

ВАЛЕНТИНА М. ИЛИЋ\*  
Универзитет у Београду  
Филолошки факултет

## ПРОГРАМСКИ ТЕКСТОВИ КАО ПОЛАЗИШТА ЗА ЛЕКСИЧКА ВЕЖБАЊА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА\*\*

Главни предмет овог рада јесу лексичка вежбања у настави матерњег (српског) језика. У првом, теоријском, делу рада осветљава се њихов значај за богаћење речника и развој читалачке писмености ученика, који представљају кључне циљеве данашњих образовних система. Пружа се преглед досадашњих приступа лексичким вежбањима у иностраној и домаћој литератури, а потом се даје и њихова типолошка класификација. У другом, практично усмереном, делу рада доносе се примери различитих лексичких вежбања на материјалу програмског текста, који могу послужити као флексибилни модели за плански осмишљене задатке богаћења вокабулара намењене ученицима различитих школских узраста.

**Кључне речи:** лексичка вежбања, програмски текстови, богаћење речника, читалачка писменост.

**1. Уводна разматрања.** Савремени програмски садржаји, као и методички приручници, као један од важнијих циљева наставе српског језика наводе *богаћење ученичког речника*. То је у складу са развојем основне предметне компетенције коју зовемо *комуникацијом*, првом на листи од осам Кључних компетенција, које према познатом документу Савета Европе (Key Competences 2006) треба да развијају модерни образовни системи. У њему се експлицитно наводи да „[к]омуникација на матерњем језику подразумева познавање *вокабулара*, функционалне граматике и функционисања језика” (Илић 2022: 56). У ревизији поменутог европског документа ова компетенција преименована је у *Комуникацију писмености* на матерњем језику (Key Competences 2018), која се види као основа за даље учење и напредовање, кроз разумевање и обраду различитих врста текстова. Отуда бројни циљеви у настави ма-

---

\* valentina.ilic@fil.bg.ac.rs

\*\* Овај рад је настао у оквиру пројекта *Српски језик и његови ресурси: теорија, опис и примене* (178006), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

терњег језика синергично требају бити усмерени ка развоју читалачке писмености, односно разумевању прочитаног текста.

У том смислу на часовима Српског језика и књижевности значајну улогу имају лексичка вежбања. Не само да кроз разноврсне лексичке вежбе ученички вокабулар напредује у ширину (квантитативно) већ, што је не мање важно, он напредује и у дубину (квалитативно), јер се кроз њих усвајају и нова значења лексема у контекстима, али и механизми који их омогућавају и који могу послужити као обрасци за проширивање (или разумевање) значења других лексема. Лексичким вежбањима ученик се упознаје са новим концептима и проширује већ познате, а како су бројна експериментална истраживања читања показала, разумевање значења речи у високој је позитивној корелацији са разумевањем прочитаног текста, што важи и за матерњи и за страни језик (нпр. Anderson and Freebody 1981: 77–78; Stahl and Hiebert 2005; Stahl and Nagy 2006; Baumann 2009; Quinn et al. 2015; Peti-Stantić 2019: 95–103).<sup>1</sup> Истраживачи скрећу пажњу на узајамност ове везе: познавање већег броја лексема утиче на боље разумевање прочитаног, а у повратној спрези, већи број прочитаних текстова богати речник читаоца. Отуда следи да ученици са неразвијеним речником временом постају лошији, а да бољи ученици постају још бољи. Ово је К. Станович (1986: 101), следећи Мертона (1968) и Валберга (1984), назвао Матејевим ефектом (енгл. *Matthew effect*).<sup>2</sup> Они који су успешни читаоци, они су највероватније и успешни ђаци и студенти, а као такви имају највише предиспозиција за успех у академском животу. Како Лазаревић и Стевановић закључују на основу експерименталних налаза (2015: 51–52), семантички развој ученика треба подстицати већ на раном узрасту, јер он поспешује овладавање школским садржајима уопште.<sup>3</sup>

**2. О начинима богаћења речника.** Теорија наставе вокабулара, превасходно у учењу страног језика, али и матерњег, почела се у иностраној литератури интензивно развијати крајем 90-их година прошлог века и почетком 21. века, а тенденција скоковитог развоја задржала се до данас (Read 2004: 146–147).<sup>4</sup> У многим радовима разликују се два начина богаћења речника: спонтано (енгл. *incidental*) и циљано (енгл. *intentional*).

<sup>1</sup> Наги и Скот (2000) показују да је за разумевање текста на матерњем језику важно познавање минимално од 90% до 95% речи у тексту (према Didović i Kolić-Vehovec 2009: 103).

<sup>2</sup> Према Јеванђељу по Матеју: „Јер ко има, даће му се, и претећи ће му; а ко нема, узеоће му се и оно што има” (гл. 13, ст. 12).

<sup>3</sup> Реч је о истраживању које је било усмерено на разумевање хипонимије.

<sup>4</sup> Лексичка вежбања планирају се чак и за високошколски образовни ниво: обично су усмерена на усвајање терминологије и тема из стручних области на страном језику (исп. нпр. Серова и Чайникова 2013).

Под спонтаним развојем вокабулара најчешће се подразумева усвајање нових речи на основу читања што већег броја различитих текстова, тј. изложености ученика богатом језичком инпуту. Такав начин несумњиво доприноси усвајању нових речи, али је у том случају реч о веома дугом и сложенем процесу који подразумева самосталну разраду знања о појединачним речима и њихово укључивање у семантичке мреже. При томе, како многи истраживачи указују, ученик се мора више пута срести са непознатом речи, али и тада постоји опасност да њено значење разуме погрешно или, ако је разуме исправно, да ту реч не усвоји трајно, јер се тренутним разумевањем значења из контекста задовољава тренутна комуникативна потреба, те се на новој речи, односно њеном значењу, ученик неће дуго задржавати (Wesche and Paribakht 1996). Са друге стране, психолингвистички налази су потврдили да циљано богаћење речника, са наставниковим директним усмерењима на значења нових речи, даје значајно боље резултате (Read 2004: 147–148). Међутим, то не треба да буде само пуко меморисање листа речи и њихових дефиниција из речника – јер такав приступ има „*mali ili nikakav učinak na razumijevanje teksta*” – већ активно излагање различитим контекстима у којима су речи употребљене, што „*predstavlja puno djelotvorniji način poučavanja rječnika*” (Didović i Kolić-Vehovec 2009: 113). Друкчије речено, сусрет са речима у контексту мора се сматрати предусловом за развој вокабулара, јер познавање значења речи подразумева „информације о различитим аспектима контекста у којима се она може употребити, укључујући и синтаксичке оквири у којима се реч појављује, колокабилне могућности и стилски аспект” (Nagy 1995: 4; превод је наш, В. И.). Из тих разлога, као најадекватнији приступ развоју ученичког речника у литератури се издваја читање текста које прате лексичка вежбања усмерена на прецизно одабрану лексику (Pigada and Schmitt 2006), кроз које ће наставник указивати на различита значења речи, као и на њене творбене елементе, што ће процес усвајања вокабулара учинити економичнијим и ефикаснијим (Goulden, Nation and Read 1990: 344).

Једну од утицајнијих типологија лексичких задатака у учењу страног језика, која се може применити и на учење матерњег, дале су М. Веше и Т. С. Парихахт (1996). Идући за С. Гас (1988), која указује на пет фаза усвајања језичког садржаја (опажање, схватање, покушај интеграције, интеграција и продукција), ауторке ове етапе примењују на усвајање лексики из прочитаног текста, те тако издвајају пет типова задатака, међу којима постоји хијерархијски однос (1996: 9–12): (1) задаци скретања пажње на нове („циљне”) речи (обично су то унапред задате лексеме које ученик треба да уочи и обележи у тексту; то су најмање захтевни задаци); (2) задаци препознавања „циљних” речи (задаци ви-

шеструког избора у којима се повезују речи са одговарајућом дефиницијом или синонимом; избор одговарајуће слике након што се прочита/чује циљна реч или избор одговарајуће речи којом се означава слика, итд.); (3) задаци манипулације (задаци у којима треба дописати изведенице (са другачијим граматичким обележјима од полазне речи), тј. задаци у којима се користе задате основе и афикси како би се саградиле нове речи; они су тежи, јер захтевају структурну анализу речи); (4) задаци интерпретације (тичу се прецизније семантичке анализе речи, односно уочавања веза између циљне речи и других речи из контекста (синонимима, антоними, колокати и сл.); то су задаци попут проналажења уљеза у низу речи, проналажења речи која је колокацијски повезана, изналажења речи и израза са којима би се циљна реч могла заменити, препознавања значења речи у контексту и сл.; овакви задаци доприносе интегрисању нове речи у семантичке мапе); (5) задаци продукције (отворени тип задатака, у којима ученик треба да се досети и призове циљну реч у новом контексту: именовање слика, одговарање на питања, продукција синонима, проналажење и исправљање грешака у тексту и сл.; ово је најзахтевнији тип задатака).

Веше и Парибахт (1996) су у свом емпиријском истраживању доказале да су ученици који су уз читање одговарајућих текстова радили и осмишљене хијерархизоване задатке у вези са речима из текста имали боља постигнућа и квантитативно (знали су већи број речи) и квалитативно (не само да су препознавали циљне речи него су могли и да их продукују) од ученика који су се са циљним речима сретали само кроз читање истих текстова. Поменути типологија вежбања послужила је као модел у другим истраживањима усвајања вокабулара и читања, у којима је показано да хијерархијске вежбе подстичу менталне процесе који помажу усвајању и задржавању знања о речима (и на краткорочном и на дугорочном плану), а такође омогућавају боље разумевање прочитаног текста (Lin and Hsu 2013).

**3. Лексичка вежбања у Методици Милије Николића.** У *Методици наставе српској језика и књижевности* (<sup>6</sup>2012), нашој дугогодишњој канонској универзитетској методичкој литератури, професор Милија Николић лексичким вежбањима посветио је готово три поглавља. Та чињеница већ је по себи довољно речита о схватању важности лексичких вежбања у наставном процесу: професор Николић је, можемо рећи, био на прагу савременог поимања улоге лексичких односа и њиховог увежбавања у настави српског језика. Прво поглавље, које се налази у оквиру шире целине *Настава драматике, јоверне културе и писмености*, носи наслов „Лексичке и семантичке вежбе” (<sup>6</sup>2012: 752–769). У њему се кроз шеснаест различитих одељака нуде примери вежбања: хомографије, улоге акценатских обележја у остваривању не само лексичког већ и гра-

матичког значења,<sup>5</sup> лексичке антонимије и синонимије,<sup>6</sup> паронимије<sup>6</sup> и полисемије. Посебно су издвојени и примери вежбања којима се богате тематске групе речи које означавају осећања (уз подстицање стварања тзв. ученичких *акцелеративних речника*), потом људске особине – врлине и мане (уз навођење синонимских и антонимских релација), физичке и духовне карактеристике (уз употребу метафоричних значења), као и именовања физичких и интелектуалних активности (уз продукцију синонима). На овом месту наилазимо и на вежбања успостављања синтагматских веза, творбе речи суфиксацијом и префиксацијом, као и могући начин усвајања неких фреквентних фразеологизама. Када се сагледају у целисти, налази се да су доминантне карактеристике понуђених вежбања М. Николића:

- (а) *синијетичност*, јер се у многима преплићу како лексиколошко-лексичке појаве, тако и знања из других језичких наука – акцентологије, фонетике, морфологије, творбе речи и правописа;
- (б) тежња ка истицању *стилске ефицијентности* лексичких појава које су у фокусу вежбања, а са тим је у вези и учестало ослањање на књижевноуметничке текстове у којима се јављају примери и
- (в) претежно *ономастолошки* карактер вежбања, јер је велики број вежбања усмерених на богаћење тематских група лексема у којима се од ученика тражи да самостално именују задате појмове и тако продукују речи.

Свестан да је „[б]огаћење речника у текућој настави [...] сасвим *успорено*, јер је сведено на *узредну* делатност [која се] [у]главном [...] за-снима на тумачењу непознатих речи на које се *случајно* наилази” (‘2012: 934), М. Николић у *Додатку* Методике доноси још два поглавља у којима се претежно јављају лексичке вежбе. Једно је насловљено „Развијање језичког осећања и богаћење речника” (*исто*, 930–940), док друго носи наслов „Истраживачко поступање у настави српског језика” (*исто*, 941–956) – и оба се састоје од по чак десетак одељака, тј. примера вежбања. У њима преовладавају вежбе посвећене богаћењу појединих тематских група лексема (које означавају људске особине, позитивне и негативне вредности, појмове из материјалне културе), творби речи (најчешће у вези са суфиксацијом) и усвајању фразеолошких јединица. Поред тога, аутор раскриљује врата асоцијативном методу у настави, чију улогу, до-

<sup>5</sup> Истовремено припадају и домену акценатских и морфолошких вежбања.

<sup>6</sup> Иако је паронимија уведена у Програм наставе и учења за 3. разред гимназија тек од шк. 2020/21. године (ПГ 20, LXIX).

душе, налази у сфери интерпретације књижевноуметничког текста. Посебно се издваја и једно вежбање у чијој основи је хипонимија, премда се она, сасвим очекивано, не одређује ни терминолошки ни теоријски. Њиме аутор, посве интуитивно, даје прве импULSE у општој методичкој литератури о значају овог парадигматског односа у основношколској настави језика, иако се он ни данас не појављује у програмским садржајима за основну школу. Коначно, запажа се да је број семасиолошких вежбања у поглављима из *Додатка* већи, чиме се уравнотежава њихов однос према вежбама ономасиолошког типа из главног поглавља о лексичким вежбањима у овој монографији. Може се закључити да су лексичка вежбања Милије Николића превасходно усмерена на категорије које припадају сфери лексикологије у ширем смислу – на творбу речи, фразеологију, лексематику, док лексичкосемантичке категорије у њима имају секундарну улогу (Ilić 2020). То је и сасвим очекивано, јер у време писања овог уџбеника лексикологија као научна дисциплина у Србији још увек није била сазрела. Функција описаних лексичких вежбања усмерена је на богаћење ученичког речника превасходно у ширину, а будући да су утемељена на књижевним текстовима, као важан циљ имају и њихову успешну интерпретацију.

**4. Најважније улоге лексичких вежбања у настави српског језика.** На нашу данашњу потребу за плански осмишљеним лексичким вежбањима у основној и средњој школи указује неколико чињеница. Најпре, развој лексикологије као лингвистичке дисциплине утицао је на све стабилнији статус ове гране науке о језику у програмским садржајима и школским уџбеницима и приручницима. У ту сврху потребно је развити довољан број вежбања која би подржала програмске захтеве и на којима би се могле усвајати и увежбавати основне лексичкосемантичке категорије. Дакле, прва улога ових вежбања је *метажезичка*. Друго, што је можда и значајније: резултати истраживања читања (пођимо само од PISA или PIRLS студије) показују да наши ђаци не остварују завидне резултате на пољу читалачке писмености (Виденовић и Чапрић 2020; Ранђеловић и др. 2023). Да би се она развијала, неопходно је развити моделе лексичких вежбања који ће у ученичком менталном лексикону ширити мрежу речи и њихових односа, на чијим се основама конструише значење текста. Учење значења речи у српском (матерњем) језику потребно је да има бар подједнако место и третман какав има у настави страних језика, где се оно систематски планира (Николић 2012: 941). Отуда је друга улога ових вежбања *комуникативна* и усмерена на развој читалачке писмености. Будући да се кроз усвајање значења многих речи усвајају и структуре многих национално специфичних концепата, ова вежбања могу имати и *културолошку* улогу. Коначно, пошто су лексичкосемантичке категорије засноване на базичним логичким одно-



сима, њиховим учењем и увежбавањем развија се логичко и апстрактно мишљење (Илић 2022: 69–83). Тако је улога ових вежбања истовремено и *коинишивна*.

**5. Типологија лексичких вежбања.** Лексичка вежбања могу се поделити према различитим критеријумима. (1) Према **сложености**, лексичка вежбања могу бити *просића* и *сложена*. У проста вежбања убрајамо она која се тичу једне лексиколошке (или лексичке) категорије. У сложеним вежбањима пак укршта се више различитих категорија (лексиколошких/лексичких, али то могу бити и граматичке) и таква вежбања су, разуме се, продуктивнија, али и захтевнија. (2) Према смеру између **ознаке и означеног**, деле се на *семасиолошке*, у којима се полази од задате речи (ознаке) и иде ка истраживању њеног значења (означеног) и *ономасиолошке*, у којима се полази од задатог значења, семантичког садржаја, и иде ка његовом именовању (означавању). Начелно говорећи, други наведени тип вежбања је по захтевности сложенији од првог. (3) Према **садржају** који се у њима јавља, деле се на *ужелексиколошке* (на којима се увежбавају парадигматски и синтагматски односи), *лексематичке* (односе се на развој тематских група, лексичкосемантичких група и сл.), *творбене, фразеолошке, лексикографске* и сл. Поједини типови, поготову потоњи наведени – лексематске, творбене, лексикографске вежбе – најчешће ће се реализовати кроз сложена лексичка вежбања. (4) Према **језичкој вештини** коју ученик користи да би решио задатак, деле се на вежбе слушања, говорења, читања, писања, односно њихових комбинација. (5) Према критеријуму **контекстуализације**, деле се на вежбања на *изолованим* лексичким јединицама и она која почивају на њиховим реализацијама у *шексу*. У случају последњих наведених, лексичка вежбања се могу још поделити и према а) **медијуму** у којима се лексеме појављују (усмени или писмени текст) и б) **фази** у односу на читање текста када се задатак ради (пре, током или након читања). Оксфорд и Крукол (1990; према Wesche and Paribakht 1996: 8), говорећи о техникама (вежбама) за усвајање вокабулара, овде издвајају чак четири типа заснована на различитом степену лингвистичке или екстралингвистичке контекстуализације: 1) неконтекстуализоване технике (листе речи, употреба речника или картица са речима), 2) делимично контекстуализоване технике (груписање речи, визуелно представљање значења, употреба семантичких мапа), 3) контекстуализоване технике (за нову реч обезбеђен је пун контекст), 4) прилагођавајуће технике (доприносе појачавању контекста за нову реч на било ком делу континуума контекстуализације).

**6. Практични део: примери лексичких вежбања.** У овом раду указујемо на могућност и потребу за лексичким вежбањима која произлазе из **програмских текстова**. Реч је о текстовима који се у целини

или у одломцима налазе у читанкама, односно у домаћој лектири, и који су по правилу прилагођени језичком и речничком развоју ученика. Као и школски уџбеници уопште, они су поуздан извор речничког богаћења (Radić, Kuvač-Kraljević i Kovačević 2010: 44), поготову ако су праћени пажљиво осмишљеним задацима. Поред текстова који припадају књижевноуметничком стилу и који чине већину тог садржаја, у програмима ће се врло спорадично јавити и научнопопуларни садржаји, па и они, када је могуће, могу бити корпус за лексичке вежбе.<sup>7</sup> У наставку рада доносимо примере претежно сложених лексичких вежбања на одломку *Херакле* из дела Густава Шваба, која се по потреби могу упростити или послужити као обрасци за креирање нових задатака на другим текстовима. Неки од програмских текстова предложени су као погодни предлошци на крају рада (в. т. 6.2).

6.1. С обзиром на то да је део домаће лектире, поменути одломак *Херакле* данас се јавља у читанкама за пети разред (Клет 2018: 14–15). На овом месту издвајамо први пасус наведеног одломка, који може бити основа за вежбање парадигматских, синтагматских и деривационих лексичких односа и полисемије, као и за богаћење лексики.

(1) Хипонимија (уз лексичкосемантичке и творбене напомене).

➤ У наведеном одломку *подвуци* називе делова *шела*.

„Херакле се баш маши треће стреле кад га лав, окренувши **очи** у страну, опази. Он подвуче дуги **реп** све до задњих **потколењака**, **врат** му се наду од гнева, **грива** му се накомстреша уз режање, а **леђа** му се повише у лук. Припреми се на борбу и једним скоком јурну на непријатеља. Херакле баци стреле из **шаке**, а лавовску **кожу** с леђа, десном **руком** завитла батину над **главом** животиње, па је удари у **затиљак** тако да се лав усред скока стропашта на земљу и поново стаде на задрхтале **ноге**, тресући главом. Пре него што је могао и да предахне, Херакле баци на земљу још и тоболац са стрелама, да би био слободнији, приближи се животињи остраг, обухвати је рукама око врата и стезаше јој **гркљан** све док се лав није угушио и његова свирепа душа одлетела доле у Хад. Херакле је узалуд покушавао да здере кожу убијене немани; она није попуштала ни гвозђу ни камену. Најзад се Херакле присети да је здере **канцама** саме зверке, што одмах и успе. Касније од те дивне лавље коже начини оклоп,

<sup>7</sup> Иако смо се у овом раду ограничили на књижевноуметничке програмске садржаје и указивање на могућности за лексичка вежбања које они нуде, пожељно је укључити и научнопопуларне текстове. На то указују и недавно објављени резултати PIRLS студије за Републику Србију (16. мај 2023), који показују да наши десетогодишњаци имају нижа постигнућа у читању ради проналажења и употребе информација (остварили су 511 бодова на скали постигнућа) него у читању ради књижевног искуства (518 бодова) (Ранђеловић и др. 2023).

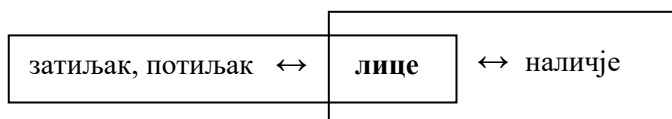


а од лавље главе нови шлем. Узе одело и оружје са којим је дошао и, пребацивши **крзно** немејског лава преко руке, упуту се натраг у Тирин.”

Међу подвученим речима посебно се треба задржати на три: *пош-колењак*, *зашилак* и *іркљан*. Именица *пошколењак*, коју наши једнојезични речници не бележе, означава исто што и *пошколеница* („део ногe од колена до скочног зглоба” (РСЈ)<sup>8</sup>), али се чини да се наставком *-(j)ак* значење овог синонима у наведеном контексту специјализује за животињски део тела, пре него за људски, за који бисмо пре употребили реч *пошколеница*. Аналогно томе, човековој *нашколеници* одговарао би *нашколењак* код животиња. На основу тога, могу се поставити задаци са пропорцијама, попут:

- *пошколеница* : *пошколењак* = *нашколеница* : \_\_\_\_\_
- *пошколеница* : *нашколеница* = *пошколењак* : \_\_\_\_\_

Затим, именица *зашилак* означава „задњи део лобање, главе” и њен синоним је реч *пошилак*. Овим лексемама реферише се како на људски, тако и на животињски део тела. Ученике треба питати за реч супротног значења, чиме самостално увиђају да оне немају истокоренски антоним, већ, да бисмо означили *предњу сирану главе*, користимо лексему *лице* – примарно за човека, али и за животиње: „**1. а.** анат. *предња сирана главе код човека*, *facies*; *део главе испод очију, између носа, уста, браде и уха, образ*. **б.** анат. зоол. *одговарајући део главе код животиња*”. Са друге стране, занимљиво је истаћи, *наличје* као супротност *лицу* („**3. предња, сивољна сирана нечећа**”) не можемо употребити у значењу „потилак”, а творбено-семантичка обележја ове речи могуће је, на старијем узрасту, детаљније представити: *на-* + *-лик-* + *-је*; „**1. задња, груба сирана нечећа** (обично мање изложена пољеду, мање уочљива, мање важна, и сл.)”. Овакви односи могу бити представљени и графички, што олакшава разумевање парадигматских и колокацијских односа, домена употребе речи, те доприноси ефикаснијем изграђивању семантичких мапа у менталном лексикону.



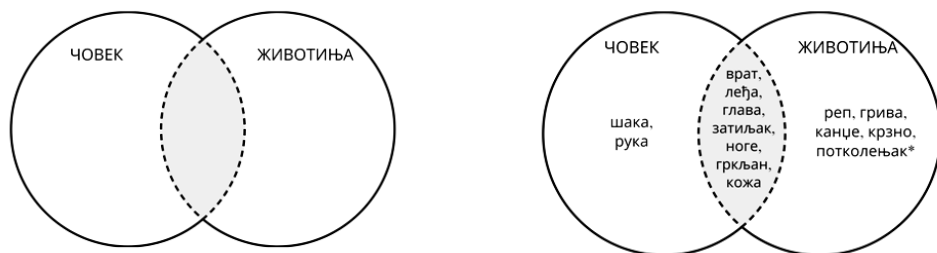
Када је у питању лексема *іркљан*, млађи ученици ће из контекста разумети да она означава исто што и *враш*. Ипак, значење ове речи у њиховом лексикону треба сузити на примарно значење ове лексеме „хр-

<sup>8</sup> Сва значења лексема која се наводе у раду преузета су из *Речника српскога језика* Матице српске (2018).

скавичави орган у грлу, гуши, врату".<sup>9</sup> Тада се скреће пажња на подвучене синониме у наведеном низу и њихове семантичке, стилске и употребне разлике.

Конечно, подвучене називе за делове тела у наведеном одломку могуће је класификовати према критеријуму **ЧОВЕК – ЖИВОТИЊА**, и за то могу послужити Венеови дијаграми.

- Све подвучене називе делова тела упиши на одговарајућа места у скујовима, водећи рачуна о томе да ли се односе на човека, животињу или и једно и друго.



(2) Лексичко-семантичке групе (са семантичким напоменама). У делу реченице из одломка: „врат му се наду од **гнева**, грива му **се на-костреши** уз режање” занимљиво је задржати се на лексемама *гнев* и *накострешиши се*. У вези са речју *гнев*, која припада ЛСГ *осећања*, треба са ученицима разговарати о каквом је осећању реч и у којим ситуацијама се оно јавља. Том приликом се заједно са њима може нацртати скала интензитета једне од примарних емоција – *љушње* – и сагледати како се именују њени јачи степени – *бес*, *гнев*, *резигнираност* – и у каквом су односу они према емоционалном испољавању. Како се понаша неко ко је бесан, гневан, а како неко ко је резигниран? Овај низ је могуће обогатити блискозначницама попут: *срџба*, *јарост*, *оторченост*, *јед*, *јеткост*, *озлојеђеност* и сл. Сваку од њих пожељно је сврстати на одговарајуће место на скали, а од ученика треба тражити да их употребе у одговарајућим примерима.

На овом месту можемо се задржати и на значењу глагола *накострешиши се* ('у бесу, гневу'). С обзиром на то да је **бес** осећање које се обично концептуализује као врелина, с тим осећањем крвоток се шири и крв тече

<sup>9</sup> Пуно значење, наведено у РСЈ, може се (прилагођено) понудити напреднијим ученицима „**а**. хрскавичави шуџаљ орган између ждрела и душника који сироводи ваздух у душник и служи као орган љовора, лагунх. **б**. грло, љуша; врай”, чиме ће се појмовно-лексички припремити за обавезну тему из наставе језика – *Говорни органи* – у шестом разреду.

брже, а, последично томе, шири се и кожа (а са њом и крзно). У основни глагола *накоштрешити се* налази се именица *коштреи*, која означава „козју длаку“, па се творбом овог глагола сигнализира стање *добивања и ширења* → *трубе длаке* → *која може да повреди онога ко је узроковао осећање беса*. Треба запазити да се у сличном значењу користи и глагол *нароћушити се*, који у основи уместо грубе длаке – *коштреи*, има именицу *роћ*, као још грубљу израслину, на глави, која у осећању гнева може повредити проузроковача тог стања. Разговор о значењима ових глагола изоштрава семантички сензибилитет ученика усмерен како на парадигматски (*накоштрешити се, нароћушити се*), тако и на синтагматски ниво (*накоштрешити се у њеву*), чиме се развија и способност уочавања узрочно-последичних веза. Није занемарљив ни семантичко-деривациони аспект наведених глаголских синонима, који се – у зависности од узраста, способности и интересовања ученика – може продуктивно искористити.

### (3) Вишезначност речи: метонимија.

У делу реченице из одломка:

„Херакле баци стреле из шаке, а лавовску кожу с леђа, десном руком завитла **батину** над главом животиње”

значење лексеме *батина* илустративан је пример за уочавање метонимијског механизма. Иако су механизми полисемије планирани за обраду тек у осмом разреду, није наодмет млађим ученицима, када се год укаже прилика, указивати на секундарна значења речи, будући да су они когнитивно спремни разумети их већ од поласка у пети разред, а вероватно и раније (Илић 2022: 161–165). Пре скретања пажње на ову реч у контексту, ученике треба питати да је самостално употребе у реченици. Највероватније да ће се у свим њиховим примерима ова лексема реализовати у секундарном значењу (уз обавезни облик множине) „батинање уопште” (нпр. *Добити батине*), јер је ово њено значење – са множинским обликом – фреквентније. Ипак, треба рећи да је оно изведено из основног, конкретног значења (које се јавља у тексту) „подужи комад дрвета који обично служи за ударање, бијење, штап” механизмом метонимије *СРЕДСТВО* – *РАДЊА КОЈА СЕ ТИМ СРЕДСТВОМ ВРШИ*. Са ученицима млађег узраста, разуме се, не треба говорити о термину метонимије, али је свакако значајно да уочавају, тј. освешћују значењско раслојавање једне речи према обрасцима заснованим на логичкој вези.

### (4) Вишезначност речи: метафора.

У делу реченице из наведеног одломка:

„врат му се наду од гнева, грива му се *накостреш* уз режање, а леђа му се повише у **лук**”

упутно је задржати се и на именици *лук*. Најпре, њено значење потцртано је синтагматском везом *се њовише у лук*, која имплицира да реч *лук* има значење облика добијеног након повијања, савијања (одн. „део кривуље ограничен њеним двама тачкама”). Изведено значење ове речи односи се на „примитивно оружје” које има облик лука (дакле, добијено је на основу сличности по облику, метафором), а од ученика тада треба тражити да у тексту пронађу лексему која са овом речју чини функционалну целину. У питању је лексема *стрела*.

(5) Хомонимија (хомографија).

Конечно, могуће је дати конструисану реченицу *Након што је њојео лук, Херакле је добио снагу да најавне лава*, на основу које ће ученици одредити ново значење већ поменуте форме, али ће на наставников подстицај закључити да са претходним значењима није ни у каквој вези (*лук* – „врста поврћа” и „део кривуље”). Реч је о хомонимији (тј. хомографији), која се успешно разрешава контекстом. Ученици на овом месту могу запазити и да се осим по значењу, ове речи разликују и по звучању (изговору, акценту).

(6) Синонимија и антонимија, са синтагматским односима.

У делу реченице:

„тако да *се* лав усред скока *стропошта* на земљу и поново стаде на задрхтале ноге”

употребљен је глагол *стропошташи се*. Уколико је његово значење нејасно, помоћи ће синтагматска веза *стропошташи се на земљу*. Експлицирани адвербијал открива да је реч о кретању усмереном вертикално наниже. Дефиниција лексеме, коју ученицима можемо дати, доноси још једну (аудитивну) семантичку компоненту – *шаси уз шресак, шреснуши, љоснуши*. Са овим у вези могуће је дати задатак заснован на избацивању „уљеза” из низа:

➤ *Прецртај глаголе који са глаголом стропоштати се немају слично (синонимско) значење:*

сурвати се, суновратити се, сталожити се, стровалити се, стушити се, стрмоглавити се

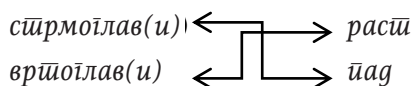
Анализом значења сваке од наведених речи, ученици закључују да глаголи *сталожити се* и *штушити се* не припадају овом низу, јер немају значење *напои њага*. Ако ученици не знају значења ова два глагола, дајемо им примере употребе, на основу којих самостално долазе до значења. Уколико пак самостално реше задатак, добијају налог да подвуче-

не глаголе употребе у реченицама. Затим, овде је могуће конструисати задатак којим ће значења ових глагола повезати са именицама из истог семантичког поља, и то према критеријуму супротности:

- *Поред речи пад најишии реч која има сујројно (антионимско) значење.*

пад ↔ \_\_\_\_\_ (Могући одговори: *скок* / *раси* / *развој*)

Сваки добијени одговор треба прокоментарисати уз навођење примера или контекста у коме се наведени антоними могу употребити. Након тога, могуће је дати два придева *сирмојлав* и *вршмојлав*, која треба придружити одговарајућим именицама супротног значења да би се добиле складне синтагме:



Ови примери се могу објаснити тако да значење наведених спојева изазива јасне менталне слике: раст подразумева висину, која може задати вртоглавицу, док пад подразумева кретање стрмо наниже, често великом брзином, при чему можемо повредити главу или врат (*сирмојлавиши се*, *суновраиши се*).

(7) Синонимија и хипонимија.

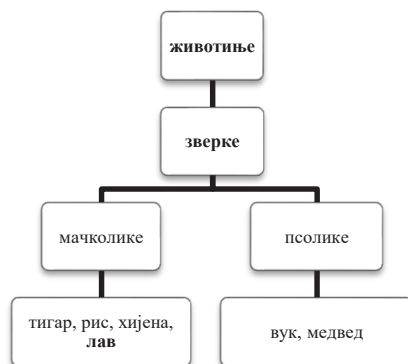
Након читања истог текста, пред ученике се може представити и следећи захтев:

- *У следећем одломку појављују се речи које су синоними речи зверка (звер):*

„Херакле баци на земљу још и тоболац са стрелама, да би био слободнији, приближи се животињи остраг, обухвати је рукама око врата и стезаше јој гркљан све док се лав није угушио и његова свирепа душа одлетела доле у Хад. Херакле је узалуд покушавао да здере кожу убијене немани; она није попустила ни гвожђу ни камену. Најзад се Херакле присети да је здере канџама саме **зверке**, што одмах и успе.”

Очекује се да подвуку реч *неман*, премда на том месту треба истаћи да она означава „фантастичну, огромну животињу, чудовиште које уништава све око себе”, а квалификатор **мит.** предодређује је превасходно за сферу митског, оностраног, док *звер(ка)* има примарно значење „дивље грабежљиве животиње” као биолошке врсте. У синонимном значењу употребљен је и њен хипоним, односно име конкретне звери,

а то је реч *лав*. Са друге стране, у тексту треба идентификовати и реч која има општије значење, а која се такође појављује као синоним: у питању је лексема *животиња*. Како би се јасно сагледао овај однос надређеност–подређеност, могуће је поставити питање *Које се животиње називају зверкама?*, а ученичким одговорима треба попунити дијаграм који се доноси у наставку. На основу њега ученици закључују како у контексту значење хиперонима добија додатне семантичке ознаке које спецификују његово значење и чине га синонимним са значењима речи са нижих нивоа категоризације.



(8) Паронимија и синонимија. Иако се према програмским садржајима паронимија не обрађује у основној школи (о чему смо на више места недавно писали Илић 2022; 2023), потребно је, када год је то могуће, ученицима предочавати парове речи сличног облика и сличног значења, будући да је њихова интерференција у контексту језичка грешка и сигнал недовољно развијене језичке културе. Такође, са поређењем паронимских парова, развија се осећај за fine семантичке нијансе, које изоштравају језичко осећање и богате ученички речник. У наведеном одломку уочава се придевски паронимски пар *лавовски–лављи*:

„Херакле баци стреле из шаке, а **лавовску** кожу с леђа, десном руком завитла батину над главом животиње, па је удари у затиљак [...] Херакле је узалуд покушавао да здере кожу убијене немани; она није попустила ни гвозђу ни камену. Најзад се Херакле присети да је здере канцама саме зверке, што одмах и успе. Касније од те дивне **лавље** коже начини оклоп, а од лавље главе нови шлем.”

Премда у одломку није лако на први поглед уочити семантичку разлику међу наведеним придевима јер су употребљени уз исту именицу (*кожа*), пажљиво читање ће помоћи разумевању ауторовог избора одговарајућег члана овог паронимског пара. Наиме, на почетку, Херакле



је на себи носио неку кожу чије порекло је приповедачу непознато, то је нека кожа као лавља. Употребом придева лавовски упућује се на њен квалитет – каква је она. Са друге стране, на крају описане борбе, у којој је Херакле здерао кожу лава, речено је како је баш од *те* коже начинио оклоп. Дакле, сада је реч о *кожи лава кој је убио*, па се употребом облика лављи указује на чврсту везу посесивности (а посредно и на њен квалитет). Потврду за овакво тумачење налазимо у *Речнику српскога језика* (РСЈ), на основу наведених синтагматских спојева у којима се јављају ови придеви:

**лављи** – који се односи на лава, лавове: ~ глава, ~ снага, ~ уста.

**лавовски** – 1. који се односи на лавове, својствен лавовима: ~ поглед, ~ храброст

Дакле, придевом лавовски пре се означава квалитет и он се неретко употребљава у апстрактном значењу (*бориши се лавовски* = *као тигро се бори лав* = *храбро*), док је између придева лављи и именице лав однос ближи, конкретнији и упућује на припадност, а потом и на квалитет.<sup>10</sup> Овај пример може бити полазиште за сродне примере о којима се може дискутовати (нпр. *божји–бојовски*). Такође, од ученика треба тражити да у синтагми лавља *кожа* централну реч замене њеним синонимом у овом контексту – лавље *крзно*. Међутим, треба скренути пажњу да се ту не ради о апсолутним синонимима, што ћемо потврдити покушајем аналогije:

- лавља *кожа* = лавље *крзно*  
бебина *кожа* = X

(9) Као погодан начин за лексичка вежбања може бити лексичка анализа према моделу који се јавља у руској литератури (Цыкунова 2020). Ауторка предлаже десет тачака, односно критеријума, којима се ученик може водити приликом анализе речи у контексту. Овде наводи-мо предложену листу, која се, у зависности од узраста ученика, може сузити или чак проширити. На пример:

<sup>10</sup> Примери попут лавље *срце* и лавља *канца* указују на метафоричну употребу придева лављи: у првом примеру у значењу *храбро* (на овом месту јавља се и придев лавовски), а у другом у значењу предмета који обликом подсећа на канцу лава. Са друге стране, у већини случајева, придев лавовски употребљаваће се са именицама апстрактног значења: лавовска *снага/борба/шруд/јосао*, а чини се да се овај придев данас готово не употребљава у општем значењу „који се односи на лава” (лавовска *шаја*, лавовска *глава*, и сл.). Ово потврђују и веб-корпуси српског језика (Serbian Web Corpus PDRS 1.0, 2022).

- *Служећи се речником, уради лексичку анализу подвучене речи из примера:*

Херакле се баш маши треће стреле кад га лав, окренувши очи у страну, опази.

- а) једнозначна или вишезначна реч;
- б) у основном (примарном) или изведеном (секундарном) значењу;
- в) лексичко значење у датом контексту;
- г) општеупотребна реч (лексема) или не (са утврђивањем типа специјалне лексице);
- д) део активног или пасивног речника (за просечног говорника српског језика);
- ђ) порекло речи: српска реч или позајмљеница (са утврђивањем језика даваоца);
- е) постојање хомонима (са навођењем примера употребе и типа хомонимије – прави хомоними, хомоморфи, хомографи);
- ж) постојање синонима (са навођењем примера употребе);
- з) постојање антонима (са навођењем примера употребе);
- и) стил у коме се реч претежно употребљава.

(10) На крају бисмо издвојили пример лексичког богаћења кроз тзв. мапу речи, о којој су у теорији усвајања значења речи писали и амерички аутори Стахл и Наги (2006). Од ученика је могуће затражити да у тексту најпре подвуку речи којима се именује опрема и оружје борца: *оклој, шлем, стрела* (и *лук*, поменут у задатку у коме се вежбала хомографија). Након што објаснимо њихова значења, ученике можемо питати: *Који период у историји је посебно карактерисала таква опрема ратника?*, чиме ћемо их навести на период средњег века и витештва, што је нова потка за богаћење концепта овог периода кроз лексику којом су се именовали најзначајнији појмови. Како ученици наводе кључне и познате лексеме, тако их уписујемо у одговарајуће поље на дијаграму. Реч је о именовању људи, о писању, о грађевинама, о борби, о оружју и др. Осим тренутно познатих речи (*краљ, вишез, вазал, кмет* (за особе); *пертаменш* и *перо* (за категорију писања); *шврђава, замак, кућа* (за грађевине); *освојити, заузети, ујасити, борити се* (за борбу); *лук, стрела, мач* (за оружје), нацртана мапа речи може се касније допуњавати након читања новог текста из периода средњег века и витештва. То могу бити текстови из енциклопедија, уџбеника *Историје*, или (прилагођени) одломци из појединих историјских романа. Тако се у мапу уписују нове речи: *писар, земљорадник, себар, власшелин, јоси* (за особе); *свишак, барјак* (за писање); *дворац, колиба, шамница* (за грађевине); *освајач, напад, ујад*,

зайосесџи, виџешка борба, двобој (за борбу); буздован, коџље (за оружје). На тај начин се кроз кључне речи епохе средњег века учвршћује концепт витештва и овог периода уопште, што доприноси успешнијем разумевању текстова који се баве овом тематиком, а са друге стране, један учвршћен концепт представља добар ослонац новим, сродним концептима.



6.2. По угледу на представљене примере неких лексичких вежбања у овом раду на основу текста *Херакле* Густава Шваба, могу се осмислити и слична вежбања за друге текстове који се читају у настави, а та вежбања могу бити и краћа и малобројнија. За њих можемо одвојити од 5 до 10 минута на часу, али им можемо посветити, када то време дозвољава, и целе часове редовне или додатне наставе. Овде ћемо, због ограниченог простора, дати само неколико предлога других текстова из актуелних читанки који засигурно могу обезбедити занимљиве лексичке задатке: V разред – *Месец над џејсијом*, Г. Петровић; *Уџомене, доживљаји, сазнања*, М. Миланковић; *Чича Јордан*, С. Сремац (Клет 2018); VI разред – *Сенџи-менџална џовесџи бриџанској царџива*, Б. Пекић (Клет 2019); VII разред – *Охридско језеро*, Ј. Цвијић (Клет 2020); VIII разред – *25 саџи у космосу*, Г. С. Титов, и др. (Клет 2021).

7. **Закључак.** Милија Николић је с пуним правом наводио: „Варљиво је убеђење да се циљеви који се остварују [лексичким] вежбама могу постићи и узгредно, уз обично коментарисање уметничких текстова [...] Узгредност се најчешће своди на пригодну импровизацију, а тај пут није никада водио сигурном успеху” (2012: 769). Отуда је циљ овог рада био указати на значај и улогу лексичких вежбања, којима се богати вокабулар ученика и развија способност прочитаног текста. У том смислу, систематично осмишљена лексичка вежбања која би пратила читање програмских текстова представљају веома ефикасно сред-

ство за досезање најзначајнијих циљева наставе матерњег језика. Типолошка класификација лексичких вежбања, те низ конкретних примера заснованих на тексту из актуелног програмског садржаја могу наставницима пружити помоћ у осмишљавању и планирању разних задатака којима ће ученички речник напредовати и у ширину и у дубину. Када су засновани на увежбавању базичних лексичкосемантичких категорија, њима се развија логичко мишљење, а аналитичко-синтетичким процесима и категоризација и апстраховање, што негује и поспешује ученички укупни когнитивно-вербални капацитет. Морамо истаћи да су у раду наведени само неки примери вежбања и да могућности које пружа исти одломак овим нису докраја исцрпене. Коначно, лексичка вежбања се у будућности морају све више развијати, како на књижевноуметничким тако и на научнопопуларним текстовима, па овај рад представља и скроман прилог потенцијалној иницијативи за доношење Националне стратегије читања, чији би циљ био развој читалачке писмености наших ученика.

## ЛИТЕРАТУРА

- Виденовић/Чапрић 2020:** М. Виденовић, Г. Чапрић, *ПИСА 2018: извештај за Републику Србију*, Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.
- Илић 2022:** В. Илић, *Теорија и пракса наставе лексикологије српског језика (у основној и средњој школи)*, необјављена докторска дисертација, одбрањена на Филолошком факултету Универзитета у Београду 8. јуна 2022. године (ментор: проф. др Вељко Брборић).
- Илић 2023:** В. Илић, „Лексикологија у образовним курикулумима словенских земаља (компаративни приступ)”, поглавље у монографској публикацији са XXVI међународне научне конференције удружења слависта Полислав (Polyslav), одржане на Филолошком факултету Универзитета у Београду од 8. до 10. септембра 2022. г., *Актуалне проблеме истраживања савремене славистике: језик, превод, лијераура, култура, историја*: колективна монографија (гл. ред.: Светлана Ивановна Терехова). Швајцарска, Брисел: Peter Lang Group AG, стр. 262–270.
- Лазаревић/Стевановић 2015:** Е. Лазаревић, Ј. Стевановић, „Развијеност хипонимије у језику ученика млађег основношколског узраста”, *Настава и васпитање: часопис за педагошка питања*, год. 64, бр. 1, стр. 39–54.
- Николић 2012:** М. Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.
- Ранђеловић и др. 2023:** Б. Ранђеловић, Д. Ђукић, Е. Каралић, Г. Чапрић, М. Радуловић, *ПИРЛС 2021 – национални извештај о резултатима истраживања читалачке писмености*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

- Серова/Чайникова 2013:** Т. С. Серова и Г. Р. Чайникова, „Система упражнений для развития лексической компетенции”, *Педагогическое образование в России* (УрГПУ), № 6, с. 91–97.
- Цыкунова 2020:** И. Михайловна Цыкунова, „Виды упражнений по лексике”, *Научный вестник Крыма*, № 6 (29), URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-uprazhneniy-po-leksike> (датум приступа: 10. 9. 2023).

\* \* \*

- Anderson/Freebody 1981:** R. Anderson and P. Freebody, “Vocabulary knowledge”, in: *Comprehension and teaching: Research reviews* (ed. J. Guthrie), Newark, DE: International Reading Association, p. 77–117.
- Baumann 2009:** J. F. Baumann, “Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning”, in: *Handbook of Research on Reading Comprehension* (ed. Susan E. Israel, Gerald G. Duffy), New York – London: Routledge, p. 323–346.
- Didović/Kolić-Vehovec 2009:** M. Didović i S. Kolić-Vehovec, „Različiti aspekti poznavanja rječnika i razumijevanje teksta kod učenika osnovne škole”, *Psiholojske teme*, 18 (1), str. 99–117.
- Goulden, Nation and Read 1990:** R. Goulden, P. Nation, and J. Read, “How large can a receptive vocabulary be?”, *Applied Linguistics*, Vol. 11, No. 4, p. 341–363.
- Ilić 2020:** V. Ilić, “The position of paradigmatic lexical relations in university literature for Teaching Methodology for the Serbian language”, в: *Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19–20 марта 2020 г.* / редкол.: О. Г. Прохоренко (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, с. 207–213.
- Lin/Hsu 2013:** C. Y. Lin and W. S. Hsu, “Effects of hierarchy vocabulary exercises on English vocabulary acquisition”, *English Language Teaching*, Vol. 6, No. 9, p. 110–119.
- Nagy 1995:** W. Nagy, “On the role of context in first- and second-language vocabulary learning”, *Center for the Study of Reading Technical Report*, no. 627.
- Peti-Stantić 2019:** A. Peti-Stantić, *Čitanjem do (spo)razumijevanja: od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*, Zagreb: Ljevak.
- Pigada/Schmitt 2006:** M. Pigada and N. Schmitt, “Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study”, *Reading in a Foreign Language*, Volume 18, No. 1.
- Quinn et al. 2015:** J. M. Quinn, R. K. Wagner, Y. Petscher and D. Lopez, “Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study”, *Child Development*, 86 (1), p. 159–175.
- Radić, Kuvač-Kraljević i Kovačević 2010:** Ž. Radić, J. Kuvač-Kraljević, M. Kovačević, „Udžbenik kao poticaj ili prepreka leksičkomu razvoju”, *Lahor, časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, vol. 1, br. 9, str. 43–59.
- Read 2004:** J. Read, “Research in teaching vocabulary”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, p. 146–161.

- Stahl/Hiebert 2005:** S. Stahl and E. Hiebert, "The word factors': A problem for reading comprehension assessment", in: *Children's reading comprehension and assessment* (ed. Scott Paris, Steven Stahl), Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 161–186.
- Stahl/Nagy 2006:** S. Stahl and W. Nagy, *Teaching word meanings*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich 1986:** K. E. Stanovich, "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy", *Reading Research Quarterly*, 21, p. 360–406.
- Wesche/Paribakht 1996:** M. B. Wesche and T. S. Paribakht, "Enhancing vocabulary acquisition through reading: A hierarchy of text-related exercise types", Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics (Baltimore, MD, March 5-8, 1994), *The Canadian Modern Language Review*, Vol. 52, No. 2, p. 155–178. Доступно на: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED369291.pdf>, p. 1–24.

## ИЗВОРИ

- Клет 2018:** *Расковник: читанка за петти разред основне школе* (прир. З. Мркаљ и З. Несторовић), Београд: Klett.
- Клет 2019:** *Извор: читанка за шестти разред основне школе* (прир. З. Мркаљ и З. Несторовић), Београд: Klett.
- Клет 2020:** *Плетисанка: читанка за седми разред основне школе* (прир. З. Мркаљ и З. Несторовић), Београд: Klett.
- Клет 2021:** *Цветник: читанка за осми разред основне школе* (прир. З. Мркаљ и З. Несторовић), Београд: Klett.
- ПГ 20, LXIX:** „Правилник о изменама Правилника о плану и програму наставе и учења за гимназију”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXIX, бр. 12, од 24. августа 2020, стр. 1–50. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs>.
- РСЈ:** *Речник српског језика*, Нови Сад: Матица српска, 2018.

\* \* \*

- Key Competences 2006:** "Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning", *Official Journal of the European Union*, L 394, Volume 49, p. 10–18.
- Key Competences 2018:** "Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning", *Official Journal of the European Union*, C 189, Volume 61, p. 1–13.
- Serbian Web Corpus PDRS 1.0, 2022:** *Веб-корпус српског језика Serbian Web Corpus PDRS 1.0 (2022)*, настао у оквиру пројекта Јавни ди-курс у Републици Србији. Доступно на: <https://www.clarin.si/ske/#dashboard?corpname=pdrs10>.



Valentina M. Ilić

## CURRICULUM TEXTS AS A STARTING POINT FOR LEXICAL EXERCISES IN THE THE SERBIAN LANGUAGE TEACHING

### Summary

The main subject of this work is lexical exercises in the (Serbian) language teaching. In the first, theoretical part of the work, their importance for the vocabulary development and the improvement of students' reading literacy is emphasized, as the key goals of today's educational systems. An overview of previous approaches to lexical exercises in foreign and Serbian literature is provided, and then their typological classification is given. In the second, practically oriented, part of the work, examples of different lexical exercises based on the curriculum text are presented, which can serve as flexible models for planned vocabulary development tasks intended for students of different school ages.

**Key words:** lexical exercises, curriculum texts, vocabulary development, reading literacy.