UDK 81’33 ISSN 1451-7124

Друштво за примењену лингвистику Србије

Филолошки факултет у Београду
Филозофски факултет у Новом Саду

Примењена лингвистика

Linguistique appliquée

22

Београд - Нови Сад
2021

Друштво за примењену лингвистику Србије
Филолошки факултет у Београду
Филозофски факултет у Новом Саду

ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА

Главни и одговорни уредник проф. др Весна Половина
Заменик главног и одговорног уредника проф. др Борко Ковачевић

Чланови уредништва:
проф. др Јулијана Вучо
проф. др Наталија Панић Церовски
др Ивана Вилић

Уређивачки одбор часописа:
др Јагода Гранић, редовни професор, Свеучилиште у Сплиту
др Ксенија Ђорђевић Леонар, редовни професор, Универзитет у Монпељеу
др Јованка Лазаревска-Станчевска, редовни професор, Филолошки факултет Блаже Конески у Скопљу
др Тјаша Миклич, редовни професор, Универзитет у Љубљани
др Октавиа Неделку, редовни професор, Универзитет у Букурешту
др Давиде Астори, ванредни професор, Универзитет у Парми
др Игор Лакић, ванредни професор, Универзитет Црне Горе
др Јасмина Московљевић Поповић, ванредни професор, Филолошки факултет у Београду
др Алма Соколија, ванредни професор, Филозофски факултет у Сарајеву
др Ђунићи Тојота, ванредни професор, Osaka City University

Издавачки савет:
др Снежана Гудурић, редовни професор, Филозофски факултет у Новом Саду
др Марко Грубачић, доцент, Филолошки факултет у Београду
др Невена Цековић, доцент, Филолошки факултет у Београду
др Гордана Ристић, доцент, Филозофски факултет у Новом Саду

Рецензенти:
др Алојзија Зупан Сосич, редовни професор, Филозофски факултет у Љубљани
др Весна Половина, редовни професор, Филолошки факултет у Београду
др Ђунићи Тојота, редовни професор, Градски универзитет у Осаки
др Зорка Кашић, редовни професор, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
др Игор Лакић, редовни професор, Универзитет Црне Горе
др Маја Ђукановић, редовни професор, Филолошки факултет у Београду
др Снежана Гудурић, редовни професор, Филозофски факултет у Новом Саду

САДРЖАЈ

Ivana Trbojević Milošević
CONTRASTIVE PRAGMATICS AND CORPORA:
TOWARD INTERCULTURAL STUDIES 7

Adnan H. Bjelak
UPOREDNI PRIKAZ STAVOVA UČENIKA I NASTAVNIKA
STRANIH JEZIKA U NOVOPAZARSKIM ŠKOLAMA O
ELEMENTIMA KULTURE NA NASTAVI STRANIH JEZIKA 21

Milja Zec, Dunja Stekić,
Milkica Marjanović, Marijana Veselinović
SAMOPROCENA ZAMORA GLASA KOD NASTAVNIKA 35

Данијела Врањеш
КРИТИЧКИ ОСВРТ НА ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА
КОХЕЗИЈЕ И КОХЕРЕНЦИЈЕ У УЧЕЊУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА 47

Dunja Stekić, Marijana Veselinović,
Milja Zec, Milkica Marjanović
TAKTILNE SLIKOVNICE ZA SLEPU DECU
– OSVRT NA ZNAČAJ ZA RANU PISMENOST 63

Милица П. Стојиљковић
ЈЕЗИЧКО-СТИЛСКА АНАЛИЗА
РОМАНА *КРИЛА* СТАНИСЛАВА КРАКОВА 77

Приказ / Review
Маја Ђукановић
ИНОВАЦИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ СТУДЕНАТА ЛИНГВИСТИКЕ
И ЈЕЗИКА: МЕЂУНАРОДНИ ПРОЈЕКАТ *UPSKILLS* 95

https://doi.org/10.18485/primling.2021.22.1
811.111'37
Originalni naučni rad
Primljen: 12.08.2021.
Prihvaćen: 11.09.2021.

Ivana Trbojević Milošević

University of Belgrade – Faculty of Philology

CONTRASTIVE PRAGMATICS AND CORPORA: TOWARD INTERCULTURAL STUDIES

Abstract: This paper discusses contrastive pragmatics as a vehicle towards a more comprehensive approach to language study, where language studies are seen as necessary part of intercultural studies. Looking at different pragmatic phenomena (such as pragmatic hedging, politeness strategies etc.) and relying on the ethnopragmatic concept of cultural scripts (Wierzbicka 1994; Goddard 2006) as well as on the insights of intercultural pragmatics, the paper attempts at illustrating how contrastive pragmatic analysis of (small) linguistic corpora may reveal cultural similarities and differences otherwise rather invisible to microlinguistic analyses; it also reflects on the significance such findings may bear for interculturally biased study of language.

Key words: contrastive pragmatics; ethnopragmatics; intercultural pragmatics; linguistic corpora.

1. Introduction

The aim of this paper is to present and discuss the advantages of carrying out contrastive pragmatic research using (fairly small and customized) linguistic corpora specifically compiled to provide evidence of pragmatic phenomena under investigation. The paper consists of four sections: Section 2 relates contrastive pragmatics to pragmatics, ethnopragmatics (Goddard 2002, 2006; Wierzbicka 1994, 1996) and intercultural pragmatics (Kecskes 2013) and lays out reasons for carrying out contrastive analyses of pragmatic phenomena in the first place. In this section, I will also discuss relative advantages of using 'small customized

corpora' over the large representative corpora such as the BNC or COCA. In section 3, I will provide examples of contrastive research that look into different types of pragmatic phenomena found in real-life discourse, such as hedging in semi-scientific discourse, modality and stance in pop and rock culture, or identification and contrasting of evidential strategies in English and Serbian journalistic discourse on political themes. In Section 4, I will conclude reflecting on the impact the contrastive pragmatic approach may have on the concept of intercultural studies and education.

2. Why Contrastive Pragmatics?

In the interview given to the journal Bells (Rasulić2009:236), David Crystal explained how he saw the role of pragmatics in the study of language:

> [...] pragmatics is probably the most important area of all in language study. But it's so recent that it's difficult to percieve it's full potential. [...] But the detailed empirical studies of the pragmatics of English, say, and then the pragmatics of French, say, and then – do English and French pragmatics meet or what are the diffferences between the two, a sort of *contrastive pragmatics*... [...]

Crystal goes on to comment on the importance of the area of contrastive pragmatics for language teaching:

> I think this is a very important area, and one that governs a lot of change of direction that I see in language teaching [...]. One of the biggest movements in English mother tongue teaching in schools in Britain at the moment is a switch from straight descriptive grammatical studies to pragmatic studies . Not just *what* grammar [...], but *why*[...] that grammar [...].(Rasulić 2009:237)

Having taught courses in Contrastive linguistics, Corpus Linguistics, Pragmatics and Modality for a number of years, I found these words trully encouraging, since they justified the approach I have somehow spontaneously developed in order to help my students, non-native speakers of English and future teachers, relate the content of the courses

and put the acquired knowledge to a practical purpose in carrying out their own reasearch (which is actually required in these courses). In a way, the decision to direct my students towards contrastive pragmatics in their first research endevours was motivated by the fact that the students were non-native, though higly proficient, speakers of English. However, although their mastery of the system of the English language was quite high, what a great majority of them lacked was the awareness of the importance of the subtle pragmatic competences, whose absence often leads to misunderstandings and failures in real-life communication, especially in (intercultural and cross cultural) *lingua franca* communication (Kecskes 2013). Those being a subject of my own research interest (Trbojević-Milošević 2019), and the fact that I have been teaching Introduction to corpus linguistics in the past ten years or so have influenced my decision to put my students on the path of what Johns (2002) describes as data-driven learning, which aims at confronting "the learner as directly as possible with the data, and to make thelearner a linguistic researcher […] [someone who is able] to recognize and drawconclusions from clues in the data […]" (Johns 2002: 108).

2.1. Pragmatics: from rationalist to intercultural

Defining the discipline and the scope of pragmatics has never been an easy task. As Searle,Kiefer and Bierwisch (1980:viii) put it :

> "Pragmatics is one of those words (*societal* and *cognitive* are others) that give the impression that something quite specific and technical is being talked about when often in fact it has no clear meaning".

The reason for this absence of clear delimitation of the term probably lies in the width of its scope of interest: in its classical sense, pragmatics is concerned with how the listener/reader arrives at the *intendedmeanin*g that iscommunicated by the speaker/writer. It can then be defined as the study of how *inferences* are drawn in communication, when more gets communicated / interpreted than is technically being said. Pragmatics, on the other hand, may also be concerned with the actual way meaning *gets* created by the speaker/reader, taking into consideration societal factors such as intention, cooperation and relevance to the situation, as well as those which are individual, such as speaker's attention, her prior experience that turns out to be salient in her, cognitively speaking,

egocentric linguistic choices (Keysar 2008, Giora 2003, Kecskes 2013). No matter which way pragmatics directs its focus, to the speaker or the listener, it invariably takes into account how *context* influences what is said and how it is being understood.

Context, however, is yet another notion whose definition appears to be quite elusive. It may be taken as a multi-tiered, dynamic structure that includes the textual neighbourhood of a word, speaker's prior experience which triggers certain verbal behaviour (private or prior context), the actual circumstances in which a (speech) event takes place , even cultural norms and rules that overarch the speaker's linguistic choices. Clearly, context in all its senses always governs the choices that speaker makes deciding what to say and what not to say: these choices are made at every level – at the level of grammar just as well as on the level of human social behaviour, when the speaker estimates relative closeness/distance with or from her interlocutor(s) (Watts 2004).

So, it becomes pretty clear that pragmatic linguistic choices are inextricably related to the *culture* of which the language is part, which makes these choices culture sensitive, even culture governed.

Let me give an example of asimple directive speech act (request to close the door). A quick research into possible linguistic realizations in Serbian would probably result in the following set of utterances, in which the imperative stands out as the linguistic expression of directive, sometimes accompanied by the formulaic *molim* and sometimes not. The list of possible utterances would also include semi-formulaic utterances or expressions of procedural meaning such as S2).

S1) Zatvori[te] vrata, (molim te [vas])!
S2) Da li biste bili ljubazni da zatvorite vrata,(molim vas)? [T/V distinction variation also possible]
S3) Budite ljubazni, zatvorite vrata (molim vas)! [T/V distinction variation also possible]

A research into the English inventory would possibly provide us with the following list[1]

E: Close the door, please!
E2) Would you mind closing the door, please?

1 The lists of possible utterances in either language are not exhaustive, of course, but they are given only for illustrative purposes here. They might include eliptical structures – *Vrata!* for instance.

E3) Would you be so kind to close the door, please?
E4) Be an angel, close the door, please!
E5) Kindly close the door.

Even a superficial look at these utterances reveals dissimilarities, although quite a few similarities are easilly spotted as well. Both languages have the imperative and use it readily in directive acts; both languages have on their disposal very similar play-downs on the illocutionary force of the imperative. Its strength, of course, is negotiable on-line, relative to the situational context, be the interlocutors English or Serbian. Further research, however, in frequency of occurence of such utterances would show[2] that the speakers of Serbian opt for the imperative much more often than the speakers of English, as it is obviously percieved appropriate in most of the situations where it would be invariably avoided in English *as impolite*.

The resercher could stop at these results, but such findings would remain, so to say, rather baren. The question of *why* the speakers of Serbian make different choices from their linguistic inventory that is almost identical to the linguistic inventory of English would remain unanswered. At this point, it would be necessary to broaden the scope of research and turn to the pragmatic study that concerns itself with such choices and is called either ethnopragmatics or ethnosyntaxin a broad sense of the word (Enfield 2002; Goddard 2002, 2006). Ethnopragmatics, as the study of culture specific norms, rules and models of usage, overlaps with ethnosyntax which studies the "connections between the cultural knowledge, attitudes and practices of speakers on the one hand and the morphosyntactic resources they employ in speech on the other" (Enfield 2002:5). The main technique of ethnopragmatic description is the identification of the so-called 'cultural scripts' as proposed by Wierzbicka (1994, 1996) and Goddard (2006). Cultural scripts are representations or scenarios that capture culture-specific norms, speakers' beliefs, way of thinking and ways of speaking that are typical in particular cultural contexts. They use the metalanguage of universal semantic primitives (Wierzbicka 1996) to describe 'local' discursive conventions in a precise and clear way that is equally accessible to members and non-members of a particular culture.

Therefore, when our 'imperative researcher' includes the ethnopragmatic (cultural) factors into her analysis, the speech practices

2 Indeed,a similar research has been carried out (Trbojević-Milošević 2009) .

she is investigating would open up for a deeper and broader interpretation and could finally be translated into a possible cultural script relating to *directness* (for Serbian):

If I want someone to do something, it is NOT BAD to say to this person something likethis

'I want you to do something; because of this, you have to do it'

This cultural script models not only the encoding of the speaker's intended meaning, but also her own and the listener's perception of directness and, consequently, possible reactions, either verbal or behavioural.

From my 'non-native to non-natives' teacher perspective, the contrastive pragmatic approach which includes the ethnopragmatic factor becomes all the more reasonable when it addresses the intercultural factor as well.The real-life communication(which remains in the focus of all pragmatic disciplines) is increasingly becoming intercultural and unfolds through *lingua franca*, mostly English. Intercultural encounters, though, abound in instances of misunderstanding, miscommunication or communication failures, which cannot be pinned down to mere lack of linguistic competences. On the contrary, as recent research shows (Mustajoki 2017), it seems that speakers'/interlocutors'lower proficiency in *lingua franca* is compensated for by greater focus on the language used and communication in general; however, high-proficiency speakers, those who feel 'at home' in the language, tend to overlook the common ground and appropriate recipient design traps and quite often fall into them. For intercultural pragmatics, which "focuses on intercultural interactions and investigates the nature of the communicative process among people from different cultures, speaking different first languages" (Kecskes 2017) such problematic interchanges are of particular importance, as they reveal the complex working and interplay of the factors mentioned above, namely the societal and individual ones (Trbojević-Milošević 2019).

This rather completes this 'panoramic' view of different pragmatic approaches that form the theoretical starting pointfor the application of contrastive pragmatics procedures and identify problem areas that legitimize the need for contrastive pragmatics. Validity of such contrastive research, however, depends on the representative amount of 'real communication/language' data processed, which calls for the inclusion of corpus linguistics tools. We thus become witness to the making of a fairly new approach, as Aijmer (2020) says in a recent article:

> "Contrastive corpus pragmatics' can be regarded as a new field of research characterised by the joint approaches of pragmatics, corpus linguistics and contrastive analysis for describing the similarities and differences between languages." (Aijmer 2020:28)

2.2. Why corpus and what corpus?

Having agreed that real-life communication, or language usage represents the focus of any pragmatic discipline and that as researches we tend to look for typicall patterns and contextual factors that govern the speaker's choice of those patterns, then linguistic corpora seem to be the only plausible solution, for a number of well-known reasons: firstly, as analysts of 'real language' we cannot rely on our own intuition, sporadic evidence or several speakers' idiosyncrasies , as the validity and reliability of the conclusions so drawn would suffer greatly.

An example of a corpus-based pragmatic research that proves how intuitive claims may be wrong is provided by Coates (2004), in her discussion of Holmes' (1995) results regarding the distribution of the *you know* discourse marker among men and women. She observes that

> [...] women recorded by Holmes use *you know* more frequently than men when it expresses confidence , but less frequently when it expresses uncertainty. Holmes's sensitive analysis demonstrates that hedges are multifunctional and that any analysis of gender differences needs to allow for this. Moreover, her findings challenge Lakoff's blanket assertion that women use more hedges than men as well as Lakoff's claim that women's use of hedges is related to lack of confidence, since female speakers used *you know*<u>more</u> in its confident sense.' (Coates:2004:89)

As already said above, as analysts we need a large ammount (or at least, enough) of language data from a large number of speakers/writers. Also, as we focus on 'real language' occuring in authentic discourse, we engage in empirical work that calls for large collections of texts collected following the principles of representativeness. That would, in turn, allow for both quantitative and qualitative analysis, i.e. functional explanation, exemplification and interpretation of the quantitative data (Biber et al 2004).

The number of standardized, large corpora such as the British National Corpus, the Corpus of Contemporary American, or corpora containing multimodal data on children's language such as CHILDESor the language of teenagers (COLT) and the fact they are easilly accessible through the Internet have proven to be a great aid in pragmatic research; unfortunately, when it comes to contrastive pragmatic research, a number of problems crop up. One of them is (though it may sound strange, given the size of those corpora) that they do not provide the researcher with enough linguistic material covering the phenomenon under research (e.g. the amount of data on email communication in the BNC is far from representative). Another problem often encountered by researches who use the large standardized corpora is that they do not give enough contextual information (e.g. research regarding development of speech acts in children). Even greater, probably the most serious problem for a contrastivist, is the assymetry in availabilty of corpora in L1 and L2 : more often than not, the researcher will not have a comparable L2 corpus available – which is almost always the case when contrasting pragmatic phenomena in English and Serbian.

The way out of those problems may be found in the researcher's decision to compile her own specialized corpus to fit the purpose of contrastive pragmatic research, following (at least minimal) principles of representativeness. Indeed, an impressive number of studies have been done on small, specialized corpora in the past ten years or so (the Robert Parker's Wine Tasting Notes, or the Brexit Blog Corpus used by Carita Paradis and her associates, for example). The literature on corpus compilation provides useful tips regarding the size of corpus that ensures reliability of the results, as well as on annotation and processing techniques.

Contrastive research of pragmatic phenomena ocurring in authentic spontaneous discourse, however, also faces another compilation problem - and that is how to come by spoken data. The difficulties range from ethical to technical, but can still be overcome either by using samples of recorded TV and radio programmes for example, or – and that would be the last resort – collect data by means of the so-called Discourse Completion Tests (DCT) , which, admittedly, have their drawbacks being some kind of simulations of authentic discourse.

Once these problems are solved and 'pragmatic descriptions' of language usage become available through corpora, the contrastive procedure is practically the same as at any other level of either micro or macro linguistic analysis

3. Examples of small scale corpus-based contrastive pragmatic research

In this section, I will briefly present, for purposes of illustration, four studies that looked into different types of pragmatic phenomena: the use of imperatives in male and female speakers of Serbian (Trbojević-Milošević 2008), a contrastive analysis of modal hedging in semi-scientific discourse in English and Serbian (Trbojević-Milošević 2012) , a contrastive analysis of evidential strategies in journalistic discourse on politics (Trbojević-Milošević 2018) and a contrastive analysis of modality markers in English and Serbian pop and rock songs (Stojilkov 2014).

Although I stated in 2.2. that comprehensive studies of usage cannot rely on intuition, anecdotal evidence or small samples, that does not exclude the possibility that intuition or sporadic evidence may inspire corpus based research. The following study - a comparison of how men and women use imperatives in Serbian was exactly inspired by my intuition formulated then as the hypothesis that the use of *imperative* in requests in Serbian would prove more frequent in male speakers than in female speakers. The corpus was obtained by means of a 10-situation DCT distributed to a demographically sampled population of over 150 informants (male and female) . The research results, however, did not confirm the initial hypothesis, as it turned out that the difference in using imperatives in requests was statistically insignificant, and the hypothesis had been based on a cliché about female politeness strategies.

The second study was inspired by an accidental observation of conspicious difference in using modal hedges in patient instruction leaflets (the English original and its translation into Serbian) accompanying a dietary product. The English text abounded in modal hedging expressions, dominantly epistemic modals, that mitigated the strength and directness of the claims made; the Serbian text abounded in assertions and categorical judgments. The differences were so striking, that they inspired me to compile two corpora, each one including instructions and structural claims for 25 dietary supplements and slimming products that could be found in Serbia and globally. Both corpora were rather small - together they amounted to some 8000 words. The contrastive analysis carried out yielded interesting results – although the linguistic inventory of means for hedging (the expressions of procedural meaning) showed a great deal of similarity, their range was much ampler in English, and so was

the frequency of occurence in the English corpus: the instructions in Serbian featured many more unmitigated direct claims. Modal hedging was present to a degree, but my initial observation about the striking difference between English and Serbian structural claims was strongly confirmed and proved to be a pattern that supported the cultural script for directness preferred by Serbian speakers. Of course, the interpretation of the quantitative results required reference to different cultural factors, such as laws and regulations regulating the market of those products in Serbia and in the English speaking countries.

The third study investigates and contrasts so-called evidential strategies of the interactants in political interviews in English and Serbian. The hypothesis, again inspired by my intuition about Serbian preference for directness, was that evidential markers (inferential, sensory and reportative) would be considerably more frequent in English than in Serbian political/media discourse. The overall corpus compiled consisted of two smaller corpora of around 40,000 words each. The corpora contained interviews with high-rank politicians, business people and people active in the socio-cultural settings of Serbia and the UK.

The normalized frequency of chosen evidentiality markers was found to be fairly balanced between the two corpora (English corpus: 8.5 per 1000 wds; Serbian corpus 6.0 per 1000 wds). The difference in frequency was too slight to point to some distinctive cultural differences as regarding tentativeness or hedging, and there were hardly any contrasts found. The similarities, however, were striking and they showed in the areas of relative (un)reliabilty of evidence, the interplay between subjectivity and intersubjectivity, the alternation between personal and collective voice, in the expression of stance, etc. Once again, the reasons for such absence of contrast had to be sought for in the (inter)cultural factors, as the data triggered conclusions about strong intercultural influences and 'borrowings', showing that Serbian journalists closely followed the role-model of their Anglophone counterparts .

The last but definitely not the least interesting example of using small specialized corpora for contrastive pragmatic research is a graduate student's research into the modality markers in English and Serbian pop and rock songs. She carried out a thorough research into the type, scope and degree of modality in the pop/rock song corpus, trying to get an insight into what could be called the 'mentality of rock culture' . The corpus comprised the lyrics of 210 pop/rock songs in English and Serbian

(around 23000 wds). This research takes into consideration the stereotypes about the anglophone perception and expression of politeness, focusing on the expressions of procedural meaning (EPMs) and evidentials used as pragmatic hedges. The results again support the cultural script for directness :"[...]It becomes clearly identifiable in Serbo-Croatian rock/pop songs that deontic meaning primarily gets carried across as the imperative" (Stojilkov 2014) and later on, she concludes " [It] confirms the stereotype, since the data clearly shows the Serbian/Croatian/Bosnian preference for directness (cf. the frequency of occurrence of the factive predicator 'know')" (Stojilkov 2014).

4. Conclusion: Toward Intercultural Studies

The examples of research described in the previous section have not been selected only for the purposes of illustrating possible topics and ways of carrying out contrastive pragmatic analysis, but also to point to the relevance of contrastive pragmatic research to the concept of intercultural studies and, consequently, intercultural education of the future linguists and language teachers. I see intercultural education as education conducive to the development of cross-cultural competences in our students, by aiding them in developing a set of cognitive, behavioural and affective/motivational components that enable them to adapt effectively in intercultural environments. The notion of 'intercultural' could also be understood as a continuumthat accommodates different cultures within one particular language, such as academic culture, youth culture, professional culture, company culture, etc.

The immediate relevance of contrastive research into pragmatically sensitive topics like those presented in this paper is probably best illustrated by this quote from Goddard and Wierzbicka (2007:113):

> The avoidance of the imperative in modern English and the development of an extended class of interrogative directives (so-called 'wh-imperatives', e.g., 'could you/would you do X') is a linguistic phenomenon whose cultural and linguistic significance can hardly be overestimated. It is a phenomenon which should be *the subject of the first lesson*in acculturation taught to every immigrant to an English-speaking country.

The results of any research embarked upon with full awareness of the cultural sensitiveness of the phenomena under investigation themselves represent a set of relevant data that is legitimate participant in the area of intercultural studies, which, in their own turn should be applied in intercultural education.It is my firm belief that is the route we should put our students of language and linguistics on.

REFERENCES

Aijmer, K. (2020). Contrastive Pragmatics and Corpora. *Contrastive Pragmatics*Vol I, Issue 1.

Brill: DOI: https://doi.org/10.1163/26660393-12340004

Biber, D., Conrad,S.and R.Reppen (2004).*Corpus Linguistics*. Investigating Language Structure and Use. Cambridge. Cambridge University Press

Coates, J. (2004) Women, Men and Language: A Sociolinguistic Account of Gender Differences in Language (2nd edition) . London: Longman

Enfield, N.J. (Ed.) (2002) *Ethnosyntax: Explorations in culture and Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Goddard, C. (2002) Ethosyntax, Ethnopragmatics, Sign-Functions and Culture. In Enfield, N.J. (Ed.) *Ethnosyntax.Explorations in Grammar and Culture*. New York: Oxford University Press.

Goddard, C. (2006). Ethnopragmatics:a new paradigm. In: *Ethnopragmatics. Understanding discourse in cultural context*.C.Goddard (ed.) Berlin-New York: Mouton de Gruyter,1-30.

Goddard, C.and A.Wierzbicka (2007) Semantic Primes aand Cultural Scripts in Language

Learning and Intercultural Communication. In Palmer G.and F.Sharifian (Eds) Applied Cultural Linguistics: Implications for Second Language Learning and Intercultural Communication. Amsterdam: John Benjamins.

Holmes, J. (1995). Women, Men and Politeness. London:Longman. 105-124.

Johns, T. (2002). “Data-DrivenLearning: The Perceptual Challenge” inB. Kettemann & G. Marko (eds.)Teaching and Learning by DoingCorpus Analysis, 107-117. Amsterdam: Rodopi.

Kecskes, I. (2013). Intercultural Pragmatics. Oxford: Oxford University Press.

Kecskes, I. (2017). Cross-Cultural and Intercultural Pragmatics. In Yan Huang (Ed.) The Oxford Handbook of Pragmatics. Oxford: Oxford University Press

Mustajoki, A. (2017). Why is Miscommunication More Common in Everyday Life than in Lingua Franca Conversation? In Kecskes I., S.Assimakopulos (Eds.) Current Issues in Intercultural Pragmatics. Amsterdam: John Benjamins. 55-74.

Rasulić, K. (2009) Interview with David Crystal. In :Belgrade BELLS . Vol.1. Jovanović, A., K.Rasulić and I.Trbojević (Eds).Beograd: Filološki fakultet.

Searle, J.R., Kiefer, F., Bierwisch, M. (Eds) (1980). Speech Act Theory and Pragmatics. Vol 10. Dordrecht: Reidel.

Stojilkov, A. (2014). Rok kultura i modalnost: Komparativna analiza semantičke kategorije modalnosti u engleskom i srpskom jeziku. Unpublished master thesis. Beograd: Filološki fakultet.

Trbojević-Milošević, I. (2008). Grammar Can Hurt: A Contrastive View of English and Serbian Imperatives. In Rasulić K., I.Trbojević-Milošević (Eds.) ELLSSAC Proceedings . Vol. I. Beograd: Filološki fakultet. 103 -114.

Trbojević-Milošević, I. (2009). Some contrasts in politeness structure of English and Serbian. In Kuzniak M., Rozwadowska B. (Eds) PASE Papers 2008: Studies in Language and Methodology of Teaching Foreign Languages, Wroclaw: Oficyna Wydawnicza ATUT, 177-184.

Trbojević-Milošević, I. (2012). Modal Hedges in Para-Pharmaceutical Product Instructions: Some Examples from English and Serbian. In Almeira A. (ed.) *Revista de Lenguas para Fines Especificos 18*. Las Palmas: ULPGC. 71-92

Trbojević-Milošević, I. (2018). Corpus Evidence for Evidentials in English and Serbian Political Discourse. In Rasulić, K.and I. Trbojević (Eds) *BELLS* 10. Beograd: Filološki fakultet. 131 – 156.

Trbojević-Milošević, I. (2019). Skidding on Common Ground: A Socio-Cognitive Approach to Problems in Intercultural Communication. *Journal of Pragmatics* Vol.151. 118-127.

Watts,R.J. (2004) *Politeness*. Key topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

Wierzbicka, A. (1994). 'Cultural Scripts': A semantic approach to the study of cross-cultural communication. In: *Pragmatics and Language Learning*. Bouton L.and Y.Kachru (Eds). Urbana Champaign: University of Illinois. 1-24.

Wierzbicka, A. (1996) Contrastive sociolinguistics and the theory of 'cultural scripts': Chinese vs. English. In Hellinger M. and U. Ammon (eds), *Contrastive Sociolinguistics*. Berlin:Mouton de Gruyter, 313-44.

Ivana Trbojević-Milošević

KONTRASTIVNA PRAGMATIKA I KORPUSI: U SUSRET INTERKULTURNIM STUDIJAMA

Rezime: Ovaj rad ima za cilj da predstavi i obrazloži prednosti kontrastivno-pragmatičkih istraživanja na (relativno malim i specijalizovanim) jezičkim korpusima, posebno kompiliranim da obezbede dovoljno jezičkog materijala za istraživanje pragmatičkih pojava u spontanom i autentičnom diskursu. Rad je podeljen na četiri dela: prvi deo je Uvod u kome se definišu ciljevi rada. U drugom delu, kontrastivna pragmatika se posmatra u odnosu prema racionalističkoj pragmatici, etnopragmatici i interkulturnoj pragmatici. U njemu se, osim toga, izlažu i obrazlažu razlozi za istraživanje pragmatičkih pojava. Takođe, u drugom delu se izlažu relativne prednosti koje specijalizovani korpusi manjeg obima imaju u odnosu na velike standardizovane i reprezentativne baze jezičkih podataka, kao što su Britanski nacionalni korpus i Korpus savremenog američkog. U trećem delu prikazani su primeri kontrastivnih istraživanja koja posmtraju različite tipove pragmatičkih pojava, kao što su modalno ograđivanje u stručnom diskursu, rodno osetljiva upotreba imperativa, modalni markeri stava u pop i rok pesmama na srpskom i engleskom jeziku, kao i evidencijalne strategije kojima se služe učesnici u intervjuima političke tematike. Četvrti deo predstavlja zaključak u kome se podvlači značaj kontrastivno-pragmatičkih istraživanja za interkulturne studije i interkulturno obrazovanje studenata jezika i lingvistike.

Ključne reči: kontrastivna pragmatika, etnopragmatika, interkulturna pragmatika, jezički korpusi

https://doi.org/10.18485/primling.2021.22.2
316.72
371.3::81'243
Originalni naučni rad
Primljen: 22.06.2021.
Prihvaćen: 11.08.2021.

Adnan H. Bjelak

Državni univerzitet u Novom Pazaru

UPOREDNI PRIKAZ STAVOVA UČENIKA I NASTAVNIKA STRANIH JEZIKA U NOVOPAZARSKIM ŠKOLAMA O ELEMENTIMA KULTURE NA NASTAVI STRANIH JEZIKA

Sažetak: Cilj analize jeste predstavljanje stavova učenika iz novopazarskih škola i njihovih nastavnika jezika o elementima kulture na nastavi stranih jezika. U istraživanju sprovedenom u oktobru školske 2020/21. godine učestvovala su 83 učenika (43 osnovca i 40 srednjoškolaca) i 14 nastavnika jezika. Istraživanje je realizovano na osnovu ankete za učenike i nastavnike jezika, koja je sadržala pitanja otvorenog i zatvorenog tipa, na osnovu čega saznajemo o elementima kulture na nastavi jezika, čije je izučavanje od izuzetne važnosti za formiranje interkulturne, potpune ličnosti, određene osobinama kao što su etičnost, saosećajnost, raspoloženost za pripadnike kulture kojoj ne pripadamo. Rezultatima pristupamo kvantitativno-kvalitativnom analizom.

Ključne reči: nastava stranih jezika, kultura, formiranje ličnosti, interkulturna dimenzija.

Uvod

Govoreći o odnosu kulture i nastave jezika, Berić (2018: 156) postavlja pitanje *šta uopšte znači usvajanje jezika?*, ukazujući ujedno da to znači "usvajanje njegovih manifestnih oblika, ali i svih dimenzija bitnih za njegovo stvarno razumevanje. To znači upoznavanje sa svim aspektima važnim za konverzaciju, ophođenje, ponašanje, korespondenciju, kulturu življenja i drugih manifestnih oblika kulture i sveukupnu delatnost jedne etnozajednice, odnosno kompleksne vidove međuljudskih relacija" (ibid.).

Adasku sa saradnicima (Adaskou et al. 1990: 3-4) izdvaja četiri dimenzije kulture u nastavi. Prva je estetska i uključuje bioskop, književnost, muziku i medije. Druga je sociološka, a odnosi se na organizaciju i prirodu porodice, međuljudske odnose, običaje, materijalne uslove itd. Treća je semantička, a obuhvata celi sastav konceptualizacije koji uključuje stanja, opažanja i misaone procese. Konačna dimenzija je pragmatična ili sociolingvistička, a sadrži znanje, socijalne, paralingvističke veštine neophodne za uspešnu komunikaciju.

Savremeno društvo je i na makro i na mikroplanu obeleženo postojanjem različitih koegzistirajućih kultura, različitih običaja i drukčijih vrednosnih sistema. Izloženost savremenog čoveka interkulturnosti vezuje se ne samo za sredinu u kojoj živi u kontaktu sa drugima, nego se prenosi i putem medija, migracijama, porastom broja turista, kao i različitim socijalnim kontaktima u kojima se susreće sa pripadnicima drugih kultura (Živković, 2013). To govori da je današnje društvo označeno višekulturnošću i da je pred nama pravi izbor kultura, s kojima se upoznajemo i koje izučavamo, čije običaje i vrednosti nesvesno prihvatamo.

Živković naglašava dalje, kada je reč o učenju stranog jezika i kulture koja nije naša matična, i to da je potrebno govoriti i o istorijiskim i sadašnjim relacijama koje eventualno postoje između zemlje kojoj pripada učenik i zemlje čiji jezik uči, kao i o bilateralnim vezama uopšte koje postoje između dve zemlje. Ovo bi, naime, podrazumevalo da nastavnik stranog jezika, osim poznavanja lingvističkog sadržaja i gramatičkih pravila, mora dobro da vlada činjenicama, to jest da dobro poznaje kulturu i vrednosti stranog jezika koji predaje, s tim u vezi što kao kulturni posrednik mora dobro da poznaje i sopstvenu kulturu i njene vrednosti. Bajram i Kremš (Byram, Kramsch, 2008: 21) navode da su nastavnici jezika saglasni s idejom da kultura treba da bude sastavni deo nastavnog programa, ne ostavljajući je za tzv. *Dan kulture*, da je ideja nadahnjujuća i uzbudljiva, ali da ju je ipak vrlo teško implementirati, te prikazuju stav jedne, u svrhu zajedničkog istraživanja anketirane profesorke nemačkog jezika, koja smatra da se od nastavnika jezika previše očekuje, te preporučuje i izučavanje kulture bazirano na ličnom iskustvu kroz upoznavanje ljudi čiju kulturu proučavamo (direktnim kontaktom ili pismima, mejlovima), gledanjem filmova, a da se od nastavnika treba očekivati toliko da interpretira obaveznu literaturu i prati dikciju učenika prilikom konverzacije.

Džejn (Jane, 2011: 16) ima potpuno drugačiju percepciju. On očekuje od nastavnika da se ne koriste samo udžbenikom, nego za vežbe iz

jezika obuhvata i druga nastavna sredstva i materijale, posebno naglašavajući učešće samih učenika koji samostalno mogu pronaći materijale, čime bi rasteretili nastavnike tog dela posla, a nastavnik bi, dajući im takve zadatke, pospešivao razvoj učeničke autonomije.

Momčilović (2017: 524) naglašava kako zadatak savremene nastave stranih jezika jeste da "omogući učenicima uočavanje međukulturnih odnosa i da ih pripremi na interakciju sa drugim kulturama. Njeni ciljevi su razvoj kulturne svesnosti, odnosno reflektovanje sopstvene i strane kulture", što će reći da bi nastava i maternjeg jezika i stranih jezika trebalo da značajno doprinesu razvoju interkulturnosti.

San (Sun, 2013: 372) smatra da je izučavanje kulture u nastavi jezika od vitalnog značaja za mnoge aspekte učenja stranih jezika, ukazujući da nastava kulturnog znanja i uspostavljanje kulturne sheme doprinose jezičkom razumevanju i izražavanju učenika, naglašavajući da je kulturna shema pohranjena u mozgu, a da će je učenici koristiti kako bi se oslobodili opstrukcije i rešili problem koji proizlazi iz kulturnih razlika. Autorka (ibid.: 373) navodi kako su se u prošlosti nastavnici u nastavi stranih jezika obično usredsređivali na jezičke tačke, dok su zanemarivali aspekte kulture, tako da je većina učenika znala mnogo reči i gramatiku, ali im je nedostajala sposobnost da pravilno koriste jezik, te kad bi takvi učenici komunicirali sa izvornim govornicima datog jezika, napravili bi puno grešaka. Na primer, zbog nedostatka interkulturne kompetencije, mogli bi postavljati pitanja koja su sasvim lična (koliko imaš godina, jesi li oženjen/udata, koliko zarađuješ itd.), koja bi za sagovornika možda bila primitivna, o čemu govore i Nef i Rucinski (Neff, Rucynski, 2013: 12) ističući kako "svaka kultura ima specifične načine formalnog i neformalnog komuniciranja, te da se, pored poznavanja vokabulara i gramatike, mora poznavati i sociokulturni kontekst, čije će ponavanje doprineti izbegavanju jedne frekventne greške – bukvalno prevođenje određenih izraza".

Kremšova (Kramsch, 2013: 64) u savremenim teorijama o jeziku navodi dve koegzistirajuće perspektive, dva načina posmatranja kulture u nastavi jezika: modernistički i postmodernistički, upućujući nas da je kultura u nastavi jezika do 70-ih godina 20. veka doživljavana kao komponenta pismenosti, a da od 70-ih i 80-ih godina dolazi do preokreta, kada kultura postaje sinonim za način života i svakodnevno ponašanje članova govornih zajednica, povezanih zajedničkim iskustvima, uspomenama i težnjama. U tom smislu, autorka govori o kulturama s velikim i malim k, određujući kulturu s velikim k kao "proizvod kanonske pismenosti u

školi, kao opšte poznavanje književnosti i umetnosti", dok kulturu s malim k određuje "kao kulturu svakodnevnog života, koja uključuje načine ponašanja izvornih govornika određenog jezika, njihovu kulturu ishrane, odevanja, stanovanja, te razne običaje, verovanja i vrednosti".

Naime, „učenje stranih jezika uveliko priprema mlade ljude za razumijevanje kultura iz kojih ti jezici dolaze – jezičke strukture, polazeći od leksike i morfologije, preko sintakse, pa do diskursa i teksta – u velikoj mjeri daju uvid u kulturološke posebnosti njihovih govornika. Učenje stranih jezika treba da doprinese razvoju pozitivnih vrijednosti u kontekstu multikulturalnosti, da izgradi svijest o sopstvenom identitetu kroz građenje humanog i tolerantnog odnosa prema različitim jezicima i kulturama, njeguje tolerantne oblike ponašanja i kulturu dijaloga i svijest o značaju multikulturalizma i plurilingvizma. Upoznavanje stranog jezika sa svim njegovim posebnostima, pa samim tim i posebnostima kulture iz koje dolazi, značajno doprinosi sagledavanju, upoređivanju, kritičkom promišljanju[1] i, konačno, razumijevanju te kulture. U krajnjem, i njenom prihvatanju, sa svim sličnostima i razlikama u odnosu na kulturu kojoj učenici pripadaju" (Popović, Nikčević, 2017: 169-170).

Živković (2013) navodi i nekoliko preporuka u vezi s konkretnim merama koje bi nastavnik stranog jezika mogao da preduzme: "definisati razlike i sličnosti koje postoje između dve države, dva naroda i dva jezika, identifikovati i prevazići stereotipe i predrasude, citirati ljude našeg porekla koji su uspeli u toj zemlji čiji se jezik uči, nabrojati reči tog stranog jezika koje se koriste u našem jeziku i po potrebi reči iznašeg jezika koje se koriste u tom jeziku, opisati bilateralne veze koje postoje između naše zemlje i te druge zemlje, na polju ekonomije, politike, nauke, tehnike, umetnosti itd, navesti poznate sportiste, muzičare, glumce, naučnike, pisce, slikare i druge uspešne ljude poreklom iz te zemlje".

Uzevši prethodno u obzir, mogli bi se očekivati pozitivni pomaci (u kognitivnom i afektivnom području) u razvoju interkulturnosti, samim tim i u, navodi Momčilović (2017: 534): "uočavanju sličnosti i razlika između svoje i strane kulture, boljem razumevanju strane kulture, otvorenosti prema drugačijem, širenju horizonata, prihvatanju i poštovanju drugačijeg, korišćenju više izvora informacija".

1 Razvoj kritičke kulturne svesti zahteva priznavanje jednostavne istine: ne postoji jedna kultura (superiorna), koja oličava sve i samo najbolje ljudsko iskustvo, kao što ne postoji ni jedna kultura (inferiorna), koja oličava najgore od ljudskog iskustva (Beko, 2018: 586), gde Andrejević (2016: 608), pored razvoja kritičke kulturne svesti, navodi da je potreban razvoj i "veština kritičke evaluacije perspektiva, praksa i produkata sopstvene i ciljne kulture".

Neophodno je, međutim, navodi Momčilović dalje, "podsticanje svesti o sopstvenoj kulturi, dublje shvatanje odnosa među kulturama, sprečavanje predrasuda/stereotipa u kontaktu sa drugim kulturama, korišćenje sopstvenih (inter)kulturnih iskustava" (ibid.).

Dakle, reč je o sticanju interkulturne kompetencije. Međutim, ono što može biti sporno jesu nastavni materijali koji moraju biti prilagođeni savremenoj nastavi i ideji interkulturnosti, jer, kako smatra Andrejević (2016: 606), baveći se istim problemom, udžbenici mogu biti jednodimenzionalni (usmereni samo na kulturu ciljnog jezika) i dvodimenzionalni (koji podstiču na interkulturno razumevanje i tretiraju kulturne teme iz dve ili više različitih prespektiva). Andrejević (2016: 606) dalje navodi da se pravi razlika između otvorenih i zatvorenih tekstova, ističući da "udžbenik sa zatvorenom koncepcijom tekstova prikazuje kulturne grupe bez ikakvih problema, te ne ostavlja mesto diskusiji. Otvoreni tekstovi, s druge strane, omogućavaju različite interpretacije, nude kompleksniju viziju određene kulture, debate o socijalnim problemima i konfliktnim situacijama, a učenik postaje kulturno aktivan subjekat čije će sugestije biti osnova za diskusiju, a njegovo poimanje sveta polazna tačka iz koje mogu postići bolje razumevanje i uvid u ciljnu kulturu".

Krstić (2013: 567) upućuje da kulturni sadržaji mogu biti predstavljeni u udžbenicima na sledeće načine: kao odsustvo kulturnih sadržaja: udžbenik je fokusiran na usvajanje formalnih aspekata ciljnog jezika. Budući da ih je nemoguće izbeći u potpunosti, kulturni sadržaji se ipak pojavljuju; kultura – predstavljena kao dodatak jezičkoj građi: kulturni sadržaji su obrađeni u posebnim odeljcima, na kraju nastavnih jedinica, lekcija ili tematskih blokova. Kultura koja je predstavljena kao dodatak uglavnom se zasniva na materijalnoj kulturi ili civilizaciji, imajući u vidu da je taj tip kulture najlakše predstaviti učenicima van konteksta; kultura – integrisana sa ostalom jezičkom građom: kulturni sadržaji su prisutni u svim delovima lekcije. Direktno ili indirektno, gramatika je data u kontekstu adekvatne upotrebe u datim komunikativnim situacijama. Učenik istovremeno uči da se formalno pravilno izražava, ali takođe i da se ponaša u skladu sa kulturnim očekivanjima maternjih govornika. Suštinski, glavni cilj nastave jezika mora biti to da se učenicima ponude raznovrsni sadržaji, razni tekstovi različitih žanrova, kako bi svako od njih mogao da pronađe nešto s čim se može identifikovati. U suprotnom, udžbenike bismo mogli registrovati kao potencijalne prepreke za promovisanje interkulturne kompetencije. Holek (Holec, 1981., cit. u: Pörn, Hansell, 2017: 3) ističe kako bi čak tre-

balo dati učenicima određenu autonomiju u kom će se slučaju učenicima dozvoliti da sami određuju ciljeve i sadržaje vlastitog učenja, materijal i samu procenu napretka u učenju.

Kovaks (Covacs, 2017: 80) predlaže da se učenicima jezika ponudi mogućnost da shvate kako kultura i jezik oblikuju ljudski pogled na svet, smatrajući da interkulturno učenje jezika uključuje podučavanje veze između jezika i kulture, upoređivanje maternjeg jezika i kulture učenika sa ciljnim jezikom i kulturom i interkulturno istraživanje.

S druge strane, kad je u pitanju nastava maternjeg jezika, ona takođe ima važan zadatak, te Popović (2014: 9) smatra "da kroz znanje jezika i poznavanje literature treba pomogne učeniku da postane samostalna, slobodna, kreativna i kulturna ličnost, svjesna sopstvenog identiteta i identiteta svog naroda, odnosno nacionalne ili etničke grupe. Čitanjem literature učenik usvaja materijal koji razvija njegov emocionalni život i njegovu sliku o svijetu, znanje o samom sebi i o drugim ljudima, o ljudskim iskustvima i imaginaciji. Razvijajući i cijeneći vlastiti jezik i vlastitu kulturu, učenici saznaju da postoje druge kulture i drugi jezici, koje takođe treba cijeniti. Nastava maternjeg jezika upućuje učenike da uvažavaju kulturno nasljeđe čovječanstva, a veliki dio ljudskog intelektualnog kapitala živi u jeziku i kao jezik".

Suština nastave jezika ne bi trebalo da se zaustavi na sticanju jezičke kompetencije i kulturne kompetencije, koje se odnose i na maternji i na strani jezik, već bi trebalo stići do interkulturne kompetencije koja, prema shvatanju Prtljage (2008: 74), "podrazumijeva prilagodljivost, toleranciju, prihvatanje tuđih stajališta, empatiju, fleksibilnost, kulturnu svijest, kao i svijest i kritičko stajalište prema konceptima etnocentričnosti i prihvatanja stereotipa. Steći interkulturnu komunikativnu kompetenciju znači razviti sposobnost za ulazak u interakciju u složenim kulturnim kontekstima među ljudima koji imaju više od jednog kulturnog identiteta i jezika", o čemu govori i Bajram (Byram, 2006., cit. u: Andrejević, 2016: 598), nagalašavajući da cilj nastave "nije postizanje kompetencije izvornog, već interkulturnog govornika", odnosno, prema navodima Andrejević (2016: 604-605), "sticanje kompetencija koje će mu omogućiti da tumači sopstvene vrednosti, ali i vrednosti, verovanja i ponašanja drugih i da bude medijator između govornika različitih jezika i pripadnika različitih kultura". Ovakav vid komptencije označen je kao interkulturna kompetencija, koja, upućuju Krželj Polovina (2019: 114-115), "kao trodimenzionalni konstrukt sačinjen od afektivnog, kognitivnog i komunikativnog nivoa omogućava govornicima različitih kulturnih identiteta uzajamno razume-

vanje i interakciju između sagovornika sa kompleksnim ili višestrukim identitetima".

Ovakav pristup nastavi je konstruktivistički, jer ima tendenciju osposobljavanja učenika za kritičko poređenje svoje s ciljnom kulturom, što omogućava stvaranje zajedničkog prostora u kome sagovornici vrše interakciju, a jezik, osim komunikativnom, označava se i društvenom funkcijom, odnosno ovakav odnos prema nastavi stranog jezika udaljava je od tradicionalnog koncepta koji je bio usmeren ka ispravnim oblicima, gramatičkim pravilima, izgovoru, usvajanju vokabulara, odnosno koji se zasnivao na slušanju, govoru, čitanju i pisanju (Moloney, Harbon, 2010: 282).

Metodologija istraživanja

Istraživanje je integralni deo istraživanja u okviru doktorske disertacije pod nazivom *Interkulturno obrazovanje i jezička interkulturnost u Republici Srbiji na prostoru Novog Pazara*, koja se izrađuje na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Disertacija se bavi ispitivanjem stavova nastavnika jezika i učenika osnovnih i srednjih škola na prostoru Novog Pazara o pojmu kulture, interkulture, nastavi jezika i elementima kulture na nastavi jezika, te o jezičkoj interkulturnosti u obrazovnom sistemu Republike Srbije na prostoru Novog Pazara. Istraživanje je izvršeno u oktobru školske 2020/21. godine u sledećim školama: OŠ "Rifat Burdžović Tršo", OŠ "Vuk karadžić", OŠ "Desanka Maksimović", OŠ "Mur", Medicinska škola "Dva heroja", "Gimnazija". Podatke smo prikupili na osnovu ankete, koja je sadržala pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. U istraživanju sprovedenom u osnovnim i srednjim školama u Novom Pazaru učestvovala su 83 učenika od kojih su njih 43 učenici osmog razreda osnovne škole uzrasta od 13 godina (n = 10), 14 godina (n = 32) i 16 godina (n = 1, učenica je u prvi razred pošla sa devet godina) i 40 učenika srednje škole uzrasta od 17 godina (n = 13) i 18 godina (n = 27). Kada je reč o polu, u osnovnoj školi od ukupnog broja (n = 43) njih 15 su dečaci, a 28 devojčice, dok u srednjoj školi od ukupnog broja ispitanika (n = 40) njih 12 su muškog pola i 28 ženskog. Kada je reč o učenicima srednje škole, pored engleskog jezika koji uče svi, oko 50% njih uči i nemački ili francuski jezik i oko 70% (n = 28) njih je bilo u prilici da sa nekim razgovara na nekom od stranih jezika koje uče u školi, ali i da boravi u zemljama u kojima su mogli da govore svojim maternjim jezikom (Bugarska, Grčka, Španija, Italija, Češka, Turska, Švajcarska). Pored institucionalnog učenja jezika, dosta njih neki strani jezik

uči i van nastave: nemački (n = 7), turski (n = 4), španski (n = 3), francuski (n = 2), korejski (n = 2), japanski, arapski, albanski, ruski, portugalski, norveški (n = 1), a u okviru uže porodice govori se nemački (n = 6), turski (n = 5), ruski (n = 2), francuski i albanski (n = 1), uglavnom među mlađim članovima porodice, s tim što je poznavanje turskog jezika primetnije kod starijih članova. U osnovnoj školi, pored engleskog, takođe se izučavaju nemački i francuski jezik u sličnom procentu kao i u srednjoj, dok su van nastave popularni turski (n = 8), arapski (n = 4), španski (n = 3), japanski (n = 2), korejski, grčki i nemački (n = 1). Arapski jezik dva učenika uče više godina (jedan učenik 6 godina, a učenica koja je sa 9 godina pošla u prvi razred 8 godina; oboje su arapski učili u Saudijskoj Arabiji). Učenici ostale jezike izučavaju u kraćem vremenskom periodu, uglavnom od kuće (online). Učenici osnovnih škola bili su u prilici da sa nekim razgovaraju na nekom od stranih jezika koje uče u školi (n = 31), ali i da u inostranstvu komuniciraju na maternjem jeziku (n = 28). U anketi za nastavnike jezika, koji predaju maternji ili neki strani jezik, učestvovalo je njih 35, od kojih 20 radi u osnovnoj školi, a 13 u srednjoj, dok dvoje njih rade i u osnovnoj i u srednjoj školi. Ukupno 88,5% (n = 31) radi u samo jednoj školi, dok četvoro radi u više škola. Kao nastavnici jezika njih 25,7% (n = 9) rade manje od 5 godina, isti procenat u intervalu od 5 do 10 godina, dok 48,6 % (n = 17) radi više od 10 godina. 65,7% (n = 23) njih ima položen stručni ispit, dok 34,3% (n = 12) stručni ispit još nije položilo. Pored jezika koji predaju (maternji ili strani), oko 40% njih govori i neki/još neki od stranih jezika: ruski (n = 4), nemački (n = 3), turski (n = 2), francuski (n = 2), italijanski (n = 2) i albanski (n = 1). 11,4% (n = 4) njih izjasnilo se da je boravilo u zemlji u kojoj se govori jezik koji predaju: troje je boravilo turistički, dok je jedno boravilo na profesionalnom usavršavanju u trajanju do mesec dana.

Cilj istraživanja u ovom radu jeste prikaz stavova učenika osnovnih i srednjih škola na prostoru Novog Pazara i njihovih nastavnika stranih jezika (10 koji predaju u osnovnoj školi i 4 u srednjoj) o najzastupljenijim elementima kulture na nastavi stranog jezika. Rezultate istraživanja dajemo statistički, čijoj analizi pristupamo kvantitativno-kvalitativno.

Rezultati istraživanja i diskusija

Ovaj deo istraživanja odnosi se na ispitivanje stavova učenika osmog razreda osnovne škole, učenika četvrte godine srednje škole i nastavnika

stranih jezika koji predaju u osnovnoj ili srednjoj školi o najzastupljenijim elementima kulture na nastavi stranih jezika. S tim u vezi, za pitanje *Koji elementi kulture su najzastupljeniji u nastavi stranog jezika?* ponudili smo više odgovora, gde su se ispitanici mogli odlučiti za više njih. Uporednu analizu rezultata tog dela istraživanja iznosimo u nastavku rada.

Koji elementi kulture su najzastupljeniji na nastavi stranog jezika?	Osmi razred osnovne škole		Četvrta godina srednje škole		Nastavnici koji predaju strani jezik u osnovnoj školi		Nastavnici koji predaju strani jezik u srednjoj školi	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Istorija i civilizacija	14	32,56	6	15	7	70	2	50
Tradicija i običaji	19	44,19	10	25	7	70	2	50
Legende i mitovi	9	20,93	6	15	5	50	-	-
Religija	1	2,33	7	17,5	1	10	-	-
Verovanja – različiti načini mišljenja i reagovanja	13	30,23	9	22,5	2	20	1	25
Demokratija i lična prava i slobode	4	9,3	3	7,5	-	-	-	-
Svakodnevni život i rutina, navike i životni stil	23	53,49	31	77,5	6	60	3	75
Umetnost (književnost, film, muzika), praznici	17	39,53	28	70	9	90	2	50
Naučna dostignuća i ekonomski prosperitet	8	18,6	2	5	6	60	-	-
Savremena civilizacija i kultura življenja – ishrana, sport, slobodno vreme, moda, dizajn	18	41,86	25	62,5	6	60	2	50
Društvena pravila i ponašanje, kultura govora, dobri maniri i stepeni učtivosti	21	48,84	16	40	6	60	3	75
Obrazovni sistem	22	51,16	20	50	4	40	3	75

Tabela 1 – Uporedni prikaz stavova učenika i nastavnika stranih jezika o najzastupljenijim elementima kulture na nastavi stranog jezika

Na osnovu podataka koje smo dobili zaključujemo da najveći broj učenika osmog razreda osnovne škole smatra da su na nastavi stranih jezika najzastupljeniji sadržaji kulture koji se odnose na svakodnevni život i rutinu, navike i životni stil (53,49%), što je slučaj i sa učenicima četvrte godine srednje škole koji su se na isti način izjasnili čak sa 77,5%. Ovakvo razmišljanje ne odstupa ni od onog kod nastavnika jezika, gde je 60% nastavnika stranih jezika koji rade u osnovnoj školi saglasno sa ovim stavom, te 75% njih koji strani jezik predaju u srednjoj školi.

Učenici osnovnih i srednjih škola prilično su ujednačeni i ravnomerno podeljeni kada je reč o zastupljenosti tema koje se odnose na obrazovni sistem na nastavi jezika (51,16% učenika osnovne škole i 50% učenika srednje škole). Međutim, u ovom pogledu razlikuju se stavovi nastavnika koji jezik predaju u osnovnoj i onih koji jezik predaju u srednjoj školi. Da su elementi obrazovnog sistema dovoljno zastupljeni na nastavi stranih jezika, smatra 40% nastavnika iz osnovne, odnosno 75% nastavnika iz srednje škole. Pored toga, učenici smatraju da su kulturni elementi poput društvenih pravila i ponašanja, kulture govora, dobrih manira i stepena učtivosti takođe zastupljeni na nastavi jezika, gde je 48,84% učenika osnovne škole saglasno sa tim i nešto manje (40%) učenika srednje škole. Nastavnici stranih jezika koji rade u onovnoj školi sa 60% su se izjasnili da su i ovi elementi kulture sadržani na nastavi jezika, ali i 75% onih koji predaju strani jezik u srednjoj školi.

Savremena civilizacija i kultura življenja – ishrana, sport, slobodno vreme, moda, dizajn su, prema odgovorima učenika, ali i nastavnika, takođe zastupljeni na nastavi jezika, s tim što je sa tim saglasno 41,86% osnovaca, odnosno 62,5% srednjoškolaca i 60% nastavnika jezika koji strani jezik predaju u osnovnoj, odnosno 50% njih koji strani jezik predaju u srednjoj školi.

Prilična nepodudarnost se primećuje u stavovima učenika osnovnih i srednjih škola, ali i nastavnika koji predaju jezik u osnovnim ili srednjim školama kada je reč o zastupljenosti elemenata umetnosti (književnost, film, muzika) i praznika na nastavi stranih jezika. Međutim, razlike se prepoznaju i u izjašnjavanjima osnovaca i nastavnika koji im predaju, ali i između srednjoškolaca i nastavnika jezika koji njima predaju. Tako 39,53% učenika osmog razreda osnovne škole smatra da se kroz nastavu stranih jezika upoznaju sa umetnošću i običajima drugih naroda, dok to smatra čak 90% njihovih nastavnika. Nešto je malo drugačija slika kada je reč o srednjoj školi. 70% učenika četvrte godine srednje škole saglasno je s tim

da im nastava stranih jezika nudi mogućnost upoznavanja drugih umetnosti i običaja, ali to isto smatra tek 50% nastavnika jezika koji im predaju.

Nastavnici jezika stava su da se na njihovim časovima učenici upoznaju i sa elementima istorije i civilizacije drugih naroda, što smatra 70% njih koji predaju u osnovnoj, odnosno 50% njih koji jezik predaju u srednjoj školi. S druge strane, nešto je drugačije shvatanje učenika. Tek 32,56% učenika osmog razreda osnovne škole i samo 15% učenika četvrtog razreda srednje škole saglasno je sa ovim stavom, te su mišljenja da im nastava stranog jezika ne nudi posebna saznanja iz oblasti istorije i civilizacije drugih etnosa.

Ostali elementi kulture tek su u naznakama ili nikako prisutni na časovima stranih jezika, s čim su saglasni i učenici osnovnih i srednjih škola, ali uglavnom i nastavnici koji im predaju. Razlike su jedino u shvatanju nastavnika jezika koji predaju osnovcima kada je reč o zastupljenosti elemenenata koji se odnose na naučna dostignuća i ekonomski prosperitet (60% njih) i legende i mitove, za koje 50% njih smatra da su sadržani u nastavi jezika.

U pogledu elemenata kulture koji se odnose na religiju, različita verovanja, demokratiju i lična prava i slobode stavovi su ujednačeni i negativni. Samo 2,33% osnovaca, odnosno 17,5% srednjoškolaca i 10% nastavnika jezika koji predaju u osnovnoj školi smatraju da su i elementi religija zastupljeni na nastavi jezika, dok su nastavnici jezika koji predaju u srednjoj školi jedinstvenog stava da takvih elemenata na njihovoj nastavi nema.

Teme koje se odnose na demokratiju i lična prava i slobode prema mišljenju nastavnika jezika nisu zastupljenje na nastavi jezika, dok 9,3% osnovaca, odnosno 7,5% srednjoškolaca smatra da ipak jesu, dok su po pitanju verovanja, odnosno različitih načina mišljenja i reagovanja i učenici i nastavnici približnog mišljenja. Da su ovi elementi inegralni deo časa jezika smatra 30,23% osnovaca, odnosno 22,5% srednjoškolaca i 20% nastavika jezika koji rade u osnovnoj, odnosno 25% nastavnika koji strani jezik predaju u srednjoj školi.

Zaključak

Izučavanje elemanata kulture na nastavi jezika uopšte od izuzetne je važnosti za razvoj ličnosti učenika sposobnih za rad i život u multikulturnim sredinama, njihove percepcije okoline. Elementi kulture uistinu

učestvuju u formiranju personalnih karakteristika poput prihvatanja drugog i drugačijeg, međusobnog razumevanja, građenja stabilnih odnosa, oslobađanja stereotipa i predrasuda o drugome.

Na osnovu istraživanja koje smo sproveli u novopazarskim osnovnim i srednjim školama zaključujemo da je nastava stranih jezika u pojedinim segmetnima izuzetno bogata elementima kulture, te učenici imaju priliku da se upoznaju sa svakodnevnim životom i rutinom, navikama i životnim stilom drugog, odnosno onog sa kojim ne dele kulturno-istorijske osobenosti, sa savremenom civilizacijom i kulturom življenja (ishrana, sport, slobodno vreme, moda, dizajn), društvenim pravilima i ponašanjem, kulturom govora, dobrim manirima i stepenima učtivosti, obrazovnim sistemom, umetnošću (književnost, film, muzika), praznicima. Međutim, nedostatak je primetan u onim aspektima koji se odnose na verovanja, demokratiju i lična prava i slobode, mitove, legende, te delimično i na istoriju i civilizaciju, tradiciju i običaje, na čemu bi trebalo poraditi u budućnosti s ciljem približavanja različitosti i međusobnog razumevanja.

Literatura

Adaskou, K., Britten, D., Fahsi, B. (1990). *Design Decisions on the Cultural Content of a Secondary English Course for Morocco.*ELT Journal, 44(1), p 3.

Andrejević, M. (2016). *Formativni pristup usvajanju kulturnih sadržaja u interkulturnoj nastavi stranih jezika*. NV. god. LXV br. 3/2016. 597–611.

Beko, L. (2018). A*spekti razvoja interkulturalne svesti pomoću mitova i CLIL nastave na geološkim studijama*. Novi Sad: Kultura polisa, XV(35). 567-576.

Berić, A. B. (2018). *Veza između kulture i usvajanja stranog jezika (sa osvrtom na jezik struke na FTN-u)*. PRIMENJENA LINGVISTIKA U ČAST VESNI BERIĆ-ĐUKIĆ. O jeziku sa raznih aspekata. Ured.: Zorka Kašić. Novi Sad. 153-169.

Byram, K., Kramsch, C. (2008). Why Is It so difficult to Teach Language as Culture? *The German Quarterly* 81(1): 20–34. Dostupno: http://faculty.weber.edu/cbergeson/516/byram.2008.pdf, posećeno: 6. 4. 2020.

Byram, M. (2006). Developing a concept of intercultural citizenship. In: Alred G., Byram M., Fleming M. (ed.) *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons, Clevedon: Multilingual Matters*, 114-140.

Covacs, G. (2017). Culture in Language Teaching. ACTA UNIV. SAPIENTIAE, PHILOLOGICA, 9(3). 73–86.

Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Jane, A. (2011). Attention to Affect in Language Learning. *Anglistik. International Journal of English Studies*, 22/1,11-22.

Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research,* 1(1). 57-78.

Krstić, K. (2013). *Kultura u nastavi španskog kao stranog jezika*. Kroz jezike i kulture. Zbornik radova sa Treće međunarodne konferencije Instituta za strane jezike (ICIFL3) i Treće međunarodne konferencije o interkulturnoj komunikacijii. Ured.: Lakić I. i Kostić N. Cetinje: Institut za strane jezike. 563-573.

Krželj, K., Polovina, N. (2019). Značaj ključnih kompetencija iz perspektive nastavnika stranih jezika. *Andragoške studije*, 1. 111-135.

Moloney, R., Harbon, L. (2010). Making Intercultural Language Learning Visible and Assessable. *Proceedings of Intercultural Competence Conference*, 1. 281-303.

Momčilović, N. (2017). Interkulturalnost i nastava stranih jezika. *Od nauke do nastave*. Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Niš. 523-536.

Neff, P., Rucynski, J. (2013). Tasks for Integrating Language and Culture Teaching. Dostupno: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/neff_rucynski_-_forum.pdf, posećeno: 5. 4. 2020.

Popović, D. (2014). *Čitati, razumjeti, znati. Savremeni pristup nastavi jezika*. Podgorica.

Popović, D., Nikčević, J. (2017). *Nastava maternjeg jezika i književnosti i stranih jezika kao podrška razvoja interkulturalnosti u osnovnoj školi*. Naučni skup "Kulturno-potporna sredstva u funkciji nastave i učenja. Učiteljski fakultet u Užicu. 167-176.

Pörn, M., Hansell, K. (2017). *The teacher's role in supporting two-way language learning in classroom tandem*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.

Prtljaga, J. (2008). *Interkulturizam i poučavanje engleskog jezika*. PEDAGOGIJSKA istraživanja, 5(1), 72-80.

Sun, L. (2013). Culture Teaching in Foreign Language Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(2). 371-375. Dostupno: http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol03/02/21.pdf, posećeno: 5. 4. 2020.

Živković, D. (2013). Uloga stranih jezika u interkulturnom obrazovanju. *Jezik, književnost, vrednosti: Jezička istraživanja*. Niš: Univerzitet u Nišu. 659-671.

Adnan H. Bjelak

COMPARATIVE REVIEW OF ATTITUDES OF STUDENTS AND TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN NOVOPAZAR SCHOOLS ON ELEMENTS OF CULTURE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Summary: The aim of the analysis is to present the attitudes of students from Novi Pazar schools and their language teachers about the elements of culture in foreign language teaching. In a survey conducted in the October 2020/21 school year. 83 students (43 elementary and 40 high school students) and 14 language teachers participated. The research was conducted on the basis of a survey for students and language teachers, which contained open and closed questions, based on which we learn about the elements of culture in language teaching, whose study is extremely important for forming an intercultural, complete personality, determined by characteristics such as ethics, compassion, mood for members of the culture to which we do not belong. We approach the results with quantitative-qualitative analysis.

Key words: foreign language teaching, culture, personality formation, intercultural dimension.

https://doi.org/10.18485/primling.2021.22.3
616.225:612.78]:371.213.1
Originalni naučni rad
Primljen: 21.07.2021.
Prihvaćen: 15.08.2021.

Milja Zec, Dunja Stekić,
Milkica Marjanović, Marijana Veselinović

OŠ Branislav Nušić, Beograd
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu
OŠ Nada Purić, Valjevo

SAMOPROCENA ZAMORA GLASA KOD NASTAVNIKA

Sažetak: Glas je "alat" kojim određene grupe zaposlenih osobaobavljajusvoj posao. Postoje razni faktori koji mogu izazvati poremećaj glasa, ali se ističe da je zamor glasa, usled njegovog aktivnog korišćenja zbog zahteva posla, jedan od najčešćih.Cilj ovog istraživanja bio je ispitati samoprocenu vrsta vokalnog zamora predavačau odnosu na godine radnog staža i radne sate u nedelji.U istraživanju su dobrovoljno učestvovala 203 ispitanika, životne dobi od 25 do 68 godina (AS =45.39, SD = 8.26), uglavnom ženskog pola (n = 200). Ispitanici su učitelji i nastavnici, u najvećem procentu zaposleni od 20 do 30 godina u nastavničkom poslu (35.96%) i najšće rade od 20 do 25 sati nedeljno (48.28%). Rezultati su pokazali da ispitanici u podjedankoj meri osećajuzamor glasa bez obzira koliki im je radni staž i koliko sati nedeljno predaju. Najučestalije vrste vokalnog zamora, koje se javljaju među predavačima, su promuklost, kratak dah, pucanje glasa i šuman glas. Statistički značajne razlike su se pojavile u vezi gubitka glasa ($\chi2$= 12.43, df = 3, p = .006) gde je pokazano da zaposleni od 20 do 30 godina radnog staža učestalije osećaju ovu vrtsu vokalnog zamora. Takođe se razlika pojavila i u vezi dubljeg glasa nego inače ($\chi2$=9.12, df = 2 , p =.028) tj. ispitanici koji su zaposleni od 10 do 20 godina osećaju ovu tegobu u većoj meri nego ostale tegobe. S obzirom da predavači spadaju u grupu osoba kod kojih se često javlja zamor glasa, neophodno je organizovati edukaciju o načinu očuvanja i prevenciji nastanka ovih zdravstvenih problema.

Ključne reči: predavači, zamor glasa, edukacija

Uvod

Govor je najčešće komunikacijsko sredstvo, a glas je njegova osnova i predstavlja identitet svakog čoveka (Šunić i sar., 2003).On je lični pečat i daje informacije o govorniku kao, na primer,kog je pola, životne

dobi ili kulturološke pripradnosti govornika (Kolundžić, 2018). Produkcija ljudskog glasa je veoma kompleksna. Laringealna funkcija mora biti koordinisana, efikasna i fiziološki stabilna da bi produkovala normalan glas. Bilo koji oblik disfunkcije larinksa može da utiče na kvalitet glasa (Petrović-Lazić, 2018) koji nastaje kao rezultat vibracije glasnih žica i rezonantnih efekata vokalnog aparata(Šehovič i sar., 2012).Konkretnije, glasnice trepere kada vazdušna struja prelazi preko njih i tada nastaje fonacija koja se nastavlja u rezonantnim šupljinama čitavog govornog aparata (Boone et al., 2014).

Prema Aronsonu i Blesu (Arons & Bless, 2009) poremećaj glasa prisutan je kada glas nije u skladu s radnim i socijalnim zahtevima ili nije prikladan starosnoj dobi ipolu govornika Patološke promene na glasnicama deformišu akustički signal i utiču na produkciju glasa (Jovičić, 1999). Kolton i saradnici (Colton et al.,2006) kao i Sapijenza i Rudi(Sapienza & Ruddy, 2018) smatraju da postoji nekoliko klasifikacija poremećaja glasa i dele ih u tri glavne kategorije, s obzirom na uzrok njihovog nastanka, a to su: funkcionalni poremećaji glasa – nastali usled zloupotrebe ili neispravnog korištenja glasa, organski i neurološki uzrociporemećaja glasa. Međutim, kod velikog broja osoba kliničku sliku poremećaja uzrokuje povezanost faktora poput bioloških, psiholoških i/ili socioloških što može rezultirati promenom simptoma.Kolton i saradanici (Colton et al., 2006) navode da pacijenti s dijagnozom poremećaja glasa najčešće imaju sledeće simptome: promuklost, suvo grlo, vokalni zamor, afoniju, tremor, bol i ostale fizičke senzacije, naprezanje, kašljanje i pročišćavanje grla, zadihanost i skraćeno vreme fonacije.Solomon (Solomon, 2008) definše zamor kao psihološko, fiziološko i patološko stanje koje se odnosi na celo telo i manifestuje se kao osećaj povećanog vokalnog napora tokom govorenja. Dalje navodi da kod osoba koje nemaju znanja kako pravilno koristiti glas, postoji velika verovatnoća da će nastupiti vokalni zamor. To je najčešća posledica visokog vokalnog opterećenja, odnosno duže vokalne aktivnosti vokalnih profesionalaca (Sala et al., 2001; Kovačić, 2002).

Vokalni profesionalci su osobe koje koristi glas kao glavno sredstvo obavljanja svojih profesionalnih aktivnosti. To su pevači, glumci, spikeri, osobe koje rade u kol centrima, sveštenici, logopedi, vaspitači, učitelji, profesori, itd. (Šunić i sar. 2003). S obzirom da su vokalni profesionalci rizična kategorija za nastanak poremećaja glasa, neophodno je da vokalna edukacija bude sastavni deo obrazovanja ovih grupa (Kovačić i Buđanovac, 2000). Ovoj populaciji glas je posebno podložan oštećenjima, a

razlog tome je vokalno opterećenje koje dovodi do zamora glasa. Nakon izvesnog vremena može se javiti hiperkinezija, usled čega sekundarno nastaju organska oštećenja glasnica, a samim tim, vremenom, još više pogoršava stanje glasa (Šehovič i saradnici, 2012). Jedna od kategorija vokalnih profesionalaca, koja je konstantno u riziku od nastanka poremećaja glasa, jesu osobe sa visokim vokalnim zahtevima. U toj kategoriji su nastavnici, koji, vrlo često, moraju da govore preko visokog stepena buke iz okruženja što uslovljava povišenje tona, odnosno do povećanja osnovne frekvencije i napetog vokalnog ponašanja kao i do vokalnog zamora (Greene, 2002).

Kod osoba sa visokim vokalnim zahtevima može se javiti vokalni zamor kada su zahtevi veći nego što je sposobnost pojedinca da ih ispuni(Petrović-Lazić i sar. 2016). Postoji nekoliko objašnjenja termina vokalnog zamora koji može predstavljati funkcionalnu slabost glasa (Kovačić i Farago, 2013). Oni navode da je vokalni zamor pojava slabosti laringalne muskulature, tj. premorenosti samih laringalnih mišića, a posledica je slabost, stegnutost i bol. Solomon (2008) ističe da je vokalni zamor povećanje u fonatornom naporu koje vremenom raste i može biti prisutan kao zaseban poremećaj ili kao komponenta nekod drugog poremećaja glasa. Sem toga, zamor vokalnog aparata može da se javi i tokom patološke promene na glasnicama koje deformišu akustički signal i utiču na kvalitet glasa (Petrović-Lazić i Kosanović 2008). Smatra se da, ukoliko dođe do narušenog kvaliteta glasa, samim tim može doći i do otežane komunikacije kao poremećaja profesionalnog i socijalnog bitisanja. Ova vrsta poremećaja često nastaje kod vokalnih profesionalaca poput pevača, glumaca i, svakako, profesora predavača (Welham & Maclagan, 2003) s obzirom da glas koriste svakodnevno i po nekoliko sati i kao takvi su u ugoroženoj kategoriji. Gotas i Star (Gotas& Starr, 1993) vokalni zamor opisuju kao problem koji je najuočljiviji na kraju dana i nestaje narednog jutra.

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je utvrditi koju su vrstu vokalnog zamora osetili predavači (učitelji i nastavnici) tokom svoje profesionalne karijere. Dodatni ciljevi su utvrđivanje postojanja statistički značajnih razlika vezanih za vrste vokalnog zamora u odnosu na godine radnog staža i u odnosu na radne sate u nedelji.

Metode

Uzorak

Uzorak u ovom istraživanju činili su ispitanici koji su po profesiji učitelji ilinastavniciu Republici Srbiji. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 203 ispitanika, starosti od 25 do 68 godina (AS =45.39, SD = 8.26) i pretežno ženskog pola (n = 200). U Tabeli 1 i 2 može se videti raspodela ispitanika u odnosu na godine radnog staža i broja radnih sati nedeljno.

Radni staž	N	%
0-10	40	19.70
10-20	69	33.99
20-30	73	35.96
30-40	21	10.35
Radni sati nedeljno	N	%
5-10	18	8.87
10-15	14	6.90
15-20	73	35.96
20-25	98	48.28

Tabela 1 - *Procentualni prikaz ispitanika po godinama radnog staža*

Pogledavši Tabelu 1 vidi se da najveći procenat ispitanika radi 20-30 godina kao predavači i da nedeljno rade 20-25 sati.

Procedura ispitivanja i instrumenti

Istraživanje je sporvedeno onlajn preko Google forms platforme. Upitnik je bio postavljen u grupama na društvenim mrežama koje okupljaju predavače, a zatim su ispitanici dobrovoljno i anonimno popunjavali upitnik.

Korišćen je sociodemografski upitnik kojim su dobijeni podaci o polu, starosti, godinama radnog staža i radnim satima. Za procenu vrste vokalnog zamora koji osećaju tokom svoje profesionalne karijere sastavljen je upitnik na osnovu instrumenta koji se koristio u istraživanju Ko-

vačić i Farago (2012). Upitnik je sadržao pitanja koja se bave generalnim osećajem zamora glasa gde su ispitanici trebali da označe *da* ili *ne* odgovor, zatim kada osećaju najveći zamor pri čemu su trebali da odaberu jedan od ponuđenih odgovora i na kraju su bila pitanja kojima smo dobili podatke o vrstama vokalnog zamora koje su ispitanici ikada osetili. Ta pitanja su bila prilagođena tako da se na njih odgovaralo odabirom odgovora *da* ili *ne* umesto Likertove skale.

Statistička obrada podataka

Za opise podataka korišćene su frekvence i procenti. Za dalju obradu podataka korišćen je hi-kvadrat test. Analiza i obrada podataka je rađena uz pomoć paketa namenjenog statističkoj obradi podataka za društvene nauke (SPSS for Windows, version 25.0) i podaci su prikazani tabelarno.

Rezultati

U Tabeli 2 se može videti koliko je predavača iskusilo zamor glasa tokom svoje profesionalne karijere.

Radni staž	N(%)
0-10	36(90.00)
10-20	65(94.20)
20-30	65(89.04)
30-40	19(90.48)
Radni sati nedeljno	N(%)
5-10	14(77.78)
10-15	14(100.00)
15-20	71(97.26)
20-25	86(87.76)

Tabela 2 - *Prikaz frekvenci i procenata ispitanika koji su iskusili zamor glasa tokom svoje profesionalne karijere u odnosu na godine radnog staža i radne sate u nedelji*

Iz Tabele 2 se vidi da zamor glasa osećaju ispitanici koji pripadaju svim kategorijma, s obzirom da su za sve ponuđene kategorije procenti blizu 100. U Tabeli 3 se može videti u kom periodu dana ga najviše osećaju.

	Radni staž				Radni sati u nedelji			
	0-10	10-20	20-30	30-40	5-10	10-15	15-20	20-25
	N(%)							
Tokom nastave	18 (45.00)	18 (26.09)	26 (35.62)	9 (42.86)	8 (44.44)	3 (21.43)	33 (45.21)	27 (27.55
Nakon nastave	11 (27.50)	25 (36.23)	26 (35.62)	4 (16.05)	6 (33.33)	6 (42.86)	22 (30.14)	32 (32.65)
Uveče	4 (10.00)	9 (13.04)	8 (10.96)	3 (14.29)	1 (5.56)	4 (28.57)	7 (9.59)	12 (12.24)
Uvek	3 (7.50)	13 (18.84)	6 (8.22)	3 (14.29)	0 (0.00)	1 (7.14)	9 (12.39)	15 (15.31)

Tabela 3 - *Prikaz frekvenci i procenata ispitanika koji su iskusili zamor glasa tokom svoje profesionalne karijere u odnosu na godine radnog staža i radne sate u nedelji vezano za period dana*

U Tabeli 3 se vidi da oni koji imaju radni staž 0-10 godina osećaju zamor glasa najviše tokom nastave kao i ispitanici koji rade od 30 do 40 godina, oni koji rade 10-20 godina osećaju najveći zamor glasa nakon nastave, dok ispitanici koji rade od 20-30 godina najveći zamor glasa osećaju tokom i nakon nastave. Ispitanici koji rade od 5 do 10 sati nedeljno najveći zamor glasa osećaju tokom nastave, kao i oni koji rade od 15 do 20 sati, dok oni koji rade od 10 do 15 sati i 20 do 25 sati najveći zamor glasa osećaju nakon nastave.

Nakon mera frekvence, rađena je ANOVA kako bi se poredila grupa ispitanika u odnosu na godine radnog staža i radne sate u nedelji. Rezultati nisu pokazali statistički značajne razlike što znači da svi ispitanici, bez obzira koliko dugo rade i koliko sati nedeljno predaju, u podjedankoj meri osećajuzamor glasa.

U Tabeli 4 se može videti koje vrste vokalnog zamora predavači najviše osećaju u odnosu na godine radnog staža i radne sati u nedelji.

	Radni staž			Radni sati u nedelji				
	0-10	10-20	20-30	30-40	5-10	10-15	15-20	20-25
	N(%)							
Promuklost	27(67.50)	51(73.91)	48(65.75)	10(47.62)	13(72.22)	10(71.43)	47(64.38)	66(67.35)
Slab (tih) glas	19(47.50)	37(53.62)	41(56.16)	11(52.38)	7(38.89)	7(50.00)	39(53.43)	55(56.12)
Gubitak glasa	32(80)	44(63.77)	53(72.60)	8(38.10)	11(61.11)	6(42.86)	50(68.49)	70(71.43)
Nestabilan glas	19(47.50)	29(42.03)	38(52.05)	13(61.91)	6(33.33)	5(35.71)	38(52.06)	50(51.02)
Glas dublji nego inače	21(52.50)	26(37.68)	21(28.77)	4(19.05)	6(33.33)	4(28.57)	27(36.99)	35(35.71)
Glas dublji nego inače	25(65.50)	47(68.12)	49(67.12)	8(38.10)	12(66.67)	10(71.43)	48(65.75)	59(60.20)
Glas viši nego inače	21(52.50)	25(36.23)	31(42.47)	6(28.57)	9(50.00)	3(21.43)	33(45.21)	38(38.78)
Pucanje glasa	39(97.50)	68(98.55)	70(95.89)	20(95.24)	18(100.00)	14(100.00)	72(98.63)	93(94.90)
Šuman glas	40(100)	67(97.10)	71(97.26)	19(90.48)	18(100.00)	12(85.71)	71(97.26)	96(97.96)
Neprijatan osećaj u grlu ili vratu	38(95.00)	62(89.86)	63(86.30)	18(85.71)	17(94.44)	13(92.86)	68(93.15)	83(84.69)
Suvoća grla	27(67.50)	49(71.01)	52(71.23)	11(52.38)	13(72.22)	9(64.29)	52(71.23)	65(66.33)
Bol ili osećaj zategnutosti grla	31(77.50)	49(71.01)	54(73.97)	12(57.14)	10(55.56)	9(64.29)	55(75.34)	72(73.47)
Kratak dah	36(90)	63(91.30)	69(94.52)	20(95.24)	16(88.89)	12(85.71)	68(93.15)	92(93.88)
Poteškoće u održavanju dovoljno glasnog glasa	23(57.50)	53(76.81)	52(71.23)	14(66.67)	11(61.11)	11(78.57)	52(71.23)	68(69.39)

Tabela 4 - *Distribucijapodatakau vezi godina staža i vrsta zamoraglasa*

Iz Tabele 4 se može videti da ispitanici koji rade od 0 do 10 godina najviše osećaju šuman glas, neprijatan osećaj u grlu ili vratu i kratak dah. Oni koji rade od 10 do 20 godina najviše osećaju kratak dah, promuklost i poteškoće u održavanju dovoljno glasnog glasa, dok oni koji rade 20-25 godina najviše prijavljuju šuman glas, pucanje glasa i kratak dah. Ispitanici koji rade najduže, od 25 do 30 godina, u najvećem procentu osećaju kratak dah, pucanje glasa i šuman glas. Kada se osvrnemo na radne sate u nedelji, ispitanici koji rade od 5 do 10 sati nedeljno su se izjasnili da najviše osećaju pucanje galsa, šuman glas i neprijatan osećaj u grlu ili vratu, kao i oni koji rade od 10 do 15 sati nedeljno. Takođe, pucanje glasa i šuman glas najviše su iskusili ispitanici koji predaju od 15 do 20 sati sa kratkim dahom, a oni koji rade 20 do 25 sati najviše su prijavili da osećaju šuman glas, pucanje glasa i kratak dah.

Nakon urađene hi kvadrat analize statistički značajne razlike u vezi radnog staža su se pojavile u vezi vrste vokalnog zamora –gubitak glasa ($\chi2$= 12.43, df = 3, p = .006) odnosno značajno više zaposlenih od 20 do 30 godina su iskusili gubitak glasa. Razlika se pojavila i u vezi osećaja glasa koji je dublji nego inače ($\chi2$=9.12, df = 2 , p =.028) tj. zaposleni od 10 do 20 godina su osetili najveću ovu tegobu, dok u vezi vrste zamora glasa i radnih sati tokom nedelje istatistički značajne razlike ne postoje.

Diskusija

Zamor glasa se često javlja kao posledica aktivnog korišćenja govornog aparata i najčešće nastaje kod osoba koje koriste glas kao glavno sredstvo kojim obavljaju posao. U tu grupu se svrstavaju predavači tj. učitelji, nasatvnici, profesori, glumci, pevači, itd.(Šunić i sar. 2003). Znajući to, cilj ovog rada bio je da se ispita da li i u kom delu dana predavači najčešće osećaju umor i zamor glasa i koje su to vrste zamora glasa koje se najčešće javljaju među ovom popualcijom. Takođe su u radu upoređeni svi ovi parametri u odnosu na godine radnog staža i radne sate u nedelji.

Nakon pregleda rezultat i analize frekvence i procenata može se videti da zamor glasa osećaju svi ispitanici bez obzira koliko godina rade u predavačkoj profesiji i koliko sati rade nedeljno što potvrđuje Grinove (Green, 2002) i rezultate Vilehemove i Meklaganove (Welham & Maclagan, 2003) da su ovi vokalni profesionalci pod velikim rizikom od nastanka poremećaja glasa.

Zatim je analizirano u kom delu dana predavači najčešće osećaju zamor. Pokazalo se da ovi razultati variraju tj. da se frekvence i procenti zastupljenosti razlikuju u odnosu na radni staž i radne sate. Međutim, u suštini zamor glasa ispitanici najviše osećaju tokom i nakon nastave, dok mali broj ispitanika oseća zamor samo uveče i uvek, što se razlikuje od rezultata istraživanja koje su radili Gotas i Star (Gotas & Starr, 1993) gde se pokazalo da vokalni zamor predavači osećaju najviše na kraju dana tj. uveče.

Iako postoji razlika u podacima frekvencije vezano za deo radnog dana i zamora glasa, ANOVA analiza nije pokazala statistički značajne razlike što govori da svi ispitanici bez obzira na kategorije skoro u podjedankoj meri osećaju vokalni zamor.

Nakon toga je rađena analiza frekvncija u vezi vrsta zamora glasa koju su predavači iskusili u odnosu na radni staž i radne sate. Tu se pokazalo da se učestalost osećanja neke vrste vokalnog zamora razlikuje u odnosu na radni staž i radne sate, ali hi-kvadrat test je pokazao samo dve statistički značajne razlike i to u vezi gubitka glasa i osećaja dubljeg glasa nego inače. Gubitak glasa ispitanici sa radnim stažom od 20 do 30 godina osećaju značajno više nego ostale vrtse zamora, dok dublji glas nego inače, u odnosu na sve ostale potencijalne smetnje glasa, osećaju oni koji su zaposleni od 10 do 20 godina. Takav rezultat se može objasniti time što, bez obzira na radni staž, predavači često imaju potrebu da nadglasaju buku u učionici, pa naprežu svoj vokalni aparat preko granica čime izazivaju ove dve vrste vokalnog zamora što se pokazalo i u jednom istraživanju iz 2002. godine (Greene, 2002). Još jedno od mogućih obrazloženja toga, što se predavačima sa manjim radnim stažom najčešće javlja osećaj dubljeg glasa, a predavačima sa dužim radnim stažom gubitak glasa, može da bude u tome da se onima koji su kraće zaposleni vokalni zamor, zbog fizičkog naprezanja govornog trakta, javlja dubok glas, i da vremenom, kako se godine radnog staža povećavaju, taj zamor prelazi iz dubokog glasa u iznenadni gubitak glasa, jer je oštećenje glasa tada već značajno posle dugogodišnjeg naprezanja vokalnog aparata. Sem toga, statistički značajne razlike se više nisu pojavljivale. Ali, bez obzira na to, pregledom frekvenci i procenata može da se zaključi da su naši rezulatati, koji se tiču učestalosti određenih vrsta zamora glasa, skoro pa identični sa nekim ranijim rezultatima (Chen et al., 2010; Titze et al., 1997). Tačnije, vokalni profesionalci, u ovim slučajevima predavači, se od svih vrsta vokalnih zamora najčešće susreću sa promuklošću, kratkim dahom, šumnim

glasom, pucanjem glasa i neprijatnim osećajem u grlu i vratu, ali i sa dodatnim smetnjama u glasu što sve zavisi od načina upotrebe glasa, ali i prevencije nastanka ovih problema.

Zaključak

Predavačipredstavlaju temelj obrazovanja svake zemlje i čitave populacije. Bez obzira da li se radi o učiteljima, nastavnicima ili profesorima, oni imaju ulogu da vaspitaju decu i omladinu, prenesu im znanja, uključe ih u socijalni milje i da razviju određene karakterne vrednosti. Njihov glavni "alat" za to jeste glas i čitav govorni aparat. Korišćenje glasa u svrhu posla, bez brige o njemu, često zna da dovede do određenih problema u njegovom funkcionisanju i da se jave raznolike vrste zamora, što je pokazano i u ovom istraživanju. Problemi sa glasom ne predstavljaju samo zdravstvenu smetnju već mogu da utiču na celokupno funkcionisanje osobe, u ovom slučaju, predavača, na njegovu funkcionalnost u poslu, na psihološko i emocionalno stanje i da ga omete u sprovođenju svojih profesionalnih zadataka. Zbog toga je izuzetno važno skrenuti pažnju na važnost vokalnog aparat u svakodnevnom životu i načine njegove zaštite, a Pipek (2016) navodi da vokalnim profesionalcima treba blagovremeno pružiti informacije o funkcionisanju glasa, o vokalnoj higijeni i pravilnom vokalnom ponašanju, a sve sa svrhom prevencije nastanka poremećaja glasa.

Litertaura

Aronson, A.E., Bless, D.M. (2009). Clinical Voice Disorders. New York: Thieme.

Boone, D. R., McFarlane, S. C., L., V. B., & Zraick, R. I. (2014). The voice and voice therapy. Hoboken, NJ: Pearson Education.

Chen, S. H., Chiang, S. C., Chung, Y. M., Hsiao, L. C., & Hsiao, T. Y. (2010). Risk factors and effects of voice problems for teachers. *Journal of voice*, *24*(2), 183-192

Colton, R.H., Casper, J.K., Leonard, R. (2006). Understanding Voice Problems: A Physiological Perspective for Diagnosis and Treatment. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Gotaas, C., & Starr, C. D. (1993). Vocal Fatigue Among Teachers. Folia Phoniatrica et Logopaedica, 45(3), 120–129.

Greene, M. C.L. & Mathieson, L. (2002). The Voice and its Disorders. London: Whurr Publishers.

Jovičić, S. (1999). Govorna komunikacija: fiziologija, psihoakustika i percepcija. Beograd: Nauka.

Kolundžić, Z. (2018). Usporedba samoprocjene glasa nastavnika i službenika. Logopedija, 8, 2, 49-55.

Kovačić, G. (2002). Analiza subjektivnih simptoma vokalnog zamora nastavnica. Govor, 19, 2, 137-154.

Kovačić, G., Buđanovac, A. (2000). Vokalna higijena: Koliko o njoj znaju (budući) vokalni profesionalci? Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 36, 1, 37-61.

Kovačić, G., Farago, E. (2013). Kvaliteta glasa nastavnica s vokalnim zamorom. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49(1), 92-107.

Petrovic-Lazic M, Babac S, Vuković M, Kosanović R, Ivankovic Z. Acoustic Voice Analysis of Patients With Vocal Fold Polyp. J Voice 2011;25(1):94–7.

Petrovic-Lazic M, Jovanovic N, Kulic M, Babac S, Jurisic V. Acoustic and Perceptual Characteristics of the Voice in Patients With Vocal Polyps After Surgery and Voice Therapy. J Voice 2015;29(2):241–6.

Petrović-Lazić M, Jovanović-Simić N, Šehović I, Ćalasan S. Uticaj zamora na akustičke karakteristike glasa kod vokalnih profesionalaca. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, 2016.

Petrović-Lazić M, Kosanović R. Vokalna rehabilitacija glasa. Beograd: Nova naučna; 2008.

Pipek, M. (2016). *Usporedba percepcije poremećaja glasa između skupina učitelja i odgojitelja uz pomoć upitnika za samoprocjenu* (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Education and Rehabilitation Sciences).

Sala, E., Laine, A., Simberg, S., Pentti, J., Suonpää, J. (2001). The Prevalence of Voice Disorders Among Day Care Center Teachers Compared with Nurses: A Questionnaire and Clinical Study. Journal of Voice, 15, 3, 413-423.

Šehovič, I., Petrović-Lazić , M., Vuković, M., Vuković, I. (2012). Specijalna edukacija i rehabilitacija (Beograd), Vol. 11, br. 3. 435-446,

Škarić, I. (1988). Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje, Zagreb: Mladost.

Solomon, N. P. (2008). Vocal fatigue and its relation to vocal hyperfunction. International Journal of Speech-Language Pathology, 10(4), 254–266.

Šunić, N., Heđever, M., Nikolić, B. (2003). Utjecaj pušenja na vokalne i somatske poteškoće nastavnika. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 39, 2, 147-156.

Šunić, N., Heđever, M., Nikolić, B. (2003). Utjecaj pušenja na vokalne i somatske poteškoće nastavnika. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 39, 2, 147-156.

Titze, I., Lemke, J., Montequin, D. (1997): Populations in the U.S. Workforce Who Rely on Voice as a Primary Tool of Trade: A Preliminary Report, Journal of Voice, 11, 3, 254-259.

Welham, N. V., & Maclagan, M. A. (2003). Vocal Fatigue: Current Knowledge and Future Directions. Journal of Voice, 17(1), 21–30.

Milja Zec, Dunja Stekić,
Milkica Marjanović, Marijana Veselinović

SELF-ASSESSMENT OF TEACHERS' VOICE FATIGUE

Summary: Voice is a "tool of trade" used by a certain group of employees to do their job. There are various factors that can cause voice disorder, but it is pointed out that voice fatigue caused by to its active use due to job requirements is one of the most common. The aim of this research was to examine the self-assessment of the type of vocal fatigue of the teachers in relation to the years of work experience and working hours per week. The questionnaire wasanswered by 203 respondents, aged 25 to 68 (AS = 45.39, SD = 8.26), mostly female (n = 200), who participated in the research voluntarily. The respondents were in the highest percentage employed from 20 to 30 years in teaching (35.96%) and most often work from 20 to 25 hours per week (48.28%). The results showed that the respondents equally felt the fatigue of the voice, regardless of their length of service and how many hours per week they teach. The most common types of vocal fatigue that occur among lecturers are hoarseness, shortness of breath, voice cracking, and noisy voice. Statistically significant differences appeared in relation to voice loss ($\chi2 = 12.43$, df = 3, p = .006) where it was shown that employees from 20 to 30 years of service experience this type of vocal fatigue more often. There was also a difference regarding a deeper voice than usual ($\chi2 = 9.12$, df = 2, p = .028), ie. respondents who have been employed for 10 to 20 years experience this problem to a greater extent than other problems. *Conclusion*: Since lecturers belong to the group of people who often experience voice fatigue, it is necessary to organize education on how to preserve and prevent these health problems.

Keywords: teachers, voice fatigue, education

https://doi.org/10.18485/primling.2021.22.4
371.3::811.111
Originalni naučni rad
Primljen: 05.05.2021.
Prihvaćen: 13.06.2021.

Данијела Врањеш

Филолошки факултет
Универзитет у Београду

КРИТИЧКИ ОСВРТ НА ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА КОХЕЗИЈЕ И КОХЕРЕНЦИЈЕ У УЧЕЊУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Апстракт: Према Заједничком европском референтном оквиру, вештина писања сматра се једном од четири основне вештине у учењу страног језика, поред вештине говора и вештине разумевања усменог и писаног текста. За вештину писања од круцијалног значаја су појмови кохезије и кохеренције, као одлучујући фактори у разликовању језичког садржаја који се сматра текстом, и оног који то није. Значај ова два појма у контексту наставе и учења страног језика потврђује и велики број истраживања. Предмет овог рада јесте управо поређење ових истраживања, са циљем давања импликација како за наставу писања, тако и за евентуална будућа истраживања кохезије и кохеренције.

Кључне речи: кохезија, кохеренција, настава писања, настава страног језика, текстуална компетенција

1. Увод

Након објављивања капиталног дела у области текстуалне лингвистике, Кохезија у енглеском[1] аутора Халидеј и Хасан 1976. године, интересовање за изучавање кохезије и кохеренције текста све више расте. Ова два лингвистичка феномена постају централним критеријумима текстуалности (уп. де Богранд и Дреслер 1981: 11) без чијег постојања неки језички садржај није могуће сматрати текстом. Посебан значај ова два појма препознат је и у контексту учења страних

1 Енг. *Cohesion in English*. Уколико није другачије назначено, све наводе са енглеског и немачког језика превела Д. В.

језика, у оквиру текстуалне језичке компетенције, што се огледа и у чињеници да им је у Заједничком европском оквиру за учење, наставу и оцењивање језикапосвећена посебна пажња (ЗЕО 2003: 127).

У контексту учења страног језика, велико интересовање истраживача пробудило је испитивање кохезије и кохеренције у факултетском контексту, у текстовима студената неког језика као страног[2]. Тако су, често у циљу побољшања наставе писања, као и одгонетања елемената који одликују „добре“, односно „лоше“ текстове, бројна и истраживања која се баве анализом средстава за постизање кохезије и кохеренције текста у студентским есејима.

Међутим, с обзиром на бројност теорија о средствима за постизање кохезије и кохеренције текста, као и на различита схватања ова два појма, у истраживањима су коришћени различити критеријуми за њихову анализу. У овом раду настојаћемо да критички прикажемо и упоредимо нека до сада спроведена истраживања на ову тему, са циљем давања импликација за наставу писања, али и за будућа истраживања кохезије и кохеренције.

2. Кохезија и кохеренција текста

Према речничкој дефиницији кохезије и кохеренције, кохезијапредставља „везу, привлачност“, а кохеренција „међусобну повезаност, сраслост, зависност, сувислост“ (РМС 1990: 19). Сличност ових дефиниција често наводи и научнике у области лингвистике текста на различито схватање ова два појма. Упркос томе, постоји јасна свест о томе да се кохезија и кохеренција односе на два различита нивоа текста.

Према Халидеј и Хасан (1976), кохезија представља „везе између значења која постоје унутар текста и одређују га као текст“ (Халидеј и Хасан 1976: 4).Ове везе између значења остварују се уз помоћ кохезивних средстава, које аутори називају „кохезивним везама“(ibid. 3). Кохезивне везе представљају „појединачне случајеве кохезије“, односно „једно појављивање пара кохезивно повезаних елемената“ (ibid. 3).

Са друге стране, Бринкер (1988: 20) разликује две врсте кохеренције: граматичку и тематску. Његово поимање граматичке кохеренције као синтаксичко-семантичких веза између реченица одговара поимању кохезије код Халидеј и Хасан (1976).Под тематскомкохе-

2 Ауторка ће се у овом излагању ослањати искључиво на досадашња истраживања студентских есеја на енглеском као страном језику.

ренцијом Бринкер подразумева „когнитивну повезаност текста која у тексту настаје уз помоћ чињеница (садржаја реченица, пропозиција) исказаних у реченицама текста“ (ibid. 20).Разлику између појмова кохезије и кохеренције истиче и Барбара Зандиг, дефинишући кохезију као „експлицитну језичку повезаност израза у тексту у складну секвенцу“, док кохерентношћу сматра „ширу смисаону повезаност која се конструише на основу текста и знања о језику и свету које реципијент поседује“ (Зандиг 2006: 363).

Схватање да се појмови кохезије и кохеренције односе на два различита нивоа текста може се уочити и код де Богранда и Дреслера (1981). За њих кохезија представља граматичке конвенције уз помоћ којих су делови текста повезани једни са другима, док се појам кохеренције односи на ниво текста испод површине, односно на „знање о свету којим појединац располаже и које може бити активирано онда када је то потребно“(де Богранд и Дреслер 1981: 11). Сличан приступ примећује се и у Ђора (1985), која сматра да се „кохезија успоставља линеарно између реченица и почива на идеји тематике реченице“, док кохеренцију није могуће испратити линеарно, већ се она односи на „добру обликованост“ (енг. *well-formedness*) текста (Ђора 1985: 700).

Може се, дакле, закључити да је кохезија појам који се превасходно односи на површинску структуру текста, док је код кохеренције текста међусобна повезаност реченица резултат когнитивних процеса реципијента (али и самог аутора текста, прим. аут.), његових менталних активности (уп. Микић Чолић и Тртањ 2019: 256). Тако се кохезивност текста огледа у његовој граматичкој правилности, док „кохерентан текст одликују добра организација, логичан слијед реченица и прогресија теме“ (Бадурина 2011, цит. према Микић Чолић и Тртањ 2019: 256). Међутим, иако се ради о два различита аспекта текста, реч је о две појаве које су нераздвојиве једна од друге, будући да је „за читаоца једноставније да разуме и интерпретира поруку аутора уколико текст садржи кохезивне везе и кохерентан је“ (Пудел 2018: 8).

3. Досадашња истраживања кохезије и кохеренције у учењу страног језика

У зависности од теоријског оквира и приступа, истраживања у овој области можемо поделити на три групе, према њиховим тематским тежиштима:

– Истраживања која се баве односом и међусобним утицајем кохезије и кохеренције текста;

– Истраживања кохезивних средстава у текстовима ученика и студената;

– Истраживања конектора као једне врсте кохезивних средстава у текстовима ученика и студената.

3.1 Однос између кохезије и кохеренције текста

С обзиром на разлике у схватању појмова кохезије и кохеренције, често се поставља питање на који начин површински елементи у тексту (кохезија) утичу на дубљи смисао текста и његово разумевање, односно на реципијентовуинтерпретацију текста (кохеренцију). На ово питање покушавају да дају одговор истраживања на тему односа кохезије и кохеренције. У односу на резултате, могу се уочити две групе истраживања, које заступају дијаметрално супротне тезе: прва, у којој је доказано постојање узрочно-последичних веза између ова два аспекта текста, и друга, у којој се њихова међусобна повезаност негира (уп. Микић Чолић и Тртањ 2019: 258).

Полазна премиса ових истраживања најчешће је интерпретација става Халидеј и Хасан (1976) о међусобном утицају кохезије и кохеренције. Многи аутори (Морган и Селнер 1980, Тирни и Мозентал 1981) у делу Халидеј и Хасан виде заступање тезе да је кохезија нужан и довољан предуслов за кохерентност. Са друге стране, Меурер (2003: 148) овакво тумачење дела Халидеј и Хасан сматра погрешним, истичући наводе ових аутора да текстуалност подразумева много више од пуког присуства кохезивних веза. Он у истраживању полази од премисе да између броја кохезивних веза у тексту и субјективног перципирања текста као кохерентног постоји позитивна корелација (ibid. 149). Како би проверио своју хипотезу, Меурер у истраживање укључује једну непромењиву варијаблу: тип дискурса (говорни или писани), и две променљиве варијабле: број кохезивних веза у тексту и субјективну оцену кохерентности текста.

Испитаници у истраживању су матерњи говорници енглеског језика, што би могло да пружи објективнију сликуо међусобном односу кохезије и кохеренције, јер се тиме неутралише могућност грешака у употреби кохезивних средстава. У истраживању је учествовало четрнаест студената, од чега је једној половини био додељен есеј, а другој наратив.

На основу анализе кохезивних веза у текстовима и њихове класификације (према Халидеј и Хасан 1976), Меурер закључује да је корелација између броја кохезивних веза и субјективног утиска кохерентности текста код есеја више него дупло већау односу на наративе. Он стога указује на могућност потребе да се тежиште интересовања помери са питања односа између кохезије и кохеренције, на питање односа ове две карактеристике у оквиру одређеног дискурса, наглашавајући да различити дискурси захтевају различите језичке поступке (уп. Меурер 2003: 153).

Тезе које Меурер износи могу имати и важне импликације за слична истраживања у текстовима студената енглеског као страног језика. Наиме, спровођење анализе у различитим дискурсима би нагласило значај разлика у поимању кохеренције у тим дискурсима, а самим тим имало и последице по наставу страног језика уоквируодређеногдискурса.

Значајан допринос теоријама о односу између кохезије и кохеренције дала је и Ђора (1985) у есеју Белешке у прилог теорији кохеренције. Иакоњеноистраживање није базирано на есејима студената, већ на преиспитивању дотадашњих поимања појмова кохезије и кохеренције и њиховог односа, овај рад је од велике важности за будућа истраживања текстуалне компетенције у области учења страног језика, првенствено због тога што ауторка нуди другачији поглед на однос кохезије и кохеренције: за разлику од већине дотадашњих теорија, Ђора заступа становиште да је кохеренција потпуно независна од кохезије.

Једна од теза ауторке гласи да кохезија не може бити једини нити довољан предуслов за кохеренцију текста. Наводећи примере попут: Мира живи поред Роне. Рона има бркове. Она је јуче била на путовању. Јуче је био кишан дан(Ђора 1985: 700), ауторка истиче да између ових реченица постоје кохезивне везе, али да се језички садржај који оне сачињавају не може назвати и кохерентним. Премда ауторка овде има право – могуће је постојање кохезивних веза без кохеренције као њихове крајње последице – Тансканен (2006: 17) истиче да такви примери представљају пре изузетак него правило, те да„перципирана кохеренција зависи од интеракције кохезивних средстава, које Хасан назива „кохезивном хармонијом“; што је гушћа кохезивна хармонија у тексту, то ће се текст сматрати кохерентнијим“ (ibid. 20). Како даље истиче Тансканен (ibid. 21), иакоразличити ре-

ципијенти кохеренцију неког текста могу тумачити на различите начине, што овај аспект текста чини субјективним, док су кохезивна средства квантитативно мерљива и могу се лако анализирати, што их чини знатно објективнијим, ова два аспекта ипак се не могу посматрати потпуно одвојено. Разлог томе лежи у чињеници да управо кохезивне везе, које се могу перципирати на површинском нивоу текста, реципијенту умногоме олакшавају препознавање текста као кохерентног.

Проблематика истраживања утицаја броја кохезивних веза на кохеренцију текста огледа се у субјективности поимања кохеренције текста. Ову чињеницу истиче и Меурер (2003) у оквиру свог истраживања, наглашавајући да се просечне оцене кохеренције текста разликују у зависности од судије. Можда се у овој чињеници може пронаћи један од разлога што нека истраживања негирају постојање везе између кохезије и кохеренције (Тирни и Мозентал 1981), нека га доводе у питање (Вит и Фегли 1981), а нека потврђују (Ирвин 1980, Микић Чолић и Тртањ 2019).

Вит и Фегли (1981) у свом истраживању настоје да одгонетну који аспекти кохезије у студентским есејима утичу на то да одређени есеј буде оцењен позитивно или негативно. У ту сврху ослањају се на типове кохезивних веза изложених у Халидеј и Хасан (1976), као и на субјективну процену кохерентности текстова од стране неколико судија. Поредећи број кохезивних веза са оценама кохеренције, долазе до закључка да кохезија јесте важна карактеристика квалитета писања, због тога што учесталост и типови употребљених кохезивних веза имају утицаја на стил и организацију есеја (Вит и Фегли 1981: 202), а ауторка овог рада би додала – самим тим и на субјективни утисак кохеренције текста. Упркос утицају кохезије на квалитет текста, аутори напомињу да не проналазе потврду да одређени тип кохезивних веза значајно утиче на квалитет. Слично Меуреру (2003), ово образлажу чињеницом да различити дискурси, због своје контекстуалне условљености, постављају различите захтеве за конструисање текста.

На другој страни спектра су истраживања есеја студената неког језика као страног која потврђују везу између учесталости употребе кохезивних веза и кохеренције текста. Истражујући способност реконструкције текста непосредно након читања, и временски удаљене реконструкције текста, Ирвин (1980)као непроменљиву варијаблу по-

ставља број кохезивних веза. На овај начин испитује утицај кохезије на способност разумевања и меморисања текста. На основу анализе, ауторка долази до закључка да број кохезивних веза веома утиче на стабилност памћења, потврђујући тиме теорије које истичу важност кохезије за поимање текста као кохерентног. Међутим, иако се кохезивни текстови лакше могу сажети и запамтити, ауторка истиче да не морају сви типови кохезивних веза у истој мери доприносити разумевању текста (ibid. 331).

Поредећи учесталост кохезивних веза и субјективну оцену кохеренције текста,Микић Чолић и Тртањ (2019) долазе до сличног закључка да су ова два аспекта текста повезана и да се међусобно условљавају. Ову тврдњу темеље на чињеници да у оквиру истраживања није пронађен ниједан рад у ком је кохезија оцењена добро, а кохеренција лоше и обратно (ibid. 261).

При погледу на изложена истраживања јасно је да је за сваку од теза могуће направити такву селекцију података да се пронађе потврда за сопствени став. Разлог варирању резултата од једног истраживања до другог могао би се тражити у разноликости употребљених метода, типова испитаника (матерњи и нематерњи говорници језика), или величине група испитаника. Питање односа кохезије и кохеренције тако још увек остаје недовољно разјашњено, што говори о комплексности ова два концепта и чињеници да је често тешко повући јасну границу између њих. Чини се да највећи број истраживања ипак потврђује постојање било каквогодноса између кохезије и кохеренције, уз напомену да се у том односу не мора нужно радити о условљености једног аспектатекста другим, већ пре о њиховој међусобној „сарадњи“.Међутим, пре доношења суда о односу ова два аспекта текста, ауторки овог рада чини се логичним (и неопходним) постављање питања – због чега уопште имамо потребу да у тексту користимо кохезивне везе, уколико тиме не желимо, бар у одређеној мери, даобезбедимо његову кохеренцију?

3.2 Кохезивна средства у студентским есејима

Мада истраживања на тему односа између кохезије и кохеренције могу допринети бољем увиду у то да ли су и у којој мери кохезивне везе фактор који утиче на квалитет писања, највеће импликације за побољшање квалитета писања и наставу писања имају резултати

истраживања употребе кохезивних средстава у есејима студената. С обзиром на то да је у већини претходно наведених истраживања у одређеној мери потврђена позитивна корелација између броја и врсте кохезивних веза, и кохеренције текста, резултати истраживања употребе кохезивних средстава у текстовима могу пружити детаљнији увид у проблематичне сфере њихове употребе и тиме допринети напорима да се за њих пронађе решење.

На почетку је потребно напоменути да се истраживања која ћемо приказати ослањају на теорију кохезије коју постулирају Халидеј и Хасан (1976),те на њихову поделу кохезије на граматичку и лексичку. У складу са тим, кохезивна средства су класификована у пет група: референтност, супституција, елипса, конјункција и лексичка кохезија.

Једно од најобухватнијих истраживања на ову тему спровела је Ели Хинкел на Универзитету у Сијетлу, анализирајући укупно 897 есеја матерњих и нематерњих говорника енглеског језика. Стога се репрезентативност ове студије не може довести у питање као што то можемо учинити са многим студијама наведеним у овом раду, с обзиром на мали број испитаника у њима. Поред тога, валидности истраживања доприноси и чињеница да су кохезивна средства анализирана у сваком тексту појединачно, и то према врсти, учесталости и у односу на укупан број речи у тексту, након чега су извучене средње вредности параметара. Важно је напоменути и да матерњи говорници чине једну трећину испитаника, док преостале две трећине чине матерњи говорници јапанског, корејског, арапског и индонежанског језика. Такође, сви нематерњи говорници имају сличну историју учења енглеског као страног језика и сви владају енглеским језиком на напредном нивоу.

Предмет истраживања Хинкелове је анализа типова и учесталости експлицитних кохезивних средстава у текстовима матерњих и нематерњих говорника енглеског језика. Циљ истраживања је проналажење импликација за наставу лексичких кохезивних средстава у настави енглеског као страног језика (уп. Хинкел 2001: 113). Једна од предности овог истраживања јесте чињеница да Хинкелова у анализу, поред конјунктора, субјунктора, личних и демонстративних заменица као кохезивних средстава, укључује и енумеративне (предност, мана, проблем) и резултативне (исход, резултат) именице, обухватајући тиме шири спектар кохезивних средстава него многа друга истраживања на ову тему.

На основу резултата Хинкелова примећује неколико проблематичних области за сваку групу говорника.Иако ауторка то у свом есеју не помиње експлицитно, читалац може да закључи да (углавном) негативан трансфер из матерњег језика игра велику улогу у употреби кохезивних средстава у есејима на енглеском језику.

Два даља истраживања кохезивних средстава имају за циљ испитивање утицаја кохезије на квалитет написаног текста. Предмет истраживања које спроводи Адиантика (2015) у дванаестом разреду једне средње школе у Канингану у Индији су кохезивна средства у ученичким есејима. Мана овог истраживања је недостатак података о позадини учења енглеског језика, што,у светлу чињенице да је енглески један од службенихјезика у Индији,може бити од веома велике важности. Ауторка не наводи ни податак о постигнутом нивоу знања енглеског језика код ученика, што свакако игра велику улогу при одабиру и употреби кохезивних средстава. Поред тога, у истраживању је учествовало свега девет ученика.

Резултати истраживања јасно показују доминантност лексичке кохезије у текстовима, а посебно доминантност реитерације. Ауторка закључује да разлог овој појави лежи у недостатку одговарајућег вокабулара код ученика. Друго по заступљености кохезивно средство представљају конектори, премда они у оквиру овог истраживања нису анализирани према семантичким категоријама нити према лексичким обележјима, због чега се о квалитету текстова – односно нивоу текстуалне језичке компетенције– мало шта може закључити. Када је реч о доприносу кохезивних средстава квалитету написаног текста, ауторка у обзир узима само њихов квантитативни удео у есејима, што не говори ништа о правилности њихове употребе у датом контексту. Поред тога, ауторка закључује и прекомерну употребу одређених кохезивних средстава, нпр. реитерације, али притом не објашњава начин ни разлог класификације датих средстава као претерано учесталих, нити нуди критеријум на основу ког би се то могло утврдити. Класификовање одређених кохезивних средстава као прекомерно или недовољно употребљаваних је проблем на који указују и Болтон и др. (2003).

Нешто темељније истраживање кохезивних средстава у есејима студената спроводи Синикроп (2007), са циљем да утврди утицај кохезивних средстава на квалитет писања и „успелост“ текста, као и то да ли употреба ових средстава варира у зависности од врсте текста (Синикроп 2007: 9). За разлику од претходног истраживања,

Синикроп наводи и податке о испитаницима: у питању су полазници напредног курса писања на енглеском језику који су постигли висок резултат на ТОЕФЛ тесту[3]. Недостатак истраживања огледа се у изразито малом узорку од четири ученика са најбоље оцењеним есејима.

Како би се постигла разноврсност врста текстова, од студената је захтевано да напишу дефиницију, анализу текста и истраживачки рад. У текстовима су потом пребројана кохезивна средства. Резултати су упоређени и потом анализирани на основу три фактора: укупна кохезивна средства, кохезивна средства у појединачнимрадовима, и кохезија у односу на врсту текста (ibid. 13).Кохезивна средства су груписана и анализирана према врсти, а аутор наводи и потешкоће са којима се сусрео приликом анализе, као и начин на који их је превазишао. Једна од предности истраживања јесте и чињеница да аутор добијене резултате посматра у светлу пређашњих истраживања на ову тему, на основу чега читалац добија ширу слику о употреби кохезивних средстава у текстовима нематерњих говорника енглеског језика.

Наредно истраживање спровела је Гафијатова и др, а односи се на анализу деиктичких елемената као кохезивних средстава у тексту. За разлику од других поменутих истраживања, испитаници у овом истраживању су матерњи говорници енглеског језика.Као циљ истраживања аутори наводе утврђивање улоге деиктичких елемената у постизању кохезије текста у оквиру академског писања. Иако се не ради о процесу учења страног језика, резултати истраживања Гафијатове и др. могу допринети побољшању текстуалне језичке компетенције у учењу страног језика.

Гафијатова и др. деиктичке елементе деле на две групације, у зависности од њихове заступљености у различитим врстама текстова: на конвенционалне деиктичке елементе, у које спадају персоналне и демонстративне заменице, и које су карактеристичне за све врсте текстова, и на ендемске деиктичке елементе, у које спадају специфични придеви и прилози карактеристични за академски дискурс (Гафијатова и др. 2017: 2). У истраживању се, међутим, не наводи на који начин су аутори извршили ову поделу.

На основу анализе аутори закључују да је употреба деиктичких средстава посебно корисна када се жели избећи реитерација и

3 ТОЕФЛ (енг. *Test of English as a Foreign Language)* је стандардизовани тест који се користи за мерење нивоа знања енглеског језика код нематерњих говорника енглеског језика који се уписују на академске институције на којима се говори енглески језик.

постићи кохезија и кохеренција текста (ibid. 8). Због утицаја на ове две особине текста, аутори сматрају да је деикса од велике важности за састављање текста. Премда у апстракту рада аутори као резултат истраживања наводе да конвенционална деиктичка средства доприносе кохезији, а ендемска кохеренцији текста, није сасвим јасно на који би се начин могао разграничити њихов утицај на ова два аспекта, посебно када се узме у обзир чињеница да је кохеренција текста субјективни осећај реципијента о смислености самог текста. У контексту учења страног језика чини се да је довољно установити да постоји разлика у одабиру деиктичких средстава у академском писању у односу на другачије врсте писања, што може бити значајноза студенте неког страног језика,који се овим језиком намеравају бавити детаљније у академском контексту.

3.3 Конектори у ученичким истудентским есејима

Иако су се конекторима у одређеној мери бавила и друга наведена истраживања, многа истраживања се баве засебно анализом конектора у студентским есејима. Проблем на који се наилази, а на који указују и Болтон и др. (2003), односи се првенствено на класификацију конектора. Готово сви аутори за полазну тачку имају различите класификације. Тако сеМохамед (2014) ослања на поделу конектора изнету у Халидеј и Хасан (1976) и Халидеј (1996), Нуграхени (2015) на поделу изнету у Халидеј и Хасан (1976) и Фанесток (1983), Гренџер и Тајсон (1996) на класификацију изнету у Квирк и др. (1985), док Болтон и др. (2003) састављају сопствену листу конектора коришћених у академском корпусу сачињеном од 40 академских есеја. Ипак, сва истраживања показују да је у настави потребно обратити посебну пажњу на прекомерну, недовољну, или пак погрешну употребу конектора.

Тако Мохамед (2014) закључује да у есејима ученика[4] постоје бројни примери погрешне употребе конјунктора, посебно конјунктора и (енг. *and*), који је и најчешће употребљавани конјунктор, као и да су конјунктори са значењем елаборације употребљавани прилично ретко, упркос супротним очекивањима, с обзиром на то да су студенти имали задатак да образложе и аргументују своје мишљење (Мохамед 2014: 8). У свим студентским есејима аутор установљава

4 Аутор у свом раду не напомиње колико испитаника је учествовало у истраживању, нити ког су испитаници узраста.

свега једанаест конектора, што га такође наводи на закључак да студенти још увек нису овладали концептом текстуалне кохезије. Аутор наглашава и да је ова околност посебно поражавајућа када се узме у обзир да јеенглески језик у Нигерији, где је истраживање спровођено, службени језик (ibid. 2).

На погрешну употребу конектора у текстовима указује и Нуграхени (2015), а у свом истраживању долази до сличних резултата као и Мохамед (2014). Анализирајући осам студентских есеја, аутор проналази 37 форми и 12 типова конјунктора (Нуграхени 2015: 1). Од тога проналази 32 грешке у употреби конјунктора, које према типу класификује у пет група (погрешан механизам, интерференција са Л1, погрешна форма конјункције, граматичка грешка, некласификоване грешке). Он стога указује на потребу да се одређени аспекти конјункција обрађују на самој настави, а велики потенцијал види у активностима у којима би студенти међусобно оцењивали и исправљали једни друге (ibid. 11). Овакав закључак не представља никакву новост, јер и многи други аутори наглашавају да би кохезија и кохеренција требало да имају посебан значај у настави страних језика.

Сличан закључак изводе и Гренџер и Тајсон (1996), испитујући учесталост употребе конектора у студентским есејима. Корпус за анализу чинили су текстови који су саставни део Интернациоанлног корпуса за учење енглеског језика[5], на основу ког су ауторке спровеле„контрастивну интерјезичку анализу“ (Гренџер и Тајсон 1996: 18).Хипотеза коју ауторке постављају јесте да ће матерњи говорници француског језика прекомерно употребљавати конекторе. Ова хипотеза није потврђена, премда је истраживање показало прекомерну употребу одређених врста конектора (короборативних, попут *indeed, of course, in fact*[6] и адитивних, попут *moreover*[7]), затим недовољну употребу контрастивних конектора попут *however, though, yet*[8], као и често неправилно коришћење конјунктора у семантичком, стилском и синтаксичком смислу (ibid.17). Поредећи корпус текстова матерњих говорника француског и немачког језикаса текстовима матерњих говорника енглеског језика, ауторке закључују да је могуће да се код примера недовољне односно прекомерне употребе од-

5 Енг. *International Corpus of Learner English (ICLE).*

6 *Заиста, наравно, заправо.*

7 *Даље, штавише.*

8 *Било како било, иако, међутим.*

ређених врста конектора ради о негативном трансеферу из матерњег језика.Како би се предупредила оваква употреба конектора, ауторке препоручују да се ученици подучавају одговарајућим особинама и употребама конектора уз помоћ аутентичних текстова, уместо уз помоћготових листи конектора.

О неким недостацима овог истраживања говоре Болтон и др. (2003). Они указују на то да ауторке учесталост употребе конектора одређују на основу броја конектора употребљених на сваких 100.000 речи, што је проблематично јер се конектори користе на нивоу текста вишем од реченице, односно за повезивање две или више реченица. Болтон и др. (2003) скрећу пажњу и на проблематику „циљног модела“ (Болтон и др. 2003: 173) текста на основу ког ауторке одређују шта је прекомерна, а шта недовољна употреба. Наиме, Гренџер и Тајсон (1996) за основу узимају студентске радове матерњих говорника, док Болтон и др. бољом опцијом сматрају корпус академских текстова матерњих говорника објављених у научним часописима (ibid. 173).

Управо из тог разлога потоњи ауторисачињавају сопствену листу конектора на основу корпуса од 40 академских чланака објављених у научним часописима на енглеском језику.Тако издвајају 54 конектора. Ауторипотомизрачунавају њихову фреквентност у Интернационалном корпусу енглеског у Хонг Конгуи у Интернационалном корпусу енглеског у Великој Британији (реч је о текстовима студената). У поређењу са корпусом академских текстова, аутори долазе до важног закључка: прекомерна употреба одређених конектора нијесвојствена само студентима који енглески уче као страни језик, већ је пре обележје студентских текстова уопште. Наиме, обе групе студената су у својим радовима користиле знатно мање конектора него аутори научних чланака (Болтон и др. 2003: 180). Овакав закључак могао би да доведе у питање све резултате претходно наведених истраживања, с обзиром на чињеницу да су као полазна тачка узимани искључиво студентски есеји матерњих говорника енглеског језика.

4. Закључна разматрања

Кохезију и кохеренцију многи лингвистичари сматрају основним критеријумима текстуалности (де Богранд и Дреслер 1981, Халидеј и Хасан 1976, Бринкер 1988). Међутим, мишљења о међусоб-

ном односу кохезије и кохеренције као и о дефиницијама тих појмова су подељена. Већина аутора се, ипак, слаже са схватањем да се кохезија односи на површински део текста и граматичке релације на нивоу вишем од реченице, док се под кохеренцијом сматра субјективни доживљај текста као складног од стране реципијента.

Са изузетком истраживања које је спровела Ели Хинкел, готово свим другим истраживањима може се замерити мали број испитаника. Упркос тој чињеници, резултати свих истраживања указују на то да је кохезији и кохеренцији потребно поклонити више пажње у оквиру наставе страних језика. Анализе кохезивних средстава и конектора у есејима чак и оних студената који владају високим нивоом страног језика сведоче о недовољној компетенцији за употребу кохезивних средстава. Тако Адиантика (2015) примећује прекомерну употребу лексичке кохезије, посебно реитерације, док Гренџер и Тајсон (1996) указују на прекомерну односно недовољну употребу одређених врста конектора, а Болтон и др. (2003) на недовољну употребу конектора својствених академском писању. Грешке у семантичкој, стилској и синтаксичкој употреби конектора, о којима говоре Гренџер и Тајсон (1996), могу довести до погрешне интерпретације текста или до немогућности разумевања текста од стране реципијента, што свакако утиче и на кохеренцију текста. Утицајем кохезивних средстава на кохеренцију текста такође се баве многа истраживања, која, уз ретке изузетке (попут Тирни и Мозентал 1981 или Ђора 1985), потврђују да кохезија има известан утицај на кохеренцију текста.

С обзиром на чињеницу да је већина истраживања спровођена у академском контексту, на студијама енглеског као страног језика, може се закључити да су кохезија и кохеренција аспекти текста који су од великог значаја управо за академско писање. Из тог разлога неопходна је детаљнија обрада кохезивних средстава и појма кохеренције са студентима неког језика као страног. У том контексту сложићемо се са замерком Болтона и др. (2003) да је потребно спровести више истраживања чија ће полазна тачка бити академски текстови објављени у научним часописима, јер је то, заправо, ниво којем студенти страног језика и теже. Овим радом стога желимо дати подстрек за евентуална даља истраживања на ову тему.

Литература

Адиантика, Ханиф: Adiantika, H. N. (2015). Cohesive Devices in EFL Students› Expository Writing. *English Review: Journal of English Education*, 4(1), 94–102.

Болтон, Кингсли: Bolton, K., Nelson, G. & Hung, J. (2002). A corpus-based study of connectors in student writing. Research from the International Corpus of English in Hong Kong. *International Journal of Corpus Linguistics*, 7 (2), 165–182.

Вит и Фегли: Witte, S. P., & Faigley, L. (1981, May). Coherence, Cohesion, and Writing Quality. *College Composition and Communication*, 32(2), 189–204.

Гафијатова и др: Gafiyatova et al. (2017). Deictic Elements as Means of Text Cohesion and Coherence in Academic Discourse. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(3), 190–200.

Гренџер, Силвиане: Granger, S., & Tyson, S. (1996). Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English. *World Englishes*, 15(1), 17–27.

де Богранд и Дреслер: de Beaugrande, R., Dressler W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*, London/New York: Longman.

Ђора, Рејчел: Giora, R. (1985). Notes towards a Theory of Text Coherence. *Poetics Today*, 6(4), 699–715.

ЗЕО (2003): Zajednički evropski referentni okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.

Ирвин, Џудит: Irwin, J. W. (1980). The Effect of Linguistic Cohesion on Prose Comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 12(4), 325–332.

Меурер, Хозе: Meurer, J. L. (2003). Relationship between Cohesion and Coherence in Essays and Narratives. *Fragmentos*, (25), 147–154.

Микић Чолић и Тртањ: Mikić Čolić, A., & Trtanj, I. (2019). O Koheziji i Koherenciji Teksta. *Savremena Lingvistika*, (88), 247–264.

Мохамед, Асабе: Mohammed, A. S. (2015). Conjunctions as Cohesive Devices in the Writings of English as Second Language Learners. *Procedia – Social and Behavioral Studies*, (208), 74–81.

Нуграхени, Ратнасари: Nugraheni, R. (2015). Cohesive Devices in Learners' Writing. *A Journal on Language and Language Teaching*, 18(1), 51–61.

Пудел, Амбика: Poudel, A. P. (2018). *Academic Writing: Coherence and Cohesion in Paragraph (Research Project)*. Dhakuta: Dhankut M. Campus. Доступно на: https://www.researchgate.net/publication/322537095_Academic_Writing_Coherence_and_Cohesion_in_Paragraph(приступљено 1.2.2022)

Синикроп, Касл: Sinicrope, C. (2007). *Revisiting Cohesive Devices in Adacemic L2 English Writing: What Do Successful Writers Use?* Доступно на: https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/handle/10125/20196?mode=full, приступљено 1.2.2022.

Танскaнен, Сана-Каиса: Tanskanen, S.-K. (2006). *Collaborating towards Coherence: Lexical Cohesion in English Discourse* (Vol. 146). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Тирни, Роберт: Tierney, R. J. & Mosenthal, J. (1981). *The Cohesion's Relationship to the Coherence of Text*. Technical Report No. 221. Illinois: Illinois University, Urbana: Center for the Study of Reading.

Хасан и Халидеј: Hasan, R. & Halliday, M. A. K. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman Group Ltd.

Хинкел, Ели: Hinkel, E. (2001). Matters of Cohesion in L2 Academic Texts. *Applied Language Learning*, 12(2), 111–132.

Danijela Vranješ

A CRITICAL REVIEW OF PREVIOUS RESEARCH OF COHESION AND COHERENCE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Summary: According to the Common European Framework of Reference, the writing skill is considered on of the four main skills in foreing language teaching, together with speaking, reading and listening skills. For the writing skill, the terms *cohesion* and *coherence* are of crucial importance, as they are the deciding factors in differentiating between a language content that is considered a text, and one which isn't. The importance of these two concepts in foreign language learning and teaching is confirmed by a great number of researches. The subject of this work is the comparison of these researches, with the aim to give implications for foreign language teaching as well as for future research in this area.

Key words: cohesion, coherence, writing skills, foreign language teaching, textual competence

https://doi.org/10.18485/primling.2021.22.5
028:376.32-056.262
Originalni naučni rad
Primljen: 21.07.2021.
Prihvaćen: 14.09.2021.

Dunja Stekić, Marijana Veselinović,
Milja Zec, Milkica Marjanović

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu
OŠ Branislav Nušić, Beograd
OŠ Nada Purić, Valjevo

TAKTILNE SLIKOVNICE ZA SLEPU DECU – OSVRT NA ZNAČAJ ZA RANU PISMENOST

Sažetak: Rana pismenost predstavlja veštine i znanja povezane sa opismenjavanjem koje dete usvaja od ranog uzrasta, pre formalnog obrazovanja. Aktivnosti koje podsticajno utiču na njihov razvoj su, pretežno, vezane sa upotrebu slikovnica koje predstavljaju prvu knjigu sa kojom se dete sreće, bez obzira da li je u pitanju dete tipične populacije ili slepo dete. Sadžaji taktilne slikovnice su redukovani i prikazani reljefno, u skladu sa detetovim načinom funkcionisanja. Cilj ovoga rada je da upoznamo javnost sa pojmom i značajem taktilne slikovnice za ranu pismenost, da istaknemo preporuke za njeno pravljenje, ali i da se osvrnemo na razloge njihove nedostupnosti slepoj ili slabovidoj deci i njihovim roditeljima.

Ključne reči: rana pismenost, slepa deca, taktilne slikovnice

1. Uvod

Rana pismenost se razvija u najranijem uzrastu i obuhvata savladavanje veština koje su potrebne za usvajanje čitanja i pisanja. Razvoj ovih veština počinje već tokom prve godine detetovog života pa sve do polaska u školu, a obuhvata razvoj fonološke svesnosti, razvijanje rečnika i sposobnosti pripovedanja, buđenje zainteresovanosti za pisani materijal, podsticaj razvoja koncepata o pisanim materijalima, prepoznavanje i imenovanje određenih slova, a nakon toga i razvoj sposobnosti čitanja i pisanja (Kosović, 2021). Može se razvijati i iz dečijeg iskustva putem

verbalne komunikacije i kroz socijalne interakcije, ali se najviše razvija putem pisane reči (Dunst et al., 2006).

Za podsticanje razvoja rane pismenosti najbitniju ulogu imaju slikovnice i roditelji. Slikovnica je prva knjiga sa kojom se dete sreće i čiji su glavni delovi slika i reč spojeni u celinu. Postoji nekoliko vrsta slikovnica, ali samo neke od njih imaju ulogu u podsticanju rane pismenosti i govorno-jezičkog razvoja. Kroz čitanje slikovnica dete se izlaže pisanom i oslikanom sadržaju, uči kako da povezuje tekst sa slikama, uviđa vezu između glasa i slova, razliku između malih i velikih slova, uči da prati red tokom čitanja, itd. (Kosović, 2021).

Deca tipične populacije bivaju izložena crnom tisku i pisanim materijalima svakodnevno, primećuju ga i eksperimentišu sa njim (Jablan, 2016), a imaju i priliku da manipulišu knjigama i slikovnicama. Međutim, deca sa oštećenjem vida, konkretno slepa i slabovida deca, zbog nedostatka ili smanjene vizuelne percepcije, imaju manje prilika za učestvovanje u takvim aktivnostima. Kod velikog broja slepe i slabovide dece zapaženo je kašnjenje u mnogim razvojnim domenima, pa roditelji svoje vreme i pažnju fokusiraju na mnogobrojne preglede kod lekara i defektologa. Vrlo često se dešava i da roditelji ne prihvataju detetove smetnje u razvoju, i nove neočekivane životne okolnosti, pa se veštine rane pismenosti ostavljaju po strani (Bilić, 2021).

U ovom radu pokušaćemo da istaknemo značaj taktilnih slikovnica za slepu decu i njihov uticaj na razvoj mnogobrojnih veština koje su potrebne detetu za opismenjavanje, a i kasnije za samostalan život. Osvrnućemo se i na preporuke i načine pravljenja taktilnih slikovnica i priložićemo slike kako bi čitaocima bilo jasnije kako one izgledaju. Takođe ćemo se usmeriti na problematiku nedostatka taktilnih slikovnica u našoj zemlji, ali i u zemljama u regionu i samim tim pokušaćemo da razmotrimo uzroke tog problema.

2. Slepo dete i taktilne slikovnice

Jedan od glavnih preduslova kako bi slepo dete bilo uključeno u svoj socijalni milje, tokom odrastanja, jeste da ima razvijenu sposobnost efikasne komunikacije putem pisane reči (Brajevog pisma) pa bi roditeljima i vaspitačima dece sa ovom vrstom smetnje u razvoju trebalo istaći značaj aktivnosti koje podstiču ranu pismenost. Ne sme se zaboraviti činjenica da razvoj određenih veština rane pismenosti samo kroz verbalnu

komunikaciju u nekom trenutku može dovesti do učestale pojave među slepom decom – verbalizma tj. do usvajanja reči koje slepa deca koriste bez njihovog konceptualnog razumevanja (npr. *nebo je plavo*, *list je zelen*). Stoga ne treba usvajati ove veštine samo tim putem već treba uvesti svakodnevno korišćenje taktilnih slikovnica, čiji je tekst odštampan na Brajevom pismu i čije su slike prikazane reljefno.

Kako bi se razumela uloga i značaj taktilnih slikovnica u ovom razvojnom domenu kod slepe dece, treba znati da osobe tipične populacije preko čula vida primaju preko 80% informacija i da se sa slikama i prikazima susreću u svakom momentu, svakodnevno. Iako je slepo dete svesno postojanja primarno vizuelnog sveta, u verbalnom iskustvu ono ima znanje da postoje slike i slikovni prikazi sveta, međutim ono to nema u praktičnom iskutvu. Jaz između verbalnog i praktičnog životnog iskustva premošćuje upravo taktilna slikovnica. Pomoću njih slepoj deci je omogućeno da sagledaju apstraktne pojmove, relacije, i perspektive (npr. nebeska tela i raspored planeta, vremenske prilike, srazmerne veličine nečega što se ne može taktilno percipirati kao što je kuća, visoko drvo, telefonska žica…) (Šupe, 2013). Korišćenje ove vrste materijala podstiče kognitivni razvoj (Lewis, 2003; Šupe, 2013), kao i kod dece tipične populacije, utiče na razvoj pamćenja, motoričkih sposobnosti, a takođe utiče i na jačanje odnosa sa odraslima koji čitaju sa decom, podstiče razvoj taktilnih funkcija i veštine orijentacije na knjizi i još mnogobrojne sposobnosti koje će detetu biti potrebne za kasniji samostalan i ispunjen život (Theurel et al., 2013). Takođe, korišćenje slikovnica ima ulogu i u savladavanja prostornih, vremenskih i matematičkih pojmova, ali i u jačanju socijalnih, perceptivnih, govornih i kontekstualnih sposobnosti (Lewis i Tolla, 2003), kao i u usvajanju praktičnih životnih veština. Tako na primer, dete od dve godine, koje je koristilo slikovnicu u kojoj je bila prikazana torba koja se zatvara i otvara, ume u realnoj situaciji da otvori torbu i stavi nešto u nju (Lewis i Tolla, 2003).

Dobra, kvalitetna slikovnica treba da prenosi poruku koja će deci ostati u sećanju (Klarić, 2016), ali i koja će mu služiti kao osnova za dalja učenja. Zbog toga ona u sebi mora imati sadržaje koji decu motivišu za njeno korišćenje, koji privlače, zadržavaju pažnju, ali treba da sadrži i različite materijale, teksture i bordure koje će uticati na razvoj taktilnih veština neophodnih za usvajanje Brajevog pisma (Wright, 2008). Taktilne slikovnice, iako imaju istu, pa i dodatnu ulogu, kao i slikovnice na crnom tisku, imaju sadržaje (reljefni tekst i slike) koji su drugačije prikazani (Czerwińska, 2015). Sadržaj u njima treba da bude pažljivo odabran. Ne treba puko prevesti tekst i slike u reljefnu formu, već zbog složenosti tak-

tilnog čitanja, treba preneti samo suštinu oba sadržaja bez suvišnih detalja koji će zbuniti dete. Ukoliko se prikazuje kuća, treba prikazati samo najbitnije delove tj. zidove, krov, vrata, prozore i dimnjak, bez, na primer, zavesa na prozoru i krova punog crepa. Detalji treba da budu prikazani iz jedne perspektive, samo spreda ili sa strane. Sve to govori da slike i tekst mora da osmisli i prilagodi neko ko razume svet slepe dece i njihov način percepcije sveta i shvatanja konteksta (Norman, 2003) i ko razume kako da deci približi informacije i koncepte jer je čitanje putem dodira mnogo sporije od vizuelnog čitanja i nije simultano. To znači da slepa deca mnogo sporije percipiraju ilustracije i treba im vremena da povežu sve delove u celinu (Sköld, 2007). U istraživanju Teurela i sar. (Theurel et al., 2013) dokazano je da se u taktilnim slikovnicama najlakše percipiraju i tumače ilustracije sa dobrom teksturom (sa različitim materijalima i površinama), u odnosu na čitanje slika koje su prikazane samo odignutim linijama. Sem reljefnih prikaza ne smemo zanemariti ni prisustvo sadržinskog teksta koji je u ovakvoj knjizi prikazan na Brajevom pismu pomoću kog se dete upoznaje sa pismom (ali ga ne čita) ili na uvećanom crnom tisku, ukoliko je u pitanju dete koje koristi i vizuelni i taktilni stimulus i ukoliko je kandidat za dvostruku pismenost (Šupe, 2011), ali ćemo to ostaviti za neki drugi osvrt.

Već je pomenuto koliku važnost za slepu decu ima izlaganje taktilnim slikovnicama kako bi usvojili veštine rane pismenosti i pripremili se za kasnije, zahtevnije usvajanje čitanja i pisanja Brajevog pisma (Bilić, 2021). Međutim, iako nam je to jasno, često su roditeljima i deci ovi vaspitno-obrazovni materijali nedostupni jer se proizvode u malim količina i imaju izuzetno visoku cenu, a neki roditelji ni ne znaju da ova vrsta knjiga postoji.

U želji da saznamo da li su odrasle slepe osobe imale pristup taktilnim slikovnicama tokom svog predškolskog obrazovanja i čemu su ih one naučile, kontaktirali smo 15 osoba sa oštećenjem vida uzrasta između 28 i 35 godina. Kroz intervju smo došli do saznanja da je samo par njih išlo u predškolsko odeljenje u školu za slepu decu "Veljko Ramadanović", nekolicina je išla u redovan vrtić i najveći broj njih nije pohađao predškolsku ustanovu. Ono što je bilo iznenađujuće je činjenica da slepe osobe koje su pohađale predškolsko odeljenje u školi za slepe nisu imale kontakta sa taktilnim slikovnicama, niti sa bilo kakvim knjigama sa reljefnim prikazima. Takođe, slepe osobe koju su pohađale redovne predškolske ustanove nisu imale pristup toj vrsti materijala. U suštini je svim sagovornicima bilo nepoznato i nejasno kako izgledaju taktilne slikovnice i čemu služe, a većini je jedina asocijacija pri pomenu taktilnih slikovnica bila bukvar sa kojim su se susreli tek u prvom razredu.

Sada se postavlja pitanje da li u školi za slepe u predškolskom odeljenju postoji ova vrsta materijala ili ne, i ako postoji zašto tadašnja deca nisu imala pristup njima? Za redovne predškolske ustanove je negde i razumljivo da možda nisu bili upućeni kako da prilagode ili naprave materijale koji odgovaraju deci sa oštećenjem vida, s obzirom da tada inkluzija nije još uhvatila zamaha u našoj zemlji. Na postojeće nedoumice se nadovezuje i pitanje kako su onda sagovornici imali podršku u razvoju govorno-jezičkog domena, fine motorike i taktilnih veština koje su im bile neophodne za usvajanje Brajevog pisma. Zbog toga smo ih pitali da li su im vaspitači ili roditelji i staratelji čitali priče i pesmice ili puštali audio zapise istih. Odgovori su uglavnom bili pozitivni. Tokom tog razgovora je nekoliko sagovornika izjavilo da im se u sećanju nalazi da im mnogi pojmovi i predstave, koji su bili deo priča, nisu bili jasni, da nisu mogli da zamisle određene scene i da su tek nakon polaska u prvi razred i sa aktivnim korišćenjem obrazovnih taktilnih materijala shvatili kako određeni pojmovi izgledaju. Ono što kroz razgovor sa njima nismo mogli da zaključimo je kako je tekao tok razvoja fonološke svesti, kako su se razvijali koncepti i predstave, kao i svest o knjigama kao obrazovnom materijalu.

Podaci dobijeni ovim intervujom nam skreću pažnju na značaj i neophodnost edukacije roditelja i vaspitača o načinu podsticanja ~~razvoja~~ određenih segmenata razvoja. Trebalo je i treba pružiti znanje i informacije odraslim osobama koji rade sa slepom decom kako mogu da podstaknu razvoj rečnika, govora, koncepata i perspektiva. Trebalo im je, a pretpostavljamo da treba i dalje, predstaviti strategije kojim se podstiču veštine rane pismenosti kod slepe dece. Pomenute strategije se odnose na razvoj sposobnosti roditelja i vaspitača da podstaknu dete da istražuje i ispituje određene koncepte, da pronađu način kako da zajedno čitaju ono što decu primarno interesuje (npr. roditelji čitaju tekst, dete prati reljefne ilustracije). Zatim treba ih informisati da u radu sa slepom deca treba koristiti predvidljive reči, kratke i jednostavne rečenice koje omogućavaju deci lagodno praćenje radnje. Takođe, treba da imaju razvijenu sposobnosti da prilikom prilagođavanja knjiga, ukoliko to sami rade, skrate tekst i oblikuju ga tako da bude u formi rime kako bi ga deca lakše zapamtila. Sve prethodno pomenuto ima za cilj osvešćivanje šire javnosti da slepa deca, uzrasta od rođenja do polaska u školu, treba da usvajaju veštine rane pismenosti kao i deca tipične populacije. Razmišljajući o svemu tome, ne treba skrajnuti sa uma da i deca sa ovom vrstom smetnje u razvoju imaju pravo na to da budu aktivni čitaoci raznovrsne literature, a ne samo pasiv-

ni slušaoci. Da bi to bilo ostvarivo potrebna su im sredstva, u vidu taktilnih slikovnica (Norman, 2003) bez obzira na problematiku njihove izrade, dostupnost i nabavku, kao i obučeni vaspitači i roditelji ili staratelji koji će ih u tom procesu podržati i podsticati.

3. Taktilne slikovnice – razlozi nedostupnosti

Široko je poznato da u svetu vlada nedostatak taktilnih slikovnica za predškolsku decu, iako se konstantno ističe njihov značaj. Retkost slikovnica nije problem samo kod nas u regionu već i u celom svetu (Šupe, 2011), ali neke zemlje već odavno aktivno rade na unapređenju ovih vaspitno-obrazovnih materijala. Na primer, u Švedskoj se aktivno od 1992. godine proizvode taktilne i audio slikovnice za decu sa oštećenjem vida od rođenja do sedme godine, a u poslednjoj deceniji autori slikovnica su dodali stimulus u sadržaj u vidu mirisa koji je karakterističan za neki prikaz (Sköld, 2007). Zatim, Ujedinjeno Kraljevstvo od 2000. godine aktivno proizvodi taktilne slikovnice i radi na njihovom unapređenju. Na početku su prelepljivali foliju na kojoj je otkucan sadržaj na Brajevom pismu preko teksta na crnom tisku kako bi deca i roditelji zajedno čitali, ali te knjige nisu sadržale slike. Zatim su počeli da prave redukovane sadržaje u koje su uključili raznovrsne materijale i teksture. U našem regionu, jedini podaci koji su pronađeni vezano za taktilne slikovnice su iz Hrvatske. Ova zemlja aktivno radi na razvoju ovih materijala i od ‘80-ih godina prošlog veka ih proizvode i prosleđuju roditeljima dece sa oštećenjem vida (Vivoda, 2019). Pretraživanjem literature nismo došli do podataka u vezi dostupnosti i proizvodnje taktilnih slikovnica kod nas. Međutim, kroz razgovor sa jednom zasposlenom osobom sa oštećenjem vida koja radi u Biblioteci Saveza slepih grada Beograda, dobili smo informaciju da u Biblioteci ne postoji nijedna taktilna slikovnica, niti da se neko od roditelja slepe dece uopšte interesuje za njih. Saznali smo da je razlog to što taktilne slikovnice nema ko da pravi, a fabrička proizvodnja je izuzetno skupa za šta Biblioteka nema finasijskih resursa. Nažalost, nismo uspeli da dobijemo informacije da li u školi za slepe u Beogradu postoje slikovnice, ali se nadamo da je odgovor pozitivan.

Prethodno pomenuti razlog nedostatka slikovnica je pronađen i tokom pretrage literature. Sem kod nas, i u svetu jedan od najvećih razloga nedostupnosti slikovnica je njihova visoka cena (Ripley, 2007). Razlog toga je složenost izrade jer se slikovnice ne mogu praviti fabrički,

što zahteva malu proizvodnju i veliki broj raznovrsnih materijala. Zatim, visokoj ceni doprinosi i to što je tržište malo (Klarić, 2016; Šupe, 2011). Na primer: cena slikovnice za decu tipične populacije u Hrvatskoj je 50 kuna (780,84 dinara), a cena taktilne slikovnice je čak 400 kuna (6.246,74 dinara) (Šupe, 2013). Takođe, još jedan problem vezan za nedostatak ovih materijala je to što postoji mali broj stručnjaka koji se bavi njihovom izradom (Klarić, 2016). Često se dešava da se roditelji na internetu raspitaju i da sami prave slikovnice, a postoji i određen broj vaspitača koji rade u inkluzivnoj grupi pa se upuste u njihovo pravljenje. Međutim, autori Marfi i saradnici (Murphy et al., 2008) u svom istraživanju, u kojem su učestvovali vaspitači slepe dece koji su pravili taktilne slikovnice, navode da su u većini slučajeva koristili materijale koji ne odgovaraju specifičnim potrebama dece sa oštećenjem vida i koristili su ono što im je bilo dostupno. Svakako je vredno pohvale to što određen broj roditelja i vaspitača ulaže trud u proizvodnju taktilnih slikovnica, ali ne smemo zaboraviti da im je pre tog procesa prvo neophodno pružiti znanje o načinu funkcionisanja i usvajanju znanja slepe dece, a onda im pružiti konkretne informacije i upustva kako to da urade. Svakako, neisplativnost fabričke proizvodnje taktilnih slikovnica ne sme da bude izgovor za njihovu nedostupnost jer su slepa deca jedan veliki deo naše populacije, a važno je istaći da u Republici Srbiji ima nešto preko 12 000 osoba sa oštećenjem vida svih uzrasta (https://savezslepih.org.rs/) i treba da imaju pristup svim materijalima kao i pripadnici tipične populacije. Zbog toga ćemo u narednom odeljku rada prikazati preporuke i savete za pravljenje taktilnih slikovnica koje je zvanično izdala Prva dječija knjižnica za djecu sa oštećenjem vida (http://web1.os-pecine-ri.skole.hr) iz Hrvatske kako bi odrasle osobe koje su u kontaktu sa slepom decom mogle da podstiču postepen i kompletan razvoj rane pismenosti. Na kraju ćemo priložiti nekoliko različitih primera taktilnih slikovnica i kako bi njihove strane trebalo da izgledaju u nadi da će ovi saveti, preporuke i ideje doći do roditelja i vaspitača slepe dece, kako bi se omogućio neophodan razvoj veština rane pismenosti.

4. Preporuke za izradu taktlinih slikovnica

Ukoliko se odrasle osobe koje rade sa slepom decom odluče za samostalno pravljenje taktilne slikovnice, trebalo bi da isprate sledeće savete i preporuke za njihovu izradu.

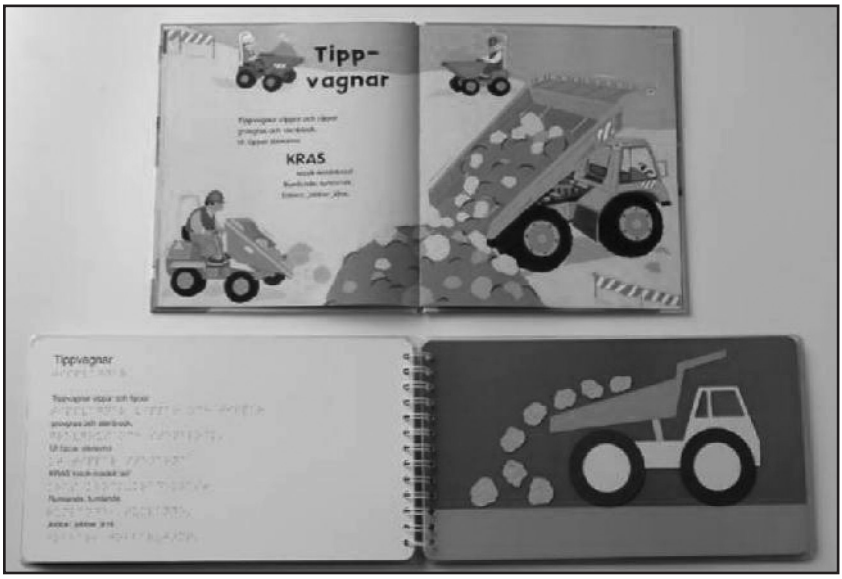
1) **Preporuke u vezi formata slikovnica**: stranice slikovnice treba da budu krute i čvrsto povezane spiralom kako bi se stranice ravno otvarale, a broj i veličina stranica treba da bude u skladu sa detetovim godinama (početi s 5-6 stranica za najmlađu decu da bi se broj, s uzrastom kom se preporučuje, postupno povećao i početi sa slikovnicom dimenzija 15x15cm, pa napredovati prema 20x20, 25x25, 21x29.7). Ono što ne treba zaboraviti je da slikovnica mora biti sigurna i bezbedna što znači da treba izbegavati postavljanje oštrih predmeta, otrovnih materijala, malih predmeta koji mogu otpasti ili se slomiti. Ali se mogu koristiti, na primer, dugmad i materijali koji su čvrsto pričvršćeni za stranicu.

2) **Preporuke u vezi izgleda stranice slikovnice**: donja ili gornja strana svake stranice treba da bude označena kako bi se dete lakše orijentisalo u knjizi, dok bi tekst trebalo da bude na jednoj strani slikovnice, a ilustracija/slika na drugoj. Takođe, tekst u slikovnici mora biti napisan na Brajevom pismu i na uvećanom crnom tisku (npr. Arial 24, zbog kandidata za dvostruku pismenost).

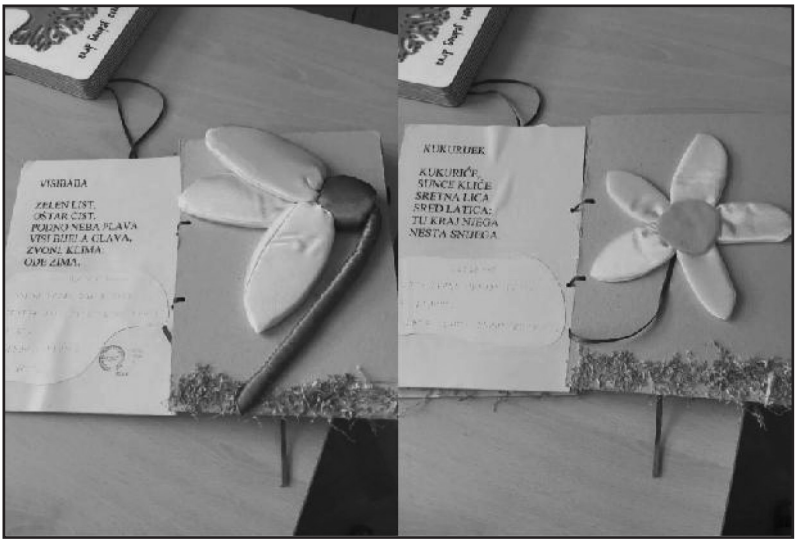
3) **Preporuke u vezi sadržaja slikovnice**: priča koja se nalazi u slikovnici bi trebalo da bude jednostavna za praćenje, a ilustracije/slike treba da prikažu samo suštinu i da budu jednostavne, jasne i da se odnose na bitan deo priče. Zatim, u prvim slikovnicama slike i priče treba da budu u vezi svakodnevnog života i da se postepeno usložnjavaju sa detetovim napredovanjem i usvajanjem veština rane pismenosti kako bi pred kraj predškolskog obrazovanja prikazivale apstraktne koncepte i situacije. Na stranici prve slikovnice trebalo bi da se nalazi jedan mali predmet ili nekoliko manjih predmeta iste vrste, a dobro bi bilo koristiti čičak trake i njom pričvršćivati predmete. Bitnu stavku tokom izrade taktilne slikovnice predstavlaju prikazi koji ne smeju biti zasićeni mnogim detaljima i među kojima treba ostaviti dovoljno prostora i izbegavati preklapanje, ako se na jednoj stranici prikazuje više ilustracija. Takođe, ukoliko se lik priče pojavljuje više puta, njegove karakteristike uvek moraju biti iste. Na kraju, trebalo bi angažovati sva čula korišćenjem slikovnice i koristiti multisenzorne materijale koji stimulišu čulo dodira, vida, sluha i mirisa (http://web1.os-pecine-ri.skole.hr).

Sem prethodno navedenih preporuka, Klarić (Klarić, 2016) i Skold (Sköld, 2007) navode da prilagođene slikovnice treba da sadrže tekst koji je napisan u rimi, i to na Brajevom pismu i crnom tisku, kako bi slepa deca i roditelji ili vršanjci bez oštećenja vida zajedno čitali.

5. Primeri stranica taktilnih slikovnica



Slika 1 – Prikaz prilagođene slikovnice (Sköld, 2007)



Slika 2 – Ručno pravljena slikovnica na temu Vesnici proleća (sa leve strane tekst na crnom tisku i Brajevom pismu, sa desne strane cvet visibaba u travi) (Perković, 2019)

Slika 3 - Ručno pravljena slikovnica na temu Vesnici proleća (sa leve strane tekst na crnom tisku i Brajevom pismu, sa desne strane cvet šafrana u travi) (Perković, 2019)

Slika 4 – Ručno pravljena slikovnica na temu odevnih predmeta (na početku stranice naziv odeće na crnom tisku i Brajevom pismu, na srednjem delu stranice odevni predmeti od originalnih materijala) (Klarić, 2016)

Slika 5 – Ručno pravljena taktilna slikovnica sa pričom „Putovanje mace Lile" (na početku stranice naziv priče na crnom tisku i Brajevom pismu, na srednjem delu stranice prikazana maca sa glavnim detaljima na travi) (Klarić, 2016)

Pregledom primera stranica taktilne slikovnice može se videti da je tekstualni sadržaj prikazan na oba pisma i da je skraćen tako da ono što je suštinsko stane na jednu stranicu. Nazivi pojedinih prikaza su takođe prikazani na oba pisma. Ilustracije/slike su prikazane taktilno i pravljene su od različitih materijala koji donekle podsećaju na teksturu predmeta/biljaka/životinja u realnom životu. Može se primetiti da ni jedna slika nije pretrpana detaljima koji su inače prikazani vrlo distinktivno što je neophodno za efektivnu taktilnu percepciju. Ono što je još od izuzetne važnosti, a na slikama se može videti, jeste to što su stranice ukoričene velikom spiralom koja omogućava da se stranice lagodno okreću i da budu u ravni kada je knjiga otvorena. Takođe se može zapaziti da su korišćene boje koje su približne realnom izgledu prikaza za decu koja mogu da koriste i vizuelno čulo sem taktilnog.

6. Zaključak

Razvoj rane pismenosti predstavlja osnovu i primat za kasnije uspešno opismenjavanje dece bez oštećenja vida i to treba da bude kada su u pitanju i deca sa oštećenjem vida (Newbold, 2000). Slepa deca moraju imati iste mogućnosti za učenje i razvijanje određenih veština kao i deca

bez oštećenja vida, što znači da slikovnice treba da budu dostupne svim roditeljima i svoj deci bez obzira da li su u pitanju slikovnice na crnom tisku ili taktilne slikovnice, a neisplativnost njihove proizvodnje ne sme da bude izgovor za njihovu nedostupnost. Ukoliko nekim roditeljima i vaspitačima nije dostupna njihova nabavka, onda bi trebalo napraviti jedan opšti priručnik sa preporukama, strategijama i idejama za njihovo ručno pravljenje, ali to ne sme da bude trajno rešenje. Krajnje je vreme da se shvati značaj, važnost i uloga ovog obrazovno-vaspitnog materijala za decu sa oštećenjem vida, kao i za njihove roditelje i da ozbiljno, i kao država, poradimo na njihovoj proizvodnji i dostupnosti.

Literatura

Bilić, I. (2021). *Utjecaj cerebralnog oštećenja vida na usvajanje vještine čitanja* [doktorska disertacija, Univerzitet u Zagrebu]. https://repozitorij.erf.unizg.hr/islandora/object/erf%3A1035/datastream

Czerwińska, M. (2015). *Early support in the development of blind children by means of a Braille system and tactile books*. Early support for a Child with a Disability in the Polish and International Perspective. 112-130.

Dunst, C. J., Trivette, C. M., Masiello, T., Roper, N., & Robyak, A. (2006). Framework for developing evidence-based early literacy learning practices. *CELL papers*, *1*(1), 1-12.

Jablan, B. (2016). *Dete sa oštećenjem vida u školi*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Klarić, M. (2016). *Taktilna slikovnica na dječjim odjelima narodnih knjižnica*. [doktorska disertacija, Univerzitet u Zagrebu]. http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/8625/1/Marina%20Klari%C4%87_Diplomski%20rad_Taktilna%20slikovnica%20na%20dje%C4%8Djim%20odjelima%20narodnih%20knji%C5%BEnica

Kosović, L. (2021). *Slikovnica i rana pismenost u jezično-komunikacijskom integriranom kurikulumu* [doktorska disertacija, Univerzitet u Rijeci]. https://repository.ufri.uniri.hr/islandora/object/ufri%3A934

Lewis, S., & Tolla, J. (2003). Creating and Using tactile Experience Books for Young Children With Visual Impairments. *Teaching Exceptional Children*, *35(3)*, 22-28.

Marphy, L. J., Hatton, D., & Ericson, A. K. (2008). Exploring the Early Literacy Practices of Teachers of Infants, Toddlers, and Preschoolers with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairments & Blindness,* March, 133-146.

Newbold, S. (2000). Creating literacy opportunies for young blind children. *Foundation for Blind Children*.

Norman, J. (2003). Tactile picture books: their importance for young blind children. *British Journal of Visual Impairment*, 21(3), 111–114.

Perković Sečen, E. (2019). *Knjižnice za slijepu i slabovidnu djecu* [doktorska disertacija, Univerzitet u Rijeci]. https://www.unirepository.svkri.uniri.hr/islandora/object/ffri%3A2213

Ripley, M. (2007). Creating a Loans Collection of Books with Tactile Illustrations for Young Children with a Visual Impairment. *Online verfügbar unter http://archive. ifla. org/IV/ifla73/papers/156-Ripley-en. pdf, zuletzt geprüft am* 11.

Savez slepih Srbije. (2022, Februar 8). https://savezslepih.org.rs/

Sköld, B. C. (2007). Picture books accessible to blind and visually impaired children. *Libraries for the Blind with Libraries for the Children and Young Adults*, *156*, 1-9

Smejrnice za izradu taktilnih slikovnica. *Prva knjižnica za djecu sa oštećenjem ivda.* http://web1.os-pecine-ri.skole.hr/

Šupe, T. (2011). Značaj taktilne slikovnice u radu s djetetom oštećena vida. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, *17*(66), 26-27.

Šupe, T. (2013). Knjižnice za slijepe i slabovidne s posebnim osvrtom na prvu dječju knjižnicu za djecu s oštećenjem vida. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, *56*(4), 169-178

Theurel, A., Witt, A., Claudet, P., Hatwell, Y., & Gentaz, E. (2013). Tactile Picture Recognition by Early Blind Children: The Effecte of Illustration Technique. *Journal of Experimental Psychology, 19(3)*, 233-240.

Vivoda, A. (2019). Tactile Picture Books in Art Education in Croatia. *International Journal of Education & the Arts*, *20*(22).

Wright, S. (2008). Guide to Designing Tactile Illustration for Childrens books. *American printing house for the blind, Kentacky*.

Dunja Stekić, Marijana Veselinović,
Milja Zec, Milkica Marjanović

TACTILE PICTURE-BOOKS FOR BLIND CHILDREN – THE IMPORTANCE FOR THEIR EARLY LITERACY DEVELOPMENT

Summary: Early literacy refers to the skills and knowledge related to literacy that a child acquires from an early age, before formal education. Activities that stimulate their development are mostly related to the use of picture-books that generally represent the first type of books that a child encounters, regardless of whether it is a child of a typical population or a blind child. The contents of the tactile picture book are reduced and displayed in relief, in accordance with the child's way of functioning. The aim of this paper is to raise the awareness about the concept and significance of tactile picture-books, to highlight some of the recommendations for their creation, as well as to look at the reasons for their high unavailability to blind children and their parents.

Key words: early literacy, blind children, tactile picture books

https://doi.org/10.18485/primling.2021.22.6
821.163.41.09-31
Originalni naučni rad
Primljen: 15.05.2021.
Prihvaćen: 11.08.2021.

Милица П. Стојиљковић

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Докторске академске студије филологије

ЈЕЗИЧКО-СТИЛСКА АНАЛИЗА РОМАНА *КРИЛА* СТАНИСЛАВА КРАКОВА

Сажетак: У раду јеизвршена језичко-стилска анализа романа *Крила* Станислава Кракова чиме је истакнут идиостил аутора у складу са стилском формацијом којој је припадао. Разматрани су сви аспекти стилистичког приступа анализе књижевног дела, микропланови, којима се потврдила хипотеза на почетку истраживања да је стил Станислава Кракова, заснован на кинематофрафским и колажним наративима, у узрочно-последичној вези са експресивношћу којој је тежио. Лингвостилистички приступ делу издвојио је стилеме који се огледају у употреби кумулација и редупликација, метонимијских и ономатопејских израза, обезличених и презентских реченица. Ови обрасци којима се Краков служио створили су конзистентност романескне приче.

Кључне речи: стилистика, лингвостилистика, језичко-стилска анализа, авангарда, 20. век, Станислав Краков, *Крила*

1. Уводне напомене

Предмет проучавања овог рада представља авангардни роман-Станислава Кракова*Крила* у језичко-стилском контексту. Роман је објављен 1922. и још тада је Краков изазвао интересовање читалачке и критичке публике. Оно што је Кракову обезбедило статус једног од најзначајнијих авангардиста тиче се управо његовог особеног стила којим се користио пишући о Првом светском рату. Авангар-

дистичка стилска формација[1] којој је писац припадао „захтевала" је од аутора нове, експерименталне наративне технике.[2] Авангарда је „кроз оспоравање реалистичких конвенција развила другачије прозне поступке, као што су колаж, монтажа, цитатност, лиризација, контрапункт, и тиме засновала нову романескну традицију" (Петровић 2008: 90). Инсистирање на интертекстуалним везама, хибридности, полифоничности и посебно тексту као артефакту савремених теорија у центар интересовања поставља се „однос између фикције и вантекстуалне стварности" (Исто), па се тако ови фактори намећу као круцијални приликом проучавања жанра романа, стила и језикау контексту авангардне поетике[3]. Авангарда је, пропагирајући различитост и „онеобичавање"[4], допринела томе да ауториимају слободу у свим поступцима обликовања књижевних дела, чиме су стварали сопствена, иманеннта поетичка начела, која истичу стил као нешто особено[5]. Роман *Крила*, уколико посматрамо литерарно-лингвистички стилистички аспект, презентује све функционалне (авангардне) могућности језичких средстава у контексту уметничког дела, као и реализације одређених граматичких категорија.

1 Флакер авангарду одређује као стилску формацију. О томе в. детаљно у Флакер 2011.

2 Можемо се сложити са Бахтиновим схватањем по којем жанрови нису статични и затворени системи литерарних конвенција и функција, већ да се морају дијахронијски пратити варијације, нарушавања и смењивања карактеристика које формирају поетичку свест о жанруБахтин изводи закључак да живот жанра јесте у „поновном рађању и обнављању у свакој новој етапи развитка литературе и у сваком појединачном делу". (нав. према Бахтин 1967: 75)

3 „Та жанровска игра, која је у роману кроз историју била позната, добила је радикална обележја управо у авангарди, и то не као једноставно мешање жанрова, него покушај романа да у форми експерименталног кратког романа икорпорира у себе готово све постојеће књижевне и документарне жанрове, лирске, епске, драмске и есејистичке облике и да се тако, преиспитујући свој артифицијелни статус, на нови начин потврди као репрезентативна књижевна и културна форма." (Петровић 2008: 143) Из тог разлога можемо говорити о индивидуалном ауторском изразу сваког појединца који је стварао у периоду 1910–1930, односно у доба авангарде.

4 Термин „онеобичавање" увели су руски фомралисти како би њиме изразили задатак који уметност има – изазивање зачудности у поступцима и стварање посве нових, непоновљивих уметничких дела.

5 Велек–Ворен истичу да је „однос између језика и књижевности дијалектички однос: и књижевност дубоко утиче на развој језика" (Велек–Ворен 2004: 226). Из тог разлога важно је и изазовно приступити и лингвистичким аспектима књижевних дела.

2. Методологија рада

Циљ рада јесте анализа романа *Крила* са језичко-стилског аспекта чиме ће се истаћи посебан вид идиостила Станислава Кракова. Биће разматрани сви аспекти стилистичког приступа анализе књижевног дела (графостилистика,фоностилистика, морфостилистика, синтаксостилистика, семантостилистика) из угла лингвистике чиме ће се проверавати хипотеза која је постављена на почетку – авангардне интенције испољавале су се, осим на идеолошком, и на плану онеобичавања стила појединца, у овом случају стила Станислава Кракова. Методологија рада биће заснована на лингвостилистичком приступу, односно на систематској анализи језичких система (микростилистички планови) овог књижевног дела и посматрању језичког израза „као укупности изражајних средстава, а стила као избора из ових средстава који је детерминиран пишчевим намјерама" (Прањић 1986: 10).

Роман *Крила* „због наглашеног присуства кинематографских елемената у појединим сегментима текста подсећа на књигу снимања, односно филмски сценарио" (Петровић2008: 201−202), па је из тог разлога уочавање функционисања језичких јединица примамљиво са становишта лигвистичке стилистике у којој се може допрети до сржи ауторових тенеденција и особености стила.

3. Функција наслова (књижевног дела и поглавља)

Роман *Крила* означен је наизглед једноставном лексемом, која, заправо, носи вишедимензионална значења. У једнотомнику РМС одредница *крила* има чак 16 могућих значења; за наше проучавање значајно је 2. у немаркираном контексту, са једноставним објашњењем значења дела авиона – *крило* с. **2.***йљосната йовршина, део авиона, једрилице и неких других летелица који се йружа бочно (лево и десно) од йруйа и који йомаже одржавању ових летелица у ваздуху* (РСЈ: 579). Ипак, читајући роман, значење се преноси на раван фугуративности, па долазимо до тог стилематичног израза по којем крила симболички представљају „слободу и неспутаност лета бескрајним и светлим просторима неба и [са друге стране опозиције] шаторска крила на земљи којима су покривена људска тела, жива или

мртва” (Петровић 2008: 216).*Мали речник традиционалних симбола* нуди следеће тумачење – крила су „амбивалентна, јер постоје добра крила божанства, али и крилате моћи зла и крилати ђаволи [...] Симбол су свеприсутности, ваздуха, ветра, лета времена и мисли, хтења, ума, слободе, победе и журбе. Раширена крила су божанска заштита” (МРТС1999: 65). Заједничка именица из наслова романа добија функцију семантостилеме, након ишчитавања, те конотира друга значења у виду симбола слободе, неспутаности –свему ономе о чему је Краков, као непосредни учесник ратних дешавања, непрекидносањао.

Метафоризација наслова омогућава да се семантички слој тумачи на основу полисемантичне структуре лексеме *крила*.

Роман је структуиран на 17 поглавља означених римским цифрама и (најчешће) насловом испод – само 3 поглавља су искључиво нумеричка (IV, VII, XVI). Поглавља су означена предлошко-падежним конструкцијама – у + Nlok („У грању”), пред + Ninstr. („Пред смрћу”), на + Nlok („На јуришу”), само именицама, најчешће рефлексивним („Одлазак”, „Препад”, „Спокојство”, „Растанак”; „Победници”); именичким синтагмама са формом у + DetNlok (нпр. „У лудим шумама”). Оваква организација поглавља и коришћење разноврсних форми за номинализацију иде у прилог мишљењу проучавалаца ове стилске формације о употреби технике филмске монтаже као авангардног наратива.Номенклатура поглавља није стилогена, нити су наслови маркирани, напротив, они се откључавајупрецизним морфолошким формулацијама, што је контрастирано у односу на значењски ниво који лексема *крила* из наслова романа нуди читаоцима. Аутор, дакле, комбинује стилогеност речи на нивоу целине и делова, у којем целина (у контексту наслова) нуди полисемантичност, док приликом номинализација делова целине (поглавља) напушта сферу стилематичности.

На почетку романа уметнут је метатекст под насловом „Документ који је коза појела.” (са тачком, прим. аут.) „Текстуална стилистика сматра да су наслови једна од јаких позиција текста, и то сваког текста, без обзира на његову функционално-стилску припадност”(Катнић-Бакаршић1999: 60), па се може рећи да овакав почетак у којем је уоквирени недовршени текст својеврсни минуспоступак којим Краков успева да оствари сопствени стилски ефекат. Одабиром наслова „продуктор полази од потребе да што сажетије пружи информацију о садржају тога текста (референцијална функ-

ција наслова), да привуче пажњу реципијената (конативна функција) [...]" (Исто: 98), па овакав метатекстуални предложак, графички издвојен уоквиравањем, одмах реципијентима нуди „онеобиченост" која ће их заинтересовати да проникну у тајне аутровог стила.

4. Функционални стилови

У роману *Крила*„долази до укрштања нарације и дескрипције. [Уочава се] одсуство каузалне и телеолошке везе међу догађајима и њихово груписање на асиндетском и принципу паралелизма" (Милосављевић-Милић2016: 244), што се осликава и на плану употребе функционалних стилова. Дијалошке секвенце које су веома честе у роману и прекидају наративни континуитет представљају поступак пререгистрације[6]. Пререгистрација у роману огледа се у коришћењу разговорног стила унутар књижевноуметничког чиме се „потпомаже изражавање емоционалних, субјектиних нијанси говора" (Катнић-Бакаршић1999: 35).

пр. Када је дубоко ноћ пала, престала је и топовска ватра. Уморни војници утонули су у сан. Само су руке грчевито стискале оружје уз себе.
Над мрачном шумом је поноћ наишла, када одједном ову успалу тишину растрже нељудски крик:
− На оружје... Бугари...
И у густој сенци поспалих храстова дуга сенка замлатара очајно рукама.
Цела падина оживе, пробуди се. Зазвеча оружје. Уздрхтале сенке питале су:
− Шта је? Шта је?
Полурасклопљене очи тражиле су туђинце у тами.
− Бугари, убише... – муцао је већ слабије мајор, чије очи још беху склопљене. Одједном сеужаснуте раширише.

6 О пререгистрацији говори Марина Катнић Бакаршчић доводећи овај појам у везу са англосаксонском новом стилистиком и истиче да се „под пререгистрацијом подразумијева могућност преузимања било којегрегистра, при чему књижевни текст, као селф-суфицијент (самодовољан) може генерирати значења и ситуације, заправо виртуални свијет, путем језика. С једне стране, такав поступак ствара додатни ниво значења књижевноумјетничког текста, док са друге стране преоузети елементи у новом окружењу попримају нове карактеристике, односно нови семантички и стилистички потенцијал". (Катнић-Бакаршић1999: 37)

Официри су му притрчавали и питали:
− Шта је? Шта се догодило? (52)[7]

Посматрајући овакву организацију синтаксостилистичког плана романа долази се до закључка да се динамичним смењивањем стилова остварује експресивна функција и изражавају сложена стања актера дијалога.

5. Графостилематски аспект романа *Крила*

Један од поступака онеобичавања Краковљевог стила уочава се на плану графостилематике. Роман *Крила* карактерише раздвајање дискурса испрекиданим линијама (---------) или (ређе) звездицама (*). Оваква графичка организација није случајна, већ се издваја као стилистички инструмент. „У *Крилима* се појединачне сцене, засноване на монтажи кадрова и симултаном приказивању догађаја укључују у секвенце" (Петровић 2008: 214) којима се радња „пребацује са једног хронотопа на други и тако остварује фрагментарности карактеристичне за ову филмску пројекцију романа (Исто: 215).

пр. ... На челу се разлегли опет звуци музике. Но они нису били више весели ни победнички, већ се уморно вукли уским улицама као облаци запарне прашине.
− Четири драхме, господине официру – цвилио је мало Гк, и вукао босе ноге кроз прашину покрај уморних војничких редова. А по улици се још ваљале коре, крпе и стклад разбијених боца.

Са ратних бродова су сијале сјајне очи рефлектора ко чаробни светлопади. Широке, сјајне бразде шетале су по небу које је било пространо и мирно. Млазеви се скретали и укрштали. (15)

пр. ... Све је то било досадно и глупо.
*
Опет. Још једна.

7 Сви примери у раду дати су према издању: КРАКОВ, Станислав. Крила. Београд: Филип Вишњић, 1991.

Земља их засу. Грање више њих је било покидано, а комађе гвожђа је тупо кишило по подераним џаковима. Телефон је сав разбијен и бачен у страну... (73)

Употребом графостилематичних елемената Краков је имао за циљ да представи ту инвентивност кинематографијских сфера инкорпорирањем у књижевно дело.

Особеност графичког аспекта огледа се у честој употреби интерпункцијских знакова – три тачке, знак узвика. Доминантност ових знакова постаје стилем у функцији интензификатора експресије, то јест узбуђења ликова, напетост догађаја, стања панике и хаоса. Низање незавршених реченица уочавају се у дијалошким сентенцама и разговорној функцији језика. Реченице су најчешће ономатопејског карактера при чему се низање звукова заснива на трима речима, јављају се понављања именица у вокативу са доследном употребом запете, а у том случају је примењена двострука итерација. Краковљев поступак на плану графостилистике утиче на појачање изражајности реченице, па су неретко графостилеми конзистентни са синтаскостилемима.

Као један од стилема који се очитава на плану графостилематике уочава се у употреби запете, некада и приликом набрајања, испред везника *и*.На овај начин појачава се стилогеност израза који је издвојен, односно графички маркиран.

пр. Бора се сећао жутога платана под којим је умирало мршаво претучено маче, и невидљивих лептира које су само самртници могли да виде. (102) Ту је било увек страних дописника, виших официра, и понека проститутка. (122)

6. Фоностилистичке особине романа

На фонетском плану у роману *Крила* уочљиво је присуство фигура паралелизамаи то посебно асонанце и алитерације. Фоностилеми, као микростилистички сегменти имају улогу интензификовања, па у том контексту Краков усмерава диксурс романа. Са једне стране наилазимо на понављање вокала, али, са друге стране сугласници су такође нагомилани у, најчешће, ономатопејским конструкцијама за које важи поступак итерације.

пр. Сад, сад... (13) То је скандал, скандал... (14) Господине официру, господине официру... (15) А-ха! А-ха! (16)Аероплани, аероплани... (20) Ф... ф... ф... (20) Грам, грам, грам (20) Пст, пст... (23) Спира, Спира... (27)Ау, ау... (30)Паф, паф, паф... (32) Ура, ура... (39) Глу-глу... (44) Фић-фић... пак-пак, пак-пак... (47) Хм! Хм! Хм! (68)Грам-грам, грам-грам... (74) Збор, збор... (82) О... о... (85).

У појединим сегментима јављају се усложњени облици итеративности у виду понављања синтагми или реченица, у ситуацијама када је радња на врхунцу, у својој кулминативној тачки (нпр. битка). Такви примери нису фреквентни, али се могу издвојити као једна од стилогених особина романа.

пр. Повећај одстојање, повећај одстојање... (48) Шта је то тамо? Шта је то тамо? (49) Није могуће, није могуће... (49) Побили су нас, побили су нас... (51) Шта је? Шта је? (52) Предавајте се, предавајте се...[8] (56).

За овакве синтаксичке конструкције не постоји образац, али се уочава употреба императива као средства стилогености.

7. Морфостилистичке особине романа

Преплитање граматичког и стилистичког плана може се уочити на свим нивоима језичко-стилске анализе, а када је реч о морфостилистици романа *Крила* као доминантни примери уочени су следећи:

- употреба деоног генитива –

пр. Хтео је покрета... Зажелео је опојности... (118) Пошаљите јој цвећа. (119),

8 О еналоги глагола, то јест „замјени стандарднојезичког нестандарднојезичким или мање уобичајеним обликом глагола" говори М. Ковачевић (2005а: 272), истичући да „општејезички и функционалностилски синоними припадају стандардном језику (улазе у стандарнојезички допуштене норме), а дотле чисто стилистички по правилу долазе из нестандардних идиома (дијалеката, мјесних говора и сл.) (Исто: 271) и да осврт на ове морфостилистичке особине и те како треба бити предмет изучавања стилистике.

• везници у иницијалним позицијама реченица –

пр. А сада су војници били грозно жедни, јер су гранате одједном полуделе, побиле целу комору са баквицама. (69) А већ од јутра тако грми. (79)А сунце је ипак, иако хладно, септембарско и скривано маглом, оживело сва ова прљава и црна лица, која обрасла дугом, необријаном брадом провириваху под излубљеном сенком шлема. И да ли то сунце створи ову чудну, погребну веселост у њима? (79) А он је тешко вукао рањену ногу, лупао окованим штапом, и смешио се задовољно. (114)И около су играли логори и ваљала се ситна прашина по путу. (117)

• у роману наилазимо на недоследну употребу присвојне заменице за 3. л. мн. њихов/-а/-о и супституцијунекњижевним облицима њино/њина/њине.

пр. А на челу њине колоне неки виши, крупни командант говори чичици мајору. (85) Први наслућени комад њине земље. (87) То им је било највеће дело њино... (98)Дан је био њин. (116) По поду је била испљускана вода, а по столицама њино бачено одело. (121).

8. Синтаксостилистички аспект романа

На синтаскостилистичком плану уочавају се посве интересантни обрасци којима Краков остварује сопствену стилогеност и тиме ствара необичан наративни дискурс. Стилистички инструменти који се сматрају експресивном синтаксом, а уочавају се у књижевном тексту тичу се употребе елиптичних реченица, обезличених реченица, реторичких питања, кумулације.

пр. Плаве књегиње. (27) Као гренадири. (17) Много генерала. (40) Бранко, чутурицу! (44) За покој наших душа. (44) Много тајни. Јауци кратки, уплашени, очајни, дивљи. (46) На смрт. (109)

Иако је употреба елиптичних реченица једна од карактеристика дијалошких секвенци где је „најчешћа функција елипсе приказивање

спонтаног, емотивног, неприпремљеног говора, повремено и стварање патоса, а истовремено, она често стилизира разговорни стил и његову тежњу ка максималном укидању редунданце" (Катнић-Бакаршић1999:94), у Краковљевом случају оваква врста јавља се и у нарацији, што се може сматрати онеобичавањем стила. На тај начин дочарава атмосферу и придодаје афективност поруци.

Реторичка питања нису фреквентна стилистичка компонента, али се јављају као тип солилоквија[9].

пр. Ко би још сазнао истину у рату? (31) И да ли то сунце ствара ову чудну, погребну веселост у њима? (79)

У Краковљевом роману уочава се спорадично јављање инверзивних исказа, али се не могу издвојити као стилогени поступак.

пр. Конопчићи од шатора затресали се. (19) Нове чупаве главе помаљале се. (20) Хладно је од њих.[10] (27)

У двама случајевима долази до инверзивности крњег перфекта, а у трећем измештањем именског предиката у иницијалну позицију. Пермутацијом нормалног, устаљеног реда речи постиже се ефекат интензификовања ситуација или осећања, што је, опет, у складу са обележјима експресивне синтаксе, „па може фигурирати као стилистички конектор, као показатељ одступања од норме" (Катнић-Бакаршић1999: 103).

Краковљев манир, који можемо издвојити и као идиостилем, а тиче се синтаксостилистичког нивоа, јесте употреба обезличених конструкција, кратких презентских реченица, реченица са крњим перфектом,кумулације, па таква синтакса „функционише као један филмски кадар [...] [у којем] уместо претапања, односно постепеног праћења једног везаног кадра у други и континуираног, праволинијског тока радње, брзим и кратким резовима самостални кадрови се брзо смењују, приказана дешавања делују растрзано, што дочарава стање панике, хаоса, беспомоћности пред наиласком опасности" (Петровић 2008: 210).

9 Марина Катнић Бакаршчић говори о типовима реторичких питања. О томе детаљније у Катнић-Бакаршић1999: 46.

10 Именски предикат није фреквентни стилем Станислава Кракова.

пр. Јаукне се. Руши се. Крвава се тајна врши. Убија се. Пуца се. (46) Посрће се. (50) Усталасало се. (82) Журно се радило. (88) Кренуло се у ноћ. (88) Гласало се. (109)

Код обезличених реченица „стилистичке функције обезличења могу бити различите, а најчешће служе да ‘емоционализирају наративне дијелове’” (Шолц 1973, према Катнић-Бакаршић1999: 92).

Интересантна појава која није честа у роману, али доприноси ефекту филмске монтаже односи се на употребу перфективних и имперфективних глагола у комбинацији са обезличеним реченицама. Наративни поступак остварен је брзим смењивањем реченица са аористом и имперфектом чиме се њихов статус мења у синтаксостилеме.

пр. Око белих шатора на слабој светлости журно се радило, јечало и издисало, а нови рањеници непрестано пристизаху и сви они причаху о клању и јуришима. [...] И потпоручника Душка метнуше на једну. С друге стране мазге уз страшно јаукање наместише неког брадатог војника коме оба кука беху прострељена. Мазга је немирна, отима се, бије ногом. А ране жигају и зато се јечи. Као читав товар гвожђа висила је рањена нога под корпом на мазги. Кренуло се у ноћ. Дрхти се од зиме и бола.(88)

Синтаксостилистички аспект романа обухвата и фреквентне примере презентскихреченица:

пр. Вода скаче несметано преко стена. [...] (27) Около грми, прашти, звижди. (37),

као и реченица са крњим перфектом:

пр. Врхови планина се руменили, а небо раскривало. (19) Тога се дана догађале необичне ствари. Људи се топили и нестајали. (70) Прескакали се ровови. (87) Очи се Душанове раширили. (97) Дуги прашњави ангари и мале колибе будиле се. (101) Видели се ситни људи како беже. (103) Пењали се. (117)

9. Семантостилистичке појаве у роману Крила

Синтаксостилистика се у највећој мери прожима са семантичким нивоом проучавања књижевног текста јер се „инваријантни део текста тиче његове фиксираности, тачније синтаксе, док варијабилни обухвата семантичку и прагматичку страну, те подразумева различите интерпретације синтаксичких односа, било на унутрашњем плану међусобне повезаности синтаксичких елемената, било у смислу психолошко-идеолошких (спољашњих) концепата у чијим оквирима се ситуира" (Милутиновић 2009: 24). При томе, семантика текста подразмева „функције, односе синтаксичких елемената" (Исто), а „пошто је текст дијалектички организована целина, структуру његовог смисла треба тражити у унутрашњем функционисању" (Исто: 22).

Доминантни стилски елементи којима се Краков користи како би конструисао наративни диксурс романа обухвата разне типове стилских изражајних средстава. Маркираност појединих семантостилема уочена је као фреквентна појава приликом ексцерпције грађе, те су оне узете као репрезентативни примери синтаксичких фигура[11]:

- фигуре итеративног додавања, базиране на понављању лексичких елемената (б):редупликација –

пр. Бугари, Бугари... (31) Брже, брже... (39) Мајчице божја, мајчице божја... (73);

- фигуре одузимања, у којима се израз редуцира (ц): асиндет –

пр. Јауци кратки, уплашени, очајни, дивљи. (46) Провлачили се кроз ниска вратанца, вукли се дуж прљавих зидина, читали натписе над сводовима и застајали под колонама зелених и белих мермерних стубова. (114);

ретиценција –

пр. Ивона, Ивета... Душко се смешкао... све је то било исто... био је задовољан... све су жене зналачке у љубави. (122);

- фигуре пермутације, код којих се фигуративност базира на позиционим промјенама (е): исоколон или паралелизам –

11 Анализа корпуса заснована је на поделама које нуде Марина Катнић Бакаршић и Милош Ковачевић.

пр. Напред, напред...
Сад се тек сећа оружја у руци. Натичу се ножеви. Жеља за убијањем полако улази у људе. А њих неко води.
Напред, напред... (46)

У роману *Крила* семантостилеми су уочени и на плану персонификације, метонимије, парадокса, ономатопеје.

Персонификација је, према мишљењу Милоша Ковачевића, у вези са метафором (метонимијом и синегдохом),„али она подразумијева само један семантички подтип метафоре" јер „метафоричка ријеч у персонификацији нужно ступа у синтаксичку везу само са супстантивном ријечју (и то само оном из скупине „неживог") (Ковачевић 2015а: 27).

пр. Вукли су и сву топлоту јулског дана. (9) Те су вести биле црвене, рањаве. (9) Певали плехани лончићи са чајем. (20)

Персонификације у роману су често засноване на поредбеној основи посредством речце *као*.

пр. Музика их је опијала *као* обнажене груди жена (10) По улицама су цветала женска тела замагљена *као* чаше у баровима. (10)Град је растао *као* из бајке. (12)

Уочен је пример парадоксалне персонификације – пр. Вода је весело носила голо мршаво тело. (27), али и персонификоване кумулације остварене посредством репризних конектора[12] – пр. Беле бразде се множиле, дужиле, укрштале. (103)

Прегнација[13] није фреквентна, али се јавља у неколико примера:

пр. Одједном као да куршум прозвижда. (14)Грлати моторигроктали су све јаче. (20) На небу су злокобно певала два аероплана. (72)

У двама примерима стилематичност се остварује ономатопејски денотираним глаголима (*прозвижда*, *грокшали*).

12 О конекторима детаљније у Ковачевић 2015а: 126, 313.

13 „Прегнацију као подврсту метафоре карактерише везност само за глаголску категорију ријечи." (Ковачевић2015а: 27)

Метонимија је изузетно маркирана и представља значајан стилистички интрумент. Појављује се као:

- просторна метонимија:

(1) „назив насељеног мјеста/краја – житељи тог мјеста/краја” – пр. Солун је спавао у мраку. (17) Цела падина оживе, пробуди се. (52) Битољ је пао. (122)
(5) „назив радње – мјесто радње” –
пр. На улазу се појавила чупава глава.

- каузална (узрочно-посљедична) метонимија:

(1) „назив узрока (назив изазивача) – посљедица” –
пр. Земља се исплазила црним језицима. (74) Зрна су певала парајући хладан ваздух. (131)
(1) „назив посљедице – узрок” –
пр. Кроз дрвеће на падинама бежале су очајне сенке. (57)
(2) „назив дијела тијела – особина с њим повезана” –
пр. Мршава тела плакала су од врућине.[14]

Иако је парадокс „ријеч уобичајена у свакодневном језику са значењем изненадност, неочекиваност, необичност, бесмисленост” (Ковачевић 2015а: 86), ипак, „реторика је и парадокс сврстала у фигуре, фигуре мисли, одређујући га и као ‘неочекивани обрт, привидно противуречје, проширење појма додавањем другог њему супротног појма. [Он је] изјава невјеројатна, супротна опћем мишљењу’” (Исто). У роману *Крила* осим на синтакостилистичком плану, парадокс се налази и у појединим дискурсима (нпр. сексуални чинови унутар болничких просторија) –

пр. На пољу је била најлепша ноћ рата. (25) Сва гробља била су те ноћи тиха и мирна... (96) Мртвац је могао да слуша песму металних опруга. (99)

Употреба ономатопеје је један од најфреквентнијих стилематичних Краковљевих поступака којима постиже ефекат емоционалности у роману, посебно у првом делу када приказује непосредну

14 Разврставање метонимије извршено је на основу поделе на типове и подтипове коју даје Милош Ковачевић (детаљније о томе у Ковачевић 2015а: 38–47).

слику ратних дешавања. На тај начинаутор успева да реципијентима интензивира доживљај и омогући рашчитавање.

Тврдња коју износи Радоје Симић да се „ономатопеја ретко остварује у свом правом виду, а чешће су њене даље језичке прераде у облику изведеница и других лексичких креација" (Симић–Јовановић-Симић 2015: 240) посебно је примењива на све изразе подражавања које чине корпус романа *Крила*, те наилазимо на праве ономатопеје, али и њене преобликоване варијанте које су, најчешће, у глаголској форми.

> пр. Војници су цикали и пљускали се хладном водом. (19) Пст, пст... (23) Вода скаче несметано преко стена, хучи, пенуша се. (27) Тужно блече овце по баштијама. (30) Фић-фић... пак-пак, пак-пак... (47) Пуцњава ослаби, па лагано умуче. (53) Пишти, лупа, јечи. (67) Чуло се како горе у ноћи клокћу митраљези. (86) И увек је чуо јаук у ноћи. (97)– Крц, крц... – то је било тихо наговештење, скоро претња. (103)

10. Закључна разматрања

У раду су издвојени најкарактеристичнији примери који би могли послужити као материјал за интерпретацију језичко-стилског поступка Станислава Кракова у његовом роману *Крила*.Рашчлањавањем анализе са макростилистичког плана на микропланове допринела је темељном приступу свих аспеката стилистике, са освртом на језичке компоненте. На овај начин издвојени су стилеми који су обележја Краковљевог стила (на примеру конкретног књижевног дела) – графостилематика је посебно изражена, маркирана особина којом аутор остварује авангардне тенденције, синтаксостилистички и семантостилистички аспект анализе издвојили су метонимију, инверзију, ономатопеју, персонификацију, различите врсте стилских понављања; елиптичне и обезличене реченице, реченице са крњим перфектом као стилогене поступке којима се аутор користио да би, у складу са књижевноисторијским тенденцијама у којима је стварао, изнео сопствени израз.[15]Као један од инструмената Станислава Кра-

15 Бахтин говори о овоме наводећи да се „језик и стил романсијера не третирају као језик и стил романа, него као израз одређене уметничке индивидуалности или као стил одређеног правца". (Бахтин 1989: 343)

ковауочен је поступак придруживања стилема, који се, потом, могу проучавати на неколико нивоа – на пример персонификовани изрази засновани на поређењу или пародоксу, понављања у виду кумулација или редупликација у себи неретко имају ономатопејске стилеме и слично. Можемо се сложити са Лотмановим ставом да „несумњиво повећање понављања условљава повећање семантичке разноликости, а не једноликости текста. Уколико је већа сличност, утолико је већа и разлика. Понављање једнаких делова разоткрива структуру" (Лотман 1976: 186).

Експресивност синтаксичког сегмента проучавања стоји у узрочно-последичној вези са семантостилематиком и графичким решењима аутора да би се приказао егзистенцијални немир који доносе ратна збивањаи, посебно, да би се онеобичило све оно што је важило за књижевнојезичке норме пре авангарде. Плуралитет образаца који је развијен на темељима кинематографског приповедања Кракову је омогућио да се истакне као јединствен аванагардиста и понуди разноврсне могућности за ишчитавање књижевног дела. Слике рата своде се на визуализацију чиме се остварују сугестивне уметничке перцепције и чине да граница између фикционалног и документарног, књижевности и живота, гледања и читања постане инвентивни ентитет.

Апсолутно је могуће овај сегмент лингвистике, који обухвата језичко-стилску интерпретацију књижевног текста, применити на било које књижевно дело „пошто је језик знаковни систем од кога се твори књижевноуметничко дело [па би тада] свако проучавање уметничке вредности књижевне творевине морало да обухвати стваралачеве језичкостилске поступке у обликовању дате уметничке предметности" (Андрић 1988: 488). На тај начин допринело би се уочавању функционисања језичких јединица на свим нивоима, експресивних и естетских компоненти, као и конзистентности стилогених елемената одређеног аутора (конкретног дела или опуса).

Литература

Краков, С.(1991). *Крила*. Београд: Филип Вишњић.

Андрић, М. (1988). „Наставно проучавање народне лирске песме анализом језичко-стилских поступака". У: *Језик и култура говора у образовању*. Београд: Институт за педагошка истраживања – Завод за уџбенике, 487–496.

Бахтин, М.(1967). *Проблеми поетике Достојевског*. Београд: Нолит.

Бахтин, М.(1989). *О роману*.Прев. Александар Бадњаревић. Београд: Нолит.

Велек–Ворен(2004).*Теорија књижевности*. Прев. Александар Спасић и Слободан

Ђорђевић. – 1. изд. Београд: Утопија.

Катнић-Бакаршић, М.(1999).*Лингвистичка стилистика.* Будимпешта: Open Society Institute, Center for Publishing Development.

Ковачевић, М. (2015а).*Стилистика и граматика стилских фигура*. IV битно допуњено издање. Ур. Михаило Шћепановић. Београд: Јасен.

Ковачевић, М. (2015б).*Стил и језик српских писаца*. Београд: Завод за уџбенике.

Лотман, Ј.(1976).*Структура уметничког текста*. Прев. Новица Петковић. Београд: Нолит.

Маринковић–Николић(2003).*Облици изражавања и стилистика* – Приручник за студенте учитељског факултета. 2. поправљено издање. Врање: Учитељски факултет.

Милић-Милосављевић, С. (2016).„Описна нарација и њени трансмедијални аспекти у роману *Крила* Станислава Кракова". У: *Филолог*, бр. 13, 239–254.

Милутиновић, Д.(2009). „Жанр – појам, историја, теорија". У: *Philologia Mediana*, год. 1, 11– 39.

МРТС (1999). *Мали речник традиционалних симбола*. Прир. Марио Лампић. Београд: Либрето.

Петровачки–Штасни(2010).*Методички системи у настави српског језика и књижевности.* Нови Сад: Филозофски факултет.

Петровић(2008).*Авангардни роман без романа. (Поетика краткога романа српске авангарде).* – 1. изд. Ур. Новица Петковић. Београд: Институт за књижевност и уметност.

Пипери др. (2005). *Синтакса савременога српскога језика : проста реченица*. Редакција: Милка Ивић. Нови Сад – Београд: Матица српска – Београдска књига, Институт за српски језик.

Прањић (1986).*Језиком и стилом кроз књижевност*. Загреб: Школска књига.

РСЈ: *Речник српскога језика*. Измењено и поправљено издање. Нови Сад: Матица српска, 2011.

Симић – Симић-Јовановић (2015). *Општа стилистика*. – III (исправљено и допуњено издање). Београд: НДСЈ.

Тешић (1997) .*Авангарда.Теорија и историја појма*. Београд: Народна књига.

Флакер (2011) .*Период, стил, жанр*. – 1. изд. Београд: Службени гласник.

Фрагнеш (1959). *Стилистичке студије*. Загреб: Напријед.

Milica P. Stojiljković

LINGUISTIC-STYLISTIC ANALYSIS OF THE NOVEL BY STANISLAV KRAKOV *WINGS*

Summary: The paper performs a linguistic-stylistic analysis of Stanislav Krakov's novel *Wings*, which posted the autor's idiostyle in accordance with the stylistic formation to which he belonged. All aspects of the stylistic approach to the analysis of the literary work, microplans, were considered, which confirmed the hypothesis at the beginig of the research that Stanislav Krakov's style, based on cinematographic and collage narratives, was causually related to the expressiveness he aspired to. The linguistic-stylistic approach to the work singled out styles that are reflected in the use of cumulations and reduplications, metonimic and onomatopoeic expressions, impersonal and present sentences. These patterns that Krakov used created the consistency of a novelistic story.

Key words: stylistics, linguistic stylistics, linguistic-stylistic analysis, avant-garde, 20th century, Stanislav Krakov, *Wings*

Приказ / Review

Маја Ђукановић

Универзитет у Београду
Филолошки факултет

ИНОВАЦИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ СТУДЕНАТА ЛИНГВИСТИКЕ И ЈЕЗИКА: МЕЂУНАРОДНИ ПРОЈЕКАТ *UPSKILLS*

У септембру 2020. године званично је започет међународни пројекат UPSKILLS (UPgradingtheSKIlls of LinguisticsandLanguageS tudents), на којем Универзитет у Београду учествује у оквиру програма Европске комисије Erasmus+, KA2, стратешко партенрство за високо образовање (https://upskillsproject.eu/). Потреба за оваквим пројектом потекла је из праксе, односно базира се на захтевима тржишта рада, које пред студенте лингвистике и језика поставља све веће и разоврснијезахтеве.

Циљ овог пројекта, у којем учествују стручњаци различитих профила са Универзитета у Београду, Болоњи, Грацу, Женеви и Цириху, Универзитета на Малти и из европске структуре за језичке податкеCLARIN ERIC, јесте израда нових наставних садржаја, који би допринели развијању нових студијских компоненти за развој емпиријских, научно-истраживачких, техничких, организационих и других вештина студената лингвистике и језика, које су им потребне за запошљавање на подручјима науке и привреде.У првој фази пројекта на основу постојећих података урађен је детаљан опис профила стручњака за језичке податке и пројекте, дефинисана су њихова знања, вештине и компетенције, типични задаци и задужења са којима се сусрећу у пракси. Наредни корак подразумевао је идентификацију примера добре праксе, а на основу свега прикупљеног следи предлог адаптације постојећих наставних садржаја и предлог за израду нових, који би могли бити уграђени у постојеће студијске програме.

Досадашње анализе потреба, урађене у оквиру пројекта UPSKILLS, показују да је студентима лингвистике и језика уопште потребно додатно образовање, како би стекли бољу конкурентност на тржишту рада и како би могли да одговоре захтевима у ширем спектру радних позиција. На основу пажљиве стручне анализе одговора добијених од стране знатног броја компанија чије пословање обухвата комуникацију и језик уопште, дефинисано је која су то додатна знања и вештине неопходни студентима лингвистичког усмерења, како би се прилагодили савременим потребама пословног окружења. Један од циљева пројекта UPSKILLSјесте да се у постојеће наставне програме из области лингвистике и језика у већој мери него што је то сада случај, укључи савладавање задатака из праксе, као и да савремене технологије заузму значајније место у њиховом школовању.

Пројекат се одвија у четири фазе, а резултати ће, сходно томе, бити представљени кроз четири интелектуална резултата. До сада су доступни резултати до којих се дошло за прве две фазе пројекта (https://upskillsproject.eu/deliverables/). Прва велика целина обухвата анализу потреба тржишта рада, а резултати јасно показују да је за студенте лингвистике и језика неопходно да развију нове вештине. До ових резултата се дошло на основу сагледавања курикулума за студије лингвистике и језика на европским универзитетима, а затим су сагледани захтеви који се постављају у огласима за посао, у радним задацима за одређени пословни профил, а обављен је и низ разговора са послодавцима.

Други корак у овом међународном, широко заснованом пројекту, представља дефинисање најбољих пракси и смерница за наставу која се базира на истраживању. Иако се предности наставе засноване на истраживању све више наглашавају, за сада нема довољно њених практичних аспеката. Учесници на пројекту се у овој фази интензивно баве корацима који су потребни да би се текућа истраживања укључила у наставу, пре свега на интегрисање истраживачких инфраструктура у сам наставни процес.

На основу добијених резултата овог обимног истраживања као резултат пројекта планирано је креирање и развој наставног плана и програма, што представља његову трећу фазу. Потребно наставно градиво може се поделити у три основне целине: истраживачке вештине, вештине прикупљања података и вештине руковања подацима. Управо су ово вештине које су препознате као недостајуће у

садашњим наставним плановима и програмима лингвистичких и језичких усмерења.

Четврту, завршну фазу пројекта чини обогаћивање наставног плана и програма кроз едукативне игре. Овај део пројекта подразумева креирање смерница за интеграцију едукативних игара у наставу и садржаће упутства за предаваче како да користе игре у настави и како да оне већ постојеће обогате садржајем који су сами креирали. Иако се едукативне игре већ користе у настави језика, њихова примена је ретка у области развоја вештина као дела наставног плана и програма у лингвистичким дисциплинама.

У оквиру пројекта *UPgrading the SKIlls of Linguistics and Language Students - UPSKILLS* предвиђено је одржавање више догађаја на којима ће се промовисати спроведена истраживања, као и њихови резултати. Ови догађаји намењени су великом броју учесника, а информације о њима, као и о самом пројекту, који се завршава у августу 2023. године, доступне су на адресиhttps://upskillsproject.eu/.

PROPOZICIJE ZA PRIPREMU RADA

Radovi se dostavljaju putem imejla (u prilogu, u formatu Word) na adresu dpls.alas@gmail.com.

Naslov poruke treba da glasi **Rad DPLS**.

Rad treba da sadrži sledeće:

- Ime i prezime autora (i koautora)
- Instituciju autora (i koautora)
- Naslov rada
- Apstrakt **do 100 reči**
- Ključne reči (**do 10 reči**)
- Tekst
- Korišćenu literaturu
- Rezime na stranom jeziku: **do 200 reči.**

Format

- Jezik rada: **srpski, engleski, francuski, nemački, ruski**
- Osnovno pismo teksta: **latinica, ćirilica**
- Maksimalna dužina rada (uključujući naslov, apstrakt, ključne reči, literaturu i rezime): **35000 slovnih znakova (SA razmacima)**
- Font: **Times New Roman**
- Veličina fonta: **12**
- Poravnanje: **po obe margine**

Model rada

Ime i prezime autora (i koautora)
Institucija autora (i koautora)

NASLOV

Početak apstrakta .....
.....
.....
.....
..... *kraj apstrakta.*

Ključne reči: do 10 reči

Navođenje literature u tekstu
Primer: (Klajn 2005: 71)

Spisak literature

Na kraju rada (s naslovom **Literatura**); treba da sadrži isključivo radove na koje se autor poziva u samom tekstu. Redosled literature sastaviti po abecednom redu, prema prezimenu prvog autora.

Primeri:

Klajn, I. (2005). *Gramatika srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Slobin, D. I. (1997). Mind, Code and Text. In: *Essays on Language Function and Language Type* (J. Bybee et al., eds.), Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 437-467.

Wilson, D. and D. Sperber (1993). Linguistic Form and Relevance. *Lingua* 90: 25.

Rezime na stranom jeziku

Ime i prezime autora (i koautora)

Naslov rada
(jezikom i pismom teksta rezimea)

Summary / Rezime

Početak teksta .....
.....
.....
.....
..... kraj teksta.

Key words: prevedene ključne reči oiz apstrakta

ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА
LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

Издавач:
Друштво за примењену лингвистику Србије, Нови Сад, др Зорана Ђинђића 2
Тел/факс: +381 21 458688, електронска пошта: yala_jdpl@unsff.ns.ac.rs

Edit. resp:
Association de linguistique appliquée de Serbie, Novi sad, Dr Zorana Đinđića 2
Tél/fax: +381 21 458688, E-mail: yala_jdpl@unsff.ns.ac.rs

Главни и одговорни уредник:
Весна Половина

Rédactuer publiée:
Vesna Polovina

Излази једном годишње у тиражу од 300 примерака.
Périodique publiée une fois par an à 300 exemplaires.

2000, књ. 1
2000, vol. 1

Штампа:
Слава, Београд, - 24 цм
Imprimerie:
Slava, Beograd, - 24 cm

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд
81'33
ПРИМЕЊЕНА лингвистика = Linguistique appliquée / главни и одговорни уредник Весна Половина. - 2000, бр. 1- . - Нови Сад : Друштво за примењену лингвистику Србије, 2000- (Београд : Белпак). - 24 cm
Годишње. - Текст на срп. и енгл. језику.
ISSN 1451-7124 = Примењена лингвистика
COBISS.SR-ID 110835980