

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOLOŠKI FAKULTET

Mihaela M. Malešević

**USVAJANJE I NASTAVA ENGLESKIH
FRAZALNIH GLAGOLA U OSNOVNOJ
ŠKOLI**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Beograd, 2018.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Mihaela M. Malešević

**THE ACQUISITION AND TEACHING OF
ENGLISH PHRASAL VERBS IN PRIMARY
SCHOOL**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2018.

БЕЛГРАДСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Михаела М. Малешевич

**УСВАИВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ
АНГЛИЙСКИХ ФРАЗАЛЬНЫХ
ГЛАГОЛОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

диссертация на соискание ученой степени доктора
филологических наук

Белград, 2018 г.

MENTOR: Prof.dr Vesna Polovina, redovni profesor
Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

ČLANOVI KOMISIJE ZA OCJENU I ODBRANU DOKTORSKE
DISERTACIJE:

dr Vesna Polovina, redovni profesor
Filološki fakultet
Univerzitet u Beogradu

dr Melina Nikolić, docent
Univerzitet Alfa u Beogradu
Fakultet za strane jezike

dr Julijana Vučo, redovni profesor
Filološki fakultet
Univerzitet u Beogradu

Datum odbrane doktorske disertacije: _____

Izjava zahvalnosti

Doktorska disertacija je nastala kao rezultat zalaganja više ljudi i pojedinaca koji su svoje vrijeme i znanje uložili da ona postane stvarnost.

Na prvom mjestu, veliku zahvalnost dugujem mentorki, prof. dr Vesni Polovini, ženi koja mi je dugo godina davala svesrdnu ljudsku i prijateljsku podršku, te koja mi je ulivala nadu i nije mi dopustila da skrenem sa puta ka cilju. Zahvaljujući njenoj stručnosti, savjetima, inspiraciji, strpljenju i povjerenju koje je često izlazilo iz okvira uobičajenog mentorstva, realizovana je ova doktorska disertacija.

Iskrenu zahvalnost dugujem onima koji su uvijek bili tu za mene i koji su mi pružali neizmjernu podršku, strpljenje i razumijevanje tokom svih ovih godina, suprugu Nandinu, mojoj majci i bratu, dragoj gospođi Rajkici i velikom gospodinu Milanu, i svima ostalima koji su me podržali u izradi ove doktorske disertacije.

Najveću snagu i volju da privedem ovaj rad kraju dao mi je moj sin Viktor, zbog kojeg je moj život dobio novi smisao.

Poput svakog djela, koje uvijek ima nedostataka, i ovdje su mogući izvjesni propusti kojih sigurno nisam bila svjesna u datom trenutku, a za koje preuzimam potpunu odgovornost.

U Beogradu, 2018. godine

Mihaela Malešević

Usvajanje i nastava engleskih frazalnih glagola u osnovnoj školi

Rezime

Predmet istraživanja ove disertacije je nastava frazalnih glagola u osnovnoj školi, prvenstveno u VIII i IX razredu osnovne škole u Republici Srpskoj. U današnje vrijeme, kao posljedica dominacije komunikativnog metoda u nastavi engleskog kao stranog jezika, veliki značaj pridaje se komunikativnoj kompetenciji. Primijenjena lingvistika i nastavnici stranog jezika u praksi konstantno traže najefikasniju formu predavljanja vokabulara, tako da instrukcije kojima se može predstaviti vokabular prećutno postaju prioritetno područje nastave stranog jezika. Shodno tome, cilj rada se kreće u više pravaca, stavljajući fokus na ispitivanje efikasnosti elemenata eksplicitnih instrukcija u prepoznavanju, prevođenju i upotrebi frazalnih glagola izdvojenih iz korpusa literature koja se koristi u nastavi engleskog kao stranog jezika u osnovnim školama u Republici Srpskoj.

Kako bi se obezbijedila teorijska osnova ispitivanju, sumiraće se stavovi različitih istraživača o tome kako predavati frazalne glagole i koje strategije koristiti, te će se nastava frazalnih glagola sagledati kroz metode nastave stranog jezika, s posebnim osvrtom na prevođenje frazalnih glagola (FG) i uticaj rečeničnog konteksta, da bi se na kraju eksplicitna nastava vokabulara predstavila kao važna osnova za razvijanje same komunikacijske kompetencije. S druge strane, ispitaće se ocjena uspješnosti prepoznavanja, prevođenja i upotrebe ciljane grupe frazalnih glagola u nastavi engleskog jezika za kontrolnu grupu oba uzrasta koja je pratila redovan nastavni proces, te za eksperimentalnu grupu koja je dobijala eksplicitni input tokom časova engleskog jezika u školskoj 2016/2017. godini.

Empirijsko istraživanje sprovedeno je kroz nekoliko etapa. Dio istraživanja, pored ocjenjivanja parametara uspješnosti prepoznavanja i prevođenja u rečeničnom kontekstu i upotrebe FG koji su korelirani prema polu i uspjehu u školu, te analizirani na osnovu doslovnog i idiomatskog prevoda, čini i upitnik za učenike o samoprocjeni prepoznavanja, prevođenja i upotrebe FG. Pored navedenog, s obzirom na to da je u osnovnim školama fokus nastavnika uglavnom usmjeren na gramatička pravila, ispitani su i stavovi nastavnika o predavljanju vokabulara, važnosti prepoznavanja, razumijevanja i upotrebe FG u formalnom nastavnom procesu.

Na osnovu prikupljenih i analiziranih podataka došli smo do zaključka da implicitna nastava vokabulara, te strategije predavljanja vokabulara koje se najčešće koriste u nastavi

engleskog kao stranog jezika, zaostaje za eksplicitnim pristupom nastavi, te da se primjenom eksplicitne nastavne intervencije, usmjerene ka razvijanju jezičke svijesti, postižu bolji rezultati. Uz to, pojedini faktori olakšavaju, ili, naprotiv, otežavaju prepoznavanje, prevođenje i upotrebu frazalnih glagola kod učenika engleskog jezika kao stranog.

Ključne riječi: eksplicitne instrukcije, frazalni glagoli, kontekst, prevođenje, usvajanje frazalnih glagola

Naučna oblast: primijenjena lingvistika (metodika nastave)

Uža naučna oblast: metodika nastave engleskog jezika

UDK broj:

The Acquisition and Teaching of English Phrasal Verbs in Primary School

Abstract

This dissertation centers around the teaching of phrasal verbs in primary school, primarily in final grades of primary school in the Republic of Srpska. In recent times, due to the predominance of the communicative method in teaching English as a foreign language communicative competence has received a significant amount of attention. Applied linguistics and foreign language teachers are constantly seeking the most effective form of vocabulary presentation, so vocabulary instructions to be chosen become a priority area of foreign language teaching. Therefore, the aim of the paper is to move in a number of directions, focusing on examining the effectiveness of the elements of explicit instructions in the recognition, translation and use of the phrasal verbs extracted from the corpus used in teaching English as a foreign language in primary schools in the Republic of Srpska.

In order to provide the theoretical basis for the study, the views of various researchers will be summed up as to how to teach phrasal verbs and which strategies to use; phrasal verbs teaching will be presented through foreign (English) language teaching methods, with particular reference to the translation of the phrasal verbs (PV) and the influence of the context, so that explicit vocabulary teaching could be presented as an important basis for the development of communication competence itself. On the other hand, we will examine the success rate of the recognition, translation and use of a target group of phrasal verbs in the English language for a control group of both ages that followed a regular teaching process and an „experimental“ group that gained explicit input during the English language classes in 2016/2017 school year.

Empirical research was conducted in several stages. Self-assessment success rate of recognition, translation and use of phrasal verbs for the pupils is a part of the research, besides assessing the parameters of recognition, translation in the context and the use of PVs that were correlated by gender and the success in the school, and analyzed on the basis of literal and idiomatic translation. In addition to the above, since primary schools teachers mainly focus on grammatical rules, the attitudes of the teachers on the presentation of vocabulary, the importance of recognizing, understanding and using PVs in formal teaching process were also examined.

Based on the collected and analyzed data, we came to the conclusion that implicit vocabulary teaching and vocabulary presentation strategies most commonly used in teaching English as a foreign language lag behind explicit teaching and that through explicit language teaching interventions, aimed at developing language awareness, better results are achieved. In addition, some factors facilitate or, on the contrary, make it difficult to recognize, translate, and use phrasal verbs in English as a foreign language.

Keywords: context, explicit instructions, phrasal verbs, phrasal verbs acquisition, translation

Science field: Applied Linguistics (Language Teaching Methodology)

Scientific field of specialization: Vocabulary Acquisition and Learning

UC:

Sadržaj

I UVOD.....	1
1.1 Predmet i osnovne postavke istraživanja.....	2
1.2 Ciljevi istraživanja.....	3
1.3 Hipoteze istraživanja.....	4
1.4 Korpus i metode prikupljanja i obrade podataka.....	6
1.5 Osvrt na dosadašnja istraživanja - teorijski i praktični aspekti.....	8
II LEKSIKA I FRAZEOLOGIJA.....	12
2.1 Frazeologija i frazeološke jedinice.....	12
2.2 Kriterijumi u definisanju frazeoloških jedinica.....	14
2.3 Klasifikacija frazeoloških jedinica.....	17
III NASTAVA I USVAJANJE LEKSIKE STRANOG JEZIKA.....	20
3.1 Nastava leksike i usvajanje drugog/stranog jezika.....	20
3.1.1 Usvajanje leksičkih fraza.....	22
3.2 Implicitno i eksplicitno znanje i učenje.....	24
3.2.1 Implicitno i eksplicitno učenje leksike.....	27
3.2.2 Implicitna i eksplicitna nastava jezika.....	28
3.2.3 Efikasnost instrukcija.....	30
3.3 Strategije učenja leksike stranog jezika.....	31
3.3.1 Učenje leksike, pol i opšti uspjeh učenika.....	37
3.4 Faktori koji utiču na usvajanje vokabulara.....	42
3.4.1 Kontekst u usvajanju leksike stranog jezika.....	45
3.4.2 Učenje kroz kontekst kao strategija.....	48
IV PREVOĐENJE (FRAZALNIH GLAGOLA) I NASTAVA PREVOĐENJA.....	52
4.1 Principi i nastava prevođenja.....	52
4.2 Uticaj maternjeg jezika na prevođenje (frazalnih glagola).....	55
4.3 Uloga konteksta i prethodnog znanja.....	58
4.3.1 Kontekst i prevođenje (frazalnih glagola).....	60

V FRAZALNI GLAGOLI I PODUČAVANJE	63
5.1 Termin i pregled proučavanja frazalnih glagola	64
5.2 Klasifikacija frazalnih glagola	67
5.3 Uloga i značenje partikula frazalnih glagola	72
5.3.1 Partikula <i>up</i>	73
5.3.2 Partikula <i>out</i>	74
5.3.3 Partikula <i>into</i>	76
5.3.4 Partikula <i>off</i>	76
5.3.5 Partikula <i>on</i>	77
5.3.6 Partikula <i>around</i>	78
VI EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE	84
6.1 Metodološke napomene	84
6.2 Selekcija i opis uzorka istraživanja	85
6.3 Organizacija, procedura i tok istraživanja	87
6.4 Istraživački materijali	93
6.4.1 Obrada i analiza podataka	95
VII REZULTATI ISTRAŽIVANJA	102
7.1 Analiza uspješnosti poznavanja i prevođenja frazalnih glagola	102
7.1.1 Razlike u uspješnosti poznavanja FG u odnosu na pol učenika	112
7.1.2 Razlike u uspješnosti poznavanja i prevođenja FG prema opštem školskom uspjehu	115
7.2 Analiza uspješnosti prepoznavanja i prevođenja frazalnih glagola u kontekstu	134
7.2.1 Razlike u uspješnosti prepoznavanja i prevođenja frazalnih glagola u odnosu na pol i uspjeh učenika	143
7.3 Analiza uspješnosti upotrebe frazalnih glagola	167
7.3.1. Komparativni pregled odgovora ispitanika	197
7.4 Neka zapažanja i odgovori učenika eksperimentalne grupe sa časova obrade	209
7.5 Rezultati upitnika samoprocjene učenika	211
VIII ZAKLJUČAK	228

8.1 Ograničenja istraživanja	234
BIBLIOGRAFIJA	236
PRILOG 1: Primjer popunjenog testa poznavanja i prevođenja frazalnih glagola	248
PRILOG 2: Primjer popunjenog testa prepoznavanja i prevođenja frazalnih glagola u kontekstu	249
PRILOG 3: Primjer popunjenog testa upotrebe frazalnih glagola	252
PRILOG 4: Primjer popunjenog upitnika samoprocjene za učenike	254
PRILOG 5: Primjer popunjenog upitnika o stavovima nastavnika	255
Biografija autorke	256
Izjava o autorstvu	
Izjava o istovjetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada	
Izjava o korišćenju	

I

UVOD

Dugi niz godina, gramatika je bila u fokusu učenja i podučavanja jezika, jer se generalno smatralo da učenici trebaju prvo ovladati gramatičkim strukturama stranog jezika kako bi ga uspješno koristili. Ovaj naglasak na gramatici uticao je na opšti scenario podučavanja i učenja stranog jezika, uključujući nastavnu praksu i nastavne planove i materijale za podučavanje i učenje. Međutim, krajem 20. vijeka usvajanje vokabulara je dobilo mnogo značajniju ulogu u učenju engleskog kao stranog jezika. Tako su se, između ostalog, otvorila i nova pitanja o razumijevanju riječi, gramatičkim funkcijama te pravilnom izgovoru i upotrebi ciljanog vokabulara. Shodno tome, češće je postavljano pitanje šta to pomaže bržem i efikasnijem usvajanju određenog vokabulara. Dok je usvajanje maternjeg jezika nešto što se savladava još od najranijeg djetinjstva, učenje stranog jezika nije tako jednostavno i zahtjeva mnogo više truda.

Nemogućnost da se na pravi način izrazi ili da se shvati pročitano učenici povezuju s činjenicom da su riječi osnovni gradivni elementi jezika neophodni za komunikaciju i da samim tim treba iznaći načine da se što uspješnije uče i lakše usvajaju. Ovo istraživanje je sprovedeno upravo zato da bismo istražili na koji način i u kojoj mjeri eksplicitne instrukcije nastavnika deluju na učenike engleskog kao stranog jezika u završnim razredima osnovne škole.

Da li je uspješnije prevođenje i usvajanje frazalnih glagola engleskog kao stranog jezika uz pomoć pomenutih instrukcija ili bez njih, da li kontekst i maternji jezik imaju uticaj na lakše prepoznavanje, prevođenje i upotrebu frazalnih glagola i na koji način, samo su neka od pitanja na koja će autorka u ovom radu pokušati da odgovori.

1.1 Predmet i osnovne postavke istraživanja

Leksika predstavlja jednu od najvažnijih komponenti učenja nekog jezika, maternjeg ili stranog. Koliko god uspješno da je savladao gramatiku ili glasove nekog stranog jezika, bez znanja riječi koje su nosioci značenja, a samim tim i suštinskog sadržaja poruke, čovjek ne može da ostvari istinsku smislaonu komunikaciju na tom jeziku. U naučnim istraživanjima, međutim, leksici se ne pridaje pažnja srazmjerno njenoj važnosti, već ona predstavlja najmanje sistematizovanu i najmanje proučavanu oblast učenja stranog jezika. Međutim, premda se engleski jezik sastoji od velikog broja višečlanih jedinica, mentalni leksikon funkcioniše kroz „čankovanje“ koje predstavlja univerzalnu karakteristiku ljudske memorije (Newman u Ellis, 1997: 124).

Smatramo da frazalni glagoli i druge višečlane kombinacije riječi ne smiju biti marginalni, nego ih treba posmatrati kao važan dio procesa učenja i usvajanja engleskog jezika. Tako se i predmet istraživanja ove disertacije fokusira na nastavu frazalnih glagola u VIII i IX razredu osnovne škole, odnosno na ispitivanje efikasnosti eksplicitnih instrukcija u prepoznavanju, prevođenju i upotrebi frazalnih glagola izdvojenih iz korpusa literature koja se koristi u nastavi engleskog kao stranog jezika u osnovnim školama u Republici Srpskoj.

Kako bi se u radu obezbjedila osnova za ispitivanje efikasnosti eksplicitnih instrukcija u predstavljanju frazalnih glagola engleskog jezika u nastavnom procesu, na početku ćemo predstaviti stavove različitih istraživača o tome kako predavati frazalne glagole i koje strategije koristiti.

Sagleđaćemo nastavu frazalnih glagola kroz metode nastave stranog (engleskog) jezika, kroz uticaj maternjeg jezika, s posebnim osvrtom na prevođenje frazalnih glagola, da bismo na kraju eksplicitnu nastavu vokabulara predstavili kao važnu osnovu za razvijanje komunikacijske kompetencije, ne samo za predstavljanje i upotrebu frazalnih glagola. Motivacija za odabir ovakvog predmeta istraživanja leži u činjenici da frazalni glagoli, kao što je opštepoznato, imaju jedno značenje; svaki dio frazalnog glagola¹ pojedinačno ima potpuno drugačije značenje što može zbuniti učenike engleskog jezika na početnom nivou učenja.

Frazalni glagoli predstavljaju teškoću za učenike engleskog kao stranog (drugog) jezika zbog toga što im je značenje nepredvidljivo i polisemično. Neki frazalni glagoli mogu imati doslovno (npr. *stand up*) i idiomatsko značenje (npr. *come across*). Prema tome,

¹ Glagol i partikula.

uspješnost prepoznavanja, prevođenja i upotrebe jednim dijelom će biti analizirana i na osnovu tog parametra.

Posebnu pažnju posvećujemo kontekstu i njegovom uticaju na razumijevanje i prevođenje frazalnih glagola u okviru usvajanja leksike stranog jezika, kao i uticaju maternjeg jezika (L1) na (doslovno) prevođenje i upotrebu frazalnih glagola. Dio istraživanja čini i upitnik o samoprocjeni prepoznavanja, prevođenja i upotrebe frazalnih glagola koji će biti sortirani na osnovu razlike u polu i opšteg uspjeha u školi. S obzirom na to da je u osnovnim školama fokus nastavnika uglavnom usmjeren na gramatička pravila, u okviru istraživanja ispitaće se i stavovi nastavnika o predstavljanju vokabulara, važnosti prepoznavanja, razumijevanja i upotrebe frazalnih glagola u formalnom nastavnom procesu. Rezultati prepoznavanja, prevođenja i upotrebe frazalnih glagola iz korpusa biće predstavljeni za obje grupe učenika, te ćemo ih uporediti prema grupama u odnosu na pol i opšti školski uspjeh učenika.

1.2 Ciljevi istraživanja

Polazeći od teorijskih pretpostavki o efikasnosti eksplicitnih instrukcija u podučavanju i usvajanju engleskog kao stranog jezika i pozitivnom uticaju konteksta na razumijevanje i uspješnije prevođenje i upotrebu vokabulara², zatim mjesta i značaja strategija u učenju stranog jezika, s posebnim akcentom na strategije učenja leksike stranog jezika, cilj ovog rada je da se jednim empirijskim istraživanjem stekne uvid u način na koji mlađi učenici kojima je maternji jezik srpski identifikuju, prevode i upotrebljavaju frazalne glagole engleskog jezika i koriste strategije u učenju ciljanih frazalnih glagola engleskog jezika, čime se daje konkretan doprinos stvaranju cjelovite slike o učenju i podučavanju frazalnih glagola i strategijama učenja leksike engleskog jezika kao stranog na lokalnom nivou i šire.

Glavni ciljevi predloženog istraživanja jesu ispitivanje uticaja efikasnosti eksplicitnih instrukcija na prepoznavanje, prevođenje i upotrebu frazalnih glagola kroz nastavu engleskog jezika u završnim razredima osnovne škole, uz analizu ciljanih frazalnih glagola s partikulama *around, into, out, on, off, up*. Baziraćemo se na poređenje eksplicitnog i slučajnog razumijevanja, prevođenja i upotrebe frazalnih glagola koji čine dio konvencionalne nastave engleskog jezika. Cilj rada predstavlja i prikazivanje rezultata upitnika o samoprocjeni

² A pretpostavka je i naših ciljanih frazalnih glagola iz izdvojenog korpusa.

prepoznavanja, prevođenja i upotrebe frazalnih glagola, koji će popuniti učenici kako bi se aktivno uključili u problematiku razumijevanja i upotrebe (idiomatičnih) frazalnih glagola. Utvrđivanje stavova nastavnika o metodama predavljanja vokabulara, važnosti prepoznavanja, razumijevanja i upotrebe frazalnih glagola u formalnom nastavnom procesu predavlja još jedan od ciljeva.

Osnovni cilj je da se ispita da li vježbe i aktivna interakcija sa nastavnikom utiču na uspješno prevođenje i upotrebu frazalnih glagola, kao i to da li adekvatna povratna informacija u određenom vremenu može da bude od koristi u procesu predavljanja ciljanog vokabulara (ciljanih frazalnih glagola) u nastavi engleskog jezika u VIII i IX razredu u osnovnoj školi, te u kojoj mjeri kontekst i maternji jezik u vezi sa zadacima prevođenja na materijalu engleskog jezika utiču na uspješnost prevoda i upotrebe definisane grupe frazalnih glagola.

U okviru istraživanja, koje je poslužilo kao osnova za rad, korišten je veći broj različitih metoda introspekcije i retrospekcije³, a zatim i testiranja i posmatranja ponašanja učenika u konkretnim zadacima. Takođe nam je pomogao i razgovor s drugim nastavnicima, a oslonac su bile i sopstvene pretpostavke o strategijama koje bi mogle biti karakteristične za učenike kojima je maternji jezik srpski i koje proističu iz ličnog iskustva autorke u istraživanju i nastavi.

1.3 Hipoteze istraživanja

Imajući u vidu postavke izložene u prethodnom dijelu rada, a oslanjajući se na dosadašnje rezultate u oblasti usvajanja drugog/stranog jezika, kao i relevantne pristupe u prikupljanju i analizi podataka, te na osnovu prethodno konsultovane literature, možemo formalizovati sljedeće hipoteze istraživanja i bitna pitanja:

- Pitanje 1: U kojoj mjeri ciljna grupa razumije šta su frazalni glagoli i da li ih može prepoznati i prevesti bez intervencije nastavnika?

Na osnovu postavljenog pitanja, formirana je hipoteza:

³Testova prepoznavanja, testova prevođenja, testova upotrebe, upitnika samoprocjene, upitnika o stavovima nastavnika, „glasnog razmišljanja“ učenika o onome šta rade, neformalnih razgovora između nastavnika i učenika.

X1.1. U formalnoj nastavi engleskog jezika učenici ne mogu u potpunosti samostalno prepoznati i prevesti frazalne glagole, zbog toga što je njihovo značenje teško odrediti poznavajući samo pojedinačne dijelove.

- Pitanje 2: Koliki je uticaj konteksta na razumijevanje i prevod ciljane grupe frazalnih glagola?

Na osnovu postavljenog pitanja, formirana je hipoteza:

X2.1. Kontekst ima uticaj na djelimično razumijevanje frazalnih glagola, ali često nije moguće pogoditi značenje na osnovu konteksta. Nije svaki kontekst dovoljno dobar da bi se na osnovu njega moglo pogoditi značenje datog frazalnog glagola te ponuditi prikladan prevod, što će se pokazati i kroz analizu nastave.

- Pitanje 3: Da li maternji jezik (L1) utiče na (doslovno) prevođenje frazalnih glagola?

Na osnovu postavljenog pitanja, formirana je hipoteza:

X3.1. Učenici često povezuju riječi engleskog jezika sa maternjim jezikom kako bi ih lakše zapamtili. Međutim, pri prevođenju frazalnih glagola nije korisno oslanjanje na L1. Iako nije korisno, učenici će se oslanjati na L1 i zato će doslovno prevoditi idiomatične frazalne glagole.

- Pitanje 4: Postoji li razlika u uspješnosti prevođenja doslovnih i idiomatičnih frazalnih glagola, te da li postoji takva razlika u odnosu na pol i uspjeh učenika?

Na osnovu postavljenog pitanja, formirana je hipoteza:

X4.1. Najveći broj frazalnih glagola u engleskom jeziku čine idiomatični frazalni glagoli. Učenici neće pokazati zavidan nivo prevoda takvih glagola bez direktnih eksplicitnih instrukcija. Doslovni frazalni glagoli neće predstavljati problem u prevodu, dok će uspješnost prevoda u odnosu na pol biti izražena i javiće se odstupanja, s većim postotkom uspješnog prevoda kod djevojčica i većim postotkom uspješnosti učenika sa boljim prosjekom.

- Pitanje 5: Da li eksplicitne instrukcije nastavnika i konkretna povratna informacija u vezi sa greškama učenika imaju efekta na uspješnost prevoda i upotrebe ciljane grupe frazalnih glagola?

Na osnovu postavljenog pitanja, formirana je hipoteza:

X5.1. Eksplicitne instrukcije, interakcija nastavnika s učenicima i povratna informacija u vezi s njihovim greškama rezultiraju većom tačnošću prevoda i upotrebe frazalnih glagola.

- Pitanje 6: Da li su i koliko učenici samokritični prema pitanju samoprocjene prepoznavanja, prevođenja i upotrebe frazalnih glagola?

Na osnovu postavljenog pitanja, formirana je hipoteza:

X6.1. Učenici su neupućeni u tematiku frazalnih glagola i sam pojam im nije predstavljen na adekvatan način. Rijetko koriste frazalne glagole i trebaju pomoć u definisanju i prevođenju frazalnih glagola.

- Pitanje 7: Koje strategije predstavljanja vokabulara koriste nastavnici i koliki je stepen važnosti prepoznavanja, razumijevanja i upotrebe frazalnih glagola u formalnom nastavnom procesu?

Na osnovu postavljenog pitanja, formirana je hipoteza:

X7.1. Nastavnici smatraju da su frazalni glagoli važni u nastavnom procesu ali višečlane jezičke jedinice i frazalni glagoli koji se ne ocjenjuju su manje bitni od onih u udžbenicima.

1.4 Korpus i metode prikupljanja i obrade podataka

S obzirom na složenost predmeta istraživanja ove disertacije, prilikom prikupljanja podataka korištena je mješovita metoda. U istraživanju su korištene: metoda teorijske analize, deskriptivna metoda i eksperimentalna metoda. Metoda teorijske analize korištena je pri proučavanju teorijskih pitanja. Deskriptivna metoda je služila za prikupljanje i analizu podataka putem upitnika o samoprocjeni učenika i upitnika o stavovima nastavnika i o tehnikama i strategijama koje se koriste u učenju i nastavi vokabulara engleskog jezika.

Eksperimentalna metoda je korištena pri primjeni eksplicitnih nastavnih instrukcija u prezentovanju frazalnih glagola. Metoda eksperimenta s grupama korištena je u dijelu koji se odnosi na upoređivanje efekata nastave organizovane kroz izlaganje učenika eksplicitnim nastavnim instrukcijama i nastave organizovane na klasičan način. Ovom metodom ispitali smo koliko eksperimentalni faktor utiče na prepoznavanje, prevođenje i upotrebu frazalnih glagola engleskog kao stranog jezika u osnovnoj školi i da li je stepen usvojenosti veći nego

kada te izloženosti nema. Istraživanje je realizovano tehnikama testiranja i skaliranja, a rezultati su analizirani i predstavljeni upotrebom SPSS programa⁴.

Testiranje je sprovedeno nakon izrade korpusa frazalnih glagola⁵ iz udžbenika koji se koriste u nastavnom procesu u osnovnim školama u Republici Srpskoj, upotrebom sljedećih testova:

- Test poznavanja i prevođenja frazalnih glagola

U ovom testu, koji su istovremeno radili svi učenici, prikupili smo podatke o trenutnom stanju i stepenu poznavanja i uspješnosti prevoda frazalnih glagola bez pomoći rečeničnog konteksta. U testu su bili zastupljeni svi frazalni glagoli koji su se koristili i u narednim testovima.

- Testiranje uticaja konteksta i L1 na prepoznavanje i uspješnost prevođenja doslovnih i idiomatičnih frazalnih glagola

Učenici obje grupe su testirani kako bi se stekao uvid u kojoj mjeri kontekst i L1 utiču na prepoznavanje i prevođenje frazalnih glagola. Tačnije, koristili su se isti frazalni glagoli i metode kao u prvom testu ali su u ovom testiranju glagoli biti stavljeni u odgovarajući rečenični kontekst i od učenika se tražilo da prepoznaju frazalne glagole. Nakon toga je učenicima rečenični kontekst trebao da olakša prevođenje frazalnih glagola. Statistički su se zasebno izdvojili prevodi doslovnih i idiomatičnih frazalnih glagola i sagledale razlike u uspješnosti njihovog prevođenja uz oslanjanje na L1 (bukvalni prevod komponenata frazalnog glagola) te su, kao i rezultati svih testova, sortirani u odnosu na pol i opšti školski uspjeh učenika.

⁴O samoj obradi i analizi podataka biće više riječi u VI poglavlju disertacije: Empirijsko istraživanje.

⁵ Korpusni materijal se sastoji od devedeset (90) frazalnih glagola, po petnaest (15) frazalnih glagola sa svakom partikulom (partikule: *around, up, off, out, into, on*). Frazalni glagoli sa partikulom *around* su: *shop around, turn around, ask around, bring around, laze around, see around, come around, look around, fool around, play around, get around, hang around, sit around, invite around, walk around*; sa partikulom *into*: *turn into, look into, get into, change into, talk into, break into, bump into, check into, enter into, go into, rush into, make into, move into, pay into, run into*; sa partikulom *out*: *go out, ask out, run out, break out, call out, drop out, bring out, knock out, make out, put out, turn out, look out, take out, work out, block out*; sa partikulom *on*: *get on, wait on, go on, take on, bring on, rely on, check on, put on, drag on, switch on, hand on, keep on, lean on, move on, pass on*; sa partikulom *off*: *take off, go off, get off, put off, turn off, bring off, give off, hold off, keep off, write off, call off, live off, log off, see off, pay off*; sa partikulom *up*: *go up, pick up, blow up, grow up, look up, get up, speak up, dress up, warm up, wake up, take up, turn up, call up, show up, stand up*.

- Upitnici

Upitnik samoprocjene učenika, između ostalog, imao je za cilj da provjeri kako učenici definišu frazalne glagole, koje strategije koriste da bi došli do značenja frazalnih glagola, da li se i u kojoj mjeri oslanjaju na pomoć nastavnika, te da li koriste frazalne glagole mimo redovnog i obaveznog nastavnog plana i programa.

Upitnik o stavovima nastavnika služio je da se ispituju stavovi o predstavljanju vokabulara, važnosti prepoznavanja i upotrebe frazalnih glagola u formalnom nastavnom procesu.

- Test upotrebe frazalnih glagola

Završni test su istovremeno radile obje grupe učenika. Od učenika se očekivalo da u testu uz glagol odaberu jednu od partikula kako bi na ispravan način upotrijebili frazalni glagol u odgovarajućem rečeničnom kontekstu. Eksperimentalna grupa je test radila nakon predstavljanja svih frazalnih glagola eksplicitnim tretmanom, uz organizovano i sistematsko uvođenje instrukcija i glagola tokom nešto više od dvadeset nastavnih sedmica⁶, dok je kontrolna grupa pratila konvencionalni nastavni proces.

1.5 Osvrt na dosadašnja istraživanja - teorijski i praktični aspekti

Odgovarajući način produktivnog učenja vokabulara engleskog jezika kao stranog, kao i efikasne nastavne strategije predstavljanja ciljanog vokabulara oduvijek su bili predmet istraživanja u oblastima primijenjene lingvistike i metodike nastave. O važnosti sistematičnog proučavanja usvajanja vokabulara engleskog kao stranog jezika, između ostalih, pišu Alen (Allen, 1983), Elis (Ellis, 1997), Zimmerman (Zimmerman, 2003), Schmitt (2008). O značaju što šireg vokabulara za usvajanje engleskog kao stranog jezika i povezivanju napretka u učenju jezika sa porastom broja naučenih riječi kod samih učenika piše Lauferova (Laufer, 1998), dok Min (Min, 2013) tvrdi da nedovoljno poznavanje vokabulara može da stvori problem u svim oblastima učenja jezika. O tome da je vokabular sve više u fokusu istraživanja i predmet mnogih naučnih radova pišu Laufer i Hulstijn (Laufer i Hulstijn, 2001), Neišn (Nation, 2001) i Rid (Read, 2000).

⁶Konkretno, istraživanje je trajalo tokom čitave školske godine, odnosno dva polugodišta. Da budemo precizni, dvadeset i dvije i po sedmice su predstavljana po četiri (4) frazalna glagola sedmično.

Istraživači u oblasti usvajanja drugog/stranog jezika nisu davali dovoljno pažnje leksici, u poređenju s drugim područjima učenja jezika kao što je gramatika (Gass i Selinker, 2008). Međutim, u skorije vrijeme je evidentno da je leksika vjerovatno „najvažnija jezička komponenta za učenika drugog/stranog jezika“ (Gass i Selinker, 2008: 449). Kada je riječ o frazalnim glagolima u engleskom jeziku, još je evidentnije da se proučavanje leksike mora shvatiti ozbiljnije jer se upravo frazalni glagoli sastoje od nekoliko leksičkih dijelova. Pored toga, kako se može vidjeti i u praksi, učenje i usvajanje takvih glagola predstavlja dodatne probleme za učenike jer ih je mnogo, a kombinacija glagola i partikule često se čini nasumična.

Istraživanja koja su proučavala prevođenje i usvajanje frazalnih glagola relativno su malobrojna. Zanimljivo je da su prva značajna istraživanja vezana za usvajanje frazalnih glagola nastala u okviru istraživanja čiji je cilj bio da se utvrdi uticaj maternjeg jezika na usvajanje stranog jezika. Kako se frazalni glagoli mogu svrstati i u leksičku i u gramatičku kategoriju u zavisnosti od toga sa kog aspekta se proučavaju, istraživači koji su se bavili usvajanjem frazalnih glagola u okviru utvrđivanja uticaja maternjeg jezika na usvajanje stranog jezika smatrali su da je ovo veoma pogodna kategorija kojom se može utvrditi kako učenici uče strani jezik, a u centru pažnje je bio uticaj maternjeg jezika (Bikicki, 2010b: 16). Međutim, malo je istraživanja koja se bave konkretnim efektima instrukcija u nastavi vokabulara i frazalnih glagola, dok je više onih koji su se bavili efektima i ulogom gramatičkih instrukcija u nastavi drugog/stranog jezika, te su se javljala pitanja da li je formalna instrukcija uopšte potrebna u procesu usvajanja L2.⁷ Ove nedoumice su pobila istraživanja čiji su rezultati ukazali na pozitivan efekat formalne instrukcije (Long, 1983), dok je Ellis (Ellis 2006) primijetio da učenici mogu da nauče veliki dio gramatike bez formalne instrukcije, a Spada (1997) naglašava da intenzivna izloženost ciljnom jeziku značajno utiče na razvoj samopouzdanja, funkcionalne kompetencije i fluentnosti u korištenju L2 (Spada 1997: 76).

Frazalni glagoli mogu se izučavati sa leksičkog i gramatičkog aspekta. Kako je u ovom radu težište na usvajanju frazalnih glagola, fokusiraćemo se na prikazivanje rezultata istraživanja koji se odnose na ovu oblast izučavanja, i to sa aspekta primijenjene lingvistike - metodike nastave stranog jezika. Frazalne glagole su među prvima proučavali Dagut i Lauferova (1985), Hulstijn i Marchena (1989), Laufer i Elliason (1993) i u skorije vrijeme

⁷Prema stavovima Krašena (Krashen) da ispravljanje grešaka i eksplicitna gramatička objašnjenja, iako doprinose svjesnom učenju jezika, nemaju nikakav uticaj na nesvjesno usvajanje L2 koje je presudno za komunikativnu sposobnost učenika (Krashen, 1995: 2).

Liao i Fukuya (2004), Cheon (2006) i Waibelova (2007) (prema: Bikicki, 2010b: 15). Tvrdnje da frazalni glagoli predstavljaju problem za učenike nalazimo kod brojnih autora koji smatraju da ih neizvorni govornici engleskog jezika kao stranog izbjegavaju koristiti, te ih zbog njihove idiomatičnosti i nejasne uloge partikule učenici smatraju zbunjujućim (npr. Moon, 2005). Bikicki (2010a) je u radu *Teškoće u usvajanju nekih frazalnih glagola engleskog jezika* došla do zaključka da frazalni glagoli predstavljaju problem za učenike, te da do značenja dolaze na osnovu konteksta i poznavanja stvarnosti, a ukoliko uočavaju značenje partikule pored prefiksiranog srpsko-prevodnog ekvivalenta koriste još i prilog ili priloške fraze (2010a: 568).

Za naše istraživanje bitno je navesti studije koje su pokazale da implicitne instrukcije mogu biti efikasne u učenju frazalnih glagola, ali da eksplicitni tretmani pokazuju bolje rezultate kada se radi o učenju frazalnih glagola. Prema tome, jedna od studija je analiza koju je izvršio Galaher (Gallagher, 2006). On je ispitivao razliku između implicitnih i eksplicitnih instrukcija u učenju gramatike te se pokazalo da su eksplicitne instrukcije od koristi u bržem i efektivnijem učenju gramatike, naglašavajući da implicitne instrukcije uz prijašnje znanje o ciljnom jeziku, takođe mogu biti važna varijabla u procesu učenja L2. S druge strane, Katib i Ganadi (Khatib & Ghannadi, 2011) su ispitivali efikasnost intervencionističkih i neintervencionističkih pristupa u učenju, prepoznavanju i upotrebi frazalnih glagola (2011: 537) u učenju engleskih frazalnih glagola kod učenika. Bolje rezultate su pokazale intervencionističke grupe i u prepoznavanju i upotrebi engleskih frazalnih glagola, te je predloženo da implicitne i eksplicitne instrukcije treba uključiti kako bi se povećala efikasnost učenja/podučavanja frazalnih glagola. Šin i Kristijanston (Shin i Christianson, 2011) su ispitivali da li implicitni tretmani, u poređenju s eksplicitnim, dovode do poboljšanja upotrebe struktura frazalnih glagola u učenju L2, te da li dodatne eksplicitne instrukcije dovode do povećanja upotrebe ciljnih struktura. Učesnici koji su dobijali eksplicitne instrukcije pokazali su se boljim u upotrebi engleskih frazalnih glagola nego oni koji su dobijali samo implicitne instrukcije. Jasudino (Yasuda, 2010) istraživanje o tome da li povećanje svijesti o orijentacijskim metaforama i partikulama olakšava usvajanje frazalnih glagola kod japanskih učenika koji uče engleski kao strani jezik pokazalo je prednost eksperimentalne grupe. Učenicima iz kontrolne grupe predstavljani su frazalni glagoli tradicionalnim metodama, dok su učenici u eksperimentalnoj grupi dobili isti input kroz kognitivni lingvistički pristup. Zatim se od svih učenika zahtijevalo da popune partikule frazalnih glagola. Testovi su pokazali da su učenici iz eksperimentalne grupe nadmašili one u kontrolnoj. Još jedan autor koji podržava

eksplicitne instrukcije je Nesselhauf (2003) koji vjeruje da eksplicitno podučavanje i učenje frazeoloških jedinica pomaže povećanju svijesti učenika o ovom jezičkom obliku.

II

LEKSIKA I FRAZEOLOGIJA

Godinama je leksika bila zanemarena u praksi, uprkos njenoj važnosti koju i sami učenici prepoznaju. Od učenika se često može čuti da im je veoma teško da savladaju leksiku stranog jezika, čak i onda kada odmaknu od početnog i stignu do prilično visokog nivoa znanja jezika. Zahvaljujući brojnim lingvističkim proučavanjima leksike, psiholingvističkim proučavanjima prirode mentalnog leksikona, popularnosti komunikativnog metoda, počev od 70-ih godina dvadesetog vijeka, brojnim istraživanjima u oblasti usvajanja leksike drugog, odnosno stranog jezika, koja pružaju uvide u ovu problematiku i upućuju na potrebu predavanja leksike u učionici, došlo je do promjene mišljenja i stavova o važnosti i mjestu leksike u nastavi stranog jezika. Pored toga, frazeologija, relativno mlada lingvistička disciplina koja u centar interesovanja stavlja frazem, tek se u 2. polovini prošlog vijeka počela intenzivnije razvijati. Jedan od razloga je u tendencijama moderne lingvistike da se jezik dominantno proučava kao mentalni fenomen, ali je i razvoj korpusne lingvistike doprinio mogućnostima proučavanja elemenata koji se često javljaju zajedno.

2.1 Frazeologija i frazeološke jedinice

Pojavom korpusne lingvistike postalo je lakše uočiti fiksne strukture koje se pamte kao formulaični isječci, te je formulaični nivo zauzeo važnu ulogu u usvajanju jezika. Frazeološke jedinice, kao složeni leksičko-semantički fenomen, sve više zaokupljaju pažnju i primijenjenih lingvista koji se bave njihovim usvajanjem u procesu učenja stranih jezika. Poznavanje čvrstih leksičkih struktura (engl. *prefabricated units*) možemo posmatrati kao jedan od preduslova za poznavanje jezika na nivou izvornog govornika, a kolokacijska kompetencija je nešto čemu bi trebalo težiti pri usvajanju leksičkog sistema L2. Izvorni govornik frazeologizme osjeća kao njemu poznate sklopove jer ih koristi na isti način kao i pojedinačne lekseme, dok ih neizvorni govornik mora prepoznati kao takve kako ne bi preveo svaki dio pojedinačno ili istom strukturom u maternjem jeziku. Nije dovoljno učiti pojedinačne riječi, već je potrebno naučiti i kolokacijski sklop. Ghadessy (Gadesi) smatra da

su pogreške u kolokacijskoj kompetenciji najčešće posljedica jezičkog transfera (Ghadessy, 1989), čemu ćemo u ovom radu jednim dijelom posvetiti pažnju.

Frazeologija je obično predstavljena kao podoblast leksikologije koja se bavi izučavanjem kombinacija riječi i tek je relativno skoro ustanovljena kao zasebna disciplina (Granger i Meunier, 2008: XIX). Kau (Cowie, 1998) daje širu definiciju frazeologije kao studiju strukture, značenja i upotrebe kombinacija riječi. Švicarski lingvist Šarl Baji (Charles Bally) se smatra osnivačem frazeologije (Omazić, 2003: 15), premda njeni korijeni sežu daleko ranije i to u evropsku, posebno rusku i istočnoevropsku slovensku lingvističku tradiciju. Iako je frazeologiji posvećen veliki broj istraživanja, sam frazem ili frazeologizam kao njena osnovna jedinica do danas nije jasno definisan.

Ne samo po specifičnoj strukturi, već naročito po svojoj višeznačnosti, frazeologizmi su veoma složene leksičke jedinice. Autori koji se bave ovom oblašću ne slažu se u definicijama, čak ni u nazivu onoga što se naziva frazeologizmom. To potvrđuje Josip Matešić u Predgovoru svom *Frazeološkom rječniku hrvatskoga ili srpskoga jezika* (1982): “Činjenica je da nema jedinstvenoga mišljenja o tome šta je to frazem. Priređivači ovog rječnika, nakon iscrpnoga razmatranja literature s područja frazeologije, kao i skupljene građe, odlučili su da frazemsku jedinicu ovako definiraju: Frazemi su jedinice jezika značenjskoga karaktera koje se kao cjelina reproduciraju u govornom aktu, raspoložuci pri tome najmanje dvjema punoznačnim (autosemantičkim) riječima, od kojih barem jedna upućuje na semantičku pretvorbu, jedinice koje, zbog sposobnosti uklapanja u kontekst, poput svake druge riječi, mogu vršiti sintaktičku funkciju u rečenici...” (Matešić, 1982: 6).

Dva su osnovna frazeološka pristupa, tradicionalni i kvantitativni⁸. Za razvoj tradicionalnog pristupa frazeologiji najzaslužniji su naučnici s područja bivšeg SSSR-a i istočne Evrope, Rusi, Vinogradov i Amosova, koji frazeologiju vide kao kontinuum vještine kombinovanja riječi. Kau ovu teoriju vještine kombinovanja riječi širi na čiste idiome kroz ograničene kolokacije te na figurativne idiome. Najvažniji cilj lingvista u okviru te tradicije je iznalaženje lingvističkih kriterijuma za razvrstavanje tipova frazeoloških cjelina (Cowie, 1998: 6).

Različiti autori koriste različite termine za sadržaj pojma koji se najčešće naziva *frazeološka jedinica*. U literaturi se mogu pronaći nazivi *frazeološke jedinice* (engl. *phraseological units*), *utvrđene kombinacije* (engl. *set combinations*), *frazemi* ili *utvrđene*

⁸ Granger i Monjer (Granger i Meunier, 2008) napominju da ova dva pristupa ne treba posmatrati kao konfliktna nego kao komplementarna.

fraze (engl. *phrasemes or set phrases*), *kombinacije riječi* (engl. *word combinations*), *fiksni izrazi* (engl. *fixed expressions*), *čvrste i promjenjive strukture* (engl. *prefabricated patterns*). Granger i Monjer (Granger i Meunier, 2008) navode da su ovakvi mnogobrojni nazivi za isti pojam razlog zbog kojeg se Kauri odnosi prema frazeologiji kao „polju opterećenom proliferacijom termina i konfliktnih upotreba istog pojma“ (Cowie, 1998: 210 prema Granger i Meunier, 2008: 28). Ostala terminološka neujednačenost javlja se kao rezultat različitih pristupa klasifikaciji frazeoloških jedinica.

Sinkler (Sinclair, 2008) je mišljenja da je frazeologija dugo vremena predstavljala zanemareno područje jezika. On navodi nekoliko mogućih razloga a jedan od njih je taj što frazeologija ne pravi oštru podjelu između gramatike i leksike/semantike. Sinkler smatra da je potreban holistički pristup, tj. da se počinje od fraza direktno iz teksta. Drugi razlog, prema Sinkleru (2008: XV), je taj što frazeologija, suprotno od većine gramatika, daje prednost sintagmatskim obrascima a ne paradigmatskim. Gramatike su uglavnom paradigmatske, dok se tekst posmatra kao ostvarenje izbora.

2.2 Kriterijumi u definisanju frazeoloških jedinica

Terminom „fazeološka jedinica“ označavaju se izrazi koji se mogu izvući iz memorije kao cijele jedinice i ne trebaju se stvarati od početka. Ellis (Ellis, 2001: 6) smatra frazu osnovnim nivoom jezika na kojem se oblik i značenje spajaju s najvećom pouzdanošću, a Sinkler kaže da je jezička jedinica fraza, cijela fraza te ništa drugo nego fraza (2008: 407). Omazić (2003: 29) navodi ključne elemente koji čine frazeološku jedinicu:

- strukturu: od dvije riječi do cijelih rečenica;
- značenje: od složenogdo kompozicijskog;
- učestalost pojavljivanja: od rjeđeg do češćeg, u zavisnosti od diskursa i registra;
- pohranu i reprodukciju: (holistički koncept)
- varijabilnost, od fiksne do vrlo labave, varijabilne,

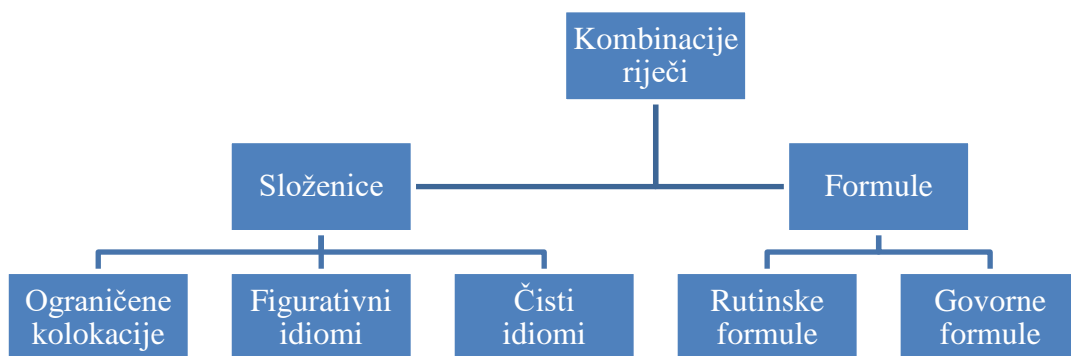
te predlaže sledeću definiciju: „Frazeološke cjeline su konvencionalizirane dvije ili više kombinacije riječi koje su holistički pohranjene i reproducirane i koje se mogu razlikovati prema učestalosti pojavljivanja, čvrstoći oblika, te složenosti značenja.“ (ibid.: 29)

Pri klasifikaciji frazema kao kriterijum imenuje se jedan od sljedećih pet:

- 1) unutrašnja struktura (npr. glagol + imenica ili glagol+ prijedlog);
- 2) obim, odnosno nivo frazema nasuprot rečeničnog nivoa;
- 3) stepen semantičke (ne)kompozicionalnosti;
- 4) stepen sintaktičke fleksibilnosti i kolokabilnosti;
- 5) funkcija u diskursu (Granger i Paquot, 2008).

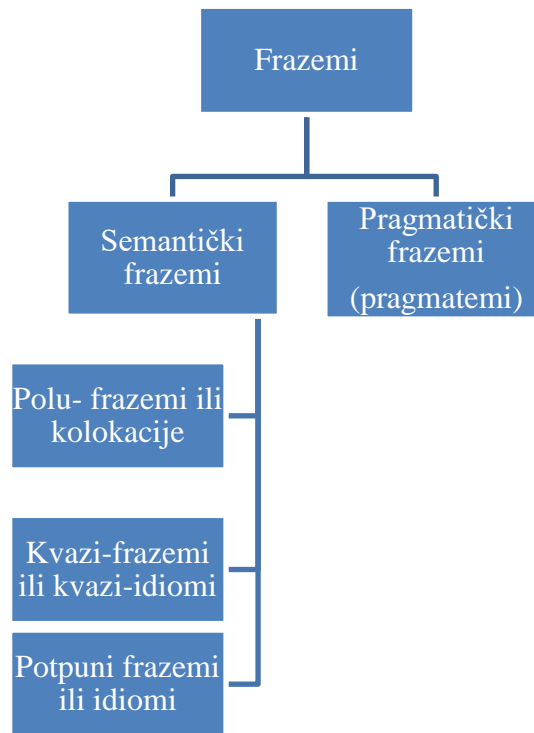
Jedna od najdominantnijih tipologija u engleskoj leksikologiji i leksikografiji je Kauijeva, koja razlikuje složenice (engl. *composites*), a koje funkcionišu sintaktički na nivou rečenice i formule kao autonomne izreke.

Slika 1. pokazuje podjelu složenica i njihovih formula.



Slika 1. Kauijeva klasifikacija kombinacija riječi (izvor: Granger and Paquot 2008: 36)

Sljedeći prihvaćeni model predložio je Mel'čuk (1998) unutar teorije značenja-teksta (Slika 2). Iako se koristi drugačijim metajezikom od Kauijevo, koji je sličan, semantičke frazeme imenuje složenicama i pragmatemama, koji su slični njegovim formulama.



Slika 2. Mel'čukova tipologija frazema (izvor: Mel'čuk, 1998: 30)

Uprkos nedosljednosti u terminologiji, lingvisti se slažu s bitnim kriterijumima u identifikovanju frazeoloških jedinica koje uključuju brojne elemente, kao što je institucionalizacija, semantička nekompozicionalnost, leksikografska određenost. Jasno je da je osnovni uslov ili kriterijum za frazeološke jedinice njihov broj elemenata: frazeološka jedinica sastoji se od najmanje dvije riječi, kao što su kolokacije npr. *jaka kafa* (engl. *strong coffee*), frazalni glagoli npr. *poletjeti* (engl. *take off*), *slomiti se* (engl. *break down*), kao i idiomi. U slučaju frazalnih glagola, koji su u centru ovog rada, oni se sastoje od kombinacije jezičkih elemenata: leksičkog glagola i partikule, kao što su npr. *pokupiti* (engl. *pick up*) ili *pasti* (engl. *fall down*).

Mun (Moon, 1998) smatra da je institucionalizacija kriterijum koji se mora uzeti u obzir pri razmatranju niza kao jedinice, te je definiše kao „proces kojim se niz formulacija prepoznaje i prihvata kao leksička stavka jezika“ (1998: 7). Pauli i Sajder (Pawley i Syder, 1983) navode da je leksička stavka „institucionalizovana“ kada je „izraz konvencionalna oznaka za konvencionalni koncept, kulturalno standardizovana oznaka (pojam) za društveno priznatu konceptualnu kategoriju“ (1983: 191). Oni nadalje tvrde da su jedinice institucionalizovane samo kada ih koristi i prihvata više od jednog člana jezičke zajednice: „upotreba nosi autoritet redovne i prihvaćene upotrebe članova jezičke zajednice“ (Pawley i Syder, 1983: 209). Tako se i frazalni glagoli mogu smatrati institucionalizovanim, budući da

je njihova upotreba široko prihvaćena i često se koristi u govornom diskursu izvornih govornika.

Drugi kriterijum je nekompozicionalnost ili idiomatičnost višejezičkih jedinica (Moon, 1998). Semantička neskladnost sugerise da „značenje koje proizilazi iz *riječ-po-riječ* tumačenja niza ne daje institucionalizovano, prihvaćeno, jedinstveno značenje niza“ (Moon, 1998: 8). U slučaju idiomatičnih frazalnih glagola, kombinovanje redovnog značenja svake pojedinačne riječi u kombinaciji ne daje holistički smisao nekog glagola. Međutim, nisu sve frazeološke cjeline sasvim nekompozicionalne u značenju. Na primjer, doslovni frazalni glagoli su semantički kompozicionalni, a značenja se mogu izvesti jednostavno kombinovanjem redovnog značenja svake riječi u kombinaciji (npr. *sit down, stand up, go out*).

Leksikografska određenost je još jedan kriterijum i podrazumijeva određeni stepen leksikografske defektivnosti u jedinicama, na primjer s poželjnim leksičkim ostvarenjima i često ograničenjima. Međutim, što se tiče frazalnih glagola, nisu svi oni potpuno fiksni. Vajbel (Waibel, 2007: 6) tvrdi da, iako nisu sve frazeološke jedinice u potpunosti fiksne, ipak su fiksne u određenoj mjeri, bilo sintaktički ili leksički, i prema tome se ne mogu mijenjati nasumično. Slično tome, u slučaju frazalnih glagola kao što je npr. *eat up* ili *drink up*, brisanje partikule *up* mijenja holističko značenje (srp. *pojesti/ispiti*).

Na temelju pomenutih kriterijuma frazeoloških jedinica, neki lingvisti (Cowie, 1981; Howarth, 1998) smatraju da je stepen semantičke nekompozicionalnosti ili idiomatičnosti i leksikografske određenosti frazeološke cjeline kontinuum, s najmanjim stepenom nekompozicionalnosti i određenosti kod doslovnih frazalnih glagola i kolokacija, dok su s druge strane idiomi tikoji su izuzetno nekompozicionalni i određeni.

2.3 Klasifikacija frazeoloških jedinica

Kako smo već naglasili, polje frazeologije je široko i neodređeno, te se klasifikacija frazeoloških jedinica kreće u različitim pravcima. Tako različiti lingvisti imaju podkategorizovane frazeološke cjeline u zavisnosti od različite jezičke svrhe: leksikografske (npr. Cowie, 1988; Moon, 1998), pedagoške (npr. Nattinger i DeCarrico, 1992) ili psiholingvističke svrhe (npr. Wray, 2002). Prilikom klasifikacije frazeoloških jedinica lingvisti se najčešće koriste strukturalnim, funkcionalnim i pragmatičkim kriterijumima (npr.

Nattinger i DeCarrico 1992; Cowie, 1988). Iako se u radu nećemo detaljno baviti razmatranjem različitih klasifikacijskih sistema, navešćemo samo neke kategorizacije.

Zgusta (1971), koji je bio pod velikim uticajem ruske leksičke tradicije frazeologije, koristio je relativnu određenost kao glavnu osobinu kako bi klasifikovao „kombinacije riječi“, koju je podijelio u „slobodne kombinacije“ i „utvrđene kombinacije“ (1971: 140-143). „Slobodne kombinacije“ imaju značenje koje se „apsolutno može izvesti iz značenja pojedinačnih kombinovanih riječi“ (1971: 140), dok „utvrđene kombinacije“ imaju „leksičko značenje kao cjelinu“ (1971: 143). „Utvrđene kombinacije“ je dalje podijelio u višejezičke leksičke jedinice, utvrđene/idiomatske izraze i utvrđene grupe. Potom je izvedena sekundarna razlika na temelju sintaktičke funkcije. Dok višejezičke leksičke jedinice i utvrđeni/idiomatski izrazi funkcionišu kao gramatičke klase (imenice, glagoli, pridjevi); utvrđene grupe, s druge strane, funkcionišu pragmatički kao poslovice, izreke, citati. On takođe razlikuje idiomatske izraze iz višejezičkih leksičkih jedinica na temelju semantičke transparentnosti te navodi da stvarni idiomatski izrazi uvijek imaju figurativna značenja (1971: 147), dok je višejezička leksička jedinica transparentna u značenju. Kauai (1988) svrstava „kombinacije riječi“ u „funktionalne izraze“ i „složenice“. „Funktionalni izrazi“ su oni koji imaju funkciju diskursa, kao što su pozdravi, pozivnice; dok „složenice“ uključuju one koji imaju sintaktičku funkciju i koji su „semantički specijalizovani ili idiomatični“ (1988: 132). Sintaktička funkcija se dalje dijeli na gramatičke kolokacije i leksičke kolokacije (1988: 133). Slično tome, na temelju Kauijeve klasifikacije, Hovart (Howarth, 1998) je reprodukovao kontinuumski model razvrstavanja „kompozitnih jedinica“ na temelju brojnih kriterijuma koji uključuju sintaktičke uzorke, institucionalizaciju, semantičku transparentnost, zamjenjivost, semantičku cjelinu i motivaciju (1998: 34-47).

Glezer (Gläser, 1998), koji takođe djeluje u istoj leksičkoj tradiciji, dodatno je preradio klasifikaciju kombinacija riječi i koristi izraz „frazologija“ i „frazološke jedinice“ umjesto „kombinacije riječi“. Njegove „frazološke jedinice“ podijeljene su u dvije glavne kategorije: „nominacije“, koje predstavljaju centar frazeološkog sistema i „prijedlozi“ (1998: 126). „Nominacije“ uključuju ograničene kolokacije i idiome koji funkcionišu poput stalnih vrsta riječi kako bi označili „pojavu, objekat, akciju, proces ili stanje, osobinu ili odnos u vanjskom svijetu“ (1998: 126). Ova kategorija uglavnom se sastoji od idioma. „Prijedlozi“ su podijeljeni u poslovice, uobičajene, rutinske slogane, zapovjedi i maksime, te citatekoji „označavaju cijelo stanje stvari u vanjskom svijetu“ (Gläser, 1998: 126) i tako imaju pragmatičku funkciju. Prema klasifikaciji, frazeološke jedinice koje imaju dvojni karakter smještaju se u prelazno područje, područje između „nominacija“ i „prijedloga“.

U narednim poglavljima, u okviru frazeologije, predstavimo klasifikaciju frazalnih glagola koji su u fokusu ovog rada.

III

NASTAVA I USVAJANJE LEKSIKE STRANOG JEZIKA

Učenje i usvajanje leksike kao sastavnog dijela jezičke kompetencije u novijim lingvističkim istraživanjima zauzima veoma važno mjesto. Da bi se na odgovarajući način sagledao i potom savladao složen i otvoren leksički sistem nekog jezika, neophodno je pristupiti mu organizovano i sistematično. Koliko je takav zadatak težak i koliko se istraživačima interdisciplinarnih nauka činio nemoguć u ranijim godinama, svjedoči i činjenica da su plansko podučavanje leksike kao i organizovano prilagođavanje njenog sistema ciljevima metodike nastave bili gotovo zanemareni sve do kraja osamdesetih i početka devedesetih godina prošlog vijeka. Počev od tih godina leksika zauzima centralno mjesto u istraživanjima primijenjene lingvistike i danas predstavlja neizostavni element naučnih diskusija u oblasti usvajanja maternjeg i stranog jezika (Scholfield, 1997: 678).

3.1 Nastava leksike i usvajanje drugog/stranog jezika

Osamdesetih godina dvadesetog vijeka mnogi lingvisti⁹ su izražavali svoje negodovanje zbog toga što se ne daje dovoljno važnosti pitanju usvajanja leksike drugog, odnosno stranog jezika u proučavanjima u oblasti primijenjene lingvistike. Neiš (Nation, 1997) navodi da su leksička proučavanja veoma zanemarena u novijim istraživanjima dok je Loferova (Laufer) primijetila da se pod nazivom „jezik“ podrazumijeva samo gramatika (Laufer, 1997). Zanemarivanje leksike bilo je prouzrokovano djelimično nedostatkom istraživanja, a djelimično tendencijom tadašnjih leksičkih istraživanja da se odvijaju izvan standardnih tokova teorije i istraživanja u oblasti usvajanja drugog, odnosno stranog jezika. Leksička proučavanja, naime, uglavnom su pratila ranije tradicije, umjesto da se okrenu ka savremenim tendencijama i interesovanjima.

⁹ Među prvima su bili Pol Mira (Pol Meara) i Batija Lofer (Batia Laufer).

Veoma malo se zna o načinu na koji se usvajaju konkretne riječi (Melka, 1997: 84-102). Prema mišljenju Pola Mire (Meara u Schmitt and McCarthy, 1997: 229)¹⁰, razlog za takvu situaciju, kao i za činjenicu da nijedna teorija do sada nije uspjela da uspješno opiše proces usvajanja leksike, predstavlja veoma oskudno i u priličnoj mjeri nepovezano znanje, odnosno istraživanje, koje je trenutno dostupno u toj oblasti. On naglašava potrebu za povezivanjem istraživača koji se bave ovom problematikom, kao i potrebu za usklađenošću i nadovezivanjem u konkretnom istraživanju, što bi sve skupa doprinijelo stvaranju adekvatnog *modela* za proučavanje usvajanja leksike. Proučavanje leksike je ozbiljno ograničeno i nepostojanjem osnovnih standarda, u prvom redu opšteprihvaćene teorije usvajanja leksike, te standardnih testova na osnovu kojih bi se mogla utvrđivati validnost novih testova, a onda i konsensusa oko najboljeg načina za integrisanje leksike u nastavne programe.

Sama priroda leksike, odnosno učenja i uspješnog usvajanja novih riječi, ne dozvoljava da o njoj razmišljamo kao o sistemu koji bi bio izolovan od ostalih jezičkih komponenti. Međutim, opravdanje za posebno i izdvojeno podučavanje leksike treba potražiti u psiholingvističkim istraživanjima koja dokazuju da je proces usvajanja leksike drugog jezika odvojen segment unutar cjelokupnog procesa usvajanja L2.

Pod nastavom leksike misli se na planski osmišljenu didaktiku u kojoj bi primjena određenih teorijskih objašnjenja, tehnika i strategija učenja leksike dovela do razvoja leksičkog znanja i leksičke kompetencije kod učenika kako bi se došlo do razvijanja sposobnosti povezivanja gramatičkog i semantičkog aspekta riječi, lakšeg učenja i memorisanja kao i pravilne upotrebe nove leksike u odgovarajućem kontekstu. U planiranoj nastavi leksike treba utvrditi ciljeve jezičkog kursa i na osnovu njega izabrati između pisanog i govornog jezika, nivoa i načina predstavljanja stručne terminologije, treba usmjeriti posebnu pažnju na receptivno ili produktivno leksičko znanje. Potom, treba definisati potrebe učenika i obratiti pažnju na spoljašnje i unutrašnje faktore koji u velikoj mjeri mogu uticati na tok i uspješnost učenja, te pristupiti selekciji leksike. Kriterijumi leksičke selekcije mogu biti jezički i nejezički. U jezičke kriterijume ubrajamo frekventnost odnosno broj pojavljivanja nekog elementa u ispitanom korpusu. Ostali jezički kriterijumi tiču se distribucije ili

¹⁰Mira je jedan od prvih koji je počeo da se bavi pitanjima proučavanja usvajanja leksike, još osamdesetih godina 20-og vijeka. U to vrijeme veoma mali broj istraživača bavio se tim pitanjem. On primjećuje da u prošlosti nije postojao kontinuitet u istraživanju leksike drugog/stranog jezika, i da se često dešavalo da neko uradi istraživanje ali da ne nastavlja sa tim istraživanjem, što je, prema njegovom mišljenju, velika šteta. Individualna leksička istraživanja trebalo bi smjestiti u okvir jednog većeg i trajnijeg istraživanja; stoga se on zalaže za istrajnost u leksičkim proučavanjima.

disperzije odnosno upotrebne vrijednosti riječi u različitim vremenskim periodima i kontekstima. Jezičke kriterijume utvrđujemo i na osnovu „stepena mogućnosti sa kojim će se jedna riječ pojaviti u datim situacijama. U nejezičke kriterijume svrstavamo: savladljivost jezika, motivaciju, potrebe, ciljeve, uzrast i slično“ (Vučo, 1998: 27-30). U organizovanoj nastavi leksike možemo kao dva posebna aspekta izdvojiti predstavljanje novih riječi, koje nastavnik varira shodno situaciji na času, ciljnoj grupi i jezičkom nivou, i rad na tehnikama i strategijama učenja leksike koje treba razvijati kod učenika još u najranijoj fazi učenja. Takođe, trebalo bi da nastavnik u planski osmišljenoj nastavi leksike ponudi veliki broj aktivnosti i vježbanja i implementira ih kroz tri pristupa u učenju leksike: spontano ili slučajno učenje (engl. *incidental learning*), ciljano učenje (engl. *intentional learning*) i razvijanje strategija (engl. *independent strategy development*). Mnogi priznati autori smatraju da je metodiku nastave leksike moguće uspješno organizovati samo ako se nove riječi nađu u širem kontekstu, odnosno kao dio ukupnog procesa usvajanja novog jezika. Na taj način se omogućava prelazak riječi u dugoročan, stabilan leksički fond.

3.1.1 Usvajanje leksičkih fraza

Jezik se sastoji od nizova jedinica koje su hijerarhijski organizovane u izuzetno velike čankove. Naučiti razumjeti neki jezik znači „izlomiti“ govorni tok u čankove koji pouzdano sadrže značenje. Ellis (Ellis, 1997) tvrdi da se usvajanje fonološkog oblika, kolokacija i gramatičke klase javlja kao rezultat podsvjesne analize informacije u nizu, pri čemu se usvajanje semantike i povezivanje forme i značenja postižu svjesnim procesima učenja. Veliki dio učenja jezika predstavlja pamćenje (fonoloških i sintaksičkih) nizova, koje rezultira stvaranjem i dugoročnim pamćenjem obrazaca, što dalje pomaže pamćenju novih nizova.

Činjenica je da ljudski um ima ograničenu moć obrade, ali i ogromni kapacitet za čuvanje riječi koji kompenzuje tu ograničenu moć obrade. Ovim se možda objašnjava činjenica da su izvorni govornici fluentni jer imaju „skladište“ unaprijed smišljenih i memorisanih leksičkih fraza, i ne moraju uvijek da povezuju riječi u nizove koristeći sintaksička pravila. Izvorni govornici ne koriste kreativni potencijal sintaksičkih pravila generativne gramatike ni približno onome koliko bi mogli, jer kada bi to radili, ne bi se smatralo da vladaju tim jezikom kao izvorni govornici (Chomsky, 1968). Selektivnost izvornog govornika nije samo pitanje sintaksičkog pravila jer govoriti prirodno, kao izvorni govornici, znači govoriti u idiomima, koristeći česte i poznate kolokacije i frazalne glagole, a

pred učenikom drugog, odnosno stranog jezika stoji zadatak da nauči poznate rečenične nizove. Upravo važan pokazatelj kompetencije izvornog govornika predstavlja fluentna upotreba frazalnih glagola¹¹. Učenje čankova i fraza povećava fluentnost i oslobađa um za bavljenje drugim zadacima.

Učenici L2 oslanjaju se u velikoj mjeri na semantički okvir svog maternjeg jezika, stavljajući „oznake“ na već postojeće koncepte, pa potom usaglašavajući razlike, a uspjeh u određivanju i učenju novih značenja, i povezivanje novih formi i značenja u velikoj mjeri je određeno upotrebom korisnih strategija. Učenike najčešće ne zanima lingvistička analiza jezika¹². Čini se da je odgovor na pitanje koji su to nizovi koje je učenicima najlakše identifikovati i usvojiti u riječima koje karakteriše pauza i kratkoća forme. Međutim, tu su i duži nizovi kolokacija ili leksičkih fraza koji imaju zasebno značenje i predstavljaju tzv. „čankove“. Njuman smatra da *čankovanje* predstavlja glavni princip ljudske kognicije: „Čank predstavlja jedinicu organizacije memorije, koja se obrazuje povezivanjem nizova već formiranih čankova u memoriji i njihovim stapanjem u jednu veću jedinicu. Čankovanje podrazumijeva sposobnost građenja takvih struktura stalno i iznova, što vodi ka hijerarhijskoj organizaciji u memoriji. Čankovanje predstavlja univerzalnu karakteristiku ljudske memorije. Sasvim je moguće da bi ono moglo predstavljati osnovu za jednu jednako univerzalnu praksu.“¹³ Prema mišljenju Elisa, leksičke fraze, unaprijed smišljeni i memorisani leksički obrasci, formulisani govor i memorisane rečenice predstavljaju osnovu za proučavanja ne samo u oblasti usvajanja drugog, odnosno stranog jezika, već i u oblasti usvajanja maternjeg jezika; on smatra da i u nastavu leksike stranog jezika treba uključiti podučavanje učenika mnoštvu korisnih fraza.

¹¹Idioma i drugih fraza.

¹²Kroz praksu autorke se pokazalo da oni ne mare za gramatiku u velikoj mjeri. Takođe se, s funkcionalne tačke gledišta, uloga jezika ogleda u komunikaciji i to je ono čemu učenik stranog jezika stremi.

¹³“A chunk is a unit of memory organization, formed by bringing together a set of already formed chunks in memory and welding them together into a larger unit. Chunking implies the ability to build up such structures recursively, thus leading to a hierarchical organisation of memory. Chunking appears to be a ubiquitous feature of human memory. Conceivably, it could form the basis for an equally ubiquitous law of practice“ (Newman u Ellis, 1997: 124).

3.2 Implicitno i eksplicitno znanje i učenje

Vremenom se uvidjelo da je komunikativni pristup nastavi jezika dovodio do fosilizacije i pokazalo se da se jezik ne može usvajati bez instrukcija. Kombinovanje eksplicitne nastave gramatike i vokabulara i smislene upotrebe jezičkih struktura je potrebno da bi učenik mogao da obrati pažnju na određenu strukturu i da je obradi na osnovu jezičkog materijala.

Implicitno učenje se smatra nenamjernim i bazirano je na asocijativnom učenju. Autorke Linder i Hohenberger objašnjavaju odnos učenja i razvoja, navodeći da se (kognitivni) razvoj sastoji od učenja i sazrijevanja dok se učenje dijeli na implicitno i eksplicitno. „Premda se smatra da je učenje namjerno, izjednačava se s terminom „eksplicitno učenje““ (Linder & Hohenberger, 2009: 212). One navode da usvajanje i implicitno učenje vode prećutnom znanju i postavljaju pitanje da li se usvajanje može poistovjetiti sa implicitnim učenjem. Tael (Towell, 2013) navodi da se na implicitno znanje može osloniti kada je učenik fokusiran na značenje, kada je vremenski ograničen i kada nema određeno metalingvističko znanje. Očekuje se da će učenici izraziti sigurnost čak iako nisu u pravu zato što koriste svoje postojeće, implicitno, znanje i osjećaj za ispravno. S druge strane, učenici će se osloniti na eksplicitno znanje kada su fokusirani na formu, kada nisu vremenski ograničeni i kada imaju određeno metalingvističko znanje, iako neće biti zaista sigurni u ispravnost određenih odgovora. Tael tvrdi da je to zato što učenici koriste naučeno eksplicitno znanje, na primjer iz knjiga, na isti način kao i druge eksplicitne informacije koje su možda samo djelimično upamtili. Takođe navodi da je neosporna činjenica da učenici mogu usvojiti obje vrste znanja kao i to da su obje vrste prisutne u umovima učenika, a mogu se razdvojiti pažljivo osmišljenim testovima (Towell, 2013: 134).

Reber definiše implicitno učenje kao usvajanje znanja koje se većinom odvija nezavisno od svjesnih pokušaja da se nešto nauči i uglavnom se odvija bez eksplicitnog znanja o onome što se usvaja (Reber, 1993: 5 prema Linder & Hohenberger, 2009: 221). Pri poređenju implicitnog i eksplicitnog sistema učenja, on smatra da je implicitno učenje mehanizam koji se podrazumijeva. Međutim, navodi da ova dva „sistema učenja“ nisu potpuno odvojena. Kliremans (Cleeremans, 1997 prema Linder & Hohenberger, 2009) smatra da je znanje implicitno u određenom kontekstu onda kada može uticati na obradu podataka bez svojstava koja bi mu omogućila da bude predstavljeno, pa je prema tome implicitno

učenje proces kojim se stiče takvo znanje (Cleeremans, 1997: 199). On razmatra četiri principa koji predstavljaju novi način razmišljanja o implicitnom znanju:

1. Senzitivnost na neko pravilo ne znači da je ono predstavljeno kao manipulativni objekat predstavljanja u svijesti učenika; na primjer iskaz djeteta koji bi odrasla osoba analizirala kao dio teksta možda neće biti predstavljen kao takav u jezičkom sistemu djeteta.
2. Stav da modularnost objašnjava disocijaciju u simboličkim sistemima podrazumijeva nezavisne module, ali empirijski dokaz pokazuje da se na jednu određenu varijablu može selektivno uticati ali ne na drugu.
3. Eksperimentalna mjerila mogu uticati na brojne varijable i procese, tako da se u eksperimentima o implicitnom učenju jedan zadatak može baviti svjesnošću a drugi implicitnim učenjem.
4. Dihotomija kontrolisanih i automatskih procesa ne važi jer nema razlike između obrade podataka i učenja (Cleeremans, 1997 prema Linder & Hohenberger, 2009: 223).

On poredi implicitno znanje s lingvističkom presupozicijom, odnosno s podrazumijevanom informacijom i navodi da se gore navedeni principi najviše podudaraju s modelima konektivizma.

Pod implicitnim se podrazumijeva intuitivno znanje zahvaljujući kome izvorni govornik, ali i učenik automatski i nesvjesno upotrebljava tačan oblik. Implicitno znanje je „nesvjesno, proceduralno i dostupno pri automatskom procesuiranju“ (Ellis, 2008: 440). Implicitno učenje je sporo, pasivno, nesvjesno i bez metakognitivne svjesnosti o proizvodu učenja.

S druge strane, eksplicitno znanje je svjesno znanje i pristup njemu je spor i namjieran. Ono je „svjesno, deklarativno, dostupno samo pri kontrolisanom procesuiranju, može se izraziti riječima i naučiti i obično se koristi onda kada učenici naiđu na neki lingvistički problem“ (Ellis, 2008: 440). Eksplicitno učenje je aktivno, svjesno, kontrolisano i posjeduje metakognitivnu svjesnost o proizvodu učenja.

Iako je moguće imati i eksplicitno i implicitno znanje jezika, teorije usvajanja drugog jezika ne slažu se ni oko toga koja je uloga svakog od njih u procesu izgradnje opšte jezičke kompetencije ni oko odnosa ova dva oblika znanja.

Procesi eksplicitnog učenja su prvenstveno fokusirani na vizuelno-konceptualne znakove. Kada je riječ o učenju jezika u ranom djetinjstvu, Vajnert (Weinert) navodi da eksplicitno učenje ne predstavlja održiv mehanizam učenja jer su djeca, u poređenju s odraslima, ograničena u eksplicitnom rješavanju problema. Međutim, djeca su pokazala „izuzetnu sposobnost u implicitnom izdvajanju formalnih pravila u inputu“ (Weinert, 2009:

261). Takođe su implicitni procesi učenja naročito funkcionalni u zaključivanju manje očitih pravila na osnovu inputa. Čini se da implicitno učenje razvojno prethodi eksplicitnom. Ona tvrdi da su djeca, pa čak i dojenčad, izuzetno sposobna u implicitnom učenju formalnih kategorija i pravila ukoliko postoji odgovarajući input. „Fonološki znakovi olakšavaju implicitno učenje morfofonoloških pravila i kategorija, a vizuelno-konceptualni znakovi potpomažu učenje vizuelno-konceptualnih kategorija ali ne i obrnuto“ (Weinert, 2009: 266). Suprotno implicitnom učenju, metakognitivna sposobnost i sposobnost eksplicitnog rješavanja problema i eksplicitno učenje razvijaju se prilično kasno u intelektualnom razvoju i više su fokusirani na konceptualna pravila. Elis navodi da metalingvistička aktivnost podrazumijeva svijest na nivou opažanja i razumijevanja pa tako podstiče razvoj ne samo eksplicitnog nego i implicitnog znanja. On takođe tvrdi da ne treba poreći postojanje i važnost implicitnog učenja koje može imati posebnu važnost za mlađe učenike kao i važnost usmjerenosti na značenje i komunikaciju (Ellis, 2008: 452).

Neki rezultati dobijeni u eksperimentalnim studijama poređenja implicitnog i eksplicitnog načina učenja koje navodi Vajnert (Weinert, 2009) pokazuju sledeće:

- eksplicitno učenje (traženje pravila) može ometati implicitnu apstrakciju pravila ukoliko se učenik (ispitanik) fokusira na nevažne aspekte inputa,
- rasuđivanja koja odražavaju implicitne procese učenja ne temelje se samo na površnim sličnostima odnosa između predmeta testiranja i primjera tokom faze usvajanja u eksperimentu; čini se da odražavaju dublje poznavanje temeljnih pravila koja se mogu prenijeti na novi vokabular,
- ispitanici često nemaju svjesnost o stečenom strukturnom znanju,
- u poređenju s eksplicitnim učenjem, čini se da je implicitni proces relativno nezavisan od intelektualne sposobnosti i dobi (Weinert, 2009: 246).

Ona predstavlja podatke koji pokazuju da su procesi implicitnog učenja u poređenju s eksplicitnim nezavisni od dobi ispitanika i kognitivne sposobnosti, te navodi da su procesi eksplicitnog učenja pretežno usmjereni na semantičke i konceptualne aspekte okruženja, dok je implicitno učenje jednako funkcionalno pri učenju fonoloških i konceptualnih pravila. Vajnert tvrdi da se ispostavilo da je implicitno učenje izuzetno efikasno pri učenju morfofonološki određenih formalnih vrsta riječi kao i pravila formalnog reda i vrsta riječi samo ukoliko input sadrži dodatne karakteristike koje variraju s vrstama riječi i pravilima. Djeca predškolskog uzrasta su pokazala istu efikasnost kao i odrasli pri implicitnom zaključivanju osnovnog sistema formalnog pravila, dok se eksplicitno traganje za pravilima

pokazalo kao neefikasno. Ona zaključuje da je i „implicitno i eksplicitno učenje kompleksnih formalnih pravila zavisno od dostupnosti strukturalnih varijanti u inputu“ (Weinert, 2009: 252). Međutim, navodi da je implicitno učenje „modalno specifično“ tako da su fonološki signali efikasni u učenju fonoloških pravila, dok isto ne vrijedi za eksplicitno učenje.

3.2.1 Implicitno i eksplicitno učenje leksike

Stavovi u pogledu procesa usvajanja leksike stranog jezika izraženi su u dvjema hipotezama – *Hipotezi o implicitnom usvajanju leksike* i *Hipotezi o eksplicitnom usvajanju leksike*. Hipoteza o implicitnom usvajanju leksike ima svoje korjene u Krašenovoj *Hipotezi o inputu* (Krashen, 1989) prema kojoj se značenje novih riječi usvaja podsvjesno, kao rezultat ponovljene izloženosti datim riječima u raznim kontekstima, onda kada se učenik svjesno fokusira ne na formu, već na značenje. Eksplicitno učenje, s druge strane, odnosi se na učenikovu svjesnu primjenu strategija za učenje leksike, koja olakšava i poboljšava proces usvajanja.¹⁴ Međutim, implicitno učenje ne može biti u potpunosti „podsvjestan proces“, s obzirom na to da učenik bar jednim dijelom mora obratiti pažnju na input. Ellis (Ellis u Schmitt and McCarthy, 1997) tvrdi da su obje ove hipoteze tačne, ali da se odnose na različite aspekte usvajanja leksike. Prema njemu, *Hipoteza o implicitnom usvajanju leksike* validna je onda kada je riječ o „površinskoj obradi“, dok je eksplicitno učenje neophodno za povezivanje površinskih formi i njihovih odgovarajućih semantičkih, tj. konceptualnih predstava, odnosno za potvrđivanje značenja riječi putem njihove „dubinske obrade“.

Neki naučnici vjeruju da se fonetska i fonološka obilježja uče implicitno, kao rezultat učestale izloženosti jezičkom inputu, a da se značenje riječi uči eksplicitno (Laufer & Hulstijn, 2001: 5); drugi su mišljenja daje na početnim nivoima eksplicitno učenje važnije od implicitnog, dok je kod učenika na višim nivoima suprotno; a treći naglašavaju da proučavanja ukazuju na to da je direktno učenje leksike efektivnije. Šmit (Schmitt, 2008) kaže da je „za učenike drugog jezika neophodno i eksplicitno i implicitno učenje, i da ih treba posmatrati kao komplementarna (učenja)“ (Schmitt, 2008: 121). Prema Ridu (Read, 2000), incidentno učenje leksike ne otkriva da li učenik zadržava date riječi u svom mentalnom leksikonu i da li će ih se sjetiti kada na njih ponovo naiđe. Lofer i Šmjueli (Laufer and Shmueli, 1997) ističu da „do implicitnog usvajanja leksike neće doći ako učenik ne obrati pažnju na nepoznate riječi, odnosno ako ih ne primijeti i ne obradi dubinski“. Ipak, česta

¹⁴ Prema ovom stanovištu, učenici se smatraju aktivnim učesnicima u obradi informacije.

izloženost novim riječima koje su naučene incidentno pomaže uspostavljanju veze između kratkoročne i dugoročne memorije, a moguće je da implicitno učenje ima veći efekat na receptivno nego na produktivno znanje riječi.

Implicitno učenje još se naziva incidentno ili slučajno (engl. *implicit, incidental*), dok se eksplicitno učenje naziva još i namjerno ili direktno (engl. *direct, deliberate intentional*). Eksplicitno učenje naziva se i nastavom koja je usmjerena na formu, učenjem koje je usmjereno na jezik ili jezička proučavanja; ono podrazumijeva obraćanje pažnje na jezička obilježja koja se prezentuju izvan konteksta, kao što su glasovi, pravopis, leksika, gramatika, ili diskurs. Eksplicitno učenje leksike može natjerati učenika da se fokusira na one aspekte leksičkog znanja na koje ne mora da obraća pažnju tokom slušanja i čitanja. Neišn (Nation, 2003: 129-152) tvrdi da najočigledniju tehniku namjernog učenja kada je leksika u pitanju predstavlja učenje novih riječi pamćenjem njihovog prevoda na L1.

3.2.2 Implicitna i eksplicitna nastava jezika

Samom procesu nastave jezika može se pristupiti na mnogo načina, ali se u oblasti usvajanja drugog jezika, kao dva centralna, pominju eksplicitni i implicitni. Eksplicitni pristup podrazumijeva nastavu u kojoj se pažnja učenika direktno usmjerava na ciljane jezičke oblike. Gramatička građa može se predstaviti deduktivno i induktivno. Deduktivnim pristupom učenicima se prvo pruža objašnjenje neke jezičke strukture, praćeno primjerima i odgovarajućim vježbanjima dok se induktivnim pristupom učenicima prvo predstavi građa koja ilustruje pomenute strukture, da bi sami došli do zaključka kako one funkcionišu, a nakon toga se pravila primjenjuju i u drugim kontekstima. Kada se radi o vokabularu, eksplicitna nastava obuhvata vježbanja ili aktivnosti koje učenikovu pažnju direktno usmjeravaju na leksiku. Termin *eksplicitna nastava gramatike* koristi se za označavanje onih nastavnih strategija koje se koriste za podizanje razine svijesti učenika o obliku ili strukturi jezika. Perković i Kraljević (2005) navode Skotovu (Scott, 1989) analizu podataka usmenih i pismenih dijelova ispita učenika francuskog jezika. On dolazi do podatka da su učenici koji su eksplicitno učili ciljane strukture bili bolji od onih koji su učili po implicitnoj metodi. Makaro i Masterman (Macaro i Masterman, 2006) tvrde da u nauci postoji veliko interesovanje za odnos između eksplicitnog i implicitnog gramatičkog znanja i njihovog uticaja na usvajanje stranog jezika.

Opšteprihvaćena činjenica je ta da se eksplicitno znanje usvaja putem kontrolisanih procesa deklarativnog pamćenja ili sjećanja, dok se implicitno znanje usvaja putem manje kontrolisanih ili čak podsvjesnih procesa (Macaro i Masterman, 2006: 299). Oni eksplicitnu nastavu definišu na sljedeći način: “Postaviti kao osnovni cilj časa (ili barem dijela časa) objašnjavanje morfosintaksičkih pravila i način na koji oni funkcionišu, s određenim osvrtom na metalingvističku terminologiju, i obezbijediti primjere ovog pravila u lingvističkom, mada ne obavezno i u funkcionalnom, kontekstu (Macaro i Masterman, 2006: 298).

Implicitni pristup ne uključuje direktno skretanje pažnje na jezičke oblike, nego se od učenika očekuje da sâm zaključi kako pojedini oblici funkcionišu. Pritom se razlikuju nenaglašeni i naglašeni input. Pod nenaglašenim inputom podrazumijeva se predstavljanje jezičkog materijala učenicima bez isticanja ciljnih oblika. Naglašeni input na neki način naglašava oblike, kako bi ih učenici lakše primijetili (npr. upotreba različitih tipova i veličina slova). U nastavi vokabulara pažnja učenika je usmjerena na neki drugi aspekt jezika, kao što je značenje poruke, pri čemu se svijest o jeziku stiže učestalim ponavljanjem.

Jedan od nedostataka eksplicitne nastave je njena nesposobnost da razvije pragmatičnu kompetenciju (Perković i Kraljević, 2005: 397). Pragmatički ciljevi prepoznaju se u tome da se živi strani jezici uče kako bi se koristili u svakodnevnoj komunikaciji. Ukoliko eksplicitna nastava gramatike ima za cilj razvijanje komunikativne kompetencije, pojam gramatike trebalo bi da se redefiniše. Gramatička pravila ne bi trebalo shvatati kao ograničenja kod opisivanja načina po kojima se riječi spajaju kako bi se tvorile rečenice. Perković i Kraljević (2005: 397) navode da, prema Korderu (Corder, 1988), učenik ne treba samo „informaciju izvornog jezika“ već i mnogo „kontekstualizovanih podataka o jeziku“ da bi se došlo do pravila upotrebe jezika, posebno pravila pragmatične svojstvenosti. Korderov prijedlog potvrđuje važnost korištenja autentičnog materijala koji tačno odražava diskurs savremenog izvornog govornika i potrebu za angažmanom učenika u autentičnoj komunikaciji koja će ga pripremiti na vrste diskursa na koje će nailaziti van nastave. Ako je krajnji cilj učenja stranog jezika stvarna komunikacija, gramatika se treba podučavati u kontekstu komunikativnih aktivnosti.

3.2.3 Efikasnost instrukcija

Jedno od glavnih pitanja koja se odnose na eksplicitno i implicitno podučavanje i nastavu stranog jezika je do koje mjere to znanje može ostati u pamćenju. Centralno pitanje istraživanja nastave i podučavanja L2 je da li se učenje može odvijati kroz implicitnu ili eksplicitnu obradu novog jezičkog materijala i u kojoj mjeri implicitno ili eksplicitno učenje može dovesti do optimalnog učenja L2. Tod (Tode, 2007) u svojoj studiji istražuje efikasnost eksplicitne i implicitne nastave na primjeru usvajanja pomoćnog glagola *to be*. Tri grupe ispitanika su učestvovala u studiji. Prvoj grupi primjeri su predstavljani eksplicitno, drugoj grupi implicitno a treća grupa nije imala nikakva uputstva. Rezultati su pokazali da su učenici postigli značajno kratkoročno napredovanje kroz eksplicitne instrukcije dok kroz implicitne nisu. Međutim, nisu zadržali to znanje. Napominje se da učenici koji su dobili implicitne instrukcije nisu nadmašili učenike koji nisu dobili nikakve instrukcije. Rezultati ove studije pokazuju da eksplicitne instrukcije mogu biti korisne ali se znanje mora stalno „pojačavati“ različitim aktivnostima. Čini se da se pitanje pamćenja formi odnosi na to u kojoj mjeri eksplicitne instrukcije utiču na eksplicitno i implicitno znanje učenika, a da pamćenje eksplicitnog znanja zavisi od vrste nastavne metodologije. Drugo važno pitanje koje se tiče efikasnosti eksplicitnog i implicitnog podučavanja je uloga eksplicitnih i implicitnih povratnih informacija.

Varnosfadrani i Basturkmen (2009) su istraživali obim uticaja eksplicitnih i implicitnih povratnih informacija na usvajanje ranih i kasnih razvojnih ciljnih funkcija. Rezultati ukazuju da su učenici postigli znatno bolje rezultate kada im je omogućena eksplicitna povratna informacija. Autori smatraju da su učenici imali više koristi od eksplicitnih povratnih informacija zbog povećane svjesnosti o ispravnim konstrukcijama, kao i toga što je pažnja bila usmjerena na „suprotnosti vezane za formu u njihovom međujeziku“ (Varnosfadrani i Basturkmen, 2009: 94), te zbog metalingvističke povratne informacije koja je dio eksplicitnih ispravki. Oni zaključuju da je eksplicitna povratna informacija efikasnija od implicitne, te savjetuju nastavnike da uključe metalingvistička objašnjenja u silabuse.

Noris i Ortega (Norris & Ortega, 2001) su utvrdili da se objašnjenje oblika ili pravila, kao sastavnih dijelova eksplicitne nastave, pokazalo efikasnijim u poređenju s implicitnim pristupom. Oni navode da „u prosjeku, instrukcije koje uključuju eksplicitne (uključujući

deduktivne i induktivne) tehnike imaju značajnije efekte od implicitnih instrukcija¹⁵“ (Norris & Ortega, 2001: 202). Zanimljivo je pomenuti i Elisa (Ellis, 2001) koji navodi studije Fotosa i Elisa (Fotos and Ellis, 1991) koji su istraživali koje vrste eksplicitnih instrukcija imaju najbolje efekte i došli su do saznanja da ne postoje razlike. Kako god, Norris i Ortega naglašavaju da postoji mnogo mogućih objašnjenja za razlike u efikasnosti eksplicitnih i implicitnih instrukcija. Tako navode da se mjerenje promjene izazvane određenom instrukcijom obično provodi na instrumentima za koje se čini da daju prednost eksplicitnoj instrukciji pozivajući se na upotrebu jezika koja je zasnovana na eksplicitnom pamćenju (2001: 195).

Efikasnost instrukcija je uglavnom utemeljena na primjeni eksplicitnog deklarativnog znanja pod kontrolisanim uslovima, bez puno zahtjeva za fluentnom, spontanom upotrebom jezika u kontekstu. Većina istraživanja operacionalizovala je implicitne instrukcije na relativno ograničene načine, dok eksplicitne instrukcije često uključuju kombinaciju nekoliko nastavnih komponenti. Grujić (2012) navodi da, iako još uvijek ne znamo koje se strukture usvajaju bolje eksplicitnom a koje implicitnom obradom i ne znamo tačan redosljed usvajanja struktura u engleskom (ili bilo kom drugom jeziku) te ne možemo znati ni najbolji trenutak za njihovu obradu, možemo reći da smisljena obrada jedinica u okviru komunikativnih aktivnosti potpomaže proces usvajanja stranog jezika.

3.3 Strategije učenja leksike stranog jezika

Skoro svi odnosi među riječima ukazuju na to da je jezik organizovan na semantičkom principu te bi možda i nastavu leksike stranog jezika trebalo organizovati na sličnom principu. Iskustvo koje je autorka ovog rada stekla kroz školovanje ali i praktičnu nastavu pokazuje da su nastavnici insistirali/insistiraju na pravljenju listi s riječima. Međutim, potrebno je naglašavati prezentaciju riječi u kontekstu, odnosno uvođenje riječi na takav način koji će omogućiti učenicima da naslute njihovo značenje na osnovu konteksta, oblika riječi ili nekog tipa ilustracije, pri čemu učenike treba podsticati da pogađaju značenje tih novih riječi, i pri tom ne očekivati od njih da budu uvijek uspješni u tome. Takođe je važno da učenik zna da li se neka riječ koristi veoma često ili veoma rijetko, da li se više koristi u pisanju nego u

¹⁵ „On average, instruction that incorporates explicit (including deductive and inductive) techniques leads to more substantial effects than implicit instruction“. [slobodan prevod autorke]

govoru, da li je pogodnija za formalni nego neformalni kontekst i slično.

Harmer (1997) naglašava izuzetnu važnost tehnike otkrivanja pomoću koje učenik samostalno dolazi do značenja riječi umjesto da mu ga nastavnik kaže, i smatra je veoma korisnom, naročito na srednjem i višim nivoima. Koristeći ovu strategiju, učenik pamt i kontekst u kome se određena riječ upotrebljava i kako ona kolocira s drugim riječima, i istovremeno aktivira i svoje prethodno znanje.

Korisno je uporediti liste deset najboljih ideja za nastavu leksike do kojih su, na osnovu istraživanja i proučavanja, došli Loferova, Mira i Neišn (Laufer, Meara & Nation, 2005: 3-6). Svi oni svoje liste potkrepljuju obrazloženjem ili propratnim sugestijama za svaku navedenu ideju i mišljenja su da se njihovi rezultati ne mogu generalizovati bilo u pogledu jezika koji se uči¹⁶ ili u pogledu maternjeg jezika učenika.

Loferova navodi sljedeće ideje:

1. ne oslanjati se previše na usvajanje bez nastave,
2. praviti sopstveni leksički nastavni program,
3. ne očekivati da strategije pogađanja zamijene leksičko znanje,
4. povećati učenikov vokabular,
5. obnavljati riječi koje su prezentovane ranije u toku kursa,
6. davati česte leksičke testove,
7. skretati pažnju učenicima na sinformijske oblike,
8. obratiti pažnju na međujezičke semantičke razlike,
9. ne zabranjivati prevod riječi na maternji jezik,
10. uvježbavati upotrebu kolokacija koje se razlikuju od učenikovog maternjeg jezika (2005: 3-4).

Ona daje propratno obrazloženje da „kupljenje“ riječi iz konteksta predstavlja dobar način učenja leksike ukoliko je učenik izložen tom kontekstu u ogromnoj mjeri, a kada je glavni izvor leksike učionica, treba je obogatiti nastavom koja obiluje objašnjenjima i proučavanjem riječi sa liste i u kontekstu. Dalje navodi da ukoliko to nije uradila škola kao

¹⁶Mada se u ovim slučajevima radi o učenju engleskog jezika.

institucija, nastavnik treba sam da napravi svoj nastavni program koji će se bazirati na nastavnikovim sopstvenim nastavnim materijalima, listama učestalosti riječi i specifičnim potrebama učenika te sugeriše nastavnicima da pokušaju da obezbijede učeniku izloženost svakoj riječi 6-10 puta u toku časa. Smatra da je pogađanje riječi korisno, ali je najvažniji uslov za pogađanje značenja riječi na osnovu konteksta razumijevanje okolnih riječi koje sadrže određene signale. S obzirom na to da je vrijeme trajanja časa ograničeno, treba podsticati učenike da prave sopstvene rječnike kao jednu od strategija za povećanje vokabulara, dok je s vremena na vrijeme potrebno osvježiti pamćenje učenika, jer se riječi koje se ne sreću ili ne koriste često zaboravljaju. Loferova predlaže da se bar nekoliko minuta u toku časa provede u obnavljanju već poznatih riječi, jer će to uticati na bolje pamćenje, a testove smatra kao pravi način da se učenici navedu na još neki način namjernog pamćenja. Ona takođe navodi da kada riječi imaju tačan ili veoma približan ekvivalent na L1, treba biti veoma oprezan s njihovim prevodom; a objašnjenja riječi koja daje nastavnik ili koja je moguće naći u dobrom dvojezičnom rječniku mogu biti veoma korisna za razumijevanje teksta i učenje riječi. S obzirom na to da je kolokacije lako razumjeti, njihova teškoća se često ne primjećuje i podcjenjuje se; učenici, međjutim, čak i na veoma visokom nivou znanja, često prave greške prilikom upotrebe kolokacija koje se razlikuju od njihovog L1 (2005: 4).

Mirina obrazloženja u rezimiranoj formi baziraju se na sledećem (2005: 4-5):

(1) S obzirom na to da je učenje riječi teško, bilo kakva pomoć u tome od velike je koristi, pa su tako i strategije pamćenja¹⁷ od izuzetne koristi jer smanjuju zaboravljanje i pomažu učeniku da zapamti riječi dovoljno dugo da bi one mogle da postanu dio njegovog aktivnog vokabulara.

(2) Treba insistirati na tome da učenik za što kraće vrijeme nauči što više riječi – ovaj cilj je veoma zahtjevan, ali ne i neostvariv.

(3) Ponekad je lakše učiti riječi u kontekstu nego izolovano; Mira navodi primjer učenja novinskih naslova koji obično sadrže bar jednu riječ koju učenik ne zna, ali je u naslovu najčešće i rezimirani sadržaj teksta, što će učeniku omogućiti da lakše zapamti novu riječ.

(4) Istraživanja pokazuju da mnogi ljudi uspijevaju da obogate svoj leksički fond čitanjem, a to se odnosi i na L2 učenje.

¹⁷Mira navodi metod ključne riječi.

(5) Pisanje je dobar način da se konsoliduje značenje riječi; kada piše, učenik nije pod presijom, pa može koristiti i uvježbavati leksiku koju će kasnije koristiti u govoru.

(6) Ako se ne ponavljaju redovno, riječi se zaboravljaju.

(7) Veze između riječi čine vokabular aktivnim, tako da bilo kakva aktivnost koja podrazumijeva da učenik pravi veze između riječi pomaže da se pasivni vokabular pretvori u aktivni.

(8) Titlované filmove (video) je lako i često zabavno gledati; ako se gledaju 2-3 puta, velike su šanse da se i dijalozi nauče napamet; zatim treba gledati video bez prevoda.

(9) Istraživanja pokazuju da čak i ljudi sa afazijom često mogu da pjevaju čak i onda kada ne mogu da govore; takođe i ljudi koji zaborave svoj maternji jezik često mogu na njemu da pjevaju; ovo predstavlja zapanjujući način da se sigurno nauči mnogo riječi.

(10) Na kraju, Mira predlaže izbor knjige koja je učeniku od izuzetne važnosti i savjetuje da se cijeli njeni djelovi nauče napamet; on smatra da je ovaj metod naročito dobar ukoliko učenik već zna knjigu dobro na svom maternjem jeziku, i tvrdi da će učenik čak i uz neku knjigu manjeg obima obogatiti svoju leksiku za oko 1000 riječi.

Lista Pola Neišna izgleda ovako (2005: 5-6):

1. dosljedno primjenjivati principe nastave i učenja,
2. na različite načine predavati visokofrekventne i niskofrekventne riječi,
3. slijediti obrazac četiri aspekta,¹⁸
4. sprovoditi program ekstenzivnog čitanja,
5. pažljivo osmišljavati aktivnosti govora i pisanja,
6. koristiti raznovrsne aktivnosti u cilju razvoja fluentnosti,

¹⁸Pol Neišn govori o četiri aspekta (four strands) na kojima, prema njegovom mišljenju, treba bazirati učenje leksike, ali i stranog jezika uopšte; ovi aspekti odnose se na input i output koji se zasnivaju na značenju, a onda i na učenje samog jezika i razvoj fluentnosti (meaning focused input, meaning-focused output, languagefocused learning and fluency development).

7. obezbijediti dodatnu obuku i uvježbavanje za pogađanje nepoznatih riječi na osnovu konteksta,
8. obučavati učenike upotrebi karata sa riječima,
9. predavati visokofrekventne afikse engleskog jezika,
10. podsticati autonomiju učenika.

Premda se neke od navedenih ideja značajno razlikuju od savremenih stavova u okviru proučavanja u oblasti usvajanja drugog, odnosno stranog jezika, i neki bi ih mogli smatrati zastarjelima (npr. karte sa riječima, pamćenje velike količine teksta), iskustvo i empirijsko istraživanje pokazuju da su one veoma važne za ubrzavanje usvajanja leksike, naročito u okruženju učenja engleskog jezika kao stranog, ali onda kada su one u službi komunikativnog metoda, a ne kada njime dominiraju.

Rubinovala (Rubin, 1975 prema Oxford, 2003) je uočila nekoliko strategija koje koriste dobri, to jest uspješni učenici. Oni prije svega koriste kontekst kako bi došli do značenja nove riječi. Pod kontekstom Rubinovala podrazumijeva ne samo verbalne elemente komunikacije, već i one neverbalne, opšte znanje o društvu i uočavanje sličnosti s maternjim jezikom. Uspješni učenici analiziraju i kategorizuju riječi, obraćaju pažnju na značenje i utvrđuju znanje o jeziku koristeći svaku priliku na času i van nastave. Koje god ideje i strategije u nastavi leksike da se koriste, mora postojati harmonija između stilova učenja i strategije učenja s jedne strane i načina na koji nastavnik uvodi i uvježbava vokabular na času, jer ukoliko ona izostane, može se u potpunosti narušiti interakcija između učenika i nastavnika i doći do situacije u kojoj učenik u potpunosti odbija nastavni metod, nastavnika i gradivo koje se obrađuje (Oxford, 2003: 2-3). Moguće je, međutim, i da promjena načina obrade izazove interesovanje učenika i poboljša rezultate. Prema hipotezi o različitom stepenu učešća koju predlažu Hulstijn i Lauferova (2001), obrada vokabulara u kojoj se zahtijeva veće angažovanje kognitivnih resursa učenika u smislu da se¹⁹ od učenika zahtijeva da sam dođe do značenja riječi i procjeni u kom kontekstu ona može da se koristi, retencija će biti poboljšana. Kako je u radu već istaknuto, učenici često nisu upoznati sa svim strategijama učenja²⁰, a najbolji način da se sa njima upoznaju jeste upotreba različitih strategija u toku nastave (Oxford, 2003: 12).

¹⁹ Pod pretpostavkom da su potrebe nepromjenjene.

²⁰ A neki ni sa osnovnim.

U vezi s terminom *strategije učenja* (engl. *learning strategies*) postoje razne nesuglasice. Prema jednoj definiciji strategije učenja predstavljaju i pristup i ponašanje koje je najčešće svjesno, koje je usmjereno na rješavanje problema, a zavisi od vrste problema i individualnih osobina učenika (Ellis, 1994: 533). Oksfordova piše da su strategije učenja specifični postupci i misaoni procesi koje učenici koriste da bi uvećali svoje znanje stranog jezika (Oxford, 2003: 8). Šmit (Schmitt) prihvata definiciju Rubinove prema kojoj strategije učenja predstavljaju bilo koje strategije koje mogu uticati na učenje koje se definiše kao proces pomoću kog se prima, skladišti, pobuđuje i koristi informacija (Schmitt, 1997: 203). Neki autori razlikuju dvije vrste strategija učenja: učenje jezika (pokušaji da se razvije lingvistička i sociolingvistička kompetencija) i učenje vještina (pokušaj da se postane vješt slušalac, govornik, čitalac na stranom jeziku i da se ovlada vještinom pisanja) (Ellis, 1994: 530).

Nasuprot opšteprihvaćenom stavu da učenike treba naučiti koje strategije postoje i kako ih koristiti, Pavičić Takačova uočava da strategije koje se koriste na času nemaju značajnog uticaja na strategije učenja vokabulara kada se radi o učenicima osnovnih škola. Razlozi koje autorka navodi su ti da učenici smatraju da imaju dovoljan broj efikasnih strategija i da učenici prenose strategije učenja iz drugih predmeta. Uz to, učenici na ovom uzrastu još uvijek nemaju dovoljno znanja kako bi koristili kompleksnije strategije učenja (Pavičić Takač, 2008: 130-133). U vezi s uticajem jezika koji se uči na odabir strategija, uočeno je da učenici koji uče engleski jezik prepisuju riječi nekoliko puta, za razliku od učenika koji uče njemački jezik i koji ovu strategiju mnogo rjeđe koriste. Takođe je utvrđeno da učenici engleskog često koriste strategije spontanog učenja jer su u velikoj mjeri izloženi engleskom jeziku zahvaljujući televiziji (Pavičić Takač, 2008: 144). Oksfordova piše da će učenici koristiti strategije koje su odraz njihovog stila učenja, ali ističe da nastavnici mogu uticati na učenike da počnu da primjenjuju i druge strategije. Ona navodi da su istraživanja pokazala da je najbolji način da učenici postanu svjesni različitih strategija učenja i da počnu da ih koriste upravo upotreba različitih strategija u toku svakodnevne nastave (Oxford, 2003: 10-12).

Utvrđeno je da na izbor strategija utiče nivo znanja, kognitivna zrelost učenika, vrsta zadatka i kultura zemlje ili podneblja u kom učenik živi. Kako nivo znanja utiče na izbor strategija, može se pretpostaviti da učenici ne koriste iste strategije tokom cijelog života. Značajno je zapažanje da se sa zrelošću povećava upotreba strategija dublje obrade podataka kao što su stvaranje mentalnih slika, asocijacija, analiza riječi (Schmitt, 1997: 223-224).

3.3.1 Učenje leksike, pol i opšti uspjeh učenika

U savremenom svijetu od ključnog značaja je poznavanje više stranih jezika koje nije ograničeno uzrastom i polom. Stoga se neminovno nameće potreba za praćenjem procesa usvajanja stranog jezika, te se postavlja pitanje da li svi koji počinju učiti strani jezik na sličan način usvajaju strukturu i leksiku tog jezika ili postoje razlike u zavisnosti od uzrasta, pola i školskog uspjeha. Odgovor na ovo pitanje može dovesti do korisnih zaključaka u cilju poboljšanja prakse u usvajanju L2.

Pri usvajanju L2 kao bitni faktori ističu se uzrast i pol. Njihova posebnost ogleda se u tome što se deklarišu kao individualni faktori i zasebno se proučavaju jer se u literaturi posmatraju kroz biološku i društvenu prizmu. Široko je rasprostranjeno mišljenje da djeca lakše i bolje usvajaju strani jezik od odraslih. U ranoj fazi izučavanja ove teme, šezdesetih godina prošlog vijeka, javljaju se hipoteze koje se zasnivaju na biološkoj osnovi. U okviru ovog stanovišta dobro je poznata hipoteza o kritičnom periodu koja je osporavana poslednjih godina. Nasuprot njoj, u kasnijem periodu izučavanja, autori ističu dominantan značaj društvenih faktora koji utiču na postojanje razlika između mlađih i starijih učenika u procesu usvajanja jezika.

Što se tiče pola, ustaljeno je mišljenje da su žene uspješnije i da imaju biološke predispozicije za efikasnije usvajanje jezika. Međutim, brojna istraživanja su pokazala da muškarci postižu bolje rezultate u određenim zadacima. Problem je što različite studije daju različite rezultate u pogledu ispitivanja uticaja uzrasta i pola na učenje L2. Kao i kod faktora uzrasta, pojedini autori ističu biološke aspekte. Smatraju da su rezultati učenja različiti, usljed postojanja razlika u strukturi mozga muškaraca i žena. Pobornici ideje o društvenoj osnovi, iz koje proističu ove razlike, smatraju da različita socijalizacija i društveni kontekst utiču na različite rezultate usvajanja L2 kod muškog i ženskog pola. Veoma je bitno ustanoviti koji faktori imaju presudan značaj na proces usvajanja L2 (da li su to biološki determinisani faktori na koje se ne može uticati ili su to društveno uslovljeni faktori). Autori koji svoj stav baziraju na biološkoj osnovi usvajanja L2 zastupaju hipotezu o kritičnom periodu²¹. Ideju o kritičnom periodu uveli su Penfield i Roberts 1959. godine. Smatrali su da je usvajanje jezika

²¹Termin kritični period odnosi se na vremenski period do kojeg je učenje drugog jezika relativno lako i uspješno, obično do petnaeste godine života. Po završetku ovog perioda mala je vjerovatnoća da se postigne govor sličan izvornom. Među psiholingvistima je prihvaćeno postojanje ovog perioda za usvajanje maternjeg jezika (L1), ali postoje razne kontroverze što se tiče usvajanja L2, čemu neće biti posvećena posebna pažnja.

najefikasnije do devete godine. Kasnije je Leneberg (Lenneberg) tvrdio da u toku ovog perioda mozak posjeduje veliku plastičnost i da se lateralizuje. Iznio je mišljenje da pubertet predstavlja biološku promjenu povezanu sa čvrstom lokalizacijom sposobnosti za jezičko procesiranje u lijevoj hemisferi (Lennenberg, 1967 prema Marinova-Todd, Marchall i Snow, 2000: 10). Usvajanje jezika poslije puberteta je teže i manje uspješno nego usvajanje prije puberteta. Lennenberg smatra da se u kasnijem dobu „strani jezici uče svjesno i kroz ogroman napor, a strani akcent se ne može prevazići lako“ (Lennenberg, 1967 prema Singleton, 2007: 49). Svakako da postoje i autori koji su smatrali da je ovakvo mišljenje suviše radikalno.

Premda je u našem radu fokus na ispitivanju uspješnosti prevođenja i upotrebe frazalnih glagola u odnosu na pol, a kasnije i na uspjeh učenika, u ovom dijelu se nećemo posebno baviti i usvajanjem autentičnog akcenta, te navoditi različita mišljenja kada se radi o kritičnom periodu i višestrukim kritičnim periodima za svaku oblast²² ponaosob.

Kako smo već naveli, postoji vjerovanje da su žene uspješnije u usvajanju stranog jezika od muškaraca (Ellis, 1994: 202). Međutim, to nije potvrđeno u empirijskim istraživanjima (npr. Ehrman & Oxford, 1995). Ukoliko se i uoči prednost žena u odnosu na muškarce, ona se može objasniti vrstom zadatka (Nyikos, 1990: 274) ili prethodnim znanjem i interesovanjem. Još jedan značajan faktor jeste motivacija koja utiče i na odabir jezika: pojedini jezici smatraju se „ženskim“ kao na primjer francuski, što uzrokuje smanjenje motivacije učenika osnovnih i srednjih škola, koji su naročito osjetljivi na stereotipe (Kissau, 2006: 405, 414). Uz to, među nastavnicima stranog jezika dominiraju žene, te se profesija nastavnika stranog jezika tradicionalno smatra „ženskom“ (Nyikos, 1990: 274). Postoje i istraživanja u kojima je uočena prednost muškaraca u odnosu na žene. Tako, na primjer, ispitivanje percepcije aspekta frazalnog glagola pokazalo je da učenici u većoj mjeri uočavaju aspekatsko značenje partikule u odnosu na učenice (Bikićki i Jerković, 2011). Analiza je pokazala da se ovdje radi o individualnim razlikama, što je u skladu sa stavom Mobahove i Morganove, koje smatraju da kada se uoče jasne razlike među polovima u dostignućima na testovima, treba govoriti o tendencijama, jer na usvajanje najveći uticaj ima prije svega jedinstvena ličnost učenika (Maubach & Morgan, 2001: 42). Ukoliko se ima u vidu samo bolji uspjeh (ocjene) učenica u školi, one su rezultat njihove sposobnosti da se lakše prilagode očekivanjima nastavnika (Nyikos, 1990: 285). Kako je dokazano da najveći uticaj na uspjeh u usvajanju stranog jezika imaju stilovi i strategije učenja koje učenici koriste, najveći broj

²²Sintaksu, semantiku, fonetiku/fonologiju, itd.

autora izučavao je ovaj faktor kako bi objasnio razlike među polovima u postignućima na različitim testovima.

Stil učenja predstavlja opšti pristup učenju jezika (Ehrman & Oxford, 1995: 69), dok strategije učenja jesu često svjesni koraci i ponašanja koje učenici koriste kako bi poboljšali usvajanje, skladištenje, čuvanje i upotrebu novih informacija. Prema stilu učenja, učenici se najčešće dijele na analitičke i holističke tipove, vizuelne, auditivne i kinestetičke (Ehrman & Oxford, 1995: 69). Uticaj pola na stilove učenja ispitivale su Mobahova i Morganova (Maubach & Morgan, 2001). Polazeći od tvrdnje Oksfordove da su učenice holistički tipovi (engl. *field dependent, global learners*), Mobahova i Morganova ispitale su ovaj faktor na 72 učenika (57 ženskog pola i 15 muškog pola), ali nisu dobile statistički značajne razlike. Razlike takođe nisu uočene kada se radi o deduktivnom ili induktivnom metodu učenja, te je time u ovom istraživanju opovrgnut stav da muškarci imaju razvijeniju lijevu hemisferu mozga, za koju se smatra da doprinosi induktivnom učenju a za koje je neophodno izlaganje pravilima koja se kasnije mogu dosljedno primjenjivati, za razliku od deduktivnog načina učenja u kojem se pretpostavlja samostalno uočavanje pravila. Prema ovom istraživanju razlike među polovima ne postoje ni kada se radi o vizuelnim i auditivnim stimulansima, niti kada je u pitanju rad u paru ili po grupama. Mobahova i Morganova su još uočile da se učenice plaše situacija u kojima mogu da načine greške, te da takve situacije izbjegavaju²³. Isto tako, učenice u manjoj mjeri povezuju postignute uspjehe sa svojim sposobnostima, ali imaju bolje rezultate kada se radi o prezentaciji pisanih radova. Sposobnost bolje organizacije i prezentacije radova pripisuje se činjenici da su učenice savjesnije, pedantnije i više rade domaće zadatke u poređenju sa učenicima muškog pola (Maubach & Morgan, 2001: 45). Autorke ističu da uzrok ovakvog ponašanja učenica vjerovatno leži u vaspitanju koje je određeno društvenim načelima (Maubach & Morgan, 2001: 45). U vezi sa sklonošću ka promišljanjem jezičkog materijala koje doprinosi tačnijem pismenom izražavanju, ali koje može da bude smetnja kada se radi o spremnosti učenika da učestvuje u usmenoj komunikaciji, ovo istraživanje je pokazalo da su ispitanici muškog pola skloniji promišljanju u odnosu na ispitanike ženskog pola. Autorke pretpostavljaju da je moguće da je ovakav odgovor ispitanika posljedica okolnosti u kojima se nastava odvijala, to jest posljedica straha da se ne osramote u razredu čiju većinu čine djevojke.

Istraživanje u oblasti strategija za učenje stranog jezika koje su sproveli Grin i Oksfordova (Green i Oxford, 1995) pokazalo je da ispitanici ženskog pola češće koriste

²³Svakako je da je strah od pogreški jedna od značajnih prepreka ka dostizanju fluentnosti u jeziku.

kognitivne, metakognitivne, društvene, i strategije za memorisanje novih riječi u odnosu na ispitanike muškog pola koji više koriste samo jednu kognitivnu strategiju: gledanje televizije i filmova na engleskom jeziku (Green & Oxford, 1995: 282). Jedno prethodno istraživanje pokazalo je da studentkinje češće koriste opšte strategije učenja i strategije koje su u vezi sa poštovanjem pravila (engl. *general study strategies and formal rule-related practice strategies*), što može biti rezultat potrebe za društvenim dokazivanjem ili posljedica spremnosti žena da se povinuju konvencionalnim normama (Oxford & Nyikos, 1989: 296, 297). Pomenuto istraživanje Grina i Oksfordove pokazalo je da studentkinje pri učenju češće koriste strategije kao što su upotreba kartica za memorisanje novih riječi, često ponavljanje lekcija, pažljivo čitanje tekstova poslije letimičnog čitanja, traženje riječi u maternjem jeziku koje su slične engleskom jeziku. One češće sažimaju dobijene informacije, koriste gestove kada ne mogu da pronađu željenu riječ, pokušavaju da što više saznaju o načinima učenja jezika i razmišljaju o svom napretku, traže od sagovornika da sporije govori ili da ponovi već rečeno, ali i traže pomoć od izvornih govornika i zahtjevaju da im se skrene pažnja na greške u govoru. Prema ovom istraživanju, jedina strategija koju ispitanici muškog pola koriste češće nego ispitanici ženskog pola jeste učenje jezika kroz filmove i televiziju, ali autori smatraju da je ovakav rezultat posljedica razlika u televizijskom programu (Green & Oxford, 1995: 289). S druge strane, postoje istraživanja u kojima nije utvrđeno postojanje razlika među polovima u stilovima učenja i/ili upotrebi strategija (Ehrman & Oxford, 1990: 316).

Svakako je bitno napomenuti da razlike u upotrebi strategija ne znače nužno da je jedan pol uspješniji od drugog u učenju jezika (Green & Oxford, 1995: 290). Iako je prihvaćen stav da uspješni učenici, bez obzira na pol, češće koriste različite strategije, još je od većeg značaja način na koji te strategije koriste, odnosno da li ih prilagođavaju zadatku. Na to koje će strategije učenik koristiti, u kom broju i koliko često, utiču mnogi faktori: društveno okruženje, jezik koji se uči, uzrast učenika, motivacija, stil učenja, nivo vladanja stranim jezikom i mnogi drugi. Pri tumačenju rezultata treba imati u vidu uticaj svih ovih faktora, ali iako muškarci i žene mogu imati kao grupe različite sklonosti u upotrebi strategija, svaki pojedinac se razlikuje od ostatka grupe (Green & Oxford, 1995: 292).

Sama činjenica da se učenici međusobno razlikuju u pogledu starosne dobi, pola, motivacije, prethodnog znanja, sklonosti ka učenju stranih jezika, stilova učenja govori i da se mogu razlikovati i strategije učenja leksike koje koriste. Neki učenici primjenjuju tzv. „holistički“ pristup učenju i obraćaju pažnju na opšte razumijevanje, dok neki drugi primjenjuju tzv. „analitički“ pristup, analiziraju i svjesno uče svaku novu riječ. Razlike među učenicima predstavljaju izuzetno važan aspekt strategija učenja leksike, s obzirom na to da se

uspješni učenici međusobno razlikuju u izboru strategija, i da su skloni upotrebi različitih kombinacija strategija. Međutim, odabir konkretne strategije u datoj situaciji zavisi u velikoj mjeri od tipa učenika i njegovog stila učenja.

Postoje brojni empirijski dokazi da upotreba strategija dovodi do uspješnijeg usvajanja i pamćenja leksike drugog, odnosno stranog jezika. Na to ukazuju čak i oni istraživači koji smatraju da kontekst predstavlja glavni izvor učenja leksike (Coady u Ghazala, 1995). Koen i Apek, koji su podučavali učenike hebrejskog jezika pamćenju riječi uz pomoć asocijacija, došli su do saznanja da su oni učenici koji su pravili asocijacije bili uspješniji u pamćenju riječi od onih učenika koji to nisu radili (Cohen & Apek u Ghazala, 1995). Studija koju je uradio Sananui (Sananoui, 1995) u cilju otkrivanja i pojašnjavanja odnosa koji postoji između strategija učenja leksike i uspjeha u usvajanju i pamćenju leksičkih jedinica pokazala je da jednu kategoriju odraslih učenika leksike L2 čine oni koji imaju strukturirani pristup. Tako se, na primjer, pokazalo da su žene bolje od muškaraca kada je u pitanju ukupan uspjeh²⁴, a da su muškarci bolji od žena u razumijevanju leksike slušanjem. Pored navedenog, žene preuzimaju kontrolu nad sopstvenim učenjem leksike i ne oslanjaju se samo na ono što im se nudi na predavanjima u toku kursa, već preuzimaju ličnu inicijativu i redovno stvaraju mogućnosti za učenje riječi slušajući radio, gledajući filmove, čitajući i učeći samostalno. Učenici sa strukturiranim pristupom pokazuju bolje rezultate kako u učenju riječi, tako i u njihovom pamćenju tokom vremena. Stoga Sananui izvodi zaključak da je veoma važno opskrbiti učenike strategijama kako bi stekli kontrolu nad procesom učenja leksike. Istraživanja još pokazuju da dobri učenici koriste mnoštvo različitih strategija, da su svjesni svog učenja, da znaju koliko je važno učiti riječi u kontekstu i da su svjesni semantičkih odnosa između novih i ranije naučenih riječi drugog, odnosno stranog jezika, za razliku od loših učenika, koji koriste mali broj strategija učenja i uglavnom ne znaju kako da uče nove riječi i kako da ih povezuju sa onim što već znaju. Tako je npr. Ahmed (1989) u svom proučavanju došao do saznanja da dobri učenici ne samo da koriste veći broj strategija za učenje leksike, već koriste i puno veći broj različitih strategija od loših učenika²⁵.

Dobri učenici su svjesni šta sve mogu da nauče o novim riječima, obraćaju pažnju na

²⁴ Opšte znanje jezika.

²⁵ Njegovo proučavanje obuhvatilo je 300 Sudanaca koji uče engleski jezik. On je koristio tehniku analize grupne strategije (a cluster analysis) i došao do rezultata da dobri učenici: (1) koriste mnoštvo različitih strategija, (2) svjesni su učenja, (3) svjesni su važnosti učenja riječi u kontekstu/vezivanja za kontekst i (4) svjesni su semantičkih odnosa između novih i ranije usvojenih/naučenih riječi. S druge strane, kod lošijih učenika javlja se sve navedeno ali u puno manjem obimu.

kolokacije i na to kako se riječi pišu, i svjesniji su koristi od učenja riječi u kontekstu od loših učenika. Za razliku od njih, lošiji učenici odbijaju da koriste rječnik i skoro uvijek ignorišu nepoznate riječi (Ahmed, 1989). On je u svom proučavanju došao do saznanja da dobri učenici ne samo da koriste veći broj strategija za učenje leksike, već koriste i puno veći broj različitih strategija od loših učenika.

Moir i Neišn (Moir & Nation, 2002) su ispitivali učenika u ranim dvadesetim koji je postigao najbolji uspjeh tokom istraživanja. Njihovo istraživanje je pokazalo da je on svjestan i svojih uvjerenja o učenju leksike L2 i toga šta sve učenje leksike drugog, odnosno stranog jezika obuhvata. Njegov pristup učenju i odabiru riječi značajno se razlikuje od pristupa svih ostalih ispitanika. On je uvijek birao riječi koje bar djelimično zna. Takođe se trudio da uvijek sazna nešto više o svakoj riječi – da li se koristi u govoru ili pisanju, da li je riječ formalna ili neformalna, da li predstavlja neki zastarjeli oblik ili se može koristiti i u savremenom kontekstu; ponekad bi te informacije potražio sam u rječniku, a ponekad bi pitao nekoga. Pravio je karte za svaku riječ sa svoje liste, koje bi, zatim, nosio sa sobom i ponavljao u svakoj pogodnoj situaciji. Od ostalih strategija, trudio se da koristi riječi u svakoj mogućoj situaciji, u različitim kontekstima; bio je ubijeđen da će mu glasno izgovaranje riječi u rečenici pomoći da je bolje zapamti. Međutim, nije imao naviku da redovno ponavlja sve zapisane riječi, premda je ponavljao svaku riječ koja mu je na nedjeljnom testu ocijenjena kao netačna. Bio je jedini ispitanik koji je bio ubijeđen da zna sve riječi koje je učio tokom kursa i da ih može produktivno upotrijebiti. Bio je srećan i zadovoljan zbog svog napretka u učenju riječi. Ovo istraživanje je pokazalo da je veoma važno da nastavnik izdvoji vrijeme i pažljivo obrati pažnju na ono što učenici rade, a još je važnije da toga postanu svjesni i sami učenici kako bi uvidjeli da li im pristup koji praktikuju donosi pozitivne rezultate ili nešto treba mijenjati. Ključnu ulogu u tom uvidu imaju nastavnici, premda od samog učenika zavisi da li će učiti ili ne.

3.4 Faktori koji utiču na usvajanje vokabulara

Kao što je već rečeno, proces usvajanja vokabulara stranog jezika razlikuje se od usvajanja vokabulara maternjeg jezika. U narednim dijelovima rada ćemo u kratkim crtama prikazati faktore koji utiču na usvajanje vokabulara.

Razumijevanje značenja riječi zavisi od aktiviranja odgovarajućih kognitivnih domena, odnosno od povezivanja različitih vrsta znanja. Mekarti (McCarthy) piše da kada

ovo ne bi bilo moguće, razumijevanje i upotreba metafore nikada ne bi bila moguća (McCarthy, 1998: 48). Smatra se da leksikon predstavlja mrežu asocijacija, te da bi usvajanje vokabulara bilo efikasno, neophodno je omogućiti učenicima da uoče veze među riječima oslanjajući se na svoje prethodno znanje i da povežu nove riječi sa riječima koje već znaju, jer se nove informacije lakše uče ukoliko su na neki način organizovane (Sökmen, 1997: 241). Uočeno je da se sve riječi ne povezuju sa postojećim znanjem sa istom lakoćom. Razlog za to su često razlike u kognitivnim domenima grupe ili pojedinca. Mada osnovni domen može biti univerzalan, apstraktni domeni se često razlikuju od jedne do druge kulture. Uz to, prototip određenog pojma se može razlikovati ne samo od kulture do kulture, već i od jednog do drugog pojedinca (McCarthy, 1998: 45-47). Karter i Mekarti (Carter & McCarthy, 1988) pišu da je prirodno da se najprije nauče osnovna značenja riječi, kao i da se prvo nauče riječi koje označavaju konkretne pojmove, jer se one lakše usvajaju i pamte (1988: 152-172). Svakog pojedinca karakterišu biološke i razvojne osobine koje određuju njegov stil učenja, i mada nijedan pojedinac ne pripada samo jednoj kategoriji kada su u pitanju stilovi učenja, može se uočiti da se pojedinci razlikuju po sklonosti²⁶ ka učenju jezika i po stepenu motivisanosti, ali na usvajanje stranog jezika uopšte utiču i brojni drugi faktori.²⁷

Sigurno je da većina učenika ne koristi samo jednu strategiju učenja vokabulara, i dok neki učenici mogu sami da otkriju različite strategije, drugima je neophodno da im nastavnik pokaže koje strategije postoje i na koji način se one koriste (McCarthy, 1998: 127). Lingvistički faktori koji utiču na usvajanje vokabulara uključuju izgovor, ortografiju, dužinu riječi, morfologiju riječi, sličnost sa drugim leksičkim oblicima, gramatiku i semantičke osobine riječi koje obuhvataju apstraktnost, specifičnu upotrebu, ograničenja u vezi sa upotrebom u određenim registrima, idiomatičnost, polisemiju (Laufer, 1997: 140-155). Uloga memorije je takođe jedan od važnih faktora.

Kada je u pitanju broj nepoznatih riječi koje je moguće obraditi na jednom času od šezdeset minuta, Mekarti piše da je na naprednom nivou moguće uvesti u prosjeku dvanaest novih riječi kako bi se omogućilo „pravo produktivno usvajanje riječi” (McCarthy, 1998: 117). Na primjer, neka empirijska istraživanja pokazuju da se riječi do čijeg značenja se došlo zaključivanjem na osnovu konteksta bolje pamte od riječi za koje je dat sinonim. Riječi čije značenje je provjereno u rječniku u toku čitanja duže se pamte od riječi čije značenje nije

²⁶ (engl. Language aptitude).

²⁷ Modalitet (vizuelan ili auditativan), tip ličnosti, sklonosti ka analizi ili pamćenju, sklonost ka analitičkoj ili holističkoj obradi sadržaja, te biološki faktori kao što su bioritam, potreba za hranom i pićem u toku učenja i fizičko okruženje u kom se odvija učenje (Oxford, 2003).

provjereno ili čije značenje je dato ispod ili na marginama teksta. S druge strane, riječi čije značenje je dato u obliku sinonima, parafraze ili definicije bolje se pamte od riječi čije značenje uopšte nije dato. Nepoznate riječi do čijeg značenja se došlo u toku komunikacije se bolje pamte, kao i riječi koje su uvježbane u zadacima kojima se vježba produktivno znanje (Hulstijn i Laufer, 2001: 542). Lauferova i Hulstijn (2001) pokušali su i da operacionalizuju učešće učenika prilikom obrade nepoznatih riječi. Ova dva autora predložila su hipotezu o stepenu učešća učenika u obradi novih riječi²⁸. Učešće učenika u obradi nepoznatih riječi može se izmjeriti pomoću stepena motivisanosti da nauči određenu riječ, to jest njegove potrebe za određenom riječju, pretraživanjem značenja određene riječi i procjeni u kom kontekstu riječ može da se koristi. Prema ovoj hipotezi, učešće učenika u obradi novih riječi ima kognitivni i afektivni aspekt²⁹. Što je još značajnije, za razliku od nekih ranijih teorija koje ističu značaj materijala koji se prezentuje, odnosno značaj zadatka koji učenici treba da urade za pamćenje riječi, Lauferova i Hulstijn ističu značaj učešća učenika u zadatku, odnosno značaj kognitivnih procesa i motivacije za poboljšanje retencije.

Rezultati kognitivne lingvistike imali su velik uticaj i na shvatanje uloge nastavnika u nastavi stranog jezika. Kako je već izloženo, sa kognitivnog aspekta učenici u procesu učenja tumače novu građu tako što je povezuju sa znanjem koje već poseduju, to jest uklapaju nove informacije u postojeće mentalne sheme. Nove informacije dobijaju smisao tek pošto se povežu s informacijama koje su uskladištene u dugotrajnoj memoriji³⁰. Tradicionalna uloga nastavnika, koja je podrazumijevala da nastavnik gotovo u potpunosti kontroliše proces učenja, je izmjenjena. Zadatak nastavnika sada jeste da omogući učenicima da se aktivno uključe u proces učenja, to jest u obradu novih informacija koje podrazumijevaju traženje rješenja problema, uopštavanje, provjeru odgovora do kojih su učenici sami došli. Nastavnik je najčešće taj koji određuje koje riječi će obrađivati, i pored toga što učenici često traže da im se objasne određene riječi. Nastavnik određuje na koji način će se riječi uvesti učenicima, kao i na koji način će se raditi na njihovoj konsolidaciji.

Najčešći način da se riječ uvede jeste da se ona dâ u kontekstu koji učenici mogu sami da protumače i da na osnovu njega sami dođu do značenja riječi, ali je moguće, najčešće uz pomenuti način o čemu će više biti riječi u narednom dijelu, dati i definiciju, sinonim, antonim, hiperonim, gramatičku definiciju, ili pojam klasifikovati na neki način. Vrlo često se

²⁸*The Involvement Load Hypothesis.*

²⁹ Motivacija koja zavisi od potreba.

³⁰ Međutim, učenici posjeduju različite mentalne sheme, imaju različite stilove učenja, imaju različite potrebe i motivisani su u različitoj mjeri.

koristi i prevod strane riječi, ali uz prevod može da se ukaže i na sličnosti i razlike između strane riječi i riječi na maternjem jeziku. Naročito na početnim nivoima učenja jezika, koristi se i demonstracija radnje ili predmeta.

Zadatak nastavnika je da učenicima zada aktivnosti³¹ kako bi vježbali riječ i da ih stimuliše da se sami prisjete riječi. Kako je već istaknuto, veoma je važno da nastavnik navede učenike da povežu riječi sa već poznatim riječima, jer se smatra da se tako nove riječ bolje pamte, i da omogući učeniku da se susretne sa novom riječju više puta. Uloga nastavnika je da osposobi učenika za samostalno usvajanje vokabulara. Pod ovim se ne podrazumijeva da nastavnik treba samo da preporuči učenicima odgovarajuće štampane i elektronske riječnike i da ih nauči kako da se njima koriste, već i da kod učenika razvije svijest o postojanju niza različitih strategija za učenje vokabulara i da ih podstakne da tragaju za novim.

3.4.1 Kontekst u usvajanju leksike stranog jezika

Pri pokušaju da se učenje leksike što više usavrši i da što veći procenat leksike ostane u dugoročnoj memoriji, upotreba konteksta se nametnula kao gotovo nadmoćno rješenje. Međutim, u literaturi se pojam *kontekst* koristi na više različitih načina i čine da nigdje nema samo jedno, jasno definisano, značenje. Grubom podjelom mogli bismo odvojiti jezički kontekst od nejezičkog, tj. lingvistički od situacionog. Međutim, dok je ovaj prvi preuzak i nekako više asocira na analizu jezika nego na jezik sam po sebi, dotle je ovaj drugi preširok i dosta rasplnut (Bugarski, 1986: 166). Kako bismo malo jasnije odredili granice i jednog i drugog, možemo reći da se pod tzv. jezičkim kontekstom obično podrazumijeva njegovo svakodnevno značenje, tj. odnos koji određena posmatrana jedinica ima s drugim jedinicama usvojoj bližoj okolini, u rečenici ili tekstu. Ukoliko govorimo o značenju koje bi jezički kontekst mogao da pokriva u oblasti primijenjene lingvistike i nastave jezika, možemo reći da on obuhvata jedan širok dijapazon mogućnosti – od pisanog teksta, preko učešća u razgovoru i slušanja priča, pa sve do praćenja filmova ili televizijskog programa. Kada je riječ o

³¹ Najčešće se spominju sljedeće aktivnosti: mehaničko ponavljanje riječi (najčešće naglas), prepisivanje riječi, jer se smatra da ono poboljšava pamćenje, spajanje riječi sa definicijama ili sinonimima, grupisanje riječi po nekom kriterijumu, pronalaženje riječi koja ne pripada određenoj grupi riječi, semantička analiza riječi, pravljenje dijagrama i ilustracija, povezivanje riječi sa stvarnim događajima i ličnim iskustvom, pronalaženje riječi u tekstu, dopunjavanje rečenica, dijaloga i priča, razne igre.

situacionom kontekstu, on prije svega podrazumijeva neposrednu situaciju u kojoj dolazi do upotrebe jezika (Bugarski, 1986: 167), ali isto tako je gotovo neodvojiv od jednog šireg kulturnog konteksta, koji obuhvata ustanovljeno znanje cijele zajednice, metafore koje pripadaju određenom društvu, kao i kolektivno pamćenje tog društva (Kramersch, 2000: 36).

Iako su različiti pojmovi konteksta neodvojivi jedan od drugog, za potrebe ovog rada oslanjaćemo se prije svega na jezički kontekst, jer je on ujedno i najdostupniji učenicima u sredini koja je uglavnom jednojezična i gdje se L2 uči kao strani jezik. Prema tome, kada je riječ o učenju leksike, kontekst treba posmatrati kao strategiju za uspješnije i produktivnije učenje (Nation, 1990: 232). Koliko god dobro vladali leksikom nekog jezika, uvijek nam se može desiti da naiđemo na neku riječ koju ne znamo i zato je vještina pogađanja značenja riječi iz konteksta toliko važna.

Proučavanje procesa usvajanja L2 je do skora imalo težište isključivo u gramatici, prije svega zbog nekih metoda koji su u određenim periodima bili dominantni u nastavi jezika. Na primjer, audiolingvalni metod je leksiku u potpunosti zanemarivao smatrajući da će ona doći sama po sebi nakon što gramatičke strukture budu dovedene do savršenstva (Nunan, 1991: 117), te da joj ne treba posvećivati pažnju u nastavi. Nažalost, mnogi nastavnici i neki programi su i dalje rukovođeni ovom idejom (Kramersch, 2000: 5), iako je komunikativni metod u novije vrijeme uspostavio ravnotežu, pa možda čak i pretegnuo u korist leksike. U svakom slučaju, možemo reći da je došlo do buđenja svijesti po pitanju značaja leksike za učenje i usvajanje jezika uopšte, a primjenjeni lingvisti i metodičari pridaju sve veći značaj kontekstu, koji se čini neodvojiv od same leksike.

O uticaju konteksta na usvajanje riječi pišu mnogi autori (Carter, 1987; McCarthy, 1998; Nation, 2001; Cergol, 2007). Kontekst se smatra izuzetno značajnim za usvajanje vokabulara, ne samo zato što pruža mogućnost za izvođenje značenja riječi, već i zato što pruža informacije o morfološkim, gramatičkim i pragmatičkim osobinama riječi. Kada se govori o zaključivanju riječi na osnovu konteksta, mnogi stručnjaci daju prednost ovakvoj vrsti učenja, jer ono zahtjeva dublju analizu riječi te poboljšava retenciju (McCarthy, 1998: 126). Međutim, zaključivanje značenja na osnovu konteksta prije svega zahtijeva dosta vremena. Uz to, da bi učenje riječi u kontekstu dalo dobre rezultate, potrebno je da učenik ne samo zna dovoljan broj riječi u kontekstu kako bi na osnovu njih zaključio šta nova riječ znači, već i da ima razvijene vještine zaključivanja.

Nation smatra da kontekst mora da sadrži 98% poznatih riječi da bi izvođenje značenja nove riječi bilo moguće (Nation, 2001: 233). Eksperimentalna istraživanja nisu do sada pokazala apsolutnu prednost učenja u kontekstu, naročito kada se radi o produktivnom znanju

riječi (Carter, 1987: 162-170). Različite studije su pokazale da je potrebno da se učenik sretne pet do šesnaest puta sa novom riječju kako bi je zapamtio (Sökmen, 1997: 237). Kada se radi o najboljem načinu za učenje riječi u kontekstu, sigurno bi to bilo čitanje. Jedan od značajnih faktora je taj što pisana riječ pruža više vremena učeniku da analizira riječ i dati kontekst. Ostali faktori koji utiču na usvajanje riječi tokom čitanja su nivo znanja, vještine čitanja, djelimično znanje riječi, količina teksta koji okružuje datu riječ, smisao konteksta, sličnost riječi sa riječima iz maternjeg jezika. Kao najznačajniji nedostatak učenja riječi u kontekstu navodi se da učenici ukoliko razumiju tekst u cjelini često ne pokušavaju da otkriju značenje nepoznatih riječi. Neišn još navodi da ukoliko nepoznata riječ liči na riječ koju učenici već znaju, oblik riječi može dovesti do pogrešnog zaključka, međutim ukoliko se oblik riječi sastoji iz dijelova koji su uenicima već poznati, učenici mogu lako doći do tačnog značenja riječi (Nation, 2001: 254). Treba naglasiti da usvajanje riječi u kontekstu ne sprečava učenike da ne prevode riječi na maternji jezik (McCarthy, 1998: 120). Prevođenje nepoznate riječi samo po sebi ne mora biti nedostatak. U slučaju da se prvo dâ prevodni ekvivalent nepoznate riječi ili definicija, dobro odabran kontekst omogućiće uenicima da uoče gramatičke karakteristike riječi, tipične kolokate ili situacije u kojima je moguće koristiti datu riječ (Nation, 2001: 242).

Isticanje važnosti konteksta stavlja u drugi plan učenje dekontekstualizovanih spiskova riječi, što je dugo vremena smatrano najboljim načinom učenja (Nunan, 1991: 121). Međutim, mišljenja se razilaze kada je riječ o tome kada bi trebalo koristiti kontekst kao strategiju i za koga je to preporučljivo. U okvirima jezičke učionice, učenje leksike kroz kontekst ili iz konteksta najčešće podrazumijeva učenje iz teksta predviđenog za čitanje ili slušanje (Nation, 1990: 232-262), iako podjednako dobar kontekst može stvoriti i sam nastavnik svojim pitanjima na koja učenik treba da odgovori na određeni način ili diskusijom u kojoj će učenici uzeti učešća (Laufer, 1998: 257). Nekada i jedna jedina riječ može predstavljati kontekst, kao kada učimo jezik koji pripada istoj porodici kao i naš maternji, pa samim tim iz date riječi pokušavamo da pogodimo značenje. Izvan učionice kontekst je uslovljen tehnološkom osviješćenošću učenika, jer se izloženost jeziku obično svodi na gledanje određenih televizijskih programa ili upotrebu interneta, kao i na čitanje knjiga i štampe na jeziku cilja.

Upotreba konteksta u nastavi jezika, u jednoj prosječnoj sredini, uglavnom se ograničava na tekst koji se čita ili sluša, prije svega zbog toga što je takav materijal najmanje zahtjevan za korištenje, ali i zato što može da se prilagođava različitim nivoima znanja.

3.4.2 Učenje kroz kontekst kao strategija

Tip učenja kome se sve više posvećuje pažnja jeste tzv. slučajno učenje, koje je suprotstavljeno klasičnom ili ciljanom učenju. Pod slučajnim učenjem podrazumijeva se da učenik nenamjerno dolazi u posjed novih riječi, tj. da nije svjestan kada i kako je uspio da usvoji željenu riječ, a ipak može da je prepozna kada na nju naiđe (što se smatra receptivnim znanjem), a i da je samostalno upotrijebi (što predstavlja produktivno znanje). Slučajno učenje u suštini uvijek podrazumijeva učenje kroz kontekst, i to prvenstveno iz teksta za čitanje ili slušanje (Nation, 2001: 232). Mnogi autori naglašavaju da se radi o kumulativnom procesu koji se odvija veoma postupno, tako da se i sasvim mali napredak mora smatrati učenjem (Webb, 2007: 47). Međutim, pošto su neka istraživanja pokazala da izvorni govornik ima svega 10% šanse da jednu riječ zapamti i nauči nakon što ju je samo jednom susreo u kontekstu, to onda znači da će učenicima L2 biti neophodno mnogo više susreta s tom riječju (Hunt i Beglar, 2002: 259). Prema tome, slučajno učenje ne znači da nećemo morati da uložimo vrijeme kako bi do učenja došlo, ali svakako znači da će se odigrati mnogo spontanije nego u slučaju ciljanog učenja i uz mnogo veće mentalno angažovanje učenika.

Nekoga ko je odlučio da nauči određeni jezik uglavnom je veoma teško uvjeriti da ne treba da zna baš svaku riječ na koju naiđe (Nunan, 1991: 119). Učenici L2 obično nemaju dovoljno samopouzdanja da bi se pri učenju oslonili isključivo na kontekst, pa ga stoga najčešće izbjegavaju smatrajući ga zastrašujućim (Thornbury, 2002: 148). Zbog toga treba biti veoma obazriv pri upotrebi konteksta, jer iako gotovo sve može predstavljati kontekst, ne može sve biti dovoljno dobar kontekst za određeni nivo znanja.

Iz konteksta ne učimo samo oblik i s njim povezano značenje, već treba da obratimo pažnju i na vrstu riječi, kolokacije koje ta riječ može da obrazuje i različite oblike koje može da ima (Nation, 2001: 240-241). Ukoliko se fokusiramo isključivo na jezički kontekst koji se koristi u učionici i to najviše vezano za vještinu čitanja i nešto manje slušanja, literatura nudi čitavo bogatstvo različitih primjera i savjeta kako da se njegova upotreba dovede do savršenstva. Prije svega, moramo pretpostaviti da su ispunjeni određeni realni i povoljni uslovi.

Da bi učenje kroz kontekst uopšte moglo da se primjeni kao strategija, potrebno je da kontekst bude valjano odabran. To znači da ne smije biti ni pretežak ni suviše lak, preciznije – ne smije sadržati više od 5% nepoznatih riječi, koje su ujedno i ciljane riječi (Nation, 2001: 233-234). Brojni autori se slažu s ovom procjenom, pa se čak zalažu za još gušći kontekst,

smatrajući da će time pogađanje i samo učenje biti mnogo uspješnije. Što se tiče nepoznatih riječi, vodi se računa da ih učenici zaista ne poznaju, pa su to uglavnom riječi niske frekventnosti (Nation, 2001: 234). I nastavnik može biti taj koji će predstavljati kontekst, tako što će učenicima izgovarati različite rečenice u kojima će ciljane riječi biti upotrebljene na različite načine, sve dok ne pogode o kojoj riječi se radi (Nation, 2001). Postoje različite vrste informacija koje se mogu upotrijebiti u svrhu osvjetljavanja riječi koju ne znamo i želimo da naučimo. S jedne strane, to mogu biti tzv. funkcionalni pokazatelji koji pružaju vremenske, prostorne, klasne i druge informacije, dok s druge strane to mogu biti i strukturalni pokazatelji, poput slika, dijagrama, znakova interpunkcije i slično (Nation, 2001: 242-246). Međutim, isto tako je od velike pomoći neko opšte znanje koje posjedujemo. Ne treba zaboraviti ni tzv. medijativne varijable, koje na neki način posreduju između konteksta i učenika, a podrazumijevaju gustinu i raznolikost konteksta, zgusnutost nepoznatih riječi, kao i poznavanje koncepata i moguću polisemičnost ciljanih riječi (Nation, 2001: 242-246).

Mekarti piše da je najučestalija strategija usvajanja riječi zaključivanje značenja riječi na osnovu konteksta (engl. *guessing, inferring*). Ono podrazumijeva zaključivanje šta riječ znači na osnovu shema, to jest na osnovu znanja o svijetu i poznavanja situacije ili konteksta (McCarthy, 1998: 125). Iako se smatra da je ova strategija jedna od najučestalijih načina usvajanja riječi, ne samo u stranom već i u maternjem jeziku i da doprinosi nešto boljoj retenciji riječi pošto zahtjeva veći stepen analize riječi i povezivanja s postojećim znanjem, ona nije bez mana. Glavna i najčešća zamjerka ovakvom načinu usvajanja riječi jeste da učenici mogu doći do pogrešnog zaključka o značenju riječi. Uz to, ponekad je značenje riječi nemoguće izvesti na osnovu konteksta, jer kontekst nije dovoljno velik ili jasan. Nadalje, izvođenje riječi na osnovu konteksta zahtijeva vrijeme, podrazumijeva dovoljno prethodno leksičko znanje i često nije efikasno ukoliko se radi o višičlanim leksemama (McCarthy, 1998: 25, 33).

Karter smatra da učenje riječi u kontekstu može biti efikasno jer učenik može sam da kontroliše proces učenja, ali često dovodi do samo pasivnog usvajanja vokabulara (Carter, 1987: 167-168). Oksfordova svrstava ovu strategiju u kompenzatorne strategije, odnosno strategije na koje će se učenici osloniti u nedostatku znanja i dodaje da u ciju osposobljavanja učenika da koriste mnoštvo različitih strategija treba krenuti od „sitnih intervencija” kao što su osposobljavanje učenika da analiziraju riječi i zaključuju značenje na osnovu konteksta (Oxford, 2003: 17). Svakako treba naglasiti da uspješne učenike stranog jezika karakteriše upotreba različitih strategija učenja, dakle i upotreba metakognitivnih strategija koje im omogućavaju da procijene svoje potrebe i ocijene svoj napredak (Ellis, 1994: 550).

Kada na raspolaganju imamo jedan jezički kontekst, možemo mu pristupiti na dva različita načina. Ukoliko se odlučimo za induktivnu metodu, to znači da ćemo prvo pokušati da utvrdimo vrstu riječi koju želimo da razumijemo i naučimo, da bismo potom potražili i neke pokazatelje u neposrednim kolokacijama koje ta riječ obrazuje, širi kontekst, diskursne markere i oblik riječi, da bismo tek nakon svega toga pokušali da pogodimo značenje riječi i daljim čitanjem ili slušanjem vidjeli da li je pretpostavka tačna ili upotrijebili rječnik kako bi se pretpostavka provjerila (Thornbury, 2002: 148-149). Ako odaberemo deduktivnu metodu, odmah pokušavamo da pogodimo značenje riječi, što zatim opravdavamo koristeći se nizom pokazatelja u kontekstu, da bismo prilagodili prvobitni pogodak ukoliko je to neophodno (Nation, 2001: 259-260). Induktivni metod je znatno detaljniji i oslanja se isključivo na lingvističke pokazatelje, pa je kao takav preporučljiv za „ozbiljnije“ učenike sa solidnim znanjem, dok je deduktivni pogodniji zmlađe učenike, kao i za izuzetno dobre učenike koji umiju iz pokazatelja da izvuku maksimum (Nation, 2001: 260).

Ukoliko se učenje kroz kontekst odvija u učionici i uz nadzor nastavnika, moguće je poboljšati učenje time što će nastavnik motivisati svoje učenike i skrenuti im pažnju na kontekst. To je moguće učiniti nizom aktivnosti, koje uglavnom prethode samom pogađanju iz konteksta, a koje podrazumijevaju obilježavanje željene riječi, prethodno testiranje ili neka dodatna vježbanja kako bismo ih motivisali da riječ zapamte (Nation, 2001: 252). Međutim, čak i pod savršenim uslovima i testiranjem izvornih govornika umjesto učenika L2, broj naučenih novih riječi nikada nije prešao 15%, uprkos više ponavljanja riječi u kontekstu, pažljivo osmišljenih testova i prethodnog skretanja pažnje uz pomoć instrukcija (Nation, 2001: 236-240). Svakako je bitno napomenuti da takvi testovi obično računaju samo potpuno naučene riječi, zanemarujući potrebu da se učenje posmatra kao kumulativan proces. Sasvim je jasno da ne mogu svi učenici imati podjednake rezultate kada je u pitanju učenje leksike iz konteksta, jer pojedini učenici imaju odbojnost prema upotrebi strategija uopšte (Ellis, 1997: 553), pa samim tim i prema upotrebi konteksta usvrhu učenja. To su tzv. pasivni korisnici strategija koji se čvrsto drže učenja napamet riječi sa spiska, dok su njima direktno suprotstavljeni tzv. čitači i aktivni korisnici strategija, koji se u velikoj mjeri oslanjaju na kontekst i postižu odlične rezultate (Nation, 2001: 225-226). Pored toga, različiti učenici različito pristupaju samoj vještini pogađanja iz konteksta, gde je zapažen veći uspjeh verbalno sposobnijih ličnosti (Nation, 2001: 248). Oni manje uspješni često imaju potpuno pogrešan pristup, jer žure sa pogađanjem potpuno zanemarujući pokazatelje ili, čak, pokušavaju da prilagode kontekst pogrešno pogođenom značenju umjesto obratno (Nation, 2001: 247-250). S druge strane, dobri učenici pokušavaju da skrate postupak pogađanja, te im se na putu do

tačnog značenja ispriječi maternji jezik i tzv. lažni prijatelji (eng. *false friends*). Pored navedenog, važan faktor je i taj da li su svi učenici dovoljno dobri u vještini čitanja ili slušanja, jer od toga mnogo zavisi koliko će moći da izvuku iz konteksta. Jedna zanimljiva studija koja je poredila djecu iz tri različite klase u Americi, pokazala je da su pristup vještini čitanja u ranoj mladosti, obuka i vježba koju su djeca dobila, prije svega od roditelja, direktno uticali na njihovu kasniju mogućnost upotrebe konteksta u svrhu učenja leksike (Kramsch, 2000: 126-128).

Veliki broj različitih studija pokazao je da postoje bitne razlike između boljih i lošijih učenika, prije svega po samom načinu korištenja konteksta, a onda i po rezultatima. Zaključak je da, osim što posjeduju bolje znanje jezika i samim tim bolje koriste pokazatelje, oni također imaju naviku da dosta koriste rječnik, kako bi provjerili da li su neku riječ dobro razumjeli iz konteksta (Nation, 2001: 241). Bilo je i dosta studija koje su se bavile određenim tipovima konteksta, pokušavajući da dokažu zašto su bolji ili lošiji od ostalih (Nation, 2001: 247; Nunan, 1991: 122). Neki autori, poput Lauferove, smatraju da učenici uopšte ne treba da se bave pogađanjem iz konteksta sve dok nemaju dovoljno bogatu leksiku da to podrži (Nation, 2001: 246). Pojedini kritičari bavili su se isključivo manjkavošću same strategije, upozoravajući da ne treba koristiti specijalizovane tekstove niti mijenjati riječi nepostojećim zbog toga što se time gubi tačna slika, dok neki autori za loš procenat naučenih riječi u svim studijama najviše krive kombinaciju veoma frekventnih i slabo frekventnih riječi koje su učenici unaprijed u stanju da prepoznaju (Nation, 2001: 234). Nijedna od navedenih studija nije uzimala u obzir više aspekata jedne riječi koju treba naučiti, budući da su usredsređene isključivo na oblik i značenje. Zbog toga je Vebova studija veoma značajna. On je pokušao da odgovori na pitanje koliko je ponavljanja potrebno da bi se neka riječ naučila iz konteksta, jer su sve prethodne studije podrazumijevale da je potrebno više od jednog susreta s rječju, a nijedna nije uspjela da odredi koliko (Webb, 2007: 46-65). Rezultati njegove studije su pokazali napredak u svim aspektima leksike s većim brojem ponavljanja i izrazitu razliku između jednog i sedam ponavljanja. Međutim, uprkos velikoj preciznosti istraživanja, pitanje o minimalnom broju ponavljanja potrebnih za učenje riječi nije dobilo odgovor.

Neišn (Nation, 2001: 222-223) smatra da svakako treba biti oprezan pri izvođenju zaključaka kada je riječ o tome kako i koliko učenici koriste kontekst i šta se tom prilikom dešava u njihovoj glavi, jer su to podaci koje dobijamo gotovo isključivo kvalitativnim metodom, prije svega upotrebom upitnika ili intervjua, što može dati nesigurne rezultate.

IV

PREVOĐENJE (FRAZALNIH GLAGOLA) I NASTAVA PREVOĐENJA

Kao vrlo bitan oblik ljudske komunikacione prakse i sredstvo za međusobnu komunikaciju između pripadnika različitih jezičkih sredina, prevod je kroz istoriju predstavljao neodvojivu komponentu toka formiranja i razvoja ljudske civilizacije. S razvojem prevodilaštva javila se potreba za analiziranjem načina i samih rezultata prevođenja. Tako se i javljaju dvije polaritetne tendencije. Jedna od njih je davala primat razumijevanju teksta originala, pa su, shodno tome, prevodioci akcenat stavljali na tumačenje i objašnjavanje značenja riječi originala. Na ovaj način su uglavnom prevođeni vjerski sadržaji. Kao rezultat ove tendencije nastao je i princip prevođenja poznat kao doslovno prevođenje. Druga, tendencija je stavljala akcenat na što bolje iskazivanje teksta originala na jeziku prevoda.

Pri prevođenju, bilo da se radi o pismenom ili usmenom, prevodioci se služe nizom prevodilačkih postupaka i tehnika. Izbor određene prevodilačke tehnike zavisi od konteksta, vrste teksta, pa i publike kojoj je prevod namijenjen, i samim tim nije nasumičan. Shodno tome, u zavisnosti od pristupa koji prevodilac izabere, prevodni ekvivalent nekog teksta, rečenice, fraze ili samo jedne riječi može biti različit.

Kada je riječ o prevođenju frazalnih glagola i nastavi prevođenja frazalnih glagola, javljaju se mnogobrojni problemi. Jedan od osnovnih problema je taj da oni postoje samo u engleskom jeziku³², a najčešće greške koje se prave pri prevođenju su semantičke, koje reflektuju ne potpuno razumijevanje značenja frazalnih glagola, ili se dešava da se frazalni glagoli izbjegavaju tokom prevođenja. Prema tome, potrebno ih je jasnije predstavljati tokom časova engleskog jezika, te ih sagledati kroz kontekst, a ne izolovano.

4.1 Principi i nastava prevođenja

Prevođenje predstavlja veoma složenu djelatnost ljudskog uma, te otuda i veliki broj definicija koje odražavaju različita shvatanja i poglede, a koja se mogu grupisati u tri osnovne koncepcije, poznate pod nazivima lingvistička, filološka i komunikacijska koncepcija

³²A ne i u maternjem jeziku, u našem slučaju srpskom.

(Hlebec, 1989: 5). Zajedničko obilježje koje dijele ove koncepcije jeste uspostavljanje jednakosti značenja između dva jezika, dok se razlikuju po tome šta njihovi zastupnici smatraju da se prevodi, pa postoje shvatanja da su to jezički obrasci, drugi misle da se prevode tekstovi, a treći smatraju da su to komunikacijske poruke (Ivir, 1985: 85).

Osnovi cilj u nastavi prevođenja je da se proizvede isto značenje ili poruka u tekstu jezika cilja kao što je i u originalu. Problemi ekvivalencije se javljaju kao rezultat semantičkih, sociokulturnih i gramatičkih razlika između polaznog i jezika cilja. Ove tri oblasti se često prepliću jedna s drugom. Značenje riječi je i kulturno obojeno i u većini slučajeva se može razumjeti samo kroz kontekst u kome se javlja. Zbog toga što tekst ciljnog jezika nikada ne može biti ekvivalentan originalnom tekstu na svim nivoima, teoretičari su napravili podjelu između različitih vrsta ekvivalencija. Mandej (Munday, 2001: 47) opisuje pet različitih vrsta ekvivalencije:

1. Denotativna ekvivalencija se odnosi na ekvivalenciju iz vanjezičkog sadržaja teksta.
2. Konotativna ekvivalencija se odnosi na izbor leksike, posebno kada je riječ o sinonimima.
3. Tekstualno-normativna ekvivalencija se odnosi na vrstu teksta.
4. Pragmatička ekvivalencija ili „komunikativna ekvivalencija“ se odnosi na primaoca teksta ili poruke.
5. Formalna ekvivalencija se odnosi na formu i estetiku teksta, uključujući igre riječi i individualne osobine stilova polaznog teksta.

Zbog semantičkih, sociokulturnih i gramatičkih razlika između polaznog i jezika cilja izostavljanje i gubljenje informacije je neminovno. Kada se radi o frazeologiji i frazalnim glagolima, često se dešava da postoji nulta ekvivalencija. Prema tome, učenici pribjegavaju upotrebi tehnike doslovnog prevoda. U priručniku *Prevodilačke tehnike i postupci* profesora Borisa Hlebca, razlikuju se dvije vrste doslovnog prevoda: dosljedno doslovni prevod (engl. *word-for-word translation*, odnosno prevod *riječ-za-riječ*) i ograničeno doslovni prevod (engl. *literal translation* odnosno *bukvalni prevod*). Prvi se zasniva na „primarnom značenju“ a potonji na „sekundarnom značenju leksema i gramatičkih kategorija“. To znači da se kod dosljedno doslovnog prevoda prevodi prvo značenje neke riječi ili fraze, onako kako je ono dato u bilo kom rječniku, dok se kod ograničeno doslovnog prevoda prevodi drugo značenje. Pošto znamo da su riječi nerijetko višeznačne, i da se značenje često očitava iz neposrednog rečeničnog konteksta, logično je pretpostaviti da prevod prvog značenja neke riječi neće nužno biti adekvatan prevodni ekvivalent. U laičkoj interpretaciji, ova dva vida doslovnog

prevoda se često izjednačavaju, to jest, kada se kaže *bukvalan prevod*, zapravo se misli na prevod *riječ-za-riječ*.

Uprkos rasprostranjenosti, dosljedno doslovan prevod, odnosno prevod riječ-za-riječ ima negativnu reputaciju zato što je najtransparentniji i djeluje kao da nikakva naročita tehnika nije primjenjena pri prevođenju. Štaviše, često se pravi greška kada se pri prevođenju ne uzima u obzir cjelokupni rečenični ili tekstualni kontekst. Čak iako je prevodni ekvivalent značenjski tačan, to i dalje ne mora da znači da je on žanrovski i stilski adekvatan, kao ni da formira odgovarajuću kolokaciju u jeziku na koji se prevodi. Kada je riječ o frazalnim glagolima, ovakva vrsta prevođenja je krajnje neprihvatljiva.

Pored smjernica i implikacija za prevođenje, osvjetljavanje prirode doslovnog prevoda ima i metodološke implikacije, naročito kada je u pitanju učenje i usvajanje vokabulara. Naime, preporučljivo je ohrabrivati učenike da novi vokabular pamte u kontekstu, odnosno da pamte način na koji se riječ koristi, prije nego prevod te riječi na njihov maternji jezik. Ukoliko izuzmemo frazalne glagole i fokusiramo se generalno na vokabular engleskog jezika, jasno je da jedna riječ može imati nekoliko prevodnih ekvivalenata, tako da je za učenje jezika, kao i za njegovu primjenu u govoru, pisanju ili prevođenju, neophodno usvojiti studiozan holistički pristup i fokusirati se na nastavne materijale.

Nastavne tehnike u nastavi prevođenja mogu u velikoj mjeri da pomognu boljoj nastavi prevođenja i to:

4 Proučavanje već objavljenih prevoda.

Ova vježba podstiče učenike na kritičko razmišljanje u vezi sa prevodima nekih drugih autora pošto na taj način oni imaju priliku da analiziraju i uporede različite verzije već ranije objavljenih prevoda.

5 Prevođenje prevedenih verzija poznatih djela napisanih na maternjem jeziku.

Učenici će koristiti engleski prevod kao originalni tekst i prevesti ga na srpski. Ova vježba ima efekta ukoliko su učenici preveli tekst prije čitanja objavljene verzije. Na taj način oni mogu da uporede svoj i objavljeni prevod.

6 Ponovno prevođenje teksta.

Učenici treba da ponovo prevedu isti tekst koji su nekada ranije prevodili. Ova vježba ima za cilj da se pronade više prihvatljivih alternativa za prevod na jezik cilja a samim tim se potvrđuje princip da ne postoji samo jedan prihvatljiv prevod.

7 Prevodi izreka, idioma, šala.

Ovi prevodi mogu da stimulišu učenike i razviju interkulturalnu debatu.

8 Procjenjivanje poteškoća teksta prije procesa prevođenja.

Ovakva tehnika pomaže učenicima da identifikuju svoje greške u prevođenju i razjasne opšte razumijevanje teksta a da ga zapravo još nisu preveli.

9 Čitanje dodatnih informacija prije prevođenja.

Ova vježba pomaže učenicima da bolje razumiju kontekst i sadržaj teksta koji će da prevode.

10 Prevođenje dijelova teksta.

Učenici prvo identifikuju problem u tekstu (vokabular, gramatika, stil) i prevode ga, a zatim prevedu cijeli tekst.

Sve navedeno dovodi do zaključka da je prevođenje posebna jezička vještina, umijeće koje učenicima treba prenositi, postepeno ga s njima uvježbavati, testirati, ocjenjivati, te sprovesti sve što je neophodno da bi se ostvario jedan od ciljeva koje propisuje nastavni plan i program.

4.2 Uticaj maternjeg jezika na prevođenje (frazalnih glagola)

Pitanje prevođenja na maternji jezik (L1) često se smatra spornim kada se radi o vokabularu u kontekstu stranih jezika, te se oslanjanje na L1 prilikom učenja i podučavanja vokabulara stranog jezika može posmatrati kao negativna i neuobičajena vježba. Ipak, neka istraživanja su pokazala prednosti u povezivanju riječi stranog jezika s L1 ekvivalentima, značajnije u početnim fazama procesa učenja kada se mora uspostaviti poveznica oblik-značenje (Schmitt, 2008). S druge strane, istraživanja korištenja ekvivalentnih oblika L1 kao načina podučavanja, pristupa i/ili pamćenja leksičkih stavki stranog jezika uglavnom su bila usredsređena na analiziranje odraslih studenata koji su na srednjem ili naprednom nivou znanja i sugerišu da dvojezični metod podučavanja i prezentovanja olakšava učenje i pamćenje vokabulara (Hulstijn i sar., 1996.; Laufer i Shmueli, 1997). Što se tiče početnika, u studiji sprovedenoj s engleskim govornicima koji uče francuski, postoje dokazi koji podupiru tvrdnju da se manje napredni učenici takođe mogu prisjetiti više stavki kada uče riječi tokom vježbi prevođenja. Slično tome, Grejs (Grace, 1998 prema Schmitt, 2008) podržava oslanjanje na prevođenje jer je to rezultiralo time da učenici pamte više riječi. U toj studiji, prevod se preferira za početnike stranog jezika jer omogućava učenicima da dva puta provjeravaju značenje riječi.

Uzimajući u obzir uzrast, Makaro i Li (Macaro i Lee, 2006) istražuju da li su instrukcije isključivo na engleskom jeziku ili korištenje i L1 na različit način korisne za mlađe i odrasle učenike kad se radi o učenju i pamćenju vokabulara. Zaključci ove studije upućuju na to da, iako se pokazalo da je korištenje L1 korisnije za mlađe učenike nego za starije, obje grupe

više su imale koristi od povezivanja leksičkih stavki s njihovim L1 prevodom od toga da im se daju definicije ili parafraze. Čini se da istraživanja pokazuju da je L1 koristan alat za učenje vokabulara, kako za mlađe tako i za odrasle učenike, iako su ranija istraživanja o upotrebi L1 prevoda s mlađim učenicima rijetka.

Prilikom prevođenja, teži se jednakosti značenja između dva jezička sistema, odnosno prevodnoj ekvivalenciji. Međutim, kod frazalnih glagola u engleskom jeziku neke kategorije jezika-izvora nikad se ne javljaju u prevodima na jezik-cilj, te prema tome te kategorije dva jezika nisu uporedive, pa se komparabilnost utvrđuje upravo na osnovu prevodne ekvivalencije (Đorđević, 2000: 54). Da bi se bilo koja dva elementa mogla upoređivati, u svrhu otkrivanja sličnosti i razlika među njima potrebno je neko univerzalno obilježje (na primjer, definicija nekog značenja), čija se realizacija potom traži u jezicima koji se porede (Ivir, 1985: 82).

Dva ključna koncepta vezana za proces prevođenja jesu formalni korespondent i funkcijsko-komunikativni ekvivalent (Prčić, 2005: 170-171). Kod uspostavljanja odnosâ između dva jezika u obzir se uzimaju formalni, značenjski, ali i funkcijski aspekti segmenata jezika (Đorđević, 2000: 57). Formalni korespondent je riječ u L2 „koja formom, funkcijom i sadržinom odgovara riječi s datim sadržajem u L1“, kao na primjer, srpska riječ *jabuka* za englesko *apple*, ili srpsko *spavati* za englesko *sleep*, „dok leksička praznina podrazumijeva njegovo nepostojanje“ (Prčić, 2005: 170-171). U slučaju leksičke praznine, kada u datoj kulturi i jeziku, određeno značenje ne postoji, utvrđuje se funkcijsko-komunikativni ekvivalent, koji predstavlja jezička sredstva u L2 „koja funkcijom i sadržinom odgovaraju riječi s datim sadržajem u L1“ (Prčić, 2005: 171). Prčić dalje zaključuje da „korespondent ispoljava viši stepen funkcijsko-komunikativne ekvivalentnosti“, pošto dolazi do podudarnosti na sva tri nivoa – formalnom, funkcijskom i sadržinskom, dok kod ekvivalenta formalno poklapanje izostaje, te je i stepen podudarnosti niži. Važno je napomenuti i to da je naglasak kod korespondenta na nivou jezičkog sistema, a kod ekvivalenta na nivou komunikacione situacije (2005: 172). S tim u vezi, osnov komunikativnog pristupa prevođenju i jeste prenošenje sadržaja poruke, koji se stavlja u prvi plan, bez obzira na formu, za razliku od semantičkog pristupa, gdje je forma primarna. Kada je riječ o frazalnim glagolima i njihovom prevođenju, kao i o usvajanju, činjenica je da veliki uticaj na njihovo usvajanje ima prisustvo ili odsustvo slične kategorije u maternjem jeziku. Međutim, bez obzira na maternji jezik, učenici na višem nivou znanja engleskog jezika bolje vladaju frazalnim glagolima. Takođe je uočeno da velik uticaj na usvajanje frazalnih glagola imaju nastava i strategije učenja, te da

učenici lakše uče i pamte neidiomatizovane glagole, a Vejbelova (Weibel, 2007)³³ dodatno primjećuje da se neprozirni frazalni glagoli skladište kao cjelina, dok se elementi prozirnih frazalnih glagola najvjerojatnije percipiraju posebno (prema Bikicki, 2010b: 20). Ona navodi da i činjenica da će biti testirani u velikoj mjeri povećava motivaciju ispitanika.

Rezultati istraživanja u oblasti teorijske lingvistike pokazuju da partikula frazalnog glagola uvijek modifikuje značenje osnovnog glagola. Ova modifikacija može biti dvojaka. Partikula može da izmjeni kategorijalno obilježje lekseme, to jest da unese oznaku [+ cilj], ili može da promijeni semantiku osnovnog glagola mijenjajući ili ne mijenjajući kategorijalna obilježja osnovnog glagola. Za tumačenje značenja frazalnog glagola nekada je ključan samo osnovni glagol, nekada partikula, a nekada su za tumačenje značenja jednako važna oba elementa. Važno je naglasiti da ponekad pamćenje liste riječi može dati dobre rezultate, prije svega na nižim stepenima učenja jezika (Carter, 1987: 162-170). Konačno, svakako je jasno da usvajanje riječi u kontekstu ne sprečava učenike da ne prevode riječi na maternji jezik (McCarthy, 1998: 120). Prevođenje nepoznate riječi samo po sebi ne mora biti nedostatak. U slučaju da se prvo dâ prevodni ekvivalent nepoznate riječi ili definicija, a dobro odabran kontekst omogućuje učenicima da uoče gramatičke karakteristike riječi, tipične kolokate ili situacije u kojima je moguće koristiti datu riječ (Nation, 2001: 242). Šikmanović je istraživanjem³⁴ došla do zaključka da učenici pokazuju da imaju razvijenu svijest o učenju leksike engleskog kao stranog jezika i da su vrijeme³⁵ i mogućnost ponavljanja riječi važni

³³Analizirala je upotrebu frazalnih glagola na korpusu koji se sastojao od radova italijanskih i njemačkih studenata koji se nalaze u Međunarodnom korpusu učenika engleskog jezika, kao i izvornih govornika. Cilj je bio da se utvrdi u kojoj mjeri učenici koriste frazalne glagole u pisanim sastavima u odnosu na izvorne govornike, kakav je uticaj maternjeg jezika i koliko su učenici svjesni da su frazalni glagoli odlika prije svega neformalnog jezika. Zaključila je da su njemački učenici koristili češće frazalne glagole nego izvorni govornici, dok su italijanski učenici češće koristili glagole latinskog porijekla. Učenici su pokazali bolje rezultate ukoliko nisu bili ograničeni vremenom, ukoliko su mogli da koriste rječnike i drugi materijal, a značajno bolje rezultate su pokazali oni učenici koji su duže učili engleski jezik. Obje grupe pokazale su nedovoljno poznavanje kolokata frazalnih glagola, te Vejbelova zaključuje da treba više pažnje posvetiti kontekstu u kom se glagol javlja, a uočila je i da učenici imaju problema sa izborom partikule. Zanimljivo je da i italijanski i njemački učenici koriste doslovna značenja u figurativnim kontekstima (Waibel, 2007: 155-156). Jedini siguran zaključak koji se može izvesti na osnovu ovih rezultata jeste, po Vejbelovoj, negativan uticaj maternjeg jezika ukoliko u njemu nema kategorije slične engleskim frazalnim glagolima.

³⁴ Bavila se proučavanjem načina na koji odrasli učenici kojima je maternji jezik srpski pristupaju učenju leksike engleskog jezika kao stranog, i ima za cilj davanje konkretnog doprinosa stvaranju cjelovite slike o učenju leksike i strategijama učenja leksike stranog jezika na globalnom nivou.

³⁵Da se čovjek „poveže“ sa zadatom riječi i mentalnom slikom.

faktori, te da je oslanjanje na maternji jezik veoma korisno, pogotovo na nižim nivoima, dok učenici smatraju da se na višim nivoima engleske riječi „vjerovatno povezuju s drugim engleskim riječima“, odnosno da se prave „jednojezične mentalne slike“ (2013: 308).

Engleski frazalni glagoli imaju semantičke i strukturne osobine koje prevod na druge jezike čine teškim zadatkom. Prevođenje frazalnih glagola može biti teško jer semantici frazalnih glagola nije moguće pristupiti analizom pojedinačnih dijelova u izolaciji, jer je takvo značenje nekompozicijsko i prema tome ga nije moguće analizirati. Engleski jezik ima frazalne glagole u kojima je prijedlog ili prilog „pripojen“ glagolu. U nekim slučajevima, oni se sastoje od glagola koji ukazuje na način kretanja, plus prijedlog koji ukazuje na ono što se prenosi na engleskom jeziku s frazalnim glagolom, te je prevedeno jednim glagolom na srpski jezik.

Možemo zaključiti da negativan uticaj maternjeg jezika na prevođenje frazalnih glagola postoji ukoliko u njemu nema kategorije slične engleskim frazalnim glagolima, ali svaki frazalni glagol treba posmatrati kao poseban glagol sa specifičnim značenjem koje se treba učiti potpuno nezavisno, najbolje kroz primjere.

4.3 Uloga konteksta i prethodnog znanja

Kontekstualne informacije imaju razne uloge u mnogim procesima i podprocesima čitanja i učenja. Dok je koncept konteksta složen, njegove uloge je potrebno razmatrati pažljivo ako se misli uvrstiti kako treba u objašnjenja o razumijevanju procesa usvajanja vokabulara (Grabe, 2009: 70). “Odgonetnuti značenje iz konteksta je jedna od strategija za podučavanje učenika da koriste kontekst koji ukazuje na značenje riječi. Ova strategija je ključna u nastojanju da se izađe na kraj s oskudnim vokabularom, posebno prilikom čitanja originalnih tekstova” (Nation, 2001: 232). Novkinić (2011) smatra da prvo treba odrediti o kojoj se vrsti riječi³⁶ radi, a onda ispitati kontekst rečenice koja sadrži istu riječ. Ako je nepoznata riječ imenica, onda treba pogledati koji je pridjevi opisuju, ili pored kojeg je glagola. U prepoznavanju nepoznatih riječi, kako piše Neišn, najbolje je kombinovati upotrebe rječnika i konteksta, jer kontekst omogućava izbor odgovarajuće rječničke definicije ukoliko je nepoznata riječ višeznačna, ali ukoliko je pretpostavio šta riječ znači, učenik može

³⁶ Npr. imenica, glagol, pridjev, prilog i druge.

da provjeri da li je njegova pretpostavka zaista tačna (Nation, 2001: 286). “Kada se uzme u obzir uloga konteksta u usvajanju engleskog vokabulara, važno je naglasiti da postoji više vrsta konteksta – neki upućuju na značenje riječi, a neki ne” (Cohen, 1990: 22 prema Novkinić, 2011: 9). Prema tome, jasno je da kontekst ima mnoge uloge u procesu usvajanja vokabulara, a neke od njih su da on igra ključnu ulogu u razvoju teksta modela razumijevanja i situacijskog modela interpretacije, da pomaže u smanjenju dvosmislenosti riječi tako da čitalac može izabrati odgovarajuće značenje kada prepozna riječ, obezbjeđuje informacije da bi pomogao u razumijevanju teškog teksta, pomaže čitaocu da primijeti nove riječi i počne da gradi okvir riječi, te igra važnu ulogu u razvijanju rječnika. Međutim, upotreba konteksta za prepoznavanje riječi traje duže od osnovnih vizuelnih procesa za poznate riječi³⁷. Još jedna od važnih napomena koju navodi Grejb (Grabe, 2009) je da slabiji čitaoci imaju više koristi od konteksta nego što to imaju dobri čitaoci u pogađanju značenja predstojećih riječi za vrijeme čitanja, te da efikasna upotreba konteksta u svrhu prepoznavanja riječi zahtijeva poznavanje većine ostalih riječi u tom okruženju.

Palmer (1976: 77) u radu *Semantics: a new outline* navodi da postoje lingvisti koji, eksplicitno ili implicitno, isključuju kontekst iz proučavanja semantike. On smatra da je razlog taj što postoje velike teorijske i praktične poteškoće u bavljenju kontekstom. Premda se često značenje prikazuje kao nezavisno od konteksta i kao takvo se proučava, postavlja se pitanje kako se može tvrditi da je značenje riječi ili rečenice moguće znati bez konteksta? Vjerovatno jedino onda kada možemo priložiti drugu riječ ili rečenicu koja ima slično značenje. On smatra da je očito moguće izmisliti proširenje rečenice kojim možemo objasniti bilo kakvo značenje u vezi s bilo kakvim informacijama koje su važne. Ako je to tako i ako je upotreba takvih proširenja valjana metoda utvrđivanja odnosa smisla, iz toga slijedi da temelj tog odnosa može biti bilo koja informacija i da smisao, kao i referencija, time uključuje cjelokupno ljudsko znanje (Palmer, 1976: 79).

Uspješno shvatanje nepoznate riječi postiže se i kroz interakciju izabranog teksta i ranijeg znanja čitaoca. Prethodno znanje je uticajan faktor u procesu razumijevanja pročitano. Prethodno znanje je jedan od načina da se opišu informacije koje su već u našoj memoriji i shvatanje čitanja je kombinacija umetanja teksta, procesa razumijevanja i informacija koje već znamo (Grabe, 2009: 73). Međutim, uloga prethodnog znanja na

³⁷ Čini se da je uloga konteksta u prepoznavanju riječi korisna jedino kada riječi nisu dobro naučene i ne mogu se prepoznati lako.

shvatanje čitanja varira u zavisnosti od svrhe čitanja, nivoa pozadinskog znanja i nivoa shvatanja i čitanja učenika.

4.3.1 Kontekst i prevođenje (frazalnih glagola)

Da bi se prevođenjem nekog teksta s jednog jezika na drugi postigao željeni cilj, prema zahtjevima savremene lingvistike treba ostvariti vjernost cjelokupnom tekstu. Ta vjernost tekstu i cjelovitost poruke koju on upućuje oblikuju se u skladu s kontekstom.

Prema većini, kontekst je zbir naznaka ili okolnosti koje objašnjavaju neki dio teksta, bez kojeg nije moguće valjano prevesti neki specifičan izraz³⁸. Međutim, treba imati na umu da je kontekst višeslojna semantička kategorija, podložna promjenljivosti. Naime, pored jezičkog konteksta, koji je sklon proširivanju, svaki dio književnog teksta može imati geografski kontekst, koji se tiče mjesta; kao i istorijski kontekst, koji se tiče vremena radnje. U vezi s kategorijom konteksta, poželjno je razumijevati pojam poruke kao zbira iskazanih naznaka koje se, uz neizostavno utemeljenje u jeziku, zasnivaju i na nadjezičkoj ili vanjezičkoj stvarnosti³⁹ budući da potpunost poruke ne može biti zadovoljena zbirom jezičkih znakova iz kojih se ona formalno sastoji. Budući da se pojam konteksta zasniva na vanjezičkim podacima koje sadrži tekst, jasno je da su oni neophodni da bi se dobio prevod koji može prenijeti cjelokupnu poruku, jer prevod ne može biti dobar bez vjernosti kontekstu i okolnostima.

Kako bismo u toku prevođenja odredili ispravno značenje neke riječi, u našem slučaju frazalnih glagola, i kako bismo ih valjano preveli, neophodno je, kaže Najda (Nida) u trećem poglavlju svoje knjige *Contexts in Translating*, da se u velikoj mjeri oslonimo na kontekst (Nida, 2001). Po njegovom mišljenju, kontekst određuje veću svojstvenost značenja termina koji se analizira. Prilikom analiziranja niza upotreba glagola *to run*, Najda nudi razliku u značenju zasnovanu na kontekstu i tvrdi da se ne može doći ni do kakvog konačnog zaključka prije nego što pažljivo proučimo sve upotrebe glagola *to run* u raznim kontekstima, zato što uvijek postoje neke marginalne upotrebe koje ne možemo da podvedemo ni pod jednu

³⁸ Švicarac Ferdinand de Saussure (1857-1913) začetnik je strukturalne lingvistike, koji je jezik u predmetu analize posmatrao kao sistem znakova "povezanih tako da vrijednost jednog znaka biva uslovljena prisustvom ostalih" (Ivić, 1975: 107). Analogno jezičkim znakovima u jeziku kao sistemu, odgovarajuća značenja riječi u prevođenju se najpreciznije opredmećuju u kontekstu s drugim riječima.

³⁹Geografska, istorijska, društvena, kulturološka i druge.

klasifikaciju (Nida, 2001: 32). Najda nam kroz izbor primjera omogućava da vidimo koliko je višeznačan tj. polisemičan glagol *to run*, te se traženo značenje kod svih primjera dobija uglavnom u kombinaciji jednog od osnovnih ili manje osnovnih značenja glagola *to run* i konteksta.⁴⁰ Umjesto da na ovaj problem gledamo na način koji kazuje da glagol *to run* ima više značenja, znatno bolje rješenje je da vidimo da se leksička jedinica sastoji od glagola sa jednim ili više osnovnih značenja na koji dodajemo kontekst (Nida, 2001: 33). Najda zaključuje da kontekst određuje kako razumijemo određenu riječ (uključujući i glagole) i utiče na to kako će se taj dati termin prevesti. Bejker (Baker) u knjizi *In Other Words: A Coursebook on Translation* (2011) govori o neekvivalentnosti na nivou riječi (Baker, 2011: 18–23). Između ostalog, ona tvrdi da do poteškoća u prevodu može doći kada jezik na koji se prevodi može imati specifične riječi (hiponime) a kada mu nedostaju opšte riječi (hipernimi). Međutim, češće nailazimo na obrnutu situaciju, a to je da jezik na koji prevodimo može imati opšte riječi a da mu nedostaju hiponimi.

Kada se radi o frazalnim glagolima i njihovom prevođenju i uticaju konteksta na prevođenje, mnogi istraživači se slažu da oni predstavljaju „jedan od najvećih problema za učenike kada se radi o prevođenju“ (Ghazala, 1995: 131). Frazalni glagoli predstavljaju teškoću za učenike u prevodu s engleskog jezika jer su „varljivi i često ih se zamjenjuje s propozicionim glagolima (glagol + prepozicija) koji nisu idiomatični i zadržavaju svoje direktno značenje“ (1995: 138). Ono što čini prevod frazalnih glagola teškim je činjenica da su skoro nepredvidivi. U većini slučajeva je njihovo značenje teško pogoditi iz konteksta, za razliku od većine glagola ili riječi generalno. Prema Gazali (Ghazala, 1995), kada je riječ o frazalnim glagolima, najčešće partikule koje se kombinuju s glagolima u engleskom jeziku su *on*⁴¹, *off*⁴², *away*, *up*⁴³.⁴⁴ On tvrdi da primjeri značenja partikula mogu biti od pomoći u pogađanju značenja nekih frazalnih glagola ali je nemoguće zaključiti ili generalizovati da neke partikule imaju ustaljeno značenje jer kombinacija iste partikule s različitim glagolima

⁴⁰ U našem istraživanju korpus frazalnih glagola takođe nudi polisemičnosti u zavisnosti od konteksta, iako se nismo fokusirali na ispitivanje polisemičnosti značenja i prevođenja takvih parametara zbog uzrasta populacije ispitanika. Međutim, to može biti preporuka za dalja istraživanja.

⁴¹ Partikula *on* naznačava da se nešto radi tokom određenog vremenskog perioda u kontinuitetu (npr. engl. *go on* – srp. *nastaviti*).

⁴² Partikula *off* naznačava pojam završetka, napuštanja ili odlaganja neke radnje (npr. engl. *call off* – srp. *otkazati*)

⁴³ Partikula *up* može imati opšte značenje u smislu obavljanja ili završetka neke radnje brzo ili potpuno (npr. engl. *drink up* – srp. *ispiti*)

⁴⁴ Odabir partikula našeg korpusa se u velikoj mjeri podudara s njegovim navodima.

može rezultirati različitim značenjima. Pored toga, isto značenje se može izraziti različitim kombinacijama (npr. *leave – go away: get off/out/go out, invite: ask in/over/up; visit: call at/by*).

Pored navedenog, prevođenje frazalnih glagola predstavlja teškoću za učenike jer nisu dovoljno upoznati s njihovim značenjem i nedovoljno su im izloženi. Velika je vjerovatnoća da će učenici engleskog jezika čiji maternji jezik nema takve strukture izbjegavati upotrebu frazalnih glagola a samim tim neće biti u mogućnosti da ih prevedu. Međutim, smatramo da nije dovoljno da oni postoje u maternjem jeziku učenika, nego je od izuzetne važnosti da su im učenici izloženi u dovoljnoj mjeri.

Ograničena izloženost frazalnim glagolima u učionici prvenstveno je rezultat toga što nastavnici nisu dovoljno usredsređeni na upotrebu i vježbanje struktura frazalnih glagola. Ne očekuje se od učenika na početnom nivou učenja, a ni od onih naprednih, da znaju značenja svih frazalnih glagola u engleskom jeziku, čak ni sve kombinacije glagola sa npr. glagolima *come* ili *do*, ali trebalo bi da znaju i da mogu zapamtiti frazalne glagole koji se najčešće koriste. Činjenica je da su frazalni glagoli oblast koja je slična nepravilnim glagolima, te da ih učenici moraju učiti napamet, odnosno da se moraju koncentrisati na suštinske kombinacije najučestalijih i najvažnijih frazalnih glagola⁴⁵.

Svaka kombinacija frazalnih glagola ima više od jednog značenja, ali istovremeno imaju osnovno značenje te se učenici mogu ograničiti na to da nauče najčešće kombinacije frazalnih glagola sa npr. glagolom *come* i druge takve kombinacije s osnovnim značenjem, te će na taj način biti moguće da ih prevode. Kontekst je svakako od velike pomoći u prevođenju frazalnih glagola, ali učenici se ne mogu svaki put osloniti na njega. Gazala napominje da je direktni prevod frazalnih glagola „opasan“ (Ghazala, 1995: 142) te da učenici trebaju pažljivo gledati kontekst i provjeravati značenje u rječniku ukoliko je potrebno, a da nastavnik treba da ima ulogu „vodiča“. Nastavnici trebaju usmjeriti učenike na intenzivno vježbanje frazalnih glagola, te kao cilj časa odrediti više vježbanja usmjerenih ka mogućim značenjima frazalnih glagola i kolokacijskih šablona.

⁴⁵ Na primjer, najčešći frazalni glagoli sa glagolom *come* su: *come in; come across; come on; come off; come out; come through*.

FRAZALNI GLAGOLI I PODUČAVANJE

Frazalni glagoli predstavljaju interesantan jezički fenomen. Prema Frejzeru (Fraser, 1974), oni su „jedno od najkarakterističnijih obilježja engleskog jezika“ (1974: 64). Engleski jezik karakteriše postojanje brojnih i različitih frazalnih glagola. Bolindžer (Bolinger, 1971) smatra da se frazalni glagoli lako mogu formirati. Osim toga, oni su „izražajniji“ od sinonima koje zamjenjuju. Još jedan aspekt koji se često ne uzima u obzir je broj novih imenica izvedenih iz frazalnih glagola. Korištenje frazalnih glagola kako u govornom tako i u pisanom jeziku čini da osoba zvuči prirodno i poput izvornog govornika jer ih i u govoru i pisanju koriste izvorni govornici engleskog jezika. Kako je već navedeno, „izražajniji“ su od pojedinačnih glagola jer su nesporno važni za učenike engleskog jezika, te se mogu koristiti i u formalnom i neformalnom jeziku. Flečer (Fletcher) smatra da se frazalni glagoli koriste u svim vrstama tekstova, čak i kada pisac ili govornik ima mogućnost izbora drugog glagola. Iako frazalni glagoli imaju tendenciju da uđu u jezik kroz neformalni govor, u većini slučajeva ih se prihvaća u širokom rasponu tekstova sve dok ne postanu sastavni dio tehničkih ili konzervativnih vrsta tekstova (prema: Rundell, 2005: 14).

Frazalni glagoli oduvijek su predstavljali onaj segment engleskog jezika koji je smatran „problematičnim“, kako sa stanovišta njihove teorijske analize tako i s pozicija usvajanja jezika. Razlozi za to su brojni, od kojih smo već napomenuli neke koji su relevantni za ugao iz kojeg se vrši ovo istraživanje. Jedan od njih je i definisanje jezičke kategorije koju nazivamo *frazalni glagoli* jer postoji barem onoliko različitih definicija, koliko i autora koji ih proučavaju. Pored toga, ove jezičke jedinice ispoljavaju visok stepen idiomatičnosti i polisemičnosti, što otežava njihovu sintaksičku i semantičku analizu. Kao posljedica prethodna dva razloga, ovi jezički izrazi predstavljaju, kako to kaže Rudzka-Ostin (Rudzka-Ostyn, 2003: 1), „veoma težak i neugodan segment leksikona/rječnika, te se kao takvi veoma često doživljavaju kao nepremostiva prepreka u procesu jezičkog usvajanja“.

Paralelno s prethodnim, važno je istaći da je definisanje pojma frazalnog glagola oduvijek izazivalo razne polemike. Različiti autori definišu kategoriju frazalnih glagola na različite načine, shodno teorijama u čijim okvirima vrše istraživanja ili na osnovu specifičnih

potreba samog predmeta istraživanja, čemu ćemo posvetiti pažnju u narednim dijelovima rada.

5.1 Termin i pregled proučavanja frazalnih glagola

Termin *frazalni glagol*, koji će se koristiti u ovoj studiji, samo je jedan od opšteprihvaćenih naziva za ovu vrstu engleskih glagolskih konstrukcija u srpskom jeziku. Engleska lingvistička literatura obiluje različitim nazivima za riječi kao što su npr. *break off*, *give up* ili *put down*. Kao glavni izvor za opis i terminološku raspravu o ovoj pojavi mogu da posluže radovi Bolindžera (Bolinger, 1971), Lipke (Lipka, 1972), Sroke (Sroka, 1972), Hiltunena (Hiltunen, 1983), Mekartura (McArthur, 1989), ali i mnogi drugi. Što se tiče naziva za ove glagolske kombinacije u nesrpskom lingvističkom opusu najprije nailazimo na izraz *phrase* koji je prvi put upotrijebio Wilkins (Wilkins, 1668) pišući o glagolskim složenicama. Smit (L.P. Smith, 1957) je termin *phrasal verb* usvojio od Bredlija (Bradley, 1951) koji ga je i sam nevoljno koristio, shvaćajući njegovu moguću višeznačnost. Ejtrem (Eitrem, 1903) o njima govori kao o *verb+adverb groups*, a Lindelef (Lindelöf, 1937) na isti način samo s izmjenjenim pravopisom: *verb-adverb groups*. Nakon Mičelove sintagmatske analize (Mitchell, 1958), ustalila se podjela na kategorije: *phrasal verbs proper*, *prepositional verbs* i *phrasalprepositional verbs*, iako generativisti (npr. Dikken, 1992) ne priznaju takve kanoničke kategorizacije. U savremenoj lingvističkoj literaturi omiljeni termin izdavača i leksikografa za ovaj vid glagolskih kombinacija je *phrasal verbs*, dok na izraze kao što su *verb-particle combinations/constructions/compounds* nailazimo u akademskim krugovima naročito u SAD-u. Prikazana raznolikost termina govori o poteškoćama da se ovi jezički spojevi glagola i priloških partikula jasno i nedvosmisleno imenuju.

Izrazu *phrasal verb* (frazalni glagol) može se prigovoriti da je suviše ograničen jer se, u nekim interpretacijama, odnosi samo na idiomatske dvočlane glagole. Izrazi kao što su *verb-particle combinations/constructions/compounds*, po svom nazivu, mogu da obuhvataju bilo kakvu kombinaciju glagola i partikule, misleći pri tom i na glagolske složenice. Uvažavajući navedene kategorizacije, u ovom radu ćemo upotrebljavati izraz *frazalni glagol* kao termin koji imenuje jednu specifičnu vrstu engleskog složenog glagola koji se piše kao dvije odvojene riječi. Prva riječ je glagol, a druga je partikula. Kako navodi Anastasijević (Anastasijević, 1968: 10), ova druga riječ „uzeta izolovano, ne može se klasifikovati ni kao prilog ni kao prepozicija“. Kombinacije glagola i partikule sastoje se od leksičkog glagola i

jedne ili dvije partikule čineći zajedno jednu leksičku cjelinu. Tročlane kombinacije sastoje se od leksičkog glagola, priloške partikule i prepozicione partikule. Dvočlane kombinacije mogu biti frazalni glagoli (sadrže prilošku partikulu) i prepozicioni (sadrže prepozicionu partikulu). Dakle, u ovom radu fokusiraćemo se na pomenute dvočlane kombinacije.

Usudimo se reći da kombinacije glagola i partikule predstavljaju najnapredniju i najobimniju razvojnu formu u engleskom jeziku i u čitavoj porodici indoevropskih jezika, kako god ih posmatrali: tipološki, sintaksički, semantički ili leksički. Razlog tome moža treba tražiti u raznovrsnosti i fleksibilnosti njihove strukture i funkcija, zatim u njihovoj ekspanziji (novi glagoli i partikule i nove kombinacije kontinuirano nastaju) kao i u razvoju značenja tih kombinacija. Ipak, ne postoji jedna jedinstvena i sveobuhvatna deskriptivna teorija o ovim konstrukcijama koja bi bila zasnovana na najširem mogućem materijalu. Kao što to primjećuje i Anastasijević (Anastasijević, 1968: 11) ne samo da terminologija frazalnih glagola nije u potpunosti riješena, nego su u literaturi ostali nejasni i neki važni problemi na planu sintakse, semantike i fonologije. Razlog tome se mora, vjerovatno, potražiti u činjenici da su frazalni glagoli tek u novije vrijeme u široj upotrebi. Puritansko shvatanje jezika, odnosno ona njegova normativna koncepcija koja se kod gramatičara razvila pod uticajem latinske gramatike predstavljala je prepreku za uvođenje ovih tvorevina u literaturu. Tome je doprinijela i nepreciznost, mnoštvo potencijalnih značenja koje frazalni glagoli mogu imati, kao i njihova česta dvosmislenost.

Kao što smo već napomenuli, postoje razne distinkcije kada je riječ o frazalnim glagolima. Jedna linija odnosi se na pojam idiomatskih i neidiomatskih frazalnih glagola. Druga je vezana za leksičku strukturu frazalnog glagola, odnosno, da li se pod frazalnim glagolom smatraju samo kombinacije glagola i (priloške) partikule ili i kombinacije glagola i prijedloga. Tako, na primjer, samo pojedini autori (npr. Bolinger, 1971; Hampe, 1997) zagovaraju tezu o postojanju neidiomatskih frazalnih glagola. Nasuprot tome, drugi lingvisti smatraju da je ključni kriterijum u definisanju pojma frazalnog glagola idiomatičnost, te u frazalne glagole ne ubrajaju neidiomatske frazalne glagole koje označavaju kao slobodne sintaksičke kombinacije (npr. Quirk et al., 1985).

Razvoj frazalnih glagola u engleskom jeziku nije bio linearan. Najveća ekspanzija u njihovoj upotrebi bila je u XIV vijeku, periodu kada je ponesen renesansom, narodni jezik u Engleskoj počeo da vraća primat koji je francuski imao u svim domenima komunikacije. To je lako objašnjivo, s obzirom na to da su u pisanom registru francuske riječi i konstrukcije imale prednost u formalnom stilu i bile „riječi nauke“. Tek kasnije su „vernakularne“ engleske riječi ušle u domen svakodnevnog upotrebe, i preuzele (dijelom) formalni registar.

Anastasijević navodi riječi Akimota koji iznosi činjenicu da su se frazalni glagoli pojavili prije u dramskim tekstovima nego u esejima i naučnim tekstovima u XVII, XVIII i XIX vijeku, što je znak da su frazalni glagoli prije upotrebljavani u govornom registru u dramskim dijalozima nego u formama koje su zahtjevale uzvišen stil. Zanimljiva je činjenica da su se frazalni glagoli oduprli normanskoj reformi jezika, jer su poticali iz tog nepresušnog izvora jezika, obitavali u samom korijenu, to jest u svijesti i jezičkoj sposobnosti naroda.

Ozbiljno proučavanje engleskih frazalnih glagola otpočelo je uporedo s realističkom orijentacijom lingvistike mada je broj radova koji je njima posvećen još uvijek nedovoljan. Na samom početku njihovog izučavanja svakako je rad Kerma (Curme, 1914) koji je u članku *The Development of Verbal Compounds in Germanic* suštinski ocrtao njihovu genezu. Ovi prvi radovi su 1920. godine poslužili Kenediju (Kennedy, 1920) da postavi čvrst temelj jednom širem tretmanu frazalnih glagola. On je u knjizi *The Modern English Verb-Adverb Combination* analizirao ukupno 826 glagolskopriložkih kombinacija sa šesnaest partikula na jednom širem planu⁴⁶. Pored porijekla i uzroka nastanka, u čemu se dosta oslanja na svoje prethodnike, Kenedija su naročito zaokupljale semantičke i sintaksičke posljedice kombinacija glagola i priloga. Kasniji radovi uglavnom su samo parcijalno obuhvatali probleme frazalnih glagolskih konstrukcija, mahom iz ugla naglaska i reda riječi. Na primjer, sa stanovišta modernog strukturalizma Antoni (Anthony 1954) je izučavao frazalne glagole, ali samo one sa partikulom *up*. Na preko 600 primjera uzetih iz govora lica kojima je engleski maternji jezik, on je u radu *Test Frames for Structures with Up in Modern American English*, tragao za strukturalnim značenjima, a nešto slično je sproveo i Taha (Taha, 1960) na frazalnim glagolima sa partikulom *down*. Njegova analiza, metodološki jasna, zasnivala se na čisto deskriptivnim i formalnim osnovama. Premda je pomenuta analiza bila nepotpuna, čini seda je vredniji Ditrihov rad⁴⁷ (Dietrich, 1960) koji je podjednaku pažnju posvetio i fonemskim karakteristikama frazalnih glagola. On je daleko konkretnije od Tahe zašao u zakonitost akcentuacije i proučavanjem sintaksičkih obrazaca u knjizi *Adverb oder Präposition?* Ditrih je polazio od ubjeđenja da između fonologije i sintakse u jednom jeziku postoji tijesna povezanost. Pomenućemo još nekolicinu lingvista koji su se bavili ovom tematikom u prošlom vijeku. Bolindžerov (Bolinger, 1971) pristup frazalnim glagolima uglavnom je semantički. On se bavi prozodijom frazalnih glagola, dvojakom funkcijom partikula u njima kao i njihovim vidskim sposobnostima. Lipka (Lipka, 1972) postavlja temelj

⁴⁶ Na širem polju od fonemskog.

⁴⁷ *Die Akzentverhältnisse im Englischen bei Adverb und Präposition in Verbindung mit einem Verb und Verwandtes.*

za sistematski i teoretski zasnovan semantički opis frazalnih glagola. On takođe dotiče i polja opozicije između prefiksiranih i postpartikularnih formi.

Najnovija istraživanja u vezi sa frazalnim glagolom uglavnom se bave partikulama kao funkcionalnim kategorijama (Dehé, 2000), vezom partikula u engleskom i njemačkom jeziku (McIntyre, 2001), statističkim tehnikama za određivanje semantike frazalnih glagola (Bannard, 2002), statusom frazalnih glagola u računarskoj gramatici engleskog jezika (Villavicencio and Copestake, 2003), specifičnostima leksičkih glagola u fraznoj konstrukciji (Matsumoto, 2007) (prema Glođović, 2014: 9).

Pored svega navedenog, terminoloških neujednačenosti i raznolikosti, sigurno je da govornik/pisac koristi frazalni glagol da bi izrazio jedno kompleksno značenje. Već i prvi pogled na frazalne glagole otkriva veliku raznolikost u formi i značenju. Naročito je primjetno da značenje frazalnog glagola nije uvijek transparentno i veliki broj frazalnih glagola ima značenje koje nije predvidljivo na osnovu značenja dijelova iz kojih se sastoji, a forma partikula često liči na prepozicije i nekad ih je teško razgraničiti, dok formiranje novih kombinacija frazalnih glagola nije uvijek rezultat uvođenja nekog novog koncepta, uzevši u obzir činjenicu da neki frazalni glagoli imaju za sinonime jednočlane glagole.

5.2 Klasifikacija frazalnih glagola

U literaturi se javljaju dva klasifikacijska pristupa za razlikovanje frazalnih glagola: sintaksička klasifikacija i semantička klasifikacija. Na sintaksičkom nivou, frazalni glagoli mogu se klasifikovati kao prelazni ili neprelazni, iako u nekim slučajevima mogu biti i prelazni i/ili neprelazni⁴⁸. Osim tranzitivnosti, drugo sintaksičko pitanje je usmjereno u pravcu toga da li su frazalni glagoli separabilni, odnosno odvojivi. Primjeri neodvojivih frazalnih glagola su *get off* ili *turn into*. Drugi frazalni glagoli, kao što su *cut off*, *hand down* se mogu klasifikovati kao separabilni. Istraživači kao što su Kau (Cowie, 1998) i Hamp (Hampe, 1997) pokušali su razraditi ove probleme složenih sintaksičkih obilježja frazalnih glagola. Tradicionalna istraživanja frazalnih glagola provedena su s naglaskom na sintaksičkoj složenosti kroz introspekciju (npr. Dehé i Wanner, 2001; Fraser, 1974; Sroka, 1972), dok su ostali naučnici koristili korpusne dokaze (npr. Gries, 2008). Druga istraživanja usmjerila su se na stvaranje pristupa odvajanja frazalnih glagola od drugih glagola rukovodeći se nekolicinom sintaksičkih pravila (Darwin & Gray, 1999). Složenost sintakse takođe znači da frazalni

⁴⁸ Na primjer: *give in*, *blow up* (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999: 266; Quirk et al., 1985: 1152-1153).

glagoli mogu biti varljivi za one koji se bave računarskom lingvistikom (npr. Villavicencio, 2003) i koji tragaju za efikasnim načinom automatskog izdvajanja frazalnih glagola.

Na semantičkom nivou, osnovna karakteristika je idiomatičnost. Izraz „idiomatičnost“ u literaturise koristi prilično nedosljedno. Sam koncept može se definisati u širem smislu, što se odnosi na izučavanje frazeologije u tekstu, ili u užem smislu, odnoseći se samo na određene jezičke pojave, kao što su frazalni glagoli. Sažeto iz više prethodnih studija, pojam „idiomatičnost“ uključuje nekoliko ključnih stavki:

1. Idiomatičnost (nekompozicionalnost) je karakteristika frazeoloških jedinica, kojom se naglašava da značenje cijele jedinice ne može biti izvedeno kombinovanjem svake leksičke stavke. Drugim riječima, značenje idiomatskog frazalnog glagola je neprozirno (Waibel, 2007).
2. Idiomatičnost je ono što govornik treba znati iznad pravila i riječi (Warren, 2005: 35). U velikoj mjeri, idiomatičnost se smatra karakteristikom frazeologije u tekstu, ali se obično zamjenjuje s proučavanjem idioma (Warren, 2005). Takođe se često smatra pokazateljem znanja jezika korisnika. U užem smislu, kada su u pitanju frazalni glagoli, pojmovi kao što su nekompozicionalnost (Waibel, 2007: 5), nedoslovnost (Waibel, 2007: 15), semantička složenost ili neprozirnost (Armstrong, 2004: 215) su uglavnom sinonimi i međusobno su zamjenjivi. Idiomatičnost se odnosi na činjenicu da se značenje frazalnih glagola ne može zaključiti kombinovanjem njegovih pojedinačnih sastavnih dijelova.

Prema nekim istraživačima, idiomatičnost je neophodna za definisanje frazalnih glagola. Na primjer, frazalni glagol definiše se kao „kombinacija glagola + partikule koja funkcioniše kao jedan glagol, u čemu se oba dijela odriču značenja kako bi stvorili novu leksičku stavku“ (Darwin & Gray, 1999: 65). U ovoj definiciji pojedinačna značenja glagola i partikule slabe, a stvara se novo značenje koje proizilazi iz „originalnog glagola“ ili se generiše novo, drugačije značenje. Prema tome, značenje je neprozirno i ne može se jednostavno zaključiti iz kombinacije glagola i partikule. Međutim, to se odnosi samo na idiomatske frazalne glagole.

Zbog složenosti frazalnih glagola, brojne studije doprinijele su njihovoj kategorizaciji. Prethodni klasifikacijski pristupi frazalnim glagolima razlikuju se prema svrsi istraživanja. Jedna semantička klasifikacija frazalnih glagola je njihova podjela prema tome koji dijelovi doprinose značenju određenog frazalnog glagola (glagol, partikula ili cijela jedinica); tako se frazalni glagoli grupišu u „glagol + priloška partikula“, „glagol + aktionsart partikula“ i „nekompozicijski, idiomatični frazalni glagoli“ (Konig, 1973: 90, prema Claridge, 2000: 55).

Sličan stav prihvaća Armstrong (2004: 222), koji takođe dijeli frazalne glagole u skladu s njihovom kompozicijom. On definiše tri tipa frazalnih glagola: „usmjereni frazalni glagoli“, „vidski frazalni glagoli“ i „idiomatični frazalni glagoli“. Neki drugi lingvisti imaju drugačiju podjelu. Na primjer, Kverk i saradnici (Quirk et al, 1985: 1162) dijele frazalne glagole u tri kategorije: „slobodne, neidiomatične konstrukcije“ (npr. engl. *take out, walk up*), „polu-idiomatične konstrukcije“ (npr. engl. *finish up*) i „izuzetno idiomatične konstrukcije“ (npr. engl. *bring up, turn up*), prema stepenu mogućnosti zamjene jednog elementa, glagola ili partikule. Laufer i Eliason (Laufer and Eliasson, 1993) isto tako daju klasifikacijsku shemu za frazalne glagole na temelju njihovih semantičkih svojstava. Kategorisali su tri vrste frazalnih glagola: (1) semantički prozirni (npr. engl. *come out*); (2) semantički poluprozirni (npr. engl. *let down*) i (3) semantički neprozirni/idiomatski ili figurativni (npr. engl. *put off*). Slično navedenom, Celse-Murcia i Larsen-Freeman (1999: 274) grupišu frazalne glagole u „doslovne“, „vidske“ i „idiomatske“, što je paralelno s „prozirnim frazalnim glagolima“, „poluprozirnim“ i „neprozirnim frazalnim glagolima“. Liao i Fukuya (2004: 196-197) dijele frazalne glagole u (1) doslovne (npr. *go out, take away, come in, get up, go away*); (2) figurativne (npr. *turn up, let down, show up, go off, hold on, put out, make up, give in, turn down, show off, run into*) i (3) dovršive (npr. *cut off, burn down*). Takva klasifikacija naglašava semantičku transparentnost više nego kompozicionalnost.

Parametri koji su korišteni za odabir frazalnih glagola u podkategorijama uključuju semantičku prirodu i zamjenjivost, te ta dva kriterijuma ističu i Hovart (Howarth, 1998) i Kverk i saradnici (Quirk et al., 1985). Kverk i saradnici (1985) bave se klasifikacijom i mjerenjem zamjenjivosti konstrukcija na relaciji glagol-partikula. Drugi istraživači pokušali su da ih podijele na osnovu njihovih semantičkih karakteristika: idiomatičnosti i novog značenja. Klasifikovali su ih na temelju toga može li se zbirno značenje dobiti kombinovanjem pojedinačnih elemenata, i da li frazalni glagol posjeduje metaforičko značenje ili partikula navodi na cjelovitost. Istraživači napominju da kada se objašnjavaju frazalni glagoli pomoću idiomatičnosti, klasifikacija može biti otežana dodatnim značenjima koje nose glagol ili partikula. U nekim slučajevima, značenje se „dodaje“ partikulom, kako zapazila Sajd (Side, 1990: 146): „u svim frazalnim glagolima partikula nosi neko značenje. U mnogima ona nosi najveći dio značenja“. U većini frazalnih glagola, i glagol i partikula pridonose značenju, ali nijedno nije dominantno. U svakom slučaju, dodatno značenje imaće uticaj na klasifikaciju. Kako je već navedeno, istraživači na različite načine klasifikuju frazalne glagole. Dagut i Laufer (1985: 74) za doslovne frazalne glagole navode da se njihovo značenje kombinuje glagolom i partikulom, dok se za figurativne frazalne glagole značenje

određuje metaforičkom zamjenom značenja, a za dovršive frazalne glagole navode da partikula naznačava rezultat radnje. Laufer i Eliason (1993) navode da se za semantički prozirne glagole značenje izvodi iz kombinovanja dva dijela, dok kod semantički poluprozirnih značenje postaje transparentno u kontekstu, a za semantički neprozirne/idiomatske ili figurativne frazalne glagole značenje je leksikalizovano. Kverk i saradnici (1985) tvrde da se tri kategorije frazalnih glagola identifikuju zamjenom jednog elementa, te dijele frazalne glagole u slobodne, neidiomatske konstrukcije, poluidiomatske konstrukcije i izrazito idiomatske.

Kada je riječ o klasifikaciji frazalnih glagola prema stepenu idiomatičnosti, javljaju se dva osnovna problema. Prvi se tiče određivanja samog stepena idiomatičnosti, te je zbog toga pitanje idiomatičnosti u prethodnim studijama bilo zapostavljeno. Problem definisanja frazalnih glagola prema stepenu idiomatičnosti je u tome što se ne može povući jasna granica između kategorija frazalnih glagola. Stepenu idiomatičnosti je obično pitanje relativnosti. Pored problema određivanja toga koliko je neki frazalni glagol idiomatičan, nedoumica njegovog označavanja kao „doslovnog“ ili „figurativnog“ takođe dovodi do dodatne složenosti. Vajbel (Waibel, 2007: 18) ističe da definicije „proziran“, „idiomatski“, „neproziran“, „figurativan“ i „doslovan“ trebaju detaljniju diferencijaciju. Ona naglašava da su termini „idiomatski“ i „neproziran“ slični pojmovi i zaključuje da se termin „doslovan“ razlikuje od „figurativnog“, „neprozirnog“ i „idiomatskog“, dok je termin „proziran“ u suprotnosti s terminima „idiomatski“ i „neproziran“. Premda ne daje eksplicitne definicije za „doslovno“ i „figurativno“, njena zapažanja o tim terminima mogu se ukratko predstaviti kako slijedi:

- Idiomatični/neprozirni frazalni glagoli su glagoli kod kojih se značenje ne može izvesti iz kombinovanja značenja pojedinačnih dijelova.
- Prozirni frazalni glagoli važe za one kod kojih značenje nije skriveno.
- Kod doslovnih frazalnih glagola značenje partikule uključuje usmjerene i prostorne karakteristike.
- Figurativni frazalni glagoli imaju značenje koje ne uključuje stvarni vid. (Waibel, 2007: 17-18).

Navedeni termini lako se mogu zamijeniti s opštom, netehničkom upotrebom riječi koje se koriste. Na primjer, „idiomatični frazalni glagoli“ nisu jednaki „idiomima“. Elementi idioma su nezamjenjivi, ali idiomatični frazalni glagol može imati mnogo različitih rasporeda u rečenici. Izraz „idiomatičan“ koristi se kako bi se označilo da je frazalni glagol „nekompozicionalan i semantički neproziran“. Vajbelova (2007) ističe da je i izraz

„figurativno“ problematičan. Može se odnositi na tradicionalnu figurativnu upotrebu gdje se doslovni frazalni glagoli primjenjuje na apstraktnu prepoziciju (npr. engl. *bring students back to school*). Ističe se da označavanje frazalnog glagola kao figurativnog zadaje dodatne komplikacije. Dakle, dva pojma „doslovni“ i „idiomatični“ prihvaćaju se kao međusobno zamjenjivi sa „semantički transparentni“ i „semantički neprozirni“.

Pored pomenutog, problem idiomatičnosti postavlja pitanje uključivanja/isključivanja frazalnih glagola s manjim ili nikakvim stepenom idiomatičnosti. Neki naučnici kao što je Kleridž (Claridge, 2000) naglašavaju da doslovne kombinacije treba uključiti u „svijet frazalnih glagola“. Kleridž (2000: 47) smatra da idiomatičnost proizilazi iz suštine doslovnih kombinacija, odnosno da figurativni smisao obično proizilazi iz doslovnog smisla. Pored toga, ona smatra da je osim idiomatičnosti, još jedno pitanje vezano za semantičke karakteristike koje je vrijedno pažnje polisemičnosti frazalnih glagola, odnosno problem homografa.

Kako bismo sumirali već pomenuto, napominjemo da doslovni frazalni glagoli predstavljaju kategoriju sastavljenu od glagola koji izgledaju kao kombinacija glagola i partikule koja označava pravac (npr. engl. *climb up*). Međutim, klasifikovani su kao frazalni glagoli jer funkcionišu sintaksički poput konstrukcija glagol-partikula. Partikula zadržava svoje prepozicijsko značenje i prema tome značenje frazalnog glagola direktno izražava semantičke komponente. Značenje doslovnih frazalnih glagola može se lako odgonetnuti ako se zna samo osnovno doslovno značenje sastavnih riječi. Neki primjeri doslovnih frazalnih glagola su: *sit down* (srp. *sjesti*), *stand up* (srp. *ustati*), *hand out* (srp. *predati*), *throw away* (srp. *odbaciti*) (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999; Dagut i Laufer, 1985; Laufer i Eliasson, 1993). S druge strane, poluprozirni frazalni glagoli predstavljaju kategoriju u kojoj značenje frazalnog glagola nije tako transparentno, ali nije ni idiomatsko. Ova kategorija sastoji se od glagola kojima određene partikule opisuju rezultat radnje ili pojačavaju stepenradnje označene glagolom (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999). Partikule u ovoj kategoriji izgledaju kao da mijenjaju značenje glagola umjesto da služe kao priloške oznake (Fraser, 1974). Ova kategorija može se podijeliti u četiri semantičke klase, u zavisnosti od semantičkog doprinosa partikule, čemu nećemo posvećivati posebnu pažnju. Naredna kategorija, koja je već pomenuta, su idiomatični frazalni glagoli čije je značenje teško i skoro nemoguće shvatiti kombinovanjem zasebnih značenja pojedinačnih dijelova jer je novo značenje rezultat metaforičkog mijenjanja značenja i semantičkog stapanja pojedinačnih komponenti. Dakle, idiomatični frazalni glagoli imaju leksikalizovano značenje⁴⁹.

⁴⁹ Na primjer, engl. *he ran up the bill*.

Međutim, poznavanje značenja pojedinačnih dijelova frazalnog glagola nije od pomoći učeniku čak ni da pretpostavi značenje⁵⁰ (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999; Dagut i Laufer, 1985; Laufer i Eliasson, 1993). Pored pomenutih, polisemični frazalni glagoli su glagoli koji imaju više značenja, uglavnom u zavisnosti od konteksta u kojem se nalaze.

5.3 Uloga i značenje partikula frazalnih glagola

Pored klasifikacije frazalnih glagola i karakteristika koje ih odlikuju, bitno je osvrnuti se i na ulogu i značenja partikule frazalnog glagola. Partikula frazalnog glagola prije svega označava kretanje kroz prostor (engl. *motion-through-location*) i krajnju tačku ili rezultat (engl. *terminus or result*) (Bolinger, 1971: 85). Međutim, partikula može imati i specifičnija značenja, na primjer, naglašavanje promjene intenziteta vršenja radnje u glagolu (npr. *speed up*), recipročno značenje (npr. *pay back*) ili ablativno značenje (npr. *slice away*).

Ukratko, u jednom značenju glagola partikula može imati više značenja. Na primjer, u glagolu *grow up* u značenju *porasti*, partikula označava pravac kretanja, ali i potpuno izvršenje radnje, dok u glagolu *slice away* u značenju *odrezati*, osim primarnog prostornog značenja, uočava se ablativno i rezultativno značenje. Dakle, partikula frazalnog glagola mijenja ili modifikuje značenje leksičkog glagola. Međutim, partikula može da izmijeni i kategorijalno obilježje lekseme, to jest, da u frazalni glagol unese oznaku cilj ili da je naglasi, da ukaže da situacija koju glagol označava teži cilju, to jest, predstavlja dostignuće ili ostvarenje. Glagoli koji nemaju oznaku +cilj predstavljaju stanja ili aktivnosti. Ukoliko partikula mijenja semantiku osnovnog glagola, ona može, ali ne mora da promijeni kategorijalna obilježja osnovnog glagola, tip glagolske situacije. Na primjer, glagol *pay* kao i glagol *pay back* ima oznaku +cilj, glagol *write* nema oznaku +cilj, dok je frazalni glagol *write down* ima. Vrlo rijetko partikula ne unosi oznaku cilj u frazalni glagol, na primjer *float along*, *get along*, *run around*⁵¹. Značajno je naglasiti da kod frazalnih glagola prisustvo teličnosti (postojanje cilja) na leksičkom nivou ne podrazumijeva uvijek i perfektivnost (dostizanje cilja) na sintaksičkom nivou, dok u srpskom teličnost automatski podrazumijeva i perfektivnost (Novakov, 2006: 273). U srpskom lekseme s obilježjem –cilj su imperfektivne, a sa obilježjem +cilj su perfektivne (Novakov, 2005: 139).

⁵⁰ Povećati iznos novca.

⁵¹ Sva tri navedena glagola su aktivnosti.

Premda je u ovoj disertaciji fokus na šest partikula⁵², te svaka određuje značenje glagola u zavisnosti od toga uz koji se nalazi, kao i u zavisnosti od konteksta, nastojaćemo da predstavimo osnovno značenje svake od pomenutih. Prema najvećem broju istraživanja među najučestalije partikule frazalnih glagola ubrajaju se *away, back, down, in, off, on, out, up* (na primjer, Anastasijević, 1968; Bolinger, 1971; Villavicencio, 2003). Zadatak pronalaženja značenja partikule može se jednostavno riješiti korištenjem rječnika. Međutim, kritički pristup je potreban kako ne bi došlo do gubljenja u bespotrebnim detaljima.

5.3.1 Partikula *up*

Jedna od partikula koja je u fokusu našeg istraživanja je partikula *up*. Partikula *up* može imati prije svega doslovno značenje kretanja ka gore, ali najčešće označava potpuno izvršenje radnje. Međutim, kako piše Brintonova (1985: 165), pored naglašavanja izvršenja radnje, ova partikula često zadržava značenje pravca. Na primjer *fill up, grow up*, itd. Bolindžer piše da je *up* vjerovatno dobilo značenje potpunog izvršenja radnje stoga što se pravac mnogih fizičkih radnji s odmicanjem radnje kreće nagore. Kada se puni čaša, nivo tečnosti kreće se prema gore, to jest ka visini očiju posmatrača (Bolinger, 1971: 98). Međutim, ponekad *up* označava samo pomak ka nekom stanju, ali ne i dostizanje tog stanja, to jest, primjetnu promjenu, kao u rečenici *She tidied up the flat, but it was still dirty*. Partikula *up* može imati prije svega doslovno značenje kretanja ka gore, ali najčešće ima rezultativno aspekatsko značenje. Brintonova (1985: 165) tvrdi da pored naglašavanja izvršenja radnje ova partikula često zadržava značenje pravca. Na primjer *fill up, grow up*, itd. Hadelston i Palum (Huddleston i Pullum) pišu da je povećanje veličine povezano s pojmom približavanja stoga što se slika u zjenici (engl. *retinal image*) uvećava kako se objekat približava posmatraču. Ovim se mogu objasniti frazalni glagoli *come up, creep up, loom up* itd., ali i izrazi koji označavaju nastajanje nečega, kao što su *conjure up an image, dream up an excuse, make up a story*. Pojam približavanja može se povezati i s potpunim izvršenjem radnje u glagolima *settle up a bill, use up, sum up*, itd., s obzirom na to da izvršenje radnje podrazumijeva kretanje ka cilju (Huddleston i Pullum, 2002: 652,653). Međutim, MekIntajr (McIntyre, 2001: 1) navodi zapažanje Lindnerove da *up* može imati i dekrementalno značenje, to jest može označavati gubljenje ili opadanje kao što je to slučaj u glagolima *drink up, dry up, take up (space)*. Ponekad *up* označava samo pomak ka nekom stanju, ali ne i

⁵² *around, into, out, on, off, up*.

dostizanje tog stanja, to jest primjetnu promjenu (npr. *The maid tidied up the room, but it was still messy*). U ovom značenju, partikula je redundantna. Ovaj kratki pregled rezultata istraživanja u oblasti primjenjene ligvistike ukazuje da veliki uticaj na usvajanje frazalnih glagola ima prisustvo ili odsustvo slične kategorije u maternjem jeziku.

5.3.2 Partikula *out*

Druga partikula koja je značajna za naše istraživanje je partikula *out*. Ona takođe unosi oznaku +cilj u frazalni glagol, ali uvijek podrazumijeva postojanje nekog ograničenog prostora. Aspekatsko značenje partikule *out* jeste potpuno okončanje situacije, ali ovom partikulom može se naglasiti i intenzitet radnje (na primjer: *find out, win out*) (Novakov, 2005: 110). Ova partikula može označavati intenzitet radnje onda kada je izlazak iz ograničenog prostora već inkodiran u leksičkom glagolu. Primjeri takvih glagola su: *gush, leak, scream, shout, loan, rent, lean*, itd. Ukoliko se radi o ovakvim glagolima partikula ne mijenja tip glagolske situacije osnovnog glagola (Giddins, 2001: 165-166). Dirven (2001: 44) piše da partikula *out* uvijek podrazumijeva postojanje nekog ograničenog prostora. Stoga u prozirnim idiomatizovanim frazalnim glagolima *out* označava kretanje ka spolja, ili ima značenje suprotno od *in*. Na primjer: *Miss Jones, will you please show our visitor out?; He had locked himself out of the house and had to get in by breaking a window.*

Hadelston i Palum objašnjavaju prisustvo partikule *out* u glagolima kao što su *work out the answer, figure out, find out* na nešto precizniji način. Oni pišu da se situacija kada entitet ulazi u vizuelno polje posmatrača može povezati sa situacijom kada posmatrač postaje svjestan tog entiteta. Slično, glagoli kao što su *turn out (right), sort something out* označavaju da rezultat radnje postaje dostupan, jer izlazi iz zatvorenog prostora u kom je bio skriven. Suprotno, partikulom *out* u glagolima *drown out (the music), blot out (the memory)* označava se izlazak iz polja posmatrača, tačnije iz njegovog domena percepcije i svijesti. U primjerima *The supplies ran out; The bulb burned out* materija označena subjektom postaje nedostupna govorniku (Huddleston i Pullum, 2002: 652).

Iscrpnu analizu figurativnih značenja partikule *out* daje Neagueva (2007: 127-132). Ova autorka kao teorijski okvir za svoj rad koristi zapažanja i stavove koje su izložili Lindnerova i Hohenberger (2009), Boers i Lindstromberger (2008), Rudzka-Ostynova (2003)

i Huddleston i Pullum (2002)⁵³. Kao i Hadelston i Palum, Neagueva takođe piše da se vizuelno polje konceptualno predstavlja kao sadržatelj, te otuda primjeri kao što su *come into sight*, *go out of sight*, ali se pojam izlaska iz polja posmatrača može proširiti i na druge radnje⁵⁴. Neagu (2007) klasifikuje značenja partikule *out* u četiri grupe. Prva grupa obuhvata značenja kojima se označava da predmet postaje nedostupan, kao u primjerima *go out of sight*, *be out of practice*, itd. Partikulom *out* može da se označi da osoba ili predmet ne funkcioniše na uobičajen ili očekivan način (engl. *non functional*): *I read out my eyes to write this paper; My boots wore out; The part was rusted out*. Kada je subjekat čovjek, značenja partikule *out* označavaju nesvjesno stanje, san, ili krajnji umor (npr. *He knocked out his opponent; I'm going to sack out early tonight; He knocked himself out to get it done*). Drugu grupu čine frazalni glagoli sa partikulom *out* koji označavaju da je predmet dostupan kogniciji ili percepciji, jer ulazi u polje posmatrača⁵⁵. Treću grupu čine frazalni glagoli kojima se označava promjena iz normalnog u abnormalno stanje. Frazalni glagoli kao što je *burn out*, *freak out*, *panic out*, itd. rezultat su metafore *normalno ljudsko stanje je sadržatelj*, a pod normalnim, opšteprihvaćenim (engl. *canonical human state*) podrazumijeva se stanje sreće i solidarnosti, dok su suprotna stanja, ona nepoželjna kao depresivan, lud, uplašen, van sadržatelja. Četvrta grupa frazalnih glagola označava povećanje ili proširenje do krajnjih granica. Ovo povećanje ili proširenje može se odnositi na dužinu (engl. *stretch out a rope*), površinu (engl. *flatten out the dough*), zapreminu (engl. *puff out one's cheeks*), prostor u/na kom se nešto obavlja (npr. engl. *He spread out the tools on the work bench*), apstraktan domen (npr. engl. *The company branched out*). U ovu grupu spada i glagol *fill out (a form)* kojim se označava dostizanje očekivanog oblika, to jest upisivanje informacija dok se ne popuni formular u potpunosti⁵⁶.

⁵³ Mnogi primjeri koje koristi u radu pripadaju nekim od pomenutih autora.

⁵⁴ Kao na primjer *be out of practice*, *be out of the question*, *drop out of school*, itd.

⁵⁵ Na primjer *dig out the truth*, *squeeze out a comment*, *find out a solution*, *bellow out blasphemies*, *sketch out a diagram*, *bang out a tune on the piano*, *the news leaked out*.

⁵⁶ Suprotno, glagol *fill in* označava samo upisivanje informacija, bez oznake *dok formular ne bude sasvim popunjen*. Kao što se iz pomenutog primjera vidi, i kako naglašava Neaguova (2007), partikule *out* i *in* nisu uvijek antonimi, već mogu biti djelimično sinonimični.

5.3.3 Partikula *into*

Treća partikula koja je u fokusu našeg rada je partikula *into*. Ukoliko je značenje frazalnog glagola doslovno, ili ukoliko je značenje idiomatizovanog frazalnog glagola prozirno, partikule *in* i *into* zadržavaju prostorno značenje: pozicija unutar nekog objekta ili predmeta (npr. *Open the door! You've locked me in*), kretanje ka unutrašnjosti nečega (npr. *He said nothing; he stood without moving, while the news sank in*), uključivanje u nešto (npr. *A group of bystanders was invited to join in the game*). Bolindžer (1971: 30) još uočava da se samo *into* može koristiti s apstraktnim imenicama (na primjer, *He cut into our conversation* ili *He broke into our meeting* u poređenju sa *He broke in/into our house*.)

5.3.4 Partikula *off*

Sljedeća partikula je partikula *off*. Najčešće značenje partikule *off* jeste ablativno značenje, to jest značenje udaljavanja (npr. *To ward off the feeling*) ili odvajanja (npr. *Take your shoes off and dry your feet*). Ono se može uočiti i u slučaju da partikula ima još neko značenje sem pomenutog značenja. Makarti i Odel (McCarthy i O'Dell, 2004: 34) navode da je jedno od značenja partikule *off* promjena stanja i svršetak (na primjer: *After lunch Grandpa dozed off on the sofa* ili *My cousin has sold off his share of the Internet company he started with a friend*), ali i u ovim slučajevima moguće je uočiti ablativno značenje. Bolindžer (1971: 125) piše da ukoliko se partikula *off* koristi uz neprelazne glagole i uz prijedlog *with* dobija se značenje „ostajanja bez nečega” (engl. „*deprivation*“ meaning), na primjer *They drove off with my keys* ili *He made off with the company books* (Bolinger, 1971: 103).

Jednu od najdetaljnijih podjela značenja partikule *off* daje Kolins Kobild „English Language Dictionary” (Sinclair, 1987), gdje se, između ostalih, nabroja pet osnovnih vrsta, odnosno najbitnijih tipova partikule *off*:

- 1) Leaving and beginning (napuštanje/odlazak/i započinjanje)
- 2) Rejecting and preventing (odbijanje i sprečavanje)
- 3) Stopping and Canceling (zaustavljanje i otkazivanje)
- 4) Decreasing (opadanje)

5) Finishing and Completing (završavanje/privođenje kraju/i kompletiranje).

U detaljnijem razmatranju, nabrajaju se osnovni, tj. najčešće upotrebljavani frazalni glagoli sa partikulom *off*. To su: *drop off, kick off, see off, set off, spark off, take off, hold off, keep off, lay off, put off, write off, break off, call off, let off, take off, cool off, fall off, level off, wear off, work off, finish off, go off, pay off, pull off*.⁵⁷

5.3.5 Partikula *on*

Partikula *on* takođe je jedna od šest partikula koja je u fokusu ovog rada kada je riječ o njenoj upotrebi sa frazalnim glagolima iz korpusa. Partikula *on* u prozirnim frazalnim glagolima vrlo često zadržava svoje osnovno značenje pravca. Makarti i Odel (2004: 36) pominju da se u frazalnom glagolu prilično lako uočava veza između metaforičnog i osnovnog prostornog značenja partikule *on*⁵⁸. Oni još uočavaju značenje „dalje“ (engl. *further*) u primjerima kao što je *You must keep on trying. When you've finished with the magazine, just pass it onto someone else*. Veoma važno značenje partikule *on* jeste naglašavanje trajanja radnje. Partikulu *on* kao oznaku trajanja u frazalnom glagolu pominju Bolindžer (1971: 107), kao i Brintonova (1985: 166). Bolindžerov primjer *He drove on* ilustruje ovo značenje. MekIntajr (McIntyre, 2001) uočava da su glagoli sa ovom partikulom uvijek neprelazni⁵⁹. Međutim, za razliku od partikule *along* koja je takođe oznaka trajanja, ali koja označava i ostajanje u vidokrugu i zajedništvo, pratnju (engl. *accompanying*), partikula *on* implicira *nestajanje, udaljavanje* (engl. *receding*) i *razdvajanje* (engl. *separation*). Partikula *on* je karakteristična za formalni registar i metaforično upotrijebljene glagole. Brintonova piše da partikule *on, along* i *away* označavaju aspekt, to jest trajanje ili ponavljanje radnje. Aspekatsko značenje zavisi od toga kom tipu glagolske situacije pripada glagol. S trenutnim ili teličnim glagolima partikula *on* će označiti iterativnu radnju (npr. *The politician babbled on about the campaign*), a ukoliko je glagolska aktivnost partikula označava trajanje (npr. *We drove on (along) for miles*) (Brinton, 1985: 166).

⁵⁷ Većina navedenih je dio našeg korpusa.

⁵⁸ Na primjer, *I've got something weighing on my mind at the moment* ili *Do you think Dan's really feeling better or is he just putting on a brave face*.

⁵⁹Nije na primjer moguće **he played the guitar on* (McIntyre, 2001).

5.3.6 Partikula *around*

Ovu partikulu, kao i partikule u neidiomatizovanim frazalnim glagolima koje nemaju oznaku *cilj*, MekIntajr (2001: 131) naziva neperfekatskim aspektualnim partikulama (engl. *non-perfective aspectual particles*). Ovim partikulama se označava putanja (engl. *abstract path*). Tako, *around* označava putanju bez cilja (engl. *goalless path*) u, na primjer, *drive around*, *hammer around*. On takođe uočava da su ovi glagoli uvijek neprelazni.

Određene partikule, kao što su *about*, *along*, *on* pa tako i *around* uglavnom tvore neprelazne frazalne glagole. Navedene partikule označavaju kontinuitet, ali samim tim frazalni glagoli s ovim partikulama nisu telični, ne mogu se porediti, niti daju rezultat. Dehe i Wener (Dehe i Wanner, 2001: 131) navode da se u nekim kombinacijama partikula *around* koristi za prenos značenja „besciljnosti“, odnosno „nepostizanja ničega“.

5.4 Podučavanje frazalnih glagola

Frazalni glagoli se smatraju najčešćim neformalnim frazama u engleskom jeziku, a definicije se, kako smo već i naveli, razlikuju od jednog do drugog autora. Na primjer, Tornburi (Thornbury, 2002: 6) ih je obilježio kao lekseme, odnosno kao „riječi ili grupu riječi koje imaju jedinstveno značenje“. S druge strane, Netinger (Nattinger, 1980) ih je definisao kao „kratke fraze s izuzetno niskom varijabilnošću čije značenje postoji nezavisno od sintakse. Često su zamjena za pojedinačne riječi i prema tome su gotovo isti kao i druge stavke vokabulara“ (1980: 339). Tornburi naglašava da imaju leksičko značenje i gramatički oblik. Leksičko značenje frazalnih glagola proizilazi iz činjenice da se njihovo značenje obično ne može tumačiti razdvajanjem dijelova. Na primjer, značenje glagola *look* je korištenje očiju i gledanje, a prepozicija *up* znači suprotno od *down*, ali frazalni glagol *look up* može imati nekoliko značenja koja se razlikuju od značenja glagola i prepozicije koji čine jedinicu.

S obzirom na važnost usmenog izražavanja svih učenika na času engleskog, istraživači su izvršili različite studije kako bi utvrdili da li usvajanje frazalnih glagola tokom periodične izloženosti na času ima značajan uticaj na njihovu upotrebu u govoru. U tom smislu, Tornburi (2002) navodi da učionica pruža prirodni kontekst za podučavanje frazalnih glagola kao što su npr. *turn on* i *turn off*. On iznosi mišljenje da bi trebalo izbjegavati složena objašnjenja i da nekoliko frazalnih glagola istovremeno predstavljenih u kontekstualizovanim aktivnostima

može pomoći učenicima da uspješno usvoje vokabular. Iz literature je prilično jasno da mnogi autori naglašavaju težinu frazalnih glagola. Prema tome, činjenica da su složeni za većinu učenika engleskog kao stranog jezika trebala bi predstavljati dodatni razlog da nastavnici „intervenišu“. Vud (Wood, 2009) tvrdi da dodatnu pažnju treba posvetiti teškim dijelovima kada je riječ o frazalnim glagolima, jer se pokazalo da sistematična izloženost takvim konstrukcijama u učionici povećava fluentnost učenika u jeziku cilja. Shodno navedenom, Ušigusa (Ushigusa, 2008) tvrdi da „što je govornik fluentniji, on ima veći broj unaprijed pripremljenih čvrstih leksičkih struktura u umu. Veći stepen proceduralizacije povezan s upotrebom čvrstih leksičkih struktura, koje se istovremeno koriste kao sintaksičke i leksičke jedinice bez obzira na idiomatičnost, ima veliku vjerovatnoću da bude povezan s većim stepenom fluentnosti“ (2008: 193). To znači da su učenici koji su fluentni u engleskom jeziku pokazali znanje u onome što ona naziva *čvrstim leksičkim strukturama* (engl. *prefabs*), kao što su frazalni glagoli koji se koriste u učionici. Ona također tvrdi da je upotreba niza čvrstih leksičkih struktura povezana s automatizacijom ili proceduralizacijom, a smatra se da njihova upotreba smanjuje vrijeme potrebno za planiranje i produkciju govora.

Što se tiče pitanja toga šta predavati kada se radi o frazalnim glagolima, neki istraživači se slažu s idejom podučavanja određenih grupa ili listi frazalnih glagola, neki sugerišu da učenici trebaju naučiti one engleske frazalne glagole koji su češći. Međutim, određivanje frazalnih glagola koji trebaju biti uvršteni u nastavne materijale nije tako lako kao što se čini. Nesselhauf (Nesselhauf, 2005: 256-260) predlaže trodimenzionalni pristup koji „rangira“ kolokacije prema stepenu učestalosti, težini i rasporedu s ciljem identifikacije korisnih kolokacija. Ovaj model, kao što upozorava Nesselhauf, nije zadovoljavajući u nekim aspektima: nivoi tih dimenzija ne mogu se apsolutno odrediti i bolje se primjenjuju za napredne učenike. Jedan od čestih problema u odabiru frazalnih glagola za nastavu je odabir onih najučestalijih, kao što je npr. 100 najčešćih frazalnih glagola koje su identifikovali Gardner i Dejvis (Gardner i Davies, 2007). Naša zapažanja su da učestali frazalni glagoli ne mogu biti od velike nastavne vrijednosti u svakom trenutku jer veoma učestali frazalni glagoli imaju višestruka značenja: na primjer *make up* i *take up* koji su među prvima na listi najčešćih frazalnih glagola mogu imati nekoliko različitih značenja, a svako bi trebalo biti navedeno kao zasebno u udžbenicima. Sigurno je da to zbunjuje početnike i bolje ih je ostaviti za napredne učenike u kasnijim fazama.

Neišn (Nation, 1990), na primjer, insistira na potrebi da se provede više vremena u korištenju strategija podučavanja kao što je pogađanje značenja iz konteksta, nego da se koriste duge liste riječi. Thornburi (Thornbury, 2002) je potvrdio ovaj stav tako što je naglasio

da se frazalni glagoli najbolje uče na pojedinačnoj osnovi, a po mogućnosti u kratkim kontekstima koji demonstriraju njihovo sintaksičko ponašanje.

U pogledu načina podučavanja frazalnih glagola, većina naučnika se slaže da kombinacija eksplicitnih pristupa i dovoljna izloženost jeziku daje najbolje rezultate (Schmitt, 2008). Vud (Wood, 2009) takođe naglašava da visoki stepen ponavljanja i prakse ima tendenciju da poboljša uspješnost studenata i proceduralizaciju frazalnih glagola. Međutim, nakon temeljnog pregleda literature, još uvijek nije jasno koji je pristup, eksplicitni ili slučajni, najbolji za podučavanje frazalnih glagola. Dok tradicionalni pristupi stavljaju naglasak na ponavljanje i stalno korištenje riječi, slučajni pristup zahtijeva da učenici uče veliki obim vokabulara kada su izloženi jeziku kroz čitanje ili u prirodnom okruženju (Schmitt, 2008). Kao rezultat toga, kombinacija eksplicitnih instrukcija određenih frazalnih glagola kroz tekstove, aktivnosti slušanja ili govora u kojima se glagoli ponavljaju i prirodno prikazuju, zajedno s obimnim programima čitanja ili imerzije u L2 okruženje, mogu biti idealni za uspješno učenje vokabulara (Thornbury, 2002).

Kada je riječ o strategijama učenja frazalnih glagola, dosadašnje iskustvo autorke u radu s mlađim uzrastom pokazalo je da je jedna od efikasnih strategija učenje nekoliko frazalnih glagola tokom jednog časa ili sistematično predstavljanje jednog po jednog frazalnog glagola. Učenici bi ih trebali pokušati upamtiti i koristiti ih češće u govoru i pisanju. Sigurno je da je izuzetno teško naučiti velik broj takvih leksičkih jedinica odjednom. Ako se u tekstu nalazi frazalni glagol ili neki drugi idiomatski izraz, učenike treba podsticati da ih podvuku ili zabilježe, te da zatim provjere značenje u rječniku i navedu primjere na temelju ličnog života ili interesa⁶⁰. Ukoliko se posmatraju teškoće i problemi u usvajanju semantičkih i kolokacijskih karakteristika frazalnih glagola, očigledno je da se takvi glagoli trebaju smatrati izrazima s sintaksičkim i kontekstualnim karakteristikama, a ne pojedinačnim riječima. Prisiljavanje učenika da uče frazalne glagole napamet treba da je stvar prošlosti. Istraživanja frazalnih glagola koja se temelje na korpusu jasno otkrivaju potrebu za kontekstualizovanim pristupom koji je temeljen na (polu)autentičnim tekstovima, jer će omogućiti nastavniku da privuče pažnju učenika na široko rasprostranjenu upotrebu frazalnih glagola u govornom ili pisanom jeziku, sintaksu frazalnih glagola, kao i na riječ koju tvore.

Tokom podučavanja engleskih frazalnih glagola, bitno je uzeti u obzir maternji jezik učenika, naročito ako u maternjem jeziku ne postoje frazalni glagoli s priloškim partikulama. Tada bi nastavnik trebao provesti više vremena podučavajući frazalne glagole kako bi se

⁶⁰Takve primjere mogu navoditi i na osnovu prilagođavanja definicije koja se već nalazi u knjizi/rječniku.

učenici upoznali s njihovim karakteristikama. Ako maternji jezik učenika sadrži frazalne glagole s priloškim partikulama, nastavnik bi trebao privući pažnju učenika na bilo koje stilske razlike između frazalnih glagola njihovog maternjeg jezika i engleskih frazalnih glagola, ali je isto tako važno privući pažnju učenika na bilo kakve razlike između frazalnih glagola maternjeg jezika i sličnih engleskih fraza. Podučavanje frazalnih glagola za učenike engleskog kao stranog jezika treba biti svrsishodno jer su frazalni glagoli važan način razvijanja komunikativnih vještina učenika, a tako se učenici upoznaju i s metodama formiranja i izražavanja misli izvornih govornika. Paralelno s tim, učenje frazalnih glagola može poboljšati i proširiti vokabular učenika pod uslovom da se lingvističke karakteristike tih leksičkih jedinica i uobičajene greške pažljivo analiziraju kako bi se nosile s poteškoćama koje se javljaju pri usvajanju frazalnih glagola. Važno je odabrati frazalne glagole u skladu s komunikacijskim ciljevima u određenoj fazi procesa podučavanja, uzimajući u obzir kulturne vrijednosti, međukulturalne razlike i leksičke i statističke principe odabira riječi na temelju njihove učestalosti korištenja. Korištenje autentičnih tekstova u skladu s ciljevima formiranja komunikativne kompetencije učenika ponekad se može smatrati presudnim.

5.5 Neki problemi pri usvajanju frazalnih glagola

Uprkos sve većem broju publikacija posvećenih ovoj leksičkoj i gramatičkoj pojavi, upotreba frazalnih glagola u praksi dovodi do određenih problema ili izbjegavanja korištenja frazalnih glagola. Većina lingvista dijeli mišljenje da su frazalni glagoli od velike važnosti u engleskom leksikonu. Znatno povećanje broja frazalnih glagola uz ustaljene fraze i nominativne složene izraze doprinose porastu stepena idiomatičnosti engleskog jezika. Iz perspektive učenika engleskog kao stranog jezika, frazalne glagole je zbog heterogenosti i složenosti teško savladati. Prema Darwinu i Greju (Darwin i Gray, 1999), mnogi frazalni glagoli imaju u potpunosti idiomatsko značenje, iako oba dijela konstrukcije izgledaju vrlo poznato učenicima.

Idiomatičnost frazalnih glagola dovodi do izbjegavanja ili pogrešaka u upotrebi, jer oni čine sintaksičku (i semantičku) neobičnost jezika (Darwin i Gray, 1999). To je također razlog zašto je frazalne glagole teško opisati. Najteža stvar o frazalnim glagolima je da pored jednog doslovnog i/ili figurativnog značenja, neki frazalni glagoli mogu imati mnoštvo različitih značenja u zavisnosti od konteksta. Upotreba samo jednog frazalnog glagola kao što je npr. *pick up* je:

- The phone rang and I *picked it up*. (srp. Telefon je zazvonio i ja sam se javio) (podigao slušalicu – značenje upućuje na podizanje nečega).
- He *picked her up* from the airport. (srp. Povezao („pokupio“) ju je sa aerodroma)
- She *picked up* a little Italian during her holiday in Rome. (srp. Naučila je („pokupila“) nešto talijanskog tokom odmora u Rimu) (sticanje znanje ili učenje)
- My daughter *picks up* her room after school. (srp. Moja kćerka sprema sobu poslije škole.) (spremati, čistiti)
- He *picked up* this watch on sale. (srp. Dobio je ovaj sat na rasprodaji) (steći nešto lako)
- He *picked up* his package at the post office. (srp. Podigao je paket u pošti).
- He *picked up* some flowers on his way home. (srp. Kupio je cvijeće na putu kući)
- Her boss *picked up* the tab for lunch. (srp. Njen šef je uzeo račun za ručak). (platio račun)
- He *picked up* a virus on his trip. (srp. Pokupio je virus na putu) (razboljeti se)
- The home team *picked up* eight yards on the play. (srp. Domaća ekipa osvojila je osam jarda u igri.) (ostvariti dobitak)
- He *picked up* a date at the singles bar. (srp. Dogovorio je sastanak u baru za samce) (ostvariti poznanstvo)
- The police *picked up* the bank robber. (srp. Policija je privela pljačkaša banke.) (odvesti u pritvor)
- The police dog *picked up* the scent of the kidnapper. (srp. Policijski pas je nanjušio miris otmičara.) (naći i pratiti)
- The lawyer *picked up* his argument after the noon recess. (srp. Advokat je nastavio raspravu nakon podnevne pauze.)
- The company's sales always *pick up* around the holidays (srp. Prodaja kompanije uvijek poraste tokom praznika.) (poboljšanje)
- She just *picked up* and left home. (srp. Samo se pokupila i otišla kući.) (spakovati stvari)
- We sold our red *pickup* last year. (srp. Prodali smo naš crveni kamion prošle godine.) (imenica izvedena iz glagola - vrsta kamiona).

Svi gore navedeni primjeri upotrebe i značenja samo jednog frazalnog glagola (u ovom slučaju *pick up*) mogu se posmatrati u zavisnosti od konteksta i pokazuju njegovu opširnost i idiomatičnost. U našem korpusu nalazi se devedeset (90) frazalnih glagola, tako da će u empirijskom dijelu biti zanimljivo sagledati neke od primjera prevoda frazalnih glagola kontrolnih i eksperimentalnih grupa, ali i to da li su učenici bili uspješni u identifikovanju samih frazalnih glagola u rečeničnom kontekstu. Već smo tokom rada naglašavali da neki lingvisti tvrde da je frazalni glagol uvijek idiomatičan i značenje se ne može razumjeti poznavanjem značenja pojedinačnih riječi. Nama se čini da je bolje izraziti se tako da kažemo da je neke frazalne glagole lako pogoditi iz konteksta, a druge nešto teže.

VI

EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

6.1 Metodološke napomene

Kod nas i u zemljama u regionu rijetki su autori koji se bave problematikom frazalnih glagola u nastavi engleskog jezika kao stranog. Kada uzmemo u obzir činjenicu da je veoma dugo vremena u nastavi engleskog kao stranog jezika fokus bio na razvijanju gramatičke kompetencije, evidentno je da sada i nastavnici i lingvisti priznaju neospornu važnost i značaj učenja vokabulara. Na osnovu pregleda stručne literature mogli smo zaključiti da danas u svijetu postoje mnogobrojne studije, članci i udžbenici koji se bave problematikom što uspješnijeg usvajanja vokabulara, dok je uloga i značaj frazalnih glagola nedovoljno prepoznata kao važan aspekt učenja jezika. Međutim, u Republici Srpskoj i regionu ne postoje značajniji radovi koji se bave problematikom frazalnih glagola i njihovom ulogom u nastavi engleskog kao stranog jezika, te zbog toga ovo istraživanje ima inovativan karakter.⁶¹

Mnoštvo frazalnih glagola u engleskom jeziku te njihova sintaktička i značenjska složenost oduvijek su predstavljali kamen spoticanja neizvornim govornicima prilikom usvajanja engleskog jezika. Smatra se da je upravo ispravno prepoznavanje te korištenje frazalnih glagola pokazatelj visokog stepena vladanja engleskim jezikom bliskog izvornom govorniku. Međutim, ne postoji univerzalna metoda usvajanja njihove primjene i konteksta u kojima se javljaju, kao ni ustaljeni način na koji utvrđujemo njihovo značenje. Upravo bi zato valjalo posvetiti više pažnje odgovarajućem leksikografskom opisu frazalnih glagola u rječnicima namijenjenim onima koji uče engleski jezik (ili bilo koji drugi jezik bogat frazalnim glagolima) kao strani jezik i to posebno u slučaju stručnih rječnika. Stein (2002: 77) napominje da su frazalni glagoli jedne od leksičkih jedinica koje leksikografima zadaju značajne poteškoće prilikom izrade rječnika jer zapravo ne znaju gdje ih smjestiti.

⁶¹Ovo istraživanje uključuje više komponenti (poznavanje, prevođenje, prepoznavanje i prevođenje u kontekstu rečenice i upotreba frazalnih glagola), kao i podjelu grupa i sagledavanje uspješnosti navedenih parametara prema polu i opštem uspjehu. Pored toga, ispituju se i stavovi nastavnika o načinu podučavanja FG i njihovog važnosti u nastavi, te se, između ostalog, sagledava sposobnost učenika da samostalno identifikuju i prevedu FG. Samim tim se usuđujemo reći da je inovativnog karaktera.

6.2 Selekcija i opis uzorka istraživanja

U istraživanju je učestvovalo devedeset i dvoje (92) maloljetnih ispitanika i deset (10) odraslih ispitanika⁶². Uzorak od 92 učenika bio je podijeljen u dvije grupe⁶³ sa po četrdeset i šestoro (46) učenika. Svaka grupa je sastavljena od jednog VIII i jednog IX razreda, sa po dvadeset i troje (23) učenika. Isti broj učenika popunjavao je test poznavanja i prevođenja frazalnih glagola, test prepoznavanja i prevođenja frazalnih glagola u kontekstu i test upotrebe frazalnih glagola, u definisanim fazama ispitivanja. Kada je u pitanju upitnik samoprocjene učenika, u anketiranju su takođe učestvovala devedeset i dva učenika, od kojih je četrdeset i šestoro (50,0%) iz VIII razreda i isti broj (50,0%) iz IX razreda. Uzorak istraživanja biran je na osnovu uzrasta i činjenice da su u završnim razredima osnovnih škola u Republici Srpskoj i okruženju učenici upoznati s tematikom i problematikom frazalnih glagola, te da su im frazalni glagoli iz korpusa u većoj ili manjoj mjeri poznati.

U ukupnom uzorku bilo je četrdeset i osmor (48) (52,2%) učenika muškog pola i četrdeset i četvoro (44) (47,8%) đaka ženskog pola. U ukupnom uzorku, u VIII razredu bilo je 26 (28,3%) učenika i 20 (21,7%) učenica, dok je u IX razredu bilo 22 (23,9%) učenika i 24 (26,1%) učenica.

U Tabeli broj 1 dat je pregled strukture svih anketiranih učenika i ostvarenog uspjeha u školovanju, prema grupama, razredima i polu učenika.

Tabela 1 Struktura učenika po grupama, razredima, polu i uspjehu u toku školovanja

Uspjeh	Grupa										UKUPNO [n (%)]	χ^2	p
	Eksperimentalna					Kontrolna							
	Razred				Ukupno	Razred				Ukupno			
	VIII [n (%)]		IX [n (%)]			VIII [n (%)]		IX [n (%)]					
Muški	Ženski	Muški	Ženski		Muški	Ženski	Muški	Ženski					
Dovoljan	2 (2,2)	1 (1,1)	2 (2,2)	0	5 (5,4)	2 (2,2)	0	1 (1,1)	0	3 (3,3)	8 (8,7)	0,589	
Dobar	4 (4,3)	0	4 (4,3)	0	8 (8,7)	2 (2,2)	2 (2,2)	5 (5,4)	4 (4,3)	13 (14,1)	21 (22,8)		
Vrlo dobar	4 (4,3)	6 (6,5)	4 (4,3)	7 (7,6)	21 (22,8)	5 (5,4)	4 (4,3)	5 (5,4)	4 (4,3)	18 (19,6)	39 (42,4)		
Odličan	3 (3,3)	3 (3,3)	0	6 (6,5)	12 (13,0)	3 (3,3)	5 (5,4)	0	4 (4,3)	12 (13,0)	24 (26,1)		
Ukupno	13 (14,1)	10 (10,9)	10 (10,9)	13 (14,1)	46 (50,0)	12 (13,0)	11 (12,0)	11 (12,0)	12 (13,0)	46 (50,0)	92 (100,0)		

⁶²Nastavnika engleskog jezika.

⁶³Po jedna grupa iz VIII i IX razreda je pratila konvencionalni nastavi proces, a druge dvije su dobijale eksplicitni input.

Razlika u distribuciji frekvencija uspjeha učenika po grupama testirana je chi-kvadrat (χ^2) testom, koji je pokazao da između grupa ne postoji statistički značajna razlika u distribuciji frekvencija pojavljivanja ocjena ($p=0,589$).

Tabela 2 Prosječne ocjene uspjeha učenika i t-test

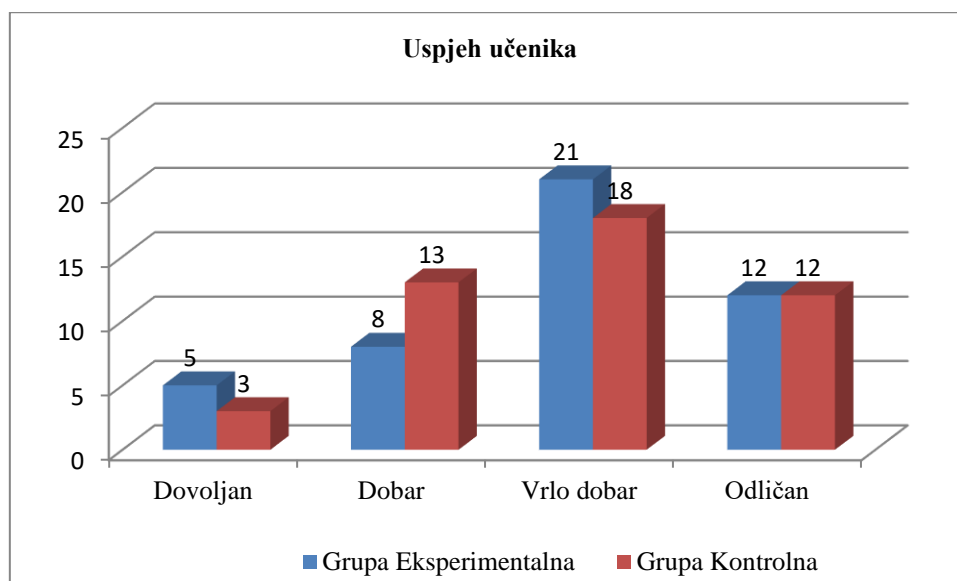
Grupa	N	Mean \pm SD	T-test p
Eksperimentalna VIII	23	3,83 \pm 0,984	0,756
IX	23	3,91 \pm 0,900	
Kontrolna VIII	23	4,00 \pm 0,953	0,253
IX	23	3,70 \pm 0,822	
Ukupno Razredi VIII	46	3,91 \pm 0,962	0,569
IX	46	3,80 \pm 0,859	
Ukupno Grupe Eksperimentalna	46	3,87 \pm 0,934	0,909
Kontrolna	46	3,85 \pm 0,894	
UKUPNO Uzorak	92	3,86 \pm 0,909	

Iz Tabele 2 uočava se da je prosječna ocjena uspjeha ukupnog uzorka $3,86 \pm 0,909$ (eksperimentalna grupa ima prosjek $3,87 \pm 0,934$ a kontrolna grupa $3,85 \pm 0,894$): najveći broj učenika ima vrlo dobar uspjeh - 39 (42,4%), zatim odličan uspjeh - 24 (26,1%), dobar - 21 (22,8%) i dovoljnih 8 (8,7%). T-test je pokazao da se grupe statistički značajno ne razlikuju po uspjehu ($p=0,909 > 0,05$) na nivou značajnosti 0,05.

Analiza uspjeha po razredima pokazuje da VIII razredi imaju nešto veću prosječnu ocjenu ($3,91 \pm 0,962$) u odnosu na IX razrede ($3,80 \pm 0,859$) ali da ne postoji statistički značajna razlika u prosječnoj ocjeni uspjeha ($p=0,569 > 0,05$) na nivou značajnosti 0,05.

Grafikon broj 1 predstavlja prikaz ocjena uspjeha učenika za dvije eksperimentalne i dvije kontrolne grupe.

Grafikon 1 Distribucija ocjena uspjeha učenika po grupama



Kada su u pitanju nastavnici i testiranje njihovih stavova, od ukupnog broja testiranih (10), šestoro (6) je bilo ženskog pola (60%) i četvero (4) muškog pola (40%). Cilj Upitnika je da se ispituju stavovi nastavnika o predstavljanju vokabulara, važnosti prepoznavanja i upotrebe frazalnih glagola (FG) u formalnom nastavnom procesu. Nastavnici imaju prosječno $9,7 \pm 4,64$ godina radnog iskustva u rasponu od jedne do maksimalno sedamnaest (17) godina radnog iskustva. Ukupan uzorak nastavnika ispitan je na lokalitetu tri škole, i to konkretno u jednoj centralnoj gradskoj školi i u dvije područne, seoske škole. Rezultati će biti prikazani u narednim dijelovima rada

6.3 Organizacija, procedura i tok istraživanja

Tokom prvog i drugog polugodišta školske 2016/2017. godine četiri grupe učenika pohađale su nastavu na predmetu *Engleski jezik* (po 2 časa sedmično), tačnije njegov segment koji se tiče vokabulara⁶⁴ (dio jednog časa sedmično) u po dva nastavna odjeljenja završnih razreda osnovne škole (XIII i IX razredi). Tokom pomenutih časova jedna grupa je bila

⁶⁴Konkretno se misli na frazalne glagole.

izložena tradicionalnoj nastavi, a druga eksplicitnom⁶⁵ podučavanju ciljanih frazalnih glagola engleskog jezika, u vidu vježbanja čiji će dijelovi biti predstavljeni.

Cilj ovog pristupa bio je da eksperimentalna grupa⁶⁶ na svakom času određen dio časa posveti instrukcijama koje dobijaju a koje se tiču kratkih objašnjenja o frazalnim glagolima koji se obrađuju tokom časa. Učenici obje grupe imali su na raspolaganju tri do pet minuta da brzo pregledaju tekst sa ciljanim frazalnim glagolima. Nakon toga se od njih očekivalo da usmeno odgovore na pitanja o razumijevanju teksta, bez obzira na konkretne frazalne glagole. Konačno, eksperimentalna grupa je dobila eksplicitne instrukcije od nastavnika i dodatna objašnjenja, te su sa nastavnikom sarađivali i nudili sugestije i potencijalna rješenja, dok je kontrolna radila bez intervencije nastavnika. Napominjemo da su učenici u obje grupe ponekad radili samostalno, ponekad u paru ili u grupi od troje ili četvero. Svi frazalni glagoli koje smo koristili u istraživanju tokom vježbanja dati su u kontekstualizovanim zadacima, odnosno rečenicama, koji su preuzeti, i u pojedinim slučajevima adaptirani, iz nastavnih materijala koji se koriste u nastavi engleskog jezika u osnovnim školama u Republici Srpskoj. Kontrolna i eksperimentalna grupa (eksplicitna nastava) su u približno istom vremenskom intervalu svake sedmice dobijale iste zadatke sa istim frazalnim glagolima (po četiri frazalna glagola jedne nastavne sedmice), ali je samo eksperimentalna grupa dobijala strukturisani input o strukturi, specifičnosti i upotrebi frazalnih glagola na osnovu unaprijed pripremljene građe i u skladu sa nivoima za razumijevanje teksta. Svrha zadataka i vježbanja sa eksperimentalnom grupom bila je da se na indirektan i direktan način kod učenika razvije svijest o specifičnostima frazalnih glagola, tj. da im se skrene pažnja na postojanje struktura glagola u engleskom jeziku koji se ne mogu doslovno prevoditi i pri čijoj se upotrebi, prevodu i samom razumijevanju mora voditi računa o idiomatičnosti i specifičnosti konteksta u kojem se nalaze.

Prije početka eksperimentalne nastave izvršen je izbor frazalnih glagola koji će se obrađivati na času, odnosno biti prezentovani grupama, u skladu sa dužinom trajanja kako nastave u prvom polugodištu, tako i samih časova vokabulara. Pored toga, izvršene su

⁶⁵ Razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe bila je ta što kontrolna grupa nije imala intenzivne vježbe iz strukture i značenja frazalnih glagola, te je bila uskraćena za povratnu informaciju od strane predmetnog nastavnika. U toku istraživanja učenicima eksperimentalne grupe predstavljani su frazalni glagoli (po 4 frazalna glagola svake nastavne sedmice) tokom časova na kojima su usvajali eksplicitno znanje tačno utvrđenih struktura frazalnih glagola: razlikovanje frazalnih glagola od *glagola*, uloga partikule, red riječi u frazalnim glagolima, uloga konteksta u prevođenju, doslovan prevod i kako ga izbjeći, itd.

⁶⁶ Po 23 učenika iz jednog XIII razreda i 23 učenika iz jednog IX razreda.

konsultacije sa rukovodstvom škole i predmetnim nastavnicima.

Dinamika rada na času podrazumijevala je da eksperimentalnoj grupi svake sedmice budu predstavljene karakteristike četiri frazalna glagola. Nakon toga uslijedila bi kraća vježba/vježbe kojima se od učenika zahtijevalo da, na primjer, na ponuđene osnove glagola dodaju odgovarajuće partikule o kojima je tog dana bilo riječi. Bilo je nemoguće izbjeći⁶⁷ višestruko ponavljanje izvjesnih partikula zbog same prirode tekstova u kojima gotovo uvijek nedostaje, primjera radi, barem jedna ista partikula. Vodili smo računa, međutim, da zadaci budu konstruisani tako da se svaka partikula, odnosno frazalni glagol, u njima traži dva do tri puta. Više detalja o samom toku eksperimenta, materijalima i zapažanjima autorke biće prikazano u narednim dijelovima rada.

Istraživanje je trajalo tokom cijele školske 2016/2017. godine. Svake nastavne sedmice⁶⁸ predstavljanja frazalnih glagola primjenjivao se eksplicitni pristup koji se sastojao od nekih od sledećih vježbi:

- Prve sedmice je eksperimentalna grupa na času upoznata s pojmom frazalnih glagola i specifičnostima, te jednom partikulom (partikulom *around*) i njenim izolovanim značenjem. Zatim su učenicima predstavljena prva četiri frazalna glagola s navedenom partikulom. Nakon toga učenici su pokušali da pogode značenje ovih frazalnih glagola sa riječima u kojima se pojavljuju kroz razgovor sa autorkom. Zadatak koji je potom uslijedio učenici su radili u grupama po četvoro.
- Učenici su naredne sedmice na času govorili o razlici između glagola i frazalnih glagola, tako što im je autorka na papirima pokazala nekoliko primjera, a potom zajedno sa učenicima i prokomentarisala njihovo značenje. Nakon toga učenicima su podjeljeni zadaci.
- Eksperimentalna grupa je ove nastavne sedmice obrađivala sledeća četiri frazalna glagola sa partikulom *around*. Učenicima je prvo podijeljen zadatak u kojem su bile praznine u rečeničnom kontekstu a na koje je trebalo da upišu odgovarajući frazalni glagol (od prethodno obrađenih). U poslednjem zadatku koji su učenici tog dana dobili od njih se tražilo da sa table prepisu značenje i dodaju im odgovarajuće frazalne glagole.

⁶⁷ Napominjemo da nije ni postojala namjera da se izbjegnju ponavljanja.

⁶⁸ Premda su predstavljana po četiri frazalna glagola svake sedmice, dolazilo je i do ponavljanja pristupa tokom nastavnih sedmica.

- Autorka je učenike pitala šta znaju o naredna četiri frazalna glagola sa partikulom *around*. Dobivši odgovore, pokazala im je i koje im je moguće mjesto i uloga u rečeničnom kontekstu. Učenici su potom od tih frazalnih glagola, kombinujući i one prethodne, sastavljali smislene rečenične strukture. Zatim su prevodili te iste rečenice. Ukoliko su griješili, autorka bi im skrenula pažnju, podsjetivši ih na zamku idiomatičnosti frazalnih glagola.
- Učenici su se tokom ovog časa upoznavali s narednim frazalnim glagolima s partikulom *around* koji nisu do tada upotrebljeni, te zatim i frazalnim glagolima s partikulom *into*, tako što im je autorka na tabli napisala nekoliko značenja od kojih su trebali da pogode koje značenje odgovara datom frazalnom glagolu. Kada su učenici pogodili o kojim frazalnim glagolima je riječ, započeta je diskusija o njihovom značenju/značenjima tokom koje su učenicima pružena dodatna objašnjenja o njihovoj upotrebi. Čas je završen tako što su učenici dobili zadatak u kojem su trebali da samostalno upotrijebe frazalne glagole u rečeničnom kontekstu. Prilikom provjeravanja odgovora autorka je učenike pitala o prevodnim ekvivalentima do tada predstavljenih frazalnih glagola, predočavajući im da se u engleskom i srpskom jeziku frazalni glagoli ne mogu pohvaliti potpunom prevodnom ekvivalencijom, što su učenici i sami primjetili.
- Ove sedmice su se na času obrađivali naredni frazalni glagoli sa partikulom *into*, tako što su učenici pokušali sami da izvedu značenje datih frazalnih glagola. Zatim su kroz razgovor sa autorkom stigli do pojašnjenja njihove upotrebe i nudili su razna značenja i prevode. Na kraju su učenici, u paru, dodavali odgovarajuće partikule glagolima koji su bile ponuđene na tabli, u rečeničnom kontekstu ili izolovano.
- Eksperimentalna grupa je saznala nešto više o značenjima i upotrebi sljedeća četiri frazalna glagola sa partikulom *into*. Objašnjenja o svakome od njih, te o prethodnim, upotpunjena su vježbom u kojoj je od učenika traženo da od ponuđenih „osnova“ glagola kreiraju frazalne glagole.
- Grupa je na času pažnju posvetila ostatku frazalnih glagola sa partikulom *into*, te su predstavljeni novi frazalni glagoli, stavljajući fokus na novu partikulu, partikulu *out*, tako što su učenici prvo pogađali značenja datih frazalnih glagola, te su u razgovoru sa autorkom, pokušavali da prevedu iste

te frazalne glagole. Vođena je diskusija i o bukvalno prevedenim frazalnim glagolima i njihovom značenju.

- Grupa je nastavila da se bavi frazalnim glagolima sa partikulom *out*, tačnije da detaljnije uči o različitim upotrebama date partikule i značenju frazalnih glagola koje navedena partikula kreira, učestvujući u diskusiji o njihovom značenju i upotrebi, koje je autorka potkrijepila objašnjenjima i primjerima na tabli. Učenici su nakon toga dobili zadatke koje su radili u paru.
- Eksperimentalna grupa nastavila je da izučava frazalne glagole s partikulom *out*, te su učenici i sami predlagali prikladne upotrebe svih do sada predstavljenih frazalnih glagola u rečeničnom kontekstu. Prilikom provjeravanja njihovih odgovora autorka je još jednom učenicima skrenula pažnju na opasnosti koje nosi idiomatičnost frazalnih glagola.
- Grupa je na času razgovarala sa autorkom o do sada predstavljenim frazalnim glagolima, kao i o specifičnostima koje se vezuju za njih. Predstavljeni su sljedeći frazalni glagoli sa partikulom *out*, te je uvedena nova partikula, partikula *on*. Učenicima su predočena različita značenja nekih frazalnih glagola sa ovom partikulom iz našeg korpusa. Nakon toga su učenici u parovima radili na zadacima.
- Eksperimentalna grupa je, prema planu, ove sedmice pažnju posvetila sljedećim frazalnim glagolima sa partikulom *on* iz unaprijed pripremljenog korpusa. Autorka je pojasnila razliku u značenjima frazalnih glagola u zavisnosti od rečeničnog konteksta. Učenici su potom dobili zadatak u kojem su bili frazalni glagoli sa četiri do sada predstavljene partikule koje je trebalo upotrijebiti u raznim rečeničnim kontekstima. Ovu vježbu su radili samostalno.
- Grupa je ove sedmice eksperimenta obrađivala naredne frazalne glagole sa partikulom *on* tako što su učenici pokušali da od glagola koji je napisan na tabli sami izvedu frazalni glagol dodavanjem odgovarajuće partikule. Potom je između učenika i autorke uslijedio razgovor o upotrebi i značenju date partikule ali i prethodno predstavljenih partikula. Na kraju su učenici u parovima dodavali odgovarajuće partikule kako bi izveli frazalne glagole od glagola koji su im ponuđeni.
- Grupa se bavila preostalim frazalnim glagolima s partikulom *on* i predstavljeno je značenje partikule *off*. Ovoj partikuli je tokom narednih

sedmica posvećena posebna pažnja jer je učenicima bila jedna od zanimljivijih i imali su malo saznanja o njenim značenjima i upotrebi. Pored pomenutih aktivnosti, autorka je podsjetila učenike na partikule o kojima su govorili na prethodnom/nim času/časovima i pojasnila im značenje i upotrebu nove partikule *off*⁶⁹. Nakon toga učenici su dobili zadatak da sami izvedu frazalne glagole od nekoliko partikula.

- Narednih sedmica predstavljani su preostali frazalni glagoli iz korpusa, oni sa partikulom *off*, kao i frazalni glagoli sa partikulom *up*. Ovoj partikuli je takođe pristupljeno s oprezom, te je autorka učenicima naglasila da priloška partikula *up* nije uvijek sinonim za odgovarajući prijedlog (*up* ne znači uvijek u „smjeru naviše“ kako se to često u praksi može čuti od učenika).
- Tokom svih narednih sedmica, pored predstavljanja frazalnih glagola iz korpusa, prema planu, učenicima se tokom svakog dijela časa skretala pažnja na prethodno predstavljene frazalne glagole i od njih se tražila povratna informacija o njihovom značenju i upotrebi u rečeničnom kontekstu, te im je ukazivano na zamku doslovnog prevoda datih frazalnih glagola.

Bitno je napomenuti da su učenici tokom svih aktivnosti i nastavnih sedmica tokom kojih je trajalo eksperimentalno predstavljanje frazalnih glagola diskutovali s autorkom. Učenici su samostalno ili u grupi rješavali različite zadatke.

Tokom ovog eksperimentalnog istraživanja korišteni su *kvantitativni i kvalitativni metodi* prikupljanja i obrade podataka. Analogno tome, samo istraživanje sastojalo se iz nekoliko dijelova ili slojeva, koji nisu uvijek jasno razgraničeni, već se nerijetko i prepliću. Jedan dio istraživanja činilo je *testiranje*⁷⁰ učenika zadatim frazalnim glagolima na engleskom jeziku (testiranju je prethodila i *obuka*, odnosno detaljna instrukcija i uvježbavanje probnog materijala), drugi dio čine *upitnici* o samoprocjeni učenika i strategijama koje učenici koriste u usvajanju leksike i onim strategijama učenja leksike koje su koristili u savladavanju konkretnih jezičkih zadataka, odnosno poznavanja frazalnih glagola, zatim upitnik o stavovima nastavnika, a treći *razgovori i diskusije* na temu učenja leksike stranog jezika, strategija učenja leksike koje koriste i koje smatraju korisnima, a onda i konkretnih strategija i

⁶⁹Učenici su u velikoj mjeri bili nesigurni u prevod frazalnih glagola sa ovom partikulom i čini se da je to partikula koja kreira frazalne glagole koji su se ispostavili kao najteži za usvajanje.

⁷⁰ Pod ovakvim terminom mislimo i na inicijalni test koji su radili svi učenici i u kojem se od njih očekivalo da prepoznaju i prevedu izolovane frazalne glagole, bez rečeničnog konteksta.

tehnika koje su učenici primjenjivali u savladavanju zadatih leksičkih jedinica, tj. frazalnih glagola. Dobijeni *rezultati* su rezimirani, prezentovani, a potom i detaljno opisani i analizirani, za svaku grupu pojedinačno i komparativno. Detaljni pregled rezultata dat je u narednim dijelovima disertacije.

Svi ispitanici najprije su upoznati s eksperimentom u kome će učestvovati; tek nakon njihovog dobrovoljnog pristanka da učestvuju u njemu, prešlo se na konkretne aktivnosti. Sve grupe ispitanika na samom početku dobile su kratku *obuku* u okviru koje se sa njima razgovaralo o savremenim, ali i tradicionalnim, metodima učenja i usvajanja leksike stranog jezika, bez naglašavanja ili insistiranja na superiornosti bilo kojeg metoda posebno, pri čemu je autorka nastojala da sami ispitanici budu što aktivnije uključeni u cijelu priču, tj. da joj doprinesu svojim sopstvenim, na iskustvu zasnovanim, uvidima i zapažanjima⁷¹. Poslije uvodne priče, ispitanici eksperimentalne grupe dobili su posebna uputstva i opis funkcionisanja toka testiranja, nakon čega su uslijedile brojne nastavne sedmice predstavljanja i uvježbavanja pojedinačnih partikula i frazalnih glagola, dok su učenici kontrolne grupe pratili nastavu u skladu s nastavnim planom i programom.

6.4 Istraživački materijali⁷²

U eksperimentu su korišteni sljedeći materijali⁷³:

1. *Test poznavanja i prevođenja frazalnih glagola*

Ovaj test su u inicijalnoj fazi istovremeno radili svi učenici kako bi se utvrdilo početno stanje u obje grupe učenika. Cilj pomenutog testa je da se provjeri njihovo poznavanje frazalnih glagola u engleskom jeziku. Od učenika se očekivalo da pored svakog frazalnog glagola označe brojem od 1-4⁷⁴ koliko im je poznat. Zatim je trebalo

⁷¹Posebno kada je riječ o upitnicima za nastavnike jer neki od njih imaju i mnogo više iskustva u nastavi od autorke.

⁷²Svi materijali koji su korišteni u istraživanju mogu se naći u poglavlju pod nazivom *Prilozi*.

⁷³ Nijedan istraživački materijal/test nije bio ocjenjivan nego je isključivo služio u svrhu istraživanja za potrebe izrade doktorske disertacije. Pored navedenog, napominjemo da su svi testovi i upitnici bili anonimni.

⁷⁴ 1 - nikad nisam čuo za taj frazalni glagol; 2- čuo sam za njega, ali ga nikada ne koristim; 3 - poznat mi je i ponekad ga koristim; 4- poznat mi je i često ga koristim

da ponude odgovarajući prevod frazalnih glagola. Nijedna grupa nije imala pomoć nastavnika osim u pojašnjenju testa.

2. *Upitnik samoprocjene za učenike*

Upitnik samoprocjene za učenike imao je za cilj da se definiše u kojoj mjeri su učenici samokritični u prepoznavanju, prevođenju i upotrebi frazalnih glagola u engleskom jeziku. Ovaj upitnik sastoji se od sedam pitanja, manjeg ili većeg obima, te je prilagođen potrebama istraživanja. Upitnik je, između ostalog, obuhvatio pitanja koja se tiču strategija koje učenici koriste da bi došli do značenja frazalnih glagola, željelo se utvrditi da li trebaju pomoć nastavnika pri određivanju značenja frazalnih glagola, kao i toga kako znaju šta je frazalni glagol. Dio koji se odnosi na pitanja o strategijama učenja leksike djelimično se bazira na upitniku koji je priredio Norbert Šmit (2008) u svom istraživanju o strategijama učenja leksike stranog jezika, a dio je pripremila autorka istraživanja na osnovu sopstvenog iskustva i u cilju dobijanja odgovora na neka konkretna i, po njenom mišljenju, važna pitanja za sticanje uvida u učenje leksike stranog jezika.

3. *Upitnik o stavovima nastavnika*

Ovaj upitnik sastoji se od trinaest pitanja čiji je cilj da se ispitaju stavovi nastavnika engleskog jezika u osnovnim školama o predstavljanju vokabulara, važnosti prepoznavanja i upotrebe frazalnih glagola u nastavnom procesu. Od nastavnika se očekivalo da odgovore na pitanja kao što su kojim metodama predstavljaju vokabular, da li su višečlane jezičke jedinice i frazalni glagoli koji se ne ocjenjuju na testu manje važni od onih u udžbenicima, da li učenici s teškoćom prevode frazalne glagole, da li izbjegavaju upotrebu frazalnih glagola.

4. *Test prepoznavanja i prevođenja frazalnih glagola u kontekstu*

Cilj ovog testa bio je da se provjeri poznavanje i prevođenje frazalnih glagola u engleskom jeziku kroz konkretne zadatke i rečenični kontekst. Učenici su na raspolaganju imali pedeset i dvije rečenice u kojima je bilo zastupljeno svih devedeset frazalnih glagola iz korpusa. Od njih se očekivalo da prvo identifikuju, odnosno da podvuku ili na neki drugi način obilježe frazalne glagole u datim rečenicama, a da zatim prevedu rečenicu. Tokom

analize pažnja je prvenstveno bila usmjerena na to da li su frazalni glagoli uspješno prevedeni, s manjim osvrtom na uspješan prevod svih dijelova rečenice.

5. *Test upotrebe frazalnih glagola*

Ovim završnim testom, nakon sprovedenih svih aktivnosti sa obje grupe, kroz osamdeset i četiri rečenice navedeni su svi glagoli⁷⁵ kojima je potrebno dodati jednu od šest ponuđenih partikula. Testom smo nastojali od učenika prikupiti podatke o tome koliko su uspješni u upotrebi ciljane grupe frazalnih glagola, odnosno u upotrebi partikula koje kreiraju frazalne glagole, a sve u cilju formiranja i pravilne upotrebe frazalnog glagola.

6.4.1 Obrada i analiza podataka

Statističkom analizom obuhvaćeni su prikupljeni podaci o samoprocjeni prepoznavanja, prevođenja i upotrebe frazalnih glagola od strane ispitanika, podataka o stavovima nastavnika o metodama predstavljanja vokabulara, važnosti prepoznavanja, razumijevanja i upotrebe frazalnih glagola u formalnom nastavnom procesu, rezultatima testa upotrebe frazalnih glagola, testa prepoznavanja i prevođenja frazalnih glagola i testa o prevođenju frazalnih glagola u kontekstu.

Kada je riječ o izvorima podataka i tehnikama prikupljanja podataka, korišten je primarni izvor podataka: upitnici i testovi nastali kao rezultat neposrednog posmatranja. Podaci su prikupljeni metodom anketiranja kojom su obuhvaćeni učenici VIII i IX razreda osnovne škole i nastavnici koji predaju engleski jezik. Kao što je i navedeno u prethodnom dijelu, sledeći upitnici i testovi su korišteni kao instrumenti prikupljanja podataka:

- Upitnik o stavovima nastavnika
- Upitnik samoprocjene učenika
- Test upotrebe frazalnih glagola
- Test poznavanja i prevođenja frazalnih glagola
- Test prepoznavanja i prevođenja frazalnih glagola u kontekstu

Na osnovu prikupljenih podataka formirane su baze podataka:

⁷⁵ Koji su korišteni i u prethodnim testovima.

- Stavovi nastavnika
- Samoprocjena učenika
- Uspjeh učenika
- Upotreba frazalnih glagola
- Poznavanje i prevođenje frazalnih glagola
- Prepoznavanje i prevođenje frazalnih glagola u kontekstu

Korištene su nezavisne i zavisne varijable, i to:

nezavisne:

- Pol (muški, ženski) - nominalna skala
- Uspjeh u toku školovanja (nedovoljan, dovoljan, dobar, vrlo dobar i odličan) - ordinalna skala
- Razred (VIII, IX) - ordinalna skala
- Grupa (eksperimentalna, kontrolna) - nominalna skala i

zavisne (kriterijske) varijable:

- Samoprocjena učenika
- Stavovi nastavnika
- Prepoznavanje frazalnih glagola
- Prevođenje frazalnih glagola
- Upotreba frazalnih glagola

U statističkoj analizi podataka korištene su parametarske i neparametarske metode kako bi se došlo do relevantnih zaključaka o postojanju statistički značajnih razlika između posmatranih grupa i nekih od mogućih navedenih faktora uticaja.

Odgovarajući testovi koji pokazuju sposobnost upotrebe frazalnih glagola u inovativnim kontekstima omogućavaju donošenje zaključaka o vrijednostima parametara osnovnog skupa na osnovu informacija dobijenih iz uzorka i postojanju statistički značajnih razlika između dvije grupe (eksperimentalne i kontrolne).

Početna (nul) hipoteza statističkog istraživanja jeste da ne postoje statistički značajne razlike u stavovima i odgovorima ispitanika u odnosu na grupe, razrede, pol ili školski uspjeh.

Alternativna hipoteza je da postoji statistički značajna razlika u odgovorima i stavovima ispitanika zavisno od grupe, razreda, pola ili školskog uspjeha.

Nul hipoteza se prihvata ako je nivo statističke značajnosti $p \geq 0,05$, dok se nul hipoteza odbacuje i prihvata alternativna hipoteza ako je $p < 0,05$.

U upitniku o stavovima nastavnika učestvovalo je 10 nastavnika, od kojih je 6 ženskog pola i 4 nastavnika muškog pola. Kao dodatni parametar za nastavnike uzeli smo godine radnog iskustva. Rezultati upitnika o stavovima nastavnika testirani su Likertovom skalom procjene. Upitnik o stavovima nastavnika sadrži 13 pitanja. Na pitanja od 1 do 7, i 9 do 12 se odgovaralo zaokruživanjem jednog odgovora (ordinalna - Likertova skala procjene):

1 - u potpunosti se slažem; 2 - djelimično se slažem; 3 - ne slažem se i 4 - u potpunosti se ne slažem.

Na pitanje broj 8 birao se jedan od 5 ponuđenih odgovora (politomna skala procjene u kojoj se bira samo jedan odgovor) i to:

- (1) Gramatičko-prevodni metod; (2) Direktni metod; (3) Audio-lingvalni metod;
(4) Komunikacijski pristup; (5) Interkulturalni pristup

Na pitanje broj 13 se odgovaralo izborom jedne od 4 ponuđene opcije (politomna skala procjene u kojoj se bira samo jedan odgovor), i to:

- (1) Pogađanje značenja na osnovu konteksta; (2) Lista učestalih FG;
(3) Eksplicitni pristup i izloženost jeziku; (4) Pristup slučajnog usvajanja FG.

Pitanja na koja su nastavnici odgovarali glase:

1. Vokabular i frazalni glagoli koji se koriste u udžbenicima odgovaraju jezičkim potrebama učenika:

2. Sadržaj vokabulara u udžbenicima premalo je usmjeren na frazalne glagole:

3. U sadržaj vokabulara u udžbenicima za engleski jezik treba uvrstiti više frazalnih glagola i višičlanih leksičkih jedinica:

4. Predstavljanje višičlanih leksičkih jedinica i frazalnih glagola djelimično je zastupljeno na svakom času engleskog jezika:

5. Nastava gramatike je važnija od vokabulara:

6. Učenicima ne treba predstavljati višечlane jezičke jedinice i FG ako nisu dio nastavnog plana i programa:
7. Višечlane jezičke jedinice i FG koji se ne ocjenjuju na testu su manje važni od onih u udžbenicima:
8. Vokabular predstavljam metodama:
9. Učenici ne mogu uvijek sami da prepoznaju i shvate značenje frazalnih glagola:
10. Učenici s teškoćom prevode frazalne glagole:
11. Učenici izbjegavaju upotrebu frazalnih glagola:
12. Značenje FG učenici usvajaju podsvjesno, kao rezultat ponovljene izloženosti u raznim kontekstima:
13. Najbolja strategija podučavanja FG je:

Statističkom analizom nastojalo se utvrditi da li postoji statistički značajna razlika u odgovorima između nastavnika muškog i ženskog pola. U analizi je korišten hi-kvadrat test.

Za godine radnog iskustva nastavnika izračunali smo srednju vrijednost i standardno odstupanje (standardnu devijaciju).

Kod upitnika samoprocjene učenika, istraživanje će prikazati podatke o tome kako učenici procjenjuju sopstveno prepoznavanje, uspješnost prevođenja i upotrebe frazalnih glagola u engleskom jeziku.

Ispitanici ukupnog uzorka su odgovarali na 7 pitanja u Upitniku.

Na pitanje 1 (Kako biste definisali frazalne glagole?) odgovaralo se tekstualno, a rezultat je bio: tačan ili netačan odgovor.

Na pitanje 2 (Da li možete sami prepoznati frazalne glagole u tekstu?) odgovaralo se zaokruživanjem jednog od dva ponuđena odgovora (Da, Ne - treba mi pomoć).

Na pitanje 3 (Kako znate šta je frazalni glagol?) odgovaralo se zaokruživanjem jednog od tri ponuđena odgovora (a) ima uz sebe partikulu; b) Pogodim na osnovu konteksta i c) Često nisam siguran/sigurna, pa pitam nastavnika).

Na pitanje 4 (Da li je značenje frazalnih glagola teško odrediti bez pomoći i obrazloženja nastavnika?) birao se jedan od dva ponuđena odgovora (da, ne).

Na pitanje 5 (Koje strategije koristite da biste došli do značenja frazalnih glagola?) odgovaralo se zaokruživanjem jednog ili više od ponuđenih 9 odgovora. Određeni broj ispitanika se izjasnio da koristi dvije, tri ili četiri strategije kako bi prepoznali frazalni glagol.

Na pitanje 6 (Da li uvijek prevodite frazalne glagole direktnim prevođenjem njihovih pojedinačnih dijelova na L1?) birao se jedan od dva ponuđena odgovora (da, ne).

Na pitanje 7 (Da li koristite frazalne glagole?) birao se jedan od tri ponuđena odgovora (a) Rijetko - samo kao dio obaveznog gradiva); b) Da, kada razgovaram sa nastavnikom i c) Da, kada razgovaram sa prijateljem na engleskom).

Deskriptivnom statistikom prezentovana je distribucija odgovora ispitanika na svako pitanje. Distribucija odgovora strukturirana je po razredima i polu ispitanika, gdje su navedene brojne vrijednosti i procentualni udjeli. Postojanje razlike u distribuciji odgovora na pitanja iz Upitnika samoprocjene za učenike između VIII i IX razreda, testirala se hi-kvadrat testom na nivou značajnosti 0,05. Rezultati su predstavljeni tabelarno i grafički.

Deskriptivnom statistikom prezentovana je struktura anketiranih učenika po ostvarenom uspjehu u toku školovanja (po broju i procentualnim udjelima). Podaci su tako strukturirani da je moguće komparirati uspjeh učenika po grupama, po razredima, ali i po polu učenika.

Cilj statističke analize je utvrditi postojanje statistički značajne razlike u distribuciji frekvencija uspjeha ispitanika po grupama, razredima i polu. Za analizu je korišten hi-kvadrat (χ^2) test na nivou značajnosti 0,05.

Izračunali smo prosječne ocjene za ispitanike ukupnog uzorka, ispitanike po grupama, razredima (srednja vrijednost ocjena uspjeha i standardna devijacija).

Postojanje statistički značajnih razlika u prosječnoj ocjeni uspjeha između grupa kao i razlika u uspjehu učenika VIII i IX razreda u svakoj grupi, testirano je T-testom na nivou značajnosti 0,05.

U testu upotrebe frazalnih glagola, deskriptivnom statistikom predstavljena je distribucija odgovora ispitanika i data je posebno za „prvi“ a posebno za „drugi“ frazalni glagol. Prezentovani su brojčani podaci kao i procentualni udjeli tačnih i netačnih odgovora za 84 rečenice. Distribucija rezultata testiranja prezentovane su tabelarno i grafički: po grupama, razredima, polu i školskom uspjehu.

Razlika u distribuciji odgovora između eksperimentalne i kontrolne grupe testirana je hi-kvadrat testom. Hi-kvadrat testom testirane su razlike u distribuciji odgovora između VIII i IX razreda u svakoj od grupa (eksperimentalnoj i kontrolnoj) kao i na nivou ukupnog uzorka. Na sličan način izvršeno je testiranje razlika u distribuciji odgovora po polu i razredima, po razredima i grupama, po uspjehu i razredima, po polu i grupama, po uspjehu i grupama, po uspjehu, grupama, polu i razredu.

Statističkom analizom obuhvaćen je i komparativni pregled distribucije odgovora ispitanika za „prvi“ i „drugi“ frazalni glagol, prikazani tabelarno i grafički po različitim pokazateljima (grupama, razredima, polu i uspjehu ispitanika).

Rezultati statističke analize i testiranja predstavljaju osnovu za donošenje zaključka da li eksplicitne instrukcije nastavnika utiču na veću uspješnost upotrebe frazalnih glagola kod eksperimentalne grupe.

Cilj testa poznavanja i prevođenja frazalnih glagola je provjera poznavanja frazalnih glagola u engleskom jeziku od strane ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe. Test sadrži 90 frazalnih glagola. Za svaki frazalni glagol ispitanici su dali jedan od ponuđenih komentara: 1 - nikad nisam čuo za taj frazalni glagol; 2 - čuo sam za njega, ali ga nikad ne koristim; 3 - poznat mi je i ponekad ga koristim; 4 - poznat mi je i često ga koristim. Učenici su, takođe, ponudili i prevod frazalnog glagola. U ovom testu, koji su istovremeno radili učenici obje grupe, prikupljeni su podaci o trenutnom stanju i poznavanju frazalnih glagola ciljne grupe učenika. U testu su zastupljeni svi frazalni glagoli koji su korišteni i u narednim testovima.

Metodom deskriptivne statističke analize su na adekvatan način opisani i prezentovani prikupljeni podaci.

U testu prepoznavanja i prevođenja frazalnih glagola u kontekstu, testirano je da li učenici obje grupe mogu klasifikovati frazalne glagole kao takve, bez pomoći i intervencije nastavnika, a izvršeno je i testiranje uticaja konteksta i L1 na razumijevanje i uspješnost prevođenja doslovnih i idiomatičnih frazalnih glagola. Parametarskim (T-test) i neparametarskim metodama (Hi – kvadrat test), došlo se do relevantnih zaključaka o postojanju statistički značajnih razlika između posmatranih grupa. Cilj je pokazati da je učenicima potrebna pomoć u vidu eksplicitnih instrukcija jer neće moći samostalno prepoznati i prevesti idiomatične frazalne glagole.

Deskriptivnom statistikom predstavljena je distribucija odgovora ispitanika u prepoznavanju frazalnih glagola eksperimentalne i kontrolne grupe, sa navođenjem broja i procentualnog udjela tačnih i negativnih odgovora.

Hi-kvadrat testom testirana je značajnost razlike u prepoznavanju frazalnih glagola između eksperimentalne i kontrolne grupe. Rezultati testiranja su predstavljani tabelom. Takođe, deskriptivnom statistikom su predstavljene distribucije odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe u prevođenju frazalnih glagola.

Statistički značajna razlika u tačnosti prevođenja frazalnih glagola između grupa utvrđena je hi-kvadrat testom. Rezultati testiranja su predstavljani tabelarno.

Analiza prepoznavanja frazalnih glagola proširena je razlaganjem distribucije rezultata zavisno od uticaja grupe, razreda, pola i uspjeha, mjereći pri tome i statističku značajnost razlike (hi-kvadrat testom). Sačinjeni su i komparativni pregledi tačnih i netačnih prevoda frazalnih glagola po grupama, razredima, polu i uspjehu ispitanika. Rezultati analiza predstavljani su tabelarno i grafički.

Cilj testa u dijelu koji se odnosi na prevođenje frazalnih glagola u kontekstu je da se, pored prepoznavanja, odredi uspješnost prevođenja ciljanih frazalnih glagola (FG). U testu su date ukupno 52 rečenice od kojih je svaka imala najmanje jedan frazalni glagol. Po dva frazalna glagola bila su u 33 rečenice, po 3 frazalna glagola u 4 rečenice i jedna rečenica sa 4 frazalna glagola. Rezultati testa prevođenja svih frazalnih glagola u kontekstu predstavljani su tabelarno, deskriptivnom statistikom pri čemu su navedene brojne vrijednosti tačnih i netačnih odgovora, uz procentualne udjele. Grafički su predstavljani komparativni podaci svih frazalnih glagola kako bi se uočile razlike po grupama, razredima, polu i uspjehu ispitanika.

Posebno je predstavljena deskriptivna statistika i testiranje statistički značajnih razlika u distribuciji odgovora prepoznavanja „prvog“ frazalnog glagola, a zatim je na sličan način predstavljena deskriptivna statistika i testiranje za poznavanje „drugog“, „trećeg“ i „četvrtog“ frazalnog glagola. Razlike su se analizirale zavisno od uticaja grupe, razreda, pola i školskog uspjeha. Rezultati analize su predstavljani tabelarno i grafički. Testiranje razlika u distribuciji odgovora zavisno od uticaja odabranih parametara izvršeno je hi-kvadrat testom.

VII

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U ovom poglavlju biće uporedo izloženi i analizirani rezultati kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja. Autorka je bila i predavač u grupi u kojoj je vršeno eksperimentalno istraživanje, te su rezultati u ovoj grupi dali zanimljive podatke relevantne za temu našeg rada. Rezultati dobijeni u ovoj grupi, kao i u grupi koja je pratila redovan nastavni proces, biće prikazani u ovom poglavlju.

7.1 Analiza uspješnosti poznavanja i prevođenja frazalnih glagola

Prvi test koji su radili učenici obje grupe sastojao se od samostalne procjene učenika u definisanju stepena poznavanja datog frazalnog glagola, za svaki od devedeset frazalnih glagola iz korpusa. Pored toga, od njih se očekivalo da navedu prevod date jedinice, bez pomoći rečeničnog konteksta. U tabelama 3a) i 3b) dati su odgovori ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe na pitanja koja se odnose na frazalne glagole iz korpusa. Za svaki frazalni glagol učenici su dali jedan od ponuđenih komentara: 1 - nikad nisam čuo za taj frazalni glagol; 2 - čuo sam za njega, ali ga nikad ne koristim; 3 - poznat mi je i ponekad ga koristim; 4 - poznat mi je i često ga koristim. Učenici su, takođe, ponudili i prevod frazalnog glagola.

Ispitanici obje grupe su u najvećoj mjeri davali odgovore 2 (čuo sam za njega, ali ga rijetko koristim) i 3 (poznat mi je i ponekad ga koristim).

Na nivou ukupnog uzorka, odgovor 1 je dalo 8,6% učenika iz eksperimentalne i 3,0% ispitanika iz kontrolne grupe. To znači da se veći udio učenika iz eksperimentalne grupe izjasnio da nikad nije čuo za ponuđeni frazalni glagol, dok je udio učenika iz kontrolne grupe znatno manji.

Odgovor 2 je dalo 42,3% učenika iz eksperimentalne grupe i 27,9% učenika iz kontrolne grupe. Veći udio učenika eksperimentalne grupe izjavljuje da je čuo za ponuđeni frazalni glagol u odnosu na učenike kontrolne grupe. Odgovor 3 je dalo 34,1% učenika eksperimentalne i 49,5% učenika kontrolne grupe, što jasno upućuje da skoro pola učenika iz kontrolne grupe smatra da poznaje frazalni glagol i da ga ponekad koristi, dok je udio učenika

eksperimentalne grupe znatno manji. Odgovor 4 je dalo 14,5% učenika eksperimentalne i 19,6% učenika kontrolne grupe, tj. veći je udio učenika kontrolne grupe koji izjavljuje da mu je frazalni glagol poznat i da ga često koristi.

Može se konstatovati da učenici kontrolne grupe smatraju da bolje poznaju frazalne glagole i da ih češće koriste u odnosu na učenike eksperimentalne grupe. Statistički značajna razlika u distribuciji odgovora o poznavanju frazalnih glagola između grupa postoji za 26 od 90 frazalnih glagola, što upućuje na zaključak da se preko 2/3 učenika iz obje grupe ne razlikuje značajno u poznavanju frazalnih glagola i njihovoj upotrebi, dok se skoro 1/3 razlikuje.

Tabele 3a) i 3b) detaljno prikazuju odgovore učenika kontrolne i eksperimentalne grupe o pitanju poznavanja frazalnih glagola i ličnoj samoprocjeni po tom parametru. Frazalni glagoli koji su obilježeni rednim brojevima od 1 – 90 su redosljedom sledeći: *shop around, turn around, ask around, bring around, laze around, see around, come around, look around, fool around, play around, get around, hang around, sit around, invite around, walk around, turn into, look into, get into, change into, talk into, break into, bump into, check into, enter into, go into, rush into, make into, move into, pay into, run into, go out, ask out, run out, break out, call out, drop out, bring out, knock out, make out, put out, turn out, look out, take out, work out, block out; get on, wait on, go on, take on, bring on, rely on, check on, put on, drag on, switch on, hand on, keep on, lean on, move on, pass on, take off, go off, get off, put off, turn off, bring off, give off, hold off, keep off, write off, call off, live off, log off, see off, pay off; go up, pick up, blow up, grow up, look up, get up, speak up, dress up, warm up, wake up, take up, turn up, call up, show up, stand up.*

Tabela 3a) Distribucija odgovora ispitanika u poznavanju frazalnih glagola

FG	Grupa																χ^2
	Eksperimentalna								Kontrolna								
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1	5	10,9%	18	39,1%	19	41,3%	4	8,7%	3	6,5%	12	26,1%	23	50,0%	8	17,4%	0,332
2	3	6,5%	19	41,3%	15	32,6%	9	19,6%	2	4,3%	16	34,8%	18	39,1%	10	21,7%	0,854
3	4	8,7%	21	45,7%	17	37,0%	4	8,7%	0	0,0%	18	39,1%	24	52,2%	4	8,7%	0,143
4	5	10,9%	24	52,2%	14	30,4%	3	6,5%	0	0,0%	21	45,7%	20	43,5%	5	10,9%	0,080
5	7	15,2%	22	47,8%	16	34,8%	1	2,2%	1	2,2%	14	30,4%	29	63,0%	2	4,3%	0,016

6	2	4,3%	22	47,8%	17	37,0%	5	10,9%	2	4,3%	11	23,9%	28	60,9%	5	10,9%	0,096
7	0	0,0%	23	50,0%	20	43,5%	3	6,5%	0	0,0%	12	26,1%	28	60,9%	6	13,0%	0,055
8	0	0,0%	21	45,7%	16	34,8%	9	19,6%	0	0,0%	9	19,6%	28	60,9%	9	19,6%	0,018
9	4	8,7%	26	56,5%	12	26,1%	4	8,7%	0	0,0%	21	45,7%	20	43,5%	5	10,9%	0,084
10	4	8,7%	19	41,3%	13	28,3%	10	21,7%	2	4,3%	12	26,1%	20	43,5%	12	26,1%	0,271
11	3	6,5%	20	43,5%	16	34,8%	7	15,2%	1	2,2%	9	19,6%	31	67,4%	5	10,9%	0,016
12	4	8,7%	16	34,8%	20	43,5%	6	13,0%	0	0,0%	11	23,9%	30	65,2%	5	10,9%	0,071
13	2	4,3%	18	39,1%	16	34,8%	10	21,7%	1	2,2%	11	23,9%	24	52,2%	10	21,7%	0,305
14	4	8,7%	21	45,7%	15	32,6%	6	13,0%	1	2,2%	11	23,9%	24	52,2%	10	21,7%	0,046
15	4	8,7%	16	34,8%	16	34,8%	10	21,7%	0	0,0%	10	21,7%	25	54,3%	11	23,9%	0,060
16	3	6,5%	19	41,3%	15	32,6%	9	19,6%	1	2,2%	12	26,1%	21	45,7%	12	26,1%	0,260
17	3	6,5%	16	34,8%	20	43,5%	7	15,2%	1	2,2%	10	21,7%	27	58,7%	8	17,4%	0,322
18	4	8,7%	24	52,2%	12	26,1%	6	13,0%	2	4,3%	16	34,8%	21	45,7%	7	15,2%	0,187
19	3	6,5%	19	41,3%	17	37,0%	7	15,2%	3	6,5%	11	23,9%	25	54,3%	7	15,2%	0,301
20	2	4,3%	27	58,7%	12	26,1%	5	10,9%	0	0,0%	14	30,4%	27	58,7%	5	10,9%	0,008
21	3	6,5%	23	50,0%	16	34,8%	4	8,7%	1	2,2%	11	23,9%	26	56,5%	8	17,4%	0,030
22	6	13,0%	14	30,4%	21	45,7%	5	10,9%	2	4,3%	11	23,9%	25	54,3%	8	17,4%	0,334
23	3	6,5%	21	45,7%	16	34,8%	6	13,0%	0	0,0%	17	37,0%	20	43,5%	9	19,6%	0,215
24	3	6,5%	20	43,5%	15	32,6%	8	17,4%	3	6,5%	13	28,3%	20	43,5%	10	21,7%	0,490
25	3	6,5%	16	34,8%	17	37,0%	10	21,7%	1	2,2%	8	17,4%	28	60,9%	9	19,6%	0,093
26	4	8,7%	17	37,0%	18	39,1%	7	15,2%	0	0,0%	10	21,7%	23	50,0%	13	28,3%	0,042
27	3	6,5%	24	52,2%	15	32,6%	4	8,7%	0	0,0%	19	41,3%	21	45,7%	6	13,0%	0,173
28	4	8,7%	18	39,1%	19	41,3%	5	10,9%	0	0,0%	15	32,6%	28	60,9%	3	6,5%	0,090
29	5	10,9%	21	45,7%	10	21,7%	10	21,7%	1	2,2%	14	30,4%	20	43,5%	11	23,9%	0,059
30	2	4,3%	20	43,5%	14	30,4%	10	21,7%	1	2,2%	13	28,3%	27	58,7%	5	10,9%	0,055
31	7	15,2%	10	21,7%	18	39,1%	11	23,9%	4	8,7%	7	15,2%	27	58,7%	8	17,4%	0,305
32	8	17,4%	21	45,7%	13	28,3%	4	8,7%	3	6,5%	12	26,1%	17	37,0%	14	30,4%	0,013
33	6	13,0%	16	34,8%	19	41,3%	5	10,9%	2	4,3%	10	21,7%	25	54,3%	9	19,6%	0,148
34	5	10,9%	23	50,0%	9	19,6%	9	19,6%	1	2,2%	18	39,1%	17	37,0%	10	21,7%	0,122
35	6	13,0%	21	45,7%	13	28,3%	6	13,0%	4	8,7%	15	32,6%	22	47,8%	5	10,9%	0,283

36	4	8,7%	24	52,2%	12	26,1%	6	13,0%	0	0,0%	15	32,6%	21	45,7%	10	21,7%	0,023
37	8	17,4%	14	30,4%	17	37,0%	7	15,2%	3	6,5%	7	15,2%	19	41,3%	17	37,0%	0,031
38	3	6,5%	21	45,7%	18	39,1%	4	8,7%	1	2,2%	13	28,3%	25	54,3%	7	15,2%	0,184
39	3	6,5%	22	47,8%	16	34,8%	5	10,9%	1	2,2%	13	28,3%	27	58,7%	5	10,9%	0,106
40	4	8,7%	22	47,8%	14	30,4%	6	13,0%	1	2,2%	16	34,8%	17	37,0%	12	26,1%	0,169
41	4	8,7%	15	32,6%	21	45,7%	6	13,0%	2	4,3%	14	30,4%	18	39,1%	12	26,1%	0,402
42	4	8,7%	17	37,0%	22	47,8%	3	6,5%	1	2,2%	16	34,8%	20	43,5%	9	19,6%	0,177
43	2	4,3%	22	47,8%	18	39,1%	4	8,7%	1	2,2%	13	28,3%	23	50,0%	9	19,6%	0,159
44	5	10,9%	11	23,9%	24	52,2%	6	13,0%	0	0,0%	7	15,2%	30	65,2%	9	19,6%	0,067
45	7	15,2%	20	43,5%	15	32,6%	4	8,7%	3	6,5%	9	19,6%	23	50,0%	11	23,9%	0,013
46	7	15,2%	16	34,8%	17	37,0%	6	13,0%	5	10,9%	14	30,4%	21	45,7%	6	13,0%	0,828
47	6	13,0%	20	43,5%	18	39,1%	2	4,3%	2	4,3%	14	30,4%	27	58,7%	3	6,5%	0,168
48	4	8,7%	17	37,0%	17	37,0%	8	17,4%	0	0,0%	9	19,6%	28	60,9%	9	19,6%	0,027
49	6	13,0%	22	47,8%	15	32,6%	3	6,5%	4	8,7%	18	39,1%	20	43,5%	4	8,7%	0,647
50	7	15,2%	16	34,8%	19	41,3%	4	8,7%	6	13,0%	6	13,0%	29	63,0%	5	10,9%	0,078

Tabela 3b) Distribucija odgovora ispitanika u poznavanju frazalnih glagola

FG	Grupa												χ^2				
	Eksperimentalna						Kontrolna							p			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4					
51	2	4,3%	17	37,0%	19	41,3%	8	17,4%	1	2,2%	7	15,2%	24	52,2%	14	30,4%	0,081
52	2	4,3%	25	54,3%	15	32,6%	4	8,7%	0	0,0%	15	32,6%	25	54,3%	6	13,0%	0,060
53	5	10,9%	16	34,8%	21	45,7%	4	8,7%	3	6,5%	16	34,8%	22	47,8%	5	10,9%	0,889
54	5	10,9%	20	43,5%	15	32,6%	6	13,0%	2	4,3%	14	30,4%	16	34,8%	14	30,4%	0,134
55	4	8,7%	21	45,7%	14	30,4%	7	15,2%	2	4,3%	18	39,1%	15	32,6%	11	23,9%	0,610
56	5	10,9%	20	43,5%	15	32,6%	6	13,0%	0	0,0%	9	19,6%	28	60,9%	9	19,6%	0,003
57	4	8,7%	21	45,7%	16	34,8%	5	10,9%	2	4,3%	18	39,1%	17	37,0%	9	19,6%	0,558
58	2	4,3%	23	50,0%	15	32,6%	6	13,0%	1	2,2%	16	34,8%	22	47,8%	7	15,2%	0,393

59	3	6,5%	23	50,0%	15	32,6%	5	10,9%	3	6,5%	9	19,6%	24	52,2%	10	21,7%	0,020
60	7	15,2%	21	45,7%	16	34,8%	2	4,3%	2	4,3%	10	21,7%	26	56,5%	8	17,4%	0,005
61	6	13,0%	20	43,5%	14	30,4%	6	13,0%	3	6,5%	9	19,6%	28	60,9%	6	13,0%	0,020
62	6	13,0%	24	52,2%	10	21,7%	6	13,0%	1	2,2%	20	43,5%	23	50,0%	2	4,3%	0,011
63	7	15,2%	17	37,0%	16	34,8%	6	13,0%	3	6,5%	7	15,2%	31	67,4%	5	10,9%	0,014
64	6	13,0%	24	52,2%	11	23,9%	5	10,9%	1	2,2%	10	21,7%	26	56,5%	9	19,6%	0,001
65	3	6,5%	13	28,3%	17	37,0%	13	28,3%	0	0,0%	10	21,7%	18	39,1%	18	39,1%	0,238
66	5	10,9%	26	56,5%	13	28,3%	2	4,3%	1	2,2%	17	37,0%	25	54,3%	3	6,5%	0,036
67	9	19,6%	25	54,3%	6	13,0%	6	13,0%	2	4,3%	14	30,4%	17	37,0%	13	28,3%	0,002
68	6	13,0%	23	50,0%	13	28,3%	4	8,7%	4	8,7%	14	30,4%	25	54,3%	3	6,5%	0,089
69	5	10,9%	25	54,3%	12	26,1%	4	8,7%	2	4,3%	14	30,4%	26	56,5%	4	8,7%	0,023
70	5	10,9%	27	58,7%	10	21,7%	4	8,7%	3	6,5%	20	43,5%	17	37,0%	6	13,0%	0,289
71	4	8,7%	25	54,3%	14	30,4%	3	6,5%	1	2,2%	17	37,0%	23	50,0%	5	10,9%	0,111
72	12	26,1%	29	63,0%	3	6,5%	2	4,3%	8	17,4%	34	73,9%	2	4,3%	2	4,3%	0,706
73	0	0,0%	15	32,6%	17	37,0%	14	30,4%	1	2,2%	12	26,1%	21	45,7%	12	26,1%	0,592
74	3	6,5%	24	52,2%	17	37,0%	2	4,3%	0	0,0%	17	37,0%	26	56,5%	3	6,5%	0,099
75	1	2,2%	22	47,8%	19	41,3%	4	8,7%	1	2,2%	19	41,3%	17	37,0%	9	19,6%	0,521
76	2	4,3%	20	43,5%	21	45,7%	3	6,5%	0	0,0%	18	39,1%	20	43,5%	8	17,4%	0,221
77	0	0,0%	22	47,8%	14	30,4%	10	21,7%	0	0,0%	6	13,0%	23	50,0%	17	37,0%	0,001
78	6	13,0%	18	39,1%	16	34,8%	6	13,0%	0	0,0%	10	21,7%	25	54,3%	11	23,9%	0,008
79	3	6,5%	12	26,1%	12	26,1%	19	41,3%	2	4,3%	6	13,0%	16	34,8%	22	47,8%	0,393
80	2	4,3%	17	37,0%	19	41,3%	8	17,4%	0	0,0%	12	26,1%	29	63,0%	5	10,9%	0,131
81	4	8,7%	13	28,3%	16	34,8%	13	28,3%	2	4,3%	7	15,2%	18	39,1%	19	41,3%	0,295
82	3	6,5%	14	30,4%	20	43,5%	9	19,6%	1	2,2%	9	19,6%	27	58,7%	9	19,6%	0,372
83	1	2,2%	16	34,8%	15	32,6%	14	30,4%	0	0,0%	17	37,0%	14	30,4%	15	32,6%	0,777
84	2	4,3%	16	34,8%	17	37,0%	11	23,9%	0	0,0%	12	26,1%	23	50,0%	11	23,9%	0,324
85	2	4,3%	15	32,6%	15	32,6%	14	30,4%	0	0,0%	10	21,7%	21	45,7%	15	32,6%	0,258
86	1	2,2%	13	28,3%	21	45,7%	11	23,9%	0	0,0%	14	30,4%	25	54,3%	7	15,2%	0,518
87	2	4,3%	12	26,1%	21	45,7%	11	23,9%	0	0,0%	10	21,7%	23	50,0%	13	28,3%	0,486

88	0	0,0%	26	56,5%	15	32,6%	5	10,9%	0	0,0%	12	26,1%	30	65,2%	4	8,7%	0,006
89	3	6,5%	17	37,0%	13	28,3%	13	28,3%	0	0,0%	6	13,0%	13	28,3%	27	58,7%	0,004
90	0	0,0%	4	8,7%	11	23,9%	31	67,4%	0	0,0%	1	2,2%	13	28,3%	32	69,6%	0,371

U gore prikazanim tabelama 3a) i 3b) dat je pregled tačnih i netačnih odgovora u poznavanju frazalnih glagola po grupama. U obje grupe preovladavaju tačni odgovori, međutim, veći udio tačnih odgovora je na strani kontrolne grupe. Veći udio netačnih prevoda konstatovan je u 3 slučaja za eksperimentalnu grupu (frazalni glagoli: 66, 67 i 72) i u 2 slučaja za kontrolnu grupu (67, 72). Skoro da se radi o istim frazalnim glagolima za koje su učenici izjavili da ih ne poznaju i koje nisu preveli učenici i jedne i druge grupe (67 i 72), a to su konkretno frazalni glagol *give off* i *live off*.

Nakon prvog dijela testa, od učenika se očekivalo i da samostalno prevedu date frazalne glagole. Rezultati su prikazani u tabeli 4a).

Tabela 4a) Distribucija odgovora ispitanika u prevodenju frazalnih glagola

FG	Grupa								χ^2
	Eksperimentalna				Kontrolna				p
	Prevod				Prevod				
	Tačan prevod		Netačan prevod		Tačan prevod		Netačan prevod		
1	29	63,0%	17	37,0%	39	84,8%	7	15,2%	0,018
2	36	78,3%	10	21,7%	36	78,3%	10	21,7%	1,000
3	32	69,6%	14	30,4%	40	87,0%	6	13,0%	0,043
4	33	71,7%	13	28,3%	38	82,6%	8	17,4%	0,214
5	32	69,6%	14	30,4%	39	84,8%	7	15,2%	0,082
6	35	76,1%	11	23,9%	37	80,4%	9	19,6%	0,613
7	36	78,3%	10	21,7%	41	89,1%	5	10,9%	0,158
8	36	78,3%	10	21,7%	39	84,8%	7	15,2%	0,420
9	32	69,6%	14	30,4%	30	65,2%	16	34,8%	0,656
10	36	78,3%	10	21,7%	39	84,8%	7	15,2%	0,420
11	37	80,4%	9	19,6%	42	91,3%	4	8,7%	0,135
12	35	76,1%	11	23,9%	44	95,7%	2	4,3%	0,007
13	37	80,4%	9	19,6%	36	78,3%	10	21,7%	0,797

14	31	67,4%	15	32,6%	39	84,8%	7	15,2%	0,051
15	33	71,7%	13	28,3%	38	82,6%	8	17,4%	0,214
16	34	73,9%	12	26,1%	38	82,6%	8	17,4%	0,312
17	31	67,4%	15	32,6%	33	71,7%	13	28,3%	0,650
18	31	67,4%	15	32,6%	37	80,4%	9	19,6%	0,154
19	37	80,4%	9	19,6%	36	78,3%	10	21,7%	0,797
20	31	67,4%	15	32,6%	35	76,1%	11	23,9%	0,354
21	31	67,4%	15	32,6%	36	78,3%	10	21,7%	0,241
22	34	73,9%	12	26,1%	37	80,4%	9	19,6%	0,456
23	33	71,7%	13	28,3%	40	87,0%	6	13,0%	0,071
24	35	76,1%	11	23,9%	38	82,6%	8	17,4%	0,440
25	35	76,1%	11	23,9%	39	84,8%	7	15,2%	0,293
26	32	69,6%	14	30,4%	38	82,6%	8	17,4%	0,143
27	30	65,2%	16	34,8%	37	80,4%	9	19,6%	0,101
28	30	65,2%	16	34,8%	30	65,2%	16	34,8%	1,000
29	31	67,4%	15	32,6%	36	78,3%	10	21,7%	0,241
30	36	78,3%	10	21,7%	38	82,6%	8	17,4%	0,599
31	33	71,7%	13	28,3%	36	78,3%	10	21,7%	0,470
32	24	52,2%	22	47,8%	36	78,3%	10	21,7%	0,009
33	29	63,0%	17	37,0%	33	71,7%	13	28,3%	0,374
34	28	60,9%	18	39,1%	31	67,4%	15	32,6%	0,514
35	29	63,0%	17	37,0%	36	78,3%	10	21,7%	0,109
36	28	60,9%	18	39,1%	39	84,8%	7	15,2%	0,010
37	28	60,9%	18	39,1%	37	80,4%	9	19,6%	0,039
38	38	82,6%	8	17,4%	43	93,5%	3	6,5%	0,108
39	26	56,5%	20	43,5%	37	80,4%	9	19,6%	0,014
40	33	71,7%	13	28,3%	37	80,4%	9	19,6%	0,328
41	34	73,9%	12	26,1%	39	84,8%	7	15,2%	0,198
42	36	78,3%	10	21,7%	41	89,1%	5	10,9%	0,158
43	30	65,2%	16	34,8%	38	82,6%	8	17,4%	0,058
44	31	67,4%	15	32,6%	41	89,1%	5	10,9%	0,011

45	33	71,7%	13	28,3%	40	87,0%	6	13,0%	0,071
46	31	67,4%	15	32,6%	32	69,6%	14	30,4%	0,822
47	31	67,4%	15	32,6%	35	76,1%	11	23,9%	0,354
48	33	71,7%	13	28,3%	38	82,6%	8	17,4%	0,214
49	30	65,2%	16	34,8%	33	71,7%	13	28,3%	0,501
50	33	71,7%	13	28,3%	38	82,6%	8	17,4%	0,214

Tabela 4b) Distribucija odgovora ispitanika u prevođenju frazalnih glagola

FG	Grupa								χ^2
	Eksperimentalna				Kontrolna				p
	Prevod				Prevod				
	Tačan prevod		Netačan prevod		Tačan prevod		Netačan prevod		
51	38	82,6%	8	17,4%	40	87,0%	6	13,0%	0,562
52	30	65,2%	16	34,8%	35	76,1%	11	23,9%	0,252
53	33	71,7%	13	28,3%	36	78,3%	10	21,7%	0,470
54	25	54,3%	21	45,7%	36	78,3%	10	21,7%	0,015
55	30	65,2%	16	34,8%	38	82,6%	8	17,4%	0,058
56	27	58,7%	19	41,3%	39	84,8%	7	15,2%	0,005
57	31	67,4%	15	32,6%	36	78,3%	10	21,7%	0,241
58	32	69,6%	14	30,4%	36	78,3%	10	21,7%	0,342
59	29	63,0%	17	37,0%	35	76,1%	11	23,9%	0,174
60	28	60,9%	18	39,1%	32	69,6%	14	30,4%	0,381
61	27	58,7%	19	41,3%	32	69,6%	14	30,4%	0,277
62	24	52,2%	22	47,8%	28	60,9%	18	39,1%	0,400
63	24	52,2%	22	47,8%	32	69,6%	14	30,4%	0,087
64	23	50,0%	23	50,0%	34	73,9%	12	26,1%	0,018
65	37	80,4%	9	19,6%	38	82,6%	8	17,4%	0,788
66	19	41,3%	27	58,7%	22	47,8%	24	52,2%	0,529
67	17	37,0%	29	63,0%	33	71,7%	13	28,3%	0,001
68	27	58,7%	19	41,3%	32	69,6%	14	30,4%	0,277
69	24	52,2%	22	47,8%	30	65,2%	16	34,8%	0,204

70	24	52,2%	22	47,8%	31	67,4%	15	32,6%	0,137
71	25	54,3%	21	45,7%	29	63,0%	17	37,0%	0,397
72	11	23,9%	35	76,1%	6	13,0%	40	87,0%	0,179
73	39	84,8%	7	15,2%	36	78,3%	10	21,7%	0,420
74	31	67,4%	15	32,6%	31	67,4%	15	32,6%	1,000
75	33	71,7%	13	28,3%	33	71,7%	13	28,3%	1,000
76	32	69,6%	14	30,4%	35	76,1%	11	23,9%	0,482
77	37	80,4%	9	19,6%	41	89,1%	5	10,9%	0,246
78	34	73,9%	12	26,1%	44	95,7%	2	4,3%	0,004
79	39	84,8%	7	15,2%	42	91,3%	4	8,7%	0,335
80	31	67,4%	15	32,6%	38	82,6%	8	17,4%	0,092
81	38	82,6%	8	17,4%	44	95,7%	2	4,3%	0,044
82	36	78,3%	10	21,7%	39	84,8%	7	15,2%	0,420
83	38	82,6%	8	17,4%	43	93,5%	3	6,5%	0,108
84	39	84,8%	7	15,2%	42	91,3%	4	8,7%	0,335
85	36	78,3%	10	21,7%	41	89,1%	5	10,9%	0,158
86	33	71,7%	13	28,3%	34	73,9%	12	26,1%	0,815
87	38	82,6%	8	17,4%	37	80,4%	9	19,6%	0,788
88	27	58,7%	19	41,3%	31	67,4%	15	32,6%	0,388
89	37	80,4%	9	19,6%	40	87,0%	6	13,0%	0,397
90	44	95,7%	2	4,3%	46	100,0%	0	0,0%	0,153

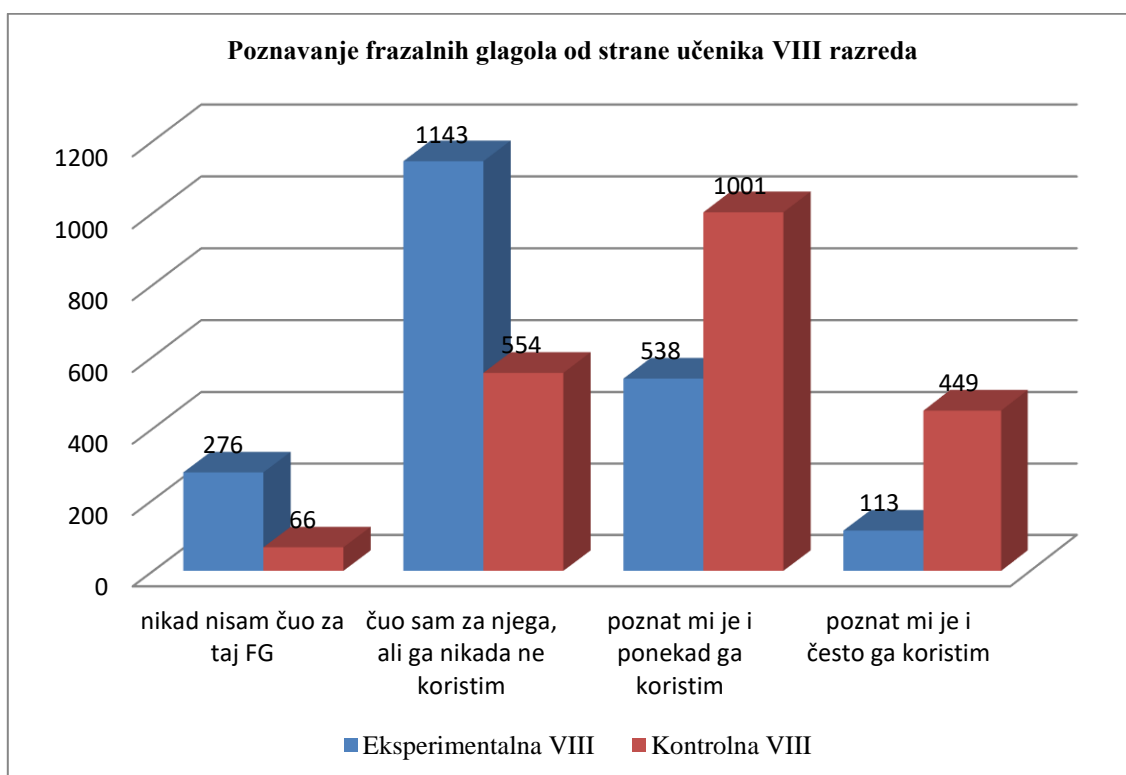
Statistički značajna razlika u tačnosti prevođenja frazalnih glagola nije utvrđena za 76 frazalnih glagola, dok je za 13 frazalnih glagola utvrđena statistički značajna razlika u distribuciji odgovora. Može se zaključiti da učenici obje grupe dobro prevode frazalne glagole, ali su učenici kontrolne grupe u tome efikasniji.

U Tabeli broj 5 je data distribucija odgovora o poznavanju frazalnih glagola ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe po razredima. Na Grafikonu broj 2 prikazan je komparativni pregled odgovora učenika VIII razreda, a na Grafikonu broj 3 komparativni pregled odgovora IX razreda.

Tabela 5 Distribucija odgovora o poznavanju frazalnih glagola po grupama i razredima

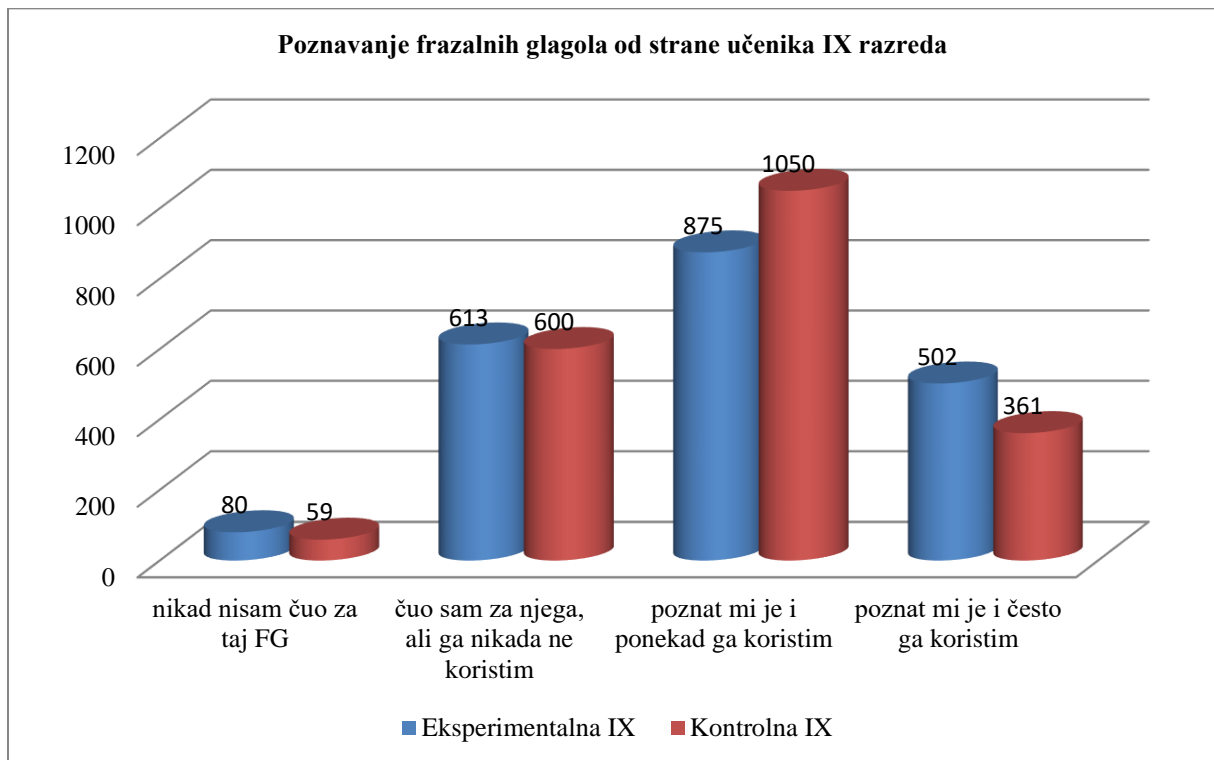
Poznavanje frazalnog glagola	Grupa			
	Eksperimentalna		Kontrolna	
	Razred		Razred	
	VIII	IX	VIII	IX
nikad nisam čuo za taj FG	276 (77,5%)	80 (22,5%)	66 (52,8%)	59 (47,2%)
čuo sam za njega, ali ga nikada ne koristim	1143 (65,1%)	613 (34,9%)	554 (48,0%)	600 (52,0%)
poznat mi je i ponekad ga koristim	538 (38,1%)	875 (61,9%)	1001 (48,8%)	1050 (51,2%)
poznat mi je i često ga koristim	113 (18,4%)	502 (81,6%)	449 (55,4%)	361 (44,6%)

Grafikon 2 Poznavanje frazalnih glagola od strane učenika VIII razreda



Može se uočiti da učenici VIII razreda kontrolne grupe bolje poznaju i češće ili ponekad koriste ponuđene frazalne glagole u odnosu na učenike VIII razreda eksperimentalne grupe, koji su uglavnom izjavljivali da su čuli za te frazalne glagole, ali ih nikad ne koriste ili uopšte nisu čuli za određene frazalne glagole.

Grafikon 3 Poznavanje frazalnih glagola od strane učenika IX razreda



Učenici IX razreda eksperimentalne grupe imaju veći broj odgovora da im je frazalni glagol poznat i često ga koriste u odnosu na učenike IX razreda kontrolne grupe, dok su učenici kontrolne grupe imali više izjava da im je frazalni glagol poznat i ponekad ga koriste. Približno je isti broj izjava da su čuli za frazalni glagol, ali ga nikad ne koriste, dok je mali broj učenika IX razreda obje grupe izjavio da nikad nije čuo za ponuđene frazalne glagole.

7.1.1 Razlike u uspješnosti poznavanja FG u odnosu na pol učenika

Distribucija odgovora o poznavanju frazalnih glagola po grupama i polu prezentovana je u Tabeli broj 6. U Grafikonu broj 4 predstavljen je komparativni pregled odgovora ispitanika muškog pola, dok je u Grafikonu broj 5 prikazan komparativni pregled odgovora ispitanika ženskog pola.

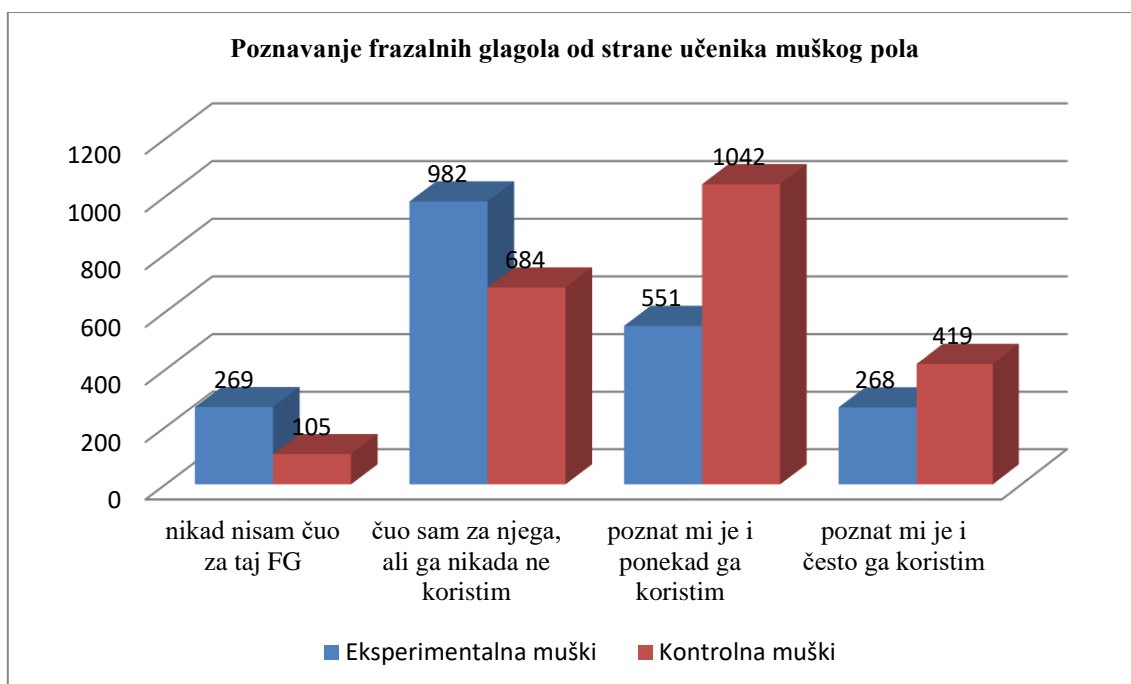
Tabela 6 Distribucija odgovora o poznavanju frazalnih glagola po grupama i polu ispitanika

Poznavanje frazalnog glagola	Grupa			
	Eksperimentalna		Kontrolna	
	Pol učenika		Pol učenika	
	muški	ženski	muški	ženski
nikad nisam čuo za taj FG	269 (75,6%)	87 (24,4%)	105 (84,0%)	20 (16,0%)
čuo sam za njega, ali ga nikada ne koristim	982 (55,9%)	774 (44,1%)	684 (59,3%)	470 (40,7%)
poznat mi je i ponekad ga koristim	551 (39,0%)	862 (61,0%)	1042 (50,8%)	1009 (49,2%)
poznat mi je i često ga koristim	268 (43,6%)	347 (56,4%)	419 (51,7%)	391 (48,3%)

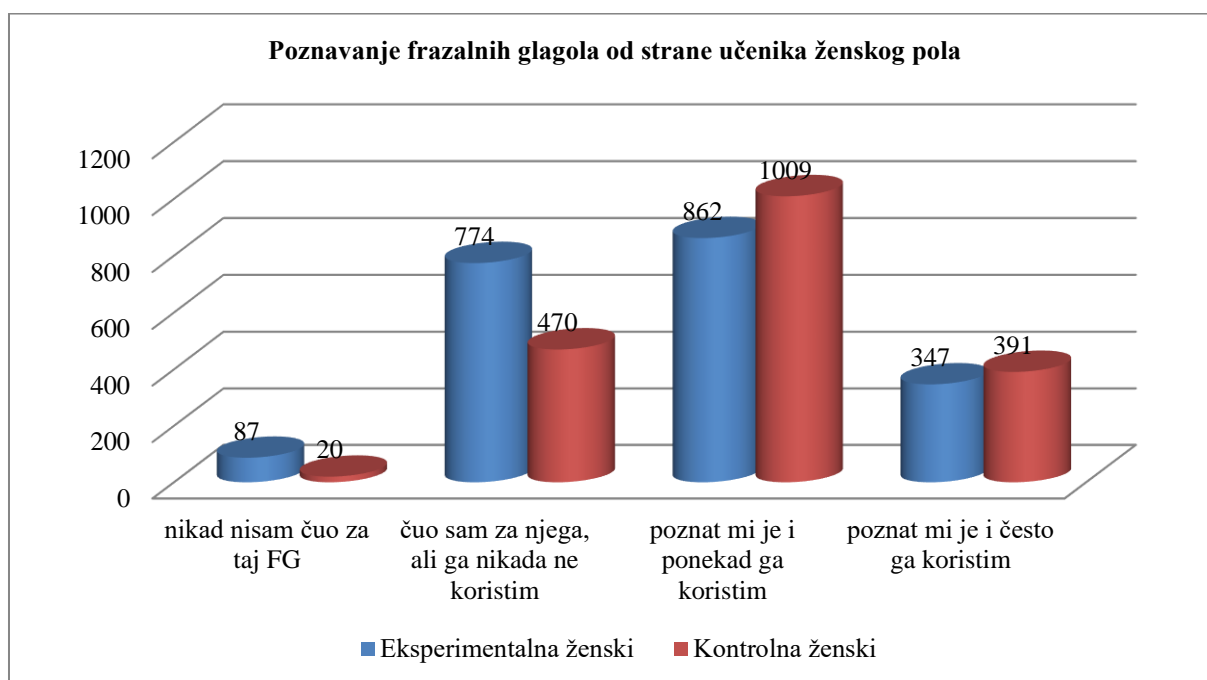
Iz Tabele 6 i Grafikona 4 može se uočiti da muški ispitanici kontrolne grupe imaju veći broj odgovora: „poznat mi je i često ga koristim“ i „poznat mi je i ponekad ga koristim“, dok muški ispitanici eksperimentalne grupe imaju veći broj odgovora „čuo sam za njega, ali ga nikad ne koristim“ i „nikad nisam čuo za taj frazalni glagol“.

Slična situacija je i kada se analiziraju odgovori ispitanika ženskog pola, bolje poznavanje i korištenje frazalnih glagola je kod ispitanika kontrolne grupe (Grafikon 5).

Grafikon 4 Poznavanje frazalnih glagola od strane učenika muškog pola



Grafikon 5 Poznavanje frazalnih glagola od strane učenika ženskog pola



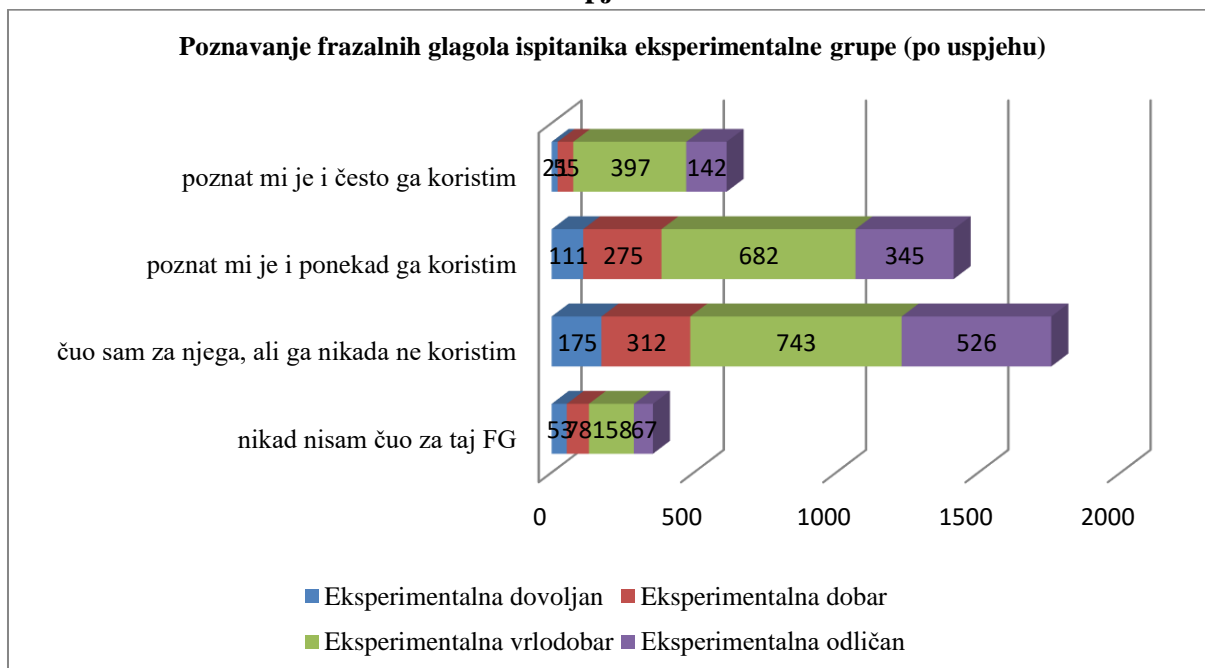
7.1.2 Razlike u uspješnosti poznavanja i prevodenja FG prema opštem školskom uspjehu

U Tabeli broj 7 data je distribucija odgovora o poznavanju frazalnih glagola po grupama i uspjehu ispitanika u toku školovanja. Na Grafikonu 6 predstavljeni su odgovori ispitanika eksperimentalne grupe razvrstani po njihovom uspjehu, a na Grafikonu 7 odgovori ispitanika kontrolne grupe.

Tabela 7 Distribucija odgovora o poznavanju frazalnih glagola po grupama i uspjehu ispitanika

Poznavanje frazalnog glagola	Grupa							
	Eksperimentalna				Kontrolna			
	Ocjena uspjeha				Ocjena uspjeha			
	dovoljan	doobar	Vrlodobar	odličan	dovoljan	doobar	Vrlodobar	odličan
nikad nisam čuo za taj FG	53 (14,9%)	78 (21,9%)	158 (44,4%)	67 (18,8%)	32 (25,6%)	45 (36,0%)	30 (24,0%)	18 (14,4%)
čuo sam za njega, ali ga nikada ne koristim	175 (10,0%)	312 (17,8%)	743 (42,3%)	526 (30,0%)	112 (9,7%)	415 (36,0%)	382 (33,1%)	245 (21,2%)
poznat mi je i ponekad ga koristim	111 (7,9%)	275 (19,5%)	682 (48,3%)	345 (24,4%)	100 (4,9%)	675 (32,9%)	721 (35,2%)	555 (27,1%)
poznat mi je i često ga koristim	21 (3,4%)	55 (8,9%)	397 (64,6%)	142 (23,1%)	26 (3,2%)	215 (26,5%)	307 (37,9%)	262 (32,3%)

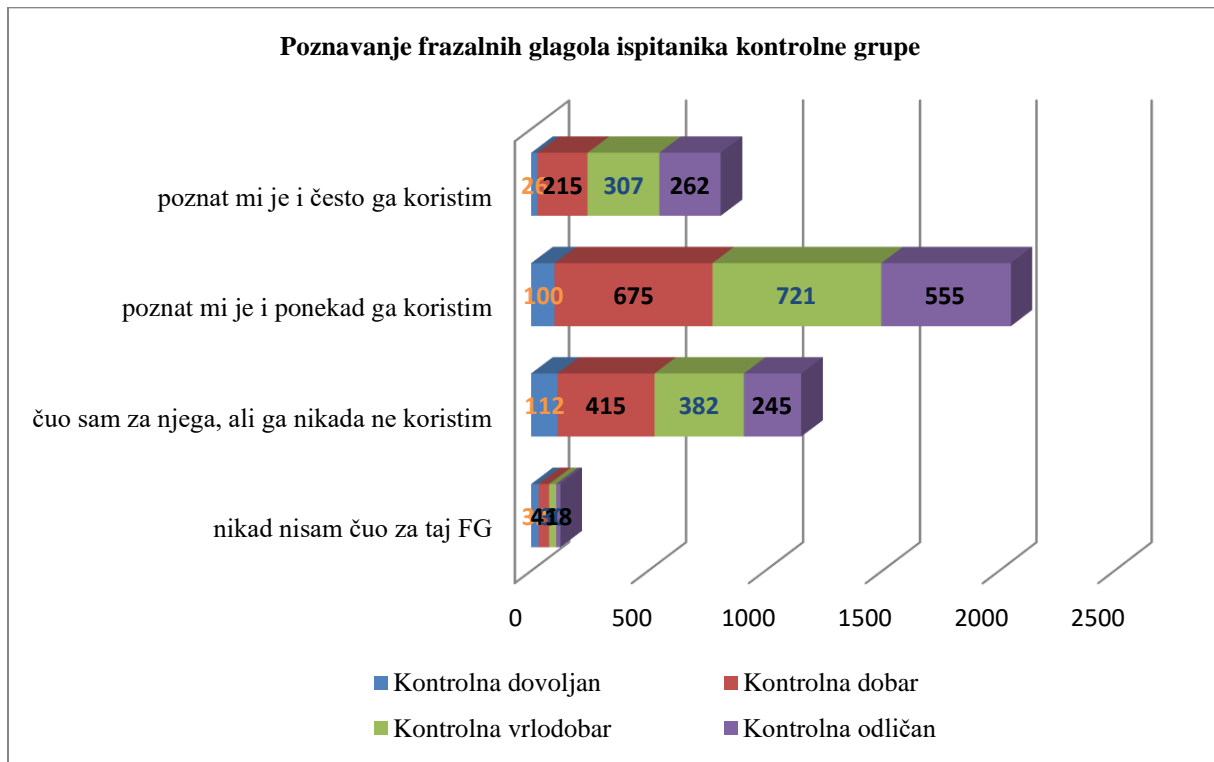
Grafikon 6 Poznavanje frazalnih glagola od strane ispitanika eksperimentalne grupe po uspjehu



Najveći broj ispitanika eksperimentalne grupe se izjasnio da je čuo za frazalne glagole ali ga nikada ne koriste, dok su ispitanici kontrolne grupe imali najviše odgovora da im je frazalni glagol poznat i ponekad ga koriste. Veći broj ispitanika eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu izjasnio se da nikad nije čuo za ponuđene frazalne glagole.

Posmatrano po uspjehu učenika tokom školovanja, najveći broj vrlodobrih učenika obje grupe izjasnio se da je čuo za određen frazalni glagol ali ga nikad ne koriste, kao i da im je poznat i ponekad ga koriste. Učenici sa vrlodobrim uspjehom u odnosu na učenike sa odličnim uspjehom su dali više odgovora da su im frazalni glagoli poznati i da ih ponekad ili često koriste.

Grafikon 7 Poznavanje frazalnih glagola od strane ispitanika kontrolne grupe po uspjehu

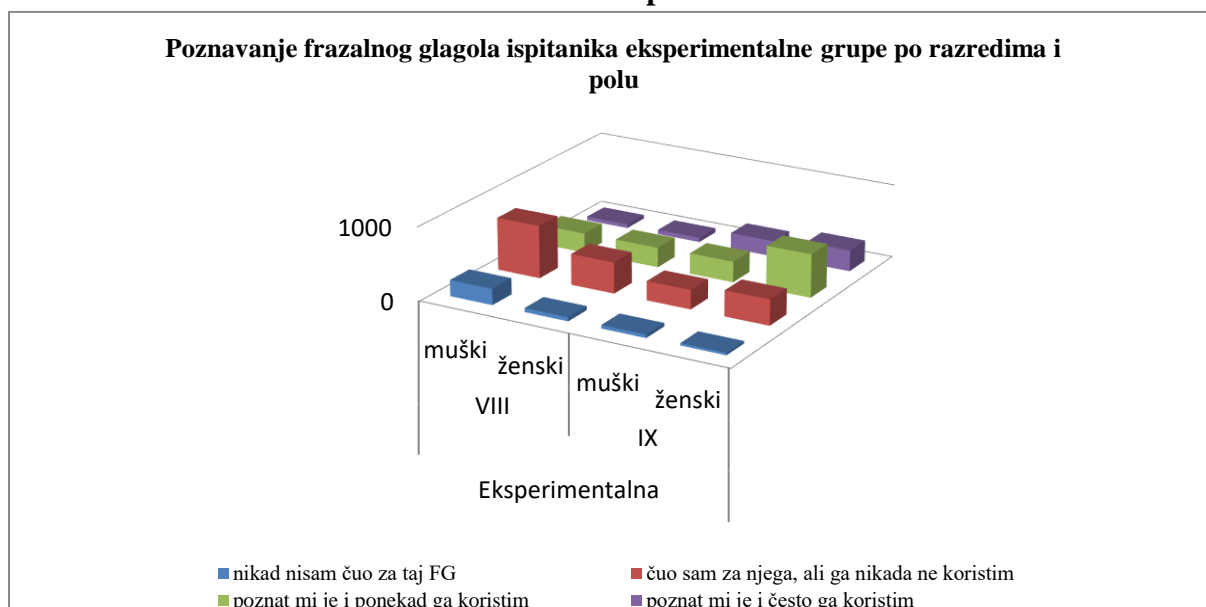


U Tabeli 8 dat je komparativni pregled odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe o poznavanju frazalnih glagola po razredima i polu učenika. Na Grafikonu 8 prikazani su odgovori eksperimentalne grupe, a na Grafikonu 9 odgovori kontrolne grupe.

Tabela 8 Distribucija odgovora ispitanika o poznavanju frazalnih glagola po grupama, razredima i polu

Poznavanje frazalnog glagola	Grupa							
	Eksperimentalna				Kontrolna			
	Razred				Razred			
	VIII		IX		VIII		IX	
	Pol učenika		Pol učenika		Pol učenika		Pol učenika	
	muški	ženski	muški	ženski	muški	ženski	muški	ženski
nikad nisam čuo za taj FG	221 (80,1%)	55 (19,9%)	48 (60,0%)	32 (40,0%)	50 (75,8%)	16 (24,2%)	55 (93,2%)	4 (6,8%)
čuo sam za njega, ali ga nikada ne koristim	719 (62,9%)	424 (37,1%)	263 (42,9%)	350 (57,1%)	328 (59,2%)	226 (40,8%)	356 (59,3%)	244 (40,7%)
poznat mi je i ponekad ga koristim	267 (49,6%)	271 (50,4%)	284 (32,5%)	591 (67,5%)	533 (53,2%)	468 (46,8%)	509 (48,5%)	541 (51,5%)
poznat mi je i često ga koristim	53 (46,9%)	60 (53,1%)	215 (42,8%)	287 (57,2%)	259 (57,7%)	190 (42,3%)	160 (44,3%)	201 (55,7%)

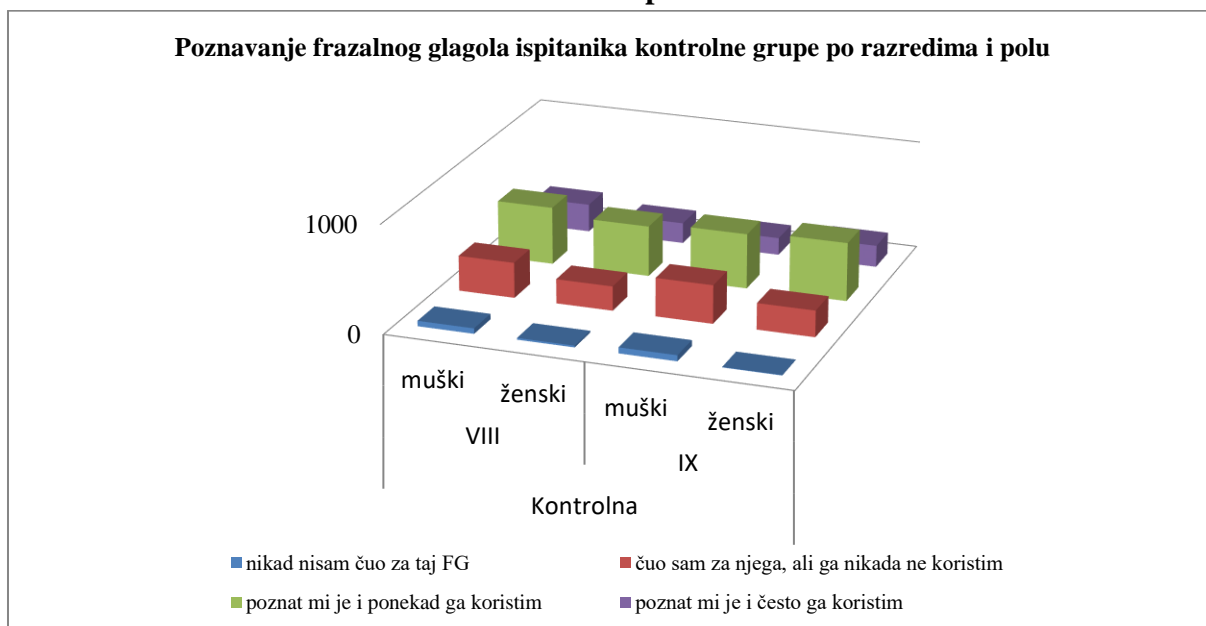
Grafikon 8 Poznavanje frazalnih glagola od strane ispitanika eksperimentalne grupe po razredu i polu



S Grafikona 8 može se uočiti da u eksperimentalnoj grupi kod VIII razreda muški ispitanici imaju najveći broj izjava da su čuli za frazalne glagole ali ih ne koriste (veći broj u

odnosu na ispitanike ženskog pola) i da su im frazalni glagoli poznati i ponekad ih koriste (slično kao i ženski ispitanici). Kod IX razreda eksperimentalne grupe, najveći broj ženskih ispitanika (više nego muških) izjasnio se da su im frazalni glagoli poznati i ponekad ih koriste i da su čuli za njih ali ih nikad ne koriste (veći broj od muških ispitanika). Veći broj muških ispitanika VIII razreda u odnosu na ženske ispitanike VIII i IX i muške ispitanike IX razreda izjasnio se da nikad nije čuo za ponuđene frazalne glagole.

Grafikon 9 Poznavanje frazalnih glagola od strane ispitanika kontrolne grupe po razredu i polu



S Grafikona 9 može se uočiti da u kontrolnoj grupi kod VIII i IX razreda muški i ženski ispitanici imaju najveći broj izjava da su im frazalni glagoli poznati i ponekad ih koriste, s tim da su ženski ispitanici IX razreda u maloj prednosti. Muški ispitanici VIII i IX razreda imaju veći broj izjava da su čuli za frazalne glagole ali ih ne koriste u odnosu na ispitanike ženskog pola. Takođe, kod kontrolne grupe se može uočiti da su odgovori o poznavanju frazalnih glagola slično raspodijeljeni kako po razredima tako i po polovima.

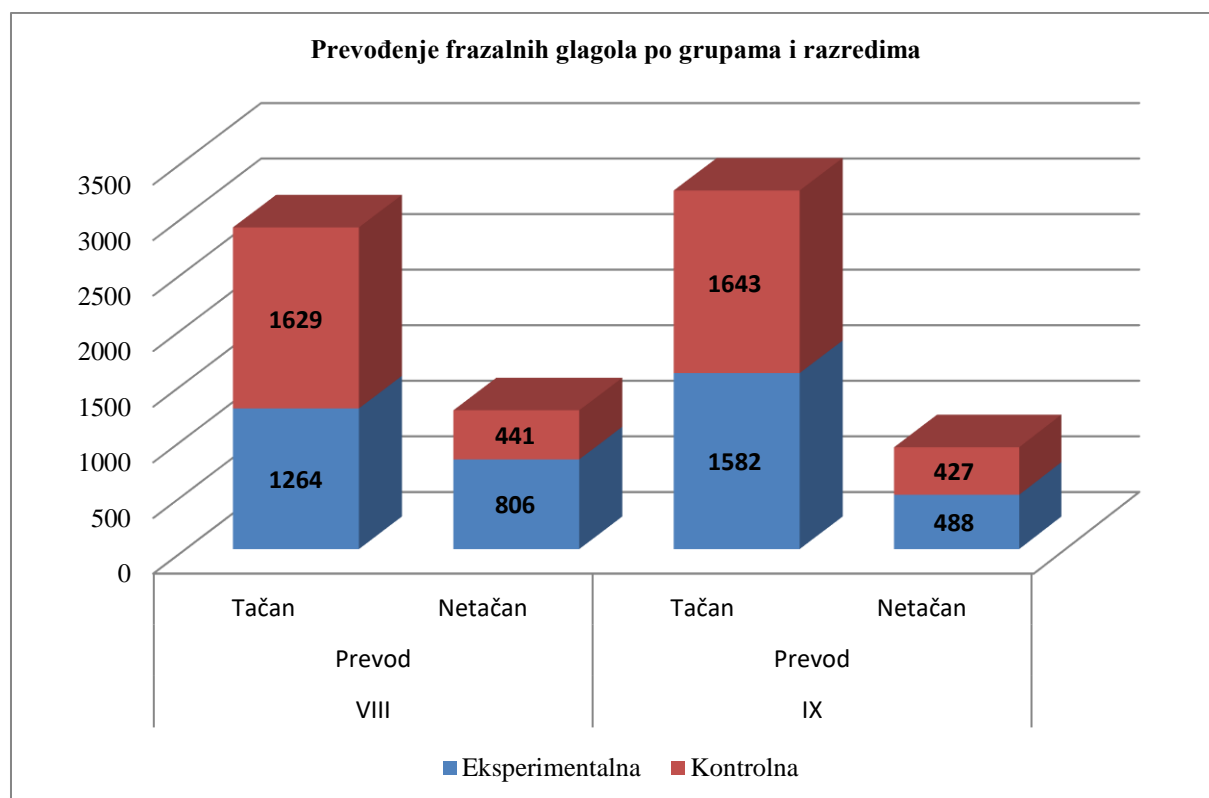
U Tabeli 9 date su frekvencije i udjeli tačnih i netačnih prevoda frazalnih glagola po grupama i razredima, dok je na Grafikonu 10 predstavljena komparacija tih odgovora po grupama i razredima.

Tabela 9 Pregled tačnih i netačnih prevoda frazalnih glagola po grupama i razredima

Grupa	Razred			
	VIII		IX	
	Prevod		Prevod	
	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan
Eksperimentalna	1264 (61,1%)	806 (38,9%)	1582 (76,4%)	488 (23,6%)
Kontrolna	1629 (78,7%)	441 (21,3%)	1643 (79,4%)	427 (20,6%)

Može se uočiti da je udio tačnih odgovora na strani kontrolne grupe sa približno istim odnosom tačnih i netačnih odgovora u VIII (78,7%:21,3%) i IX razredima (79,4%:20,6%). Veću tačnost u prevodima imali su učenici IX razreda u obje grupe. To se može objasniti i dužim „iskustvom“ u prevođenju ali svakako da brojni faktori utiču na veću uspješnost prevoda starije grupe.

Grafikon 10 Komparativni pregled tačnih i netačnih prevoda frazalnih glagola po grupama i razredima



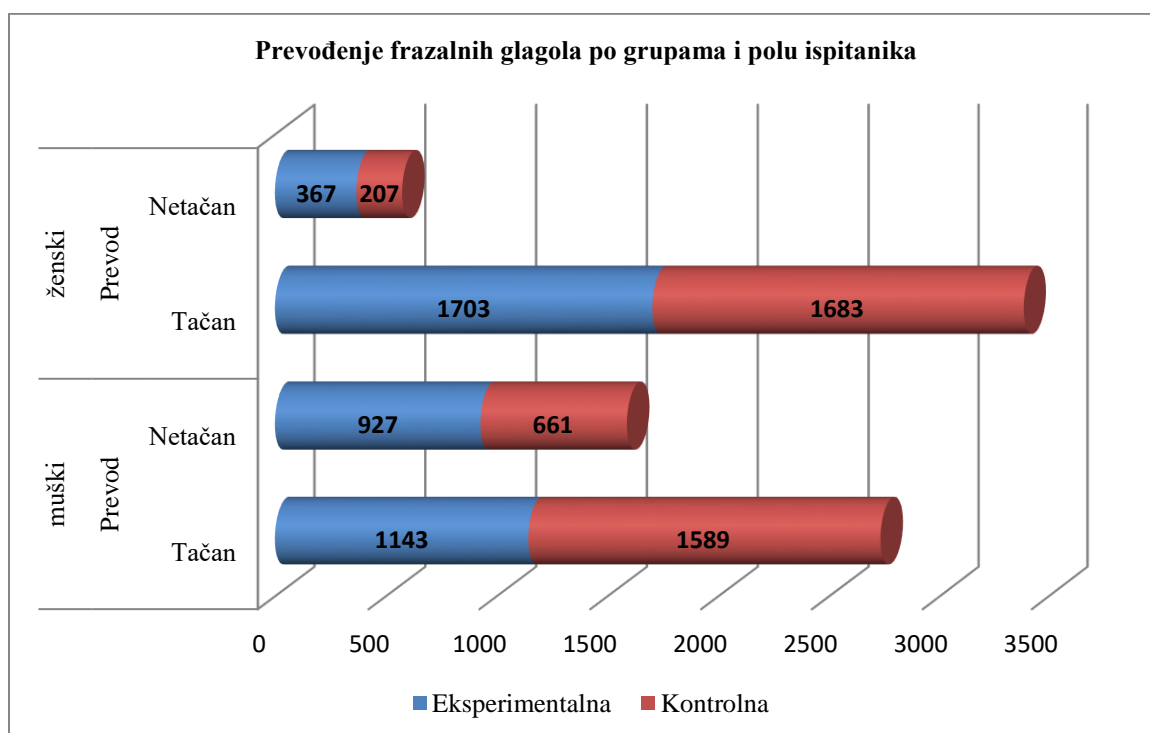
Brojnost i udjeli tačnih i netačnih odgovora ispitanika po grupama i polu data je u Tabeli 10 a komparativni pregled na Grafikonu 11.

Tabela 10 Pregled tačnih i netačnih prevoda frazalnih glagola po grupama i polu

Grupa	Pol učenika			
	muški		ženski	
	Prevod		Prevod	
	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan
Eksperimentalna	1143 (55,2%)	927 (44,8%)	1703 (82,3%)	367 (17,7%)
Kontrolna	1589 (70,6%)	661 (29,4%)	1683 (89,0%)	207 (11,0%)

Ispitanici kontrolne grupe su uspješniji u prevođenju frazalnih glagola, kako kod muških tako i kod ženskih ispitanika, uz konstataciju da su ispitanici ženskog pola kontrolne grupe imali najveći udio tačnih odgovora (89,0%). Biće zanimljivo sagledati rezultate prevođenja nakon eksplicitnih instrukcija.

Grafikon 11 Komparativni pregled prevođenja frazalnih glagola po grupama i polu ispitanika



U Tabeli broj 11 prezentovani su rezultati odgovora ispitanika u prevođenju frazalnih glagola po grupama i uspjehu ispitanika u toku školovanja. Na Grafikonu 12 dat je komparativni pregled odgovora po grupama i uspjehu ispitanika. Posmatrano po udjelu tačnih odgovora, može se konstatovati da su ispitanici kontrolne grupe bili uspješniji, a najveći udio tačnih odgovora imali su učenici sa odličnim uspjehom (88,7%), zatim učenici sa vrlodobrim uspjehom (81,8%), dobrim (75,9%) i dovoljnim uspjehom (41,5%). Slična konstatacija se odnosi i na eksperimentalnu grupu. U obje grupe, kao što se može uočiti, učenici sa dovoljnim uspjehom imali su veći udio netačnih odgovora.

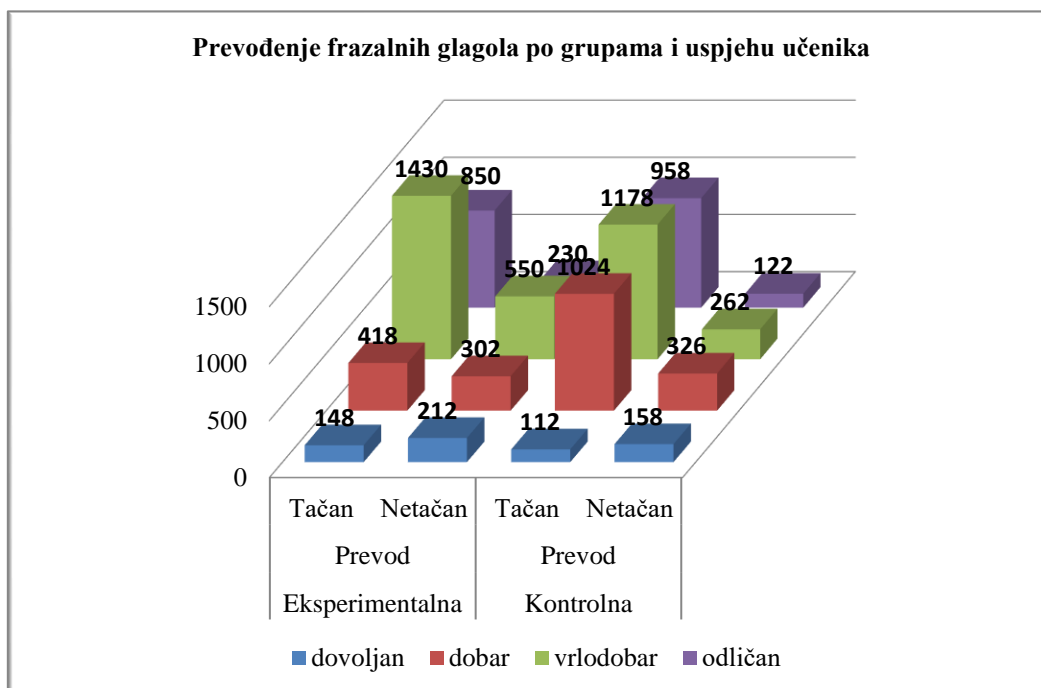
Tabela 11 Prevođenje frazalnih glagola po grupama i uspjehu ispitanika

Ocjena uspjeha	Grupa			
	Eksperimentalna		Kontrolna	
	Prevod		Prevod	
	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan
dovoljan	148 (41,1%)	212 (58,9%)	112 (41,5%)	158 (58,5%)
dobar	418 (58,1%)	302 (41,9%)	1024 (75,9%)	326 (24,1%)
vrlodobar	1430 (72,2%)	550 (27,8%)	1178 (81,8%)	262 (18,2%)
odličan	850 (78,7%)	230 (21,3%)	958 (88,7%)	122 (11,3%)

Po brojnosti, najzastupljeniji tačni odgovori su od učenika sa vrlodobrim uspjehom, gdje dominiraju ispitanici eksperimentalne grupe (1430), zatim učenici sa dobrim uspjehom kontrolne grupe (1024), učenici sa odličnim uspjehom kontrolne grupe (958), odlični učenici eksperimentalne grupe (850).

Na Grafikonu broj 12 predstavljeno je poređenje prevoda frazalnih glagola za obje grupe, posmatrano prema opštem školskom uspjehu učenika.

Grafikon 12 Komparativni pregled tačnih i netačnih prevoda frazalnih glagola po grupama i uspjehu ispitanika



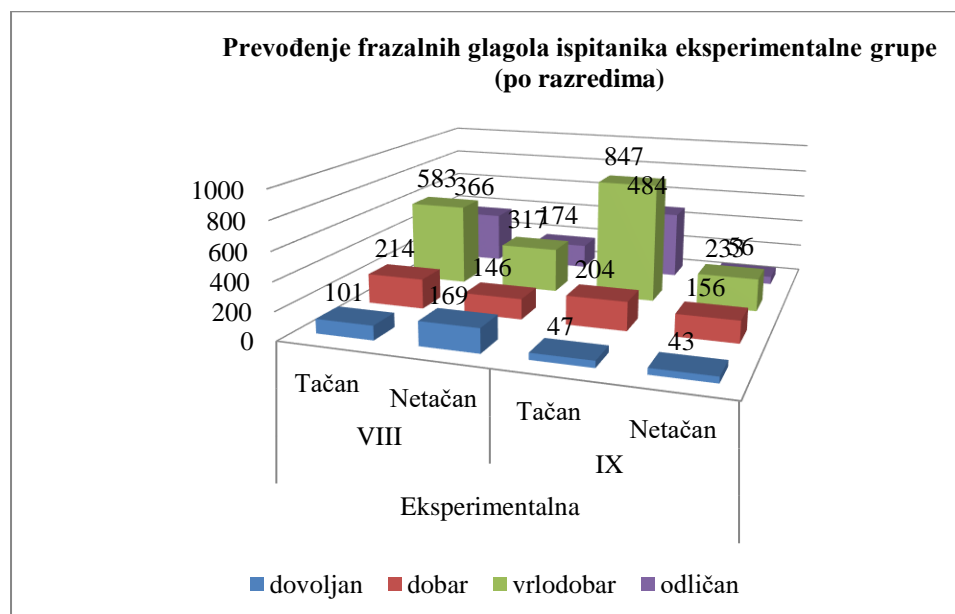
U Tabeli 12 prezentovani su podaci o brojnosti i udjelima tačnih i netačnih odgovora ispitanika u prevođenju frazalnih glagola razvrstanih po grupama, razredima i uspjehu ispitanika. Na Grafikonu 13 dat je komparativni pregled odgovora po brojnosti.

Ako se posmatraju odgovori ispitanika VIII razreda po grupama, može se uočiti da su udjeli tačnih odgovora veći na strani VIII razreda kontrolne grupe. Slična konstatacija odnosi se i na odgovore ispitanika IX razreda. Najveći udio tačnih odgovora imali su odlični učenici IX razreda kontrolne grupe (92,5%), zatim odlični učenici IX razreda eksperimentalne grupe (89,6%), a slijede: vrlo dobri učenici VIII razreda kontrolne grupe (82,2%), vrlo dobri učenici IX razreda kontrolne grupe (81,4%), vrlo dobri učenici IX razreda eksperimentalne grupe (78,4%), itd. Kod učenika sa dovoljnim uspjehom, veći udio netačnih odgovora imaju učenici VIII razreda obje grupe.

Tabela 12 Prevođenje frazalnih glagola po grupama, razredima i uspjehu ispitanika

Ocjena uspjeha	Grupa							
	Eksperimentalna				Kontrolna			
	Razred				Razred			
	VIII		IX		VIII		IX	
	Prevod		Prevod		Prevod		Prevod	
	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan
dovoljan	101 (37,4%)	169 (62,6%)	47 (52,2%)	43 (47,8%)	65 (36,1%)	115 (63,9%)	47 (52,2%)	43 (47,8%)
dobar	214 (59,4%)	146 (40,6%)	204 (56,7%)	156 (43,3%)	347 (77,1%)	103 (22,9%)	677 (75,2%)	223 (24,8%)
vrlo dobar	583 (64,8%)	317 (35,2%)	847 (78,4%)	233 (21,6%)	592 (82,2%)	128 (17,8%)	586 (81,4%)	134 (18,6%)
odličan	366 (67,8%)	174 (32,2%)	484 (89,6%)	56 (10,4%)	625 (86,8%)	95 (13,2%)	333 (92,5%)	27 (7,5%)

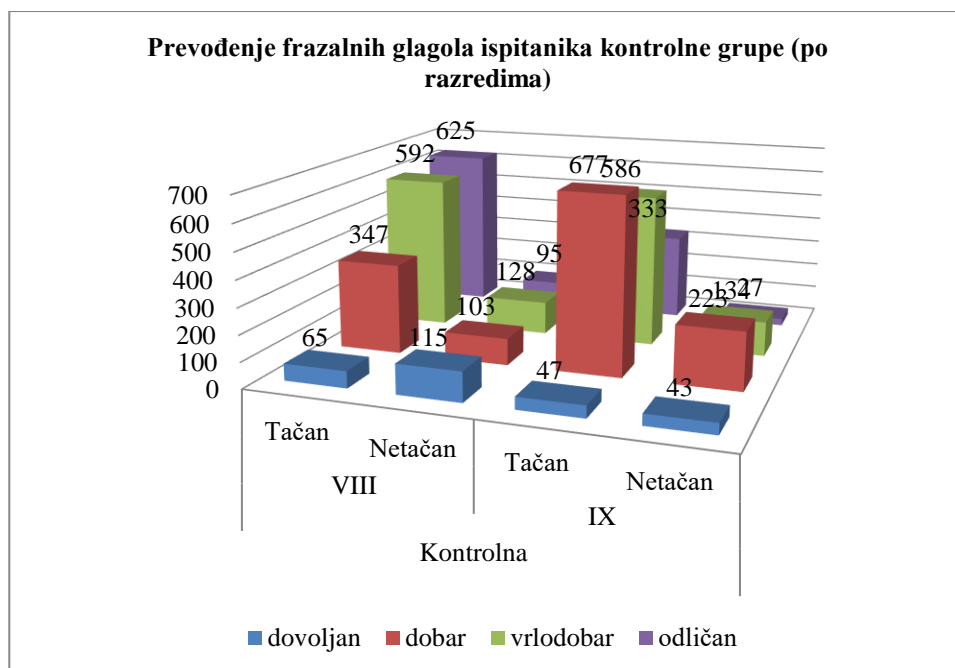
Grafikon 13 Prevođenje frazalnih glagola ispitanika eksperimentalne grupe po razredima



S Grafikona broj 13 može se uočiti da u eksperimentalnoj grupi najveći broj tačnih odgovora imaju učenici sa vrlodobrim uspjehom IX razreda (847) i vrlodobri učenici VIII razreda (583), zatim odlični učenici IX razreda (484) i odlični učenici VIII razreda (366). Učenici VIII razreda s dovoljnim uspjehom imaju veći udio netačnih odgovora.

S Grafikona broj 14 vidljivo je da u kontrolnoj grupi najveći broj tačnih odgovora imaju učenici IX razreda s dobrim uspjehom (677), zatim učenici VIII razreda s odličnim uspjehom (625), učenici VIII razreda s vrlodobrim uspjehom (592), učenici IX razreda s vrlodobrim uspjehom (586), itd. Učenici VIII razreda s dovoljnim uspjehom su imali veći udio netačnih odgovora.

Grafikon 14 Prevođenje frazalnih glagola ispitanika kontrolne grupe po razredima



U Tabeli broj 13 dat je komparativni pregled brojnosti i udjela tačnih i netačnih odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe u poznavanju frazalnih glagola posmatrano po razredima i podgrupama uspjeha u toku školovanja.

Tabela 13 Komparativni pregled poznavanja frazalnih glagola po grupama, razredima i uspjehu ispitanika

Ocjena uspjeha	Poznavanje frazalnog glagola	Grupa			
		Eksperimentalna		Kontrolna	
		Razred		Razred	
		VIII	IX	VIII	IX
dovoljan	nikad nisam čuo za taj FG	39 (73,6%)	14 (26,4%)	18 (56,3%)	14 (43,8%)
	čuo sam za njega, ali ga nikada ne koristim	144 (82,3%)	31 (17,7%)	81 (72,3%)	31 (27,7%)
	poznat mi je i ponekad ga koristim	76 (68,5%)	35 (31,5%)	65 (65,0%)	35 (35,0%)
	poznat mi je i često ga koristim	11 (52,4%)	10 (47,6%)	16 (61,5%)	10 (38,5%)
dobar	nikad nisam čuo za taj FG	54 (69,2%)	24 (30,8%)	17 (37,8%)	28 (62,2%)
	čuo sam za njega, ali ga nikada ne koristim	162 (51,9%)	150 (48,1%)	123 (29,6%)	292 (70,4%)
	poznat mi je i ponekad ga koristim	123 (44,7%)	152 (55,3%)	231 (34,2%)	444 (65,8%)
	poznat mi je i često ga koristim	21 (38,2%)	34 (61,8%)	79 (36,7%)	136 (63,3%)
vrlo dobar	nikad nisam čuo za taj FG	121 (76,6%)	37 (23,4%)	15 (50,0%)	15 (50,0%)
	čuo sam za njega, ali ga nikada ne koristim	485 (65,3%)	258 (34,7%)	178 (46,6%)	204 (53,4%)
	poznat mi je i ponekad ga koristim	240 (35,2%)	442 (64,8%)	342 (47,4%)	379 (52,6%)
	poznat mi je i često ga koristim	54 (13,6%)	343 (86,4%)	185 (60,3%)	122 (39,7%)
odličan	nikad nisam čuo za taj FG	62 (92,5%)	5 (7,5%)	16 (88,9%)	2 (11,1%)
	čuo sam za njega, ali ga nikada ne koristim	352 (66,9%)	174 (33,1%)	172 (70,2%)	73 (29,8%)
	poznat mi je i ponekad ga koristim	99 (28,7%)	246 (71,3%)	363 (65,4%)	192 (34,6%)
	poznat mi je i često ga koristim	27 (19,0%)	115 (81,0%)	169 (64,5%)	93 (35,5%)

U Tabeli broj 14 predstavljeno je poređenje i pregled brojnosti i udjela tačnih i netačnih odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe u poznavanju frazalnih glagola posmatrano po razredima, podgrupama uspjeha u toku školovanja i polu.

Tabela 14 Komparativni pregled poznavanja frazalnih glagola po grupama, razredima, polu i uspjehu ispitanika

Ocjena uspjeha		Grupa							
		Eksperimentalna				Kontrolna			
		Razred				Razred			
		VIII		IX		VIII		IX	
		Pol učenika		Pol učenika		Pol učenika		Pol učenika	
		muški	ženski	muški	ženski	muški	ženski	muški	ženski
dovoljan	nikad nisam čuo za taj FG	18 (46,2%)	21 (53,8%)	14 (100,0%)	0 (0,0%)	18 (100,0%)	0 (0,0%)	14 (100,0%)	0 (0,0%)
	čuo sam za njega, ali ga nikada ne koristim	92 (63,9%)	52 (36,1%)	31 (100,0%)	0 (0,0%)	81 (100,0%)	0 (0,0%)	31 (100,0%)	0 (0,0%)
	poznat mi je i ponekad ga koristim	61 (80,3%)	15 (19,7%)	35 (100,0%)	0 (0,0%)	65 (100,0%)	0 (0,0%)	35 (100,0%)	0 (0,0%)
	poznat mi je i često ga koristim	9 (81,8%)	2 (18,2%)	10 (100,0%)	0 (0,0%)	16 (100,0%)	0 (0,0%)	10 (100,0%)	0 (0,0%)
dobar	nikad nisam čuo za taj FG	54 (100,0%)	0 (0,0%)	24 (100,0%)	0 (0,0%)	4 (23,5%)	13 (76,5%)	26 (92,9%)	2 (7,1%)
	čuo sam za njega, ali ga nikada ne koristim	162 (100,0%)	0 (0,0%)	150 (100,0%)	0 (0,0%)	61 (49,6%)	62 (50,4%)	190 (65,1%)	102 (34,9%)
	poznat mi je i ponekad ga koristim	123 (100,0%)	0 (0,0%)	152 (100,0%)	0 (0,0%)	142 (61,5%)	89 (38,5%)	246 (55,4%)	198 (44,6%)
	poznat mi je i često ga koristim	21 (100,0%)	0 (0,0%)	34 (100,0%)	0 (0,0%)	63 (79,7%)	16 (20,3%)	78 (57,4%)	58 (42,6%)
Vrlodobar	nikad nisam čuo za taj FG	100 (82,6%)	21 (17,4%)	10 (27,0%)	27 (73,0%)	12 (80,0%)	3 (20,0%)	15 (100,0%)	0 (0,0%)
	čuo sam za njega,	268	217	82	176	98	80	135	69

	ali ga nikada ne koristim	(55,3%)	(44,7%)	(31,8%)	(68,2%)	(55,1%)	(44,9%)	(66,2%)	(33,8%)
	poznat mi je i ponekad ga koristim	66 (27,5%)	174 (72,5%)	97 (21,9%)	345 (78,1%)	209 (61,1%)	133 (38,9%)	228 (60,2%)	151 (39,8%)
	poznat mi je i često ga koristim	16 (29,6%)	38 (70,4%)	171 (49,9%)	172 (50,1%)	131 (70,8%)	54 (29,2%)	72 (59,0%)	50 (41,0%)
odličan	nikad nisam čuo za taj FG	49 (79,0%)	13 (21,0%)	0 (0,0%)	5 (100,0%)	16 (100,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (100,0%)
	čuo sam za njega, ali ga nikada ne koristim	197 (56,0%)	155 (44,0%)	0 (0,0%)	174 (100,0%)	88 (51,2%)	84 (48,8%)	0 (0,0%)	73 (100,0%)
	poznat mi je i ponekad ga koristim	17 (17,2%)	82 (82,8%)	0 (0,0%)	246 (100,0%)	117 (32,2%)	246 (67,8%)	0 (0,0%)	192 (100,0%)
	poznat mi je i često ga koristim	7 (25,9%)	20 (74,1%)	0 (0,0%)	115 (100,0%)	49 (29,0%)	120 (71,0%)	0 (0,0%)	93 (100,0%)

Kada je u pitanju drugi dio zadatka prvog testa za učenike obje grupe, Tabela broj 15 daje uvid u uspješnost učenika po ovom parametru. Navedena tabela prikazuje poređenje brojnosti i udjela tačnih i netačnih odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe u prevođenju frazalnih glagola posmatrano po razredima, polu i podgrupama uspjeha u toku školovanja.

Tabela 15 Komparativni pregled prevođenja frazalnih glagola po grupama, razredima, polu i uspjehu ispitanika

Pol	Ocjena uspjeha	Grupa							
		Eksperimentalna				Kontrolna			
		Razred				Razred			
		VIII		IX		VIII		IX	
		Prevod		Prevod		Prevod		Prevod	
		Tačan	Netačan	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan
muški	dovoljan	59 (32,8%)	121 (67,2%)	47 (52,2%)	43 (47,8%)	65 (36,1%)	115 (63,9%)	47 (52,2%)	43 (47,8%)
	dobar	214	146	204	156	230	40	357	183

	(59,4%)	(40,6%)	(56,7%)	(43,3%)	(85,2%)	(14,8%)	(66,1%)	(33,9%)
Vrlodoba r	232 (51,6%)	218 (48,4%)	250 (69,4%)	110 (30,6%)	350 (77,8%)	100 (22,2%)	328 (72,9%)	122 (27,1%)
odličan	137 (50,7%)	133 (49,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	212 (78,5%)	58 (21,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
dovoljan	42 (46,7%)	48 (53,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
dobar	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	117 (65,0%)	63 (35,0%)	320 (88,9%)	40 (11,1%)
ženski								
Vrlodoba r	351 (78,0%)	99 (22,0%)	597 (82,9%)	123 (17,1%)	242 (89,6%)	28 (10,4%)	258 (95,6%)	12 (4,4%)
odličan	229 (84,8%)	41 (15,2%)	484 (89,6%)	56 (10,4%)	413 (91,8%)	37 (8,2%)	333 (92,5%)	27 (7,5%)

Na osnovu svih parametara navedenih u ovom dijelu po pitanju inicijalnog testa poznavanja frazalnih glagola za obje grupe učenika, a na osnovu izvršenih statističkih analiza, Hi-kvadrat testovi pokazali su da:

1. postoji statistički značajna razlika u poznavanju frazalnih glagola između ispitanika VIII i IX razreda eksperimentalne grupe ($p=0,000$) na nivou značajnosti 0,01;
2. postoji statistički značajna razlika u poznavanju frazalnih glagola između ispitanika VIII i IX razreda eksperimentalne grupe ($p=0,005$) na nivou značajnosti 0,01;
3. postoji statistički značajna razlika u poznavanju frazalnih glagola između ispitanika VIII i IX na nivou ukupnog uzorka ($p=0,000$) na nivou značajnosti 0,01;
4. postoji statistički značajna razlika u poznavanju frazalnih glagola između ispitanika VIII razreda eksperimentalne i kontrolne grupe ($p=0,000$) na nivou značajnosti 0,01;
5. postoji statistički značajna razlika u poznavanju frazalnih glagola između ispitanika IX razreda eksperimentalne i kontrolne grupe ($p=0,000$) na nivou značajnosti 0,01;
6. postoji statistički značajna razlika u poznavanju frazalnih glagola između ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe ($p=0,000$) na nivou značajnosti 0,01;
7. postoji statistički značajna razlika u poznavanju frazalnih glagola između muških ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe ($p=0,000$) na nivou značajnosti 0,01;
8. postoji statistički značajna razlika u poznavanju frazalnih glagola između ispitanika ženskog pola eksperimentalne i kontrolne grupe ($p=0,000$) na nivou značajnosti 0,01;

9. postoji statistički značajna razlika u poznavanju frazalnih glagola između muških i ženskih ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe ($p=0,000$) na nivou značajnosti 0,01;
10. ne postoji statistički značajna razlika u poznavanju frazalnih glagola ispitanika sa dovoljnim uspjehom između eksperimentalne i kontrolne grupe ($p=0,060$) na nivou značajnosti 0,05;
11. postoji statistički značajna razlika u poznavanju frazalnih glagola ispitanika sa dobrim uspjehom između eksperimentalne i kontrolne grupe ($p=0,000$) na nivou značajnosti 0,01;
12. postoji statistički značajna razlika u poznavanju frazalnih glagola ispitanika sa vrlodobrim uspjehom između eksperimentalne i kontrolne grupe ($p=0,000$) na nivou značajnosti 0,01;
13. postoji statistički značajna razlika u poznavanju frazalnih glagola ispitanika sa odličnim uspjehom između eksperimentalne i kontrolne grupe ($p=0,000$) na nivou značajnosti 0,01;
14. postoji statistički značajna razlika u poznavanju frazalnih glagola ispitanika eksperimentalne grupe između ispitanika muškog i ženskog pola ($p=0,000$) na nivou značajnosti 0,01;
15. postoji statistički značajna razlika u poznavanju frazalnih glagola ispitanika kontrolne grupe između ispitanika muškog i ženskog pola ($p=0,000$) na nivou značajnosti 0,01;

Kao što je vidljivo iz gore navedenih zaključaka na osnovu Hi-kvadrat testova, u svim parametrima postoji statistički značajna razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe, osim u slučaju poznavanja frazalnih glagola ispitanika s dovoljnim uspjehom gdje ne postoji statistički značajna razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe ($p=0,060$) na nivou značajnosti 0,05.

Kada je u pitanju drugi dio testa, prevođenje izolovanih frazalnih glagola, Hi-kvadrat testovi su pokazali da:

1. postoji statistički značajna razlika u prevođenju frazalnih glagola ispitanika eksperimentalne grupe između ispitanika VIII i IX ($p=0,000$) na nivou značajnosti 0,01;
2. ne postoji statistički značajna razlika u prevođenju frazalnih glagola ispitanika kontrolne grupe između ispitanika VIII i IX ($p=0,593$) na nivou značajnosti 0,05;

3. postoji statistički značajna razlika u prevođenju frazalnih glagola ispitanika VIII razreda između eksperimentalne i kontrolne grupe ($p=0,000$) na nivou značajnosti 0,01;
4. postoji statistički značajna razlika u prevođenju frazalnih glagola ispitanika IX razreda između eksperimentalne i kontrolne grupe ($p=0,022$) na nivou značajnosti 0,05;
5. postoji statistički značajna razlika u prevođenju frazalnih glagola ispitanika muškog pola između eksperimentalne i kontrolne grupe ($p=0,000$) na nivou značajnosti 0,01;
6. postoji statistički značajna razlika u prevođenju frazalnih glagola ispitanika ženskog pola između eksperimentalne i kontrolne grupe ($p=0,000$) na nivou značajnosti 0,01;
7. postoji statistički značajna razlika u prevođenju frazalnih glagola ispitanika eksperimentalne grupe između muškog i ženskog pola ($p=0,000$) na nivou značajnosti 0,01;
8. postoji statistički značajna razlika u prevođenju frazalnih glagola ispitanika kontrolne grupe između muškog i ženskog pola ($p=0,000$) na nivou značajnosti 0,01;
9. postoji statistički značajna razlika u prevođenju frazalnih glagola ispitanika eksperimentalne grupe zavisno od uspjeha ispitanika ($p=0,000$) na nivou značajnosti 0,01;
10. postoji statistički značajna razlika u prevođenju frazalnih glagola ispitanika kontrolne grupe zavisno od uspjeha ispitanika ($p=0,000$) na nivou značajnosti 0,01;

Kao i u dijelu testa koji se odnosi na poznavanje frazalnih glagola, i u ovom dijelu je Hi-kvadrat testovima zaključak da statistički značajna razlika ne postoji samo u prevođenju frazalnih glagola ispitanika kontrolne grupe između ispitanika VIII i IX ($p=0,593$) na nivou značajnosti 0,05, dok se prema svim ostalim analiziranim parametrima javlja statistički značajna razlika.

U Tabeli broj 16 prikazana je distribucija odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe u prevođenju idiomatičnih glagola po razredima. Može se uočiti da su zastupljeniji netačni odgovori u obje grupe, dok je broj tačnih prevoda veći u eksperimentalnoj grupi i svi su od strane učenika VIII razreda. Dakle, učenici IX razreda obje grupe nisu imali ni jedan tačan prevod idiomatičnih glagola.

Tabela 16 Distribucija odgovora ispitanika u prevođenju idiomatičnih frazalnih glagola

Idiomatični glagol	Grupa			
	Eksperimentalna		Kontrolna	
	Razred		Razred	
	VIII	IX	VIII	IX
Tačno preved	23	0	5	0
Netačno preveden	134	100	90	113

Kada je riječ o tome koji su to prevodi i frazalni glagoli okarakterisani kao idiomatični, ovdje se mislilo na bukvalni prevod komponenata frazalnog glagola. Dakle, obje grupe su imale mnogo bukvalno prevedenih komponenti frazalnih glagola, a korisno je navesti i neke od takvih prevoda:

- *make out* – praviti napolje/vani
- *look out* – gledati napolje; vidjeti vani
- *get around* – dodati okolo⁷⁶
- *make into* – napraviti u
- *call up* – pozvati gore
- *check on* – provjeriti na
- *break out* – slomiti izvana/vani
- *knock out* – pokucati van; zvoni
- *go on* – ići na; idi tamo na
- *switch on* – upaliti na
- *move on* – otići na
- *live off* – ne umrijeti⁷⁷⁷⁸
- *see off* – ne gledati⁷⁹; vidjeti sa
- *come around* – doći okolo

⁷⁶ Još jedan primjer prevoda istog frazalnog glagola je *dobiti okolo*.

⁷⁷ Zanimljivo je na koji je način preveden ovaj frazalni glagol. Naime, učenik je partikulu *off* automatski zamislio sa značenjem „zaustavljanja i otkazivanja“ te je glagolu *live* koji data partikula prati pripisao suprotno značenje.

⁷⁸ Još neki primjeri prevoda ovog frazalnog glagola su *živjeti i ostaviti bez*.

⁷⁹ Slična situacija u prevodu javlja se kao i sa prevodom frazalnog glagola *live off*. Pretpostavka je da se ovakve greške u prevodu neće javljati kada učenici na raspolaganju budu imali rečenični kontekst koji bi trebao olakšati razumijevanje frazalnog glagola i prevod, te dati neke šire informacije koje bi dovele do prihvatljivog rješenja.

- *break into – slomiti unutra/u*
- *take out – uzeti vani*
- *take on – uzeti na*
- *bring on – donijeti na*
- *shop around – kupovati okolo*
- *ask out – pitati vani/napolje*
- *invite around – pozivati okolo*
- *call out – zvatati napolje*
- *go out – izaći napolje*
- *put out – staviti vani*
- *go up – idi gore*
- *stand up - ustani gore*
- *get on – uzeti na*
- *take up – uzmi gore*
- *speak up – govori gore*
- *go into – ući unutra*
- *put on – stavi na*
- *call off – prekini poziv*
- *pay into – plati u*
- *check on – provjeriti na*

Navedeni primjeri grešaka prevoda u inicijalnom testu poznavanja i prevođenja frazalnih glagola pokazuju da su se učenici u velikoj mjeri oslanjali na doslovno prevođenje pojedinačnih komponenti frazalnog glagola. Sigurno je da je u ovoj fazi rano sa sigurnošću potvrditi da će nakon eksplicitnih instrukcija i rada sa učenicima situacija ići u korist učenika i veće uspješnosti prevoda kada se isti frazalni glagoli jave u rečeničnom kontekstu, ali ćemo iste frazalne glagole svakako sagledati i u narednom testu kako bi uporedili eventualni napredak učenika.

7.2 Analiza uspješnosti prepoznavanja i prevođenja frazalnih glagola u kontekstu

Cilj ovog testa je da se provjeri prepoznavanje i prevođenje ciljanih frazalnih glagola u rečeničnom kontekstu. Nakon incijalnog testa u kojem su učenici iste te glagole prevodili bez rečeničnog konteksta, pretpostavka je da će imati veću uspješnost prevoda u ovom testu jer (rečenični) kontekst može imati pozitivan uticaj na uspješnost prevoda. U testu su date ukupno 52 rečenice od kojih je svaka imala najmanje jedan frazalni glagol. Po dva frazalna glagola bila su u 33 rečenice, po tri frazalna glagola u 4 rečenice i jedna rečenica sa 4 frazalna glagola.

U Tabeli broj 17 prikazani su rezultati uspješnosti identifikacije frazalnih glagola u rečeničnom kontekstu, te rezultati uspješnosti prevoda rečenica (frazalnih glagola u rečenicama).

Tabela 17 Rezultati testa prepoznavanja i prevođenja frazalnih glagola u kontekstu

Identifikacija FG		Grupa							
		Eksperimentalna				Kontrolna			
		Razred		Grupa - Ukupno		Razred		Grupa - Ukupno	
		VIII	IX	n	%	VIII	IX	n	%
FG1	Tačno	984 (41,1)	990 (41,4)	1974 (82,5)		921 (38,5)	748 (31,3)	1669 (69,8)	
	Netačno	212 (8,9)	206 (8,6)	418 (17,5)		275 (11,5)	448 (18,7)	723 (30,2)	
	Ukupno	1196 (50,0)	1196 (50,0)	2392 (100)		1196 (50,0)	1196 (50,0)	2392 (100)	
FG2	Tačno	638 (41,3)	639 (41,3)	1277 (82,6)		533 (34,3)	375 (24,1)	908 (58,4)	
	Netačno	137 (8,9)	132 (8,5)	269 (17,4)		248 (15,9)	400 (25,7)	648 (41,6)	
	Ukupno	775 (50,1)	771 (49,9)	1546 (100)		781 (50,2)	775 (49,2)	1556 (100)	
FG3	Tačno	82 (44,8)	79 (43,2)	161 (88,0)		60 (33,1)	38 (21,0)	98 (54,1)	
	Netačno	10 (5,5)	12 (6,6)	22 (12,0)		31 (17,1)	52 (28,7)	83 (45,9)	
	Ukupno	92 (50,3)	91 (49,7)	183 (100)		91 (50,3)	90 (49,7)	181 (100)	

FG4	Tačno	22 (47,8)	17 (37,0)	39 (84,8)	20 (43,5)	11 (23,9)	31 (67,4)
	Netačno	1 (2,2)	6 (13,0)	7 (15,2)	3 (6,5)	12 (26,1)	15 (32,6)
	Ukupno	23 (50,0)	23 (50,0)	46 (100)	23 (50,0)	23 (50,0)	46 (100)
Prevod rečenice	Tačan	947 (39,6)	899 (37,6)	1846 (77,2)	526 (22,0)	363 (15,2)	889 (37,2)
	Netačan	249 (10,4)	297 (12,4)	546 (22,8)	670 (28,0)	833 (34,8)	1503 (62,8)
	Ukupno	1196 (50,0)	1196 (50,0)	2392 (100)	1196 (50,0)	1196 (50,0)	2392 (100)

U Tabeli 17 dati su rezultati testa identifikacije (prepoznavanja) i prevođenja frazalnih glagola u kontekstu, iz koje se mogu uočiti sličnosti i razlike u odgovorima između grupa, kao i između VIII i IX razreda. Prije pojašnjenja rezultata, bitno je navesti koji su to frazalni glagoli definisani kao „prvi“, koji kao „drugi“, „treći“ i „četvrti“. Konkretno, „prvi“ frazalni glagoli (prema javljanju u testu) su: *work around, bring around, come around, fool around, get around, hang around, invite around, laze around, go out, play around, see around, shop around, turn around, sit around, turn into, look into, change into, talk into, break into, enter into, go into, make into, pay into, call out, break out, drop out, make out, put out, block out, get on, take on, keep off, go on, drag on, put on, switch on, hand on, see off, pass on, give off, go off, warm up, write off, get up, log off, take up, wake up, stand up, call up, look up, speak up, dress up*. „Drugi“ frazalni glagoli (prema javljanju u testu) su: *look around, work out, look out, walk around, get into, knock out, turn out, take out, bump into, check into, rush into, take out, move into, ask out, bring out, hold off, make out, wait on, rely on, bring on, keep on, check on, put off, turn off, take off, lean on, move on, get off, bring off, call off, blow up, show up, turn up*. Glagoli koji se klasifikuju kao „treći“ su: *go up, run out, run into, pick up*. „Četvrti“ frazalni glagol je: *live off*.

Tačnost prepoznavanja rečenica sa jednim („prvim“) frazalnim glagolom u eksperimentalnoj grupi kreće se između 50% (23 učenika) i 100% (46 učenika), dok se u drugoj (kontrolnoj) grupi tačnost kreće od 32,6% (15 učenika) do maksimalnih 97,8% (45 učenika). Učenici VIII i IX razreda eksperimentalne grupe približno su jednako bili efikasni u prepoznavanju rečenica sa jednim frazalnim glagolom, dok su u kontrolnoj grupi bili efikasniji učenici VIII razreda.

Statistički značajna razlika u distribuciji odgovora prepoznavanja frazalnih glagola u rečenicama sa jednim frazalnim glagolom između eksperimentalne i kontrolne grupe postoji za 17 rečenica, dok se odgovori u preostalih 35 rečenica značajno ne razlikuju.

„Drugi“ frazalni glagol u rečenicama u kojima se javljaju dva frazalna glagola u znatno većoj mjeri ispravnije su prepoznali učenici iz eksperimentalne grupe (82,6%) dok su učenici kontrolne grupe prepoznali samo 58,4% „drugih“ frazalnih glagola. U eksperimentalnoj grupi, podjednako su bili uspješni učenici VIII i IX razreda (po 41,3%), dok se u kontrolnoj grupi značajno razlikuju rezultati učenika VIII razreda (34,3%) i učenika IX razreda (24,1%). Čak se može uočiti da su učenici IX razreda kontrolne grupe imali više netačno prepoznatih frazalnih glagola (25,7%) nego ispravno (24,1%). Statistički značajna razlika u odgovorima eksperimentalne i kontrolne grupe utvrđena je za 26 rečenica, dok za 7 rečenica nije.

„Treći“ frazalni glagol, koji se pojavljuje u 4 rečenice, efikasnije su prepoznali učenici eksperimentalne grupe (82,6% tačnih odgovora), dok su učenici kontrolne grupe imali 54,1% ispravnih odgovora. U eksperimentalnoj grupi su približno isto odgovarali učenici VIII i IX razreda, dok su u kontrolnoj grupi uspješniji bili učenici VIII razreda (33,1%) od učenika IX razreda (21,0%). U IX razredu kontrolne grupe je veći broj netačnih odgovora (28,7%) od ispravnih (21,0%).

Statistički značajna razlika u distribuciji odgovora između eksperimentalne i kontrolne grupe postoji za 3 rečenice na nivou značajnosti 0,05, dok za jednu rečenicu nije utvrđena statistička značajnost.

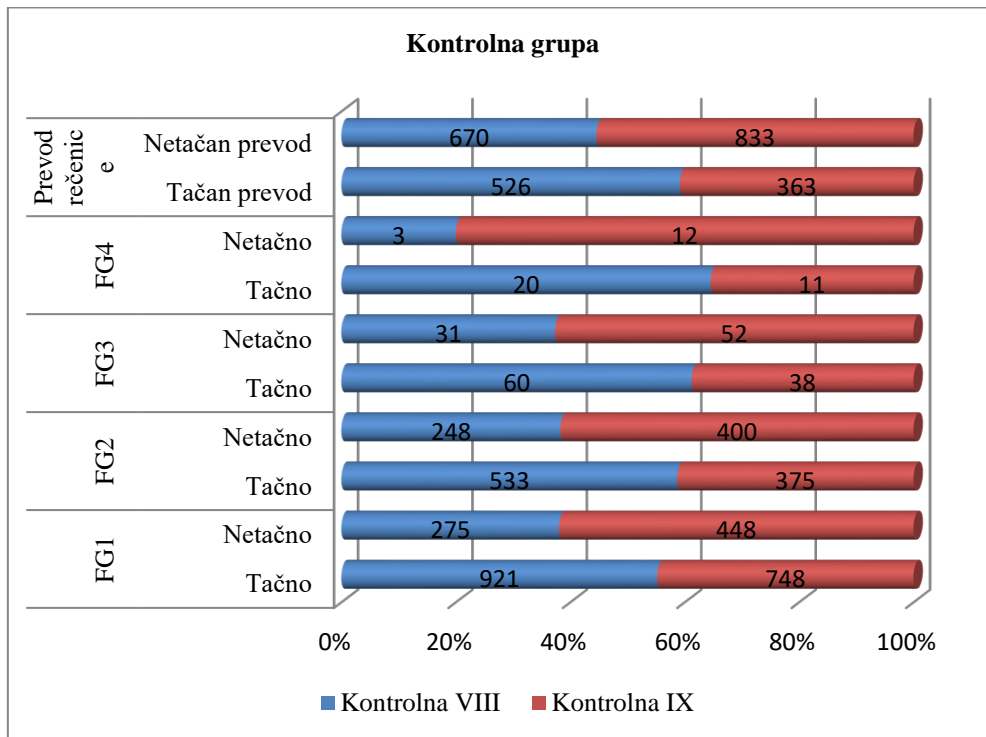
Tačnost prepoznavanja „četvrtog“ frazalnog glagola u eksperimentalnoj grupi se kreće između 84,8% (39 učenika) i 91,3% (42 učenika), dok se u kontrolnoj grupi tačnost kreće od 45,7% (21 učenik) do maksimalnih 71,7% (33 učenika). „Četvrti“ frazalni glagol u rečenici ispravno je prepoznalo 84,8% (39 učenika) iz eksperimentalne grupe i 67,4% (31) učenik kontrolne grupe. Postoji manja razlika u odgovorima VIII i IX razreda u obje grupe, s tim da je uočljivo da su učenici VIII razreda u obje grupe bili uspješniji. Statistička značajnost je na granici prihvatanja (0,051).

U eksperimentalnoj grupi, ispravno je prevedeno 77,2% rečenica, dok je u kontrolnoj grupi ispravno prevedeno samo 37,2% rečenica. Dakle, 62,8% odgovora u kontrolnoj grupi je bilo netačno.

Na Grafikonu broj 15 predstavljen je odnos tačnih i netačnih odgovora učenika VIII i IX razreda u kontrolnoj grupi. Uočljivo je da su učenici IX razreda kontrolne grupe bili

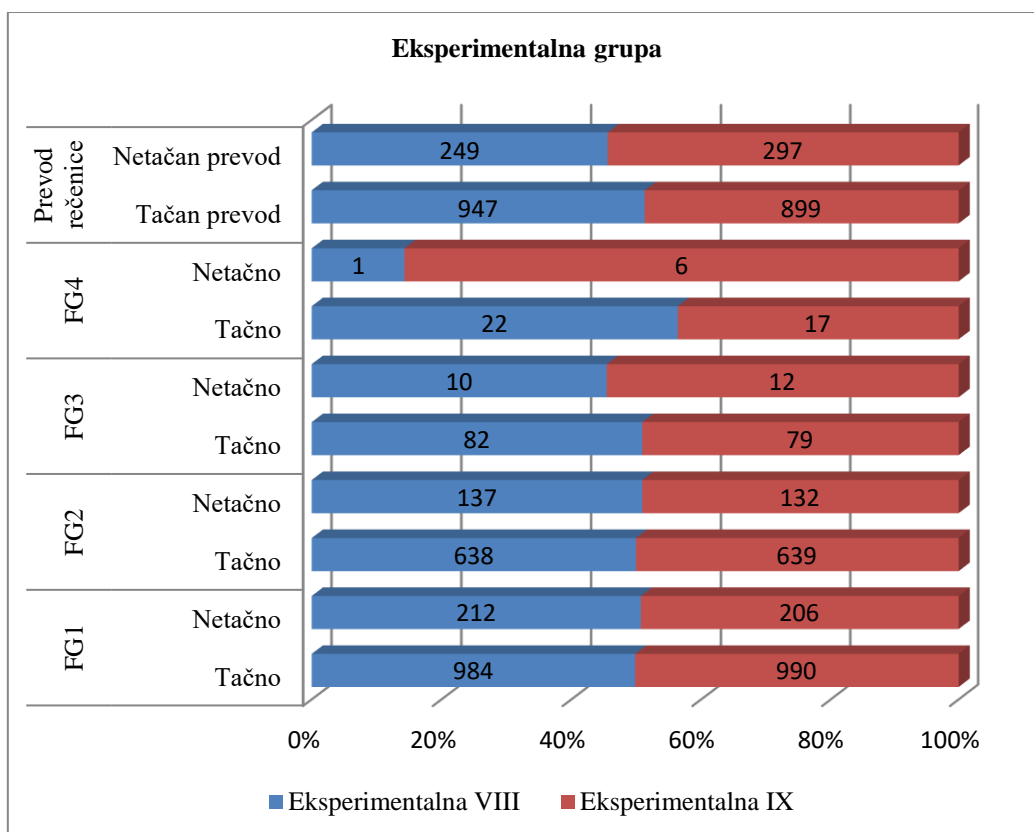
neuspješniji u prepoznavanju frazalnih glagola, kao i u prevođenju rečenica sa frazalnim glagolima i prevođenju samih frazalnih glagola.

Grafikon 15 Odgovori učenika VIII i IX razreda kontrolne grupe

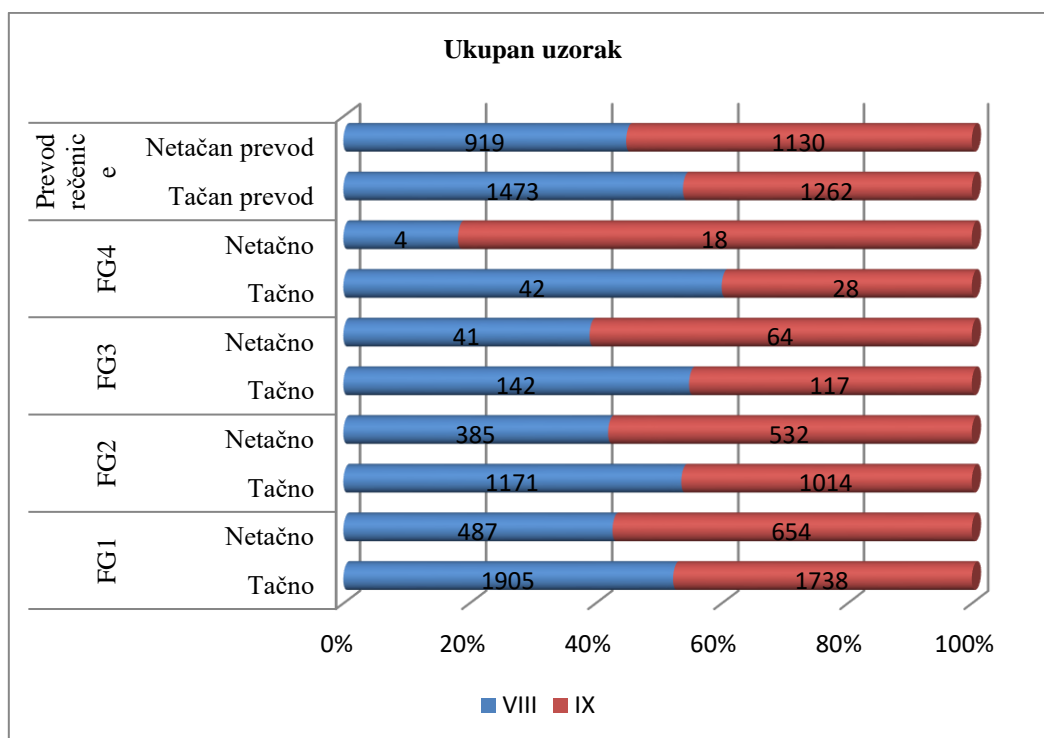


Na Grafikonu 16 predstavljen je odnos tačnih i netačnih odgovora učenika VIII i IX razreda u eksperimentalnoj grupi. Može se uočiti da su učenici VIII i IX razreda eksperimentalne grupe bili podjednako uspješni u prepoznavanju frazalnih glagola, dok su u prevođenju rečenica sa frazalnim glagolima nešto uspješniji bili učenici VIII razreda.

Grafikon 16 Odgovori učenika VIII i IX razreda eksperimentalne grupe



Grafikon 17 Odgovori učenika VIII i IX razreda ukupnog uzorka



Na Grafikonu broj 17 prezentovani su odnosi tačnih i netačnih odgovora učenika VIII i IX razreda na ukupnom uzorku. Može se uočiti da su učenici VIII razreda bili nešto uspješniji od učenika IX razreda, kako po pitanju prepoznavanja frazalnih glagola, tako i kod prevođenja rečenica sa frazalnim glagolima.

U Tabeli broj 18 data je distribucija odgovora ispitanika u prepoznavanju rečenica u kojima se javlja po jedan frazalni glagol u 52 rečenice.

U Tabeli broj 19 data je distribucija odgovora ispitanika u prepoznavanju rečenica u kojima su po dva frazalna glagola, odnosno za „drugi“ frazalni glagol koji se nalazi u 33 rečenice.

U Tabeli broj 20 data je distribucija odgovora ispitanika u prepoznavanju „trećeg“ frazalnog glagola koji se javlja u 4 rečenice.

U Tabeli 21 data je distribucija odgovora ispitanika u prepoznavanju „četvrtog“ frazalnog glagola koji se javlja u jednoj rečenici.

Tabela 18 Distribucija odgovora ispitanika u prepoznavanju „prvog“ frazalnog glagola

Red. br. reč	Grupa 1: Eksperimentalna						Grupa 2: Kontrolna						χ^2	p
	Razred		Razred		Grupa - 1		Razred		Grupa 2					
	VIII		IX		Ukupno		VIII		IX		Ukupno			
	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno		
1	21 (91,3)	2 (8,7)	21 (91,3)	2 (8,7)	42 (91,3)	4 (8,7)	17 (73,9)	6 (26,1)	14 (60,9)	9 (39,1)	31 (67,4)	15 (32,6)	0,005	
2	22 (95,7)	1 (4,3)	22 (95,7)	1 (4,3)	44 (95,7)	2 (4,3)	19 (82,6)	4 (17,4)	15 (65,2)	8 (34,8)	34 (73,9)	12 (26,1)	0,004	
3	22 (95,7)	1 (4,3)	23 (100)	0 (0,0)	45 (97,8)	1 (2,2)	20 (87,0)	3 (13,0)	22 (95,7)	1 (4,3)	42 (91,3)	4 (8,7)	0,168	
4	22 (95,7)	1 (4,3)	22 (95,7)	1 (4,3)	44 (95,7)	2 (4,3)	20 (87,0)	3 (13,0)	19 (82,6)	4 (17,4)	39 (84,8)	7 (15,2)	0,079	
5	23 (100)	0 (0,0)	23 (100)	0 (0,0)	46 (100)	0 (0,0)	22 (95,7)	1 (4,3)	23 (100)	0 (0,0)	45 (97,8)	1 (2,2)	0,315	
6	23 (100)	0 (0,0)	23 (100)	0 (0,0)	46 (100)	0 (0,0)	21 (91,3)	2 (8,7)	21 (91,3)	2 (8,7)	42 (91,3)	4 (8,7)	0,041	
7	21 (91,3)	2 (8,7)	22 (95,7)	1 (4,3)	43 (93,5)	3 (6,5)	20 (87,0)	3 (13,0)	19 (82,6)	4 (17,4)	39 (84,8)	7 (15,2)	0,180	
8	23 (100)	0 (0,0)	22 (95,7)	1 (4,3)	45 (97,8)	1 (2,2)	23 (100)	0 (0,0)	22 (95,7)	1 (4,3)	45 (97,8)	1 (2,2)	1,000	
9	15 (65,2)	8 (34,8)	18 (78,3)	5 (21,7)	33 (71,7)	13 (28,3)	9 (39,1)	14 (60,9)	14 (60,9)	9 (39,1)	23 (50,0)	23 (50,0)	0,033	
10	18 (78,3)	5 (21,7)	18 (78,3)	5 (21,7)	36 (78,3)	10 (21,7)	18 (78,3)	5 (21,7)	19 (82,6)	4 (17,4)	37 (80,4)	9 (19,6)	0,797	
11	20 (87,0)	3 (13,0)	15 (65,2)	8 (34,8)	35 (76,1)	11 (23,9)	18 (78,3)	5 (21,7)	14 (60,9)	9 (39,1)	32 (69,6)	14 (30,4)	0,482	
12	22 (95,7)	1 (4,3)	23 (100)	0 (0,0)	45 (97,8)	1 (2,2)	21 (91,3)	2 (8,7)	22 (95,7)	1 (4,3)	43 (93,5)	3 (6,5)	0,307	
13	21 (91,3)	2 (8,7)	21 (91,3)	2 (8,7)	42 (91,3)	4 (8,7)	22 (95,7)	1 (4,3)	21 (91,3)	2 (8,7)	43 (93,5)	3 (6,5)	0,694	

14	22 (95,7)	1 (4,3)	22 (95,7)	1 (4,3)	44 (95,7)	2 (4,3)	21 (91,3)	2 (8,7)	19 (82,6)	4 (17,4)	40 (87,0)	6 (13,0)	0,139
15	16 (69,6)	7 (30,4)	18 (78,3)	5 (21,7)	34 (73,9)	12 (26,1)	12 (52,2)	11 (47,8)	9 (39,1)	14 (60,9)	21 (45,7)	25 (54,3)	0,006
16	21 (91,3)	2 (8,7)	18 (78,3)	5 (21,7)	39 (84,8)	7 (15,2)	16 (69,6)	7 (30,4)	12 (52,2)	11 (47,8)	28 (60,9)	18 (39,1)	0,010
17	20 (87,0)	3 (13,0)	20 (87,0)	3 (13,0)	40 (87,0)	6 (13,0)	22 (95,7)	1 (4,3)	19 (82,6)	4 (17,4)	41 (89,1)	5 (10,9)	0,748
18	23 (100)	0 (0,0)	20 (87,0)	3 (13,0)	43 (93,5)	3 (6,5)	20 (87,0)	3 (13,0)	19 (82,6)	4 (17,4)	39 (84,8)	7 (15,2)	0,180
19	23 (100)	0 (0,0)	23 (100)	0 (0,0)	46 (100)	0 (0,0)	23 (100)	0 (0,0)	20 (87,0)	3 (13,0)	43 (93,5)	3 (6,5)	0,078
20	13 (56,5)	10 (43,5)	14 (60,9)	9 (39,1)	27 (58,7)	19 (41,3)	14 (60,9)	9 (39,1)	7 (30,4)	16 (69,6)	21 (45,7)	25 (54,3)	0,210
21	22 (95,7)	1 (4,3)	17 (73,9)	6 (26,1)	39 (84,8)	7 (15,2)	21 (91,3)	2 (8,7)	17 (73,9)	6 (26,1)	38 (82,6)	8 (17,4)	0,778
22	14 (60,9)	9 (39,1)	18 (78,3)	5 (21,7)	32 (69,6)	14 (30,4)	14 (60,9)	9 (39,1)	12 (52,2)	11 (47,8)	26 (56,5)	20 (43,5)	0,195
23	11 (47,8)	12 (52,2)	12 (52,2)	11 (47,8)	23 (50,0)	23 (50,0)	15 (65,2)	8 (34,8)	2 (8,7)	21 (91,3)	17 (37,0)	29 (63,0)	0,207
24	22 (95,7)	1 (4,3)	23 (100)	0 (0,0)	45 (97,8)	1 (2,2)	22 (95,7)	1 (4,3)	22 (95,7)	1 (4,3)	44 (95,7)	2 (4,3)	0,557
25	20 (87,0)	3 (13,0)	18 (78,3)	5 (21,7)	38 (82,6)	8 (17,4)	21 (91,3)	2 (8,7)	17 (73,9)	6 (26,1)	38 (82,6)	8 (17,4)	1,000
26	21 (91,3)	2 (8,7)	22 (95,7)	1 (4,3)	43 (93,5)	3 (6,5)	21 (91,3)	2 (8,7)	21 (91,3)	2 (8,7)	42 (91,3)	4 (8,7)	0,694
27	13 (56,5)	10 (43,5)	19 (82,6)	4 (17,4)	32 (69,6)	14 (30,4)	10 (43,5)	13 (56,5)	10 (43,5)	13 (56,5)	20 (43,5)	26 (56,5)	0,012
28	20 (87,0)	3 (13,0)	20 (87,0)	3 (13,0)	40 (87,0)	6 (13,0)	21 (91,3)	2 (8,7)	16 (69,6)	7 (30,4)	37 (80,4)	9 (19,6)	0,397
29	20 (87,0)	3 (13,0)	17 (73,9)	6 (26,1)	37 (80,4)	9 (19,6)	18 (78,3)	5 (21,7)	10 (43,5)	13 (56,5)	28 (60,9)	18 (39,1)	0,039
30	20 (87,0)	3 (13,0)	22 (95,7)	1 (4,3)	42 (91,3)	4 (8,7)	17 (73,9)	6 (26,1)	16 (69,6)	7 (30,4)	33 (71,7)	13 (28,3)	0,016
31	21 (91,3)	2 (8,7)	12 (52,2)	11 (47,8)	33 (71,7)	13 (28,3)	18 (78,3)	5 (21,7)	9 (39,1)	14 (60,9)	27 (58,7)	19 (41,3)	0,189
32	13 (56,5)	10 (43,5)	17 (73,9)	6 (26,1)	30 (65,2)	16 (34,8)	17 (73,9)	6 (26,1)	8 (34,8)	15 (65,2)	25 (54,3)	21 (45,7)	0,288
33	14 (60,9)	9 (39,1)	11 (47,8)	12 (52,2)	25 (54,3)	21 (45,7)	14 (60,9)	9 (39,1)	6 (26,1)	17 (73,9)	20 (43,5)	26 (56,5)	0,297
34	18 (78,3)	5 (21,7)	14 (60,9)	9 (39,1)	32 (69,6)	14 (30,4)	18 (78,3)	5 (21,7)	8 (34,8)	15 (65,2)	26 (56,5)	20 (43,5)	0,195
35	16 (69,6)	7 (30,4)	15 (65,2)	8 (34,8)	31 (67,4)	15 (32,6)	14 (60,9)	9 (39,1)	7 (30,4)	16 (69,6)	21 (45,7)	25 (54,3)	0,035
36	15 (65,2)	8 (34,8)	19 (82,6)	4 (17,4)	34 (73,9)	12 (26,1)	12 (52,2)	11 (47,8)	10 (43,5)	13 (56,5)	22 (47,8)	24 (52,2)	0,010
37	15 (65,2)	8 (34,8)	19 (82,6)	4 (17,4)	34 (73,9)	12 (26,1)	11 (47,8)	12 (52,2)	11 (47,8)	12 (52,2)	22 (47,8)	24 (52,2)	0,010
38	16 (69,6)	7 (30,4)	22 (95,7)	1 (4,3)	38 (82,6)	8 (17,4)	15 (65,2)	8 (34,8)	16 (69,6)	7 (30,4)	31 (67,4)	15 (32,6)	0,092
39	11 (47,8)	12 (52,2)	16 (69,6)	7 (30,4)	27 (58,7)	19 (41,3)	12 (52,2)	11 (47,8)	9 (39,1)	14 (60,9)	21 (45,7)	25 (54,3)	0,210
40	19 (82,6)	4 (17,4)	21 (91,3)	2 (8,7)	40 (87,0)	6 (13,0)	18 (78,3)	5 (21,7)	16 (69,6)	7 (30,4)	34 (73,9)	12 (26,1)	0,115
41	12 (52,2)	11 (47,8)	11 (47,8)	12 (52,2)	23 (50,0)	23 (50,0)	13 (56,5)	10 (43,5)	2 (8,7)	21 (91,3)	15 (32,6)	31 (67,4)	0,090
42	17 (73,9)	6 (26,1)	15 (65,2)	8 (34,8)	32 (69,6)	14 (30,4)	17 (73,9)	6 (26,1)	11 (47,8)	12 (52,2)	28 (60,9)	18 (39,1)	0,381
43	22 (95,7)	1 (4,3)	20 (87,0)	3 (13,0)	42 (91,3)	4 (8,7)	18 (78,3)	5 (21,7)	13 (56,5)	10 (43,5)	31 (67,4)	15 (32,6)	0,005
44	18 (78,3)	5 (21,7)	21 (91,3)	2 (8,7)	39 (84,8)	7 (15,2)	17 (73,9)	6 (26,1)	17 (73,9)	6 (26,1)	34 (73,9)	12 (26,1)	0,198
45	21 (91,3)	2 (8,7)	22 (95,7)	1 (4,3)	43 (93,5)	3 (6,5)	20 (87,0)	3 (13,0)	14 (60,9)	9 (39,1)	34 (73,9)	12 (26,1)	0,011
46	22 (95,7)	1 (4,3)	21 (91,3)	2 (8,7)	43 (93,5)	3 (6,5)	19 (82,6)	4 (17,4)	14 (60,9)	9 (39,1)	33 (71,7)	13 (28,3)	0,006

47	18 (78,3)	5 (21,7)	18 (78,3)	5 (21,7)	36 (78,3)	10 (21,7)	15 (65,2)	8 (34,8)	10 (43,5)	13 (56,5)	25 (54,3)	21 (45,7)	0,015
48	20 (87,0)	3 (13,0)	19 (82,6)	4 (17,4)	39 (84,8)	7 (15,2)	18 (78,3)	5 (21,7)	14 (60,9)	9 (39,1)	32 (69,6)	14 (30,4)	0,082
49	19 (82,6)	4 (17,4)	20 (87,0)	3 (13,0)	39 (84,8)	7 (15,2)	18 (78,3)	5 (21,7)	14 (60,9)	9 (39,1)	32 (69,6)	14 (30,4)	0,082
50	19 (82,6)	4 (17,4)	19 (82,6)	4 (17,4)	38 (82,6)	8 (17,4)	18 (78,3)	5 (21,7)	13 (56,5)	10 (43,5)	31 (67,4)	15 (32,6)	0,092
51	21 (91,3)	2 (8,7)	20 (87,0)	3 (13,0)	41 (89,1)	5 (10,9)	19 (82,6)	4 (17,4)	14 (60,9)	9 (39,1)	33 (71,7)	13 (28,3)	0,036
52	23 (100)	0 (0,0)	22 (95,7)	1 (4,3)	45 (97,8)	1 (2,2)	22 (95,7)	1 (4,3)	19 (82,6)	4 (17,4)	41 (89,1)	5 (10,9)	0,091

Tabela 19 Distribucija odgovora ispitanika u prepoznavanju „drugog“ frazalnog glagola

Red. br. reč	Grupa 1: Eksperimentalna						Grupa 2: Kontrolna						χ^2 p
	Razred				Grupa - 1		Razred				Grupa 2		
	VIII		IX		Ukupno		VIII		IX		Ukupno		
	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	
9	20 (87,0)	3 (13,0)	23 (100)	0 (0,0)	43 (93,5)	3 (6,5)	22 (95,7)	1 (4,3)	20 (87,0)	3 (13,0)	42 (91,3)	4 (8,7)	0,694
10	18 (78,3)	5 (21,7)	19 (82,6)	4 (17,4)	37 (80,4)	9 (19,6)	14 (60,9)	9 (39,1)	10 (43,5)	13 (56,5)	24 (52,2)	22 (47,8)	0,004
11	17 (73,9)	6 (26,1)	16 (69,6)	7 (30,4)	33 (71,7)	13 (28,3)	16 (69,6)	7 (30,4)	11 (47,8)	12 (52,2)	27 (58,7)	19 (41,3)	0,189
14	20 (87,0)	3 (13,0)	19 (82,6)	4 (17,4)	39 (84,8)	7 (15,2)	16 (69,6)	7 (30,4)	11 (47,8)	12 (52,2)	27 (58,7)	19 (41,3)	0,005
15	19 (86,4)	3 (13,6)	20 (87,0)	3 (13,0)	39 (84,8)	6 (13,0)	15 (65,2)	8 (34,8)	13 (56,5)	10 (43,5)	28 (60,9)	18 (39,1)	0,005
16	18 (78,3)	5 (21,7)	21 (91,3)	2 (8,7)	39 (84,8)	7 (15,2)	15 (65,2)	8 (34,8)	14 (60,9)	9 (39,1)	29 (63,0)	17 (37,0)	0,018
17	16 (69,6)	7 (30,4)	16 (69,6)	7 (30,4)	32 (69,6)	14 (30,4)	15 (65,2)	8 (34,8)	9 (39,1)	14 (60,9)	24 (52,2)	22 (47,8)	0,087
18	17 (73,9)	6 (26,1)	19 (82,6)	4 (17,4)	36 (78,3)	10 (21,7)	16 (69,6)	7 (30,4)	14 (60,9)	9 (39,1)	30 (65,2)	16 (34,8)	0,165
19	19 (82,6)	4 (17,4)	18 (78,3)	5 (21,7)	37 (80,4)	9 (19,6)	15 (65,2)	8 (34,8)	10 (43,5)	13 (56,5)	25 (54,3)	21 (45,7)	0,008
20	22 (95,7)	1 (4,3)	22 (95,7)	1 (4,3)	44 (95,7)	2 (4,3)	20 (87,0)	3 (13,0)	18 (78,3)	5 (21,7)	38 (82,6)	8 (17,4)	0,044
21	20 (87,0)	3 (13,0)	20 (87,0)	3 (13,0)	40 (87,0)	6 (13,0)	18 (78,3)	5 (21,7)	15 (65,2)	8 (34,8)	33 (71,7)	13 (28,3)	0,071
22	12 (52,2)	11 (47,8)	13 (56,5)	10 (43,5)	25 (54,3)	21 (45,7)	13 (56,5)	10 (43,5)	4 (17,4)	19 (82,6)	17 (37,0)	29 (63,0)	0,094
23	22 (95,7)	1 (4,3)	20 (87,0)	3 (13,0)	42 (91,3)	4 (8,7)	16 (69,6)	7 (30,4)	8 (34,8)	15 (65,2)	24 (52,2)	22 (47,8)	0,000
24	17 (73,9)	6 (26,1)	16 (69,6)	7 (30,4)	33 (71,7)	13 (28,3)	14 (60,9)	9 (39,1)	3 (13,0)	20 (87,0)	17 (37,0)	29 (63,0)	0,001
25	17 (73,9)	6 (26,1)	14 (60,9)	9 (39,1)	31 (67,4)	15 (32,6)	15 (65,2)	8 (34,8)	4 (17,4)	19 (82,6)	19 (41,3)	27 (58,7)	0,012
26	16 (69,6)	7 (30,4)	18 (78,3)	5 (21,7)	34 (73,9)	12 (26,1)	13 (56,5)	10 (43,5)	12 (52,2)	11 (47,8)	25 (54,3)	21 (45,7)	0,050
27	14 (82,4)	3 (17,6)	9 (75,0)	3 (25,0)	23 (50,0)	6 (13,0)	11 (50,0)	11 (50,0)	3 (18,8)	13 (81,3)	14 (30,4)	24 (52,2)	0,001
29	16 (69,6)	7 (30,4)	16 (69,6)	7 (30,4)	32 (69,6)	14 (30,4)	9 (39,1)	14 (60,9)	7 (30,4)	16 (69,6)	16 (34,8)	30 (65,2)	0,001
31	14 (60,9)	9 (39,1)	18 (78,3)	5 (21,7)	32 (69,6)	14 (30,4)	13 (56,5)	10 (43,5)	3 (13,0)	20 (87,0)	16 (34,8)	30 (65,2)	0,001
32	21 (91,3)	2 (8,7)	18 (78,3)	5 (21,7)	39 (84,8)	7 (15,2)	18 (78,3)	5 (21,7)	12 (52,2)	11 (47,8)	30 (65,2)	16 (34,8)	0,030

33	20 (87,0)	3 (13,0)	17 (73,9)	6 (26,1)	37 (80,4)	9 (19,6)	15 (65,2)	8 (34,8)	12 (52,2)	11 (47,8)	27 (58,7)	19 (41,3)	0,023
34	16 (69,6)	7 (30,4)	19 (82,6)	4 (17,4)	35 (76,1)	11 (23,9)	12 (52,2)	11 (47,8)	4 (17,4)	19 (82,6)	16 (34,8)	30 (65,2)	0,000
35	23 (100)	0 (0,0)	22 (95,7)	1 (4,3)	45 (97,8)	1 (2,2)	16 (69,6)	7 (30,4)	11 (47,8)	12 (52,2)	27 (58,7)	19 (41,3)	0,000
36	21 (91,3)	2 (8,7)	20 (87,0)	3 (13,0)	41 (89,1)	5 (10,9)	17 (73,9)	6 (26,1)	12 (52,2)	11 (47,8)	29 (63,0)	17 (37,0)	0,003
37	21 (91,3)	2 (8,7)	22 (95,7)	1 (4,3)	43 (93,5)	3 (6,5)	13 (56,5)	10 (43,5)	15 (65,2)	8 (34,8)	28 (60,9)	18 (39,1)	0,000
38	22 (95,7)	1 (4,3)	23 (100)	0 (0,0)	45 (97,8)	1 (2,2)	17 (73,9)	6 (26,1)	18 (78,3)	5 (21,7)	35 (76,1)	11 (23,9)	0,002
39	22 (95,7)	1 (4,3)	20 (87,0)	3 (13,0)	42 (91,3)	4 (8,7)	15 (65,2)	8 (34,8)	11 (47,8)	12 (52,2)	26 (56,5)	20 (43,5)	0,000
41	16 (69,6)	7 (30,4)	16 (69,6)	7 (30,4)	32 (69,6)	14 (30,4)	15 (65,2)	8 (34,8)	6 (26,1)	17 (73,9)	21 (45,7)	25 (54,3)	0,020
42	21 (91,3)	2 (8,7)	23 (100)	0 (0,0)	44 (95,7)	2 (4,3)	18 (78,3)	5 (21,7)	13 (56,5)	10 (43,5)	31 (67,4)	15 (32,6)	0,000
44	23 (100)	0 (0,0)	23 (100)	0 (0,0)	46 (100)	0 (0,0)	20 (87,0)	3 (13,0)	17 (73,9)	6 (26,1)	37 (80,4)	9 (19,6)	0,002
47	20 (87,0)	3 (13,0)	20 (87,0)	3 (13,0)	40 (87,0)	6 (13,0)	20 (87,0)	3 (13,0)	12 (52,2)	11 (47,8)	32 (69,6)	14 (30,4)	0,043
48	18 (78,3)	5 (21,7)	20 (87,0)	3 (13,0)	38 (82,6)	8 (17,4)	14 (60,9)	9 (39,1)	9 (39,1)	14 (60,9)	23 (50,0)	23 (50,0)	0,001
49	18 (78,3)	5 (21,7)	16 (69,6)	7 (30,4)	34 (73,9)	12 (26,1)	17 (73,9)	6 (26,1)	14 (60,9)	9 (39,1)	31 (67,4)	15 (32,6)	0,492

Tabela 20 Distribucija odgovora ispitanika u prepoznavanju „trećeg“ frazalnog glagola

Red. br. reč	Grupa 1: Eksperimentalna						Grupa 2: Kontrolna						χ^2 p
	Razred				Grupa - 1		Razred				Grupa 2		
	VIII		IX		Ukupno		VIII		IX		Ukupno		
	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	
18	21 (91,3)	2 (8,7)	20 (87,0)	3 (13,0)	41 (89,1)	5 (10,9)	13 (56,5)	10 (43,5)	9 (39,1)	14 (60,9)	22 (47,8)	24 (52,2)	0,000
22	21 (91,3)	2 (8,7)	21 (91,3)	2 (8,7)	42 (91,3)	4 (8,7)	15 (65,2)	8 (34,8)	7 (30,4)	16 (69,6)	22 (47,8)	24 (52,2)	0,000
23	21 (91,3)	2 (8,7)	18 (78,3)	5 (21,7)	39 (84,8)	7 (15,2)	20 (87,0)	3 (13,0)	13 (56,5)	10 (43,5)	33 (71,7)	13 (28,3)	0,129
41	19 (82,6)	4 (17,4)	20 (90,9)	2 (9,1)	39 (84,8)	6 (13,0)	12 (54,5)	10 (45,5)	9 (42,9)	12 (57,1)	21 (45,7)	22 (47,8)	0,000

Tabela 21 Distribucija odgovora ispitanika u prepoznavanju „četvrtog“ frazalnog glagola

Red. br. reč	Grupa 1: Eksperimentalna						Grupa 2: Kontrolna						χ^2 p
	Razred				Grupa - 1		Razred				Grupa 2		
	VIII		IX		Ukupno		VIII		IX		Ukupno		
	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	
23	22 (95,7)	1 (4,3)	17 (73,9)	6 (26,1)	39 (84,8)	7 (15,2)	20 (87,0)	3 (13,0)	11 (47,8)	12 (52,2)	31 (67,4)	15 (32,6)	0,051

Iz tabele broj 21 vidi se da je frazalni glagol *live off* u eksperimentalnoj grupi tačno prepoznalo i prevelo više učenika nego u kontrolnoj grupi, u oba razreda.

7.2.1 Razlike u uspješnosti prepoznavanja i prevođenja frazalnih glagola u odnosu na pol i uspjeh učenika

Kako bismo stekli uvid u to u kojoj su mjeri učenici i učenice efikasni u prepoznavanju i prevođenju frazalnih glagola u rečeničnom kontekstu, rezultate smo predstavili i sa aspekta uspjeha učenika u toku školovanja. Takođe smo odgovore ispitanika sortirali na osnovu pola, kao i u prethodnim testovima.

Iz Tabele broj 22 se može uočiti razlika u prepoznavanju „prvog“ frazalnog glagola između eksperimentalne i kontrolne grupe sa aspekta ostvarenog uspjeha učenika u toku školovanja, strukturirani po razredima i polu.

Kod učenika ženskog pola sa odličnim uspjehom, uspješnija je eksperimentalna grupa (i VIII i IX razredi), dok je kod odličnih učenika muškog pola uspješnija bila kontrolna grupa (VIII razred). Kod učenika VIII razreda sa vrlodobrim uspjehom, veći udio tačnih odgovora imaju ispitanici ženskog pola kontrolne grupe i ispitanici muškog pola eksperimentalne grupe, dok su kod IX razreda bili uspješniji ispitanici oba pola eksperimentalne grupe.

Tabela 22 Prepoznavanje „prvog“ frazalnog glagola sa aspekta školskog uspjeha ispitanika

Uspjeh učenika	Grupa	VIII				IX			
		muški		ženski		muški		ženski	
		FG1		FG1		FG1		FG1	
		Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno
dovoljan	Eksperimentalna	76 (73,1%)	28 (26,9%)	44 (84,6%)	8 (15,4%)	81 (77,9%)	23 (22,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	Kontrolna	61 (58,7%)	43 (41,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	16 (30,8%)	36 (69,2%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
dobar	Eksperimentalna	127 (61,1%)	81 (38,9%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	143 (68,8%)	65 (31,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	Kontrolna	29 (27,9%)	75 (72,1%)	63 (60,6%)	41 (39,4%)	117 (45,0%)	143 (55,0%)	81 (77,9%)	23 (22,1%)
vrlodobar	Eksperimentalna	166 (79,8%)	42 (20,2%)	281 (90,1%)	31 (9,9%)	170 (81,7%)	38 (18,3%)	327 (89,8%)	37 (10,2%)
	Kontrolna	193 (74,2%)	67 (25,8%)	191 (91,8%)	17 (8,2%)	110 (70,5%)	46 (29,5%)	151 (72,6%)	57 (27,4%)
odličan	Eksperimentalna	144 (92,3%)	12 (7,7%)	146 (93,6%)	10 (6,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	269 (86,2%)	43 (13,8%)
	Kontrolna	145 (92,9%)	11 (7,1%)	239 (91,9%)	21 (8,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	273 (65,6%)	143 (34,4%)

Iz Tabele broj 23 se može uočiti da su ispitanici eksperimentalne grupe oba pola u VIII i IX razredu bili efikasniji u prepoznavanju „prvog“ frazalnog glagola od ispitanika kontrolne grupe, s tim da su veći udio tačnih odgovora imali ispitanici ženskog pola.

Tabela 23 Prepoznavanje „prvog“ frazalnog glagola po grupama, razredima i polu

Razred	Grupa	Pol učenika			
		muški		ženski	
		FG1		FG1	
		Tačno	Netačno	Tačno	Netačno
VIII	Eksperimentalna	513 (75,9%)	163 (24,1%)	471 (90,6%)	49 (9,4%)
	Kontrolna	428 (68,6%)	196 (31,4%)	493 (86,2%)	79 (13,8%)
IX	Eksperimentalna	394 (75,8%)	126 (24,2%)	596 (88,2%)	80 (11,8%)
	Kontrolna	243 (51,9%)	225 (48,1%)	505 (69,4%)	223 (30,6%)

U Tabeli 24 prikazana je distribucija odgovora u prepoznavanju „drugog“ frazalnog glagola sa aspekta uspjeha u toku školovanja, strukturiranih po razredima i polu ispitanika.

Učenici odličnog uspjeha eksperimentalne grupe VIII razreda (oba pola) i IX razreda (ženskog pola) imali su veći udio tačnih odgovora u prepoznavanju „drugog“ frazalnog glagola od ispitanika kontrolne grupe, što potvrđuje našu hipotezu da uspjeh učenika utiče na rezultate prevoda.

Učenici vrlodobrog uspjeha eksperimentalne grupe VIII i IX razreda imali su veći udio tačnih odgovora u prepoznavanju „drugog“ frazalnog glagola od ispitanika kontrolne grupe. Kod VIII razreda uspješniji su bili ispitanici muškog pola a u IX razredu ispitanici ženskog pola.

Tabela 24 Prepoznavanje „drugog“ frazalnog glagola sa aspekta školskog uspjeha ispitanika

Uspjeh učenika	Grupa	VIII				IX			
		muški		ženski		muški		ženski	
		FG2		FG2		FG2		FG2	
		Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno
dovoljan	Eksperimentalna	37 (54,4%)	31 (45,6%)	21 (63,6%)	12 (36,4%)	43 (63,2%)	25 (36,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	Kontrolna	19 (27,9%)	49 (72,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (5,9%)	32 (94,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)

dobar	Eksperimentalna	100 (74,1%)	35 (25,9%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	89 (66,4%)	45 (33,6%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	Kontrolna	28 (41,2%)	40 (58,8%)	41 (60,3%)	27 (39,7%)	47 (27,6%)	123 (72,4%)	49 (72,1%)	19 (27,9%)
vrlo dobar	Eksperimentalna	119 (87,5%)	17 (12,5%)	170 (85,0%)	30 (15,0%)	107 (78,7%)	29 (21,3%)	219 (93,6%)	15 (6,4%)
	Kontrolna	110 (64,7%)	60 (35,3%)	94 (69,6%)	41 (30,4%)	50 (49,0%)	52 (51,0%)	69 (51,1%)	66 (48,9%)
odličan	Eksperimentalna	95 (94,1%)	6 (5,9%)	96 (94,1%)	6 (5,9%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	181 (91,0%)	18 (9,0%)
	Kontrolna	85 (83,3%)	17 (16,7%)	156 (91,8%)	14 (8,2%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	158 (59,4%)	108 (40,6%)

Iz Tabele 25 se vidi da veći udio tačnih odgovora imaju ispitanici eksperimentalne grupe, oba pola, u VIII i IX razredu. Veći udio tačnih odgovora imaju ispitanici ženskog pola, čime se još jednom dokazuje hipoteza da su djevojčice uspješnije (marljivije).

Tabela 25 Prepoznavanje „drugog“ frazalnog glagola po grupama, razredima i polu

Razred	Grupa	Pol učenika			
		muški		ženski	
		FG2		FG2	
		Tačno	Netačno	Tačno	Netačno
VIII	Eksperimentalna	351 (79,8%)	89 (20,2%)	287 (85,7%)	48 (14,3%)
	Kontrolna	242 (59,3%)	166 (40,7%)	291 (78,0%)	82 (22,0%)
IX	Eksperimentalna	239 (70,7%)	99 (29,3%)	400 (92,4%)	33 (7,6%)
	Kontrolna	99 (32,4%)	207 (67,6%)	276 (58,8%)	193 (41,2%)

U Tabeli broj 26 je dat prikaz distribucije odgovora u prepoznavanju „trećeg“ frazalnog glagola sa aspekta uspjeha u toku školovanja, strukturiranih po razredima i polu ispitanika.

Ispitanici eksperimentalne grupe su imali veći udio tačnih odgovora u svim podgrupama uspjeha u toku školovanja, osim kod odličnih učenika muškog pola VIII razreda, gdje je veći udio tačnih odgovora imala kontrolna grupa.

Tabela 26 Prepoznavanje „trećeg“ frazalnog glagola sa aspekta školskog uspjeha ispitanika

Uspjeh učenika	Grupa	VIII				IX			
		muški		ženski		muški		ženski	
		FG3		FG3		FG3		FG3	
		Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno
dovoljan	Eksperimentalna	7 (87,5%)	1 (12,5%)	3 (75,0%)	1 (25,0%)	7 (87,5%)	1 (12,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	Kontrolna	3 (37,5%)	5 (62,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (25,0%)	3 (75,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
dobar	Eksperimentalna	14 (87,5%)	2 (12,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	13 (81,3%)	3 (18,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	Kontrolna	3 (37,5%)	5 (62,5%)	5 (62,5%)	3 (37,5%)	6 (30,0%)	14 (70,0%)	6 (75,0%)	2 (25,0%)
vrlo dobar	Eksperimentalna	16 (100,0%)	0 (0,0%)	22 (91,7%)	2 (8,3%)	16 (100,0%)	0 (0,0%)	24 (85,7%)	4 (14,3%)
	Kontrolna	12 (60,0%)	8 (40,0%)	10 (66,7%)	5 (33,3%)	8 (66,7%)	4 (33,3%)	5 (33,3%)	10 (66,7%)
odličan	Eksperimentalna	8 (66,7%)	4 (33,3%)	12 (100,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	19 (82,6%)	4 (17,4%)
	Kontrolna	11 (91,7%)	1 (8,3%)	16 (80,0%)	4 (20,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	12 (38,7%)	19 (61,3%)

Iz Tabele broj 27 se može uočiti da veći udio tačnih odgovora imaju ispitanici eksperimentalne grupe VIII i IX razreda, s tim da su u VIII razredima uspješniji ispitanici ženskog pola, a u IX razredima ispitanici muškog pola.

Tabela 27 Prepoznavanje „trećeg“ frazalnog glagola po grupama, razredima i polu

Razred	Grupa	Pol učenika			
		muški		ženski	
		FG3		FG3	
		Tačno	Netačno	Tačno	Netačno
VIII	Eksperimentalna	45 (86,5%)	7 (13,5%)	37 (92,5%)	3 (7,5%)
	Kontrolna	29 (60,4%)	19 (39,6%)	31 (72,1%)	12 (27,9%)
IX	Eksperimentalna	36 (90,0%)	4 (10,0%)	43 (84,3%)	8 (15,7%)
	Kontrolna	15 (41,7%)	21 (58,3%)	23 (42,6%)	31 (57,4%)

U Tabeli broj 28 je dat prikaz distribucije odgovora u prepoznavanju „čtvrto“ frazalnog glagola sa aspekta uspjeha u toku školovanja, strukturiranih po razredima i polu ispitanika.

Tabela 28 Prepoznavanje „čtvrto“ frazalnog glagola sa aspekta školskog uspjeha ispitanika

Uspjeh učenika	Grupa	VIII				IX			
		muški		ženski		muški		ženski	
		FG4		FG4		FG4		FG4	
		Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno
dovoljan	Eksperimentalna	2 (100,0%)	0 (0,0%)	1 (100,0%)	0 (0,0%)	2 (100,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	Kontrolna	2 (100,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (100,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
dobar	Eksperimentalna	4 (100,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (50,0%)	2 (50,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	Kontrolna	2 (100,0%)	0 (0,0%)	1 (50,0%)	1 (50,0%)	3 (60,0%)	2 (40,0%)	0 (0,0%)	2 (100,0%)
vrlo dobar	Eksperimentalna	4 (100,0%)	0 (0,0%)	5 (83,3%)	1 (16,7%)	4 (100,0%)	0 (0,0%)	5 (71,4%)	2 (28,6%)
	Kontrolna	5 (100,0%)	0 (0,0%)	2 (50,0%)	2 (50,0%)	3 (100,0%)	0 (0,0%)	2 (50,0%)	2 (50,0%)
odličan	Eksperimentalna	3 (100,0%)	0 (0,0%)	3 (100,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	4 (66,7%)	2 (33,3%)
	Kontrolna	3 (100,0%)	0 (0,0%)	5 (100,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (25,0%)	6 (75,0%)

Iz Tabele broj 29 može se zaključiti da su nešto uspješniji u prepoznavanju „čtvrto“ frazalnog glagola bili ispitanici eksperimentalne grupe, sa većim udjelom ispitanika muškog pola i u VIII i u IX razredima.

Tabela 29 Prepoznavanje „čtvrto“ frazalnog glagola po grupama, razredima i polu

Razred	Grupa	Pol učenika			
		muški		ženski	
		FG4		FG4	
		Tačno	Netačno	Tačno	Netačno
VIII	Eksperimentalna	13 (100,0%)	0 (0,0%)	9 (90,0%)	1 (10,0%)
	Kontrolna	12 (100,0%)	0 (0,0%)	8 (72,7%)	3 (27,3%)
IX	Eksperimentalna	8 (80,0%)	2 (20,0%)	9 (69,2%)	4 (30,8%)
	Kontrolna	7 (77,8%)	2 (22,2%)	4 (28,6%)	10 (71,4%)

Tabela 30 Distribucija odgovora ispitanika u prevođenju rečenica u kontekstu

Red. br. reč	Grupa 1: Eksperimentalna						Grupa 2: Kontrolna						χ^2
	Razred				Grupa - 1		Razred				Grupa 2		
	VIII		IX		Ukupno		VIII		IX		Ukupno		
	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	
1	20 (87,0)	3 (13,0)	19 (82,6)	4 (17,4)	39 (84,8)	7 (15,2)	21 (91,3)	2 (8,7)	9 (39,1)	14 (60,9)	30 (65,2)	16 (34,8)	0,030
2	20 (87,0)	3 (13,0)	17 (73,9)	6 (26,1)	37 (80,4)	9 (19,6)	19 (82,6)	4 (17,4)	7 (30,4)	16 (69,6)	26 (56,5)	20 (43,5)	0,014
3	15 (65,2)	8 (34,8)	18 (78,3)	5 (21,7)	33 (71,7)	13 (28,3)	6 (26,1)	17 (73,9)	9 (39,1)	14 (60,9)	15 (32,6)	31 (67,4)	0,000
4	19 (82,6)	4 (17,4)	21 (91,3)	2 (8,7)	40 (87,0)	6 (13,0)	15 (65,2)	8 (34,8)	6 (26,1)	17 (73,9)	21 (45,7)	25 (54,3)	0,000
5	15 (65,2)	8 (34,8)	16 (69,6)	7 (30,4)	31 (67,4)	15 (32,6)	17 (73,9)	6 (26,1)	6 (26,1)	17 (73,9)	23 (50,0)	23 (50,0)	0,090
6	20 (87,0)	3 (13,0)	18 (78,3)	5 (21,7)	38 (82,6)	8 (17,4)	15 (65,2)	8 (34,8)	8 (34,8)	15 (65,2)	23 (50,0)	23 (50,0)	0,001
7	19 (82,6)	4 (17,4)	19 (82,6)	4 (17,4)	38 (82,6)	8 (17,4)	15 (65,2)	8 (34,8)	9 (39,1)	14 (60,9)	24 (52,2)	22 (47,8)	0,002
8	19 (82,6)	4 (17,4)	19 (82,6)	4 (17,4)	38 (82,6)	8 (17,4)	18 (78,3)	5 (21,7)	9 (39,1)	14 (60,9)	27 (58,7)	19 (41,3)	0,012
9	20 (87,0)	3 (13,0)	21 (91,3)	2 (8,7)	41 (89,1)	5 (10,9)	7 (30,4)	16 (69,6)	12 (52,2)	11 (47,8)	19 (41,3)	27 (58,7)	0,000
10	22 (95,7)	1 (4,3)	19 (82,6)	4 (17,4)	41 (89,1)	5 (10,9)	18 (78,3)	5 (21,7)	11 (47,8)	12 (52,2)	29 (63,0)	17 (37,0)	0,003
11	22 (95,7)	1 (4,3)	19 (82,6)	4 (17,4)	41 (89,1)	5 (10,9)	13 (56,5)	10 (43,5)	3 (13,0)	20 (87,0)	16 (34,8)	30 (65,2)	0,000
12	15 (65,2)	8 (34,8)	21 (91,3)	2 (8,7)	36 (78,3)	10 (21,7)	11 (47,8)	12 (52,2)	12 (52,2)	11 (47,8)	23 (50,0)	23 (50,0)	0,005
13	20 (87,0)	3 (13,0)	12 (52,2)	11 (47,8)	32 (69,6)	14 (30,4)	15 (65,2)	8 (34,8)	4 (17,4)	19 (82,6)	19 (41,3)	27 (58,7)	0,006
14	17 (73,9)	6 (26,1)	14 (60,9)	9 (39,1)	31 (67,4)	15 (32,6)	11 (47,8)	12 (52,2)	4 (17,4)	19 (82,6)	15 (32,6)	31 (67,4)	0,001
15	21 (91,3)	2 (8,7)	19 (82,6)	4 (17,4)	40 (87,0)	6 (13,0)	14 (60,9)	9 (39,1)	5 (21,7)	18 (78,3)	19 (41,3)	27 (58,7)	0,000
16	20 (87,0)	3 (13,0)	18 (78,3)	5 (21,7)	38 (82,6)	8 (17,4)	14 (60,9)	9 (39,1)	3 (13,0)	20 (87,0)	17 (37,0)	29 (63,0)	0,000
17	16 (69,6)	7 (30,4)	15 (65,2)	8 (34,8)	31 (67,4)	15 (32,6)	1 (4,3)	22 (95,7)	4 (17,4)	19 (82,6)	5 (10,9)	41 (89,1)	0,000
18	20 (87,0)	3 (13,0)	20 (87,0)	3 (13,0)	40 (87,0)	6 (13,0)	4 (17,4)	19 (82,6)	11 (47,8)	12 (52,2)	15 (32,6)	31 (67,4)	0,000
19	16 (69,6)	7 (30,4)	14 (60,9)	9 (39,1)	30 (65,2)	16 (34,8)	14 (60,9)	9 (39,1)	3 (13,0)	20 (87,0)	17 (37,0)	29 (63,0)	0,007
20	15 (65,2)	8 (34,8)	17 (73,9)	6 (26,1)	32 (69,6)	14 (30,4)	0 (0,0)	23 (100)	3 (13,0)	20 (87,0)	3 (6,5)	43 (93,5)	0,000
21	15 (65,2)	8 (34,8)	13 (56,5)	10 (43,5)	28 (60,9)	18 (39,1)	1 (4,3)	22 (95,7)	4 (17,4)	19 (82,6)	5 (10,9)	41 (89,1)	0,000
22	20 (87,0)	3 (13,0)	17 (73,9)	6 (26,1)	37 (80,4)	9 (19,6)	10 (43,5)	13 (56,5)	3 (13,0)	20 (87,0)	13 (28,3)	33 (71,7)	0,000
23	17 (73,9)	6 (26,1)	18 (78,3)	5 (21,7)	35 (76,1)	11 (23,9)	3 (13,0)	20 (87,0)	1 (4,3)	22 (95,7)	4 (8,7)	42 (91,3)	0,000
24	22 (95,7)	1 (4,3)	20 (87,0)	3 (13,0)	42 (91,3)	4 (8,7)	14 (60,9)	9 (39,1)	8 (34,8)	15 (65,2)	22 (47,8)	24 (52,2)	0,000
25	19 (82,6)	4 (17,4)	15 (65,2)	8 (34,8)	34 (73,9)	12 (26,1)	7 (30,4)	16 (69,6)	1 (4,3)	22 (95,7)	8 (17,4)	38 (82,6)	0,000
26	18 (78,3)	5 (21,7)	16 (69,6)	7 (30,4)	34 (73,9)	12 (26,1)	3 (13,0)	20 (87,0)	7 (30,4)	16 (69,6)	10 (21,7)	36 (78,3)	0,000
27	19 (82,6)	4 (17,4)	20 (87,0)	3 (13,0)	39 (84,8)	7 (15,2)	10 (43,5)	13 (56,5)	12 (52,2)	11 (47,8)	22 (47,8)	24 (52,2)	0,000

28	11 (47,8)	12 (52,2)	16 (69,6)	7 (30,4)	27 (58,7)	19 (41,3)	6 (26,1)	17 (73,9)	3 (13,0)	20 (87,0)	9 (19,6)	37 (80,4)	0,000
29	19 (82,6)	4 (17,4)	16 (69,6)	7 (30,4)	35 (76,1)	11 (23,9)	1 (4,3)	22 (95,7)	4 (17,4)	19 (82,6)	5 (10,9)	41 (89,1)	0,000
30	19 (82,6)	4 (17,4)	18 (78,3)	5 (21,7)	37 (80,4)	9 (19,6)	13 (56,5)	10 (43,5)	11 (47,8)	12 (52,2)	24 (52,2)	22 (47,8)	0,004
31	19 (82,6)	4 (17,4)	16 (69,6)	7 (30,4)	35 (76,1)	11 (23,9)	3 (13,0)	20 (87,0)	0 (0,0)	23 (100)	3 (6,5)	43 (93,5)	0,000
32	22 (95,7)	1 (4,3)	21 (91,3)	2 (8,7)	43 (93,5)	3 (6,5)	13 (56,5)	10 (43,5)	11 (47,8)	12 (52,2)	24 (52,2)	22 (47,8)	0,000
33	17 (73,9)	6 (26,1)	18 (78,3)	5 (21,7)	35 (76,1)	11 (23,9)	4 (17,4)	19 (82,6)	10 (43,5)	13 (56,5)	14 (30,4)	32 (69,6)	0,000
34	16 (69,6)	7 (30,4)	17 (73,9)	6 (26,1)	33 (71,7)	13 (28,3)	2 (8,7)	21 (91,3)	2 (8,7)	21 (91,3)	4 (8,7)	42 (91,3)	0,000
35	22 (95,7)	1 (4,3)	20 (87,0)	3 (13,0)	42 (91,3)	4 (8,7)	14 (60,9)	9 (39,1)	5 (21,7)	18 (78,3)	19 (41,3)	27 (58,7)	0,000
36	20 (87,0)	3 (13,0)	17 (73,9)	6 (26,1)	37 (80,4)	9 (19,6)	4 (17,4)	19 (82,6)	8 (34,8)	15 (65,2)	12 (26,1)	34 (73,9)	0,000
37	13 (56,5)	10 (43,5)	11 (47,8)	12 (52,2)	24 (52,2)	22 (47,8)	4 (17,4)	19 (82,6)	5 (21,7)	18 (78,3)	9 (19,6)	37 (80,4)	0,001
38	15 (65,2)	8 (34,8)	13 (56,5)	10 (43,5)	28 (60,9)	18 (39,1)	14 (60,9)	9 (39,1)	8 (34,8)	15 (65,2)	22 (47,8)	24 (52,2)	0,209
39	16 (69,6)	7 (30,4)	13 (56,5)	10 (43,5)	29 (63,0)	17 (37,0)	3 (13,0)	20 (87,0)	5 (21,7)	18 (78,3)	8 (17,4)	38 (82,6)	0,000
40	17 (73,9)	6 (26,1)	20 (87,0)	3 (13,0)	37 (80,4)	9 (19,6)	6 (26,1)	17 (73,9)	15 (65,2)	8 (34,8)	21 (45,7)	25 (54,3)	0,001
41	20 (87,0)	3 (13,0)	18 (78,3)	5 (21,7)	38 (82,6)	8 (17,4)	3 (13,0)	20 (87,0)	4 (17,4)	19 (82,6)	7 (15,2)	39 (84,8)	0,000
42	19 (82,6)	4 (17,4)	18 (78,3)	5 (21,7)	37 (80,4)	9 (19,6)	3 (13,0)	20 (87,0)	7 (30,4)	16 (69,6)	10 (21,7)	36 (78,3)	0,000
43	13 (56,5)	10 (43,5)	14 (60,9)	9 (39,1)	27 (58,7)	19 (41,3)	4 (17,4)	19 (82,6)	7 (30,4)	16 (69,6)	11 (23,9)	35 (76,1)	0,001
44	20 (87,0)	3 (13,0)	20 (87,0)	3 (13,0)	40 (87,0)	6 (13,0)	19 (82,6)	4 (17,4)	16 (69,6)	7 (30,4)	35 (76,1)	11 (23,9)	0,179
45	13 (56,5)	10 (43,5)	16 (69,6)	7 (30,4)	29 (63,0)	17 (37,0)	5 (21,7)	18 (78,3)	3 (13,0)	20 (87,0)	8 (17,4)	38 (82,6)	0,000
46	19 (82,6)	4 (17,4)	15 (65,2)	8 (34,8)	34 (73,9)	12 (26,1)	14 (60,9)	9 (39,1)	6 (26,1)	17 (73,9)	20 (43,5)	26 (56,5)	0,003
47	19 (82,6)	4 (17,4)	17 (73,9)	6 (26,1)	36 (78,3)	10 (21,7)	5 (21,7)	18 (78,3)	8 (34,8)	15 (65,2)	13 (28,3)	33 (71,7)	0,000
48	20 (87,0)	3 (13,0)	19 (82,6)	4 (17,4)	39 (84,8)	7 (15,2)	15 (65,2)	8 (34,8)	7 (30,4)	16 (69,6)	22 (47,8)	24 (52,2)	0,000
49	16 (69,6)	7 (30,4)	12 (52,2)	11 (47,8)	28 (60,9)	18 (39,1)	14 (60,9)	9 (39,1)	6 (26,1)	17 (73,9)	20 (43,5)	26 (56,5)	0,095
50	20 (87,0)	3 (13,0)	21 (91,3)	2 (8,7)	41 (89,1)	5 (10,9)	20 (87,0)	3 (13,0)	16 (69,6)	7 (30,4)	36 (78,3)	10 (21,7)	0,158
51	18 (78,3)	5 (21,7)	15 (65,2)	8 (34,8)	33 (71,7)	13 (28,3)	18 (78,3)	5 (21,7)	7 (30,4)	16 (69,6)	25 (54,3)	21 (45,7)	0,084
52	23 (100)	0 (0,0)	23 (100)	0 (0,0)	46 (100)	0 (0,0)	23 (100)	0 (0,0)	15 (65,2)	8 (34,8)	38 (82,6)	8 (17,4)	0,030

Premda smo u inicijalnom testu sagledali prevode nekih frazalnih glagola koji su prevedeni doslovno, sada ćemo predstaviti prevode tih istih frazalnih glagola u kontekstu rečenice, te sagledati postoji li napredak učenika u odnosu na prevod u inicijalnom testu. Učenici su frazalne glagole u nastavku prevodili kako je navedeno⁸⁰:

⁸⁰ Naglašavamo da su ovdje ponuđeni samo neki prevodi, odnosno primjeri koji pokazuju napredak učenika u odnosu na inicijalni test. Posebno je naglašeno ukoliko je frazalni glagol ispravno preveden u odnosu na inicijalni test. Primjeri rečenice za sve frazalne glagole mogu se vidjeti u Prilogu 2.

- *Turn up*⁸¹ - *doći gore* (=pojaviti se)
- *Wake up*⁸² – *ustani* (=probuditi se)
- *Go up*⁸³ – *ići protiv* (= rasti, penjati se)
- *Get off/go off*⁸⁴ – *sići* (pravilan prevod)
- *Give off*⁸⁵ – *odavati; imati (jak miris)* (pravilan prevod)
- *See off*⁸⁶ – *ispratiti* (pravilan prevod)
- *Keep on*⁸⁷ – *nastaviti* (pravilan prevod)
- *Take off* – *uzmi* (pravilan prevod)
- *Go off* – *idi* (= nestati, ostati bez)
- *Run out* – *ostati bez* (pravilan prevod)
- *Make out* – *shvatiti* (pravilan prevod)
- *Look out* – *gledati* (= paziti)
- *Get around*– *kretati se* (pravilan prevod)
- *Make into* – *pretvoriti* (pravilan prevod)
- *Call up* – *pozvati* (pravilan prevod)
- *Check on* – *provjeriti* (pravilan prevod)
- *Break out* – *izbiti* (pravilan prevod)
- *Knock out* – *onesvijestiti se* (pravilan prevod)
- *Go on* – *nastaviti* (pravilan prevod)
- *Switch on* – *uključiti* (pravilan prevod)
- *Move on* – *ići dalje, nastaviti* (pravilan prevod)
- *Live off* – *živjeti odnekoga* (pravilan prevod)
- *Come around* – *shvatiti* (pravilan prevod)
- *Break into* – *provaliti* (pravilan prevod)
- *Take out* – *uzeti* (pravilan prevod)
- *Bring on* – *donijeti* (pravilan prevod)
- *Shop around* – *tražiti* (=kupovati)

⁸¹Rečenica u testu je sledeća: *She called up her sister so turned up to see the parade and watch the fireworks together.*

⁸² Rečenica glasi: *She woke up suddenly when she heard their plan to blow up the bridge.*

⁸³ Rečenica je sledeća: *He told the judge his boss talked him into taking out the loan before the rate went up.*

⁸⁴ Rečenica glasi: *The power went off so he had to get off the train in Rome and we picked him up from there.*

⁸⁵Rečenica glasi: *Some fruit gives off a strong smell which many people don't like.*

⁸⁶ Rečenica: *He went to see her off at the airport. He can not lean on her anymore.*

⁸⁷ *I can't go on like this any more. I'll keep on trying and things have got to change.*

- *Ask out* – *pozvati* (pravilan prevod)
- *Invite around* – *pozvati* (pravilno preveden FG u odnosu na inicijalni test)
- *Call out* – *zvati, viknuti* (pravilan prevod)
- *Go out* – *izaći* (pravilan prevod)
- *Put out* – *staviti (=oduzeti vrijeme)*
- *Go up* – *ići gore, rasti* (pravilan prevod)
- *Stand up* – *ustati* (pravilan prevod; u inicijalnom testu je preveden kao *ustani gore*)
- *Get on* – *popeti se, ući* (pravilan prevod)
- *Take up* – *uzeti gore (=početi)*
- *Speak up* – *pričati (=govoriti glasnije)*
- *Go into* – *ući u* (pravilan prevod)
- *Put on* – *dobiti (na kilaži)* (pravilan prevod)
- *Call off* – *otkazati* (pravilan prevod)
- *Pay into* – *uplatiti* (pravilan prevod)
- *Check on* – *provjeriti* (pravilan prevod)

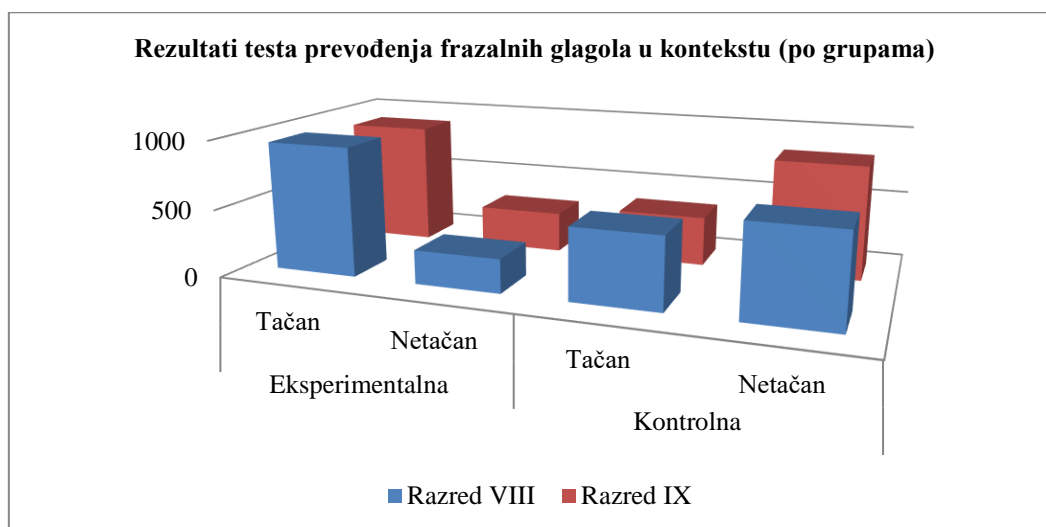
Na osnovu navedenih primjera, možemo zaključiti da je postignut određen napredak u prevođenju doslovnih komponenti frazalnih glagola, te da kontekst barem djelimično olakšava prevođenje čak i na ovom nivou učenja L2.

U Tabeli 31 data je distribucija odgovora ispitanika u prevođenju frazalnih glagola u rečeničnom kontekstu. Statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe nije utvrđena hi-kvadrat testom samo za 6 rečenica, dok kod preostalih 46 rečenica postoji statistički značajna razlika u odgovorima na nivou značajnosti 0,05. Može se konstatovati da je hi-kvadrat test potvrdio da u eksperimentalnoj grupi ispitanika postoji statistički značajna razlika u tačnim i netačnim odgovorima između VIII i IX razreda ($p=0,019$). Takođe, statistički značajna razlika postoji i kod odgovora ispitanika kontrolne grupe ($p=0,000$) kao i na nivou ukupnog uzorka ($p=0,000$).

Tabela 31 Prevođenje frazalnih glagola u kontekstu po grupama i razredima

Grupa	Prevod	Razred		Ukupno	χ^2 p
		VIII	IX		
Eksperimentalna	Tačan	947	899	1846	0,019
	Netačan	249	297	546	
	Ukupno	1196	1196	2392	
Kontrolna	Tačan	526	363	889	0,000
	Netačan	670	833	1503	
	Ukupno	1196	1196	2392	
Ukupno	Tačan	1473	1262	2735	0,000
	Netačan	919	1130	2049	
	Ukupno	2392	2392	4784	

Grafikon 18 Rezultati testa prevođenja frazalnih glagola u kontekstu (po grupama)



Rezultati testa prevođenja frazalnih glagola u kontekstu po grupama i razredima grafički su predstavljeni na Grafikonu broj 18. Jasno se može uočiti da u eksperimentalnoj grupi VIII i IX razred preovladavaju tačni odgovori, dok kod kontrolne grupe preovladavaju netačni odgovori (i u VIII i u IX razredu), čime se potvrđuje hipoteza da nastavne instrukcije i povratna informacija u vezi sa greškama učenika imaju pozitivan uticaj na rezultat.

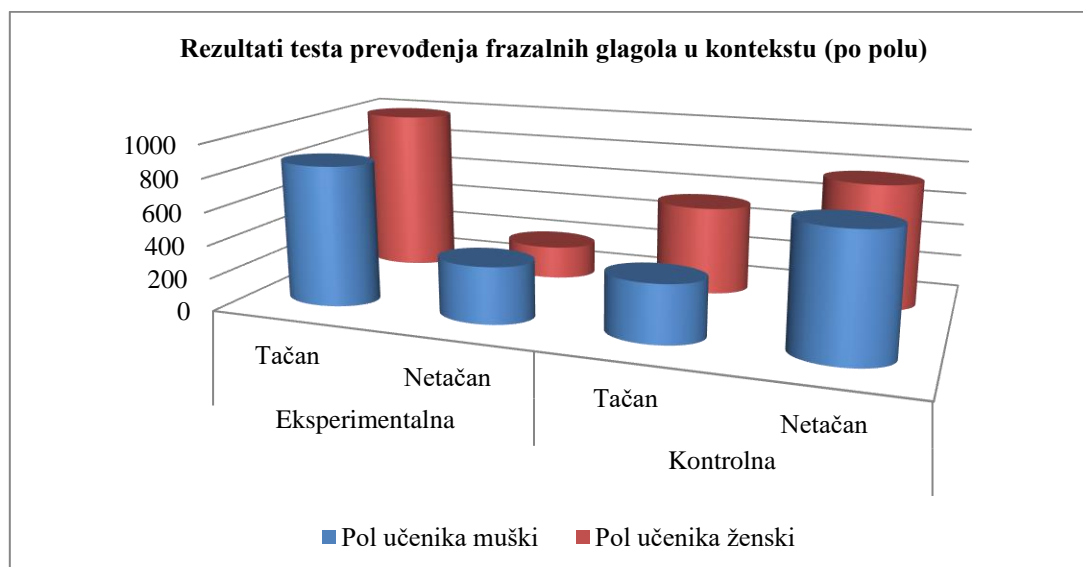
U Tabeli broj 32 i Grafikonu 19 predstavljeni su rezultati testa prevođenja frazalnih glagola u kontekstu po grupama i polu ispitanika.

U obje grupe (eksperimentalnoj i kontrolnoj) hi-kvadrat testom je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika u odgovorima između ispitanika muškog i ženskog pola ($p=0,000$).

Tabela 32 Prevođenje frazalnih glagola u kontekstu po grupama i polu ispitanika

Grupa	Prevod	Pol učenika		Ukupno	χ^2 p
		muški	ženski		
Eksperimentalna	Tačan	852	994	1846	0,000
	Netačan	344	202	546	
	Ukupno	1196	1196	2392	
Kontrolna	Tačan	350	539	889	0,000
	Netačan	742	761	1503	
	Ukupno	1092	1300	2392	
Ukupno	Tačan	1202	1533	2735	0,000
	Netačan	1086	963	2049	
	Ukupno	2288	2496	4784	

Grafikon 19 Rezultati testa prevođenja frazalnih glagola u kontekstu (po polu)



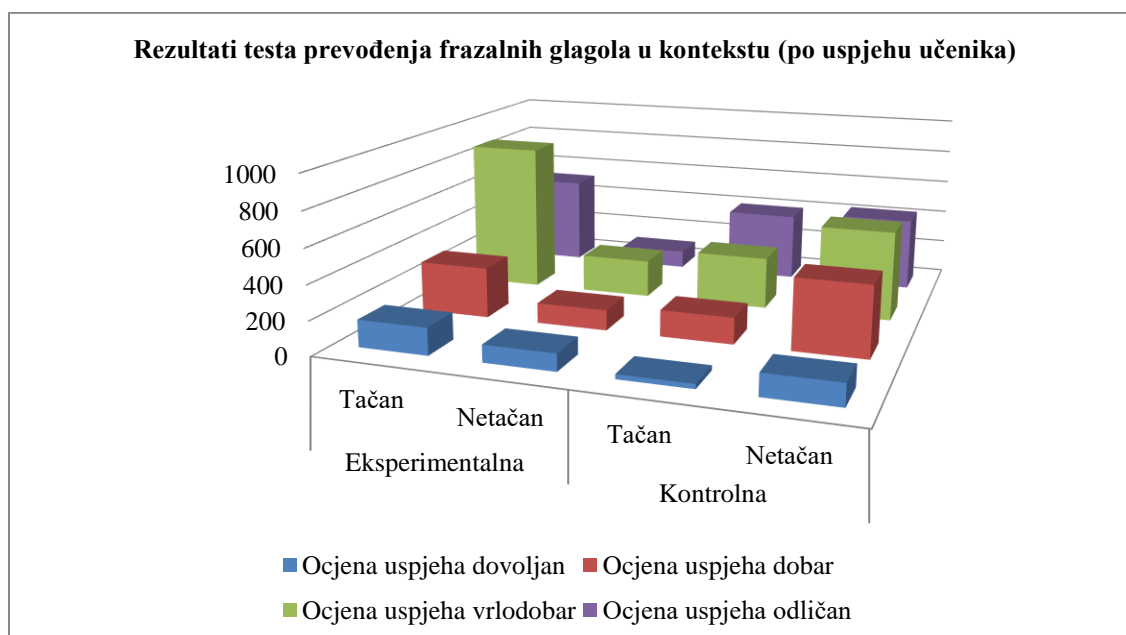
Evidentno je da kod oba pola tačni odgovori preovladavaju u eksperimentalnoj, a netačni u kontrolnoj grupi ispitanika.

U Tabeli broj 33 i Grafikonu 20 predstavljeni su rezultati testa prevođenja frazalnih glagola u kontekstu po grupama i školskom uspjehu ispitanika. Hi-kvadrat testovima je potvrđeno da postoji statistički značajna razlika u odgovorima eksperimentalne i kontrolne grupe, zavisno od uspjeha ispitanika u toku školovanja ($p=0,000$).

Tabela 33 Prevođenje frazalnih glagola u kontekstu po grupama i školskom uspjehu ispitanika

Grupa	Prevod	Ocjena uspjeha				Ukupno	χ^2 p
		dovoljan	dobar	vrlo dobar	odličan		
Eksperimentalna	Tačan	159	297	870	520	1846	0,000
	Netačan	101	119	222	104	546	
	Ukupno	260	416	1092	624	2392	
Kontrolna	Tačan	28	155	305	401	889	0,000
	Netačan	128	417	527	431	1503	
	Ukupno	156	572	832	832	2392	
Ukupno	Tačan	187	452	1175	921	2735	0,000
	Netačan	229	536	749	535	2049	
	Ukupno	416	988	1924	1456	4784	

Grafikon 20 Rezultati testa prevođenja frazalnih glagola u kontekstu (po uspjehu ispitanika)



Komparativni pregled tačnih i netačnih prevoda frazalnih glagola eksperimentalne i kontrolne grupe VIII i IX razreda, razvrstanih po uspjehu i polu ispitanika dat je u Tabeli 34. Iz Tabele se može uočiti veća zastupljenost netačnih odgovora kod kontrolne grupe kako po razredima tako i po polu, veća zastupljenost tačnih odgovora kod eksperimentalne grupe, naročito kod učenika sa odličnim i vrlodobrim uspjehom.

Tabela 34 Prevođenje frazalnih glagola u kontekstu po grupama, uspjehu, razredu i polu ispitanika

Grupa	Uspjeh učenika	VIII				IX			
		muški		ženski		muški		ženski	
		Prevod rečenice		Prevod rečenice		Prevod rečenice		Prevod rečenice	
		Tačan	Netačan	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan
Eksperimentalna	dovoljan	73 (70,2%)	31 (29,8%)	35 (67,3%)	17 (32,7%)	51 (49,0%)	53 (51,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	dobar	149 (71,6%)	59 (28,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	148 (71,2%)	60 (28,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	vrlodobar	174 (83,7%)	34 (16,3%)	269 (86,2%)	43 (13,8%)	151 (72,6%)	57 (27,4%)	276 (75,8%)	88 (24,2%)
	odličan	106 (67,9%)	50 (32,1%)	141 (90,4%)	15 (9,6%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	273 (87,5%)	39 (12,5%)
Kontrolna	dovoljan	28 (26,9%)	76 (73,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	52 (100,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	dobar	31 (29,8%)	73 (70,2%)	52 (50,0%)	52 (50,0%)	40 (15,4%)	220 (84,6%)	32 (30,8%)	72 (69,2%)
	vrlodobar	116 (44,6%)	144 (55,4%)	87 (41,8%)	121 (58,2%)	64 (41,0%)	92 (59,0%)	38 (18,3%)	170 (81,7%)
	odličan	71 (45,5%)	85 (54,5%)	141 (54,2%)	119 (45,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	189 (45,4%)	227 (54,6%)

U Tabeli 35 dat je komparativni pregled tačnih i netačnih odgovora sa aspekta uspjeha učenika, pri čemu je struktura za svaku ocjenu data po grupama, a moguće je komparirati te vrijednosti po razredima i polu.

Tabela 35 Prevođenje frazalnih glagola u kontekstu po uspjehu, grupama, razredu i polu ispitanika

Uspjeh učenika	Grupa	VIII				IX			
		muški		ženski		muški		ženski	
		Prevod rečenice		Prevod rečenice		Prevod rečenice		Prevod rečenice	
		Tačan	Netačan	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan
dovoljan	Eksperimentalna	73 (70,2%)	31 (29,8%)	35 (67,3%)	17 (32,7%)	51 (49,0%)	53 (51,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	Kontrolna	28 (26,9%)	76 (73,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	52 (100,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
dobar	Eksperimentalna	149 (71,6%)	59 (28,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	148 (71,2%)	60 (28,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	Kontrolna	31 (29,8%)	73 (70,2%)	52 (50,0%)	52 (50,0%)	40 (15,4%)	220 (84,6%)	32 (30,8%)	72 (69,2%)
vrlodobar	Eksperimentalna	174 (83,7%)	34 (16,3%)	269 (86,2%)	43 (13,8%)	151 (72,6%)	57 (27,4%)	276 (75,8%)	88 (24,2%)
	Kontrolna	116 (44,6%)	144 (55,4%)	87 (41,8%)	121 (58,2%)	64 (41,0%)	92 (59,0%)	38 (18,3%)	170 (81,7%)
odličan	Eksperimentalna	106 (67,9%)	50 (32,1%)	141 (90,4%)	15 (9,6%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	273 (87,5%)	39 (12,5%)
	Kontrolna	71 (45,5%)	85 (54,5%)	141 (54,2%)	119 (45,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	189 (45,4%)	227 (54,6%)

Može se konstatovati da su ispitanici eksperimentalne grupe VIII razreda dali veći broj tačnih odgovora bez obzira na uspjeh učenika, dok kod ispitanika IX razreda kontrolna grupa ima veću zastupljenost netačnih odgovora kod oba pola, a eksperimentalna grupa veću zastupljenost tačnih odgovora kod oba pola ispitanika.

U Tabeli 36 izvršena je komparacija odgovora ispitanika muškog i ženskog pola, VIII i IX razreda, sa stanovišta uspjeha učenika i grupe kojoj ispitanici pripadaju. Kod muških ispitanika VIII razreda eksperimentalne grupe veći je udio tačnih odgovora u odnosu na kontrolnu grupu, gdje je udio netačnih odgovora veći, bez obzira o kojem se uspjehu učenika radilo. Veću tačnost u odgovorima imaju muški ispitanici VIII razreda u odnosu na muške ispitanike IX razreda. Slična situacija je i kod ženskih ispitanika: eksperimentalna grupa je uspješnija u prevođenju kako kod VIII tako i kod IX razreda, s tim da su uspješniji učenici sa odličnim i vrlodobrim uspjehom.

Tabela 36 Prevođenje frazalnih glagola u kontekstu po uspjehu, grupama, polu i razredu ispitanika

Uspjeh učenika	Grupa	muški				ženski			
		VIII		IX		VIII		IX	
		Prevod rečenice		Prevod rečenice		Prevod rečenice		Prevod rečenice	
		Tačan	Netačan	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan
dovoljan	Eksperimentalna	73 (70,2%)	31 (29,8%)	51 (49,0%)	53 (51,0%)	35 (67,3%)	17 (32,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	Kontrolna	28 (26,9%)	76 (73,1%)	0 (0,0%)	52 (100,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
dobar	Eksperimentalna	149 (71,6%)	59 (28,4%)	148 (71,2%)	60 (28,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	Kontrolna	31 (29,8%)	73 (70,2%)	40 (15,4%)	220 (84,6%)	52 (50,0%)	52 (50,0%)	32 (30,8%)	72 (69,2%)
vrlodobar	Eksperimentalna	174 (83,7%)	34 (16,3%)	151 (72,6%)	57 (27,4%)	269 (86,2%)	43 (13,8%)	276 (75,8%)	88 (24,2%)
	Kontrolna	116 (44,6%)	144 (55,4%)	64 (41,0%)	92 (59,0%)	87 (41,8%)	121 (58,2%)	38 (18,3%)	170 (81,7%)
odličan	Eksperimentalna	106 (67,9%)	50 (32,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	141 (90,4%)	15 (9,6%)	273 (87,5%)	39 (12,5%)
	Kontrolna	71 (45,5%)	85 (54,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	141 (54,2%)	119 (45,8%)	189 (45,4%)	227 (54,6%)

U Tabeli 37 je izvršeno poređenje tačnih i netačnih odgovora eksperimentalne i kontrolne grupe po uspjehu ispitanika. Akcenat poređenja je razlika između ispitanika VIII i IX razreda po polu. U obje grupe, ispitanici VIII razreda oba pola su u većini slučajeva bili uspješniji od učenika IX razreda, bez obzira na uspjeh. Eksperimentalna grupa je uspješnija od kontrolne grupe.

Tabela 37 Prevođenje frazalnih glagola u kontekstu po uspjehu, razredu, grupama i polu ispitanika

Uspjeh učenika	Razred	Eksperimentalna				Kontrolna			
		muški		ženski		muški		ženski	
		Prevod rečenice		Prevod rečenice		Prevod rečenice		Prevod rečenice	
		Tačan	Netačan	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan
dovoljan	VIII	73 (70,2%)	31 (29,8%)	35 (67,3%)	17 (32,7%)	28 (26,9%)	76 (73,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	IX	51 (49,0%)	53 (51,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	52 (100,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
dobar	VIII	149 (71,6%)	59 (28,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	31 (29,8%)	73 (70,2%)	52 (50,0%)	52 (50,0%)
	IX	148 (71,2%)	60 (28,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	40 (15,4%)	220 (84,6%)	32 (30,8%)	72 (69,2%)
vrlodobar	VIII	174 (83,7%)	34 (16,3%)	269 (86,2%)	43 (13,8%)	116 (44,6%)	144 (55,4%)	87 (41,8%)	121 (58,2%)

	IX	151 (72,6%)	57 (27,4%)	276 (75,8%)	88 (24,2%)	64 (41,0%)	92 (59,0%)	38 (18,3%)	170 (81,7%)
odličan	VIII	106 (67,9%)	50 (32,1%)	141 (90,4%)	15 (9,6%)	71 (45,5%)	85 (54,5%)	141 (54,2%)	119 (45,8%)
	IX	0 (0,0%)	0 (0,0%)	273 (87,5%)	39 (12,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	189 (45,4%)	227 (54,6%)

U Tabeli 38 predstavljeni su podaci iz prethodne tabele. Podaci o odgovorima VIII i IX razreda po uspjehu učenika, strukturirani su tako da se poređenje vrši po polu, a u okviru pola po grupama. Kod muških ispitanika eksperimentalna grupa ima veći udio tačnih odgovora od kontrolne grupe, u kojoj prevladavaju netačni odgovori, nezavisno od uspjeha ispitanika. Kod ispitanika ženskog pola, eksperimentalna grupa je, takođe, uspješnija, dok kod kontrolne grupe uspjeh ispitanika ima uticaj na tačnost odgovora. Može se uočiti da su VIII razredi uspješniji od IX razreda, bez obzira na pol i grupu ispitanika.

Tabela 38 Prevođenje frazalnih glagola u kontekstu po uspjehu, razredu, polu i grupama ispitanika

Uspjeh učenika	Razred	muški				ženski			
		Eksperimentalna		Kontrolna		Eksperimentalna		Kontrolna	
		Prevod rečenice		Prevod rečenice		Prevod rečenice		Prevod rečenice	
		Tačan	Netačan	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan
dovoljan	VIII	73 (70,2%)	31 (29,8%)	28 (26,9%)	76 (73,1%)	35 (67,3%)	17 (32,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	IX	51 (49,0%)	53 (51,0%)	0 (0,0%)	52 (100,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
dobar	VIII	149 (71,6%)	59 (28,4%)	31 (29,8%)	73 (70,2%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	52 (50,0%)	52 (50,0%)
	IX	148 (71,2%)	60 (28,8%)	40 (15,4%)	220 (84,6%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	32 (30,8%)	72 (69,2%)
vrlodobar	VIII	174 (83,7%)	34 (16,3%)	116 (44,6%)	144 (55,4%)	269 (86,2%)	43 (13,8%)	87 (41,8%)	121 (58,2%)
	IX	151 (72,6%)	57 (27,4%)	64 (41,0%)	92 (59,0%)	276 (75,8%)	88 (24,2%)	38 (18,3%)	170 (81,7%)
odličan	VIII	106 (67,9%)	50 (32,1%)	71 (45,5%)	85 (54,5%)	141 (90,4%)	15 (9,6%)	141 (54,2%)	119 (45,8%)
	IX	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	273 (87,5%)	39 (12,5%)	189 (45,4%)	227 (54,6%)

U Tabeli 39 izvršeno je transponovanje podataka iz Tabele 37 tako da je fokus posmatranja na jednoj strani razred i uspjeh učenika, a na drugoj strani grupe po polu ispitanika.

Tabela 39 Prevođenje frazalnih glagola u kontekstu po razredima, uspjehu, grupama i polu ispitanika

Razred	Uspjeh učenika	Eksperimentalna				Kontrolna			
		muški		ženski		muški		ženski	
		Prevod rečenice		Prevod rečenice		Prevod rečenice		Prevod rečenice	
		Tačan	Netačan	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan
VIII	dovoljan	73 (70,2%)	31 (29,8%)	35 (67,3%)	17 (32,7%)	28 (26,9%)	76 (73,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	dobar	149 (71,6%)	59 (28,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	31 (29,8%)	73 (70,2%)	52 (50,0%)	52 (50,0%)
	vrlo dobar	174 (83,7%)	34 (16,3%)	269 (86,2%)	43 (13,8%)	116 (44,6%)	144 (55,4%)	87 (41,8%)	121 (58,2%)
	odličan	106 (67,9%)	50 (32,1%)	141 (90,4%)	15 (9,6%)	71 (45,5%)	85 (54,5%)	141 (54,2%)	119 (45,8%)
IX	dovoljan	51 (49,0%)	53 (51,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	52 (100,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	dobar	148 (71,2%)	60 (28,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	40 (15,4%)	220 (84,6%)	32 (30,8%)	72 (69,2%)
	vrlo dobar	151 (72,6%)	57 (27,4%)	276 (75,8%)	88 (24,2%)	64 (41,0%)	92 (59,0%)	38 (18,3%)	170 (81,7%)
	odličan	0 (0,0%)	0 (0,0%)	273 (87,5%)	39 (12,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	189 (45,4%)	227 (54,6%)

U Tabeli broj 40 dat je komparativni pregled odgovora prevođenja frazalnih glagola između grupa posmatrano sa stanovišta razreda i uspjeha ispitanika, ne uzimajući u obzir polnu strukturu ispitanika. Ispitanici eksperimentalne grupe u VIII razredu imaju veći udio tačnih odgovora bez obzira na uspjeh, dok ispitanici kontrolne grupe imaju veći udio netačnih odgovora, osim kod učenika sa odličnim uspjehom. Kod IX razreda ispitanici kontrolne grupe imaju veći udio netačnih odgovora bez obzira na uspjeh, a ispitanici eksperimentalne grupe imaju veći udio tačnih odgovora, osim kod učenika sa dovoljnim uspjehom.

Tabela 40 Prevođenje frazalnih glagola u kontekstu po razredima, uspjehu i grupama ispitanika

Razred	Uspjeh učenika	Eksperimentalna		Kontrolna	
		Prevod rečenice		Prevod rečenice	
		Tačan	Netačan	Tačan	Netačan
VIII	dovoljan	108 (69,2%)	48 (30,8%)	28 (26,9%)	76 (73,1%)
	dobar	149 (71,6%)	59 (28,4%)	83 (39,9%)	125 (60,1%)
	vrlo dobar	443 (85,2%)	77 (14,8%)	203 (43,4%)	265 (56,6%)
	odličan	247 (79,2%)	65 (20,8%)	212 (51,0%)	204 (49,0%)
IX	dovoljan	51 (49,0%)	53 (51,0%)	0 (0,0%)	52 (100,0%)
	dobar	148 (71,2%)	60 (28,8%)	72 (19,8%)	292 (80,2%)
	vrlo dobar	427 (74,7%)	145 (25,3%)	102 (28,0%)	262 (72,0%)
	odličan	273 (87,5%)	39 (12,5%)	189 (45,4%)	227 (54,6%)

U Tabeli 41 prikazane su razlike u odgovorima ispitanika muškog i ženskog pola eksperimentalne i kontrolne grupe, posebno za VIII i IX razred, kao i za cijeli uzorak. Testiranje je izvršeno hi-kvadrat testom i utvrđeno da postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika, bez obzira na grupu ili razred. Razlika postoji na nivou značajnosti 0,01.

Tabela 41 Prevođenje frazalnih glagola u kontekstu po razredima, grupama i polu ispitanika

Razred	Grupa	Prevod	Pol učenika		Ukupno	χ^2 p
			muški	ženski		
VIII	Eksperimentalna	Tačan	502	445	947	0,000
		Netačan	174	75	249	
		Ukupno	676	520	1196	
	Kontrolna	Tačan	246	280	526	0,001
		Netačan	378	292	670	
		Ukupno	624	572	1196	
Ukupno	Tačan	748	725	1473	0,000	
	Netačan	552	367	919		

		Ukupno	1300	1092	2392	
IX	Eksperimentalna	Tačan	350	549	899	0,000
		Netačan	170	127	297	
		Ukupno	520	676	1196	
	Kontrolna	Tačan	104	259	363	0,000
		Netačan	364	469	833	
		Ukupno	468	728	1196	
	Ukupno	Tačan	454	808	1262	0,000
		Netačan	534	596	1130	
		Ukupno	988	1404	2392	
Ukupno	Eksperimentalna	Tačan	852	994	1846	0,000
		Netačan	344	202	546	
		Ukupno	1196	1196	2392	
	Kontrolna	Tačan	350	539	889	0,000
		Netačan	742	761	1503	
		Ukupno	1092	1300	2392	
	Ukupno	Tačan	1202	1533	2735	0,000
		Netačan	1086	963	2049	
		Ukupno	2288	2496	4784	

U Tabeli 42 predstavljeni su rezultati analize razlika u odgovorima ispitanika zavisno od uspjeha učenika, u svakoj grupi posebno za svaki razred, kao i za ukupan uzorak. Testiranje razlika u odgovorima izvršeno je hi-kvadrat testom i ustanovljeno da postoji statistički značajna razlika u odgovorima bez obzira na uspjeh učenika, po razredima i grupama kojima pripadaju ispitanici. Razlika postoji na nivou značajnosti 0,01.

Tabela 42 Prevođenje frazalnih glagola u kontekstu po razredima, grupama i uspjehu ispitanika

Razred	Grupa	Prevod	Ocjena uspjeha				Ukupno	χ^2
			dovoljan	dobar	vrlo dobar	odličan		p
VIII	Eksperimentalna	Tačan	108	149	443	247	947	0,000
		Netačan	48	59	77	65	249	
		Ukupno	156	208	520	312	1196	
	Kontrolna	Tačan	28	83	203	212	526	0,000
		Netačan	76	125	265	204	670	
		Ukupno	104	208	468	416	1196	
	Ukupno	Tačan	136	232	646	459	1473	0,000
		Netačan	124	184	342	269	919	
		Ukupno	260	416	988	728	2392	
IX	Eksperimentalna	Tačan	51	148	427	273	899	0,000
		Netačan	53	60	145	39	297	
		Ukupno	104	208	572	312	1196	
	Kontrolna	Tačan	0	72	102	189	363	0,000
		Netačan	52	292	262	227	833	
		Ukupno	52	364	364	416	1196	
	Ukupno	Tačan	51	220	529	462	1262	0,000
		Netačan	105	352	407	266	1130	
		Ukupno	156	572	936	728	2392	
Ukupno	Eksperimentalna	Tačan	159	297	870	520	1846	0,000
		Netačan	101	119	222	104	546	
		Ukupno	260	416	1092	624	2392	
	Kontrolna	Tačan	28	155	305	401	889	0,000
		Netačan	128	417	527	431	1503	
		Ukupno	156	572	832	832	2392	
	Ukupno	Tačan	187	452	1175	921	2735	0,000
		Netačan	229	536	749	535	2049	
		Ukupno	416	988	1924	1456	4784	

Struktura odgovora o prevođenju frazalnih glagola posmatrano sa aspekta uspjeha po grupama i razredima sa jedne, i polu ispitanika sa druge strane, data je u Tabeli 43. Iz Tabele je moguće analizirati razlike u tačnosti prevođenja frazalnih glagola za svaku kategoriju uspjeha, analizirajući posebno razlike između VIII i IX razreda za svaku grupu po polu.

Transponovanjem podataka iz prethodne tabele, može se analizirati distribucija odgovora po polu ispitanika, strukturiranih za svaku klasu uspjeha učenika, po razredima, a u okviru razreda po grupama kojima pripadaju ispitanici. Ovaj način predstavljanja podataka potvrđuje ranije uočene konstatacije i zaključke.

Tabela 43 Prevođenje frazalnih glagola u kontekstu po uspjehu, grupama, razredu i polu ispitanika

Uspjeh	Grupa	Razred	muški		ženski	
			Prevod rečenice		Prevod rečenice	
			Tačan	Netačan	Tačan	Netačan
dovoljan	Eksperimentalna	VIII	73 (70,2%)	31 (29,8%)	35 (67,3%)	17 (32,7%)
		IX	51 (49,0%)	53 (51,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	Kontrolna	VIII	28 (26,9%)	76 (73,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
		IX	0 (0,0%)	52 (100,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
dobar	Eksperimentalna	VIII	149 (71,6%)	59 (28,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
		IX	148 (71,2%)	60 (28,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	Kontrolna	VIII	31 (29,8%)	73 (70,2%)	52 (50,0%)	52 (50,0%)
		IX	40 (15,4%)	220 (84,6%)	32 (30,8%)	72 (69,2%)
vrlodobar	Eksperimentalna	VIII	174 (83,7%)	34 (16,3%)	269 (86,2%)	43 (13,8%)
		IX	151 (72,6%)	57 (27,4%)	276 (75,8%)	88 (24,2%)
	Kontrolna	VIII	116 (44,6%)	144 (55,4%)	87 (41,8%)	121 (58,2%)
		IX	64 (41,0%)	92 (59,0%)	38 (18,3%)	170 (81,7%)
odličan	Eksperimentalna	VIII	106 (67,9%)	50 (32,1%)	141 (90,4%)	15 (9,6%)
		IX	0 (0,0%)	0 (0,0%)	273 (87,5%)	39 (12,5%)
	Kontrolna	VIII	71 (45,5%)	85 (54,5%)	141 (54,2%)	119 (45,8%)
		IX	0 (0,0%)	0 (0,0%)	189 (45,4%)	227 (54,6%)

Tabela 44 Prevođenje frazalnih glagola u kontekstu po uspjehu, razredima, grupama i polu ispitanika

Uspjeh	Razred	Grupa	muški		ženski	
			Prevod rečenice		Prevod rečenice	
			Tačan	Netačan	Tačan	Netačan
dovoljan	VIII	Eksperimentalna	73 (70,2%)	31 (29,8%)	35 (67,3%)	17 (32,7%)
		Kontrolna	28 (26,9%)	76 (73,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	IX	Eksperimentalna	51 (49,0%)	53 (51,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
		Kontrolna	0 (0,0%)	52 (100,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
dobar	VIII	Eksperimentalna	149 (71,6%)	59 (28,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
		Kontrolna	31 (29,8%)	73 (70,2%)	52 (50,0%)	52 (50,0%)
	IX	Eksperimentalna	148 (71,2%)	60 (28,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
		Kontrolna	40 (15,4%)	220 (84,6%)	32 (30,8%)	72 (69,2%)
vrlodobar	VIII	Eksperimentalna	174 (83,7%)	34 (16,3%)	269 (86,2%)	43 (13,8%)
		Kontrolna	116 (44,6%)	144 (55,4%)	87 (41,8%)	121 (58,2%)
	IX	Eksperimentalna	151 (72,6%)	57 (27,4%)	276 (75,8%)	88 (24,2%)
		Kontrolna	64 (41,0%)	92 (59,0%)	38 (18,3%)	170 (81,7%)
odličan	VIII	Eksperimentalna	106 (67,9%)	50 (32,1%)	141 (90,4%)	15 (9,6%)
		Kontrolna	71 (45,5%)	85 (54,5%)	141 (54,2%)	119 (45,8%)
	IX	Eksperimentalna	0 (0,0%)	0 (0,0%)	273 (87,5%)	39 (12,5%)
		Kontrolna	0 (0,0%)	0 (0,0%)	189 (45,4%)	227 (54,6%)

U Tabeli 45 predstavljena je struktura tačnih i netačnih odgovora o prevođenju frazalnih glagola za VIII i IX razrede, razvrstane po kategorijama uspjeha učenika i grupama kojima pripadaju. Iz Tabele se može analizirati odnos tačnih i netačnih odgovora između grupa za svaku podgrupu uspjeha učenika. Tako se može uočiti da je kod VIII razreda, u podgrupi učenika sa dovoljnim uspjehom, eksperimentalna grupa znatno uspješnija od kontrolne (69,2%:26,9%). Slična situacija je i kod ostalih podgrupa uspjeha: kod učenika sa dobrim uspjehom odnos tačnih odgovora eksperimentalne i kontrolne grupe je 71,6%:39,9%; kod vrlodobrih učenika taj odnos je 85,2%:43,4%, itd. Takođe, možemo uočiti da jedino u kontrolnoj grupi učenici sa odličnim uspjehom imaju veći udio tačnih odgovora, dok u ostalim kategorijama uspjeha, ispitanici kontrolne grupe imaju veći udio netačnih odgovora.

Kod IX razreda, učenici sa dovoljnim uspjehom eksperimentalne i kontrolne grupe, učenici sa dobrim, vrlodobrim i odličnim uspjehom kontrolne grupe imaju veći udio netačnih odgovora, dok učenici eksperimentalne grupe sa odličnim, vrlodobrim i dobrim uspjehom imaju veći udio tačnih odgovora.

Tabela 45 Prevođenje frazalnih glagola u kontekstu po razredima, uspjehu i grupama ispitanika

Razred	Uspjeh	Grupa	Prevod rečenice	
			Tačan	Netačan
VIII	dovoljan	Eksperimentalna	108 (69,2%)	48 (30,8%)
		Kontrolna	28 (26,9%)	76 (73,1%)
	dobar	Eksperimentalna	149 (71,6%)	59 (28,4%)
		Kontrolna	83 (39,9%)	125 (60,1%)
	vrlodobar	Eksperimentalna	443 (85,2%)	77 (14,8%)
		Kontrolna	203 (43,4%)	265 (56,6%)
	odličan	Eksperimentalna	247 (79,2%)	65 (20,8%)
		Kontrolna	212 (51,0%)	204 (49,0%)
IX	dovoljan	Eksperimentalna	51 (49,0%)	53 (51,0%)
		Kontrolna	0 (0,0%)	52 (100,0%)
	dobar	Eksperimentalna	148 (71,2%)	60 (28,8%)
		Kontrolna	72 (19,8%)	292 (80,2%)
	vrlodobar	Eksperimentalna	427 (74,7%)	145 (25,3%)
		Kontrolna	102 (28,0%)	262 (72,0%)
	odličan	Eksperimentalna	273 (87,5%)	39 (12,5%)
		Kontrolna	189 (45,4%)	227 (54,6%)

U Tabeli 46 analizirana je samo eksperimentalna grupa, u kojoj su, sa aspekta uspjeha učenika, komparirani odgovori VIII i IX razreda po polu ispitanika. Može se uočiti da kod učenika VIII razreda, ispitanici ženskog pola imaju veći udio tačnih odgovora u odnosu na muške ispitanike, osim kod učenika sa dovoljnim uspjehom, gdje nije bilo ispitanika ženskog pola. Kada se posmatraju IX razredi, ispitanici ženskog pola nalaze se samo u kategoriji učenika sa odličnim i vrlodobrim uspjehom, i imaju veći udio tačnih odgovora od ispitanika muškog pola. Može se, takođe, uočiti da nije bilo ispitanika muškog pola sa odličnim

uspjehom, u kategoriji učenika sa dovoljnim uspjehom preovladavali netačni odgovori, dok su u kategoriji učenika sa dobrim i vrlo dobrim uspjehom preovladavali tačni odgovori.

Tabela 46 Prevođenje frazalnih glagola u kontekstu po uspjehu, razredima i polu ispitanika - eksperimentalna grupa

Uspjeh učenika	Eksperimentalna							
	VIII				IX			
	muški		ženski		muški		ženski	
	Prevod rečenice		Prevod rečenice		Prevod rečenice		Prevod rečenice	
	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan
dovoljan	73 (70,2%)	31 (29,8%)	35 (67,3%)	17 (32,7%)	51 (49,0%)	53 (51,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
dobar	149 (71,6%)	59 (28,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	148 (71,2%)	60 (28,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
vrlodobar	174 (83,7%)	34 (16,3%)	269 (86,2%)	43 (13,8%)	151 (72,6%)	57 (27,4%)	276 (75,8%)	88 (24,2%)
odličan	106 (67,9%)	50 (32,1%)	141 (90,4%)	15 (9,6%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	273 (87,5%)	39 (12,5%)

Slično kao u prethodnoj tabeli, u Tabeli 47 analizirana je samo kontrolna grupa. Posmatrano po kategorijama uspjeha učenika, komparirani su odgovori VIII i IX razreda po polu ispitanika. Može se uočiti da kod muških ispitanika po svim kategorijama uspjeha preovladavaju netačni odgovori, dok se ženska grupa ispitanika razlikuje zavisno od uspjeha učenika. Nije bilo ispitanika ženskog pola sa dovoljnim uspjehom, isti je odnos tačnih i netačnih odgovora za učenike sa dobrim uspjehom, veći je udio netačnih odgovora kod učenica sa vrlo dobrim uspjehom, a udio tačnih odgovora veći je kod učenica sa odličnim uspjehom. Kod IX razreda, veći je udio netačnih odgovora kod oba pola, nezavisno od kategorije uspjeha učenika, uzimaju u obzir da nije bilo muških ispitanika sa dovoljnim i odličnim uspjehom, kao i učenica sa dovoljnim uspjehom.

Tabela 47 Prevođenje frazalnih glagola u kontekstu po uspjehu, razredima i polu ispitanika - kontrolna grupa

Uspjeh učenika	Kontrolna							
	VIII				IX			
	muški		ženski		muški		ženski	
	Prevod rečenice		Prevod rečenice		Prevod rečenice		Prevod rečenice	
	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan	Tačan	Netačan
dovoljan	28 (26,9%)	76 (73,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	52 (100,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
dobar	31 (29,8%)	73 (70,2%)	52 (50,0%)	52 (50,0%)	40 (15,4%)	220 (84,6%)	32 (30,8%)	72 (69,2%)
vrlo dobar	116 (44,6%)	144 (55,4%)	87 (41,8%)	121 (58,2%)	64 (41,0%)	92 (59,0%)	38 (18,3%)	170 (81,7%)
odličan	71 (45,5%)	85 (54,5%)	141 (54,2%)	119 (45,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	189 (45,4%)	227 (4,6%)

7.3 Analiza uspješnosti upotrebe frazalnih glagola

U ovom završnom testu, učenici obje grupe su trebali da pročitaju rečenice i sagledaju partikule, te da glagolu dodaju jednu od ponuđenih partikula kako bi ponudili odgovarajući frazalni glagol. Anketirani učenici (92) su imali na raspolaganju 84 rečenice, od kojih je 78 bilo sa jednim frazalnim glagolom, a 6 rečenica sa po 2 frazalna glagola. Za svaki glagol su mogli odabrati jednu od ponuđenih partikula (*around, into, out, on, off, up*) kako bi na pravilan način upotrijebili frazalni glagol.

Svi frazalni glagoli, po redu javljanju u rečenicama, koji se nalaze u Tabeli 48 i koji su u grupi „prvi“ frazalni glagol su sledeći: *turn on, shop around, pick up, see off, turn up, take up, bring out, turn into, turn around, ask around, look into, get into, go out, pay off, change into, get up, bring around, talk into, ask out, go off, take off, blow up, laze around, grow up, run out, look up, go on, see around, live off, make up, get up, log off, break into, speak up, break up, dress up, call out, look around, wait on, come around, check into, drop out, go on, get off, bring around, take on, give off, warm up, enter into, fool around, go into, knock out, play around, write off, wake up, put off, drag on, rush into, hold off, switch off, get on, call up, block out, keep off, work out, hand on, hang around, make into, show up, put out, sit around, stand up, invite around, run into, bring around, lean on, move into, move out, look out, pay*

into, take out, put on, pass on. Rezultati testiranja za „prvi“ frazalni glagol izgledaju kako je prikazano u Tabeli 48.

Tabela 48 Distribucija odgovora učenika o upotrebi „prvog“ frazalnog glagola

Red. br. FG	„Prvi“ FG				Red. br. FG	„Prvi“ FG				Red. br. FG	„Prvi“ FG			
	Tačno		Netačno			Tačno		Netačno			Tačno		Netačno	
1	85	92,4%	7	7,6%	29	83	90,2%	9	9,8%	57	79	85,9%	13	14,1%
2	85	92,4%	7	7,6%	30	64	69,6%	28	30,4%	58	87	94,6%	5	5,4%
3	85	92,4%	7	7,6%	31	86	93,5%	6	6,5%	59	82	89,1%	10	10,9%
4	73	79,3%	19	20,7%	32	90	97,8%	2	2,2%	60	86	93,5%	6	6,5%
5	76	82,6%	16	17,4%	33	88	95,7%	4	4,3%	61	84	91,3%	8	8,7%
6	84	91,3%	8	8,7%	34	89	96,7%	3	3,3%	62	81	88,0%	11	12,0%
7	71	77,2%	21	22,8%	35	84	91,3%	8	8,7%	63	86	93,5%	6	6,5%
8	76	82,6%	16	17,4%	36	85	92,4%	7	7,6%	64	83	90,2%	9	9,8%
9	83	90,2%	9	9,8%	37	91	98,9%	1	1,1%	65	86	93,5%	6	6,5%
10	87	94,6%	5	5,4%	38	81	88,0%	11	12,0%	66	91	98,9%	1	1,1%
11	85	92,4%	7	7,6%	39	79	85,9%	13	14,1%	67	82	89,1%	10	10,9%
12	84	91,3%	8	8,7%	40	82	89,1%	10	10,9%	68	82	89,1%	10	10,9%
13	84	91,3%	8	8,7%	41	87	94,6%	5	5,4%	69	86	93,5%	6	6,5%
14	80	87,0%	12	13,0%	42	82	89,1%	10	10,9%	70	83	90,2%	9	9,8%
15	84	91,3%	8	8,7%	43	86	93,5%	6	6,5%	71	82	89,1%	10	10,9%
16	80	87,0%	12	13,0%	44	82	89,1%	10	10,9%	72	85	92,4%	7	7,6%
17	82	89,1%	10	10,9%	45	83	90,2%	9	9,8%	73	82	89,1%	10	10,9%
18	88	95,7%	4	4,3%	46	86	93,5%	6	6,5%	74	80	87,0%	12	13,0%
19	88	95,7%	4	4,3%	47	87	94,6%	5	5,4%	75	80	87,0%	12	13,0%
20	85	92,4%	7	7,6%	48	81	88,0%	11	12,0%	76	83	90,2%	9	9,8%
21	83	90,2%	9	9,8%	49	83	90,2%	9	9,8%	77	80	87,0%	12	13,0%
22	83	90,2%	9	9,8%	50	86	93,5%	6	6,5%	78	84	91,3%	8	8,7%
23	87	94,6%	5	5,4%	51	84	91,3%	8	8,7%	79	79	85,9%	13	14,1%
24	80	87,0%	12	13,0%	52	86	93,5%	6	6,5%	80	80	87,0%	12	13,0%
25	83	90,2%	9	9,8%	53	81	88,0%	11	12,0%	81	77	83,7%	15	16,3%
26	87	94,6%	5	5,4%	54	88	95,7%	4	4,3%	82	79	85,9%	13	14,1%
27	84	91,3%	8	8,7%	55	87	94,6%	5	5,4%	83	78	84,8%	14	15,2%
28	84	91,3%	8	8,7%	56	84	91,3%	8	8,7%	84	86	93,5%	6	6,5%

Tačnost upotrebe frazalnog glagola kreće se od maksimalnih 98,9% (91 učenik) do minimalnih 69,6% (64 učenika). Za 11 rečenica tačni odgovori su dati od strane 84 učenika (91,3% ukupnog uzorka). Tačne odgovore za 10 rečenica dale su dvije grupe učenika i to: 86 (93,5%) učenika i 83 (90,2%) učenika. Za 9 pitanja tačne odgovore su dala 82 učenika (89,1%), itd.

Najmanju tačnost ima jedna rečenica na koju su tačno odgovorila 64 (69,6%) učenika i jedna rečenica na koju je tačno odgovorio 71 (77,2%) učenik. Radi se o rečenicama broj 30 i broj 7 u kojima su zastupljeni frazalni glagol *live off*⁸⁸ i glagol *take up*,⁸⁹ odnosno od učenika se očekivalo da upotrijebe partikulu *off* i partikulu *up* kako bi došli do odgovarajuće i pravilne upotrebe frazalnog glagola u rečeničnom kontekstu. Ukoliko uporedimo inicijalne parametre za ove frazalne glagole u prvom testu koji su radili učenici obje grupe, možemo vidjeti da je za frazalni glagol *live off* (= „živjeti od nekoga“), u dijelu testa koji se odnosio na poznavanje frazalnih glagola, vidljivo da je veći udio netačnih prevoda u eksperimentalnoj grupi konstatovan za taj frazalni glagol, a takođe i u kontrolnoj grupi. Kada je riječ o prevodu, u eksperimentalnoj grupi je 76,1% učenika netačno prevelo pomenuti frazalni glagol, a u kontrolnoj 87,0% učenika. S obzirom na navedeno, postignut je veliki napredak za pomenuti frazalni glagol u obje grupe (45,7 učenika VIII razreda eksperimentalne grupe dalo je tačan odgovor, 41,3% iz IX razreda, a u kontrolnoj grupi 23,9% iz VIII razreda, a 28,3% iz IX razreda). Kako je i vidljivo, eksperimentalna grupa je imalo veću uspješnost te možemo zaključiti da su za konkretno ovaj frazalni glagol (koji je bio „problematičan“ eksplicitne instrukcije dala pozitivne rezultate).

Distribucija rezultata testiranja za „prvi“ frazalni glagol po grupama i razredima prikazana je u Tabelama 49a) i 49b).

⁸⁸*He's 25 and still living _____ his parents.*

⁸⁹*My son has recently taken _____ stamp collecting as a hobby.*

Tabela 49a) Distribucija odgovora učenika za „prvi“ frazalni glagol po grupama i razredima

FG	Grupa																χ^2
	Eksperimentalna								Kontrolna								
	Razred								Razred								
	VIII				IX				VIII				IX				
	Tačno		Netačno		Tačno		Netačno		Tačno		Netačno		Tačno		Netačno		
1	22	47,8	1	2,2	22	47,8	1	2,2	22	47,8	1	2,2	19	41,3	4	8,7	,238
2	22	47,8	1	2,2	23	50,0	0	0,0	22	47,8	1	2,2	18	39,1	5	10,9	,049
3	22	47,8	1	2,2	22	47,8	1	2,2	20	43,5	3	6,5	21	45,7	2	4,3	,238
4	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	12	26,1	11	23,9	15	32,6	8	17,4	,000
5	21	45,7	2	4,3	22	47,8	1	2,2	17	37,0	6	13,0	16	34,8	7	15,2	,006
6	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	18	39,1	5	10,9	20	43,5	3	6,5	,003
7	19	41,3	4	8,7	22	47,8	1	2,2	14	30,4	9	19,6	16	34,8	7	15,2	,006
8	22	47,8	1	2,2	22	47,8	1	2,2	17	37,0	6	13,0	15	32,6	8	17,4	,001
9	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	20	43,5	3	6,5	17	37,0	6	13,0	,002
10	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	18	39,1	5	10,9	,021
11	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	18	39,1	5	10,9	21	45,7	2	4,3	,006
12	21	45,7	2	4,3	23	50,0	0	0,0	20	43,5	3	6,5	20	43,5	3	6,5	,139
13	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	20	43,5	3	6,5	18	39,1	5	10,9	,003
14	22	47,8	1	2,2	23	50,0	0	0,0	18	39,1	5	10,9	17	37,0	6	13,0	,002
15	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	18	39,1	5	10,9	20	43,5	3	6,5	,003
16	23	50,0	0	0,0	21	45,7	2	4,3	20	43,5	3	6,5	16	34,8	7	15,2	,013
17	21	45,7	2	4,3	22	47,8	1	2,2	19	41,3	4	8,7	20	43,5	3	6,5	,180
18	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	19	41,3	4	8,7	,041
19	23	50,0	0	0,0	22	47,8	1	2,2	22	47,8	1	2,2	21	45,7	2	4,3	,307
20	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	21	45,7	2	4,3	18	39,1	5	10,9	,006
21	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	18	39,1	5	10,9	19	41,3	4	8,7	,002
22	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	15	32,6	8	17,4	22	47,8	1	2,2	,002
23	22	47,8	1	2,2	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	19	41,3	4	8,7	,168
24	23	50,0	0	0,0	22	47,8	1	2,2	18	39,1	5	10,9	17	37,0	6	13,0	,002

25	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	21	45,7	2	4,3	16	34,8	7	15,2	,002
26	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	21	45,7	2	4,3	20	43,5	3	6,5	,021
27	22	47,8	1	2,2	22	47,8	1	2,2	19	41,3	4	8,7	21	45,7	2	4,3	,139
28	23	50,0	0	0,0	22	47,8	1	2,2	20	43,5	3	6,5	19	41,3	4	8,7	,026
29	22	47,8	1	2,2	22	47,8	1	2,2	19	41,3	4	8,7	20	43,5	3	6,5	,079
30	21	45,7	2	4,3	19	41,3	4	8,7	11	23,9	12	26,1	13	28,3	10	21,7	,000
31	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	21	45,7	2	4,3	19	41,3	4	8,7	,011
32	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	21	45,7	2	4,3	,153
33	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	22	47,8	1	2,2	20	43,5	3	6,5	,041
34	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	20	43,5	3	6,5	,078
35	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	19	41,3	4	8,7	19	41,3	4	8,7	,003
36	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	20	43,5	3	6,5	19	41,3	4	8,7	,006
37	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	22	47,8	1	2,2	,315
38	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	18	39,1	5	10,9	17	37,0	6	13,0	,000
39	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	17	37,0	6	13,0	16	34,8	7	15,2	,000
40	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	18	39,1	5	10,9	18	39,1	5	10,9	,001

Tabela 49b) Distribucija odgovora učenika za „prvi“ frazalni glagol po grupama i razredima

FG	Grupa																χ^2
	Eksperimentalna								Kontrolna								
	Razred								Razred								
	VIII				IX				VIII				IX				
	Tačno		Netačno		Tačno		Netačno		Tačno		Netačno		Tačno		Netačno		
41	22	47,8	1	2,2	23	50,0	0	0,0	22	47,8	1	2,2	20	43,5	3	6,5	,168
42	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	20	43,5	3	6,5	16	34,8	7	15,2	,001
43	21	45,7	2	4,3	23	50,0	0	0,0	21	45,7	2	4,3	21	45,7	2	4,3	,398
44	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	17	37,0	6	13,0	19	41,3	4	8,7	,001
45	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	20	43,5	3	6,5	17	37,0	6	13,0	,002
46	23	50,0	0	0,0	22	47,8	1	2,2	22	47,8	1	2,2	19	41,3	4	8,7	,091
47	22	47,8	1	2,2	23	50,0	0	0,0	22	47,8	1	2,2	20	43,5	3	6,5	,168

48	22	47,8	1	2,2	22	47,8	1	2,2	18	39,1	5	10,9	19	41,3	4	8,7	,024
49	22	47,8	1	2,2	23	50,0	0	0,0	20	43,5	3	6,5	18	39,1	5	10,9	,014
50	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	21	45,7	2	4,3	19	41,3	4	8,7	,011
51	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	20	43,5	3	6,5	18	39,1	5	10,9	,003
52	21	45,7	2	4,3	23	50,0	0	0,0	21	45,7	2	4,3	21	45,7	2	4,3	,398
53	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	19	41,3	4	8,7	16	34,8	7	15,2	,000
54	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	21	45,7	2	4,3	21	45,7	2	4,3	,041
55	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	18	39,1	5	10,9	,021
56	23	50,0	0	0,0	20	43,5	3	6,5	22	47,8	1	2,2	19	41,3	4	8,7	,459
57	19	41,3	4	8,7	22	47,8	1	2,2	19	41,3	4	8,7	19	41,3	4	8,7	,369
58	23	50,0	0	0,0	21	45,7	2	4,3	22	47,8	1	2,2	21	45,7	2	4,3	,646
59	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	19	41,3	4	8,7	17	37,0	6	13,0	,001
60	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	19	41,3	4	8,7	21	45,7	2	4,3	,011
61	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	21	45,7	2	4,3	17	37,0	6	13,0	,003
62	23	50,0	0	0,0	22	47,8	1	2,2	19	41,3	4	8,7	17	37,0	6	13,0	,004
63	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	21	45,7	2	4,3	19	41,3	4	8,7	,011
64	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	19	41,3	4	8,7	18	39,1	5	10,9	,002
65	22	47,8	1	2,2	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	18	39,1	5	10,9	,091
66	22	47,8	1	2,2	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	,315
67	22	47,8	1	2,2	23	50,0	0	0,0	18	39,1	5	10,9	19	41,3	4	8,7	,007
68	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	17	37,0	6	13,0	19	41,3	4	8,7	,001
69	22	47,8	1	2,2	22	47,8	1	2,2	21	45,7	2	4,3	21	45,7	2	4,3	,398
70	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	19	41,3	4	8,7	18	39,1	5	10,9	,002
71	21	45,7	2	4,3	23	50,0	0	0,0	21	45,7	2	4,3	17	37,0	6	13,0	,044
72	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	20	43,5	3	6,5	19	41,3	4	8,7	,006
73	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	19	41,3	4	8,7	17	37,0	6	13,0	,001
74	20	43,5	3	6,5	23	50,0	0	0,0	16	34,8	7	15,2	21	45,7	2	4,3	,063
75	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	19	41,3	4	8,7	15	32,6	8	17,4	,000
76	20	43,5	3	6,5	23	50,0	0	0,0	19	41,3	4	8,7	21	45,7	2	4,3	,292
77	23	50,0	0	0,0	22	47,8	1	2,2	20	43,5	3	6,5	15	32,6	8	17,4	,002
78	21	45,7	2	4,3	23	50,0	0	0,0	20	43,5	3	6,5	20	43,5	3	6,5	,139

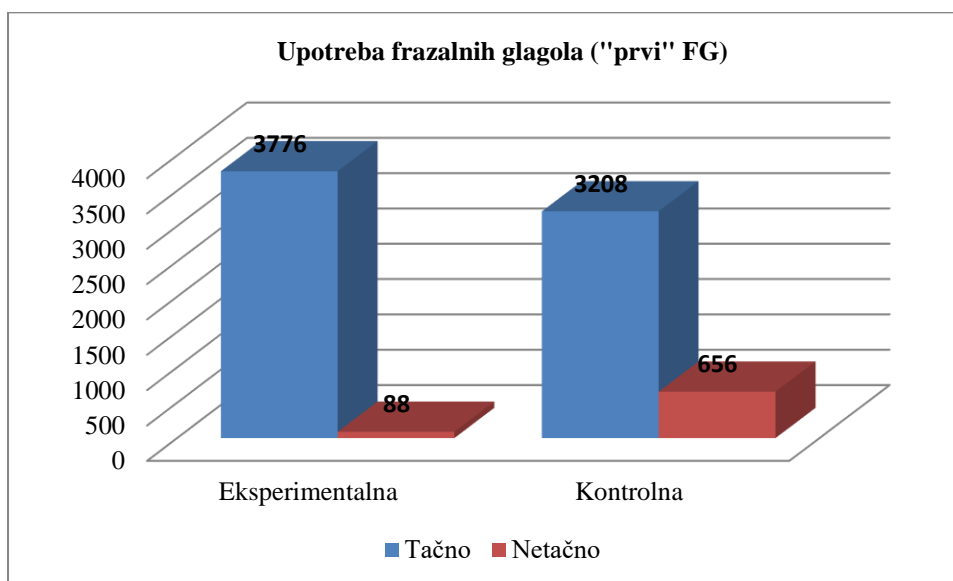
79	21	45,7	2	4,3	23	50,0	0	0,0	16	34,8	7	15,2	19	41,3	4	8,7	,007
80	21	45,7	2	4,3	21	45,7	2	4,3	18	39,1	5	10,9	20	43,5	3	6,5	,216
81	22	47,8	1	2,2	23	50,0	0	0,0	18	39,1	5	10,9	14	30,4	9	19,6	,000
82	22	47,8	1	2,2	22	47,8	1	2,2	17	37,0	6	13,0	18	39,1	5	10,9	,007
83	19	41,3	4	8,7	22	47,8	1	2,2	20	43,5	3	6,5	17	37,0	6	13,0	,246
84	23	50,0	0	0,0	23	50,0	0	0,0	19	41,3	4	8,7	21	45,7	2	4,3	,011

U ukupnom uzorku, tačnih odgovora za „prvi“ frazalni glagol je bilo 6984 (90,4%) a netačnih odgovora 744 (9,6%). Chi-kvadrat test je potvrdio da postoji statistički značajna razlika u distribuciji odgovora za „prvi“ frazalni glagol između odgovora eksperimentalne i kontrolne grupe na nivou značajnosti 0,01 (Tabela 50 i Grafikon 21). Statistički značajna razlika je utvrđena za 57 rečenica, dok za 27 rečenica nije utvrđena statistički značajna razlika u odgovorima za „prvi“ frazalni glagol.

Tabela 50 Ukupni rezultati testiranja „prvog“ frazalnog glagola po grupama

„Prvi“ FG	Grupa		Ukupno	χ^2 p
	Eksperimentalna	Kontrolna		
Tačno	3776 (48,9%)	3208 (41,5%)	6984 (90,4%)	0,000
Netačno	88 (1,1%)	656 (8,5%)	744 (9,6%)	
Ukupno	3864 (50,0%)	3864 (50,0%)	7728 (100%)	

Grafikon 21 Upotreba „prvog“ frazalnog glagola po grupama učenika



U eksperimentalnoj grupi, tačni odgovori u prepoznavanju „prvog“ frazalnog glagola preovladavaju kod učenika VIII (97,1%) i IX razreda (98,3%), kao i cijelog grupi (97,7%). Veću tačnost su ostvarili učenici IX razreda (Tabela 51 i Grafikon 22).

U kontrolnoj grupi, takođe preovladavaju tačni odgovori kako kod učenika VIII (85,1%) tako i kod učenika IX razreda (81,0%), kao i na nivou cijele grupe (83,0%). Dakle, u kontrolnoj grupi, u odnosu na eksperimentalnu grupu, znatno je veći udio netačnih odgovora na strani učenika VIII i IX razreda. Veću tačnost su ostvarili učenici VIII razreda.

Tabela 51 Distribucija odgovora ispitanika za „prvi“ frazalni glagol po grupama i razredima

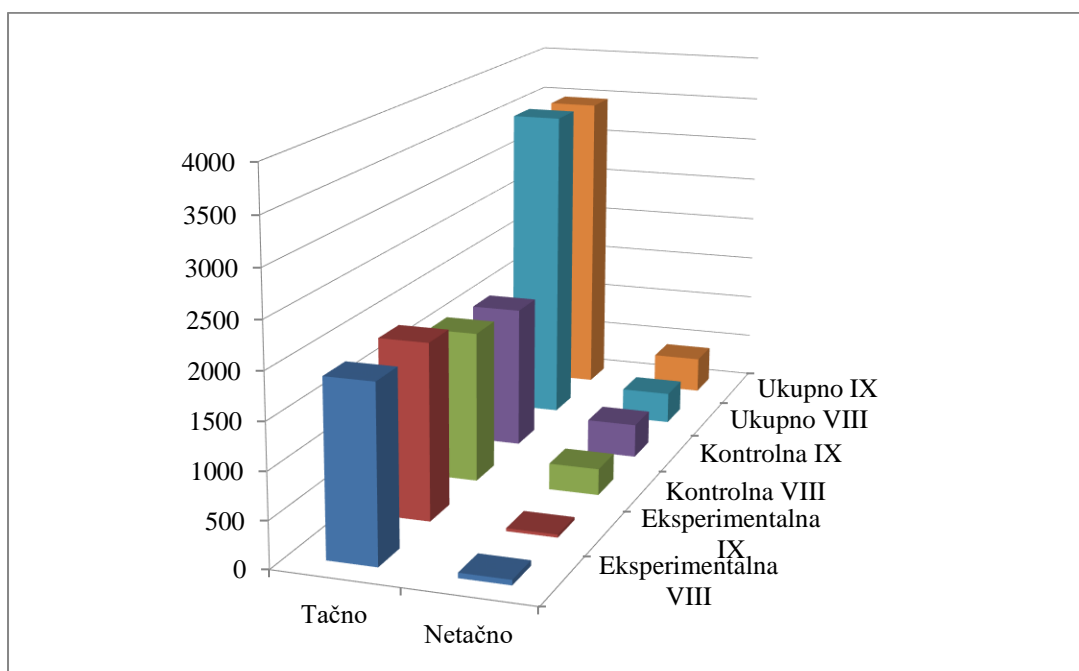
Grupa	Razred	„Prvi“ FG		Ukupno	χ^2
		Tačno	Netačno		p
Eksperimentalna	VIII	1876(97,1%)	56 (2,9%)	1932 (100%)	0,010
	IX	1900 (98,3%)	32 (1,7%)	1932 (100%)	
	Ukupno	3776 (97,7%)	88 (2,3%)	3864 (100%)	
Kontrolna	VIII	1644 (85,1%)	288 (14,9%)	1932 (100%)	0,001
	IX	1564	368 (19,0%)	1932 (100%)	

		(81,0%)			
	Ukupno	3208 (83,0%)	656 (17,0%)	3864 (100%)	
Ukupno	VIII	3520 (91,1%)	344 (8,9%)	3864 (100%)	0,031
	IX	3464 (89,6%)	400 (10,4%)	3864 (100%)	
	Ukupno	6984 (90,4%)	744 (9,6%)	7728 (100%)	

Ako se posmatra ukupni uzorak, zaključak je sličan, tačnost odgovora iznosi 90,4% i kreće se od 89,6% za IX razred i 91,1% za VIII razred. Veću tačnost su ostvarili učenici VIII razreda (slično kao u kontrolnoj grupi).

Statistički značajna razlika potvrđena je za distribuciju odgovora ispitanika u eksperimentalnoj grupi između učenika VIII i IX razreda ($p=0,010$), kao i u kontrolnoj grupi ($p=0,001$). Statistički značajna razlika između odgovora učenika VIII i IX razreda utvrđena je i za ukupan uzorak ($p=0,031$).

Grafikon 22 Distribucija odgovora ispitanika po grupama, razredima i ukupno

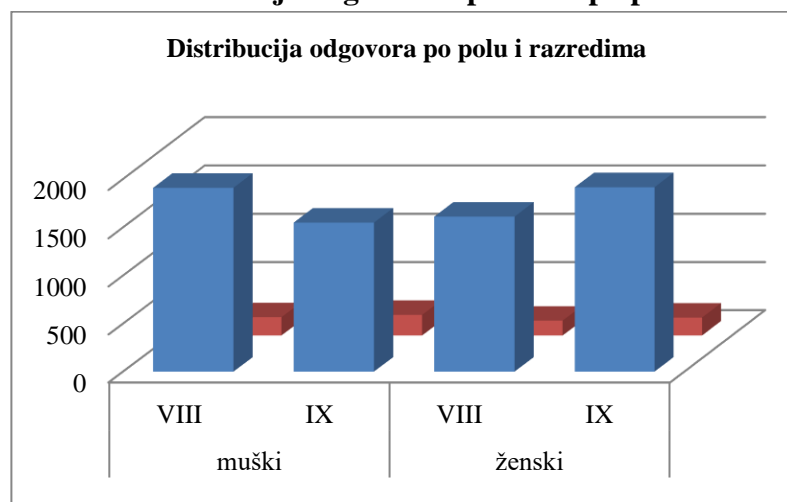


U Tabeli 52 i Grafikonima 23 i 24 prikazana je distribucija odgovora ispitanika po polu i razredima.

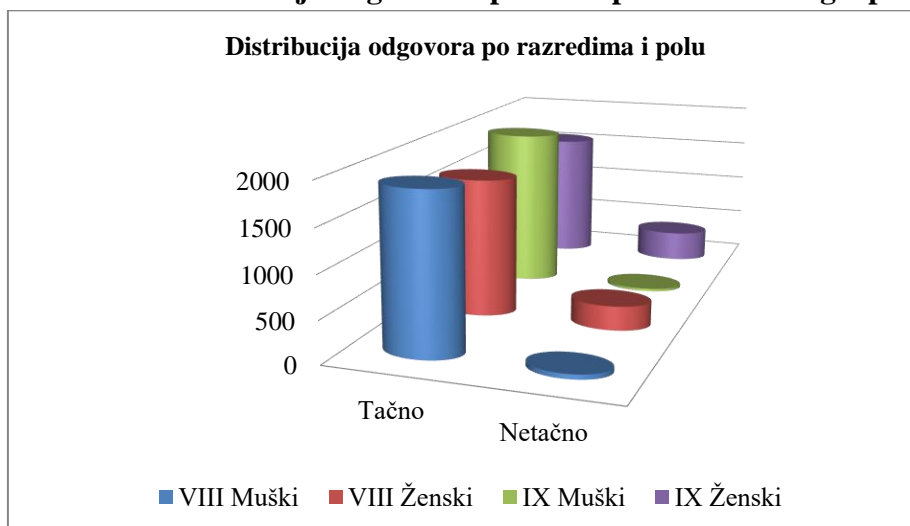
Tabela 52 Distribucija odgovora ispitanika za „prvi“ frazalni glagol po polu i razredima

Pol učenika	Razred	„Prvi“ FG		Ukupno	χ^2
		Tačno	Netačno		p
muški	VIII	1909 (90,9%)	190 (9,1%)	2099 (100%)	0,002
	IX	1549 (87,9%)	214 (12,1%)	1763 (100%)	
	Ukupno	3458 (89,5%)	404 (10,5%)	3862 (100%)	
ženski	VIII	1611 (91,3%)	154 (8,7%)	1765 (100%)	0,889
	IX	1915 (91,1%)	186 (8,9%)	2101 (100%)	
	Ukupno	3526 (91,2%)	340 (8,8%)	3866 (100%)	

Grafikon 23 Distribucija odgovora ispitanika po polu i razredima



Grafikon 24 Distribucija odgovora ispitanika po razredima i grupama



Analiza pokazuje da ispitanici ženskog pola imaju veću tačnost u odgovorima za „prvi“ frazalni glagol (91,2%) u odnosu na ispitanike muškog pola (89,5%). U grupi ispitanika muškog pola, veću tačnost su ostvarili učenici VIII razreda (90,9%) u odnosu na učenike IX razreda (87,9%), dok je kod ispitanika ženskog pola veća tačnost na strani učenika VIII razreda (91,3%) u odnosu na učenice IX razreda (91,1%).

Statistički značajna razlika u distribuciji odgovora između VIII i IX razreda postoji kod muških ispitanika ($p=0,002$), dok kod učenica nije utvrđena statistički značajna razlika u odgovorima između VIII i IX razreda ($p=0,889$).

U Tabeli 53 i Grafikonu 25 data je distribucija odgovora ispitanika za „prvi“ frazalni glagol strukturirana po razredima i grupama.

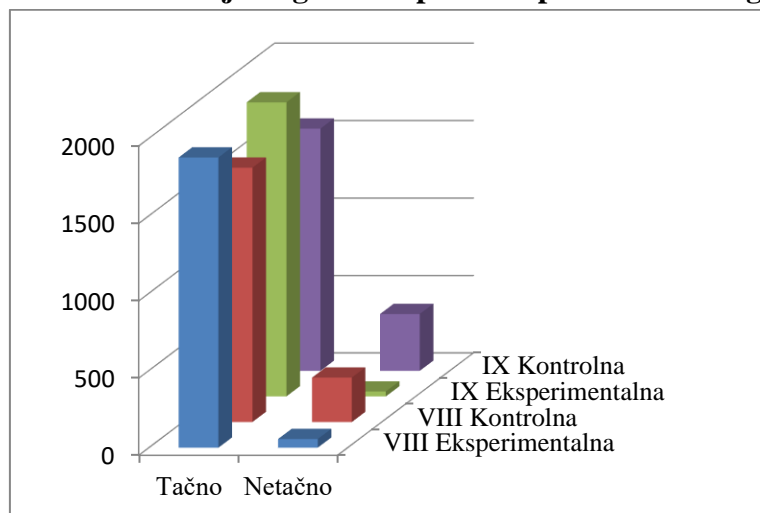
Tabela 53 Distribucija odgovora ispitanika za „prvi“ frazalni glagol po razredima i grupama

Razred	Grupa	„Prvi“ FG		Ukupno	χ^2
		Tačno	Netačno		p
VIII	Eksperimentalna	1876 (97,1%)	56 (2,9%)	1932 (100%)	0,000
	Kontrolna	1644 (85,1%)	288 (14,9%)	1932 (100%)	
	Ukupno	3520 (91,1%)	344 (8,9%)	3864 (100%)	
IX	Eksperimentalna	1900	32 (1,7%)	1932 (100%)	0,000

		(98,3%)			
	Kontrolna	1564 (81,0%)	368 (19,0%)	1932 (100%)	
	Ukupno	3464 (89,6%)	400 (10,4%)	3864 (100%)	
Ukupno	Eksperimentalna	3776 (97,7%)	88 (2,3%)	3864 (100%)	0,000
	Kontrolna	3208 (83,0%)	656 (17,0%)	3864 (100%)	
	Ukupno	6984 (90,4%)	744 (9,6%)	7728 (100%)	

Kako je vidljivo iz Tabele 53, eksperimentalna grupa je postigla bolje rezultate u oba slučaja, i kada su u pitanju VIII i IX razredi, te možemo zaključiti da eksplicitne nastavne instrukcije imaju uticaj na uspješnost upotrebe frazalnih glagola⁹⁰ iz našeg korpusa.

Grafikon 25 Distribucija odgovora ispitanika po razredima i grupama



Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika VIII razreda eksperimentalne i kontrolne grupe ($p=0,000$). Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika IX razreda eksperimentalne i kontrolne grupe ($p=0,000$). Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe na nivou ukupnog uzorka ($p=0,000$). Grafikon broj 25 pokazuje da su učenici eksperimentalne grupe oba razreda uspješniji u upotrebi frazalnih glagola, odnosno u zadacima upotrebe jedne

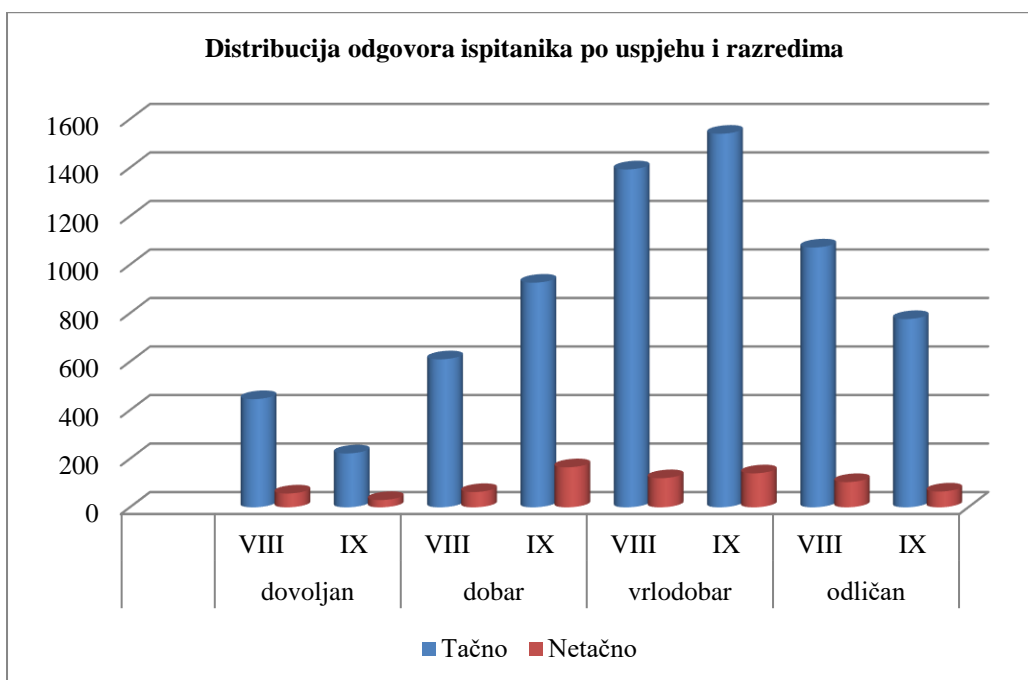
⁹⁰Naravno da ovo ne važi za sve frazalne glagole iz korpusa, ali kako je statistički test i potvrdio, učenici eksperimentalne grupe su uspješniji u upotrebi većine frazalnih glagola nakon eksplicitnih instrukcija.

od ponuđenih partikula kako bi došli do traženog i odgovarajućeg značenja frazalnog glagola. U Tabeli broj 54 i Grafikonu 26 data je distribucija odgovora ispitanika po uspjehu i razredima.

Tabela 54 Distribucija odgovora ispitanika za „prvi“ frazalni glagol po uspjehu i razredima

Uspjeh učenika	Razred	„Prvi“ FG		Ukupno	χ^2
		Tačno	Netačno		p
dovoljan	VIII	446 (88,7%)	57 (11,3%)	503 (100%)	0,816
	IX	222 (88,1%)	30 (11,9%)	252 (100%)	
	Ukupno	668 (88,5%)	87 (11,5%)	755 (100%)	
dobar	VIII	610 (90,6%)	63 (9,4%)	673 (100%)	0,060
	IX	926 (84,9%)	165 (15,1%)	1091 (100%)	
	Ukupno	1536 (87,1%)	228 (12,9%)	1764 (100%)	
Vrlodobar	VIII	1393 (92,1%)	120 (7,9%)	1513 (100%)	0,678
	IX	1540 (91,7%)	140 (8,3%)	1680 (100%)	
	Ukupno	2933 (91,9%)	260 (8,1%)	3193 (100%)	
odličan	VIII	1071 (91,1%)	104 (8,9%)	1175 (100%)	0,370
	IX	776 (92,3%)	65 (7,7%)	841 (100%)	
	Ukupno	1847 (91,6%)	169 (8,4%)	2016 (100%)	

Grafikon 26 Distribucija odgovora ispitanika po uspjehu i razredima



Najveći udio tačnih odgovora na nivou ukupnog uzorka imali su vrlo dobri učenici (91,9%), zatim odlični (91,6%), dovoljni (88,5%) i dobri (87,1%).

Posmatrano po razredima, najveći udio tačnih odgovora imali su odlični učenici IX razreda (92,3%), zatim vrlo dobri učenici VIII razreda (92,1%), vrlo dobri učenici IX razreda (91,7%), itd. Najmanji udio tačnih odgovora imali su učenici IX razreda sa dobrim uspjehom u toku školovanja.

Statistički značajna razlika u distribuciji odgovora između VIII i IX razreda nije utvrđena ni u jednoj grupi po uspjehu učenika, na osnovu čega se može zaključiti da uspjeh učenika VIII i IX razreda ne utiče značajno na poznavanje i upotrebu frazalnih glagola.

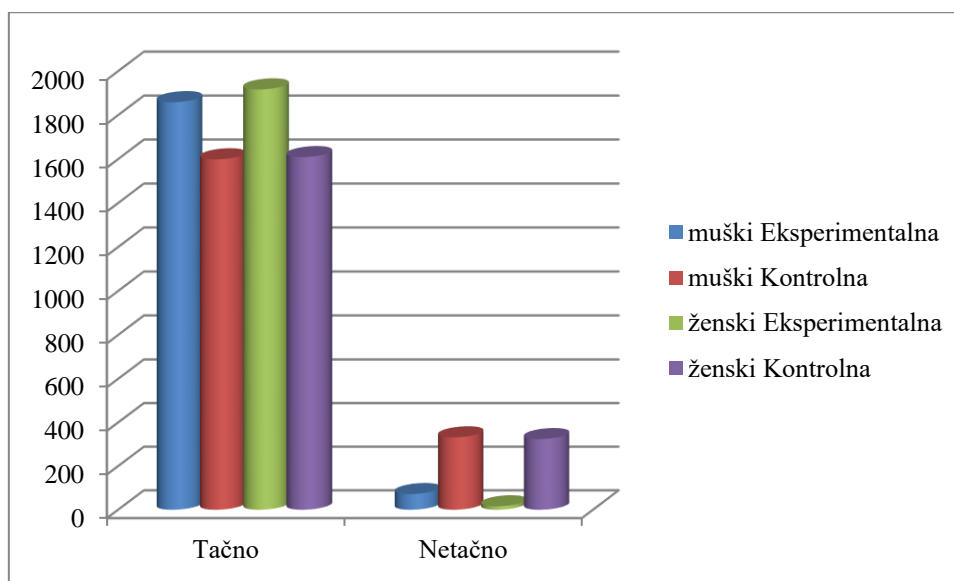
U Tabeli 55 i Grafikonu 27, prikazana je distribucija odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe razvrstanih po polu. Može se uočiti da je na nivou ukupnog uzorka udio tačnih odgovora bio 90,4% dok je udio netačnih odgovora bio 9,6%.

Tabela 55 Distribucija odgovora ispitanika za „prvi“ frazalni glagol po polu i grupama

Pol učenika		„Prvi“ FG		Ukupno	χ^2
		Tačno	Netačno		p
muški	Eksperimentalna	1859 (96,3%)	72 (3,7%)	1931 (100%)	0,000
	Kontrolna	1599 (82,8%)	332 (17,2%)	1931 (100%)	
	Ukupno	3458 (89,5%)	404 (10,5%)	3862 (100%)	
ženski	Eksperimentalna	1917 (99,2%)	16 (0,8%)	1933 (100%)	0,000
	Kontrolna	1609 (83,2%)	324 (16,8%)	1933 (100%)	
	Ukupno	3526 (91,2%)	340 (8,8%)	3866 (100%)	
Ukupno	Eksperimentalna	3776 (97,7%)	88 (2,3%)	3864 (100%)	0,000
	Kontrolna	3208 (83,0%)	656 (17,0%)	3864 (100%)	
	Ukupno	6984 (90,4%)	744 (9,6%)	7728(100%)	

Eksperimentalna grupa je imala znatno veći udio tačnih odgovora (97,7%) u odnosu na kontrolnu grupu (83,0%). Posmatrano po polu, eksperimentalna grupa je i kod ženskih (99,2%) i kod muških (96,3%) imala veći udio tačnih odgovora od kontrolne grupe: ispitanici ženskog pola (83,2%) a ispitanici muškog pola (82,8%). Dakle, ispitanici ženskog pola u obje grupe (eksperimentalnoj i kontrolnoj) imali su veći udio tačnih odgovora od ispitanika muškog pola, čime se potvrđuje prvi dio hipotezeX4.1. da će uspješnost u odnosu na pol biti izražena i javiće se odstupanja, s većim postotkom uspješnosti kod djevojčica.

Grafikon 27 Distribucija odgovora ispitanika po polu i grupama



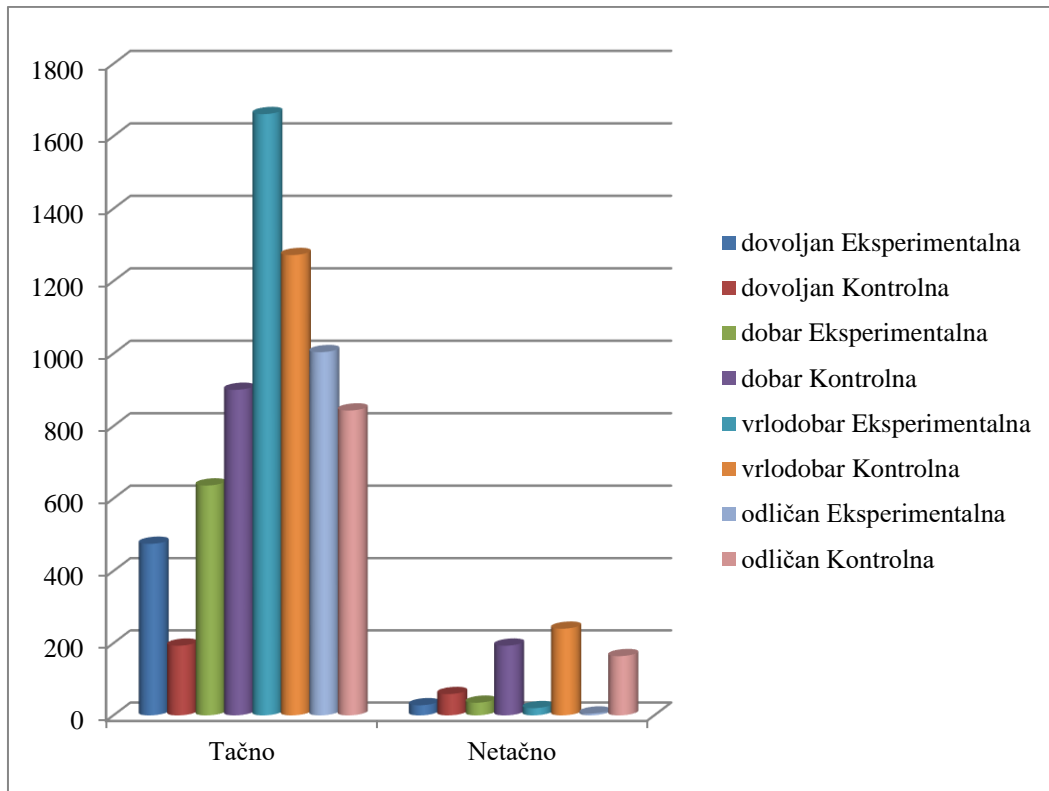
Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u odgovorima između ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe, kako u grupi muških ispitanika ($p=0,000$) tako i u grupi ženskih ispitanika ($p=0,000$), odnosno i na nivou ukupnog uzorka ($p=0,000$), na osnovu čega se može zaključiti da se eksperimentalna i kontrolna grupa značajno razlikuju po odgovorima muških i ženskih ispitanika.

U Tabeli 56 i Grafikonu 28, dati su odgovori ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe razvrstani po uspjehu učenika u toku školovanja. Najveći udio tačnih odgovora imaju učenici sa vrlodobrim uspjehom (91,9%), zatim odlični učenici (91,6%), dovoljni (88,5%) i dobri (87,1%). Najveći udio tačnih odgovora imaju odlični učenici eksperimentalne grupe (99,5%), zatim vrlodobri učenici eksperimentalne grupe (98,8%), dobri učenici eksperimentalne grupe (94,8%) i učenici sa dovoljnim uspjehom eksperimentalne grupe (94,4%). Od učenika kontrolne grupe, najveći udio tačnih odgovora imaju učenici sa vrlodobrim uspjehom (84,1%), zatim odlični učenici kontrolne grupe (83,7%), učenici sa dobrim uspjehom (82,3%) i učenici sa dovoljnim uspjehom (76,6%).

Tabela 56 Distribucija odgovora ispitanika za „prvi“ frazalni glagol po uspjehu i grupama

Uspjeh učenika		„Prvi“ FG		Ukupno	χ^2
		Tačno	Netačno		p
dovoljan	Eksperimentalna	475 (94,4%)	28 (5,6%)	503 (100%)	0,000
	Kontrolna	193 (76,6%)	59 (23,4%)	252 (100%)	
	Ukupno	668 (88,5%)	87 (11,5%)	755 (100%)	
dobar	Eksperimentalna	636 (94,8%)	35 (5,2%)	671 (100%)	0,000
	Kontrolna	900 (82,3%)	193 (17,7%)	1093 (100%)	
	Ukupno	1536 (87,1%)	228 (12,9%)	1764 (100%)	
Vrlodobar	Eksperimentalna	1661 (98,8%)	20 (1,2%)	1681 (100%)	0,000
	Kontrolna	1272 (84,1%)	240 (15,9%)	1512 (100%)	
	Ukupno	2933 (91,9%)	260 (8,1%)	3193 (100%)	
odličan	Eksperimentalna	1004 (99,5%)	5 (0,5%)	1009 (100%)	0,000
	Kontrolna	843 (83,7%)	164 (16,3%)	1007 (100%)	
	Ukupno	1847 (91,6%)	169 (8,4%)	2016(100%)	

Grafikon 28 Distribucija odgovora ispitanika po uspjehu i grupama



Statistički značajna razlika u odgovorima učenika eksperimentalne i kontrolne grupe postoji u svim podgrupama na osnovu uspjeha učenika u toku školovanja ($p=0,000$). Na osnovu toga, može se zaključiti da i u eksperimentalnoj i u kontrolnoj grupi ispitanika na poznavanje i upotrebu frazalnih glagola značajno utiče uspjeh učenika u toku školovanja, čime se potvrđuje hipoteza X4.1.

U Tabeli 57 dat je pregled distribucije odgovora za „prvi“ frazalni glagol razvrstan po grupama (eksperimentalna i kontrolna), po polu i razredu, zavisno od uspjeha učenika u toku školovanja.

Tabela 57 Distribucija odgovora ispitanika za „prvi“ frazalni glagol po uspjehu, grupama, polu i razredima

„Prvi“ frazalni glagol		Eksperimentalna				Kontrolna			
		muški		ženski		muški		ženski	
		VIII	IX	VIII	IX	VIII	IX	VIII	IX
dovoljan	Tačno	157	158	160	0	129	64	0	0
	Netačno	10	10	8	0	39	20	0	0
dobar	Tačno	315	321	0	0	141	333	154	272

	Netačno	21	14	0	0	27	87	15	64
Vrlodobar	Tačno	330	331	415	585	366	342	282	282
	Netačno	7	5	5	3	54	78	54	54
odličan	Tačno	247	0	252	505	224	0	348	271
	Netačno	5	0	0	0	27	0	72	65

U Tabeli 58 podaci iz prethodne Tabele su razvrstani po polu, razredima i grupama (eksperimentalna i kontrolna), zavisno od uspjeha učenika u toku školovanja.

Tabela 58 Distribucija odgovora ispitanika za „prvi“ frazalni glagol po uspjehu, polu, razredima i grupama

„Prvi“ frazalni glagol		muški				ženski			
		VIII		IX		VIII		IX	
		Eksperimentalna	Kontrolna	Eksperimentalna	Kontrolna	Eksperimentalna	Kontrolna	Eksperimentalna	Kontrolna
dovoljan	Tačno	157	129	158	64	160	0	0	0
	Netačno	10	39	10	20	8	0	0	0
dobar	Tačno	315	141	321	333	0	154	0	272
	Netačno	21	27	14	87	0	15	0	64
vrlodobar	Tačno	330	366	331	342	415	282	585	282
	Netačno	7	54	5	78	5	54	3	54
odličan	Tačno	247	224	0	0	252	348	505	271
	Netačno	5	27	0	0	0	72	0	65

Analiza parametara za „drugi“ frazalni glagol pokazuje distribuciju odgovora ispitanika ukupnog uzorka i prikazana je u Tabeli broj 59 i Grafikonu 29. „Drugi“ frazalni glagol je pravilno odabran u 524 ili 94,9% odgovora, dok je netačno odabran u 28 ili 5,1% odgovora. Za dva frazalna glagola tačnost odgovora iznosi po 98,9% (po 91 tačan odgovor), a za preostala četiri, tačnost se kreće: od 91,3% (84); 92,4% (85), 93,5% (86) i 94,6% (87 tačnih odgovora).

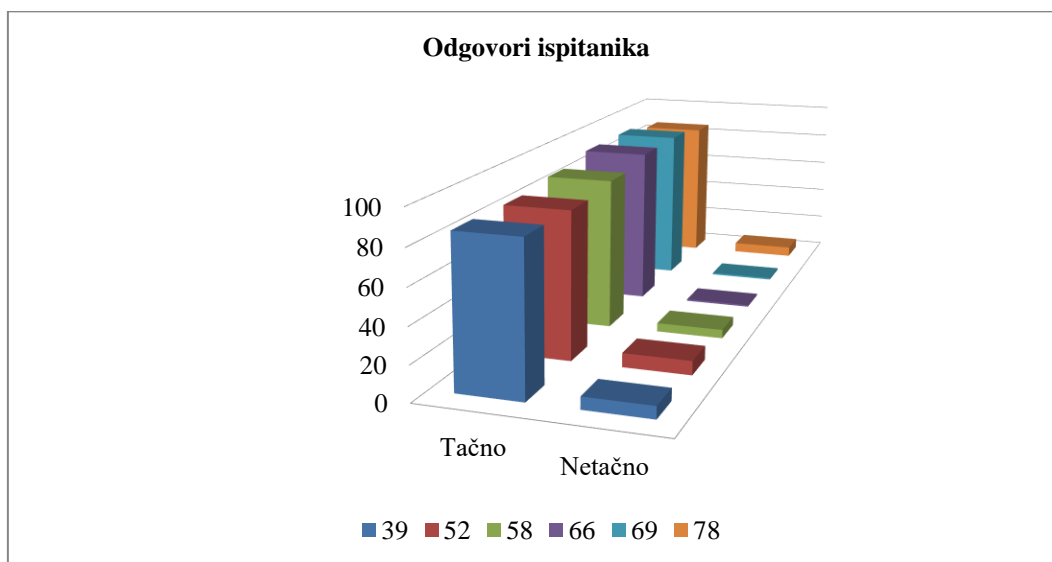
Ne postoji statistički značajna razlika u distribuciji odgovora za „drugi“ frazalni glagol između eksperimentalne i kontrolne grupe na nivou značajnosti 0,05.

Tabela 59 Distribucija odgovora ispitanika za „drugi“ frazalni glagol

Red.br. rečenice	„Drugi“ frazalni glagol	
	Tačno	Netačno
39	85 (92,4%)	7 (7,6%)
52	84 (91,3%)	8 (8,7%)
58	87 (94,6%)	5 (5,4%)
66	91 (98,9%)	1 (1,1%)
69	91 (98,9%)	1 (1,1%)
78	86 (93,5%)	6 (6,5%)
	524 (94,9%)	28 (5,1%)

U rečenici broj 39, radi se o frazalnom glagolu *bump into*, u rečenici 52 u pitanju je frazalni glagol *keep into*, u rečenici 58 frazalni glagol *walk out*, u rečenici 66 frazalni glagol *turn out*, u rečenici 69 frazalni glagol *rely on*, a u rečenici 78 frazalni glagol *check out*.

Grafikon 29 Distribucija odgovora ispitanika za „drugi“ frazalni glagol po rečenicama



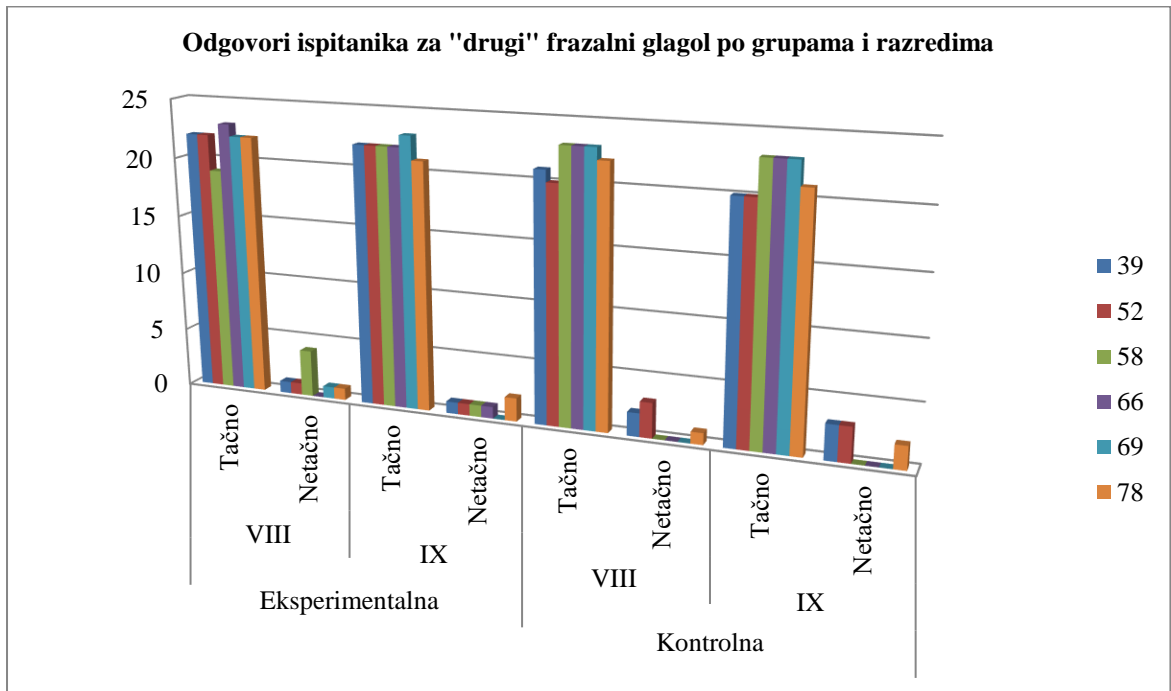
U Tabeli 60 i Grafikonu broj 30 je dat pregled tačnih i netačnih odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe na rečenice sa „drugim“ frazalnim glagolom, grupisane po razredima (po brojnosti i procentualnom učešću odgovora na nivou grupe). „Drugi“ frazalni glagol je „grupni naziv“ za sledeće frazalne glagole: *bump into*, *keep on*, *walk out*, *turn out*, *rely on*, *check out*.

Tabela 60 Distribucija odgovora za „drugi“ frazalni glagol (po broju i procentualnom udjelu)

	Eksperimentalna				Kontrolna				χ^2
	VIII		IX		VIII		IX		
	„Drugi“ FG		„Drugi“ FG		„Drugi“ FG		„Drugi“ FG		p
	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	
39	22 (47,8)	1 (2,2)	22 (47,8)	1 (2,2)	21 (45,7)	2 (4,3)	20 (43,5)	3 (6,5)	,238
52	22 (47,8)	1 (2,2)	22 (47,8)	1 (2,2)	20 (43,5)	3 (6,5)	20 (43,5)	3 (6,5)	,139
58	19 (41,3)	4 (8,7)	22 (47,8)	1 (2,2)	23 (50,0)	0 (0,0)	23 (50,0)	0 (0,0)	,021
66	23 (50,0)	0 (0,0)	22 (47,8)	1 (2,2)	23 (50,0)	0 (0,0)	23 (50,0)	0 (0,0)	,315
69	22 (47,8)	1 (2,2)	23 (50,0)	0 (0,0)	23 (50,0)	0 (0,0)	23 (50,0)	0 (0,0)	,315
78	22 (47,8)	1 (2,2)	21 (45,7)	2 (4,3)	22 (47,8)	1 (2,2)	21 (45,7)	2 (4,3)	1,000

Preovladavaju tačni odgovori kako po grupama, tako i po razredima. Posmatrano po razredima eksperimentalne grupe, IX razred ima jedan tačan odgovor više u odnosu na VIII razred, dok u kontrolnoj grupi VIII razredi imaju 2 tačna odgovora više od učenika IX razreda.

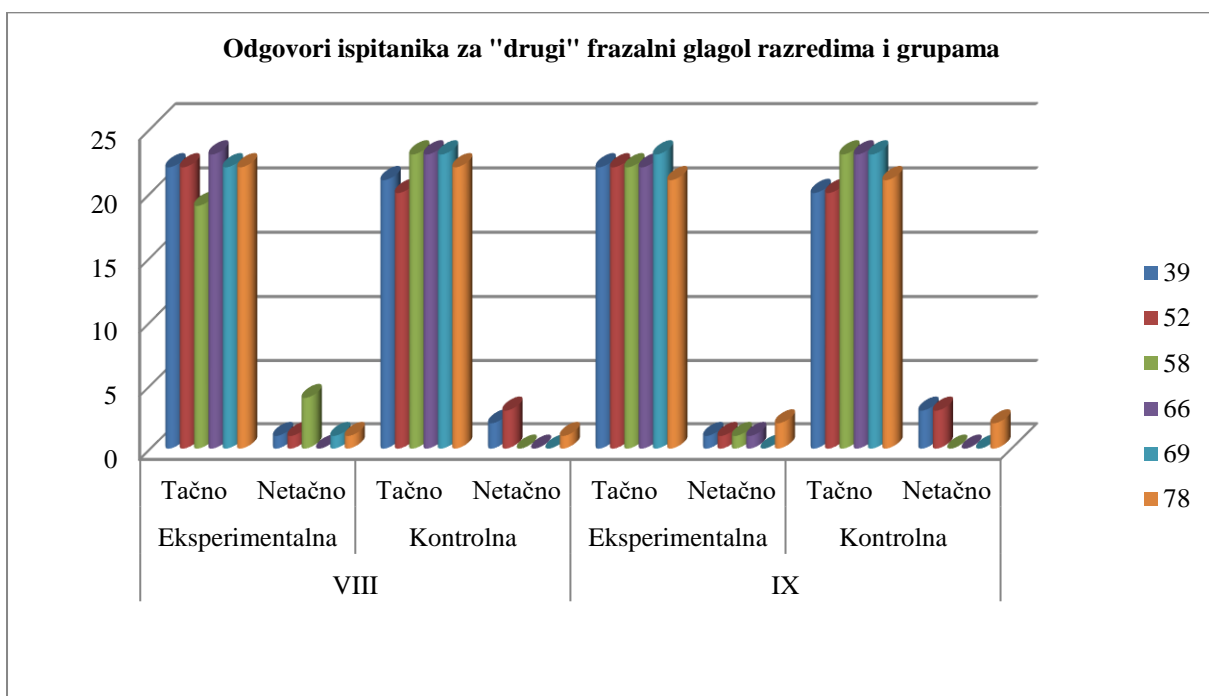
Grafikon 30 Distribucija odgovora ispitanika za „drugi“ frazalni glagol po grupama i razredima



Chi-kvadrat test je potvrdio da ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima eksperimentalne i kontrolne grupe za 5 rečenica, dok postoji samo u odgovorima za jednu rečenicu (rečenica br. 58, odnosno frazalni glagol *walk out*).

Na Grafikonu 31 je predstavljena distribucija prethodno datih odgovora u Tabeli 60 koji su strukturirani po razredima i grupama.

Grafikon 31 Distribucija odgovora ispitanika za „drugi“ frazalni glagol po razredima i grupama



U Tabeli 61 dat je pregled učestalosti i procentualnog učešća odgovora za „drugi“ frazalni glagol ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe po razredima. Preovladavaju tačni odgovori u obje grupe i može se uočiti da je isti broj tačnih i netačnih odgovora po grupama. Razredi se ne razlikuju po broju tačnih i netačnih odgovora na nivou cijelog uzorka, ali se grupe (eksperimentalna i kontrolna) neznatno razlikuju u odnosu tačnih i netačnih odgovora po razredima, s tim da u eksperimentalnoj grupi IX razred ima za 2 tačna odgovora više nego VIII, dok u kontrolnoj grupi VIII razredi imaju 2 tačna odgovora više nego IX razred. Ne postoji statistički značajna razlika u distribuciji tačnih i netačnih odgovora po grupama i razredima, kao ni na nivou ukupnog uzorka.

Tabela 61 Distribucija odgovora ispitanika za „drugi“ frazalni glagol po grupama, razredima i ukupno

Grupa	Razred	Tačno	Netačno	Ukupno	χ^2 p
Eksperimentalna	VIII	130 (94,2%)	8 (5,8%)	138 (100%)	0,583
	IX	132 (95,7%)	6 (4,3%)	138 (100%)	
	Ukupno	262 (94,9%)	14 (5,1%)	276 (100%)	
Kontrolna	VIII	132 (95,7%)	6 (4,3%)	138 (100%)	0,583
	IX	130 (94,2%)	8 (5,8%)	138 (100%)	
	Ukupno	262 (94,9%)	14 (5,1%)	276 (100%)	
Ukupno	VIII	262 (94,9%)	14 (5,1%)	276 (100%)	1,000
	IX	262 (94,9%)	14 (5,1%)	276 (100%)	
	Ukupno	524 (94,9%)	28 (5,1%)	552 (100%)	

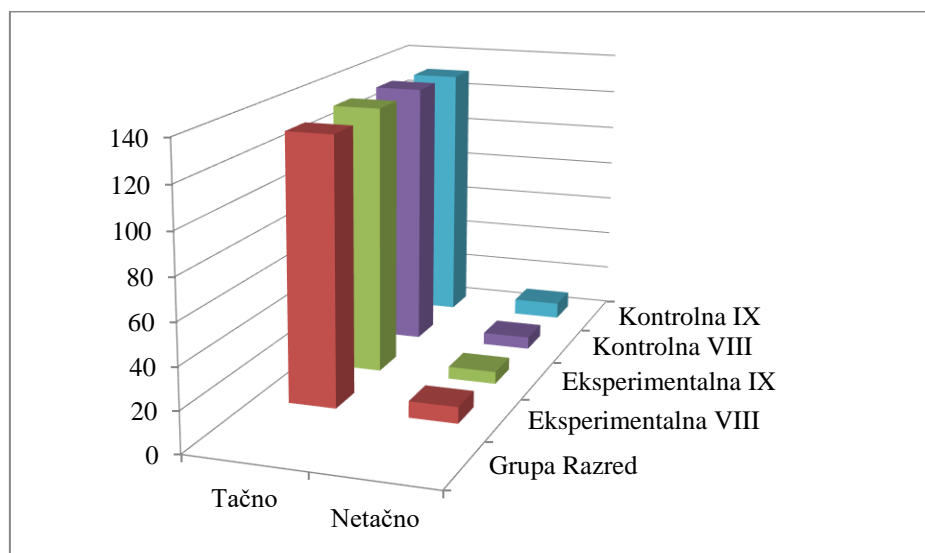
U Tabeli 62 i Grafikonu 32 data je struktura tačnih i netačnih odgovora koji se odnose na „drugi“ frazalni glagol ispitanika VIII i IX razreda po grupama (eksperimentalna i kontrolna).

Tabela 62 Distribucija odgovora ispitanika za „drugi“ frazalni glagol po razredima i grupama

Razred	Grupa	Tačno	Netačno	Ukupno	χ^2 p
VIII	Eksperimentalna	130 (94,2%)	8 (5,8%)	138 (100%)	0,583
	Kontrolna	132 (95,7%)	6 (4,3%)	138 (100%)	

	Ukupno	262 (94,9%)	14 (5,1%)	276 (100%)	
IX	Eksperimentalna	132 (95,7%)	6 (4,3%)	138 (100%)	0,583
	Kontrolna	130 (94,2%)	8 (5,8%)	138 (100%)	
	Ukupno	262 (94,9%)	14 (5,1%)	276 (100%)	

Grafikon 32 Distribucija odgovora ispitanika za „drugi“ frazalni glagol po razredima i grupama

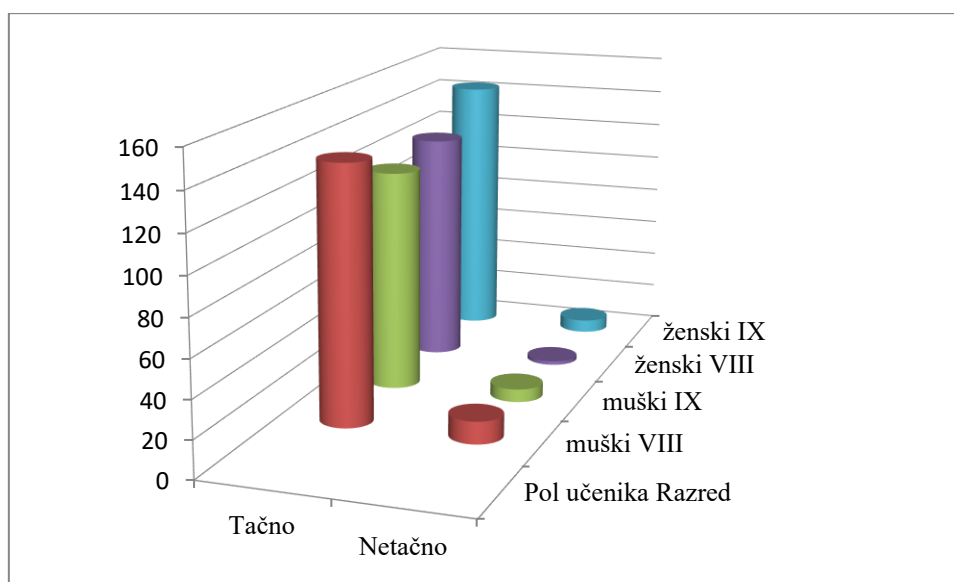


U Tabeli 63 i Grafikonu broj 33 tačni i netačni odgovori ispitanika ukupnog uzorka su strukturirani po polu i razredima. Može se uočiti da prevladavaju tačni odgovori i kod ženskih i kod muških ispitanika, s tim da je učešće tačnih odgovora veće kod ženskih ispitanika (96,7%) u odnosu na muške ispitanike (93,1%). Ako se posmatra muška podgrupa po razredima, veću tačnost u odgovorima su ostvarili učenici IX razreda (94,4%) u odnosu na VIII razred (92,0%), dok su u podgrupi ženskih ispitanika veću tačnost ostvarili učenici VIII razreda (98,4%) u odnosu na ispitanike IX razreda (95,3%). Veća razlika u tačnim odgovorima postoji u VIII razredu, između ženskih i muških ispitanika.

Tabela 63 Distribucija odgovora ispitanika za „drugi“ frazalni glagol po polu i razredima

Pol učenika	Razred	Tačno	Netačno	Ukupno	χ^2 p
muški	VIII	138 (92,0%)	12 (8,0%)	150 (100%)	0,424
	IX	119 (94,4%)	7 (5,6%)	126 (100%)	
	Ukupno	257 (93,1%)	19 (6,9%)	276 (100%)	
ženski	VIII	124 (98,4%)	2 (1,6%)	126 (100%)	0,151
	IX	143 (95,3%)	7 (4,7%)	150 (100%)	
	Ukupno	267 (96,7%)	9 (3,3%)	276 (100%)	

Grafikon 33 Distribucija odgovora ispitanika po polu i razredima



Hi-kvadrat test nije potvrdio da postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika VIII i IX razreda kako kod muških ($p=0,424$) tako i kod ženskih ispitanika ($p=0,151$).

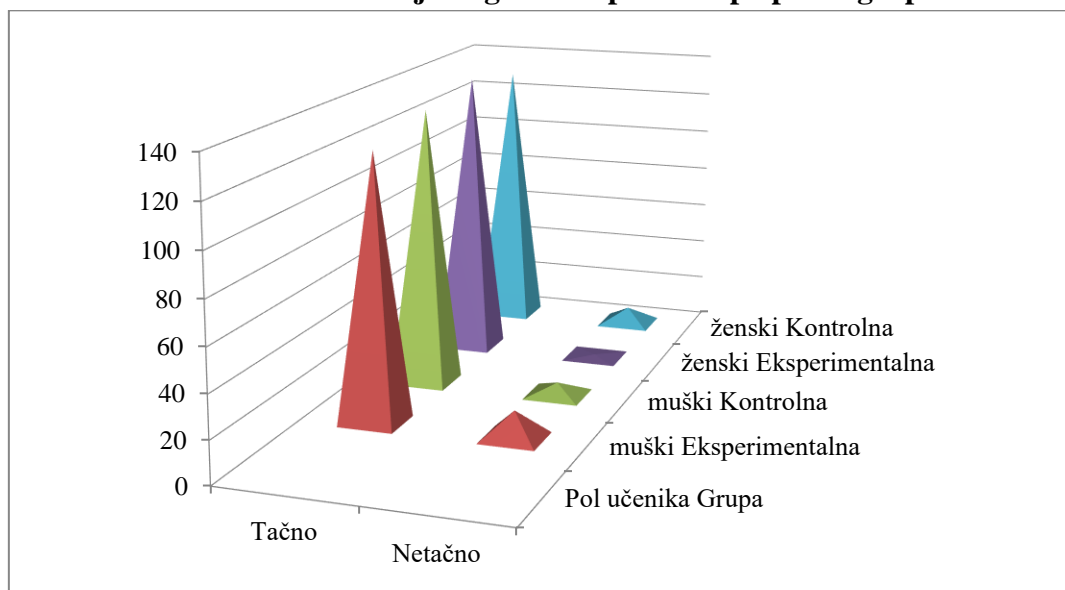
U Tabeli 64 i Grafikonu 34 data je struktura tačnih i netačnih odgovora vezanih za „drugi“ frazalni glagol ispitanika ukupnog uzorka razvrstanih po polu i grupama (eksperimentalna i kontrolna).

Hi-kvadrat test nije potvrdio da postoji statistički značajna razlika između odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe kod muških ispitanika ($p=0,096$), dok je kod ispitanika ženskog pola utvrđeno da postoji statistički značajna razlika u odgovorima između eksperimentalne i kontrolne grupe ($p=0,018$).

Tabela 64 Distribucija odgovora ispitanika za „drugi“ frazalni glagol po polu i grupama

Pol učenika	Grupa	Tačno	Netačno	Ukupno	χ^2 p
muški	Eksperimentalna	125 (90,6%)	13 (9,4%)	138 (100%)	0,096
	Kontrolna	132 (95,7%)	6 (4,3%)	138 (100%)	
	Ukupno	257 (93,1%)	19 (6,9%)	276 (100%)	
ženski	Eksperimentalna	137 (99,3%)	1 (0,7%)	138 (100%)	0,018
	Kontrolna	130 (94,2%)	8 (5,8%)	138 (100%)	
	Ukupno	267 (96,7%)	9 (3,3%)	276 (100%)	

Grafikon 34 Distribucija odgovora ispitanika po polu i grupama



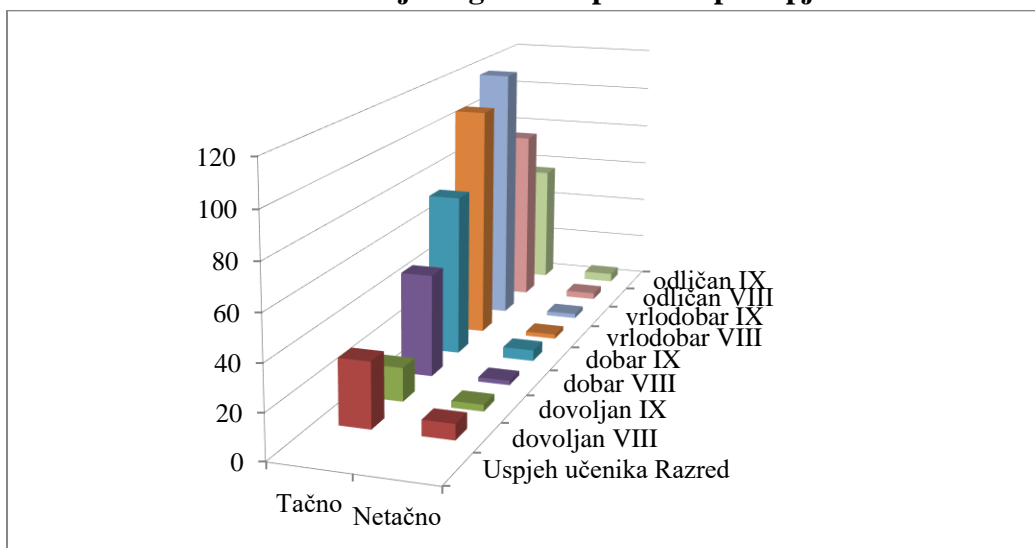
U 65 i Grafikonu 35 prikazana je struktura tačnih i netačnih odgovora ispitanika na nivou ukupnog uzorka, po razredima, zavisno od uspjeha učenika tokom školovanja. Najveći broj tačnih odgovora imali su učenici sa vrlodobrim uspjehom tokom školovanja, koji su ostvarili i najveću tačnost odgovora (98,2%), zatim odlični učenici (95,1%), učenici sa dobrim uspjehom (94,4%) i učenici sa dovoljnim uspjehom (81,5%).

Tabela 65 Distribucija odgovora ispitanika za „drugi“ frazalni glagol po uspjehu i razredima

Uspjeh učenika	Razred	Tačno	Netačno	Ukupno	χ^2 p
dovoljan	VIII	29 (80,6%)	7 (19,4%)	36 (100%)	0,804
	IX	15 (83,3%)	3 (16,7%)	18 (100%)	
	Ukupno	44 (81,5%)	10 (18,5%)	54 (100%)	
dobar	VIII	46 (95,8%)	2 (4,2%)	48 (100%)	0,593
	IX	73 (93,6%)	5 (6,4%)	78 (100%)	
	Ukupno	119 (94,4%)	7 (5,6%)	126 (100%)	
vrlodobar	VIII	106 (98,1%)	2 (1,9%)	108 (100%)	0,915

	IX	118 (98,3%)	2 (1,7%)	120 (100%)	
	Ukupno	224 (98,2%)	4 (1,8%)	228 (100%)	
odličan	VIII	81 (96,4%)	3 (3,6%)	84 (100%)	0,394
	IX	56 (93,3%)	4 (6,7%)	60 (100%)	
	Ukupno	137 (95,1%)	7 (4,9%)	144 (100%)	

Grafikon 35 Distribucija odgovora ispitanika po uspjehu i razredima



Posmatrano po razredima i uspjehu u toku školovanja, može se konstatovati da su učenici IX razreda sa vrlodobrim uspjehom imali najveći procenat učešća tačnih odgovora (98,3%), zatim vrlodobri učenici VIII razreda (98,1%), odlični učenici VIII razreda (96,4%), dobri učenici VIII razreda (95,8%), dobri učenici IX razreda (93,6%), odlični učenici IX razreda (93,3%), itd.

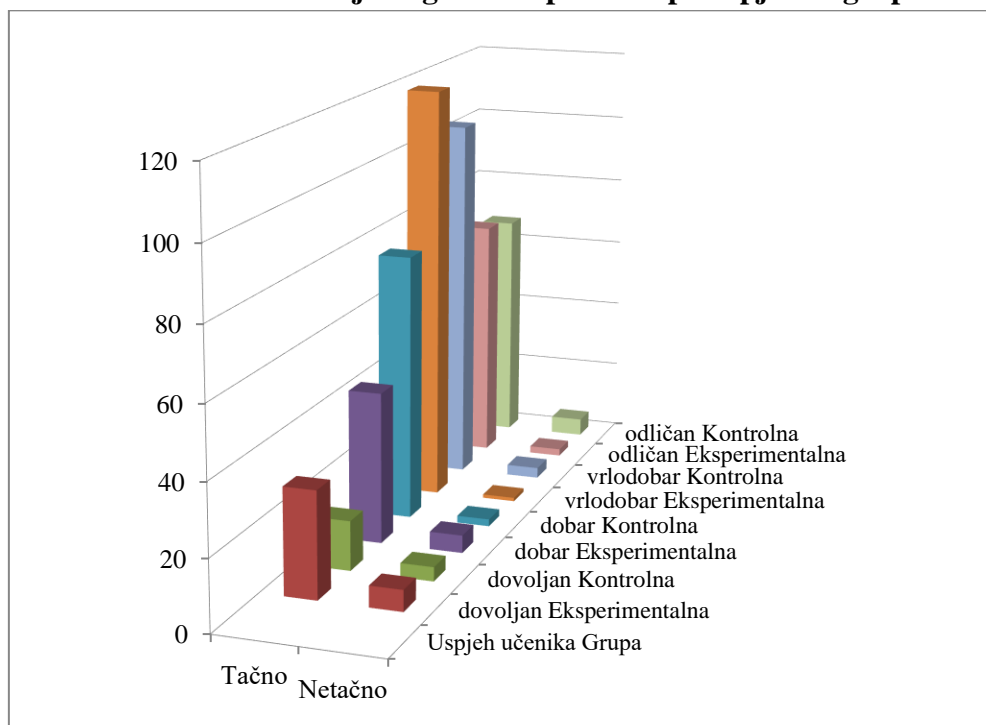
Hi-kvadrat test nije potvrdio da postoji statistički značajna razlika u odgovorima učenika VIII i IX razreda koja zavisi od uspjeha učenika u toku školovanja.

U Tabeli 66 i Grafikonu 36 prikazana je struktura tačnih i netačnih odgovora ispitanika na nivou ukupnog uzorka, po grupama, zavisno od uspjeha učenika tokom školovanja.

Tabela 66 Distribucija odgovora ispitanika za „drugi“ frazalni glagol po uspjehu i grupama

Uspjeh učenika	Grupa	Tačno	Netačno	Ukupno	χ^2 p
dovoljan	Eksperimentalna	30 (83,3%)	6 (16,7%)	36 (100%)	0,620
	Kontrolna	14 (77,8%)	4 (22,2%)	18 (100%)	
	Ukupno	44 (81,5%)	10 (18,5%)	54 (100%)	
dobar	Eksperimentalna	43 (89,6%)	5 (10,4%)	48 (100%)	0,062
	Kontrolna	76 (97,4%)	2 (2,6%)	78 (100%)	
	Ukupno	119 (94,4%)	7 (5,6%)	126 (100%)	
vrlodobar	Eksperimentalna	119 (99,2%)	1 (0,8%)	120 (100%)	0,264
	Kontrolna	105 (97,2%)	3 (2,8%)	108 (100%)	
	Ukupno	224 (98,2%)	4 (1,8%)	228 (100%)	
odličan	Eksperimentalna	70 (97,2%)	2 (2,8%)	72 (100%)	0,245
	Kontrolna	67 (93,1%)	5 (6,9%)	72 (100%)	
	Ukupno	137 (95,1%)	7 (4,9%)	144 (100%)	

Grafikon 36 Distribucija odgovora ispitanika po uspjehu i grupama



Najveći udio tačnih odgovora imali su ispitanici eksperimentalne grupe sa vrlodobrim uspjehom (99,2%), ispitanici kontrolne grupe sa dobrim uspjehom (97,4%), ispitanici eksperimentalne grupe sa odličnim i kontrolne grupe sa vrlodobrim uspjehom (po 97,2%), odlični učenici kontrolne grupe (93,1%), itd.

Hi-kvadrat test nije potvrdio da postoji statistički značajna razlika u odgovorima eksperimentalne i kontrolne grupe zavisno od uspjeha učenika tokom školovanja.

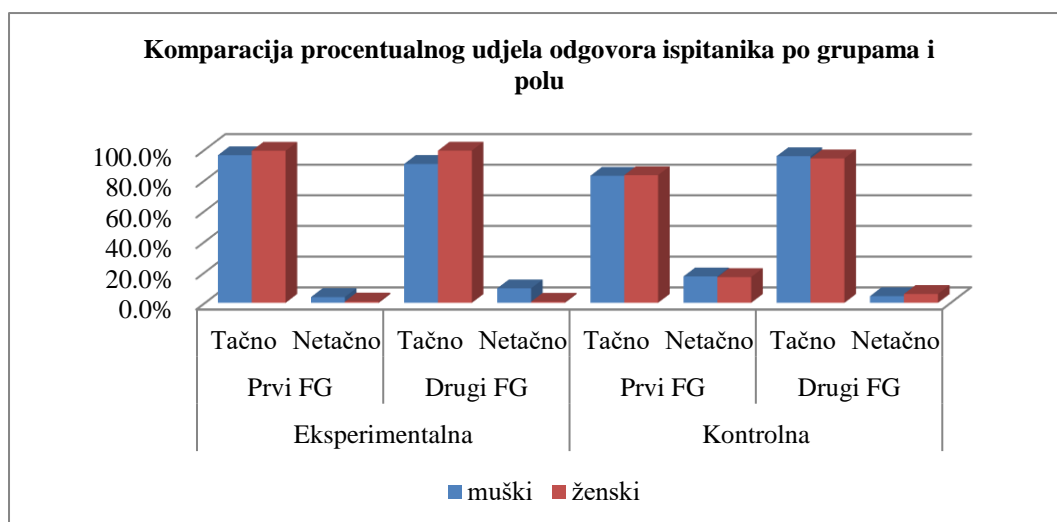
7.3.1. Komparativni pregled odgovora ispitanika

Nakon iscrpno predstavljenih rezultata uspjeha učenika kontrolnih i eksperimentalnih grupa u upotrebi frazalnih glagola, sortiranih prema polu i uspjehu tokom školovanja, u Tabeli 67 i Grafikonu broj 37 dat je komparativni pregled odgovor ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe po polu, gdje se može uočiti da su ispitanici ženskog pola u obje grupe imali veći procenat tačnih odgovora od ispitanika muškog pola kada se radi o „prvom“ frazalnom glagolu. Kada je u pitanju „drugi“ frazalni glagol, u eksperimentalnoj grupi su veću tačnost imali ispitanici ženskog pola, a u kontrolnoj grupi ispitanici muškog pola.

Tabela 67 Komparativni pregled odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe po polu

Pol	Eksperimentalna				Kontrolna			
	„Prvi“ FG		„Drugi“ FG		„Prvi“ FG		„Drugi“ FG	
	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno
muški	1859 (96,3%)	72 (3,7%)	125 (90,6%)	13 (9,4%)	1599 (82,8%)	332 (17,2%)	132 (95,7%)	6 (4,3%)
ženski	1917 (99,2%)	16 (0,8%)	137 (99,3%)	1 (0,7%)	1609 (83,2%)	324 (16,8%)	130 (94,2%)	8 (5,8%)

Grafikon 37 Komparacija procentualnog udjela odgovora ispitanika za „prvi“ i „drugi“ frazalni glagol po polu i grupama



U Tabelama 68 i 69 kao i na Grafikonima broj 38 i 39 predstavljeni su komparativni procentualni udjeli odgovora ispitanika VIII razreda za „prvi“ i „drugi“ frazalni glagol po razredu i polu.

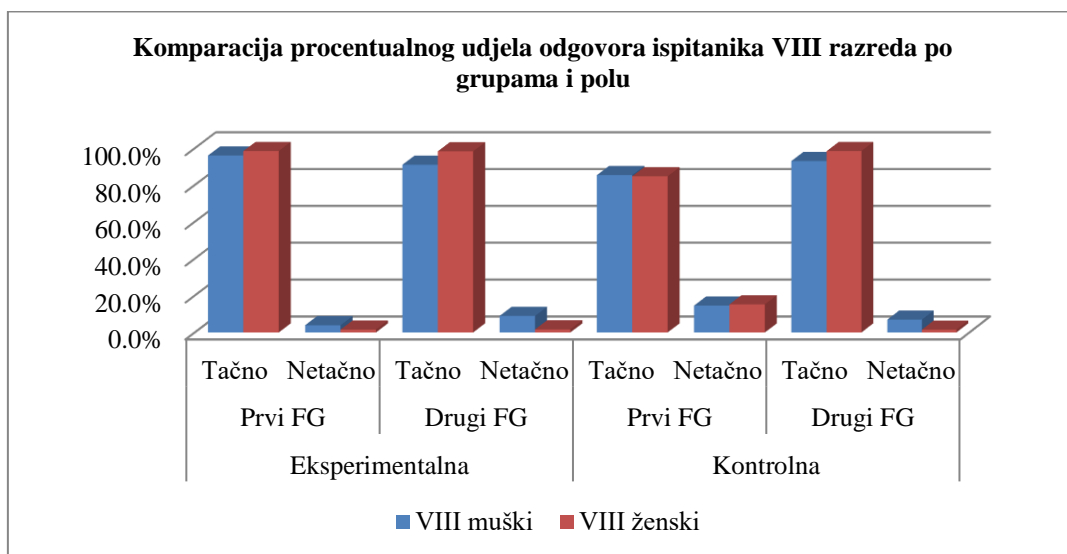
Tabela 68 Komparativni pregled odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe za „prvi“ i „drugi“ frazalni glagol (po razredima i polu)

Razred	Pol	Eksperimentalna				Kontrolna			
		„Prvi“ FG		„Drugi“ FG		„Prvi“ FG		„Drugi“ FG	
		Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno
VIII	muški	1049 (96,1%)	43 (3,9%)	71 (91,0%)	7 (9,0%)	860 (85,4%)	147 (14,6%)	67 (93,1%)	5 (6,9%)
	ženski	827 (98,5%)	13 (1,5%)	59 (98,3%)	1 (1,7%)	784 (84,8%)	141 (15,2%)	65 (98,5%)	1 (1,5%)
IX	muški	810 (96,5%)	29 (3,5%)	54 (90,0%)	6 (10,0%)	739 (80,0%)	185 (20,0%)	65 (98,5%)	1 (1,5%)
	ženski	1090 (99,7%)	3 (0,3%)	78 (100%)	0 (0,0%)	825 (81,8%)	183 (18,2%)	65 (90,3%)	7 (9,7%)

Tabela 69 Komparativni pregled odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe za „prvi“ i „drugi“ frazalni glagol (po polu i razredima)

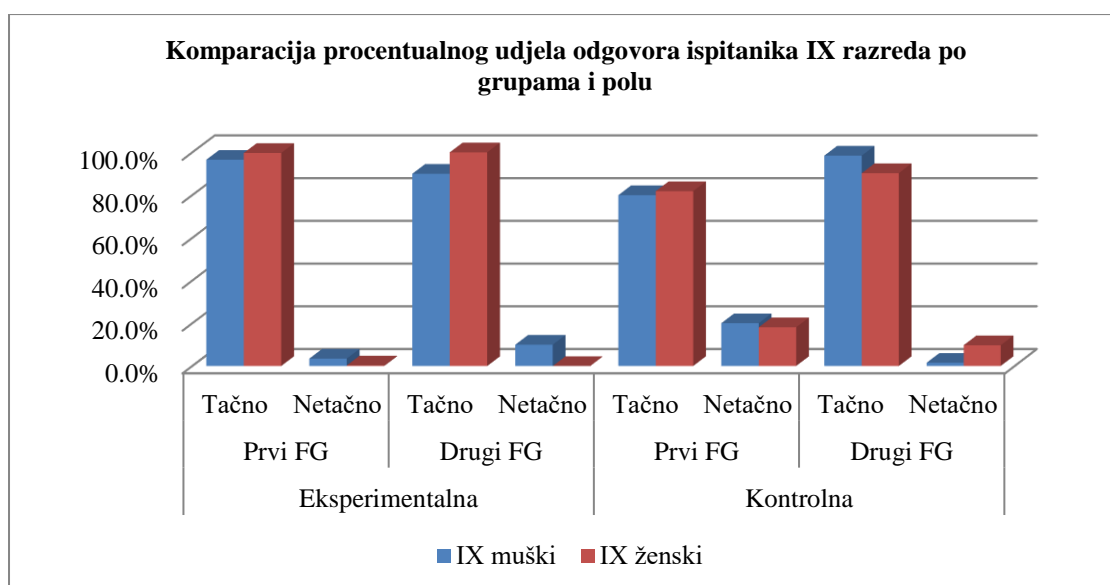
Pol	Razred	Eksperimentalna				Kontrolna			
		„Prvi“ FG		„Drugi“ FG		„Prvi“ FG		„Drugi“ FG	
		Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno
muški	VIII	1049 (96,1%)	43 (3,9%)	71 (91,0%)	7 (9,0%)	860 (85,4%)	147 (14,6%)	67 (93,1%)	5 (6,9%)
	IX	810 (96,5%)	29 (3,5%)	54 (90,0%)	6 (10,0%)	739 (80,0%)	185 (20,0%)	65 (98,5%)	1 (1,5%)
ženski	VIII	827 (98,5%)	13 (1,5%)	59 (98,3%)	1 (1,7%)	784 (84,8%)	141 (15,2%)	65 (98,5%)	1 (1,5%)
	IX	1090 (99,7%)	3 (0,3%)	78 (100%)	0 (0,0%)	825 (81,8%)	183 (18,2%)	65 (90,3%)	7 (9,7%)

Grafikon 38 Komparacija procentualnog udjela odgovora ispitanika VIII razreda za „prvi“ i „drugi“ frazalni glagol po polu i grupama



U VIII razredima, veću tačnost odgovora za „prvi“ frazalni glagol imali su ispitanici eksperimentalne grupe, a po polnoj strukturi, efikasniji su bili ispitanici ženskog pola u eksperimentalnoj grupi. Veći procenat tačnosti za „drugi“ frazalni glagol ostvarili su ispitanici kontrolne grupe, a u obje grupe, veću tačnost imali su ispitanici ženskog pola.

Grafikon 39 Komparacija procentualnog udjela odgovora ispitanika IX razreda za „prvi“ i „drugi“ frazalni glagol po polu i grupama



U IX razredima, veću tačnost odgovora za „prvi“ frazalni glagol imali su ispitanici eksperimentalne grupe, a po polnoj strukturi, efikasniji su bili ispitanici ženskog pola u eksperimentalnoj grupi. Veći procenat tačnosti za „drugi“ frazalni glagol ostvarili su ispitanici eksperimentalne grupe, dok su po polnoj strukturi u eksperimentalnoj grupi bili bolji ispitanici ženskog pola, a u kontrolnoj grupi veću tačnost imali su ispitanici muškog pola.

U Tabeli 70 dat je komparativni pregled odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe za „prvi“ i „drugi“ frazalni glagol (po polu i uspjehu ispitanika u toku školovanja).

Posmatrano po polu, kod muških ispitanika veću tačnost odgovora za „prvi“ frazalni glagol imali su ispitanici eksperimentalne grupe po svim podgrupama uspjeha ispitanika u toku školovanja. Najveći procenat tačnosti u obje grupe ostvarili su odlični i vrlodobri učenici.

Kod ispitanika ženskog pola, veću tačnost ostvarili su ispitanici eksperimentalne grupe, a najefikasniji su bili učenici sa odličnim i vrlodobrim uspjehom. U kontrolnoj grupi su najefikasniji bili učenici sa odličnim i dobrim uspjehom.

Kada se radi o odgovorima za „drugi“ frazalni glagol, u podgrupi muških ispitanika, može se uočiti da su ispitanici kontrolne grupe imali nešto veći procenat tačnih odgovora nego ispitanici iz eksperimentalne grupe. U obje grupe najefikasniji su bili učenici sa vrlodobrim i dobrim uspjehom.

U podgrupi ispitanika ženskog pola, u odgovorima za „prvi“ frazalni glagol veći procenat tačnosti ostvarili su ispitanici eksperimentalne grupe, a najefikasniji su bili učenici sa odličnim i vrlodobrim uspjehom. U kontrolnoj grupi, najefikasniji su bili učenici sa dobrim i vrlodobrim uspjehom.

U odgovorima za „drugi“ frazalni glagol, u podgrupi ispitanika ženskog pola, veći procenat tačnosti ostvarili su ispitanici eksperimentalne grupe, a najefikasniji su bili učenici sa odličnim i dovoljnim uspjehom, dok su u kontrolnoj grupi, najefikasniji bili učenici sa dobrim i vrlodobrim uspjehom.

Tabela 70 Komparativni pregled odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe za „prvi“ i „drugi“ frazalni glagol (po polu i uspjehu ispitanika u toku školovanja)

Pol	Uspjeh učenika	Eksperimentalna				Kontrolna			
		„Prvi“ FG		„Drugi“ FG		„Prvi“ FG		„Drugi“ FG	
		Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno
muški	dovoljan	315 (94,0%)	20 (6,0%)	18 (75,0%)	6 (25,0%)	193 (76,6%)	59 (23,4%)	14 (77,8%)	4 (22,2%)
	dobar	636 (94,8%)	35 (5,2%)	43 (89,6%)	5 (10,4%)	474 (80,6%)	114 (19,4%)	41 (97,6%)	1 (2,4%)
	vrlo dobar	661 (98,2%)	12 (1,8%)	48 (100%)	0 (0,0%)	708 (84,3%)	132 (15,7%)	60 (100%)	0 (0,0%)
	odličan	247 (98,0%)	5 (2,0%)	16 (88,9%)	2 (11,1%)	224 (89,2%)	27 (10,8%)	17 (94,4%)	1 (5,6%)
ženski	dovoljan	160 (95,2%)	8 (4,8%)	12 (100%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	dobar	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	426 (84,4%)	79 (15,6%)	35 (97,2%)	1 (2,8%)
	vrlo dobar	1000 (99,2%)	8 (0,8%)	71 (98,6%)	1 (1,4%)	564 (83,9%)	108 (16,1%)	45 (93,8%)	3 (6,3%)
	odličan	757 (100%)	0 (0,0%)	54 (100%)	0 (0,0%)	619 (81,9%)	137 (18,1%)	50 (92,6%)	4 (7,4%)

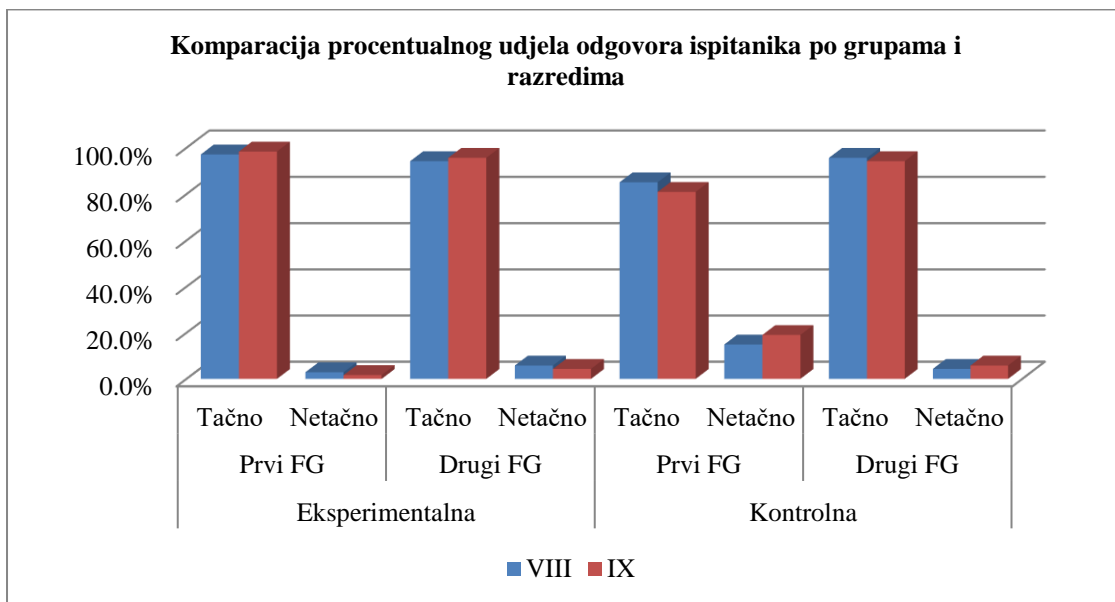
U Tabeli 71 i Grafikonu 40 dati su komparativni pregledi odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe za „prvi“ i „drugi“ frazalni glagol (po razredima).

Tabela 71 Komparativni pregled odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe za „prvi“ i „drugi“ frazalni glagol (po razredima)

Razred	Eksperimentalna				Kontrolna			
	„Prvi“ FG		„Drugi“ FG		„Prvi“ FG		„Drugi“ FG	
	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno
VIII	1876 (97,1%)	56 (2,9%)	130 (94,2%)	8 (5,8%)	1644 (85,1%)	288 (14,9%)	132 (95,7%)	6 (4,3%)
IX	1900 (98,3%)	32 (1,7%)	132 (95,7%)	6 (4,3%)	1564 (81,0%)	368 (19,0%)	130 (94,2%)	8 (5,8%)

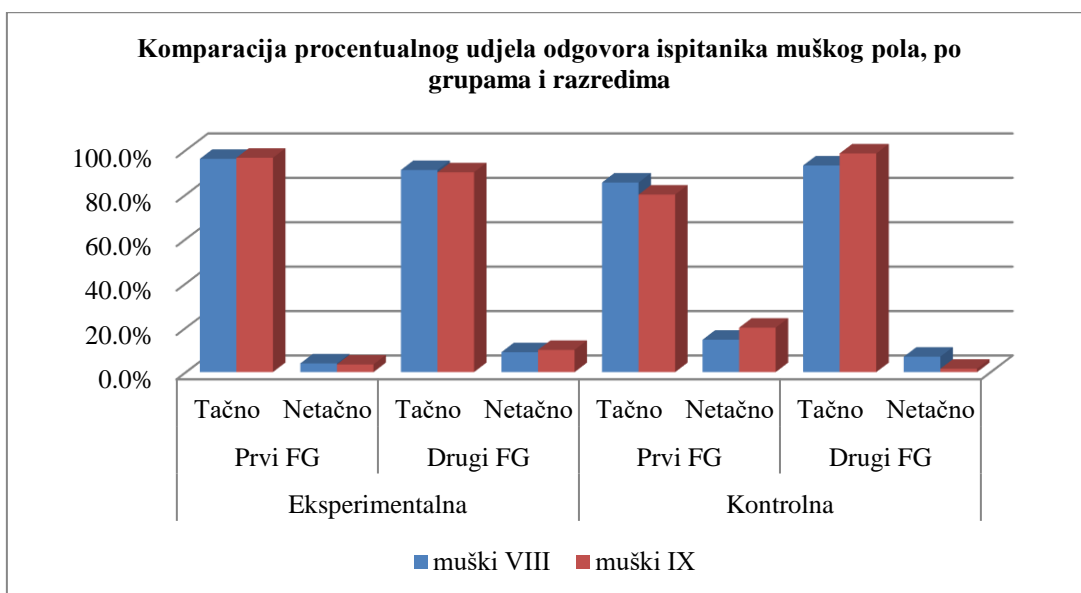
Eksperimentalna grupa ima veći procenat tačnosti odgovora za „prvi“ frazalni glagol i u VIII i u IX razredima, dok se za odgovore za „drugi“ frazalni glagol može konstatovati isti procenat otkrivenosti, s tim da su u eksperimentalnoj grupi efikasniji IX a u kontrolnoj grupi VIII razredi.

Grafikon 40 Komparacija procentualnog udjela odgovora ispitanika

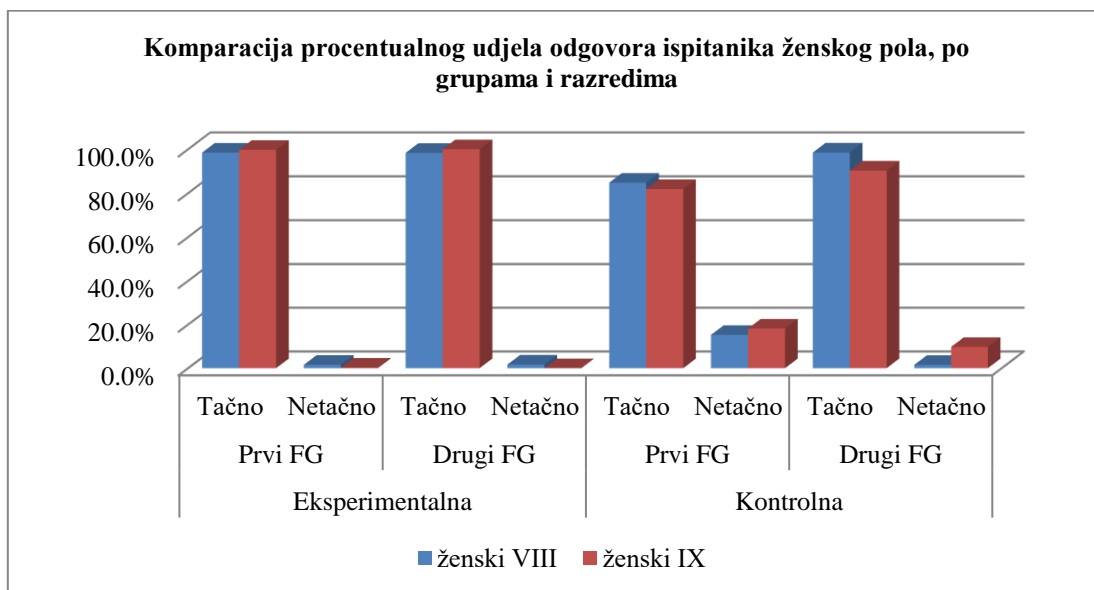


Na Grafikonu 41 data je komparacija procentualnog udjela odgovora muških ispitanika za „prvi“ i „drugi“ frazalni glagol (po razredima i grupama), dok je na Grafikonu 42 data komparacija za ispitanike ženskog pola.

Grafikon 41 Komparacija procentualnog udjela odgovora muških ispitanika



Grafikon 42 Komparacija procentualnog udjela odgovora ispitanika ženskog pola



U Tabeli 72 dat je komparativni pregled odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe za „prvi“ i „drugi“ frazalni glagol (po razredima i uspjehu ispitanika u toku školovanja). Eksperimentalna grupa je imala veći udio tačnih odgovora za „prvi“ frazalni glagol kako u VIII tako i u IX razredima, dok se odgovori za „drugi“ frazalni glagol nešto razlikuju u VIII i IX razredima, zavisno od grupe (eksperimentalna i kontrolna).

Tabela 72 Komparativni pregled odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe za „prvi“ i „drugi“ frazalni glagol (po razredima i uspjehu ispitanika u toku školovanja)

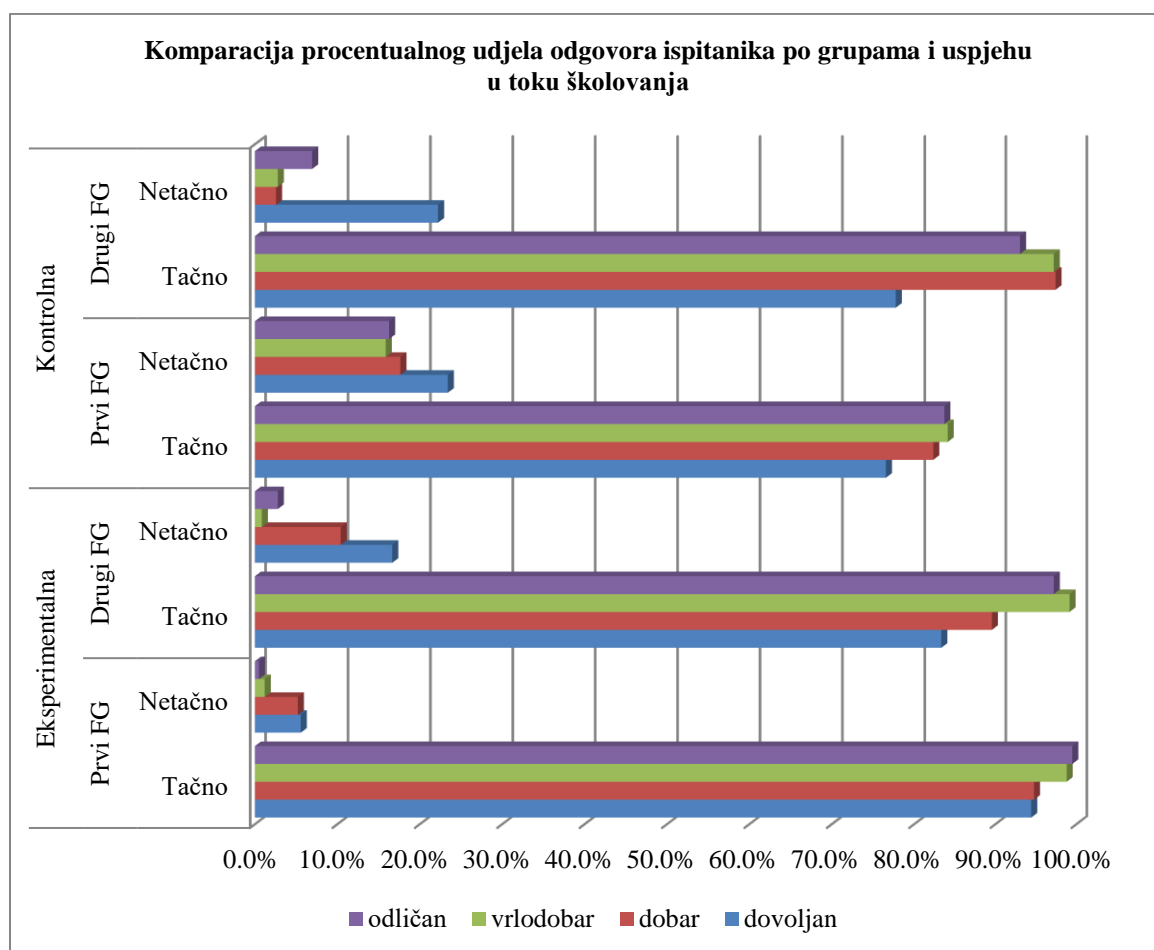
Razred	Uspjeh učenika	Eksperimentalna				Kontrolna			
		„Prvi“ FG		„Drugi“ FG		„Prvi“ FG		„Drugi“ FG	
		Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno
VIII	dovoljan	317 (94,6%)	18 (5,4%)	21 (87,5%)	3 (12,5%)	129 (76,8%)	39 (23,2%)	8 (66,7%)	4 (33,3%)
	dobar	315 (93,8%)	21 (6,3%)	22 (91,7%)	2 (8,3%)	295 (87,5%)	42 (12,5%)	24 (100%)	0 (0,0%)
	Vrlodobar	745 (98,4%)	12 (1,6%)	53 (98,1%)	1 (1,9%)	648 (85,7%)	108 (14,3%)	53 (98,1%)	1 (1,9%)
	odličan	499 (99,0%)	5 (1,0%)	34 (94,4%)	2 (5,6%)	572 (85,2%)	99 (14,8%)	47 (97,9%)	1 (2,1%)
IX	dovoljan	158 (94,0%)	10 (6,0%)	9 (75,0%)	3 (25,0%)	64 (76,2%)	20 (23,8%)	6 (100%)	0 (0,0%)
	dobar	321 (95,8%)	14 (4,2%)	21 (87,5%)	3 (12,5%)	605 (80,0%)	151 (20,0%)	52 (96,3%)	2 (3,7%)
	Vrlodobar	916 (99,1%)	8 (0,9%)	66 (100%)	0 (0,0%)	624 (82,5%)	132 (17,5%)	52 (96,3%)	2 (3,7%)
	odličan	505 (100%)	0 (0,0%)	36 (100%)	0 (0,0%)	271 (80,7%)	65 (19,3%)	20 (83,3%)	4 (16,7%)

U Tabeli 73 i Grafikonu 43 prikazan je komparativni pregled odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe za „prvi“ i „drugi“ frazalni glagol po uspjehu ispitanika u toku školovanja. Eksperimentalna grupa je imala znatno veću tačnost odgovora za „prvi“ frazalni glagol, dok je za „drugi“ frazalni glagol tačnost odgovora ispitanika obje grupe približno na istom nivou. Za „prvi“ frazalni glagol, najuspješniji su bili učenici sa odličnim uspjehom iz eksperimentalne grupe, dok su u kontrolnoj grupi najuspješniji bili vrlodobri učenici. Za „drugi“ frazalni glagol, u eksperimentalnoj grupi su najuspješniji bili učenici sa vrlodobrim uspjehom, a u kontrolnoj grupi učenici sa dobrim uspjehom.

Tabela 73 Komparativni pregled odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe za „prvi“ i „drugi“ frazalni glagol (po uspjehu u toku školovanja)

Uspjeh učenika	Eksperimentalna				Kontrolna			
	„Prvi“ FG		„Drugi“ FG		„Prvi“ FG		„Drugi“ FG	
	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno
dovoljan	475 (94,4%)	28 (5,6%)	30 (83,3%)	6 (16,7%)	193 (76,6%)	59 (23,4%)	14 (77,8%)	4 (22,2%)
dobar	636 (94,8%)	35 (5,2%)	43 (89,6%)	5 (10,4%)	900 (82,3%)	193 (17,7%)	76 (97,4%)	2 (2,6%)
vrlo dobar	1661 (98,8%)	20 (1,2%)	119 (99,2%)	1 (0,8%)	1272 (84,1%)	240 (15,9%)	105 (97,2%)	3 (2,8%)
odličan	1004 (99,5%)	5 (0,5%)	70 (97,2%)	2 (2,8%)	843 (83,7%)	164 (16,3%)	67 (93,1%)	5 (6,9%)

Grafikon 43 Procentualni udio odgovora ispitanika po grupama i uspjehu u toku školovanja



U Tabeli 74 dati su komparativni pregled odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe, po podgrupama uspjeha u toku školovanja i razredima.

Tabela 74 Komparativni pregled odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe, po razredima i uspjehu u toku školovanja

Uspjeh učenika	Razred	Eksperimentalna				Kontrolna			
		„Prvi“ FG		„Drugi“ FG		„Prvi“ FG		„Drugi“ FG	
		Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno
dovoljan	VIII	317 (94,6%)	18 (5,4%)	21 (87,5%)	3 (12,5%)	129 (76,8%)	39 (23,2%)	8 (66,7%)	4 (33,3%)
	IX	158 (94,0%)	10 (6,0%)	9 (75,0%)	3 (25,0%)	64 (76,2%)	20 (23,8%)	6 (100%)	0 (0,0%)
dobar	VIII	315 (93,8%)	21 (6,3%)	22 (91,7%)	2 (8,3%)	295 (87,5%)	42 (12,5%)	24 (100%)	0 (0,0%)
	IX	321 (95,8%)	14 (4,2%)	21 (87,5%)	3 (12,5%)	605 (80,0%)	151 (20,0%)	52 (96,3%)	2 (3,7%)
vrlodobar	VIII	745 (98,4%)	12 (1,6%)	53 (98,1%)	1 (1,9%)	648 (85,7%)	108 (14,3%)	53 (98,1%)	1 (1,9%)
	IX	916 (99,1%)	8 (0,9%)	66 (100%)	0 (0,0%)	624 (82,5%)	132 (17,5%)	52 (96,3%)	2 (3,7%)
odličan	VIII	499 (99,0%)	5 (1,0%)	34 (94,4%)	2 (5,6%)	572 (85,2%)	99 (14,8%)	47 (97,9%)	1 (2,1%)
	IX	505 (100%)	0 (0,0%)	36 (100%)	0 (0,0%)	271 (80,7%)	65 (19,3%)	20 (83,3%)	4 (16,7%)

U Eksperimentalnoj grupi, učenici IX razreda su bili nešto uspješniji u tačnim odgovorima za „prvi“ frazalni glagol od učenika VIII razreda. Isto se odnosi i za učenike sa vrlodobrim i dobrim uspjehom, dok su kod učenika sa dovoljnim uspjehom, uspješniji bili učenici VIII razreda.

U kontrolnoj grupi, u odgovorima za „prvi“ frazalni glagol bili su uspješniji učenici VIII razreda nego učenici IX razreda, što važi i kod učenika sa vrlodobrim, dobrim i dovoljnim uspjehom.

U odgovorima za „drugi“ frazalni glagol ispitanika eksperimentalne grupe, učenici IX razreda sa odličnim i vrlodobrim uspjehom bili su uspješniji od učenika VIII razreda, dok su učenici VIII razreda sa dobrim i dovoljnim uspjehom bili uspješniji od učenika IX razreda.

U odgovorima za „drugi“ frazalni glagol ispitanika kontrolne grupe, učenici VIII razreda sa odličnim, vrlodobrim i dobrim uspjehom bili su uspješniji od učenika IX razreda, dok su učenici IX razreda sa dovoljnim uspjehom bili uspješniji od učenika VIII razreda.

U Tabeli 75 dat je komparativni pregled odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe, po polu i uspjehu u toku školovanja.

Tabela 75 Komparativni pregled odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe, po uspjehu u toku školovanja i polu ispitanika

Uspjeh učenika	Pol učenika	Eksperimentalna				Kontrolna			
		„Prvi“ FG		„Drugi“ FG		„Prvi“ FG		„Drugi“ FG	
		Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno	Tačno	Netačno
dovoljan	muški	315 (94,0%)	20 (6,0%)	18 (75,0%)	6 (25,0%)	193 (76,6%)	59 (23,4%)	14 (77,8%)	4 (22,2%)
	ženski	160 (95,2%)	8 (4,8%)	12 (100%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
dobar	muški	636 (94,8%)	35 (5,2%)	43 (89,6%)	5 (10,4%)	474 (80,6%)	114 (19,4%)	41 (97,6%)	1 (2,4%)
	ženski	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	426 (84,4%)	79 (15,6%)	35 (97,2%)	1 (2,8%)
vrlodobar	muški	661 (98,2%)	12 (1,8%)	48 (100%)	0 (0,0%)	708 (84,3%)	132 (15,7%)	60 (100%)	0 (0,0%)
	ženski	1000 (99,2%)	8 (0,8%)	71 (98,6%)	1 (1,4%)	564 (83,9%)	108 (16,1%)	45 (93,8%)	3 (6,3%)
odličan	muški	247 (98,0%)	5 (2,0%)	16 (88,9%)	2 (11,1%)	224 (89,2%)	27 (10,8%)	17 (94,4%)	1 (5,6%)
	ženski	757 (100%)	0 (0,0%)	54 (100%)	0 (0,0%)	619 (81,9%)	137 (18,1%)	50 (92,6%)	4 (7,4%)

Na osnovu svih predstavljenih podataka i kompariranih parametara, jasno je vidljivo da su u nekim slučajevima (u zavisnosti od uspjeha i grupe) preovladavali tačni odgovori u korist „jedne ili druge strane“ ali je hipoteza da su djevojčice uspješnije u upotrebi frazalnih glagola potvrđena, kao i to da su učenici sa boljim uspjehom u toku školovanja uspješniji u upotrebi frazalnih glagola, te da eksplicitne nastavne instrukcija i povratna informacija u vezi sa greškama učenika imaju pozitivan uticaj na rezultat, što potvrđuju podaci da su učenici eksperimentalne grupe bili uspješniji u upotrebi frazalnih glagola u skoro svim grupama i prema skoro svim parametrima (Tabela broj 75).

7.4 Neka zapažanja i odgovori učenika eksperimentalne grupe sa časova obrade

Na samom početku istraživanja potvrđena je pretpostavka da se frazalnim glagolima u osnovnim školama⁹¹ ne posvećuje dovoljna pažnja. Utisak je da čak ni svi učenici ne znaju šta se označava terminom *frazalni glagol*, dok neki, čini se, nisu sasvim sigurni. Čulo se, na primjer: „*Pa to je isto što i svaki glagol.*” Objašnjavajući svrhu istraživanja autorka je pomenula da je kroz iskustvo u radu uočila da učenici često imaju problema s frazalnim glagolima⁹². Potvrdna reakcija učenika je značajna ne samo zato što ukazuje da su svjesni da ova grupa glagola zavređuje veću pažnju, već i zato što njihova uvjerenja po pitanju nastave stranog jezika u velikoj mjeri mogu da utiče na samu efikasnost nastave (Horwitz, 1988: 283).

U prethodnim dijelovima rada naglasili smo da je uloga nastavnika ne samo da pruži učenicima nove informacije, već i da im olakša proces učenja i da ih nauči koje strategije postoje i kako se one koriste. Zadatak nastavnika je i da istakne bitne elemente jezika ukoliko ih učenici ne primjete, te je autorka, svjesna te činjenice, na časovima obrade prije svega pokušavala da navede učenike da sami dođu do značenja svakog pojedinačnog frazalnog glagola na osnovu analize značenja dijelova frazalnog glagola i konteksta. Dok se u kontrolnoj grupi očekivalo da učenici samo zaključe šta frazalni glagol znači u datom kontekstu i daju prevodni ekvivalent, u eksperimentalnoj grupi trebalo je, između ostalog, i da pokušaju da zaključe da li iste partikule imaju isto značenje, zbog čega se na određenom mjestu nalazi baš data partikula, odnosno na čemu se zasniva frazalni glagol o kom je riječ.

Poslije nekoliko primjera i kratke diskusije oko frazalnih glagola i pojedinačnih frazalnih glagola, učenici su i sami davali primjere za pojedine. Na pitanja kao što je, na primjer, šta označava partikula *around* u frazalnom glagolu *bring around* u rečenici *After a lot of discussion, we brought him around to our point of view* učenici nisu mogli da daju objašnjenje. Komentarisali su kako u ovom slučaju partikula svakako ne znači „okolo“ te je jedan učenik rekao da može značiti kako ima značenje „približavanja“. Frazalni glagol s kojim su učenici imali najviše problema je *live off*. U inicijalnom testu su se čuli komentari kako to može značiti *prestati živjeti, umrijeti*. Međutim, kako smo i pretpostavili na početku istraživanja, u testu prevođenja u kontekstu i testu upotrebe, učenici su lakše dolazili do značenja ovog frazalnog glagola, ali je i dalje vidljivo da imaju nedoumica u vezi s

⁹¹ Pretpostavljamo da situacija nije ništa povoljnija ni u srednjim školama.

⁹² Većina učenika izražavala je potvrđan stav klimajući glavom a bilo je i brojnih komentara u kontekstu nepoznavanja strukture frazalnih glagola.

pomenutim frazalnim glagolom. U rečenici *He paid a lot of money into his fund and now he's moving into new flat. Luckily, he didn't run into serious problems and he is living off his savings* učenici su uglavnom komentarisali da „to mora da znači da neko nešto štedi“.⁹³ Uočeno je i da su učenici imali većih problema sa još dva frazalna glagola: *give off* i *bring off*. Za glagol *give off* u rečenici *Some fruit gives off a strong smell which many people don't like* učenici su rekli da znači *udaljiti, eliminisati*. Na pitanje zašto baš misle da ima veze s eliminisanjem nečega, ispitanici su rekli: „*Eliminisanje mirisa, vidite kontekst*“. Premda su ispitanici učenici u osnovnoj školi, nismo imali namjeru da im predstavljamo zapažanja pojedinih autora, kao što je na primjer Bolindžerovo zapažanje značenja partikule *off*, o čemu je bilo riječi u jednom dijelu ove disertacije. Samo smo ispitanicima eksperimentalne grupe skrenuli pažnju da je jedno važno značenje ove partikule *oslobađanje od nečega nepoželjnog*. Ispitanici su svakako imali bolje rezultate u testu upotrebe kada je u pitanju ova partikula, ukoliko se uporede rezultati za pomenutu partikulu u testu poznavanja i testu prevođenja u kontekstu. Za frazalni glagol *bring off* u rečenici *The team did not warm up enough but they brought off an amazing victory*, jedan učenik je rekao: „Ovdje je puno lakše shvatiti o čemu se radi“, dok je drugi rekao: „Pa da, pomaže mi to *victory* da skontam.“ Istraživač je zatim potvrdio da se radi o kontekstu rečenice koji i treba da im pomogne da lakše shvate značenje.

Takođe je zanimljivo navesti riječi jedne učenice u eksperimentalnoj grupi koja je rekla da frazalni glagol *write off* „Nikad ne bi skontala u ispravnom značenju da nema rečenicu“⁹⁴. Kada je u pitanju frazalni glagol *come around* u rečenici *If you keep explaining the facts of global warming to them, they should eventually come around and accept that it's really happening*, ispitanici su komentarisali da sigurno on ne znači „navratiti“ kako bi pomislili „na prvu“. Na osnovu ovog komentara može se zaključiti da ispitanici imaju tačnu mentalnu sliku o metaforičnom značenju frazalnih glagola.

Svakako je bilo još mnogo primjera i komentara učenika, ali nećemo ih posebno i detaljno predstavljati. Važno je naglasiti da je u toku vježbanja, u nekim slučajevima, kada bi dali pogrešan odgovor ili kada su data različita rješenja, učenicima postavljeno pitanje zašto treba da se koristi određeni glagol, to jest šta znači određena partikula, te ih je to usmjeravalo ka kritičkom razmišljanju. U svim takvim ili sličnim situacijama bar nekolicina učenika bi se odmah sjetila tačnog rješenja pošto im je ukazano na grešku, ili bi bili u stanju da daju

⁹³ Iz komentara učenika možemo doći do zaključka da im je rečenični kontekst pomogao da prevedu dati frazalni glagol.

⁹⁴ *They wrote off their investment and closed the factory.*

objašnjenje za tačan odgovor ukoliko su se čule različite mogućnosti. Dakle, može se zaključiti da su ispitanici imali manjih ili većih poteškoća i/ili nedoumica pri identifikaciji/prevodu/upotrebi određenih frazalnih glagola, odnosno partikula u nekim od njih. Prema komentarima učenika, neki od frazalnih glagola iz korpusa se mogu shvatiti i prevesti i bez rečeničnog konteksta, dok neki pripadaju grupi glagola kod kojih ni izostavljanje partikule ne bi značajno uticalo na promjenu značenja.

7.5 Rezultati upitnika samoprocjene učenika

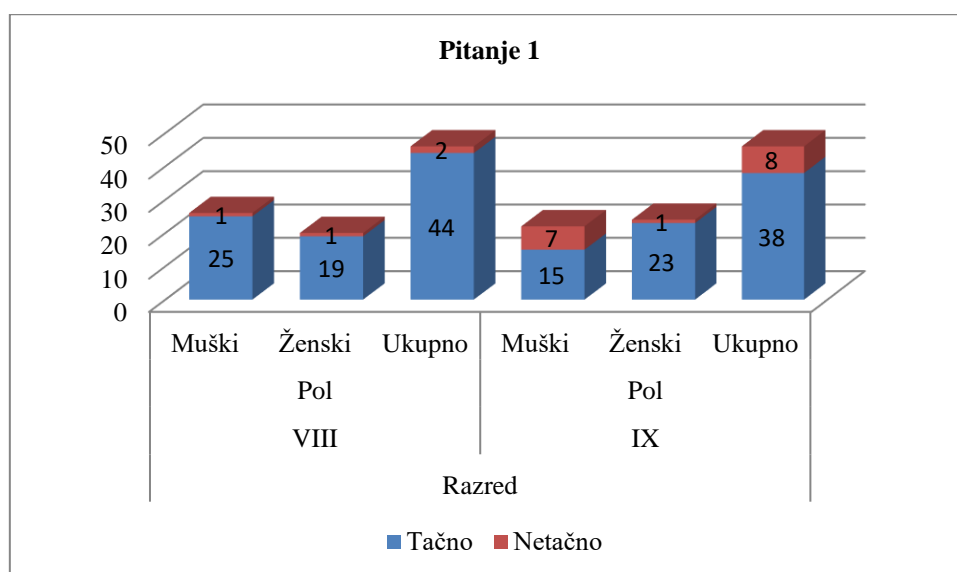
Kako je već navedeno, u anketiranju su učestvovala ukupno 92 učenika, od kojih je 46 (50,0%) iz VIII razreda i 46 (50,0%) iz IX razreda. U ukupnom uzorku je bilo 48 (52,2%) đaka muškog pola i 44 (47,8%) đaka ženskog pola. U VIII razredu je bilo 26 (28,3%) dječaka i 20 (21,7%) djevojčica, dok je u IX razredu bilo 22 (23,9%) učenika muškog i 24 (26,1%) đaka ženskog pola. Cilj ovog upitnika je da provjeri kako učenici definišu frazalne glagole, koje strategije koriste da bi došli do značenja frazalnih glagola, da li se i u kojoj mjeri oslanjaju na pomoć nastavnika, te da li koriste frazalne glagole mimo redovnog i obaveznog nastavnog plana i programa.

Distribucija odgovora učenika na pitanje 1 prikazana je u Tabeli 76 i Grafikonu 44.

Tabela 76 Distribucija odgovora učenika na pitanje 1 po razredima i polu

Pitanje 1 Kako biste definisali frazalne glagole?	Razred						UKUPNO [n (%)]	χ^2 p
	VIII			IX				
	Pol [n (%)]			Pol [n (%)]				
	Muški	Ženski	Ukupno	Muški	Ženski	Ukupno		
Tačno	25 (27,2)	19 (20,7)	44 (47,8)	15 (16,3)	23 (25,0)	38 (41,3)	82 (89,1)	0,044
Netačno	1 (1,1)	1 (1,1)	2 (2,2)	7 (7,6)	1 (1,1)	8 (8,7)	10 (10,9)	
Ukupno	26 (28,3)	20 (21,7)	46 (50,0)	22 (23,9)	24 (26,1)	46 (50,0)	92 (100,0)	

Grafikon 44 Distribucija odgovora učenika na pitanje 1



Na Pitanje 1, tačno su odgovorila 82 (89,1%) učenika, dok je netačno odgovorilo 10 (10,9%). Bolje rezultate su ostvarili učenici VIII razreda, od kojih je tačno odgovorilo 44 (47,8%) učenika, dok je u IX razredu tačno odgovorilo 38 (41,3%) učenika. Učenici muškog pola u VIII su ostvarili bolji uspjeh od učenica, dok su u IX razredu tačnije odgovarale učenice.

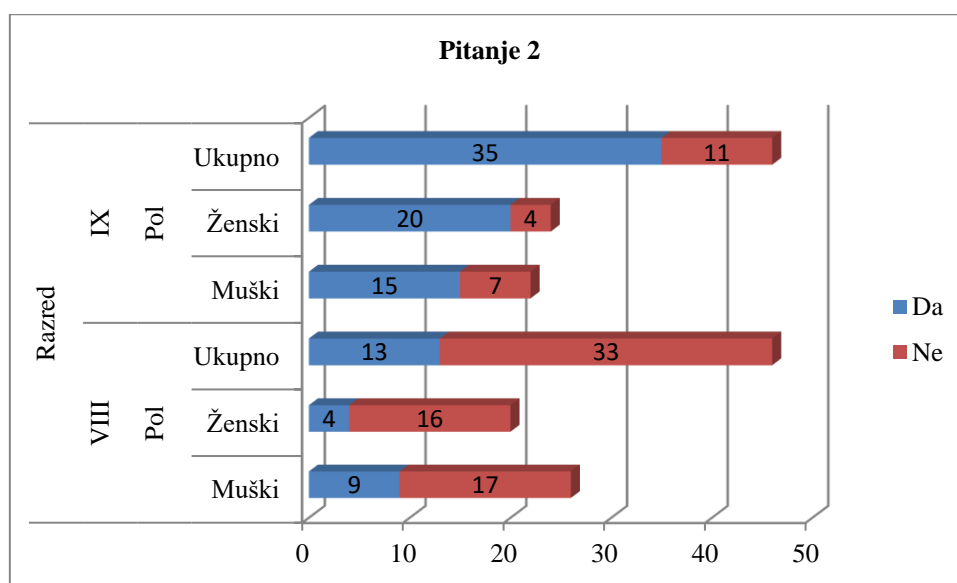
χ^2 - test je potvrdio da postoji statistički značajna razlika u distribucijama odgovora između VIII i IX razreda ($p=0,044 < 0,05$) na nivou značajnosti 0,05.

Distribucija odgovora učenika na pitanje 2 prikazana je u Tabeli 77 i Grafikonu 45.

Tabela 77 Distribucija odgovora učenika na pitanje 2 po razredima i polu

Pitanje 2 Da li možete sami prepoznati frazalne glagole u tekstu?	Razred						UKUPNO [n (%)]	χ^2
	VIII			IX				p
	Pol [n (%)]			Pol [n (%)]				
	Muški	Ženski	Ukupno	Muški	Ženski	Ukupno		
Da	9 (9,8)	4 (4,3)	13 (14,1)	15 (16,3)	20 (21,7)	35 (38,0)	48 (52,2)	0,000
Ne, treba mi pomoć	17 (18,5)	16 (17,4)	33 (35,9)	7 (7,6)	4 (4,3)	11 (12,0)	44 (47,8)	
Ukupno	26 (28,3)	20 (21,7)	46 (50,0)	22 (23,9)	24 (26,1)	46 (50,0)	92 (100,0)	

Grafikon 45 Distribucija odgovora učenika na pitanje 2



Na Pitanje 2, 48 (52,2%) učenika se izjasnilo da mogu sami prepoznati frazalne glagole u tekstu, dok se 44 (47,8%) učenika izjasnilo da mu je potrebna pomoć nastavnika ili prijatelja.

Uočljiva je razlika u odgovorima učenika VIII u odnosu na učenike IX razreda. U IX razredu je značajno veći dio učenika koji sami mogu prepoznati frazalne glagole u tekstu (38,0%) a 12,0% traži pomoć, dok u VIII razredu 14,1% učenika mogu sami prepoznati frazalne glagole, a čak 35,9% traži pomoć. χ^2 - test je potvrdio da postoji statistički značajna razlika u distribucijama odgovora između VIII i IX razreda ($p=0,000<0,01$) na nivou značajnosti 0,01.

Distribucija odgovora učenika na pitanje 3 prikazana je u Tabeli 78 i Grafikonu 46.

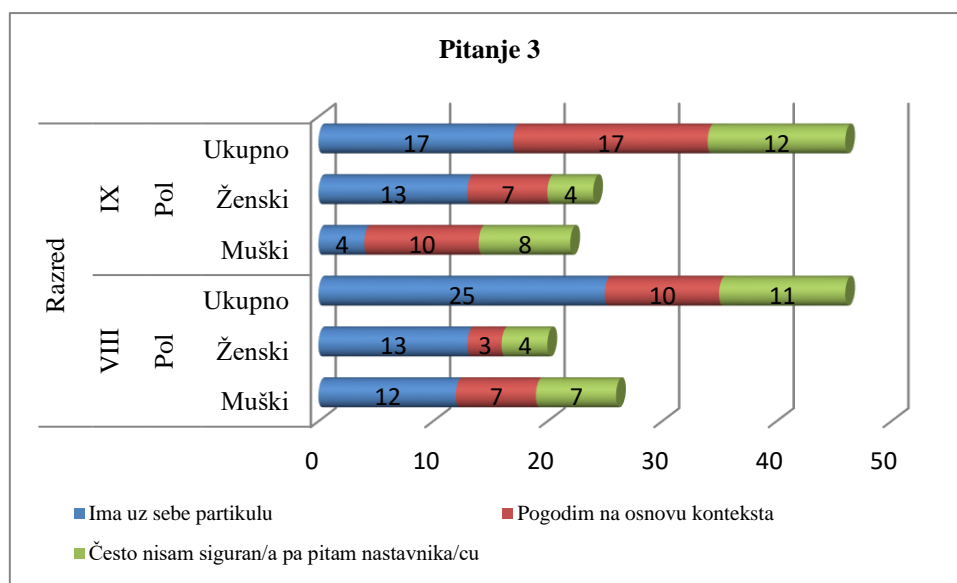
Na Pitanje 3 skoro polovina učenika (45,7%) je odgovorila da zna šta je frazalni glagol (uz sebe ima partikulu), 27 (29,3%) učenika pogađa na osnovu konteksta, dok 23 (25,0%) učenika često nije sigurno pa pita nastavnika/cu.

Tabela 78 Distribucija odgovora učenika na pitanje 3 po razredima i polu

Pitanje 3 Kako znate šta je frazalni glagol?	Razred						UKUPNO [n (%)]	χ^2 p
	VIII			IX				
	Pol [n (%)]			Pol [n (%)]				
	Muški	Ženski	Ukupno	Muški	Ženski	Ukupno		
Ima uz sebe partikulu	12 (13,0)	13 (14,1)	25 (27,2)	4 (4,3)	13 (14,1)	17 (18,5)	42 (45,7)	0,184
Pogodim na osnovu konteksta	7 (7,6)	3 (3,3)	10 (10,9)	10 (10,9)	7 (7,6)	17	27 (29,3)	

						(18,5)	
Često nisam siguran/a pa pitam nastavnika/cu	7 (7,6)	4 (4,3)	11 (12,0)	8 (8,7)	4 (4,3)	12 (13,0)	23 (25,0)
Ukupno	26 (28,3)	20 (21,7)	46 (50,0)	22 (23,9)	24 (26,1)	46 (50,0)	92 (100,0)

Grafikon 46 Distribucija odgovora učenika na pitanje 3



Veći udio učenika VIII razreda (27,2%) zna da frazalni glagoli imaju uz sebe partikulu u odnosu na učenike IX razreda (18,5%), dok veći dio učenika IX razreda (18,5%) u odnosu na učenike VIII razreda (10,9%) pogađa frazalne glagole na osnovu konteksta. Posmatrano po polu, može se uočiti da veći udio učenica (28,2%) prepoznaje frazalne glagole po partikuli u odnosu na učenike muškog pola (17,3%). Veći dio učenika muškog pola (18,5%) u odnosu na učenice (10,9%) pogađa frazalne glagole na osnovu konteksta.

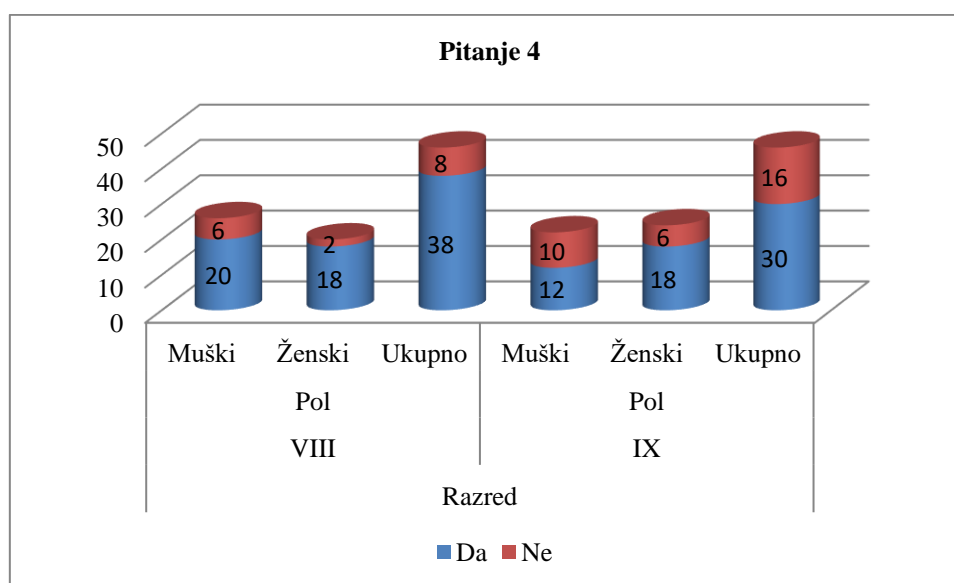
χ^2 - test je potvrdio da ne postoji statistički značajna razlika u distribucijama odgovora između VIII i IX razreda ($p=0,184>0,05$) na nivou značajnosti 0,05.

Distribucija odgovora učenika na pitanje 4 data je u Tabeli 79 i Grafikonu 47.

Tabela 79 Distribucija odgovora učenika na pitanje 4 po razredima i polu

Pitanje 4 Da li je značenje FG teško odrediti bez pomoći i obrazloženja nastavnika?	Razred						UKUPNO [n (%)]	χ^2 p
	VIII			IX				
	Pol [n (%)]			Pol [n (%)]				
	Muški	Ženski	Ukupno	Muški	Ženski	Ukupno		
Da	20 (21,7)	18 (19,6)	38 (41,3)	12 (13,0)	18 (19,6)	30 (32,6)	68 (73,9)	0,058
Ne	6 (6,5)	2 (2,2)	8 (8,7)	10 (10,9)	6 (6,5)	16 (17,4)		
Ukupno	26 (28,3)	20 (21,7)	46 (50,0)	22 (23,9)	24 (26,1)	46 (50,0)		

Grafikon 47 Distribucija odgovora učenika na pitanje 4



Na pitanje broj 4 skoro tri četvrtine anketiranih učenika (73,9%) izjasnilo se da je značenje frazalnih glagola teško odrediti bez pomoći i obrazloženja nastavnika, dok se 26,1% izjasnilo da nije. Veći dio odgovora „Da“ javlja se na strani VIII razreda (41,3%) u odnosu na IX razrede (32,6%). U VIII razredu veći je udio muških učenika (21,7%) a u IX razredu veći udio odgovora „Da“ imaju učenice.

χ^2 - test je potvrdio da ne postoji statistički značajna razlika u distribucijama odgovora između VIII i IX razreda ($p=0,058>0,05$) na nivou značajnosti 0,05.

Distribucija odgovora učenika na pitanje 5 data je u Tabeli 80 i Grafikonu 48.

Na Pitanje 5 učenici su se izjašnjavali koje strategije koriste da bi došli do značenja frazalnih glagola. Određeni broj učenika se izjasnio da koristi dvije, tri ili četiri strategije kako bi prepoznali frazalni glagol. Najveći dio učenika, 29 (31,5%) se obraća nastavniku da parafrazira značenje. Veći udio imaju učenici VIII razreda (17,4%) u odnosu na učenike IX razreda (14,1%). Značajan broj učenika 27 (29,3%) pita nastavnika za prevod na maternji jezik. Odnos učenika VIII razreda (15,2%) i učenika IX razreda (14,1%) značajno se ne razlikuje.

Jedna četvrtina učenika (25,0%) pogađa frazalne glagole na osnovu konteksta. Ovu strategiju više koriste učenici IX razreda (14,1%) u odnosu na učenike VIII razreda (10,9%).

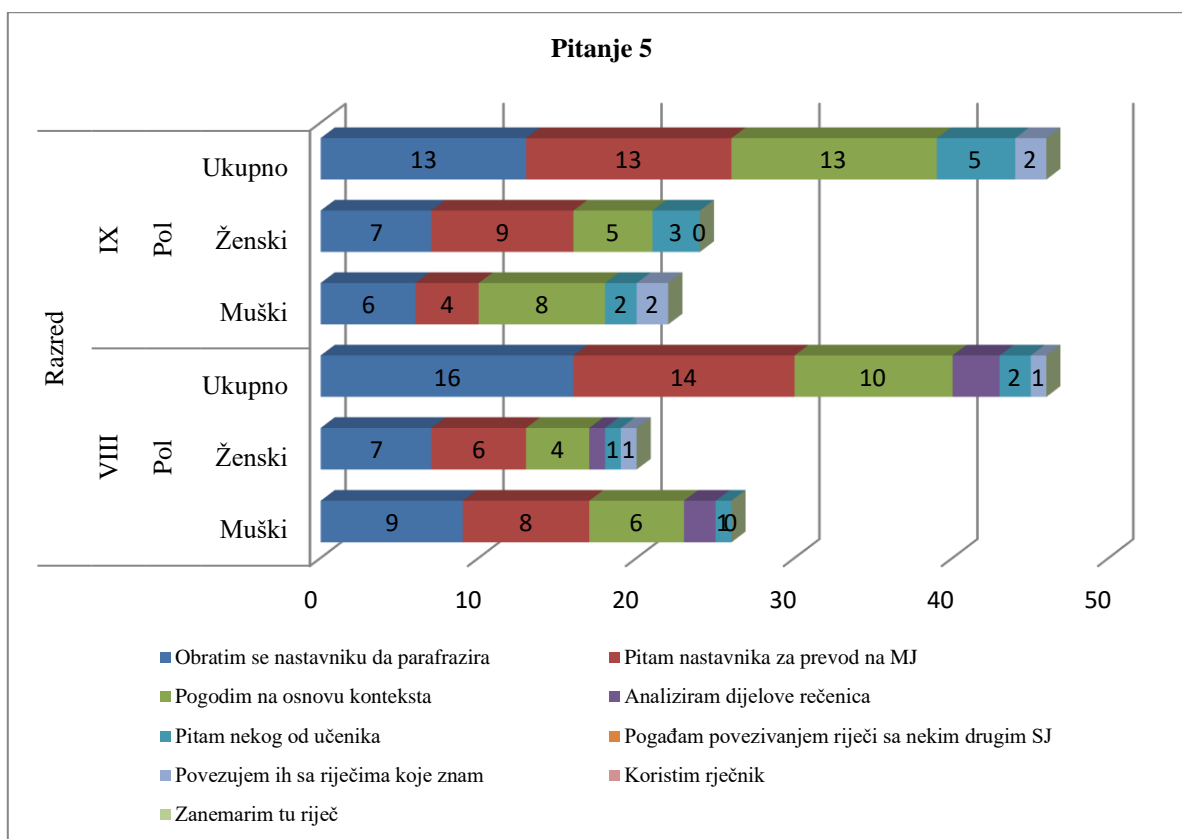
Tabela 80 Distribucija odgovora učenika na pitanje 5 po razredima i polu

Pitanje 5 Koje strategije koristite da biste došli do značenja frazalnih glagola?	Razred						UKUPNO [n (%)]	χ^2
	VIII			IX				p
	Pol [n (%)]			Pol [n (%)]				
	Muški	Ženski	Ukupno	Muški	Ženski	Ukupno		
Obratim se nastavniku da parafrazira	9 (9,8)	7 (7,6)	16 (17,4)	6 (6,5)	7 (7,6)	13 (14,1)	29 (31,5)	0,374
Pitam nastavnika za prevod na MJ	8 (8,7)	6 (6,5)	14 (15,2)	4 (4,3)	9 (9,8)	13 (14,1)	27 (29,3)	
Pogodim na osnovu konteksta	6 (6,5)	4 (4,3)	10 (10,9)	8 (8,7)	5 (5,4)	13 (14,1)	23 (25,0)	
Analiziram dijelove rečenica	2 (2,2)	1 (1,1)	3 (3,3)	0	0	0	3 (3,3)	
Pitam nekog od učenika	1 (1,1)	1 (1,1)	2 (2,2)	2 (2,2)	3 (3,3)	5 (5,4)	7 (7,6)	
Pogađam povezivanjem riječi sa nekim drugim stranim jezikom	0	0	0	0	0	0	0	
Povezujem ih sa riječima koje znam	0	1 (1,1)	1 (1,1)	2 (2,2)	0	2 (2,2)	3 (3,3)	
Koristim rječnik	0	0	0	0	0	0	0	
Zanemarim tu riječ	0	0	0	0	0	0	0	
Ukupno	26 (28,3)	20 (21,7)	46 (50,0)	22 (23,9)	24 (26,1)	46 (50,0)	92 (100,0)	

Pored navedenih strategija, koje prevladavaju, učenici do značenja frazalnih glagola dolaze tako što pitaju nekog od učenika (7,6%), analiziranjem rečenice (3,3%) ili ih povezuju sa riječima koje zna (3,3%).

χ^2 - test je potvrdio da ne postoji statistički značajna razlika u distribucijama odgovora između VIII i IX razreda ($p=0,374>0,05$) na nivou značajnosti 0,05.

Grafikon 48 Distribucija odgovora učenika na pitanje 5



Dvije strategije za prepoznavanje značenja frazalnih glagola koristi 56 učenika (60,9% ukupnog uzorka), od toga 29 (31,5%) učenika IX razreda i 27 (29,3%) učenika VIII razreda. Kao druga, alternativna strategija, najviše se koristi pogađanje na osnovu konteksta, koju koristi 20 učenika (12 učenika VIII i 8 učenika IX razreda). Poslije ove, učenici kao dodatnu najviše koriste strategiju pitanja nastavnika za prevod (15 učenika, 7 iz VIII i 8 iz IX razreda) ili pitaju nekog od učenika (10 učenika, 4 iz VIII i 6 iz IX razreda). Koriste se još strategije: „povezujem ih sa riječima koje znam“ (4), pogađanje povezivanjem sa riječima nekog drugog stranog jezika (1) ili koriste rječnik (1).

Tri strategije za poznavanje značenja frazalnih glagola koriste 34 (37,0%) učenika ukupnog uzorka, od toga 19 (20,7%) učenika iz VIII razreda i 15 (16,3%) učenika iz IX razreda. Najviše se koristi strategija povezivanja sa riječima koje učenik zna (17), od toga 11 učenika iz VIII razreda i 6 učenika iz IX razreda. Pored navedene, koriste se još: pogađanje na osnovu konteksta (4), pitaju nekoga od učenika (4), koriste rječnik (4), analiziraju dijelove rečenice (3), itd.

Četiri strategije koristi 6 (6,5%) učenika (po 3 iz VIII i IX razreda), i to: pitaju nekog od učenika (2), povezuju ih sa riječima koje znaju (2), analiziraju dijelove rečenice (1) ili koriste rječnik (1).

Distribucija odgovora učenika na pitanje 6 data je u Tabeli 81 i Grafikonu 49.

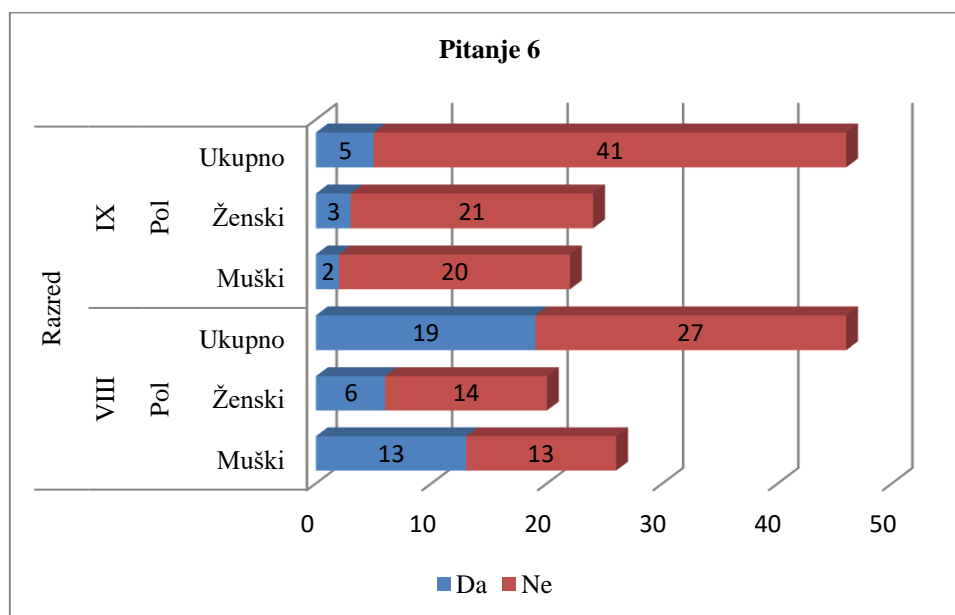
Tabela 81 Distribucija odgovora učenika na pitanje 6 po razredima i polu

Pitanje 6 Da li uvijek prevodite frazalne glagole direktnim prevođenjem njihovih pojedinačnih dijelova na L1?	Razred						UKUPNO	χ^2
	VIII			IX				
	Pol [n (%)]			Pol [n (%)]				p
Muški	Ženski	Ukupno	Muški	Ženski	Ukupno			
Da	13 (14,1)	6 (6,5)	19 (20,7)	2 (2,2)	3 (3,3)	5 (5,4)	24 (26,1)	0,001
Ne	13 (14,1)	14 (15,2)	27 (29,3)	20 (21,7)	21 (22,8)	41 (44,6)	68 (73,9)	
Ukupno	26 (28,3)	20 (21,7)	46 (50,0)	22 (23,9)	24 (26,1)	46 (50,0)	92 (100,0)	

Na pitanje da li uvijek prevode frazalne glagole direktnim prevođenjem njihovih pojedinačnih dijelova na L1, skoro 3/4 anketiranih učenika (73,9%) je odgovorilo sa „ne“, dok je 26,1% učenika odgovorilo sa „da“. Veći udio odgovora „ne“ je na strani IX razreda 41 (44,6%) u odnosu na VIII razrede 27 (29,3%). Kada se radi o odgovoru „Ne“, veći udio imaju učenice (21,7% u VIII razredu i 26,1% u IX razredu).

χ^2 - test je potvrdio da postoji statistički značajna razlika u distribucijama odgovora između VIII i IX razreda ($p=0,001<0,01$) na nivou značajnosti 0,01.

Grafikon 49 Distribucija odgovora učenika na pitanje 6

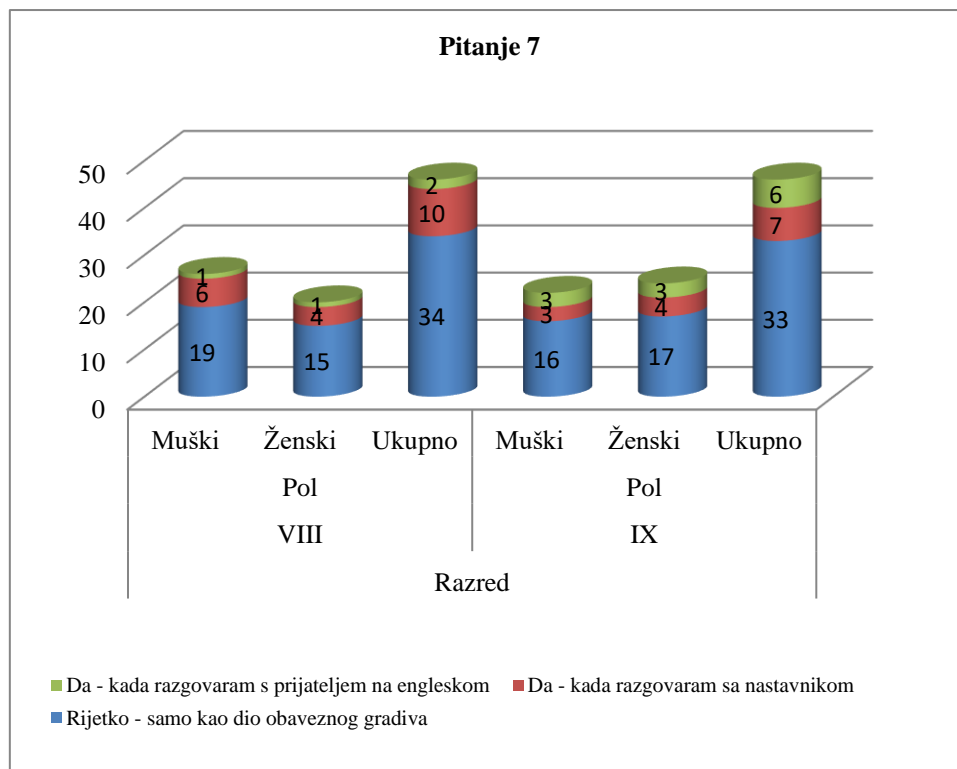


Distribucija odgovora učenika na pitanje 7 data je u Tabeli 82 i Grafikonu 50.

Tabela 82 Distribucija odgovora učenika na pitanje 7 po razredima i polu

Pitanje 7 Da li koristite frazalne glagole?	Razred						UKUPNO	χ^2
	VIII			IX				
	Pol [n (%)]			Pol [n (%)]				p
	Muški	Ženski	Ukupno	Muški	Ženski	Ukupno		
Rijetko - samo kao dio obaveznog gradiva	19 (20,7)	15 (16,3)	34 (37,0)	16 (17,4)	17 (18,5)	33 (35,9)	67 (72,8)	0,280
Da - kada razgovaram sa nastavnikom	6 (6,5)	4 (4,3)	10 (10,9)	3 (3,3)	4 (4,3)	7 (7,6)	17 (18,5)	
Da - kada razgovaram s prijateljem na engleskom	1 (1,1)	1 (1,1)	2 (2,2)	3 (3,3)	3 (3,3)	6 (6,5)	8 (8,7)	
Ukupno	26 (28,3)	20 (21,7)	46 (50,0)	22 (23,9)	24 (26,1)	46 (50,0)	92 (100,0)	

Grafikon 50 Distribucija odgovora učenika na pitanje 7



Struktura odgovora na Pitanje 7 jasno ukazuje da skoro 3/4 učenika (72,8%) rijetko koristi frazalne glagole - samo kao dio obaveznog gradiva. Frazalne glagole koristi 17 (18,5%) učenika u situaciji kada razgovara sa nastavnikom, dok 8 (8,7%) učenika koristi frazalne glagole kada razgovara s prijateljem na engleskom jeziku. Struktura odgovora po razredima i polu značajno se ne razlikuje.

χ^2 - test je potvrdio da ne postoji statistički značajna razlika u distribucijama odgovora između VIII i IX razreda ($p=0,280>0,05$) na nivou značajnosti 0,05.

7.6 Rezultati upitnika o stavovima nastavnika

U istraživanju je učestvovalo deset nastavnika, od kojih je šestoro (60%) ženskog pola i četvero (40%) muškog pola. Nastavnici imaju prosječno $9,7 \pm 4,64$ godina radnog iskustva u rasponu od jedne do maksimalno 17 godina radnog iskustva. Cilj Upitnika je da se ispituju stavovi nastavnika o predstavljanju vokabulara, važnosti prepoznavanja i upotrebe frazalnih glagola (FG) u formalnom nastavnom procesu. Upitnik o stavovima nastavnika sadrži 13 pitanja. Na pitanja od 1 do 7, i 9 do 12 se odgovaralo zaokruživanjem jednog odgovora, prema Likertovoj skali.

Rezultati odgovora nastavnika na prvo pitanje predstavljeni su u Tabeli broj 83.

Tabela 83 Distribucija odgovora nastavnika na pitanje broj 1

UPITNIK O STAVOVIMA NASTAVNIKA		UKUPNO	Pol	Ukupno				χ^2
				1	2	3	4	p
				u potpunosti se slažem	djelimično se slažem	ne slažem se	u potpunosti se ne slažem	
1	Vokabular i FG koji se koriste u udžbenicima odgovaraju jezičkim potrebama učenika	10		1	3	5	1	0,528
		4	Muški		1	3		
		6	Ženski	1	2	2	1	

Najveći broj nastavnika (60%) se „ne slaže“ (50%) i „u potpunosti se ne slaže“ (10%) da vokabular i frazalni glagoli, koji se koriste u udžbenicima odgovaraju jezičkim potrebama učenika. Djelimično se slaže 30% i u potpunosti se slaže 10% anketiranih nastavnika. Ne postoji statistički značajna razlika u distribuciji odgovora na pitanje 1 između nastavnika muškog i ženskog pola ($p=0,528$).

S tvrdnjom navedenom u pitanju broj 2, da je sadržaj vokabulara u udžbenicima premalo usmjeren na frazalne glagole, u potpunosti se slaže 50% nastavnika, a 50% se djelimično

slaže. Ne postoji statistički značajna razlika u distribuciji odgovora na pitanje 2 između nastavnika muškog i ženskog pola ($p=1,000$).

Tabela 84 Distribucija odgovora nastavnika na pitanje broj 2

UPITNIK O STAVOVIMA NASTAVNIKA		UKUPNO	Pol	Ukupno				χ^2
				1	2	3	4	p
				u potpunosti se slažem	djelimično se slažem	ne slažem se	u potpunosti se ne slažem	
2	Sadržaj vokabulara u udžbenicima je premalo usmjeren na frazalne glagole	10		5	5			
		5	Muški	2	2			1,000
		5	Ženski	3	3			

Kada je u pitanju navod da u sadržaj vokabulara u udžbenicima za engleski jezik treba uvrstiti više frazalnih glagola i višečlanih leksičkih jedinica, nastavnici su odgovorili kako je navedeno u tabeli broj 85.

Tabela 85 Distribucija odgovora nastavnika na pitanje broj 3

UPITNIK O STAVOVIMA NASTAVNIKA		UKUPNO	Pol	Ukupno				χ^2
				1	2	3	4	p
				u potpunosti se slažem	djelimično se slažem	ne slažem se	u potpunosti se ne slažem	
3	U sadržaj vokabulara u udžbenicima za engleski jezik treba uvrstiti više FG i višečlanih leksičkih jedinica	10		8	1	1		
		4	Muški	2	1	1		0,153
		6	Ženski	6				

S gore navedenom tvrdnjom potpunosti se slaže 80% nastavnika, djelimično se slaže 10% i ne slaže se 10% nastavnika. Ne postoji statistički značajna razlika u distribuciji odgovora na pitanje 3 između nastavnika muškog i ženskog pola ($p=1,000$).

Pitanje broj 4 je bilo usmjereno ka tvrdnji da je predstavljanje višečlanih leksičkih jedinica i frazalnih glagola djelimično zastupljeno na svakom času engleskog jezika. S ovom tvrdnjom ne slaže se 60% nastavnika, u potpunosti se ne slaže 10%, dok se 20% nastavnika djelimično slaže i 10% u potpunosti slaže. Ne postoji statistički značajna razlika u distribuciji

odgovora na pitanje 4 između nastavnika muškog i ženskog pola ($p=0,217$). Odgovori nastavnika su sumirani u tabeli broj 86.

Tabela 86 Distribucija odgovora nastavnika na pitanje broj 4

UPITNIK O STAVOVIMA NASTAVNIKA		UKUPNO	Pol	Ukupno				χ^2
				1	2	3	4	p
				u potpunosti se slažem	djelimično se slažem	ne slažem se	u potpunosti se ne slažem	
4	Predstavljanje višestanih leksičkih jedinica i FG je djelimično zastupljeno na svakom času engleskog jezika	10		1	2	6	1	0,217
		4	Muški		2	2		
		6	Ženski	1		4	1	

Nastava gramatike je važnija od vokabulara je tvrdnja koja je navedena u pitanju broj 5. Odgovori nastavnika su predstavljeni u tabeli broj 87.

Tabela 87 Distribucija odgovora nastavnika na pitanje broj 5

UPITNIK O STAVOVIMA NASTAVNIKA		UKUPNO	Pol	Ukupno				χ^2
				1	2	3	4	p
				u potpunosti se slažem	djelimično se slažem	ne slažem se	u potpunosti se ne slažem	
5	Nastava gramatike je važnija od vokabulara	10		2	3	2	3	0,383
		4	Muški	1	2	1		
		6	Ženski	1	1	1	3	

Stavovi nastavnika po navedenoj tvrdnji se razlikuju, tako da je 50% onih koji se slažu a 50% koji se ne slažu. Ne postoji statistički značajna razlika u distribuciji odgovora na pitanje 5 između nastavnika muškog i ženskog pola ($p=0,383$).

Učenicima ne treba predstavljati višestane jezičke jedinice i FG ako nisu dio nastavnog plana i programa je tvrdnja navedena u pitanju broj 6. Sa ovom tvrdnjom ne slaže se 40% nastavnika, u potpunosti se ne slaže 30% i djelimično se slaže 30% nastavnika. Ne postoji statistički značajna razlika u distribuciji odgovora na pitanje 6 između nastavnika muškog i ženskog pola ($p=0,217$). Odgovori su predstavljeni u tabeli broj 88.

Tabela 88 Distribucija odgovora nastavnika na pitanje broj 6

UPITNIK O STAVOVIMA NASTAVNIKA		UKUPNO	Pol	Ukupno				χ^2
				1	2	3	4	P
				u potpunosti se slažem	djelimično se slažem	ne slažem se	u potpunosti se ne slažem	
6	Učenicima ne treba predstavljati višečlane jezičke jedinice i FG ako nisu dio nastavnog plana i programa	10			3	4	3	0,217
		4	Muški		2	2		
		6	Ženski		1	2	3	

Distribucija odgovora nastavnika na tvrdnju navedenu u pitanju broj 7, da su višečlane jezičke jedinice i FG koji se ne ocjenjuju na testu manje važni od onih u udžbenicima, predstavljena je u tabeli broj 89.

Tabela 89 Distribucija odgovora nastavnika na pitanje broj 7

UPITNIK O STAVOVIMA NASTAVNIKA		UKUPNO	Pol	Ukupno				χ^2
				1	2	3	4	P
				u potpunosti se slažem	djelimično se slažem	ne slažem se	u potpunosti se ne slažem	
7	Višečlane jezičke jedinice i FG koji se ne ocjenjuju na testu su manje važni od onih u udžbenicima	10			5	2	3	0,036
		4	Muški		4			
		6	Ženski		1	2	3	

S tvrdnjom da su višečlane jezičke jedinice i FG koji se ne ocjenjuju na testu manje važni od onih u udžbenicima djelimično se slaže 50% nastavnika, dok se 30% u potpunosti ne slaže i 20% se ne slaže. Postoji statistički značajna razlika u distribuciji odgovora na pitanje 7 između nastavnika muškog i ženskog pola ($p=0,036$) na nivou značajnosti 0,05.

Kada je riječ o pitanju broj 8, a koje se tiče odabira metoda kojima nastavnici predstavljaju vokabular, zaključeno je kako je navedeno u tabeli broj 90. Na pitanje broj 8 birao se jedan od pet ponuđenih odgovora i to:

- (1) Gramatičko-prevodni metod; (2) Direktni metod; (3) Audio-lingvalni metod;

(4) Komunikacijski pristup; (5) Interkulturalni pristup

Od metoda predstavljanja vokabulara podjednako se koriste gramatičko-prevodni metod (50%) i komunikacijski pristup (50%). Direktni metod, audio-lingvalni metod i interkulturalni pristup se uopšte ne primjenjuju. Ne postoji statistički značajna razlika u distribuciji odgovora na pitanje 8 između nastavnika muškog i ženskog pola ($p=0,197$).

Tabela 90 Distribucija odgovora nastavnika na Pitanje broj 8

8	Vokabular predstavljam metodama:	UKUPNO	1	2	3	4	5	χ^2
			prevodni metod	Direktni metod	lingvalni metod	Komunikacijski pristup	Interkulturalni pristup	p
	Ukupno	10	5			5		
	Muški	4	3			1		0,197
	Ženski	6	2			4		

Može se, takođe, uočiti da gramatičko-prevodni metod više koriste nastavnici muškog pola, dok komunikacijski pristup preferiraju nastavnici ženskog pola.

Pitanje broj 9 sastoji se od tvrdnje da učenici ne mogu uvijek sami da prepoznaju i shvate značenje frazalnih glagola. Nastavnici su odgovorili da se 90% njih u potpunosti slaže a djelimično se slaže 10% nastavnika. Ne postoji statistički značajna razlika u distribuciji odgovora na pitanje 9 između nastavnika muškog i ženskog pola ($p=0,197$). Odgovori su sumirani u tabeli broj 91.

Tabela 91 Distribucija odgovora nastavnika na pitanje broj 9

UPITNIK O STAVOVIMA NASTAVNIKA	UKUPNO	Pol	Ukupno				χ^2
			1	2	3	4	p
			u potpunosti se slažem	djelimično se slažem	ne slažem se	u potpunosti se ne slažem	
9 Učenici ne mogu uvijek sami da prepoznaju i shvate značenje frazalnih glagola	10		9	1			
	4	Muški	3	1			0,197
	6	Ženski	6				

Učenici s teškoćom prevode frazalne glagole je tvrdnja navedena u pitanju broj 10. U potpunosti se slaže 80% a djelimično se slaže 20% nastavnika. Ne postoji statistički značajna razlika u distribuciji odgovora na pitanje 10 između nastavnika muškog i ženskog pola ($p=0,747$). Odgovori nastavnika navedenih u pitanju broj 10 predstavljeni su u tabeli broj 92.

Tabela 92 Distribucija odgovora nastavnika na Pitanje broj 10

UPITNIK O STAVOVIMA NASTAVNIKA		UKUPNO	Pol	Ukupno				χ^2
				1	2	3	4	p
				u potpunosti se slažem	djelimično se slažem	ne slažem se	u potpunosti se ne slažem	
10	Učenici s teškoćom prevode frazalne glagole	10		8	2			0,747
		4	Muški	3	5			
		6	Ženski	5	1			

Pitanje (tvrdnja) broj 11 je glasilo: *učenici izbjegavaju upotrebu frazalnih glagola*. S ovom tvrdnjom se u potpunosti slaže 70% a djelimično se slaže 30% nastavnika. Ne postoji statistički značajna razlika u distribuciji odgovora na pitanje 11 između nastavnika muškog i ženskog pola ($p=0,778$). Odgovori su predstavljeni u tabeli broj 93.

Tabela 93 Distribucija odgovora nastavnika na Pitanje broj 11

UPITNIK O STAVOVIMA NASTAVNIKA		UKUPNO	Pol	Ukupno				χ^2
				1	2	3	4	p
				u potpunosti se slažem	djelimično se slažem	ne slažem se	u potpunosti se ne slažem	
11	Učenici izbjegavaju upotrebu frazalnih glagola	10		7	3			0,778
		4	Muški	3	1			
		6	Ženski	4	2			

Pitanje broj 12 sastoji se od tvrdnje da značenje FG učenici usvajaju podsvjesno, kao rezultat ponovljene izloženosti u raznim kontekstima. S ovom tvrdnjom djelimično se slaže 50% ispitanih nastavnika; u potpunosti se slaže 40% dok se ne slaže 10% nastavnika. Ne

postoji statistički značajna razlika u distribuciji odgovora na pitanje 12 između nastavnika muškog i ženskog pola ($p=0,392$). Rezultati su navedeni u tabeli broj 94.

Tabela 94 Distribucija odgovora nastavnika na pitanje broj 12

UPITNIK O STAVOVIMA NASTAVNIKA		UKUPNO	Pol	Ukupno				χ^2
				1	2	3	4	p
12	Značenje FG učenici usvajaju podsvjesno, kao rezultat ponovljene izloženosti u raznim kontekstima	10		u potpunosti se slažem	djelimično se slažem	ne slažem se	u potpunosti se ne slažem	
		4	Muški	1	2	1		0,392
		6	Ženski	3	3			

Na pitanje broj 13 (*Najbolja strategija podučavanja FG je*), odgovaralo se izborom jedne od četiri ponuđene opcije, i to:

- (1) Pogađanje značenja na osnovu konteksta; (2) Lista učestalih FG;
 (3) Eksplicitni pristup i izloženost jeziku; (4) Pristup slučajnog usvajanja FG.

Nastavnici su odgovorili da je to pogađanje značenja na osnovu konteksta (70%), zatim eksplicitni pristup i izloženost jeziku (20) i lista učestalih frazalnih glagola (10%). Ne postoji statistički značajna razlika u distribuciji odgovora na pitanje 13 između nastavnika muškog i ženskog pola ($p=0,679$). Rezultati su predstavljeni u tabeli broj 95.

Tabela 95 Distribucija odgovora nastavnika na Pitanje broj 13

13	Najbolja strategija podučavanja FG je:	UKUPNO	1	2	3	4	χ^2
			osnovu konteksta	Lista učestalih FG	izloženost jeziku	slučajnog usvajanja FG	p
	Ukupno	10	7	1	2		
	Muški	4	3		1		0,679
	Ženski	6	4	1	1		

Posmatrano u cjelini, na pitanja od 1 do 7 i 9 do 12 više je anketiranih nastavnika odgovorilo da se „u potpunosti slaže“ i da se „djelimično slaže“ (70,9%), dok je 29,10% nastavnika na navedena pitanja odgovorilo sa „ne slaže se“ i „u potpunosti se ne slaže“. Pozitivni odgovori preovladavaju u pitanjima: 2, 3, 9, 10, 11 i 12. Negativni odgovori su zastupljeniji u pitanjima: 1, 4, 6 i 7, dok je na pitanje broj 5 bio jednak broj pozitivnih i negativnih odgovora.

Uspješni primjeri prevoda, kao i cjelokupni rezultati istraživanja svjedoče o prilično razvijenoj svijesti učenika o korisnosti eksplicitnih instrukcija, te strategija učenja leksike (frazalnih glagola). Učenici su uočili korist i od strategija koje ne koriste, te to ostavlja mogućnost za učenicima da uz odgovarajuću obuku i pomoć nastavnika postignu odlične rezultate u upotrebi priličnog broja frazalnih glagola. Ne treba zaboraviti da o uspješnosti učenja stranog jezika, te tako i usvajanja frazalnih glagola, odlučuju brojni faktori. Među njima su i sklonost ka učenju jezika i inteligencija, te brojni emocionalni faktori i samopouzdanje. Prema tome, otvoren je prostor za dalje istraživanje.

VIII

ZAKLJUČAK

Analiza rezultata upitnika i testova, a onda i brojnih neformalnih razgovora sa učenicima i nastavnicima omogućila je autorki rada da sagleda na koji način mlađi učenici kojima je maternji jezik srpski uče leksiku stranog, engleskog jezika, odnosno konkretne ciljane frazalne glagole engleskog jezika. Istraživanje je potvrdilo neke od pretpostavki o prevođenju i upotrebi frazalnih glagola koje su iznijete u teorijskom dijelu rada, a takođe je omogućilo i sticanje određenih novih uvida koji bi mogli biti od koristi za dalja proučavanja, pogotovo kada su u pitanju strategije učenja frazalnih glagola engleskog jezika i prevođenje i usvajanje frazalnih glagola u kontekstu.

Na osnovu prikupljenih i analiziranih podataka došli smo do zaključka da implicitna nastava vokabulara, te strategije predstavljanja vokabulara koje se najčešće koriste u nastavi engleskog kao stranog jezika, zaostaje za eksplicitnim pristupom nastavi, te da se primjenom eksplicitne nastavne intervencije, usmjerene ka razvijanju jezičke svijesti, postižu bolji rezultati. Kategorija frazalnih glagola predstavlja veoma važnu kategoriju frazalnih leksema kojoj se u nastavi, ali i u istraživanjima u oblasti usvajanja stranog jezika, tek odnedavno počinje poklanjati pažnja.

Različita istraživanja pokazala su da odsustvo kategorije frazalnih glagola u maternjem jeziku otežava njihovo usvajanje, naročito u početnim fazama učenja jezika. Istraživanja prikazana u ovom radu pokazala su da velik uticaj na usvajanje frazalnih glagola ima nastava i strategije učenja.

Rezultati nekih studija o efikasnosti implicitne i eksplicitne nastave (npr. Tode, 2007) pokazali su da su učenici postigli značajno kratkoročno napredovanje kroz eksplicitne instrukcije dok kroz implicitne nisu. Međutim, nisu zadržali to znanje. Rezultati ove studije pokazali su da eksplicitne instrukcije mogu biti korisne ali se znanje mora stalno „pojačavati“ različitim aktivnostima. Čini se da se pitanje pamćenja formi odnosi na to u kojoj mjeri eksplicitne instrukcije utiču na eksplicitno i implicitno znanje učenika, a da pamćenje eksplicitnog znanja zavisi od vrste nastavne metodologije.

Kada je riječ o ulozi konteksta, pogađanje riječi je korisno, ali je najvažniji uslov za pogađanje značenja riječi na osnovu konteksta razumijevanje okolnih riječi koje sadrže određene signale; optimalno je znati 98% riječi u tekstu kako bi se uspješno moglo pogoditi

značenje nepoznatih riječi.

Engleski frazalni glagoli imaju semantičke i strukturne osobine koje prevod na druge jezike čine teškim zadatkom. Prevođenje frazalnih glagola može biti teško jer semantici frazalnih glagola nije moguće pristupiti analizom pojedinačnih dijelova u izolaciji, jer je takvo značenje nekompozicijsko i prema tome ga nije moguće analizirati. Engleski jezik ima frazalne glagole u kojima je prijedlog ili prilog „pripojen“ glagolu. U nekim slučajevima, oni se sastoje od glagola koji ukazuje na način kretanja, plus prijedlog koji ukazuje na ono što se prenosi na engleskom jeziku s frazalnim glagolom, te je prevedeno jednim glagolom na srpski jezik. Možemo zaključiti da negativan uticaj maternjeg jezika na prevođenje frazalnih glagola postoji ukoliko u njemu nema kategorije slične engleskim frazalnim glagolima, ali svaki frazalni glagol treba posmatrati kao poseban glagol sa specifičnim značenjem koje se treba učiti potpuno nezavisno, najbolje kroz primjere.

U pogledu načina podučavanja frazalnih glagola, vidjeli smo da kombinacija eksplicitnih pristupa i dovoljna izloženost jeziku daje najbolje rezultate, te da visok stepen ponavljanja i prakse ima tendenciju da poboljša uspješnost učenika i proceduralizaciju frazalnih glagola. Međutim, nakon temeljnog pregleda literature, još uvijek nije jasno koji je pristup, eksplicitni ili slučajni, najbolji za podučavanje frazalnih glagola. Dok tradicionalni pristupi stavljaju naglasak na ponavljanje i stalno korištenje riječi, slučajni pristup zahtijeva da učenici uče veliki obim vokabulara kada su izloženi jeziku kroz čitanje ili u prirodnom okruženju. Kombinacija eksplicitnih instrukcija određenih frazalnih glagola kroz tekstove, aktivnosti slušanja ili govora u kojima se glagoli ponavljaju i prirodno prikazuju, zajedno s obimnim programima čitanja ili imerzije u L2 okruženje, mogu biti idealni za uspješno učenje vokabulara.

Premda je autorka u eksperimentalnoj grupi na određen način bila i predavač, imala je priliku da primjeni kognitivni pristup i na drugim frazalnim glagolima te da čuje različita mišljenja i zapažanja učenika.

Na početku istraživanja postavljeno je sedam pitanja, te pratećih hipoteza. Odgovorima na pitanja došli smo do zaključaka o uspješnosti potvrde istraživačkih hipoteza. Na osnovu istraživanja sprovedenog u obliku inicijalnog testa koji su radile obje grupe bez intervencije nastavnika, došli smo do zaključka da učenici kontrolne grupe bolje poznaju frazalne glagole i da ih češće koriste u odnosu na učenike grupe koje je u ovoj fazi istraživanja bila određena kao „eksperimentalna“, te su uspješniji u prevođenju frazalnih glagola. Statistički značajna razlika u distribuciji odgovora o poznavanju frazalnih glagola između grupa javila se za 26 od 90 frazalnih glagola, što upućuje na zaključak da se preko 2/3

učenika iz obje grupe ne razlikuje značajno u poznavanju frazalnih glagola i njihovom prevodu, dok se skoro 1/3 razlikuje. Veći udio netačnih prevoda konstatovan je u 3 slučaja za eksperimentalnu grupu (frazalni glagoli: 66, 67 i 72) i u 2 slučaja za kontrolnu grupu (67, 72). Skoro da se radi o istim frazalnim glagolima za koje su učenici izjavili da ih ne poznaju i koje nisu preveli učenici i jedne i druge grupe (67 i 72), a to su konkretno frazalni glagol *give off* i *live off*. Statistički značajna razlika u tačnosti prevođenja frazalnih glagola nije utvrđena za 76 frazalnih glagola, dok je za 13 frazalnih glagola utvrđena statistički značajna razlika u distribuciji odgovora. Može se zaključiti da su učenici obje grupe dobro preveli frazalne glagole, ali su učenici kontrolne grupe u tome efikasniji, te konkretizujemo zaključak da obje grupe učenika imaju određenih problema u poznavanju i prevođenju frazalnih glagola tokom procesa u kojem nije bilo intervencije nastavnika, te da u formalnoj nastavi engleskog jezika u osnovnoj školi učenici ne mogu u potpunosti samostalno prepoznati i prevesti frazalne glagole, prvenstveno jer im je značenje teško odrediti poznavajući pojedinačne djelove frazalnog glagola.

U testu koji je rađen nakon jednog dijela eksplicitnih instrukcija, rezultati analize uspješnosti prepoznavanja i prevođenja frazalnih glagola u rečeničnom kontekstu pokazali su da statistički značajna razlika u distribuciji odgovora prepoznavanja frazalnih glagola u rečenicama s jednim frazalnim glagolom između eksperimentalne i kontrolne grupe postoji za 17 rečenica, dok se odgovori u preostalih 35 rečenica značajno ne razlikuju. „Drugi“ frazalni glagol u rečenicama u kojima se javljaju dva frazalna glagola u znatno većoj mjeri ispravnije su prepoznali učenici iz eksperimentalne grupe (82,6%) dok su učenici kontrolne grupe prepoznali samo 58,4% „drugih“ frazalnih glagola, a statistički značajna razlika u odgovorima eksperimentalne i kontrolne grupe utvrđena je za 26 rečenica, dok za 7 rečenica nije. „Treći“ frazalni glagol, koji se pojavljuje u 4 rečenice, efikasnije su prepoznali učenici eksperimentalne grupe (82,6% tačnih odgovora), dok su učenici kontrolne grupe imali 54,1% ispravnih odgovora, te statistički značajna razlika u distribuciji odgovora između eksperimentalne i kontrolne grupe postoji za 3 rečenice na nivou značajnosti 0,05, dok za jednu rečenicu nije utvrđena statistička značajnost. Tačnost prepoznavanja „četvrtog“ frazalnog glagola u eksperimentalnoj grupi kretala se između 84,8% (39 učenika) i 91,3% (42 učenika), dok je u kontrolnoj grupi bila od 45,7% (21 učenik) do maksimalnih 71,7% (33 učenika), a statistička značajnost je na granici prihvatanja (0,051). U eksperimentalnoj grupi, ispravno je prevedeno 77,2% rečenica, dok je u kontrolnoj grupi ispravno prevedeno samo 37,2% rečenica. Učenici odličnog uspjeha eksperimentalne grupe VIII razreda (oba pola) i IX razreda (ženskog pola) imali su veći udio tačnih odgovora u prepoznavanju „drugog“

frazalnog glagola od ispitanika kontrolne grupe, što potvrđuje našu hipotezu da postoji razlika u uspješnosti prevoda u odnosu na pol i uspjeh učenika.

Rezultati testa prevođenja frazalnih glagola u kontekstu pokazali su da u eksperimentalnoj grupi VIII i IX razreda preovladavaju tačni odgovori, dok kod kontrolne grupe preovladavaju netačni odgovori (i u VIII i u IX razredu), čime se potvrđuje hipoteza da eksplicitne nastavne instrukcije i povratna informacija u vezi s greškama učenika imaju pozitivan uticaj na rezultat. Komparativni pregled odgovora prevođenja frazalnih glagola između grupa posmatrano sa stanovišta razreda i uspjeha ispitanika, pokazao je odnos tačnih i netačnih odgovora između grupa za svaku podgrupu uspjeha učenika te se vidi da je kod učenika VIII razreda, u podgrupi učenika sa dovoljnim uspjehom, eksperimentalna grupa znatno uspješnija od kontrolne (69,2%:26,9%). Slična situacija je i kod ostalih podgrupa uspjeha: kod učenika sa dobrim uspjehom odnos tačnih odgovora eksperimentalne i kontrolne grupe je 71,6%:39,9%; kod vrlodobrih učenika taj odnos je 85,2%:43,4%, itd. Jedino u kontrolnoj grupi učenici s odličnim uspjehom imaju veći udio tačnih odgovora, dok u ostalim kategorijama uspjeha, ispitanici kontrolne grupe imaju veći udio netačnih odgovora. Ovdje je vidljivo da veći postotak uspješnosti imaju učenici s boljim prosjekom. Kod IX razreda, učenici s dovoljnim uspjehom eksperimentalne i kontrolne grupe, učenici s dobrim, vrlodobrim i odličnim uspjehom kontrolne grupe imaju veći udio netačnih odgovora, dok učenici eksperimentalne grupe s odličnim, vrlodobrim i dobrim uspjehom imaju veći udio tačnih odgovora. Distribucija odgovora ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe u prevođenju idiomatičnih glagola po razredima potvrđuje hipotezu broj 3 da se učenici oslanjaju na L1 i doslovno prevode frazalne glagole. Rezultati analize pokazali su da su zastupljeniji netačni odgovori u obje grupe, dok je broj tačnih prevoda veći u eksperimentalnoj grupi i svi su od strane učenika VIII razreda. Dakle, učenici IX razreda obje grupe nisu imali ni jedan tačan prevod idiomatičnih glagola. Analiza prevoda u kontekstu potvrdila je i hipotezu broj 2 da kontekst ima uticaj na razumijevanju i prevođenje frazalnih glagola ali da je to samo djelimičan uticaj je nije svaki kontekst dovoljno dobar da bi se na osnovu njega moglo doći do ispravnog značenja frazalnog glagola te ponuditi prikladan prevod.

U završnom testu, testu upotrebe frazalnih glagola, pokazalo se da, ukoliko uporedimo inicijalne parametre za određene frazalne glagole u prvom testu koji su radili učenici obje grupe, možemo vidjeti da je za npr. frazalni glagol *live off*, u dijelu testa koji se odnosio na poznavanje frazalnih glagola, vidljivo da je veći udio netačnih prevoda u eksperimentalnoj grupi konstatovan za taj frazalni glagol, a takođe i u kontrolnoj grupi. Kada je riječ o prevodu,

u eksperimentalnoj grupi je 76,1% učenika netačno prevelo pomenuti frazalni glagol, a u kontrolnoj 87,0% učenika. S obzirom na navedeno, postignut je veliki napredak za pomenuti frazalni glagol u obje grupe (45,7 učenika VIII razreda eksperimentalne grupe dalo je tačan odgovor, 41,3% iz IX razreda, a u kontrolnoj grupi 23,9% iz VIII razreda, a 28,3% iz IX razreda). Kako je i vidljivo, eksperimentalna grupa je imala veću uspješnost te možemo zaključiti da su za konkretno ovaj frazalni glagol (koji je bio „problematičan“) eksplicitne instrukcije dala pozitivne rezultate. Pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika VIII razreda eksperimentalne i kontrolne grupe ($p=0,000$), te statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika IX razreda eksperimentalne i kontrolne grupe ($p=0,000$). Statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe postoji na nivou ukupnog uzorka ($p=0,000$). Pokazalo se da su učenici eksperimentalne grupe oba razreda uspješniji u upotrebi frazalnih glagola, odnosa u zadacima upotrebe jedne od ponuđenih partikula kako bi došli do traženog i odgovarajućeg značenja frazalnog glagola.

Statistički značajna razlika u odgovorima učenika eksperimentalne i kontrolne grupe postoji u svim podgrupama na osnovu uspjeha učenika u toku školovanja ($p=0,000$). Eksperimentalna grupa imala je znatno veći udio tačnih odgovora (97,7%) u odnosu na kontrolnu grupu (83,0%). Posmatrano po polu, eksperimentalna grupa je i kod ženskih (99,2%) i kod muških (96,3%) imala veći udio tačnih odgovora od kontrolne grupe: ispitanici ženskog pola (83,2%) a ispitanici muškog pola (82,8%).

Na osnovu svih predstavljenih podataka i kompariranih parametara, jasno je vidljivo da su u nekim slučajevima (u zavisnosti od uspjeha i grupe) preovladavali tačni odgovori u korist „jedne ili druge strane“ ali je hipoteza da su djevojčice uspješnije u upotrebi frazalnih glagola potvrđena, kao i to da su učenici s boljim uspjehom u toku školovanja uspješniji u upotrebi frazalnih glagola, te da eksplicitne nastavne instrukcije i povratna informacija u vezi s greškama učenika imaju pozitivan uticaj na rezultat, što potvrđuju podaci da su učenici eksperimentalne grupe bili uspješniji u upotrebi frazalnih glagola u skoro svim grupama i prema skoro svim parametrima.

Sumiranje rezultata upitnika samoprocjene učenika pokazalo je različitu strukturu odgovora na pitanja u upitniku. Ovdje ćemo još jednom samo naglasiti neke važnije odgovore na pojedina pitanja. Tako, na primjer, odgovori na Pitanje 7 jasno ukazuju da skoro 3/4 učenika (72,8%) rijetko koristi frazalne glagole - samo kao dio obaveznog gradiva. Frazalne glagole koristi 17 (18,5%) učenika u situaciji kada razgovara s nastavnikom, dok 8 (8,7%) učenika koristi frazalne glagole kada razgovara s prijateljem na engleskom jeziku, čim je potvrđena hipoteza broj 6. Kada su u pitanju strategije za prepoznavanje značenja frazalnih

glagola, najviše se koristi strategija povezivanja sa riječima koje učenik zna. Pored navedene, koriste se još: pogađanje na osnovu konteksta, pitaju nekoga od učenika, koriste rječnik, analiziraju dijelove rečenice. Na pitanje da li uvijek prevode frazalne glagole direktnim prevođenjem njihovih pojedinačnih dijelova na L1, skoro 3/4 anketiranih učenika (73,9%) je odgovorilo sa „ne“, dok je 26,1% učenika odgovorilo sa „da“, što se pokazalo kao previše optimistično jer se pokazalo da je bilo mnogo direktnih prevoda frazalnih glagola.

Analiza upitnika za nastavnike pokazala je zanimljive rezultate, od kojih još jednom naglašavamo odgovor na pitanje koje je bilo usmjereno ka tvrdnji da je predstavljanje višičlanih leksičkih jedinica i frazalnih glagola djelimično zastupljeno na svakom času engleskog jezika s čime se nije složilo čak 60% nastavnika. Na osnovu ovog rezultata možemo zaključiti da je frazalne glagole potrebno više izlagati tokom časova engleskog kao stranog jezika u osnovnim školama. S tvrdnjom da su višičlane jezičke jedinice i FG koji se ne ocjenjuju na testu manje važni od onih u udžbenicima djelimično se složilo 50% nastavnika, čime je potvrđena hipoteza broj 7. Vidjeli smo da nastavnici najviše koriste gramatičko-prevodni metod i komunikacijski pristup kada se radi o metodama predstavljanja vokabulara. Odgovorima nastavnika da se u potpunosti slažu (90%) da učenici ne mogu uvijek sami da prepoznaju i shvate značenje frazalnih glagola još jednom je potvrđena hipoteza broj 1. Nastavnici smatraju da je najbolja strategija podučavanja frazalnih glagola pogađanje značenja na osnovu konteksta, što se pokazalo dobrom strategijom tokom našeg istraživanja.

S teorijske strane, ovo istraživanje je nastojalo da produbi saznanja o frazalnim glagolima i različitim pristupima nastavi engleskog jezika u završnim razredima osnovne škole, ispitujući ne samo strukturu i specifičnost razumijevanja i prevođenja određenog broja frazalnih glagola, već i njihove odlike i upotrebu. Rezultati istraživanja mogli bi biti korisni za potencijalne prijedloge izmjena u nastavnom planu i programu jer se učenici uglavnom oslanjaju na intuiciju kada su u pitanju frazalni glagoli, te bi se moglo razmotriti uvođenje većeg broja zadataka koji zahtijevaju eksplicitnu instrukciju i povratnu informaciju nastavnika s odabranim „problematičnim“ frazalnim glagolima u udžbenike za engleski jezik u osnovnim školama.

8.1 Ograničenja istraživanja

Kao i svako istraživanje, i ovo sigurno ima određenih propusta kojih autorka rada možda nije ni bila svjesna. Svakako je jedno od ograničenja bilo vremensko ograničenje, nemogućnost korištenja rječnika i drugih materijala, kao i godine učenja engleskog jezika. Neki autori smatraju da učenici uopšte ne treba da se bave pogađanjem iz konteksta sve dok nemaju dovoljno bogatu leksiku da to podrži (Nation, 2001: 246), te se prema tome i nedovoljan leksički fond učenika ciljne grupe može uzeti kao ograničavajući faktor za ovakvu vrstu istraživanja. Pored toga, negativan uticaj maternjeg jezika možda je bio presudan za doslovno prevođenje komponenti pojedinih frazalnih glagola jer u srpskom jeziku nema kategorije slične engleskim frazalnim glagolima.

Podizanje svijesti učenika o frazalnim glagolima je nešto što može donijeti rezultate tek na duge staze, te je možda, premda tome, istraživanje moglo trajati i duže od realizovanog jer je potrebno znatno izlaganje učenika engleskom jeziku kako bi usvojili lekseme koje imaju metaforično značenje. Premda smo u analizi prepoznavanja, prevođenja i upotrebe frazalnih glagola imali samo dva parametra (tačno i netačno), jedan od nedostataka može biti i to što nismo imali parametar „nepreveden/neprepoznat“. Međutim, kada su se i javljali takvi slučajevi, mi smo ih svrstali pod kategoriju „netačno“.

Iako smo tokom pripreme i realizacije istraživanja imali punu podršku rukovodstva škole u kojem smo vršili istraživanje, ograničavajući faktor predstavljao je nedostatak vremena za duža pojašnjenja jer smo na određen način remetili redovan nastavni proces. U inicijalnom testiranju bilo je mnogo otpora od strane učenika i pitanja kao što su „*Moramo li ovo raditi?*“

Velik problem u toku prikupljanja podataka za kvalitativnu analizu predstavljalo je neiskustvo ispitanika kada je u pitanju tehnika glasnog razmišljanja, te je bilo neophodno stalno intervenisanje istraživača kako bi se dobilo objašnjenje za dati odgovor. Gotovo je sigurno da broj časova koji je bio na raspolaganju nije dovoljan da se učenici naviknu da uočavaju frazalne glagole u tekstu, ali svjesni smo da je to dugotrajan proces. Prilikom sumiranja rezultata, sačinili smo listu frazalnih glagola i prevoda koji su okarakterisani kao uspješni, nakon nastave koja se sastojala od određenih eksplicitnih instrukcija. Međutim, nakon što smo sagledali sve moguće prevode samo jednog frazalnog glagola, jer je kontekst ono što određuje značenje samog frazalnog glagola, uvidjeli smo da je potrebno mnogo više

prostora od ovog ograničenog istraživanja za predstavljanje neke „konačne liste“ jer frazalni glagoli „mijenjaju uloge“.

Cilj ovog pregleda o ulozi frazalnih glagola u nastavi u osnovnoj školi nije da bude sveobuhvatan već da osvjetli samo jednu percepciju ovako kompleksnog lingvističkog fenomena. Javljali su se mnogi problemi, od netransparentosti značenja frazalnog glagola za učenike pa do polisemičnosti koja je uzrokovala probleme tokom prevođenja i upotrebe. Kako je broj ispitanika u eksperimentalnoj grupi bio mali, rezultati se ne mogu generalizovati, ali svi prikupljeni podaci ukazuju da pitanja postavljena u ovoj studiji treba nastaviti ispitivati, najbolje u okviru longitudinalnog istraživanja koje bi obuhvatilo veći broj frazalnih glagola i koje bi se sprovelo na većem broju ispitanika. Tek takvim istraživanjem mogli bi se sa sigurnošću provjeriti rezultati istraživanja i potvrditi ili opovrgnuti njegovi zaključci. Na samom kraju, autorka rada smatra da rezultate u istraživanju ne treba primjenjivati za sve sredine, te su ograničeni na engleski jezik. Ovo istraživanje, zapravo, predstavlja pokušaj autorke da da svoj doprinos izgrađivanju slike o frazalnim glagolima u nastavi engleskog kao stranog jezika, prvenstveno u osnovnim školama.

BIBLIOGRAFIJA

1. Ahmed, M. O. (1989). Vocabulary learning strategies. U. P. Meara (eds.), *Beyond Words*. London: BAAL/CILT.
2. Allen, V. F. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford, O.U.P. BRIGHT
3. Anastasijević, K. (1968). *Dvočlani glagol u savremenom engleskom jeziku*. Beograd: Filološki fakultet Beogradskog univerziteta.
4. Antony, E.M. jr. (1954). *Test Frames for Structures with up in Modern American Speech*. University of Michigan dissertation.
5. Armstrong, K. (2004). Sexing up the dossier: A semantic analysis of phrasal verbs for language teachers. *Language Awareness*, 13(4), 213–224.
6. Baker, M. (2011). *In Other Words: A Coursebook on Translation*. London; New York: Routledge.
7. Bikicki, N. (2010a). Teškoće u usvajanju nekih frazalnih glagola engleskog jezika. *Nastava i vaspitanje*, 4, 558-569. Pedagoško društvo Srbije, Beograd.
8. Bikicki, N. (2010b). *Uticaj značenja partikule prozirnih frazalnih glagola na njihovo usvajanje*. (Doktorska disertacija), Filozofski fakultet u Novom Sadu. www.uns.ac.rs/sr/doktorske/natasaBikicki/disertacija.pdf
9. Bikicki, N. & Jerković, J. (2011). The perception of telicity in transparent phrasal verbs. In Đurić Paunović, Ivana & Marković, Maja (eds.), *English language and Anglophone literatures today*, 18–30. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.
10. Boers, F. and Lindstromberg, S. (eds.). (2008). *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
11. Bolinger, D. (1971). *The phrasal verb in English*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
12. Bradley, H. (1951). *The Making of English*. London: Macmillan & Co LTD.
13. Brinton, L. (1985): Verb Particles in English: Aspect or Aktionsart?, *Studia Linguistica*, 39 (2), 157-168.
14. Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language Pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
15. Bugarski, R. (1986). *Lingvistika u primeni*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
16. Carter, R. (1987). *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives*. London: Allen & Unwin Ltd.

17. Carter, R. and McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and language teaching*. London: Longman.
18. Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course* (2nd ed.). Boston: Heinle & Heinle.
19. Cergol, K. (2007). The Role of Context and Linguistic Background in Second Language Acquisition. *Odgojne znanosti*, 9/2, 25-40.
20. Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace&World.
21. Claridge, C. (2000). *Multi-Word Verbs in Early Modern English: A Corpus-Based Study*. Amsterdam: Rodopi.
22. Cornell, A. (1985). Realistic goals in teaching and learning phrasal verbs. *IRAL* 23 (4), 269-280.
23. Cowie, A.P. (ed.). (1981). Lexicography and its pedagogical applications. *Applied Linguistics* 2 (3).
24. Cowie, A.P. (1988). Stable and creative aspects of vocabulary use. In R. Carter and M. McCarthy (eds.). *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman. 126-137.
25. Cowie, A., & Mackin, R. (1993). *Oxford Dictionary of Phrasal Verbs*. Oxford: Oxford University Press.
26. Cowie, A.P. (ed.). (1998). *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*. Oxford: Oxford University Press.
27. Curme, G.O. (1914). The Development of Verbal Compounds In Germanic. *Beitrage zur Geschichte der Deutschen Sprache und Literatur* XXXIX. Band: 320-341.
28. Dagut, M. and Laufer, B. (1985). Avoidance of phrasal verbs – a case for contrastive analysis. *Studies in Second Language Acquisition* 7, 73-80.
29. Darwin, C. M. and Gray, L. S. (1999). Going after the phrasal verb: An alternative approach to classification. *TESOL Quarterly*, 33 (1): 65-83.
30. Dehé, N. & Wanner, A (2001). *Structural aspects of semantically complex verbs*. New York: Peter Lang.
31. Dietrich G., (1956). Die Akzentverhältnisse im Englischen bei Adverb und Präposition in Verbindung mit einem Verb und Verwandtes. *Strena Anglica*. Halle (Saale): VEB Max Niemeyer Verlag.
32. Dietrich G., (1960). *Adverb oder Präposition?*. Halle (Saale): VEB Max Niemeyer Verlag.
33. Dikken, M. (1992). *Particles: on the Syntax of Verb-Particle, Triadic, and Causative Constructions*. Oxford: Oxford University Press.

34. Dirven, R. (2001). *The Metaphoric in Recent Cognitive Approaches to English Phrasal Verbs*. (<http://www.metaphoric.de/01dirven.htm>)
35. Đorđević, R. (2000). *Uvod u kontrastiranje jezika*. Četvrto dopunjeno izdanje. Filološki fakultet, Beograd.
36. Eitrem, H. (1903). Stress in English Verb+Adverb Groups. *Englische Studien* 32. Band: 69-77.
37. Ellis, Nick. C. (1994). Implicit and explicit vocabulary acquisition. In N.C. Ellis (ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.
38. Ellis, Nick (1997). Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning. U: N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, 122-139. Cambridge: Cambridge University Press.
39. Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating Form-Focused Instruction. *Language learning* 51, 1-46.
40. Ellis, R. (2006). Current Issues in The Teaching of Grammar: An SLA Perspective. In: *TESOL Quarterly* 40 (1): 83-107.
41. Ellis, R. (2008). Explicit Form-Focused instruction and Second Language Acquisition, U B. Spolsky and F. M. Hult (Eds.) *The handbook of educational linguistics*, Oxford: Blackwell Publishing, 437–455.
42. Ehrman, M., & Oxford, R. (1995). Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success. *The Modern Language Journal*, 79/1, 67–89.
43. Fraser, B. (1974). *The verb-particle combination in English*. New York: Academic Press.
44. Gallagher, A. (2006). *Explicit grammar instruction and the learning of phrasal verbs in English*. Doctoral Dissertation: Northern Illinois University UP.
45. Gardner, D. and Davies, M. (2007). Pointing Out Frequent Phrasal Verbs: A Corpus Based Analysis. *TESOL Quarterly* 41 (2): 339–359.
46. Gass, S. and L. Selinker (2008). *Second Language acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge.
47. Giddings, C. (2001). *What it means to be DOWN and OUT: the semantics of particles in English*. http://www.rdg.ac.uk/app_ling/workingpapers/giddings.pdf
48. Gläser, R. (1998). 'The Stylistic Potential of Phraseological Units in the Light of Genre Analysis'. In Cowie, A.P. (ed.). (1998) *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*. Oxford: Oxford University Press. 125-143

49. Glodović, A. (2014.) *Funkcija adverbijalnih partikula u engleskim fraznim glagolima i njihovi srpski prevodni ekvivalenti*. Doktorska disertacija, Univerzitet u Kragujevcu, Filološko-umetnički fakultet, Kragujevac.
50. Ghadessy, M. (1989). The use of vocabulary and collocations in the writing of primary school students in Singapore. U Nation, P. & Carter, R. (Eds.) *Vocabulary acquisition. AILA Review*, 6, 110-117.
51. Ghazala, H. (1995). *Translation as Problems and Solutions* (4th ed). Syria: Dar El Kalem El-Arabi.
52. Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
53. Granger, S. and Paquot, M. (2008). Disentangling the phraseological web. In S. Granger and F. Meunier (eds.). *Phraseology: an interdisciplinary perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
54. Granger, S. and Meunier, F. (2008). The many faces of phraseology. In S. Granger and F. Meunier (eds.). *Phraseology: an interdisciplinary perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
55. Grbović, M. (2013). Engleski frazni glagoli sa partikulom OUT i njihovi prevodni ekvivalenti u srpskom. *Prilozi proučavanju jezika*. Odsek za srpski jezik i lingvistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, (44), 59-71.
56. Green, J., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29/2, 261–297.
57. Gries, S. (2013). *Statistics for Linguistics with R*. Berlin and New York: De Gruyter.
58. Gries, Stefan Th. (2008). In: Granger, Sylviane and Meunier, Fanny (ed.) *Phraseology: An interdisciplinary perspective*. John Benjamins Publishing Co.: Amsterdam.
59. Grujić, T. (2012). Mesto eksplicitnih gramatičkih objašnjenja u savremenoj nastavi stranih jezika. *Radovi Filozofskog fakulteta: Filološke nauke*, 14/1, 543-557.
60. Hampe, B. (1997). Towards a solution of the phrasal verb puzzle: Considerations on some scattered pieces. *Lexicology-Berlin*, 3 (2), 203–243.
61. Harmer, J. (1997). *The Practice of English Language Teaching*. Addison Wesley Longman Limited, England.
62. Hiltunen, R. (1983). Phrasal verbs in English grammar books before 1800. *Neuphilologische Mitteilungen* 3 LXXXIV: 375-386.
63. Hlebec, B. (1989). *Opšta načela prevođenja*. Beograd: Naučna knjiga.

64. Horwitz, E. K. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72/3, 283-294.
65. Howarth, P. A. (1998). *Phraseology in English Academic Writing: Some Implications for Language*. Tübingen: M. Niemeyer.
66. Huddleston, R. i G. K. Pullum (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: CUP.
67. Hulstijn, H.J., Hollander, M. & Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80 (3), 327-339.
68. Hulstijn, J. H. i B. Laufer (2001). Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Acquisition. *Language Learning*, 51/3, 539-558.
69. Hunt, A. and D. Beglar. (2002). Current Research and Practice in Teaching Vocabulary. *Methodology in Language Teaching, An Anthology of Current Practice*. Eds. Jack Richards and Willy Renandya. Cambridge: Cambridge University Press. 258-265.
70. Ivić, M. (1975). *Pravci u lingvistici*. Državna založba Slovenije: Ljubljana.
71. Ivir, V. (1985). *Teorija i tehnika prevođenja*. Drugo izdanje. Centar „Karlovačka gimnazija”, Sremski Karlovci; Zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad.
72. Kennedy, A.G. (1920). *The Modern English Verb-Adverb Combination*. California: Stanford University Press.
73. Kissau, S. (2006). Gender differences in motivation to learn French. *The Canadian Modern Language Review*, 62, 401–422.
74. Klikovac, D. (2004). *Metafore u mišljenju i jeziku*. Beograd: Biblioteka XX vek.
75. Khatib, M. and Ghannadi, M. (2011). Interventionist (Explicit and Implicit) versus Non-interventionist (Incidental) Learning of Phrasal Verbs by Iranian EFL Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (3): 537-546.
76. Kramsch, C. (2000). *Context and Culture In Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
77. Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*. 73 (4): 440-464.
78. Krashen, S. (1995). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice Hall Europe.

79. Kurtyka, A. (2001). Teaching English phrasal verbs: a cognitive approach. In Martin Pütz, Susanne Niemeier, René Dirven (eds.). *Applied cognitive linguistics II: Language pedagogy*. Berlin: Mouton de Gruyter.
80. Larson-Hall, J. (2010). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. New York: Routledge.
81. Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. U N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
82. Laufer, B. and Eliasson, S. (1993). What causes avoidance in L2 learning? L1-L2 difference, L1-L2 similarity, or L2 complexity? *Studies in Second Language Acquisition* 15, 35-48.
83. Laufer, B. and Shmueli, K. (1997). Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it? *RELC Journal* 28, 89-108.
84. Laufer, B. (1998). The Development of Passive and Active Vocabulary in a Second Language: Same or Different?, *Applied Linguistics*, 19/2, 255-271.
85. Laufer, B. & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied linguistics*, 22 (1), 1-26.
86. Laufer, B., Meara, P. & Nation, P. (2005). Ten best ideas for teaching vocabulary. *The Language Teacher* 29 (7), 3-6.
87. Liao, Y. and Fukuya Y.J. (2004). Avoidance of phrasal verbs: the case of Chinese learners of English. *Language Learning* 54 (2): 193-226.
88. Linder, K. i Hohenberger, A. (2009). Introduction: concepts of development, learning and acquisition. *Linguistics* 47-2, 211-239.
89. Lindelöf, U. (1937). English Verb-Adverb Groups converted into Nouns. *Commentationes Humanarum Litterarum* IX: 1-41.
90. Lipka, L. (1972). *Semantic Structure and Word-Formation: Verb-Particle Constructions in Contemporary English*. München: Wilhelm Fink Verlag.
91. Long, M.H. (1983). Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research. *TESOL Quarterly* 17(3): 359-382.
92. Macaro, E., i Masterman, L. (2006). Does intensive explicit grammar instruction make all the difference? *Language Teaching Research*, 10(3), 297-327.
93. Marinova-Todd, S. H. et al. (2000). Three Misconceptions about Age and L2 Learning. *TESOL Quarterly* , 34 (1), 9-34.

94. Matešić, J. (1982). *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
95. Maubach, A., & Morgan, C. (2001). The relationship between gender and learning styles amongst A level modern languages students. *Language Learning Journal*, 23, 41–47.
96. McArthur, T. (1989). The long-neglected phrasal verb. *English Today* 18: 3844.
97. McCarthy, M. (1998). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
98. McCarthy, M. & O'Dell, F. (2004). *English phrasal verbs in use*. Cambridge: Cambridge University Press.
99. McIntyre, A. (2001). *Introduction to the Verb-Particle Experience: Semantics, Argument Structure and Morphology*. Unpublished manuscript. University of Leipzig. <http://w.w.w.uni-leipzig.de>
100. Mel'čuk, I. (1998). Collocations and Lexical Functions. U Cowie, A.P. (ed.). *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*, 23-54. Oxford: Oxford University Press.
101. Meara, Paul (1997). "Towards a new approach to modeling vocabulary acquisition." U: Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (109-121). Cambridge: Cambridge University Press.
102. Melka, Francine (1997). "Receptive vs. productive aspects of vocabulary acquisition." U N.Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (84-102). Cambridge: Cambridge University Press.
103. Meunier, F. and Granger, S. (eds.). (2009). *Phraseology in Foreign Language learning and Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
104. Min, Y. K. (2013). Vocabulary acquisition: Practical strategies for ESL students. *Journal for International Students*, 3 (1), 64 - 69. (pristupljeno 02.7.2017. u 01:27 <http://www.bothell.washington.edu/getattachment/wacc/esl-student-handbook/vocabulary/vocabulary-acquisition-article-edited.pdf>)
105. Mitchell, T.F. (1958). Syntagmatic relations in linguistic analysis. *Transactions of the Philological Society*. Oxford: 101-118.
106. Moir J. and I. S. P. Nation (2002). Learners' use of strategies for effective vocabulary learning. *Prospect*. 17 (1), 15-35.
107. Moon, R.E. (2005). Metaphor and Phrasal Verbs. U: Rundell, M. (ed.), *Macmillan Phrasal Verbs Plus Dictionary*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, LS5-LS9.

108. Moon, R.E. (1998). *Fixed Expressions and idioms in English: a Corpus-based Approach*. Oxford: Oxford University Press.
109. Munday J. (2001). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. London and New York, Routledge.
110. Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
111. Nation, I.S.P. (1997). Bringing today's vocabulary research into tomorrow's classrooms. In G.M. Jacobs (ed.) *Language Classrooms of Tomorrow: Issues and Responses*. RELC Anthology Series, 38, 170-182.
112. Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
113. Nation, I.S.P. (2003). Vocabulary. U: D. Nunan (ed.), *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw Hill, 129-152.
114. Nattinger, J. (1980). A Lexical Phrase Grammar for ESL. *TESOL Quarterly*, 14 (3), 337-344.
115. Nattinger, J. R., & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
116. Neagu, M. (2007). English Verb Particles and Their Acquisition. A Cognitive Approach. *RESLA*, 20, 121-138.
117. Nesselhauf, N. (2003). The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied Linguistics* 24 (2), 223-242.
118. Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. Philadelphia: John Benjamins.
119. Nida, E. A. (2001). *Language and Culture—Contexts in Translating*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
120. Norris, J. and L. Ortega. (2001). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50 (3), 417-528.
121. Novakov, P. (2005). *Glagolski vid i tip glagolske situacije u engleskom i srpskom jeziku*. Novi Sad: Futura publikacije.
122. Novakov, P. (2006). Engleski frazni glagoli sa partikulom *out* i njihovi srpski ekvivalenti, *Primenjena lingvistika*, 7, 268-274. Beograd, Novi Sad: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije.
123. Novkinić, S. (2011). Poučavanje engleskom vokabularu, *PostScriptum*, 1, 8-13.
124. Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology – A textbook for teachers*. Hertfordshire: Prentice Hall International.

125. Nyikos, M. (1990). Sex-related differences in adult language learning: socialization and memory factors. *The Modern Language Journal*, 74/3, 273–287.
126. Omazić, M. (2003). *Modifications of Phraseological Units in English: a dissertation*. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu.
127. Oxford University Press (2006). *The dictionary of Phrasal verbs*. Oxford.
128. Oxford, R. & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choices of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73, 291-300.
129. Oxford, R. (2003). *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*. Oxford. Gala. (<http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>)
130. Palmer, R. F. (1976). *Semantics: a new outline*. Cambridge: Cambridge University Press.
131. Parkinson, D. (2001). *Oxford phrasal verbs dictionary for learners of English*. Oxford: Oxford University Press.
132. Pavičić Takač, V. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters Ltd.
133. Perković, A. i Kraljević, L. (2005). Gramatika u komunikacijskom pristupu. U: Stolac, D., Ivanetić, N. i Pritchard, B. (ur.), *Jezik u društvenoj interakciji*, 393-400. Zagreb-Rijeka: HPDL.
134. Petrović, B. (2015). Frazni glagoli u engleskom jeziku. *Godišnjak učiteljskog fakulteta u Vranju*. Vranje: Aurora. 259-268.
135. Pawley, A. and Syder, F.H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In: J.C. Richards and R.W. Schmidt (eds.). *Language and communication*. London & New York: Longman. 191-226.
136. Prčić, T. (2005). *Engleski u srpskom*. Zmaj, Novi Sad.
137. Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
138. Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge University Press, Cambridge. <http://ebooks.cambridge.org/ebook.jsf?bid=CBO9780511732942>
139. Rudzka-Ostyn, B. (2003). *Word Power: Phrasal Verbs and Compounds: A Cognitive Approach*. Berlin: Mouton de Gruyter.
140. Rundell, M. (2005). *Macmillan Phrasal Verbs Dictionary*. London: Macmillan.
141. Sananoui, R. (1995). Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *Modern Language Journal* 79: 15-28.

142. Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In: N. Schmitt & M. McCarthy (eds.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 199–227. Cambridge: Cambridge University Press.
143. Schmitt N. (2008). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press, New York.
144. Scholfield, P. (1997). Vocabulary reference works in foreign language learning. In Schmitt & M. McCarthy (Eds). *Vocabulary: description, acquisition, and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
145. Shin, J. and Christianson, K. (2011). Structural Priming and Second Language Learning. *Language Learning*, 10 (14). 46-72.
146. Side, R. (1990). Phrasal verbs: Sorting them out. *ELT Journal*, 44 (2), 144-152.
147. Sinclair, J. (Ed.) (1987). *Collins COBUILD English Language Dictionary*. London: COBUILD.
148. Sinclair, J. (2008). The phrase, the whole phrase, and nothing but the phrase. U Granger, S. and Meunier F. (ed.). *Phraseology. An interdisciplinary perspective*, 407-410. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
149. Singleton, D. (2007). The Critical Period Hypothesis: Some Problems. *Interlinguistica*, 17, 48-56.
150. Smith, L.P. (1957). *Words and Idioms: Studies in the English Language*. London: Constable & Company Ltd.
151. Sökmen, A. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. U N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. 237-257. Cambridge: Cambridge University Press.
152. Spada, N. (1997). Form-Focused Instruction and second language acquisition: a Review of classroom and laboratory Research. In: *Language Teaching* 30: 73-87.
153. Sroka, K. (1972). *The Syntax of English Phrasal Verbs*. The Hague and Paris: Mouton de Gruyter
154. Stein, G. (2002). *Better words. Evaluating EFL dictionaries*. Exeter: University of Exeter Press.
155. Swan, M. (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. In N. Schmitt and M. McCarthy (eds.). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. 156-180.


156. Swanborn, M. & De Glopper, K. (2002). Impact of reading on incidental word learning from context. *Language Learning*, 52 (1), 95-117.
157. Šikmanović, Lj. (2013). *Učenje i usvajanja leksike engleskog kao stranog jezika kod odraslih*. (Doktorska disertacija). Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.
158. Taha, A. K. (1960). The Structure of Two-Word Verbs in English. *Language Learning X*: 115-122.
159. Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson Education Ltd.
160. Tode, T. (2007). Durability problems with explicit instruction in an EFL context: the learning of the English copula 'be' before and after the introduction of the auxiliary 'be'. *Language Teaching Research* 11, 1, 11-30.
161. Towell, R. (2013). Learning mechanisms and automatization, u J. Herschensohn and M. Young-Scholten, *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 114-136.
162. Ushigusa, S. (2008). *The relationships between oral fluency, multiword units and proficiency scores*. Unpublished doctoral dissertation. Purdue University, Indiana.
163. Varnosfadrani, A.D. and Basturkmen, H. (2009). The effectiveness of implicit and explicit error correction on learners' performance. *System*, 37, 82-98. <http://sciencedirect.com>
164. Villavicencio, A. (2003). Verb-Particle Constructions and Lexical Resources. In *Proceedings of the Meeting of the Asociation for Computational Linguistics*, 57-64, Japan: Sapporo.
165. Vučo, J. (1998). *Leksika udžbenika stranog jezika*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore, Cetinje: Štamparija Obod d.d.
166. Watcyn-Jones, P. (2001). *English phrasal verbs*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
167. Yasuda, S. (2010). Learning phrasal verbs through conceptual metaphors: A case of Japanese EFL learners. *TESOL QUARTERLY*, 44(2), 250-273.
168. Yoshii, M. (2006). L1 and L2 glosses: Their effects on incidental vocabulary learning. *Language Learning and Technology*, 10 (3), 85-101.
169. Waibel, B. (2007). *Phrasal Verbs in Learner English: A Corpus-Based Study of German and Italian students*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. (http://www.fridok.unifreiburg.de/volltexte/3592/pdf/Birgit_Waibel_Veroeffentlichung_Dissertation.pdf)

170. Warren, B. (2005). A model of idiomaticity. *Nordic Journal of English Studies*, 4 (1), 35–54.
171. Webb, S. (2007). The Effects of Repetition on Vocabulary Knowledge. *Applied Linguistics*, 28 (1), 46-65.
172. Weinert, R. (1995). The role of formulaic language in second language acquisition: A review. *Applied Linguistics* 16 (2): 180-205.
173. Weinert S. (2009). Implicit and explicit modes of learning: similarities and differences from a developmental perspective. *Linguistics* 47, 241–271.
174. Wilkins, J. (1668). *Essay Towards a Real Character and a Philosophical Language*. London: Andesite Press.
175. Wood, D. (2009). Effects of focused instruction of formulaic sequences on fluent expression in second language narratives: A case study. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 12 (1), 39-57.
176. Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
177. Zimmerman, C. B. (2003). Historical trends in second language vocabulary instruction, u Coady, J. i T. Huckin. (2003). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge, 5-19.
178. Zgusta, L. (1971). *Manual of lexicography*. The Hauge, Paris: Mouton.

PRIOLOG 1: Primjer popunjenog testa poznavanja i prevođenja frazalnih glagola

TEST POZNAVANJA I PREVOĐENJA FRAZALNIH GLAGOLA

Razred VIII IX
 Pol M Ž

Uspjeh u školi 5 

Dragi učenici,

Hvala vam što ste pristali da budete dio ovog istraživanja. Cilj ovog testa je da se provjeri vaše poznavanje frazalnih glagola (FG) u engleskom jeziku. Ovaj test neće biti ocjenjivan nego će služiti u svrhu istraživanja za potrebe izrade doktorske disertacije.

Pored svakog frazalnog glagola brojem naznačite **koliko vam je poznat**.

- 1 - nikad nisam čuo za taj frazalni glagol; 2 - čuo sam za njega, ali ga nikada ne koristim
 3 - poznat mi je i ponekad ga koristim; 4 - poznat mi je i često ga koristim

Nakon što brojkom označite koliko vam je FG poznat, pored svakog napišite **odgovarajući prevod**.

shop around	2	okružiti	turn into	4	pretvoriti se	go out	4	izaći
turn around	4	okrenuti se	look into	3	ličiti	ask out	4	pitati
ask around	4	raspitati se	get into	4	ući	run out	4	strčati
bring around	1	donijeti	change into	4	promijeniti se	break out	2	slomiti
laze around	1	liječariti	talk into	4	prerediti u	call out	4	pozvati
see around	4	vidjeti tu	break into	4	provaliti	drop out	1	ispaustiti
come around	4	navratiti	bump into	1		bring out	2	namijeti
look around	4	okružiti oko	check into	2	provjeriti	knock out	2	pokucati
fool around	4	šaliti se	enter into	2	ući u	make out	2	hiti sa
play around	4	igrali se	go into	3	ići u	put out	1	skinuti
get around	2	štititi	rush into	1	žuriti u	turn out	4	postaviti se
hang around	4	dvoriti se	make into	1	napravit u	look out	4	upaziti
sit around	4	sjediti okolo	move into	2	promijeniti u	take out	3	skinuti
invite around	2	pozvati	pay into	2	platiti	work out	4	izlaziti
walk around	3	prošetati	run into	4	naletjeti	block out	1	
get on	4	otći	take off	4	skinuti	go up	2	ustati
wait on	4	čekati	go off	2	otći	pick up	2	izabrdati
go on	4	ići	get off	3		blow up	2	prevrnuti
take on	3	staviti	put off	4	skinuti	grow up	4	odrasati
bring on	4	donijeti na	turn off	4	isključiti	look up	4	pregledati
rely on	1		bring off	3	donijeti	get up	4	ustati
check on	4	provjeriti	give off	3	oteti	speak up	4	pregovoriti
put on	2	staviti	hold off	3		dress up	4	obuci se
drag on	1		keep off	3	udaljiti se	warm up	2	zagrijati se
switch on	2	upaliti	write off	2	napisati	wake up	3	ustati
hand on	2		call off	3	pozvati	take up	2	
keep on	4	nastaviti	live off	1		turn up	4	postaviti se
lean on	2		log off	1		call up	2	pozvati
move on	4	promijeniti	see off	1		show up	4	pojavit se
pass on	2	prosljediti	pay off	1		stand up	2	ustati

Hvala!

PRILOG 2: Primjer popunjenog testa prepoznavanja i prevođenja frazalnih glagola u kontekstu

TEST PREVOĐENJA FRAZALNIH GLAGOLA U KONTEKSTU

Razred VIII IX Pol M Ž
 Uspjeh u školi 4

Dragi učenici,

Hvala vam što ste pristali da budete dio ovog istraživanja. Cilj ovog testa je da se provjeri vaše poznavanje i prevođenje frazalnih glagola (FG) u engleskom jeziku. Ovaj test neće biti ocjenjivan nego će služiti u svrhu istraživanja za potrebe izrade doktorske disertacije.

U svakoj rečenici podvucite frazalni glagol i nakon toga prevedite rečenicu.

- Let's ask a few people from work around to play cards on Sunday.
Hajmo pitati nekoliko ljudi s posla da igraju karte
- After a lot of discussion, we brought him around to our point of view. 5 nimo s razlike
poslije mnogo razgovara, pokazati su mu njegovu točku
- If you keep explaining the facts of global warming to them, they should eventually come around and accept that it's really happening. jedino tako će oni biti
ako nastavio objasniti stvarna zagađivanje, se dogovore
- This is a serious business and we don't have time to fool around.
Ovo je ozbiljan posao i nema vremena za razigravanje
- The best way to get around is by subway. It's fast and you don't waste time to park your car.
Najbolji način da se kreće je metro, brz i ne treba parkirati
- I visited my doctor and had to hang around for ages before seeing him. duro
Posjetio sam doktora i morao sam ga čekati dugo
- Who would you like to invite around for lunch on Sunday? vremeno
Koga bi želio pozvati na ručak u subotu
- My son would laze around in front of the TV all day if we let him.
Moj sin bi sjedio cijeli dan ispred televizora ako ga dopustimo
- Lets take a day off work while we're in Tokyo to go out and look around.
Ajmo uzeti slobodan dan da razgledamo tamo
- They play around too much when they should be working out.
igranje se previše kada bi trebali raditi
- I've seen them around at trade fairs when they told me to look out. Otherwise I would have been injured.
Kada kupujem telefon razgledati mob. telefone i drugi stvari
- If you need a new phone, shop around to find the best price. Don't just buy one from the first prvi koji
shop you come to. vidite
- The company's manager claims he'll turn the company around and make it profitable again.
Menadžer tvrdi da će okrenuti kompaniju da bude profitabilna
- Sometimes Ben watches his cat and the way it just sits around all day looking content, and he thinks it must nice being a cat. He wish he could walk around without worry.
Donkad Ben gleda mačku i misli da je lijepo biti mačka
- Our holiday turned into a nightmare as we got into trouble. Moja noćna mora bez snova
odmor nam se pretvorio u noćnu moru kada smo upali u
- The police looked into the theft of your car and they found the thief who was knocked out. prekoje

TEST PREVOĐENJA FRAZALNIH GLAGOLA U KONTEKSTU

- Raulu je istraživao kroča u ulici i saznao da se bavi vrlo
 17. Raul had changed into a young man and turned out to be very clever. Raul se pretvorio u mladog čovjeka i saznao, da se bavi vrlo
18. He told the judge his boss talked him into taking out the loan before the rate went up.
19. Someone broke into our house but did not expect to bump into my grandmother.
Neko je provalio u našu kuću ali nije ništa očekivao
20. We did not want to enter into discussion with them so we checked into the hotel ourselves.
21. A lot of the companies went into developing new products but it seems as if they rushed into
Mnoge kompanije je pošlo u razvijanje novih proizvoda ali
22. Her book was made into a movie, so the loan they took out when they run out of money paid off.
23. He paid a lot of money into his fund and now he's moving into new flat. Luckily, he didn't run into serious problems and he is living off his savings.
Platio je mnogo novca u svoj fond i sada se seli. Srećom nije naišao na ozbiljne probleme, i živi od ušteđevine
24. I called out her name and a few moments later I eventually asked her out.
25. The protests broke out on the streets when the company brought out their latest product.
Protesti su počeli na ulici kada su kompanije izdale
26. Many students drop out of university these days. They should hold off their decision for some time.
Mnogi studenti izlaze sa univerziteta ova dana. Trebali bi odložiti odluku
27. If you can't make out what a customer is saying, ask for help.
Ako ne čuješ šta
28. Are you sure that taking me to the station won't put you out? I can easily get a taxi if you're busy.
Jesi siguran da me moći odvesti na stanicu, ja mogu uzeti taksi
29. Let's close the curtains to block out the sunlight so we can wait on him till the afternoon.
Možemo zatvoriti prozore
30. James helped an old lady get on the bus today. He's a real gentleman.
James je pomogao starijoj d. da uđe na autobus. Pravi je gentleman
31. We're not taking on any new staff at the moment. You should not rely on our company.
32. I keep off alcohol because all it does is bring on a headache.
Držim se, ne pijem ništa alkoholično i tako mi ne boli glava
33. I can't go on like this any more. I'll keep on trying and things have got to change.
Ne mogu više ovako. Nastavljam pokušavati jer se moraju promijeniti
34. Their writing dragged on for ages so the teacher needed to check on their progress.
Oni su pisali dugo tako dugo nastavili su pisati i morao je provjeriti njihov progres
35. He put on weight because he could not put off eating sweets.
Nadodao je kilograme zato što nije mogao odložiti jesti slatkiše
36. She did not switch the machine on last night so it was turned off when she needed it.

TEST PREVOĐENJA FRAZALNIH GLAGOLA U KONTEKSTU

37. They should hand the information on to the police but the boss took the day off.
 Trebali su dati informacije policiji ali je šef uzeo slobodan dan
38. He went to see her off at the airport. He can not lean on her anymore.
 Isprovodio ju je do aerodroma ali je ne može oslanjati na nju
39. Traditional farming skills are passed on from parent to child but she thinks it's time to move on and do something new.
 Tradicionalne farmakne vještine su prethorene sa koljena na koljeno
40. Some fruit gives off a strong smell which many people don't like.
 Nekoe voće imaju snažan miris koji većini ljudi ne voli
41. The power went off so he had to get off the train in Rome and we picked him up from there.
 Nestalo je struje tako da je on morao izaći u Rim i mi smo ga doveli
42. The team did not warm up enough but they brought off an amazing victory.
 Tim se nije zagrijavao ali su odnijeli odličan pobjedu
43. They wrote off their investment and closed the factory.
 Prekinuli su investicije i zatvorili fabriku
44. We got up early but the game was called off because of the rain.
 Ustali smo rano ali utakmica je bila otkazana zbog kiše
45. You should log off when you've finished checking the online accounts.
 Trebalo bi se odjaviti kada si završio provjeravati online
46. He took golf up after he retired from work, and now he plays nearly every day.
 Počeo je igrati golf kada se penzionisao i sada igra svaki dan
47. She woke up suddenly when she heard their plan to blow up the bridge.
 Ona se naglo probudila kada je čula da će doći do raznesa mosta
48. They stood up being surprised when their friends showed up on time.
 Ustali su iznenađeni kada su se njihovi prijatelji pojavili na vrijeme
49. She called up her sister so turned up to see the parade and watch the fireworks together.
 Nazvala je sestru uzbuđenu da vidi paradu i vatromet
50. If you can not figure out what a phrasal verb means, look it up in a dictionary.
 Ako ne znaš što frazalni glagol znači pogledaj u rječnik
51. You'll have to speak up if you want to be heard in these noisy meetings.
 Morat ćeš glasnije govoriti ako hoćeš da se čuješ na sastanku
52. For her birthday party, they had dressed her up as a fairy.
 Za njen rođendani obukli su je u vilu

PRILOG 3: Primjer popunjenog testa upotrebe frazalnih glagola

TEST UPOTREBE FRAZALNIH GLAGOLA

Razred VIII IX Uspjeh u školi 4
Pol M Ž

Dragi učenici,

Hvala vam što ste pristali da budete dio ovog istraživanja. Cilj ovog testa je da se provjeri vaša uspješnost upotrebe ciljane grupe frazalnih glagola (FG) u engleskom jeziku. Ovaj test neće biti ocjenjivan nego će služiti u svrhu istraživanja za potrebe izrade doktorske disertacije.

Pored svakog glagola odaberite jednu od partikula (**around, into, out, on, off, up**) kako biste na pravilan način upotrijebili frazalni glagol.

1. Turn on the lights, I want to sleep.
2. This is a big store, but let's shop around a bit. They may be cheaper somewhere else.
3. That's a nice old vase. I picked it up for €30. It was a real bargain.
4. I'm going to see James off at the airport tomorrow. He's going to London.
5. I was planning on going to Spain, but had to call off the trip because I was ill.
6. Our car broke down completely, and the rescue service turned up hours later.
7. My son has recently taken up stamp collecting as a hobby.
8. The concerto is a huge challenge but she brought it out magnificently.
9. Our holiday turned into a nightmare.
10. It was your idea, so don't turn around and say you're too busy.
11. I asked around, but nobody had seen him for days.
12. We'll look into the problem and call you when we have the information.
13. I was working hard to get into Cambridge University.
14. I wanted the evenings free for going out with friends.
15. All those weeks of studying will pay out when you take the exam.
16. The frog changed into a handsome prince.
17. I need to get up and cook this chicken before everyone gets here.
18. He didn't want to talk, but I managed to bring him around and he told me that.
19. She didn't want to let me go, but I finally managed to talk her into it.
20. He was in love with her and finally he asked her out.
21. The whole building went off in just a few minutes.
22. The plane took off at 8.30 a.m.
23. Terrorists had threatened to blow up the embassy.
24. Your children shouldn't be lazing around indoors on such a nice day.
25. He never saw his father while he was growing up.
26. The time is running out, you do not have long to do something
27. I didn't know what 'loquacious' meant and had to look it up in a dictionary.
28. All the lights in the building suddenly went off.
29. I've never actually met her, but I've seen her around.
30. He's 25 and still living off his parents.
31. I couldn't make up what he was saying.
32. He never gets up before nine.
33. The system will automatically log you off after 30 minutes.
34. It's always been his ambition to break into broadcasting.
35. They couldn't hear the speaker and asked him to speak up a bit.
36. We got married a month before the war broke up.
37. They had dressed up as princes and princesses.

TEST UPOTREBE FRAZALNIH GLAGOLA

38. The lifeboat was called up yesterday to help them.
39. I was looking around and suddenly I bumped into a filing cabinet.
40. Foreign investors are waiting for election results there.
41. The manager came forward and congratulated everyone.
42. We won't be able to check into the hotel until 3 o'clock.
43. She was injured in the first round and had to drop out.
44. She can't go on pretending that everything is fine when it clearly isn't.
45. Would you please get your feet off the table?
46. The next year they will bring around a low-priced car to compete with Ford.
47. We're not taking on any new staff at the moment.
48. When they die, plants give off gases such as carbon dioxide and methane.
49. The players are already on the field warming up.
50. The organization entered into an agreement with a private company.
51. Mark admits he used to fool around in class.
52. Eric went into the army right after school and he was kept on year after.
53. He hit me and nearly knocked me out.
54. They played around with lots of different schemes before opting for this one.
55. The £500 they have spent will have to be written off.
56. It takes a serious crisis to wake people up.
57. They can not put the decision off any longer.
58. The meeting dragged on for two hours so I walked out for some fresh air.
59. Try not to rush in a decision you may later regret.
60. She held off calling him until the last possible moment.
61. The machine switches off automatically.
62. There are ways of getting on the tax rules.
63. He was called out for England last season.
64. He had always managed to block out the incident.
65. Dogs must be kept off the beach.
66. Things worked out pretty well, but I was sure they would not turn out well in the end.
67. The farm will be handed on to his son.
68. I hung around outside, waiting for the others.
69. The story was made into a film two years ago when I relied on my director.
70. I'll be very surprised if they show up on time.
71. I put on food for the birds in cold weather.
72. Since he lost his job he just sits around the house all day.
73. A man at the back stood up to ask a question.
74. I've invited them around for dinner on Sunday night.
75. Our project ran into difficulties when we lost a sponsor.
76. I don't know what's brought this around - he's usually so friendly.
77. Everybody needs someone to lean on in times of trouble.
78. We're moving into new offices and now the boss checks out our progress.
79. They stayed for only a few days before moving out.
80. Look out, you're going to drop that!
81. You can pay cash in any one of our three hundred branches.
82. The officer started to take her notebook on.
83. Melanie was putting off her makeup in front of the mirror.
84. I didn't want to pass on my flu to everyone in the office so I went home.

Hvala!

PRILOG 4: Primjer popunjenog upitnika samoprocjene za učenike

U-2

UPITNIK SAMOPROCJENE ZA UČENIKE

Razred VIII IX Pol M Ž
Uspjeh u školi 5

Dragi učenici,

Hvala vam što ste pristali da budete dio ovog istraživanja. Cilj ovog testa je da se provjeri vaša samoprocjena o prepoznavanju, prevodenju i upotrebi frazalnih glagola (FG) u engleskom jeziku. Ovaj test neće biti ocjenjivan nego će služiti u svrhu istraživanja za potrebe izrade doktorske disertacije.

1. Kako biste definisali frazalne glagole?

Glagoli sa pripetkicama koji imaju posebne značenje 1

2. Da li možete sami prepoznati frazalne glagole u tekstu?

- a) Da
b) Ne, treba mi pomoć nastavnika/prijatelja

3. Kako znate šta je frazalni glagol?

- 1 a) Ima uz sebe partikulu
b) Pogodim na osnovu konteksta
c) Često nisam siguran/sigurna, pa pitam nastavnika

4. Da li je značenje FG teško odrediti bez pomoći i obrazloženja nastavnika?

- a) Da
2 b) Ne

5. Koje strategije koristite da biste došli do značenja frazalnih glagola?

- 4 a) Obratim se nastavniku da parafrazira značenje riječi ili kaže sinonim
b) Pitam nastavnika za prevod na maternji jezik (L1)
3 c) Pogodim na osnovu konteksta
d) Analiziram dijelove riječi
5 e) Pitam za značenje riječi nekog od učenika
f) Pogadjam povezivanjem sa riječima iz nekog drugog stranog jezika
g) Povezujem ih sa riječima koje već znam
8 h) Koristim rječnik
i) Zanemarim tu riječ

6. Da li uvijek prevodite frazalne glagole direktnim prevodenjem njihovih pojedinačnih dijelova na L1?

- a) Da
2 b) Ne

7. Da li koristite frazalne glagole?

- a) Rijetko - samo kao dio obaveznog gradiva
b) Da, kada razgovaram sa nastavnikom
3 c) Da, kada razgovaram sa prijateljem na engleskom

Hvala!

PRILOG 5: Primjer popunjenog upitnika o stavovima nastavnika

UPITNIK O STAVOVIMA NASTAVNIKA

4-3

Pol M Ž

Godine radnog iskustva u nastavi 11

Poštovani nastavnici,

Hvala vam što ste pristali da budete dio ovog istraživanja. Cilj upitnika je da se ispitaju vaši stavovi o predstavljanju vokabulara, važnosti prepoznavanja i upotrebe frazalnih glagola (FG) u formalnom nastavnom procesu. Ovaj upitnik je anonimn i služiće samo u svrhu istraživanja za potrebe izrade doktorske disertacije.

Za svako pitanje, zaokružite/podvucite samo **JEDAN** odgovor prema skali:

1 - u potpunosti se slažem 2 - djelimično se slažem

3 - ne slažem se 4 - u potpunosti se ne slažem

1	Vokabular i FG koji se koriste u udžbenicima odgovaraju jezičkim potrebama učenika	1	2	3	④
2	Sadržaj vokabulara u udžbenicima je premalo usmjeren na frazalne glagole	①	2	3	4
3	U sadržaj vokabulara u udžbenicima za engleski jezik treba uvrstiti više FG i višečlanih leksičkih jedinica	①	2	3	4
4	Predstavljanje višečlanih leksičkih jedinica i FG je djelimično zastupljeno na svakom času engleskog jezika	1	2	X	4
5	Nastava gramatike je važnija od vokabulara	1	②	3	4
6	Učenicima ne treba predstavljati višečlane jezičke jedinice i FG ako nisu dio nastavnog plana i programa	1	2	X	4
7	Višočlane jezičke jedinice i FG koji se ne ocjenjuju na testu su manje važni od onih u udžbenicima	1	2	3	④
8	Vokabular predstavljam metodama: (1) Gramatičko-prevodni metod; (2) Direktni metod; (3) Audio-lingvalni metod; ④) Komunikacijski pristup; (5) Interkulturalni pristup				
9	Učenici ne mogu uvijek sami da prepoznaju i shvate značenje frazalnih glagola	①	2	3	4
10	Učenici s teškoćom prevode frazalne glagole	X	2	3	4
11	Učenici izbjegavaju upotrebu frazalnih glagola	X	2	3	4
12	Značenje FG učenici usvajaju podsvjesno, kao rezultat ponovljene izloženosti u raznim kontekstima	1	X	3	4
13	Najbolja strategija podučavanja FG je: (1) Pogađanje značenja na osnovu konteksta; (2) Lista učestalih FG; ③) Eksplicitni pristup i izloženost jeziku; (4) Pristup slučajnog usvajanja FG				

Hvala!

Biografija autorke

Mihaela Malešević (Gojković) rođena je 30.08.1988. u Slavonskom Brodu. Osnovno i srednje obrazovanje završila je u Brodu kao nosilac Vukove diplome. Osnovne i master akademske studije završila je na Filološkom fakultetu Slobomir P Univerziteta (osnovne studije 2011. kao student generacije; master studije iz oblasti metodike engleskog jezika 2013. godine, sa završnim radom na temu „Dometi i ograničenja usvajanja vokabulara upotrebom neverbalne komunikacije“). Doktorske studije na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu upisala je 2013. godine. Položila je sve predviđene ispite i stekla ukupno 120 ESPB, ostvarivši ukupnu prosječnu ocjenu 9.5. Sfere njenog užeg interesovanja predstavljaju nastava stranog/engleskog jezika, usvajanje drugog/engleskog jezika s naglaskom na rani uzrast usvajanja i inovativne metode u nastavi jezika. Mihaela Malešević trenutno je zaposlena kao samostalni stručni saradnik za društveno-ekonomski razvoj u opštini Brod. Zvanje saradnika-asistenta za užu naučnu oblast „Opšte studije engleskog jezika“ stekla je 2011. godine a zvanje višeg asistenta 2014. godine. Njena druga radna iskustva uključuju nastavne i prevodilačke aktivnosti. U periodu od 2013. do 2015. radila je kao nastavnik-saradnik za Kembridž centar Banja Luka, poslovica Doboju, gdje je stekla iskustvo u radu s mlađim uzrastom. Prevodilačko iskustvo je stekla na poslovima prevođenja projekata za Kompaniju Slobomir a neki od projekata su izgradnja Akva Parka. Tokom opštih izbora 2010. godine radila je kao kratkoročni interpretator engleskog jezika. Takođe je radila na cjelokupnom prevodu projekta „Capacity Building for the compilation of accounting data within the scope of General Government and Public Finance Statistics“, i projekta „Iva Grass Picking on Ozren Mountain“ za Muzej u Doboju, a koji je prošao kandidaturu za UNESCO-vu Reprezentativu listu svjetskog nematerijalnog kulturnog nasleđa. Posjeduje Rješenje Ministarstva pravde Republike Srpske o stalnom sudskom tumaču za engleski jezik. Stipendistkinja je Ministarstva Prosvjete i kulture Republike Srpske, Fonda dr Milan Jelić, Fonda Mihajlo Pupin. Supruga i majka jednog djeteta.

Izjava o autorstvu

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а МИХАЕЛА МАЛЕШЕВИЋ

број уписа _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

"УСВАЈАЊЕ И НАСТАВА ЕНГЛЕСКИХ ФРАЗАЛИХ
ГЛАГОЛА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ"

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 25.01.2018.

М. Малешевич

Izjava o istovjetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора МИХАЕЛА МАЛЕШЕВИЋ

Број уписа _____

Студијски програм _____

Наслов рада УСВАЈАЊЕ И НАСТАВА ЕНГЛЕСКИХ ФРАЗИЧКИХ ГЛАСОВА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Ментор ПРОФ. ДР ВЕСНА ПОЛОВИНА

Потписани Малешевит Михајла Михаелна

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 23.01.2018.

М. Малешевит

Izjava o korišćenju

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

УСВАЂАЊЕ И НАСТАВА ЕНГЛЕСКИХ ФРАЗАЛНИХ
ГЛАГОЛА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 23.01.2018

