

Биљана Б. Радић-Бојанић

radic.bojanic@gmail.com

(Филозофски факултет, Нови Сад – Енглески језик и књижевност)

ПРИМЕНА СТРАТЕГИЈЕ АНАЛИЗЕ ИЗРАЗА У ПРОЦЕСУ РАЗУМЕВАЊА МЕТАФОРИЧКОГ ВОКАБУЛАРА¹

Сажетак: Метафорички вокабулар енглеског језика ученицима често представља проблем и у продуктивним и у рецептивним језичким вештинама. Могући начин превазилажења ове ситуације јесте свесно развијање стратегија за учење, које доприносе бољем разумевању и продукцији, али и доводе до аутономије ученика у коришћењу метафоричких израза у енглеском језику. Једна од стратегија за разумевање метафоричког вокабулара јесте анализа израза, поступак одређивања значења новог израза тако што се он подели на делове. Применом ове стратегије у процесу разумевања метафоричког вокабулара ученици разлажу вишечлане изразе са метафоричким значењем на делове, потом анализирају сваки елемент посебно, и током анализе проверавају да ли елементи у саставу вишечланог израза имају дословно или пренесено значење.

У овом раду се истражује управо употреба ове стратегије и детаљно се посматра на који начин студенти анализирају метафоричке изразе и како долазе до тачних значења. Рад се заснива на једногодишњем истраживању спроведеном на Одсеку за англистику на Филозофском факултету у Новом Саду током кога су студенти енглеског језика интервјуисани да би се утврдило како и у којој мери користе анализу израза као стратегију за разумевање метафоричког вокабулара.

Кључне речи: појмовна метафора, стратегије за учење страног језика, стратегија анализе израза, квалитативно истраживање.

¹ Рад је урађен у оквиру пројекта Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије бр. 178002 *Језици и културе у времену и простору*.

1. УВОД

Метафора је први пут је дефинисана из когнитивног угла у књизи Лејкофа и Џонсона *Metaphors We Live By* (1980) и представља прекретницу у језичком истраживању и анализи, пошто се не сматра више стилском фигуром, него једном од најосновнијих концептуалних појава због које мишљење и језик јесу искључиво метафоричке природе, „будући да се појмови о којима је реч не могу разумети на дослован начин. ... Тако је метафора пре свега ствар мишљења и деловања, а тек секундарно ствар језика – одакле и термин ‘појмовна метафора’.” (Кликовац 2000: 34). Метафора је механизам на основу којег један појам разумемо помоћу неког другог, искуствено ближег појма, при чему су искуствено ближи појмови веома често конкретни, а искуствено даљи појмови апстрактни.

Сама теорија појмовне метафоре веома је сложена, а метафора као њен основни конструкт састоји се од неколико суштинских појмова: изворни домен (енгл. *source domain*) конкретнији, искуствено ближи и често повезан са физичким искуством, а циљни домен (енгл. *target domain*) је искуствено даљи и апстрактнији. Повезивање одређеног изворног домена са одређеним циљним доменом мотивисано је искуством, тј. утеловљеним искуством. Све метафоре се реализују кроз метафоричке језичке изразе (енгл. *metaphorical linguistic expressions*), које Кевечеш (2002: 4) дефинише као речи или друге језичке изразе који потичу из језика или терминологије конкретнијег појмовног домена, тј. из изворног домена. Веза између изворног и циљног домена успоставља се низом пресликавања (енгл. *mapping*) различитих аспеката оба домена.

2. ПОЈМОВНА МЕТАФОРА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Попут других теоријских лингвистичких конструкта, и појмовна метафора се показала корисном у домену наставе страног језика, што је међу првима уочила Лазар (1996), која каже да су пренесена значења свакако неизбежан и саставни део лексикона изворних говорника, због чега су они способни да разумеју и произведу пренесена значења речи. Из овога ауторка закључује да је то веома битна вештина коју и ученици страног језика треба да науче. Уколико је основни појмовни систем човека метафоричан по својој природи, она закључује се да су пренесена значења неизбежан елемент који ученици страног језика свакако морају да савладају. Пошто је груписање јединица вокабулара у лексичке скупове установљена процедура у настави вокабулара, поставља се питање да ли би се успех у учењу и усвајању вокабулара повећао ако би ученици учили вокабулар и по метафоричким скуповима. Оно што је значајно и код лексичких и код метафоричких скупова јесте систематизација јединица вокабулара и увођење смислених мрежа односа које ученицима неизмерно помажу да огромну количину нових речи и значења која треба да савладају у страном језику сместе у неки оквир који указује на структуру сличну структури менталног лексикона говорника матерњег језика. Саме појмовне метафоре у учионици могу да буду вишеструко корисне, па тако Литлмор (2001) тврди да се увођењем метафора обогаћује језичка продукција и укупно побољшава комуникативна компетенција тако што ученици почињу да боље разумевају метафоричке изразе.

Пошто ученици немају компетенцију изворног говорника страног језика, неће увек моћи да ментално обраде пренесена значења на исти начин као изворни говорници; понекад ће имати користи од аналитичког, испитивачког приступа, који Литлмор и Лоу

(2006) називају метафоричко размишљање (енгл. *figurative thinking*). Они га дефинишу као процес постављања питања који се заснива на претпоставци да непозната фраза можда има пренесено значење, или који истражује какве су импликације у употреби метафоричког израза. Кад неизворни говорници наиђу на изразе чија значења не знају, или изразе које немају у сопственом матерњем језику, они морају да их анализирају пажљивије, а често се деси и да успоре приликом читања текста који садржи овакве фразе. Ово се дешава јер ученици покушавају да анализирају појединачне елементе у изразу, или зато што себи постављају низ питања која ће их можда довести до правог значења (Littlemore and Low 2006: 4). Но, приликом описа и анализе оваквог процеса мора се узети у обзир да цело значење израза не може увек да се утврди на основу контекста, да контекст може да искључи нека могућа значења, али у основи и читалац и писац опет морају да одлуче да ли су преостала значења релевантна. Осим тога, већи део процеса је одлучивања подсвестан, те му је стога тешко прићи и анализирати га.

Литлмор и Лоу (2006: 24–25) детаљније описују приступ који се ослања на индукцију полазећи од чињенице да, барем што се тиче једноставнијих преноса значења, проста питања везана за изглед, функцију, положај, итд. могу ученицима да помогну у великој мери да одгонетну пренесена значења речи и израза којима баратају. С друге стране, неки изрази ће и даље остати непознати, често зато што ученици не знају основно значење речи, или зато што је изворни појам архаичан или ускостручан. Сам процес постављања питања подразумева јасна и директна питања о основном значењу речи, те ученике може макар делимично да усмери у правом смеру. Ова питања такође могу да покрену и дубље разумевање и обраду информација, при чему се ученици активно баве датом темом, постављају питања

везана за њу и смислено је повезују са другим темама. Овакав приступ је неопходан уколико ученик жели да консолидује и интегрише значење речи у постојеће знање, а, уопштено говорећи, учење је успешније и боље када се подаци обрађују на такав начин.

3. СТРАТЕГИЈЕ ЗА УЧЕЊЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Поступци везани за обраду материјала на страном језику описани у претходном одељку у ствари представљају различите стратегије за учење, које ученике претварају у активне учеснике у процесу учења, где они користе различите менталне поступке да би организовали језички систем који покушавају да науче (Williams and Burden 2001). Употребом стратегија за учење ученици селектују, усвајају, организују и интегришу ново знање (Weinstein and Mayer 1986), па се сматра да су стратегије за учење које активирају менталне процесе ефикасније у поспешивању учења (O'Malley and Chamot 1990), те да могу да постану аутоматизоване након учестале употребе. Претпоставка да се стратегије за учење језика, у смислу сложене когнитивне вештине, могу научити наговештава колико је значајна њихова улога у побољшању опште способности учења језика. Главне карактеристике стратегија су следеће: (1) стратегије за учење одражавају свестан напор који ученик улаже у учење и усвајање страног језика и омогућавају ученику да преузме контролу на процесом усвајања страног језика; (2) стратегије за учење утичу на успех процеса усвајања страног језика; (3) стратегије за учење су извор индивидуалних разлика међу ученицима; (4) стратегије за учење су карактеристике појединаца и сматра се да су веома подложне променама: оне могу да се науче и да се вежбају док не постану аутоматизоване, тј. док ученици не постану брзи и вешти у њиховој

употреби.

У наставном процесу стратегије су веома битне, јер су у питању средства за активно, самоуслерено деловање, што је неопходно за развијање комуникативне компетенције (Oxford 1990: 1). Пошто је развијање и раст комуникативне компетенције један од најважнијих циљева наставе страног језика, може се рећи да су све одговарајуће стратегије учења језика оријентисане су ка овом широко постављеном циљу. Како расте компетенција ученика, стратегије могу на одређене начине да негују неке аспекте компетенције (граматички, социолингвистички, дискурсни, стратешки). Оне могу да функционишу и на општем и на конкретном нивоу, тј. могу да се баве системским питањима језика, али и појединачним областима, као што су граматика или вокабулар, вештина читања или усменог изражавања. Одговарајуће стратегије за учење страног језика као резултат имају побољшано језичко знање и повећано самопоуздање ученика, што је од изузетне важности за дуготрајан успех у процесу учења страног језика.

4. КОГНИТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ – СТРАТЕГИЈА АНАЛИЗЕ ИЗРАЗА

Когнитивне стратегије (енгл. *cognitive strategies*) од суштинске су важности у процесу учења страног језика, јер се ослањају на различите технике рада на страном језику. Оне су уједно и једне од најпопуларнијих стратегија међу ученицима, нарочито зато што њихов велик део чине стратегије вежбања (енгл. *strategies for practicing*), што је пресудно кад је у питању успех. У ту групу стратегија спадају: понављање, формално вежбање звука и писања, препознавање и употреба формула и образаца, рекомбиновање (познатих елемената

на нове начине), и вежбање у природним ситуацијама.

У другој групи когнитивних стратегија, примању и слању поруке (енгл. *receiving and sending messages*), налазе се две конкретне стратегије: брзо схватање суштине (утврђивање главне идеје у материјалу или проналажење одређених детаља у материјалу) и коришћење различитих средстава као што су речници, граматички приручници, енциклопедије, али и аудио и видео снимци, посете музејима и изложбама, итд. приликом примања или слања поруке.

Трећа група когнитивних стратегија, анализа и резонување (енгл. *analyzing and reasoning*), састоји се од пет стратегија заснованих на логичкој анализи коју ученици примењују на материјал на страном језику. Дедуктивним резонувањем ученици користе општа правила да би дошли до конкретних решења, анализом израза долазе до целокупног значења кроз значење појединачних елемената, контрастивном анализом повезују матерњи и страни језик да би пронашли сличности и разлике, превођењем са једног језика на други постижу разумевање материјала, и преношењем, тј. директном применом знања речи, појмова и структура из једног језика у другом, ученици успевају да разумеју или произведу израз у страном језику.

Четврта, и последња, група когнитивних стратегија, стварање структура за инпут и аутпут (енгл. *creating structure for input and output*), неопходна је и у случају разумевања материјала на страном језику и у случају продукције. Хватање бележака може да се врши на различите начине (прављење обичног списка, семантичке мапе или детаљне организоване структуре), сумирање се односи на сажимање информација из дужих материјала, а наглашавање на технике истицања битних информација (нпр. подвлачење, обележавање у боји, итд.).

Од свих поменутих когнитивних стратегија, у овом раду посматра се употреба стратегије анализе израза. Оксфорд (1990: 46)

ову стратегију дефинише као поступак одређивања значења новог израза тако што се он подели на делове. У питању је процес који се најчешће користи у рецептивним језичким вештинама, слушању и читању, да би се тумачењем делова дошло до значења целог израза. Ова стратегија може да се користи на нивоу речи (ако је у питању сложена реч која се потом разлаже на префиксе, суфиксе и основу), на нивоу фразе (где се тумачи значење сваког елемента фразе), на нивоу реченице (када ученик реченицу разлаже на фразе), или чак на нивоу параграфа (када се посматра једна по једна реченица, чија се значења потом комбинују) (Oxford 1990: 83). Сем тога, потпуно је логично да је ову стратегију много теже применити приликом слушања страног језика, јер ученик просто нема довољно времена да сваки непознат израз анализира и протумачи његово значење, али је зато приликом читања свакако могућа њена употреба. У контексту овде приказаног истраживања важно је напоменути да, иако се подаци добијају кроз интервјуе, тј. говорени језик, материјал који студенти анализирају у интервјуима је писани текст, што им свакако олакшава употребу ове стратегије.

Уколико се појмовна метафора посматра на овакав начин, тј. као средство помоћу кога ученици могу да повећају свој вокабулар страног језика, може се закључити да применом ове стратегије ученици у ствари разлажу вишечлане изразе са метафоричким значењем на делове, потом анализирају сваки елемент понаособ, и током анализе проверавају да ли елементи у саставу вишечланог израза имају дословно или пренесено значење. Ако установе да неки елемент има пренесено значење, ученици бирају једно од неколико могућих значења дате полисемне речи, и то оно које одговара и минималном контексту вишечланог израза и ширем реченичном контексту у коме се тај израз налази.

5. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

С обзиром на то да је циљ овог рада првенствено био да се установи начин и опсег коришћења стратегије анализе израза, права сазнања о томе нису могла да се добију искључиво статистичким подацима. Осим тога што проста идентификација појаве не говори много о развоју и употреби стратегија за метафорички вокабулар, ни сам људски појмовни систем свакако не може да се испита простим тестирањем и бодовањем, нити се његов развој и промене могу увидети само спољашњим посматрањем без учествовања. Стога се рад и његови закључци ослањају на квалитативну истраживачку парадигму и натуралистичко истраживање, а коришћени метод у истраживању је интервју (енгл. *interview*) са испитаницима. Типови квалитативних интервјуа могу да се крећу од неструктурисаних до веома структурисаних, али свима им је заједничко то што су отвореног типа, пошто учесници могу да одговарају на начин на који желе и да говоре онолико колико желе.

Студенти, учесници у истраживању, били су студенти прве године Енглеског језика и књижевности. Они су похађали часове предмета Обједињене језичке вештине 1 и 2, који има недељни фонд од пет часова и који подразумева развој њихове језичке и комуникативне компетенције. Само истраживање је трајало годину дана и укључивало је периодично тестирање студената након чега би уследили интервјуи током који су студенти коментарисали задатке са теста и реконструисали своје одговоре, те нудили објашњења за своје одлуке. Интервјуи се обично обављају на местима која су заштићена и нуде приватност учеснику, што је у случају истраживања за овај рад значило да се сваки интервју обављао у кабинету ауторке, где су присутни били само учесник и она сама. Добијени резултати

анализирани су квалитативно, тј. садржај интервјуа је детаљно анализиран и категоризован по унапред утврђеним параметрима.

6. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Да би се илустровала и елаборирала стратегија анализе израза, као и да би се објаснило како је студенти користе у процесу разумевања јединица вокабулара енглеског језика које имају метафоричко значење, у овом одељку ће се изложити, описати и продискутовати неколики примери преузети из интервјуа, са нагласком на психолингвистички аспект и менталне процесе који се одвијају приликом обраде метафоричког материјала у страном језику.

Први пример је објашњење студенткиње која анализира метафорички израз *pump money (into a project)*. У питању је метафорички пренос значења који се заснива на метафори ОРГАНИЗАЦИЈА ЈЕ МАШИНА, где се радње, одлуке и поступци концептуализују кроз рад машине, у овом случају пумпе. Очигледно је да је студенткиња на самом почетку своје анализе свесна да глагол *pump* у овом контексту нема дословно значење *пумпати*, те анализира његова значења (уложити, гурати, пумпати) док не пронађе оно значење које одговара датом контексту. Кроз анализу израза она открива да глагол *pump* у свом дословном значењу не може да се налази поред апстрактне именице *money*, поготово кад се иза тога налази предлошка фраза *into a project*. Ово све су сигнали који јој говоре да глагол *pump* мора да има неко пренесено значење у датом контексту, на основу чега она долази до тога да вишечлана фраза *pump money into a project* има значење *уложити новац у пројекат*.

Пример 1.

Студент 1: Then suddenly, one day and without any warning, we were told that we had to... Е сад нисам сигурна, ја мислим да то нисам сигурна ни кад сам радила тест, то *pump*. Је л' тако?

Ауторка: Јесте.

Студент 1: Pump значи као уложити, као гурати, је л' тако?

Ауторка: Је л' то повезано са самом пумпом?

Студент 1: Па, није мислим. Овде је у пренесеном значењу, али има смисла. Јер су они, буквално гурнули као, напумпали новац у пројекат, овај али наравно ми то не бисмо тако превели. Може и тако да се разуме.

У другом примеру студент анализира значење израза *sail through (an interview)*, који се заснива на метафоричком значењу глагола *sail*, где се особине изворног домена, тј. пловидбе (глатко, брзо и мирно кретање без већих проблема) преносе на циљни домен, тј. друге врсте кретања (нпр. *She sailed into the room wearing a flowing gown.*), а потом и на апстрактне процесе као што су процедура, евалуација, итд. У својој анализи студент прво комбинује дословно значење глагола *sail (пловити)* са именицом *interview*, али, свестан да таква комбинација нема смисла, додаје објашњење да „ту нема неких проблема” јер овај глагол „увек асоцира на нешто врло лако”. Другим речима, ова објашњења студенту служе да би анализирао пренос значења код глагола *sail* и тиме дошао до оног метафоричког значења које одговара именици *interview* из поменуте фразе.

Пример 2.

Студент 2: Sail through као пловити кроз нешто. Овај, значи он ће практично пловити кроз тај, овај, интервју због, због, зато што

добро изгледа, и све, нема ту неких проблема. У том смислу *saal* увек асоцира на нешто лако врло.

У неким ситуацијама когнитивна стратегија анализе израза користила се напореда са стратегијом превођења (више о стратегији превођења у Радић-Бојанић 2011): приликом анализе израза студенти кључне компоненте прво преведу на српски, на тај начин себи олакшавајући процес разумевања, а онда преведени израз анализирају. Тако у трећем примеру студенткиња преводи израз *whiter than white*, што јој уједно служи и као анализа, јер на основу тога долази до готово синонимних значења „неприкосновено, без грешке”. Већина метафоричких значења везаних за белу боју носе конотацију невиности, чистоте, безгрешности, што у великој мери почива на културолошким особеностима европских језика. Ослањајући се на то знање, као и на анализу израза *whiter than white*, који компарацијом истиче већи степен невиности, чистоте и безгрешности од оног који се обично везује за белу боју, студенткиња објашњава метафоричко значење тог израза.

Пример 3.

Студенткиња 3: The behaviour of players in the national football team should be whiter than, ту не знам. Ту нисам ништа ставила. *Whiter than white* можда?

Ауторка: Да.

Студенткиња 3: Беље од беле. Значи, мора да буде баш неприкосновено. Баш онако, да буде супер њихово понашање. Баш оно без, без грешке.

У наредном примеру студенткиња анализира израз *chain of events*, који има метафоричко значење засновано на слици уланчавања:

као што су карике у ланцу (изворни домен) поређане једна за другом, тако и догађаји (циљни домен) серијски следе један други. Током своје анализе студенткиња постепено тумачи сегменте те фразе, чиме у ствари елаборира изворни домен већ поменуте метафоре ОРГАНИЗАЦИЈА ЈЕ МАШИНА, потом елаборира пресликавање елемената изворног домена на елементе циљног домена и напослетку долази до метафоричког значења датог израза.

Пример 4.

Студенткиња 4: Chain of events као ти догађаји који су повезани некако и који иду тако један за другим. Тако исто као ланац. Као што су у ланцу ти сегменти повезани један за други, тако ваљда и ти догађаји исто су тако повезани један за други, када један следи из другог. Овај, онда су исто тако у неком ланцу.

Понекад студентима приликом употребе стратегије анализе израза помаже не само њихово језичко знање, него и вањезичко знање, животно искуство и знање о свету. Тако у петом примеру студенткиња детаљно елаборира метафорички израз *fall from power*, који припада оријентационој метафори ДОБРО ЈЕ ГОРЕ / ЛОШЕ ЈЕ ДОЛЕ (за више детаља о томе како студенти разумеју ову оријентациону метафору видети Радић-Бојанић 2010), тако што у објашњење очигледно укључује вањезичко знање и животно искуство о томе да особе на владајућој позицији имају „највећу моћ”, те објашњава да неке од тих владајућих позиција нису сталне (као код краљева), него „имају ограничено време док су на власти”.

Пример 5.

Студенткиња 5: Fall from power, то ми је било некако везано,

мислим може бити везано за било шта, а мени је некако било везано за неког председника, политику или шта већ.

Ауторка: Зашто?

Студенткиња 5: Па они ми некако имају највећу моћ сада. Некако, у данашње време. То би раније било нешто друго. Али ово је и пошто они имају ограничено време док су на власти. Сада више није као раније, ако је једном краљ, заувек си краљ, него си председник на пример четири године или како то већ иде. Па онда кад падне како се он осећа. Као тај тренутак после пада. Уопште какав је његов живот.

7. ЗАКЉУЧАК

На основу изнесених и анализираних примера види се да применом стратегије анализе израза у процесу разумевања метафоричког вокабулара студенти разлажу вишечлане изразе са метафоричким значењем на делове, потом анализирају сваки елемент понаособ, и током анализе проверавају да ли елементи у саставу вишечланог израза имају дословно или пренесено значење. Студенти ову стратегију користе на неколико различитих начина: понекад се њихови мисаони процеси односе само на то да проверавају да ли дословно значење одређене речи одговара реченичном контексту у коме се реч налази, док много чешће стратегију анализе израза комбинују са још неким стратегијама. У много случајева установљено је да је комбинују са стратегијом превођења, јер им то помаже да разумеју пренос значења и везу елемената изворног и циљног домена, док студенти са више искуства са метафоричком вокабуларом укључују своје енциклопедијско, вањезичко знање да би објаснили како се реч са метафоричким значењем уклапа у реченични контекст. Дакле, што је већа интеракција стратегија и што је шири опсег знања,

тима је разумевање метафоричких израза на енглеском језику лакше. Стога се може закључити да развој метафоричког размишљања и припадајуће стратешке компетенције код студената, као и изградња њиховог самопоуздања по питању оваких вештина и знања, могу само да допринесу расту њихове аутономије и повећању способности да са успехом уче (и науче) страни језик.

ЛИТЕРАТУРА

- Кликовац, Душка. (2000). *Семантика предлога*. Београд: Филолошки факултет.
- Kövecses, Zoltán. (2002). *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, George and Mark Johnson. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Lazar, Gillian. (1996). "Using Figurative Language to Expand Students' Vocabulary". *ELT Journal* 50/1: 43–51.
- Littlemore, Jeannette. (2001). "An Empirical Study of the Relationship Between Cognitive Style and the Use of Communication Strategy". *Applied Linguistics* 22/2: 241–265.
- Littlemore, Jeannette and Graham Low. (2006). *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- O'Malley, J. Micahel and Anna Uhl Chamot. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/Harper and Row.
- Радић-Бојанић, Биљана. (2010). „Усвајање оријентационих метафора у страном језику”. *Методички видици* 1: 105–112.
- Радић-Бојанић, Биљана. (2011). „Превод као стратегија за учење метафоричког вокабулара у настави енглеског језика.” *Сусрети култура*, 1. 12. 2011.

- Weinstein, Claire E. and Richard E. Mayer. (1986). "The Teaching of Learning Strategies". In *Handbook of Research on Teaching*, ed. M.C. Wittrock (New York: Macmillan): 315–327.
- Williams, Marion and Richard L. Burden. (2001). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Biljana B. Radić-Bojanić

APPLYING EXPRESSION ANALYSIS IN METAPHORICAL VOCABULARY COMPREHENSION

Summary: Metaphorical vocabulary of the English language is often a problem for EFL students both in receptive and productive skills. One possible way of overcoming this difficulty is conscious development of learning strategies, which aid comprehension and production and lead to the autonomy of students in the domain of the use of metaphorical expressions in the English language. One of the strategies that can be used in metaphorical vocabulary comprehension is analyzing expressions, which implies the parsing of a multi-word chunk into words, the analysis of each individual element and checking if all the elements of the multi-word chunk have a literal or metaphorical meaning. The paper is based on a one-year research conducted at the Department of English at the Faculty of Philosophy in Novi Sad, during which English language students were interviewed in order to determine in how and to what extent they analyze metaphorical expressions as a strategy in understanding metaphorical EFL vocabulary.

Key words: conceptual metaphor, language learning strategies, analyzing expressions, qualitative research.