da spoje odgovarajući idiom sa njegovom definicijom, međutim, budući da je mali broj učenika uopšte pokušao da uradi ovaj zadatak, može se zaključiti da ni učenici srednjeg nivoa znanja nisu u potpunosti spremni za ovakvu vrstu vežbe sa idiomima. Najveći broj tačnih odgovora bio je za idiom *to jump out of your skin*.

Primer	<i>1. to be in a fix</i>	<i>2. to be in a tight corner</i>	<i>3. to be in a muddle</i>	<i>4. to frighten the life out of somebody</i>	<i>5. to be shaking in your shoes</i>	<i>6. to frighten somebody out of their wits</i>	<i>7. to jump out of your skin</i>
Broj učenika	<i>a) to be confused/ mixed up (0)</i>	<i>a) to be confused/ mixed up (0)</i>	<i>a) to be confused/ mixed up (0)</i>	<i>a) to be confused/ mixed up (0)</i>	<i>a) to be confused/ mixed up (0)</i>	<i>a) to be confused/ mixed up (0)</i>	<i>a) to be confused/ mixed up (0)</i>
Broj učenika	<i>b) make a quick, sudden movement because something has suddenly frightened you (0)</i>	<i>b) make a quick, sudden movement because something has suddenly frightened you (0)</i>	<i>b) make a quick, sudden movement because something has suddenly frightened you (0)</i>	<i>b) make a quick, sudden movement because something has suddenly frightened you (0)</i>	<i>b) make a quick, sudden movement because something has suddenly frightened you (0)</i>	<i>b) make a quick, sudden movement because something has suddenly frightened you (0)</i>	<i>b) make a quick, sudden movement because something has suddenly frightened you (3)</i>
Broj učenika	<i>c) to be in difficulty (2)</i>	<i>c) to be in difficulty (0)</i>	<i>c) to be in difficulty (0)</i>	<i>c) to be in difficulty (0)</i>	<i>c) to be in difficulty (0)</i>	<i>c) to be in difficulty (0)</i>	<i>c) to be in difficulty (0)</i>

Broj učenika	<i>d) to frighten somebody very much (0)</i>	<i>d) to frighten somebody very much (0)</i>	<i>d) to frighten somebody very much (2)</i>	<i>d) to frighten somebody very much (0)</i>	<i>d) to frighten somebody very much (0)</i>	<i>d) to frighten somebody very much (2)</i>	<i>d) to frighten somebody very much (0)</i>
Broj učenika	<i>e) to be in situation that is hard to get out of (0)</i>	<i>e) to be in situation that is hard to get out of (2)</i>	<i>e) to be in situation that is hard to get out of (0)</i>	<i>e) to be in situation that is hard to get out of (0)</i>	<i>e) to be in situation that is hard to get out of (0)</i>	<i>e) to be in situation that is hard to get out of (0)</i>	<i>e) to be in situation that is hard to get out of (0)</i>
Broj učenika	<i>f) to tremble with fear (0)</i>	<i>f) to tremble with fear (0)</i>	<i>f) to tremble with fear (0)</i>	<i>f) to tremble with fear (0)</i>	<i>f) to tremble with fear (2)</i>	<i>f) to tremble with fear (0)</i>	<i>f) to tremble with fear (0)</i>
Broj učenika	<i>g) to frighten somebody a lot (0)</i>	<i>g) to frighten somebody a lot (0)</i>	<i>g) to frighten somebody a lot (0)</i>	<i>g) to frighten somebody a lot (2)</i>	<i>g) to frighten somebody a lot (0)</i>	<i>g) to frighten somebody a lot (0)</i>	<i>g) to frighten somebody a lot (0)</i>
Broj učenika koji nisu radili zadatak	4	4	4	4	4	4	3

Tabela 14 – Priprema za test sa idiomima srednjeg nivoa znanja – Analiza primera u prvoj vežbi

Da bi se učenici više motivisali da urade zadatak sa idiomima u testu, u prvoj vežbi dat je idiom u okviru rečenice, kao i crtice za reč koja nedostaje u idiomu (*1. I was shaking in my shoes while I was watching that film. 2. I nearly jumped out of my skin when I heard the news. 3. She frightened the life out of me when she said that. 4. She puts me in a tight corner every time I look at her.*). Ova vežba slična je prvoj vežbi na testu osnovnog nivoa znanja, samo što je vokabular kompleksniji. Učenici srednjeg nivoa ovu vežbu su uradili veoma uspešno, budući da su svi učenici tačno uradili sve primere. To dokazuje da su zapamtili da se idiomi moraju usvajati kao celina i da se njihovi delovi ne mogu menjati, nego se upotrebljavaju u istom rasporedu delova koji čine skup.

Primer sa tačnim odgovorima učenika i broj učenika	<i>1. I was shaking in my <u>shoes</u> while I was watching that film. (6)</i>	<i>2. I nearly jumped out of my <u>skin</u> when I heard the news. (6)</i>	<i>3. She frightened the <u>life</u> out of me when she said that. (6)</i>	<i>4. She puts me in a tight <u>corner</u> every time I look at her. (6)</i>
--	--	--	--	--

Tabela 15 – Test sa idiomima osnovnog nivoa znanja – Analiza primera u prvoj vežbi

U vežbi sa prevođenjem idioma srednjeg nivoa znanja primećuje se da veliki broj učenika nije pokušao da uradi prevod, iako je onaj deo rečenice u kojem se ne nalazi idiom već bio preveden, da bi se učenicima olakšao put za izradu zadatka. Za idiome u rečenicama *He puts me in a tight corner every time I want to ask him something; I am in a muddle now; They nearly jumped out of their skin when they saw his scary face; He frightened me out of my wits when he told me about the fire* i *I can't talk to you right now because I am in a fix* nije bilo ponuđenih tačnih prevoda učenika, pa samim tim ni prihvatljivih idioma, dok je najveći broj odgovarajućih prevoda bio za idiom u rečenici *She frightened the life out of me when she started to scream*. Važno je istaći i činjenicu da su se učenici dosetili novog idioma u srpskom jeziku *Ona me u kost uplašila* za prevod rečenice *She frightened the life out of me*, koji spada u grupu neuobičajenih idioma. Postoji mali broj neostvarivih idioma u ovoj vežbi, ali veliki broj učenika koji nisu uradili zadatak, što je trebalo ispraviti na samom testu.

Srpski jezik obiluje prevodima idioma *to put someone in a tight corner* (npr. *saterati/ sabiti nekoga u mišju rupu/ čošak, prikleštiti nekoga, dovesti nekoga u škripac*), odnosno idioma *to be in a tight corner* (npr. *naći se u čorsokaku/ dospeti u čorsokak, dati šah-mat*) sa značenjem staviti nekoga u nezahvalnu poziciju; biti u bezizlaznoj/ kritičnoj situaciji. Ovaj idiom veoma je sličan idiomu *to be in a fix*. I pored brojnih načina na koji su se ovi idiomi mogli prevesti, učenici srednjeg nivoa znanja nisu ponudili takva rešenja. Idiom *to be in a muddle* koristi se za nekoga ko je smušen, smeten, obično kada je u

gužvi, jer ima puno posla, pa bi se ovaj idiom mogao prevesti srpskim idiomom *ne znati gde je kome glava*. Pa ipak, učenici srednjeg nivoa znanja se nisu setili toga na pripremi za test. Kada su u pitanju idiomi vezani za strah u ovoj vežbi, treba naglasiti da, iako je njihovo značenje veoma slično, u srpskom jeziku postoje idiomi za njih a to su: *preplašiti nekoga na smrt* za *to frighten the life out of somebody*, i *uterati strah u kosti* za *to frighten somebody out of their wits*. Pa ipak, u ovoj vežbi učenicima je bilo lakše da prevedu prvi idiom, a moguće je da je to bio slučaj zbog pojedinačnih reči u njemu koje smo češće koristili na časovima. Za idiom u rečenici *I was shaking in my shoes* postoje raznovrsni prevodi u srpskom jeziku, kao što su: *Klecala su mi kolena*, *Podsekla su mi se kolena*, *Presekle su mi se noge*, *Odsekle su mi se noge*, *Presekla sam se od straha*, *Odsekla sam se od straha*, *Drhtala sam od straha*, *Tresla sam se od straha*, a učenici su se setili samo ovog poslednjeg prevoda, moguće zbog značenja glagola *shake* (*tresti*). Na osnovu neostvarivog idioma u ovoj vežbi, moglo bi se pretpostaviti da je učenik pomislio da idiom (*nearly*) *jump out of one's skin* znači *iskočiti iz sopstvene kože*, zbog pojedinačnih reči od kojih se sastoji, umesto *prestraviti se*, *šokirati se*. Ovaj idiom se može prevesti idiomom *nekome je stalo srce*.

Primer	1. <i>He puts me in a tight corner every time I try to ask him something.</i>	2. <i>She frightened the life out of me when she started to scream.</i>	3. <i>I am in a muddle now!</i>	4. <i>They nearly jumped out of their skin when they saw his scary face.</i>	5. <i>I was shaking in my shoes while I was talking to my teacher.</i>	6. <i>He frightened me out of my wits when he told me about the fire.</i>	7. <i>I can't talk to you right now because I am in a fix.</i>
Prihvatljivi idiomi (Tačni prevodi učenika i broj učenika)	<i>Satera me u čošak svaki put kada pokušam da je nešto pitam. (0)</i>	<i>Na smrt me je preplašila (3)/ Ona me je prestravila (1) kada je počela da vrišti.</i>	<i>Sad ne znam gde mi je glava. (0), Sad sam u gužvi/ zbrci/ haosu. (0)</i>	<i>Srce im je stalo kad su ugledali njegovo zastrašujuće lice. (0)</i>	<i>Klecala su mi kolena/ Podsekla su mi se kolena/ Presekle su mi se noge/ Odsekle su mi se noge/ Presekla sam se od straha/ Odsekla sam se od straha/ Tresla sam se od straha (1) dok sam razgovarala sa nastavnicom.</i>	<i>Uterao mi je strah u kosti kada mi je rekao za požar. (0)</i>	<i>Ne mogu sada da razgovaram sa tobom jer sam u škripcu. (0)</i>
Neuobičajeni idiomi (Delimično tačni prevodi učenika i broj učenika)	<i>Ona me postavi u neizlazivu situaciju svaki put kada pokušam da je nešto pitam. (1), Ona me stavi u čošak svaki put kada pokušam da je nešto pitam. (1)</i>	<i>Ona me u kost uplašila kada je počela da vrišti. (1)</i>	<i>Sad sam zbunjen. (1), Sad sam u zabuni. (1)</i>	<i>Odskočili su od straha kada su videli njegovo zastrašujuće lice. (1)</i>	<i>Ja sam bio šokiran dok sam razgovarao sa nastavnicom. (1)</i>	<i>Ono me je jako uplašilo kada mi je rekao za požar. (1)</i>	<i>Ne mogu sada da razgovaram sa tobom jer imam poteškoće. (1)</i>
Neostvarivi idiomi (Netačni prevodi učenika i broj učenika)	0	0	<i>Kao nove su. (1)</i>	<i>Oni hoće da skoče iz njegove kože kada vide njegovo zastrašujuće lice. (1)</i>	0	0	0
Broj učenika koji nisu radili zadatak	4	1	3	4	4	5	5

Tabela 16 – Priprema za test sa idiomima srednjeg nivoa znanja – Analiza primera u drugoj vežbi

Kada su u pitanju prevodi učenika na samom testu, može se zaključiti da su učenici odlično razumeli značenja idioma u rečenici *I am in a muddle now!*, dok to nije bio slučaj sa idiomom u primeru *I don't talk to anyone when I am in a fix*, budući da su dati samo delimično tačni i netačni prevodi, odnosno neuobičajeni i neostvarivi idiomi. Za idiom u rečenici *They frightened me out of my wits when they told me their secrets* učenici se nisu setili odgovarajućeg ponuđenog prevoda koji se spominjao na časovima vežbanja, jer se nastojalo da se engleski idiomi prevode idiomima na srpskom jeziku, ukoliko oni postoje, a to je u ovom slučaju idiom *Uterali su mi strah u kosti*. Umesto toga, ponudil su prevod koji je takođe prihvatljiv, a to je *Oni su me prestravili*. Važno je istaći i činjenicu da, ako učenici neprecizno formulišu idiome i tako stvaraju neuobičajene, to ne znači da oni nisu razumeli značenje idioma.

Primer	<i>1. I am in such a muddle that I had totally forgotten that she was coming today!</i>	<i>2. They frightened me out of my wits when they told me their secrets.</i>	<i>3. I don't talk to anyone when I am in a fix.</i>
Prihvatljivi idiomi (Tačni prevodi učenika i broj učenika)	Sad toliko ne znam gde mi je glava (0)/ Sad sam u takvoj gužvi (3)/ zbrci (1)/ u takvom haosu (1) da sam potpuno zaboravio da ona danas dolazi!	Uterali su mi strah u kosti (2)/ Oni su me prestravili kada su mi otkrili svoje tajne. (2)	Ni sa kim ne razgovaram kada sam u škripcu . (0)
Neuobičajeni idiomi (Delimično tačni prevodi učenika i broj učenika)	<i>Sad sam toliko zbunjen da sam potpuno zaboravio da ona danas dolazi!</i> (1)	<i>Jako su me uplašili kada su mi otkrili svoje tajne.</i> (1)	<i>Ni sa kim ne razgovaram kada sam u nevolji.</i> (3) <i>Ni sa kim ne razgovaram kada sam u problemu.</i> (3)
Neostvarivi idiomi (Netačni prevodi učenika i broj učenika)	0	<i>Izbacili su me iz takta kada su mi otkrili svoje tajne.</i> (1)	
Broj učenika koji nisu radili zadatak	0	0	0

Tabela 17 – Test sa idiomima srednjeg nivoa znanja – Analiza primera u drugoj vežbi

Na osnovu rezultata vežbi na pripremi za test, mogao bi se izvesti zaključak da je i učenicima srednjeg nivoa znanja veoma teško da spoje idiom sa njegovom definicijom na engleskom jeziku i da je zbog toga na testu data druga vrsta vežbe, a to je pronalaženje dela idioma u rečenici. S druge strane, rezultati testova pokazuju da su učenici srednjeg nivoa znanja idiome odlično uvežbali, jer su na testu svi prevodili rečenice sa njima, za razliku od pripreme za test gde je većina učenika ostavljala prazne odgovore.

Učenici naprednog nivoa znanja imali su složenije zadatke i kada su idiomi u pitanju. Naime, kao što je moguće zaključiti iz Tabele 18, rezultati prve vežbe sa idiomima (*1. to have teething problems, to stir things up, 3. to take a back seat, 4. to be scared stiff, 5. to be frightened of your own shadow 6. to be scared witless*) u pripremi za test dokaz su da je spajanje idioma sa definicijom na engleskom jeziku ipak odgovarajuća vežba samo za učenike naprednog nivoa znanja. Svi učenici naprednog nivoa znanja su uradili ovaj zadatak i to veoma uspešno, što govori u prilog činjenici da oni poseduju bogat vokabular i ne predstavlja im teškoću da razumeju značenje idioma na osnovu definicije.

Primer	<i>1. to have teething problems</i>	<i>2. to stir things up</i>	<i>3. to take a back seat</i>	<i>4. to be scared stiff</i>	<i>5. to be frightened of your own shadow</i>	<i>6. to be scared witless</i>
Ponudena definicija i broj učenika	<i>a) to do/ say things that make the situation worse (0)</i>	<i>a) to do/ say things that make the situation worse (7)</i>	<i>a) to do/ say things that make the situation worse (2)</i>	<i>a) to do/ say things that make the situation worse (0)</i>	<i>a) to do/ say things that make the situation worse (0)</i>	<i>a) to do/ say things that make the situation worse (0)</i>
Ponudena definicija i broj učenika	<i>b) not to do anything; let others act instead (1)</i>	<i>b) not to do anything; let others act instead (0)</i>	<i>b) not to do anything; let others act instead (6)</i>	<i>b) not to do anything; let others act instead (0)</i>	<i>b) not to do anything; let others act instead (1)</i>	<i>b) not to do anything; let others act instead (0)</i>

Ponuđena definicija i broj učenika	<i>c) to have small problems in the development of product or when something new first becomes available to the public (7)</i>	<i>c) to have small problems in the development of product or when something new first becomes available to the public (1)</i>	<i>c) to have small problems in the development of product or when something new first becomes available to the public (0)</i>	<i>c) to have small problems in the development of product or when something new first becomes available to the public (0)</i>	<i>c) to have small problems in the development of product or when something new first becomes available to the public (0)</i>	<i>c) to have small problems in the development of product or when something new first becomes available to the public (0)</i>
Ponuđena definicija i broj učenika	<i>d) to be very easily frightened (0)</i>	<i>d) to be very easily frightened (0)</i>	<i>d) to be very easily frightened (0)</i>	<i>d) to be very easily frightened (0)</i>	<i>d) to be very easily frightened (6)</i>	<i>d) to be very easily frightened (1)</i>
Ponuđena definicija i broj učenika	<i>e) very scared(0)</i>	<i>e) very scared (0)</i>	<i>e) very scared (0)</i>	<i>e) very scared (7)</i>	<i>e) very scared (0)</i>	<i>very scared (1)</i>
Ponuđena definicija i broj učenika	<i>f) to be extremely frightened (0)</i>	<i>f) to be extremely frightened (0)</i>	<i>f) to be extremely frightened (0)</i>	<i>f) to be extremely frightened (1)</i>	<i>f) to be extremely frightened (1)</i>	<i>f) to be extremely frightened (6)</i>
Broj učenika koji nisu radili zadatak	0	0	0	0	0	0

Tabela 18 – Priprema za test sa idiomima naprednog nivoa znanja – Analiza primera u prvoj vežbi

Budući da su učenici odlično uradili vežbu povezivanja idioma sa njihovim značenjem na engleskom jeziku, na samom testu otišli smo korak dalje, odnosno, zadali smo učenicima da sami sastave primere sa ponuđenim idiomima na engleskom jeziku, odnosno da upotrebe idiome u stvarnim životnim situacijama. I ovaj zadatak je uspešno obavljen budući da su dati raznovrsni primeri i da su svi učenici uradili zadatak, a delimično tačnih i netačnih primera nije bilo.

Primer	<i>1. to have teething problems</i>	<i>2. to take a back seat</i>	<i>3. to be scared stiff</i>	<i>4. to be frightened of your own shadow</i>
Broj učenika sa tačnim primerom	<p><i>Many kids seem to have teething problems with their mobile phones. (1), I have some teething problems with my telephone. (1), I have some teething problems with my computer. (1), We have some teething problems with our computer. (2), We always have teething problems with our new computer. (1), I have teething problems with my new computer game. (1), We usually have some teething problems with our computer. (1)</i></p>	<p><i>Mark always takes a back seat at school. (1), When she is at work, she always takes a back seat. (1), My brother always takes a back seat when we tidy up the house. (1), I never take a back seat at school. (1), My mother takes a back seat at work. (1), She sometimes takes a back seat at work. (1), I usually take a back seat at school. (1), Their kids always take a back seat. (1)</i></p>	<p><i>I was scared stiff when I watched that movie! (1), You cannot be scared stiff! (1), I am scared stiff at school (1), I am scared stiff every time I go there. (1), I was scared stiff when I saw that. (1), I am scared stiff when I walk to the haunted house. (1), When he came, I was scared stiff. (1), My sister was scared stiff when she saw a bug. (1)</i></p>	<p><i>My brother is frightened of his own shadow. (1), I am even frightened of my own shadow. (1), When it's dark, you are frightened of your own shadow. (1), My sister is frightened of her own shadow. (1), My best friend is frightened of her own shadow. (1), My friends are even frightened of their own shadow. (1), My best friends are even frightened of their own shadow. (1), Sometimes, when I am alone, I am even frightened of my own shadow. (1)</i></p>

Tabela 19 – Test sa idiomima naprednog nivoa znanja –Pregled primera u prvoj vežbi

Budući da engleski idiomi predstavljaju pravi izazov za prevodioce i nastavnike, očekivalo se da će i učenici osmog razreda osnovne škole sa njihovim

prevođenjem imati određenih poteškoća, što se već pokazalo tačnim za učenike srednjeg nivoa znanja. Pa ipak, u drugoj vežbi na pripremi za test učenici naprednog nivoa pokazali su izuzetno znanje i veliku motivisanost da se urade svi primeri, iako je njihov prevod od svih nivoa znanja bio i najzahtevniji, jer su morali da prevedu cele rečenice sa idiomima. U većini slučajeva dati su tačni prevodi zadatah idioma, a u manjem broju i delimično tačni prevodi svih idioma osim idioma *to be scared stiff* i *to scare somebody witless*, a samo u slučaju idioma u rečenici *She always takes a back seat at school* i netačan prevod, a to je: *Ona uvek dopušta drugima, ništa ne radi*, umesto prevoda *Ona se uvek drži po strani u školi*. Iako su teorijski shvatili značenje idioma *to stir things up*, dva učenika se nisu potrudila da prevedu zadatu rečenicu sa tim idiomom.

Mada su se učenici naprednog nivoa trudili da za engleske idiome pronađu odgovarajuće idiome u srpskom jeziku, to je za idiome *to have teething problems*, *to be scared stiff* i *to scare somebody witless* učinio samo jedan učenik, pa je prilikom analize grešaka bilo teško napraviti granicu između tačnih i delimično tačnih prevoda, jer se iz obe vrste prevoda jasno vidi da su učenici razumeli značenje idioma, mada u slučaju delimično tačnih prevoda, ne u potpunosti. Stoga su među delimično tačne svrstani oni kojima nedostaje određeni podatak u prevodu, ili je određeni podatak višak. Na primer, za prevod rečenice *They have a few teething problems with their new printer* nije dovoljno reći da *Imaju problema sa svojim novim štampačem*, budući da se *teething problems* odnosi na početne teškoće, koje se vezuju uz početak rada nekoga ili nečega, ili uz početak određene delatnosti, kao i na sitnije promašaje zbog nedostatka iskustva, a u srpskom jeziku se prevodi idiomom *dečje bolesti*. Isto tako, prevod idioma *to be scared stiff* nema dovoljnu jačinu ako se prevede na sledeće načine: *biti preplašen*, *jako uplašen*, *biti veoma uplašen*, budući da je njegov odgovarajući prevod u srpskom jeziku *umirati od straha*. S druge strane, višak podataka se odnosi na delimično tačne prevode rečenice *My*

brother is even frightened of his own shadow (Moj brat se još uvek boji čak i svoje senke; Moj brat se i dalje plaši svoje senke.) Zatim, pošto se idiom *to take a back seat* odnosi na neuzimanje učešća u aktivnostima, najbolje bi bilo da se prevede kao *držati se po strani*. Delimično tačni prevodi za ovaj idiom iz Tabele 20 više podsećaju na opis, nego na prevod zadate rečenice. Nadalje, učenici se nisu setili idioma u srpskom jeziku *zapržiti čorbu* koji odgovara engleskom idiomu *to stir things up*, mada su predložili niz drugih prihvatljivih idioma, pokazujući pritom svoju kreativnost.

Dakle, prilikom prevođenja celih rečenica, učenici naprednog nivoa znanja nisu za svaki idiom na engleskom jeziku pronalazili odgovarajuće idiome na srpskom jeziku, ali su ih na uspešan način formulisali koristeći svoju kreativnost i motivisanost za rad, i tako dolazili do prihvatljivih idioma.

Primer	1. <i>They have a few teething problems with their new printer.</i>	2. <i>She was scared stiff while she was talking to her doctor.</i>	3. <i>My brother is even frightened of his own shadow.</i>	4. <i>She always takes a back seat at school.</i>	5. <i>This postman always scares me witless.</i>	6. <i>She is trying to stir things up because she doesn't like me.</i>
Prihvatljivi idiomi Tačni prevodi učenika i broj učenika	Boluju od nekoliko dečjih bolesti zbog svog novog štampača. (1), Imaju nekoliko sitnijih početnih (1)/ malih početnih (4)/ manjih početnih (1) problema sa svojim novim štampačem.	Umirala je od straha (1), Bila je prestravljena (1) dok je razgovarala sa doktorom.	Moj brat se plaši čak i svoje senke. (4)/ čak i sopstvene senke. (2)	Ona se uvek drži po strani u školi. (3), Ona se uvek povlači u školi. (2)	Ovaj poštar mi uvek uliva strah u kosti. (1), Ovaj poštar me uvek strašno plaši (1)/ me uvek prestravi. (1)	Ona se trudi da zaprži/ zakuva čorbu (0)/ Ona pokušava da pogorša stvari (1)/ da zakuva stvari (2)/ da pogorša situaciju (1)/ Ona se uvek trudi da se situacija pogorša zato što joj se ne dopadam. (2)

Neuobičajeni idiomi		<i>Bila je preplašena (3)/ jako uplašena (1)/ Ona se jako uplašila (1)/ veoma uplašila (1) dok je razgovarala sa doktorom.</i>	<i>Moj brat se još uvek boji čak i svoje senke. (1) Moj brat se i dalje plaši svoje senke. (1)</i>	<i>U školi uvek pusti druge da vode. (1), U školi uvek dopusti drugima da rade njen posao. (1)</i>	<i>Ovaj poštar me uvek uvek preplaši (1)/ jako uplaši (3)/ veoma plaši. (1)</i>	0
Delimično tačni prevodi učenika i broj učenika						
Neostvarivi idiomi				<i>Ona uvek dopušta drugima, ništa ne radi. (1)</i>		
Netačni prevodi učenika i broj učenika	0	0	0		0	0
Broj učenika koji nisu radili zadatak	0	0	0	0	0	2

Tabela 20 – Priprema za test sa idiomima naprednog nivoa znanja – Analiza primera u drugoj vežbi

U vežbi sa prevodenjem rečenica na testu, koju su uradili svi učenici, skoro u svim primerima su ponuđeni tačni prevodi, koji su pored toga i raznovrsni, što doprinosi, pored bogaćenja njihovog vokabulara, i razvoju njihove kreativnosti. Jedino za idiom *to scare somebody witless* i dalje postoji više delimično tačnih prevoda u odnosu na tačne. Ponekad su koristili i prevod koji su mogli čuti u svom okruženju, kao što je prevod rečenice *Sarah is trying to stir things up because she doesn't want work with me.* – *Sara pokušava da zakuva stvari zato što ne želi da radi sa mnom.*

Primer	<i>1. George is even frightened of his own shadow.</i>	<i>2. This dog always scares me witless.</i>	<i>3. Sarah is trying to stir things up because she doesn't want work with me.</i>
Prihvatljivi idiomi Tačni prevodi učenika i broj učenika	<i>Džordž se plaši čak i sopstvene (4)/ svoje senke. (3)</i>	<i>Ovaj pas mi uvek uliva strah u kosti (0), Ovaj pas me uvek prestravi (1)/ preplaši na smrt. (2)</i>	<i>Sra pokušava da zaprži (zakuva) čorbu (0), Sara pokušava da pogorša stvari (5)/ da upropasti stvari (1) zato što ne želi da radi sa mnom. Sara pokušava da zakuva stvari (2)/ zato što ne želi da radi sa mnom.</i>
Neuobičajeni idiomi Delimično tačni prevodi učenika i broj učenika	<i>Džordž se plaši svega, pa i sopstvene senke. (1)</i>	<i>Ovaj pas me uvek preplaši (2)/ jako (2)/ mnogo uplaši. (1)</i>	0
Neostvarivi idiomi Netačni prevodi učenika i broj učenika	0	0	0

Tabela 21 – Test sa idiomima naprednog nivoa znanja – Analiza primera u drugoj vežbi

Može se zaključiti da su od svih nivoa znanja jedino učenici naprednog nivoa spremni da odrede tačan idiom na osnovu definicije i da samostalno sastavljaju primere i prevode cele rečenice sa idiomima. Međutim, prilikom prevođenja engleskih idioma pronalaženje odgovarajućeg srpskog idioma ne predstavlja uvek lak zadatak za njih, pa su zbog toga koristili svoju kreativnost, što je na kraju dovelo do prihvatljivih idioma, a u određenom broju slučajeva i do neuobičajenih idioma.

3.2. Obrada paradigmatičkih leksičkih odnosa u nastavi

U ovom poglavlju najpre se govori o istraživanjima koja su do sada izvršena na polju sinonima i koja imaju značajne doprinose za ovu disertaciju, a zatim se pružaju predlozi i inovacije za obradu sinonima koji su sprovedeni u ovoj disertaciji.

3.2.1. Obrada sinonima u nastavi: sadašnja situacija

Kada je u pitanju sinonimija, Matijašević (1984) sprovodi istraživanje koje proučava sinonimske odnose glagolskih leksema u okviru leksičko-semantičke grupe glagola govorenja i utvrđuje njene primitive. Za ustanovljenje centralnih članova ove grupe i hijerarhije sinonimskih redova kao podsistema unutar nje, korišćena je input-analiza ili analiza uputnica.

Shiyab (2007) se bavi prevođenjem sinonima i smatra da ekvivalent treba da predstavlja odgovarajući kriterijum za pravilan oblik prevoda. Naime, svaka lingvistička jedinica poseduje odgovarajuću distribuciju. Ukoliko se dve ili više jedinica pojavljuju u istom opsegu konteksta, one imaju istu distribuciju. Veoma je važno naglasiti da ova dva ekvivalenta mogu da predstavljaju sinonime jedino ako se time ne menja značenje celog teksta.

Dosadašnja istraživanja bave se i anglicizmima kao sinonimima, što je od izuzetnog značaja i za ovaj rad. (up. Milić 2004, 2008, 2011, 2013). Naime, Milić (2013) se bavi definicijom anglicizama, teorijskom analizom sinonimije uopšte, a zatim sinonimijom iz ugla englesko-srpskih jezičkih kontakata. Nakon toga, ova autorka vrši tipologizaciju i leksikografsku kodifikaciju anglicizama kao sinonima u srpskom jeziku. Milić (2013) analizira korpus koji se sastoji od rečenica i kraćih tekstova u kojima se pojavljuju anglicizmi preuzeti iz romana tri pisca (Borislava Pekića, Slobodana Selenića i Mirjane Bobić-Mojsilović), pojedinih dnevnih i nedeljnih novina na srpskom jeziku i

jedne monografije. Kvalitativna metoda odnosi se na semantičku i morfosintaksičku interpretaciju podataka u korpusu, a kvantitativna metoda procenjuje frekvenciju upotrebe sinonima. Kvantitativna analiza zasnovana je na ličnoj proceni autorke, jer ne postoji celovit elektronski korpus srpskog jezika. Milić (2013) zaključuje da se korpus novinskih tekstova sastoji od velikog broja anglicizama kao sinonima. Međutim, u odnosu na književne tekstove, manji je broj stilskih anglicizama koji nisu sinonimi van određenog konteksta, osim onih koji spadaju u kategoriju anglicizama u funkciji variranja jezičkog izraza, čije značenje u određenom kontekstu ne odstupa od standardnog. Anglicizmi kao sinonimi u novinskim tekstovima razlikuju se od domaćih reči i izraza po frekvenciji upotrebe, dodatnim implikacijama ili semantičkim obeležjima, terminološkom obeležju, kolokacijskom opsegu i neformalnom stilu. Pa ipak, navedena diferencijalna obeležja određuju samo kategorije anglicizama u aktivnoj jezičkoj upotrebi. U kreativnoj upotrebi, anglicizmi koji imaju stilske funkcije jesu termini čije značenje dobija nove nijanse samo u određenom jezičkom ili vanjezičkom kontekstu, tako da ne predstavljaju značajan leksikografski izvor anglicizama kao sinonima u srpskom jeziku, osim izvesnog broja pomodnih anglicizama i anglicizama kao stilskih varijanti. Osim toga, pošto je većina takvih anglicizama preuzeta u sirovom obliku, može se zaključiti da oni zapravo i nisu anglicizmi koji podrazumevaju izvestan stepen adaptacije prema jezičkom standardu u srpskom, nego da je najčešće u pitanju ciljno orijentisana upotreba engleskog jezika, koja vrlo retko, a najčešće slučajno, ima stilsko obeležje književnog izraza. S obzirom na činjenicu da anglicizmi, koji su u primarnoj adaptaciji najčešće samo terminološki obeleženi, dobijaju nove nijanse tokom upotrebe, njihova sposobnost za stupanje u sinonimne odnose povećana je u sekundarnoj adaptaciji. Pored toga, pomodnost i kratkoća izraza omogućavaju anglicizmima veću frekvenciju upotrebe, a kao posledica

toga, reči koje odranije postoje u srpskom jeziku postaju obeležene leksičke jedinice. O sličnom uticaju anglicizima na sinonimiju srpskog jezika govori i Prčić (2006).

Može se zaključiti da se ne nailazi na veliki broj naučnih radova koji se bave sinonimijom, možda baš zbog njene kompleksnosti. To predstavlja još veći izazov za mlade istraživače koji žele da se posvete proučavanju sinoimije u svom maternjem, kao i u stranom jeziku, a i u oba jezika istovremeno, radi prikazivanja njihovih sličnosti i razlika.

3.2.2. Predlozi i inovacije za obradu sinonima

U ovom odeljku biće prikazani rezultati istraživanja kada je u pitanju obrada sinonima pri kojoj su vežbe u pripremi za test, kao i na samom testu podeljene u tri nivoa znanja: osnovni, srednji i napredni.

Na osnovnom nivou znanja u prvoj vežbi pripreme za test sa sinonimima učenici su imali zadatak da zaokruže odgovarajući sinonim za podvučenu reč u rečenici, a za to su im ponuđene tri reči od kojih jedna predstavlja tačan sinonim, druga je približan sinonim, a treća uopšte nije sinonim za zadatu reč. Budući da su učenici u celini posmatrano delimično tačno uradili ovu vežbu, iako je ponuđen manji broj primera, stiče se utisak da je vokabular sa sinonimima ponuđen u ovoj vežbi bio veoma težak za učenike osnovnog nivoa znanja.

Primer	1. He <u>throws</u> the ball back to Smith.	2. I can't do this test - it's too <u>difficult</u> for me.
Odgovarajući sinonim i broj učenika	a) passes (6)	a) hard (4)
Približni sinonim i broj učenika	b) <i>hurls</i> (0)	b) <i>challenging</i> (2)
Reč koja nije sinonim i broj učenika	c) <i>walks</i> (0)	c) <i>short</i> (0)
Broj učenika koji nisu radili zadatak	2	2

Tabela 22 – Priprema za test sa sinonimima osnovnog nivoa znanja – Analiza primera u prvoj vežbi

Iako je i u prvoj vežbi na testu dat teži vokabular, Tabela 23 pokazuje da su svi učenici osnovnog nivoa znanja zaokružili odgovarajući sinonim za ponuđenu reč, što ide u prilog činjenici da su odlično savladali značenje sinonima zahvaljujući kreativnim aktivnostima koje su se sprovodile u ovom istraživanju u periodu između pripreme za test i samog testa.

Primer	1. He throws the ball back to Simpson.	Primer	2. I can't pass the exam – it's too difficult for me.
Reč koja nije sinonim i broj učenika	a) <i>runs</i> (0)	Reč koja nije sinonim i broj učenika	a) <i>tall</i> (0)
Približni sinonim i broj učenika	b) <i>hurls</i> (0)	Odgovarajući sinonim i broj učenika	b) <i>hard</i> (8)
Odgovarajući sinonim i broj učenika	c) <i>passes</i> (8)	Približni sinonim i broj učenika	c) <i>challenging</i> (0)
Broj učenika koji nisu radili zadatak	0	Broj učenika koji nisu radili zadatak	0

Tabela 23 – Test sa sinonimima osnovnog nivoa znanja – Analiza primera u prvoj vežbi

Stiče se utisak da je druga vežba u pripremi za test u kojoj je trebalo spojiti odgovarajuće sinonime i to one koji spadaju u vokabular učenika osnovnog nivoa znanja, lakša, što pokazuju i rezultati vežbe prikazani u Tabeli 24.

Primer	1. <i>beautiful</i>	2. <i>buy</i>
Odgovarajući sinonim i broj učenika	a) <i>good-looking</i> (6)	b) <i>get</i> (6)
Broj učenika koji nisu uradili zadatak	2	2

Tabela 24 – Priprema za test sa sinonimima osnovnog nivoa znanja – Analiza primera u drugoj vežbi

Na testu u drugoj vežbi sa sinonimima svi učenici su tačno uradili zadatak, spojivši odgovarajuće sinonime (*beautiful* – *good-looking*; *buy* – *get*).

Broj poena	0	1	2
Broj učenika	0	0	8

T

Tabela 25 – Test sa sinonimima osnovnog nivoa znanja – Analiza primera u drugoj vežbi

U trećoj vežbi pripreme za test sa sinonimima u kojoj je trebalo zaokružiti tačan prevod od tri ponuđena prevoda od kojih je jedan tačan sinonim, drugi približan sinonim, a treći uopšte nije sinonim za zadatu reč, učenici osnovnog nivoa znanja pokazali su odlične rezultate, a posebno za sinonimski niz *big – large (ears)*.

Primer	1. <i>child – kid</i>	Primer	2. <i>big – large (ears)</i>
Reč koja nije sinonim i broj učenika	a) <i>osoba</i> (2)	Odgovarajući sinonim i broj učenika	a) <i>velik</i> (8)
Približni sinonim i broj učenika	b) <i>derište</i> (0)	Približni sinonim i broj učenika	b) <i>džinovski</i> (0)
Odgovarajući sinonim i broj učenika	c) <i>dete</i> (6)	Reč koja nije sinonim za i broj učenika	c) <i>lep</i> (0)

Tabela 26 – Priprema za test sa sinonimima osnovnog nivoa znanja – Analiza primera u trećoj vežbi

I treća vežba na testu odlično je urađena, budući da su svi učenici zaokružili odgovarajuće prevode sinonima za zadate reči, osim jednog učenika koji je zaokružio prevod sinonimskog niza *child – kid derište*, umesto *dete*.

Broj poena	0	1	2
Broj učenika	0	1	7

Tabela 27 – Test sa sinonimima osnovnog nivoa znanja – Analiza poena u trećoj vežbi

Posle analize vežbi sa sinonimima u pripremi za test i u testu učenika osnovnog nivoa znanja izvodi se zaključak da su ovi učenici pokazali bolje razumevanje sinonimiskih parova *beautiful – good-looking; buy – get; big – large* od sinonimskih nizova *throw – pass – hurl; difficult – hard –challenging*, što se i očekivalo, budući da su

najviše tačnih odgovora davali upravo za lakše sinonime. Zatim, vežbe sa određivanjem tačnog prevoda odlično su uradili. Moguće je da je ovakvim rezultatima doprineo i manji broj primera u zadacima, pa su učenici mogli potpuno da se skoncentrišu na izradu zadatka.

U prvoj vežbi sa sinonimima koju su u pripremi za test radili učenici srednjeg nivoa znanja pokazan je solidan uspeh budući da je u svakom primeru bar polovina učenika izabrala odgovarajući sinonim za podvučenu reč, a ne reč koja je približni sinonim ili onu koja uopšte ne predstavlja sinonim za zadatu reč. Svi učenici su tačno prepoznali razlike u sinonimskom nizu *drive – ride – go by car*, dok im je najteže bilo da prepoznaju tačan sinonim za reč *tidy*, a to je *neat*.

Primer	1. <i>She entered my classroom. It was <u>tidy</u>.</i>	2. <i>When he came home, he was very <u>happy</u>.</i>	3. <i>He has been a caretaker for <u>nearly</u> 25 years now.</i>	4. <i>Tom tries to <u>drive carefully</u>.</i>
Broj učenika	a) 3 – <i>neat</i> (odgovarajući sinonim)	a) 4 – <i>cheerful</i> (odgovarajući sinonim)	a) 1 – <i>not quite</i> (približan sinonim)	a) 0 – <i>ride</i> (približan sinonim)
Broj učenika	b) 0 – <i>just so</i> (približan sinonim)	b) 0 – <i>moody</i> (reč koja nije sinonim)	b) 0 – <i>sometimes</i> (reč koja nije sinonim)	b) 6 – <i>go by car</i> (odgovarajući sinonim)
Broj učenika	c) 1 – <i>big</i> (reč koja nije sinonim)	c) 2 – <i>lucky</i> (približan sinonim)	c) 5 – <i>almost</i> (odgovarajući sinonim)	c) 0 – <i>speak</i> (reč koja nije sinonim)
Broj učenika koji nisu radili zadatak	2	0	0	0

Tabela 28 – Priprema za test sa sinonimima srednjeg nivoa znanja – Analiza primera u prvoj vežbi

Na testu u prvoj vežbi svi učenici srednjeg nivoa znanja veoma uspešno su pronalazili odgovarajuće sinonime za podvučene reči u rečenici, budući da su u datom

kontekstu svi učenici odredili tačne sinonimske parove i to: *drive – go by car, nearly – almost, happy – cheerful, tidy – neat.*

Primer Broj učenika	1. <i>He wants to drive carefully.</i>	A 0 – <i>be</i> (reč koja nije sinonim)	B 0 – <i>ride</i> (približan sinonim)	C 6 – <i>go by car</i> (odgovarajući sinonim)
Primer Broj učenika	2. <i>He has been a dentist for nearly 35 years now.</i>	A 6 – <i>almost</i> (odgovarajući sinonim)	B 0 – <i>not quite</i> (približan sinonim)	C 0 – <i>ever</i> (reč koja nije sinonim)
Primer Broj učenika	3. <i>When he kissed his girlfriend, he was very happy.</i>	A 0 – <i>lucky</i> (približan sinonim)	B 6 – <i>cheerful</i> (odgovarajući sinonim)	C 0 – <i>lazy</i> (reč koja nije sinonim)
Primer Broj učenika	4. <i>They entered our school. It was tidy.</i>	A 6 – <i>neat</i> (odgovarajući sinonim)	B 0 – <i>just so</i> (približan sinonim)	C 0 – <i>small</i> (reč koja nije sinonim)

Tabela 29 – Test sa sinonimima srednjeg nivoa znanja – Analiza primera u prvoj vežbi

Učenici srednjeg nivoa znanja u drugoj vežbi u pripremi za test u kojoj su prevodili deo rečenice sa sinonimima, dok im je drugi deo rečenice već bio preveden ostvarili su solidan uspeh, sa pet tačnih prevoda u proseku. Bitno je istaći i činjenicu da su svi uradili zadatak. Delimično tačni prevodi stilski nisu odgovarali sadržaju rečenice: *I like her* (*Ja je volim*), *in all directions* (*u svim smerovima*). Potpuno pogrešni prevodi *Ja je krišom gledam*, *hladna* i *kad su čuli pucanj* prenose podatke koji ne postoji u datim rečenicama na engleskom jeziku.

Primer	1. <i>I like her because she is so sweet.</i>	2. <i>This river is too wide.</i>	3. <i>The rabbits ran off in all directions.</i>
Odgovarajući sinonimi Tačni prevodi i broj učenika	Sviđa mi se zbog toga što je tako slatka. (4)	Ova reka je previše široka . (5)	Zečevi su se razbežali na sve strane (2)/ u svim pravcima . (2)

Približni sinonimi			
Delimično tačni prevodi i broj učenika	<i>Ja je volim zbog toga što je tako slatka. (1).</i>	0	<i>Zečevi su se razbežali u svim smerovima. (1)</i>
Reči koje nisu sinonimi			
Netačni prevodi učenika i broj učenika	<i>Ja je krišom gledam zbog toga što je tako slatka. (1)</i>	<i>Ova reka je previše hladna. (1)</i>	<i>Zečevi su se razbežali kad su čuli pucanj. (1)</i>

Tabela 30 – Priprema za test sa sinonimima srednjeg nivoa znanja – Analiza primera u drugoj vežbi

Na testu u drugoj vežbi nije bilo netačnih prevoda, kao ni učenika koji nisu uradili zadatak, ali su učenici pogrešno razumeli značenje glagola *like* (*dopadati se*), jer su ga u dva slučaja prevodili u značenju prideva *happy* (*srećan*), kao što su: *uska* i *uročna* za *wide* i *odmah* za *in all directions*. Ostali primeri su slično urađeni kao u pripremi za test.

Primer	<i>1. This street is too wide.</i>	<i>2. The elephants ran off in all directions.</i>	<i>3. I like her because she is a good friend.</i>
Odgovarajući sinonim			
Tačni prevodi i broj učenika	<i>Ova ulica je previše široka. (4)</i>	<i>Slonovi su se razbežali u svim pravcima (4)/ na sve strane. (1)</i>	<i>Sviđa mi se zbog toga što je dobar prijatelj. (3)</i>
Približni sinonimi			
Delimično tačni prevodi i broj učenika	0	0	<i>Ja je volim zbog toga što je dobar prijatelj. (1)</i>
Reči koje nisu sinonimi			
Netačni prevodi učenika i broj učenika	<i>Ova ulica je previše uska (1)/ uročna. (1)</i>	<i>Slonovi su se razbežali odmah. (1)</i>	<i>Srećna sam (1)/ Ja sam bio srećan zbog toga što je ona dobar prijatelj. (1)</i>

Tabela 31 – Test sa sinonimima srednjeg nivoa znanja – Analiza primera u drugoj vežbi

Na osnovu analiziranih vežbi sa sinonimima može se ustanoviti da su učenici srednjeg nivoa znanja veoma uspešno radili obe vežbe, a one su: pronalaženje

odgovarajućeg sinonima za podvučenu reč u rečenici i završavanje započetog prevoda sa sinonimima.

Kao što se vidi iz Tabele 32, svi učenici naprednog nivoa znanja uradili su sve primere tačno prilikom pronalaženja odgovarajućeg sinonima za zadatu reč.

Primer Broj učenika	1. I have always <u>admired</u> him, and he is my best friend now.	A 0 – <i>idolized</i> (približan sinonim)	B 8 – <i>respected</i> (odgovarajući sinonim)	C 0 – <i>seen</i> (reč koja nije sinonim)
Primer Broj učenika	2. His constant complaining was beginning to <u>annoy</u> me.	A 0 – <i>frustrate</i> (približan sinonim)	B 0 – <i>surprise</i> (reč koja nije sinonim)	C 8 – <i>irritate</i> (odgovarajući sinonim)
Primer Broj učenika	3. This hat is very <u>fashionable</u> now.	A 0 – <i>cult</i> (približan sinonim)	B 8 – <i>trendy</i> (odgovarajući sinonim)	C 0 – <i>white</i> (reč koja nije sinonim)

Tabela 32 – Priprema za test sa sinonimima naprednog nivoa znanja – Analiza primera u prvoj vežbi

I u pripremi za test i u samom testu učenici naprednog nivo znanja u prvoj vežbi sve primere su tačno uradili, što govori u prilog činjenici da njima odgovara vrsta vežbe za obradu sinonima u kojoj se za podvučenu reč u rečenici bira tačan, približan sinonim ili reč koja ne predstavlja sinonim za zadatu reč, iako je zadat kompleksniji vokabular za ovaj nivo znanja.

Primer Broj učenika	1. This jacket is <u>fashionable</u> now.	A 0 – <i>blue</i> (reč koja nije sinonim)	B 8 – <i>trendy</i> (odgovarajući sinonim)	C 0 – <i>cult</i> (približan sinonim)
Primer Broj učenika	2. His constant talking was beginning to <u>annoy</u> me.	A 8 – <i>irritate</i> (odgovarajući sinonim)	B 0 – <i>frustrate</i> (približan sinonim)	C 0 – <i>surprise</i> (reč koja nije sinonim)
Primer Broj učenika	3. I have always <u>admired</u> her, and she is my best friend now.	A 0 – <i>found</i> (reč koja nije sinonim)	B 0 – <i>idolized</i> (približan sinonim)	C 8 – <i>respected</i> (odgovarajući sinonim)

Tabela 33 – Test sa sinonimima naprednog nivoa znanja – Analiza primera u prvoj vežbi

I prilikom prevodenja celih rečenica sa sinonimima učenici naprednog nivoa znanja bili su potpuno uspešni, jer su dati samo tačni prevodi, što ukazuje na to da nije

bilo delimično tačnih i netačnih prevoda, kao ni učenika koji nisu uradili zadatak. Dakle, ponuđeni su samo odgovarajući sinonimi za zadate reči.

Primer	<i>1. Children are afraid of the dark.</i>	<i>2. She lives alone.</i>	<i>3. My mother is very rich.</i>
Odgovarajući sinonimi	<i>Deca se plaše mraka. (8)</i>	<i>(Ona) živi sama. (8)</i>	<i>Moja majka je veoma bogata. (8)</i>
Tačni prevodi i broj učenika			

Tabela 34 – Priprema za test sa sinonimima naprednog nivoa znanja – Analiza primera u drugoj vežbi

Budući da su u pripremi za test učenici naprednog nivoa znanja sve rečenice preveli na odgovarajući način, na samom testu u drugoj vežbi dobili su zadatak da sami osmisle primere u kojima će upotrebiti zadate sinonime u odgovarajućim kontekstima, a zatim prevesti te rečenice, i tom prilikom pruženi su raznovrsni primeri.

Primeri učenika na testu sa sinonimima naprednog nivoa znanja u drugoj vežbi:

1. I am walking home alone. – Idem kući sam.

My brother lives alone. – Moj brat živi sam.

She lives alone. – Ona živi sama.

My friend lives alone. – Moj drug živi sam.

Leave me alone! – Ostavi me na miru!

I am always alone on Christmas. – Uvek sam sama za Božić.

I do not want to be alone. – Ne želim da budem sam.

I am alone in my house every Saturday. – Ja sam sama u kući svake subote.

2. My uncle is rich. – Moj ujak je bogat.

My mother is very rich. – Moja mama je veoma bogata.

The lawyer is very rich. – Ovaj advokat je vrlo bogat.

She likes me only because I am rich. – Sviđam joj se samo zato što sam bogat.

Some people are rich. – Neki ljudi su bogati.

He is filthy rich. – On je strašno bogat.

Are you rich? – Da li si bogat?

All my friends are so rich. – Svi moji prijatelji su tako bogati.

3. I am not afraid of dogs. – Ne bojim se pasa.

I am really afraid of dogs. – Ja se stvarno bojim pasa.

My brother is afraid of monsters. – Moj brat se plaši čudovišta.

My sister is afraid of the dark. – Moja sestra se plaši mraka. (2 učenika)

I am afraid of him. – Plašim ga se.

I am afraid of you. – Plašim te se.

My sister is afraid of the new game. – Moja sestra se plaši nove igrice.

Nakon analiziranih vežbi sa sinonimima može se zaključiti da su učenici sva tri nivoa znanja bili veoma uspešni, a posebno oni koji pripadaju srednjem i naprednom nivou znanja. Isto tako, može se izvesti zaključak da je za sve nivoe znanja veoma korisna vežba u kojoj se određuje odgovarajući sinonim za podvučenu reč u rečenici koji se bira između tri ponuđena odgovora, od kojih je jedan odgovarajući sinonim, drugi približni, a treći ne predstavlja sinonim za zadatu reč. Na ovaj način učenici počinju da shvataju šta predstavlja nijansiranje reči u odgovarajućem kontekstu, što je veoma značajno za razumevanje razlika i sličnosti među sinonimima.

3.3. Nastava engleskog jezika u osmom razredu osnovne škole

Prema *Pravilniku o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 2/2010. i 3/2011)* strani jezik se u osmom razredu uči dva puta nedeljno, što podrazumeva 68 časova godišnje. Za

generaciju učenika koja je učestvovala u ovom istraživanju, ovo je osma godina učenja engleskog jezika.

Kao zajednički cilj nastave stranih jezika u osmom razredu osnovne škole, u *Pravilniku o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 2/2010. i 3/2011)* se, između ostalog i navodi da svi učenici steknu odgovarajuću jezičku pismenost, da nauče kako da rešavaju zadatke u novim situacijama, da uspešno izraze svoje mišljenje, da postanu motivisani za učenje i zainteresovani za predmetne sadržaje, kao i da koriste komunikativne veštine na pravi način i da usvoje metode učenja stranog jezika. Od zadataka nastave stranog jezika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju izdvajamo: razvoj sazajnih i intelektualnih sposobnosti učenika, stvaranje pozitivnog odnosa prema sopstvenom jeziku i kulturnom nasleđu, kao i prema drugim jezicima i kulturama kroz uvažavanje različitosti i putem otvorenosti u komunikaciji, kao i usvajanje saznanja o funkcionisanju stranog i maternjeg jezika. Kroz proces učenja stranih jezika učenik bogati sebe, a istovremeno shvata i značaj sopstvenog jezika i kulture u kontaktu sa drugim jezicima i kulturama. Učenik postaje radoznao, otvoren prema komunikaciji sa govornicima drugih jezika i koristi istraživački duh. Kada je u pitanju medijacija, prema *Pravilniku o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 2/2010. i 3/2011)* učenik treba da prenosi i prevodi kratke poruke (u usmenoj i pisanoj formi) u komunikativnim kontekstima koji uključuju govornike učenikovog prvog jezika (L1) i ciljnog jezika (L2).

Učenik bi trebalo da prepoznae principe jezika, odnosno gramatičke i sociolingvističke kompetencije. Prilikom interakcije sa drugima, učenik treba da razmenjuje informacije, mišljenja i stavove o temama iz svakodnevnog života i da pri

tome poštuje sociokulturne norme komunikacije. Učenik bi trebalo da započinje i vodi razgovor o poznatim temama, održava njegov kontinuitet i završava ga.

Prilikom pismenog izražavanja, učenik treba da piše strukturisane i koherentne tekstove dužine od 140 do 160 reči u kojima opisuje događaje i lična iskustva koristeći poznatu leksiku i morfosintaksičke strukture.

U tekstu učenik bi trebalo da uoči elemente kulture zemalja čiji jezik uči, kao i da uvidi sličnosti i razlike sa matičnom i ostalim kulturama. Trebalo bi da pokuša da otkrije značenje reči na osnovu konteksta i proveriti tako što će pitati nekoga ko dobro zna (druga, nastavnika), kao i da utvrdi sličnosti i dovede u vezu strane reči koje ne razume sa rečima u srpskom jeziku, a zatim i da potraži značenje reči u rečniku. Kao teme koje bi trebalo obrađivati na časovima stranog jezika u osmom razredu osnovne škole posebno se ističe vršnjačka komunikacija i ljudska prava.

U *Pravilniku o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 2/2010. i 3/2011)* pominje se i komunikativno-interaktivni pristup u nastavi stranih jezika koji bi trebalo primenjivati na časovima, a koji uključuje sledeće: putem ciljanog i osmišljenog učestvovanja u društvenom činu, učenik usvaja jezički sadržaj i poima nastavni program kao dinamičnu, zajednički pripremljenu i prilagođenu listu zadataka i aktivnosti; nastavnik treba da omogući pristup i prihvatanje novih ideja; učenike treba smatrati odgovornim, kreativnim i aktivnim učesnicima u društvenom činu; udžbenici su izvori aktivnosti, a moraju biti praćeni i upotrebom autentičnih materijala; učionica treba da bude prostor koji može da se prilagođava potrebama nastave iz dana u dan. Pored toga, napominje se da je veoma važan i rad na projektu kao zadatku koji omogućava korelaciju sa drugim predmetima i podstiče učenike na studiozni i istraživački rad; preporučuje se dinamično smenjivanje tehnika / aktivnosti u toku časa, a one ne bi trebalo da traju duže od 15 minuta, kao što je

rad u parovima, malim i velikim grupama (mini-dijalozi, igra po ulogama itd.), kao i manuelne aktivnosti (izrada panoa, prezentacija, zidnih novina, postera za učionicu ili roditelje i sl.) Prilikom izvođenja nastave na časovima engleskog jezika u osmom razredu osnovne škole sva ova uputstva uzeta su u obzir i nastojalo se da se postupa prema njima, što je i opisano u ovoj disertaciji.

3.3.1. Faktori koji utiču na usvajanje vokabulara engleskog jezika u osmom razredu osnovne škole

O teorijskim postavkama kroz istoriju, kao što su metode učenja stranih jezika, i empirijskim istraživanjima kada je učenje vokabulara stranog jezika u pitanju, što je od izuzetne koristi za nastavnike stranih jezika, bave se Coady i Huckin (1997). Nunan (2000) takođe opisuje različite metode učenja i zaključuje da je nemoguće pronaći jedinstveni metod koji će odgovarati svim učenicima, pa bi aktivnosti na času trebalo prilagoditi dinamici odeljenja kojem se predaje. Hatch i Brown (1995) ističu značaj kognitivnih procesa usvajanja jezika. Na važnost uzajamne povezanosti jezika i kulture u nastavi stranih jezika ukazuju Lado (1968) i Vickov (2007).

Richards i Willy (2002) tvrde da je većina savremenih nastavnika stranih jezika spremna da poboljša kvalitet nastave i da pri tome uvažava mišljenje učenika i ima razumevanja za njihove potrebe i strategije učenja, a vodi računa i o tome na koje prepreke učenici nailaze tokom učenja i na koje načine ih mogu prevazići i tako ostvariti svoje ciljeve u učenju.

Piaget, prema Donaldson (1978), Vygotsky (1962) i Bruner (1983, 1990) istraživali su kako doživljavanje sebe i sveta oko sebe utiče na učenje jezika kod dece i na učenje uopšte. Njihove teorije mogu da budu od koristi deci, roditeljima, a i nastavnicima u vaspitavanju i učenju, što primećuje i Kapelan (2011).

Cameron (2005: 2-4) prvo iznosi Pijažeovu teoriju, prema kojoj dete rešava probleme koje mu je nametnula okolina, mentalno se razvijajući na taj način. Dete je u procesu učenja veoma aktivno i ono usavršava svoje znanje usavršavajući putem raznih vežbanja i traganja za rešenjima postavljenog zadatka. Veliki uticaj na dete vrši i okolina, jer dete ono roditelje i vršnjake doživljava kao uzore.

Cameron (2005: 5-8) zatim pruža pregled teorije koju je postavio Vygotsky. Dok Piaget dete doživljava kao aktivnog učenika, ali samog u svetu stvari, Vygotsky ga vidi kao društveno biće, odnosno, kao aktivnog učenika u svetu punom drugih ljudi, koji predstavljaju društveni kontekst za učenje jezika. Vygotsky zastupa stav da odrasli u početku treba da pomažu detetu u učenju, jer će se ono na taj način osposobiti da kasnije samostalno dela i razmišlja. Dete počinje da govori i koristi pojedinačne reči koje prenose cele poruke. U razvoju jezika deteta, celovita misaona poruka može da se подели na male delove i da se iskaže sastavljanjem reči koje sada predstavljaju jedinice govora. Ova teorija može se primeni na učenje jezika na taj način što je nastavnik taj koji planira časove i razgovara sa učenicima i ima važnu ulogu u formiranju ličnosti učenika i u njihovom odrastanju.

Nadalje, Cameron (2005: 8-10) opisuje Brunerovu teoriju. Bruner je ispitivao na koji način odrasli koriste jezik da bi deci preneli određena iskustva i pomogli im u rešavanju zadataka. Nastavnici mogu pomoći učenicima da obrate pažnju na ono što je važno u učenju gradiva putem davanja predloga i isticanja onoga što je neophodno znati u određenoj lekciji. Mogu im i pomoći da zapamte ceo zadatak i ciljeve zadatka tako što će ih podsećati na njih i pokazivati načine na koje zadatak može da se uradi.

Cameron (2005: 73-74) tvrdi da deca počinju da koriste reči u svom govoru pre nego što shvate njihovo pravo značenje. U detinjstvu deca koriste reči iako njihovo značenje ne razumeju u potpunosti. Stoga je razvoj vokabulara proces koji traje i koji

predstavlja dodavanje novih znanja o rečima koje su deci već donekle poznate. Dakle, učenje reči se ne završava. Deca se sa rečima susreću prvi put, pa zatim više puta i svaki put proširuju značenje i upotrebu tih reči u engleskom jeziku i na taj način obogaćuju i upotpunjuju svoje znanje. Zatim, razvojem vokabulara, deca će ujedno razviti i formalno logičko mišljenje.

Kada počinju da uče engleski jezik, deca pokazuju interesovanje prema temama određenim temama i žele da nauče što više reči u vezi sa njima. Szpotowicz (2009: 197) tvrdi da decu najviše zanimaju hrana i životinje. Slično zapaža i Cameron (2005: 81). Naime, petogodišnjacima je zanimljiv vokabular koji obiluje stvarima koje mogu da vide ili da njima rukuju. S druge strane, stariji učenici mogu da razumeju i apstraktnije teme. Zato je veoma važno širiti i produbljivati znanje reči, odnosno, učenicima je potrebno da što više vežbaju upotrebu reči tako što će se stalno susretati sa njima, ali u novim primerima i kontekstima. Kako Orosz (2009: 183-184) smatra, proširivanjem vokabulara, dete razvija i druge jezičke veštine. Na razvoj vokabulara učenika utiču i udžbenici koji se koriste na času, ali i individualne strategije i stilovi učenja. Henricksen (1999) smatra da učenici poseduju znanje o rečima u rasponu od nultog, delimičnog do potpunog, što znači da za znanje o rečima postoji kontinuum, pa se ono ne deli samo na poznato i nepoznato, što zapaža i Schmitt (2010).

Schmitt (2000: 123; 129; 131-132) smatra da je pamćenje reči ključno u usvajanju jezika, a zaboravljanje prirodan proces učenja reči. Međutim, mnoga istraživanja pokazuju da se više zaboravljaju one reči koje su usvojene samo na receptivnom nivou, dok je teže zaboraviti reči koje su se primenjivale u različitim kontekstima. Zadatak učenja vokabulara je prebacivanje leksičkih podataka kratkotrajne u trajnu memoriju, odnosno traženje elementa u mentalnom leksikonu sa kojim bi se povezali novi leksički podaci. Tehnike koje se preporučuju za to su: tehnika učenja ključnih reči i grupisanje

nove reči sa već poznatim rečima po sličnom značenju, sličnoj strukturi, istim početnim slovima ili po nekom drugom parametru.

Kada je u pitanju korišćenje maternjeg jezika u nastavi stranog jezika, Karahasanović (1965: 14-15) ističe da se prelaskom na nastavu koja se zasniva na savremenim metodama izmenio i stav o dozvoljenom vremenu za korišćenje maternjeg jezika na časovima stranog jezika. Stručnjaci imaju različita mišljenja po ovom pitanju jer neki od njih smatraju da maternji jezik treba da se koristi kad god je potrebno za vreme časa, a to su pristalice gramatičko-prevodilačke metode, dok protagonisti direktne metode tvrde da maternji jezik treba potpuno da se eliminiše iz nastave stranog jezika, dok treći među koje spadaju zagovornici umerene metode i nekih drugih savremenih metoda tvrde da se na časovima treba služiti stranim jezikom što više, a kada je u pitanju jasnoća i ekonomičnost u vremenu, nastavnik sme da se na trenutak posluži i maternjim jezikom.

Cameron (2005: 80; 241-242; 246) tvrdi da je učenje stranog jezika različito od učenja maternjeg jezika, jer maternji jezik predstavlja već poznati sistem, a strani jezik učenici često povezuju sa dalekom i stranom kulturom. Preslikavanje stranih reči na maternji jezik može da dovede do određenih poteškoća jer različite kulture na drugačije načine organizuju određene aspekte života. Usvajanje vokabulara pomaže deci da povežu unutrašnji mentalni sklop sa stvarnim svetom i da razviju radoznalost u spoznavanju sveta. Iako će učenici često i najzahtevnije zadatke uraditi sa puno entuzijazma i volje, dešava se da ovakav dar ponekad preraste u strah i neuspeh. Stoga bi nastavnici trebalo da koriste one metode u odeljenju koje su se pokazale uspešnim u usvajanju stranog jezika, kao što su asocijacije. Naime, Šmit (Schmitt, 2000: 43) tvrdi da istraživanja koja su se bavila učenjem reči putem asocijacija dokazuju da su reči organizovane u mozgu i slično kao kod maternjih govornika, i da se ona menja kako dete sazreva i kako se poboljšava njegovo znanje jezika.

Schmitt (2000: 148-149) zapaža da postoje faktori koji se odnose na samu reč ili unutarleksički faktori, ili se odnose na to u kojoj meri učenik poznaje strani jezik (*crosslinguistic factors*). Laufer (1997) navodi određene unutarleksičke faktore i deli ih u tri grupe: olakšavajući faktori, otežavajući faktori i faktori bez određenih posledica po učenje vokabulara. Od olakšavajućih faktora izdvajaju se transparentnost delova reči, zatim uopštene reči sa neutralnim registrom i jedan oblik reči koji odgovara jednom značenju reči. Otežavajući faktori su, na primer: zagonetna transparentnost reči, sličnost u obliku reči, posebne reči sa odgovarajućim registrom, idiomatizovanost i jedan oblik reči koji nosi više značenja, dok dužina reči i vrsta reči nemaju određene posledice po učenje jezika.

Svi korisni stavovi vezani za faktore koji utiču na usvajanje vokabulara u osmom razredu osnovne škole imali su značajan efekat i na našu nastavu, kao i saveti za obradu i proveravanje usvojenosti gradiva pruženi u relevantnoj literaturi koje iznosimo u nastavku rada.

Naime, Thornbury (2002: 75-77) smatra da reči treba da se uvežbavaju kroz brojne primere u različitim kontekstima, a manje prevođenjem, jer, iako je prevođenje direktan put do značenja reči, ono ne razvija kreativnost kod učenika, jer oni ne moraju da ulože mnogo truda da bi shvatili značenje reči prevođenjem, pa je zbog toga brzo i zaborave. Umesto učenja novih reči putem prevođenja, Moon (2000) predlaže korisne aktivnosti za brže i lakše pamćenje reči, a neke od njih su: pevanje pesama, recitovanje i gluma. Morgan i Rinvoluceri (2004) naglašavaju da se reči ne uče mehanički, nego putem asocijacija i da je to društveni process putem kojeg razmenjujemo informacije sa drugim ljudima, i pružaju odlične aktivnosti za obradu, uvežbavanje i ponavljanje reči, a jedna od njih je „Reči na mapi”. Naime, nastavnik bira tekst za obradu na času i izdvaja 10 ili 12 reči za učenike, a zatim im na papiru daje mapu poznate zemlje i učenici dobijaju zadatak

da odluče koje reči se mogu staviti na odgovarajuća mesta na mapi. Posle toga, učenici upoređuju svoje odgovore u paru ili u grupi i nakon toga čitaju tekst. Na taj način se motivišu da pročitaju i obrađuju tekst. Nation (2003) izdvaja tehniku shvatanja značenja reči na osnovu konteksta. Za učenje reči bitan je i kontinuitet u radu za koji učenici moraju biti motivisani i stalno treba da povećavaju obim svog znanja. Učenici sebi mogu postaviti nedeljne ciljeve, npr. koliko reči mogu naučiti za nedelju dana i voditi dnevnik o tome da bi videli koliko su napredovali, tvrdi Nation (2014). Budući da postoje brojni primeri ovakvih i sličnih aktivnosti za obradu vokabulara u literaturi, prevođenje u ovoj disertaciji ne predstavlja metod učenja kolokacija, idioma i sinonima, nego način na koji se može izvršiti kontrastivna analiza kolokacija u engleskom i srpskom jeziku.

Nation (2001: 27) predlaže različite vrste znanja koje osoba treba da ima da bi naučila neku reč, a to su: značenje (značenja) reči, pisani oblik reči, izgovoreni oblik reči, gramatička struktura reči, kolokacije reči, registar reči, asocijacije reči i učestalost reči.

Cameron (2005: 214) naglašava da sledeći faktori utiču na procenu znanja jezika kod učenika: uzrast učenika (motorni, lingvistički, društveni i konceptualni razvoj učenika); sadržaj učenja jezika (akcent na usmenom izražavanju, razvoju vokabulara i primeni jezika na nivou diskursa); metode učenja (interaktivno korišćenje igara, pesama, rima, priča); ciljevi (programi za učenje na ranom uzrastu često imaju i društvene i kulturne ciljeve) i teorije učenja (učenje putem društvene interakcije, sposobnosti da se pomogne drugima).

Cameron (2005: 218-220) ističe želju dece da učestvuju u društvenoj interakciji i aktivnostima u kojima su zaista uključeni u rad. Pri tome iznosi stav Vigotskog po kojem se učenje odigrava u društvenim kontekstima i putem interakcije uz pomoć starijih ili druge dece. Da bi uspostavili odgovarajuću vezu između provere naučenog i samog učenja, nastavnici moraju u potpunosti da shvate proces učenja jezika i sociokulturni

kontekst u kojem se on odvija. Pozitivne posledice proveravanja naučenog gradiva mogu biti sledeće: sam proces provere znanja i rezultati provere mogu da motivišu učenike; aktivnost kojom se proverava znanje omogućava odličan model za upotrebu jezika; ta aktivnost, kao i povratna informacija koju učenik posle provere znanja dobija od nastavnika mogu da pomognu učeniku u daljem učenju; rezultati provere često pomažu nastavnicima da planiraju što uspešnije časove, a takođe svedoče i o evaluaciji i poboljšanju samih kurseva i programa.

Govoreći o pedagoškoj funkciji proveravanja i ocenjivanja, Tanović (1984: 172; 179; 185-186) zastupa stav da ono prerasta u oblik i način veoma intenzivnog i aktivnog učenja i pomoću njega učenici bogate svoje znanje i usavršavaju veštine. Još jedna važna odlika ocenjivanja je upravo u podsticanju učenika na rad. Ovaj autor zatim tvrdi da je zadatak proveravanja i ocenjivanja i da meri znanje, rad, zalaganje, izgrađenost veština i osposobljenost učenika, kao i da otkrije nedostatke u organizaciji nastave koji se kasnije mogu korigovati. Svakako se ovim putem i ispravno usmerava rad i aktivnost učenika. Pored ovih funkcija, proveravanje i ocenjivanje poseduje i motivacionu funkciju. Uspeh u radu čini da se učenik oseti ponosnim i da doživi pozitivno emocionalno iskustvo. Trebalo bi istaći i činjenicu da nastavnici pri proveravanju ne smeju biti ravnodušni prema radu učenika, a što je još značajnije, ne smeju ignorisati učničke napore i dostignuća i moraju pokazati iskreno ushićenje kada učenici pravilno izvrše zadatke. Dakle, nastavnik mora dobro da poznaje svoje učenike i da prilagodi svoj stav i pristup kojim podstiče motivaciju kod učenika, što nije lak zadatak, ali treba težiti njegovom što potpunijem ostvarenju. Nastavnik mora da se interesuje za rad kao proces, a ne samo za krajnji ishod zadatka, kako bi mogao što bolje usmeravati i podsticati učenje i ispravljati propuste u načinu i organizaciji učenja.

Da bi se podstakla motivacija za učenje, kako navodi Tanović (1984: 188-189; 191-198), mora se ispuniti uslov da se oblici proveravanja i ocenjivanja menjaju, da budu raznovrsni. Pored toga, pri proveravanju i ocenjivanju nastavnik treba da izgradi atmosferu u kojoj ne postoje napetost i strah. Učenici će pokazati bolji uspeh prilikom obnavljanja i proveravanja gradiva ukoliko im se precizno objasni šta se od njih očekuje i zbog čega treba da izvrše određeni zadatak. Proveravanje i ocenjivanje mora da predstavlja razrađeni sistem više međusobno povezanih i uslovljenih akcija koji zadovoljava sledeće zahteve: mnogostrukost, kontinuiranost, ekonomičnost i javnost. Mnogostrukost se bazira na činjenici da prilikom proveravanja i ocenjivanja nastavnik prati i vrednuje celi rad učenika, uzimajući u obzir njegovu ličnost, subjektivna svojstva te ličnosti i objektivne okolnosti u kojima učenik živi i radi. Kod učenika bi u tom slučaju trebalo pratiti pet komponenti: znanje, radne navike, interesovanje za predmet, subjektivne sposobnosti učenika i njihove objektivne mogućnosti. U slučaju kontinuiranosti postoje dva različita pristupa. Prvi se odnosi na činjenicu da nastavnici propituju učenike retko, ali temeljno, pa učenici svoj rad usklađuju prema načinu proveravanja i ocenjivanja, pronalaze slabosti u njemu i koriste se njima u smislu da ulažu što manje napora i vremena za učenje. Drugi pristup odlikuje to što njegovi zastupnici često pitaju i ocenjuju učenike, ali ne temeljno i opširno kao nastavnici koji to rade retko i po etapama. Ovaj pristup propagira stalnu kontrolu rada učenika i njihovog napredovanja. Prednosti koje se na ovakav način ostvaruju su sledeće: nastavnik blagovremeno uočava koju vrstu gradiva većina učenika ne poznaje dovoljno i šta treba još više uvežbavati. Nastavnik na taj način može da uočene propuste otkloni na vreme (korektivna funkcija), da usmeri rad učenika ukoliko imaju teškoće sa učenjem (usmeravajuća funkcija), da preduzme sve što je u njegovoj moći da bi podstakao učenike na rad i zalaganje (motivaciona funkcija). Etapna vrsta ocenjivanja, s druge strane, ne

dopušta nastavniku da interveniše u pravo vreme i na pravi način. Često proveravanje i ocenjivanje predstavlja stimulans za stalni i neprekidni rad učenika i omogućava nastavniku da prikupi mnogo više podataka o svakom učeniku nego kada se ocenjivanje izvršava etapno i povremeno. Isto tako, ono omogućava da učenikova ocena sadrži sva područja nastave stranog jezika, odnosno, čitanje i razumevanje, govor, auditivno razumevanje i pisanje. Sledeći veoma važan zahtev koji ispravno proveravanje i ocenjivanje mora da zadovolji jeste ekonomičnost i racionalnost u korišćenju vremena na času za ovaj vid aktivnosti. U osmom razredu osnovne škole vreme posvećeno ispitivanju jednog učenika ne bi trebalo da prelazi više od pet minuta. U protivnom, vreme na času neće se racionalno iskoristiti, a učenici koji u datom trenutku ne odgovaraju, biće neaktivni i stvoriće se monotonija na času. Kada je u pitanju javnost, ovaj autor zastupa stav da se ocena ne sme kriti od učenika i od odeljenja. Pored toga, nastavnik je obavezan da ukratko obrazloži šta je učenik dobro uradio, a šta još treba da uvežba.

Naučeni vokabular se često proverava putem testova. Tanović (1984: 217-224) smatra da test, kao merni instrument mora da zadovolji sledeće kriterijume: valjanost, pouzdanost, objektivnost, osetljivost i proverenost. Valjanost označava podudaranje sadržaja testa znanja s ciljem koji treba da se ostvari, jer je test praktična i dosledna primena zahteva programa, prerada i prilagođavanje programskih zadataka uslovima i okolnostima u kojima se sprovodi merenje. Pouzdanost se bazira na mernoj stalnosti testa, na njegovoj stabilnosti, na osobini instrumenta da ista veličina pokazuje iste rezultate. Objektivnost podrazumeva nezavisnost rezultata merenja od merioca. Objektivni testovi su oni koji su podešeni tako da svi ocenjivači, ili jedan ocenjivač koji pregleda test u više navrata postupaju potpuno jedinstveno. Prvi zahtev koji test mora da ispuni da bi bio objektivan jeste taj da se uz njega napravi detaljno uputstvo za vrednovanje učinka svakog ispitanika, i to za svaki zadatak pojedinačno. Drugi zahtev se tiče tipa zadatka.

Naime, u testu moraju biti zastupljeni samo oni tipovi zadataka koji ispitanicima dozvoljavaju ili da ih reše tačno (potpuno tačno) ili sasvim pogrešno. Drugim rečima, test treba da sadrži one zadatke koji ocenjivaču nalažu da utvrdi koja su učenikova rešenja tačna, a koja netačna i koliko je svaki učenik osvojio bodova. Međutim, u objektivnim testovima subjektivnost nije potpuno isključena, jer se autori testova vode težinom i značajem zadataka, a takvo određivanje zavisi i od subjektivnih stavova i uverenja. Kada je u pitanju osetljivost testa, trebalo bi istaći činjenicu da se stepen osetljivosti testa povećava uvećavanjem broja zadataka u njemu, što znači da je test osetljiviji što se u njemu nalazi više zadataka, odnosno, što je on duži. Testovi treba da budu ograničeni s obzirom na vreme koje je potrebno da bi se oni uradili i s obzirom na broj zadataka u njima, pa se stoga ne sme prekoračiti veća osetljivost testa. Proverenost ili baždarenost testa podrazumeva proces standardizovanja, odnosno, utvrđivanje normi, standarda koji se određuju na osnovu prosečnih (srednjih) vrednosti koje su dobijene testiranjem većeg broja ispitanika. Ako je broj ispitanika veći, onda su dobijeni standardi sigurniji i pouzdaniji kao merna jedinica. Po utvrđivanju standarda, moguće je izmeriti dostignuća svakog pojedinačnog učinka i tu vrednost brojčano izražavati. Ako ne postoje standardi, pojedinačni rezultat svakog ispitanika ne bi bio validan, odnosno, ne bi mogao brojčano da iznese vrednost svakog pojedinog učinka.

Nation (1997: 392; 401) navodi na koji način se može proveravati usvojenost određenog vokabulara putem testova. Naime, postoje dijagnostički testovi kojima se utvrđuje na kom nivou znanja se učenici nalaze da bi bili razvrstani u određene grupe. Oni se obično daju na početku školske godine. Testovi kojima se proverava usvojenost vokabulara u kratkom roku služe i da motivišu učenike na dalji napredak i mogu se davati jednom nedeljno ili mesečno u toku školske godine. Znanje učenika kada je vokabular u pitanju može da se proverava i dva puta godišnje, na početku i na kraju školske godine, da

bi se ustanovio broj pravilno savladanih reči ili da bi se učenici razvrstali u određene grupe. Da bi nastavnik ustanovio na kom su učenici nivou znanja, pored proveravanja kroz testove, može to da sazna i putem ankete koju bi učenici popunjavali. Nastavnik bi, pored toga, trebalo da prati napredak učenika i da zaključi u kojoj meri su oni zadovoljni svojim učinkom. To može da se učini posmatranjem učenika dok rade zadatke, a i razgovorom sa učenicima. Nastavnik i učenici treba da postave ciljeve u učenju vokabulara, a učenici treba da dobijaju povratnu informaciju o svom uspehu od nastavnika. Nastavnik treba da beleži podatke o postignućima učenika kada je u pitanju vokabular. Ako je cilj učenja vokabulara značenje reči, učenici bi mogli da koriste vežbe čitanja i slušanja priča i vežbe sa poznatim rečima. Učenici takođe mogu da koriste i vežbe za komunikaciju i vežbe u kojima istražuju i pišu o tome, za ovu svrhu. Ako se učenje reči bazira na jeziku, koriste se vežbe u kojima se uči korišćenjem karti, kroz gramatičke vežbe i kroz čitanje težeg teksta. Da bi se razvio tečan govor na engleskom jeziku, mogu se koristiti i govorne vežbe o poznatim temama.

Tanović (1984: 226-233) zatim ističe prednosti testova u stranom jeziku u odnosu na subjektivno ocenjivanje, a to su: isti zadaci za sve ispitanike, vremenska ekonomičnost, objektivnost, obuhvaćenost više gradiva, precizno otkrivanje slabosti učenika, bolje usmeravanje učeničke aktivnosti, što doprinosi tome da su oni stvarni pokazatelji nivoa i stanja nastave.

Sastaviti standardizovan test u stranom jeziku izuzetno je teško, kao tvrdi Tanović (1984: 233-234). Standardizovani testovi moraju da se zasnivaju na dostignućima tri naučne discipline: na lingvistici, jer lingvistika otkriva zakonitosti jezika, a pomoću testa se proverava osposobljenost za vladanje jezikom, na psihologiji, jer testovi zalaze u razne probleme učenja koje uspešno rešava pedagoška psihologija, i na statistici, zbog toga što rezultati testova moraju ispravno statistički da se obrade.

Schmitt (2000: 166) zastupa stav da test mora da ispunjava tri važna kriterijuma, a ona su: validnost, pouzdanost i praktična primena. Tri aspekta na osnovu kojih se može ustanoviti šta treba da se testira, kako tvrdi Henrickson (1999) u Schmitt (2000: 167), su sledeća: 1. nivo usvojenosti reči 2. nivo usvojenosti opšteg znanja i 3. fokus na receptivnom ili produktivnom znanju.

Provera vokabulara motiviše učenike da uče reči, pa ona spada i u ponavljanje reči. Budući da se prilikom provere stepena usvojenosti stranih reči može proveriti više aspekata, nastavnik mora da bude upoznat sa svim nivoima znanja reči. Neki od tih aspekata koje navodi Thornbury (2002: 130) su: izgovoreni i pisani oblik reči, značenje ili značenja reči, konotacije reči, da li je reč karakteristična za određeni registar ili stil, gramatičke karakteristike reči, kao što je vrsta reči, kolokacije koje se javljaju uz odgovarajuću reč i učestalost upotrebe reči. Svi ovi aspekti poznavanja reči mogu da se realizuju receptivno, putem slušanja i čitanja ili produktivno, kroz govor i pisanje.

Pored validnosti, praktične upotrebe i pouzdanosti, a to su tri karakteristike koje standardizovani testovi moraju da poseduju i koje navode mnogi autori, Thornbury (2002: 131) navodi još jednu bitnu osobinu testova, a to je reakcija, odnosno, odgovor na pitanje kakve će pozitivne posledice po učenje test proizvesti. Cameron (2005: 226) navodi i nepristrasnost kao važnu osobinu testova koja se odnosi na činjenicu da su deci ponuđene razne mogućnosti da pokažu ono što znaju i da je njihovo učenje jezika procenjivano putem raznovrsnih metoda. Vrste pitanja, reči i vežbe koje se pojavljuju na testu moraju biti poznate učenicima da bi oni uspešno rešili test.

Od vrsti testova, Thornbury (2002: 132-135) navodi test višestrukog izbora kod kojeg je u većini slučajeva lako osvojiti poene za tačan odgovor, međutim, ovakvi testovi često pokazuju i svoju slabu stranu, a ona se ogleda u tome što učenici mogu doći do odgovarajućeg rešenja putem eliminacije, zatim, ovim testom reč se proverava samo na

nivou prepoznavanja, a ovakav test nije jednostavno ni sastaviti, kao što bi to moglo da se čini u prvi mah. Test popunjavanja praznih odgovora zahteva od učenika da se sete odgovarajuće reči da bi popunili rečenicu ili tekst. Dakle, ovde se zahteva i produkcija reči, a ne samo prepoznavanje. Učenicima se u tom smislu može ponuditi test u kojem se na svakom, na primer šestom ili sedmom mestu ostavljaju prazne crtice koje učenici treba da dopune, pa se na taj način proverava širok spektar tipova reči, a da bi se tačno popunile crtice, potrebno je razumeti odgovarajući kontekst. Produkcija vokabulara može da se proveriti i putem testa pri kojem se učenicima zada da napišu tekst od, na primer, sto reči pomoću ponuđenih reči. Pri tome, nastavnik mora da ima u vidu na koji način će oceniti ovakve testove, odnosno, da postavi odgovarajući kriterijum za ocenjivanje. Za najveći broj bodova potrebno je da učenik koristi širok spektar tačno upotrebljenih reči, da adekvatno koristi idiome i kolokacije i da poseduje odgovarajući stil. Ocenu manje bi dobio učenik koji koristi adekvatan niz odgovarajućih reči, ali uz povremene greške u pisanju, uz korišćenje neodgovarajućeg oblika reči, stila i kolokacija ili reda reči, uz značenje koje je uglavnom jasno. Manje bodova osvojio bi učenik koji koristi mali fond reči koje često ponavlja, sa puno grešaka u pisanju, stilu, upotrebi kolokacija i izboru reči, što dovodi do povremenih poteškoća u razumevanju značenja. Najmanji broj poena dodelio bi se učeniku koji upotrebljava veoma mali broj reči koje stalno ponavlja sa mnogo grešaka u pisanju i obliku reči, koji obraća malo ili nimalo pažnje na upotrebu kolokacija i odgovarajućeg stila i čije značenje teksta ne može lako da se prepozna. Većina ovakvih vežbi u testovima koristila se i u ovoj disertaciji.

Pored svih navedenih uslova koje nastavnik mora da ostvari da bi test bio validan, veoma je važno i da učenik sam zna da proceni svoje znanje. Tim putem, kako objašnjava Cameron (2005: 235), učenici mogu bolje da spoznaju proces učenja i da budu više motivisani za taj proces, dok nastavnici mogu više toga da saznaju o pojedinim

učenicima. Učenici će na taj način biti bolje pripremljeni da nastave sa učenjem i to i izvan učionice, a razvijace se i odnos između nastavnika i učenika zasnovan na jednakosti.

3.3.2. Kontrastiranje kolokacija, idioma i sinonima u osmom razredu osnovne škole

Newmark (1988) naglašava da prevodilac mora da bude svestan konteksta prilikom prevođenja i da u tom procesu posebnu pažnju treba da obrati na kolokacije i idiome. Na praktične aspekte kolokacija kroz povezanost leksike i gramatike u srpskom i u engleskom jeziku ukazuje Hlebec (2002, 2008). Kada je u pitanju usvajanje kolokacija, Schmitt (2000: 79; 89) tvrdi da ih je teško usvojiti, a i preneti znanje o njima drugima, jer je poznavanje kolokacija nešto što odvaja maternje od nematernih govornika.

Stojičić (2010) zapaža da se prilikom prevođenja u kolokacijskom okviru često nailazi na dve vrste problema. Prvo, u pitanju je neprepoznavanje i nerazumevanje kolokacije i odnosa dveju leksema u sintagmatskom nizu a drugo, radi se o nepoznavanju kolokacija u jeziku prevoda, zbog specifičnosti kolokacijskih obrazaca i opsega kolociranja određenih leksema. Ove poteškoće prouzrokuju greške iz kojih se jasno vidi da se, osim što se ne prenosi značenje u pojedinostima ili celosti iskaza, upotrebljava i pogrešna, neustaljena ili neprirodna kolokacija u jeziku prevoda. Takve kolokacije u opštim načelima Stojičić (2010) opisuje kao a) kolokacije neuobičajene u jeziku prevoda, b) prihvatljive kolokacije drugačijeg značenja ili stilskih obeležja od izvorne kolokacije i c) kolokacije neostvarive u jeziku prevoda zbog inkompatibilnosti udruženih reči. U tom smislu, prevođenje se može koristiti kao tehnika poređenja kolokacija dvaju jezika, putem koje se mogu pronaći podudarnosti ili nepodudarnosti u njihovoj upotrebi u konkretnom jezičkom i vanjezičkom kontekstu, u kojima važe određeni gramatički, semantički i situacijski uslovi. Analizom prevoda mogu se utvrditi opšte i pojedinačne kolokacijske

greške, kao i stepen interferencije maternjeg jezika u prevođenju na strani jezik. Kada je u pitanju učenje stranog jezika, prevođenje može da predstavlja jednu od tehnika objektivnog testiranja kolokacijskog znanja, kojom se može proveriti poznavanje prihvatljivih i ustaljenih kolokacija u tom jeziku. Pored toga, ovim putem može se ispitati i sposobnost da se kolokacije obrazuju na jeziku prevoda uz tačan izbor kolokata, koji je uslovljen datim jezičkim i situacijskim kontekstom izvornika. Pravilno obrazovanje i upotreba kolokacija odraz su i fluentnosti na stranom jeziku, koja se ne ogleda samo u gramatičkoj tačnosti, već i u upotrebi leksičkih spojeva ustaljenih i prirodnih u datom jeziku. Nadalje, Stojičić (2010) zastupa stav da da se ispitivanjem prevođenja kolokacija s jednog jezika na drugi može ukazati u kojim domenima se leksički nivo dodiruje s ostalim jezičkim nivoima. U procesu pronalaženja ekvivalenata važno je imati u vidu kako svojstva izvornika, tako i principe sistema jezika prevoda, počev od sintakse do pragmatike. Stojičić (2010) zapaža da analiza kolokacija iz izvornika, njihovih formalnih i sadržinskih svojstava i svojstava leksema koje ih čine, može da pokaže da se leksikološki aspekti prepliću sa sledećim aspektima jezika: sintaksičkim aspektom, preko funkcija kolokata u kolokaciji i rečenici, jer svaka kolokacija predstavlja jedan sintaksički segment, čija struktura, pozicija i funkcija treba da se razmotre u okviru izvorne rečenice, a ekvivalent se prilagođava principima strukturisanja rečenice u jeziku prevoda; semantičkim aspektom, putem denotacije i konotacije kolokata, kojima se realizuje sadržina celokupne kolokacije, što znači da kolokacija treba da se tumači kao sadržinski celovit segment, a ako je tu celovitost u prevodu moguće ostvariti takođe kolokacijom, ekvivalentan spoj treba da se sastoji od leksema čija interakcija smislova ostvaruje sadržinu kolokacije iz izvornika; stilskim aspektom, preko asocijacija kolokata, čija ekspresivna vrednost treba posebno da bude očuvana u književnom prevođenju, gde su stilske obeležnosti sredstvo iskazivanja subjektivnih stavova, iskustava i emocija; značaj

asocijacija ističe se pri analizi stilskih kolokacija, koje je u prevodu sačuvano u doslovnosti značenja, s ciljem da bi se preneo individualan, specifičan način izražavanja, i na kraju, pragmatičkim aspektom, preko komunikacijske vrednosti upotrebljene kolokacije, u iskazu koji se određuje i vanjezičkim faktorima, prostorom i vremenom, situacijom, neposrednim okolnostima, opisanim entitetima, događajima, pojavama i porukama pisca. U ovom smislu, pri prevođenju treba u obzir uzeti kolokaciju koja se upotrebljava u komunikacionoj situaciji, čiji prethodno pomenuti činioci imaju uticaj na utvrđivanje ekvivalenta koji bi dosledno odgovarao upravo konkretnim situacionim zahtevima i uslovima.

Ivir (1985) naglašava da, s obzirom na činjenicu da su kolokacijska pravila određena za svaki jezik pojedinačno i da se obrasci intuicije izvornog govornika u jednom jeziku razlikuju od obrazaca u drugom jeziku, očekuje se da će prevodilac koji sledi obrasce svog maternjeg jezika na stranom jeziku praviti greške u onim slučajevima u kojima se kolokacijska pravila u ta dva jezika ne poklapaju. Razlike koje se javljaju među jezicima kada je kolokacijski potencijal u pitanju, obično se potkrepljuju primerima u kojima jedan jezik u različitim kolokacijama zadržava istu jezičku jedinicu, a drugi svaki put zahteva drugačiju leksičku jedinicu, na primer: *bračni život* (*married life*), *bračno stanje* (*marital status*), *bračna ljubav* (*conjugal love*), *bračni drug* (*spouse*), *bračna zajednica* (*matrimony*), *bračno putovanje* (*honeymoon*). Pored toga, nepoštovanje kolokacijskih pravila jezika cilja i doslovno prevođenje kolokacijskih sklopova dovodi do neprihvatljivih prevoda. Međutim, postoje i one kolokacije koje se mogu prevesti doslovno, ali ukoliko se tako prevedu, one nemaju onaj stepen prirodnosti i idiomatičnosti koji poseduju njihove varijante koje ne slede kolokacijski obrazac prevodiočevog maternjeg jezika, što se može ilustrovati primerima sa engleskim glagolima *take*, *make*, *get*, *turn* i sl.

Prevođenje kolokacija sa stranog jezika na srpski i obrnuto u većini slučajeva predstavlja problem učenicima, a i svima onima koji se bave jezikom iz više razloga. Naime, ponekad kolokacija u srpskom jeziku nema doslovni ekvivalent u engleskom jeziku i obrnuto. Isto tako, prema Stojić i Murici (2010: 119) kada se prevode kolokacije, mora se obratiti pažnja na sinonime, jer se lekseme u kolokaciji ne zamenjuju uvek svojim sinonimskim parnjacima, i za to navode primere u nemačkom jeziku npr. *pametna glava – ein kluger Kopf*, ali ne i **ein intelligenter Kopf*; *otvoriti prozor – das Fenster öffnen*, ali ne i **das Fenster eröffnen*. Kolokacijske raspone leksema treba uzeti u obzir prilikom prevođenja, što podrazumeva da engleski jezik u različitim kolokacijama može imati uvek istu leksičku jedinicu, a srpski jezik pokazivati širi paradigmatski domet i obrnuto. Nadalje, može se desiti da u ciljnom jeziku ne postoji kolokacijski ekvivalent, što predstavlja nultu ekvivalenciju, a treba uzeti u obzir i kulturološki kontekst ciljnog jezika da bi se kolokacija ispravno prevela.

Kada je kontrastiranje kolokacija u pitanju, Stojić i Murica (2010: 120-121) ističu i to da je za neizvornog govornika najvažnije pitanje koja je grupa reči specifična, a samim tim i predvidiva u ciljnom jeziku. Takve razlike mogu se uočavati prilikom kontrastivnog proučavanja kolokacija, a istraživanja o njima mogu da prethode i sastavljanju dvojezičnog rečnika. Nation (2001: 56) ukazuje na to da će učenici lakše usvajati kolokacije na stranom jeziku ukoliko su one slične sa kolokacijama na maternjem jeziku.

Stojić i Murica (2010: 120-122) navode da je cilj kontrastiranja kolokacija pronalaženje tipičnih obeležja kolokacija kontrastiranih jezika, kao i utvrđivanje tipova podudarnosti između kolokacija polaznog i određenih kolokacija ciljnog jezika. Kreće se sa semantičkom podudarnošću i formalnom strukturom kolokacija u oba kontrastirana jezika, pa se zatim upoređuje samo denotativno značenje, ali ne i stilistička i konotativna

vrednost. Postoje različiti stepeni podudarnosti: 1. potpuna podudarnost: kolokati ni u jednom od dva jezika nemaju ni semantičke ni kombinatorne razlike; 2. delimična podudarnost: sekundarni kolokat se ne podudara u dva jezika i 3. nulta podudarnost: nijedan kolokat se ne podudara. Pored ove osnovne podele podudarnosti, u literaturi se navodi i prividna podudarnost: u oba jezika postoje kolokacijske strukture čiji su kolokati podudarni, ali u tim jezicima oni opisuju različite sadržaje. Takve pojave su ipak marginalne u području kolokacija. Pri kontrastiranju kolokacija takođe treba voditi računa o značenju kolokata unutar kolokacije i izvan kolokacije, jer se ono može promeniti. Teorija prototipskoga značenjskog potencijala kazuje da značenje može biti jednako u oba jezika, pa je reč o potpunoj ekvivalenciji. Iz ugla kontrastivne kolokacijske problematike može se zapaziti mogućnost širenja prototipskog značenja, odnosno, menjanja značenja leksema pod uticajem kolokata. Dakle, u slučaju kada određene lekseme postanu deo kolokacije, one će kao kolokacija u celini imati u oba jezika kontrastivne korespondente, ali izvan te celine neće biti kontrastivni korespondenti.

Kada je u pitanju kontrastiranje idioma, Ivir (1985) naglašava da, pošto je reč o stalnim iskazima koji se koriste u onom obliku u kojem i postoje u jeziku, i pošto se u većini slučajeva ne mogu uopšte modifikovati niti se mogu slobodno formulisati, može se zaključiti da se ne mogu prevoditi tehnikom reč po reč. To je vidljivo u okviru jednog jezika, gde svako menjanje stalnog izraza ili zamenjivanje jedne reči njenim sinonimom razara poslovicu ili iskaz, a čak ih čini smešnim ili besmislenim, ili može da ih pretvori u slobodnu rečenicu koja se ne smatra više poslovicom, nego izjavnom rečenicom, na primer: *u tom grmu leži zec* – *u tom grmu leži kunić*. Na primeru poslovica lako je ustanoviti šta će se dogoditi ukoliko se idiom doslovno prevede s jednog jezika na drugi: ako poslovica u drugom jeziku već postoji u obliku koji nije proizišao iz doslovnog prevoda, onda će svaka promena koja je uzrokovana oblikom poslovice u prvom jeziku

uništiti njenu poslovičnost u drugom jeziku, pa je poslovice najbolje prevoditi po principu: poslovice za poslovicu, što pokazuju sledeći primeri: *bolje ikad nego ikad – better late than never, gvožđe se kuje dok je vruće – strike while the iron is hot.*

Nation (1997: 335-336) predlaže da se učenju idioma pristupi na način kao da su reči i treba im posvetiti pažnju na osnovu njihove učestalosti. Učenje njihovog značenja treba da se obogati analizom i objašnjenjem njihovih delova i porekla, a pažnju bi trebalo i posvetiti načinu na koji oni funkcionišu u diskursu. Predvidive kolokacije treba učiti na taj način što se one nadograđuju na već poznate reči.

Kada su u pitanju sinonimi, Prčić (1999b) ističe da se uporedivost među njima odnosi i na utvrđivanje sličnosti, a i razlika, a upravo razlike određuju da li će, i u kojim kontekstima, sinonimi biti među zamenljivi. U sinonimskom nizu obično se izdvaja jedna neobeležena reč, koja poseduje samo osnovno značenje, pa je zbog toga opšta, neutralna i uobičajena za izražavanje određenog sadržaja. S druge strane, ostale reči u sinonimskom nizu su obeležene, jer im obično određeni značenjski detalji osiguravaju specifičnost, kao i povećanu izražajnost i/ ili efektnost. Sinonimija se, veoma slikovito, može zamisliti kao garderoba: postoji manje ili više odevnih predmeta, od kojih se može izvršiti odabir u zavisnosti od konkretne situacije. I zbog toga pitanje koje se uvek mora postaviti (sebi ili drugima) jeste: Koje nam reči stoje na raspolaganju za izražavanje određenog jezičkog sadržaja — i kako se one međusobno razlikuju? Međutim, u svakodnevnoj jezičkoj praksi, u kojoj se sinonimi laički koriste, posebno u popularnom i žurnalističko-publicističkom delu, sinonimi se samo mehanički zamenjuju, bez obzira na moguće posledice te zamene. Dakle, u popularnoj upotrebi jezika u štampi, na radiju i televiziji, a posebno u prevedenim tekstovima sinonimi se koriste mehanički i bez velikog truda i razmišljanja. Ovo se može uočiti i u osnovnoškolskoj nastavi maternjeg jezika, gde se učenicima redovno predlaže da u svojim pismenim radovima ne koriste „dosadno

ponavljanje”, i da zato upotrebljavaju sinonime, „reči istog ili sličnog značenja”. Nažalost, u obrazovnom procesu gotovo da i ne postoji sistematski rad na sinonimima, koji bi mogao da na ozbiljniji i kreativniji način neguje izražajni potencijal našeg jezika. Čini se da samo književnici, pesnici i jezički stručnjaci pravilno i osmišljeno koriste sinonime u odgovarajućim kontekstima. Zbog toga je neophodno sastaviti sveobuhvatni rečnik diferenciranih sinonima, u kojem bi se sagledala pojedinačna komunikativna vrednost svih značenjski uporedivih reči u leksičkom fondu srpskog jezika. Stiče se utisak da bi učenici već u osnovnoj školi mogli da usvoje sve ove korisne savete za diferenciranje sinonima kako u srpskom, tako i u engleskom jeziku, i da je krajnje vreme da sa njima počne da se radi ozbiljno, temeljno i sistematski kada je u pitanju ovaj paradigmatički leksički odnos.

3.3.3. Nastava vokabulara engleskog jezika podeljena na nivoe: osnovni, srednji i napredni nivo

Činjenica je da se u jednom odeljenju nalaze učenici različitih nivoa znanja, pa je potrebno načine predavanja i ispitivanja prilagoditi svakom nivou. U ovoj disertaciji vokabular koji se tiče sintagmatskih i paradigmatičkih leksičkih odnosa kao i vežbe u vezi s njim podelili smo na tri nivoa znanja: osnovni, srednji i napredni. Odeljenje se sastojalo od osam učenika osnovnog nivoa, šest učenika srednjeg nivoa i osam učenika naprednog nivoa znanja. Za učenike osnovnog nivoa znanja pripremljen je jednostavniji korpus, za učenike srednjeg nivoa malo teži od toga, a za učenike naprednog nivoa najteži korpus. Isto se odnosi i na vežbe za uvežbavanje i proveru kolokacija, idioma i sinonima. Učenici naprednog nivoa znanja dolazili su na časove dodatne nastave na kojima su se upoznavali sa zadacima sva tri nivoa znanja, a na redovnim časovima, pomagali ostalim učenicima u svojim grupama, koje su se sastojale od podjednako broja odličnih, vrlodobrih, dobrih i dovoljnih učenika. Dovoljni učenici su dolazili na časove dopunske nastave na kojima su

uvežbavali primere za osnovni nivo znanja, a ukoliko su pokazali želju za napredovanjem, i za srednji nivo znanja. Učenici su sintagmatske i paradigmatke leksičke odnose uvežbavali koristeći sledeće aktivnosti: učenici sva tri nivoa spajali su engleske idiome sa njihovim definicijama na engleskom jeziku, a rešavali su i testove sa sinonimima u kojima je trebalo zaokružiti odgovarajući sinonim za podvučenu reč u rečenici, od ponuđenih odgovora među kojima je reč koja jeste odgovarajući sinonim za podvučenu reč, reč koja je približni sinonim i reč koja uopšte ne predstavlja sinonim za datu reč. Učenici naprednog nivoa znanja pisali su sastave i sastavljali ukrštenice i asocijacije i pravili plakate koristeći kolokacije, idiome i sinonime u odgovarajućim kontekstima. Vežbe za usvajanje i proveru sintagmatskih i paradigmatkih odnosa veoma su slične. Učenici osnovnog nivoa spajali su prvi i drugi deo kolokacije, rešavali ukrštenice sa kolokacijama i idiomima i zaokruživali tačan prevod od ponuđena tri prevoda kolokacija, idioma i sinonima. Učenici srednjeg nivoa znanja sastavljali su primere od ponuđenih kolokacija, koji su započeti, spajali prvi i drugi deo kolokacije i prevodili započete rečenice sa kolokacijama, idiomima i sinonimima. Učenici naprednog nivoa znanja pisali su kraće sastave u kojima su morali da upotrebe date kolokacije, idiome i sinonime i prevodili cele rečenice sa ovim sintagmatskim i paradigmatkim leksičkim odnosima. Za određeni tekst iz udžbenika pronalazili su odgovarajući idiom na engleskom jeziku. Svi učenici su na časovima zajedno u okviru svojih grupa smišljali primere za kolokacije pomoću igre „Reči se vrte u krug“. Što se tiče vežbi za proveru znanja iz vokabulara, učenici osnovnog nivoa znanja pravili su primere sa zadatim kolokacijama, povezivali prvi i drugi deo kolokacije i zaokruživali tačan prevod za izdvojenu kolokaciju od ponuđena tri prevoda, a spajali su i idiome sa njihovim definicijama na engleskom jeziku i pomoću ponuđenih delova idioma i crtica koje predstavljaju broj slova jedne reči koja je sastavni deo idioma pronalazili su odgovarajuće

idiome, a povezivali su i engleske idiome sa odgovarajućim prevodima. Nakon toga zaokruživali su odgovarajući sinonim za podvučenu reč u rečenici od ponuđene tri reči od kojih jedna predstavlja tačan sinonim, druga je približni sinonim, a treća uopšte nije sinonim za tu reč, a zatim su povezivali odgovarajuće izdvojene sinonime i zaokruživali tačan prevod za njih. Učenici srednjeg nivoa sastavljali su primere sa kolokacijama, povezivali su prvi i drugi deo kolokacije i dovršavali započeti prevod rečenica sa kolokacijama. Spajali su engleske idiome sa njihovom definicijom na engleskom jeziku, a na osnovu određenih delova idioma i crtica koje predstavljaju broj slova jedne reči idioma pronalazili su odgovarajuće idiome, i dovršavali su započeti prevod engleskih idioma na srpski jezik. Zaokruživali su i odgovarajući sinonim za podvučenu reč u rečenici i završavali započeti prevod sa sinonimima. Učenici naprednog nivoa pisali su kraće sastave sa ponuđenim kolokacijama, spajali prvi i drugi deo kolokacije, prevodili cele rečenice sa kolokacijama, povezivali idiome sa definicijama na engleskom jeziku, prevodili cele rečenice sa idiomima, birali tačan sinonim za zadatu reč od ponuđene tri reči i prevodili cele rečenice sa sinonimima.

Stiče se utisak da se ovakvom podelom korpusa i zadataka postiže bolji uvid u realne mogućnosti učenika kada je vokabular u pitanju, a učenicima se pruža mogućnost da napreduju i u skladu s tim poboljšaju svoj vokabular i rade i one zadatke koji predstavljaju izazov za njih.

3.3.4. Grupni rad kao oblik rada na časovima engleskog jezika u osmom razredu osnovne škole

Trnavac i Đorđević (2005: 281; 285) kao osnovne oblike nastavnog rada navode frontalni, individualni, partnerski i grupni rad. Naime, prilikom frontalnog rada svi učenici rade zajedno pod neposrednim rukovodstvom nastavnika i ispunjavaju iste zadatke i uglavnom su usredsređeni na nastavnika. Nastavnik tako dobija sliku odeljenja

kao celine, ali ne i pojedinih učenika i zbog toga se ovakav način rada u nastavi sve ređe upotrebljava. Individualni rad se definiše kao organizacioni oblik u kome svaki učenik sam, kao pojedinac, radi određeni zadatak. Ovakav način rada nastavniku pruža pravu procenu rada učenika i znanje koje učenik tom prilikom usvaja služi kao odgovarajuća osnova za organizovanje kolektivnog nastavnog rada (u odeljenju ili u grupi), ali učenik može i da izgubi vezu sa svojim razrednim kolektivom. Partnerski rad predstavlja zajednički rad dva učenika, rad u parovima, i obično se koristi za vežbanje i ponavljanje gradiva. Dakle, individualni rad i rad u paru od velike su koristi za osposobljavanje učenika za rad u grupi. Nation (2011) naglašava da ne moraju sve aktivnosti na času biti orijentisane prema nastavniku, nego i da učenici moraju biti aktivni u učenju vokabulara i da im individualni i grupni rad mogu poslužiti kao odgovarajuća priprema za preuzimanje odgovornosti u procesu učenja reči.

Budući da je na časovima na kojima se odvijalo istraživanje za potrebe ove disertacije, a posebno prilikom pripreme za testove korišćen grupni rad, u nastavku rada biće predočene njegove osnovne karakteristike i prednosti. Tokom istraživanja korišćena su predložena zaduženja za nastavnika i učenike u toku časa, koje navodi i Kapelan (2011). Naime, Stevanović (1981: 27) smatra da je veličina grupe izuzetno važna za pravilnu organizaciju rada na času i da bi grupu trebalo da čini od tri do šest članova. Gross Davis (2009) smatra da je odlično da u grupi bude pet ili šest učenika. Budući da je jedan od glavnih ciljeva grupnog rada da svi članovi grupe ravnopravno učestvuju u radu, da se međusobno dogovaraju i pomažu jedni drugima i da tako funkcionišu kao jedinstvena celina, to je lakše ostvariti u manjim nego u većim grupama, jer u tom slučaju učenik kao pojedinac dobija više mogućnosti da iskaže svoje mišljenje i da ostvari bolje rezultate u svom radu. Prilikom razvrstavanja učenika u grupe, nastavnik treba da vodi

računa o sposobnostima učenika, te da u grupi od pet ili šest učenika bude jednak broj odličnih, vrlodobrih, dobrih, dovoljnih i nedovoljnih učenika.

Prema Trnavcu i Đorđeviću (2005: 283-284) grupni rad je samostalan rad i učenje u grupi. Nastavnik treba da formira grupe od po tri do šest učenika i da vodi računa da su grupe „minijature razreda“ i da u njihov sastav ulaze učenici različitih mogućnosti. Uloga nastavnika je da objasni način izrade zadataka koje će učenici rešavati u okviru grupe i da kontroliše njihov rad pružajući im pomoć ukoliko je ona potrebna i da se ponovo aktivno uključi u rad kada učenici budu saopštavali rešenja vežbi. Pored toga, Wajnryb (1992: 110) iznosi određena zaduženja za nastavnika pre i za vreme časa. Naime, čas mora biti unapred precizno pripremljen, a sam tok časa za vreme grupnog rada deli se na uvodni, kontrolni i završni deo. U uvodnom delu časa nastavnik organizuje način sedenja grupa u učionici i deli određena uputstva učenicima za rad i određuje vođu grupe. U kontrolnom delu časa, nastavnik obilazi sve grupe i pomaže im ukoliko je to potrebno. U završnom delu časa, vođe grupa saopštavaju rešenja zadataka do kojih su došli u svom radu.

Zatim, kako Stevanović (1981: 15) smatra, nastavnik ima ulogu i predavača i kreatora, istraživača, stvaraoca, organizatora i usmerivača celokupne aktivnosti učenika na času na kojem se primenjuje grupni rad. On treba da bude i inventivan, dinamičan, preduzimljiv, komunikativan i kreativan i da omogući učeniku da postane subjekat nastavnog procesa. Ovim načelima smo se i mi vodili prilikom istraživanja u ovoj disertaciji. Stevanović (1981: 30) nadalje spominje veoma značajne dužnosti i obaveze svakog člana grupe, a to su: pomoć ostalim članovima u učenju i radu, razvijanje ravnopravnih odnosa u grupi i među ostalim grupama, sticanje znanja, učenje kako se razmenjuju znanja i iskustva i kako se rešavaju problemi u nastavi, razvoj stvaralačkog mišljenja i kreativnosti, razvijanje takmičarskog duha i negovanje timskog rada, formiranje ličnih stavova i sistema vrednosti uz uvažavanje mišljenja drugih. Nadalje, rad

u grupi podrazumeva i aktivnosti kao što su: razgovor, slušanje drugih, posmatranje i rešavanje zadataka.

Kada je u pitanju izbor vođe grupe, Stevanović (1981: 35) predlaže da se on izabere dogovorom između nastavnika i učenika. Ako svi učenici dobiju priliku da budu u funkciji vođe grupe, oni postaju odgovorni za izvršavanje preuzetih obaveza, učvršćuju saradnju i postaju još više motivisani za rad u grupi. Ta pravila smo i mi sledili u ovoj disertaciji

I Trnavac i Đorđević (2005: 284) ističu brojne prednosti učenja kroz grupni rad. Naime, on podstiče razmenu mišljenja, kreativnost i maštu u učenju. Zatim, kako Kilen (2000: 169) navodi, grupni rad omogućava učenicima da iskažu svoju kreativnost u većoj meri nego ostali organizacioni oblici rada na času zbog toga što putem grupnog rada učenici postaju aktivni učesnici u radu na času, a ne pasivni primaoci informacija. Kroz grupni rad, učenici imaju priliku i da iskažu svoje viđenje teme koja se obrađuje na času i tako oni shvataju da postoji više načina na koje se zadatak može rešiti, a istovremeno, razgovarajući sa ostalim članovima grupe, razvijaju i svoje komunikativne sposobnosti. Zatim, Stevanović (1981: 7) smatra da grupni rad omogućava upotrebu raznovrsnih izvora informacija i da se nastavni proces time usavršava, uz visoki stepen angažovanja svakog učenika, pa se znanje stiče vlastitom aktivnošću. Stevanović (1981: 13-14) navodi i to da učenici razvijaju radne navike za rad u grupi, uspešnije neguju kritičko i stvaralačko mišljenje, racionalnije koriste raspoloživo vreme na času, brže primenjuju različite načine na koje se gradivo može učiti, neguju duh kolektivizma u radu, razvijaju smisao za podelu rada, imaju veću slobodu u svim fazama nastavnog rada, efikasnije se osposobljavaju za samostalan rad i samostalno sticanje znanja, a nastava je modernija i podstiče učenike na kreativnost i negovanje drugarskih odnosa u odeljenju. Pored toga, ovakav način rada pomaže da se stvori povoljnija radna atmosfera puna živosti, dinamike,

stalne razmene znanja, iskustava i raspoloženja. Učenici češće komuniciraju i osećaju veću slobodu u radu i učenju. Razvijaju se pozitivne vrednosti kod učenika, kao što su: osećaj da se pripada zajednici, da se zajednički radi i stvara, osposobljavanje učenika za slušanje drugih u grupi, brže prilagođavanje novim nastavnim situacijama, negovanje razumevanja za tuđa gledišta i stavove, tolerancija, stvaranje mogućnosti za efikasnije iznošenje novih i raznovrsnijih ideja, uspešnije razvijanje kulture izražavanja i svestrane misaone aktivnosti. Učenici produbljuju svoja prijateljstva, a stvaraju se i nova i trajnija. Oni uspešno razvijaju smisao za zajednički i kolektivni život i rad i razvijaju svest o tome da se udruživanjem mogu postići bolji efekti rada. Učenici, kao članovi grupe, imaju priliku i da kontinuirano i organizovano formiraju vlastite stavove i ambicije i da bolje upoznaju sebe.

Kilen (2000: 170-172), međutim, smatra da postoje određene mane grupnog rada. Te nedostatke smo u istraživanju u ovoj disertaciji pokušavali da izbegnemo, odnosno, ukoliko bismo nailazili na njih u toku grupnog rada, nastojali smo da ih uspešno rešavamo, sledeći savete ovog autora. Naime, pojedinim učenicima je teško da rade na ovakav način, pa samo prepisuju odgovore od ostalih članova grupe. Zatim, neki učenici zadatke izvršavaju brže, a drugi sporije, pa bi nastavnik trebalo da naglasi učenicima koliko vremena imaju za određenu aktivnost. Ako su pojedini učenici dominantni u okviru svoje grupe, nastavnik bi trebalo da im pomogne da aktivno slušaju i druge dok govore i iznose rezultate svog rada. Važnosti aktivnog slušanja prilikom grupnih diskusija u odeljenju ističe i Gordon (2003), a aktivno slušanje u radu sa učenicima primenjuje i Kapelan (2015). Pored toga, postoje i učenici koji, umesto da s pažnjom izvršavaju zadatke u okviru grupe, vreme provode razgovarajući o nekim drugim temama koje nisu bitne za rad na času. Da bi se ovaj problem izbegao, potrebno je učenicima precizno objasniti šta se od njih očekuje u zadacima i zainteresovati ih za rad tako što će im biti

ponuđene zanimljive i zabavne vežbe. Još jedna mana grupnog rada jeste to što ima učenika koji ne vole da budu ocenjeni kao grupa, a posebno kada znaju da nisu svi podjednako učestvovali u radu. Zbog svega ovoga, nastavnik treba pažljivo i temeljno da se priprema za časove, odnosno, da precizno odredi svaku fazu grupnog rada.

Isto tako je važno i to da pre uvođenja grupnog rada učenici budu pripremljeni za njega. To se može izvršiti putem rada u paru koji se sprovodi na nekoliko časova pre grupnog rada. Međutim, kako Kilen (2000: 177-178) ističe, ako nastavnik primeti da se učenici u okviru grupe ne ustručavaju da govore i da iznose svoje misli i zapažanja o zadatoj temi, on bi trebalo da zna da se nastava odvija u dobrom smeru i da ne mora da prekida učenike dok govore. Ovaj autor navodi i to da je jedan od najvećih problema za nastavnike prilikom izvođenja grupnog rada upravo pitanje kako oceniti učenike, odnosno, da li svima dati istu ocenu za grupni rad, iako nisu svi podjednako učestvovali u izvršavanju zadataka? Stiče se utisak da bi nastavnik, prilikom ocenjivanja učenika u okviru grupe, trebalo da obrati pažnju i na ishod zadatka i na postignuća svakog pojedinačnog učenika, kao i na angažovanje učenika.

Kao što se može zaključiti, grupni rad kao organizacioni oblik nastavnog rada na času, nema samo didaktičku primenu, nego uči decu toleranciji i primeni raznih tehnika aktivnog slušanja i pravilne komunikacije, koje mogu da primenjuju i kasnije u životu. U tom procesu, neguje se i timski rad, koji istovremeno uči decu da budu samostalnija.

3.4. Ostvarenost ciljeva istraživanja

Nakon sprovedenog istraživanja može se izvesti zaključak da su ciljevi istraživanja u potpunosti ostvareni. Naime, učenici odeljenja osmog razreda osnovne škole koje je učestvovalo u istraživanju u ovoj disertaciji proširili su i obogatili vokabular kolokacijama, idiomima i sinonimima na engleskom jeziku i načinima njihovog prevođenja na srpski jezik, što u aktuelnom Nastavnom planu i programu osmog razreda

osnovne škole nije dovoljno zastupljeno. Zatim, kao što je istaknuto u prethodnim poglavljima, nastava engleskog jezika u ovom istraživanju organizovana je na taj način što je korišćen grupni rad i diferencijalni zadaci koji su podeljeni na tri nivoa znanja: osnovni, srednji i napredni. Učenicima naprednog nivoa znanja omogućeno je da bez većih teškoća rešavaju zadatke, u čemu im je pomogla dodatna nastava, dok su na časovima redovne i dopunske nastave pomagali učenicima osnovnog i srednjeg nivoa znanja u uspešnijem usvajanju relevantnih elemenata vokabulara. Posle rešavanja zadataka u raznovrsnim testovima, izvršena je analiza grešaka učenika, a kreativne aktivnosti koje su učenici naprednog nivoa osmišljavali uz pomoć nastavnice predstavljaju korisne inovativne načine za smanjivanje broja grešaka, kao i za obradu sintagmatskih i paradigmatičkih leksičkih odnosa u nastavi engleskog jezika.

3.4.1. Prednosti i nedostaci sprovedenog istraživanja

U ovom odeljku prednosti i nedostaci sprovedenog istraživanja biće sagledani iz dva ugla: iz ugla analize grešaka učenika u testovima i u primeni kreativnih aktivnosti za obradu sintagmatskih i paradigmatičkih leksičkih odnosa, i iz ugla ankete koja je sprovedena među učenicima odeljenja koje je učestvovalo u ovom istraživanju da bi se ispitao stepen njihovog zadovoljstva ovakvim načinom rada na času.

Kada je u pitanju analiza grešaka učenika u vežbama u testovima, kao i primena kreativnih aktivnosti za obradu sintagmatskih i paradigmatičkih leksičkih odnosa, mogu se izvesti određeni korisni zaključci. Naime, učenici osnovnog nivoa znanja imaju velikih poteškoća sa samostalnim sastavljanjem primera sa kolokacijama. Umesto toga, potrebno je da im nastavnik, a i učenici naprednog nivoa znanja pomognu u sastavljanju primera na taj način što bi im započeli primer, a oni ga završili. Za ovu svrhu korisna je i aktivnost „Reči se vrte u krug“, pri kojoj učenik izgovori kolokaciju i sastavi primer za nju, „stavi“ novu kolokaciju drugom učeniku na dlan, koji smišlja primer u kojoj će je upotrebiti i

tako redom. Budući da je učenicima osnovnog nivoa znanja sastavljanje primera sa kolokacijama teško, učenicima je u testu zadata vežba u kojoj su imali ponuđene rečenice sa kolokacijama koje je trebalo da otkriju putem ponuđenih crtica za njih. I ovo je jedan od korisnih načina putem kojih učenici mogu biti podstaknuti da sastave primere. Lakši način otkrivanja kolokacija za učenike osnovnog nivoa znanja je povezivanje prvog i drugog dela kolokacije, što pokazuje i činjenica da je u pripremi za test više od polovine učenika dalo tačne odgovore, a u testu su to uradili skoro svi učenici. U vežbi sa prevođenjem kolokacija učenicima su zadata tri ponuđena prevoda od kojih je jedan odgovarajući, drugi doslovan, a treći nema dodirnih tačaka sa engleskom kolokacijom. Prevodi su bolje urađeni u testu nego u pripremi za test, budući da su učenici prestali doslovno da prevode engleske kolokacije. Učenici srednjeg nivoa znanja takođe su imali probleme sa sastavljanjem primera sa kolokacijama, budući da je samo jedan učenik ispunio ovaj zadatak u pripremi za test. Međutim, na testu su svi učenici ponudili raznovrsne tačne primere sa kolokacijama. U pripremi za test učenici su ostvarili delimičan uspeh sa povezivanjem prvog i drugog dela kolokacija, a na testu su skoro svi učenici tačno uradili ovaj zadatak. Prilikom prevođenja kolokacija učenici srednjeg nivoa znanja imali su započeti prevod, dok je deo sa kolokacijom trebalo sami da prevedu. Tačni prevodi odgovaraju prihvatljivim kolokacijama, delimično tačni prevodi spadaju u grupu neuobičajenih kolokacija, dok od netačnih prevoda nastaju neostvarive kolokacije. Na testu je dat veći broj prihvatljivih kolokacija u odnosu na pripremu za test. Učenici naprednog nivoa znanja sastavljali su priču od 10 kolokacija u pripremi za test. Trebalo je da u svakoj rečenici pravilno upotrebe određenu kolokaciju, što im donosi po jedan bod, a maksimalan broj bodova u ovoj vežbi je 10. U pripremi za test samo pet od osam učenika naprednog nivoa uradilo je ovaj zadatak, ali veoma uspešno, budući da su dva učenika osvojila po 10 poena, dva po 9 poena, a jedan učenik 7 poena. Budući da je ovaj zadatak

bio preobiman, na testu im je dato sedam kolokacija. Svi učenici uradili su ovaj zadatak uspešno, jer je polovina učenika naprednog nivoa znanja osvojila maksimalan broj poena (po 7). U pripremi za test svi učenici naprednog nivoa znanja pravilno su povezali prvi i drugi deo kolokacije. Pošto im je ovo bio lak zadatak, na testu su dobili ambiciozniji zadatak, a to je da sastave priču od 8 kolokacija. I u ovom slučaju polovina učenika osvojila je maksimalan broj poena. Prilikom prevođenja celih rečenica sa kolokacijama na pripremi za test jedino je kolokacija u primeru *Our dream turned into a nightmare* prevedena netačno: *Naši snovi su se pretvorili u noćne more* i na taj način stvorena je nemoguća kolokacija. Delimično tačnih prevoda i neostvarivih kolokacija bilo je u manjem broju, a najviše je bilo tačnih prevoda i prihvatljivih kolokacija. Na testu su svi učenici uradili prevode i ponudili prihvatljive kolokacije, a samo za primer *He wants to shatter all my dreams* ponuđena je neuobičajena kolokacija: *On želi da razbije sve moje snove*. Neostvarivih kolokacija nije bilo.

Može se zaključiti da nije jednostavno odrediti vrste vežbi za određene nivoe znanja prilikom obrade i provere usvojenosti kolokacija. Pored toga što je priprema za test poslužila kao koristan način za uvežbavanje kolokacija, ona je i na osnovu rezultata učenika ukazala na to koje vežbe su odgovarajuće za svaki nivo znanja ponaosob. Ispostavilo se da je učenicima osnovnog nivoa teško da sastavljaju primere sa kolokacijama u raznovrsnim kontekstima, a da učenici srednjeg nivoa znanja to mogu da učine ukoliko im se primer započne. Učenicima naprednog nivoa znanja, s druge strane, lako je da povezuju prvi i drugi deo kolokacije i zbog toga njima treba omogućiti da u potpunosti ispune svoju kreativnost i pokažu visok nivo poznavanja jezika, tako što će pisati kraće sastave u kojima će pravilno upotrebiti kolokacije.

U pripremi za test prilikom spajanja idioma sa odgovarajućim definicijama na engleskom jeziku učenici osnovnog nivoa znanja imali su velikih poteškoća budući da su

samo dva učenika pravilno povezala po jedan primer. Zbog toga je u testu data vežba u kojoj učenici otkrivaju idiom na osnovu crtica u reči koja u idiomu nedostaje, i sve to u okviru rečenice. Ovakav vid pomoći učenicima u izradi zadatka doneo je odlične rezultate. Prilikom zaokruživanja ponuđenog prevoda idioma i u pripremi za test učenici su pokazali izuzetno znanje. Na testu je obično zadato manje primera, a oni su veoma slični primerima koje su učenici ranije uvežbavali. Stiče se utisak da sa učenicima osnovnog nivoa znanja treba često ponavljati slične primere idioma da bi oni zapamtili kako idiom glasi u celini i da bi pravilno usvojili njihovo značenje. Učenici srednjeg nivoa znanja slabije su uradili zadatak u kom je potrebno povezati idiom sa njegovom definicijom na engleskom jeziku. Da bi učenici lakše usvojili idiome i bolje zapamtili njihovo značenje, zadali smo im vežbu u kojoj je dat idiom u okviru rečenice i broj crtica u reči u idiomu koji se traži. Na ovaj način učenici su dali mnogo više tačnih odgovora. Za prevođenje rečenica sa idiomima učenici srednjeg nivoa znanja imali su olakšavajuću okolnost, a to je da im je prevod započet. I pored toga, veći broj učenika nije pokušao da uradi prevod. Međutim, učenici su smislili i novi idiom na srpskom jeziku koji smo svrstali u grupu delimično tačnih, jer nije dovoljno precizan, a to je: *Ona me u kost uplašila* za idiom u rečenici *She frightened the life out of me*. Delimično tačni prevodi, odnosno, neuobičajeni idiomi bili su u većini na pripremi za test, dok se na testu povećao broj prihvatljivih idioma, a postojao je samo jedan netačan prevod. Jedini nivo znanja na kojem je moguće uspešno sprovesti vežbu povezivanja idioma sa definicijom na engleskom jeziku je napredni, budući da učenici naprednog nivoa znanja već imaju razvijen vokabular. To se pokazalo tačnim u pripremi za test, a na testu su dati raznovrsni primeri bez delimično tačnih i netačnih primera sa idiomima, pri čemu su svi učenici uradili zadatak. Prilikom prevođenja idioma u okviru celih rečenica učenici su pretežno stvarali prihvatljive i neuobičajene idiome, a postojao je samo jedan neostvariv idiom u

pripremi za test, a slična situacija je bila i na samom testu, s tim što netačnih prevoda na testu nije bilo uopšte.

Može se zaključiti da je sa učenicima naprednog nivoa znanja moguće na najuspešniji i najkreativniji način uvežbavati idiome, jer su oni jedini u mogućnosti da razumeju koji idiomi odgovaraju pojedinim definicijama, kao i da sami sastave primere i da uspešno prevode cele rečenice sa idiomima. Međutim, pronalaženje odgovarajućih srpskih idioma za engleske idiome nije jednostavan zadatak čak ni za učenike naprednog nivoa, pa su se trudili da, ako nisu u mogućnosti da otkriju prihvatljiv idiom, da pronađu bar neuobičajeni idiom.

Veoma korisna vežba sa sinonimima jeste ta u kojoj se kao sinonim za određenu reč u rečenici bira reč od ponuđene tri reči od kojih je jedna odgovarajući sinonim, druga približan sinonim, a treća uopšte ne predstavlja sinonim za zadatu reč. Međutim, u pripremi za test pokazalo se da je ova vežba suviše teška za učenike osnovnog nivoa znanja. Do samog testa sinonimi su uvežbavani na razne kreativne načine, što je doprinelo činjenici da su svi učenici osnovnog nivoa znanja zaokruživali odgovarajući sinonim za zadatu reč. Na pripremi za test i na testu u drugoj vežbi sa sinonimima učenici su veoma uspešno spajali odgovarajuće sinonime, a u trećoj vežbi takođe pravilno birali odgovarajući sinonim za prevod izdvojenog sinonima od tri ponuđena. Veoma je važno istaći i činjenicu da učenici osnovnog nivoa znanja bolje rade zadatke kada im je dat manji broj primera u njima. Učenici srednjeg nivoa znanja uspešno su pronalazili odgovarajuće sinonime za podvučenu reč u rečenici na pripremi za test, a na samom testu svi učenici su tačno uradili zadatak, što znači da nisu birali približne sinonime i one reči koje nisu sinonimi za zadate reči. Prilikom prevođenja sinonima jedan deo rečenice im je već bio preveden, a trebalo je da prevedu deo rečenice sa sinonimom, što su činili veoma uspešno, jer su ponudili najviše odgovarajućih sinonima, a u malom broju približne

sinonime. I učenici naprednog nivoa znanja imali su isti tip vežbe u prvom zadatku pripreme za test i samog testa, kao i učenici osnovnog i srednjeg nivoa znanja, ali sa težim vokabularom, odnosno, onim koji je primeren njihovom nivou znanja i u oba slučaja svi učenici naprednog nivoa znanja izabrali su odgovarajući sinonim za podvučenu reč u rečenici na engleskom jeziku. Pošto su na pripremi za test svi učenici naprednog nivoa znanja sve primere tačno preveli, na testu su imali zadatak da samostalno upotrebe sinonime u odgovarajućim kontekstima, što su i uradili, i to veoma uspešno, budući da je bilo mnogo raznovrsnih primera.

Kada je u pitanju nastava sintagmatskih i paradigmatskih leksičkih odnosa, može se zaključiti da su učenici sva tri nivoa znanja imali više tačnih odgovora u svim vežbama na testu nego na pripremi za test, što ukazuje na činjenicu da su kreativne aktivnosti koje su se sprovodile između ove dve provere bile veoma korisne. Naime, osim pravilnog usvajanja zadatih kolokacija, idioma i sinonima, učenici su i bolje prevodili zadate reči i rečenice, pa je i u drugoj proverbi bilo mnogo više prihvatljivih kolokacija i idioma u odnosu na neuobičajene, a neostvarivih gotovo da nije ni bilo, odnosno, ponuđeno je najviše odgovarajućih sinonima, a u veoma maloj meri približnih i onih koji nisu sinonimi za datu reč. Najviši stepen znanja, kao što se i očekivalo, dostigli su učenici naprednog nivoa znanja, pa su i vežbe namenski osmišljene za njih, bile i najzahtevnije.

Anketa koja je sprovedena među učenicima osmog razreda koji su učestvovali u ovom istraživanju sastoji se iz dva dela. U prvom delu ankete govori se o stepenu zadovoljstva učenika nastavom koja se odvijala na redovnim, dopunskim i dodatnim časovima, kroz grupni rad i zadatke koje su podeljeni na nivoe. Pored toga, učenici su iznosili svoje predloge za unapređenje nastave. Anketa se sastoji iz jedanaest pitanja. Odgovori učenika su podeljeni po nivoima znanja i navedeni su u nastavku rada.

1. pitanje – *Da li ti se dopada način rada koji podrazumeva rad na dodatnim i dopunskim časovima, zatim rad za vreme redovne nastave u grupi i pri kojem su zadaci podeljeni na nivoe?*

Osnovni nivo: Ovakav način rada učenicima se dopada, jer je potvrđan odgovor dalo 8 učenika, a odričan odgovor nijedan učenik.

Srednji nivo: Ovakav način rada se dopada svim učenicima, jer je šestoro zaokružilo potvrđan odgovor na ovo pitanje.

Napredni nivo: – Svih 8 učenika smatra da im se ovakva nastava dopada.

2. pitanje – *Objasni zašto ti se ovakav način rada dopada ili ne dopada.*

Osnovni nivo: Ovakav način rada se dopada učenicima jer kroz igru, koja za njih predstavlja lakši način usvajanja znanja, uspevaju dosta toga da nauče i da zapamte više reči. Isto tako, više vremena provode zajedno, što znači da se više družu, a to im je bitno, jer im je ovo poslednja školska godina u osnovnoj školi, pa bi želeli da bude što više ovakvih časova.

Srednji nivo: Objasnenje ovog odgovora sastoji se u tome što im je ovakav način rada zanimljiviji i lepši, kroz koji se može mnogo više reči zapamtiti i naučiti, a u grupi i družiti i iznositi svoje mišljenje.

Napredni nivo: Učenici vole ovakav način rada jer im je tako zabavnije i zanimljivije da nauče novo gradivo i zato što mogu da rade vežbe na svom nivou znanja. Tačnije, gradivo je prilagođeno znanju svakog učenika – učenici koji znaju više od predviđenog rade teže zadatke, a učenici koji znaju manje od predviđenog lakše. Svi mogu da urade zadatke koji su im dati. Takođe su im zabavni i grupni zadaci, jer se istovremeno družu i uče, a pomažu i jedni drugima u izradi zadataka, objašnjavajući nejasnoće i na taj način brže i uspešnije shvataju nastavno gradivo.

3. pitanje – *Šta ti se najviše dopalo što smo proučavali na časovima (kolokacije, idiomi ili sinonimi)?* *Obrazloži svoj odgovor.*

Osnovni nivo: Kada su pitanju oblasti koje smo proučavali na časovima, učenicima se najviše dopadaju sinonimi sa pet glasova, zatim kolokacije sa dva glasa, dok jedan učenik voli da proučava idiome. Učenici ističu da su vežbe za otkrivanje sinonima najlakše, a zatim, po kompleksnosti zadataka slede kolokacije. Idiomaticke strukture teško je pamtit, a još teže njihovo značenje, pa je moguće da se učenicima zbog toga mnogo ne dopadaju.

Srednji nivo: Oblasti koje smo proučavali na časovima, a koje su se učenicima najviše dopale su sinonimi sa tri glasa. Za idiome opredelila su se dva učenika, dok se kolokacije najviše dopadaju jednom učeniku. Obrazloženje ovih odgovora slično je kao i kod učenika osnovnog nivoa znanja, budući da su učenici naglasili da su najjednostavniji zadaci sa sinonimima. Odgovori ove dve grupe učenika razlikuju se jedino kod kolokacija i idioma, jer učenici srednjeg nivoa znanja smatraju da su vežbe sa idiomima lakše i zanimljivije, u odnosu na one sa kolokacijama.

Napredni nivo: Učenicima naprednog nivoa najviše se dopadaju idiomi, sa četiri glasa, a zatim sinonimi i kolokacije sa po dva glasa. Pored toga, jedna učenica naglašava i to da su sve ove oblasti podjednako zahvalne za proučavanje. Vrste zadataka u kojima su zadati idiomi od učenika zahtevaju da upotrebe „mozak i osećaj“, kako oni to ističu, a njima to predstavlja poseban izazov. Jedna učenica ističe da su joj idiomi najinteresantniji, pa je najviše naučila iz te oblasti. Rešavanje zadataka sa kolokacijama i sinonimima za učenike predstavlja zabavu i podstiče ih da razmišljaju.

4. pitanje – *Šta ti se najviše svidelo u vezi sa radom na dodatnim/ dopunskim časovima?*

Osnovni nivo: Na dopunskim časovima učenicima se svidelo to što su naučili dosta toga kroz rad u grupi, a smatraju i da im nastavnica tada bolje objašnjava gradivo. Pojedini učenicima su se tada najviše dopale aktivnosti kao što su prevođenje reči i ispravljanje rečenica.

Srednji nivo: Učenici koji su dobrovoljno išli na dodatnu nastavu smatraju da im je to pomoglo da urade mnoge zadatke iz naprednog nivoa.

Napredni nivo: Na dodatnim časovima učenicima se dopalo to što su naučili dosta toga novog što će im služiti i u daljem školovanju, radeći zanimljive zadatke, kao i to što su imali priliku da pitaju sve što ih je zanimalo i da dobiju adekvatan odgovor. Zatim, svidelo im se i to što su radili zajedno, kroz grupni rad i putem aktivnosti kao što je dolaženje do rešenja zadatka putem takmičenja. Ako iz nekog razloga nisu mogli da dođu na časove dodatne nastave, učenici su to pokušavali da nadoknade kod kuće, ostajući u kontaktu sa nastavnicom, kao i sa učenicima koji su redovno pohađali dodatnu nastavu.

5. pitanje – *Šta ti se najviše svidelo u vezi sa zadacima koji su podeljeni na nivoe?*

Osnovni nivo: Učenici osnovnog nivoa najviše vole da zaokružuju ponuđene odgovore, da prevode i da ispravljaju rečenice. Pohvalno je to što su se učenicima svideli i zahtevniji zadaci, kao što je ispravljanje grešaka u prevodu. Pored toga im se svidelo i to što su uvek radili u istoj grupi, pa su se sa njenim članovima i zbližili. Svakako, i učenici sa slabijim znanjem mogu zaslužiti pozitivnu ocenu, a i više od toga, putem ovakvog načina rada. Pojedini učenici smatraju da nisu ni bili svesni toga koliko zadataka mogu da urade, sve dok nisu dobili ovakve zadatke podeljene na nivoe. Drago im je što im je

pružena šansa da rade zadatke osnovnog nivoa, kao i da pređu na izradu zadataka višeg nivoa.

Srednji nivo: Učenicima se dopalo to što ne postoji mogućnost da neko od njih dobije lošu ocenu, jer je nivo koji dobiju prilagođen njihovom znanju. Dakle, upravo im se sviđa to što su zadaci prilagođeni svim učenicima.

Napredni nivo: Kada je u pitanju nastava podeljena na nivoe znanja, učenicima naprednog nivoa prijalo je upravo to što su na najvišem nivou i ostajali. Oni koji su imali poteškoća u izradi zadataka tokom ovog istraživanja tvrde da im je drago što su do završnog testa uspeali da usavrše svoje znanje, jer su prethodne nivoe dosta dobro znali, pa su tako stigli i do razumevanja zadataka na najvišem nivou znanja. Svu potrebnu pomoć dobijali su od nastavnice i drugova u grupi, kada su nejasnoće pri izradi zadataka u pitanju.

6. pitanje – *Koji nivo zadataka ti najviše odgovara (početni/ srednji/ napredni) i zašto?*

Osnovni nivo: Većina učenika smatra da im najviše odgovara početni i srednji nivo zadataka, jer su lakši, a jedan učenik tvrdi da voli kada može da se oporba i u naprednom nivou. Važno je istaći i to da se učenicima dopada to što su imali priliku da rešavaju i zadatke viših nivoa znanja, ali su najviše sigurnosti pokazali upravo u nivou kojem i pripadaju.

Srednji nivo: Učenicima srednjeg nivoa upravo se taj nivo i dopada, jer za njega su uvek spremni, a za napredni treba više da uče. Ovaj nivo je, dakle, po mišljenju učenika, najbolje prilagođen njihovom znanju engleskog jezika, jer nije ni previše lak, a ni previše težak. A jedan učenik je ipak izabrao početni nivo, jer je on najlakši.

Napredni nivo: Učenicima naprednog nivoa znanja taj nivo najviše i odgovara, što je istaklo svih osmoro učenika ove grupe. Obrazloženje za to je da ovaj nivo zahteva mnogo truda i rada, što ovim učenicima ne nedostaje, pa su pomoću njega mnogo toga saznali i naučili. Dakle, dopalo im se to što, iako su već dostigli određeni nivo znanja, oni mogu i da napreduju i da rade još teže zadatke koji za njih predstavljaju izazov.

7. pitanje – *Šta ti se najviše svidelo u vezi sa radom u grupi?*

Osnovni nivo: U vezi sa radom u grupi učenici najviše vole prevođenje, ispravljanje rečenica, zaokruživanje ponuđenih reči i odgovora, odnosno, većinu vežbi. I sama činjenica da su u grupi vršnjaka pomaže im da lakše savladaju gradivo, a ujedno provode kvalitetno vreme sa svojim drugovima.

Srednji nivo: Učenicima se dopada zabavan način učenja reči, kao i nadograđivanje znanja, jer ako jedan učenik nešto pogreši, drugi ga isprave, a i na taj način se lakše pamti i više nauči. Učenici ističu i odgovarajući vid saradnje kroz grupni rad.

Napredni nivo: Kada je u pitanju grupni rad, učenicima naprednog nivoa znanja svideo se njihov zadatak da pomognu drugima u rešavanju jezičkih vežbi, odnosno, da dele znanje sa drugima i da kroz taj proces nauče novo gradivo. Dopada im se i to što su svi radili složno i na zanimljiv način dolazili do pravih rešenja.

8. pitanje – *Da li bi želeo da se nastava engleskog jezika i u buduće odvija na ovakav način i zašto?*

Osnovni nivo: Svi učenici ovog nivoa, njih osmoro, želeli bi da se nastava i dalje odvija na ovakav način i to zato što na bolji i zanimljiviji način nauče više reči. Smatraju i da je ovo najlakši način učenja reči.

Srednji nivo: Svih šest učenika želi da se nastava engleskog i dalje odvija na ovakav način. Lakše im je da tako zapamte reči i da ih nauče, a posebno one teže reči, nego na uobičajenim časovima. Učenici ponovo ističu da im je ovako zabavnije i zanimljivije da uče i da pamte reči.

Napredni nivo: Svih osmoro učenika naprednog nivoa znanja ima želju da se ovakva nastava odvija na sličan način i u budućnosti, odnosno, da i mlađe generacije imaju ovakve časove. Razlozi za to su ti što im je ovako uzbudljivije, zabavnije, bolje i lakše da uče. Čak ističu i to da u ovakvim zadacima pronalaze sebe. Ova činjenica veoma je važna za naše istraživanje, jer su učenici putem raznovrsnih aktivnosti i nastave podeljene na nivoe uspeli da pronađu svoju skrivenu kreativnost, a da putem rada u grupi upoznaju i kreativnost svojih drugova, da zavire u njihovu maštu i ponesu ono najbolje iz nje.

9. pitanje – *Koje su mane (nedostaci) ovakvog načina rada?*

Osnovni nivo: Učenici ovog nivoa tvrde da ovakva vrsta nastave nema nikakvih nedostataka.

Srednji nivo: Učenici smatraju da nisu uočili nikakve nedostatke ovakvog načina rada na časovima. Jedino je jedna učenica primetila da ponekad disciplina može da bude neodgovarajuća na ovakvim časovima, kada je bučnije, što je i svojstveno radu u grupi. Međutim, ukoliko se nastavnik uključi u kontrolu i obilazak grupa, disciplina može da dostigne odgovarajući nivo.

Napredni nivo: Većina učenika smatra da nema mnogo mana ovakvog načina rada. Kao retke nedostatke ističu činjenicu što se nisu svi učenici podjednako zainteresovali za ovakve časove. To se posebno primećuje kod pojedinih učenika

osnovnog i srednjeg nivoa koji su često prepisivali odgovore od učenika naprednog nivoa. Zbog toga je važna uloga nastavnice u kontroli grupa.

10. pitanje – *Da li imaš predloge na koji način se može poboljšati nastava engleskog jezika, a posebno kada je učenje novih ili ponavljanje starih reči u pitanju?*

11. pitanje – *Da li želiš još nešto da napišeš o ovakvoj vrsti nastave, a što nismo spomenuli u prethodnim pitanjima?*

Osnovni nivo: Učenici nemaju predloge za poboljšanje nastave engleskog jezika, a nisu dodali nešto što već nismo spomenuli u prethodnim pitanjima, što bi trebalo da govori u prilog činjenici da je anketa obuhvatila sve aspekte obrade vokabulara u toku istraživanja.

Srednji nivo: Učenici nisu iznosili predloge za poboljšanje nastave engleskog jezika u narednom periodu, niti su dopisali neka svoja dodatna zapažanja koja nisu stigli u prethodnim, odgovorima na pitanja.

Napredni nivo: Kao predlog za poboljšanje nastave engleskog jezika, učenici ističu da bi trebalo da održimo takmičenje u pisanju i čitanju reči. Učenici takođe ističu veliku želju nastavnice da se zalaže za svoje učenike i što im često ponavlja isto gradivo kroz raznovrsne vežbe, sve dok ga učenici ne savladaju u odgovarajućoj meri, pa zbog toga nemaju još neke dodatne predloge za poboljšanje rada. U prilog toj činjenici ide i zapažanje učenika da se kroz igru uglavnom najlakše ponovi i zapamti gradivo i nauči nešto novo. Učenici nisu dopunjavali svoje komentare date u prethodnim odgovorima.

Na osnovu obrađenih odgovora učenika može se izvesti zaključak da kod učenika sva tri nivoa znanja preovladava pozitivno mišljenje o ovakvom načinu rada, što doprinosi potpunoj ostvarenosti ciljeva istraživanja. Isto tako, rezultati ankete svih nivoa znanja ukazuju i na to da je svaka grupa učenika zadovoljna težinom zadataka koji su joj

ponuđeni, kao i mogućnošću da pokušaju da urade i primere koji su predviđeni za više nivoa znanja. Zabavne aktivnosti koje smo koristili prilikom uvežbavanja kolokacija, idioma i sinonima doprinele su tome da se nastava odvija na kreativan način, razvijajući kod učenika takmičarski duh i toleranciju. Uz uvažavanje različitih mišljenja i slušanje drugih prilikom izvođenja ovih vežbi u grupnom radu, neguje se stvaralačka atmosfera na času. Učenici svih nivoa znanja potvrđuju činjenicu da se reči uspešnije ponavljaju i bolje uče putem nastave podeljene na nivoe i učenje kroz grupni rad.

Drugi deo ankete ima cilj da se sazna zašto učenici prave greške kada prevode engleske kolokacije, idiome i sinonime na srpski jezik kao i to koje tehnike im pomažu da te greške isprave. I emocionalna strana pravljenja i ispravljanja grešaka je uzeta u obzir, pa se tako vodilo računa i o tome kako su se učenici osećali kada su ugledali greške u svom radu, kao i o tome da li im prija kada ih ispravljaju nastavnica i drugovi iz odeljenja. Da bi se nastavni proces poboljšao, veoma je bilo važno shvatiti da li učenici bolje pamte ispravke grešaka kada nastavnica koriguje njih ili nekog drugog. Isto tako, trebalo je ustanoviti i to da li učenicima odgovara i pomaže da se posle testa uradi celokupna detaljna analiza grešaka. U sledećoj tabeli pruža se analiza odgovora učenika na devet pitanja u anketi na taj način što je prvo dato pitanje, zatim odgovori učenika i broj učenika koji su dali te odgovore, a koji su raspoređeni po nivoima znanja. U prvom, drugom, šestom i sedmom, osmom i devetom pitanju učenici su zaokruživali ponuđene odgovore, jer je njima veoma teško da tačno odrede zbog čega prave greške u prevodima i šta im je sve od koristi prilikom ispravljanja grešaka, kao i to kako se osećaju kada ih ispravljaju drugi iz odeljenja. Treba istaći i činjenicu da su učenici dobili priliku da zaokruže više od jednog odgovora. Da bismo uvažili i dragoceno mišljenje učenika kada je emocionalna strana pravljenja grešaka u pitanju, odnosno, njihova osećanja kada vide greške u svom radu, kao i oni slučajevi u kojima im odgovara ili ne odgovara da ih

ispravlja nastavnica, pružili smo im mogućnost da sami napišu odgovore na ta pitanja, odnosno, na pitanja od broja tri do broja pet.

Pitanje		Osnovni nivo (ukupan broj učenika 8) Broj učenika koji su odgovorili na pitanje	Srednji nivo (ukupan broj učenika 6) Broj učenika koji su odgovorili na pitanje	Napredni nivo (ukupan broj učenika 8) Broj učenika koji su odgovorili na pitanje
1. Zašto pravimo greške kada prevodimo engleske kolokacije, idiome i sinonime sa engleskog jezika na srpski?	1. Zbog uticaja maternjeg jezika.	1. 4	1. 3	1. 5
	2. Zbog uticaja engleskog jezika.	2. 5	2. 4	2. 6
	3. Zbog nerazumevanja pravila za prevođenje.	3. 3	3. 2	3. 2
	4. Zbog nedostatka vremena za izradu zadataka.	4. 0	4. 0	4. 0
	5. Zbog manjka koncentracije.	5. 3	5. 3	5. 1
	6. Zbog nedostatka motivacije za izradu zadataka.	6. 1	6. 3	6. 0
	7. Nisam siguran koju reč da upotrebim.	7. 5	7. 4	7. 1
	8. Zbog neznanja.	8. 3	8. 2	8. 0
	9. Zbog svih ovih razloga.	9. 0	9. 0	9. 0
2. Šta ti pomaže da ispraviš greške?	1. Dopunski rad.	1. 8	1. 6	1. 8
	2. Dodatni rad.	2. 0	2. 6	2. 8
	3. Rad u grupi na času.	3. 8	3. 6	3. 8
	4. Objašnjenje	4. 8	4. 6	4. 8

	<p><i>nastavnice zašto pravimo greške.</i></p> <p><i>5. Objašnjenje drugova zašto pravimo greške.</i></p> <p><i>6. Analiza grešaka sa nastavnicom posle vežbi i testova.</i></p> <p><i>7. Čitanje tačnih prevoda pred drugovima iz odeljenja i objašnjenje zašto su baš oni odgovarajući.</i></p> <p><i>8. Pohvala kada tačno uradim zadatak.</i></p> <p><i>9. Sve gore navedeno.</i></p>	<p>5. 4</p> <p>6. 8</p> <p>7. 2</p> <p>8. 7</p> <p>9. 1</p>	<p>5. 3</p> <p>6. 6</p> <p>7. 3</p> <p>8. 5</p> <p>9. 2</p>	<p>5. 5</p> <p>6. 8</p> <p>7. 4</p> <p>8. 7</p> <p>9. 1</p>
<p><i>3. Kako se osećaš kada vidiš greške u svom radu?</i></p>		<p><i>1. Obeshrabreno. (2)</i></p> <p><i>2. Ravnodušno. (1)</i></p> <p><i>3. Uplašeno. (3)</i></p> <p><i>4. Nezasadovoljno. (2)</i></p>	<p><i>1. Svejedno mi je. (2)</i></p> <p><i>2. Znam da ću greške ispraviti i sledeći put bolje uraditi zadatak. (2)</i></p> <p><i>3. Sramota me je što sam pogrešio. (2)</i></p>	<p><i>1. Iznenadeno, jer smatram da sam sve tačno uradio. (1)</i></p> <p><i>2. Nadam se da ću sledeći put uraditi bez greške. (1)</i></p> <p><i>3. Verovatno ću sledeći put uraditi bolje. (3)</i></p> <p><i>4. Moram više da učim da bih ispravio greške. (4)</i></p>
<p><i>4. U kojim slučajevima ti odgovara da te ispravlja nastavnica?</i></p>		<p><i>Na časovima dopunske nastave, kada nas ima manje. (8)</i></p>	<p><i>1. Kada obilazi grupe i proverava greške dok radimo zadatke. (3)</i></p> <p><i>2. Kada radimo analizu grešaka posle</i></p>	<p><i>1. U pisanoj proverbi znanja, kada radimo vežbe na listićima. (3)</i></p> <p><i>2. Kada radimo analizu grešaka posle</i></p>

			<i>testova i vežbi. (6)</i>	<i>testova i vežbi. (8)</i>
<i>5. U kojim slučajevima ti ne odgovara da te ispravlja nastavnica?</i>		<i>Usmeno, pred svim drugovima iz odeljenja. (4)</i>	<i>Kada kaže da je to baš moja greška. (3)</i>	<i>Nema takvih slučajeva. (8)</i>
<i>6. U kojim slučajevima ti odgovara da te ispravlja drug iz odeljenja?</i>	<i>1. Kada radimo na času u okviru svoje grupe.</i> <i>2. Kada radimo zadatke u paru.</i> <i>3. Kada je to odličan učenik koji želi da mi pomogne.</i> <i>4. Kada sam siguran da on zna bolje od mene.</i> <i>5. Nemam ništa protiv da me ispravljaju drugovi iz odeljenja</i>	1. 4 2. 2 3. 2 4. 0 5. 0	1. 3 2. 2 3. 1 4. 0 5. 0	1. 0 2. 0 3. 0 4. 2 5. 6
<i>7. U kojim slučajevima ti ne odgovara kada te ispravlja drug iz odeljenja?</i>	<i>1. Usmeno, pred svima.</i> <i>2. Kada neko ima nameru da me osramoti i ponizi.</i> <i>3. Kada to radi samo zato što želi da se istakne.</i>	1. 4 2. 2 3. 2	1. 0 2. 3 3. 3	1. 0 2. 2 3. 3
<i>8. Da li bolje pamtiš ispravku kada te nastavnica koriguje ili kada nastavnica nekog drugog koriguje?</i>	<i>1. Kada mene koriguje.</i> <i>2. Kada koriguje nekog drugog.</i>	1. 6 2. 2	1. 3 2. 3	1. 7 2. 1

9. Koliko ispravki zapamtiš kada se posle testa sa ispravkama u njemu uradi i detaljna usmena analiza sa nastavnicom i drugovima iz odeljenja?	1. Skoro sve.	1. 6	1. 4	1. 3
	2. Sve.	2. 2	2. 2	2. 5

Tabela 35 – Rezultati ankete učenika

Nakon obrađenih podataka može se zaključiti da većina učenika svih nivoa smatra da i srpski i engleski jezik imaju uticaja na usvajanje, razumevanje i prevođenje engleskih kolokacija, idioma i sinonima, nekolicina da je uzrok nerazumevanje pravila, a nijedan učenik da je uzrok nedostatak vremena za izradu vežbi. Ova činjenica može da ukaže na to da se vremenski strogo vodilo računa o izradi vežbi i testova, pa kada je uočeno da je dato previše primera u zadacima za jedan čas, broj primera smanjen je u testu. Polovina učenika osnovnog i srednjeg nivoa priznaje da je uzrok pravljenja grešaka i manjak koncentracije na času, dok su za prevođenje najmanje motivisani učenici srednjeg nivoa. Dopunski i dodatni rad, kao i rad u grupi i objašnjenje nastavnice i analiza grešaka sa nastavnicom posle vežbi i testova, doprineli su boljoj korekturi grešaka, a u manjoj meri to je objašnjenje drugova. Skoro svi učenici smatraju da je veoma korisno da budu pohvaljeni za svoj rad. Kada se susretu sa greškom, najviše negativnih emocija ispoljavaju učenici osnovnog nivoa, dok su učenici srednjeg nivoa najviše ravnodušni. Učenike naprednog nivoa greške podstiču da bolje uče, a u manjem broju ima i onih koji vole da budu dominantni u okviru svoje grupe i uopšte u odeljenju, pa im nije prijatno kada pogreše. Učenicima osnovnog nivoa u većini slučajeva dopada se da ih nastavnica ispravlja samo na časovima dopunske nastave, dok učenicima srednjeg nivoa odgovara da

to bude u okviru njihove grupe ili posle testova i vežbi. Učenici naprednog nivoa smatraju odgovarajućim da to bude u pisanoj proveri znanja i posle testova. Učenicima osnovnog nivoa znanja ne prija kada ih nastavnica koriguje usmeno, pred svim drugovima iz odeljenja, dok se učenici srednjeg nivoa znanja ne osećaju prijatno kada se naglašava da su baš oni napravili određenu grešku. S druge strane, učenicima naprednog nivoa ne smeta da ih ispravlja nastavnica. U slučajevima kada izvršavaju zadatke na času u okviru svoje grupe ili u paru ili ako je u pitanju dobronameran odličan učenik, učenici osnovnog i srednjeg nivoa nemaju ništa protiv da ih ispravlja drug iz odeljenja. Budući da među učenicima naprednog nivoa postoje dva dominantna učenika, njihov odgovor da dozvoljavaju da ih ispravlja samo drug za kojeg su sigurni da poznaje vokabular bolje od njih nije iznenađujući, dok ostalim učenicima naprednog nivoa ne smeta da ih ispravlja drugi iz odeljenja. Kao i u slučaju kada ih ispravlja nastavnica, polovina učenika osnovnog nivoa ne oseća se prijatno kada se to odigrava usmeno, pred ostalim učenicima. Isto tako, smeta im kada je namera tih učenika da na taj način dospeju u centar pažnje, dok mali broj učenika svih nivoa smatra da je to u slučaju kada su nečije namere da ih osramoti i ponizi. Veliki broj učenika svih nivoa tvrdi da bolje uče vokabular kada nastavnica njih koriguje, a znatno manje kada koriguje nekog drugog. Ukoliko se posle testova koji se vraćaju učenicima sa ispravkama uradi i detaljna analiza grešaka sa nastavnicom i drugovima iz odeljenja većina učenika osnovnog, srednjeg i naprednog nivoa može da zapamti skoro sve ispravke.

Kada je u pitanju analiza grešaka u prevodima učenika, izuzetno je korisno uporediti rezultate istraživanja do kojih dolazimo putem relevantne literature i putem analize prevoda učenika koje delimo na odgovarajuće, delimično tačne i netačne, s jedne strane, i rezultate istraživanja do kojih se dolazi putem ankete sprovedene među učenicima, jer se mogu povući određene paralele. Naime, i učenici i nastavnica slažu se u

tome da greške nastaju pod uticajem kako engleskog tako i srpskog jezika, što predstavlja interlingvalne greške, i usled neznanja, što ukazuje na ekstralingvalne greške. U manjem broju ističu se faktori kao što je upotreba pogrešnih reči. Nedostatak vremena za izradu prevoda nije faktor koji utiče na sam ishod prevoda. U manjoj meri, po učenicima, to je nedostatak koncentracije, a u većoj meri motivacija čiji je nedostatak posebno izražen kod učenika srednjeg nivoa znanja. Naime, stiče se utisak da učenici osnovnog nivoa znanja stabilno izvršavaju zadatke, a učenici naprednog nivoa savesno pristupaju izradi svakog prevoda, dok učenicima koji su između ova dva nivoa upravo nedostaje ta sigurnost u radu. Pored ovih uzroka za pravljenje grešaka, u radovima učenika nastavnica pronalazi i intralingvalne greške, što učenici nisu prepoznali. U prevodima učenika nisu primećene greške do kojih dolazi usled pogrešne analogije i potrebe za izbegavanjem sličnosti sa maternjim jezikom. Isto tako, pokazalo se da je nastava bila odgovarajuća i da nije bilo loših odnosa između nastavnice i učenika koji bi možda doveli do pravljenja grešaka. Istraživanje je pokazalo i to da učenicima odgovara način po kojem im se pismenim putem predočavaju greške, a zatim, usmeno, putem diskusije o greškama, pristupa njihovoj analizi.

3.4.2. Pedagoške implikacije i inovacije sprovedenog istraživanja

Kada su kolokacije u pitanju, na osnovnom i srednjem nivou znanja učenici su uvežbavali po pet kolokacija vezanih za snove i hranu, a tri za siromaštvo, dok se na naprednom nivou znanja korpus sastojao od deset kolokacija vezanih za snove, pet vezanih za hranu i tri kolokacije vezane za siromaštvo. Ove tri teme se obrađuju i u udžbenicima za osmi razred osnovne škole, pa smo povezali novo gradivo sa starim, a ujedno i proširili gradivo izvan udžbenika. Između pripreme za test i samog testa kolokacije su se uvežbavale na razne kreativne načine na redovnim časovima, kao i na časovima dopunske i dodatne nastave. Na redovnim časovima trebalo je obraditi sve

lekcije koje su propisane Nastavnim planom i programom, pa se ovo istraživanje sprovodilo na svakom času po 15 minuta i na časovima dopunske i dodatne nastave jednom nedeljno po 45 minuta. Prvo su učenici naprednog nivoa dolazili na časove dodatne nastave gde su se upoznavali sa korpusom sva tri nivoa znanja, a na časovima dopunske nastave svoje znanje su prenosili na učenike osnovnog i srednjeg nivoa znanja. Korisna aktivnost za tu svrhu je „Reči se vrte u krug” (“Words round the circle”). Naime, svi učenici stoje u krugu i nastavnik započinje igru tako što uzima jednu kolokaciju, odnosno, papirić na kojem je ona zapisana i smišlja primer za nju koji glasno izgovara, a zatim uzima sledeći papirić sa kolokacijom i stavlja je učeniku koji stoji pored njega na dlan, a on ima zadatak da glasno kaže primer za nju i igra se nastavlja dok svi učenici ne dođu na red. Učenici dobijaju listiće shodno svom nivou znanja, a ukoliko se primeti da učenici osnovnog i srednjeg nivoa znanja uspevaju da bez teškoća sastave primere, dobijaju i kolokacije za jedan nivo znanja viši od onog kojem trenutno pripadaju. Prilikom takvih zadataka, učenici naprednog nivoa znanja pomažu drugim učenicima na taj način što im započinju primer sa kolokacijom ili sastavljaju ceo primer, a ostali učenici treba da sastave sličan primer po ugledu na njih. Pored toga što je ova igra korisna za uspešno usvajanje značenja kolokacija u raznovrsnim kontekstima, ona kod učenika podstiče želju za timskim radom i takmičenjem u atmosferi u kojoj vladaju zabava i sloga, a učenici su i više skoncentrisani na samu aktivnost, jer moraju da prate redosled izlaganja da bi znali kada je njihov red, kao i da pažljivo slušaju druge, što doprinosi i besprekornoj disciplini za vreme časa. Na časovima dodatne nastave učenici naprednog nivoa znanja pravili su plakate sa kolokacijama, sastavljali igre asocijacija, pravili ukrštenice sa kolokacijama i pisali sastave koristeći zadate kolokacije. Često su im ove aktivnosti ostajale za domaći zadatak, a posebno pravljenje plakata koje zahteva više vremena, pa su i to završavali uz pomoć učenika osnovnog i srednjeg nivoa znanja koji su

im najviše pomagali u crtanju i bojanju i tako pokazali da su talentovani i za druge aspekte učenja, čime se uspostavila korelacija sa likovnom kulturom. Dok prave plakate, učenici razmenjuju iskustva, smišljaju primere sa kolokacijama na engleskom jeziku, dogovaraju se i saraduju u grupi. Igru asocijacija smo često koristili kao aktivnost za ponavljanje starih reči, a ujedno i za učenje novih, ali ju je sastavljala prvo nastavnica, međutim kada su učenici shvatili koliko je ova igra zabavna, i oni su počeli da sastavljaju svoje asocijacije i to veoma uspešno. U igri asocijacija koja se sprovodila na redovnim časovima, učenici su podeljeni u grupe u kojima ima podjednak broj učenika svih nivoa znanja. Dva učenika koja su sastavljala asocijaciju vode kviz, a svaka grupa ima svog predstavnika koji otvara polja i nudi rešenje kolona ili konačno rešenje u dogovoru sa ostalim članovima grupe. Za tačno rešenje kolone grupa dobija 3 poena, a za tačno konačno rešenje dobija se 10 poena. Ukoliko je teško pogoditi koja je reč u pitanju, na kraju se često daje i slovna pomoć, odnosno, broj crtica koje odgovaraju broju slova u reči i početno slovo te reči, a učenici tada pogađaju koja se slova nalaze u reči, kao i samu reč. Ovo se dešavalo samo u primerima sa rečima koje su izuzetno teške za učenike. Sledeća aktivnost je bila sastavljanje ukrštenica. Naime, učenici su sastavljali ukrštenicu koju su ostali učenici rešavali u parovima na taj način što su tražili reči u dva smera: uspravno i vodoravno. Kada izvršavaju zadatke u paru, učenici ushićeno jedan drugom postavljaju pitanja i odgovaraju na njih i srećni su kada uspeju da pronađu sve reči. I ova aktivnost odvijala se na redovnim časovima naizmenično sa igrom asocijacija, da bi se uspostavila neophodna dinamika u usvajanju vokabulara. Odnosno, na jednom času se sprovodila igra asocijacija, a na drugom su se rešavale ukrštenice i tako redom. Rešavanje ukrštenica posebno je interesantno učenicima osnovnog nivoa znanja koji reči usvajaju pretežno na nivou prepoznavanja. Kada je u pitanju pisanje sastava sa kolokacijama na temu *A strange dream*, koji su učenici pisali za domaći zadatak, trebalo bi istaći činjenicu

da su čak i učenici srednjeg nivoa znanja bili zainteresovani da napišu sastave i to veoma uspešno. Sastavi učenika naprednog nivoa znanja su odlični, gramatički tačni, a i kolokacije su tačno upotrebljene u odgovarajućim kontekstima. Učenicima je lakše da sastavljaju kraće rečenice, a više takvih rečenica čini odličan sastav. Sastavi učenika čitali su se na časovima dopunske nastave i bili izloženi na panoima u učionici, kao i plakati učenika.

Prilikom obrade i uvežbavanja idioma u ovom istraživanju, korpus na osnovnom nivou znanja sastojao se od šest idioma (tri idioma za temu *strah* i tri idioma za temu *problemi*). Na srednjem nivou bilo je ukupno sedam idioma (četiri na temu *strah* i tri na temu *problemi*). Učenici naprednog nivoa znanja uvežbavali su šest idioma (tri na temu *strah* i tri na temu *problemi*). Učenici svih nivoa znanja između pripreme za test i testa povezivali su idiome vezanih za obe teme sa definicijama na engleskom jeziku. Učenici naprednog nivoa znanja slušali su i tri teksta iz udžbenika na temu *strah* i određivali koji idiom odgovara kom tekstu, odnosno, radili su ovaj zadatak u paru i birali idiom koji bi najbolje opisao sva tri teksta iz ugla oba učenika pojedinačno. Ovi učenici slušali su i tekst i određivali koji idiom od ponuđena tri odgovara kom liku iz teksta. Pored toga, učenici osnovnog nivoa znanja zaokruživali su tačan prevod idioma od ponuđena tri, učenici srednjeg nivoa su završavali započeti prevod rečenica sa idiomima, dok su učenici naprednog nivoa znanja prevodili cele rečenice sa idiomima. Učenici naprednog nivoa znanja pravili su plakate, sastavljali asocijacije i pravili ukrštenice sa idiomima i pisali sastave na temu *strah*. Ove aktivnosti sprovodile su se kao što je opisano kod uvežbavanja kolokacija, s tim što se prilikom rešavanja ukrštenica sa idiomima od učenika tražilo da pronađu odgovarajuće delove zadatah idioma.

Kada su u pitanju paradigmatski leksički odnosi (sinonimi), korpus istraživanja na osnovnom nivou znanja sastojao se od tri niza po dva nova sinonima i od tri niza po dva

sinonima koje smo proučavali u sedmom razredu osnovne škole. Na srednjem nivou znanja, učenici su obrađivali tri niza po dva nova sinonima i četiri niza po dva sinonima iz prethodnog razreda. Učenici naprednog nivoa znanja imali su korpus koji se sastojao od tri niza po dva nova sinonima i tri niza po dva sinonima koje su učenici znali od ranije. Učenici sva tri nivoa znanja uvežbavali su sinonime na taj način što su dobili rečenicu na engleskom jeziku sa podvučenim sinonimom, a imali su zadatak da odrede odgovarajući sinonim od ponuđena tri sinonima od kojih je jedan odgovarajući sinonim, drugi približni sinonim, a treća reč nije sinonim za podvučenu reč u rečenici. Kada je u pitanju vežbanje prevođenja rečenica sa sinonimima, na osnovnom nivou znanja, učenici su zaokruživali tačan prevod od ponuđena tri prevoda, a ponuđeni su im odgovarajući sinonim, približan sinonim i reč koja nije sinonim. Učenici srednjeg nivoa znanja prevodili su deo rečenice sa sinonimima, dok im je drugi deo bio preveden. Na naprednom nivou znanja, učenici su prevodili cele rečenice sa sinonimima. Od ostalih kreativnih aktivnosti koje su smišljali učenici naprednog nivoa treba izdvojiti pravljenje plakata, osmišljavanje igre asocijacija, sastavljanje ukrštenica i pisanje sastava. To su aktivnosti koje su se sprovodile sa celim korpusom istraživanja, odnosno sa kolokacijima, idiomima i sinonimima.

Može se zaključiti da sve ove kreativne aktivnosti za obradu, ponavljanje i proveru usvojenosti sintagmatskih i paradigmatskih leksičkih odnosa doprinose uspešnijem izvođenju nastave vokabulara engleskog jezika u osmom razredu osnovne škole, što su rezultati istraživanja u ovoj disertaciji i pokazali.

4. Završna razmatranja

Poslednje poglavlje sadrži rekapitulaciju predmeta i ciljeva istraživanja, teorijske analize sintagmatskih i paradigmatičkih leksičkih odnosa, primenjenih metoda i analize rezultata istraživanja. (4.1.) U odeljku 4.2. opisane su perspektive daljih istraživanja sintagmatskih i paradigmatičkih leksičkih odnosa, kao i ostalih delova vokabulara u osmom razredu osnovne škole i u nastavi engleskog jezika uopšte.

4.1. Rekapitulacija

Predmet ove doktorske disertacije bili su teorijski i praktični aspekti obrade sintagmatskih leksičkih odnosa u nastavi engleskog jezika, tj. kolokacija (npr. *pinch of salt*) i idioma (npr. *That's your problem!*), s jedne strane, i paradigmatskih leksičkih odnosa, odnosno, sinonima (npr. *good-looking, handsome, pretty*), s druge, koja se sastojala od sledećeg: (1) opisivanje teorijskih aspekata sintagmatskih i paradigmatskih leksičkih odnosa, i njihovog prevođenja, (2) opisivanje praktičnih aspekata obrade sintagmatskih i paradigmatskih leksičkih odnosa, i njihovog prevođenja u nastavi engleskog jezika u osmom razredu osnovne škole, i (3) prikazivanje novog teorijsko-metodološkog modela obrade sintagmatskih i paradigmatskih leksičkih odnosa, i njihovog prevođenja, a zatim i analiza predloženog modela i ostvarenosti ciljeva istraživanja.

Ciljevi istraživanja bili su sledeći: (1) proširivanje i obogaćivanje vokabulara učenika engleskim kolokacijama, idiomima i sinonimima, i načinima njihovog prevođenja na srpski jezik, što u aktuelnom Nastavnom planu i programu osmog razreda osnovne škole nije dovoljno zastupljeno, (2) postizanje uspešnije organizacije nastave engleskog jezika putem grupnog rada i diferencijalnih zadataka koji su podeljeni na tri nivoa znanja: osnovni, srednji i napredni, (3) omogućavanje učenicima naprednog nivoa znanja da bez većih teškoća rešavaju zadatke, zahvaljujući dodatnoj nastavi, a da na časovima redovne i dopunske nastave pomažu učenicima osnovnog i srednjeg nivoa znanja uboljem usvajanju relevantnih elemenata vokabulara, (4) analiza grešaka učenika pri rešavanju zadataka u raznovrsnim zadacima, i (5) pronalaženje načina za smanjivanje broja grešaka, kao i osmišljavanje inovativnih aktivnosti za obradu sintagmatskih i paradigmatskih leksičkih odnosa u nastavi engleskog jezika. Na osnovu analize obimne literature koja se bavi proučavanjem sintagmatskih leksičkih odnosa, odnosno, kolokacija i idioma, može se zaključiti da je kolokacija sintagmatska kombinacija leksičkih jedinica,

nezavisno od vrste reči i sintaksičke strukture, a ujedno i sadržinska, funkcijska, a delom i formalna celina, koja opisuje mikro-situacije u vanjezičkoj i jezičkoj stvarnosti. Idiom je redovan, a ponekad i sistemski spoj najmanje dve lekseme ili više njih, i semantičkih i funkcijskih, u okviru određene sintagme ili rečenice. Idiomatizovanost, kao glavna osobina idioma, ostvaruje se kroz sadržinsku i/ ili formalnu idiomatizaciju.

Paradigmatski leksički odnos koji je opisan u ovom istraživanju je sinonimija za koju se vezuje definicija da ukoliko najmanje dve lekseme, putem svojih relevantnih semema imaju sva ista centralna dijagnostička obeležja, one se mogu bar delimično zamenjivati u kontekstu. Sinonimija se u literaturi deli na: (1) približnu, (2) nepotpunu ili deskriptivnu i (3) potpunu sinonimiju, dok razlike između sinonima mogu da se uspostave na tri načina — samostalno ili kombinovano: (1) po asocijativnom značenju, (2) po dodatnoj implikaciji, i (3) po kolokaciji. Za nastavu vokabulara engleskog jezika u osnovnoj školi bitno je pojasniti učenicima da iako postoji mogućnost izbora reči koje će na odgovarajući način uspeti da prenesu i predstave izvesni jezički sadržaj u određenoj situaciji, ta mogućnost izbora ne sme da se izjednači sa mehaničkom zamenom jedne sinonimne reči drugom, jer bi se na taj način u potpunosti negirala suština ovog paradigmatskog leksičkog odnosa.

Na osnovu proučavanja literature o nastavi engleskog jezika, u ovom istraživanju upućivala sam na kolokacije, idiome i sinonime i zahtevala od učenika da ih zapisuju u raznovrsnim kontekstima. Greška se nije odmah ispravljala, nego je bilo dovoljno da se ona primeti, pa su se pronalazili i primeri drugih leksema koji se sa njom javljaju. Učenicima se nije davalo gotovo značenje reči iz rečnika, nego su se smišljali novi primeri. Greške u prevođenju sintagmatskih leksičkih odnosa dovele su do stvaranja novih kolokacija i idioma koji su se delili na neuobičajene i neostvarive, dok su tačni prevodi odgovarali prihvatljivim kolokacijama i idiomima. Nakon analize grešaka u

vežbama sa sinonimima, određena je podela sinonima na 1) odgovarajuće, 2) približne i 3) reči koje uopšte nisu sinonimi za zadatu reč.

Obrada sintagmatskih i paradigmatičkih leksičkih odnosa bila je zasnovana na analizi grešaka učenika u raznovrsnim vežbama i testovima za usvajanje i prevođenje kolokacija, idioma i sinonima s engleskog jezika na srpski. Kao dodatni, pomoćni, metod sprovedena je i anketa da bi se utvrdio stepen zadovoljstva učenika ovakvim pristupom i načinom rada. Uzorak za istraživanje činila su 22 učenika jednog odeljenja osmog razreda osnovne škole (8/2), 12 devojčica i 10 dečaka, kojima predajem od prvog razreda. Osmi razred izabran je jer se, kao poslednji u osnovnom obrazovanju, odnosi na najvišu kompleksnost postojećeg znanja, ali i gradiva koje još treba obraditi. Na osnovu uspeha iz engleskog jezika, u odeljenju koje je učestvovalo u istraživanju bilo je osmoro odličnih, šestoro vrlodobrih, šestoro dobrih i dvoje dovoljnih učenika, koji su bili podeljeni u tri nivoa znanja: osnovni (8 učenika), srednji (6) i napredni (8), kako bi u rešavanju zadataka mogao biti primenjen diferencijalni pristup.

Na osnovu definisanog teorijskog i praktičnog pristupa u obradi sintagmatskih i paradigmatičkih leksičkih odnosa u nastavi engleskog jezika u osmom razredu osnovne škole, u ovom radu ostvareni su rezultati koji su bili podeljeni na sledeće faze: (1) proučavanje i analiza relevantne literature, (2) odabir sintagmatskih i paradigmatičkih jedinica za obradu i istraživanje, (3) utvrđivanje teorijsko-metodološkog okvira za istraživanje, (4) izrada testova i upitnika za istraživanje, (5) primena testova i upitnika na odabranoj grupi ispitanika, (6) razmatranje i analiza dobijenih rezultata, (7) razmatranje prednosti i nedostataka razvijenog metoda obrade i istraživanja sintagmatskih i paradigmatičkih leksičkih odnosa.

Rezultati istraživanja su postignuti na način koji je bio i planiran, a oni su sledeći: (1) detaljan pregled teorijskih opisa sintagmatskih i paradigmatičkih leksičkih odnosa u engleskom jeziku i njihovog prevođenja na srpski, (2) kritička analiza teorijsko-metodoloških i praktičnih modela obrade sintagmatskih i paradigmatičkih leksičkih odnosa u nastavi engleskog jezika, (3) nov model obrade sintagmatskih i paradigmatičkih leksičkih odnosa i njihovog prevođenja na srpski, i (4) kritička analiza efikasnosti predloženog modela, potkrepljena rezultatima obimnog empirijskog istraživanja.

Kada je u pitanju analiza rezultata sprovedenog istraživanja, može se zaključiti da su učenici sva tri nivoa znanja pokazali izuzetan stepen znanja u svim vežbama na testu i samim tim bolje rezultate nego na pripremi za test, što ukazuje na činjenicu da su ciljevi istraživanja u potpunosti ostvareni. Učenici naprednog nivoa znanja uspešno su izvršavali i najzahtevnije zadatke. Predloženi model obrade sintagmatskih i paradigmatičkih leksičkih odnosa u osmom razredu osnovne škole pokazao se efikasnim, što, pored rezultata testova učenika, pokazuju i rezultati ankete sprovedene među učenicima u kojoj su oni izneli pozitivno mišljenje o ovakvom načinu rada.

4.1.1. Perspektive daljih istraživanja

U ovoj doktorskoj disertaciji analiziran je samo jedan deo korpusa kolokacija, idioma i sinonima koji bi se mogli obrađivati u osmom razredu osnovne škole. U cilju sticanja celovitijeg uvida u obradu sintagmatskih i paradigmatičkih leksičkih odnosa u osmom razredu osnovne škole, trebalo bi formirati detaljniji korpus primera koristeći relevantnu literaturu iz oblasti koje se pristupačne učenicima i poklapaju se sa njihovim interesovanjima. Na način opisan u ovoj doktorskoj disertaciji mogu se proučavati i ostali paradigmatički leksički odnosi, npr. antonimi. Pored toga, raznovrsne vežbe kao što su: pravljenje plakata, sastavljanje igre asocijacija i ukrštenica, mogu da se primenjuju i

prilikom obrade drugih delova vokabulara od petog do osmog razreda osnovne škole, pa čak i sa nižim uzrastima.

Ovo istraživanje bi se moglo proširiti na taj način što bi pored eksperimentalne grupe učenika postojala i kontrolna grupa koja bi se sastojala od jednog odeljenja učenika koje nije imalo priliku da vokabular uvežbava pomoću raznovrsnih kreativnih aktivnosti. Tada bismo uporedili rezultate eksperimentalne i kontrolne grupe i došli do potpunijih zaključaka o prednostima i nedostacima sprovedenog istraživanja.

Kreativne aktivnosti predviđene za učenike svih nivoa znanja koje su opisane u ovom radu od pomoći su nastavnicima stranih jezika, jer oni mogu primenjivati ovakva i slična istraživanja sa učenicima od petog do osmog razreda, kao i u srednjoj školi i tako predavati vokabular koji se koristi u stvarnim životnim situacijama i usavršavati svoj rad. Učenici mogu i dalje da koriste, kao i da nastave samostalno da sastavljaju raznovrsne vežbe sa sintagmatskim i paradigmatiskim leksičkim odnosima i u srednjoj školi.

Literatura

1. Allan, K. (1986). *Linguistic Meaning*. Vol. I. Routledge and Regan Pul, London and New York.
2. Allerton, D. J. (1984.). "Three (or four) levels of word cooccurrence restriction". *Lingua* 63: 17-40.
3. Apresjan, J. (2000). *Systematic lexicography*. Oxford University Press, Oxford.
4. Atkins, B. T. S., Rundell, M. (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford University Press, Oxford.
5. Bahns, J. (1993). "Lexical collocations: a contrastive view". *English Language Teaching Journal*, 47: 56-63.
6. Bjelica-Andonov, M. (2014). "Why do we cook up stories, spice them up, an serve them with relish: some observations about metaphors". U: T. Prčić, M. Marković, i dr. (ur.). *Engleski jezik i anglofone književnosti u teoriji i praksi. Zbornik u čast Draginji Pervaz*. Filozofski fakultet, Orfelin izdavaštvo, Novi Sad: 51-64.
7. Bloomfield, L. (1926). "A set of postulates for the science of language". *Language* 2 (3): 153-164 (reprinted in: M. Joos (ed.). *Readings in Linguistics I*, The University of Chicago Press 1957, Chicago and London: 26-31).
8. Bloomfield, L. (1933). *Language*. Henry Holt, New York.
9. Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford University Press, Oxford.
10. Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
11. Bugarski, R. (1996). *Uvod u opštu lingvistiku*. Čigoja štampa, XX vek, Beograd.
12. Bugarski, R. (2014). "English idioms in theory and practice: a personal account." U: T. Prčić, M. Marković, i dr. (ur.). *Engleski jezik i anglofone književnosti u teoriji i praksi. Zbornik u čast Draginji Pervaz*. Filozofski fakultet, Orfelin izdavaštvo, Novi Sad: 81-88.
13. Cameron, L. (2005). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press, Cambridge.
14. Carter, R. (1987). *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives*. Allen & Unwin, London.
15. Chitra, F. (1996). *Idioms and Idiomaticity*. Oxford University Press, Oxford.
16. Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton, The Hague.
17. Chomsky, N. (1962). "A transformational approach to syntax." In: A. A. Hill (ed.). *Proceedings of the Third Texas Conference on Problems of Linguistic Analysis in English*, May 9-12, 1958, University of Texas Press, Austin: 124-148.
18. Coady, J., Huckin, T. (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
19. Corder, S. (1981). *Error Analysis and Interpretation*. Oxford University Press, Oxford.
20. Cowie, A. P. (1978). "The place of illustrative material and collocations in the design of a learner's dictionary". In: P. Strevens (ed.). *In Honour of A. S. Hornby*. Oxford University Press, Oxford: 127-139.
21. Cowie, A. P. (ed.). (2001). *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications*. Oxford University Press, Oxford.
22. Cruse, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge University Press, Cambridge.

23. Cruse, D. A. (2004). *Meaning in Language*. 2nd edition. Cambridge University Press, Cambridge.
24. Crystal, D. (2003a). *English as a Global Language*. 2nd edition. Cambridge University Press, Cambridge.
25. Crystal, D. (2003b). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. 2nd edition. Cambridge University Press, Cambridge.
26. Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. Fontana, London.
27. Dragičević, R. (2007). *Leksikologija srpskog jezika*. Zavod za udžbenike, Beograd.
28. Dražić, J. (2014). *Leksičke i gramatičke kolokacije u srpskom jeziku*. Filozofski fakultet, Novi Sad.
29. Đorđević, R. (2000). *Uvod u kontrastiranje jezika*. 4., dopunjeno izdanje. Filološki fakultet, Beograd.
30. Edge, J. (1997). *Mistakes and Correction*. Longman, London, New York.
31. Edmonds, P., Hirst, G. (2002). Near-synonymy and lexical choice. *Computational Linguistics*, 28 (2): 105-144. Available at: <http://portal.acm.org/citation.cfm?i=643082>. Retrieved on: 20 March 2016.
32. Fernando, C. (1996). *Idioms and idiomaticity*. Oxford University Press, Oxford.
33. Fillmore, C. J. (1968). "Lexical Entries for Verbs". *Foundations of Language* 4: 373-393.
34. Firth, J. R. (1957a). "Modes of Meaning". *Papers in Linguistics 1934-1951*. Oxford University Press, UK.
35. Firth, J. R. (1957b). "A synopsis of linguistic theory 1930-55". *Studies in Linguistic Analysis*. The Philological Society, Oxford: 1-32.
36. Fraser, B. (1970). "Idioms within a Transformational Grammar." *Foundations of Language* 6: 22-42.
37. Geeraerts, D. (2010). *Theories of Lexical Semantics*. Oxford University Press, Oxford.
38. Gibbs, R. W. (1990). "Psycholinguistic studies on the conceptual basis of idiomaticity." *Cognitive Linguistics* 1: 417-51.
39. Goodey D., et al. (2011a). *Messages 3. Engleski jezik za 7. razred osnovne škole*. Klett, Beograd.
40. Goodey D., et al. (2011b). *Messages 3. Engleski jezik za 7. razred osnovne škole – radna sveska*. Klett, Beograd.
41. Goodey D., et al. (2011c). *Messages 4. Engleski jezik za 8. razred osnovne škole*. Klett, Beograd.
42. Goodey D., et al. (2011d). *Messages 4. Engleski jezik za 8. razred osnovne škole – radna sveska*. Klett, Beograd.
43. Gordon, T. (2003). *Kako biti uspešan nastavnik*. Kreativni centar, Beograd.
44. Gortan-Premk, D. (2004). *Polisemija i organizacija leksičkog sistema u srpskome jeziku*. (1. izd.). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
45. Gotštajn, Lj. (1986). *Sinonimija u kolokacijama (sa primerima engleskog jezika naučne argumentacije)*. Institut za strane jezike i književnosti, Filozofski fakultet, Novi Sad.
46. Grant, L., Nation, I. S. P. (2006). "How many idioms are there in English?". *ITL – International Journal of Applied Linguistics* 151: 1-14.
47. Greim, B. D. (1982). *A grammar of the idiom: theory development and its application to old French and old West Germanic*. Doctoral thesis from 1979. Ann Arbor, Michigan.
48. Gross Davis, B. (2009). *Tools for Teaching*. Wiley, San Fransisco.

49. Halliday, M. A. K. (1966). "Lexis as a linguistic level." *In memory of J. R. Firth*. Longman, London: 148-62.
50. Halliday, M. A. K., Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman Group Ltd, USA.
51. Harmer, J. (1998). *How to Teach English*. Longman, Harlow.
52. Harris, Z. (1951). *Methods in Structural Linguistics*. University of Chicago Press, Chicago.
53. Hatch, E., Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge University Press, New York.
54. Hausmann, F. J. (1984). "Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen". *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 31: 395-406.
55. Hausmann, F. J. (2008). (ed.). *Collocations in European Lexicography and Dictionary Research./ Kollokationen in der europäischen Lexikographie und Wörterbüchforschung. Lexicographica 24*. Mouton de Gruyter, Berlin. Available at: <http://www.degruyter.com/view/j/lexi>. Retrieved on: 22 March 2016.
56. Henricksen, B. (1999). "Three dimensions on vocabulary development." *Studies in Second Language Acquisition* 21 (2): 303-317.
57. Hill, J. (1999). "Collocational Competence". In: *English Teaching Professional* 11: 3-6.
58. Hill, J. (2000). "Revising priorities: from grammatical failure to collocational success." In: Lewis, M. (ed.). *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*. Language Teaching Publications, London: 47-69.
59. Hlebec, B. (1989). *Opšta načela prevodenja*. Naučna knjiga, Beograd.
60. Hlebec, B. (2002). „Leksičko-semantička analiza srpskih prideva sa značenjem jedne dimenzije”. [Lexical semantic analysis of Serbian ‘one-dimension’ adjectives], *Srpski jezik* 7/1-2: 213-236.
61. Hlebec, B. (2008). "Collocations with old, young and new and their Serbian correspondents." *ELLSSAC Proceedings* vol I, Belgrade: 171-192.
62. Hoey, M. (2000). "A world beyond collocation: new perspectives on vocabulary teaching". In: M. Lewis (ed.). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Language Teaching Publications, Hove: 224-243.
63. Irujo, S. (1984). *The Effects of Transfer on the Acquisition of Idioms in a Second Language*. Doctor of Education thesis. Boston University, UMI.
64. Irujo, S. (1986). "Don't Put Your Leg in Your Mouth: Transfer in the Acquisition of Idioms in a Second Language." *TESOL Quarterly* 20: 287-304.
65. Ivir, V. (1981). "Formal correspondence vs. translation equivalence revisited". In: *Poetics today* 2. 4: 51-59.
66. Ivir, V. (1985). *Teorija i tehnika prevodenja*. Centar „Karlovačka gimnazija”, Sremski Karlovci; Zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad.
67. Jackson, H. (1988). *Words and their meaning*. Longman.
68. Jackson, H. (2002). *Lexicography. An introduction*. Routledge, London, New York.
69. James, C. (1980). *Contrastive Analysis*. Longman, London and New York.
70. James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Longman, Essex.
71. Jordens, P. (1977). "Rules, grammatical intuitions and strategies in foreign language learning." *Interlanguage Studies Bulletin* 2 (2): 5-77.
72. Kapelan, J. (2011). *Učenje reči kroz grupni rad kod učenika osmog razreda osnovne škole*. Masterski rad; neobjavljen. Filozofski fakultet, Novi Sad.

73. Kapelan, J. (2014). „Prevođenje kolokacija s engleskog jezika na srpski: pedagoški aspekti.” *Metodički vidici* 5: 199-212.
74. Kapelan, J. (2015). „Maštom do saznanja o toleranciji i nenasilnom razrešavanju sukoba među učenicima”. U: Ž. Milanović (ur.). *Zbornik radova sa drugog međunarodnog interdisciplinarnog skupa mladih naučnika društvenih i humanističkih nauka Konteksti*. Filozofski fakultet, Novi Sad: 19-29.
75. Karahasanović, M. (1965). *Nastava stranih jezika u osnovnoj školi*. Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo.
76. Katz, J. J., Postal, P. M. (1964). *An Integrated Theory of Linguistic Description*. M. I. T. Pr., Massachusetts.
77. Kellerman, E. (1977) . “Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning.” *Interlanguage Studies Bulletin* 2 (1): 58-145.
78. Kilen, R. (2000). *Teaching Strategies for Outcomes-Based Education*. Shumani Printers, South Africa.
79. Kövecses, Z., Szabó, P. (1996). “Idioms: a view from cognitive semantics.” *Applied Linguistics* 17-3: 326-355.
80. Krzeszowski, T. (1990). *Contrasting Languages. The Scope of Contrastive Linguistics*. Mouton de Gruyter, Berlin, New York.
81. Lado, R. (1968). *Nastava stranih jezika*. Svjetlost, Sarajevo.
82. Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. The University of Chicago Press, Chicago.
83. Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press, Chicago.
84. Laufer, B. (1997). “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*. Cambridge University Press, Cambridge: 140-155.
85. Leech, G. (1974). *Semantics*. Penguin Books Ltd, England.
86. Leech, G. (1981). *Semantics*. 2nd edition. Penguin Books, Harmondsworth.
87. Lehrer, A. (1974). *Semantic Fields and Lexical Structure*. North-Holland Publishing Company, Amsterdam, London; American Elsevier Publishing Company, Inc., New York.
88. Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. LTP, Hove, England.
89. Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach*. LTP, Hove, England.
90. Lewis, M. (ed.). (2000). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Language Teaching Publications, Hove.
91. Lipka, L. (2002). *English Lexicology. Lexical Structure, Word Semantics and Word-Formation*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
92. Lyons, J. (1963). *Structural Semantics. An Analysis of Part of the Vocabulary of Plato*. (Publ. of the Philological Society, 20). Blackwell, Oxford.
93. Lyons, J. (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge University Press, Cambridge.
94. Lyons, J. (1977). *Semantics*. (Vols. 1–2). Cambridge University Press, Cambridge.
95. Lyons, J. (1981). *Language and Linguistics. An Introduction*. Cambridge University Press, Cambridge.
96. Lyons, J. (1995). *Linguistic Semantics. An introduction*. Cambridge University Press, Cambridge.
97. Mackin, R. (1978.). “On collocations: words shall be known by the company they keep”. In: P. Strevens (ed.). *In Honour of A. S. Hornby*. Oxford University Press, Oxford: 149-165.

98. Makkai, A. (1970). "Statistical aspects of phrasal verb idioms in modern English". In: *Proceedings of the Xth international congress of linguistics, Bucharest, 1967*, Bucharest: 969-972.
99. Makkai, A. (1972). *Idiom Structure in English*. Mouton, The Hague, Paris.
100. Mäntylä, K. (2004). *Idioms and Language Users. The Effect of the Characteristics of Idioms on their Recognition and Interpretation by Native and Non-native Speakers of English*. Academic dissertation. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
101. Maria, M. J. (2007). "A Corpus-driven Design of a Test Assessing the ESL Collocation Competence of University Students." *International Journal of English Studies*. vol. 7: 127-147.
102. Martińska, M. (2004). "Do English language learners know collocations?" *Investigationes Linguisticae*. vol. XI. Institute of Linguistics, Poznan: 1-7.
103. Matijašević, J. (1984). „O sinonimiji i sinonima”. U: J. Jerković (ur.). *Leksikografija i leksikologija. Zbornik referata*. Srpska akademija nauka i umetnosti, Filološki fakultet, Beograd; Institut za južnoslovenske jezike Filozofskog fakulteta, Matica srpska, Novi Sad: 115-130.
104. McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford University Press, Oxford.
105. McCarthy, M., O'Dell, F. (1999). *English Vocabulary in Use: Upper-intermediate & advanced*. Cambridge University Press, Cambridge.
106. McCarthy, M., O'Dell, F. (2001). *English Vocabulary in Use: Upper-intermediate*. Cambridge University Press, Cambridge.
107. McIntosh, A. (1967). "Patterns and ranges". In: A. McIntosh, M.A.K. Halliday (eds.) *Patterns of Language. Papers in General, Descriptive and Applied Linguistics*. Longmans, Green and Co Ltd, Great Britain: 183-199.
108. Milić, M. (2004). *Termini igara loptom u engleskom jeziku i njihovi prevodni ekvivalenti u srpskom*. Neobjavljena magistarska teza. Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Novi Sad.
109. Milić, M. (2008). "English-based versus native-based synonyms in Serbian". *Romanian Journal of English Studies* 5: 196-201.
110. Milić, M. (2011). "Lexicographic codification of English-based synonyms in Serbian". *Südslavistik 7 Online* 3. Available at: <http://www.suedslavistik-online.de/03/milic.pdf>. Retrieved on: 26 May 2015.
111. Milić, M. (2013). *Anglicizmi kao sinonimi u srpskom jeziku*. E-disertacija, knjiga 4. Filozofski fakultet, Novi Sad. Dostupno na: <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2013/978-86-6065-166-4>. Pristupljeno: 18. juna 2015.
112. Mitchell, T. F. (1971). "Linguistic 'goings-on': collocations and other lexical matters arising on the syntagmatic record". *Archivum Linguisticum* 2: 35-69.
113. Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Macmillan Heinemann English Language Teaching, New York.
114. Moon, R. (1992). "Textual aspects of fixed expressions in learner's dictionaries." In: P. J. L. Arnaud, H. Béjoint (eds.). *Vocabulary and applied linguistics*. MacMillan, London: 13-27.
115. Moon, R. (1998). *Fixed expressions and idioms in English*. Oxford University Press, Oxford.
116. Morgan, J., Rinvulcri, M. (2004). *Vocabulary*. Oxford University Press, Oxford.
117. Mršević, D. (1983). Frazeološka jedinica i njen sinonim. *Naučni skup slavista u Vukove dane*, 12 (1), XII/1: 123-130.
118. Mršević-Radović, D. (2008). *Frazeologija i nacionalna kultura*. Književnost i jezik, Beograd.

119. Murphy, M. L. (2003). *Semantic Relations and the Lexicon*. Cambridge University Press, Cambridge.
120. Nation, I.S.P. (1997), "Vocabulary size, text coverage, and word lists." In: N. Schmitt, M. McCarthy (eds.). *Vocabulary, Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, Cambridge: 6-19.
121. Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press, Cambridge.
122. Nation, I. S. P. (2003). "Vocabulary". In: D. Nunan (ed.). *Practical English Language Teaching*. McGraw Hill, New York: 129-152.
123. Nation, I. S. P. (2011). "My ideal vocabulary course". In: M. H. Chau, I. A. Khairi (eds.). *Vocabulary Learning in the Language Classroom*. MELTA-Sasbadi, Petaling Jaya.
124. Nation, I. S. P. (2014). *What Do You Need to Know to Learn a Foreign Language?* School of Linguistics and Applied Language Studies, Victoria University of Wellington, Wellington.
125. Nejebauer, A. (1982). „Odlike kolokacija u engleskom jeziku”. *Zbornik radova Instituta za strane jezike i književnosti*. Filozofski fakultet, Novi Sad, 4: 339-349.
126. Nejebauer, A. (1986). „Leksikografski sistemi i građa u funkciji izrade englesko-srpskohrvatskog rečnika kolokacija”. *Zbornik radova Instituta za strane jezike i književnosti*. Filozofski fakultet, Novi Sad, 7: 93-121.
127. Nesselhauf, N. (2003). "The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching". *Applied Linguistics* 24: 223-242.
128. Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Prentice Hall International, New York.
129. Newmeyer, F. J. (1974). "The Regularity of Idiom Behaviour". *Lingua* 34 (4): 327-342.
130. Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating*. E. J. Brill, Leiden.
131. Nida, E. A. (1975a). *Componential Analysis of Meaning*. Mouton, The Hague, Paris.
132. Nida, E. A. (1975b). *Exploring Semantic Structures*. Wilhelm Fink Verlag, München.
133. Nida, E. A., Taber, C. R. (1969). *The Theory and Practice of Translation*. United Bible Societies, Netherlands.
134. Nuccorini, S. (2003). "Towards an 'ideal' Dictionary of English Collocations." In: P. van Sterkenburg (ed.). *A practical Guide to Lexicography*. Amsterdam, Philadelphia: 366-388.
135. Novakov, P. (2008). *Anglističke teme*. Futura publikacije, Novi Sad.
136. Nunan, D. (2000). *Language Teaching Methodology. A Textbook for Teachers*. Open University of Hong Kong Press, Hong Kong.
137. Orosz, A. (2009). "The Growth of Young Learner's English Vocabulary Size". In: M. Nikolov (ed.). *Early Learning of Modern Foreign Languages. Processes and Outcomes*. Multilingual Matters, Bristol: 181-194.
138. Palmer, F. R. (1976). *Semantics*. Cambridge University Press, Cambridge.
139. Palmer, F. R. (1981). *Semantics*. 2nd edition. Cambridge University Press, Cambridge.
140. Pervaz, D. (1988). „Kolokacija: od reči do termina”. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane* 18/1: 59-67.
141. Petrović, B. (2005). *Sinonimija i sinonimičnost u hrvatskome jeziku*. Hrvatska sveučilišna Naklada, Zagreb.

142. Prčić, T. (1999a). „Englesko-srpsko leksičko kontrastiranje: potrebe, postupci i primene”. U: R. Šević, i dr. (ur.). *6. simpozijum „Kontrastivna jezička istraživanja”*. Zbornik radova. Filozofski fakultet, Novi Sad; Jugoslovensko društvo za primenjenu lingvistiku Vojvodine, Novi Sad: 125-130.
143. Prčić, T. (1999b). „Sinonimi u teoriji i praksi: isto, ali ipak različito”. *Jezik danas* 9: 14-20.
144. Prčić, T. (2005). “Words in context: pragmatic enrichment of semantically underspecified meanings”. *Romanian Journal of English Studies* 2: 77-83.
145. Prčić, T. (2006). „Globalna angloCOOLtura i njen uticaj na sinonimiju srpskog jezika”. U: Lj. Subotić (ur.). *Susret kultura. Zbornik radova*. Filozofski fakultet, Novi Sad: 529-535.
146. Prčić, T. (2008). *Semantika i pragmatika reči*. 2., dopunjeno izdanje. Zmaj, Novi Sad.
147. Prčić, T. (2011a). *Engleski u srpskom*. 2. izdanje. Filozofski fakultet, Novi Sad.
148. Prčić, T. (2011b). „I sintagme i reči: frazne imenice u srpskom jeziku”. U: V. Ružić, S. Pavlović (ur.). *Leksikologija, onomastika, sintaksa. Zbornik u čast Gordani Vuković*. Filozofski fakultet, Novi Sad: 59-70.
149. Prčić, T. (2014). „Kakvi nam englesko-srpski i srpsko-engleski rečnici najviše trebaju”. U: T. Prčić, M. Marković, i dr. (ur.). *Engleski jezik i anglofone književnosti u teoriji i praksi. Zbornik u čast Draginji Pervaz*. Filozofski fakultet, Orfelin izdavaštvo, Novi Sad: 419-442.
150. Richards, J. (1971). “Error Analysis and Second Language Strategies”. *Language Sciences* 17: 12-22.
151. Richards, J. (1984). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Longman, Essex.
152. Richards, C. J., Willy A. R. (eds.). (2002). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press, Cambridge.
153. Riđanović, M. (1985). *Jezik i njegova struktura*. 2. izdanje. Svjetlost, Sarajevo.
154. Roos, E. (1976). "Contrastive collocational analysis". In: J. Fisiak (ed.). *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*. Adam Mickiewicz University, Poznań, Centre for Applied Linguistics, Arlington, Virginia: 65-76.
155. Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
156. Schmitt, N. (2010). “Key issues in teaching and learning vocabulary”. In: R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse, M. Torreblanca-López (eds.). *Insights into Non-native Vocabulary Teaching and Learning*. Multilingual Matters. Available at: [http://www.norbertschmitt.co.uk/.../schmitt-n-\(2010\)-key-issues-in-teaching-and-learning-v](http://www.norbertschmitt.co.uk/.../schmitt-n-(2010)-key-issues-in-teaching-and-learning-v). Retrieved on: 8 September, 2016.
157. Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*. Vol. 10: 209-231.
158. Seretan, V. (2008). *Collocation Extraction Based on Syntactic Parsing*. Universite de Geneve.
159. Shiyab, M. S. (2007). “Synonymy in translation”. *Translation Journal* 11/4. Available at: <http://translationjournal.net/journal/42synonymy.htm>. Retrieved on: 12 February 2014.
160. Siepmann, D. (2005). “Collocation, colligation and encoding dictionaries. Part I: lexicological aspects”. *International Journal of Lexicography* 18/4: 409-444.
161. Siepmann, D. (2006). “Collocation, colligation and encoding dictionaries. Part II: lexicographical aspects”. *International Journal of Lexicography* 19/1: 1-39.

162. Sinclair, J. (1966). "Beginning the study of lexis". *In Memory of J. R. Firth*. Longman, London: 410-430.
163. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 2/2010. i 3/2011. *Pravilnik o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. Dostupno na: <http://www.zarko.edu.rs/...PRAVILNIK-O-NASTAVNOM-PROGRAMU-ZA-OSMI-RAZRED-OSNOVNOG-OBRAZOVANJA-I-VASPITANJA>. Pristupljeno: 4. juna 2014.
164. Sparck Jones, K. (1986). *Synonymy and semantic classification*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
165. Stanojčić, Ž., Popović, Lj. (2005). *Gramatika srpskoga jezika*. Udžbenik za I, II, III i IV razred srednje škole. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd; Zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad.
166. Stefanović, S. (2011). „Analiza grešaka u usmenim prezentacijama učenika srednjih škola.” U: D. Točanac, S. Gudurić (ur.). *Zbornik radova Primenjena lingvistika danas – između teorije i prakse*. Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije, Filozofski fakultet, Novi Sad; Filološki fakultet, Beograd: 219-234.
167. Stevanović, M. (1981). *Grupni oblik rada u našoj savremenoj školi*. Dečje novine. Gornji Milanovac.
168. Stojić, A., Murica S. (2010). „Kolokacije – teorijska razmatranja i primjena u praksi na primjerima iz hrvatskoga i njemačkoga jezika”. *FLUMENSIA* 2: 111-125.
169. Stojičić, V. (2010). *Teorija kolokacija*. Zadužbina Andrejević, Beograd.
170. Stojičić, V. (2012). „Sintagma i strukturna svojstva kolokacija”. *Filolog* 5: 260-268.
171. Strässler, J. (1982). *Idioms in English. A pragmatic analysis*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
172. *Synonymy and Sameness of Meaning. International Journal of Lexicography*. 26/ 3, 2013. Oxford University Press, Oxford.
173. Szpotowicz, M. (2009). "Factors Influencing Young Learners' Vocabulary Acquisition". In: M. Nikolov (ed.). *Early Learning of Modern Foreign Languages. Processes and Outcomes*. Multilingual Matters, Bristol: 195-211.
174. Šević, R. (1985). „Izučavanje kolokacija u engleskom i srpskohrvatskom jeziku i moguća primena u nastavi engleskog jezika”. *Zbornik radova III simpozijuma Kontrastivna jezička istraživanja*. Filozofski fakultet, Novi Sad: 179-199.
175. Šipka, D. (1998). *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*. Matica srpska, Novi Sad.
176. Štrbac, G. (2008). „O principima za izradu rečnika kolokacija u srpskom jeziku.” *Naš jezik*, Beograd, XXXIX: 1-4.
177. Tanović, M. (1984). *Savremena nastava stranih jezika u teoriji i praksi – II*. Svjetlost, Sarajevo.
178. Taylor, J. R. (1995). *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*. 2nd edition. Oxford University Press, Oxford.
179. Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Pearson, Longman, London.
180. Trnavac, N., Đorđević, J. (2005). *Pedagogija*. IP „Naučna knjiga komerc”, Beograd.
181. Ullmann, S. (1957). *Principles of Semantics*. (2nd ed.). Blackwell, Oxford.
182. Ullmann, S. (1962). *Semantics. An Introduction to the Science of Meaning*. Basil Blackwell & Mott, Oxford.
183. Vickov, G. (2007). "Learner's own cultural identity in early language learning". In: M. Nikolov, et. al. (eds.). *Teaching Modern Languages to Young Learner. Teachers, Curricula and Materials*. European Centre for Modern Languages, Graz, London: 105-120.
184. Vuletić, J. (2012). „Analiza časova nemačkog jezika u kragujevačkim srednjim školama sa aspekta korekture grešaka”. U: M. Kovačević (ur.). *Savremena*

- proučavanja jezika i književnosti*, godina III, knjiga 1, Filološko-umetnički fakultet u Kragujevcu, Kragujevac: 323-329.
185. Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Wiley, New York.
 186. Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. Mouton, The Hague, New York.
 187. Weinreich, U. (1969). "Problems in the analysis of idioms". In: J. Puhvel (ed.). *Substance and structure of language*. University of California Press, Berkeley and Los Angeles: 23-81.
 188. Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks. A resource Book for Language Teachers and Trainers*. Cambridge University Press, Cambridge.
 189. Zgusta, L. (1971). *Manual of Lexicography*. Academia, Prague; Mouton, The Hague, Paris.
 190. Zgusta, L. (1991). *Priručnik leksikografije*. Svjetlost – Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Sarajevo.
 191. Zingkräf, M. (2008). "V+N Misscollocations in the written production of university level students". *ELIA* 8: 91-116.

Rečnici

1. Benson, M., i dr. (ur.). (1990). *Kombinatorni rečnik engleskog jezika*. Nolit, Beograd.
2. Benson, M., et al. (2010). *The BBI Combinatory Dictionary of English*. 3rd edition, expanded and revised, revised by R. Ilson. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia.
3. Bogatz, H. (1997). *The Advanced Reader's Collocation Searcher*. (ARCS). Available at: www.asksam.com/web/bogatz. Retrieved on: 15 April 2016.
4. *Brewer's Dictionary of Phrase and Fable*. (1956). Cassel and Company, LTD, London.
5. Brown, K., et al. (2001). *Oxford Idioms Dictionary for learners of English*. Oxford University Press, Oxford.
6. Clark, M., Mohan, B. (eds.). (1995). *The Oxford-Duden Pictorial English Dictionary*. Second Edition. Oxford University Press, Oxford.
7. Cleveland-Marwick, K., et al. (eds.). (2013). *Longman Collocations Dictionary and Thesaurus*. Pearson Education, Harlow.
8. Collins, H. (1995). *Collins COBUILD English Collocations on CD-ROM*. (COBCOLL). HarperCollins, London.
9. Cowie, A. P., Mackin R. (1975). *Oxford dictionary of current idiomatic English, Volume I: Verbs with prepositions and particles*. Oxford University Press, London.
10. Cowie, A. P., et al. (1983). *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 2: Phrase, Clause and Sentence Idioms*. Oxford University Press, Oxford.
11. Courtney, R. (ed.). (1983). *Longman Dictionary of Phrasal Verbs*. Longman Publishing Group, London.
12. Crozier, J., Gilmour, L., Summers, E. (eds.). (2005). *Collins internet-linked dictionary of Synonyms & Antonyms*. HarperCollins Publishers, Glasgow.
13. Ćosić, P., i dr. (2008). *Rečnik sinonima*. Otvorena knjiga, Beograd.
14. Douglas-Kozłowski, C., Dzierzanowska, H. (1989). *Selected English Collocations*. Second edition (1999). (SEC). PWN, Warsaw.
15. Filipović, R. (ur.). (1990). *Englesko-hrvatski ili srpski rječnik*. 14. izdanje. Školska knjiga, Grafički zavod Hrvatske, Zagreb.
16. Gove, Ph. B. (1984). *Webster's New Dictionary of Synonyms*. G. & C. Merriam Company, Publishers, Springfield, Massachusetts, U.S.A.
17. Grupa autora. (2007). *Rečnik srpskoga jezika*. Matica srpska, Beograd.
18. Hlebec, B. (1998). *Connect Your Words*. Trebnik, Belgrade.
19. Hlebec, B. (2006). *Standardni srpsko-engleski rečnik*. Zavod za udžbenike, Beograd.
20. Hlebec, B. (2010). *Enciklopedijski srpsko-engleski rečnik*. Zavod za udžbenike, Beograd.
21. Hlebec, B. (2011). *Rečnik slenga: englesko-srpski srpsko-engleski*. 3., dopunjeno izdanje. Beogradska knjiga, Službeni glasnik, Beograd.
22. Hlebec, B. (ur.). (2012). *Standardni englesko-srpski rečnik*. Zavod za udžbenike, Beograd.
23. Hornby, A. S., Gatenby, E. V., Wakefield, H. (1942). *Idiomatic and Syntactic English dictionary*, Kaitakusha, Tokyo.
24. Jocić, M. i Vasić, V. (1988). *Školski rečnik standardnog srpskohrvatskog /hrvatskosrpskog jezika*. Knj. I i II. Zavod za izdavanje udžbenika u Novom Sadu – Institut za južnoslovenske jezike Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, Novi Sad.

25. Kipfer, B. A. (ed.). (2011). *Roget's International Thesaurus*. 7th Edition. HarperCollins, New York City.
26. Kirkpatrick, B. (ed.). (1987). *Roget's Thesaurus of English Words and Phrases*. Longman, Harlow.
27. Kjellmer, G. (1994). *A Dictionary of English Collocations*. (DEC). Clarendon Press, Oxford.
28. Klajn, I., Šipka, M. (2006). *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Prometej, Novi Sad.
29. Kovačević, Ž. (1992). *Srpsko-engleski rečnik idioma, izraza i izreka*. Drugo izdanje. Filip Višnjić, Draganić, Alfa, Beograd.
30. Kovačević, Ž. (2010a). *Frazeološki rečnik: englesko-srpski*. Građevinska knjiga, Beograd.
31. Kovačević, Ž. (2010b). *Frazeološki rečnik: srpsko-engleski*. Građevinska knjiga, Beograd.
32. Kozłowska, Ch. D. (1991). *English adverbial collocations*. (EAC). Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
33. Lalević, M. (2004). *Sinonimi i srodne reči srpskohrvatskog jezika*. Nolit, Beograd.
34. Lea, D. (ed.). (2002). *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*. (OCDSE). Oxford University Press, UK.
35. Lea, D. (ed.). (2008). *Oxford Learner's Thesaurus. A Dictionary of Synonyms*. Oxford University Press, Oxford.
36. Leonhardi, A. (1955). *The Learner's Dictionary of Style*. Dortmund.
37. Long T. H., Summers, D. (eds.). (1979). *Longman Dictionary of English Idioms*. Longman, Harlow.
38. Long T. H., Summers, D., Boyle, C., et al. (eds.). (1992). *Longman Dictionary of English Idioms*. Longman, London.
39. *Longman Essential Activator*. (1997). Pearson ESL, Harlow.
40. Matešić, J. (1982). *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika*. Školska knjiga, Zagreb.
41. McArthur, T. (1986). *Longman Lexicon of Contemporary English*. Longman, Harlow.
42. McIntosh, C. (ed.). (2009). *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*. 2nd edition. Oxford University Press, Oxford.
43. Milosavljević, B. (ur.). (2007). *Srpsko-engleski rečnik idioma*. Zavod za udžbenike, Beograd.
44. Morris, W. (1975). *The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language*. American Heritage Publishing Co., Inc. and Houghton Mifflin Company, Boston.
45. Partridge, E. (1985). *A Dictionary of Catch Phrases*. Scarborough House, Lanham, Maryland.
46. Perebeinos, V., et al. (1986). *A Deskbook of Most Frequent English Collocations*. (DFE). Prosvehenie, Moscow.
47. Philips, J. (2006). *Oxford English-Serbian Student's Dictionary. Englesko-srpski rečnik sa srpsko-engleskim indeksom*. Oxford University Press, Oxford.
48. Piper, P., Dragičević R. i Stefanović, M. (2005). *Asocijativni rečnik srpskog jezika*. Beogradska knjiga, Beograd.
49. Procter, P. (ed.). (1995). *Cambridge International Dictionary of English*. Cambridge University Press, Cambridge.
50. Reum, A. (1931). *A Dictionary of English Style*. Weber, Leipzig.
51. Ristić, S., i dr. (1956). *Enciklopediski englesko-srpskohrvatski rečnik*. 1-2. Prosveta, Beograd.
52. Rooney, K. (ed.). (2004). *Bloomsbury English Dictionary*. Bloomsbury Publishing, London.

53. Runcie, M. (ed.). (2002). *Oxford Collocations Dictionary*. Oxford University Press, Oxford.
54. Rundell, M. (ed.). (2010). *Macmillan Collocations Dictionary for Learners of English*. (MCD). Macmillan Publishers, Oxford.
55. Sinclair, J. (ed.). (1989). *Collins COBUILD Dictionary of Phrasal Verbs*. HarperCollins Publishers, London.
56. Sinclair, J. (1995). *Collins COBUILD English dictionary*. HarperCollins, London.
57. Sinclair, J. (ed.). (1997). *Collins COBUILD English Words in Use – A Dictionary of Collocations*. HarperCollins Publishers, London.
58. Sinclair, J. (ed.). (2001). *Collins COBUILD English Dictionary for Advanced Learners*. 3rd edition. (CCEDAL). HarperCollins, Canada.
59. Sinclair, J., et al. (eds.). (1995). *Collins COBUILD Dictionary of Idioms*. Collins, London.
60. Sokhanov, A. H. (ed.). (1999). *Encarta World English Dictionary*. St Martin's Press. New York City.
61. Spooner, A. (ed.). (2007). *A Dictionary of Synonyms and Antonyms*. Oxford University Press, Oxford.
62. Stevenson, A. (ed.). (2010). *Oxford Dictionary of English*. 3rd edition. Oxford University Press, Oxford.
63. Stojičić, V. (2006). *Englesko-srpski rečnik novih reči*. Zmaj, Novi Sad.
64. Summers, D. (ed.). (2003). *Longman Dictionary of Contemporary English*. (LDOCE). Pearson Education, Harlow.
65. Summers, D. (ed.). (2004). *Longman Language Activator*. 2nd edition. Pearson Education, Harlow.
66. Turnbull, J. (ed.). (2010). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. 8th edition. Oxford University Press, Oxford.
67. Vasić, V., i dr. (2011). *Du you speak anglosrpski? Rečnik novijih anglicizama*. 2. izdanje. Zmaj, Novi Sad.
68. Walter, E. (ed.). (2008). *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. 3rd edition. Cambridge University Press, Cambridge.
69. Wehmeier, S.(ed.). (2005). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. 7th edition. (OALDCE7). Oxford University Press, Oxford.
70. Wilson, F. P. (ed.). (1970). *The Oxford Dictionary of English Proverbs*. 3rd edition. Oxford University Press, Oxford.

Dodatak 1: Korpus istraživanja: sintagmatski leksički odnosi (kolokacije)

1. Osnovni nivo (Elementary level)

Dream	Food	Poverty
1. Bad dream	1. Healthy meal	5. Tasty snack
2. Have a dream	2. Green salad	1. Rural poverty
3. Sweet dreams	3. Preheat the oven to 300 °C	2. Urban poverty
4. Big dream	4. Pour oil	3. In poverty
5. Dream about		

Dream translations

1. bad dream – ružan san
2. have a dream – sanjati (san)
3. Sweet dreams! – Lepo sanjaj!
4. big dream – važan san
5. dream about – sanjati o

2. Srednji nivo (Intermediate level)

Dream	Food	Poverty
1. Awful dream	1. Delicious dessert	1. Absolute poverty
2. Disturbing dream	2. Creamy soup	2. Reduce poverty
3. Pleasant dream	3. Dress salad	3. On the poverty line
4. Vivid dream	4. A pinch of salt	
5. Dream come true	5. Peel vegetables	

Dream translations

1. Last night, I had an awful dream.
Sinoć sam sanjao grozan san.
2. I hate when I have a disturbing dream.
Mrzim kada sanjam uznemirujući san.
3. My daughter always has pleasant dreams.
Moja ćerka uvek sanja lepe / prijatne snove.
4. My dream about the plane crash was so vivid.
Moj san o avionskoj nesreći bio je tako živopisan.
5. Our holiday in Greece was a dream come true.
Naš odmor u Grčkoj bio je ostvarenje sna.

3. Napredni nivo (Advanced level)

Dream	Food	Poverty
1. Recurrent dream	1. A knob of butter	1. Extreme poverty
2. Interpret	2. Pour oil	2. Below the poverty line
3. As (if) in a dream	3. Stir in ingredients	3. Alleviate poverty
4. Lifelong dream	4. Soften onions	
5. Utopian dream	5. Scramble eggs	
6. Achieve dreams		
7. Shatter somebody's dream		
8. Beyond somebody's dream		
9. Awake from		
10. Turn into a nightmare		

Dream translations

1. The dream about my sister is still recurrent. – Još uvek sanjam san o svojoj sestri.
2. Can you interpret my dreams? – Da li možeš da protumačiš moje snove?
3. I found myself standing in front of the class, as if in a dream. – Uhvatio sam sebe kako stojim ispred odeljenja, kao u snu / kao da sanjam.
4. Her plan to travel the world is her lifelong dream. – Njen plan da proputuje svet je njen životni san.
5. My wish to lead a perfect class is just a utopian dream. – Moja želja da predajem savršenom razredu je samo nemoguć / neostvariv / utopijski san.
6. It's so cruel to shatter somebody's dream. – Okrutno je uništiti nečije snove.
7. I want to achieve all my dreams. – Želim da ostvarim sve svoje snove.
8. We found our son, which was beyond our wildest dreams. – Pronašli smo sina, o čemu nismo mogli da sanjamo ni u najluđim snovima. / čemu nismo ni u najluđim snovima mogli da se nadamo/ o čemu ni u najluđim snovima nismo mogli da maštamo.
9. He was awoken from his dream by a knock at the door. – Kucanje na vratima ga je probudilo iz sna.
10. His dream turned into a nightmare as the ship began to sink. – San mu se pretvorio u košmar kad je brod počeo da tone.

Dodatak 2: Kreativne aktivnosti istraživanja: sintagmatski leksički odnosi (kolokacije)

Reči se vrte u krug (Words round the circle)

Dream – collocation

1. Osnovni nivo (Elementary level)

1. Bad dream
2. Have a dream
3. Sweet dreams
4. Big dream
5. Dream about

2. Srednj nivo (Intermediate level)

1. Awful dream
2. Disturbing dream
3. Pleasant dream
4. Vivid dream
5. Dream come true

3. Napredni nivo (Advanced level)

1. Recurrent dream
2. Interpret
3. As (if) in a dream
4. Lifelong dream
5. Utopian dream
6. Achieve dreams
7. Shatter somebody's dream
8. Beyond somebody's dream
9. Awake from
10. Turn into a nightmare

Homework:

1. Make a poster
2. Make an association
3. Make a crossword

Food

1. Osnovni nivo (Elementary level)

1. Match the first and the second part of a collocation.

- | | |
|------------|-----------------------|
| 1. Healthy | a) oil |
| 2. Green | b) meal |
| 3. Preheat | c) salad |
| 4. Pour | d) snack |
| 5. Tasty | e) the oven to 300 °C |

Rešenja

1b 2c 3e 4a 5d

2. Reči se vrte u krug (Words round the circle)

2. Srednji nivo (Intermediate level)

1. Match the first and the second part of a collocation.

- | | |
|--------------|---------------|
| 1. Delicious | a) soup |
| 2. Creamy | b) of salt |
| 3. Dress | c) vegetables |
| 4. A pinch | d) dessert |
| 5. Peel | e) a salad |

Rešenja

1d 2a 3e 4b 5c

2. Reči se vrte u krug (Words round the circle)

3. Napredni nivo (Advanced level)

1. Match the first and the second part of a collocation.

- | | |
|-------------|----------------|
| 1. A knob | a) onions |
| 2. Pour | b) ingredients |
| 3. Stir in | c) oil |
| 4. Soften | d) of butter |
| 5. Scramble | e) eggs |

Rešenja

1d 2c 3b 4a 5e

2. Reči se vrte u krug (Words round the circle)

Homework:

1. Make a poster

2. Make an association
3. Make a crossword

Poverty

1. Osnovni nivo (Elementary level)

1. Rural poverty
2. Urban poverty
3. In poverty

Reči se vrte u krug (Words round the circle)

1. Srednji nivo (Intermediate level)

1. Absolute poverty
2. Reduce poverty
3. On the poverty line

Words round the circle (Take a collocation and make a sentence.)

3. Napredni nivo (Advanced level)

1. Extreme poverty
2. Below the poverty line
3. Alleviate poverty

Homework:

1. Make a poster
2. Make an association
3. Make a crossword

Dream – collocations

Translations

1. Osnovni nivo (Elementary level)

1. Circle the correct translations of the collocation.

- | | | | |
|------------------|---------------|-----------------|---------------------|
| 1. bad dream | a) ružan san | b) loš san | c) prekinut san |
| 2. have a dream | a) dobiti san | b) imati san | c) sanjati (san) |
| 3. Sweet dreams! | a) Prijatno! | b) Lepo sanjaj! | c) Slatki kolačići! |
| 4. big dream | a) važan san | b) marljiv san | c) srećan san |
| 5. dream about | a) sanjati o | b) sanjati sa | c) sanjati bez |

2. Srednji nivo (Intermediate level)

1. Fill in the translation with the correct collocation in Serbian.

1. Last night, I had an awful dream.
Sinoć sam sanjao _____ san.
2. I hate when I have a disturbing dream.
Mrzim kada sanjam _____ san.
3. My daughter always has pleasant dreams.
Moja ćerka uvek sanja _____ snove.
4. My dream about the plane crash was so vivid.
Moj san o avionskoj nesreći bio je tako _____.
5. Our holiday in Greece was a dream come true.
Naš odmor u Grčkoj bio je _____.

3. Napredni nivo (Advanced level)

1. Translate the following sentences.

1. The dream about my sister is still recurrent.
2. Can you interpret my dreams?
3. I found myself standing in front of the class, as if in a dream.
4. Her plan to travel the world is her lifelong dream.
5. My wish to lead a perfect class is just a utopian dream.
6. I want to achieve all my dreams.
7. It's so cruel to shatter somebody's dream.
8. We found our son, which was beyond our wildest dreams.
9. He was awoken from his dream by a knock at the door.
10. His dream turned into a nightmare as the ship began to sink.

Rešenja

Elementary

1a 2c 3b 4a 5a

Intermediate

1. grozan
2. uznemirujući
3. lepe/ divne/ prijatne
4. živopisan
5. ostvaren san/ ostvarenje (najlepših/ svih) snova

Advanced

1. Još uvek sanjam san o svojoj sestri. / Još uvek mi se ponavlja san o sestri.
2. Da li možeš da protumačiš moje snove?
3. Uhvatio sam sebe kako stojim ispred odeljenja, kao u snu / kao da sanjam.
4. Njen plan da proputuje svet je njen životni san.
5. Moja želja da predajem savršenom razredu je samo neomoguć / neostvariv / pust / utopijski san.
6. Želim da ostvarim sve svoje snove.
7. Okrutno je uništiti nečije snove.
8. Pronašli smo sina, o čemu nismo mogli da sanjamo ni u najluđim snovima / čemu nismo ni u najluđim snovima mogli da se nadamo/ o čemu ni u najluđim snovima nismo mogli da maštamo.
9. Kucanje na vratima ga je probudilo iz sna.
10. San mu se pretvorio u košmar kad je brod počeo da tone.

Primeri domaćih zadataka učenika

Primeri sastava Srednji nivo

A strange dream

1. sastav

This is just one of my wonderful dreams. This is how it started...

When I came back from my training, I saw a house with a lot of windows which looked so scary at night. I lay in bed and kept thinking about that house. Slowly, I fell asleep and dreamed about that house.

Suddenly, I spotted someone at the window, so I walked slowly, and it was a wizard who gave me the power to fly. I wanted to escape from all of that but whatever I touched, it all turned into some weird things, for example, a car into a bicycle, a motorcycle into skates... I remembered that I could fly, but it was not easy because I was afraid of height. Then I flew up only to the house. I suddenly saw all my friends who admired me. I went down and they asked me how I could fly and I did not want to tell them because I thought they would laugh at me. I never wanted to wake up.

It is difficult to interpret this dream. It is wonderful. I will remember this dream for the rest of my life.

2. sastav

One night I was left alone at home.

Nobody was at home, so I was afraid and I thought about fear. I was watching a horror movie that was about killing. It was horrible. I lay down to sleep but I could not fall asleep. I locked up all the doors, but windows locked out themselves. I had just fallen asleep and begun to dream that I entered the house and some killer had a knife and he came to my room and started yelling. Later, I went to the kitchen to drink some water, and a vampire was standing next to me. It had shiny eyes and it was black, and had a knife. I started crying. I could not calm down. I sat next to the door, and I fell into a deep sleep again and then the same vampire came and wanted to kill me. Then I suddenly woke up and started crying. I was covered in sweat because I was scared so much.

This is one of my worst nightmares, there are some more, but I cannot remember them. The vampire was really horrible. It will forever remain in my memory. You should never be left alone at home because you will be probably very scared then.

3. sastav

Today I will tell you something about my strange dream.

When one night I went to sleep and I finally fell asleep, I started dreaming a strange dream. I had a dream to sail across the river which was very long. And while I was sailing the river, I was watching the nature. I was sailing away, and then the coast suddenly changed its colour. It became blue. I was sailing and after a few hundred meters the coast again changed its colour and this time it became pink. I continued my voyage and suddenly, there was a big change in my sleep. The coast turned into a monastery.

This was one of my strange dreams.

Napredni nivo

A strange dream

1. sastav

It was Monday and I worked all day.

When I got home, I only thought about my bed, but I had to start with packing my stuff for my business trip to Korea. I went to bed late that night. I had to wake up earlier. It was a rainy morning. I really did not want to go out from my bed. But I had to, so I went to the airport. I landed in Korea at 2:34 AM. I could not sleep in the airplane because of the noise. So, I came into my hotel. But the man who was working at the reception told me that I had a package. I have just come to Korea, and I did not meet anybody, so who could have sent me a package? I took the package and went to my room. In the package there was one letter. It says: "Eat me!" and in the letter there were two cookies. I ate one with "green" chocolate. Suddenly, the floor became a hole and I started falling! I was screaming and yelling, but no one could hear me! After a few minutes of falling, I stopped and there was darkness all around me. Suddenly, I became a bisquit on some ice-cream that one pretty Korean girl held. She sang: "Ice-cream, ice-cream, I'll melt you down like the ice-cream!" and started eating the ice-cream. I closed my eyes with hope that she would not eat the bisquit which was me! When I opened my eyes, I was at the pirate ship! Some pirates told me: "Bye, lady!" and threw me into the ocean! I tried to swim, but I couldn't move my arms. I closed my eyes and when I opened them, I was dry and I was on some place with a Korean guy. He told me: "Why are you so strict?" I asked him: "What do you mean?" He answered: "You always work!" Hang on for a minute! Relax! You need a break!" Then he disappeared. After that, I felt a strong headache. It was stronger and stronger in every minute. I started screaming and I closed my eyes.

When I opened my eyes, I was in my bed. I realized that everything was a strange dream. But, while I was washing my face, I saw that on my mirror, it was written: "Why are you so strict?"

2. sastav

Few weeks ago I dreamed that I was in my English classroom at school.

Everything was the same except for the fact that the school was on the edge of a cliff overlooking the ocean. It was during the night, so it was very dark, but I could still see some people walking around outside in their astronaut's space suits, including me. Then I jumped into the ocean. When I landed, it was not the ocean any more, it was a river running through the jungle. And it was not dark any more. I was just floating along the river, but then it turned into a kind of a water slide like at an amusement park or something. It went really fast and sometimes it would be very dark, like a cave, but often it was much brighter. I think there were other people with me, but I could not be sure. At the end of the slide I showed up on the pyramid, it was really big.

Suddenly, I heard some bells. Then I woke up and realized that it was just my alarm clock.

3. sastav

I usually have bad and disturbing dreams when I watch horror movies. Last week I dreamed a very strange dream. It all started like this:

My mom was out shopping and we told her to take one interesting movie home, and she brought us a film that was funny, but scary. Surprisingly, the film was pretty good, but in my dream, that did not seem quite so. The girl in black was born in a little house in the mountains. When she grew up, she wanted to be smart and educated. Her mother was ill and her father did not want her to be in the city, he wanted her to stay in the mountains and to keep up the tradition. Eventually, she began to hate the mountain and therefore, her father, as well as that life with him, so she went to live in the city. When she grew up, her father found her and they returned to the mountain, but one day she was killed in a tent. Then, my mom woke me up because I was dreaming and I felt as if I had been there, so I screamed and called out for help.

The next day I went to school and at the traffic light, I heard the girl's voice, but I did not see anyone so I meant that I had made it all up. However, the next day, I heard the girl's voice, but again, there was no one there. I turned around for the third time when again, I heard the voice and I saw the man holding a little girl with the black hair in his arms. She was holding a small toy deer in her hands.

Primeri za kolokacije

Napredni nivo

Many people live in poverty.

Country people live in poverty.

Urban poverty in New York City is getting bigger every day.

I do not live in poverty.

Homeless people live in absolute poverty.

I am trying to reduce poverty.

He is on the poverty line.

Are you in extreme poverty?

She helps people that are below the poverty line.

Kolokacije – Primeri asocijacija

1. asocijacija

A1 Honey, I'm _____!	B1 bench	C1 attic	D1 sad
A2 house	B2 back	C2 lunch	D2 miserable
A3 my	B3 rain	C3 square	D3 no money
A4 sweet	B4 sidewalk	C4 cartoon	D4 child
A HOME	B STREET	C BOX	D POOR

HOMELESS

2. asocijacija

A1 salt	B1 room	C1 delicious	D1 camel
A2 kitchen	B2 eat	C2 birthday	D2 cactus
A3 knife	B3 school	C3 shop	D3 oasis
A4 sweet	B4 box	C4 chocolate	D4 sand
A SUGAR	B LUNCH	C CAKE	D DESERT

DESSERT

3. asocijacija

A1 bad	B1 tasty	C1 snack	D1 ice cream
A2 pleasant	B2 meal	C2 starter	D2 honey
A3 awful	B3 hungry	C3 the main course	D3 cookies
A4 disturbing	B4 enjoy	C4 the end	D4 cake
A DREAM	B DELICIOUS	C DESSERT	D SUGAR

SWEET

Kolokacije – Primeri ukrštenica

1. DREAM

R	L	P	L	E	A	S	A	N	T
E	I	A	B	A	D	Z	R	K	Q
C	F	W	A	L	T	S	O	R	U
U	E	F	F	O	S	W	E	E	T
R	L	U	G	B	W	Y	J	P	O
R	O	L	V	I	V	I	D	N	P
E	N	B	H	G	U	S	H	T	I
N	G	E	I	M	V	K	M	A	A
T	C	D	J	N	P	X	O	Z	N
D	I	S	T	U	R	B	I	N	G

Down:

1. It happens repeatedly.
2. Something that you have for the whole life
3. Very bad
4. Of greater than average size
5. It is perfect as an idea, but it is impossible in reality.

Across:

1. An enjoyable activity
2. Something of very low quality
3. A nice taste like sugar
4. Bright, brilliant, colourful
5. Making problems so that someone cannot continue what they are doing

2. FOOD

D	D	E	G	K	J	Q	I	X	P	S	W	U	G
E	A	J	R	T	T	N	S	M	G	T	K	J	H
L	K	H	E	A	L	T	H	Y	M	E	A	L	N
I	N	S	E	S	Z	I	E	A	H	L	O	J	V
C	O	O	N	T	A	E	P	Q	R	I	K	W	Z
I	B	F	S	Y	E	T	W	R	D	C	V	L	O
O	O	T	A	S	Z	Y	E	A	O	Q	E	B	I
U	F	E	L	N	U	O	L	U	Z	X	K	N	M
S	B	N	A	A	C	S	T	R	L	G	U	I	L
D	U	O	D	C	R	E	A	M	Y	S	O	U	P
E	T	N	F	K	V	E	U	O	I	Q	N	A	E
S	T	I	S	F	G	R	D	U	N	I	M	J	I
S	E	O	T	E	I	W	E	I	T	K	M	Y	Y
E	R	N	Y	H	H	A	U	H	F	Y	P	F	J
R	A	S	B	C	A	A	Y	V	J	B	O	F	T
T	S	C	R	A	M	B	L	E	E	G	G	S	L

Down:

Tasty sweet

A small piece of butter

Make onions soft

A kind of vegetables

Delicious meal

Across:

Very good for your health

Thick liquid

Mix eggs

3. POVERTY

K	A	A	E	N	R
E	B	O	P	M	T
X	S	L	K	S	Y
T	O	R	S	Z	G
R	L	U	H	X	I
E	U	R	B	A	N
M	T	A	J	C	L
E	E	L	A	D	E

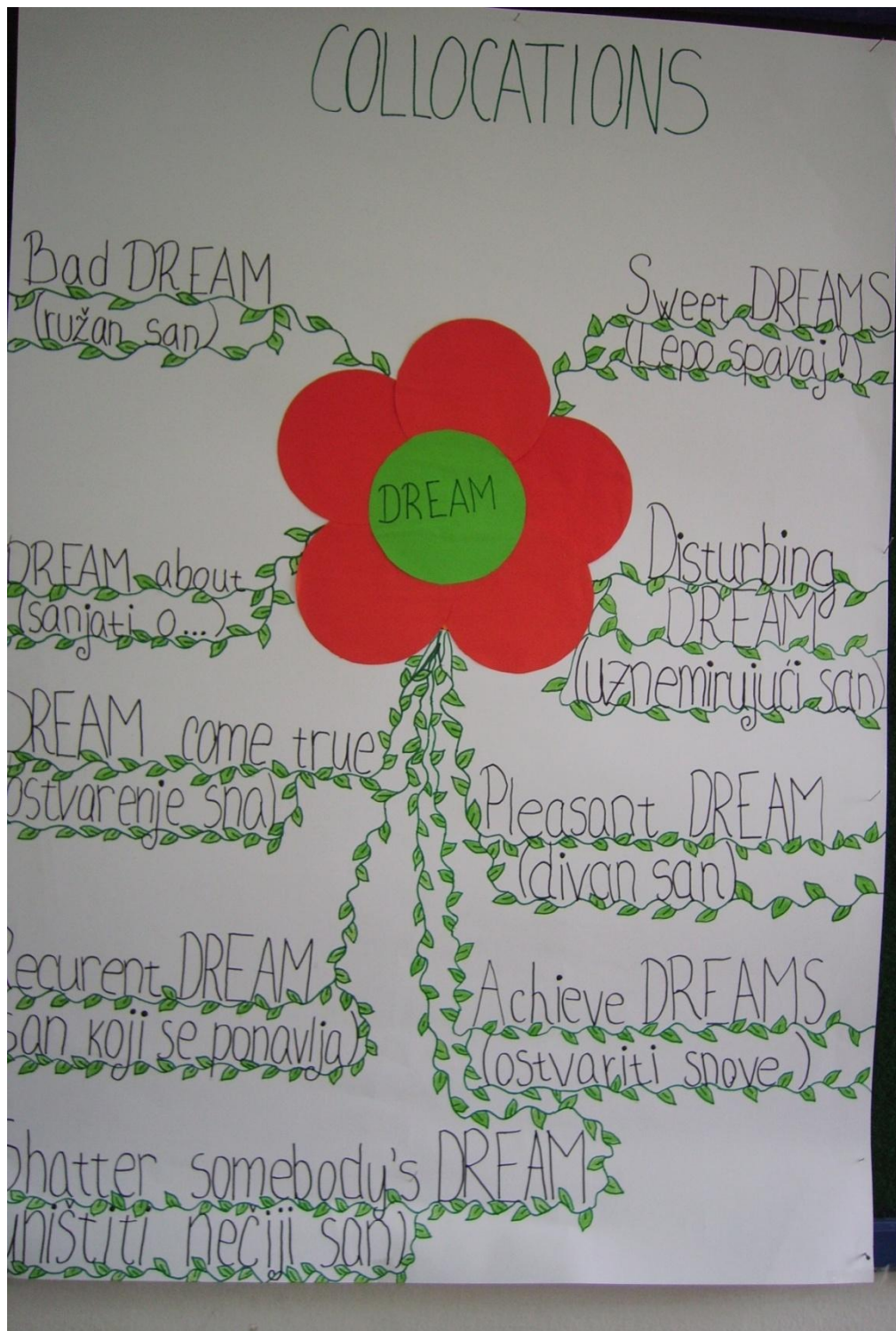
Down:
Maximum
Total
Agricultural

Across:
Metropolitan

Rešenja:

1. Down: recurrent, lifelong, awful, big, utopian
Across: pleasant, bad, sweet, vivid, disturbing
2. Down: delicious dessert, a knob of butter, soften onions, green salad,
tasty snack
Across: healthy meal, creamy soup, scramble eggs
3. Down: extreme, absolute, rural
Across: urban

Kolokacije – Primeri plakata
1. plakat



2. plakat

COLLOCATIONS



green salad

Healthy meal



Pour oil

FOOD



Delicious dessert



A pinch of salt



Peel vegetables



A knob of butter

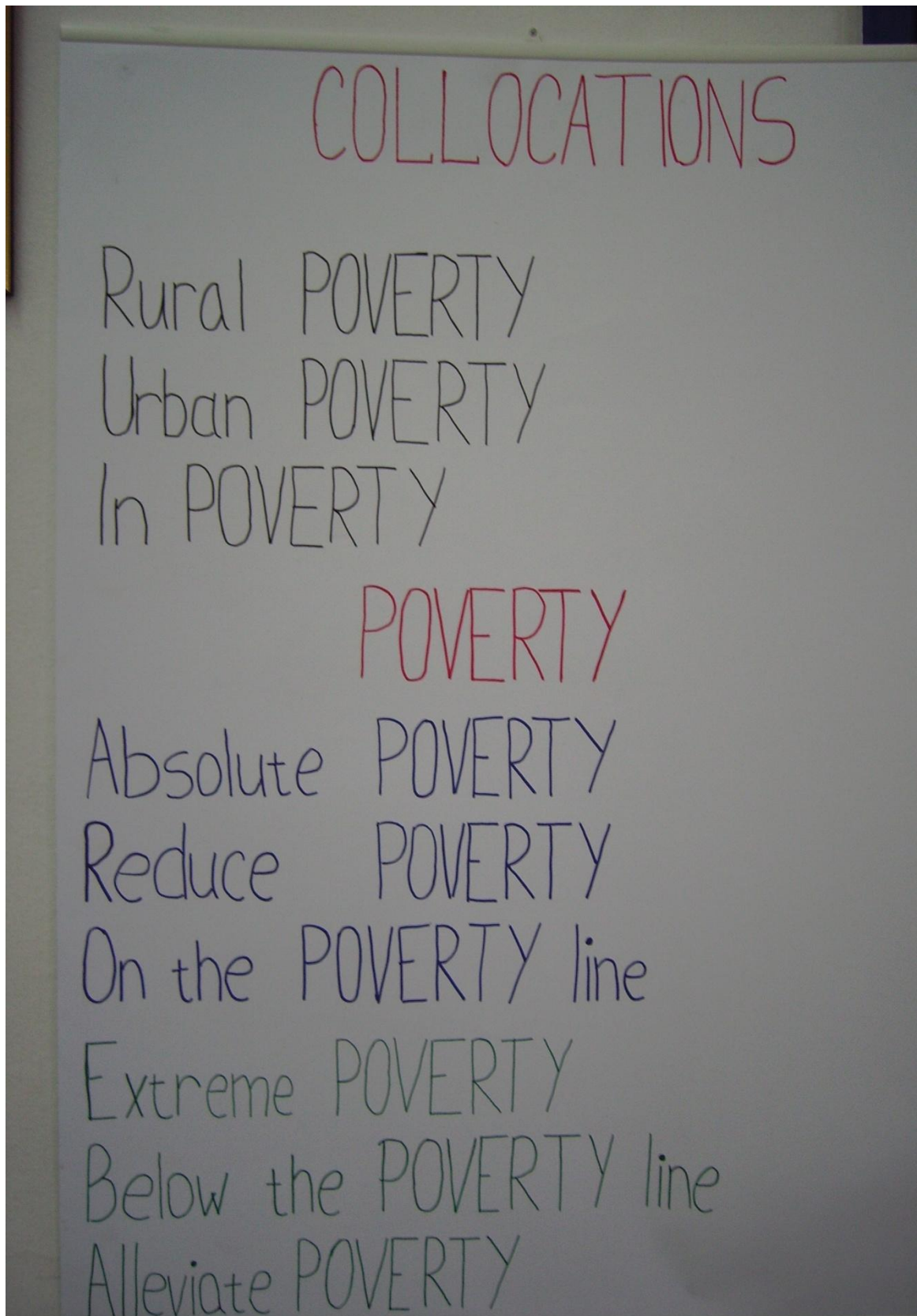


Scramble eggs



Stir in ingredients

3. plakat



**Dodatak 3: Zadaci sa sintagmatskim leksičkim odnosima
(kolokacijama)
podeljeni na tri nivoa znanja**

**Priprema za test
Kolokacije – osnovni nivo**

1. Make a sentence with a collocation.

1. Dream about
2. Bad dream
3. Have a dream
4. Big dream
5. Sweet dreams
6. Urban poverty
7. Rural poverty
8. In poverty

2. Match the first and the second part of a collocation.

- | | |
|------------|-----------------------|
| 1. Healthy | a) the oven to 300 °C |
| 2. Green | b) meal |
| 3. Pour | c) salad |
| 4. Preheat | d) snack |
| 5. Tasty | e) oil |

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____

3. Circle the correct translations of the collocations.

1. bad dream

- a) ružan san b) jedan san c) loš san

2. dream about

- a) sanjati iz b) sanjati bez c) sanjati o

3. have a dream

- a) sanjati (san) b) steći san c) imati san

4. Sweet dreams!

- a) Strašni snovi! b) Sigurni snovi! c) Lepo sanjaj!

5. big dream

- a) smeo san b) važan san c) veseo san

Priprema za test

Kolakcije –napredni nivo

1. Write a story (100-120 words) using the following collocations: recurrent dream, interpret, as (if) in a dream, extreme poverty, below the poverty line, alleviate poverty, lifelong dream, achieve dreams, shatter my dream, awake from.

2. Match the first and the second part of a collocation.

- | | |
|-------------|----------------|
| 1. A knob | a) oil |
| 2. Soften | b) onions |
| 3. Pour | c) ingredients |
| 4. Scramble | d) of butter |
| 5. Stir in | e) eggs |

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____

3. Translate the following sentences.

1. My plan to finish this is just a **utopian** dream.
2. They passed their exam yesterday, which was **beyond their wildest dreams**.
3. Our **dream turned into a nightmare**.

Rešenja

1.
optional

2.
1d 2b 3a 4e 5c

- 3.
1. Moj plan da ovo završim je samo nemoguć/ neostvariv/ pust/ utopijski san.
 2. Juče su položili ispit, što im se činilo nemoguće i u najluđim snovima.
 3. Naš plan se pretvorio u košmar.

Test

Kolokacije - osnovni nivo

1. Fill in (urban, in, rural).

Down

1. _____ **poverty** is seen in cities.
2. We want to reduce _____ **poverty**.

3. A lot of people live _ _ **poverty**.

1.	2.	3.

2. Match the first and the second part of a collocation.

- | | |
|------------|-----------------------|
| 1. green | a) the oven to 200 °C |
| 2. pour | b) meal |
| 3. preheat | c) salad |
| 4. healthy | d) oil |

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____

3. Circle the correct translations of the collocations.

- dream about**
a) sanjati o b) govoriti o c) sanjati sa
- bad dream**
a) sjajan san b) ružan san c) loš san
- Sweet dreams!**
a) Lepo sanjaj! b) Užasni snovi! c) Kratki snovi!
- have a dream**
a) imati san b) sanjati (san) c) prikriti san
- big dream**
a) sladak san b) dug san c) važan san

Rešenja

1.

1. urban
2. rural
3. in

2.

- 1c 2d 3a 4b

3.

- 1a 2b 3a 4b 5c

Test **Kolokacije – srednji nivo**

1. Make a sentence with a collocation.

1. absolute poverty – A lot of people _____.
2. on the poverty line – He lives _____.
3. reduce poverty – She wants _____.

2. Match the first and the second part of a collocation.

- | | |
|--------------|---------------|
| 1. Creamy | a) soup |
| 2. A pinch | b) of salt |
| 3. Delicious | c) vegetables |
| 4. Dress | d) dessert |
| 5. Peel | e) a salad |

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____

3. Fill in the translation with the correct collocation in Serbian.

1. Our holiday in England was **a dream come true**.
Naš odmor u Engleskoj bio je _____.
2. My mother often has **awful** dreams.
Moja mama često sanja _____ snove.
3. Last night my daughter had **pleasant** dreams.
Sinoć je moja ćerka sanjala _____ snove.
4. Unfortunately, they usually have **disturbing** dreams.
Nažalost, oni obično sanjaju _____ snove.
5. Our dream about our school was so **vivid**.
Njen san o školi bio je tako _____.

Rešenja

1.

Optional

Examples:

1. live in absolute poverty.
2. on the poverty line.
3. to reduce poverty.

2.

1a 2b 3d 4e 5c

3.

1. ostvarenje (svih/ najlepših) snova/ ostvarenje sna
2. užasne/ grozne
3. lepe/ divne
4. uznemiravajuće/ uznemirujuće
5. živopisan

Test

Kolokacije – napredni nivo

1. Write a story (50 words) using the following collocations: 1. utopian dream, 2. interpret, 3. as (if) in a dream, 4. beyond my wildest dreams, 5. my dream turned into a nightmare 6. achieve dreams, 7. awake from.

2. Write a story (50 words) using the following collocations: 1. below the poverty line, 2. extreme poverty, 3. alleviate poverty, 4. pour oil, 5. a knob of butter, 6. soften onions, 7. scramble eggs, 8. stir in ingredients.

3. Translate the following sentences.

1. My dream about this girl is still **recurrent**.

2. My **lifelong** dream is to be a singer.

3. He wants to **shatter all my dreams**.

Rešenja

1. optional

2. optional

3.

1. Moj san o ovoj devojci se još uvek ponavlja.
2. Moj životni san je da budem pevač/ pevačica.
3. On želi da uništi sve moje snove.

Dodatak 4: Korpus istraživanja: sintagmatski leksički odnosi (idiomi)

Idioms describing feelings or mood (fear/ fright)

1. Osnovni nivo (Elementary level)

1. the fright of your life – an experience that makes you feel great fear
2. look a fright – look ugly or ridiculous
3. take fright (at something) – be frightened by something

Idioms describing problematic situations (problems and difficulties; reacting in situations)

1. That's your problem – somebody should deal with their own difficulties
2. To lay one's cards on the table – to be very open
3. Make life difficult – cause problems for somebody

Idioms - translations

1. That's your problem! – To se mene ne tiče!
2. Make life difficult – zagorčati (nekom) život
3. To lay one's cards on the table – staviti/ baciti karte na sto/ otvoriti/ otkriti (svoje) karte
4. The fright of your life – najveći strah u životu
5. Take fright (at something) – uplašiti se (nečega)
6. Look a fright – izgledati kao strašilo

2. Srednji nivo (Intermediate level)

Idioms describing feelings or mood (fear/ fright)

1. to frighten the life out of somebody – to frighten somebody very much
2. to be shaking in your shoes – to tremble with fear
3. to frighten somebody out of their wits – to frighten somebody a lot
4. to jump out of your skin – to make a quick, sudden movement because something has suddenly frightened you

Idioms describing problematic situations (problems and difficulties; reacting in situations)

1. to be in a fix – to be in difficulty
2. to be in a muddle – to be confused/ mixed up
3. to be in a tight corner – to be in situation that is hard to get out of

Idioms - translations

1. I am in a fix every Saturday.
Svake subote sam u škripcu.

2. She puts me in a tight corner every time I start a conversation with her.
Satera me u ćošak svaki put kada započnem razgovor sa njom.
3. Don't ask me anything because I am in a muddle now!
Sad me ništa ne pitaj, jer ne znam gde mi je glava/ jer sam u gužvi/ zbrci/ haosu.
4. He frightened the life out of me when he touched my shoulder.
Na smrt me je preplašio/ Prestravio me je kada mi je dodirnuo rame.
5. I was shaking in my shoes while I was doing the test.
Klecala su mi kolena/ Podsekla su mi se kolena/ Presekle su mi se noge/ Odsekle su mi se noge/ Presekla sam se od straha/ Odsekla sam se od straha/ Tresla sam se od straha dok sam radila kontrolni zadatak.
6. She frightened me out of my wits when she told me about the car accident.
Uterala mi je strah u kosti kada mi je rekla za saobraćajnu nesreću.
7. I nearly jumped out of my skin when I heard that he hit my son.
Srce mi je stalo kada sam čula da je on udario mog sina.

3. Napredni nivo (Advanced level)

Idioms describing feelings or mood (fear/ fright)

1. To be scared stiff – very scared
2. To be frightened of your own shadow – to be very easily frightened
3. To be scared witless – to be extremely frightened

Idioms describing problematic situations (problems and difficulties; reacting in situations)

1. to have teething problems – to have small problems in the development of product or when something new first becomes available to the public
2. to stir things up – to do/ say things that make the situation worse
3. to take a back seat – not to do anything; let others act instead

Idioms - translations

1. We have a few teething problems with our new computer.
Bolujemo od nekoliko dečjih bolesti zbog našeg novog kompjutera./ Imamo nekoliko sitnijih početnih/ malih početnih/ manjih početnih problema sa našim novim kompjuterom.
2. He is trying to stir things up because he is jealous.
On se trudi da zaprži (zakuva) ćorbu/ da pogorša stvari/ da zakuva stvari/ da pogorša situaciju jer je ljubomoran./ On se trudi da se situacija pogorša jer je ljubomoran.
3. My sister always takes a back seat at work.
Moja sestra se uvek drži po strani na poslu./ Moja sestra se uvek povlači na poslu.
4. Tom was scared stiff while he was talking to his teacher.
Tom je umirao od straha/ Tom je bio prestravljen dok je razgovarao sa nastavnicom.
5. My sister is even frightened of her own shadow.
Moja sestra se plaši čak i sopstvene/ svoje senke.
6. My daughter always scares me witless.
Moja ćerka mi uvek uliva strah u kosti/ me uvek strašno plaši/ me uvek prestravi.

Dodatak 5: Kreativne aktivnosti istraživanja: sintagmatski leksički odnosi (idiomi)

Domaći zadaci učenika

Idioms describing feelings or mood (fear/ fright)

(Match the idiom with its definition.)

1. Osnovni nivo (Elementary level)

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. the fright of your life | a) look ugly or ridiculous |
| 2. take fright (at something) | b) an experience that makes you feel great fear |
| 3. look a fright | c) be frightened by something |

Rešenja

1b 2c 3a

2. Srednji nivo (Intermediate level)

- | | |
|---|---|
| 1. to frighten the life out of somebody | a) to tremble with fear |
| 2. to be shaking in your shoes | b) to frighten somebody very much |
| 3. to frighten somebody out of their wits | c) to frighten somebody a lot |
| 4. to jump out of your skin | d) to make a quick, sudden movement because something has suddenly frightened you |

Rešenja

1b 2a 3c 4d

3. Napredni nivo (Advanced level)

1. Match the idiom with its definition.

- | | |
|--|---------------------------------|
| 1. To be scared stiff | a) to be very easily frightened |
| 2. To be frightened of your own shadow | b) very scared |
| 3. To be scared witless | c) to be extremely frightened |

Rešenja

1b 2a 3c

2. Listen to the texts and tell us which idiom best describes the way you and your friend would feel in Luke's, Nadia's and Danny's shoes. (You; Your friend)

Student's book, p 30 (pair work)
Goodey, et al. (2011c)

They used to believe in dragons

Luke

When we were little, my friend and I used to pretend there were dragons in our garden. We used to make 'dragon food' for them. And we didn't use to go behind the garage, because that was where the dragons used to sleep.

Nadia

My sister used to have an imaginary friend called Benley Hooper. He lived in a tree outside her window and she used to have long conversations with him. Then, one day, when she was about six, Benley left. He went to Poland!

Danny

When I was a kid, I didn't use to believe in ghosts or monsters, but at night I used to think there was a weird little man under my bed. I used to jump into bed really quickly, so that he couldn't grab my feet!

Rešenja

optional

Homework:

1. Make a poster
2. Make an association
3. Make a crossword

Idioms describing problematic situations (problems and difficulties; reacting in situations)

(Match the idiom with its definition!)

1. Osnovni nivo (Elementary level)

- | | |
|--|--|
| 1. That's your problem | a) to be very open |
| 2. Make life difficult
difficulties | b) somebody should deal with their own
difficulties |
| 3. To lay one's cards on the table | c) cause problems for somebody |

Rešenja

1b 2c 3a

2. Srednji nivo (Intermediate level)

- | | |
|----------------------------|--|
| 1. to be in a fix | a) to be confused/ mixed up |
| 2. to be in a tight corner | b) to be in difficulty |
| 3. to be in a muddle | c) to be in situation that is hard to get out of |

Rešenja
1b 2c 3a

3. Napredni nivo (Advanced level)

1. Match the idiom with its definition.

- | | |
|------------------------------------|---|
| 1. to have teething problems worse | a) to do/ say things that make the situation worse |
| 2. to stir things up | b) not to do anything; let others act instead |
| 3. to take a back seat | c) to have small problems in the development of product or when something new first becomes available to the public |

Rešenja

1c 2a 3b

2. Listen to the text and find out which idiom can be connected with each person. (Clare, Toby, Chris, Dad).

Student's book, p 28
Goodey, et al. (2011c)

While I was playing baseball...

Toby and Chris Porter are twins. Clare is asking Toby about being a twin.

CLARE: They say that twins are often telepathic. Is that true?

TOBY: Yes, I think it's true. I always know when Chris is in trouble.

CLARE: Really?

TOBY: Yes, and it's the same for him. For example, I remember one day when we were about eight. I was playing baseball in the garden with some friends. Chris wasn't playing. He was watching TV inside. Anyway, I was looking at my watch when the ball hit me in the face. Then Chris ran out of the house. He was crying and his nose was bleeding.

CLARE: That's strange! What a coincidence!

TOBY: Things like that happen all the time. Last week, Dad stopped the car, and everything seemed fine. But when we stopped, I suddenly thought about Chris. So I rang him. He said, 'I can't talk now. The house is full of smoke! The pan caught fire when I was cooking some chips.'

CLARE: You're joking! How weird!

Rešenja
optional

Homework:

1. Make a poster
2. Make an association
3. Make a crossword

Idioms - translations

1. Osnovni nivo (Elementary level)

1. Circle the correct translations of the idioms.

1. That's your problem!
a) Imaš li problema? b) To se mene ne tiče! c) U čemu je problem?
2. Make life difficult
a) zagorčati (nekom) život
plućima b) težak život c) živeti život punim
3. To lay one's cards on the table
a) igrati karte na stolu b) odigrati partiju karata c) staviti karte na sto
4. The fright of your life
a) najveći strah u životu
životu b) ples tvog života c) najveći uspeh u
5. Take fright (at something)
a) zbuniti se b) uzeti strah c) uplašiti se (nečega)
6. Look a fright
a) gledati u nepoznatom pravcu
oči b) izgledati kao strašilo c) pogledati strahu u

Rešenja

1b 2a 3c 4a 5c 6b

2. Srednji nivo (Intermediate level)

1. Fill in the translation with the correct idiom in Serbian.

1. I am in a fix every Saturday.
Svake subote sam _____
2. She puts me in a tight corner every time I start a conversation with her.
_____ svaki put kada započnem razgovor sa njom.
3. Don't ask me anything because I am in a muddle now!
Sad me ništa ne pitaj, jer _____.
4. He frightened the life out of me when he touched my shoulder.
_____ kada mi je dodirnuo rame.

5. I was shaking in my shoes while I was doing the test.
_____ dok sam radila kontrolni zadatak.
6. She frightened me out of my wits when she told me about the car accident.
_____ kada mi je rekla za saobraćajnu nesreću.
7. I nearly jumped out of my skin when I heard that he hit my son.
_____ kada sam čula da je on udario mog sina.

Rešenja

1. u škripcu.
2. Satera me u čošak
3. ne znam gde mi je glava/ jer sam u gužvi/ zbrci/ haosu.
4. Na smrt me je preplašio
5. Klecala su mi kolena/ Podsekla su mi se kolena/ Presekle su mi se noge/ Odsekle su mi se noge/ Presekla sam se od straha/ Odsekla sam se od straha/ Tresle su mi se noge
6. Uterala mi je strah u kosti
7. Srce mi je stalo

3. Napredni nivo (Advanced level)

1. Translate the following sentences.

1. We have a few teething problems with our new computer.
2. He is trying to stir things up because he is jealous.
3. My sister always takes a back seat at work.
4. Tom was scared stiff while he was talking to his teacher.
5. My sister is even frightened of her own shadow.
6. My daughter always scares me witless.

Rešenja

1. Bolujemo od nekoliko dečjih bolesti zbog našeg novog kompjutera./ Imamo nekoliko sitnijih početnih/ malih početnih/ manjih početnih problema sa našim novim kompjuterom.
2. On se trudi da zaprži (zakuva) čorbu/ da pogorša stvari/ da zakuva stvari/ da pogorša situaciju jer je ljubomoran./ On se trudi da se situacija pogorša jer je ljubomoran.
3. Moja sestra se uvek drži po strani na poslu./ Moja sestra se uvek povlači na poslu.
4. Tom je umirao od straha dok je razgovarao sa nastavnicom./ Tom je bio prestravljen dok je razgovarao sa nastavnicom.
5. Moja sestra se čak plaši i sopstvene/ svoje senke.
6. Moja ćerka mi uvek uliva strah u kosti./ Moja ćerka me uvek strašno plaši/ me uvek prestravi.

Primeri sastava

The fright of my life

Napredni nivo

1. sastav

I was scared stiff when I was at home alone a few weeks ago. Before that I had not been frightened of my own shadow.

The fact that my parents were not at home with me scared me witless. When I called them, I just stirred things up. I thought that it would have been better if I had just taken a back seat.

Finally, they came home and I was not scared any more.

2. sastav

I had the fright of my life last night.

My parents were sleeping but I could not fall asleep. I heard strange noise. I thought it was coming from the kitchen. I probably looked a fright while I was going to the kitchen. I wanted to jump out of my skin when I saw a little mouse in the kitchen. I do not like mice and they can frighten the life out of me. I was shaking in my shoes and started screaming. My mother came and told me: "What is going on? A mouse! You are even frightened of your own shadow!"

In the morning my mother was laughing when she was telling my father what happened last night.

3. sastav

Let's lay my cards on the table! I always take fright at spiders. My house must always be clean. I cannot stand spiders anywhere. They really make my life difficult.

When I was five a spider frightened me out of my wits. I nearly jumped out of my skin when I saw a little spider on my arm. I did not know what to do. I was looking for my brother but he said: "That's your problem!" After laughing for a while, he took the spider off my arm.

I was not scared witless any more.

Primeri asocijacija

1. asocijacija

A1 in London
A2 in Serbia
A3 with parents
A4 in a house
A LIVE

B1 hard
B2 make
B3 Maths
B4 don't understand
B DIFFICULT

C1 your
C2 solve
C3 school
C4 teenagers
C PROBLEM

D1 afraid
D2 fear
D3 scared
D4 take
D FRIGHT

LIFE

2. asocijacija

A1 confused	B1 living	C1 thin	D1 in difficulty
A2 mixed up	B2 dining	C2 hard to get out of	D2 hard
A3 to be in a	B3 class	C3 clothes	D3 bad situation
A4 pig	B4 bath	C4 unpleasant	D4 problem
A MUDDLE	B ROOM	C TIGHT	D FIX

CORNER

3. asocijacija

A1 job	B1 teachers	C1 behind	D1 up
A2 salary	B2 children	C2 again	D2 ground
A3 bills	B3 marks	C3 to school	D3 under
A4 engineer	B4 holiday	C4 welcome	D4 go
A WORK	B SCHOOL	C BACK	D DOWN

SEAT

Primeri ukrštenica

1. Fear/ fright

M	A	C	L	E	M	T	S
N	V	D	T	A	K	E	I
A	B	F	I	N	J	T	K
C	P	R	O	B	L	E	M
F	S	H	J	V	P	E	Y
I	H	L	I	F	E	T	Y
X	A	W	I	T	S	H	A
B	D	J	U	M	P	I	A
I	O	G	M	W	Q	N	R
O	W	T	Z	B	W	G	V

Down:

Difficulty

Shade

Small problems

Across:

_____ fright; be frightened

Trouble, difficulty

Frighten the _____ out of somebody

Frighten somebody out of their _____
 _____ out of your skin

Rešenja

Down: fix, shadow, teething

Across: take, problem, life, wits, jump

2. Fear/ fright

1 Y	S	T	I	7 F	F					
2 T	R	V	T	R	E	M	B	L	E	
3 A	R	I	D	I	C	U	L	O	U	S
4 O	L	K	D	G	R	E	A	T		
5 N	P	E	S	H	A	K	I	N	G	
6 I	S	W	I	T	L	E	S	S		

Across

- If you want to say very scared, you also can say to be scared _____.
- The definition of the idiom in 5 is: to _____ with fear.
- When you say look a fright, you mean look ugly or _____.
- The fright of your life is an experience that makes you feel _____ fear.
- To be _____ in your shoes.
- To be scared _____.

Down

- Fear or _____

Rešenja

Across

- stiff
- tremble
- ridiculous
- great
- shaking
- witless

Down

- fright

3. Problematic situations

1 Y	Z	W	A	U	8 P				
2 T	A	S	C	O	R	N	E	R	

3 B C E R C O N F U S E D

4 D F H T A B L E

5 G M U D D L E

6 I K N X S E A T

7 J L P O O M A K E

Across

1. To do/ say things that make the situation worse or to stir things _ _.
2. To be in a tight _ _ _ _ _.
3. To be _ _ _ _ _ / mixed up.
4. To lay one's cards on the _ _ _ _ _.
5. To be confused/ mixed up means to be in a _ _ _ _ _.
6. For people who let others do their jobs we say that they take a back _ _ _ _.
7. _ _ _ _ ife difficult means to cause problems for somebody.

Down

8. That's your _ _ _ _ _

Rešenja

Across

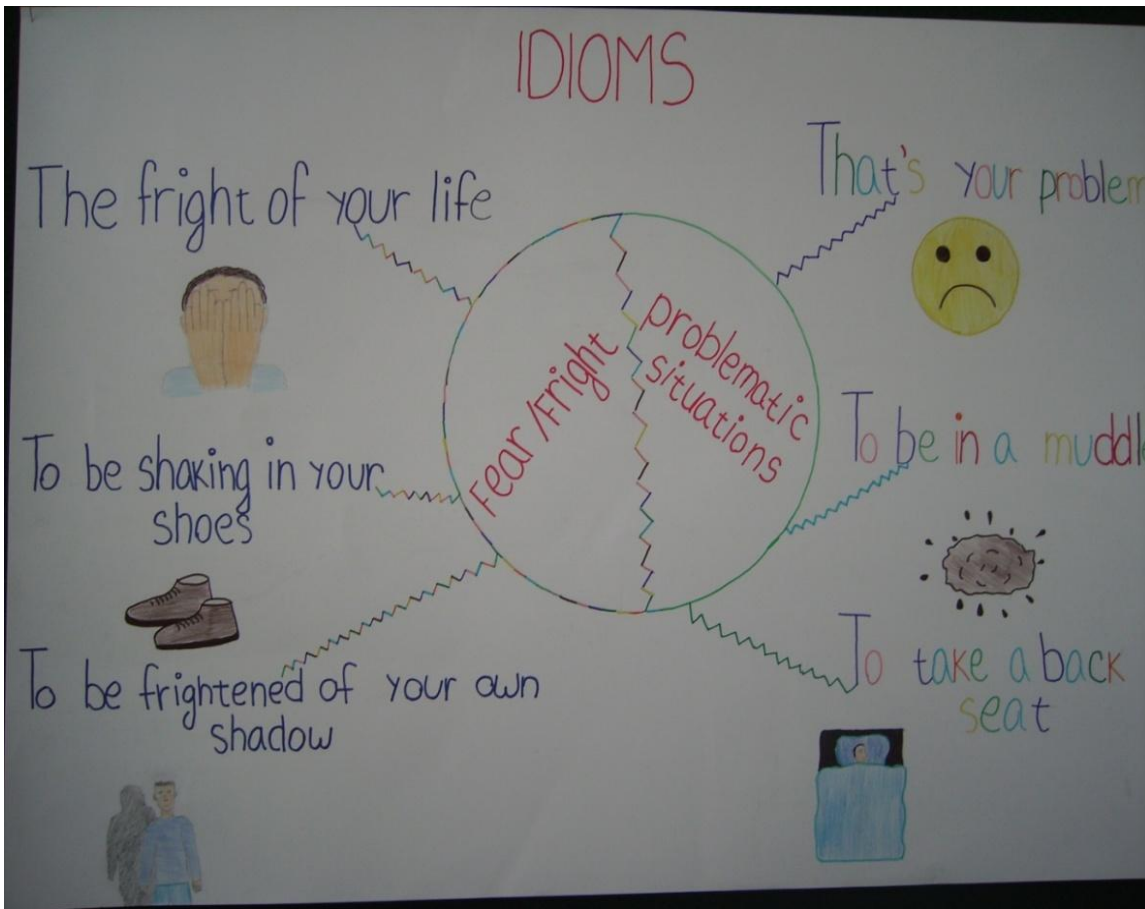
1. up
2. corner
3. confused
4. table
5. muddle
6. seat
7. make

Down

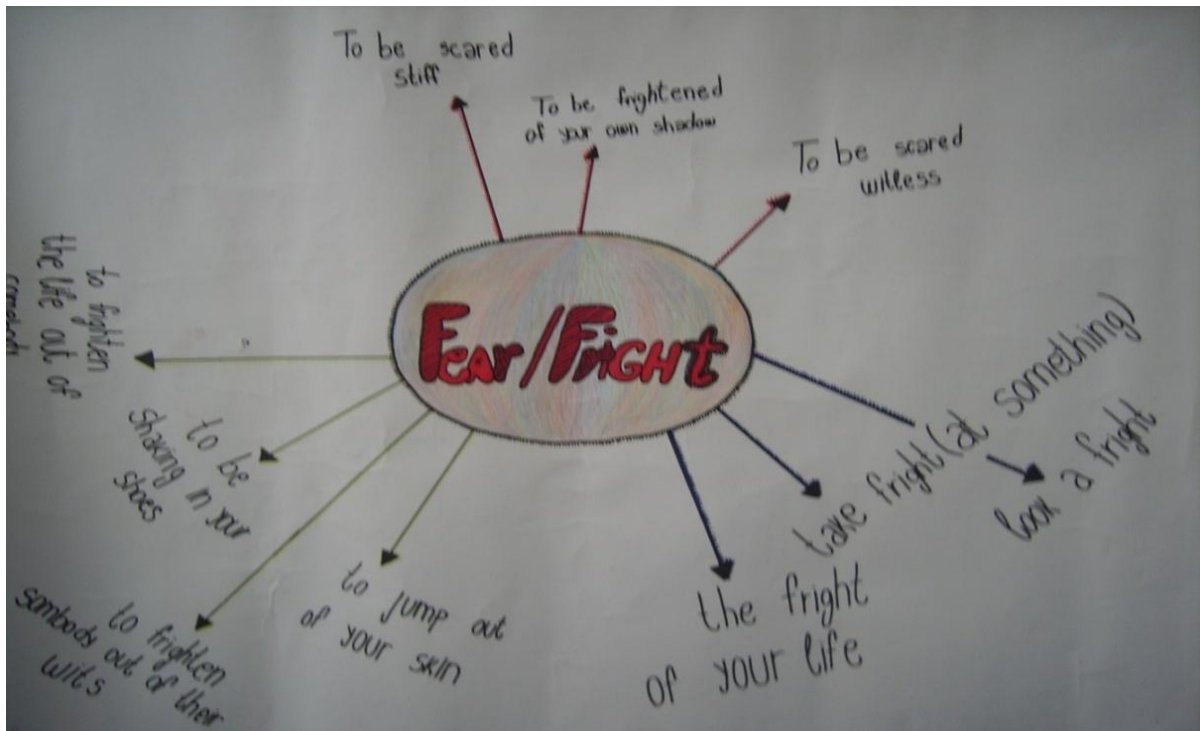
8. problem

Primeri plakata

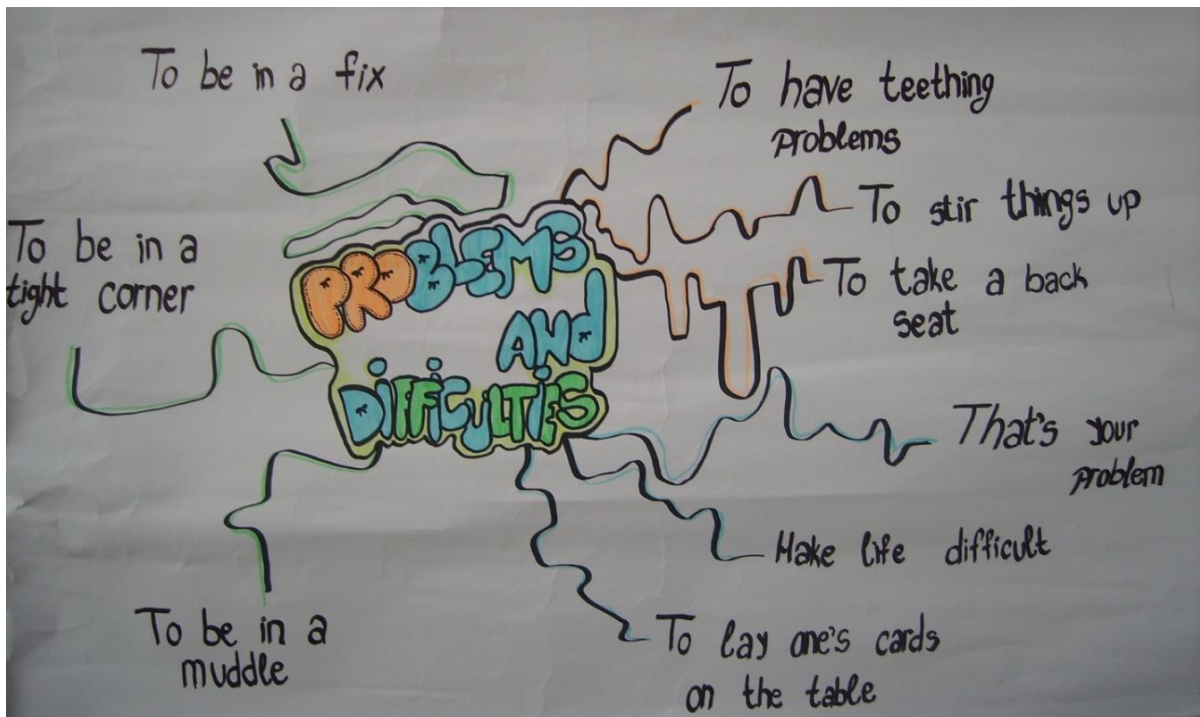
1. plakat



2. plakat



3. plakat



Dodatak 6: Zadaci sa sintagmatskim leksičkim odnosima (idiomima) podeljeni na tri nivoa znanja

Priprema za test

Osnovni nivo

1. Match the idiom with its definition.

- | | |
|------------------------------------|---|
| 1. That's your problem | a) to be very open |
| 2. Make life difficult | b) somebody should deal with their own difficulties |
| 3. To lay one's cards on the table | c) cause problems for somebody |
| 4. The fright of your life | d) look ugly or ridiculous |
| 5. Take fright (at something) | e) an experience that makes you feel great fear |
| 6. Look a fright | f) be frightened by something |

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ 6. _____

2. Circle the correct translations of the idioms.

1. That's your problem!

- a) To se mene ne tiče! b) U čemu je tvoj problem? c) Ti si problematičan!

2. Make life difficult

- a) zagorčati (nekom) život b) živeti život c) disati

3. The fright of your life

- a) najmanji strah u životu b) smisao života c) najveći strah u životu

4. Look a fright

- a) pogledati strahu u oči b) gledati u nekoga c) izgledati kao strašilo

5. Take fright (at something)

- a) preduzeti nešto b) razumeti nešto c) uplašiti se (nečega)

6. To lay one's cards on the table

- a) igrati karte b) otvoriti karte c) skupti karte

Rešenja

1.

1b 2c 3a 4e 5f 6d

2.

1a 2a 3c 4c 5c 6b

Priprema za test

Srednji nivo

1. Match the idiom with the correct definition.

- | | |
|---|---|
| 1. to be in a fix | a) to be confused/ mixed up |
| 2. to be in a tight corner | b) to make a quick, sudden movement because something has suddenly frightened you |
| | c) to be in difficulty |
| 3. to be in a muddle | d) to frighten somebody very much |
| | e) to be in situation that is hard to get out of |
| 4. to frighten the life out of somebody | f) to tremble with fear |
| 5. to be shaking in your shoes | g) to frighten somebody a lot |
| 6. to frighten somebody out of their wits | |
| 7. to jump out of your skin | |

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ 6. _____ 7. _____

4. Fill in the translation with the correct idiom in Serbian.

1. He puts me **in a tight corner** every time I try to ask him something.
_____ svaki put kada pokušam nešto da ga nešto pitam.
2. She **frightened the life out of me** when she started to scream.
_____ kada je počela da vrišti.
3. I **am in a muddle** now!
Sada _____.
4. They nearly **jumped out of their skin** when they saw his scary face.
_____ kada su ugledali njegovo
zastrašujuće
lice.
5. I was **shaking in my shoes** while I was talking to my teacher.
_____ dok sam razgovarala sa nastavnicom.
6. He **frightened me out of my wits** when he told me about the fire.
_____ kada mi je rekao za požar.
7. I can't talk to you right now because I **am in a fix**.
Ne mogu sada da razgovaram sa tobom jer _____

Rešenja

1. 1c 2e 3a 4g 5f 6d 7b
2. 1. Satera me u ćošak
2. Na smrt me je preplašila/ Prestravila me je
3. ne znam gde mi je glava/ sad sam u gužvi/ zbrci/ haosu.
4. Srce im je stalo
5. Klecala su mi kolena Podsekla su mi se kolena/ Presekle su mi se noge/ Odsekle su mi se noge/ Presekla sam se od straha/ Odsekla sam se od straha/ Tresle su mi se noge
5. Uterala mi je strah u kosti
6. u škripcu

Priprema za test Napredni nivo

1. Match the idiom (saying) with the correct definition.

- | | |
|--|---|
| 1. to have teething problems | a) to do/ say things that make the situation worse |
| 2. to stir things up | b) not to do anything; let others act instead |
| 3. to take a back seat | c) to have small problems in the development of product or when something new first becomes available to the public |
| 4. to be scared stiff | d) to be very easily frightened |
| 5. to be frightened of your own shadow | e) very scared |
| 6. to be scared witless | f) to be extremely frightened |

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ 6. _____

2. Translate the following sentences.

1. They have a **few teething problems** with their new printer.
2. She **was scared stiff** while she was talking to her doctor.
3. My brother is even **frightened of his own shadow**.
4. She always **takes a back seat** at school.
5. This postman always **scares me witless**.
6. She is trying **to stir things up** because she doesn't like me.

Rešenja

1. 1c 2a 3b 4e 5d 6f

- 2.
1. Boluju od nekoliko dečjih bolesti zbog svog novog štampača./ Imaju nekoliko sitnijih početnih / malih početnih / manjih početnih problema sa svojim novim štampačem.
 2. Umirala je od straha/ Bila je prestravljena dok je razgovarala sa doktorom.
 3. Moj brat se plaši čak i sopstvene/ svoje senke.
 4. Uvek se drži po strani u školi./ Uvek se povlači u školi.
 5. Ovaj poštar mi uvek uliva strah u kosti/ me uvek strašno plaši/ me uvek prestravi.
 6. Trudi se da zaprži (zakuva) čorbu/ da pogorša stvari/ da zakuva stvari/ da pogorša situaciju jer joj se ne dopadam./ Ona se trudi da se situacija pogorša jer joj se ne dopadam.

Test Osnovni nivo

1. Fill in (take, life, table).

Across

1. **The fright of your** _ _ _ _ is an experience that makes you feel great fear.
2. If you are very open, you **lay your cards on the** _ _ _ _ _.
3. If you are frightened, you _ _ _ _ **fright**.

2. Circle the correct translations of the idioms

1. That's your problem!

- a) U čemu je tvoj problem? b) To se mene ne tiče! c) S tobom samo problemi!

2. Make life difficult

- a) teško živeti b) zagorčati (nekome) život c) živeti život

3. Look a fright

- a) izgledati kao strašilo b) izgledati prelepo c) pogledati strah u oči

Rešenja

1.

1. life
2. table
3. take

2.

1b 2b 3a

Test

Srednji nivo

1. Fill in (corner, life, skin, shoes).

Across

1. I was **shaking in my** _____ while I was watching that film.
2. I nearly **jumped out of my** _____ when I heard the news.
3. She **frightened the** _____ **out of me** when she said that.
4. She **puts me in a tight** _____ every time I look at her.

2. Fill in the translation with the correct idiom in Serbian.

1. I am **in such a muddle** that I had totally forgotten that she was coming today!
Sada _____ da sam potpuno zaboravio da ona danas dolazi!
2. They **frightened me out of my wits** when they told me their secrets.
_____ kada su mi rekli svoje tajne.
3. I don't talk to anyone when I **am in a fix**.
Ne mogu sada da razgovaram sa tobom jer _____

Rešenja

1.

1. shoes
2. skin
3. life
4. corner

2.

1. toliko ne znam gde mi je glava/ sam u takvoj gužvi/ zbrci/ haosu
2. Uterali su mi strah u kosti/ Oni su me prestravili
3. sam u škripcu

Test

Napredni nivo

1. Make three sentences with the following idioms.

1. to have teething problems
2. to take a back seat
3. to be scared stiff
4. to be frightened of your own shadow

2. Translate the following sentences.

1. George **is** even **frightened of his own shadow**.
2. This dog always **scares me witless**.
3. Sarah is trying **to stir things up** because she doesn't want to work with me.

Rešenja

1.

optional

2.

1. Džordž se plaši čak i sopstvene/ svoje senke.
2. Ovaj pas mi uvek uliva strah u kosti/ me uvek prestravi/ preplaši na smrt.
3. Sara pokušava da zaprži (zakuva) čorbu/ da pogorša stvari/ da upropasti stvari jer ne želi da radi sa mnom.

Dodatak 7: Korpus istraživanja: paradigmatski leksički odnosi (sinonimi)

1. Osnovni nivo (Elementary level)

1. When my mother was a child/ kid, she was afraid of the dark.
2. He throws/ passes the ball back to Johnson.
3. I can't answer this question – it is too difficult / hard for me.

Synonyms – revision

1. beautiful – good-looking
2. big – large
3. buy – get

Synonyms – revision – translation

1. buy – get (clothes) – kupiti
2. beautiful – good-looking (woman) – prelepa
3. big – large (ears) – velik
4. difficult – hard (task) – težak
5. child – kid – dete
6. throw – pass (ball) – baciti

2. Srednji nivo (Intermediate level)

1. She entered my house. It was bright and tidy/ neat.
2. The Danube is the river which is too wide/ broad to swim across.
3. The bears ran off in all directions/ ways.

Synonyms – revision

1. When she won a prize, she was happy/ cheerful.
2. My mother has been a doctor for nearly/ almost 15 years now.
3. You should drive/ go by car carefully
4. My friends like/ are fond of my sister because she is very funny.

Synonyms – revision – translation

1. He was happy when he won the match.
Bio je srećan kada je pobedio.
2. My sisters learns how to drive.
Moja sestra uči da vozi (auto).
3. I like him because he is smart.
Dopada mi se zbog toga što je pametan.

4. My father has been a lawyer for nearly 30 years.
Moj otac je advokat skoro 30 godina.
5. My room is always tidy.
Moja soba je uvek čista.
6. It is hard to swim across this river because it is too wide.
Teško je preplivati ovu reku jer je previše široka.
7. The children ran off in all directions.
Deca su se razbežala na sve strane.

3. Napredni nivo (Advanced level)

1. I have always admired / respected Caroline, since I know how much she has suffered.
2. Ben's constant talking was beginning to annoy / irritate me.
3. These shoes are very fashionable/ trendy at the moment.

Synonyms – revision

1. His new girlfriend is very rich/ wealthy.
2. My first neighbour lives alone/ on her own.
3. My brother is still afraid/ scared of the dark.

Synonyms – revision – translation

1. My daughter is afraid of the dark.
Moja ćerka se plaši mraka.
2. My mother lives alone.
Moja mama živi sama.
3. This doctor is very rich.
Ovaj doktor je veoma bogat.
4. I admire my mother.
Divim se svojoj majci.
5. He annoys me.
On me nervira.
6. Her skirt is very fashionable.
Njena suknja je veoma moderna.

Dodatak 8: Kreativne aktivnosti istraživanja: paradigmatički leksički odnosi (sinonimi)

1. Osnovni nivo (Elementary level)

1. Circle the most suitable synonym for the underlined word.

1. When my mother was a child, she was afraid of the dark.
a) bairn b) kid c) housewife
2. He throws the ball back to Johnson.
a) passes b) hurls c) buys
3. I can't answer this question – it is too difficult for me.
a) hard b) high c) challenging

2. Srednji nivo (Intermediate level)

1. She entered my house. It was bright and tidy.
a) small b) just so c) neat
2. The Danube is the river which is too wide to swim across.
a) broad b) general c) short
3. The bears ran off in all directions.
a) books b) ways c) courses

3. Napredni nivo (Advanced level)

1. I have always admired Caroline, since I know how much she has suffered.
a) idolized b) hated c) respected
2. Ben's constant talking was beginning to annoy me.
a) frustrate b) change c) irritate
3. These shoes are very fashionable at the moment.
a) trendy b) good c) cult

Rešenja:

1. elementary: 1b 2a 3a
2. intermediate: 1c 2a 3b
3. advanced: 1c 2c 3a

Synonyms – revision

1. Osnovni nivo (Elementary level)

1. Match the words with the correct synonym.

- | | |
|--------------|-----------------|
| 1. beautiful | a) large |
| 2. big | b) good-looking |
| 3. buy | c) get |

1. Srednji nivo (Intermediate level)

1. Circle the most suitable synonym for the underlined word.

- When she won a prize, she was happy.
a) cheerful b) lucky c) far
- My mother has been a doctor for nearly 15 years now.
a) almost b) always c) not quite
- You should drive carefully!
a) ride b) write c) go by car
- My friends like my sister because she is very funny.
a) are fond of b) are attached to c) help

3. Napredni nivo (Advanced level)

1. Circle the most suitable synonym for the underlined word.

- His new girlfriend is very rich.
a) wealthy b) prosperous c) jealous
- My first neighbour lives alone.
a) here b) unaccompanied c) on her own
- My brother is still afraid of the dark.
a) petrified b) scared c) worried

Rešenja

- elementary: 1b 2a 3c
- intermediate: 1a 2a 3c 4a
- advanced: 1a 2c 3b

Synonyms – revision – translation

1. Osnovni nivo (Elementary level)

1. Circle the correct translations of the synonyms.

- buy – get (clothes)
a) kupiti b) pomoći c) potrošiti

2. beautiful – good-looking (woman)
a) mirisna b) prelepa c) slatka
3. big – large (ears)
a) velik b) simpatičan c) džinovski
4. difficult – hard (task)
a) visok b) težak c) zahtevan
5. child – kid
a) osoba b) derište c) dete
6. throw – pass (ball)
a) poneti b) baciti c) izmeriti

2. Srednji nivo (Intermediate level)

1. Fill in the translation with the correct synonym in Serbian.

1. He was happy when he won the match.
Bio je _____ kada je pobedio.
2. My sisters learns how to drive.
Moja sestra uči da _____.
3. I like him because he is smart.
_____ zbog toga što je pametan.
4. My father has been a lawyer for nearly 30 years now.
Moj otac je advokat _____ 30 godina.
5. My room is always tidy.
Moja soba je uvek _____.
6. It is hard to swim across this river because it is too wide.
Teško je preplivati ovu reku jer je previše _____.
7. The children ran off in all directions.
Deca su se razbežala _____.

3. Napredni nivo (Advanced level)

1. Translate the following sentences.

1. My daughter is afraid of the dark.
2. My mother lives alone.
3. This doctor is very rich.
4. I admire my mother.

5. He annoys me.
6. Her skirt is very fashionable.

Rešenja:

- | | | |
|--|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. elementary:
1a 2b 3a 4b 5c 6b | <ol style="list-style-type: none"> 2. intermediate:
1. srećan
2. vozi (auto)
3. Dopada mi se
4. skoro
5. čista
6. široka
7. na sve strane | <ol style="list-style-type: none"> 3. advanced:
1. Moja ćerka se plaši mraka.
2. Moja mama živi sama.
3. Ovaj doktor je veoma bogat.
4. Divim se svojoj majci.
5. On me nervira.
6. Njena suknja je veoma moderna. |
|--|--|---|

Primeri sastava

People around me

1. sastav

I have always admired my family and my friend Milica.

I like Milica because she is the best pupil in our class and the most successful volleyball player in our school team. I also respect my parents because they always give me support and smart pieces of advice when I am in trouble. Although my brother is very kind, the thing that annoys me most about him is that he never gets anywhere on time. The fact that he is always late irritates our parents, too. My younger sister Jelena always wears fashionable skirts. Her new boyfriend is rich. My neighbour is very elegant, but she lives alone and she is afraid of the dark.

I like my family and friends very much.

2. sastav

The person I respect most is my mother. She is always there for me.

She is also a beautiful woman and always wears trendy dresses. Since she is not rich, she always buys them on sale. She always tells me that when she was a child, her homework was more difficult than ours. She always keeps her house neat, but she is also very happy when me and my sister help her in doing housework. My mother has been a teacher for nearly 20 years now. Her pupils like her because she is very funny. The only thing that annoys me about her is that she does not want to leave my sister and me alone at home because she thinks that then we will be very scared. I tell her that we are not small children any more because we are 15 and 14 years old!

My mother is the most important person in my life. I really love her.

3. sastav

My father has been a doctor for nearly 25 years now, but he always has enough time to play basketball with me.

When he throws the ball back to me I am very happy. We also go swimming together in summer. The Danube is a wide river and we always swim in one direction. My

father drives a car which is very trendy. My mother is afraid of driving a car although she has got a driving licene.

My family is not very rich, but we respect each other and there is not anything that annoys me about my family.

Primeri asocijacija

1. asocijacija

A1 much	B1 give	C1 supermarket	D1 old
A2 coins	B2 take	C2 clothes	D2 young
A3 paper	B3 a present	C3 souvenir	D3 today
A4 work	B4 bring	C4 pet	D4 made
A MONEY	B GET	C SHOP	D NEW

BUY

2. asocijacija

A1 social	B1 support	C1 family	D1 day off
A2 network	B2 the same opinion	C2 boyfriend	D2 watch TV
A3 photos	B3 with you	C3 girlfriend	D3 go shopping
A4 status	B4 disagree	C4 very much	D4 do sports
A FACEBOOK	B AGREE	C LOVE	D FREE-TIME

LIKE

3. asocijacija

A1 skirt	B1 create	C1 today	D1 female
A2 jacket	B2 think of	C2 casual	D2 young
A3 dress	B3 draw	C3 wear	D3 friend
A4 blouse	B4 make	C4 in	D4 pink
A CLOTHES	B DESIGN(ER)	C TRENDY	D GIRL(S)

FASHIONABLE

Primeri ukrštenica

1. ukrštenica

A	G	Z	T	H	R	O	W	G	M	I	L
R	T	P	Q	B	B	L	E	R	W	O	A
H	M	B	W	D	U	Q	P	U	X	M	R
L	K	I	D	F	Y	K	S	J	A	X	G
D	I	F	F	I	C	U	L	T	V	I	E
G	O	O	D	L	O	O	K	I	N	G	C

Down:

Get
Big

Across:

Pass
Child
Hard
Beautiful

2. ukrštenica

A	G	N	E	A	T	Y	Z	K	G
D	I	R	E	C	T	I	O	N	O
B	C	A	Q	T	X	N	A	L	B
E	H	L	B	R	O	A	D	Y	Y
F	E	M	R	U	M	T	C	I	C
M	E	O	F	O	N	D	O	F	A
N	R	S	S	V	C	W	P	R	R
O	F	T	W	K	U	M	L	T	H
T	U	C	N	A	S	D	I	G	I
P	L	D	I	B	B	V	E	V	J

Across:

Tidy
Way
Wide
Like

Down:

Happy
Nearly
Drive

3. ukrštenica

A	A	F	R	A	I	D	F	O
D	D	X	C	G	L	J	A	N
M	A	N	N	O	Y	L	S	H
I	U	B	H	B	H	O	H	E
R	F	I	P	G	M	M	I	R
E	G	R	T	U	M	N	O	O
C	W	E	A	L	T	H	Y	W
Z	V	R	F	I	W	A	A	N
E	F	E	Q	T	G	P	B	O
A	N	R	Z	B	N	P	L	K
T	J	K	X	Y	M	I	E	I

Across:

Scared
Irritate
Rich

Down:

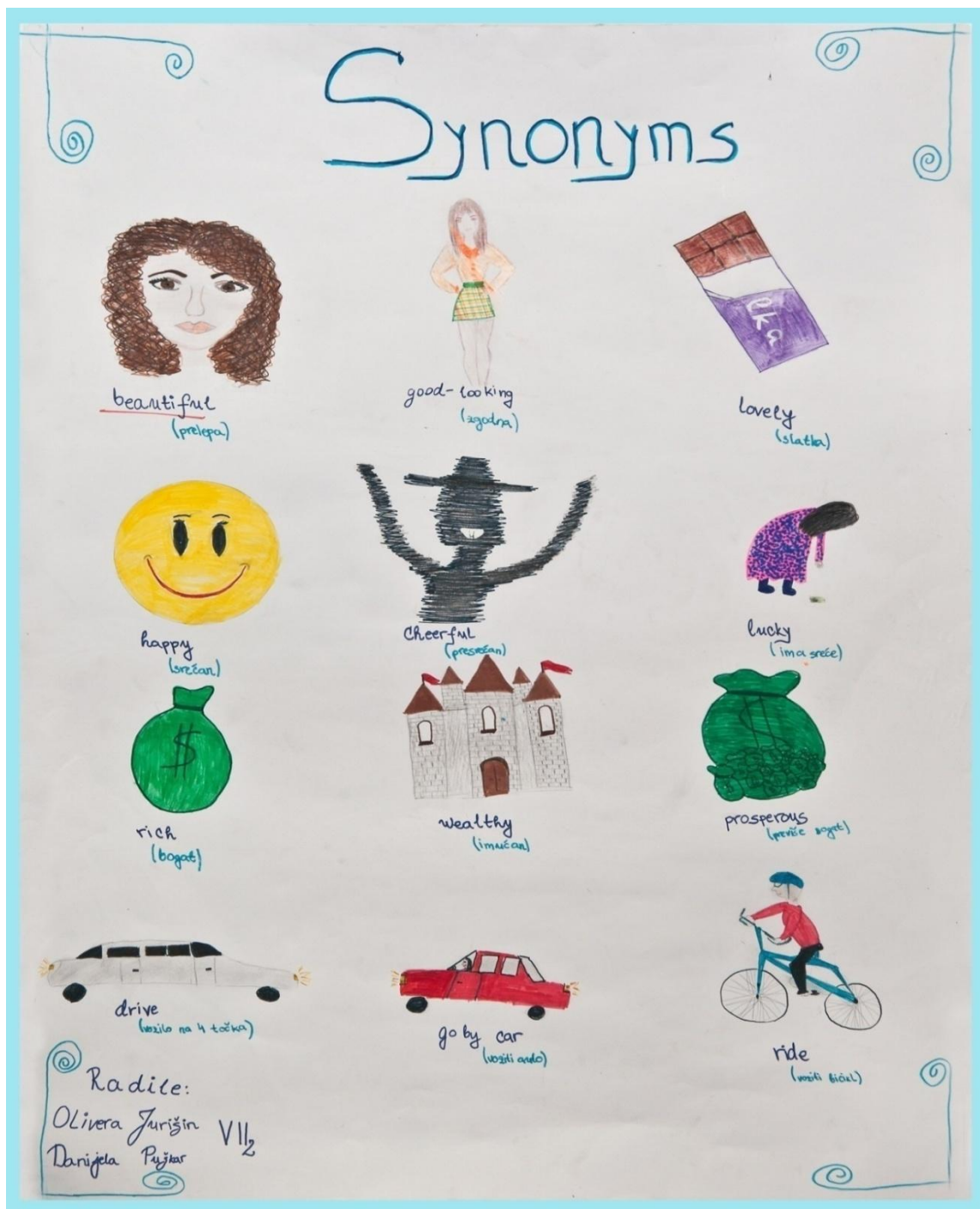
Respect
Trendy
She does it alone.

Rešenja

1. Down: buy, large
Across: throw, kid, difficult, good-looking
2. Across: neat, direction, broad, fond of
Down: cheerful, almost, go by car
3. Across: afraid, annoy, wealthy
Down: admire, fashionable, on her own

Primeri plakata

1. plakat



2. plakat

SYNONYMS

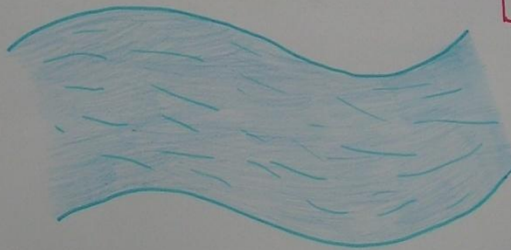
TIDY

NEAT



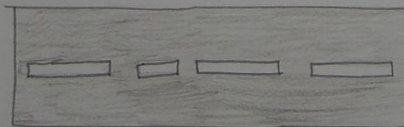
WIDE

BROAD



DIRECTION

WAY



ADMIRE +

ANNOY -

AFRAID

+ RESPECT

- IRRITATE

SCARED



3. plakat



Dodatak 9: Zadaci sa paradigmatskim leksičkim odnosima (sinonimima) podeljeni na tri nivoa znanja

Priprema za test

Osnovni nivo

1. Circle the most suitable synonym for the underlined word.

1. He throws the ball back to Smith.
a) passes b) hurls c) walks
2. I can't do this test – it's too difficult for me.
a) hard b) challenging c) short

2. Match the word with the correct synonym

1. beautiful a) good-looking
2. buy b) get

3. Circle the correct translations of the synonyms.

1. **child – kid**
a) osoba b) derište c) dete
2. **big – large (ears)**
a) velik b) džinovski c) lep

Rešenja

- | | | |
|-------|-------|-------|
| 1. | 2. | 3. |
| 1a 2a | 1a 2b | 1c 2a |

Priprema za test

Srednji nivo

1. Circle the most suitable synonym for the underlined word.

1. She entered my classroom. It was tidy.
a) neat b) just so c) big
2. When he came home, he was very happy.
a) cheerful b) moody c) lucky

3. He has been a caretaker for **nearly** 25 years now.

a) not quite b) sometimes c) almost

4. Tom tries to **drive** carefully.

a) ride b) go by car c) speak

2. **Fill in the translation with the correct synonym in Serbian.**

1. I **like** her because she is so sweet.

_____ zbog toga što je toliko slatka.

2. This river is too **wide**.

Ova reka je previše _____.

3. The rabbits ran off in all **directions**.

Zečevi su se razbežali _____.

Rešenja

1.

1a 2a 3c 4b

2.

1. Ona mi se dopada

2. široka

3. u svim pravcima

Priprema za test

Napredni nivo

1. **Circle the most suitable synonym for the underlined word**

1. I have always **admired** him, and he is my best friend now.

a) idolized b) respected c) seen

2. His constant complaining was beginning to **annoy** me.

a) frustrate b) surprise c) irritate

3. This hat is very **fashionable** now.

a) cult b) trendy c) white

2. **Translate the following sentences.**

1. Children are **afraid** of the dark.

2. She lives **alone**.

3. My mother is very **rich**.

Rešenja

1.

1 b

2 c

3 b

2.

1. Deca se plaše mraka.

2. Ona živi sama.

3. Moja majka je veoma bogata.

Test

Osnovni nivo

1. Circle the most suitable synonym for the underlined word

1. He throws the ball back to Simpson.

a) runs b) hurls c) passes

2. I can't pass the exam – it's too difficult for me.

a) tall b) hard c) challenging

2. Match the word with the correct synonym

1. beautiful

a) get

2. buy

b) good-looking

3. Circle the correct translations of the synonyms

1. child – kid

a) dete b) derište c) odrasli

2. big – large (ears)

a) džinovske b) velike c) stvarne

Rešenja

1.

1c 2b

2.

1b 2a

3.

1a 2b

Test

Srednji nivo

1. Circle the most suitable synonym for the underlined word

1. He wants to drive carefully.

a) be b) ride c) go by car

2. He has been a dentist for nearly 35 years now.

a) almost b) not quite c) ever

3. When he kissed his girlfriend, he was very **happy**.
a) lucky b) cheerful c) lazy
4. They entered our school. It was **tidy**.
a) neat b) just so c) small

2. Fill in the translation with the correct synonym in Serbian.

1. This street is too **wide**.
Ova ulica je previše _____.
2. The elephants ran off in all **directions**.
Slonovi su se razbežali _____.
3. I **like** her because she is a good friend.
_____ zbog toga što je dobar prijatelj.

Rešenja

- | | |
|------------------------------|---|
| <p>1.</p> <p>1c 2a 3b 4a</p> | <p>2.</p> <p>1. široka
2. u svim pravcima
3. Ona mi se dopada</p> |
|------------------------------|---|

Test

Napredni nivo

1. Circle the most suitable synonym for the underlined word.

1. This jacket is **fashionable** now.
a) blue b) trendy c) cult
2. Her constant talking was beginning to **annoy** me.
a) irritate b) frustrate c) frighten
3. I have always **admired** her, and she is my best friend now.
a) found b) idolized c) respected

2. Make three sentences with the following words

1. Alone
2. Rich
3. Afraid

and then translate them.

- 1.
- 2.
- 3.

Rešenja

1.

1 b

2 a

3 c

2. optional

Dodatak 10: Nastava: anketa za učenike osmog razreda osnovne škole

ANKETA ZA UČENIKE OSMOG RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

Tema: Obrada sintagmatskih i paradigmatskih leksičkih odnosa u nastavi engleskog jezika u osmom razredu osnovne škole: teorijski i praktični aspekti

1. deo ankete

1. *Da li ti se dopada način rada koji podrazumeva rad na dodatnim i dopunskim časovima, zatim rad za vreme redovne nastave u grupi i pri kojem su zadaci podeljeni na nivoe?*
2. *Objasni zašto ti se ovakav način rada dopada ili ne dopada.*
3. *Šta ti se najviše dopalo što smo proučavali na časovima (kolokacije, idiomi ili sinonimi)? Objasni svoj odgovor.*
4. *Šta ti se najviše sviđalo u vezi sa radom na dodatnim/ dopunskim časovima?*
5. *Šta ti se najviše sviđalo u vezi sa zadacima koji su podeljeni na nivoe?*
6. *Koji nivo zadatka ti najviše odgovara (početni/ srednji/ napredni) i zašto?*
7. *Šta ti se najviše sviđalo u vezi sa radom u grupi?*
8. *Da li bi želeo da se nastava engleskog jezika i u buduće odvija na ovakav način i zašto?*
9. *Koje su mane (nedostaci) ovakvog načina rada?*
10. *Da li imaš predloge na koji način se može poboljšati nastava engleskog jezika, a posebno kada je učenje novih ili ponavljanje starih reči u pitanju?*
11. *Da li želiš još nešto da napišeš o ovakvoj vrsti nastave, a što nismo spomenuli u prethodnim pitanjima?*

2. deo ankete

Tema: Analiza grešaka u prevodima učenika

1. *Zašto pravimo greške kada prevodimo engleske kolokacije, idiome i sinonime sa engleskog jezika na srpski?*
 1. *Zbog uticaja maternjeg jezika.*
 2. *Zbog uticaja engleskog jezika.*
 3. *Zbog nerazumevanja pravila za prevođenje.*

4. Zbog nedostatka vremena za izradu zadataka.
5. Zbog manjka koncentracije.
6. Zbog nedostatka motivacije za izradu zadataka.
7. Nisam siguran koju reč da upotrebim.
8. Zbog neznanja.
9. Zbog svih ovih razloga.

2. Šta ti pomaže da ispraviš greške?

1. Dopunski rad.
2. Dodatni rad.
3. Rad u grupi na času.
4. Objašnjenje nastavnice zašto pravimo greške.
5. Objašnjenje drugova zašto pravimo greške.
6. Analiza grešaka sa nastavnicom posle vežbi i testova.
7. Čitanje tačnih prevoda pred drugovima iz odeljenja i objašnjenje zašto su baš oni odgovarajući.
8. Pohvala kada tačno uradim zadatak.
9. Sve gore navedeno.

3. Kako se osećaš kada vidiš greške u svom radu?

4. U kojim slučajevima ti odgovara da te ispravlja nastavnica?

5. U kojim slučajevima ti ne odgovara da te ispravlja nastavnica?

6. U kojim slučajevima ti odgovara da te ispravlja drug iz odeljenja?

1. Kada radimo na času u okviru svoje grupe.
2. Kada radimo zadatke u paru.
3. Kada je to odličan učenik koji želi da mi pomogne.
4. Kada sam siguran da on zna bolje od mene.
5. Nemam ništa protiv da me ispravljavaju drugovi iz odeljenja.

7. U kojim slučajevima ti ne odgovara kada te ispravlja drug iz odeljenja?

1. Usmeno, pred svima.
2. Kada neko ima nameru da me osramoti i ponizi.
3. Kada to radi samo zato što želi da se istakne.

8. Da li bolje pamtiš ispravku kada te nastavnica koriguje ili kada nastavnica nekog drugog koriguje?

1. Kada mene koriguje
2. Kada koriguje nekog drugog.

9. Koliko ispravki zapamtiš kada se posle testa sa ispravkama u njemu uradi i detaljna usmena analiza sa nastavnicom i drugovima iz odeljenja?

1. Sve.
2. Skoro sve.