

Оригинални научни рад

Примљено: 3. 12. 2015.

Ревидирана верзија: 29. 5. 2016.

Одобрено за штампу: 17. 10. 2016.

UDK 811.163.41'276.6:378

О НЕОПХОДНОСТИ ИЗРАДЕ АКАДЕМСКОГ РЕЧНИКА СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ОПШТЕОБРАЗОВНЕ И ВИСОКОШКОЛСКЕ СВРХЕ

Оливера М. Дурбаба*, Јулијана Ј. Вучо

Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Београд, Србија

**oljadurbaba@yahoo.de*

Апстракт

У раду се промовише идеја формирања академског речника српског језика, сегментираним на основу типа академских потреба и нивоа образовања. У прилог формирању академске листе износе се резултати и испитивања рецептивних и продуктивних знања свршених матураната, студената прве године филолошких студија, везани за познавање претпостављеног академског вокабулара. Истраживање засновано на упитнику са отвореним одговорима обављено је октобра 2013. године. Резултати овог истраживања могу се применити и у настави српског језика као страног или Л2, нарочито у конципирању и спровођењу курсева намењених будућим студентима универзитета на српском говорном подручју.

Кључне речи: академски речник, академска терминологија, академска компетенција, емпиријско истраживање, упитник.

CRITICAL REVIEW OF THE NEED FOR THE ACADEMIC DICTIONARY OF THE SERBIAN LANGUAGE FOR HIGH SCHOOL AND HIGHER EDUCATION PURPOSES

Abstract

The aim of this paper is to promote the concept of an educational dictionary for Serbian academic purposes, segmented in many different levels according to academic needs and educational degrees respectively. As support and argumentation for such academic glossaries, the authors present the results of their questionnaire analyses from October 2013, focusing on receptive and productive academic vocabulary knowledge among a representative sample of first-year philology students. The research aims to provide the necessary impulses for the implementation of the principles for academic vocabulary teaching and learning. The target group includes both high school and college students.

Key words: academic dictionary, academic vocabulary, academic competence, empirical research, questionnaire

УВОД

Шта је то што разликује добре од лоших ученика, оне који могу и напредују од оних који са тешкоћама савладавају задато градово или су неуспешни и напуштају школовање? Бројни су фактори који утичу на успешност ученика, листа чинилаца је дуга и она није предмет наше расправе, али веома значајно место на том списку недвосмислено заузима познавање и владање академским језиком.

Академски језик је широк, свеобухватан, промишљен дискурс. То нису кратки одговори нити само низање реченица једних за другима, већ се ради о логичној, кохерентној, повезаној форми, која је много прецизнија у реферирању од обичног говорног језика. То је језик који садржи онолико информација колико је потребно за тумачење смисаоних секвенци, значајан зато што укључује баш ону праву количину информација на основу којих саговорници могу да схвате о чему је реч, али не исувише података који би их збунили (Филмор, 2003, стр. 4).

Академским језиком сматра се онај регистар језика који се користи у процесу образовања, у различитим образовним околностима, у учионици, у уџбеницима и осталим наставним материјалима свих предмета на језицима образовања, то је језик инструмената за проверу знања, језик тестова, испита, налога сваке врсте за проверу знања свих нејезичких и језичких садржаја и предмета, нивоа језичке компетенције свих језика укључених у образовни процес итд.¹

Структура академског језика не подудара се са оном језика свакодневне комуникације, као што ни подразумевано знање матерњег језика (оличено у уверењу да сваки матерњи говорник неког језика може да га без сметњи користи у свим приликама) неће значити да ће ученик бити успешан у коришћењу академског језика и сналажењу у школско-академском контексту. Бројна су истраживања језичких постигнућа ученика, као и њиховог академског постигнућа, која академски успех ученика недвосмислено доводе у везу са развијеним вештинама академског језика (Каминс, 1980; Каминс, 1982; Каминс, 1991; Каминс, 1992; Каминс, 2010; Шорт и Спанос, 1989; Ди Перна и Елиот, 1999. итд.). Ова истраживања указују на две категорије језичких компетенција: основну (BICS, Basic Interpersonal Communication Skills) и академску компетенцију (CALP, Cognitive Academic Language Proficiency). Прва се односи на способности комуникације у свакодневним ситуацијама, изван образовног контекста (Шорт и Спанос, 1989), док се друга, когнитивно сложенија и захтев-

¹ О различитим статусима језика у школи и њиховим међусобним односима види детаљније у Беако и др., 2009, стр. 4. О бројним аспектима и проблемима који се јављају у вези са овом широком темом видети у: Вучо, 2006; Вучо, 2009а; Вучо, 2009б.

нија,² повезује са знањем функционалних стилова, секторских језика (Каминс, 1980), по лингвистичким карактеристикама које га обележавају, као што су у енглеском језику дуже реченице, сложене номиналне групе, честа употреба пасива итд. (Стревенс, 1977). Свему овоме Халидеј додаје и сложеност израза која се огледа у лексичкој комплексности (Халидеј, 1987).

Основна компетенција ослања се на контекст, на екстралингвистичка и паралингвистичка средства. Академска компетенција креће се у редукованом контексту у коме је појачана улога граматичких структура, паратаксе, посебних терминологија, владање латинизмима и интернационализмима, метајезика уџбеника и едукативних текстова и учила, као и специфичног стила и типова линеарних и нелинеарних текстова (више о овоме у: Вучо, 2009а). С овим су у вези и тешкоће на које ученици наилазе у вези са језичким захтевима задатака и налога које примају током наставног и образовног процеса и неспособности, неспремности и неприлагођености ученика да се према таквом језику односе, да структуришу академски дискурс (Шлепегрел, 2004, стр. 16, Вучо 2009а) без обзира на то да ли се ради о матерњем или нематерњем језику. Шлепегрел сматра да изузетан изазов за ученике представља и неодговарајући језик уџбеника и наставних материјала уопште (Шлепегрел, 2004, стр. ix).

АКАДЕМСКИ ШКОЛСКИ РЕЧНИК

У српском језику не постоји користан инструмент који би послужио за динамично и прогресивно, организовано евидентирање, утврђивање и проширивање лексичког језгра нашег језика, нити постоји дефинисани речник или дидактички инструмент са минимумом коришћених речи, општег и стручног значења, који би послужио за систематичан и систематски, промишљени рад на утврђивању и прогресивном увећавању и провери лексичког и лингвистичких знања ученика.

У свакодневној и образовној пракси ученици користе речи које већ познају и умеју да користе на прикладан начин. Као што сваки наставник одлично зна, ради се о језгру које може да садржи и неке необичне изборе, неке речи које су веома ретке, неке које су биле популарне јер су се појавиле у некој игри, игрици, песми или телевизијској емисији, а с друге стране, неке речи које сматрамо основним у нашем језику ученици не схватају најбоље или их уопште не поседују у свом репертоару, не знају ни њихов акценат, граматичку или синтаксичку употребу (Де Мауро, 1997, стр. III).

² Говорећи о овим компетенцијама код ученика Л2, Каминс истиче различите временске периоде потребне за савладавање ове две компетенције: за основну компетенцију довољне су две године, док се академска стиче од 5 до 7 година (Каминс, 1980).

Једна од основних препрека у разумевању и продукцији било каквог академског текста јесте веома низак ниво квалитета академског речника ученика. Познавање и контрола академског речника или недостатак познавања лексема специфичних за образовне потребе препознаје се као један од кључних дискриминатора у процесу школовања. Академски вокабулар је неопходна компонента у успешној примени вештина академског читања, говора и писања, те је, будући да је саставни део академског језика, у непосредној вези са успехом током школовања, а касније и са економским могућностима и друштвеним благостањем појединца.

Бројне су вештине и знања везана за развијање речника матерњег језика и осталих језика школовања: усвајање речника, ширење семантичких поља, подучавање за самостално коришћење речника, уочавање и коришћење адекватних конкорданци, да поменемо само неке. Израда академског речника српског језика могла би да има као узор сличне листе страних језика, међу којима је неколико познатих и референтних примера за енглески језик.³

Наша сазнања о недовољној развијености академског језика студената везана су за искуства у настави на филолошким студијама (в. Лазаревић, 2011; Вучо 2009), али се односе и на недовољну припремљеност студената током основног и средњег образовања, о чему нас упознаје Гламочак (Гламочак, 2010). Из тих закључака, као и из примера везаних за друге, високоразвијене образовне средине, у овом раду се промовише формирање академског речника српског језика и сегментираних нивоа академског вокабулара према нивоима образовања.

ИСТРАЖИВАЊЕ

У прилог формирању академске листе говоре и резултати испитивања рецептивних и продуктивних знања свршених матураната, студената прве године филолошких студија, везани за познава-

³ Као пример одговорног односа према прогресивном усвајању академске лексике могу да послуже неки од бројних примера специјализованих листа речи према школским предметима и нивоима, односно разредима, преузети са сајта Одељења за образовање савезне државе Оклахома: <http://ok.gov/sde/building-academic-vocabulary#1>, као и други корисни сајтови који садрже академске листе речи, као што су нпр. академска листа речи Корпуса савременог америчког енглеског (Academic Vocabulary Lists Corpus of Contemporary American English), <http://www.academicvocabulary.info>; Академска листа речи коју је саставио Факултет за лингвистику и примењене језичке студије Викторија универзитета у Велингтону, Нови Зеланд (The Academic Word, School of Linguistics and Applied Language Studies at Victoria University of Wellington, New Zealand) <http://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist/>; листа Центра за независно учење језика Политехничког универзитета у Хонг Конгу (Centre for Independent Language Learning, Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong), <http://www2.elc.polyu.edu.hk/CILL/eap/wordlists.htm> и бројне друге.

ње претпостављеног академског вокабулара. Емпиријски део истраживања, заснован на мерном инструменту упитнику са отвореним одговорима, обављен је октобра 2013. године, а за њим је уследила квантитативна и квалитативна анализа добијених одговора.

Испитивану групу чинило је 189 студената. Анкетирање је обављено током наставе из предмета Општа лингвистика, који похађа већина студената прве године студијског програма Језик, књижевност, култура (ЈКК) на Филолошком факултету у Београду. Сматрали смо да ће испитивање групе студената прве године, и то на самом почетку академске наставе, довести до резултата који се могу тумачити као репрезентативна знања свршених средњошколаца опредељених за студије друштвено-хуманистичког усмерења, што претпоставља језичку спремност и писменост.

Упитник је садржао питања која су се односила на значење и на стварање употребног контекста одабраних речи (*илагворт, бенефит, луцидан, транспарентан, аутокефалан, реперкусија, морбидан, елабориран, експозиција, емпатичан, аутократија, топографија, алтруизам и плагијаризам*⁴). Листа одредница састављена је методом рандомизације, тј. случајног избора из корпуса термина, за које се може претпоставити да имају значаја у образовном контексту, а који је сачињен на основу искуственог критеријума, односно захваљујући претходно обављеним интервјуима са студентима, као и констатованим дефицитима у настави и на испитима. Све речи су проверене у незваничној листи „академских” речи на енглеском, са преводом на српски, за припрему испита САТ за студије на универзитетима у САД, у оптицају међу будућим кандидатима. Поменуте речи налазе се и на листи од 1000 речи на дидактичким картицама аутора, са истом наменом. Обухватају појмове који се редовно налазе у публицистичким текстовима, економске, социолошке, као и термине везане за природне науке, али и придеве и именице страног порекла, најчешће латинизме, које би, по мишљењу ауторки, требало да буду уобичајени део речника деветнаестогодишњака усмерених ка филолошким студијама.

Од 189 испитаника⁵ који похађају студије на некој од 19 катедара студијског програма (ЈКК) Филолошког факултета Универзитета у

⁴ Последњи наведени пример, као помодни англицизам којем би у стандардном српском језику одговарали облици *плагијаторство, плагирање, плагијат*, уврстили смо с намером да утврдимо да ли код испитаника постоји свест о њеном проблематичном статусу. Ова лексема се не наводи ни у једном лексикографском извору на српском језику.

⁵ Облици *испитаник, студент* и сл. у овом раду се користе генерички, подразумевајући особе оба пола. Зарад једноставности не користимо двочлане форме *испитаница/испитаник* и сл., иако свесне чињенице да највећи број учесника анкете чине, заправо, учеснице – студенткиње Филолошког факултета, на којем је женски пол у доминантној већини.

Београду, осморо није навело своју матичну катедру⁶; међу испитаницима који су у упитник унели овај податак ($n = 181$), највећи број чинили су студенти најбројније катедре на Филолошком факултету – англистике (укупно 42), потом су следили студенти италијанског (25), као и немачког језика и опште лингвистике (по 23). Студената француског било је 16, скандинавских језика 14 и турског 10. Са осталих катедара у анкети није учествовао довољан или репрезентативан број студената, због чега њихови резултати не могу бити статистички релевантни, те се у табеларном приказу наводе само у илустративном смислу (петоро студената руског, четворо студената мађарског и холандског, по троје студената бугарског и библиотекарства, по двоје кинеског и грчког, док је са неколико катедара у истраживању учествовао само по један студент – пољски, шпански, јапански, албански, украјински).

Осим једног испитаника, сви остали су навели да су током школовања учили енглески језик (од тога је само четворо навело да га је учило четири године, тј. као други језик у средњој школи, док су сви остали учили енглески још од основне школе); латински је учило 142 студента, односно 75,13% испитаника.⁷ Што се тиче другог страног језика, највећи број студената учио је француски (69, односно 34,92%), потом немачки (62, односно 32,8%), затим руски (35, тј. 18,52%), шпански (13, односно 6,88%) и италијански (10, што чини 5,29%). По један студент навео је да је у доуниверзитетском школовању учио грчки, словачки, турски, норвешки и јапански језик.

Резултати истраживања приказани су табеларно (Табела 1), према редоследу студијских група⁸ (а не према критеријуму учинка у испити-

⁶ Петоро испитаника је поље предвиђено за број студијске групе оставило празним, док је један навео студијски програм ЖКК. У методолошко-истраживачком смислу интересантно је да је двоје испитаника мање-више свесно одбило да да овај податак (један учесник анкете је најпре уписао, а потом прецртао број своје студијске групе, док је други написао „тајна“). Ова чињеница наводи на помисао да учесници можда нису уверени у коришћење резултата анкете искључиво у сврху научног истраживања, те да претпостављају да би се они не неки начин ипак могли (зло)употребити, нпр. у циљу оцењивања или неке друге процене (при чему нам се као ауторкама студије чини да би се анонимно попуњен упитник могао недвосмислено приписати неком од 189 испитаника само методом упоредне графолошке анализе, што је овде потпуно искључено; осим тога, ниједног учесника у анкети не познајемо лично, нити смо ангазоване у настави на првој години студија). Могуће је, наравно, да су ови испитаници студенти неких малих група (или да су чак једини представници своје групе), те имају разложну сумњу да би се њихов идентитет откривањем броја студијске групе могао непобитно утврдити, што из неког од напред изнетих или неких сасвим других разлога нису желели да допусте.

⁷ Укупно су 32 испитаника навела да нису учили латински, док 11 испитаника није ни одговорило на питање везано за учење латинског језика у школи.

⁸ Све студијске групе на Филолошком факултету означене су одређеним бројем, како је наведено у Табели 1.

вању). За сваког учесника утврђен је укупан број тачних одговора (max. = 14). Потом су за сваку студијску групу утврђене релевантне факторске нумеричке вредности, и то: (а) број студената са сваке катедре који је учествовао у испитивању (n), (б) средња вредност, тј. аритметичка средина броја тачних одговора (μ), и (в) стандардна девијација (σ).

Табела 1. Резултати по студијским групама, просечан број тачних одговора

Студијска група ⁹	n (број учесника)	μ (средња вредност)	σ (стандардна девијација)
04 – Бугарски	3	8	1
09 – Руски	5	9	2,12
10 – Пољски	1	10	/
13 – Италијански	25	8,2	2,4
14 – Француски	16	7,75	2,08
15 – Шпански	1	10	/
17 – Немачки	23	7,87	2,96
18 – Скандинавски	14	7,79	3,02
19 – Енглески	42	9,09	2,45
21 – Турски	10	7,5	3,63
23 – Јапански	1	7	/
24 – Кинески	2	8,5	0,71
25 – Албански	1	5	/
26 – Општа лингвистика	23	7,3	3,02
27 – Библиотекарство	3	7	1,73
28 – Грчки	2	4	1,41
29 – Мађарски	4	6,24	1,71
37 – Холандски	4	7,5	2,38
38 – Украјински	1	11	/

⁹ У табели су посебно истакнути резултати студената оних студијских група са којих је у испитивању учествовало $n > 10$ испитаника. Број испитаника са датих седам катедара које су предмет статистичке факторске анализе, осим катедре за француски језик, био је углавном неколико процената виши него што износи заступљеност ових студијских група међу новоуписаним студентима филологије (осим у случају Опште лингвистике, која у укупном броју студената са студијског програма ЈКК учествује са 5,4%, док их је у нашем истраживању било чак 12,7%). Са катедара за руски и шпански језик у испитивању је учествовало изненађујуће мало студената у односу на њихов укупни број, док остале катедре и иначе имају изузетно ограничен број студената, због чега се ни у овом истраживању није могла очекивати њихова значајнија заступљеност (чак и ако, примера ради, троје студената бугарској језика свакако представља репрезентативни узорак од 20% у односу на укупно уписаних 15 студената годишње, због малог апсолутног броја учесника ови подаци нису узети у обзир приликом статистичке факторске анализе).

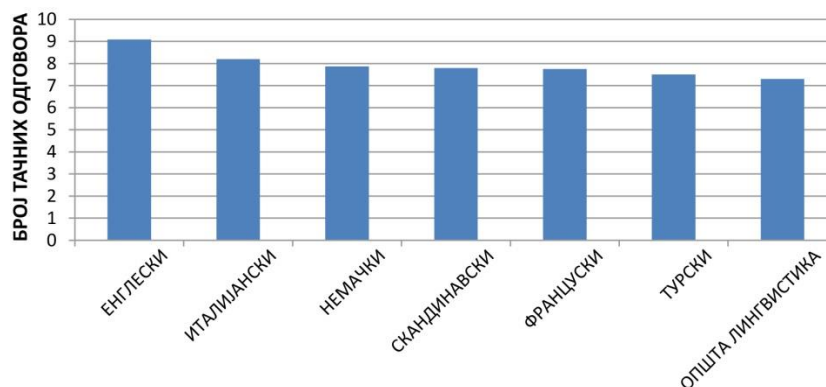
Помоћу средње вредности резултата студената са седам катедара одговарајуће представљених у узорку, могуће је одредити просечан степен њиховог владања изабраном академском терминологијом која је била предмет испитивања. Фактор стандардне девијације, који показује постојање мањих или већих одступања од средње вредности, илуструје степен хомогенизованости групе (у овом случају у погледу разлике у њиховом познавању изабране академске терминологије). Најмања стандардна девијација указује на најмању дисперзију унутар нумеричких вредности, тј. на највећу хомогеност групе, и обрнуто – највећа стандардна девијација показатељ је највеће дисперзије групе, тј. најмање изражене хомогености групе.

На основу ове статистичке факторске анализе закључујемо да студенти енглеског језика најбоље познају изабрану терминологију – у просеку су исправно дефинисали 9,09 од укупно 14 појмова.¹⁰ Студенти италијанског језика су одговорили тачно на 8,2 питања, док су студенти немачког (7,87), скандинавских језика (7,79) и француског (7,75) имали готово изједначене резултате. Студенти турског освојили су просечно 7,5, а студенти опште лингвистике 7,3 поена. Фактор стандардне девијације, који одређује меру распршености резултата унутар статистичког узорка, омогућава нам, као што је горе наведено, да сагледамо релативну (не)хомогеност групе у погледу резултата испитивања. Тако закључујемо да су студенти француског језика показали највећу међусобну изједначеност у показаном терминолошком знању ($\sigma = 2,08$), релативно компактно знање показали су и студенти италијанског ($\sigma = 2,4$) и енглеског ($\sigma = 2,45$), док су међу студентима германистике ($\sigma = 2,96$), опште лингвистике и скандинавских језика разлике значајне ($\sigma = 3,02$ за обе групе). Највећу стандардну девијацију, односно највећу унутаргрупну дискрепанцу у знању (између оних с великим бројем нетачних и оних с великим бројем тачних одговора) показали су, ипак, студенти турског језика ($\sigma = 3,63$).

Табела 2. Средња вредност резултата према студијској групи (x/14)

Енглески	9,09
Италијански	8,2
Немачки	7,87
Скандинавски	7,79
Француски	7,75
Турски	7,5
Општа лингвистика	7,3

¹⁰ Укупно троје студената у анкети исправно је решило свих 14 одредница и сви они су студенти енглеског језика.



Графикон 1. Средња вредност резултата према студијској групи
($x/14$)

Редослед одредница на анкетном листићу био је намерно произвољан да би се избегла било каква унапред наметнута категоризација или груписање према неком од могућих критеријума, као што би, на пример, могли бити језик преузимања, научна област у којој се термин користи, врста речи и сл. Значење одредница проверено је у релевантним речницима страних речи и израза и Речнику Матице српске.¹¹ У садржинској анализи која је потом спроведена поредили смо лексикографске описе сваке појединачне одреднице са студентским одговорима – дефиницијама појмова или значењским еквивалентима. Нарочита пажња је у анализи поклоњена контекстуализацији и колокабилности термина и другим специфичностима употребе. Контекстуализацијом термина¹² утврђује се способност продуктивне употребе наведеног вокабулара (што представља још једну проверу исправног разумевања значења), с једне стране, и констатује познавање колокација и најфреквентнијих фактичких домена употребе.

¹¹ Реч је о лексикографским изворима наведеним у библиографији.

¹² Испитаницима су дата два радна налога: 1. *Дефинишите кратким писаним исказом значење речи које следе.* 2. *Дајте пример њихове употребе у краткој простопроширеној реченици.*

Табела 3. Тачна значења термина у односу на укупан број испитаника

Редни број	Термин	Укупан број тачних одговора (n = 189)	Постотак тачних одговора ¹³
1.	бенефит	184	97,35%
2.	морбидан	165	87,30%
3.	емпатичан	159	84,13%
4.	аутократија	152/141 ¹⁴	80,42%/ 74,6%
5.	транспарентан	143	75,66%
6.	експозиција	142	75,13%
7.	плагијаризам	140	74,07%
8.	аутокефалан	131	69,31%
9.	алтруизам	89	47,01%
10.	елабориран	73	38,62%
11.	топографија	70	37,04%
12.	луцидан	69	36,51%
13.	реперкусија	42	22,22 %
14.	шлагворт	38	20,11%

АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА

Анализа 189 упитника са 14 понуђених термиолошких одредница показала је најпре да студенти тек осредње добро владају насумично одабраном научном и стручном терминологијом различитих области (од 14 понуђених термина, натполовичан број тачних решења утврђен је код укупно осам, док је шест термина познавало мање од 50% студената). Упоредна анализа резултата по студијским групама показала је да су најуспешнији били студенти енглеског језика и књижевности,¹⁵ који су у просеку успели да одговоре готово на два питања више него њихове колеге са Катедре за општу лингвистику (код којих се управо могло очекивати боље владање академском терминологијом).

Како се уз сваку одредницу могло констатовати, одређени број термина научен је у очигледном дидактичком контексту, тј. у спрези са одговарајућим наставним предметима и наставном грађом (*ауто-*

¹³ Заокружено на две децимале.

¹⁴ Уколико се као тачни признају и одговори који аутократију дефинишу у ширем смислу, као тип власти, без детаљнијег одређења, онда важи прва наведена нумеричка вредност – 152 тачна одговора, што чини 80,42%. Уколико се такав одговор одбаци као непотпун, важи друга вредност – 141 тачан одговор, тј. 74,6%.

¹⁵ Група за енглески језик и књижевност и иначе традиционално уписује студенте са највишим бројем поена на пријемном испиту, те се овде може успоставити корелација између њихових постигнућа у овом упитнику и бољих резултата из претходног школовања и на пријемном испиту за упис на Филолошки факултет.

кратски, аутокефални = историја; *луцидан* = психологија; *експозиција* = српски језик и књижевност; *реперкусија* = физика, музичка култура) и у том контексту се углавном исправно користи. Дефиниције које су студенти формулисали уз ове термине често су школског типа и углавном сугеришу усвојеност фактографских знања. Проблематичном се, међутим, показује раван транспоновања ових термина у непознато семантичко окружење, тј. у примени наученог у новим околностима. У том смислу, најупадљивија (а неретко и најмање успешна) тенденција употребе ових термина изван научног контекста јавља се у примерима њиховог насилног и неаутентичног повезивања са елементима разговорног језика, чак и омладинског жаргона. Ово мешање функционалности стилистичких равни, примера ради, у одређеним случајевима доводи до комуникационо проблематичних покушаја да се научни појмови контекстуално уклопе у дијалогичке ситуације или примере из свакодневног живота (примери 1–2). Ово нас наводи на закључак да код одређеног броја испитаника до изражаја долази неразумевање термилошког карактера наведених појмова (овде, наравно, не убрајамо оне појмове из упитника који имају и нетермилошка, односно пренесена значења), што се огледа и у чињеници да је велики број испитаника употребу ових термина представио у контекстима који се тичу студентског миљеа или студентског начина живота уопште (примери 3–4). Осим тога, њихови примери контекстуалне употребе термина понегде одражавају одређене друштвене или политичке ставове или пак садрже фреквентне елементе јавног дискурса¹⁶ (пример 5). Тиме се стварају сасвим неуобичајене и претежно неколокабилне, у аутентичној употреби непостојеће, па чак и незамисливе конструкције¹⁷.

(1) *Како си добра, баш си емпатична што се тиче њене ситуације.*

(2) *Откако се одселио, постао је аутокефалан.*

(3) *Студенти у својим радовима често користе туђе речи, што чини плагијаризам.*

(4) *У овом програму се могу наћи доста бенефиција за студенте.*

(5) *Бенефит наше државе у односу на државе Америке је у томе што смо у бољем географском положају.*

¹⁶ На ово указује честа употреба одредница типа „наше”, „у Србији” у навођењу примера употребе појмова.

¹⁷ Према лингвистичка анализа упитника није била тема нашег истраживања, морамо констатовати релативно велики број језичких грешака, углавном правописног, ређе морфосинтаксичког, а најчешће стилског карактера – ово потоње поново као резултат непознавања или непоштовања граница између функционалних стилова (примери 6 и 7):

(6) *имати јако стваран доживљај*

(7) *Не дозвољено коришћење ауторских права.*

Наравно, и ово истраживање, као и друга сличног типа, указује на одређене слабости примењене методе, поступка и мерног инструмента, за које би при поновљеним испитивању требало пронаћи повољнија решења. Она се најпре тичу избора одредница, односно лексичког материјала чија се употреба жели утврдити. Наиме, интересантно би било, осим испитивања академског вокабулара уопште, утврдити како студенти филолошких наука разумеју, тумаче и користе научни и академски вокабулар своје струке (и то, између осталог, с циљем утврђивања потребног и неопходног минимума у односу на године студија, тј. комплексност студијских садржаја).

Наравно, изоловано посматрано, може се поставити питање сврсисходности познавања вокабулара појединачних научних дисциплина изван стручног домена, односно, у најширем – лингвистичком, али и педагошком и дидактичком смислу – питање сврсисходности општег знања (тзв. опште културе) у друштвеном контексту суштински заснованом на материјалистичким и утилитаристичким вредностима. Не улазећи у дискусију која би се тичала теорије курикулума и одабира садржаја у оквиру наставних програма, будући да би нас она извела из оквира постављене истраживачке теме, можемо констатовати да је наша анализа утврдила постојање значајних дефицита у погледу владања терминологијом неких фундаменталних научних области. Ипак, с обзиром на ограниченост упитника, као инструмента истраживања, и на униформност категорија испитаника, морамо упозорити на немогућност генерализације добијених резултата; овакво испитивање не имплицира трансферабилност резултата на друге академске средине (веома је могуће да би анкетање студената техничких, природних наука или уметности дало неке другачије резултате).

Што се тиче начина спровођења истраживања (упитник је подељен студентима у оквиру једног од предавања на наставном предмету Увод у општу лингвистику, који као обавезан предмет слушају студенти већине студијских група програма ЖК), мора се констатовати да, упркос експлицитној молби за самосталним попуњавањем упитника, уз објашњење везано за сврху истраживања, и контролисањем испитаника током рада, индивидуалност и аутономија у попуњавању упитника ипак нису биле у потпуности загарантоване (пошто су радови континуирано обележени бројевима по распореду седења у сали, на неколико места су констатоване идентичне формулације у анкетним листићима са суседним бројевима, што говори о „сарадњи” у одговарању). Осим тога, иако је сарадња била добровољна, извесно је да је одређени број испитаника нерадо учествовао у анкетирању (празни листови, негативни или иронични коментари на рачун испитивања, давање неконтекстуалних или бесмислених одговора, цртање илустрација, употреба емотикона). Један од таквих примера јесте анкетни лист у којем се за „реперкусију” наводи сле-

дећи одговор: „Бомба, бомба, мала бомба, хоће са мном све да проба...” (рефрен песме Милета Китића), а на крају анкете стоји потпис: „С љубављу, Цеца <3 трула вишња и Јеца слатка мала КРИМИ РАД”. Очигледно је да испитаник овим доводи у питање значај анкетирања и релативизује своју улогу у њему (упркос великом броју тачних решења – код овог испитаника било их је 12/14). Овај пример илуструје већ много пута у научној литератури проблематизовану методолошку несавршеност инструмента упитника или анкете – сарадња са испитаницима је у крајњој консеквенци изнуђена (испитаник у овој ситуацији – поготово уколико за то не добија никакву материјалну или нематеријалну надокнаду – учествује мање-више невољно, што може имати утицаја на квалитет одговора; истраживач никад не може бити сигуран да ли су испитаници, упркос његовим усрдним молбама, у израду теста/одговарању на упитник уложили све своје знање, озбиљност и концентрацију). О овоме сведоче и неки коментари у анкети (примери 9–10):

(9) *Мрзи ме да објашњавам.*

(10) *Какву корист имамо од ове анкете?*

Околност истраживачке ситуације у којој су испитаници много мање заинтересовани за студију од самог истраживача (ако им њено спровођење уопште побуђује било какво занимање) измиче контроли истраживача и он мора увек изнова изналазити механизме којима би се предупредила ова врста угрожавања тока истраживања. Један од облика „протеста против анкетирања” јесте и предавање потпуно празних листова, листова са илустрацијама или емотиконима, као и оних са одговорима који ни издалека немају везе с постављеним питањима (пример 11, одговор уз одредницу *плагијаризам*).

(11) *на-на-на-на-на-на-на-на-на-на-на-на-на-на-на*

БЕТМЕН!

Премда се негативне последице ове околности не могу у потпуности избећи, у њиховој превенцији могле би се размотрити и неке од следећих могућности:

(а) Уколико се анкетирање спроводи у току наставе (пре, после, за време часа), испитивач може замолити да у томе учествују само они који то заиста желе (док би се осталима пружила могућност да напусте просторију или се позабаве неким другим (ван)наставним активностима).

(б) Учешће у анкетирању могло би се на известан начин „компензовати”. Будући да је надомештање у облику новчане надокнаде законски нејасно и нерегулисано, а у примерима као што је овде приказано истраживање и етички неодрживо (једнако као и додељивање додатних поена студентима испитаницима у оквиру неког наставног предмета које истраживач предаје), морало би се утврдити на који начин би се учесницима у истраживању могли надокнадити њихов труд и уложено време.

(в) Што се тиче случајно или намерно непопуњених или погрешно попуњаваних анкетних листова, у статистичкој анализи би требало одбацили као неупотребљиве анкетне листове код којих се дају бесмислени одговори, невезани за тематику упитника, укључујући и оне мање-више духовите, али једнако некохерентне.

Иначе, студенти испитаници неретко су вербализовали свој осећај нелагоде, свест о недостатку општег образовања или о сопственом (не)знању, свест о потреби ширења академског речника, коментаришући своју неспособност да испуне радни налог (примери 12–17):

(12) *Знам, али не знам да објасним.*

(13) *Не могу да се сетим, али ми је много познато.*

(14) *Ово не знам, али звучи занимљиво.*

(15) *Не знам (реперкусија, прим. аут.), знам шта су перкусије.*

(16) *Мени је безвезе што не знам ове речи, ево чим ово прође гугловаћу их, ево обећавам.*

ЗАКЉУЧЦИ

Истраживање чији су резултати приказани у овом прилогу имало је за циљ да утврди способност студената филологије за употребу академског вокабулара, из чега произлазе и дидактичке импликације везане за одабир, представљање и усвајање ове врсте лексичке грађе. Мишљења смо да је несигурност у владању терминологијом, коју јасно потврђују резултати нашег истраживања, последица, између осталог, негативне спреге неколико елемената: општа језичка компетенција изворног говорника, довољна за свакодневну употребу, не оспособљава појединца за коришћење академског вокабулара без претходно експлицитно дефинисаних и спроводљивих наставних активности; школски програми не постулирају као образовни исход усвајање речника за потребе одређених наставних предмета; уџбеници и остали наставни материјали нису на одговарајући начин дидактизовани и не нуде задатке који би ученике оспособили за рецептивно и продуктивно коришћење стручне лексике и систематско развијање функционалне писмености уопште; у настави и тестирању се и даље форсира углавном репетитивни приступ, заснован на фактографском посредовању и поседовању знања, некомпатибилан са конструктивистичким постулатима учења; у наставним програмима дошло је до значајног смањења општеобразовних садржаја.

Све ово указује на потребу да се и на српском језику приступи изради функционалних школских речника који би били конципирани за различите узрастне нивое и укључивали лексику релевантних дисциплина/наставних предмета, а настали би синергијом рада лингвиста, дидактичара наставе и експерата из разних стручних области. Сматрамо да се резултати овог истраживања могу применити и у

настави српског језика као страног или Л2, нарочито у конципирању и спровођењу курсева намењених будућим студентима универзитета на српском говорном подручју, уз разложну претпоставку да проблематика усвајања академског вокабулара није једноставно решив задатак ни у другим језичким заједницама.

ЛЕКСИКОГРАФСКИ ИЗВОРИ

- Вујаклија, Милан 1992. *Лексикон страних речи и израза [Lexicon of Foreign Words and Phrases]*. Четврто допуњено и редиговано издање. Београд: Просвета.
- Клајн, Иван / Шипка, Милан 2006. *Велики речник страних речи и израза [Great Dictionary of Foreign Words and Phrases]*. Нови Сад: Прометеј.
- Клајн, Иван / Шипка, Милан 2008. *Велики речник страних речи и израза [Great Dictionary of Foreign Words and Phrases]*. Нови Сад: Прометеј.
- Речник српскога језика [Dictionary of Serbian Language]*. 2007. Нови Сад: Матица српска.

ЛИТЕРАТУРА

- Academic Vocabulary Lists Corpus of Contemporary American English*, <http://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist/>, приступљено 7. 8. 2015.
- The Academic Word, School of Linguistics and Applied Language Studies at Victoria University of Wellington, New Zealand <http://www.academicvocabulary.info>, приступљено 7. 8. 2015.
- Centre for Independent Language Learning, Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong <http://www2.elc.polyu.edu.hk/CILL/eap/wordlists.htm>, приступљено 7. 8. 2015.
- <http://www.ledyard.net/lhs/academics/english/SAT100.pdf>, приступљено 7. 8. 2015.
- Беако и др. (2009): J. C. Беако, M. Byram, D. Coste, M. Fleming, *A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*, Language Policy Division, DG IV / EDU / LANG 2, [April 09], www.coe.int/lang, приступљено 7. 8. 2015.
- Вучо (2006): J. Вучо, У потрази за сопственим моделом двојезичне наставе [In search of our own model of bilingual education], *Иновације у настави*, бр. 19, Учитељски факултет Београд, 41–54.
- Вучо, J. (2009а): J. Vučo, *Scienza multilingue per serbofoni. La lingua per studiare – l'italiano e il serbo [Multilingual science for Serbian native speakers. The language for higher education purposes – Italian and Serbian]*, in: Carla Marelllo (ur.) *Scienza multilingue. L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*, Perugia: Guerra Edizioni, 235–247.
- Вучо (2009б): J. Vučo, *Učiti na stranom jeziku – dvojezična nastava i jezik obrazovanja [Learning in a Foreign Language – Bilingual Education and Language of Education]*, u: J. Vučo, A. Ignjačević, M. Mirić, *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa Jezik struke, teorija i praksa*, Univerzitet u Beogradu: Filozofski fakultet, 245–253.
- Гламочак (2010): S. Glamočak, *Nastava srpskog jezika i čitalačka pismenost [Serbian language classes and reading literacy]*, u: J. Vučo, B. Milatović (ur.) *Autonomija učenika i nastavnika u nastavi jezika i književnosti*, Nikšić: Filozofski fakultet, 106–112.

- Ди Перна и Елиот (1999): J. C. Di Perna, S. N. Elliott, Development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, 207–225.
- Каминс (1980): J. Cummins, The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *Tesol Quarterly* 14/2, 175–187.
- Каминс (1982): J. Cummins, The role of primary language development in promoting educational success for language minority students, *Schooling and language minority students*. Sacramento, CA: California State Department of Education, 3–49
- Каминс (1991): J. Cummins, Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children, E. Bialystok (ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, 70–89.
- Каминс (1992): J. Cummins, L'educazione bilingue: ricerca ed elaborazione teorica, Quadrante scolastico, in: P. Balboni (red.) *Educazione bilingue*, Guerra, Perugia, 13–24.
- Каминс (2010): J. Cummins, *Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?* <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm> , приступљено 10. 12. 2010.
- Лазаревић (2011): R. Lazarević, Uloga maternjeg jezika (L1) u nastavi italijanskog jezika na univerzitetu [The role of the mother tongue (L1) in Italian language classes at the university], u: J. Vučo, B. Milatović (red.), *Stavovi promjena – promjena stavova*, Nikšić, Filozofski fakultet, 117–177.
- Princeton Review (2015): *Cracking the SAT with 5 Practice Tests, 2015 Edition (College Test Preparation)*, <http://www.princetonreview.com/college/sat-information>, приступљено 7. 8. 2015.
- Стревенс (1977): Strevens, P. *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford
- Филмор (2003): L. W. Fillmore, *The Role of Language in Academic Development*, California Standards Test Scores, https://www.scoe.org/docs/ah/AH_language.pdf, приступљено 12. 8. 2015.
- Халидеј (1987): M. Halliday, *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Arnold.
- Шлепегрел (2004): M. Schleppegrell, *The language of schooling: A functional linguistics perspective*, September 2004, Volume 8, Number 2, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Шорт и Спанос (1989): D. J. Short, G. Spanos, *Teaching mathematics to limited English proficient students*. ERIC Digest. Washington, DC. State Department of Education, Oklahoma, <http://ok.gov/sde/building-academic-vocabulary#1>, приступљено 7. 8. 2015.

ABOUT THE NECESSITY OF AN ACADEMIC LANGUAGE DICTIONARY OF SERBIAN FOR GENERAL AND HIGHER EDUCATION PURPOSES

Olivera M. Durbaba, Julijana J. Vučo

University of Belgrade, Faculty of Philology, Belgrade, Serbia

Summary

The academic language is understood as a functional specified form of language in use within an educational process, in varied school contexts, including different school types, classes, textbooks and other learning and teaching materials as well as assessment tools for all subjects at different educational levels. The structure and the content of the academic language don't correspond entirely with the one of everyday language. That necessarily means the mother tongue competences cannot enable students to use academic vocabulary without explicit instruction and learning, permanently training in use as a component of diversified educational activities. Many researches confirmed the strong influence of high competence in academic vocabulary use on the educational achievement. The paper illustrates difficulties in a receptive and productive use of some mostly randomly chosen vocabulary in a survey among first grade students of foreign languages and literatures at the University of Belgrade with Serbian as a mother tongue. The results of the analysis indicate indispensable redefinition of selecting, presenting, acquiring and using academic vocabulary in the educational context. The students showed uncertainty in basic terminology as a consequence of inadequate curricula and lack in the practical use of specific language for academic purposes. This fact implies the necessity of functional and didactic valuable dictionaries of academic terminology for different subjects during the entire educational process.