

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

Mr ALEKSANDAR KAVGIĆ

**INTERAKTIVNA NASTAVA KORPUSNE
LINGVISTIKE NA DIPLOMSKIM AKADEMSKIM
STUDIJAMA ANGLISTIKE**

teorijski, metodološki i praktični aspekti

doktorska disertacija

NOVI SAD, 2014

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

Mr ALEKSANDAR KAVGIĆ

**INTERAKTIVNA NASTAVA KORPUSNE
LINGVISTIKE NA DIPLOMSKIM AKADEMSKIM
STUDIJAMA ANGLISTIKE**

teorijski, metodološki i praktični aspekti

doktorska disertacija

mentor: prof. dr Tvrtko Prčić

NOVI SAD, 2014

UNIVERZITET U NOVOM SADU

FILOZOFSKI FAKULTET

KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj:
RBR

Identifikacioni broj:
IBR

Tip dokumentacije: monografska dokumentacija
TD

Tip zapisa: tekstualni štampani materijal
TZ

Vrsta rada: doktorska disertacija
VR

Autor: mr Aleksandar Kavgić
AU

Mentor / komentor: prof. dr Tvrtko Prčić
MN

Naslov rada: Interaktivna nastava korpusne lingvistike na
NS diplomskim akademskim studijama
anglistike: teorijski, metodološki i praktični
aspekti

Jezik publikacije: srpski
JZ

Jezik izvoda: srpski, engleski
JI

Zemlja publikovanja: Srbija
ZP

Uže geografsko područje: Vojvodina
UGP

Godina: 2014
GO

Izdavač: autorski otisak

IZ

Mesto i adresa:

MS

Fizički opis rada:

FO

A4 i A3, 616 stranica, 5 poglavlja,
429 bibliografskih jedinica, 7 dodataka

Naučna oblast:

OB

Lingvistika

Naučna disciplina:

DI

Korpusna lingvistika, metodika nastave

Predmetna odrednica / Ključne reči:

PO

Lingvistika, korpusna lingvistika, metodika nastave, diplomatske akademske studije anglistike, interaktivna nastava, teorija interaktivne nastave, metode interaktivne nastave, praktično sprovođenje interaktivne nastave, koncipiranje kursa, e-učenje, hibridno nastavno okruženje

UDK:

Čuva se u:

ČU

Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet

Važna napomena:

VN

Izvod:

IZ

Ova disertacija bavi se korpusnom lingvistikom, ali iz perspektive teorijskih metodoloških i praktičnih aspekata koncipiranja kursa korpusne lingvistike koji je utemeljen na principima interaktivne nastave. Glavni cilj ovog istraživanja jeste da se u njemu formulišu principi projektovanja interaktivnih kurseva koji su usklađeni sa sadržajima studijskih programa i sadržaja ostalih kurseva, ali i koji su pedagoški efikasni i orijentisani na studenta. Drugi cilj istraživanja jeste da se u skladu sa ovim principima koncipira kurs korpusne lingvistike koji je optimalno prilagođen uvodjenju korpusne lingvistike i interaktivne nastave na diplomatske akademske studije anglistike u Srbiji. Treći cilj istraživanja je da proveri inicijalnu hipotezu da će kurs korpusne lingvistike projektovan u skladu sa principima koncipiranja interaktivne nastave i

sproveden u hibridnom okruženju biti
superioran u odnosi na kurs istih sadržaja ali
sproveden isključivo primenom
tradicionalnih metoda nastave.

Datum prihvatanja disertacije:

DP

Datum odbrane disertacije:

DO

Članovi komisije:

(zvanje / ime i prezime / naučni stepen / fakultet)

KO

Predsednik: dr Tvrтко Prčić, red. prof., Filozofski fakultet, Novi Sad

Član: _____

Član: _____

UNIVERSITY OF NOVI SAD

FACULTY OF PHILOSOPHY

KEY WORDS DOCUMENTATION

Accession number:
ANO

Identification number:
INO

Type of document: monographic publication
TD

Type of record: textual printed material
TR

Contents code: PhD dissertation
CC

Author: Aleksandar Kavgić, MA
AU

Supervisor / co-supervisor: Professor Tvrtko Prčić
SU

Title: Interactive Teaching of Corpus Linguistics
TI at MA Studies of English Language and
Linguistics: Theoretical, Methodological and
Practical Aspects

Language of text: Serbian
LT

Language of abstract: Serbian, English
LS

Country of publication: Serbia
CP

Region of publication: Vojvodina
RP

Year of publication: 2014
YP

Publisher: author's printing
PB

Place of publication and address:
PL

Physical description: A4 and A3, 616pages, 5 chapters,
PD 429 bibliographical references, 7 appendixes

Scientific field: Linguistics
SF

Scientific discipline: Corpus linguistics, teaching methods
SD

Subject / Key words: Linguistics, corpus linguistics, teaching
CX methods, MA studies of English language
and linguistics, interactive teaching methods,
theory of interactive teaching methods,
principles of interactive teaching methods,
delivery of interactive teaching methods,
course design, e-learning, hybrid learning
environment

UDC:

In the holdings of: University of Novi Sad, Faculty of
HD Philosophy

Note:
NO

Abstract: This thesis deals with corpus linguistics, but
AB from the point of view of theoretical,
methodological and practical aspects of
designing a course in corpus linguistics
which is based on the principles of
interactive teaching and learning. The main
aim of the research is to formulate principles
of designing interactive courses which are
alligned with curricula and syllaby, but
which are also pegogically efficient and
student-friendly. The secondary aim is to
design a course in accordance with these
principles which is optimally suitable for
introducing corpus linguistic and interactive
teaching methods to MA studies of English
language and linguistics in Serbia. The third
aim of the research is to test the initial
hypothesis that a course designed in

accordance with interactive principles of course design and realized as a hybrid course will be superior to the same course based entirely on traditional teaching methods.

Dissertation approved on:

AP

Dissertation defended on:

DE

Members of defence board:

(title / name and surname / degree / faculty)

DB

Chairman: Dr Tvrtko Prčić, professor, Faculty of Philosophy, Novi Sad

Member: _____

Member: _____

Interaktivna nastava korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike: teorijski, metodološki i praktični aspekti

Apstrakt

Ova disertacija bavi se korpusnom lingvistikom, i to iz perspektive teorijskih, metodoloških i praktičnih aspekata koncipiranja kursa iz ove metodologije lingvističkih istraživanja, koji počiva na principima interaktivne nastave i prilagođen je diplomskim akademskim studijama anglistike. Najvažniji cilj istraživanja je da se formulišu principi koncipiranja takvog interaktivnog kursa koji omogućavaju da se on po svojim sadržajima i ishodima uklapa u studijski program, da njegovim pohađanjem studenti na najefikasniji način stiču kompetencije za samostalno obavljanje korpusnih istraživanja. Isto tako, cilj je i da se validnost tih principa proveri empirijski, kroz neki oblik probnog održavanja kursa.

Istraživanje je bazirano na analizi postojeće nastavne prakse korpusne lingvistike u Srbiji, jugoistočnoj Evropi i svetu, na analizi zakonskih i strateških okvira za organizaciju nastave u visokom školstvu i na analizi ključnih teorija i metoda interaktivne nastave na savremenim univerzitetima, sa ciljem teorijskog formulisanja najprikladnijih principa koncipiranja interaktivnih kurseva u srpskom visokom školstvu i razvijanja metodološkog predloga optimalno koncipiranog kursa korpusne lingvistike. U domenu praktičnih aspekata interaktivne nastave, istraživanje se bazira na optimizaciji postojećih nastavnih sredstava, samostalnom razviju nastavne opreme za izradu sadržaja e-učenja i primeni standardizovanih oblika nastavnih objekata u hibridnom nastavnom okruženju.

Očekuje se da će empirijska provera interaktivnog kursa koncipiranog po ovim principima da pokaže da je on u svojim pedagoškim karakteristikama superiorniji od kursa istih sadržaja baziranog na tradicionalnim nastavnim metodama.

Ključne reči: korpusna lingvistika, diplomske akademske studije anglistike, interaktivna nastava, teorija interaktivne nastave, metode interaktivne nastave, praktično sprovođenje interaktivne nastave, koncipiranje kursa, e-učenje, hibridno nastavno okruženje

Interactive Teaching of Corpus Linguistics at MA Studies of English Language and Linguistics: Theoretical, Methodological and Practical Aspects

Abstract

This thesis deals with corpus linguistics from the point of view of theoretical, methodological and practical aspects of designing a course based on the principles of interactive teaching, to be delivered at the MA level of studies of English language and linguistics. The central aim of the research is to formulate the principles of designing interactive courses, which make it possible to achieve an alignment between the activities and outcomes of the study programme and the ones of the course and which enable students to efficiently acquire competences necessary for independent application of corpus-based investigations. Another aim of the research is to attest the validity of the thus formulated principles in an empirical way, by means of organizing a pilot delivery of the course.

The research is based on an analysis of the existing teaching practice of corpus linguistics in Serbia, Southeast Europe and worldwide, on an analysis of legal and strategic official documents regulating the organizational issues of teaching in higher education, as well as on an analysis of key theories and methods of interactive teaching at contemporary universities – all with the ultimate aim of formulating optimal theoretical principles of designing an interactive course in Serbian higher education and putting forward a proposed version of an optimally designed course in corpus linguistics. In regard to practical aspects of interactive teaching methods, this research is based on an optimization of existing teaching aids, self-sufficient sustainable construction of hardware necessary for producing e-learning content and on the application of standardized learning objects in the hybrid learning environment.

It is expected that a pilot delivery of the interactive course in corpus linguistics designed in accordance with the aforementioned principles will show that it is pedagogically superior to an identical course delivered by means of traditional teaching methods.

Key words: corpus linguistics, MA studies of English language and linguistics, interactive teaching methods, theory of interactive teaching methods, principles of interactive teaching methods, delivery of interactive teaching methods, course design, e-learning, hybrid learning environment

Tipografske konvencije

polucрно	uvođenje termina na srpskom jeziku
<i>kurzivno</i>	uvođenje termina na engleskom jeziku, termin iz stranog jezika u okviru teorijskog razmatranja, naglašavanje srpske reči u okviru teorijskog razmatranja, nazivi programa, korpusa i knjiga
„u dvostrukim navodnicima“	isticanje termina u tekstu
<i>kurzivom, obostrano uvučeno sa jednostrukim proredom</i>	navođenje citata dužih od četrdeset reči

Sadržaj

Predgovor.....	1
1. Uvodna razmatranja	5
1.1. Ciljevi istraživanja	7
1.1.1. Teorijski ciljevi	8
1.1.2. Metodološki ciljevi.....	10
1.1.3. Praktični ciljevi	11
1.2. Organizacija istraživanja	13
1.2.1. Prva faza: obrada dostupne literature	13
1.2.2. Druga faza: osmišljavanje kursa	15
1.2.3. Treća faza: održavanje kursa	17
1.3. Kratak pregled najvažnijih teorijskih principa	19
1.3.1. Korpusna lingvistika	20
1.3.2. Interaktivna nastava	25
1.4. Organizacija daljeg izlaganja	29
2. Korpusna lingvistika: status, teorijski i primenjeni aspekti.....	33
2.1. Status korpusne lingvistike u okviru lingvistike.....	34
2.2. Razvoj korpusne lingvistike	36
2.2.1. Rani period	37
2.2.2. Od Chomskog do 1980-ih godina	42
2.2.3. Od 1980-ih do danas	53
2.3. Primena korpusne lingvistike u jezičkim istraživanjima	55
2.3.1. Pojedinačne reči	57
2.3.2. Kolokacije i frazeologija	59
2.3.3. Gramatika reči.....	63
2.3.4. Pragmatika	69
2.3.5. Pojedinačni registri.....	73
2.3.6. Međuregisterske varijacije.....	79
2.3.7. Dijalekti i nacionalni jezički varijeteti	86
2.3.8. Primjenjena lingvistika	93
2.3.9. Korpusi u studijama prevođenja	100
2.3.10. Istorija jezika.....	102
2.4. Primena korpusne lingvistike u nejezičkim istraživanjima	108
2.4.1. Psihologija	111

2.4.5.	Nauka o književnosti.....	112
2.4.6.	Ostale naučne discipline.....	113
2.4.7.	Poslovna primena korpusa.....	114
2.5.	Metodika nastave korpusne lingvistike.....	118
2.5.1.	Korpusna lingvistika: lingvistička grana ili lingvistička metodologija?....	122
2.5.2.	Novi univerzitet: transformacija univerziteta i interaktivna nastava	130
2.5.3.	Društveno-tehnološki faktori transformacije univerziteta.....	132
2.5.4.	Finansijski faktori transformacije univerziteta.....	135
2.5.5.	Ljudski faktori na novom univerzitetu.....	140
2.5.6.	Osnovne karakteristike novog univerziteta	143
2.5.7.	E-učenje.....	149
2.5.7.1.	Konteksti e-učenja	151
2.5.7.1.	Učesnici u procesu e-učenja.....	154
2.5.7.2.	Strategije e-učenja	157
2.5.7.2.1.	Strategije konstruisanja znanja	157
2.5.7.2.1.1.	Projektovanje nastave	166
2.5.7.2.2.	Strategije deljenja znanja sa i među studentima.....	168
2.5.7.2.3.	Strategije pružanja podrške studentima	169
2.5.7.2.4.	Strategije ocenjivanja studenata	170
2.5.7.3.	Nastavni resursi u e-učenju	172
2.5.7.4.	Softverske alatke za realizaciju sadržaja e-učenja.....	181
2.6.	Novi svetski trendovi u obrazovanju	195
2.6.1.	Masovni otvoreni mrežni kursevi (MOOC-ovi).....	196
2.6.1.1.	Nastanak MOOC-ova: razlozi i kontekst.....	197
2.6.1.2.	Tipovi MOOC-ova	200
2.6.1.3.	Uticaj MOOC-ova na nastavu u učionici.....	200
2.6.1.4.	Uticaj MOOC-ova na visoko školstvo.....	203
2.6.1.5.	Ciljna grupa MOOC-ova i priznavanje stečenih znanja na visokoškolskim institucijama	205
2.6.1.6.	Potencijalne prepreke za uvođenje MOOC-ova u visoko školstvo na zapadu i u Srbiji.....	209
2.6.1.7.	MOOC-ovi i nastava korpusne lingvistike.....	211
2.6.2.	Mikroučenje.....	213
2.6.3.	Mobilno učenje	216
2.7.	Strategija razvoja visokoškolskog obrazovanja u Srbiji do 2020. godine	220
2.7.1.	Strategija 2020, e-učenje i hibridno okruženje.....	221
2.7.2.	Strategija 2020 i sadržaj kurseva	225

2.7.3.	Strategija 2020: implikacije za koncipiranje kursa korpusne lingvistike..	227
2.7.4.	Strategija 2020 i nove uloge univerzitetskog nastavnika	228
2.7.4.1.	Zakonski okviri procene kompetencija nastavnika i nedovoljno stimulisanje unapređenja kvaliteta nastave	233
2.8.	Nastava korpusne lingvistike u jugoistočnoj Evropi, svetu i Srbiji	235
2.8.1.	Analiza prakse nastave korpusne lingvistike: metodologija istraživanja..	239
2.8.1.1.	Metodologija utvrđivanja postojanja nastave korpusne lingvistike diplomskim studijama anglistike na univerzitetima iz jugoistočne Evrope	239
2.8.1.2.	Metodologija analize sadržaja kurseva korpusne lingvistike na engleskom jeziku	243
2.8.2.	Nastava korpusne lingvistike u Srbiji i jugoistočnoj Evropi	245
2.8.2.1.	Austrija	247
2.8.2.2.	Grčka	250
2.8.2.3.	Italija	251
2.8.2.4.	Mađarska	255
2.8.2.5.	Slovenija	256
2.8.2.6.	Hrvatska	258
2.8.2.7.	Bugarska, Rumunija, Bosna i Hercegovina, Crna Gora, Makedonija i Albanija	259
2.8.2.8.	Nastava korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike u širem okruženju Srbije: opšti zaključci	263
2.8.2.9.	Nastavna praksa korpusne lingvistike na anglističkim odsecima univerziteta u Srbiji.....	265
2.8.3.	Analiza sadržaja kurseva korpusne lingvistike sa engleskog govornog područja.....	271
2.9.	Novi oblici nastave, nove nastavne metode, Strategija 2020 i svetski trendovi u obrazovanju	279
3.	Nastava korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike: predlog postavke interaktivnog kursa	283
3.1.	Pregled okvira za koncipiranje kursa iz koprusne lingvistike	283
3.2.	Ciljevi, ishodi i sadržaji nastave korpusne lingvistike	290
3.3.	Potreba za uvođenje nastave korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike.....	293
3.4.	Problemi i predložena rešenja pri koncipiranju optimalnog kursa korpusne lingvistike.....	303
3.4.1.	Teorijski problemi	305
3.4.1.1.	Pristupi projektovanju kursa	305
3.4.1.2.	Definisanje ishoda kursa	318
3.4.2.	Metodološki problemi	327

3.4.2.1.	Izbor aktivnosti za kurs korpusne lingvistike.....	328
3.4.2.1.1.	TLA1: Uvod, razvoj korpusne lingvistike i tipovi korpusa	333
3.4.2.1.2.	TLA2: Tipovi korpusa i izrada korpusa.....	336
3.4.2.1.3.	TLA3: Anotacija korpusa i izrada konkordancija	341
3.4.2.1.4.	TLA4: Frekvencijska analiza	344
3.4.2.1.5.	TLA5: Leksika.....	347
3.4.2.1.6.	TLA6: Leksika i prevođenje: leksička analiza paralelnog korpusa.....	350
3.4.2.1.7.	TLA7: Leksika i prevođenje - izrada i anotiranje paralelnih korpusa	353
3.4.2.1.8.	TLA8: Nauka o književnosti	356
3.4.2.1.9.	TLA9: Sintaksa: analiza funkcijskih reči.....	358
3.4.2.1.10.	TLA10: Sintaksa: analiza gramatičkih konstrukcija.....	361
3.4.2.1.11.	TLA11: Fonološka istraživanja: transkripcija i anotacija govornih korpusa.....	365
3.4.2.1.12.	TLA12: Fonološka istraživanja: analiza anotiranih govornih korpusa.....	369
3.4.2.1.13.	Opšte napomene o izboru aktivnosti za kurs korpusne lingvistike.....	376
3.4.2.2.	Opterećenje studenata i ESPB bodovi	380
3.4.2.2.1.	Mrežni nastavni resursi	386
3.4.2.2.2.	Čitanje obavezne literature.....	387
3.4.2.2.3.	Individualno ili timsko pretraživanje korpusa.....	395
3.4.2.2.4.	Pisanje izveštaja, članaka i drugih vrsta tekstova i studentsko opterećenje	399
3.4.2.2.5.	Provera znanja: ocenjivanje i deskriptori za ocenjivanje.....	402
3.4.3.	Praktični problemi.....	413
3.4.3.1.	Institucionalni problemi i rešenja	414
3.4.3.1.1.	Projektovanje kursa u okvirima tačno definisane ESPB bodovne vrednosti.....	416
3.4.3.1.2.	Projektovanje kursa u skladu sa okvirima institucionalne organizacije nastave.....	420
3.4.3.2.	Predznanje studenata.....	427
3.4.3.3.	Naučna interesovanja i usmerenja studenata.....	430
3.4.3.4.	Računarska pismenosti studenata za e-učenje.....	432
3.4.3.5.	Motivacija studenata za samostalni rad izvan učionice	435
3.4.3.6.	Tehnologija snimanja predavanja za upotrebu u nastavnim objektima za e-učenje	443
3.4.3.6.1.	Informaciono-komunikaciona infrastruktura institucije	448

4.	Nastava korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike: eksperimentalna realizacija interaktivnog kursa	451
4.1.	Predlog opštih principa interaktivne nastave u hibridnom okruženju	452
4.2.	Opis istraživanja	462
4.2.1.	Ograničavajući faktori prilikom sprovođenja probnog kursa	462
4.2.2.	Principi koncipiranja i sprovođenja eksperimentalnog kursa	467
4.3.	Primer pripreme interaktivne teorijske nastave: istorija, status i principi korpusne lingvistike	479
4.3.1.	Odabir sadržaja i metoda nastave, priprema i realizacija interaktivne teorijske nastave	480
4.3.2.	Teorijsko-metodološki principi pripreme nastave i nastavni proces	481
4.3.3.	Principi pripreme teorijske nastave u eksperimentalnom kursu	482
4.3.4.	Uvod u kurs i principi korpusne lingvistike	483
4.3.5.	Istorija korpusne lingvistike	484
4.3.6.	Status, aktivnosti i ključne definicije korpusne lingvistike	486
4.3.7.	Tipologija korpusa i anotacija	487
4.4.	Primer pripreme interaktivne praktične nastave: izrada, pretraživanje i osnovna statistička analiza korpusa	488
4.4.1.	Izrada autorskih korpusa i opšti principi izrade korpusa	488
4.4.2.	Osnovni principi analize korpusnih podataka	489
4.4.3.	Statistika i korpusna lingvistika	491
4.4.4.	Osnovni principi korišćenja programa za izradu konkordancija: <i>AntConc</i>	493
4.4.5.	Opšte napomene o odabiru sadržaja i metoda nastave, te pripremi i realizaciji interaktivne praktične nastave	494
4.5.	Priprema i realizacija interaktivne nastave licem u lice	495
4.6.	Rezultati evaluacije eksperimentalnog kursa	496
5.	Završna razmatranja	507
5.1.	Rekapitulacija	507
5.2.	Perspektive	523
	Bibliografija	528

Grafikoni

1:	Faktori i rezultati transformacije savremenog univerziteta	146
2:	Kompleks e-učenja u visokoškolskoj nastavi	152
3:	Nastavne metode u okviru pet tradicionalnih nastavnih strategija	160
4:	Merrillovi bazični principi učenja (first principles of instruction)	162
5:	Osnovna struktura i sastavni elementi nastavnog objekta	173

6: Grafički prikaz stepena agregacije gradivnih elemenata nastavnog objekta.	177
7: Stepen agregacije nastavnog objekta za učenje osnovnih principa rada u programu <i>AntConc</i>	178
8: Sekvenciranje elemenata unutar nastavnog objekta: primer učenja osnovnih principa rada u programu <i>AntConc</i>	180
9: Zastupljenost različitih LMS-ova na američkim visokoškolskim intitucijama od 1997. do 2013. godine.	184
10: Najzastupljeniji LMS-ovi 2013. godine u 138 zemalja, na osnovu podataka za 5600 visokoškolskih institucija.	185
11: Principi organizacije nastave u preokrenutoj učionici.	201
12: Principi sprovođenja metoda nastave u pravom trenutku (just-in-time teaching ili JITT).	202
13: Zastupljenost nastave korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike u širem okruženju Srbije.	264
14: Prijavljene teme diplomskih ili master radova na Odseku za anglistiku prema naučno-istraživačkoj oblasti.	298
15: Prijavljene teme diplomskih ili master radova na Odseku za anglistiku prema tome da li tema može biti obrađena kao korpusno-bazirano istraživanje ili ne.	299
16: Prijavljene teme lingvističkih diplomskih ili master radova na Odseku za anglistiku prema tome da li je tema na bazirana na upotrebi korpusa, implicitno ili eksplicitno, ili ne.	300
17: Prijavljene teme lingvističkih diplomskih ili master radova na Odseku za anglistiku: zastupljenost implicitno i eksplicitno korpusno-baziranih tema.	301
18: Projektovanje unazad.	307
19: Projektovanje unazad, kao oblik projektovanja kursa, i njegove implikacije u vidu smernica za održavanje nastavnog procesa.	308
20: Konstruktivno poravnavanje kao oblik projektovanja kursa.	310
21: Odnos između različitih internih elemenata koncepta konstruktivnog poravnavanja, kao jednog od oblika projektovanja kursa.	311
22: Revidirana Bloomova taksonomija.	316
23: Proporcija nastave u učionici (18 sati) i nastave izvan učionice (139 sati i 30 minuta).	385
24: Principi sinergijskog koncipiranja kursa.	518

Tabele

1: Centralne teorije učenja i njihove ključne osobine.	164
2: Ciljevi učenja zavisno od teorija učenja, implikacije za projektovanje i sprovođenje nastave, te odnos sa Merrillovim bazičnim principima učenja.	165
3: Klasifikacija elemenata nastavnih objekata prema kriterijumu stepena agregacije.	176

4: Klasifikacija nastavnih objekata i njihovih elemenata prema vrsti interakcije.....	176
5: Zastupljenost i status kurseva iz korpusne lingvistike na anglističkim katedrama austrijskih univerziteta sa Šangajske liste za 2011. godinu.....	249
6: Zastupljenost i status kurseva iz korpusne lingvistike na anglističkim katedrama grčkih univerziteta sa Šangajske liste za 2011. godinu.....	250
7: Zastupljenost i status kurseva iz korpusne lingvistike na filološkim katedrama italijanskih univerziteta sa Šangajske liste za 2011. godinu.....	254
8: Zastupljenost i status kurseva iz korpusne lingvistike na anglističkim katedrama mađarskih univerziteta sa Šangajske liste za 2011. godinu.....	256
9: Zastupljenost i status kurseva iz korpusne lingvistike na anglističkim katedrama slovenačkih univerziteta.....	258
10: Zastupljenost i status kurseva iz korpusne lingvistike na anglističkim katedrama hrvatskih univerziteta.....	259
11: Analiza sadržaja kurseva korpusne lingvistike na engleskom jeziku.....	275
12: Šest različitih nivoa učenja unutar kognitivnog domen prema Bloomovoj taksonomiji.....	313
13: Interna struktura modela projektovanja nastave <i>ADDIE</i>	317
14: Nameravani ishodi kursa iz korpusne lingvistike optimalno koncipiranog na primeru diplomskih akademskih studija anglistike na Odseku za anglistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.....	325
15: TLA1 (principi korpusnih istraživanja, istorijat korpusne lingvistike i vrste korpusa) - opis prve grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.....	334
16: TLA2 (tipovi korpusa i izrada korpusa) - opis druge grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.....	338
17: TLA3 (anotacija korpusa i izrada konkordancija) - opis treće grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.....	343
18: TLA4 (analiza frekvencijskih podataka i statistika) - opis četvrte grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.....	346
19: TLA5 (leksička istraživanja) - opis pete grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.....	348
20: TLA6 (leksička analiza paralelnih korpusa) - opis šeste grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.....	352
21: TLA7 (prevodilačke studije) - opis sedme grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.....	354

22: TLA8 (korpusna lingvistika i nauka o književnosti) - opis osme grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomatske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.	357
23: TLA9 (sintaksička istraživanja) - opis devete grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomatske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.....	360
24: TLA10 - opis desete grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomatske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.	362
25: TLA11 (korpusi i fonologija) - opis jedanaeste grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomatske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.....	367
26: TLA12 (primena korpusa u fonoloških istraživanjima) - opis dvanaeste grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomatske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.....	371
27: Sumarni prikaz koncipiranog kursa iz korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike: tematske celine, ishodi obuhvaćeni njima i opterećenje studenata	377
28: Različite procene o prosečnoj brzini čitanja: anglofoni, srpski i evropski izvori.	392
29: Aktivnosti procene znanja (ATs) i njihovo procentualno učešće u konačnoj oceni; akornim PO označava predispitnu obavezu, a IA ispitnu aktivnost.	404
30: Aktivnosti procene znanja (ATs) i njihovo poravnanje sa nameravanim ishodima učenja (ILO).	405
31: Kriterijumi za ocenjivanje aktivnosti nastave i učenja.....	411
32: Tematske oblasti i nastavni sadržaji tradicionalnog kursa korpusne lingvistike	468
33: Tematske oblasti i nastavni sadržaji koji su odabrani kao <i>tertium comparationis</i> za poređenje tradicionalnog i interkativnog kursa korpusne lingvistike	471
34: Prvi skup aktivnosti nastave i učenja u eksperimentalnom interaktivnom kursu korpusne lingvistike.	475
35: Drugi skup aktivnosti nastave i učenja u eksperimentalnom interaktivnom kursu korpusne lingvistike.	475
36: Treći skup aktivnosti nastave i učenja u eksperimentalnom interaktivnom kursu korpusne lingvistike.	476
37: Odgovori ispitanika u upitniku kojim se analizira tradicionalni kurs.	500
38: Odgovori ispitanika u upitniku kojim se analizira eksperimentalni kurs.	502
39: Rezultati Wilcoxonovog testa za zavisne uzorke (tradicionalni kurs nasuport eksperimentalnog kursa)	505

Ilustracije

1: Korisnički interfejs programa <i>CourseLab Free</i>	193
2: Korisnički interfejs programa <i>Articulate Storyline</i>	193

3: Korisnički interfejs programa <i>Reload Editor</i>	194
4: Princip rada telepromptera.....	444
5: Preporučena konfiguracija opreme za audio-vizuelno snimanje za potrebe snimanje predavanja.....	446

Prilozi

Prilog 1.....	563
Prilog 2.....	573
Prilog 3.....	585
Prilog 4.....	587
Prilog 5.....	597
Prilog 6.....	599
Prilog 7.....DVD u futroli sa unutrašnje strane korica	

Predgovor

Tema obrađena u ovom radu veoma je kompleksna, iako se na prvi pogled ne čini da je tako. Naime, iako se u naslovu „Interaktivna nastava korpusne lingvistike na diplomskim studijama anglistike: teorijski, metodološki i praktični aspekti“ kao ključna reč nameće ‘korpusna lingvistika’, pa se, sledstveno tome, može učiniti da je ovo disertacija iz oblasti korpusne lingvistike, ona je, u stvari, primarno metodološka, a korpusna lingvistika ima, uslovno govoreći, sekundarni značaj jer predstavlja tematski okvir unutar koga se obavljaju metodološke rasprave. Kompleksnost teme ne završava se, međutim, na ovom dvostrukom – metodološkom i korpusnom – težištu istraživanja: nastava korpusne lingvistike ovde se posmatra iz perspektive visokog školstva, koje se po prvi put u svojoj istoriji nalazi u fazi tranzicije prouzrokovane tehnološkim napretkom i društveno-civilizacijskim promenama koje je taj napredak proizveo. Oblici nastave, nastavne metode i sami metodološko-saznajni temelji visokoškolskog nastavnog procesa menjaju se kroz globalni otklon od jednosmernog prenosa znanja koji počiva na nastavniku kao prenosiocu znanja, ka novoj paradigmi visokog školstva koja počiva na interaktivnom sticanju znanja gde nastavnik dobija ulogu posrednika u sazajnom procesu.

Drugim rečima, tema koncipirana na ovaj način u sebi objedinjuje tri zasebna tematska i teorijska sloja: korpusnu lingvistiku, metodiku nastave i promene na savremenom univerzitetu kojima ta metodika mora da se prilagodi, kao i da sa njima bude dugoročno i strateški kompatibilna. Upravo je ova kompleksnost uticala na njen veoma veliki obim, a veliki obim, s druge strane, znači da ova disertacija nikada ne bi bila napisana da nije bilo pomoći i podrške ljudi kojima bi autor ovom prilikom želeo najiskrenije da se zahvali.

Pre svega, zahvalnost dugujem studentima master akademskih studija anglistike iz generacije 2013/2014: kako onima koji su uz molbu da budu anonimni pristali da učestvuju u istraživanju, tako i ostalima koji su uopšte želeli da razmotre mogućnost da u njemu

učestvuju, iako kasnije zbog različitih razloga nisu bili u mogućnosti da to i učine. Dobra volja i spremnost da odvoje vreme na ovo istraživanje, učinila je empirijski deo ovog rada mogućim. Jedano veliku zahvalnost, u tom pogledu, autor duguje i dr. Dobriću sa Univerziteta u Klagenfurtu koji je dozvolio autoru da obavi opservaciju kursa korpusne lingvistike koji je dr. Dobrić, kao gostujući predavač, obavio tokom decembra 2013. godine tokom dvodnevne blok nastave.

S druge strane, empirijski deo istraživanja, kao ni mnogi drugi njegovi delovi, ne bi mogao da bude koncipiran bez prethodnog analitičkog čitanja relevantne literature, a veliku pomoć u prikupljanju nekada veoma teško dostupnih i retkih naslova pružio mi je prof. dr Helmut Weinberger, koji mi je u junu 2013. godine, tokom jednomesečnog studijskog boravka na Univezitetu u Insbruku, bio mentor. Zahvaljujući zalaganju prof. dr Weinbergera, imao sam privilegiju da neke od najznačajnijih naslova iz oblasti korpusne lingvistike koji postoje u fondu Univerzitetske biblioteke u Insbruku (npr. četverotomni zbornik *Corpus Linguistics*) mogu da iznesem iz biblioteke i proučavam u optimalnim uslovima, što je bilo od neprocenjivog značaja, s obzirom na činjenicu da je u junu trajao ispitni rok i da su sva mesta u univerzitetskim čitaonicama bivala zauzeta već od najranijih jutarnjih sati.

Veliku podršku tokom pisanja ove disertacije pružila mi je i prof. dr Snežana Gudurić, šef Odseka za romanistiku na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, koja me je, kao rukovodilac projekta *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*, uvrstila među učesnike projekta, čime mi je omogućila da neke aspekte ovog istraživanja predstavim na konferencijama i u zbornicima radovi, i tako dobijem veoma korisne povratne informacije i sugestije za oblikovanje konačne verzije ovog rada.

S obzirom na promene koje se trenutno dešavaju u visokom školstvu u sveti, pa tako i visokom školstvu Srbije, veliku zahvalnost dugujem dekanici Filozofskog fakulteta u

Novom Sadu, prof. dr Ivani Živančević Sekeruš, kao i prodekanici za nastavu, prof. dr Biljani Šimunović Bešlin, koje su me uvrstile u tim za obradu elektronske dokumentacije za akreditaciju Filozofskog fakulteta. Rad na pripremi ove dokumentacije omogućio mi je da steknem jedinstven uvid u srpske i evropske zakonske okvire visokog školstva, kao i da kurs korpusne lingvistike koncipiram uzimajući u obzir neke aspekte visokog školstva – kao što je način izračunavanja ESPB bodova – koji često bivaju zaobiđeni, kao svojevrzne konstante i opšta mesta, iako u stvari predstavljaju temelj reformisanog visokog školstva.

Veliku zahvalnost dugujem i rukovodstvu Odeka za anglistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, šefu odseka prof. dr Vladislavi Gordić Petković i zamenici šefa odseka prof. dr Maji Marković, koje su našle način da mi smanje opterećenje u nastavi tokom semestra kada sam radio na pripremi elektronske dokumentacije za akreditaciju, što mi je omogućilo neomatano radim na izradi ove disertacije.

Ova disertacija, ipak, nikada ne bi nastala da nije bilo bezrezevne podrške moje supruge Olge, koja je uvek, pa čak i trenutcima kada je i sama završavala svoj doktorat, uspevala da pronađe način da mi pruži malo slobodnog vremena za rad, kao i da mi neprestano predstavlja izvor ljubavi, reči ohrabrenja i motivacije za završetak rada. Empirijski deo istraživanja takođe nikada ne bi bio moguć da nije bilo njene dobre volje da se ne baš mali deo porodičnih prihoda preusmeri u moj doktorat, a troškovi su bili zaista veliki: od putovanja u Utreht na letnju školu statistike u lingvistici, preko kupovine knjiga, programa za izradu konkordancija, kupovine i izrade opreme za snimanje predavanja, pa sve do najma fizičkog (ne virtualizovanog) *moodle* servera u Nemačkoj. Veliku zahvalnost dugujem i ćerki Ani koja je, čak i sa svojih šest ili sedam godina (zavisno od faze u pisanju doktorata), shvatila da „tata mora da završi taj doktorat“ i pristala da se veoma često odrekne zajedničkog igranja i gledanja crtaća pod uslovom da joj tata to nadokanadi „kad završi to što stalno piše“. Nemalu pomoć u uspešnom završetku ovog rada pružila mi je i majka

Nada, koja je, iako boluje od astme, pristala da joj dvorište kuće bude na nekoliko dana pretvoreno u radionicu obavijenu oblacima piljevine, a dnevna soba u studio za snimanje predavanja obasjan halogenim reflektorima ukupne snage od 2000W, čija se svetlost jasno reflektovala i u njenom narednom računu za struju. Zahvalnost dugujem i ocu Petru, doktoru elektrotehničkih nauka, ali matematičaru u duši, koji mi je, ne uvek na pedagoški optimalan način, pomogao da napravim prve korake u oblasti primene statističkih testova.

Na samom kraju, uz napomenu da je ta pozicija u ovoj listi izjava zahvalnosti bazirana na izreci da se najbolje čuva za kraj (eng. *save the best for last*), zahvalnost za uspešno okončavanje rada pre svega dugujem svom mentoru, prof. dr Tvrtku Prčiću, koji me je tokom svih dugih godina pisanja doktorata konstantno obaveštavao o novim i novodostupnim publikacijama iz oblasti korpusne lingvistike i interaktivnih metoda nastave koje je pronašao za mene. Ipak, najveću zahvalnost svom mentoru dugujem za pomoć koju mi je pružio pretvarajući ponekad veoma bujnu, divlju i neprohodnu šumu mojih brojnih ideja u kultivisan i negovan park, čime mi je omogućio da ovu disertaciju, nadam se na obostrano zadovoljstvo, privedem uspešno kraju. Pomoć koju mi ja pružio na ovaj način, bila je istinski neprocenjiva.

U Novom Sadu, oktobra 2014. godine

Aleksandar Kavgić

1. Uvodna razmatranja

Još od kraja devedesetih godina prošlog veka, a posebno tokom prve i početkom druge decenije dvadeset prvog veka, **korpusi** (eng. *corpora*), a sami tim i metode **korpusne lingvistike** (eng. *corpus linguistics*), bez obzira na to kako se ova lingvistička disciplina definiše, veoma se često upotrebljavaju u raznorodnim lingvističkim istraživanjima. Samo letimičan pogled na naslove u okviru edicije *Studies in Corpus Linguistics* izdavača John Benjamins, koja u trenutku nastanka ovog rada broji 59 naslova, dovoljan je da se primeti da su korpusi i metode korpusne lingvistike svoje mesto pronašli u izuzetno širokom spektru lingvističkih interesovanja, od kontrastivne lingvistike (npr. Aijmer & Altenberg, 2013), preko analize diskursa (npr. Partington, Duguid, & Taylor, 2013), pragmatike (npr. S. Schneider, 2007), izučavanja jezičke varijacije u kontekstu kontaktne lingvistike (npr. Hundt & Mukherjee, 2011), istorijske lingvistike (npr. Markus, Iyeiri, Heuberger, & Chamson, 2012) i teorijske gramatike (npr. Mindt, 2011), pa sve do primenjenih lingvističkih disciplina, kao što je, recimo, nastava stranog jezika (npr. Gavioli, 2005), i oblasti koje se samo uslovno, odnosno u interdisciplinarnom smislu, mogu smatrati lingvistikom, poput traduktologije (npr. Oakes & Ji, 2012).

Korpusi i metode korpusne lingvistike su takođe pronašle primenu i u svetu informatičkih tehnologija, gde se koriste u mnogobrojne svrhe, počev od razvoja sistema za **mašinsko prevođenje** (eng. *machine translation*) baziranih na paralelnim korpusima, do sistema za **ekstrakciju ključnih informacija** (eng. *data mining*) iz tekstualnih podataka: relativno koncizan pregled mogućih upotreba anotiranih korpusa iz perspektive informatičkih tehnologija daje Wilcock (2009, str. 9–10). Detaljnija rasprava o teorijskim aspektima korpusne lingvistike data je u pododjeljku 1.3.1., dok se pododjeljci 2.2.1. do 2.2.3. detaljnije bave njenim razvojem, nakon što se prvo da kratak osvrt na njenu trenutnu poziciju u okviru lingvističkih nauka (vidi pododjeljak 2.1.).

Korpusi i metode korpusne lingvistike koriste se, međutim, i u istraživanjima manjeg obima, kao što su seminarski radovi iz lingvističkih kurseva poput pragmatike i analize diskursa na osnovnim studijama, kao i u istraživanjima šireg obima, ali moglo bi se reći, „lokalnog“ nivoa, kao što su diplomski radovi na diplomskim akademskim studijama. Dovoljan dokaz za ovakvu tvrdnju može se pronaći, na primer, u spisku prijavljenih tema za diplomske radove na diplomskim akademskim studijama iz uže naučne oblasti engleski jezik i lingvistika na Odseku za anglistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu (vidi Prilog 1, gde su teme koje koriste korpusne podvučene i ispisane debljim slovima), gde većina tema koriste korpusne, pa sam tim koriste i metode korpusne lingvistike, sa izuzetkom tema koje su metodičke i generativističke prirode, pa iz različitih razloga nisu preterano kompatibilne s pristupom korpusne lingvistike. Egzaktnije rečeno, od 141 analizirane teme prijavljenih diplomskih radova lingvističke orijentacije, 117 koriste korpus i metode korpusne lingvistike, što je ukupno 83% od ukupnog broja lingvističkih tema. Detaljna razrada ove teme nalazi se u na početku trećeg poglavlja.

Ovaj podatak o relativno visokoj učestalosti i dobroj zastupljenosti istraživanja baziranih na korpusima i metodama korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike skriva međutim iza sebe i veoma veliki paradoks, koji takođe predstavlja i okosnicu ove disertacije i koji čini njen ključni naučni doprinos. Naime, iako se od studenata diplomskih akademskih studija, tj. master akademskih studija, očigledno očekuje da koriste korpusne i metode korpusne lingvistike, od njih se takođe očekuje da te metode i osnove primene korpusa nauče sami, jer u ponudi kurseva na diplomskim akademskim studijama anglistike ne postoji kurs korpusne lingvistike. Kao što je detaljnije objašnjeno u odeljku 2.8.1., ovaj paradoks – da se od studenata očekuju veoma specifična znanja i veštine, čije pak sticanje nije omogućeno odgovarajućim kursom – nije endemska pojava na Filozofskom fakultet u Novom Sadu, već predstavlja sistemski problem na

diplomskim akademskim studijama stranih filologija na visokoškolskim ustanovama bivših jugoslovenskih republika koje još nisu pristupile Evropskoj uniji.

Već pomenuta paradoksalnost kojom je nastava korpusne lingvistike na svojevrsan način obavijena ne završava se međutim u granicama još uvek neevropeiziranih bivših jugoslovenskih republika, već, u drugačijem obliku, obuhvata lingvističku stvarnost na globalnom nivou. Naime, kao što čitav odeljak 2.3. pokazuje, ogromna produkcija raznorodnih lingvističkih i informatičkih istraživanja koja koriste korpusne i metode korpusne lingvistike nije praćena proporcionalnom produkcijom radova koji se bave nastavom korpusne lingvistike, primerima najbolje prakse u nastavi ove discipline ili barem samo definisanjem osnovnih znanja i veština koja se od lingvista očekuju prilikom upotrebe metoda korpusne lingvistike. Iako ne postoji velika produkcija sličnih radova ni za neke druge lingvističke discipline, u slučaju korpusne lingvistike, kako je detaljno prikazano u pododjeljku 2.5, takvih radova uopšte nema. Paradoksalnost se u ovom slučaju ogleda u tome da, uprkos nepostojanju referentnih metodoloških radova koji se bave nastavom korpusne lingvistike, kursevi iz korpusne lingvistike postoje na svim visokoškolskim ustanovama iz šireg regiona (vidi pododjeljak 2.8.2.) i sa Šangajske liste (vidi pododjeljak 2.8.3.) koji su analizirani u odeljku 2.8. Štaviše, čini se da nastava korpusne lingvistike čak predstavlja i svojevrsno opšte mesto ili zajednički imenitelj u često veoma raznorodnim nastavnim programima stranih filologija u Evropskoj uniji i Sjedinjenim Američkim Državama.

1.1. Ciljevi istraživanja

Na osnovu prethodnih opservacija može se lako naslutiti da je cilj ove disertacije da na sistematičan i naučno validan način popuni uočenu prazninu u domenu istraživanja koja se bave nastavom korpusne lingvistike, sa zasebnim osvrtom na njene teorijske, metodološke i praktične aspekte. Zasebni ciljevi istraživačkog rada u ove tri oblasti detaljnije su

objašnjeni u pododjeljcima koji slede (od 1.1.1. do 1.1.3.), ali na ovom mestu neophodno je reći da se pomenuti ciljevi međusobno prepliću i da su međusobno povezani. U tom smislu, na najsažetiji način, koji ujedno ilustruje i malopre pomenutu međusobnu povezanost, moglo bi se reći da ova disertacija utvrđuje skup ključnih teorijske znanja i od njih deriviranih praktičnih veština neophodnih za sazajno i obrazovno validan kurs korpusne lingvistike u okviru diplomskih akademskih studija anglistike (koje mogu da posluže kao primer i za druge studijske grupa iz oblasti stranih filologija), te nudi predlog najoptimalnijih metodoloških pristupa za njihovu medijaciju u nastavnom procesu, kao i praktična rešenja koja omogućavaju stvarnu realizaciju odabranih metodoških pristupa. S obzirom na to da su optimalni metodološki pristupi i praktična rešenja uvek specifični za kontekst u kome se nastavni proces sprovodi na određenoj visokoškolskoj instituciji, oni su ovde bazirani na primeru potencijalnog uvođenja nastave korpusne lingvistike na diplomske studije anglistike na Odseku za anglistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, pa se ova disertacija može smatrati i specifičnim oblikom studije slučaja. Principi kojima su odabrana ovi metodološki pristupi i praktična rešenja optimalno prilagođena baš ovom studijskom programu su, međutim, univerzalni i isti principi mogu da se primena na koncipiranje interaktivne nastave korpusne lingvistike, ili bilo kog drugog kursa, na drugim visokoškolskim institucijama. Upravo ova univerzalnost principa koji su u ovom radu razvijeni za koncipiranje interktivne nastave korpusne lingvistike predstavlja jedan od metodoloških doprinosa ove disertacije.

1.1.1. Teorijski ciljevi

Kada je reč o teorijskim ciljevima rada, oni se odnose isključivo na teorijske aspekte u okvirima korpusne lingvistike, a ne na teorijske aspekte metodike nastave na visokoškolskim institucijama ili teorijske aspekte njene praktične realizacije sa, na primer, tačke gledišta organizacionih nauka. Pri tome, važno je napomenuti da se pod teorijskim

aspektima u okvirima korpusne lingvistike ne misli na opštelingvističke rasprave o prirodi korpusne lingvistike, odnosno neodoumice o tome da li bi korpusnu lingvistiku trebalo posmatrati kao zasebnu lingvističku granu, u istom rangu sa, na primer, morfologijom ili sintaksom, ili kao jedan od mogućih metoda lingvističkih istraživanja (ovo pitanje razmotreno je u pregledu relevantne literature u pododeljku 2.5.1.). Naprotiv, kao što je već ranije nagovešteno, osnovni teorijski cilj je da se kroz analizu raličitih pristupa korpusnoj lingvistici i raličitih primena korpusnolingvističkih metoda, s jedne stane, i kroz analizu postojeće nastavne prakse korpusne lingvistike, s druge strane, pronade skup teorijskih znanja i praktičnih veština koji bi trebalo da bude obuhvaćen kursom iz korpusne lingvistike koji svoje polaznike osposobljava da na pravilan način mogu da osmisle i sprovedu lingvističko istraživanje bazirano na upotrebi korpusa, kao i da na pravilan način analiziraju podatke dobijene u okviru istraživanja.

Suštinski posmatrano, teorijski ciljevi ovog rada mogu da se posmatraju i kao usko fokusirani i po obimu drastično umanjeni primer inicijativa da se standardizuju ciljevi, sadržaji i ishodi kurseva u okviru obrazovnog sistema i da se naprave deskriptori neophodnih znanja i veština, nalik, na primer, američkoj inicijativi *Common Core State Standards Initiative* (National Governors Association & Council of Chief State School Officers, 2013). Naravno, autor ove disertacije nema institucionalnu moć da standarde nametne relevantnim institucijama ili pojedincima, niti mu je tako nešto namera, ali teorijski cilj koji ovaj rad pokušava da postigne analogan je radnjama koje prethode institucionalizovanoj standardizaciji obrazovnog sistema: kroz analizu postojeće prakse upotrebe korpusa i metoda korpusne lingvistike, kao i kroz analizu postojeće nastavne prakse u već postojećim kursovima korpusne lingvistike, cilj je da se napravi skup deskriptora koji opisuju teorijska znanja iz korpusne lingvistike i praktične veštine njihove primene, koji omogućavaju koncipiranje kursa iz korpusne lingvistike na način da takav

kurs na optimalan način priprema studente za samostalni istraživački rad baziran na metodama korpusne lingvistike u velikom broju lingvističkih disciplina.

Iako se teorijski aspekti nastave korpusne lingvistike neizbežno prožimaju sa metodološkim i praktičnim aspektima, te se rasprava o teorijskim aspektima posledično provlači kao tema kroz skoro sve delove rada, odeljak 3.4.1. u potpunosti je posvećen ovoj problematici, te istovremeno u najvećoj meri ispunjava teorijske ciljeve opisane u ovom odeljku.

1.1.2. Metodološki ciljevi

Metodološki ciljevi rada su primarno definisani kao prirodna dopuna teorijskih ciljeva. Drugim rečima, osnovni metodološki cilj istraživanja bio je da se za teorijska znanja odabrana kao sadržaj reprezentativnog i optimalnog kursa iz korpusne lingvistike takođe pronađu optimalne interaktivne metode medijacije i prenosa znanja u nastavi, koje će omogućiti da se predviđeni obrazovni ciljevi postignu na najefikasniji i sazajno najvredniji način.

S druge strane, kada je reč o metodici nastava na visokoškolskim ustanovama, ali i u obrazovanju opšte, rad nastaje u vremenu koje se, u nedostatku boljeg izraza, može nazvati „veoma zanimljivim“, što bi trebalo tumačiti u svetlu jedne od najzlokobnijih tradicionalnih kineskih kletvi koja glasi „dabogda živeo u zanimljivim vremenima“. „Zanimljivost“ ovog istorijskog trenutka iz perspektive visokoškolskih institucija ogleda se pre svega u činjenici da se tradicionalne metode nastave i obrazovanja ubrzano menjaju pod uticajem novih nastavnih tehnologija i metoda razvijenih, pomalo paradoskalno, za potrebe obuke zaposlenih u velikim korporacijama, pri čemu se pre svega misli na različite oblike **elektronskog učenja** (eng. *e-learning*). Ove nastavne tehnologije i metode, koje neki nazivaju **remetilačkim tehnologijama** (eng. *disruptive technologies*), počinju da menjaju same temelje i paradigmu visokog školstva, ujedno primoravajući visokoškolske ustanove

da postanu inovativnije u svojoj primarnoj oblasti delovanja (C. Christensen & Eyring, 2012). Ova tematika detaljno je obrađena u odeljku 2.5, ali kao ilustraciju promena i brzine kojom se one dešavaju, na ovom mestu je dovoljno samo podsetiti na činjenicu da je proteklo samo 20 godina od prvih kursa održanih pomoću računara, organizovanih 1993. i 1994. godine, do odluke britanskih vlasti da pokrene program FutureLearn^{*}, 2013. godine, koji besplatno nudi visokoškolsko obrazovanje svim zainteresovanim građanima u obliku **masivnih otvorenih interentskih kurseva** (eng. *MOOC – Massive Open Online Courses*), dok je pre toga organizacija nastave, pre svega u pogledu oblika nastave, fizičkog prisustva nastavi i neophodnosti upisa na visokoškolsku ustanovu, na visokoškolskim ustanovama suštinski nije menjala više od 900 godine, tj. od vremena kada je osnovan prvi savremeni univerziteti u Bolonji, tokom 11. veka.

Upravo zbog promene oblika i paradigme visokog školstva, ovaj rad kao svoj dodatni metodološki cilj ima primenu najnovijih interaktivnih metoda elektronskog učenja, na način koji omogućava da se postigne harmonija sa savremenim pravcima razvoja visokog školstva, ali i sa očekivanjima i potrebama savremenih generacija studenata koje su odrasle uz internet, računare i mobilnu telefoniju. To, u stvari, znači da je dodatni metodološki cilj rada da interaktivne metode nastave odabrane za realizaciju kursa budu takve da mogu da se praktično primene kroz različite informatičke platforme i **sisteme za upravljanje učenjem** (eng. *LMS - learning management system*) na kojima se bazira razvoj savremenog univerziteta.

1.1.3. Praktični ciljevi

Kao što je slučaj sa metodološkim ciljevima koji su prirodna dopuna teorijskih ciljeva, tako su i praktični ciljevi prirodna dopuna i nadogradnja metodoloških ciljeva, a predstavljaju i značajnu dopunu teorijskim ciljevima, čime se stvara ranijepomenuta

^{*} <https://www.futurelearn.com/>

međupovezanost i međuzavisnost ciljeva rada. Eksplicitnije rečeno, ključni praktični cilj istraživanja bio je da se kroz primere izrade nastavnih materijala i elektronskih nastavnih resursa za kurs korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike, a u skladu sa odabranim teorijskim i metodološkim rešenjima, proveriti i dokaže praktična izvodljivost oblika i metoda nastave odabranih za nastavu teorijskih i praktičnih znanja obuhvaćenih predlogom optimalnog kursa iz korpusne lingvistike, ali da se istovremeno proveriti i dokaže opšta izvodivost kursa korpusne lingvistike u odabranom teorijsko-metodološkom okviru uz upotrebu novih nastavnih tehnologija i metoda koja prate nove trendove i strategije razvoja visokog školstva.

Iako su teorijski i metodološki ciljevi rada univerzalni, u smislu da u radu ponuđena rešenja mogu da se primene na koncipiranje i uvođenje kursa korpusne lingvistike na bilo kojoj visokoškolskoj instituciji, praktični ciljevi rada ipak imaju veliki otklon ka lokalnoj relevantnosti, jer srpski visokobrazovni prostor, u kome ova disertacija nastaje, ne može u potpunosti da se meri sa visokobrazovnim prostorima, na primer, Evropske unije i Sjedinjenih Američkih Država, pre svega kada je reč o visokotehnološkoj infrastrukturi, stepenu računarske pismenosti i, ponajpre finansijskim, kapacitetima za implementaciju inovativnih metoda interaktivne nastave. Jednostavnije rečeno, srpske visokoškolske ustanove uglavnom nemaju dovoljno novca da nabave sofisticirane i skupe softverske pakete za izradu elektronskih interaktivnih nastavnih resurs, niti veoma specijalizovani hardver koji ti paketi često zahtevaju, pa samim time nemaju ni mogućnost da primene nove interaktivne metode nastave koje se temelje na upotrebi elektronskih nastavnih sredstava i resursa. Upravo zbog toga, dodatni praktični cilj ovog istraživanja bio je da pronađe ne samo optimalne, već i finansijski najprihvatljivije načine izrade visokokvalitetnih interaktivnih nastavnih resursa, što je obuhvatilo i svojevrsni eksperiment

u vidu samostalne izrade opreme za snimanje predavanja za novčani iznos koji predstavlja samo desetinu ili čak petnaestinu iznosa koji zahteva kupovina takve opreme na tržištu.

U tom smislu, 4. poglavlje ovog rada, koje je u potpunosti posvećeno upravo praktičnim aspektima realizacije kursa korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama, može da posluži i dokaz, a delimično i kao vodič, svim zainteresovanim institucijama i pojedincima kako je uz veoma ograničeni budžet i veoma bazične tehničke resurse moguće stvoriti kvalitetne interaktivne nastavne resurse koji u sebi integrišu nove metodološke pristupe koji naglašavaju interaktivnost, ali su istovremeno usklađeni sa svim relevantnim svetskim standardima u domenu izrade elektronskih nastavnih resursa. U ostvarivanju ovih ciljeva, poseban naglasak je bio stavljen na što veću upotrebu softverskih alata otvorenog koda (open-source software) ili, kako to nije uvek bilo moguće sprovesti, softverskih alata zatvorenog koda čija je pak upotreba besplatna za obrazovne institucije ili barem postoji mogućnost vremenski ograničenog probnog korišćenja bez umanjavanja funkcionalnosti.

1.2. Organizacija istraživanja

Imajući u vidu teorijske, metodološke i praktične ciljeve opisane u pododjeljcima 1.1.1, 1.1.2. i 1.1.3, istraživanje je bilo koncipirano i sprovedeno u tri zasebne faze koje su bile primarno fokusirane na svaki od tri pojedinačna cilja istraživanja, pri čemu se kao najizazovnija i najteža za realizaciju pokazala faza istraživanja koja se bavila ostvarivanjem praktičnih ciljeva. Ostatak ovog pododjeljka nudi veoma kratak opis svake od tri faze istraživanja koje čine okosnicu ostatka rada, a takođe se navode i dva važne napomene koje je neophodno imati na umu prilikom tumačenja rezultata praktičnog dela istraživanja.

1.2.1. Prva faza: obrada dostupne literature

Prva faza istraživanja, posvećena teorijskim ciljevima, kao što je uobičajeno i kao što se može pretpostaviti, mogla bi se najsažetije opisati kao kritičko čitanje relevantne

literature, pri čemu se, s obzirom na interdisciplinarnost teme, vršilo čitanje kako literature iz oblasti korpusne lingvistike (vidi pododjeljke 2.2., 2.3. i 2.4.), tako i metodološke literature (vidi odeljak 2.5.2.). Važno je, međutim, naglasiti da se jedan pododjeljak drugog poglavlja, pododjeljak 2.3., koji prikazuje razvoj metoda korpusne lingvistike od ranih devedesetih godina prošlog veka do danas – ipak razlikuje od uobičajenog oblika prikaza relevantne literature. Naime, s obzirom na ogromnu diversifikaciju primene korpusnih metoda u poslednjih dvadesetak godina, osnovni cilj pomenutog pododjeljka nije bio da prikaže apsolutno sve moguće oblike upotrebe korpusa u lingvistici i srodnim disciplinama, pošto takav prikaz ne samo da bi zahtevao zaseban tekst obima ove ionako već veoma obimne disertacije, već bi predstavljao kako zaludan tako i neoriginalan poduhvat zbog činjenice da već postoji nekoliko takvih, suštinski veoma sličnih, prikaza koji su nastali sa namenom da daju opšti prikaz razvoja i mogućnosti korpusne lingvistike i kao takvi, suštinski posmatrano, predstavljaju udžbenike za kurseve korpusne lingvistike (npr. G. D. Kennedy, 1998; T. McEnery & Wilson, 2001; Meyer, 2002; Lindquist, 2009; T. McEnery & Hardie, 2012; i Baker, 2012). Sledstveno tome, primarni cilj pomenutog pododjeljka bio je da kroz prikaz najreprezentativnijih i najilustrativnijih istraživanja iz domena korpusne lingvistike prikaže ključne mogućnosti, najčešće korišćenu metodologiju i uobijačenu terminologiju relevantnu za ovaj oblik jezičkih istraživanja. U tom pogledu, pododjeljak 2.3. predstavlja svojevrstni ključ kroz koji bi trebalo da se tumači najveći deo trećeg poglavlja koje se tiče odabira teorijskih oblasti i praktičnih znanja koje neizostavno moraju da se nađu u kursu korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike.

Ova faza istraživanje obuhvatila je, ipak, i neke praktične, istraživačke radnje, što se pre svega odnosi na istraživanje zastupljenosti kurseva korpusne lingvistike na univerzitetima u svetu i regionu (vidi odeljak 2.8.), koja je osim pukog konstatovanja činjenice da se na određenoj visokoškolskoj instituciji održava nastava iz korpusne

lingvistike obuhvatala i analizu nastavnih sadržaja tih kurseva, u slučajevima kada su ti materijali bili javno dostupni ili je postojala dobra volja nastavnika koji drže nastavu na tim kursevima da se oni ustupe u svrhu ovog istraživanje.

Ključni ishodi i rezultati prve faze istraživanja predstavljaju dakle tri skupa znanja i informacija koji, kada se upotrebe sinergijski, omogućavaju koncipiranje optimalnog kursa korpusne lingvistike u sledećoj fazi istraživanja: skup najvažnijih teorijska znanja i praktičnih veština neophodnih za razumevanje savremene korpusne lingvistike, skup primera najbolje prakse u nastavi korpusne lingvistike, te, konačno, skup teorijskih saznanja i praktičnih primera savremenih oblika interaktivne nastave, kao metodološkog pristupa nastavi uopšte.

1.2.2. Druga faza: osmišljavanje kursa

Druga faza istraživanja bila je posvećena metodološkim ciljevima rada i mogla bi najbolje da se opiše kao primenjena sinteza, sinergija i kreativna nadogradnja saznanja stečenih iz prve faze istraživanja. Preciznije govoreći, tokom druge faze istraživanja uvid u sadržaj i ciljeve kurseva iz korpusne lingvistike stečen u prvoj fazi istraživanja iskorišćen je da bi se u skladu sa saznanjima o najnovijim interaktivnim nastavnim metodama, strategijom razvoja visokog školstva u svetu i u Srbiji, primerima najbolje prakse u nastavi korpusne lingvistike i, konačno, u skladu sa najvažnijim teorijskim aspektima korpusne lingvistike, takođe iz prve faze istraživanja, koncipirao kurs korpusne lingvistike koji, s jedne strane, svojim sadržajem i ciljevima u potpunosti omogućava studentima diplomskih studija anglistike da samostalno obavljaju istraživački rad upotrebom metoda korpusne lingvistike, a takođe, s druge strane, omogućava da se postigne optimalan angažman studenata i medijacija znanja koja naglasak stavlja ne na pasivni prenos znanja, već na aktivno sticanje i otkrivanje znanja i veština uz određeni stepen individualizacije sadržaja nastave u skladu sa potrebama i interesovanjima pojedinačnih studenata. Za ove potrebe,

kombinovanjem i modifikovanjem nekoliko pristupa projektovanju nastave, razvijen je specifičan, ili čak i jedinstven, pristup projektovanju kursa i nastavnih aktivnosti koji omogućava da se postigne potpuno usklađivanje nameravanih ishoda studijskog programa, sadržaja kurseva na studijskom programu, potreba i očekivanja savremenih studenata.

Ova faza istraživanja detaljno je opisana u 3. poglavlju rada, pri čemu se sam početak ovog poglavlja bavi pitanjem opravdanosti i neophodnosti uvođenja kursa korpusne lingvistike na diplomske akademske studije anglistike. S druge strane, odeljak 3.4. trećeg poglavlja može da se smatra jednim od centralnih delova disertacije, jer se upravo ovaj odeljak bavi teorijskim, metodološkim i praktičnim aspektima koncipiranja interaktivnog kursa korpusne lingvistike. U tom pogledu, ovaj odeljak prvo fokus prebacuje na teorijske aspkete koncipiranja ovakovg kursa, baveći se na veoma detaljan način odabirom optimalih nameravanih ishoda kursa iz korpusne lingvistike (pododeljak 3.4.1.2.), nakon što je prethodno dao osvrt na trenutno dominante pristupe koncipiranju kurseva (pododeljak 3.4.1.1.). Definisane optimalnih nameravanih ishoda kursa predstavlja temelj za potonje aktivnosti, pa se tako pododeljak 3.4.2. bavi metodološkim problemima u koncipiranju kursa: prvi deo pododeljka (pododeljak 3.4.2.1.) bavi se odabirom sadržaja kursa korpusne lingvistike koji na optimalan način zadovoljava potrebe studenata na diplomskim akademskim studijama anglistike u Srbiji i u tom pogledu predstavlja metodološku razradu kursa iz perspektive odabira specifičnih nastavnih aktivnosti, i pripadajućih interaktivnih metoda natave, čijom obradom studenti stiču znanja i veštine neophodne za samostalna istraživanja uz upotrebu metoda korpusne lingvistike (pododeljak 3.4.2.), drugi deo ovog pododeljka daje osvrt na problem izračunavanja studentskog opterećenja koje predstavlja okosnicu procesa koncipiranja kursa koji je zaista prilagođen principima Bolonjske reforme (pododeljak 3.4.2.2.), dok se poslednji deo ovog pododeljka (pododeljak 3.4.2.2.5.) bavi oblicima provera znanje koji bi trebalo da budu primenjeni u ovako

koncipiranom kursu. Završni deo pododeljka 3.4.2. čine osvrti na institucionalne probleme u koncipiranju interaktivnih kurseva za diplomatske akademske studije (pododeljak 3.4.3.1.), da bi se zatim tematika rasprave preusmerila na praktične probleme koji mogu da se jave tokom sprovođenja kursa, a koji mogu da se reše ili ublaže tokom koncipiranja kursa (pododeljak 3.4.3.). Treće poglavlje završava, u stvari, u četvrtom poglavlju, opštim osvrtom na principe koncipiranja interaktivnih kurseva na savremenom univerzitetu, gde se kurs korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama posmatra kao svojevrsna studija slučaja (odeljak 4.1.): ovaj pododeljak verovatno predstavlja centralni teorijsko-metodološki doprinos ove disertacije.

Ključne ishode i rezultati druge faze istraživanja činila je razrađena koncepcija kursa iz korpusne lingvistike za studente diplomskih akademskih studija anglistike, pri čemu se pod koncepcijom misli na skup teorijskih znanja i praktičnih veština koje takav kurs treba da obuhvati i čije je ovladavanje njegov ishod, ali i na odabir različitih pristupa interaktivnoj nastavi i upotrebe inovativnih nastavnih sredstava za svaku od teorijskih i praktičnih oblasti obuhvaćenih kursom.

1.2.3. Treća faza: održavanje kursa

Kao što su ranije opisane faze istraživanja bile podređene odgovarajućim ciljevima istraživanja, tako je i poslednja, treća faza istraživanja bila fokusirana na praktične aspekte realizacije kursa iz korpusne lingvistike koncipiranog u drugoj fazi, što je ranije definisano kao treći cilj istraživanja. U skladu sa onim što je već nagovešteno na početku ovog odeljka, ova faza pokazala se kao najizazovnija, najproblematičnija i najzahtevnija, kako zbog neophodnosti da se obezbede nastavni resursi – jednojezični, ali i paralelni ili uporedni korpusi – neophodni za realizaciju nastave korpusne lingvistike na odseku za anglistiku koji je primarno orijentisan na kontrastivne i komparativne studije, tako i zbog pravno-organizacionih problema u sprovođenju probnog kursa.

Kada je o potonjim, pravno-organizacionim, problemima reč, najveću prepreku predstavljala je činjenica da autor teksta, zaposlen u saradničkom zvanju, nije imao nikakvu zakonsku mogućnost da samostalno ponudi i realizuje kurs iz korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama, čime bi mogle da se provere i kvantitativno analiziraju nastavne performanse ovako koncipiranog kursa. Ova prepreka izazvala je i priličan zastoj u završetku ove teze, a prevaziđena je zahvaljujući gostujućem nastavniku koji je održavao intenzivni kurs iz korpusne lingvistike korišćenjem primarno tradicionalnih metoda nastave, ali i delimičnim korišćenjem praktične nastave kroz anotaciju grešaka u tri pasusa koja se obavljala preko internet servisa za anotaciju, tokom dvodnevne nastave u blok časovima u decembru 2013. godine.

Preciznije, u poslednjem delu treće faze istraživanja, određeni broj nastavnih sadržaji razvijenih u skladu sa ishodima druge faze istraživanja, ponuđeni su studentima „nezvanično“ kao dopunski materijali koji ponavljaju, razrađuju i nadopunjuju tematske oblasti i praktična znanja obuhvaćena kursom gostujućeg profesora, a studenti su potom zamoljeni da popune kratak upitnik u kojim se od njih tražilo da uporede nastavne i sazajne performanse tradicionalnih metoda nastave, s jedne strane, i nastavne i sazajne performanse interaktivnih, inovativnih metoda nastave, s druge strane. Drugim rečima, ovaj deo istraživanja može da se tumači kao eksperimentalni metoda sa jednom grupom (Shergill, 2012, str. 30), iako bi neki drugi autori ovaj postupak možda nazvali neeksperimentalnim korelacijskim metodom (Bordens & Abbott, 2011, str. 104). Problem kvalifikacije tipa istraživanja biće nešto detaljnije objašnjen u odeljku 4.1. koje daje i opis istraživanja, a na ovom mestu važno je napomenuti da se od studenata tražilo da sami ocene kvalitet interaktivne fakultativne nastave koja im je pružena. Sasvim je jasno da je ovakav oblik realizacije eksperimentalnog dela istraživanje daleko od idealnog, ali je takođe

sigurno da je to jedini oblik praktične provjere teorijskih i metodoloških predloga ovog istraživanja koji je mogao da bude sproveden u navedenim okolnostima.

Opis praktične realizacije ovih interaktivnih nastavnih aktivnosti dat je u odeljcima 4.3. i 4.4. koji se bave aspektima koncipiranja i pripreme teorijske nastave (odeljak 4.3.) i praktične nastave (odeljak 4.4.), dok odeljak 4.6. pruža opis i tumačenje rezultata ankete koju su popunjavali polaznici ove svojevrzne fakultativne nastave korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike.

Iako se to kasnije ponavlja u okviru četvrtog poglavlja, veoma je važno napomenuti već i na ovom mestu da ovi dopunski nastavni sadržaji i poređenje njihovih nastavnih performansi nisu ni na kakav način bili kritički usmereni na kvalitet rada gostujućeg predavača, koji je predavanja i vežbe iz svog kursa održao na vrhunskom nivou, te uz maksimalnu posvećenost i sa velikim entuzijazmom, već na nastavni metod koji je gostujući predavač bio prisiljen da koristi s obzirom na prostorna, vremenska i organizaciona ograničenja kursa koji je održavao.

Takođe je važno napomenuti da s obzirom na obim i sadržaj tradicionalnog kursa koji je održan u decembru 2013. godine, u okvirima fakultativne nastave i eksperimenta nije bilo moguće obuhvatiti sve oblasti korpusne lingvistike koncipirane kao nastavne sadržaje optimalnog kursa korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike, već su obuhvaćeni samo izrada korpusa, osnovni principi analize korpusa i osnovni principi anotacije korpusa. Ovo sužavanje obima uzrokovano je činjenicom da je, kao što je ranije napomenuto, odabran eksperimentalni metode poređenja i pronalaženja korelacije unutar iste grupe studenata, pa je bilo neophodno da se porede isključivo tematski identični nastavni sadržaji.

1.3. Kratak pregled najvažnijih teorijskih principa

Na prvi pogled, može se učiniti nelogičnim što se na ovom mestu daje osvrt na teorijske okvire korpusne lingvistike i interaktivne nastave, kada se čitavo drugo poglavlje bavi pregledom relevantne literature iz ovih oblasti, odnosno primarno njihovim teorijskim aspektima. Objašnjenje za ovu prividnu nelogičnost krije se u sasvim drugačijim ciljevima ovog pododjeljka i relevantnih pododjeljaka drugog poglavlja. Naime, ovaj pododjeljak ima za cilj da objasni teorijski značaj upotrebe korpusnih metoda u lingvistici i značaj novih metoda interaktivne nastave na visokoškolskim institucijama, dok se drugo poglavlje bavi prikazom relevantne literature sa ciljem, s jedne strane, odabira najreprezentativnih teorijskih okvira za primenu korpusa u lingvistici i oblicima njihove praktične primene koja mogu da se smatraju osnovom za samostalnu primenu korpusnih metoda i, s druge strane, odabira optimalnih interaktivnih metoda nastave za medijaciju sticanja tih znanja i vještina koje se takođe uklapaju i u opšte trendove razvoja i transformacije savremenog visokog školstva.

Drugim rečima, cilj ovog pododjeljka je da pokaže da značaj korpusnih metoda u lingvistici i interaktivne nastave u visokom školstvu nije nešto što se samo po sebi podrazumeva ili, što bi bilo još gore, da taj značaj proističe iz njihove puke popularnosti i sve veće zastupljenosti u današnje vreme, već da pokaže da taj značaj, naprotiv, počiva na njihovim inherentnim karakteristikama koje ih čine naučno validnijim, u slučaju korpusne lingvistike, i metodološki boljim, u slučaju interaktivne nastave, u odnosu na odgovarajuće ranije pristupe.

1.3.1. Korpusna lingvistika

Da bi se na pravi način objasnio značaj korpusne lingvistike u svetlu njene naučne validnosti i empirijske utemeljenosti, neophodno je prvo se pozabaviti temeljem na kojem korpusna lingvistika počiva: korpusom. Iako se pitanje definicije korpusa – odnosno, pitanje toga šta jeste, a šta nije korpus – na pravi pogled može učiniti banalnim, ono, u

stvari, seže u samu suštinu značaja i teorijsko-empirijske validnosti korpusne lingvistike kao naučne discipline ili usmerenja.

Idealna polazna tačka za definisanje korpusa je diskusija koja se pre desetak godina pavela na mejling listi iz korpusne lingvistike, a koja se danas često koristi upravo u cilju pravilnog definisanja korpusa (Meyer, 2002, str. xi). Naime, kao što Meyer navodi, nakon što je jedan lingvista postavio pitanje da li neko od pretplatnika na mejling listi zna za postojanje korpusa engleskih poslovice, pri čemu je dotični lingvista u stvari mislio na spisak poslovice u engleskom jeziku, na listi se razvila veoma žučna diskusija o tome da li spisak poslovice uopšte može da se smatra korpusom ili je takav spisak jedino moguće smatrati rezultatom analize nekog korpusa. Ovo pitanje tiče se fundamentalne validnosti naučno-istraživačkog rada, odnosno, preciznije govoreći, validnosti zaključaka tog rada, jer se, u jednom slučaju, vrši analiza labavo povezanih dekontekstualizovanih tekstualnih fragmenata koji mogu ali i ne moraju biti govorno ogledalo jezika u sosirovskom značenju ovih termina, ili se, u drugom slučaju, vrši analizi celovitog i kontekstualizovanog jezičkog materijala koji se sa punim pravom može smatrati validnom govornom realizacijom jezika, opet u sosirovskom značenju tih termina. Drugim rečima, ako je cilj lingvističkog istraživanja da se utvrdi, na primer, da li postoji neka sistematičnost u tipu glagola i, na primer, leksičkog polja njihovih imeničkih komplementa koji se javljaju u poslovicama, analiza bazirana na spisku poslovice omogućava utvrđivanje činjeničnog stanja, ali eventualno teorijsko tumačenje činjeničnog stanja ostaje u domenu teorijske mogućnosti koja može biti, ali koja ipak nije, potvrđena u kontekstu stvarne govorne upotrebe jezika. S druge strane, ako se isto istraživanje bazira na analizi skupa celovitih tekstova, osim utvrđivanja činjeničnog stanja, moguće je obaviti teorijsko tumačenje utvrđenih činjenica u kontekstu, odnosno u okvirima stvarne govorne upotrebe jezika, pri čemu se sa povećanjem broja analiziranih tekstova povećava i opštost datog teorijskog tumačenja.

Upravo zbog gorenavedenog, svi savremeni korpusni lingvisti od Sinclaira (Sinclair, 1991), preko Kennedyja (G. D. Kennedy, 1998) do McEneryja i Hardieja (T. McEnery & Hardie, 2012), korpus definišu kao skup celovitih tekstova, a ne kao skup reči ili fraza. S druge strane, Sinclair, u zavisnosti od primarne namene korpusa, navodi i drugačiju definiciju (Sinclair, 1996), po kojoj se pod korpusom može smatrati i skup jezičkih fragmenata kao što su liste reči ili rečnici. Kao što je vidljivo iz publikacije u kojoj se nalazi, ta definicija je, međutim, primarno orijentisana na primenu korpusa u **obradi prirodnog jezika** (eng. *natural language processing*) i **računskoj lingvistici** (eng. *computational linguistics*), odnosno nije orijentisana na čisto lingvistička istraživanja.

Značaj definicije korpusa kao skupa integralnih i kontekstualizovanih tekstova postaje jasan kada se fokus razmatranja podigne na nivo korpusne lingvistike kao lingvističke grane metodičkog tipa, posebno ako se kao objašnjenje značaja korpusnog pristupa lingvističkim istraživanjima iskoristi poređenje koje koriste Lemnitzer i Zinsmeister (2006, str. 6–8), gde se, na osnovu diskusije koju je pre dvadesetak godina pokrenuo Pullum (1991), govori o lingvističkom „folkloru“ i dve osnovne vrste lingvističkih istraživača: **misliocu** (nem. *Der Denker*) i **posmatraču** (nem. *Der Beobachter*). Misliolac sedi u fotelji i razmišlja o jeziku, pri čemu se primarno oslanja na svoju intuiciju i intuiciju kompetentnih govornika u izolovanim i konstruisanim primerima, a zanima ga prvenstveno teorija jezika, dok ga svakodnevni govor i jezički fenomeni iz govornog jezika skoro uopšte ne interesuju. Posmatrač, s druge strane, nije toliko zainteresovan za teoriju, već ga prvenstveno zanima istraživanje autentičnih iskaza u kojima pokušava da pronađe kako česte obrasce, tako i one koji se retko pojavljuju, koje potom opisuje i tumači pre svega iz perspektive upotrebe jezika. Naravno, ova i ovakva lingvistička folkloristika u stvari vuče korene od Fillmorea (1992) koji je, na ne baš politički ispravan i suptilan način, mislioce nazvao „foteljaškim lingvistima“ (eng. *armchair linguists*), a čitav Fillmoreov članak tiče se svima iz

lingvističkih krugova dobro poznate rasprave (mada bi neko možda upotrebio reč „sukoba“) o validnosti racionalizma, s jedne strane, i empirizma, s druge strane, koju je pre skoro pola veka pokrenuo Chomsky (vidi pododjeljak 2.2.2.). Na ovom mestu stavovi Chomskyog neće biti detaljnije analizirani, pošto je kritika koju je Chomsky usmerio na lingvistički empirizam baziran na korpusima detaljno opisana u već pomenutom odeljku 2.2.2. gde se takođe govori o tome da Chomsky insistira na **lingvističkoj analizi od vrha nadole** (eng. *top-down approach*), pri čemu on smatra da je jezički sistem, teorijski govoreći, na vrhu hijerarhije i determiniše upotrebu jezika, koja je, na dnu. Ipak, potrebno je reći da se u ovom radu zastupa suprotno stanovište i da se kritika korpusne lingvistike koji predvodi Chomsky odbacuje kao najvećom merom neosnovana, pri čemu se ovaj vrednosni sud ne odnosi na generativizam uopšte, kao teorijski okvir, već samo na generativističke stavove o korpusnim metodama.

Eksplcitnije govoreći, u ovom radu smatra se da je „posmatrački“ pristup lingvističkim istraživanjima naučno validniji od „mislilačkog“, pošto skup autentičnih primera upotrebe jezika, odnosno korpus, može da se smatra validnijom osnovom za teorijska razmatranja o jeziku nego jezička intuicija pojedinca, koja sama po sebi mora da bude idiolekatski iskrivljena, ograničena i koja samom svojom individualnom komponentom ne može da pruži pravi uvid u stvarnu upotrebu jezika u široj jezičkoj zajednici. Činjenica je, međutim, i da je svaki korpus, kao i jezička intuicija pojedinca, takođe po prirodi ograničen, ali je takođe činjenica i da sa povećanjem količine jezičkog materijala u korpusu i upotrebom diversifikovanih izvora jezičkog materijala to ograničenje smanjuje na veoma mali ili čak zanemarljiv nivo, posebno kada je reč o korpusima čija se veličina meri u stotinama miliona reči, a broj izvora u desetinama hiljada: za tako velike korpuse može se sa sigurnošću tvrditi da predstavljaju interpolaciju desetina hiljada idiolekata u hiljadama različitih konteksta, pa kao takvi pružaju uvid u stvarnu jezičku upotrebu jezičkog sistema na način na koji to

pojedinačni lingvista „mislilačkog“ usmerenje ili čak grupa istih nikada ne može da učini. Upravo kroz stavove iskazane u prethodnoj rečenici može da se shvati pravi značaj korpusa, pošto reprezentativan korpus, tj. korpus koji kombinuje veliki broj raznorodnih uzoraka jezika koji na autentičan način predstavljaju određeni jezik ili oblik upotrebe jezika, prevazilazi ograničenja koja nameće pristup baziran na dekontekstualizovanom konstruisanju primera baziranih na idiolekatskoj upotrebi jezika pojedinca ili nekoliko njih i potonjim generalizacijama baziranim na takvim primerima.

Na ovom mestu potrebno je naglasiti da se u ovom radu nipošto ne odbacuje značaj teorijskih lingvističkih razmatranja koja se primarno bave apstraktnim lingvističkim konceptima. Naprotiv, ovde se prosto zastupa stav da takva razmatranja, u cilju validnosti generalizacija o jezičkom sistemu koje nude, moraju da budu bazirana i na što većem broju primera različitih upotreba jezika, odnosno na reprezentativnim korpusima, a ne samo na malom broju primera koji su nastali upravo u cilju objašnjavanja teorijskih razmatranja. U kranjoj instanci, to je stav koji zastupa i ranije pomenuti samoproklamovani „foteljaški lingvista“ Fillmore koji ipak shvata prednosti korpusne lingvistike i koristi ih u svojim istraživanjima, ali i npr. statistički i kvantitativno orijentisani Gries (2006), pri čemu je razlika između njih jedino u rigoroznosti naučnog aparata koji zastupaju.

Drugim rečima, u najsazetijem obliku, pod teorijskim okvirom korpusne lingvistike u ovom radu se smatra empirijski pristup istraživanju jezika koji se bazira na istraživanju velikog broju integralnih i kontekstualizovanih primera upotrebe jezika koji se analiziraju kvantitativno i/ili statistički sa ciljem uočavanja opštih obrazaca u jezičkom sistemu, ali i odstupanja od njih, a sve u cilju izvođenja teorijskih generalizacija za koje se može tvrditi da su validnija od generalizacija baziranih na dekontekstualizovanim i konstruisanim primerima iz pojedinačnog idiolekta ili nekoliko pojedinačnih idiolekata. Ovo se takođe može smatrati i radnom definicijom korpusne lingvistike, dok se konačna definicija kako

korpusne lingvistike, tako i korpusa, nudi kao završno razmatranje nakon pregleda relevantne literature i rasprave o tome da li je korpusnu lingvistiku pravilnije definisati kao zasebnu granu lingvistike ili kao lingvistički metod koji raznorodne grane lingvistike po potrebi mogu da primene u svojim istraživanjima (odeljak 2.5.1.). Do tada, u radu će se radnom definicija korpusa smatrati interpolacija različitih definicija korpusa indirektno iznetih u ovom pododeljku, koja bi mogla da se formuliše na sledeći način: korpus je skup reprezentativnih tekstualnih podataka sakupljenih za određenu namenu, pri čemu se reprezentativnost posmatra iz perspektive prikladnosti za odabranu temu i kontekst istraživanja.

1.3.2. Interaktivna nastava

S obzirom na to da ovaj rad u okvirima nauke o jeziku predstavlja svojevrsno interdisciplinarno istraživanje, jer kombinuje teorijsku raspravu o jednom veoma širokom pravcu ili pristupu lingvističkim istraživanjima sa praktičnim i metodološkim aspektima interaktivne nastave tog pristupa na veoma visokom akademskom nivou (diplomske akademske studije), ovaj odeljak rada baviće se opštim teorijskim razmatranjima o interaktivnoj nastavi i kao takav pokušaće da ponudi najbolju definiciju onoga što se u ovom radu označava terminom **interaktivne nastavne metode** ili, nešto kraće rečeno, **interaktivna nastava** i prednostima takvog pristupa u odnosu na **tradicionalne nastavne metode** ili, nešto kraće rečeno, **tradicionalnu nastavu**, koliko god potonji termin bilo teško definisati na pravilan i vrednosno neutralan način.

Iako se može reći da većina novije referentne literature o inovativnim i interaktivnim nastavnim metodama nudi negativnu definiciju tradicionalnih metoda, u smislu da sve što nije inventivno i interaktivno nazivaju tradicionalnim, ipak je moguće pronaći eksplicitnije definicije tradicionalnih nastavnih metoda i njihove karakteristike.

Na primer, neki autori s kraja prošlog veka navode da tradicionalne metode podrazumevaju da nastavnik ima monopol nad nastavno-obrazovnim procesom, pri čemu se obrazovni proces ograničava na aktivnosti unutra učionice, a nastavnik od studenata očekuje usaglašenost sa njegovim očekivanjima, odnosno nastavnik očekuje od svakog studenta da ostvari odgovarajuće, unapred definisane obrazovne ciljeve (M. B. Garcia, 1989, str. 204). Isti izvor takođe navodi da su ključne osobine tradicionalnog metoda još i naglašavanje „sadržinskih“ aspekata učenja, čime se fokus stavlja na memorisanje i metode pitanja i odgovora, kao i naglasak na sticanju znanja, čime nastavni proces biva neumoljivo usmeren na gradivo (M. B. Garcia, 1989, str. 204–205).

Međutim, važno je naglasiti da Garcia govori o nastavnim metodama uopšte, a ne o nastavnim metodama prikladnim visokoškolskim ustanovama, što bi iz perspektive ciljeva ovog rada bilo značajnije. Takva rasprava, zajedno sa kvantitativnim istraživanjem o stepenu primene inovativnih nastavnih metoda u odnosu na tradicionalne na visokoškolskim ustanovama Evropske unije, bila je jedan od ciljeva panevropskog projekta *SENT* (Thematic Network of European Studies) koji je, između ostalog, analizirao i nastavne metode vrhunskih visokoškolskih nastavnika u ukupno 30 evropskih zemalja, od čega 27 zemalja čine zemlje članice Evropske unije (Baroncelli, Fonti, & Stevancevic, 2013, str. 90). Grupa autora okupljenih oko projekta *SENT* (Fonti & Stevancevic, 2013, str. 112) daje koncizniju definiciju tradicionalnih nastavnih metoda prema kojoj tradicionalne nastavne metode karakteriše pasivno prenošenje nastavnikovog znanja studentima, pri čemu učesnici u nastavnom procesu ne stupaju u aktivnu dvosmernu diskusiju i veoma često ne postoji mogućnost da studenti dobiju detaljnu i relevantnu povratnu informaciju o svom radu. Isti autori navode da takve nastavne metode ne ispunjavaju zahteve savremenog kompetitivnog društva, te da je potreban prelazak na nove metode koje u punoj meri koriste

mogućnosti novih tehnologija i koje istovremeno akcenat stavljaju na razvoj sposobnosti rešavanja praktičnih problema u realnom kontekstu (Fonti & Stevancevic, 2013, str. 112).

Upravo zbog toga, evropske visokoškolske ustanove sve bržim tempom obavljaju prelazak na interaktivne nastavne metode koje od studenta zahtevaju ne samo da sluša, već i da samostalno čita literaturu, piše, diskutuje i, pre svega, da se aktivno bavi **rešavanjem problema** (eng. *problem solving*), pri čemu je važno napomenuti da su američke visokoškolske ustanove ovu tranziciju sa tradicionalnih na interaktivne nastavne metode započele još ranije i da se tamo ovakav pristup nastavi obično naziva opštim terminom **aktivno učenje** (eng. *active learning*) (Fonti & Stevancevic, 2013, str. 112–113).

Osnovni preduslov za ovu tranziciju predstavljaju tehnološke alatke čija primena na visokoškolskim eliminiše potrebu da nastavnik i student budu fizički prisutni u istom prostoru kako bi obavljali nastavni proces (Fonti & Stevancevic, 2013, str. 113). Kao neke od interaktivnih nastavnih metoda koji se trenutno implementiraju na visokoškolskim institucijama u Evropskoj uniji, navode se **rad u timovima ili grupama** (eng. *teamwork*), **terenski rad** (eng. *fieldwork*), **razgovor sa ekspertima** (nastava seminarskog tipa sa ekspertom kao moderatorom; eng. *special expert sessions*), **samostalni istraživački rad** (eng. *student-led discovery*), **simulacije i igre** (eng. *simulations and games*), **učenje kroz projekte** (eng. *project-based learning*), **učenje kroz rad ili praksu** (eng. *work-based learning*), **učenje na daljinu** (eng. *distance education*), **vršnjačko podučavanje** (eng. *peer tutoring*), te programi razmene studenata (Baroncelli i ostali, 2013, str. 98).

Važno je napomenuti da upotreba ovih inovativnih, ili preciznije rečeno, interaktivnih metoda nastave ne zahteva obavezno i upotrebu naprednih nastavnih tehnologija, ali da se u više od 50% slučajeva, na uzorku kurseva obuhvaćenih ranije pomenutim projektom *SENT*, realizuju upotrebom PowerPoint prezentacija, a da se različiti internetski servisi koriste u preko 40% slučajeva, a elektronsko učenje, tj. e-učenje, koristi se u oko 30%

kurseva, pri čemu se ovi procenti odnose na upotrebu ovih tehnologija tokom celog trajanja kursa (Baroncelli i ostali, 2013, str. 105). Procenti su приметно виши ako se analizira samo povremena upotreba ovih tehnologija za određene delove kursa: 87% kurseva koje su analizirani u okviru projekta *SENT* projekta koriste interent tokom nastavnog procesa, dok skoro 50% kurseva koriste softver, filmove i platforme za e-učenje u nastavnom procesu (Baroncelli i ostali, 2013, str. 106).

Sažetije govoreći, interaktivna nastava može da se definiše kao suprotnost tradicionalnim nastavnim metodama, odnosno kao nastavna metoda koja počiva na maksimalnoj mogućoj aktivnosti studenata tokom nastavnog procesa, interakciji među učesnicima nastavnog procesa i na samostalnom radu studenata, a koja implicira upotrebu naprednih tehnoloških nastavnih sredstava u cilju prevazilaženja prostornih i vremenskih ograničenja rada u prostorijama visokoškolske ustanove. Pri tome, osnovnim prednostima interaktivnih metoda baziranih na upotrebi nastavnih tehnologija mogu da se smatraju povećanje stepena angažovanja studenta u obrazovnom procesu (pošto se veliki deo obrazovnog procesa odvija izvan učionice, putem nastavnih tehnologija) i činjenica da prebacivanje dela nastavnog procesa u digitalni domen pruža mogućnost da se dragoceno vreme za rad u učionici može upotrebiti za razvoj kognitivnih veština višeg stepena, kao što su kritičko mišljenje i rešavanje problema, umesto za pasivni prenos znanja (Bjerede & Atkins, 2010, str. 5). U ovom radu, termini *interaktivna nastava* i *prednosti interaktivne nastave* odnose se na upravo ovako definisan nastavni metod i njegove prednosti.

Imajući sva do sada pomenuta razmatranja o interaktivnoj nastavi nimalo ne čudi da se upravo tranzicija sa tradicionalne na interaktivnu nastavu smatra jednim od ključnih faktora za ostvarivanje ciljeva zacrtanih u evropskoj strategiji razvoja „Europe 2020“ (Roth & Thum, 2010). Međutim, s obzirom na to da interaktivna nastava i napredne nastavne tehnologije predstavljaju relativno nove ideje, odnosno pojave, a posebno u visokoškolskim

okvirima, ne čudi ni tvrdnja da trenutno, tj. u vreme kada nastaje ova disertacija, nedostaju istraživanja koja se bave otkrivanjem novih oblika **projektovanja nastave** (eng. *instructional design*) neophodnim da se ostvare puni potencijali interaktivnih nastavnih metoda u sinergiji sa novim nastavnim tehnologijama (Bjerede & Atkins, 2010, str. 7), pa se ovaj rad može smatrati i skromnim doprinosom popunjavanju ove praznine.

1.4. Organizacija daljeg izlaganja

U skladu sa ciljevima i organizacijom istraživanja predstavljenim u prvom u drugom pododeljku, te u skladu sa opštim teorijskim okvirima iz prethodnog pododeljka, u nastavku rada biće detaljno predstavljene sve tri faze istraživanja prikazane, pri čemu se logičkim i hronološkim redosledom počinje od prve faze, tj. od pregleda relevantne literature.

Sledstveno ovom planu izlaganja, u drugom poglavlju biće prvo predstavljeni status i razvoj korpusne lingvistike, a zatim i mogućnosti savremenih metoda korpusne lingvistike u jezičkim istraživanjima, pre svega leksičko-gramatičkog i varijetetskog tipa. Prirodnu nadogradnju ovog prikaza čini osvrt na primenu korpusa i metoda korpusne lingvistike u nejezičkim istraživanjima. Sledeći pododeljak drugog poglavlja daje kratak osvrt na gotovo nepostojeću literaturu o nastavi korpusne lingvistike, što predstavlja uvod u tematsku oblast metodike nastave relevantne za koncipiranje kursa korpusne lingvistike. Ovaj kratak osvrt na nepostojeću literaturu o nastavi korpusne lingvistike zakružuje rasprava o tome da li je korpusna lingvistika ogranak lingvistike ili metodološki pristup, na šta se nadovezuje detaljna rasprava o transformaciji savremenog univerziteta, čime se, u stvari, opisuje novi društveni, instutucionalni i metodički kontekst u koji svaki novi visokoškolsku kurs mora da se uklopi i sa čijim smerom razvoja mora da bude kompatibilan. U ovom pododeljku se, između ostalog, daje detaljan prikaz kompleksa tehnologija koje čine e-učenje, ali se pre toga govori i o društveno-tehnološkim, finansijskim i ljudskim faktorima koji su stvorili ovaj novi kontekst. Pododeljak koji sledi nadovezuje se na ovu raspravu i nudi osvrt na

opšte svetske trendove u razvoju visokog školstva utemeljene na evoluciji e-učenja i razvoju novih oblika nastave. Pretposlednji pododjeljak drugog poglavlja ima za cilj da predstavi strategiju razvoja srpskog visokog školstva u kontekstu globalnih promena opisanih u prethodnim pododjeljcima, kako bi se u završnom pododjeljku ove promene, trendovi i strategijske smernice prikazali iz perspektive visokoškolskog nastavnika i novih obaveza i neophodnih kompetencija koje one impliciraju.

Treće poglavlje disertacije fokus rasprave pomera na nastavu korpusne lingvistike na visokoškolskim institucijama. Prvi deo ovog poglavlja bavi se analizom postojeće nastavne prakse na anglističkim odsecima iz šireg okruženja Republike Srbije, a sa cilje da se utvrdi zastupljenost nastave korpusne lingvistike, kao i sa ciljem da se u daljem toku rada ne bi kao nov predstavio koncept kursa koji možda već postoji na nekoj drugoj instituciji. Imajući u vidu činjenicu da je ovim istraživanjem utvrđena relativno mala zastupljenost kurseva korpusne lingvistike u regionu, koja nije omogućavala detaljan uvid u sadržaje obuhvaćene kursevima, sledeći pododjeljak nudi prikaz rezultata istraživanja sadržaja kurseva korpusne lingvistike na univerzitetima sa engleskog govornog područja: skup teorijskih znanja i praktičnih veština ustanovljen ovim istraživanjem predstavljao je osnovu za koncipiranje optimalnog kursa korpusne lingvistike u potonjim pododjeljcima trećeg poglavlja. Ipak, pre nego što se fokus rada pomerio na koncipiranje kursa, zasebni pododjeljak bavi se pitanjem opravdanosti uvođenja kursa korpusne lingvistike na diplomske studije anglistike, a u svetlu relativnom malog broja sličnih kurseva na univerzitetima iz šireg okruženja Republike Srbije. Ostatak trećeg poglavlja bavi se koncipiranjem optimalnog kursa iz korpusne lingvistike, a kao primer se koristi Odsek za anglistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu: prvo se kroz raspravu o problemima u koncipiranju kursa stvaraju teorijski i metodološki okviri i principi za koncipiranje kursa, a zatim se u zasebnim odeljcima prezentuje i kurs koncipiran primenom tih principa. Prikaz kursa iz korpusne lingvistike

optimalno koncipiranog za Odeks za anglistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, kao primera anglističkog odseka koji nema nastavnu praksu korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama, nadovezuje se na raspravu o problemima sa izračunavanjem opterećenja studenata i ocenjivanja, koji su morali da budu rešeni tokom koncipiranja. Završni pododeljci trećeg poglavlja fokus rasprave pomeraju na praktične aspekte sprovođenja ovako koncipiranog kursa korpusne lingvistike, te nude prikaz problema i predloženih rešenja za minimizovanje, između ostalog, negativnih efekata različitih predznanja studenata, njihovih različitih naučnih interesovanja, ali i nedovoljno razvijene računarske infrastrukture srpskih univerziteta, kao i ostalih faktora ovog tipa koji tokom sprovođenja nastave mogu negativno da utiču na tok nastavnog procesa. Na samom kraju trećeg poglavlja navodi se opšti principi koncipiranja kursa korpusne lingvistike, kao svojevrsni sažetak teorijskih, metodoloških i praktičnih principa upotrebljenih u trećem poglavlju.

Četvrto poglavlje bavi se prikazom rezultata probnog održavanja kursa iz korpusne lingvistike koncipiranog na način prikazan u trećem poglavlju, a čiji je cilj bio da se takav kurs uporedi sa tradicionalnim kursem korpusne lingvistike iz perspektive u percipiranog kvaliteta nastavnog doživljaja i prilagođenosti kursa opštem stilu učenja savremenih generacija studenata. U prvom delu ovog poglavlja opisuje se način na koji je bilo koncipirano istraživanje, kao i metodološki i istraživački kompromisi koji su bili neophodni da bi se sprovelo istraživanja, kao što su sužavanje obima kursa, skraćivanje trajanja kursa i promena proporcije nastave licem u lice i nastave u hibridnom okruženju. Sledeća dva pododeljka nude prikaz principa kojima je autor bio vođen prilikom pripreme i izvođenja teorijskih i praktičnih delova eksperimentalnog kursa, da bi se u završnom poglavlju prezentovali rezultati sprovođenja eksperimentalnog kursa.

Završno poglavlje bavi se rekapitulacijom prethodnih poglavlja, a u njemu se takođe daje i kratak osvrt na perspektive primene saznanja i rešenja razvijenih u ovom radu na nastavu drugih kurseva na diplomskim akademskim studijama anglistike uopšte, ali i na nastavu na visokoškolskim institucijama u Srbiji.

2. Korpusna lingvistika: status, teorijski i primenjeni aspekti

Lingvistička istraživanja bazirana na korpusima, kao što je već rečeno u uvodnom poglavlju, postala su veoma česta u veoma širokom dijapazonu lingvističkih disciplina, tako da bi se danas moglo reći da je više onih koje koriste takav metodološki pristup, nego onih koji to ne čine. S druge strane, metodološke rasprave o nastavi korpusne lingvistike nisu pratile trend povećana broja korpusolingvističkih istraživanja, a posebno je značajno da postojeće rasprave tog tipa nisu uzimale u obzir relativno nove ili najnovije trendove u interaktivnoj nastavi koji se baziraju na upotrebi savremenih nastavnih tehnologija, niti su nudile primer najbolje prakse za nastavu korpusne lingvistike.

Upravo zbog te i tolike diskrepancije u stepenu praktične primene korpusolingvističkog metoda u istraživanjima i stepenu razrade metoda i modaliteta nastave korpusne lingvistike u okviru visokoškolskih institucija, ovo poglavlje kombinuje kritičko čitanje relevantne literature, kako iz oblasti korpusne lingvistike, tako i iz oblasti interaktivne nastave, sa kvalitativnim istraživanjem sadržaja i ciljeva kurseva korpusne lingvistike u okruženju i na odabranim vrhunskim svetskim univerzitetima, a sve sa ciljem da ponudi opšti presek različitih mogućih primena korpusne lingvistike u istraživanjima, postojeće prakse u nastavi korpusne lingvistike i različitih oblika interaktivne nastave koji bi mogli da se primene u toj nastavi.

U prvom delu (2.1.-2.4.) nudi se pregled relevantne literature iz oblasti korpusne lingvistike sa naglaskom na ilustrovanju najreprezentativnijih metoda i vrsta korpusnih istraživanja, u drugom delu odeljka (2.5.-2.7.) daje se pregled teorijskih i praktičnih razmatranja iz oblasti interaktivne nastave, predposlednji odeljak (2.8.) pruža prikaz kvalitativnog istraživanja o postojećoj praksi nastave korpusne lingvistike na visokoškolskim ustanovama u regionu i odabranim, reprezentativnim visokoškolskim institucijama u svetu, a poslednji odeljak (2.9.) predstavlja određenu vrstu sažetka

prethodnih odeljaka. U skladu sa ciljevima i organizacijom istraživanja navedenim u prvom poglavlju, cilj čitavog drugog poglavlja bio je da se stvori skup saznanja o mogućnostima upotrebe pristupa korpusne lingvistike i o postojećoj praksi koji može da posluži kao materijal i odskočna daska za praktičnu razradu optimalnog kursa iz korpusne lingvistike u sledećem, tj. trećem, poglavlju.

2.1. Status korpusne lingvistike u okviru lingvistike

Teorijski pregled relevantne literature o korpusnoj lingvistici u ovom odeljku organizovan je u nekoliko celina koje se međusobno nadovezuju. Prvu celinu (odeljci 2.1.-2.2.) čine kratak osvrt na status korpusne lingvistike i hronološki pregled korpusnih istraživanja, pri čemu se hronologija ne odnosi na godine izdanja referentne literature citirane i prikazane u odeljku, već na hronologiju razvoja metoda korpusne lingvistike, pristupa korpusnoj lingvistici i stavova o korpusnoj lingvistici koji se navode u literaturi. Drugu celinu (odeljak 2.3.) čini opšti osvrti na aktuelne primene korpusne lingvistike u raznorodnim lingvističkim granama, a čitav odeljak podeljen je u deset pododeljka koji detaljnije predstavljaju podtipove dve opšte grupe korpusnih istraživanja: istraživanja unutar istog jezičkog varijeteta i opšta istraživanja na više varijeteta. Kao što je već pomenuto u prvom poglavlju (odeljak 1.2.1.), odeljak 2.3. odstupa od principa opštosti prikaza, jer njegov primarni cilj nije opšti, ali šturi, prikaz više desetina, ili čak stotina, referentnih naslova, već detaljan prikaz najreprezentativnijih i najilustrativnijih istraživanja iz domena korpusne lingvistike čime se daje opis ključnih mogućnosti, najčešće korišćene metodologije i uobičajene terminologije relevantne za korpusna istraživanja: cilj ovog pododeljka je, u stvari, da se na jasan način definiše teorijski-praktični raspon mogućnosti primene korpusnih metoda, koji potom može da se upotrebi za što transparentnije tumačenje izbora optimalnih nastavnih sadržaja kursa korpusne lingvistike u sledećem, trećem, poglavlju.

Treća celina bavi se ostalim aspektima razvoja korpusne lingvistike koji se mogu pronaći u relevantnoj literaturi, što obuhvata kratku raspravu o primenama korpusne lingvistike u drugim naučnim disciplinama granama koje nisu čisto lingvističke orijentacije ili sa lingvistikom, osim po upotrebi korpusa, nisu uopšte povezane (odjeljak 2.4.). Ova rasprava nastavlja se osvrtom na gotovo nepostojeću literaturu koja se bavi metodikom nastava korpusne lingvistike (odjeljak 2.5.), te konciznim osvrtom na još uvek aktuelne opštelingvističke rasprave o tome da li je korpusna lingvistika grana lingvistike ili lingvistička metodologija (odjeljak 2.5.1.), nakon čega se fokus rasprave pomera na metodološka pitanja.

Ovakva organizacija poglavlja odabrana je zbog činjenice da prikaz razvoja korpusne lingvistike i prikaz kritike kojoj je ona tokom tog razvoja bila izložena osim istoriografski validnog opisa istovremeno nude, kao polazne tačke teorijskih razmatranja, i najbolji prikaz mogućih primena metoda korpusne lingvistike u okviru istraživačkog rada u najširem opsegu onoga što bi se moglo nazvati naukom o jeziku, pošto je tokom svog razvoja, reagujući na ne uvek opravdanu kritiku, korpusna lingvistika neprestano poboljšavala svoj metodološki aparat i širila spektar njegovih mogućih primena.

Temelj i okosnicu ovog poglavlja zbog upravo pomenutih faktora čini prikaz razvoja korpusne lingvistike, pri čemu prvi period, opisan u pododjeljku 2.2.1, može da se nazove „rani period“ i obuhvata jezička i teološka istraživanja, kao i leksikografske poduhvate za koje se često samo uslovno može reći da su bazirani na korpusima, iz veoma dugog vremenskog perioda koji seže daleko u prošlost, od srednjeg veka, preko kraja renesansnog i početka reformatorskog perioda, a završno sa pedesetim godina dvadesetog veka. Drugi period, opisan u pododjeljku 2.2.2, fokusiran je na sredinu dvadesetog veka, period dominacije generativnog lingvističkog pristupa i oštru kritiku korpusnih metoda, koju je primarno artikulisao Noam Chomsky. Ovaj period, koji bi se kolokvijalno mogao nazvati

„odlaskom korpusne lingvistike u ilegalu“, završava krajem osamdesetih godina dvadesetog veka, kada počinje treći, poslednji i trenutno aktuelni period u razvoju korpusne lingvistike. Ovaj završni period u razvoju korpusne lingvistike, opisan u pododjeljku 2.2.3., koji bi mogao da se nazove „renesansom korpusne lingvistike“, karakteriše sazrevanje korpusnolingvističkog metodološkog aparata i njegovo postepeno širenje u raznorodne lingvističke discipline koje je započelo devedesetih godina dvadesetog veka, odnosno u periodu rapidnog napretka računarskih tehnologija i snižavanja cena računarske opreme, što nipošto nije bila slučajnost. Kao *spirit movens* ove svojevrsne lingvističke renesanse značajem svoga rada i uticajem nameće se profesor John Sinclair, koji je zaslužan za razvoj velikog broja metodoloških pristupa upotrebi korpusa u raznovrsnim lingvističkim disciplinama, iako se njegovo ime, zbog fokusa na nešto novija istraživanja, neće često pominjati u ovom pododjeljku, kao ni i u potonjim odeljcima koji se bave širenjem primene korpusnog pristupa u lingvističkim i srodnim disciplinama.

2.2. Razvoj korpusne lingvistike

Ako kao radnu definiciju korpusne lingvistike iskoristimo definiciju izvedenu na kraju odeljka 1.3.1., da ona predstavlja empirijski pristup istraživanju jezika koji se bazira na analizi velikog broju integralnih i kontekstualizovanih primera upotrebe jezika koji se proučavaju kvantitativno i/ili statistički, onda je ovaj pristup veoma star i njegove prve primere možemo, uslovno govoreći, da pronađemo još u srednjem veku, Naime, svaka analiza jezika ili upotrebe jezika bazirana na primerima ekscerpiranim iz pisanih tekstova, može sa punim pravom da se smatra korpusnim istraživanjem, jer se korpusom, prema radnoj definiciji iz poglavlja 1.3.1., može smatrati bilo koji skup celovitih ili kontekstualizovanih tekstova koji je pogodan za lingvističku analizu ili je, idealno, sastavljen u cilju sprovođenja lingvističkih istraživanja. U tom pogledu, primeri upotrebe

korpusa iz drevnih vremena se od današnjih razlikuju samo u upotrebi računara, veličini i reprezentativnosti korpusa.

Upravo zbog ove činjenice, periodizaciju razvoja korpusne lingvistike moguće je utemeljiti i na kriterijumu upotrebe računara, pri čemu bi se u tom slučaju mogla identifikovati dva perioda: **period računarski nepotpomognute korpusne lingvistike** (eng. *pre-electronic corpus linguistics*) i **period računarski potpomognute korpusne lingvistike** (eng. *computer-aided corpus linguistics*). U ovom radu, međutim, odabrana je periodizacija bazirana na fokusu, kritici i statusu korpusne lingvistike u okviru lingvistike ili prosto u okviru jezičkih naučnih istraživanja. Kao što je već pomenuto, ovakav pristup odabran je zbog toga što nudi suštinski uvid u formativne trendove koji su korpusnoj lingvistici dali oblik koji danas ima.

2.2.1. Rani period

Kada je reč o samim počecima upotrebe metoda korpusne lingvistike, većina autora (npr. G. D. Kennedy, 1998, str. 14; i Flowerdew, 2012, str. 36) kao začetnika upotrebe korpusa spominje Samuela Johnsona, koji je svoj rečnik u 17. veku sastavio na osnovu 150.000 citata sakupljenih iz pisanih dela „prvoklasnih autora“^{*}, pri čemu Kennedy tvrdi da je Johnsonov korpus sigurno sadržavao više od milion reči.

Isti autori navode da su se primeri upotrebe metoda korpusne lingvistike u cilju teološke ili književne analize razvili nešto kasnije, tokom 18. veka, kada nastaju prve konkordancije biblijskih tekstova na engleskom jeziku, a potom i konkordancije drama Viljema Šekspira (G. D. Kennedy, 1998, str. 14). Ove tvrdnje jesu tačne ako se razvoj korpusne lingvistike posmatra isključivo iz perspektive korpusa engleskog jezika, koji jeste fokus ovog rada.

* “Writers of the first reputation” ((G. D. Kennedy, 1998):14)

Ipak, ako se razvoj metoda korpusne lingvistike posmatra iz šire, globalne perspektive, prvi primer upotrebe ovih metoda verovatno predstavlja monumentalni poduhvat Hugh of St Chera koji je sredinom 13. veka, 1247. godine, uz pomoć 500 monaha pomoćnika, sastavio prvi konkordancijski rečnik Biblije na latinskom jeziku (Albaric, 2004, str. 468–470), koji je sadržavao ključnu reč, tj. reč iz Biblije, i lokacijsku referencu, odnosno broj poglavlja i slovo koje označava mesto pojavljivanja reči u datom poglavlju: iako u početku konkordancija nije prikazivala kontekst, u kasnijim, revidiranim izdanjima dodate su i fraze koje okružuju reč, tj. kontekst (Weinberg, 2004, str. 127). Ova vrsta „lingvističke“ analize korpusa biblijskih tekstova nastavljena je, pa je sredinom 15. veka nastao konkordancijski rečnik Biblije na hebrejskom jeziku (Weinberg, 2004, str. 126) u kome se čak navodi **lista neanaliziranih reči** (eng. *stoplist*). Prvi konkordancijski rečnik Biblije na engleskom jeziku, preciznije rečeno konkordancijski rečnik Biblije Kralja Džejmsa, objavio je Alexander Cruden 1737. godine i sadržavao je odrednicu, kontekst, kao i brojeve poglavlja gde se reč iz odrednice pojavljuje. Praksa objavljivanja konkordancijskih rečnika različitih prevoda i izdanja Biblije, kao i ostalih svetih knjiga, postala je redovna praksa koja se nastavlja i u današnje vreme. Zanimljivo je pomenuti da postoje tumačenja da je mezoretsko indeksiranje biblijskih tekstova na hebrejskom iz osmog veka u stvari pravi početak upotrebe metoda korpusne lingvistike (Weinberg, 2004, str. 127–128), što bi starost ovih metoda pomerilo još nekoliko vekova unazad. Ako se kao primeri upotrebe korpusa računaju i gramatička istraživanja bazirana na skupovima svetih knjiga i tekstova, koji u okvirima radne definicije korpusa mogu da se smatraju neelektonskim korpusima, koreni korpusne lingvistike sežu čak do 4. veka pre nove ere, kada je Panini sastavio gramatiku sanskrita na osnovu korpusa sastavljenog od tekstova iz Veda (Staal, 1974).

Istorijat sastavljanja konkordancijskih rečnika nudi solidne i validne temelje za tvrdnju da su najraniji primeri upotrebe korpusolingvističkih metoda bili usmereni na prikaz

ključnih reči u kontekstu (eng. *Key Word In Context - KWIC*), pri čemu je kao korpus najčešće korišćeno neko izdanje ili prevod Biblije. Rečnik Samuela Johnsona iz 17. veka i slični noviji primeri leksikografske upotrebe metoda korpusne lingvistike, u tom slučaju, predstavljaju, hronološki posmatrano, drugu fazu u razvoju korpusne lingvistike u predračunarskom dobu. Kao najmonumentalnija dostignuća predračunarske leksikografske upotrebe korpusa ističu se pre svega *Oxford English Dictionary*, čiji je dvanaesti volumen prvog izdanja odštampan 1928. godine, kao i *Webster's New International Dictionary* iz 1961. godine. *Oxford English Dictionary*, tj. njegovo prvo izdanje, sastavljen je na osnovu pet miliona citata, odnosno na osnovu korpusa sa primerima upotrebe od oko pedeset miliona reči, ekscerpiranih iz referentnih dela engleske književnosti od 1000. godine do početka 20. veka. *Webster's New International Dictionary*, objavljen 1961. godine, s druge strane, baziran je na skoro duplo većem korpusu od deset miliona kartica sa citatima (G. D. Kennedy, 1998, str. 14–15).

Upotreba metoda korpusne lingvistike u cilju sticanja deskriptivnih znanja o gramatici određenog jezika predstavlja poslednju fazu u razvoju predračunarske korpusne lingvistike, ali samo iz perspektive evropskih jezika: deskriptivne gramatike sanskrita i arapskog su uglavnom bile bazirane na primerima iz korpusa sastavljenih od svetih tekstova. Dok konkordancijska primena korpusa u Evropi seže duboko u srednji vek, a leksikografska u kraja renesansnog i početka reformatorskog perioda, upotreba korpusa u gramatičkim studijama može da se smatra novijim trendom, jer se prvi primeri javljaju tek u 20. veku. Najpoznatiji gramatičar koji je primenio ovaj pristup verovatno je Otto Jespersen, koji je na osnovu korpusa sastavljenog iz primera ekscerpiranih iz novinskih članaka i savremene književnosti, u periodu od 1909. do 1949. godine objavio *A Modern English Grammar on Historical Principles* u sedam tomova (G. D. Kennedy, 1998, str. 17). Sličan pristup primenili su i mnogi drugi lingvisti u potonjim istraživanjima, počevši od Putsma i

Kruisinga, preko Harrisa, sve do Friesa koji je za pisanje svoje studije *The Structure of English* iz 1952. godine koristio korpus od 250.000 reči sastavljen od transkribovanih telefonskih razgovora (Flowerdew, 2012, str. 37). Flowerdew (2012: 36-37) takođe navodi da postoje i tumačenja po kojima je zapravo Jonathan Swift istinski začetnik upotrebe korpusa u gramatičkim istraživanjima engleskog jezika, pošto je on tokom šesnaest godina sakupljao i zapisivao primere klišea u govornom jeziku, stvarajući tako u stvari korpus govornog jezika, u okviru svog nastojanja da iste te klišee eliminiše iz engleskog jezika, što je dobrim delom opisano u njegovoj knjizi iz 1712. godine (Swift, 1712). Ukoliko je ovo tumačenje prirode i metode Swiftovog jezičkog istraživanja tačno, začeci upotrebe korpusa u cilju gramatičkih istraživanja engleskog jezika pomeraju se dva veka unazad, tj. na sam početak 18. veka.

Kada je reč o neelektronskim korpusima namenjenim primarno gramatičkim istraživanjima, ono što je nedvosmisleno jasno jeste da je stvaranje poslednjeg velikog korpus ovog tipa započeto 1959. godine, i završeno 1989. godine, na inicijativu profesora Randolpha Quirka (G. D. Kennedy, 1998, str. 17). Ovaj korpus je inicijalno nazvan *Survey of English Usage (SEU) Corpus*, iako se kasnije pominje i pod drugim nazivima. Većina autora slaže se da ovaj korpus predstavlja svojevrsnu „nedostajuću kariku“, odnosno da je to korpus koji spaja period neelektronskih korpusa, ili period računarski nepotpomognute korpusne lingvistike, sa periodom elektronskih korpusa, ili periodom računarski potpomognute korpusne lingvistike, jer je inicijalno bio dostupan samo u papirnom obliku, ali je njegova govorna komponenta naknadno digitalizovana pod nazivom *London-Lund Corpus* (npr. G. D. Kennedy, 1998, str. 17–19 i ; Flowerdew, 2012, str. 38). Činjenica da je ovaj korpus sadržavao i uzorke pisanih tekstova i uzorke govornog jezika **etiketirane** (eng. *tagged*) **etiketama** (eng. *tags*) za gramatičke kategorije koje se mogu smatrati osnovama savremenih **etiketinih shema** (eng. *tagsets*) za **etiketiranje vrste reči** (eng.

part-of-speech (POS) tagging) i **sintaksičku analizu** (eng. *parsing*), kao i činjenica da je govorni deo korpusa sadržavao etikete za **prozodijska obeležja** (eng. *prosodic features*), daje puno pravo da se ovaj korpus označi kao jedan od modela po kojem su razvijeni mnogi važniji i veći korpusi iz ranog perioda elektronskih korpusa (G. D. Kennedy, 1998, str. 19). Kada je reč o uticaju i svojevrsnom „zavštanju“ koje je ovaj korpus ostavio za sobom, važno je naglasiti da on nije važan samo u okviru diskusija o razvoju korpusne lingvistike, već i u okvirima lingvistike engleskog jezika: dovoljno je spomenuti da je na osnovu ovog korpusa nastala i jedna od najdetaljnijih deskriptivnih studija engleske gramatike: *A Comprehensive Grammar of the English Language* (R. Quirk, Greenbaum, Leech, & Svartvik, 1985).

Na osnovu svega do sada rečenog u ovom pododjeljku, jasno je da rani period u razvoju korpusne lingvistike engleskog jezika karakteriše upotreba metoda korpusne lingvistike u cilju izrade konkordancija, praćena postepenim širenjem upotrebe korpusa prvo u domen leksikografije, te konačno u domen gramatičkih istraživanja sa naglaskom na deskriptivni pristup gramatici. Ipak, veoma je važno napomenuti da se čak i u ovom ranom periodu neelektronski korpusi koriste, iako u mnogo manjem obimu, i u domenu dijalektologije, ili analize jezičke varijacije, i u domenu nastave stranih jezika. Kennedy (1998: 15-16) kao rane primere studija jezičke varijacije baziranih na korpusima navodi *The English Dialect Dictionary* (Wright, 1898) i *The Existing Phonology of English Dialects*, odnosno *English dialects--their sounds and homes* (Alexander John Ellis, 1890). S druge strane Flowerdew (2012: 36) navodi da je Westova knjiga *A General Service List of English Words* (West, 1953), bazirana na neelektronskom korpusu, imala ogroman uticaj na nastavu stranih jezika (između ostalog poslužila je kao osnova za nastanak izdanja prilagođenih jezičkim kompetencijama učenika (eng. *graded readers*)) i da se može smatrati prvim primerom upotrebe korpusa u okviru primenjene lingvistike ili nastave stranih jezika.

2.2.2. Od Chomskog do 1980-ih godina

Nakon više od dve hiljade godina postepenog razvoja i diversifikacije korpusnolingvističkih metoda na globalnom nivou, razvoj korpusne lingvistike završava se, kako će se kasnije pokazati ipak samo privremeno, krajem pedesetih godina dvadesetog veka, odnosno baš u vreme kada počinje izrada ranije pomenutog *Survey of English Usage (SEU) Corpora*. Sa izuzetkom rada na ovom korpusu i korpusu *Brown*, tokom sledećih dvadesetak godina, korpusna lingvistika prelazi u svojevrsno stanje hibernacije, a kolokvijalno bi se moglo reći da istovremeno prestaje da bude „moderna“ i „zanimljiva“. Osnovni razlog za ovu naglu promenu u stavovima lingvističke zajednice prema korpusima može se pronaći u radu i teorijama Noama Chomskog, koje baš u ovo vreme postaju prvo veoma uticajne, a potom i dominantne.

Mora se ipak reći da je zastoj u razvoju korpusne lingvistike bio posledica šire promene u pristupu jezičkim istraživanjima, odnosno posledica prelaska na racionalizam kao temeljni princip lingvističkih istraživanja i odbacivanja do tada dominantnih bihejviorističkih teorija, a da je Chomsky najverovatnije bio tek agent te promene, odnosno naučnik koji je na najbolji način artikulirao kritiku fundamentalnih premisa na kojima su počivala ranija bihejvioristička lingvistička istraživanja, te tu kritiku formalizovao kao novi pravac u lingvistici, koji se danas naziva **generativizmom** (eng. *generativism*) ili **čomskijskom lingvistikom** (eng. *Chomskyan linguistics*) (Flowerdew, 2012, str. 37).

Drugim rečima, kritika korpusne lingvistike, onako kako ju je artikulirao Chomsky, predstavlja samo deo mnogo starije i šire debate o prednostima i manama racionalizma, s jedne strane, i empirizma, s druge strane, te je na ovom mestu neophodno dati kraći osvrt na ovu debatu, pre svega zbog njenog značaja za razvoj korpusne lingvistike.

Ako racionalizam definišemo na način na koji je definisan u većini rečnika i enciklopedija, kao naučnu i filozofsku doktrinu prema kojoj je razum, koji je pri tome

nezavistan od iskustva, jedini izvor znanja i spoznaja (npr. „Rationalism“, 2014), odmah postaje jasno da je reč o naučnom pristupu koji saznanje bazira na introspekciji, a ne na analizi sakupljenih pojava obrazaca ili podataka. Kada je reč o nauci o jeziku, racionalizam podrazumeva donošenje svesnih introspektivnih vrednosnih sudova i upotrebu veštački stvorenih biheviorističkih podataka, što se najčešće postiže time što izvorni govornik (koji je, u ovom slučaju, istovremeno i lingvиста) razmišlja o, na primer, prihvatljivosti određene gramatičke konstrukcije i na osnovu svojih vrednosnih sudova o prihvatljivosti iste konstrukcije potom formuliše teorijsko objašnjenje za uočenu (ne)prihvatljivost (T. McEnery & Wilson, 2001, str. 5). Drugim rečima, racionalističke teorije, koje počivaju na stvaranju **teorije uma** (eng. *theory of mind*), za cilj imaju ne samo puki opis spoljašnjih efekata upotrebe ljudskog jezika, već za cilj imaju razvoj teorije o jeziku za koju se može tvrditi da opisuje način na koji ljudski jezik zaista funkcioniše (T. McEnery & Wilson, 2001, str. 5).

Empirizam, s druge strane, može da se definiše kao dijametralna suprotnost racionalizmu, pre svega u pogledu izvora podataka za formulisanje teorijskih objašnjenja, pošto se empirizam bazira isključivo na upotrebi stvarnih, a ne veštački konstruisanih, podataka (T. McEnery & Wilson, 2001, str. 5). Kada je reč o lingvističkom empirizmu, ovo teorijsko opredeljenje najlakše je objasniti na primeru iste, zamišljene gramatičke konstrukcije čiju je prihvatljivost lingvistički racionalista razmatrao introspektivnom metodom. Za razliku od racionaliste koji se oslanjao na sopstvenu intuiciju i vrednosne sudove, lingvistički empirista bi vrednosni sud o prihvatljivosti konstrukcije doneo na osnovu pretraživanja skupa primera upotrebe datog jezika – tj. na osnovu korpusa – u cilju utvrđivanja činjeničnog stanja o tome da li se data konstrukcija pojavljuje u korpusu ili ne, pa samim time i da li je gramatički prihvatljiva ili ne.

Svojim ekstremno racionalističkim stavovima o ciljevima i metodama lingvističkih istraživanja, Chomsky je u stvari stvorio lingvistiku koja u svojim teorijama nastoji da odслиka fiziološku stvarnost i stvori kognitivno validne modele jezika (T. McEnery & Wilson, 2001, str. 6). Upravo zbog toga u lingvistici Chomskyog nema mesta za korpus, jer je cilj njegove lingvistike stvaranje modela koji opisuju unutrašnje mehanizme **jezičke kompetencije** (interno znanje koje izvorni govornik-slušalac određenog jezika poseduje o tom jeziku), što automatski isključuje upotrebu korpusnih podataka koji se mogu okarakterisati kao primeri **jezičke performanse** (stvarna upotreba jezika u konkretnim situacijama) (Bagarić & Mihaljević Djigunović, 2007, str. 84–85). Chomsky smatra da su jezičke performanse veoma loš odraz jezičke kompetencije, koja po njegovom mišljenju jedina istinski opisuje i karakteriše naše jezičko znanje, pa ne mogu poslužiti kao dobar materijal za modeliranje kompetencija, posebno zbog toga što jezičke performanse mogu biti pod uticajem brojnih faktora koji nemaju nikakve veze sa jezičkim kompetencijama (npr. uticaj alkohola, problemi sa kratkoročnim pamćenjem, nenaspavanje, bes i sl.) (T. McEnery & Wilson, 2001, str. 6). Upravo činjenica da korpus, kao skup eksternalizovanih podataka o jezičkim performansama, uz svaki pojedinačni primer jezičke performanse sadrži i nepoznat broj nejezičkih faktora enkodiranih u taj primer, koji su mogli da više ili manje utiču na pojavni oblik onoga što je nastalo kao rezultat jezičke kompetencije, predstavlja ključnu zamerku Chomskyog. Drugim rečima, iz racionalističke perspektive, ključni problem u upotrebi korpusa jeste problem određivanja onoga što je u datom primeru jezičke performanse, odnosno u datom iskazu, lingvistički relevantno, a šta nije (T. McEnery & Wilson, 2001, str. 6). McEnery (2001: 7) navodi ekstremni zamišljeni primer korpusa sastavljenog od jezičkih performansi pacijenata koji pate od teškog oblika afazije koji najbolje odslīkava osnovanost ovog kritīcizma: ako se takav „afazični“ korpus iskoristi kao osnova za stvaranje lingvističkih teorija o jezičkim kompetencijama, rezultati će biti

potpuno pogrešni jer ne uzimaju u obzir oštećenje mozga koje je izazvalo afaziju i promenilo jezičke performanse.

Iako je nemogućnost razlučivanja lingvistički relevantnog od irelevantnog verovatno ključni problem koji racionalistički pristup Chomskyog identifikuje u upotrebi korpusa u lingvističkim istraživanjima, kada je reč o ranoj kritici koju je Chomsky usmerio na korpusnu lingvistiku, dodatan uzrok možda predstavljaju dve prilično netačne generalizacije i stavovi lingvista koji su pre Chomskyog koristili korpuse. McEnery (2001: 7) kao tipičan primer navodi Harrisa (1951) koji je smatrao da jedini lingvistički eksplanandum mogu da budu korpusni podaci. Ovakvi stavovi su verovatno bili zasnovani na pogrešnoj pretpostavci da postoji ogroman, ali konačan broj rečenica u svakom datom jeziku (kao što postoji konačan broj zrna peska u pustinji), te da se, samim tim, sve te rečenice mogu sakupiti i pobrojati. Iz ovih pogrešnih premisa, Harris je naravno izvlačio logičan, ali pogrešan, zaključak da korpusni podaci mogu da ponude potpuni pregled određenog jezika. Naravno, ovakvi stavovi su bili u potpunoj suprotnosti sa stavovima koje zastupa Chomsky, oko čije tačnosti tada još nije postojao, ali danas postoji potpuni konsenzus, da je jezik generativistički sistem koji na osnovu ograničenog broja pravila može da proizvede teoretski i praktično neograničen broj različitih rečenica. Iako nisu svi lingvisti korpusnog usmerenja u to doba delili ekstremne stavove Harrisa, pa je npr. Hockett (1954) tvrdio da gramatička teorija razvijena na korpusu mora ipak da bude potvrđena na nekorpusnim podacima, Harrisovi stavovi su bili dominantni (T. McEnery & Wilson, 2001, str. 7). U svetlu ovih i ovakvih stavova, može se pretpostaviti da je korpusni pristup krajem pedesetih godina prošlog veka predstavljao otelotvorenje svega što su zastupnici racionalističkog pristupa, kao što je Chomsky, smatrali pogrešnim u lingvistici.

Sam Chomsky je kritiku korpusnih pristupa lingvističkom istraživačkom radu prvi put jasno artikulirao u veoma često citiranom članku koji je nastao na osnovu prezentacije koju je 1958. godine održao na Univerzitetu u Teksasu (Chomsky, 1962, str. 159).

*Bilo koji korpus prirodnog jezika biće iskrivljen. Neke rečenice se [u njemu] neće pojaviti jer su očigledne, druge neće jer su pogrešne, a neke treće jer su nepristojne. Takav korpus, ako je prirodan, biće tako jako iskrivljen da opisi [bazirani na njemu] neće biti ništa drugo do obični spiskovi.**

Iskrivljenost (eng. skeweness) o kojoj Chomsky govori verovatno bi bilo preciznije nazvati nekompletnošću, jer je svaki korpus, koliko god miliona ili milijardi reči sadržavao, nekompletan u pogledu toga da nikada ne može da sadrži sve primere upotrebe jezika, čiji je broj neograničen, pri čemu stepen nekompletnosti zavisi od veličine korpusa i učestalosti struktura koje se analiziraju: rečenica „Studiram u Beogradu.“ verovatno će da se pojavi i u korpusu srpskog jezika i od 100 i od 50 miliona reči, ali rečenica „Studiram u Sremskim Karlovcima.“ verovatno neće da se pojavi ni u jednom od njih zbog proste činjenice da u Sremskim Karlovcima postoje samo dva privatna fakulteta sa sveukupno stotinjak studenata, a u Beogradu postoje na desetine kako privatnih, tako i državnih, fakulteta sa desetinama hiljada studenata. Upravo zbog toga, lingvisti racionalističkog usmerenja korpusne smatraju ne samo nerelevantnim, već i potpuno nepotrebnim, jer je umesto pretraživanja ogromnih korpusa dovoljno primer koji tražimo prosto stvoriti introspekcijom.

Kada se ovo teorijsko razmatranje o prednostima introspekcije nad empirijskim podacima primeni u stvarnom lingvističkom istraživanju, postaje, međutim, jasno da nijedan ekstrem – kako racionalizam, tako i empirizam – ne daje očekivani rezultat i da je, kao što je često slučaj u raznim naučnim oblastima i u životu uopšte, najbolje pronaći

* Any natural corpus will be skewed. Some sentences won't occur because they are obvious, others because they are false, still others because they are impolite. The corpus, if natural, will be so wildly skewed that the description [based upon it] would be no more than a mere list. (Chomsky, 1962, str. 159)

kompromis između dva ekstrema. Ilustrativan primer za ovu tvrdnu daje sam Chomsky u intervjuu štampanom 1962. godine (A. A. Hill, 1962, str. 29).

Chomsky: (Engleski) Glagol „perform“ ne može da se koristi sa nebrojivim objektima: može da se kaže „perform a task“, ali ne može da se kaže „perform labour“.

Hatcher: Kako to znate, ako ne koristite korpus i niste proučili glagol „perform“?

*Chomsky: Kako znam? (Znam) Jer sam izvorni govornik engleskog jezika.**

Naime, kao što se kasnije pokazalo, Chomsky nije bio pravu uprkos velikoj veri u validnost svojih introspektivnih gramatičkih sudova, jer se u svakom većem korpusu, kao što je npr. *British National Corpus*¹ (BNC), mogu pronaći primeri upotrebe glagola *perform* sa nebrojivim imenicama u objekatskoj funkciji poput *perform magic* (G. D. Kennedy, 1998, str. 11). Ako introspektivni gramatički sudovi koje kao primer validnosti introspektivnog, racionalističkog pristupa iznosi sam Chomsky nisu tačni i validni, postavlja se pitanje validnosti čitavog pristupa. Još tokom kasnih osamdesetih i ranih devedesetih godina prošlog veka, mnogi zagovornici generativističkog pristupa i sledbenici Chomskyog, ipak su uvideli ograničenja čisto racionalističkog i introspektivnog pristupa analizi jezika, te su se pokušali da pronađu kompromis koji je uključivao upotrebu korpusa ili barem korpusnih podataka čak i za istraživanja generativističkog usmerenja. Naime, kako navode McEnery i Hardie (T. McEnery & Hardie, 2012, str. 25–26), tokom osamdesetih i devedesetih godina prošlog veka u najuglednijim generativističkim časopisima tog doba – *Language*, *The Journal of Linguistics* i *Linguistic Inquiry* – objavljeno je ukupno 30 članaka koji su u svakom pogledu bili rezultati istraživanja

* Chomsky: The verb *perform* cannot be used with mass word objects: one can *perform a task* but one cannot *perform labour*.

Hatcher: How do you know, if you don't use a corpus and have not studied the verb *perform*?

Chomsky: How do I know? Because I am a native speaker of the English language. (A. A. Hill, 1962, str. 29)

baziranih na korpusima, ali ih njihovi autori nisu tako predstavljali, odnosno nisu ih tako definisali u metodološkim sekcijama svojih radova.

Iako su nastali krajem osamdesetih godina prošlog veka, ovi „prikriveni“ pokušaji balansiranja generativista između introspektivnog, tj. racionalističkog, pristupa, s jedne strane, i korpusnog, tj. empirijskog, pristupa, s druge strane, najbolje su artikulisani početkom devedesetih godina u već ranije, u uvodnom poglavlju, pomenutom članku Fillmorea (Fillmore, 1992), koji eksplicitno kaže:

*Želeo bih da navedem dve opservacije. Prva je da ne mislim da može da postoji bilo koji korpus, bez obzira na to koliko velik on bio, koji sadrži informacije o svim oblastima engleskog vokabulara i gramatike koje želim da istražujem: svi koje sam video nisu bili adekvatni. Druga opservacija je da mi je svaki korpus koji sam imao priliku da istražujem, bez obzira na to koliko mali on bio, pružio činjenice koje ne bih mogao čak ni da zamislim da saznam na bilo koji drugi način. Moj zaključak je da su ove dve vrste lingvistike potrebne jedna drugoj. Ili, bolje rečeno, da ove dve vrste lingvistike, kada god je to moguće, treba da postoje u istom radu.**

Ipak, ni nakon više od četrdeset godina od iznošenja prvih kritičkih stavova prema korpusnoj lingvistici, nakon njene renesanse i etabliranja korpusa kao validnih izvora za lingvistička istraživanja u lingvistici uopšte, ali i među predstavnicima generativističkog pristupa, Chomsky nije promenio mišljenje, pa u intervjuu iz 2004. godine (Andor, 2004, str. 97) ponavlja iste argumente kao iz 1962. godine, ali u nešto opštijem obliku i uz skromnu dozu uvažavanja suprotnog mišljenja:

Korpusna lingvistika ništa ne znači. To je kao da kažemo, zamislimo da fizičar odluči, zamislimo da fizika i hemija odluče da će, umesto da se pouzdaju u eksperimente, ono što će ubuduće da rade biti pravljenje video snimaka stvari koje se dešavaju u svetu i da će da sakupe ogromnu količinu video snimaka svega što se dešava i na osnovu njih će možda da stvore neke generalizacije ili steknu neka saznanja. Pa, vidite, nauke ne rade tako nešto. Ali možda nisu u pravu. Možda bi nauke trebalo samo da sakupljaju mnogo, mnogo podataka i da pokušaju iz njih

* I have two main observations to make. The first is that I don't think there can be any corpora, however large, that contain information about all of the areas of English lexicon and grammar that I want to explore: all that I have seen are inadequate. The second observation is that every corpus that every corpus that I've had a chance to examine, however small, has taught me facts that I couldn't imagine finding out about in any other way. My conclusion is that the two kinds of linguists need each other. Or better, that the two kinds of linguists, wherever possible, should exist in the same body. (Fillmore, 1992, str. 197)

*da dobiju rezultate. Pa, ako neko želi tako nešto da proba, u redu. Neće dobiti mnogo podrške na odsecima za hemiju, fiziku ili biologiju. Ali ako imaju želju da tako nešto probaju, pa neka probaju, ovo je slobodna zemlja. Sud ćemo da donesemo prema rezultatima koji iz toga izađu.**

Kada je reč o negativnom poređenju korpusne lingvistike sa snimanjem dešavanja u fizičkoj stvarnosti kao osnovi za formiranje i dokazivanje naučnih hipoteza, koja predstavlja najsvežiju kritiku koju Chomsky upućuje korpusnom pristupu u istraživanju jezika, čini se da je Chomsky ili, u najboljem slučaju, naivan i neobavešten, ili, u najgorem slučaju, da namerno iskrivljava činjenice. Chomsky, naime, činjenicu da korpusna lingvistika počiva na sakupljanju i potonjoj analizi velike količine javnih podataka (digitalizovani uzorci izgovorenih ili napisanih iskaza) smatra za najnegativniji i „najnenaučni“ aspekt korpusne lingvistike, ali zaboravlja ili namerno prenebegava činjenicu da mnoge etablirane prirodne nauke, poput astronomije, geologije i paleontologije, počivaju upravo na sakupljanju i potonjoj analizi javnih podataka (T. McEnery & Hardie, 2012, str. 26). McEnery i Hardie (2012: 26) čak navode da je Einsteinova opšta teorija relativnosti, koja spada u domen teorijske fizike, dokazana na osnovu javnih podataka: skretanja zrakova sunčeve svetlosti pod uticajem sunčeve gravitacije i oblika putanje planete Merkur oko Sunca.

Uprkos ovakvim stavovima i ugledu koji profesor Chomsky uživa u lingvistici uopšte, ključno je da su manje eksponirani sledbenici generativizma ipak prihvatili korpusne metode bilo direktno, u vidu npr. izrade sintaksički anotiranih korpusa, ili indirektno, u vidu npr. izrade lingvističkih atlasa koji sadrže primere, tj. korpus primerea, različitih

* Corpus linguistics doesn't mean anything. It's like saying suppose a physicist decides, suppose physics and chemistry decide that instead of relying on experiments, what they're going to do is take videotapes of things happening in the world and they'll collect huge videotapes of everything that's happening and from that maybe they'll come up with some generalizations or insights. Well, you know, sciences don't do this. But maybe they're wrong. Maybe the sciences should just collect lots and lots of data and try to develop the results from them. Well if someone wants to try that, fine. They're not going to get much support in the chemistry or physics or biology department. But if they feel like trying it, well, it's a free country, try that. We'll judge it by the results that come out. (Andor, 2004, str. 97)

gramatičkih struktura u velikom broju svetskih jezika. Najbolji, a ujedno i prvi, primer direktne upotrebe korpusa u generativizmu je *Penn Treebank*² iz 1992. godine (Marcus, Marcinkiewicz, & Santorini, 1993), **sintaskički anotiran korpus** (eng. *parsed corpus*) koji je nastao na Univerzitetu u Pensilvaniji na odseku za računarsku lingvistiku, ali uz saradnju sa lingvistima sa drugih univerzitetat, uključujući tu i Masačusetski institut za tehnologiju. U svetlu činjenice da je profesor Chomsky u to doba bio šef odseka za lingvistiku na ovom institutu, moglo bi se reći da je nastanak ovog korpusa krajnje indikativan kao pokazatelj prihvatanja korpusnih metoda. Odličan primer indirektno upotrebe i izrade korpusa u okviru generativizma nastaje dosta kasnije u vidu publikacije *World Atlas of Language Structures (WALS)* (Dryer i ostali, 2005). Korpusni element ovog atlasa čine ilustrativni primeri gramatičkih struktura za analizirane jezike, zbog čega se može ustvrditi da je *WALS* u stvari korpus ilustrativnih gramatičkih primera iz svetskih jezika. Najbolji primer prihvatanja metoda korpusne lingvistike u okviru teorijske gramatike u novom milenijumu daje Wasow (Wasow & others, 2002, str. 163):

*Premda se podaci iz korpusa i ostalih prirodnih izvora po svom tipu razlikuju od rezultata kontrolisanih eksperimenata (uključujući i introspektivne sudove [o gramatičnosti]), oni mogu da budu izuzetno korisni. Istina je da oni mogu da sadrže greške u [jezičkim] performansama, ali [istina je i da] ne postoji direktan pristup [jezičkoj] kompetenciji: sledstveno tome bilo koji izvor podataka za potrebe teorijske lingvistike može da sadrži greške u performansama. A imajući u vidu ogromnu količinu podataka o upotrebi jezika, kao i dostupnost sve sofisticiranijih alati za njihovu pretragu, nema nikakvog valjanog izgovora da se teorijski rad ne proveri u korpusima.**

Na ovom mestu ipak je veoma važno naglasiti da renesansu korpusne lingvistike, opisane u sledećem pododeljku, koja je započela osamdesetih, a nastavila se devedesetih godina prošlog veka, nije omogućila samo promena stavova o validnosti empirijskog

* While data from corpora and other naturalistic sources are different in kind from the results of controlled experiments (including introspective judgment data), they can be extremely useful. It is true that they may contain performance errors, but there is no direct access to competence; hence, any source of data for theoretical linguistics may contain performance errors. And given the abundance of usage data at hand, plus the increasingly sophisticated search tools available, there is no good excuse for failing to test theoretical work against corpora. (Wasow & others, 2002, str. 163)

pristupa lingvistici uopšte i u okviru teorijske gramatike, već je tu renesansu u podjednako, ili čak i većoj, mjeri omogućila tehnološka revolucija koja je započela upravo osamdesetih godina, a nastavlja se i dan danas. Reč je, kao što se može i pretpostaviti, o računarskoj revoluciji koja je omogućila da lingvisti uz sve manje i manje finansijske izdatke mogu u svojim istraživanjima da sebi priušte sve veće i veće, i sve brže i brže, procesorske resurse za obradu jezičkih podataka, kao i sve veće i veće resurse za njihovo skladištenje i organizaciju.

Tranzicija korpusa iz papirnog u **mašinski čitljiv** (eng. *machine readable*) oblik omogućila je korpusnoj lingvistici da prevaziđe kritike da njen metodološki aparat predstavlja ono što je Abercrombie (1965) nazvao **pseudo-procedurom** (eng. *pseudo-procedure*), jer je analiza papirnih korpusa koju su obavljale stotine ili čak hiljade za to obučeni ljudi (koji najčešće nisu bili lingvisti) otvarala ogromnu mogućnost za pojavu grešaka: pre računarske revolucije korpusna istraživanja bila su drastično ograničena u pogledu mogućnosti procesiranja i analiziranja tekstualnih podataka, što ih je činilo izuzetno skupim, a njihove rezultate nepreciznim i potencijalno pogrešnim. Dostupnost snažnih računarskih resursa i sve brža i lakša digitalizacija tekstualnih podataka omogućila je korpusnoj lingvistici da postigne nešto što zbog same prirode introspektivnog prikupljanja podataka ostaje zauvek izvan dosega racionalističkog pristupa lingvistici: objektivna proverljivost rezultata istraživanja i ponovljivost samog istraživanja. Naime, rezultate korpusnog istraživanja, kao i rezultate eksperimenata u fizici ili hemiji, svako može da proveriti time što će na istom korpusu da sprovede isto istraživanje. Introspektivni vrednosni sudovi bazirani na konstruisanju veštačkih primera ostaju zauvek ono što jesu: subjektivni stavovi pojedinca bazirani na veštački stvorenim iskazima. U tom pogledu, može se reći da korpusna lingvistika, tj. empirijski pristup lingvistici, ipak deluje kao

„naučniji“ pristup jezičkim istraživanjima nego što je to generativizam, tj. intorspektivni, racionalistički pristup.

Konačno, iako ovaj pododjeljak navodi na pomisao da se od kraja pedesetih do kraja osamdesetih godina u oblasti korpusne lingvistike ništa nije dešavalo, istina je da to ipak nije bio slučaj. Naprotiv, malobrojna, ali veoma kvalitetna, korpusna istraživanja i projekti iz ovog perioda poslužili su kao temelj renesanse korpusne lingvistike iz poslednje decenije dvadesetog veka. Osim ranije pomenutog *SEU* (Survey of English Usage) korpusa čija je izrada započeta 1959. godine, koji je predstavljao hibridni papirni korpus čija je govorna komponenta, uz dodavanje 13 novih tekstova od po 5000 reči (čime se ukupan broj tekstova popeo na 100) , kasnije učinjena mašinski čitljivom pod nazivom *London-Lund Corpus* (LLC) (G. D. Kennedy, 1998, str. 31–32), najvažniji korpusni projekat iz ovog perioda bez ikakve sumnje predstavlja *Brown University Standard Corpus of Present-Day American English*, koji se najčešće, u skraćenom obliku, naziva *Brown Corpus* (Francis, 1964), a koji će zauvek ostati upamćen kao prvi mašinski čitljiv, odnosno prvi elektronski korpus: ovaj korpus sadrži 500 uzoraka od oko 2000 reči kontekstualizovanog teksta, što ukupno čini oko 1.014.300 reči (Francis & Kučera, 1971). Značaj ovog korpusa međutim ne počiva samo na pukoj činjenici da je bio prvi mašinski čitljivi korpus. Naprotiv, ključno zaveštanje ovog korpusa čini izuzetno pažljivo planiranje sadržaja korpusa pre svega u pogledu izbora vrste tekstova koje je obavljeno tako da korpus reprezentuje izuzetno širok stilski spektar tekstova. Drugim rečima, *Brown Corpus* postavio je standarde u pogledu **reprezentativnosti** (eng. *representativeness*) i principa **uzorkovanja** (eng. *sampling*), koje se potonji korpusi sledili kao primer najbolje prakse. Štaviše, *Lancaster-Oslo/Bergen Corpus*, ili skraćeno *LOB*, nastao je kao britanski ekvivalent *Brown Corpusa*: pošto su veličina *LOB*-a, uzorkovanje i kriterijumi izbora tekstova bili identični *Brown Corpusu*: ova dva korpusa stvorila su mogućnost za uporedno analiziranje britanskog i američkog

varijeteta engleskog jezika, tj. omogućili su rađanje savremenih komparativnih jezičkih studija (G. D. Kennedy, 1998, str. 28). Značaj *Brown Corpora* tim je veći ako se ima na umu da je nastao u jeku otvoreno neprijateljskih stavova usmerenih prema empirijskim metodama u lingvistici.

Brown Corpus i *LOB*, kao i drugi manje poznati korpusi iz perioda koji se završava krajem osamdesetih i početkom devedesetih godina prošlog veka (npr. *Kolhapur Corpus of Indian English*, *Wellington Corpus of Written New Zealand English*, *Australian Corpus of English*, i *Corpus of English-Canadian Writing*), često se nazivaju **korpusi prve generacije** (eng. *first generation corpora*), pri čemu se implicira da je reč o prvoj generaciji mašinski čitljivih korpusa (G. D. Kennedy, 1998, str. 23–33): istraživanja sprovedena na njima omogućila su poboljšanje metodološkog aparata korpusne lingvistike, što je dovelo do renesanse korpusne lingvistike i razvoja korpusa druge generacije, što su teme sledećeg pododeljka. Ključna karakteristika korpusa prve generacije jeste da su, posebno iz perspektive druge decenije novog milenijuma koje se naziva i doba **ogromne količine podataka** (eng. *big data*), bili veoma mali, jer se smatralo da se reprezentativnost postiže na uzorku od oko jednog miliona reči (G. D. Kennedy, 1998, str. 45). Na samom kraju ovog pododeljka važno je napomenuti da su do kraja osamdesetih nastali i mnogi manji korpusi za potrebe leksikografskih projekata (npr. *American Heritage Intermediate Corpus*), istraživanja iz usvajanja jezika (npr. *Child Language Data Exchange System* ili *CHILDES*), istraživanja iz primenjene lingvistike (npr. *Jiao Tong University Corpus for English in Science and Technology*) i istorijske lingvistike (npr. *Helsinki Corpus of English Texts: Diachronic Part*) (G. D. Kennedy, 1998, str. 33–43), što se može smatrati začecima diversifikacije primena korpusnih metoda u raznim lingvističkim granama.

2.2.3. Od 1980-ih do danas

Ključna karakteristika renesanse korpusne lingvistike koja je započela devedesetih godina prošlog veka, i koja još uvek traje, jeste izražena diversifikacija upotrebe korpusa u raznorodnim oblastima lingvistike u sprezi sa značajnim povećanjem veličine korpusa, koja se, za razliku od prethodnog perioda, sada meri u desetinama i stotinama miliona reči. U skladu sa tim, u ovom odeljku daje se pregled reprezentativnih lingvističkih istraživanja koja na pravi način reflektuju širok opseg primenjivosti empirijskog pristupa korpusne lingvistike, ali se takođe daje i pregled **korpusa druge generacije** (eng. *second generation corpora*) koji svojom veličinom i principima uzorkovanja podižu stepen reprezentativnost, a samim tim i validnost zaključaka i opservacija baziranih na istraživanju istih (G. D. Kennedy, 1998, str. 45–60).

U današnje vreme, na pragu druge polovine druge decenije novog milenijuma, moguće je bez ikakvih rezervi ustvrditi da je teško pronaći oblast lingvističkih istraživanja u kojima primena korpusa *nije* našla svoju primenu i gde *nije* dovela do povećanja kvaliteta naučnog rada i validnosti teorijskih zaključaka (T. McEnery & Hardie, 2012, str. 26). Ako je ipak potrebno posebno istaći grane lingvistike u kojima se upotreba korpusa i metoda korpusne lingvistike pokazala kao izuzetno korisna, kao najbolji primeri nameću se analiza diskursa (Aijmer & Stenström, 2004), kontrastivna lingvistika (Johansson, 2007), semantika (Ensslin & Johnson, 2006), sociolingvistika (Gabrielatos & Baker, 2008), teorijska lingvistika (Wong, 2006) i teorija i praksa nastave stranog jezika (Aijmer, 2009). Naravno, podrazumeva se da su i u današnje vreme korpusi i dalje ostali jedna od ključnih alatki u oblastima lingvistike u kojima su inicijalno našli svoju upotrebu još u ranom periodu, pa ih u svom radu koriste kako leksikografi (Hanks, 2012) tako i deskriptivni, tradicionalni (negenerativni) gramatičari (Mukherjee, 2006), iako Mukherjee (2006: 339) u tabeli gde poredi najobimnije deskriptivne gramatike engleskog jezika objavljene od 1985. do 2002. godine navodi da, iako sve koriste korpuse, nijedna ne koristi korpuse u dovoljnoj meri.

Ipak, kada je reč o diversifikaciji korpusnih istraživanja, čini se da se od početka devedesetih do danas ona toliko intenzifikovala, da urednici tematskih i konferencijskih zbornika sada nalaze za shodno da govore o dve osnovna tipa istraživanja u domenu korpusne lingvistike, koji se zatim granaju na zasebne primere primene u zasebnim granama lingvistike, umesto da govore uopšteno o upotrebi metoda korpusne lingvistike u pojedinim granama lingvistike (Biber & Reppen, 2012b, str. xxi–xxii). Kriterijum za ovu klasifikaciju predstavlja fokus korpusnog istraživanja, odnosno veličina jezičkih jedinica koje se posmatraju i analiziraju u korpusima. U tom pogledu, Biber i Reppen (2012: xxi–xxii) razlikuju, s jedne strane, korpusna istraživanja fokusirana na reči, kombinacije reči (ili sintagme), pojavne obrasce na nivou reči i gramatičke strukture, te, s druge strane, korpusna istraživanja koja kao fokus imaju opštu analizu registra, dijalekta ili nacionalnog varijeteta. Prvi od dva pomenuta tipa korpusnih istraživanja mogao bi se nazvati **leksičko-gramatičkim korpusnim istraživanjima**, a tipični primeri su analize **upotrebe reči** (word use), **frazeološka** (phraseology) i **kolokacijska** (collocational) istraživanja, istraživanja **semantičke prozodije** (semantic prosody), kao i sve vrste gramatičkih istraživanja, počev od istraživanja iz domena istorijske lingvistike, preko analize **gramatičkih varijacija** (grammatical variation), pa sve do analize određenih **gramatičkih konstrukcija** (grammatical features) i njihovih pragmatičkih karakteristika. Drugi od pomenutih tipova korpusnih istraživanja najbolje je opisati terminom **varijetetska korpusna istraživanja**, koja ne predstavljaju istraživanja pojedinačnih lingvističkih fenomena, već opšta istraživanja jezičke varijacije na svim nivoima na kojima ona može da se istražuje: od analize osobenosti pojedinačnog registra, preko analize varijacije među registrima, pa sve do dijalekatskih studija i analize nacionalnih jezičkih varijeteta kao što su na primer kontrastivne analize britanskog i američkog varijeteta engleskog jezika.

2.3. Primena korpusne lingvistike u jezičkim istraživanjima

Upravo je klasifikacije sa kraja prethodnog pododjeljka – na leksičko-gramatička istraživanja i varijetetska istraživanja – upotrebljena u do sada najmonumentalnijem izdavačkom poduhvatu iz oblasti korpusne lingvistike koje kao urednici potpisuju Douglas Biber i Randi Reppen: četverotomni zbornik, iako bi ga neki nazvali antologijom, 60 najvažnijih i najreprezentativnijih naučnih radova iz oblasti korpusne lingvistike na ukupno 1592. stranice izdat 2012. godine u ediciji *SAGE Benchmarks in Language and Linguistics* pod minimalističkim, ali upečatljivim nazivom *Corpus Linguistics* (Biber & Reppen, 2012a). S obzirom na to da bi bilo zaista pretenciozno i neprikladno dovoditi u pitanje autoritet urednika koji spadaju među najuglednije lingviste korpusne orijentacije i kao najreprezentativnije radove u prikazu literature navodite neke koje su autoru ove disertacije čine kao bolji izbor, u pododjeljcima koji slede kao najreprezentativniji rad za svaki pododjeljak odabran je jedan od radova iz date oblasti koji se pojavljuje u ovom antologijskom zborniku, ali će uvek biti pomenuti i dodatni radovi iz date oblasti, od kojih se neki nalaze u zborniku, a neki ne. Takođe redosled pododjeljaka, tj. tematskih celina, poklapa se sa organizacijom gorepomenutog zbornika.

Kao što je već u dva navrata ranije naglašeno, cilj pododjeljaka koji slede nije da daju šturi prikaz više desetina ili stotina radova iz korpusne lingvistike, pošto takvi prikazi već postoje (vidi pododjeljak 1.2.1.), već za cilj imaju opis skupa ključnih mogućnosti, metoda, tema i terminologije korpusne lingvistike u njenom trenutnom stadijumu razvoja, kako bi taj skup u sledećem, trećem, poglavlju mogao da se iskoristi kao teorijsko-praktični okvir za odabir nastavnih aktivnosti tokom koncipiranja optimalnog kursa iz korpusne lingvistike. Upravo zbog toga, pododjeljci 2.3.1.-2.3.7. daju opis raznorodnih teorijskih okvira različitih lingvističkih istraživanja, hipoteza koje se u tom okviru postavljene, kao i opis korpusne metodologije koja je omogućila da se date hipoteze provere pomoću korpusa. Pododjeljci 2.3.8. i 2.3.9. koje se bave primenom korpusa u primenjoj lingvistici i studijama

prevođenja odstupaju, međutim, od ove klasifikacije, jer Biber i Reppen ove oblasti ne vide kao deo lingvističkih istraživanja u najužem značenju određenja *lingvistička istraživanja*, već ih posmatraju kao zasebne naučne grane koje su potekle iz lingvistike. Slična napomena može da se ponudi i za prikaz korpusnih istraživanja u domenu istorije jezika, koja su predstavljena u pododeljku 2.3.10.

2.3.1. Pojedinačne reči

U oblasti leksičko-gramatičkih korpusnih istraživanja kao bazični primer nameću se istraživanja upotrebe pojedinačnih reči, za koja je moguće tvrditi da su nastala kao nadogradnja i svojevrsni transfer leksikografskih istraživanja u okvire teorijskih ili deskriptivnih lingvističkih istraživanja. Svi savremeni rečnici bazirani na korpusima mogu se smatrati primerima praktične primene ovog oblika korpusno-lingvističkog istraživanja, a takvim primerima mogu se smatrati i raznorodna leksikografska istraživanja, kao i studije koje iz morfološke, semantičke, gramatičke ili nastavne perspektive analiziraju pojedinačnu reč ili pojedinačne reči iz određenog skupa reči. Sledstveno tome, broj naučnih članaka i knjiga baziranih na primeni ovog postupka meri se stotinama, što je veoma otežalo izbor reprezentativnih primera u ovom odeljku. Nakon analiziranja ovog segmenta korpusno-lingvističke bibliografije kao najbolji primer nametnula se studija koju i Biber i Rappen (Biber & Reppen, 2012b, str. xxii–xxv) biraju kao jedan of najboljih prikaza leksičkih korpusnih studija u svom antologijskom zborniku: studija o upotrebama engleske reči *just* u govornom akademskom diskursu baziran na analizi korpusa govornog engleskog jezika, *Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE)* (Lindemann & Mauranen, 2001).

U okviru ovog istraživanja, Lindemann i Mauranen su prvo obavile konkordancijsku analizu reči *just* i utvrdile da se ona u korpusu *MICASE* najčešće javlja u primerima metadiskursa i u slučajevima **ograđivanja** (eng. *hedging*). Ova inicijalna opservacija

navela ih je da obave detaljniju funkcijsku analizu pronađenih govornih činova, koja je pokazala da se reč *just* najčešće koristi kao modifikator drugih priloških odredba ili klauze – kao **umanjivač** (eng. *minimizer*), **ograničavač** (eng. *limiter*) ili **ublaživači** (eng. *mitigator*) – dok su primeri upotrebe reči *just* u funkciji priloške odredbe vremena, koja se smatra najčešćom, u stvari izuzetno retki. Štaviše, Lindemann i Mauranen su otkrile i korelaciju u fonetskoj realizaciji reči *just* u zavisnosti od njene funkcije: u modifikatorskoj funkciji *just* se uvek javlja u nenaglašenom i redukovanom obliku, dok se u funkciji priloške odredbe vremena javlja u naglašenom i punom obliku. Ove opservacije mogu da posluže kao odskočna daska za dalja istraživanja u domenu nastave stranih jezika, teorijske gramatike (kako funkcija polisemne lekseme utiče na njenu fonetsku realizaciju) i deskriptivne gramatike. Istraživanje ovog tipa može da se primeni na pojedinačnu reč ili leksičko polje, a kao korpus može da se koristi opšti ili **specijalizovani korpus** (eng. *specialized corpus*), što povećava ili sužava opštost zaključaka koji se iz takve studije mogu izvesti.

Drugi primer korpusne analize pojedinačnih reči, ali na malom specijalizovanom korpusu sastavljenom od inauguracionih govora američkih predsednika, pokazuje kako se ova bazična metoda korpusne lingvistike može upotrebiti u cilju pragmatičkih istraživanja (Digonnet, 2014). Digonnet u završnom delu svog istraživanja, nakon kvalitativne analize pojmovnih metafora moći, metodama korpusne lingvistike analizira frekvenciju reči *I*, *we* i *power* u zasebnim inauguracionim govorima i dobijene frekvencijske podatke, koji pokazuju postepeni rast frekvencije tokom vremena, koristi kao lingvističku indikator ekstralingvističkog fenomena povećanja izvršnih ovlašćenja predsednika (Digonnet, 2014, str. 60–63). Metodološki posmatrano, analiza ovih ključnih reči obavljena je nakon **lematizacije** (eng. *lemmatization*) zamenica *I* i *we*, dok je frekvencijska analiza reči *power* obuhvatila i sve izvedene oblike reči, kao što su npr. *empower* i *powerful*, a za pretragu je

korišćen program *TextSTAT*³ (Digonnet, 2014, str. 60–61). Ovo istraživanje na malom specijalizovanom korpusu može da posluži kao studija slučaja i primer dobre prakse za slična istraživanja – naravno na drugim korpusima i sa drugim teorijskim ciljevima – kako u domenu pragmatike, tako i u domenu analize diskursa, što je dodatni indikator primenljivosti ove metode u 'panlingvističkim' okvirima.

Ova vrsta istraživanja uspešno je primenjena na primeru brojnih pojedinačnih reči ili odabranog skupa pojedinačnih reči, a kao drugi reprezentativni primeri mogu da se navedu npr. istraživanje psovki u savremenom britanskom varijetetu engleskog jezika na osnovu analize reči *fuck* (A. McEnery & Xiao, 2004) ili, recimo, istraživanje reči *like* kao diskursnog markera u govoru londonskih tinejdžera (Andersen, 1997). U domenu studija anglistike, ovakve studije mogu da posluže kao model za seminarske i diplomske radove u kojima se, recimo, istražuju anglicizmi po različitim kriterijumima za njihovu klasifikaciju koje navodi Prčić (2005, str. 119–143).

2.3.2. Kolokacije i frazeologija

Ako analize pojedinačnih reči mogu da se smatraju bazičnim tipom leksičko-gramatičkih korpusnih istraživanja, iz perspektive kompleksnosti istraživanja, po stepenu kompleksnosti sledeći tip istraživanja predstavljaju istraživanja kolokacija i frazeologije. Veoma reprezentativan primer ove vrste istraživanja je studija Chris Gledhill, pre svega jer ova studija pokazuje da se validni zaključci mogu formulisati čak i na veoma malom specijalizovanom korpusu od 150 naučnih članaka (Gledhill, 2000) koji su postali osnova za izradu *Pharmaceutical Sciences Corpusa (PSC)*. Fokus istraživanja nisu bili čitavi članci već uvodni odeljci, pa je i korpus smanjen u skladu sa tim, a cilj je bio da se kroz analizu kolokacija srednjeg stepena učestanosti, koje autor smatra frazeologijom ili preferentnim načinom izražavanja, utvrdi da li postoji specifična frazeologija farmakoloških istraživanja o kanceru. Nakon inicijalne analize ključnih reči u programu

WordSmith i detaljnije analize u programu *Monoconcord*, Gledhill je uspeo da kroz analizu gramatičkih reči identifikuje frazeologiju farmakoloških istraživanja o kanceru i njeno postojanje tumači kao potvrdu Sinclairovih teorija o leksičko-gramatičkoj strukturi jezika (Sinclair, 1991) koji zastupa idiomatsku strukturu jezika i čija teorija počiva na ideji o nepostojanju vrsta reči, već o postojanju valentnog kontinuuma reči na čijem se jednom kraju nalaze izrazito polivalentne reči, a na drugom kraju veoma specijalizovane reči, dok se između ova dva ekstrema nalaze leksički kompleksi različitih nivoa semantičke i sintagmatske kohezije: gramatičke reči su u tom pogledu izrazito polivalentne jer predstavljaju vezivno tkivo za specijalizovane reči i osnovni gradivni element kolokacija (Gledhill, 2000, str. 116).

Dakle, iz teorijske perspektive, ovaj rad imao je za cilj da na veoma specifičnom uzorku potvrdi načela funkcijskih, kognitivno-lingvističkih i upotrebnih teorija jezika koje polaze od pretpostavke da je osnovna jedinica jezika **konstrukcija** (eng. construction), što je najbolje formulisao Sinclair kada je rekao: „korisnik jezika ima na raspolaganju veliki broj delimično unapred konstruisanih fraza čiji odabir predstavlja pojedinačan čin [odabira], iako se može učiniti da se one [= te konstrukcije] mogu analizirati na nivou manjih segmenata“^{4*} (Sinclair, 1991, str. 110).

Ako se, međutim, zanemari teorijski fokus ovog rada, te ako se on posmatra iz čisto praktične perspektive, mogućnost identifikacije frazeologije uz pomoć frekvencijske analize kolokacija otvara mogućnost za različita dalja istraživanja: na osnovu analize frekventnosti utvrđene frazeologije u drugim tekstovima ili korpusima moguće je u daljim istraživanjima vršiti analizu kompleksnosti i specijalizacije teksta (veća ili manja frekvencija frazeologije upućuje na specijalizaciju ili popularizaciju teksta), a takođe je

* A language user has available to him or her a large number of semi-preconstructed phrases that constitute single choices, even though they might appear to be analyzable into segments. (Sinclair, 1991, str. 110)

moгуće na dijahronijskom korpusu utvrditi trasu razvoja frazeologije i pratiti njene promene. Suštinski govoreći, kolokacijsko-frazeološka istraživanja bazirana na identifikaciji frazeologije na osnovu frekvencije kolokata gramatičkih reči mogu primarno da se posmatraju kao prvi korak i osnova za dalja stilska i registarska istraživanja odnosno, dijahronijskih posmatrano, za istraživanja promena u stilovima i registrima. U domenu diplomskih studija anglistike, upotreba ovih metoda u kombinaciji sa etiketiranjem anglicizama može da posluži za izradu lista anglicizama i njihovih kolokata u zasebnim registrima u okvirima samostalnog studentskog rada i izrade diplomskih radova, što može da predstavlja jednu od radnji neophodnih za utvrđivanje činjeničnog stanja za potrebe stvaranja onoga što Prčić (2014) naziva kontaktna lingvistička kompetencija u oblasti upotrebe engleskog kao odomaćenog stranog jezika.

U skladu sa prethodnom napomenom o mogućim upotrebama ove vrste istraživanja u oblasti diplomskih studija anglistike, jasno je da kolokacijsko-frazeološka korpusna istraživanja ne moraju uvek da imaju primarno teorijsku orijentaciju. Veoma dobar primer za ovu tvrdnju je istraživanje akademske frazeologije autora Simpson-Vlach i Ellis, koje je osim teorijskih ciljeva iz domena sinklerovske upotrebne teorije jezika i metodoloških ciljeva iz domena korpusne lingvistike takođe imalo i izražene pedagoške ciljeve u domenu nastave stranih jezika i nastave upotrebe stranog jezika u posebnim registrima (Simpson-Vlach & Ellis, 2010). Ovo istraživanje bilo je osmišljeno kao unapređena i proširena verzija primarno pedagoški orijentisanog istraživanja koje je 2000. godine obavila Averil Coxhead čiji je ključni cilj bila izrada akademske liste reči, odnosno reči čija je frekvencija veća u akademskim tekstovima, pri čemu je važno napomenuti da je Coxhead vršila frekvencijsku analizu pojedinačnih reči, a ne kolokacija i frazeologije (Coxhead, 2000).

Osim po širem fokusu, koji je bio na frazama, istraživanje Simpson-Vlach i Ellis od Gledhillovog razlikuje se i po tome što u cilju identifikacije akademske frazeologije ovo

dvoje autora razvijaju inovativnu interdisciplinarnu metodološku aparaturu koja kombinuje kvantitativne i kvalitativne kriterijume, statističku i lingvističku analizu korpusa, primenu psiholingvističkih kvantitativnih metoda kao i iskustvena saznanja nastavnika (Simpson-Vlach & Ellis, 2010, str. 490). Razlog zbog koga su Simpson-Vlach i Ellis razvili novu metodologiju za detekciju polileksemskih fraza jeste nedovoljna preciznost čisto frekvencijskog pristupa koji kao potencijalne kandidate za frazeologiju pronalazi i nizove reči koji su prosto veoma česti, kao što je na primer niz *and of the* koji, suštinski posmatrano, ništa ne znači. U okvirima korpusne lingvistike, ključna novina u njihovom pristupu bila je uvođenje statističke mere kohezivnosti, koja se često upotrebljava u računskoj lingvistici, pod nazivom **zajednička informacija** (eng. *mutual information*) ili, skraćeno, *MI*, koja je dodatno uparena sa studijama validacije i prioretizacije koje su za cilj imale da utvrde koje fraze su zaista relevantne u nastavi stranog jezika (Simpson-Vlach & Ellis, 2010, str. 490). Takođe je važno napomenuti da se u ovoj studiji, za razliku od većine korpusnih studija, koristi **ciljni korpus** (eng. *target corpus*) i **uporedni korpus** (eng. *comparison corpus*). Naime, na samom početku istraživanja, pomoću programa *Collocate*, autori su iz ciljnog korpusa, koji je sadržavao akademske pisane i govorne tekstove, i iz uporednog korpusa opšteg tipa ekstrahovali **3-grame** (eng. *3-gram*), **4-grame** (eng. *4-gram*) i **5-grame** (eng. *5-gram*), tj. fraze sastavljene od 3, 4 i 5 reči, sa frekvencijom višom od 10 pojavljivanja u milion reči, koje su onda poredili kako bi utvrdili koji od ovih **n-grama** (eng. *n-gram*) se pojavljuju u oba korpusa, ali češće u ciljnom, tj. akademskom, korpusu, za što je upotrebljena statistička mera pod nazivom **log verodostojnost** (log likelihood) ili, skraćeno, *LL* (Simpson-Vlach & Ellis, 2010, str. 492). Na taj način, autori su sastavili listu od 108 fraza (54 iz pisanog i 54 iz govornog dela korpusa) koje su predstavljale statistički najbolje kandidate za listu opšte akademske frazeologije. Interdisciplinarnost metodološke aparature, a pre svega kombinovanje kvantitativnog i

kvalitativnog metoda, ogleda se u činjenici da su nakon sastavljanja ove liste, nastavnici stranog jezika zamoljeni da ocene, na skali od 1 do 5, da li smatraju da je određena fraza zaista akademski relevantna fraza, da li ima kohezivnu funkciju ili kohezivno značenje, te da li zavređuje da bude uključena u nastavu stranog jezika kao fraza ili izraz (Simpson-Vlach & Ellis, 2010, str. 495–496). Na ovaj način nastala je statistički i pedagoški relevantna lista fraza koje se koriste u akademskom diskursu, a čitavo istraživanje može da posluži kao model za ekstrakciju frazeologije i polileksemske terminologije iz registarski specijalizovanih korpusa.

2.3.3. Gramatika reči

Drugu veliku grupu leksičko-gramatičkih korpusnih istraživanja čine ona čiji se ciljevi analize pojedinačnih reči, ili odabranog skupa pojedinačnih reči, mogu pozicionirati u okvirima gramatičkih istraživanja, za razliku od prethodnih primera gde je naglasak bio na pragmatičkoj i leksikografskoj komponenti. Osnovna karakteristika ovakvih korpusno-lingvističkih gramatičkih istraživanja, posebno u novom milenijumu, jeste česta i naglašena upotreba statističkih metoda u analizi korpusa. Iz te perspektive, jedan od najvećih autoriteta u ovom tipu istraživanja je verovatno Stefan Gries, koji je osim brojnih naučnih članaka koji predstavljaju spoj statističkih i korpusnih istraživanja, takođe objavio i dve knjige, mada bi se one mogle nazvati i udžbenicima, o primeni kvantitativnih i statističkih metoda u korpusnoj lingvistici: *Quantitative Corpus Linguistics with R* (Gries, 2009) i *Statistics for Linguistics with R: A Practical Introduction* (Gries, 2013).

Zbog svega spomenutog, ne bi trebalo da čudi da je na ovom mestu kao reprezentativni rad iz domena gramatičkih studija koje koriste metode korpusne lingvistike odabran baš rad Stefana Griesa, pri čemu je odabran rad koji na najreprezentativniji način prikazuje sintezu statističkih metoda, upotrebe korpusa i gramatičkih istraživanja: reč je o radu u kome se na primeru provere međusobne zamenljivosti engleskih prideva koji završavaju na

–*ic* i –*ical* unapređuje već ranije postojeći statistički metod koji, osim očiglednih gramatičkih implikacija (razlučivanje semantičke komponente sufiksa i njihovih distributivnih karakteristika), može da se primeni i u leksikografske svrhe za utvrđivanje stepena u kojem su različite leme semantički slične ili različite, što je korisno kako pri izradi rečnika, tako i prilikom izrade tezaurusa.

Ova oblast korpusnih istraživanja obiluje velikim brojem različitih studija čiji su autori na različite načine pokušavali da utvrde pravu statističku meru jačine kolokacione veze (Manning & Schütze, 1999, str. 151–189), pa se na prvi pogled čini da Gries u svom radu troši nepotreban napor da reši već velikim delom rešeni problem. Ipak, sve metode koje Manning i Schütze opisuju u petom poglavlju svoje knjige kao primarnu namenu imaju identifikaciju statistički značajnih kolokacija, dok Gries unapređuje **podtest** (eng. *sub-test*) koji su još sredinom devedesetih razvili Church i dr. (K. W. Church, Gale, Hanks, Hindle, & Moon, 1994) kako bi, na osnovu identifikovanih kolokacija, analizirao distribuciju semantički sličnih reči, što se može smatrati širenjem opsega primene ovog metoda.

Iz perspektive semantike i, delimično, morfosintakse, značajna karakteristika pristupa koji Church i dr. zastupaju u ovakvim istraživanjama, a Gries preuzima, jeste zamena koncepta sinonimije, kao semantičkog koncepta, konceptom zamenjivosti, kao sintaksičko-gramatičkim distributivnim konceptom, koji definišu kao „fenomen kada dve jedinice koje se pojavljuju u diskursu zauzimaju isti leksičko-sintaksički prostor“* (K. W. Church i ostali, 1994, str. 14–15). Church i dr. ilustrovali su svoj metod na primeru stepena zamenjivosti engleskih glagola *ask for* i *request*.

Statistički posmatrano, Church i dr. glagol posmatraju kao jednu varijablu (W1), a objekat glagola kao drugu varijablu (W2), na kojima potom primenjuju svoje testove

* Substitutability may then be defined as the phenomenon of two items appearing in discourse to occupy the same lexicosyntactic space. (K. W. Church, Gale, Hanks, Hindle, & Moon, 1994, str. 14–15)

zamenjivosti (Gries, 2003, str. 22). U praksi, nakon što su identifikovali 75.115 statistički značajnih glagolsko-objekatskih kolokacija u *AP Corpusu* iz 1988. godine, Church i dr. identifikovali su statistički značajne kolokate u objekatskim pozicijama glagola *ask for* i *request* (85 objekata za *ask for* i 59 za *request*) kao i broj statistički značajnih kolokate za oba glagola (28 objekata), posle čega su utvrdili broj glagolsko-objekatskih parova u kojima je objekat (W2) statistički značajan kolokat glagola *request* (2.382 parova), da bi onda postavili ključno pitanje: ako je statistički očekivano poklapanje glagolsko-objekatskih parova 2,69, da li je brojka od 28 poklapajućih glagolsko-objekatskih parova statistički značajno veća (Gries, 2003, str. 22). Kako bi dobili odgovor na ovo pitanje Church i dr. primenjuju **t-test** (eng. *t-test*) i kao što se može i pretpostaviti, odgovor koji na to pitanje daje t-test je potvrđan, a zaključak koji Church i dr. izvlače jeste da se na osnovu kolokacijskih informacija može zaključiti da su *ask for* i *request* verovatno semantički slični, iako pri tome daju ogradu da „podaci o distribuciji ne mogu sa potpunom sigurnošću da dokažu regularnosti u semantičkim odnosima“* (K. W. Church i ostali, 1994, str. 15) .

Postoje tri kritičke zamerke zbog kojih Gries unapređuje podtest: nije jasno kojom statističkom metodom su Church i dr. identifikovali statistički značajne kolokate (pošto neke metode, kao što je zajednička informacija koju Church i dr. pominju, prenaglašavaju značaj retkih kolokata), t-test – kao asimptotski test – može da bude problematičan ako se primenjuje na korpusne podatke koji često imaju nisku frekvenciju i ne prate **normalnu raspodelu** (eng. *normal distribution*), te, konačno, Church i dr. ne nude nikakve mere i postupke za proveru i evaluaciju rezultata (Gries, 2003, str. 23). Pridevski parovi sa sufiksima *-ic* i *-ical*, kao što je ranije pomenuto, odabrani su kao fokus probnog istraživanja, jer u deskriptivnim gramatikama ne postoji jasan konsenzus oko razlika u

* „...distributional evidence alone cannot be used conclusively to prove semantic regularities...” (K. W. Church i ostali, 1994, str. 15)

značenju ova dva sufiksa i stepenu u kojem su pridevi kao što su npr. *electric* i *electrical* međusobno zamenjivi u istom kontekstu, pa samim tim ovi pridevski parovi predstavljaju idealan materijal za proveru statističkog metoda koji kao osnovni cilj ima utvrđivanje stepena zamenjivosti, odnosno, uslovno govoreći, sinonimije (Gries, 2003, str. 24).

Gries je svoje istraživanje započeo izradom konkordancijske liste (ključna reč i prvi desni kolokat, tj. R1) svih reči koje su u *BNC* korpusu (isključivo u delu *BNC*-a koji sadrži uzorke pisanog jezika) etiketirane kao pridevi koji završavaju na *-ic* i *-ical* (oko 1.500 reči), nakon čega je pronašao ukupno 57 parova, tj. 57 primera gde su od istog korena izvedeni i pridevi koji završavaju na *-ic* i *-ical*, od kojih je odabrano 47 parova u kojima oba prideva imaju frekvenciju pojavljivanja veću od 20 (Gries, 2003, str. 26–27). S obzirom na to da podtest zahteva i podatak o broju statistički značajnih kolokata svih prideva, Gries je takođe izradio konkordancijsku listu svih reči u korpusu anotiranih kao pridevi, pri čemu je spisak modifikovao izbacivanjem prideva koji se nalaze na kraju pasusa, prideve u frazama u kojim postoji elipsa, prideve na kraju rečenice, kao i prideve iza kojih počinje klauza, čime je dobio listu od 1.758.462 kolokacija, koju je dodatno suzio na 297.111 (2-gramskih) kolokacija izbacivanjem svih kolokacija sa frekvencijom pojavljivanja manjom od tri (Gries, 2003, str. 27).

Prvu zamerku na Churchov podtest, koja se tiče metoda identifikovanja statistički značajnih kolokata, Gries u svom istraživanju prosto rešava transparentnim i eksplicitno navedenim postupkom merenja jačine kolokacije. Za razliku od ranijeg istraživanja gde je koristio kombinaciju **hi-kvadrat testa** (eng. *chi-square test*) i Dunningove **2 log λ** (eng. *2 log λ*) mere, u ovom istraživanju Gries koristi zajedničku informaciju (MI) (K. Church, Gale, Hanks, & Kindle, 1991, str. 4–5) i **2 log λ** (Dunning, 1993), pri čemu MI koristi za pronalaženje 2-gramskih kolokacija koje se javljaju češće nego što se to može očekivati, a **2 log λ** koristi kao zamenu za hi-kvadrat test, odnosno kao meru **statističke značajnosti**

(eng. *statistical significance*) (Gries, 2003, str. 27). Korišćenjem ovih metoda Gries je utvrdio značajnost kolokacionog poklapanja unutar parova prideva sa nastavcima *-ic* i *-ical* u oba smera za 47 analiziranih pridevskih parova, tj. koliko statistički značajnih kolokata prideva sa sufiksom *-ical*, npr. prideva *analytical*, su ujedno značajni kolokati odgovarajućeg prideva sa sufiksom *-ic*, u ovom primeru *analytic*, te koliko statistički značajnih kolokata prideva sa sufiksom *-ic*, tj. u ovom primeru *analytic*, su ujedno značajni kolokati prideva sa sufiksom *-ical*, tj. prideva *analytical* u ovom slučaju (Gries, 2003, str. 27–28).

Dvosmerna značajnost poklapanja kolokata proverena je upotrebom t-testa, ali su rezultati dobijeni t-testom takođe upoređeni sa rezultatima dobijenim primenom **Fisherovog testa tačne verovatnoće** (eng. *Fisher-exact test*), čime je Gries istovremeno rešio i drugu i treću kritičku zamerku na račun Churchove implementacije podtesta: (ne)prikladnost primene t-testa na korpusne podatke i odsustvo mehanizama za proveru i evaluaciju rezultata. Naime, nakon primene testa tačne verovatnoće za određivanje značajnih poklapanja među kolokatima pridevskih parove, Gries je utvrdio da je, na prvi pogled, t-test prikladniji način detekcije zamenjivih leksema, jer je Fisherov test tačne verovatnoće dao veoma drugačije rezultate i detektovao mnogo više značajnih kolokata, pa se čini ili da su pridevski parovi *-ic/-ical* semantički sličniji nego što se do sada činilo ili da je test tačne verovatnoće suviše osetljiv, u smislu da daje pozitivne rezultate čak i za retka poklapanja među kolokatima pridevskih parova, odnosno da kao zamenjive pridevske parove identifikuje čak i one parove među čijim pojedinačnim elementima rečnici i deskriptivna gramatika navode značajne semantičke razlike (Gries, 2003, str. 36). Ovu dilemu Gries je razrešio nakon primene oba testa ne samo na parovima prideva sa sufiksima *-ic* i *-ical* već i na slučajno odabranom uzorku „običnih“ prideva, gde se ispostavilo da na uzorku običnih prideva oba testa daju isti rezultat, što Gries uzima kao najjači dokaz da

Fisherov test tačne verovatnoće nije suviše osetljiv (naprotiv, da je precizniji od t-testa), već da su semantičke razlike među parovima prideva sa sufiksima *-ic* i *-ical* mnogo manje nego što to prikazuje referentna literatura, što je u stvari i hteo da dokaže (Gries, 2003, str. 39).

Griesova verzija Churchovog podtesta sa Fisherovim testom tačne verovatnoće primenjena na prideve sa sufiksima *-ic* i *-ical* može da se primeni na analizu svih **približnih sinonima** (eng. *near synonyms*), ali može da se iskoristi i reverzibilno, tj. za otkrivanje približnih sinonima i međusobno zamenjivih reči koje još nisu leksikografski prepoznate ili obrađene. Štaviše, modifikovanjem podtesta moguće je analizirati komplementizatore sličnih gramatičkih konstrukcija (npr. engleski *Present Simple* i *Present Perfect*) ili prosto porediti sintaksičko ponašanje i osobine srodnih gramatičkih fenomena.

Važno je napomenuti da gramatička korpusna istraživanja poput Griesovog nisu jedina vrsta ovih istraživanja, odnosno da upotreba naprednih i složenih statističkih postupaka nije neophodna za istraživanje gramatičkih fenomena u korpusima. Veoma dobra potvrda ove tvrdnje je, na primer, istraživanje nerestriktivnih relativnih klauza u govornom engleskom jeziku, autora Hongyin Taoa i Michaela McCarthyja (Tao & McCarthy, 2001). Ovo istraživanje moglo bi se nazvati tradicionalnim korpusnim istraživanjem, u smislu da ne koristi napredne statističke metode, već se istraživački rad svodi na pretragu korpusa u sprezi sa kritičkom analizom ekscerpiranih primera u datim kontekstima.

Teorijski posmatrano, u svom istraživanju Tao i McCarthy su pokušali da upotrebom metoda korpusne lingvistike otkriju pragmatičke principe na kojima počiva upotreba nerestriktivnih relativnih klauza, što je prvo zahtevalo da se uz mnogo truda ručno (tj. ne na automatski način) u korpusima *CANCODE* i *CSAE* (*Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English* i *Corpus of Spoken American English*) pronađu primeri

nerestriktivnih relativnih klauza (ukupno 692 primera), a da se zatim na užem skupu reprezentativnih primera (214 relativnih klauza) obavi kvalitativna analiza njihove upotrebe (Tao & McCarthy, 2001, str. 661–662). Ta analize pokazala je da na pojavu ove vrste klauza utiču pre svega pragmatički, a ne semantički, faktori, a analizirane su i kolokacije ovih klauza sa modalnim izrazima i diskursnim markerima kao i njihova upotrebe u **konverzacijskim turnusima** (eng. *conversation turns*), pri čemu je zaključeno da nerestriktivne klauze imaju funkciju produženja turnusa, ali da se koriste i kao dodatak odgovoru na pitanje i prilikom **preuzimanja turnusa** (eng. *turn taking*). Ključni zaključci koje je ova vrsta korpusno-lingvističke analize omogućila jeste dokazivanje značaja pragmatičkih faktora za izbor gramatičkih struktura, što, u stvari, ide u prilog teorijama o značaju korpusnih istraživanja u okvirima probabilističke teorije upotrebe gramatičkih konstrukcija (Halliday) i probabilističke gramatike uopšte (Tao & McCarthy, 2001, str. 674–675). Ova vrsta istraživanja, tj. pronalaženje primera u korpus i potonja analiza, primenjiva je u svim oblastima lingvističkih istraživanja koja su kompatibilna sa korpusnim podacima.

2.3.4. Pragmatika

Završni skup reprezentativnih istraživanja iz oblasti leksičko-gramatičkih korpusnih istraživanja čine primeri upotrebe korpusa u teorijskim okvirima pragmatike. Činjenicu da se pragmatička istraživanje navode poslednje ne bi, međutim, nikako trebalo tumačiti kao indikator manjeg značaja pragmatičkih istraživanja baziranih na korpusnim podacima, već kao indikator složenosti ove vrste istraživanja, koja po svom fokusu na upotrebu jezika skoro uvek koriste interdisciplinarnu metodologiju, pa sami time predstavljaju graničnu oblast korpusnih istraživanja koja ima mnogo dodirnih tačaka kako sa leksičko-gramatičkim tako i sa i varijetetskim korpusnim istraživanja, ali koja bi mogla da se smatraju i zasebnom grupom korpusnih istraživanja.

Interdisciplinarnost pragmatičkih istraživanja, s jedne strane, i problematičnost povlačenja jasnih linija razdvajanja između lingvističkih disciplina, s druge strane, lako su vidljivi iz ranije opisanog istraživanja Juckera i Taavitsainenove, koje se podjednako može smatrati istorijsko-lingvističkim, koliko i pragmatičkim istraživanjem (Jucker & Taavitsainen, 2000). Razlog zbog koga je to istraživanje, uprkos svojoj pragmatičkoj tematici, ipak opisano u okvirima istorijsko-lingvističkih korpusnih istraživanja jeste njegov fokus na dugu dijahroniju, koja obuhvata sve periode u razvoju engleskog jezika. Po istom kriterijumu, istraživanje Susan Fitzmaurice, koja je istraživala **učtivost** (eng. *politeness*) i modalna značenja u korpusu tekstova iz ranog osamnaestog veka, može da se okarakterise primarno kao pragmatičko istraživanje (Fitzmaurice, 2002). Dodatni razlog za odabir ovog istraživanja kao reprezentativnog primera pragmatičkih korpusnih istraživanja jeste i metodološki pristup koji kombinuje kvantitativnu i kvalitativnu analizu, što je još jedna ilustracija činjenice da ta dva pristupa nisu nužno međusobno isključiva, pri čemu se kao teorijsko-metodološki okviri koriste korpusna lingvistika, **teorija učtivosti** (eng. *politeness theory*) i **analiza društvenih mreža** (eng. *social network analysis*) (Fitzmaurice, 2002, str. 239).

Osnovna istraživačka namera Fitzmauriceove bila je da istraži ulogu koju princip učtivosti i upotreba modalnog značenja igraju u formulisanju **samounižavajućeg diskursa** (eng. *humiliative discourse*) u interakciji između **mecena** (eng. *patrons*) i njihovih **štićenika** (eng. *clients*). Eksplicitnije rečeno, istraživanje je imalo za cilj da utvrdi kako izbor modalnih konstrukcija određenog autora varira u zavisnosti od tipa teksta (npr. u romanu, za razliku od pisma meceni ili pisma zahvalnosti kolegi), te da li i uolikoj meri značenja modalnih glagola obezbeđuju pragmatičke resurse za izražavanje učtivosti samounižavajućeg tipa, koja je neophodna da se obezbedi pokroviteljstvo mecene (Fitzmaurice, 2002, str. 243–244).

Kontekst mecensko-štićeničkih odnosa podrazumevao ja da Fitzmauriceova mora prvo da obavi analizu društvene mreže određenog mecene i njegovih štićenika, pri čemu se ona opredelila za Charlesa Montaguea, Erla od Halifaksa, čiji skup štićenika, koga su između ostalih činili i Swift i Dryden, naziva Addisonovom kohortom (Fitzmaurice, 2002, str. 245–246). Pošto je analizom korespodencije Montaguea i štićenika utvrdila da je svaki štićenik individualno komunicirao sa njim, čak i slučajevima kada su se štićenici međusobno poznavali (Fitzmaurice, 2002, str. 246), Fitzmaurice je odlučila da detaljno prouči formulisanje samounižavajućeg diskursa u suženom korpusu sastavljenom od pisama članova Joseph Addisonove kohorte upućenih Charlesu Montagueu, a da korpus sastavljen od svih tekstova nastalih unutar društvene mreže, tj. kohorte, Josepha Addisona iskoristi kao **bazni korpus** (eng. *base corpus*), tj. kao osnovu za poređenje opšteg diskursa kohorte i samounižavajućeg diskursa kada su članovi kohorte u interakciji sa mecenom (Fitzmaurice, 2002, str. 248). Tekstovi za oba korpusa su nastali delimičnom digitalizacijom arhivske građe, a većim delom su preuzeti iz korpusa *Network of Eighteenth-century English Texts (NEET)* (Fitzmaurice, 2002, str. 248).

Iz perspektive korpusne lingvistike, najzanimljiviji deo Fitzmauriceinog istraživanja je kvantitativna analiza korpusa tokom koje je autorka koristeći program *MonoConc* istraživala frekvenciju i distribuciju modalnih glagola u dva registra – u baznom korpusu tekstova Addisonove kohorte i u suženom korpusu pisama članova kohorte razmenjenih sa Montagueom (Fitzmaurice, 2002, str. 248–250). Na ovaj način Fitzmauriceove je dobila dve frekvencijske liste koje su činile temelj istraživanja. Potonja kvalitativna analiza obuhvatala je tumačenje značenja modalnih glagola u kontekstu, te njihovu interakciju sa **markerima tačke gledišta** (eng. *stance markers*). Ključni zaključak koji Fitzmauriceova izvlači na osnovu kvantitativnih saznanja jeste da izbor modalnih glagola zavisi kako od registra, tako i od svrhe komunikacije, pri čemu je u samounižavajućem diskursu primećena

mного veća upotreba modala nego u neutralnom diskursu. Drugi zaključak, baziran pre svega na kvalitativnom istraživanju, jeste da u samounižavajućem diskursu postoji interakcija modalnih glagola sa markerima tačke gledišta, a sa ciljem da se govornik, tj. u ovom slučaju štíćenik, postavi na pravu društveno-hijerarhijsku distancu u odnosu na primaoca poruke, tj. u ovom slučaju mecenu (Fitzmaurice, 2002, str. 261).

Istraživanje Susan Fitzmaurice veoma reprezentativno prikazuje mogućnosti i metodologiju primene korpus u pragmatičkim istraživanjima, počev od odabira i analize reprezentativnosti korpusa, preko pronalaženja adekvatnih leksičko-gramatičkih struktura koje služe kao indikatori pragmatičkih procesa, kvantifikacije tih struktura i završne kvalitativne analize kvantifikovanih podataka. Ipak, neophodno je naglasiti da upotreba korpusa u pragmatici, pre svega zbog brojnosti činilaca i principa koji upravljaju jezičkom interakcijom, nudi širok spektar mogućih istraživačkih usmerenja, od kojih su sva kompatibilna sa pristupom korpusne lingvistike.

U domenu analize diskursne kohezije i koherencije, na primer, moguće je na paralelnom korpusu vršiti komparativnu analizu dva jezika u pogledu startegija postizanja kohezivnosti kada postoje dva tematizovana elementa, kao što je urađeno pomoću korpusa *English-Norwegian Parallel Corpus* (ENPC) i *Oslo Multilingual Corpus* (OMC) za nemački i norveški jezik (Hasselgård, 2004). Takođe je moguće porediti dva oblika jezičke komunikacije – npr. podatke iz **govornog korpusa** (eng. *spoken corpus*) i podatke iz korpusa elektronske pošte – u cilju utvrđivanja strukturnih obrazaca kojima se postiže koherencija (Tanskanen, 2004). Ipak, ovakva pragmatička istraživanja verovatno prevazilaze okvire leksičko-gramatičkih studija i prelaze u domen varijetetskih korpusnih istraživanja.

S druge strane, kada je reč o pragmatičkoj analizi metadiskursa i diskursnih markera, moguće je reći da se ona u potpunosti uklapaju u okvire leksičko-gramatičke korpusne

metodologije. Ilustrativni primeri ove vrste su istraživanja koja se fokusiraju na pojedinačni diskursni marker, kao što je npr. *I don't know*, u govornom jeziku (Diani, 2004), ili analiziraju interakciju gestikulacije, tj. neverbalne komunikacije, i simboličke upotrebe jezika u upotrebi određenih reči ili fraza, kao što je npr. deiktička upotreba priloga *here* (Bamford, 2004). Ova vrsta istraživanja može da se primeni i u domenu nastave stranog jezika, pa npr. Karin Aijmer analizira već pomenuti diskursni marker *I don't know* i konkurentski, neformalni oblik *dunno* u **učeničkom korpusu** (eng. *learner corpus*) i u govornom korpusu izvornih govornika kako bi ponudila sugestije za diskursne i pragmatičke elemente nastave engleskog kao stranog jezika (Aijmer, 2009).

Korpusne metode u pragmatici takođe su našle primenu i u domenu pragmatičke analize metafore (Wikberg, 2004), ali i u domenu informacione strukture rečenice (Kaltenböck, 2004). Drugim rečima, gotovo da je nemoguće naći oblast pragmatičkih istraživanja u kojoj upotreba korpusa nije moguće ili čak neophodna.

2.3.5. Pojedinačni registri

Za razliku od raznorodnih leksičko-gramatičkih korpusnih istraživanja opisanih u prethodnim pododdeljcima, čija je zajednička osobina da određeni, pojedinačni lingvistički fenomen analiziraju na osnovu pretrage pojedinačnih reči ili izraza u korpusu sa ciljem da se izvedu opšti zaključci o određenom jezičkom sistemu, varijetetska korpusna istraživanja analiziraju jedan ili veći broj lingvističkih fenomena sa ciljem da utvrde specifične ili opšte karakteristike određenog jezičkog varijeteta, kao podskupa šireg jezičkog sistema kome taj varijetet pripada. U cilju potpune transparentnosti, neophodno je naglasiti da se pod terminom **varijetet** (eng. *variety*) ovde misli na svaki specifični **oblik jezika** (eng. *form of language*) ili **jezičke grupacije** (eng. *language cluster*), koji, zavisno od ekstralingvističkih karakteristika koje određeni varijete razlikuju od nekog drugog, na kontinuumu varijeteta može da se kreće od kontekstualno i situaciono uslovljene varijacije u obliku **registara**

(eng. *register*) i **stilova** (eng. *style*), preko geografski i društveno uslovljenih varijacija u obliku **naglasaka** (eng. *accent*) i **dijalekata** (eng. *dialects*), pa sve do geopolitički uslovljenih varijacija kao što su **standardni** (eng. *standard variety*) i **nacionalni varijeteti** (eng. *national variety*) (Southerland & Katamba, 1997, str. 541). Ako se varijetetska korpusna istraživanja analiziraju prema širini obuhvata i prema tipu realizacije jezičke varijacije koja se posmatra, kao istraživanja najužeg fokusa mogu da se smatraju ona koja metodologijom korpusne lingvistike istražuju pojedinačni registar kao situaciono uslovljeni varijetet. Upravo zbog toga, ovaj pododjeljak bavi se reprezentativnim primerima ovog tipa varijetetskih korpusnih istraživanja, a potonji odeljci istraživanjima sa širim fokusom: međuregisterskom varijacijom i analizom dijalekata i nacionalnih jezičkih varijeteta.

Termin registar u ovom radu koristi se u značenju manifestacija jezičkih varijacija uslovljenih upotrebom jezika, a ne varijacija uslovljenih razlikama među grupama govornika (Biber & Finegan, 1994, str. 4). Drugim rečima, misli se na varijacije koje primarno zavise od interakcije konteksta u kojem se komunikacija dešava i komunikativne namere, a ne na varijacije između grupa govornika koje zavise od regije, stepena obrazovanja, društvene klase i pola učesnika u komunikaciji, koje se tradicionalno zovu dijalekti i sociolekti (Biber & Finegan, 1994, str. 4).

Dva najšira registra verovatno predstavljaju pisani i govorni jezik, pošto su pisanje i govor dva primarna konteksta u kojima se vrši jezička interakcija, pri čemu unutar svakog od ovih opštih registara postoji ogroman broj specifičnijih registrara. Upravo zbog toga u ovom odeljku predstavljena su dva reprezentativni rad iz domena pojedinačnog registra od kojih jedan metodama korpusne lingvistike proučava registar govornog jezika u spoljno-angažovanim (eng. *outsourced*) telefonskim centrima za podršku korisnicima (Friginal, 2008), a drugi sličnim metodama proučava registar pisanog jezika u specifičnijim registerskim okvirima naučnih članaka iz oblasti biohemije (Kanoksilapatham, 2005).

Eric Friginalovo istraživanje govornog jezika u spoljno-angažovanim telefonskim centrima nije međutim samo reprezentativan primer analize specifičnog govornog registra, već i veoma reprezentativan primer primene **multidimenzionalne analize** (eng. *multidimensional analysis*), skraćeno **MD**, koju je razvio Douglas Biber (Biber, 1992, 2006a, 2006b; S. Conrad & Biber, 2001). MD analiza počiva na konceptu **supojavlivanja** (eng. *co-occurrence*), odnosno na konceptu postojanja jezičkih obrazaca (tipa, na primer, *I mean* ili *you see*) koji se manje ili više često javljaju u određenom registru. Statistički posmatrano, MD analiza podrazumeva utvrđivanje frekvencijskih distribucija i statistički značajnih supojavlivanja, pri čemu se podaci za analizu dobijaju **faktorskom analizom** (eng. *factor analysis*), skraćeno **FA**, koja u statistici služi za istraživanje međuzavisnosti unutar velikog broja varijabli, a sa ciljevima objašnjavanja većeg broja varijabli na osnovu manjeg broja faktora, te identifikovanja dimenzija koje se ne mogu odmah uočiti (Friginal, 2008, str. 717–718).

Korpus koji je Friginal koristio u svom istraživanju sastojao se od 364 transkribovana telefonska razgovara (ukupno 453.630 reči) iz oblasti tehničke podrške i podrške korisnicima, koji su potom segmentirani u **konverzacione turnuse** (eng. *conversational turns*) korisnika i konverzacione turnuse agenata jer je cilj bio da se govor korisnik i agenata zasebno analizira (Friginal, 2008, str. 718–719). U ovim segmentima je potom urađeno **automatsko etiketiranje po vrsti reči** (eng. *automatic part-of-speech tagging* ili *automatic POS tagging*), nakon čega je obavljena i normalizacija frekvencija anotiranih vrsta reči, a u podatke za analizu ubačeni su i konverzaciono relevantni podaci koje automatska anotacija nije obuhvatila, kao što su, na primer, dužina turnusa, markeri učtivosti, kao i pauze (tj. njihovo tranja) u razgovoru (Friginal, 2008, str. 719). Nakon nekoliko probnih faktorskih analiza više od 70 vrsta anotiranih lingvističkih podataka (tj. 70 varijabli), Friginal je odabrao konačni skup podataka (tj. varijabli) iz koga su izbačene

varijable (eng. *variables*) čiji je **komunalitet** (eng. *communality value*) bio ispod 0,250, a kao rezultat je dobijen konačni skup podataka koji je obuhvatao 36 leksičkih i sintaksičkih vrsta anotiranih podataka, tj. 36 varijabli koje Friginal naziva **lingvističkim osobinama** (eng. *linguistic features*) (Friginal, 2008, str. 719–720). U programu *SPSS v14*, nakon provere da li podaci ispunjavaju pretpostavke neophodne za faktorsku analizu, obavljena je ekstrakcija faktora, pri čemu je nakon nekoliko probnih ekstrakcija odlučeno da se odabere analiza sa tri faktora, pri čemu 8 od ukupno 36 varijabli nije bilo obuhvaćeno nekim od faktora: nakon toga izračunati su faktorski skorovi za svaki od 728 segmentiranih razgovora kako bi bilo moguće porediti **srednje vrednosti** (eng. *means*) za različite govornike i grupe govornika za sva tri faktora (Friginal, 2008, str. 720). Podatak da li određeni razgovor ima visoku ili nisku vrednost **faktorskog skora** (eng. *factor score*) bio je ključan u tumačenju supojavljivanja varijabli, tj. lingvističkih osobina, a **ANOVA** (eng. *ANOVA* ili *ANalysis of VAriance*) i nezavisni t-test su upotrebljeni da bi se utvrdilo da li su razlike u srednjim vrednostima među grupama govornika statistički značajne u okvirima tri identifikovana faktora (Friginal, 2008, str. 720).

Nakon obavljene statističke analize, Friginal je pristupio tumačenju rezultat u okviru tri pomenuta faktora. Prvi faktor, koji je Friginal nazvao „Dimenzija 1: fokusiranost na sagovornika, učtivost i elaboracija informacija nasuprot fokusiranosti na sebe i pojednostavljene naracije“, obuhvatao je 18 varijabli poput zamenica drugog lica, nominalizacije i markera učtivosti kao što su *please, thanks, ma'm* i *sir*, drugi faktor, pod nazivom „Dimenzija 2: unapred planiran, proceduralni govor“, obuhvatao je 13 varijabli poput broja reči, dužine reči i temporalnih priloga, a treći faktor, nazvan „Dimenzija 3: upravljanje protokom informacija“, obuhvatao je samo 4 varijable: diskursne partikule, priloge, izraz *OK* i dužinu turnusa (Friginal, 2008, str. 720–733). Multidimenzionalna analiza prema ova tri faktora u transkribovanim razgovorima pokazala je da agenti u

telefonskim centrima i pozivaoci koriste statistički značajno različite iskaze: iskazi agenata su fokusirani na sagovornika, učtivi, razrađeni, unapred planirani, prate proceduru, a agenti takođe neprestano upravljaju svojim iskazima u pogledu toga koje informacija daju i na koji način (visoka frekvencija markera učtivosti), dok su iskazi klijenata fokusirani na same sebe (a ne na sagovornika), imaju jak lični pečat, ne prate unapred definisan plan i proceduru, a takođe ne postoji jasan napor da se upravlja iskazom u pogledu toga koje informacije se nude sagovorniku, na koji način i kojim redosledom (Friginal, 2008, str. 733–734). Iako mu to nije bio primarni cilj, Friginal je takođe uočio razlike između agenata muškog i ženskog pola, tj. rodno uslovljene razlike u konstruisanju iskaza: agenti ženskog roda imaju izraženiju tendenciju da dodatno razrade svoje iskaze, te da koriste apstraktnije izraze i složenije reči nego agenti muškog roda, a agenti ženskog roda takođe koriste više markera učtivosti nego njihove muške kolege (Friginal, 2008, str. 734).

Friginalovo istraživanje nije samo reprezentativan primer korpusno bazirane analize registra, već predstavlja i primer primene naprednijih statističkih metoda, kao što je Biberova multidimenzionalan analiza (MD), na korpusnim podacima, a takođe može da posluži kao studija slučaja za modeliranje sličnih istraživanja. Umesto da bude bazirana na automatskoj anotaciji vrsta reči, MD analiza, ili, preciznije rečeno, faktorska analiza, može da bude bazirana i na podacima koje nudi ručna anotaciji bilo kojih jezičkih fenomena koji mogu da se uoče u korpusu, pa se može reći da je ovo univerzalno primenjiv metod u okvirima korpusne lingvistike. Primena ovih metoda u domenu diplomskih akademskih studija anglistike, naravno, zahteva da studenti poseduju relativno visok stepen razumevanja koncepata i metoda testiranja hipoteza u okviru inferencijalne statistike.

Za razliku od Friginalovog istraživanja koje je koristilo automatsku anotaciju i napredne statističke metode za analizu specifičnog govornog podregistra, studija Budsabe Kanoksilapatham koristi tradicionalniju korpusnolingvističku metodologiju u vidu ručne

anotacije i potonjeg, primarno kvalitativnog, tumačenja rezultata anotacije u korpusu pisanih tekstova iz veoma specifičnog podregistra naučnih tekstova: istraživačkih naučnih članak iz domena biohemije (Kanoksilapatham, 2005). Osnovni cilj Kanoksilapathamove bio je da analizira retoričku strukturu ovih članaka iz perspektive **stavova** (eng. *moves*) u skladu sa teorijom žanrova i stavova koju je prvo formulisao John Swales (Swales, 1990).

Ono što Kanoksilapathamovino istraživanje čini tradicionalnim, ali istovremeno i različitim od mnogih sličnih istraživanje, te samim time i posebno reprezentativnim, jeste pristup koji je upotrebljen prilikom ručne anotacije korpusa. Naime, nakon što je obavila sakupljanje tekstova za svoj autorski korpus iz domena biohemije, koji je u cilju reprezentativnosti sastavljen od 12 nasumično odabranih članaka iz pet najviše rangiranih (prema impakt faktoru) naučnih časopisa (ukupno oko 320.000 reči), Kanoksilapatham je pristupila anotaciji koju je vršila zajedno sa za te potrebe unajmljenim **anotatorom** (eng. *coder*): specifičnost Kanoksilapathamovog pristupa bila je u proveru **među-anotatorske pouzdanosti** (eng. *inter-coder reliability* ili *inter-annotator reliability*) na osnovu **Kohenovog kapa koeficijenta** (eng. *Cohen's kappa coefficient*) (Orwin & Vevea, 2009), koji je pokazao prosečnu vrednost od 0,88 koja se može smatrati odličnim rezultatom (Kanoksilapatham, 2005, str. 271–273).

Nakon što je završena anotacija korpusa u skladu sa Swalesovom klasifikacijom stavova, Kanoksilapatham je otkrila da naučni članci iz biohemije prate jasno definisanu strukturu koja sadrži 15 različitih stavova (3 stava u uvodnom odeljku, 4 stava u metodološkom odelju, te 4 stava u odeljku koji se bavi rezultatima i još 4 stava u odeljku za razmatranje), od kojih svaki sadrži određeni broj **koraka** (eng. *steps*) (Kanoksilapatham, 2005, str. 274–286). Njen zaključak je da, iako u uvodnim poglavljima postoje određene devijacije od Swalesovog modela iznošenja stavova, naučni članci iz biohemije jasno pokazuju da je Swalesov model suštinski ispravan, te da njegova primena omogućava ne

samo da se otkrije kako tekstovi pisani za registar određene discipline imaju predvidljivu i očekivanu informacionu strukturu u pogledu redosleda iznošenja stavova, već i da se ta struktura jasno identifikuje i opiše (Kanoksilapatham, 2005, str. 286–288).

Studije ovog tipa ne nude samo rezultate koji su značajni za teorijsku lingvistiku – pre svega analizu diskursa i pragmatiku – već nude saznanja koja imaju praktičnu primenu u nastavi stranih jezika, pre svega u domenu nastave jezika struke. Istraživanje koje je sprovedla Kanoksilapathamova može da se modifikuje u pogledu teorijskog fokusa i, naravno, korpusa, tako da odgovara širokom dijapazonu lingvističkih disciplina, od već pomenute pragmatike i analize diskursa, do gramatike i istorijske lingvistike.

Reprezentativna istraživanja pojedinačnih registara Friginala (Friginal, 2008) i Kanoksilapathamove (Kanoksilapatham, 2005) daju jasan uvid u mogućnosti koje primena metoda korpusne lingvistike nudi u domenu analize žanrova i registara: ne samo da je moguće analizirati opšte karakteristike registra, kao što su frekvencije pojedinačnih reči i izraza, već je moguće analizirati diskursne i pragmatičke aspekte pojedinačnog registra, bilo na osnovu automatske, ili na osnovu ručne anotacije korpusa. Prirodna nadogradnja ovog tipa istraživanja jesu kontrastivne i komparativne studije koje izučavaju razlike ili sličnosti među registrima, čiji će reprezentativni primeri biti prikazani u sledećem pododeljku.

2.3.6. Međuregisterske varijacije

Kao što je u ranijem pododeljku već rečeno, istraživanja međuregisterske varijacije bazirana na metodama korpusne lingvistike predstavljaju prirodno i logično proširenje istraživanja pojedinačnih registara, jer takvo proširenje ne zahteva nove metodološke postupke, već je dovoljno korpus koji opisuje pojedinačni registar proširiti tekstovima iz nekog drugog registra, pri čemu je naravno neophodno u korpusne tekstove ubaciti **metapodatke** (eng. *metadata*) o registru datog teksta kako bi se prilikom pretraživanja i

analize znalo koji registar se analizira. Korpus, međutim, nije neophodno proširivati, takođe je moguće za novi registar koji se istražuje prosto napraviti novi korpus koji je u svim relevantnim aspektima – kriterijum izbora tekstova, uzorkovanje, veličina, anotacija i sl. – identičan ranije sastavljenom korpusu određenog registra: nakon toga ova dva korpusa se zasebno analiziraju, a rezultati analize se potom porede. Drugim rečima, sve istraživačke metode opisane u prethodnom pododjeljku mogu da se primene i na istraživanje međuregisterske varijacije, pri čemu jedinu dodatnu metodološku „komplikaciju“ predstavlja neophodnost poređenja rezultata za dva ili više registara čije se razlike ili sličnosti analiziraju.

U skladu sa sličnošću tematike, u ovom odeljku biće primenjeni isti principi odabira reprezentativnih istraživanja kao u prethodnom pododjeljku koji se bavio pojedinačnim registrima. Drugim rečima, biće prikazano reprezentativno istraživanje koje koristi napredne statističke metode, kao što je MD analiza, u cilju istraživanja međuregisterske varijacije (Biber, Conrad, Reppen, Byrd, & Helt, 2002), kao i jedno istraživanje tradicionalnijeg tipa koje koristi bazične metode korpusne lingvistike kao što su pretraživanje određenih reči i etikecijskih oznaka u korpusu, te kvalitativna analiza frekvencijskih podataka dobijenih na taj način (Hundt & Mair, 1999).

Kao reprezentativni primer korpusnog istraživanja međuregisterske varijacije baziranog na naprednim statističkim metodama odabrano je istraživanje razlika u govornom i pisanom registru akademskog diskursa koje je sa grupom saradnika obavio tvorac MD analize Douglas Biber (Biber i ostali, 2002). Reprezentativnost i značaj ovog istraživanja ogleda se pre svega u činjenici da ovo istraživanje nije bilo bazirano na istraživanju usko specijalizovanih pojedinačnih registara unutar akademskog diskursa (kao što su, na primer, seminarski radovi ili naučni članci iz biohemije), već predstavlja prvo istraživanje akademskog diskursa u njegovoj celini: korpus akademskog diskursa

sastavljen za potrebe ovog istraživanja sadržavao je sve relevantne registre u pisanom i akademskom diskursu s kojima student može da se susretne (Biber i ostali, 2002, str. 18). Korpus koji je sastavljen (ukupno oko 2,7 miliona reči) u svom govornom delu (1,66 miliona reči) obuhvatao je transkripte govornog jezika sa predavanja, laboratorijskih vežbi, seminarskih časova, konsultacija, časova timskog rada, kao i transkripte razgovora sa studentskim službama, dok je pismeni deo korpusa (1,07 miliona reči) obuhvatao udžbenike, skripte, obaveznu literaturu (kao što su članci i izručci) za kurseve, uputstva za izradu zadataka, kao i razne primere tekstova koje student može da pročita na kampusu (Biber i ostali, 2002, str. 19). U cilju postizanja što veće reprezentativnosti, korpus je obuhvatao materijale sa akademskih institucija iz četiri osnovne dijalektološke regije Sjedinjenih Američkih Država, a same institucije su odabrane tako da reprezentuju četiri tipa visokoškolskih institucija (pedagoški fakultet, regionalni univerzitet, urbani istraživački univerzitet i ruralni istraživački univerzitet), a takođe su obuhvaćene i sve relevantne akademske discipline: preduzetništvo, školovanje nastavnika, humanističke nauke, prirodne nauke i društvene nauke (Biber i ostali, 2002, str. 20).

Nakon inicijalnog kompiliranja korpusnih tekstova, obavljena je automatska anotacija po vrstama reči, ali je u cilju maksimalne preciznosti naknadno obavljena i ručna provera rezultata anotacije pomoću programa za interaktivnu proveru gramatičkih oblika, čime je završena faza izrade korpusa koga su Biber i saradnici nazvali *T2K-SWAL* (Biber i ostali, 2002, str. 22–23). Statistička analiza korpusa bila je bazirana na multidimenzionalnoj (MD) analizi, koja, statistički posmatrano, predstavlja faktorsku analizu, pri čemu bi Biberov termin **dimenzija** (eng. *dimension*) trebalo da se tumači kao faktor, a termin **dimenzijski skor** (eng. *dimension score*) u stvari predstavlja faktorski skor; dimenzije, tj. faktori, ekstrahovani su na osnovu 67 varijabli, koje u stvari predstavljaju frekvencije anotiranih vrsta reči (Biber i ostali, 2002, str. 23). Važno je napomenuti da su Biber i saradnici koristili

iste dimenzije, tj. iste faktore, koje je Biber upotrebio u prvom istraživanju razlika između pisanog i govornog registra akademskog diskursa (Biber, 1992; Biber i ostali, 2002, str. 23). Najobimniji deo multidimenzionalne analize predstavljalo je izračunavanje dimenzijskih, tj. faktorskih, skorova prvo za sve tekstove, a potom i izračunavanje srednjih dimenzijskih skorova za pojedinačne registre.

Analiza međuregistrarske varijacije se potom svodila na poređenje dimenzijskih skorova pojedinačnih registara na grafikonu koji je prikazivao dimenzijske skorove svih 10 registara koji su bili zastupljeni u korpusu (Biber i ostali, 2002, str. 24). Na osnovu varijabli koje su bile obuhvaćene svakim od njih, Biber i saradnici su dimenzije, tj. faktore, nazvali „Dimenzija 1: produkcija sa ličnim pečatom nasuprot informativnoj produkciji“, „Dimenzija 2: narativni diskurs nasuprot nenarativnog diskursa“, „Dimenzija 3: situacijski zavisna referencija nasuprot elaborirane referencije“, „Dimenzija 4: eksplicitno izraženo ubeđivanje“, te, konačno, „Dimenzija 5: lični stil nasuprot bezličnog stila“ (Biber i ostali, 2002, str. 24–37).

Najvažniji rezultat analize ticao se Dimenzije 1 i predstavljao je, u domenu analize jezičke varijacije, svojevrsno revolucionarno otkriće, pošto je bio u suprotnosti sa impresionističkim i uvreženim stavovima o registrarskoj varijaciji u akademskom diskursu. Naime, iako se oduvek smatralo da su svi registri akademskog diskursa izrazito informativnog karaktera, Biber i saradnici su svojim korpusnolingvističkim metodološkim aparatom otkrili su da mnoge od ovih registara, uključujući tu čak i predavanja, primarno karakterišu osobine tipične za **interakciju licem u lice** (eng. *face-to-face interaction*), tj. da informativnost nije njihovo primarno distinktivno obeležje (Biber i ostali, 2002, str. 41).

Dodatni rezultat analize bilo je otkriće da su pisani i govorni registri akademskog diskursa, bez obzira na to koja im je komunikativna svrha, izrazito polarizovani u pogledu analiziranih varijabli: pisane registre karakteriše izražena informativnost, nenarativnost,

elaborirana referencija, bezlični stil i slabo prisustvo jezičkih sredstava ubeđivanja, dok govorne registre karakteriše produkcija sa lični pečatom, situacijski zavisna referencija, izraženija upotrebe jezičkih sredstava ubeđivanja kao i lični stil (Biber i ostali, 2002, str. 41).

Istraživanja međuregistrarske varijacije poput ovog nisu relevantna samo u domenu lingvističkih rasprava o jezičkoj varijaciji, već imaju ogroman značaja i u domenu nastave stranih jezika, kao i u okvirima leksikografije. Statistička metodologija multidimenzionalne, tj. faktorske, analize može lako da se primeni na druge registre, kao i na kontrastiranje engleskog sa drugim jezicima, ukoliko se koriste paralelni ili uporedni korpusi, pri čemu ograničavajući faktor može da predstavlja jedino dostupnost alata za automatsku anotaciju vrste reči u određenom jeziku.

Ipak, međuregistrarske varijacije mogu da se analiziraju i na tradicionalniji način, tj. pretraživanjem korpusa, kritičkim čitanjem i anotiranjem relevantnih primera, te potonjom kvalitativnom analizom na taj način dobijenih kvantitativnih frekvencijskih podataka. Reprezentativni primer takvog istraživanja je analiza „agilnih“ i „stisnutih“ žanrova (eng. *agile and uptight genres*) iz perspektive brahijronijskih jezičkih promena koje su na skupu korpusa *Brown*, *Frown*, *LOB* i *FLOB* obavili Marianne Hundt i Christian Mair (Hundt & Mair, 1999).

Hundtova i Mair svoje istraživanje zasnivaju na impresionističkoj opservaciji da razlike među novinarskim tekstovima iz šezdesetih godina dvadesetog veka (u korpusima *Brown* i *LOB*) i novinarskih tekstova iz devedesetih (u korpusima *Frown* i *FLOB*) često ne odlikavaju gramatičke promene, već promene u stilističkim preferencijama čiji je primarni trend da ovaj pisani registar učine što sličnijim registru govornog jezika (Hundt & Mair, 1999, str. 221–222). Ova opservacija je u skladu sa opštim istorijskim trendom pomeranja karakteristika pisanih registara u smeru karakteristika govornog registra koji je uočen u

ranijim dijahronijskim korpusnim studijama pisanih registar (Biber & Finegan, 1989, str. 515–516), te su Hundtova i Mair pokušali da utvrde da li ovaj trend može da se registruje i naučnim tekstovima kao jednom od najformalnijih pisanih registara (Hundt & Mair, 1999, str. 222), posebno jer u drugim studijama ne postoji konsenzus po pitanju veoma formalnih i specijalizovanih pisanih registara: dok neki autori (Biber & Finegan, 1997) tvrde da visoko formalni specijalizovani registri prate suprotan trend – da postaju još formalniji – neki drugi autori, pak, tvrde da dolazi čak i do **kolokvijalizacije** (eng. *colloquialisation*) ovih usko stručnih i veoma formalnih registara (Steger, 1989).

Istraživanje Hundtove i Maira baziralo se na analizi odabira **interpersonalnih karakteristika registra** (eng. *interpersonal register features*) kojima govornici svesno ili povećavaju informativnost ili povećavaju prisnosti komunikacije, kao i na analizi odabira registarski specifičnih gramatičkih konstrukcija i leksike koji verovatno ne bivaju svesno upotrebljeni (Hundt & Mair, 1999, str. 226). Kao leksičke realizacije svesno odabranih interpersonalnih registarskih karakteristika analizirana je upotreba ličnih zamenica prvog i drugog lica, skraćeni oblici odričnih oblika pomoćnih glagola, veznici na početku rečenice, frazni glagoli sa partikulom *up* kao i upotreba pasivnih glagolskih fraza (Hundt & Mair, 1999, str. 226–230). S druge strane, kao leksičke realizacije nesvesno odabranih registarskih karakteristika analizirane se apstraktne imenice sa sufiksima *-tion*, *-ment*, *-ness* i *-icy*, **trajna glagolska vremena** (eng. *progressive tenses*), upotreba infinitiva bez partikule *to* posle glagola *help*, kao i upotreba arhaičnog predloga *upon* (Hundt & Mair, 1999, str. 231). Analiza upotrebe ovih leksičkih jedinica u korpusima *Brown*, *Frown*, *LOB* i *FLOB* obavljena je zasebno u registru novinskih tekstova, čije je pomeranje ka karakteristikama govornog registra dokazano u ranijim korpusnim studijama, a zasebno u registru naučnih tekstova, koji su bili predmet ovog korpusnog istraživanja. Statistički značaj razlika u frekvenciji upotrebe određenih leksičkih jedinica utvrđen je već ranije

pomenutim hi-kvadrat testom koji je obavljen za više oblika varijacije: sinhronijska varijacija između američkog i britanskog varijeteta iz šezdesetih godina dvadesetog veka (korpus *Brown* nasuprot korpusu *LOB*), sinhronijska varijacija između američkog i britanskog varijeteta iz devedesetih godina dvadesetog veka (korpus *Frown* nasuprot korpusu *FLOB*), dijahronijska varijacija unutar istog varijeteta (korpus *Brown* nasuprot korpusu *Frown*, te korpus *LOB* nasuprot korpusu *FLOB*), te dijahronijska međuvarijetetska varijacija (korpus *Brown* nasuprot korpusu *FLOB*, te korpus *LOB* nasuprot korpusu *Frown*) (Hundt & Mair, 1999, str. 233).

Rezultati analize korpusa do kojih su Hundtova i Mair došli bili su pomalo kontradiktorni: povećanje frekvencije upotrebe apstraktnih imenica, smanjenje frekvencije upotrebe fraznih glagola kao i relativno visoka frekvencija arhaičnog predloga *upon* u naučnim tekstovima sugerišu da ovaj registar postaje još formalniji, ali smanjenje frekvencije upotrebe pasiva sugeriše da u nekim aspektima ovaj registar ipak postaje više nalik govornom jeziku (Hundt & Mair, 1999, str. 234). Ipak, uprkos delimičnoj kontradiktornosti rezultata, konačni zaključak Hundtove i Maira jeste da registar naučnih tekstova, kao veoma specijalizovan pisani registar, ipak ostaje uglavnom imun na opšti trend kolokvijalizacije manje specijalizovanih pisanih registara, kao što je, na primer, registar novinskih tekstova, a ključni teorijski zaključak iz perspektive istorijske lingvistike ima, međutim, mnogo šire implikacije: čini se da izučavanje dijahronijskih gramatičkih promena zahteva uzimanje u obzir žanra kao medijatora promene (Hundt & Mair, 1999, str. 234).

Ranije opisano istraživanje Bibera i saradnika, kao i upravo opisano istraživanje Hundtove i Maira, zajedno pokazuju da metodologija korpusne lingvistike omogućava analizu međuregisterske varijacije kako iz perspektive sinhronijske, tako i iz perspektive dijahronijske analize. Štaviše, istraživanje Hundtove i Maira, sprovedeno na četiri korpusa

od po milion reči, pokazuje da se međuregistarska dijahronijska varijacija može analizirati i na malim korpusima, pri čemu za dobijanje validnih rezultatu u kombinaciji sa pretragom korpusa nije potrebno koristiti naprednije statističke tehnike, kao što je, na primer, faktorska analiza, već je dovoljna upotreba najosnovnijih statističkih testova, kao što je hi-kvadrat test. Najviši stepen proširenja fokusa ovog tipa istraživanja jesu studije koje izučavaju razlike ili sličnosti među geografski, biološki ili sociološki različitim grupa „registara“, tj. među dijalektima i jezičkim varijetetima, a reprezentativni i ilustrativni primeri takvih istraživanja biće prikazani u sledećem pododeljku.

2.3.7. Dijalekti i nacionalni jezički varijeteti

U odnosu na korpusne analize međuregistarske varijacije, analize dijalekatske jezičke varijacije, kao i varijacije na nivou nacionalnih varijeteta, razlikuju se pre svega po strukturi i sadržaju korpusa: za razliku od međuregistarske varijacije čije izučavanje zahteva kao minimalni uslov dva manja korpusa od kojih svaki nužno mora da sadrži uzorke samo jednog registar, osnovni preduslov za analizu varijeteta jeste posedovanje dva veća, opšta, dijalekatska ili nacionalno-varijetetska korpusa koji sadrže i reprezentuju više različitih registara unutar određenog dijalekta ili nacionalnog varijeteta. Za poređenje ili kontrastiranje dijalekata ili nacionalnih varijeteta potom je moguće upotrebiti iste metode koji se opisane u reprezentativnim primerima iz prethodna dva podpoglavlja.

Kao reprezentativni primer analize varijacije na dijalekatskom nivou odabrano je istraživanje Terttu Nevalainen koja je analizirala rodno uslovljenu varijaciju u kontekstu standardizacije ranih oblika savremenog engleskog jezika (Nevalainen, 2000), dok je je kao ilustrativni primer analize na nivou nacionalnih varijeteta predstavljeno istraživanje Marianne Hundt, koja se bavila varijacijom u slaganju kolektivnih imenica i ličnih glagolskih oblika u broju u varijetetima engleskog jezika iz unutrašnjeg kruga (britanski, američki i australijski engleski) i spoljašnjeg kruga (filipinski i singapurski engleski)

(Hundt, 2006). Osim zbog toga što su bazirana na relativno malim korpusima, te tako pokazuju da za validne rezultate nije potrebno na raspolaganju imati korpus od više stotina miliona reči, ova dva istraživanja odabrana su i zato što ilustruju dva bazična pristupa analizi dijalekata i varijeteta: fokus na specifična obeležja varijeteta (u slučaju analize slaganja imenice i glagola u broju), što bi se moglo nazvati **pristupom od dole ka gore** (eng. *bottom-up approach*), te fokus na opšta obeležja varijeteta (u slučaju analize opštih osobenosti govora muškaraca i žena), što bi se moglo nazvati **pristupom od gore ka dole** (eng. *top-down approach*).

Korpus korišćen u istraživanju Nevalainenove bio je *Corpus of Early English Correspondence*, skraćeno *CEEC*, od 2.7 miliona reči, koji obuhvata 6039 pisama na engleskom jeziku napisanih u periodu između 1410. i 1681. godine. Pošto je period obuhvaćen korpusom jedan od sociolingvistički najvažnijih perioda u razvoju engleskog jezika, kada je deo morfologije standardnog engleskog jezika nastao **supralokalizacijom** (eng. *supralocalization*) većeg broja morfoloških odlika regionalnih varijeteta ili dijalekata, Nevalainenova je želela da utvrdi da li je **društvena varijabla roda** (eng. *social variable of gender*) igrala određenu ulogu u difuziji ovih supralokalnih dijalekatskih obeležja (Nevalainen, 2000, str. 38). Iako to nije direktno vezano za metode korpusne lingvistike, važno je napomenuti da je pre ovog istraživanja u domenu sociolingvistike i studija jezičkih varijeteta značaj rodni varijabli bio dokazan samo u fonološkim promenama u savremenom jeziku, a da je Nevalainenova prva koja je ovu varijetetsku varijablu istraživala u pisanom registru i iz perspektive duge dijahronije (Chambers, 2009; Docherty, Foulkes, Milroy, Milroy, & Walshaw, 1997; Labov, 1990; Milroy & Milroy, 1993; Nevalainen, 2000, str. 2).

Kao morfosintaksičke jezičke promene koje potencijalno predstavljaju rezultate varijanse uzrokovane rodnom varijablom, Nevalainenova je u korpusu analizirala širenje

upotrebe lične zamenice *you* u subjekatskoj poziciji umesto izvornog subjekatskog oblika *ye*, širenje upotrebe sufiksa *-(e)s* u trećem licu singulara prezenta umesto izvornog nastavka *-(e)th*, te, konačno, zamenu višestruke negacije jednom negacijom koju potom slede neasertivni oblici poput *any* i *ever* (Nevalainen, 2000, str. 39). Ove morfosintaksičke promene, tj. njihove leksičke realizacije, zasebno su analizirane u grupama korpusnih tekstova koji su različiti u pogledu svog geografskog porekla, društvenog statusa njihovih autora, te u pogledu perioda u kome su nastali. Geografsko grupisanje korpusnih tekstova razlikovalo je tri regije: Londonu, Istočnu Angliju (Norfolk i Safok) i severne regije (severno od Linkolnšira) (Nevalainen, 2000, str. 45). Sociolingvističko grupisanje korpusnih tekstova prema društvenom statusu postignuto je zasebnom analizom sudskih zapisa iz Londona, pošto su njihovi autori bili isključivo pripadnici najviših društvenih slojeva, a time je postalo moguće analizirati uticaj varijable društvenog prestiža i statusa na jezičke promene (Nevalainen, 2000, str. 45). Dodatno grupisanje tekstova unutar korpusa obavljeno je i prema kriterijumu starosti dokumenata, pri čemu je kao raspon za periodizacijsko grupisanje odabrano dvadeset do četrdeset godina, čime je stvorena mogućnost da se prati dinamika jezičke promene kroz vremensku dimenziju (Nevalainen, 2000, str. 45).

Iako je metodološki odeljak Nevalainenovog članka relativno štur, pošto korpus *CEEC* ne sadrži anotaciju, može se zaključiti da je istraživanje kursa obuhvatalo ručnu pretragu odabranih grupa tekstova u korpusu, označavanje relevantnih rezultata pretrage u svakoj grupi, te potomju kvantifikaciju i analizu istih u programu *GoldVarb* koji omogućava jednostavnu primenu statističkog testa ANOVA (Nevalainen, 2000, str. 45).

Ova vrsta analize pokazala je da je zamena subjekatskog *ye* završena nakon manje od jednog veka u svim regijama i da su ovu promenu nedvosmisleno predvodile žene koje se u sociolingvistici često smatraju glavnim zamajcima jezičkih inovacija: rezultat je još

indikativniji ako se uzme u obzir mnogo manji stepen pismenosti među ženama (u odnosu na muškarce) u ovom istorijskom periodu, pa samim time i manji broj pisama ženskih autorki (Nevalainen, 2000, str. 45–46).

Kada je reč o zameni sufiksa *-(e)th* sufiksom *-(e)s*, podaci dobijeni analizom korpusa pokazuju da je ova promena trajala mnogo duže. U prvoj polovini petnaestog veka ne postoje statistički značajne razlike među muškarcima i ženama, a London i severne regije pokazuju veću frekvenciju *-(e)s* nego *-(e)th*, dok je u situacija obrnuta u Istočnoj Angliji, a sudski dokumenti ne sadrže nijedan primer sa sufiksom *-(e)s* (Nevalainen, 2000, str. 49). Ovo stanje se ne menja sve do prve polovine šesnaestog veka, kada, iako zastupljenost konkurentskih sufiksa ostaje više ili manje ista, može da se registruje povećana preferencija žena za upotrebu inovativnog *-(e)s* oblika, a već u sledećem periodu, u drugoj polovini šesnaestog veka, situacija se menja i oblik *-(e)s* postaje dominantan čak i u konzervativnom registru sudskih dokumenata (Nevalainen, 2000, str. 49–50), što može da se tumači kao još jedan dokaz ženske jezičke inovativnosti.

Treći skup frekvencijskih podataka iz korpusa koje je Nevalainenova analizirala odnosio se na (ne)upotrebu višestruke negacije. Rezultati ove analize potpuno su različiti od rezultata prethodna dva skupa podataka: promena traje više od jednog veka, a kao nosioci inovacije ne pojavljuju se žene, već muškarci (Nevalainen, 2000, str. 50–51). Štaviše, najveća frekvencija novog oblika (jedna negacija praćena neasertivnim leksičkim jedinicama) redovno se javlja u registru sudskih tekstova, a ove podatke Nevalainenova inicijalno tumači hipotezom da gubitak višestruke negacije u engleskom nije bio **promena od dole** (eng. *change from below*), tj. nije bio jezička inovacija, već **promena od gore** (eng. *change from above*), tj. preskriptivno nametnuta promena čije poreklo treba tražiti u najvišim slojevima društva (Nevalainen, 2000, str. 51). Činjenica da korpus *CEEC* sadrži podatke o društvenom staležu autora omogućila je, međutim, Nevalainenovoj da ovu

hipotezu i dokaže, jer je kombinovana analiza korpusa prema frekvenciji višestruke negacije i prema društvenom statusu autora teksta jasno pokazala da je ova promena zaista – statistički značajno – inicirana u najvišim slojevima društva, da bi se zatim postepeno širila u niže slojeve (Nevalainen, 2000, str. 52–53).

Istraživanja poput ovog pokazuju pravu, u nedostatku boljeg izraza, eksplanatornu moć metoda korpusne lingvistike: pravilnim odabirom leksičkogramatičkih jedinica koje će biti analizirane u korpusu i postojanjem relevantnih metapodataka o svakom tekstualnom uzorku u korpusu, postaje moguće da se statističkim testovima (ANOVA) primenjenim na zasebne skupove tekstova u korpusu stekne uvid u dubinske principe jezičkih promena i uticaj društvenih faktora na njih. Štaviše, da bi se to postiglo nije potrebno koristiti korpus koji sadrže desetine ili stotine miliona reči, već je dovoljan i veoma skroman korpus sa manje od 3 miliona reči. U suštini, moglo bi se ustvrditi da su metapodaci, kao što su društveni status autora teksta, geografsko poreklo teksta i godina nastanka teksta, u korpusnim analizama jezičke varijacije, u neku ruku, čak i važniji od veličine korpusa, jer upravo metapodaci omogućavaju grupisanje tekstova iz korpusa na teoretski relevantan način. Drugim rečima, eksplanatorne mogućnosti varijetetske korpusne lingvistike, dakle, u potpunosti zavise od osobina korpusa, a posebno metapodataka, koji istraživaču stoje na raspolaganju.

Shvatajući ovaj posebno naglašen značaj kvalitetno sastavljenih korpusa u studijama jezičke varijacije, istraživači sa više univerziteta su početkom devedesetih godina prošlog veka započeli projekat pod nazivom *International Corpus of English*, ili skraćeno *ICE*, sa ciljem da omoguće komparativne sinhronijske studije svih engleskih varijeteta, a u trenutku nastanka ovog rada 26 timova širom svet i dalje radi na sastavljanju novih varijetetskih korpusa kojih trenutno ima 10 i osim najpoznatijih varijeteta, kao što su, recimo, britanski i australijski, takođe obuhvataju i one manje poznate, kao što su, na primer, singapurski,

hongkonški i filipinski engleski („ICEhp“, bez datuma). Zbog toga ne bi trebalo da čudi da završni ilustrativni primer predstavlja upravo istraživanje koje je urađeno u korpusu *ICE*.

Polazeći od tradicionalne Kachruove klasifikacije varijeteta engleskog jezika na one iz unutrašnjeg, spoljašnjeg i širećeg kruga (Kachru, 1986), zavisno od toga da li je engleski maternji jezik populacije, njen drugi (zvanični) jezik ili strani jezik, Marianne Hundt je pomoću korpusa *ICE* obavila poređenje varijetete iz unutrašnjeg i spoljašnjeg kruga u pogledu specifičnog gramatičkog fenomena: **dvojako slaganje** (eng. *dual concord*) kolektivnih imenica i ličnih glagolskih oblika u broju (Hundt, 2006). Ovakav fokus istraživanja značajan je pre svega iz perspektive analize uticaja geopolitičkih faktora na promene u jeziku, pre svega iz vizure **egzonormativnih pritisaka** (eng. *exonormative pressure*) na razvoj regionalnih varijeteta: suštinski cilj istraživanja bio je da se korpusnom analizom specifične morfosintaksičke osobine utvrdi da li su varijeteti spoljašnjeg kruga koji su istorijski bili pod uticajem određenog varijeteta unutrašnjeg kruga i u današnje vreme pod uticajem istog ili nekog drugo varijeteta (Hundt, 2006, str. 207–208). Slaganje kolektivnih imenica sa glagolom je u tom pogledu odličan indikator veze za varijeteteom unutrašnjeg kruga, pošto je opšti trend u engleskom da se za kolektivne imenica koristi singular, pa divergencije od tog smera razvoja u varijetetu spoljašnjeg kruga mogu da se tumače kao egzonormativni pritisak istorijski značajnog varijeteta unutrašnjeg kruga (Hundt, 2006, str. 208). U skladu sa ovim ciljem, Hundtova je od raspoloživih *ICE* korpusa poredila singapurski i filipinski korpus, pošto je singapurski engleski istorijski bio pod snažnim egzonormativnim uticajem britanskog varijeteta, dok je filipinski bio pod uticajem američkog varijeteta (Hundt, 2006, str. 208).

Iz perspektive korpusne lingvistike i njenih metoda, sam proces istraživanja korpusa nije zahtevao komplikovane istraživačke postupke: Hundtova je na osnovu frekvencijskih podataka iz opštih korpusa odabrala 35 imenica koje sa glagolom mogu da se slažu i u

singularu i u pluralu (kao, na primer, *army, association, audience, commission* i *committee*) da bi potom ručnom pretragom varijetetskih korpusa anotirala tip slaganja (singular, plural ili kombinovani tip slaganja) na mestima gde engleska morfosintaksa to dozvoljava (lični glagolski oblici u prezentu indikativa) (Hundt, 2006, str. 212–214). Frekvencijski podaci dobijeni na ovaj način potom su upotrebljeni za teorijsku analizu iz perspektive egzonormativnih pritisaka na regionalne varijetete.

Analizom frekvencijskih podataka iz korpusa Hundtova je ustanovila da postoji jasno poklapanje u obrascima slaganja imenica sa glagolom između varijeteta spoljašnjeg i unutrašnjeg kruga, što ona tumački kao dokaz da još uvek postoji jak egzonormativni uticaj i da se varijeteti spoljašnjeg kruga još uvek razvijaju pod uticajem varijeteta unutrašnjeg kruga, odnosno da ne postoji jak endonormativni potencijal samostalnog razvoja kod engleskih varijeteta spoljašnjeg kruga (Hundt, 2006, str. 222–223). Iako je već ovaj zaključak dovoljan da se istraživanje proglasi uspešnim, Hundtova je, međutim, otkrila mnogo značajniji fenomen: engleske varijetete spoljašnjeg kruga karakteriše izuzetna sličnost govornog i pisanog registra, kao i odsustvo žanrovske varijacije, što znači da pretpostavke uobičajene za klasične oblike analize jezičke varijacije, kao što je implicitna razlika između pisanog i govornog jezika, ne smeju da se primenjuju u analizama varijeteta spoljašnjeg kruga (Hundt, 2006, str. 221–223). Primeri manje divergencije od egzonormativnog modela razvoja varijeteta mogu da se primete samo na leksičkogramatičkom nivou, gde singapurski engleski dozvoljava slaganje i u singularu i u pluralu za pojedine imenice (*audience, council, department* i *population*) za koje je u varijetetima unutrašnjeg kruga preferentan oblik slaganja u singularu (Hundt, 2006, str. 222). Ipak, najznačajnijim otkrićem Hundtovo trebalo bi da se smatra stilsko-registarska homegenost varijeteta spoljašnjeg kruga, koja je, pomalo paradoksalno, otkrivena kao svojevrzni „nusproizvod“ istraživanja pojedinačnog jezičkog fenomena.

Istraživanja Nevalainenove i Hundtove pokazuju da se uz pomoć odgovarajućih korpusa, pri čemu se pre svega misli na obilje sociolingvistički relevantnih metapodataka o svakom tekstu sadržanom u korpusu, čak i na korpusima sa manje od 3 miliona reči mogu analizirati kako opšte, tako i veoma specifične lingvističke osobine jezičkih varijeteta i dijalekata, kako iz perspektive sinhronije, tako i iz perspektive analize jezičkih promena u dugoj dijahroniji. Štaviše, kada se uporede sa istraživanjem međuregisterske varijacije, ova istraživanja jasno pokazuju da, sa izuzetkom neophodnosti upotrebe odgovarajućih korpusa, za ovakva istraživanja ne postoje nikakvi posebni ili dodatni zahtevi u pogledu metodologije: čak i najkompleksniji oblici jezičke varijacije, u pogledu broja registara koje obuhvataju, mogu da se analiziraju metodama kojima se analiziraju i veoma specifični pojedinačni registri.

2.3.8. Primenjena lingvistika

S obzirom na to da u svom nazivu sadrži reč „lingvistika“, primenjena lingvistika bi inherentno trebalo da se smatra granom lingvistike, pa se činjenica da se opis primene korpusa i metoda korpusne lingvistike u njenim okvirima nalazi u ovom pododeljku, na prvi pogled, može učiniti sasvim logičnom i neproblematičnom. Ipak, neki primenjeni lingvisti bi mogli da zamere autoru na ovakvom pristupu primenjenoj lingvistici i da ovu odluku tumače kao grešku. Naime, iako rasprava o statusu primenjenje lingvistike prevazilazi fokus i okvire ovog rada, u svetlu ranije pomenute potencijalne zamerke nekih primenjenih lingvista, važno je naglasti da je osnovni razlog za pozicioniranje primenjene lingvistike izvan granica lingvistike to što neki primenjeni lingvisti ono čime se bave smatraju zasebnom interdisciplinarnom naučnom granom, iako se međusobno razlikuju u pogledu širine insteresovanja te discipline. Naime, dok Davies i Elder 2006. godine navode

kako se „etiketa ‘primenjena lingvistik’ odnosi na učenje jezika”^{*} u najširem mogućem značenju (Davies & Elder, 2006, str. 2), sedam godina kasnije, 2013. godine, Simpson širi definiciju primenjene lingvistike govoreći da je ona „akademska disciplina koja povezuje znanje o jeziku sa donošenjem odluka u stvarnom svetu“[†] (Simpson, 2013, str. 1). Bez obzira da li prihvatimo užu ili širu definiciju primenjene lingvistike, jasno je da se ova naučna disciplina bavi praktičnom primenom znanja drugih disciplina, pre svega lingvistike i pedagogije, u „stvarnom svetu“, a ne laboratorijskim ili introspektivnim stvaranjem teorija o jeziku ili o određenom aspektu jezika: primenjena lingvistika se, drugim rečima, ne bavi razvijanjem teorija, već stvaranjem novih podataka (Davies & Elder, 2006, str. 4). Korpusna lingvistika, s druge strane, takođe „voli“ da stvara nove podatke i zasniva se na analizi korpusnih podataka, pa ne bi trebalo da čudi da su primenjeni lingvisti značaj mašinski čitljivih korpusa primetili veoma rano, već na početku renesanse korpusne lingvistike ranih devedesetih godinu dvadesetog veka. U ovom radu, kao što je već rečeno, primenjena lingvistika se već zbog samog svog imena smatra granom lingvistike.

Prve ideje o upotrebi korpusa u nastavi engleskog kao stranog jezika javile su se još osamdesetih godina prošlog veka. Naime, Johns je 1986. godine predstavio predlog upotrebe programa za izradu konkordancija u nastavi stranih jezika (Johns, 1986), dok su Sinclair i Renouf 1988. godine izneli predlog da bi nastavni planovi kurseva engleskog kao stranog jezika trebalo da budu bazirani na najčešćim oblicima upotrebe najčešćih reči, pri čemu su frekvencijski podaci neophodni za tako nešto, prema njihovom predlogu, trebalo da se dobiju analizom korpusa *COBUILD Corpus* (Sinclair & Renouf, 1988). Johnsova

^{*} For the most part, those who write about applied linguistics accept that the label “applied linguistics” refers to language teaching (in its widest interpretation, therefore including speech therapy, translation and interpreting studies, language planning, etc.). (Davies & Elder, 2006, str. 2)

[†] Applied linguistics is the academic field which connects knowledge about language to decisionmaking in the real world. (Simpson, 2013, str. 1)

ideja mogla bi da se okarakteriše kao metod nastave, a ideja Sinclaira i Renouf bi, recimo, mogla da se opiše kao „planska“ ili „strategijska“, pošto se primenjuje prilikom koncipiranja sadržaja i oblika kursa, a veoma je moguć da je Sinclair ovu ideju formulisao tokom svog prethodnog rada na *COBUILD Corpusu* koji je korišćen za izradu prvog rečnika baziranog na korpusu – *Collins COBUILD English Dictionary (CCED)* – koji je iz štampe izašao 1987. godine (Sinclair, 1987).

Planska upotreba korpusa u osmišljavanju sadržaja nastave stranog jezika kakvu su koncipirali Sinclair i Renouf (1988) nije ni danas u potpunosti zaživela u praksi, a isto se može reći i za Johnsovu (1986) ideju o konkordancijskim programima, ali korpusi su ipak veoma brz postali deo nastave engleskog jezika na drugi, indirektan način. Naime, iako po nazivu nije predstavljao **učenički rečnik** (eng. *learner dictionary*), ranije pomenuti rečnik *CCED* ispunjavao je sve kriterijume da ga se koristi kao učenički rečnik, a njegov ogroman uspeh u tom pogledu prisilio je sve druge velike izdavače učeničkih rečnika da zaključno sa 1995. godinom sva nova izdanja svojih rečnika zasnuju na upotrebi korpusa: treće izdanje *Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE)*, peto izdanje *Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD)* i prvo izdanje *Cambridge International Dictionary of English (CIDE)* su više ili manje eksplicitno reklamirani kao nova izdanja učeničkih rečnika bazirana na korpusima (T. McEnery, Xiao, & Tono, 2006, str. 208). Ova praksa upotrebe korpusa u leksikografskim poduhvatima iz domena nastave stranih jezika, pre svega engleskog, nastavlja se i do danas, iako samo izdavač *Collins* sledi politiku isključive upotrebe autentičnih i neizmenjenih primera iz korpusa, dok ostali izdavači, na primer *Longman*, koriste primere iz korpusa, ali ih ponekad menjaju ili dorađuju (T. McEnery i ostali, 2006, str. 209).

Iz perspektive širenja korpusnih metoda izvan granica lingvistike, od ovih indirektnih primera leksikografskog tipa, koji bi u krajnoj instanci mogli da se podvedu pod oblast

lingvistike, mnogo su ipak zanimljiviji primeri direktne upotrebe, tj. primeri koršćenja korpusa u aktivnostima na času u okviru nastave stranih jezika. Direktna upotreba korpusa u nastavi stranih jezika razvijala se više ili manje upravo na način za koji se u svom radu zalago Johns (1986), tj. polazeći od primene osnovnog analitičkog metoda korpusne lingvistike: pretraživanja korpusa i analize konkordancija. Od koncipiranja ideje do njene praktične primene nije prošlo mnogo vremena, pa već početkom devedesetih godina prošlog veka, neki nastavnici engleskog kao stranog jezika uvode aktivnost pretraživanja korpusa u svoje časove, a sa ciljem da učenici samostalno šire svoj vokabular kroz analizu brojnih kontekstualizovanih primera upotrebe određene reči ili gramatičke strukture pronađene u korpusu (npr. Ma, 1993). Nešto kasnije, sa povećanjem dostupnosti anotiranih korpusa, ovaj oblik nastave je iz domena vokabulara proširen i na domen gramatike: učenici pretražuju korpus prema određenom obliku određene vrste reči (na osnovu korpusne anotacije) i kroz analizu kontekstualizovanih primera samostalno izvode zaključke o upotrebi određene gramatičke konstrukcije (Hong Liang & Sussex, 1996).

Uprkos nedvosmislenim i statistički potvrđenim tvrdnjama da daje odlične efekte u nastavi vokabulara (Cobb, 1997), ovaj oblik upotrebe korpusa u nastavi nije doživeo veću ekspanziju tokom devedestih godina prošlog veka, a najverovatnije objašnjenje trebalo bi potražiti u tada još uvek visokim cenama računarske opreme i maloj dostupnosti računarskih učionica u školama i na univerzitetima. U to doba, krajem devedesetih godina prošlog veka, u krugovima primenjenih lingvista razvija se i svesta o neophodnosti dokvalifikacije nastavnika stranih jezika u domenu upotrebe korpusa, odnosno svest da je nastavnicima stranih jezika veoma korisno da poznaju i u svakodnevnom radu koriste osnovne metode pretraživanja korpusa ne samo tokom časa, već i u većini aktivnosti povezanih sa njegovom pripremom, kao što je pronalaženje relevantnih ili zanimljivih primera, proučavanje leksičkog polja, ekstrakcija kolokata, analiza polisemičnih reči i sl. (S. M. Conrad, 1999).

Početakom dvehiljaditih, u nastavi stranih jezika počinu da se koriste i paralelni korpusi, pre svega u **nastavi engleskog kao stručnog jezika*** (eng. *ESP – English for Specific Purposes*), kao što je na primer nastava pravnog engleskog jezika (Fan & Xunfeng, 2002). Iako je u početku bila bazirana na dvojezičnim paralelnim korpusima, u skladu sa opštim trendom višejezičnosti, ova metoda naknadno je uspešno proširena i na trojezične korpusne i to ne u oblasti stručnog jezika, već u najopštijem domenu nastave stranih jezika (Xunfeng & Kawecki, 2005). Bez obzira da li se temelje na analizi dvojezičnih ili trojezičnih korpusa, ove nastavne aktivnosti imaju za cilj samostalno usvajanje novog vokabulara u kontekstu kao i upoznavanje sa uobičajenim sintagmama u stručnom ili svakodnevnom registru kroz pretragu korpusa, pri čemu ova vrsta aktivnosti najveći pozitivni efekat ima na **razumevanje** (eng. *comprehension*) pročitano (Xunfeng & Kawecki, 2005, str. 226).

Iz svega do sada rečenog u kontekstu upotrebe korpusa u nastavi stranog jezika, tj. u oblasti primenjene lingvistike, jasno je da ta primena naglasak stavlja na medijaciju sticanja znanja, gde nastavnik priprema sadržaje i stvara nastavno okruženje neophodno za sticanje znanja, ali je učenik taj koji kroz istraživanje korpusa i aktivno učenje samostalno stiče znanje o jeziku. Ovaj pristup može da se podvede ili pod opšti termin **učenje na osnovu podataka** (eng. *data-driven learning* ili *DDL*) koji je još osamdesetih uveo Johns (1986), ili pod termin **učenje otkrivanjem** (eng. *discovery learning*), koji je uvela Silvia Bernardini, a podrazumeva, za razliku od učenja na osnovu podataka, da učenici prilikom vežbanja imaju potpunu slobodu istraživanja u pogledu mogućnosti upotrebe različitih, velikih korpusa, a ne samo malih korpusa izrađenih isključivo za potrebe nastave na času stranog jezika (Bernardini, 2000, 2002). Pristup koji zastupa Bernardini predstavlja

* Prevod termina „english for specific purposes“ preuzet je iz (Marošan & Marković, 2010).

značajan otklon od paradigme **izrade konkordancija malih korpusa** (eng. *small-corpora concordancing*) koji je bio zastupljen početkom devedesetih godina (Ma, 1993).

Od ranih dvehiljaditih, princip učenja otkrivanjem ili učenjem na osnovu podataka nastavio je da stiže sve više pristalica, a u današnje vreme moguće ga je koristiti čak i bez institucionalne pretplate za neke od nacionalnih korpusa, kao što su *Corpus of Contemporary American* ili *British National Corpus*, pošto postoje besplatni portali koji osnovne funkcije pretraživanja nude i bez pretplate (npr. portala profesora Marka Daviesa dostupan na <http://corpus.byu.edu/>), a postoje i programi za pretraživanje korpusa koji su dostupni i u obliku **mrežnih aplikacija** (eng. *online apps*), kao što je, recimo, *Compleat Lexical Tutor* koji je izradio Tom Cobb (dostupno na <http://www.lextutor.ca/>). Ovaj trend razvoja mrežnih platformi za učenje jezika baziranih na korpusima i njihovom pretraživanju vidljiv je i u drugim jezicima osim engleskog, a posebno je dobro razvijena platforma *Lärka*, za učenje švedskog kao stranog jezika (Volodina & Kokkinakis Johansson, 2013), koja je zasnovana na specijalizovanom korpusu švedskih tekstova anotiranom prema kriterijumima *CEFR* i vrsti reči (Pijetlovic & Volodina, 2013).

U današnje vreme može se ustvrditi da direktna upotreba korpusa u nastavi stranih jezika više ne predstavlja novinu, već da korpusi i njihova pretraga polako postaju odomaćeni i prihvaćeni deo metodološkog aparata nastavnika stanih jezika, bez obzira da li se radi o nastavi na ranom uzrastu ili nastavi stručnog jezika na najvišim nivoima jezičke kompetencije. Dokaz za prvu od prethodnih tvrdnji – nastavu na ranom uzrastu – predstavlja, na primer, animirana serija *Mr Corpus* koja se u Japanu emituje kao deo programa *100-go*, a čiji je cilj da učenici ovladaju upotrebom 100 najčešćih reči iz govornog dela korpusa *BNC*, a primeri upotrebe i konteksti su takođe bazirani na korpusnim podacima (Tono, 2011). Kada je reč o drugoj tvrdnji – primena korpusa u nastavi jezika struke na višim nivoima – primeru su brojni, ali jedan od

najreprezentativnijih jeste način na koji je Meggie Charles uz izuzetno skromne resurse integrisala korpuse i nastavu otkrivanjem u kurs akademskog engleskog za univerzitetske studente raznorodnih usmerenja: studenti nisu naučili samo nove reč i kolokacije već su stekli i svest o tome kako primenom metoda korpusne lingvistike mogu samostalno da pronalaze i tumače lingvističke aspekte upotrebe reči i izraza, što predstavlja dodatnu, i potencijalno veoma korisnu, alatku u njihovom arsenalu akademskih veština (Charles, 2011, str. 37). Potrebno je ipak naglasiti da vodeći autori iz ove oblasti smatraju da je stepen primene korpusa u nastavi stranih jezika još uvek daleko ispod potrebnog i minimalno neophodnog nivoa (Römer, 2011, str. 206).

Kada je reč o nenastavnoj, tj. planskoj upotrebi korpusa za koncipiranja sadržaja i oblika kurseva stranih jezika na način na koji su to još osamdesetih godina predlagali Sinclair i Renouf (1988), mora se ipak konstatovati da je osetniji napredak u ovom pogledu izostao. Sa izuzetkom kurseva iz skupa *Collins COBUILD English Course* koji su nastali još 1989. godine (npr. J. Willis & Willis, 1989 i ; J. R. Willis, Willis, Powell, Ridgers, & Allen, 1989), činjenica je da od tada do danas nisu koncipirani mnogi novi kursevi stranog jezika koji su primarno ili isključivo bazirani na korpusnim podacima. U stvari, bilo bi pravilnije reći da od tada do danas nije koncipiran nijedan takav kurs (sa svim pripadajućim izdanjima, kao što su udžbenik, vežbanka, knjiga za nastavnike i sl.), ako se izuzme činjenica da je 1997. godine iz štampe izašao udžbenik govornog engleskog jezika namenjen učenicima sa višim nivoom znanja koji je u celosti bio baziran na korpusima govornog engleskog (Carter & McCarthy, 1997). Iako još od devedestih godina postoji konsenzus da konstruisanje primera za udžbenike i ostale nastavne naslove nosi sa sobom opasnost od pogrešnog usvajanja pragmatičkih i registarskih aspekata upotrebe jezika (G. D. Kennedy, 1992, str. 366), korpusi se ni dan danas ne koriste u koncipiranju i pisanju udžbenika, a kao najverovatnije objašnjenje za to se navodi nedostatak kompetencija autora

u oblasti primene metoda korpusne lingvistike, kao i kratki rokovi koje im nameću izdavači (Burton, 2012). S druge strane, kao što je već ranije implicitno rečeno, korpusi i saznanja o jeziku bazirana na korpusu nalaze put do udžbenika na indirektan način, pošto su svi savremeni učenički rečnici bazirani na korpusima.

Ključni zaključak koji se može formulisati nakon analize relevantne literature o primeni korpusa i metoda korpusne lingvistike u domenu primenjene lingvistike jeste da direktna primena korpusa u nastavi stranih jezika, u vidu pretraživanja korpusa i tumačenja rezultata, postaje sve češća na svim nivoima znanja, ali da još uvek ne postoji dovoljan stepen primene korpusa na indirektan način, u vidu upotrebe korpusa za koncipiranje kurseva i udžbenika, dok se, s druge strane, može ustvrditi da je referentna literatura za učenje stranih jezika, pre svega učenički rečnici i rečnici kolokacija, postala u potpunosti bazirana na korpusima. Drugim rečima, učenici stranih jezika, čak i oni koji ne znaju ništa o korpusima, izloženi su rezultatima korpusnih istraživanja u svakom trenutku kada otvore ili učitaju bilo koji savremeniji rečnik, dok njihova direktna izloženost korpusima u obliku učenja otkrivanjem zavisi od njihovog nastavnika ili nastavnice, tj. od nastavničkih kompetencija u pogledu korišćenja korpusa u nastavnom procesu.

2.3.9. Korpusi u studijama prevođenja

Iako se u nekim izvorima smatraju oblašću primenjene lingvistike („Applied linguistics“, 2014), vodeći autori iz oblasti **studija prevođenja** (translation studies), ili **translatologije** (translatology) kako ih neki nazivaju, smatraju da su studije prevođenja zaseban skup interdisciplinarnih istraživanja čiji je fokus analiza prevođenja i tumačenja (tj. usmenog prevođenja), a teorijski i metodološki okviri ovih istraživanja predstavljaju presek raznorodnih disciplina, od lingvistike, preko studija komparativne književnosti, informatike, istorije i književne kritike, pa sve do semiotike i filozofije (npr. Holmes, 1975; Kuhiwczak & Littau, 2007, str. 3–4). Iako nisu izraženo lingvistčke po svom spektru

interesovanja, studije prevođenja su svojim fokusom inherentno korpusni oblik naučnog rada, jer analiza prevođenja podrazumeva postojanje zbirke izvornih i prevedenih tekstova koji su predmet izučavanja, a takva zbirka ispunjava minimalne uslove da bude klasifikovana kao korpus. Takođe, važno je napomenuti da su prevodilačke studije potpuno razdvojene od prakse bavljenja prevođenjem, kao privrednom granom, pa se baš zbog toga u ovom poglavlju ove dve oblasti i obrađuju razdvojeno (Wagner, 2006, str. 48).

Ono što predstavlja specifičnost studija prevođenja jeste činjenica da su one prirodno orijentisane na upotrebu **paralelnih korpusa** (eng. *parallel corpora*) – **prevodnih korpusa** (eng. *translation corpora*) ili **uporednih korpusa** (eng. *comparable corpora*) – a ne **jednojezičnih korpusa** (eng. *monolingual corpora*). Ova osobenost studija prevođenja implicira i određene razlike metodološkog tipa u poređenju sa korpusnom lingvistikom: paralelni korpusi koji se koriste su najčešće manjeg obima i usko specijalizovani jer se proučava prevođenje u određenom registru (Izwaini, 2003), iako se neke teme, npr. kolokacije u prevodima, mogu istraživati i kombinovanjem prevodnih, uporednih i jednojezičnih **referentnih korpusa** (eng. *reference corpora*) (Bernardini, 2007). Takođe, umesto već postojećih korpusa, savremene tehnologije omogućavaju samostalnu izradu novih uporednih ili prevodnih megakorpusa od javno dostupnih višejezičnih resursa kao što su višejezični sajtovi čiji je sadržaj obuhvaćen **Creative Commons autorstvom – deliti pod istim uslovima** (eng. *Creative Commons Attribution-ShareAlike License*), poput npr. *Wikipedia*, *Wikibooks* i *Wiktionary* (Bernardini, Castagnoli, Ferraresi, Gaspari, & Zanchetta, 2010). U odnosu na lingviste koji koriste metodologiju korpusne lingvistike, translatozi takođe koriste i različite programe za rad sa korpusima, kao što su programi za paralelizaciju tekstova, npr. *WinAlign*, *HunAlign* i *AlignFactory*, i posebni konkordancijski programe za analizu paralelnih tekstova, npr. *ParaConc*, *CausalPConc* ili *AntPConc*.

Teorijska pitanja koja se istražuju u okviru studija prevođenja kreću se od analize prevođenja pojedinačnih reči (npr. Andersson, 2010 koja istražuje epistemične priloge), preko analize sintagmi (npr. Sutter & Van de Velde, bez datuma koji se bave pozicijom predloških sintagmi u prevodu) i gramatičkih konstrukcija (npr. Calabrese, 2010 koja je istraživala prisvojne konstrukcije), pa sve do istraživanja specifičnih prevodilačkih postupaka (npr. Hansen-Schirra, Neumann, & Steiner, 2007 koje su analizirale eksplicitnost u prevodu). Veoma je važno ipak napomenuti da se u studijama prevođenja, zavisno od teme istraživanja, mogu koristiti i specijalizovani jednojezični korpus, tako su, na primer, Yli-Jokipii i Jorgensen u jednojezičnom engleskom korpusu novinarskih tekstova (2004) istraživali ispravke urednika, koji su bili izvorni govornici engleskog jezika, u tekstovima danskih novinara, kojima engleski nije bio maternji jezik (Yli-Jokipii & Jorgensen, 2004): ovo istraživanje pominje se u kontekstu prevođenja, pošto je upravo prevođenje bilo u fokusu istraživanja, ali nema sumnje da se ono delimično može klasifikovati i kao istraživanje iz domena primenjene lingvistike.

2.3.10. Istorija jezika

Istorijska lingvistika se, uopšteno govoreći, može smatrati naučnom disciplinom koja je već samim fokusom svojih istraživanja od svog nastanka primarno bazirana na korpusno-lingvističkim istraživačkim metodama, pošto skupovi preživelih dijahronijskih tekstova po svim kriterijuma, bez obzira da li su oni u papirnom ili mašinski čitljivom obliku, mogu da se sa punim pravom smatraju korpusima. Sledstveno tome, sva saznanja do kojih je istorijska lingvistika stigla od svog nastanka do danas mogu se smatrati, suštinski posmatrano, rezultatima korpusnih istraživanja. Zbog toga ne bi trebalo da čudi da u današnje vreme postoji prilično velik broj istorijskih korpusa engleskog jezika, koji su kao proizvod intenzivnog naučnog rada u okviru više projekata nastali za veoma kratko vreme (Rissanen, 2000, str. 7): *Dictionary of Old English Corpus in Electronic Form, Helsinki*

Corpus of English Texts, (ARCHER), Electronic Beowulf, Innsbruck Computer Archive of Machine-Readable English Texts, Corpus of Early Middle English Tagged Texts and Maps, Corpus of Middle English Prose and Verse, Corpus of Early English Correspondence, Corpus of Early English Medical Writing i Lampeter Corpus of Early Modern English Tracts (Rissanen, 2000, str. 7–12).

S druge strane, uprkos dostupnosti ovih korpusa, činjenica da su svi tekstovi objavljeni pre 1923. godine, kao i mnogi noviji tekstovi čiji su autori preminuli pre 50 godina, u **javnom vlasništvu** (eng. *public domain*) (Newby, bez datuma) i u velikoj meri dostupni u mašinski čitljivom obliku, znači da svi istraživači zainteresovani za istorijsku lingvistiku lako mogu da sastave sopstveni **autorski korpus** (eng. *author corpus*) koji najbolje odgovara potrebama i temi istraživanja, kako u pogledu vrste i tematike tekstova koje sadrži, tako i u pogledu vremenskog perioda koji ti tekstovi obuhvataju. Upravo zbog toga dolazi do pomeranja vremenskih granica istorijsko-lingvističkih, tj. dijahronijskih, istraživanja koja više ne obuhvataju samo istraživanja dugih vremenskih periode od pre sto ili više godina (što se često naziva **duga dijahronija** (eng. *long diachrony*)), već se terminom dijahronijski smatraju i kombinacije istorijsko-lingvističkih i sociolingvističkih istraživanja jezičke varijacije na korpusima koji uzorkuju period od deset do trideset godina u istom veku ili čak u istoj ili prethodnoj deceniji: ova vrsta istraživanja nekada se naziva istraživanjem **kratkoročnih promena u dijahroniji** (eng. *short-term change in diachrony*) ili **brahijronijom** (eng. *brachychrony*) (Renouf, 2002, str. 31).

Imajući u vidu kako novo tako i staro poimanje dijahronije, ovaj pododeljak nudi prikaz dva reprezentativna rada iz istorijske lingvistike, koji na pravi način oslikavaju kako tradicionalna, tako i nova dijahronijska istraživanja, te mogućnosti primene metoda korpusne lingvistike u domenu istorijske lingvistike, u najširem značenju ove teorijske odrednice. Prvi rad, koji se može okarakterisati kao tipičan istorijsko-lingvistički rad iz

duge dijahronije, baziran je na ručnom, tj. neautomatizovanom, pretraživanju autorskog korpus koji obuhvata oko 1300 godina razvoja engleskog jezika i za cilj ima dijahronijsku analizu uvredljivih govornih činova (Jucker & Taavitsainen, 2000). Drugi rad, međutim, predstavlja interdisciplinarno lingvističko istraživanje kratkoročnih promena u dijahroniji, a kombinuje pristupe istorijske lingvistike i sociolingvistike sa ciljem da kroz analizu nekoliko ilustrativnih reči pokaže značaj upotrebe korpusnih metoda u brahijronijskim istorijsko-sociolingvističkim istraživanjima (Mair, 2008).

Važno je naglasiti da Juckerova i Taavitsainenovina analiza uvredljivih govornih činova nije odabrana samo zbog toga što predstavlja reprezentativni primer tradicionalne upotrebe korpusa u istorijskoj lingvistici, već i zbog toga što ovo istraživanje istovremenu na neki način i odstupa od tradicionalne istorijsko-lingvističke paradigme upotrebe korpusa za dijahronijsku analizu strukture jezika time što u istorijsku lingvistiku uvodi analizu pragmatičkih jedinica, tj. u ovom slučaju govornih činova: cilj rada bio je da se analizira promena u strukturnim realizacijama uvredljivih govornih činova u rasponu od staroengleskog perioda do 20. veka (Jucker & Taavitsainen, 2000, str. 67). Ovom svojom osobinom Juckerovo i Taavitsainenovino istraživanje ilustruje širenje primene korpusnih metoda u istorijskoj lingvistici, a istraživanje je ilustrativno i po upotrebi autorskog korpusa koji je sastavljen tako da obuhvata čitavu istoriju engleskog jezika, što je jasno iz njegovog sastava: Beovulf, Kenterberijske priče, pisma porodice Paston, Šekspirove drame, sudski zapisnici iz 17. veka i mali korpus uvredljivih poruka sa diskusione grupe *group.alt.flame* (Jucker & Taavitsainen, 2000, str. 75–88).

Tradicionalnost pristupa Juckera i Taavitsainenove ogleda se u činjenica da je analiza vršena čitanjem korpusnih tekstova u kojima su potom etiketirani relevantni govorni činovi, a nakon ekscerpcije ovih primera njihova analiza vršena je kvalitativno u skladu sa odabranim pragmatičkim teorijskim okvirom koji je obuhvatao analizu formalnosti uvrede,

semantički sadržaj, zavisnost od konteksta, govornikov stav i reakciju sagovornika (Jucker & Taavitsainen, 2000, str. 73–75), a analiza je u obzir uzimala i susedne govorne činove (Jucker & Taavitsainen, 2000, str. 93). Konačni metodološki zaključak koji Jucker i Taavitsainenova izvode jeste da upotreba autorskog korpusa predstavlja izuzetno dobar i informativan metod za analiziranje pragmatičkih fenomena u dijahroniji (Jucker & Taavitsainen, 2000, str. 93). S druge strane, teorijski zaključak iz domena pragmatike, baziran na korpusnim podacima, jeste da su uvredljivi govorni činovi u engleskom jeziku specifični za svaki istorijsko-kulturni period, da su menjali ne samo u pogledu jezičkih struktura kojima su realizovani, već da se, u okvirima antagonističkog jezički ispoljenog ponašanja, menjala i njihova **govorna funkcija** (eng. *speech function*) (Jucker & Taavitsainen, 2000, str. 93).

Za razliku od viševjekovnog uzorkovanja jezičkih podataka karakterističnog za tradicionalni pristup, rad Christiana Maira je veoma reprezentativan primer nove istorijsko-lingvističke istraživačke paradigme, tj. brahijronijskih istraživanja koja se bave **aktuelnim promenama u jeziku** (eng. *ongoing change*). U stvari, ovaj rad, koji je fokusiran na period kasnog savremenog engleskog, predstavlja više teorijski manifest kombinovan sa ilustracijom mogućnosti i demonstracijom prednosti korpusolingvističkih istraživanja nad impresionističkim opservacijama u domenu brahijronije, a ne klasično leksičko-gramatičko korpusno istraživanje. Uz osvrt na sociolingvističke koncepte istraživanja jezičke varijacije u **realnom vremenu** (eng. *real time*), kada se jezički podaci uzorkuju u dve odvojene tačke u vremenu, i **prividnom vremenu** (eng. *apparent time*), kada se dijahronijski podaci ekstrahuju iz jezičkog uzorka iz jedne tačke u vremenu, npr. na osnovu starosti govornika, Mair nudi primere upotrebe metoda korpusne lingvistike za oba navedena koncepta sociolingvističkih istraživanja (Mair, 2008, str. 1112).

U domenu istraživanja u realnom vremenu, Mair koristi korpuse *Brown* i *Frown* (Freiburg Update of the Brown Corpus) iz 1960. godine i 1991. godine, za američki varijetet, te korpuse *LOB* i *FLOB* (Freiburg Update of the LOB Corpus) iz 1960. i 1991. godine, za britanski varijetet, kako bi analizirao promene u frekvenciji međusobno konkurentskih predloga *on* i *upon* nakon 30 godina. Kao indikator promene, Mair koristi **odnos** (eng. *ratio*) ukupnog broja pojavljivanja ova dva predloga i registracijom promena u ovim odnosima u korist predloga *on* jasno pokazuje paralelno opadanje frekvencije predloga *upon* u oba varijeteta (Mair, 2008, str. 1114), a potom, koristeći kao dijahronijski korpus primere koje sadrži *Oxford English Dictionary*, dokazuje da je reč o opštem trendu u savremenom engleskom jeziku (Mair, 2008, str. 1113–1115). Kao dodatni primer Mair navodi promene u predložskoj komplementaciji prideva *different*, tj. inovativne oblike *different than* i *different to* kao konkurentske oblike etabliranoj kolokaciji *different from*, i koristi internet kao korpus za analizu učestalosti inovativnih oblika (pretraga unutar relevantnih domena poput *.edu*, *.gov* i sl.) u pisanom jeziku i govorni deo *BNC*-a za istu analizu u govornom jeziku, kako bi pokazao da impresionističke metode preneglašavaju i pogrešno procenjuju učestalost inovativnih oblika, kako u govornom tako i u pisanom jeziku, čime dokazuje validnost i prednosti metoda korpusne lingvistike u brahijroniji (Mair, 2008, str. 1115–1117).

U domenu istraživanja u prividnom vremenu, Mair koristi govornu komponentu *BNC*-a, koja za svaki govorni tekst sadrži podatke o starosnoj grupi govornika (*BNC* prepoznaje šest starosnih grupa), kako bi proučio učestalost i prihvaćenost glagolskog oblika *wanna* kao skraćenog i neformalnog oblika konstrukcije *want to* (Mair, 2008, str. 1119). Analiza pokazuje da su u najmlađoj grupi govornika, starosti do 15 godina, oblici *wanna* i *want to* gotovo jednako zastupljeni (1178 *wanna* i 1210 *want to* oblika na milion reči), dok se u najstarijoj grupi govornika, starosti preko 60 godina, primećuje osetno manja učestalost

neformalnog oblika (159 *wanna* i 679 *want to* oblika na milion reči), pri čemu podaci za ostale starosne grupe prate trend smanjivanja frekvencije *wanna* sa povećanjem starosti govornika, što Mair tumači kao jasnu indikaciju da je oblik *wanna* sve zastupljeniji u govornom engleskom jeziku (Mair, 2008, str. 1119–1120). Konačni zaključak koji Mair izvodi jeste da metode korpusne lingvistike mogu uspešno da se primene i u brahijronijskim studijama koje koriste koncept prividnog vremena, tj. kada su dostupni podaci iz samo jedne tačke, a ne iz dve ili više različitih, vremenskih tačaka, pri čemu je ipak prilikom tumačenja rezultata veoma važno uvek imati na umu implikacije sociološkog koncepta **starosne grupe** (eng. *age-grading*), tj. činjenice da svaka starosna grupa ima preferentni stil izražavanja koji je u skladu i sa društvenim statusom i klasom pojedinca, ali i sa starosnom grupom kojoj pojedinac pripada (Mair, 2008, str. 1120).

Veoma je važno napomenuti da Mair nipošto nije prvi, niti najznačajniji predstavnik ovog pravca istraživanja: on je naprosto dao najbolji i najsažetiji prikaz mogućnosti koje korpusna lingvistika nudi u brahijronijskim istraživanjima aktuelnih promena u jeziku. Na primer, ideja da se baza primera koju sadrži *Oxford English Dictionary* koristi kao dijahronijski korpus nije nova (Hoffmann, 2004), a metodologiju upotrebe *Brown*, *LOB*, *Frown* i *FLOB* korpusa razvio je tim lingvista, čiji je član bio i Mair, predvođen Geoffrey Leechom, čiji je najveći uspeh studija o savremenim gramatičkim promenama u britanskom i američkom varijetetu engleskog koja je, između ostalog, otkrila mnoge iznenađujuće trendove koji su suprotni impresionističkim opservacijama i stavovima: na primer, primetno povećanje frekvencije subjunktiva u britanskom engleskom i umereno opadanje frekvencije modalnih glagola u oba varijeteta (G. N. Leech, Hundt, Mair, & Smith, 2009).

U krajnjoj instanci, ono što se nameće kao zaključak nakon predstavljanja ovih reprezentativnih studija jeste da korpusna lingvistika istorijskim lingvistima daje mogućnost kvantitativne, tj. neimpresionističke, analize promena u jeziku, kako u domenu

duge dijahronije, tako i u domenu brahijronije. U oblasti diplomskih studija anglistike, metodologija ovih studija može da se preporuči studentima koji su zainteresovani da se u svojim diplomskim radovima bave temama iz istorijske lingvistiku ili istorijske sociolingvistike.

2.4. Primena korpusne lingvistike u nejezičkim istraživanjima

Tvrđnja iz pododjeljka 2.2.3. da je u današnje vreme teško pronaći oblast lingvistike koja ne koristi korpusne i metode korpusne lingvistike može, uz određenu dozu rezerve, da se proširi na sve naučne discipline koje na neki način mogu da koriste skupove tekstova sastavljene prema određenim kriterijumima ili sa određenom namenom, tj. korpusne. Drugim rečima, upotreba korpusa se u današnje vreme proširila na skoro sve druge naučne discipline, ako ne direktno, onda barem indirektno, a cilj ovog pododjeljka je da prikaže reprezentativne primere direktne upotrebe korpusa u drugim naukama, tj. izvan granica lingvistike.

Pre nego što se fokus odeljka pomeri na pojedinačne primere direktne upotrebe korpusa u drugim naučnim disciplinama, potrebno je ipak pojasniti šta tačno označava formulacija „indirektna upotreba korpusa“ u drugim naučnim disciplinama. Naime, tvrdnja da se korpusi na indirektan način koriste u svim drugim naučnim disciplinama odnosi se pre svega na pozadinske aspekte nove paradigme naučnoistraživačkog rada koja zahteva neprestano objavljivanje naučnih radova i kvantifikaciju njihovog značaja i relevantnost kroz takozvane „impakt faktore“ i stepen citiranosti kako naučnog rada, tako i njegovog autora. Iz prethodne rečenice je verovatno jasno da se pri indirektnoj upotrebi korpusa u svim savremenim naukama u stvari misli na bibliometrijsku analizu koja je postala indirektan, ali neizostavan sastavni deo naučnog delovanja, kome naučnici posvećuju sve veću i veću pažnju. Ideja o **statističkoj bibliografiji** (eng. *statistical bibliography*), koju danas nazivamo **bibliometrikom** (eng. *bibliometrics*), uopšte nije nova, pa se u literaturi

navodi da se termin prvi put javlja još davne 1922. godine, pri čemu se termin odnosi na ideju da se „rasvetli proces pisane komunikacije, kao i priroda i razvoj naučne discipline (sve dok su oni realizovani kroz pisanu komunikaciju), posredstvom brojanja i analiziranja različitih aspekata pisane komunikacije“* (Pritchard, 1969, str. 348).

Iz prethodnog citata jasno je da bibliometrijska analiza predstavlja, suštinski posmatrano, veoma specifičan oblik frekvencijske analize korpusa sastavljenog od naučnih radova iz određene naučne oblasti. Ograničavajući faktor za razvoj bibliometrijske analize bio je isti kao i u slučaju korpusne lingvistike: veoma ograničene mogućnosti, mali skladišni kapaciteti i izuzetno visoka cena rane računarske opreme. Već krajem sedamdesetih godina prošlog veka, međutim, situacije je, kao i slučaju korpusne lingvistike, počela da se menja, pa tako npr. Francis Narin u svojoj knjizi o bibliometriji pominje ekstrakciju numeričkih podataka o citatima iz podataka snimljenih na magnetne trake, koje su u to doba bile primarni medij za skladištenje mašinski čitljivih podataka (Narin, 1976, str. 137–141). Naravno, ovi rani oblici citatnih indeksa, tj. baza podataka, iz doba kada se 256 kB smatralo ogromnom količinom podataka, o kojima govori Narin ne mogu da se smatraju korpusima u pravom značenju tog termina, pošto nisu sadržavali tekst članaka, već samo šture i skraćene bibliografske podatke. U današnje vreme, međutim, stručnjaci iz oblasti bibliometrijske analize, kako strani, tako i domaći, eksplicitno navode da svoja istraživanja baziraju na korpusu (Pajić, 2009; Šipka, 1998): ako se pridržavamo već više puta pomenute definicije da je korpus skup reprezentativnih tekstualnih podataka sakupljenih za određenu namenu (pri čemu se reprezentativnost posmatra iz perspektive namene), skupovi bibliografskih odrednica – koji su tekstualnog oblika – obogaćeni metapodacima u svakom pogledu mogu da se smatraju korpusima.

* „...to shed light on the processes of written communication and of the nature and course of development of a discipline (in so far as this is displayed through written communication), by means of counting and analysing the various facets of written communication“ (Pritchard, 1969, str. 348)

Razvoj informatičkih tehnologija, pre svega povećanje kapaciteta uređaja za skladištenje podataka i povećanje procesorske snage, kao i njihovo drastično pojeftinjenje, omogućio je da se bibliometrijske analize prošire na pretraživanje integralnih tekstova članaka, što je dovelo do razvoja veoma preciznih sistema za detekciju plagijata, primarno na engleskom jeziku, koji koriste korpusne (Potthast, Stein, Barrón-Cedeño, & Rosso, 2010) i metodologiju korpusne lingvistike, kao što je, na primer, analiza n-grama (Barrón-Cedeño & Rosso, 2009); najpoznatiji komercijalni sistem za detekciju plagijata je verovatno *iThenticate* (www.ithenticate.com) koji je kao korpus za pretragu i proveru originalnosti početkom 2014. godine koristio skup od 38 miliona naučnih članaka i konferencijskih saopštenja štampanih u celosti, 92 miliona apstrakta, enciklopedijskih i novinskih članaka i 45 milijardi internet stranica, pri čemu se korpus svakodnevno povećava.

Bibliometrijske analize citiranosti i originalnosti naučnih radova predstavljaju, međutim, samo indirektnu primenu upotrebe korpusa i metoda korpusne lingvistike u nauci, jer se koriste u cilju provere napretka naučnih radnika, odnosno ne koriste se primarno u naučnoistraživačke svrhe, već u svrhu validacije i rangiranja naučnoistraživačkog rada. Ipak, postoje mnoge naučne discipline i poslovne aktivnosti izvan lingvističkog domena koje korpusne i metode korpusne lingvistike koriste aktivno u okviru svojih oblasti istraživanja i poslovanja. Njih bi se najlakše moglo svrstati u dve grupe: one koje su srodne lingvistici, te one koje na prvi pogled sa njom nemaju nikakvih dodirnih tačaka. U prvu grupu spadaju pre svega psihologija, sociologija, nauka o književnosti i savremene metode prevođenja bazirane na upotrebi računara i korpusa, primarno na korporativnom nivou. U drugu grupu spadaju različite informatičke tehnologije, poput pretraživanja interneta, koje za svoje funkcionisanje na neki način koriste korpusne podatke ili pretragu korpusnih podataka, a koje u današnje vreme predstavljaju jedan od temelja upotrebe interneta iz perspektive krajnjih korisnika.

2.4.1. Psihologija

Iako se na prvi pogled ne čini srodnom lingvistici, psihologija u sebi inkorporira određene elemente lingvističkih istraživanja, jer su merni instrumenti za prikupljanje empirijskih podataka, kao što su, na primer, upitnici, bazirani na jezičkim podacima. Sledstveno tome, metodologija korpusne lingvistike može takođe da se primeni i u oblasti psihologije. Jedna od oblasti psihologije gde su korpusi već uspešno upotrebljeni je, na primer, socijalna psihologija, a prva ozbiljnija studija, iz 1987. godine, koristila je govorni korpus *London-Lund* sa ciljem da ispita različite oblike verbalnog **objašnjavanja** (eng. *explanations*). Iz perspektive primene metoda korpusne lingvistike ovo istraživanje je sprovedeno na relativno jednostavan način: u korpusu su prvo pronađene sve rečenice koje sadrže subordinišući veznik *because* (kao prototipični veznik koji uvodi zavisnu klauzu koja sadrži objašnjenje), a zatim je svaka tako pronađena rečenica anotirana prema sadržaju objašnjenja (sopstveni postupci ili postupci grupe kojoj pojedinac pripada, tuđi postupci i opšta situaciji i sl.) (Antaki & Naji, 1987). Prema mišljenju Tony McEneryja i Andrew Wilsona koji ovu studiju pominju kao primer upotrebe korpusa u drugim naučnim disciplinama, Antakijevo i Najiovo istraživanje značajno je i u oblasti psihologije zato što je opovrglo do tada uvreženo mišljenje da se u svakodnevnom govoru najčešće javljaju objašnjenja sopstvenih postupaka, jer je analiza korpusa pokazala da su najčešća objašnjenja u stvari ona koja se bave opštom situacijom (T. McEnery & Wilson, 2001, str. 129–130).

U domenu psihologije, korpusna metodologija takođe se primenjuje i u domenu **tematske analize** (eng. *thematic analysis*), a postoje čak i posebni programi pravljeni za sprovođenje ovog tipa kvalitativne analize korpusa, kao što je, na primer, *MaxQDA* koji omogućava kvalitativnu analizu teksta u vidu anotiranja, ali i potonju kvantitativnu analizu na osnovu broja anotiranih reči, izraza ili rečenica (Braun & Clarke, 2006). Pošto program

MaxQDA može da radi i sa zvučnim i filmskim zapisima, važno je napomenuti da se u psihologiji često umesto tekstualnih korpusa koriste **multimodalni korpusi** (eng. *multimodal corpora*), tj. korpusi koji osim tekstova sadrže još i, recimo, zvučni ili video zapis, pa tako na primer postoje specijalizovani multimodalni korpusi za istraživanje verbalne i neverbalne ekspresije osećanja kao što su korpus *GEMEP* (Bänziger & Scherer, 2007) i korpus *SEMAINE* (McKeown, Valstar, Cowie, & Pantic, 2010).

2.4.5. Nauka o književnosti

Nauka o književnosti je takođe prirodno orijentisana na upotrebu korpusa i kvalitativnu analizu korpusa kakvu nudi, na primer, ranije pomenuti program *MaxQDA*. Naime, pošto se istraživanja iz domena nauke o književnosti najčešće fokusiraju ili na određenog autora, određenu tematiku ili određeni književni pravac, takva istraživanja impliciraju stvaranje skupa tekstova sastavljenog od književnih dela koja zadovoljavaju kriterijum relevantnosti za odabrani fokus istraživanja, a takav skup se u svakom pogledu može smatrati korpusom. Razlika u odnosu na tradicionalna istraživanja iz nauke o književnosti, koja se iz ranije pomenutog razloga mogu smatrati korpusnim istraživanjima, jeste da savremena istraživanja iz ove oblasti često koriste softverske alate koji omogućavaju anotiranje relevantnih delova korpusa u skladu sa anotacionom shemom koja je bazirana na književno relevantnim kriterijumima. Osim ranije pomenutog programa *MaxQDA*, slične funkcije nudi i besplatan program *CATMA* (eng. *Computer-Assisted Textual Markup and Annotation*), kao i njegova nova, mrežna, kolaborativna verzija *CLÉA* (eng. *Collaborative Literature Exploration and Annotation*). Najvažnija implikacija razvoja ovakvih softverskih rešenja jeste otvaranje potpuno novih mogućnosti u domenu književnih istraživanja i naratologije (Gradmann & Meister, 2008; Kock, Lahn, & Meister, 2011; npr. Mani, 2013).

Ipak, korpusna književna istraživanja moguća su i bez upotrebe posebnih programa pravljenih upravo za književna istraživanja, već je dovoljna i upotreba klasičnih programa za izradu konkordancija (kao što je, na primer, besplatni *AntConc*), a odličan primer za to je detaljna analiza stila pripovedanja u šest romana Jane Austen koje je obavljena bazičnim metodama korpusne lingvistike (Fischer-Starcke, 2010). Na osnovu prethodnog primera moglo bi se pomisliti da su korpusne metode u nauci o književnosti primnjive samo na „većim“ korpusima koji sadrže nekoliko romana, ali to nije tačno. Korpusne metode primenjive su i za književnu analizu pojedinačnih, veoma kratakih proznih formi, a odličan primer takve upotrebe korpusa je, na primer, analiza intertekstualnosti i generičkih tipova pripovesti u romanu Angelae Carter *The Company of Wolves* (Caballero Rodriguez, 1999).

2.4.6. Ostale naučne discipline

Korpusi i metode njihove analize razvijene u okvirima korpusne lingvistike našli su primenu i u drugim društvenim naukama, pa tako McEnery i Wilson (T. McEnery & Wilson, 2001, str. 128–129) navode primer iz oblasti sociologije u poddomenu **studija kulture** (eng. *cultural studies*), kada su Geoffrey Leech i Roger Fallon poredili frekvencijske podatke američkog korpusa *Brown* i britanskog korpusa *LOB* sa ciljem da utvrde da li korpusi mogu da ponude kvantitativne dokaze za impresionistički stečene stavove o kulturološkim razlikama između SAD i Ujedinjenog Kraljevstva (G. Leech & Fallon, 1992). Istraživanje je počivalo na grupisanju imenica, ali i određenog broja drugih vrsta reči, u petnaest semantičkih kategorija, kao što su sport, prevoz i putovanja, administracija i politika, društvena hijerarhija i vojna terminologija, što je omogućilo da se sumiranjem frekvencija pojedinačnih reči uporede frekvencije čitavih leksičkih polja u britanskom i američkom varijetetu (G. Leech & Fallon, 1992, str. 33–38). Pošto su određena leksička polja imala veću frekvenciju u američkom varijetetu, kao, na primer, prevoz i turizam i vojna terminologija, Leech i Fallon su zaključili da korpusi, nastali 1961.

godine, prikazuju američku kulturu iz tog doba kao „muževniju“ i dinamičniju (G. Leech & Fallon, 1992, str. 44–45).

2.4.7. Poslovna primena korpusa

Za razliku od nauke o književnosti, psihologije i sociologije koje predstavljaju akademsko-istraživačke discipline, postoje i poslovne aktivnosti, drugim rečima aktivnosti izvan domena nauke, čije se obavljanje u današnje vreme ne može zamisliti bez upotrebe paralelnih, tj. prevodnih korpusa. Najbolji primer za prethodnu tvrdnju predstavlja savremena prevodilačka industrija koja u globalizovanom svetu podmiruje korporativne potrebe za prevodjenjem na jezike lokalnih tržišta, bez obzira na to da li se radi o klasičnom prevodjenju pisanih tekstova (npr. uputstva i garantni listovi), ili je reč o audiovizuelnom prevodjenju (titlovi u filmovima i video igrama) ili lokalizaciji softverskih proizvoda koji osim programa obuhvataju mrežne servise i internet stranice. Naime, svi oblici prevodjenja na korporativnom nivou već više od deset godine, od početka prve decenije 21. veka, obavljaju se isključivo uz upotrebu **prevodnih memorija** (eng. *translation memory*), koje nisu ništa drugo do prevodni korpusi koji sadrže izvorni tekst i prevod na jednom ili više jezika paralelizovan na nivou rečenice, koja se u prevodilačkoj industriji naziva **prevodna jedinica** (eng. *translation unit*) (Somers, 2003, str. 33).

Zadatak programa za **računarski potpomognuto prevodjenje** (eng. *Computer-Aided Translation* ili *CAT*) koji se temelje na upotrebi prevodne memorije (odnosno, paralelnog korpusa), kao što su *SDL Trados*, *WordFast*, *STAR Transit* ili *MultiTrans*, je u stvari da pretražuju paralelni korpus sastavljen od ranije prevedenih rečenica i da u njemu pronalaze rečenice koje su iste ili slične rečenici koja se trenutno prevodi (Somers, 2003, str. 37). Važan aspekt računarski potpomognutog prevodjenja je **upravljanje terminologijom** (eng. *terminology management*), koje, posebno u fazi pripreme prevodilačkog projekta, obuhvata i proces **ekscerpcije terminologije** (eng. *terminology extraction*) iz dostupnih

jednojezičnih i dvojezičnih dokumenata relevantnih za tematiku prevoda (drugim rečima iz korpusa): ekscerpcija terminologije je, u stvari, **jezički nezavisna** (eng. *language-independent*) statistička analiza paralelnog korpusa, najčešće bazirana na statističkom testu zajedničke informacije, kojim se pronalaze potencijalni jednoleksemski ili višeleksemski termini, kao i njihovi potencijalni prevodni ekvivalenti (Bowker, 2003, str. 60–62).

U oblasti prevodilačke industrije, poslednjih godina primećuje se, međutim, sve već primena **mašinskog prevođenja** (eng. *machine translation*), pre svega u kombinaciji sa računarski potpomognutim prevođenjem, gde sistemi za mašinsko prevođenje nude prevodiocu prevod trenutno aktivne prevodne jedinice u slučajevima kada u prevodnoj memoriji ne postoji ista ili slična prevodna jedinica: od prevodioca se potom traži da mašinski prevod ili ispravi ili potvrdi kao ispravan (I. Garcia, 2009). Ovakav oblik organizacije prevodilačkog rada (eng. *translation workflow*) naziva se **mašinski potpomognuta prevodna memorija** (eng. *MT-assisted TM*).

Iako mašinsko prevođenje primarno spada u domen **računske lingvistike** (eng. *computational linguistics*), ovakvi sistemi u velikom broju slučajeva počivaju na upotrebi paralelnih korpusa, te su na taj način direktno povezani sa korpusnom lingvistikom, pre svega u slučajevima kada se umesto **determinističkog pristupa mašinskom prevođenju** (eng. *rule-based MT*) koristi **probabilistički pristup** (eng. *data-driven MT*) baziran na (što većem, tim boljem) paralelnom korpusu prevedenih tekstova, tzv. **korpusu za obuku** (eng. *training corpus*), koji algoritmi sistema za mašinsko prevođenje potom koriste da bi ponudili najverovatniji prevod na osnovu niza kompleksnih izračunavanja iz domena verovatnoće i statistike (Scott Bennett & Gerber, 2003). Opis ovih algoritama je izvan teorijskih i tematskih okvira ovog rada, ali je relevantno pomenuti da se kao korpusi za obuku često koriste semantički anotirani paralelni korpusi koji omogućavaju da se obavi

prepoznavanje kontekstualizovanog značenja polisemičnih reči (eng. *word-sense disambiguation*) (Dinh, 2002).

U današnje vreme, oblast mašinskog prevođenja je iz domena naučnoistraživačkog rada prešla u domen softverske industrije. Softverski giganti kao *Google* i *Microsoft*, koji je kupio pretraživački servis *!Yahoo* (Lohr, 2009), koriste ogromne količine višejezičkih podataka koje njihovi servisi za pretraživanje interneta svakodnevno sakupljaju da unaprede svoje sisteme mašinskog prevođenja. Sva ta unapređenja se, međutim, najčešće baziraju na upotrebi paralelnih korpusa i unapređenju metoda koje su nastale upravo u okvirima korpusne lingvistike, a najbolji dokaz za takvu tvrdnju su patentne prijave: *Microsoft* je, recimo, za potrebe mašinskog prevođenja patentirao kombinovanu statističko-korpusnolingvističku metodologiju za automatsko utvrđivanje korenskih oblika reči u jednojezičnim i paralelnim korpusima (Magdalen, Dayan, Mazel, & Cohen, 2011), algoritme za ekstrakciju prevodnih ekvivalenata iz paralelnih tekstova koji ne sadrže potpuno paralelne tekstove (C. B. Quirk & Udupa, 2013), a patentiran je i sistem za automatsko mapiranje sintagmatskih prevodnih ekvivalenata iz paralelnih korpusa (Menezes & Richardson, 2010), dok je *Google*, recimo, patentirao sistem koji koristi upit na jednom jeziku da pronade paralelni tekst na drugom jeziku koji onda može da se koristi kao paralelni korpus za potrebe mašinskog prevođenja ili višejezičkog pretraživanja (Gravano & Henzinger, 2014). Uz određenu dozu pesničke slobode, moglo bi se reći da savremena prevodilačka industrija i mašinsko prevođenje predstavljaju plodove izrasle iz semena korpusne lingvistike, a zanimljivo je pomenuti i da je prevodilačka industrija jedina privredna grana informatičke industrije koja čak i u kriznim godina neprestano beleži rast i povećanje profita: najindikativniji podatak za dokazivanje prethodne tvrdnje jeste da je u jeku svetske privredne krize, 2012. godine, prevodilačka industrija zabeležila rast obrta za

više od 10% u odnosu na prethodnu godinu i ukupni obrt od 33,5 milijardi dolara (Kelly, DePalma, & Stewart, 2012).

Primena korpusa izvan domena lingvistike nije, međutim, ograničena samo na mašinsko i računarski potpomognuto prevođenje ili prevodilačke studije gde dominiraju paralelni ili poredbeni korpusi. Veoma važnu oblast primene korpusa i korpusnih metoda izvan lingvistike predstavlja oblast pretraživanja jednojezičnih tekstualnih sadržaja prema zadatim ključnim rečima. Naravno, ovde se misli na različite servise za pretraživanje interneta, od kojih je verovatno najpoznatiji *Google*, dok ga na globalnom nivou prati verovatno samo *Microsoft Bing*, iako postoje veoma popularni pretraživači orijentisani na pojedinačne regije ili zemlje, kao što je *Baidu* u Kini ili *Yandex* u Rusiji. Razlog zašto se ovi servisi pominju u kontekstu korpusne lingvistike jeste način na koji oni funkcionišu. Naime, baze podataka sa indeksiranim internet stranicama koje ovakvi servisi koriste za pretraživanje prema zadatim ključnim rečima mogu, uz određenu dozu rezerve, da se smatraju vrstom korpusa.

Na prvi pogled, pomalo je upitno da li skup tekstova sastavljen od svega što postoji na internetu u potpunosti ispunjava kriterijume radne definicije korpusa (vidi kraj pododeljka 1.3.1.) koja spominje da su tekstovi sadržani u korpusu sakupljeni za određenu namenu i da su reprezentativni u kontekstu te namene. Ipak, kao i u slučaju mašinskog prevođenja, detaljnije čitanje patentnih prijava kompanija koje nude servise za pretraživanje interneta jasno pokazuju da stručnjaci koji razvijaju algoritme za pretraživanje smatraju da su baze podataka koje njihovi algoritmi pretražuju u stvari korpusi: jedan od najvažnijih patenata kompanije *Google*, koji se bavi rangiranjem internet stranica, zove se „Sharing search engine relevance data between corpora“, tj. deljenje podataka o relevantnosti iz algoritma za pretraživanja među korpusima, a u opisu patenta povlače se jasne paralele između korpusa sastavljenog od tekstova knjiga i korpusa sastavljenog od snimljenih internet

stranica (Ie, Wang, & Clancy, 2013). Da na ovaj način ne razmišljaju samo stručnjaci iz *Googlea* pokazuje jedan od najvažnijih patenata koje je iz oblasti pretrage interneta prijavila kompanija *Microsoft*, tvorac internet pretraživač *Bing*, a koji se zove „Indexing and searching dynamically changing search corpora“, tj. indeksiranje i pretraživanje korpusa za pretraživanje koji se dinamično menja: kao i slučaju patenta kompanije *Google* i u ovom patentu se vidi da njegovi tvorcii postavljaju znak jednakosti između korpusa i baze podataka koja sadrži sve indeksirane internet stranice i koja se neprestano osvežava novim sadržajima (Topatan, Wang, Mitra, Malinowski, & Zhang, 2010, 2013). Drugim rečima, moglo bi se reći da pretraživanje interneta predstavlja veoma specifičan oblik pretraživanja veoma specifičnog megakorpusa, a patentne prijave jasno pokazuju da to nije samo mišljenje autora ovog rada, već i onih koji razvijaju algoritme za tu vrstu pretrage.

Kao zaključak ovog pododeljka nameće se ideja o opštem prisustvu korpusa i metoda korpusne lingvistike ne samo u mnogim naučnim disciplinama koje nemaju direktne veze sa lingvistikom, već i u mnogim tekovinama savremenog informatičkog društva: bilo da čitamo uputstvo za novi mobilni telefon u prevodu na srpski, pretražujemo internet, proveravamo autentičnost studentskog seminarskog rada ili koristimo *Google Translate* da bismo shvatili kako da se registrujemo na kinseki forum posvećen korpusnoj lingvistici (kao što je, na primer, <http://www.corpus4u.org/>), možemo da budemo sigurni da se u temeljima onoga što radimo nalaze korpusi i metode obrade tekstualnih podataka koje su nastale u okviru korpusne lingvistike.

2.5. Metodika nastave korpusne lingvistike

Dok su se svi prethodni odeljci ovog poglavlja bavili korpusnom lingvistikom, ovaj pododeljak, u skladu sa interdisciplinarnom prirodom ove disertacije, fokus pomera ka oblasti metodike nastave. Naime, pošto je tema ovog rada interaktivna *nastava* korpusne lingvistike, pregled relevantne literature koji sadrži samo raspravu o korpusnoj lingvistici

bio bi, u najmanju ruku, polovičan, a, suštinski govoreći, neadekvatan, jer je orijentacija ovog rada, u stvari, primarno metodička. Upravo zbog toga rasprava o metodici nastave korpusne lingvistike čini se kao prirodan „most“ koji spaja dve potpuno različite oblasti ovog interdisciplinarnog istraživanja: korpusnu lingvistiku, s jedne, i metodiku (interaktivne) nastave, s druge strane.

Još prilikom formulisanja teme disertacije bilo je očigledno da je oblast metodike nastave korpusne lingvistike nedovoljno obrađena i da zbog toga disertacija koja se njome bavi može da predstavlja relevantan interdisciplinarni doprinos nauci. Ipak, tada se takođe pretpostavljalo da će tokom izrade rada detaljnom pretragom naučnih baza podataka biti pronađena relevantna literature čiju će nadogradnju činiti ova disertacija, ili da će takva literatura tokom pisanja rada biti objavljena. To se, međutim, nije desilo. Od 2008. godine, kada je tema prijavljena, do 2014. godine, kada je rad završen, rezultati pretrage najvećih baza naučnih radova – a pretraživani su *EBSCO*, *Google Scholar* i *Web of Science* – otkrili su, uslovno govoreći, samo tri naučna rada koji se bave metodičkim aspektima nastave korpusne lingvistike na osnovnim ili diplomskim akademskim studijama. Kvalifikacija „uslovno“ iz prethodne rečenice odnosi se na činjenicu da se dva od tri pronađena članka bave nastavom korpusne lingvistike u domenu primenjene lingvistike: ili u okviru naprednog kursa akademskog engleskog za studente doktorskih studija (Lee & Swales, 2006) ili u vidu kursa za nastavnike stranih jezika o primeni korpusa u nastavi stranih jezika (Leńko-Szymańska, 2014). Ako se relevantnim člancima smatraju samo oni koji se bave nastavom korpusne lingvistike za studente čisto lingvističkog usmerenja, što jeste tema ove disertacije, a ne primenjeno-lingvističkog usmerenja, pretraga je otkrila samo jedan članak: reč je kraćem članku (9 stranica, od čega 4 stranice čine dodaci u vidu primera upitnika koje su studenti popunjavali) čiji je cilj da predstavi metodologiju za razvoj sposobnosti

kritičke procene validnosti naučnih članaka iz korpusne lingvistike i metoda pretraživanja korpusa (Kirk, 2002).

Drugim rečima, jedini relevantan članak iz oblasti nastave korpusne lingvistike ne bavi se kursom korpusne lingvistike u celini, već njegovim specifičnim aspektom. Na ovom mestu važno je napomenuti da su za pretragu ranije pomenutih baza podataka korišćene ključne reči *corpus*, *corpus linguistics*, *methodology*, *teaching*, *pedagogy*, *skills*, *course*, *interactive*, *curriculum* i *syllabus*. Naravno, baze podataka pretraživane su prema različitim smislenim kombinacijama ovih ključnih reči, a pretraga je poslednji put obavljena sredinom aprila 2014. godine uz identične rezultate: tri ranije pomenuta članka iz nastave korpusne lingvistike i više stotina članaka, tematskih i konferencijskih zbornik iz upotrebe korpusa u nastavi stranih jezika.

U cilju što veće efikasnosti prezentacije podataka, te u cilju izbegavanja navođenja istih podataka dva ili više puta, ova tri članka relevantna za nastavu korpusne lingvistike neće biti ponovo pominjani, kako u ovom, tako ni u trećem poglavlju rada, koje se bavi koncipiranjem kursa korpusne lingvistike. Iako su sadržaji ovih članaka na prvi pogled najznačajniji upravo u kontekstu razrade sadržaja i metoda kursa korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama, njihov stvarni fokus predstavlja primenu korpusnih metoda u nastavi stranih jezika i povećanje veština kritičke procene validnosti naučnih članaka. Na ovom mestu, dakle, oni se navode pre svega kao dokaz ranije konstatacije da ova tematika nije do sada bila obrađivana, ali i da bi se uočio još jedan, drugi po redu, paradoks u vezi sa teorijom i praksom bavljenja korpusnom lingvistikom na nivou visokoškolskih institucija.

Prvi paradoks, koji je lokalnog nivoa, pomenut je na početku prvog poglavlja i tiče se konstatacije da se u Srbiji od studenata diplomskih studija anglistike često očekuju veoma

specifična znanja i veštine iz oblasti upotrebe korpusa, ali da im njihovo sticanje nije omogućeno jer na filološkim odsecima u Srbiji ne postoje kursevi korpusne lingvistike.

Drugi paradoks o kome se ovde govori nije lokalnog, već je globalnog nivoa i tiče se metodoloških aspekata nastave korpusne lingvistike. Naime, u svetlu svega do sada rečenog u ovom pododeljku, može se konstatovati da uprkos proboju metoda korpusne lingvistike u skoro sve oblasti lingvistike (vidi pododeljak 2.3.), ali i u neke druge nauke (vidi pododeljak 2.4.), te uprkos postojanju brojnih opštih prikaza korpusne lingvistike koji su pisani sa ciljem da posluže kao udžbenici iz korpusne lingvistike (Cheng, 2011; Flowerdew, 2012 i ; npr. G. D. Kennedy, 1998; Lindquist, 2009; T. McEnery & Hardie, 2012; T. McEnery & Wilson, 2001; T. McEnery i ostali, 2006; Meyer, 2002), ne postoji opsežnija literatura koja bi se barem na fragmentaran način, a kamoli na detaljan i sistematičan, bavila metodološkim i praktičnim aspektima njene nastave. Ovaj paradoks je time veći ako se ima u vidu da se korpusna lingvistika još od sredine devedesetih godina prošlog veka u sve većoj meri koristi u nastavi stranih jezika, koja predstavlja oblast primenjene lingvistike, koja, opet paradoksalno, najveći akcenat stavlja na metodiku nastave.

Prikaz upotrebe korpusa u nastavi stranih jezika se po svojoj prirodi nalazi u pododeljku 2.3. koji se bavi primenom korpusa unutar granica lingvistike ali, naravno, pri samom kraju odeljka (u pododeljku 2.3.8.), budući da je, od svih tamo pomenutih naučnih disciplina, primenjena lingvistika ipak jedna od onih koja bi se ponajpre mogla nazvati interdisciplinarnom naukom, nego li lingvističkom naukom. Taj prikaz bi, međutim, mogao da se nalazi i ovde, jer obim i širina metodoloških primena korpusa u cilju nastave stranog jezika najjasnije prikazuje diskrepanciju između širokog dijapazona primene korpusne lingvistike u metodološke svrhe, s jedne strane, i nepostojanja jasnog skupa metodoloških principa njene nastave, s druge strane. Naravno, autori članaka ovog tipa uglavnom su

stručnjaci iz oblasti primenjene lingvistike (od kojih ne bi trebalo da se očekuje bavljenje nastavom korpusne lingvistike), ali među njima ima i onih koje bi se bez ikakve sumnje moglo okvalifikovati kao korpusni lingvisti (npr. Burnard & McEnery, 2000; Hunston, 2002; Sinclair, 2004), pa se postavlja pitanje zašto se niko od njih nikada nije ozbiljnije pozabavio nastavom korpusne lingvistike, koja je, u krajnjoj instanci, neophodna nastavnicima stranih jezika da bi primenili korpuse u svojim časovima.

Bez obzira što na ovo pitanje ne postoji jasan odgovor, autor izražava nadu da upravo ova disertacija predstavlja mali doprinos popunjavanju te praznine. U tom pogledu, sledeći pododeljci predstavljaju značajan korak u tom pravcu, jer se u njema daje opšti pregled savremenih metoda interaktivne nastave, kao i prikaz novih trendova u razvoju univerziteta i nastave na njemu koji poseduju potencijal da potpuno promene visoko školstvo koje se suštinski nije menjalo od trenutka kada su osnovani prvi evropski univerziteti, kao što su Univerzitet u Bolonji, Oksfordu i Kembridžu.

2.5.1. Korpusna lingvistika: lingvistička grana ili lingvistička metodologija?

Ipak, pre nego što se fokus rasprave pomeri na savremene nastavne metode i savremeni univerzitet, potrebno je ponuditi odgovor na važno tipološko i teorijsko pitanje. Naime, imajući u vidu ogroman dijapazon različitih, kako naučno-teorijskih, tako i praktično-aplikativnih, primena korpusa, postavlja se prirodno pitanje statusa korpusne lingvistike: da li je ona zasebna grana lingvistike, u istom rangu sa, recimo, morfosintaksom ili fonetikom, ili je ona, u stvari, vrsta lingvističke metodologije, koja može da se primeni u različitim granama lingvistike? Ovo pitanje ni u kom slučaju nije novo, a debate koje se tim povodom vode ni danas ne gube na intenzitetu. Cilj ovog odeljka, u tom pogledu, jeste da predstavi argumente obe strane u ovoj debati, te da ponudi odgovor na pitanje statusa korpusne lingvistike koji se u trenutku pisanja ovog rada može smatrati prihvaćenim od

većine članova lingvističke naučne zajednice. Štaviše, iz pravno-formalne perspektive koncipiranja interaktivnog diplomskog kursa korpusne lingvistike u visokom školstvu Srbije, ovo pitanje je veoma važno jer odgovor na njega služi za pravilnu kategorizaciju kursa: da li je reč o akademsko-opšteobrazovnom kursu, stručno-aplikativnom, naučno-stručnom ili, pak, o teorijsko-metodološkom kursu.

Nedostatak konsenzusa o naučnom statusu korpusne lingvistike postaje očigledan prilikom pretraživanja različitih baza naučnih radova, kao što su *EBSCO* ili *Jstor*. S jedne strane, postojanje časopisa poput *International Journal of Corpus Linguistics*, u skladu sa postojanjem, na primer, *Journal of Pragmatics*, upućuje na zaključak da je korpusna lingvistika zasebna grana lingvistike, ali, s druge strane, apstrakti naučnih članaka iz raznih grana lingvistike u kojima se govori kako je određeno istraživanje koristilo **korpusnu metodologiju** (eng. *corpus methodology*) navode na suprotan zaključak (npr. Oster, 2010).

U svojoj knjizi koja nudi opšti pregled korpusne lingvistike, koja je, hronološki posmatrano, verovatno najstarija knjiga tog tipa, Greame Kennedy govori i o statusu discipline u okvirima lingvistike (G. D. Kennedy, 1998). Važno je napomenuti da su se ovim pitanjem lingvisti bavili i mnogo pre nego što je Kennedy objavio svoju knjigu, pre svega u metodološkim odeljcima pojedinačnih članaka, ali stavovi izneti u opštim pregledima discipline mogu da se smatraju validnijim, pošto takvi naslovi nastoje da kombinovanjem većeg broja izvora na što neutralniji način iscrtaju obrise čitave discipline: upravo zbog toga u ovom pododeljku kao izvori se uglavnom navode knjige koje nude opšti opis korpusne lingvistike.

Stav koji smo zauzeli [u ovoj knjizi] bio je da, iako korpus može da predstavlja novu vrstu istraživačke oblasti koja uključuje i nove metodologije, upotreba korpusa sama po sebi ne predstavlja novu ili zasebnu granu lingvistike. Naprotiv, korpusna

lingvistika je u suštini deskriptivna lingvistika potpomognuta novom tehnologijom. (G. D. Kennedy, 1998, str. 268)*

Indikativno je da, ako je suditi po mestu gde se prethodni citat javlja u knjizi, Kennedy ovo pitanje ne doživljava kao ključno ili suštinski važno, jer se prethodni citat nalazi u poslednjem poglavlju, koje sadrži različite tematske pododeljke i nema izrazito homogenu tematsku nit kao prethodna poglavlja.

Nasuprot Kennedyju, u, hronološki posmatrano, drugom opštem prikazu korpusne lingvistike, McEnery i Wilson zastupaju nešto različit stav, a činjenica da se rasprava o statusu korpusne lingvistike nalazi već na drugoj stranici u pododeljku 1.1. pod nazivom „Is Corpus Linguistics a Branch of Linguistics?“ (Da li je korpusna lingvistika grana lingvistike?), može da se tumači kao indikator da je reč o temi koju autori smatraju izuzetno važnom.

Odgovor na ovo pitanje je i da i ne. Korpusna lingvistika nije grana lingvistike u istom značenju kao što su to sintaksa, semantika, sociolingvistika itd. Sve ove discipline koncentrišu se na opisivanje/objašnjavanje određenog aspekta upotrebe jezika. Za razliku od toga, korpusna lingvistika je više metodologija nego li neki aspekt jezika koji zahteva objašnjenje ili opis. ... Korpusna lingvistika je metodologija koja može da se upotrebi u skoro svakoj oblasti lingvistike, ali ona sama po sebi ne omeđuje sopstvenu oblast lingvistike. Korpusna lingvistika nam, međutim, omogućava da pravimo razliku među pristupima izučavanjima jezika i, u tom pogledu, ona ipak definiše određenu oblast lingvistike ili, u najmanju ruku, skup lingvističkih oblasti.† (T. McEnery & Wilson, 2001, str. 2)

McEnery i Wilson u prethodnom citatu pre svega žele da ukažu na to da korpusna lingvistika, iako nije grana lingvistike, predstavlja metodološki okvir koji sa sobom nosi i

* The stance we have taken has been that, while a corpus can be a new kind of research domain involving new methodologies, the use of corpora does not in itself constitute a new or separate branch of linguistics. Rather, corpus linguistics is essentially descriptive linguistics aided by new technology. (G. D. Kennedy, 1998, str. 268)

† The answer to this question is both yes and no. Corpus linguistics is not a branch of linguistics in the same sense as syntax, semantics, sociolinguistics and so on. All of these disciplines concentrate on describing/explaining some aspect of language use. Corpus linguistics in contrast is a methodology rather than an aspect of language requiring explanation or description. ... Corpus linguistics is a methodology that may be used in almost any area of linguistics, but it does not truly delimit an area of linguistics itself. Corpus linguistics does, however, allow us to differentiate between approaches taken to the study of language and, in that respect, it does define an area of linguistics or, at least, a series of areas of linguistics. (T. McEnery & Wilson, 2001, str. 2)

brojne teorijske implikacije, te na taj način deli jezička istraživanja iz iste oblasti na ona koja koriste korpusne i ona koje to ne čine: takva razlika, u svetlu kritike koju je Chomsky uputio na račun korpusne lingvistike (vidi pododeljak 2.2.2.), verovatno najjasnije može da se vidi između korpusnih istraživanja sintakse i gramatike, s jedne strane, i istih takvih generativističkih istraživanja, s druge strane. Ovakvo mišljenje, o korpusnoj lingvistici kao posebnoj vrsti metodologije, ima i Charles Meyer, koji u svojoj knjizi iz 2002. godine o engleskoj korpusnoj lingvistici problem statusa korpusne lingvistike obrađuje samo u predgovoru pozivajući se pre svega na ranije radove Geoffreya Leecha (G. Leech, 1992, str. 105; Meyer, 2002, str. xi).

Stav McEneryja i Wilsona, iako snažniji od Kennedyjevog, daleko je umereniji od stava koji je otprilike u isto vreme zauzela, već na prvoj stranici, Elena Tognini-Bonelli u jednom od najranijih naslova iz John Benjaminsove edicije *Studies in Corpus Linguistics*.

Do sada se tvrdilo da korpusna lingvistika ne predstavlja zaista zaseban domen istraživanja, već samo metodološku osnovu za izučavanje jezika. Mnogi lingvisti koji rade sa korpusima, međutim, skloni su da se slože [sa stavom] da korpusna lingvistika daleko prevazilazi ovu čisto metodološku ulogu. ... Mi smo svedoci činjenice da je korpusna lingvistika postala novi istraživački poduhvat i novi filozofski pristup lingvističkim izučavanjima. (Tognini-Bonelli, 2001, str. 1)*

Ako se malo pažljivije uporede, opisi činjeničnog stanja, tj. istraživačkog potencijala korpusne lingvistike, koje daju McEnery i Wilson, s jedne, i Tognini-Bonelli, s druge strane, suštinski su veoma slični, ali se razlikuju u vrednosnim sudovima i generalizacijama koji se izvode iz datih činjenica. Naime, i jedni i drugi se na manje ili više eksplicitan način slažu da korpusna lingvistika nije samo metodologija, već da implicira i specifičan teorijski pristup izučavanjima jezika. Razlika je u tome da McEnery i Wilson smatraju da to kao

* It has been argued that corpus linguistics is not really a domain of research but only a methodological basis for studying language. Many linguists working with a corpus, however, tend to agree that corpus linguistics goes well beyond this purely methodological role. ... What we are witnessing is the fact that corpus linguistics has become a new research enterprise and a new philosophical approach to linguistic enquiry. (Tognini-Bonelli, 2001, str. 1)

posledicu ima stvaranje zasebnih, korpusnolingvističkih, grupa istraživanja unutar već postojećih grana lingvistike, dok Togneni-Bonelli generalizaciju podiže na viši stepen opštosti i smatra da se time stvara zasebna oblast istraživanja unutar kompleksa lingvističkih nauka. Veoma sličan stav, osam godina kasnije, zastupa i Douglas Biber, koji smatra da korpusna lingvistika, iako se često koristi kao metodologija, može da bude i vrsta orijentacije u lingvistici, tj. lingvistička disciplina, pošto tumačenje rezultata pretrage korpusa ne mora da bude ograničeno određenim ranije definisanim teorijskim okvirom unutar koga se vrši istraživanje (korpusna lingvistika kao metodologija), već je, naprotiv, moguće da se hipoteze, teorijska objašnjenja i čitavi teorijski okviri formulišu naknadno na osnovu rezultata pretrage korpusa (korpusna lingvistika kao lingvistička disciplina) (Biber, 2009). Biber ovakvim stavom u stvari nadograđuje ideju koju je iznela i Tognini-Bonelli da korpusna lingvistika, ako se posmatra kao metodologija, nije metodologija u klasičnom značenju te reči (upotreba unapred definisanog skup pravila i saznanja u određenoj situaciji), već „**predprimenska**“ **metodologija** (eng. *pre-application methodology*): primena određenog skupa metodoloških postupaka u naukama uvek implicira i da se određene činjenice moraju prihvatiti kao unapred zadate i nesumnjivo tačne (eng. *given*), dok je u korpusnoj lingvistici moguće primeniti određene metodološke postupke bez potrebe da se neke činjenice unapred prihvataju kao tačne (Tognini-Bonelli, 2001, str. 1–2).

Iako stavovi koje zastupaju Tognini-Bonelli i Biber mogu da se učine naučno validnijim, jer naglasak stavljaju na formulisanje teorija na empirijskim temeljima podataka ekscerpiranim iz korpusa, umesto na interpretiranju podataka unutar već definisanih teorijskih okvira, mora se konstatovati da većina izvora korpusnu lingvistiku ipak smatra metodologijom lingvističkih istraživanja.

Tako se, na primer, Tony McEnery prvo nakon 5 godina, u koautorstvu sa Richardom Xiaoom i Yukio Tono (T. McEnery i ostali, 2006, str. 7–8), i potom nakon više od 10 godina, u koautorstvu sa Andrew Hardiem (T. McEnery & Hardie, 2012, str. 1), ponovo osvrće na pitanje statusa korpusne lingvistike i u oba slučaja ponavlja suštinski isti stav kao iz 2001. godine. Iako fundamentalnih razlika u stavu nema, u najnovijim osvrtu, iz 2012. godine, McEnery i Hardie u raspravi o ovom pitanju daju napomenu da korpusna lingvistika u današnje vreme predstavlja sve *heterogeniji* skup procedura, ili metoda, za proučavanje jezika koje se još uvek neprestano razvijaju i nisu uvek jasno definisane i razgraničene po pojedinačnim granama lingvistike (T. McEnery & Hardie, 2012, str. 1). U odnosu na starije stavove, zanimljivo je da McEnery i Hardie insistiraju na tome da upotreba korpusa poseduje potencijal da potpuno promeni orijentaciju u pristupima izučavanju jezika i da dovede do razvoja novih teorija o jeziku koje ranije nisu mogle ni da budu koncipirane zbog nemogućnosti da se stvore i analiziraju korpusi sastavljeni od više stotina miliona reči (T. McEnery & Hardie, 2012, str. 1), što može da se tumači kao pokazatelj da je njihovo mišljenje da korpusna lingvistika, s jedne strane, ipak prevazilazi granice metodologije, ali, s druge strane, ne ispunjave uslove da se smatra zasebnom granom lingvistike. U nedostatku boljeg izraza, korpusna lingvistika bi, u obliku u kojem je definiše McEnery, mogla da se nazove „modusom“ ili „modalitetom“ lingvističkih istraživanja. Hans Lindquist, u svojoj knjizi o upotrebi korpusa u cilju izučavanja engleskog jezika, zastupa sličan stav kao McEnery and Hardie (Lindquist, 2009, str. 1), dok Winnie Cheng, u svojoj knjizi koja akcenat stavlja na prikaz praktičnih primena korpusne lingvistike u lingvističkim istraživanjima, eksplicitno artikuliše stav da je korpusna lingvistika ipak zasebna lingvistička grana (Cheng, 2011, str. 6).

Jedini zaključak koji se nameće nakon ovog prikaza stavova različitih starijih i novijih izvora jeste da konsenzus oko statusa korpusne lingvistike koji nije postojao krajem

devedesetih i početkom dvehiljaditih ne postoji ni danas. Nedostatak konsenzusa ipak ne znači da su rasprave o statusu korpusne lingvistike bile uzaludne i neplodotvorne: svi noviji izvori slažu se da upotreba korpusa u lingvistici može da se klasifikuje u dve opšte grupe koje se nazivaju **korpusno-bazirana** (eng. *corpus-based*) i **korpusno-vođena** (eng. *corpus-driven*) istraživanja (Cheng, 2011, str. 6–7; Lindquist, 2009, str. 10; T. McEnery & Hardie, 2012, str. 5–6; T. McEnery i ostali, 2006, str. 8–11). Korpusno-bazirana istraživanja mogla bi da se nazovu i „metodološkim“ istraživanjima, jer ona impliciraju da se korpusi koriste kao metodološka ispomoć: podaci iz korpusa se u korpusno-baziranim istraživanjima koriste da bi se testirale i/ili poboljšale već postojeće teorije ili teorijski okviri. S druge strane, korpusno-vođena istraživanja mogla bi se nazvati „nemetodološkim“ u značenju da se korpusi ne posmatraju kao metodološka ispomoć, već se podaci dobijeni pretraživanjem i istraživanjem korpusa koriste za formulisanje novih teorija o jeziku. Ova teorijska divergencija korpusne lingvistike u dva odvojena pravca može da se tumači kao direktan dokaz da korpusni pristup izučavanjima jezika sa sobom nosi određene teorijske implikacije, te da, samim tim, ima određeni teorijski status. Ono oko čega dolazi do razmimoilaženja jeste da li teorijske implikacije i teorijski status daju osnova da se govori o zasebnoj teoriji, kao što smatraju, na primer, Biber, Tognini-Bonelli i Cheng, ili ne, kao što misle, na primer, Leech, McEnery, Wilson, Hardie i Xiao.

S obzirom na nepostojanje konsenzusa oko statusa korpusne lingvistike važno je napomenuti da se ona u ovom radu smatra pre svega metodologijom lingvističkih istraživanja, pri čemu se takođe smatra da je reč o metodologiji koja sa sobom nosi određene teorijske implikacije, a to je prvenstveno empirijski pristup i odbacivanje intospektivnog pristupa u sakupljanju jezičkih podataka za teorijsku analizu. U tom pogledu, kurs korpusne lingvistike je koncipiran u trećem poglavlju trebalo bi po srpskim normativima trebalo da bude stručno-aplikativnog tipa, jer je njegova svrha da studenta

osposobi da korpusnu metodologiju samostalno primenjuju u stručnim istraživanjima iz raznih oblasti lingvistike i srodnih nauka.

Na samom kraju ovo pododjeljka, u svetlu razmimoilaženja stavova oko fundamentalnih premisa korpusne lingvistike, važno je ipak napomenuti da takva razmimoilaženja ne postoje ni oko jednog drugog pitanja ili koncepta, što uključuje i koncept koji u korpusnoj lingvistici ima najveći značaj: korpus. U tom pogledu, pošto je do sada u ovom radu korišćena radna definicija korpusa navedena na kraju pododjeljka 1.3.1., a takođe pošto će se u potonjim pododjeljcima fokus rada pomeriti na interktivnu nastavu u skladu sa interdisciplinarnom prirodom ovo rada, nakon detaljnog prikaza mogućnosti korpusne lingvistike i njenog statusa prikladno je dati konačnu definiciju korpusa koja predstavlja presek onoga što navode različiti autori: korpus je mašinski čitljiv skup autentičnih tekstova koji su uzorkovani tako da budu reprezentativni za određeni jezik, jezički varijetet, registar ili oblast upotrebe jezika koja je predmet lingvističkog istraživanja. Pod terminom „autentičan tekst“ ovde se misli na tekstove koji predstavljaju autentičnu, tj. stvarnu, realizaciju upotrebe jezika, odnosno koji nisu proizvod introspekcije i nisu konstruisani izvan konteksta samo u cilju lingvističkih istraživanja. Takođe je važno naglasiti da se pod terminom „tekst“ ovde ne misli samo na integralne tekstove koji sadrže celovite i potpuno gramatične rečenice, već i na tekstove koji sadrže rečenične fragmente, nedovršene i delimično negramatične rečenice, kao i uzvike koji se javljaju u spontanoj govornoj komunikaciji, a koji nakon transkripcije zvučnih snimaka bivaju uključeni u govorne korpusne. Ova definicija je, inače, skoro u potpunosti bazirana na definiciji koju daje McEnery sa saradnicima (T. McEnery i ostali, 2006, str. 5).

2.5.2. Novi univerzitet: transformacija univerziteta i interaktivna nastava

Istorijski trenutak u kome nastaje ovaj rad, tj. prve decenije 21. veka, predstavljaju, kao što je već rečeno u uvodnom poglavlju, veoma „zanimljiva vremena“ u razvoju visokoškolskih institucija, pre svega univerziteta. Ova prilično kolokovijalno formulisana izjava mogla bi na naučno ispravniji način da se formuliše tvrdnjom da se visoko školstvo nalazi u tranzicionom i transformacionom periodu tokom koga se klasični oblici nastave, tradicionalna svrha univerziteta, kao i očekivani obrazovni ishodi visokoškolskog obrazovanja menjaju i usklađuju sa tržišnim i društvenim karakteristikama umrežene i digitalizovane civilizacije. Iako se može ustvrditi da raspravi o transformaciji visokog školstva nije mesto u radu koji se bavi korpusnom lingvistikom, takva kritika ne uzima, međutim, u obzir činjenicu da se ovaj rad na interdisciplinarnan način bavi teorijskim, metodološkim i praktičnim aspektima interaktivne nastave korpusne lingvistike i da kao jedan od ciljeva ima koncipiranje kursa koji se poklapa sa savremenim trendovima nastave na visokoškolskim ustanovama u razvijenom svetu. U tom pogledu, bilo bi krajnje neozbiljno i u suprotnosti sa principima dobre naučne prakse kasnije u radu prosto konstatovati da su u današnje vreme određeni metodološki pristupi i od njih derivirani oblici nastave bolji izbor od nekih drugih, pre svega tradicionalnih i etabliranih, a da se prethodno ne opiše i objasni zašto je došlo do promene nastavne paradigme u visokom školstvu. Nastavni proces, neformalno govoreći, ne dešava se u vakuumu, već u društvenom, civilizacijskom, tehnološkom i istorijskom kontekstu koji određuje prikladnost određenih metoda i oblika nastave: kao što nije prikladno u crkvu otići u kupaćim gaćama, a na plažu u fraku, nije prikladno ni nastavu određene naučne oblasti obavljati metodama koje nisu u harmoniji sa kontekstom savremenog visokog školstva i kompetencijama savremenih studenata.

Drugim rečima, u cilju transparentnosti i validnosti argumentacije kasnije upotrebe određenih pedagoških metoda, važno je objasniti kontekst u kojem se trenutno odvija nastava na visokoškolskim ustanovama, i, što je još važnije, koji faktori su uticali na promene u visokom školstvu tako da u današnje vreme većina pedagoga odbacuje tradicionalne oblike nastave i preporučuje novorazvijene oblike interaktivne nastave bazirane na upotrebi elektronskih nastavnih sredstava.

Fenomenom transformacije visokog školstva se u poslednje vreme bave brojni autori (npr. Brabazon, 2007; Ritzen, 2009; Davidson, Goldberg, & Jones, 2010; Guri-Rozenblit, 2010; C. M. Christensen & Eyring, 2011; McCluskey & Winter, 2012; Pfeffer, 2012; Reynolds, 2012; Rider, Hasselberg, & Waluszewski, 2012; J. Selingo, 2012; Schierenbeck, 2012; Bowen, 2013; Collins & Halverson, 2013; McGettigan, 2013; J. J. Selingo, 2013), ali najsažetiji opis promena koje su započele u ovoj oblasti, kao i faktora koje na njih utiču, verovatno je dao Lawrence Summers, predsednik Univerziteta Harvard s početka dvehiljaditih i ministar ekonomije SAD u drugom mandatu predsednika Billa Clintona, u svom autorskom članku koji je *New York Times* objavio u posebnom dodatku posvećenom obrazovanju (Summers, 2012). Shodno tome, pododeljak koji sledi (2.5.3.) daje prikaz društveno-tehnoloških faktora uzrokovanih civilizacijskim napretkom koje Summers identifikuje kao ključne u procesu transformacije visokog školstva, dok se potonji pododeljci bave ekonomskim faktorima i faktorima iz domena ljudskih resura koji su takođe uticali na promene koje se trenutno dešavaju u visokom školstvu. Kao što je već rečeno, ključni cilj ovih pododeljaka je da ponude utemeljeno, teorijsko opravdanje za pedagoške odluke u koncipiranju i praktičnom sprovođenju kursa korpusne lingvistike, dato u trećem poglavlju, time što će prikazati društvene, tehnološke i socioekonomske promene u savremenom društvu koje su uticale na njihovu sve veću implementaciju i koje

ih takođe čine najboljim dugoročnim izborom iz perspektive smera kojim se savremeno visoko školstvo razvija.

2.5.3. Društveno-tehnološki faktori transformacije univerziteta

Polazna premisa Summersa (2012) je da ulazak čovečanstva u digitalno doba nije promenio samo način na koji učimo, već i ono što moramo da naučimo, a pri tome identifikuje šest ključnih promena u društvu i naučno-tehnoloških dostignuća koji predstavljaju faktore koji utiču na neizbežnu transformaciju visokog školstva: (1) zahteve tržišta rada za posedovanjem praktično primenljivih analitičkih veština, (2) mogućnost brzog procesiranja velikih količina podataka, (3) savremene trendove rada u grupama ili timovima, (4) nove tehnologije i od njih derivirane nove nastavne tehnologije, (5) nova naučna saznanja o procesu učenja i (6) globalizaciju.

Kada je reč o značaju analitičkih veština na savremenom tržištu rada, taj značaj uslovljen je drugim po redu faktorom koji Summers (2012) identifikuje – obradom velike količine podatak – pa se ova dva faktora mogu i moraju posmatrati zajedno. Naime, količina informacija koja je u današnje vreme dostupna svakom pojedincu sa pristupom internetu, po Summersovom mišljenju, čini potpuno nepotrebnim tradicionalno insistiranje na memorisanju činjenica i prenosu znanja. Naprotiv, obrazovanje u digitalnoj eri trebalo bi da se fokusira na razvoj veština procesiranja i korišćenja ogromne količine dostupnih podataka, a posebno na sposobnost identifikacije podataka koji imaju **prediktivni značaj** (eng. *predictive value*) i sposobnost pravilnog tumačenja analize takvih podataka. Značaj ovih sposobnosti postaje sve naglašeniji, jer sve više postaje jasno da sposobnost naučnika da stvore velike količine podataka višestruko nadmašuje mogućnosti savremenih računarskih sistema (i samih naučnika) da te podatke obrade kvalitetno, brzo i jeftino (npr. Trelles, Prins, Snir, & Jansen, 2011; LaValle, Lesser, Shockley, Hopkins, & Kruschwitz, 2014). Ovakve veštine neophodne su i u okvirima korpusne lingvistike, jer se veličina

korpusa u današnje vreme meri milijardama reči, a procesiranje korpusa te veličine, a posebno izrada n-grama, implicira značajno zauzeće i opterećenje čak i najjačih procesorskih resursa (npr. Fürnkranz, 1998; Millar, Shen, Liu, & Nicholas, 2006; Šilić, Chauchat, Bašić, & Morin, 2007).

Timski rad koji u današnje vreme prerasta u glavni *modus operandi* naučnog i korporativnog rada – a da bi se videlo da je tako dovoljno je samo baciti pogled na broj autora u člancima nastalim, na primer, u okviru projekta *CERN* (npr. Collaboration i ostali, 2008)* ili na broj autora u patentnim prijavama različitih, na primer, informatičkih korporacija (npr. Topatan i ostali, 2010) – znači da tradicionalno insistiranje visokog školstva na individualnom radu, prema Summersu (2012), ima sve manje dodira sa načinom na koji se naučno-istraživački rad obavlja kako na neprofitnim, akademskim institucijama, tako i na onima koje primarno posluju na tržištu. Štaviše, timski rad se na visokoškolskim ustanovama često karakteriše kao oblik „varanja“, što predstavlja jasan pokazatelj da jaz između akademskih normi, s jedne strane, i realnih potreba naučnika na naučno-istraživačkom tržištu rada, s druge strane, postaje sve veći. Upravo zbog toga, Summers (2012) smatra da visokoškolske institucije moraju da stavljaju mnogo veći naglasak na timski rad i razvijanje veština relevantnih za učestvovanje u velikim projektima koji zahtevaju kolektivnu inteligenciju.

Nova saznanja o procesu učenja i nove nastavne tehnologije, kao još dva transformaciona faktora visokog školstva, svojim sinergijskim delovanjem, kako tvrdi Summers (2012), omogućavaju visokoškolskim institucijama da upotrebom elektronskih nastavnih sredstava nastavne materijale čine uvek aktuelnim, a istovremeno i da prenos znanja zamene procesom aktivnog sticanja znanja. Drugim rečima, metode e-učenja, ako

* Ovaj članak ima 2926 autora.

se upotrebe na sazajno ispravan naćin, omogućavaju da studenti aktivno stiću nova znanja i veštine kroz samostalan rad kod kuće u kojem nastavnik ima samo ulogu vodića ili medijatora, pri ćemu direktna interakcija studenta i nastavnika licem u lice, tokom ćasova, moće da se iskoristi za aktivnu diskusiju, umesto za pasivan prenos znanja. Štaviše, metode e-ućenja omogućavaju svakom studentu da ućenje prilagodi sopstvenim preferencijama, što se poklapa sa novim saznanjima iz domena psihologije o velikim individualnim razlikama meću studentima u pogledu naćina i tempa ućenja, koje Summers (2012) vidi kao još jedan od transformativnih faktora visokog školstva.

Konaćno, kada piše o globalizaciji kao transformativnom faktoru visokog školstva, Summers (2012) njen znaćaj pre svega vidi u domenu nastave stranih jezika i kao ključni efekat globalizacije predvića postepeno opadanje znaćaja ućenja stranih jezika uopšte, ali i na visokoškolskom nivou, pri ćemu kao jedini izuzetak vidi engleski jezik. Znaćaj „neengleskih“ stranih jezika, prema Summersu, opada zbog dva meću sobno nepovezana faktora. Pri od tih faktora predstavlja istorijski nezapamćena dominacija jednog – engleskog – jezika kao globalne lingve franke, dok drugi faktor predstavlja sve veći razvoj tehnologija mašinskog prevoćenja, koje iako prilićno neprecizno, ipak omogućavaju prevazilaćenje jezićkih barijera na nivou bazićne komunikacije bez potrebe da pojedinci koji komuniciraju (u pisanom, elektronskom medijumu) znaju odrećeni strani jezik. Indikativno je da se Summersovi stavovi o razvoju engleskog, nepostojanju potencijalnih konkurenata za njegovu ulogu globalne lingve franke, te stavovi o smanjenju interese za ućenjem stranih jezika poklapaju sa stavovima vodećih lingvistićkih eksperata iz ove oblasti, pa tako, na primer, Nicholas Ostler (2010) takoće vidi engleski kao poslednju lingvu franku ljudske civilizacije, koga usled globalizacije i digitalnog umrećavanja društva verovatno nijedan jezik nikada više neći zameniti na poziciji na kojoj se trenutno nalazi, što kao posledicu ima smanjivanje motivacije za ućenjem bilo kojeg drugog stranog

jezika kod osoba koje nisu izvorni govornici engleskog jezika. Visokoškolske implikacije ovakvog razvoja događaja tiču se pre svega potrebe da se u nastavi što veći naglasak stavi na upotrebi engleskih nastavnih materijala i ovladavanja engleskom terminologijom, recimo kroz obaveznu literaturu na engleskom, jer se time istovremeno povećavaju kompetencije studenata u odabranoj naučnoj oblasti, ali se i povećavaju njihove jezičke kompetencije neophodne da se oni jednog dana uključe u velike, međunarodne, timske projekte, u skladu sa već ranije pomenutim trendom naučnog rada u globalnim projekatskim timovima. S obzirom na to da se ova disertacija bavi nastavom korpusne lingvistike na studijama anglistike, jasno je da će kurs korpusne lingvistike razvijen u trećem i testiran u četvrtom poglavlju ispunjavati ovaj uslov. S druge strane, kurs će morati da bude koncipiran tako da se poklapa sa ostalih pet trendova razvoja univerziteta.

U najsžaetijem obliku, Summers (2012) savremeni univerzitet prikazuje kao obrazovnu instituciju koju nova društvena stvarnost prisiljava da u veoma kratkom roku promeni neke od osnovnih postulata svog rada koji se fundamentalno nisu menjali vekovima: pasivni prenos znanja se zamenjuje medijacijom u samostalnom sticanju znanja i aktivnim učenjem, insistiranje na činjeničnom znanju zamenjuje se insistiranjem na analitičkim sposobnostima i procesiranju podataka, naglasak na individualnom radu i dostignuću studenta zamenjuje se naglaskom na timski rad, dok se tradicionalne nastavne metode kolektivnog tipa zamenjuju interaktivnim metodama koje takođe omogućavaju brzo ažuriranje sadržaja i prilagođavanje individualnim stilovima učenja studenta.

2.5.4. Finansijski faktori transformacije univerziteta

Šest transformativnih faktora koje Summers (2012) navodi kao ključne, predstavljaju rezultat društvenog i naučno-tehnološkog napretka. Postoji, međutim, još jedan transformativni faktor koji u današnje vreme značajno utiče na promene u visokom školstvu, koji je pak drugačije prirode. To je faktor koga pominje i Summers, ali zasebno

od ranije pomenutih šest faktora. Reč je o finansiranju visokog školstva u sve nepredvidljivijim i nestabilnijim okvirima svetske ekonomije i globalne finansijske krize. Ovaj problem nigde u svetu nije toliko izražen kao u Sjedinjenim Američkim Državama, gde su troškovi visokog školstva za studente ubedljivo najveći* i nastavljaju da rastu visokom stopom, dok se državno finansiranje visokog školstva neprestano smanjuje (Reynolds, 2012, str. 9–11). Ipak, isti takav trend može da se primeti i u Evropi.

Velika Britanija, na primer, prati opšti trend smanjena finansiranja visokog školstva i namerava da povoljnim kreditima, te izjednačavanjem prava studenata privatnih i državnih univerziteta, poveća broj privatnih, **profitnih** (eng. *for-profit*) univerziteta, a da istovremeno finansiranje državnih univerziteta sa sadašnjeg omjera od 60% državnih para i 40% sopstvenih prihoda preokrene tako da država daje 40%, a 60% troškova pokrivaju sami univerziteti kroz sopstveno finansiranje (McGettigan, 2013, str. 113). Ovakva strategija razvoja visokog školstva prisiljava univerzitete u Velikoj Britaniji da novac poteban za svoj rad potraže u korporativnom privrednom sektoru, čime se urušava nezavisnost univerziteta, a dugoročno će verovatno da dovede do gašenja neprofitabilnih studijskih programa koji ne mogu da stvore veze sa privredom, ili čak do gašenja čitavih univerziteta (McGettigan, 2013, str. 114).

Iako se Velika Britanija često percipira kao članica Evropske unije koja je u brojnim ekonomsko-političkim aspektima drugačija od ostatka unije i pod jakim uticajem Sjedinjenih Američkih Država, čak ni Nemačka, kao evropska država sa najjačkom privredom i veliki zagovornik Evropske unije, nije imuna na ove trendove: premda je

* U SAD, studentski krediti za finansiranje sticanja univerzitetskog obrazovanja su 2011. godine po ukupnom iznosu zaduženja od preko trilion dolara premašili ukupno zaduženje građana SAD po kreditnim karticama, kao i zaduženje po kreditima za kupovinu novih automobila. Drugim rečima, u SAD visoko školstvo je druga po redu najskuplja životna investicija, posle kupovine stambenog objekta. Štaviše, iako tipična glavnicu studentskog kredita iznosi oko 25.000 američkih dolara, krediti za bolje univerziteta premašuju 60.000 američkih dolara, a ponekad i 100.000 američkih dolara (npr. Lewin, 2011; Lowrey, 2013; The Associated Press, 2014).

uvođenje relativno visokih školarina sredinom dvehiljaditih godina (DW Staff, 2005) na radost nemačkih studenata bez mnogo pompe ipak ukinuto krajem 2013. godine (Nødgaard-Nielsen, 2014), sve manja izdvajanja države za visoko obrazovanje prisiljavaju univerzitete da sopstveno finansiranje sve više obezbeđuju kroz netransparentne ugovore sa privrednim subjektima koji imaju sve veći i veći uticaj na univerzitete i smanjuju njihovu nezavisnost (Fuchs, 2013). Korporativni izvori finansiranja univerziteta u Nemačkoj već su neko vreme veoma očigledni, pa se čak dešava da se amfiteatri visokoškolskih institucija imenuju prema, na primer, trgovinskim lancima koji ih sponzorišu (FOCUS Staff, 2006; Fuchs, 2013), a reklamiranje unutar fakultetskih objekata počelo je davno: još sredinom devedesetih prošlog veka (Schmorte, 1996). Iako su ovi trendovi u potpunoj suprotnosti sa principima ekonomske nezavisnosti visokoškolskih institucija iz Bolonjske deklaracije (McGettigan, 2013, str. 114), oni ipak predstavljaju indirektnu ilustraciju i dokaz Summersovih (2012) tvrdnji o promeni fokusa ishoda visokog školstva sa činjeničnih znanja na analitičke sposobnost i osposobljenost za praktičnu primenu znanja: veze sa privredom se, naime, najšeće ostvaruju kroz istraživačke projekte u kojima često učestvuju i studenti (DW Staff, 2006).

Opšti nedostatak novca u sferi visokog školstva u Evropi postao je više nego očigledan 2012. godine kada se ispostavilo da Evropskoj komisiji fali 90 miliona evra za finansiranje visokoškolske mobilnosti i transfera znanja u okviru projekta *Erasmus* (Papadimitriou, 2012). Iako naslednik projekta *Erasmus*, *Erasmus+*, ima 40% veći budžet od svog prethodnika (European Commission, 2014), finansiranje visokog školstva u EU se smanjuje u većini država, a ova konstatacija posebno se odnosi na finansiranje naučnih istraživanja na visokoškolskim institucijama (EACEA, Eurydice, Eurostat, & Eurostudent, 2012, str. 26; Abbany, 2013).

Iako je uz određenu dozu subjektivnosti moguće dati impresionistički sud da Republika Srbija obično više godina kasni u prihvatanju svetskih trendova (kao što su, na primer, trgovina preko interneta, digitalizacija televizije, reciklaža, separacija otpada i sl.), krajnje je indikativno da u pogledu smanjivanja budžeta za visoko školstvo naša zemlja ne kasni za najrazvijenim zemljama: još 2009. godine započele su promene u finansiranju visokog školstva (Blic, 2009), tri godine kasnije vlada je pokušala da 40% sopstvenih prihoda univerziteta preusmeri u budžet republike (B92.net, 2012), da bi nakon snažnog otpora akademske zajednice od toga brzo odustala, što je, međutim, kao rezultat imalo druge oblike smanjivanja finansiranja državnih univerziteta, pre svega kroz neisplaćivanje bilo kojih troškova osim plata zaposlenih, što je srpsko visoko školstvo dovelo u veoma tešku finasijsku situaciju (Sinanović, 2012).

Jasan pokazatelj besparice u srpskom visokom školstvu je i podatak da Republika Srbija izdvaja oko 0,9% bruto domaćeg proizvoda (BDP) na visoko školstvo (Vukasović, Babin, Ivošević, Lažetić, & Miklavič, 2009, str. 75). Ovaj podatak odnosi se na 2009. godinu i dobijen je indirektno, detaljnom analizom budžeta, jer zvanični statistički podaci o finansiranju visokog školstva u Srbiji ne postoje (Vukasović i ostali, 2009, str. 75–76). Poređenja radi, procenat BDP-a koji se izdvajao na visoko školstvo 2007. godine iznosio je u proseku 1,3% u Evropskoj uniji, prosečno 1,5% u zemljama članicama OECD-a, dok je Kanada na visoko školstvo izdvajala 2,6%, Južna Koreja 2,4%, Rusija 1,8%, a SAD 3,1% svog BDP-a (National Science Board, 2012, str. 114). Procenti, međutim, prikrivaju istinski stepen besparice: kada se uzme u obzir da BDP čak i najsiromašnijih među razvijenim zemljama osetno nadmašuje srpski BDP* postaje jasno da se srpsko visoko školstvo nalazi

* Srbija je prema podacima Svetske banke 2012. godine imala BDP po glavi stanovnika od 11.801 dolara, dok su, poređenja radi, razvijene zemlje Evrope sa sličnim brojem stanovnika kao Srbija ostvarivale drastično veći BDP: 44.122 dolara u Austriji, 42.775 dolara u Danskoj i 53.191 dolara u Švajcarskoj. I većina zemalja iz okruženja je 2012. godine imala veći ili osetno veći BDP: 20.961 dolara u Hrvatskoj, 22.635 dolara u Mađarskoj, 28.476 u Sloveniji, 16.041 u Bugarskoj i 18.063 dolara u Rumuniji. Od zemalja iz okruženja 2012. godine jedino su Bosna i Hercegovina i Albanija imale niži BDP od Srbije. (The World Bank, 2014)

u ogromnim finansijskim problemima, jer izdvajanje od 0,9% srpskog BDP-a za visoko školstvo znači da se visoko školstvo u Srbiji finansira sa oko 106 dolara po glavi stanovnika, dok se izdvajanjem od, recimo, 1,3% BDP-a u Sloveniji tamošnje visoko školstvo finansira sa oko 370 dolara po stanovniku (detaljnija rasprava o skrivenom značenju procenta BDP-a je npr. Vukasović i ostali, 2009, str. 39–40).

Cilj ove rasprave nije, međutim, da bude neka vrsta referencama arugmentovanog lamenta nad nestajućim dobom visokoškolskog finansijskog blagostanja i blaženstva, posebno u Srbiji, ali i u svetu. Naprotiv, cilj rasprave je da pokaže kako negativne društvenopolitičke promene u obliku smanjenja državnog finansiranja univerziteta, izazvane rastućom finansijskom krizom, prisiljavaju univerzitete da se u potrazi za novim izvorima finansiranja obrate privrednim subjektima i investicionim fondovima, tj. da obave suptilnu, indirektnu komercijalizaciju svoje istraživačke i obrazovne delatnosti. Kompanije ili fondovi koji na ovaj način popunjavaju rupe u budžetima univerziteta, svojim finansiranjem dobijaju mogućnost da direktno utiču na rad univerziteta, a time u znatnoj meri nestaje finansijska autonomija univerziteta i menjaju se temeljni principi funkcionisanja univerziteta čija je namena oduvek bila da, s jedne strane, predstavljaju čuvaru tradicije koji znanja o najvećim ljudskim dostignućima prenose novim generacijama, da, s druge strane, predstavljaju zamajac i izvor novih ideja, ali i da, nezavisno od prve dve namene, obavljaju i funkciju svojevrsnog standardizatora i merila društvene svesti o tome šta znači biti obrazovan građanin ili građanka (Summers, 2012).

Uticao privrede i spoljašnjih finansijera na univerzitete ogleda se prvenstveno u sve većem insistiranju na tome da bi umesto da šire saznanja i stvaraju nove ideje, univerziteti prosto trebali da proizvode visoko stručne kadrove sa praktičnim znanjima koja im omogućavaju da se po diplomiranju odmah uključe u poslovanje: od institucija gde se stvara i proširuje znanje, univerziteti se nalaze pod pritiskom privrede da se transformišu

u fabrike za proizvodnju diploma strukovnog tipa (McGettigan, 2013, str. 185–188). Ove promene se, međutim, odigravaju u isto vreme kada još dve grupe faktora utiču na promene nastavnih sadržaja i oblika nastave na univerzitetima: prvu grupu čine već ranije opisani transformacioni faktori uzrokovani društveno-tehničkim napretkom (opisani u pododeljku 2.5.3.), a drugu grupu čine promene izazvane ljudskim faktorima koje obuhvataju kako promene u radu ljudskih resursa univerziteta, tj. nastavnika i saradnika, tako i promene u radu studente koji su primarni korisnici univerzitetskih usluga. Upravo zbog toga, u cilju celovitog prikaza svih relevantnih eksternih faktora koji trenutno utiču na promene u nastavnom procesu na univerzitetima, sledeći odeljak nudi opis ljudskih faktora koji u ovom istorijskom trenutku aktivno menjaju visoko školstvo.

2.5.5. Ljudski faktori na novom univerzitetu

U diskusijama o promenama koje se dešavaju na savremenom univerzitetu, u širokom spektru faktora koji se identifikuju kao značajani transformativni uticaji, retko kada se, međutim, pominju studenti, a još ređe nastavnici, iako ove dve grupe predstavljaju temelje funkcionisanja univerziteta bez obzira da li je on „nov“ ili tradicionalan.

Iako studenti u savremenom digitalizovanom društvu na univerzitet dolaze sa drugačijim očekivanjima, znanjima i veštinama u odnosu na prethodne generacije, jedan od ključnih uticaja studenata na transformaciju univerziteta nisu, međutim, ove, u nedostatku boljeg izraza, „generacijske“ razlike, već nešto mnogo banalnije: njihova brojnost, odnosno omasovljenje visokog školstva koje se ogleda u broju studenata koji se u današnje vreme upisuju na univerzitete. U svetu, pre svega u SAD, postepeno povećanje broja studenata započelo je još šezdesetih godina prošlog veka, a intenzificiralo se sedamdesetih (Reynolds, 2012, str. 9), dok je u Republici Srbiji, tj. u tadašnjoj Federalnoj republici Srbiji u okviru SFRJ, povećanje takođe započelo šezdesetih godina prošlog veka, ali je do osetnog omasovljenja došlo tek devedesetih (Vukasović i ostali, 2009, str. 110). U

svetlu rasprave o sve manjem državnom finansiranju visokog školstva, jasno je da njegovo omasovljenje ima negativan uticaj na nastavno osoblje i kvalitet nastave: broj nastavnika usled problema sa finansiranjem ostaje isti, ali ti isti nastavnici moraju da opslužuju mnogo veći broj studenata nego što je to ranije bio slučaj.

Dodatni nastavni problem koji stvara savremeno omasovljivanje visokog školstva tiče se nastavnih metoda, jer nove generacije studenata, inicijalno kolektivno nazivane „**digitalnim urođenicima**“ (eng. *digital natives*) (Prensky, 2001), koje su odrastale uz računare i internet, a koje su prošle kroz osnovno i srednje školstvo bazirano na novim psihološko-pedagoškim saznanjima o individualnim stilovima učenja i aktivnom učenju, na univerzitetu očekuju veću interaktivnost, individualizovanost i „digitalizovanost“ nastave nego što tradicionalni oblici nastave to mogu da ponude. Iako je kasnije, u odnosu na godinu kada je Prensky objavio svoj članak, u raznim studijama dokazano da generalizacija o homogenim generacijama digitalnih urođenika nije tačna, tj. da postoje unutargeneracijske razlike u stepenu primene i poznavanja digitalnih tehnologija, kao i da postoji socio-ekonomski uslovljen „**digitalni jaz**“ (eng. *digital divide*) između siromašnih i bogatih pojedinaca, ali i država (najsazetija kritika ove generalizacije daje se u Sue Bennett, Maton, & Kervin, 2008), detaljne studije na velikim uzorcima studentske populacije od preko 100.000 studenata koje su nastale pod uticajem ideja Prenskyog pokazuju da ogromna većina, i do 77%, studenata, očekuje osavremenjavanje nastave i nove, pre svega hibridne, oblike interaktivne nastave, kao i da 76% studenata smatra da im upotreba novih tehnologija u nastavi pomaže da brže i kvalitetnije dostignu obrazovne ishode kurseva, dok 61% veruje da ih nastavne tehnologije takođe čine spremnijim za tržište rada (Dahlstrom, Walker, & Dziuban, 2013, str. 4–6). Ovakva očekivanja studenata predstavljaju ogromno dodatno opterećenje za nastavno osoblje, pošto izrada interaktivnih elektronskih nastavnih resursa zahteva mnogo vremena: od prosečno 79 radnih sati

potrebnih da se izradi 1 sat najprostijih nastavnih sadržaja u elektronskom obliku, preko 184 radna sata prosečno potrebna za 1 sat kompleksnijih nastavnih sadržaja, do za 490 radnih sati potrebnih da se izradi 1 sat najkompleksnijih elektronskih nastavnih sadržaja, kao što su simulacije i nastavni resursi koji se oslanjaju na **nastavnu primenu igre** (eng. *gamification*) (Chapman, 2010).

Opsluživanje većeg broja studenata i priprema savremenih interaktivnih elektronskih nastavnih resursa za njih nisu, međutim, jedini problemi sa kojim se suočava univerzitetsko nastavno osoblje. Sve veći naglasak na kvantifikativnoj analizi naučnog napretka baziran na bibliometrijskim podacima stavlja nastavno osoblje pod dodatni pritisak koji se u akademskim krugovima opisuje frazom „objavljuj ili nestani“ (eng. *publish or perish*) (Nature Editorial, 2010; Neill, 2008). Naglašavanje kvantiteta naučnog kvaliteta oličeno u sve češćoj praksi objavljivanja **najmanje objavljive jedinice** (eng. *minimum publishable unit*) (npr. Pearce, 2010; Taylor & Stanton, 2009) najverovatnije negativno utiče na napredak nauke u smislu da podstiče manja, fragmentarna istraživanja umesto velikih otkrića, pa nisu retki nobelovci, kao, na primer, Peter Higgs, koji tvrde da u savremenim uslovima obavljanja naučne delatnosti nikada ne bi uspeali da stignu do otkrića do kojih su došli u starom sistemu (Aitkenhead, 2013). U kontestu ove rasprave, potreba za neprestanim objavljivanjem naučnih radova značajna je jer ima negativan uticaj na kvalitet nastave, u smislu da se ovakvom praksom smanjuje vreme koje je nastavnom osoblju na raspolaganju za izradu elektronskih nastavnih materijala koje savremeni univerzitet zahteva i, uopšte, za nastavni rad.

U najkraćem obliku, rečnikom prirodnih nauka, može se reći da u sadašnje vreme na nastavno osoblje deluje dve sile koje imaju dijametralno suprotne vektore: potreba za osavremenjavanjem nastavnog procesa upotrebom elektronskih nastavnih sadržaja u hibridnom okruženju, s jedne strane, i neophodnost neprekidne naučne produkcije, s druge

strane. Svaka od ovih transformacionih sila ponaosob, sama po sebi, zahteva veći radni angažman, ali činjenica da su dijametralno suprotne predstavlja veoma otežavajuću okolnost, pošto između njih ne postoji sinergijsko i komplementarno delovanje, sa izuzetkom toga da se konstantna naučna produkcija može iskoristiti za kontinuirano osavremenjavanje određenih nastavnih sadržaja univerzitetskih kurseva. Istovremeno, broj primarnih korisnika nastavničkih usluga – studenata – postaje sve veći, što povećava opterećenje nastavnika ne samo kroz veće nastavne obaveze, već takođe i kroz veće obaveze u domenu ocenjivanja: ovaj problem posebno je naglašen u Srbiji koja verovatno predstavlja jedinstvenu akademsku pojavu u svetu sa svojevremeno šest, a trenutno* pet ispitnih rokova tokom školske godine (Narodna skupština Republike Srbije, 2012, član 6), dok se u ostatku sveta broj ispitnih rokova kreće između jedan i tri (Nikolić, Božo, Dakić, & Ružić-Dimitrijević, 2013, str. 455).

Ova rasprava o broju i drugačijim očekivanjama studenata, kao i o dodatnom opterećenju nastavnog osoblja, zaokružuje prikaz tri grupe faktora koji utiču na promenu savremenog univerziteta i promene u visokoškolskom nastavnom procesu. Posmatrane u celine, ove tri grupe faktora omogućavaju da se stvori jasna slika o teorijskim, praktičnim i metodološkim zahtevima koje bi savremeni kurs na diplomskim akademskim studijama trebalo da ispunjava, kao i o opštem kontekstu savremenog visokog obrazovanja u koji bi takav kurs trebalo da se uklopi. Upravo je ovo ranijepomenuto iscritavanje obrisa novog univerziteta cilj sledećeg pododeljka.

2.5.6. Osnovne karakteristike novog univerziteta

* Ova brojka se odnosi na školsku 2013/2014 godine. Inače, novi Zakon o visokom obrazovanju predviđa četiri ispitna roka od 2014/2015. školske godine (Narodna skupština Republike Srbije, 2013, član 90), ali je u svetlu prethodnih pokušaja smanjivanja broja ispitnih rokova i studentskih protesta koji su to sprečili veoma upitno da li će broj ispitnih rokova zaista biti smanjen.

Na osnovu sadržaja prethodnih pododjeljaka (2.5.2.–2.5.5.) jasno je da transformacija tradicionalnog univerziteta u novi univerzitet predstavlja kompleksan proces uzrokovan raznorodnim faktorima, čiji su rezultati takođe kompleksni i raznorodni. Grafički prikaz transformacije univerziteta sa relevantnim faktorima, agentima i ishodima promene dat je u Grafikonu 1.

Osnovni zaključak, govoreći uopšteno iz globalne perspektive, jeste da se tradicionalni univerzitet pokazao kao fleksibilna institucija spremna da, istorijski govoreći, veoma brzo započne svoju transformaciju u skladu sa novonastalim društvenim, ekonomskim, naučno-tehnološkim i geopolitičkim okolnostima. Transformacija je, najšire posmatrano, obuhvatala dva zasebna procesa: transformaciju nastavnog procesa i transformaciju finansiranja, koja sa sobom nosi i fokusiranje na sticanje veština, naučrb teorijskih znanja. Naravno, pošto je fokus ovog rada nastava korpusne lingvistike, najrelevantnija je transformacija nastavnog procesa koja je utemeljena upravo na upotrebi jednog od ključnih faktora i okidača transformacije: novih tehnologija. Drugim rečima, upotreba interneta i **informatičko-komunikacionih tehnologija** (IKT), koje Christensen i Eyring (C. M. Christensen & Eyring, 2011) nazivaju remetilačkim tehnološkim inovacijama najviše odgovornim za promene u visokom školstvu, predstavlja glavni odgovor visokog školstva na izazove savremenog doba, što bi moglo da se okarakterise i kao pomalo paradoksalan sled dešavanja.

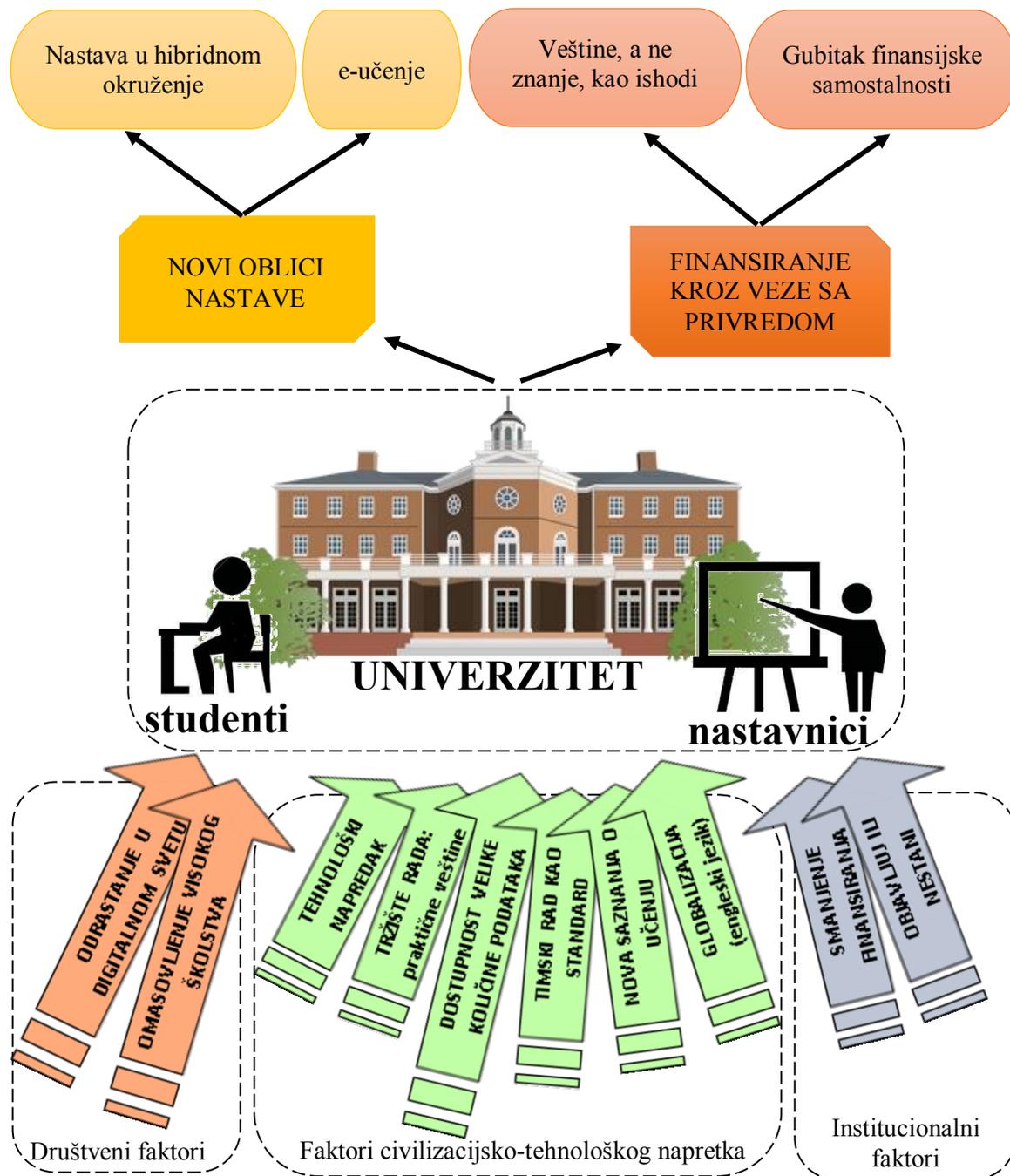
Svojevrsna paradoksalnost upotrebe IKT u visokom školstvu postaje jasna ako se u vidu imaju definicije **remetilačke inovacije** (eng. *disruptive innovation*), s jedne strane, i **održavajuće inovacije** (eng. *sustaining innovation*), s druge strane (C. M. Christensen & Eyring, 2011, str. 87–89). Održavajuća inovacija je, naime, inovacija koja već postojeći sistem čine boljim, što bi na primeru tradicionalnog univeziteta moglo da se ilustruje otvaranjem novih studijskih programa ili izgradnjom većih i udobnijih studentskih domova,

iako se suština održavajuće inovacije ipak najbolje ilustruje u tehnološkom domenu kao, na primer, razvoj motora sa unutrašnjim sagorevanjem koji manje troše ili kao povećanje rezolucije televizijskih ekrana (C. M. Christensen & Eyring, 2011, str. 87–88). U tom pogledu održavajuća inovacija se samo uslovno može smatrati inovacijom u pravom smislu te reči, jer ona predstavlja pre svega evoluciju postojećeg sistema, a ne revoluciju u vidu razvoja potpuno novog sistema.

Remetilačka inovacija je, naprotiv, prava inovacija, tj. stvaranje novog sistema ili razvijanje novih usluga, pri čemu ono što je čini remetilačkom jeste da nudi rešenja koja su u početku osetno nižeg kvaliteta od postojećih, tradicionalnih rešenja, ali su takođe osetno jeftinija i time dostupnija širem krugu korisnika (C. M. Christensen & Eyring, 2011, str. 88–89). Odličan tehnološki primer disruptivne inovacije su, recimo, digitalni fotoaparati: u trenutku kada su se krajem 20. i početkom 21. veka pojavili u prodaji, digitalni fotoaparati su nudili drastično lošiji kvalitet fotografija – pre svega u pogledu rezolucije fotografija – od analognih, a u nekim slučajevima su čak od njih bili i skuplji. Proizvođači analognih aparata ignorisali su u početku digitalne aparate, smatrajući da ovi ne mogu da predstavljaju ikakvu pretnju za njihove tradicionalne proizvode. Vremenom je, međutim, ova remetilačka inovacija kroz sopstvenu, internu održavajuću inovaciju, dostigla nivo kada je u potpunosti promenila globalno tržište fotoaparata i izazvala izumiranje analognih modela.

U domenu obrazovanja uopšte, a posebno na nivou visokog školstva, remetilačka inovacija je elektronsko učenje, skraćeno **e-učenje** (eng. *e-learning*), koje je nastalo još devedestih godina prošlog veka u kontekstu **učenja na daljinu** (eng. *distance learning*) i bilo namenjeno veoma uskom broju studenata koji su se u starom jugoslovenskom visokoškolskom sistemu nazivali vanrednim studentima: zaposleni pojedinci koji zbog radnih obaveza nisu mogli da pohađaju tradicionalnu nastavu i koji su jedini bili voljni da u doba sporog interneta i skromnih multimedijalnih mogućnosti računara pristanu na

ovakvo rešenje koje po kvalitetu **nastavnog iskustva** (eng. *learning experience*) tada nije moglo ni da se poredi sa tradicionalnom nastavom (C. M. Christensen & Eyring, 2011, str. 89–90).



Grafikon 1: Faktori i rezultati transformacije savremenog univerziteta.

Tokom više od dve decenije od nastanka e-učenja, međutim, održavajuće inovacije u IKT domenu, poput sve većih multimedijalnih mogućnosti i širokopojsnog interneta,

omogućile su da se kvalitet nastavnih sadržaja e-učenja drastično poveća, a ovim inovacijama stvorene su i mogućnosti za primenu potpuno novih oblika učenja koji ne mogu da se sprovedu u tradicionalnom nastavnom okruženju i nastavi licem u lice. Ovaj tehnološko sazreli oblik e-učenja postao je opšte prihvaćen na zapadnim univerzitetima i kombinuje sa nastavom licem u lice, što implicira da se nastava na univerzitetskim kursevima obavlja u **hibridnom okruženju*** (eng. *blended learning*) gde se **asinhrono učenje** (eng. *asynchronous learning*) obavlja pomoću unapred pripremljenih interaktivnih sadržaja realizovanih kroz metode e-učenja, dok se **sinhrono učenje** (eng. *synchronous learning*) obavlja raznim interaktivnim oblicima nastave licem u lice, najčešće u učionici, ali takođe i putem video konferencijske tehnologije. U cilju terminološke nedvosmislenosti, važno je napomenuti da se u ovom radu engleski termini *blended learning*, *hybrid learning* i *mixed learning* smatraju sinonimima, kao što je uobičajena praksa na visokoškolskim institucijama na zapadu (npr. UW Learning Technology Center, 2014), iako postoje pojedini autori koji među ovim terminima prave razliku baziranu na proporciji upotrebe mrežnih sadržaja i nastave licem u lice (npr. Piper, 2008): prema ovim autorima termini *blended learning* i *mixed learning* se odnose na nastavu u kojoj su mrežni sadržaji i nastava licem u lice zastupljeni u podjednako meri, dok se termin *hybrid learning* koristi za nastavu u kojoj provlađuju mrežni sadržaji, a termini *online learning*, tj. mrežno učenje, i *onground learning*, tj. učenje u učionici, se koristi za kurseve u kojima se nastava obavlja isključivo preko interneta u obliku e-učenja, odnosno isključivo licem u lice u učionici.

Hibridni oblici nastave, u značenju koje taj termin naječešće ima, povećavaju interaktivnost između nastavnika i studenata tokom tradicionalnih, kontaktnih časova licem

* Termini *hibridno učenje* i *nastava u hibridnom okruženju* kao prevodi termina „blended learning“ preuzet su kao, po autorovom mišljenju, najbolja prevodno rešenje od varijanti koje su pronađene u dostupnoj literaturi na srpskom (npr. Stanković & Stoimenov, 2010). Ostali ponuđeni prevodi su *kombinovano učenje* (Florjančič, Krneta, & Milošević, 2013, str. 8), *kombinovano izvođenje nastave* (Marjanović, 2014) i *kombinovana nastava* (Namestovski, 2013, str. 48). Hibridno učenje je takođe ustaljeni prevod na hrvatskom (npr. CARnet, 2014).

u lice u učionici, dok nastavni sadržaji bazirani na e-učenju omogućavaju transfer znanja koji odgovara individualnim stilovima učenja, a takođe se omogućava brzo osavremenjivanje kurseva, kao i interakcija među studentima i timski rad u elektronskom domenu. Hibridni oblici nastave su, inače, još početkom prve decenije novog milenijuma od strane nekih autora okarakterisani kao idealno rešenje za transformaciju i modernizaciju univerzitetske nastave (D Randy Garrison & Kanuka, 2004), koje je već početkom veka počelo da se primenjuje na čak 80% američkih univerziteta (Arabasz & Baker, 2003), dok su zvanični izveštaji američkih državnih službi eksplicitno navodili da e-učenje, pa samim tim i hibridni oblici nastave, moraju da predstavljaju temelj razvoja obrazovnog sistema:

Više nije upitno da li internet može da transformiše učenje na nove i veoma efikasne načine. Komisija je utvrdila da može. Komisija za obrazovanje bazirano na internetu poziva novi saziv Kongresa i najviše državnu organe da plan upotrebe „e-učenja“ prihvate kao temelj federalne obrazovne politike naše države (izveštaj US Web-based Education Commission iz 2001. godine citiran u R. D. Garrison & Anderson, 2003, str. 2).*

Čini se da su, barem u domenu visokog školstva, ključne državne institucije i funkcioneri u oblasti američkog visokog školstva i državne uprave poslušali ovu preporuku, jer se od 2003. godine, kada Arabasz i Baker navode da 80% univerziteta nudi barem jedan kurs u hibridnom okruženju, do 2013. godine, dakle deceniju kasnije, stepen primene nastave u hibridnom okruženju vidno promenio: 2013. godine svi univerziteti nude kurseve u hibridnom okruženju, više od 50% kurseva se odvija u hibridnom okruženju, a većina studenata preferira ovakav oblik kurseva i tvrde da u ovakvom okruženju najviše nauče (Dahlstrom i ostali, 2013, str. 15–16). Izveštaj Dahlstorma i saradnika (2013) baziran je na ispitivanju sprovedenom na uzorku od 113.035 studenata iz SAD (47 saveznih država) i još 13 zemalja na ukupno 251 univerzitetu, pa se, kao takav, može smatrati jasnim

* The question is no longer if the Internet can be used to transform learning in new and powerful ways. The Commission has found that it can. The Web-based Education Commission calls upon the new Congress and Administration to embrace an ‘e-learning’ agenda as a centrepiece of our nation’s federal education policy (izveštaj US Web-based Education Commission iz 2001. godine citiran u R. D. Garrison & Anderson, 2003, str. 2).

pokazateljem najnovijih globalnih trendova u primeni e-učenja na visokoškolskim institucijama. Drugim rečima, na svetskom nivou e-učenje u visokom školstvu više nije marginalni ili „eksperimentalni“ oblik nastave, već *preovlađujući* oblik nastave. Imajući to u vidu, sledeći pododeljak bavi se upravo detaljnim opisom e-učenja, kao jednog od dva temelja interaktivne nastave u hibridnom okruženju, i kao takav predstavlja važno teorijsko uporište za metodološke odluke na kojima počiva i kojima se bavi čitavo sledeće, tj. treće, poglavlje.

2.5.7. E-učenje

E-učenje, koje je u prethodnom odeljku identifikovano kao remetilačka inovacija primarno odgovorna za transformaciju univerziteta, predstavlja opšti termin, svojevrsni hiperonom, kojim se opisuju skoro svi novi oblici nastave koji obuhvataju upotrebu nastavnih tehnologiju u savremenom školstvu uopšte, pa, samim tim, i u visokom školstvu. Osnovni termini u određenoj disciplini, kao, na primer, atom, reč ili društvo, po pravilu se veoma teško definišu, a e-učenje nije u ovom pogledu izuzetak. Ipak, pošto se svi novi oblici nastave u većoj ili manjoj meri temelje na e-učenju, neophodno je postaviti barem njegovu okvirnu definiciju. U obilju referentne literature koja se bavi e-učenjem (npr. Allen, 2007; T. Anderson & Elloumi, 2004; Bach, Haynes, & Smith, 2007; Berman, 2006; Carliner & Shank, 2008; Clark & Mayer, 2011; Fitzgerald, Farris, Peacock, Wolanin, & Chandiramani, 2008; Ghirardini, Food and Agriculture Organization of the United Nations, Germany, & Bundesministerium für Ernährung, 2011; Guri-Rozenblit, 2010; W. Horton & Horton, 2003; W. K. Horton, 2012; Naidu, 2006; Norlin & Travis, 2008; Roberts, 2005; Rogers, 2002; Rosenberg i ostali, 2007; Stoecker, 2013), ne postoji, međutim, opšta, jedinstvena definicija ovog pojma. Iako postoje pojedinačni pokušaji da se razvije teorija e-učenja (T. Anderson, 2008, str. 45–68), čime bi se e-učenje podiglo na nivo opšte teorije učenja u rangu sa, na primer bihejviorističkom teorijom učenja ili geštalt teorijom, e-učenje

se ipak u ogromnom broju slučajeva definiše kao nastavna metoda. Na primer, jednu od najnovijih i najsadržajitijih definicija e-učenja kao nastavne metode daje William Horton u drugom izdanju svoje knjige iz 2012. godine (W. K. Horton, 2012, str. 1).

*E-učenje je primena elektroničkih tehnologija u cilju stvaranja nastavnih iskustava.**

Definisano na ovaj način, e-učenje predstavlja veoma širok nastavni metod, pa bi neko Hortonu mogao da zameri nedorečenost, otvorenost i nedovoljnu ograničenost definicije. Ključni aspekt ove definicije, bez obzira na njenu širinu, tiče se, međutim, definisanja e-učenja kao metode, a ne kao teorije, pošto e-učenje na taj način ostaje neutralno u smislu da može biti primenjeno nezavisno od odabranog teorijskog pristupa učenju. Štaviše, interna diversifikacija e-učenja u vidu različitih nastavnih aktivnosti koje ono nudi, omogućava da se e-učenjem praktično primene sve teorije učenja, pa se može ustvrditi da je e-učenje jedini teorijski neutralan nastavni metod. Sledstveno tome, e-učenje može da se opiše i kao kompleksan skup raznorodnih **metoda učenja** (eng. *learning methods*), različitih **nastavnih sredstava** (eng. *educational form*), **modela učenja** (eng. *learning models*) i odgovarajućih oblika primene IKT-a, koji može u potpunosti da zameni klasične nastavne metode ili da ih poboljša kroz nastavu u hibridnom okruženju (Gruca, 2010, str. 17). Jedan od boljih prikaza kompleksnosti e-učenja kao nastavne metode dao je Kouker u obliku prilično razgranate mape uma, pre svega u kontekstu upotrebe e-učenja u okviru studija bibliotekarstva (Kouker, 2012). U Grafikonu 2, njegov prikaz e-učenja modifikovan je i prilagođen opštem kontekstu visokog obrazovanja na osnovu sinteze većeg broj dodatnih izvora (T. Anderson, 2008; Florjančič, Krneta, & Milošević, 2013; D Randy Garrison & Kanuka, 2004; D. R Garrison & Vaughan, 2008; Ghirardini i ostali, 2011; W. Horton & Horton, 2003; W. K. Horton, 2012; Roberts, 2005).

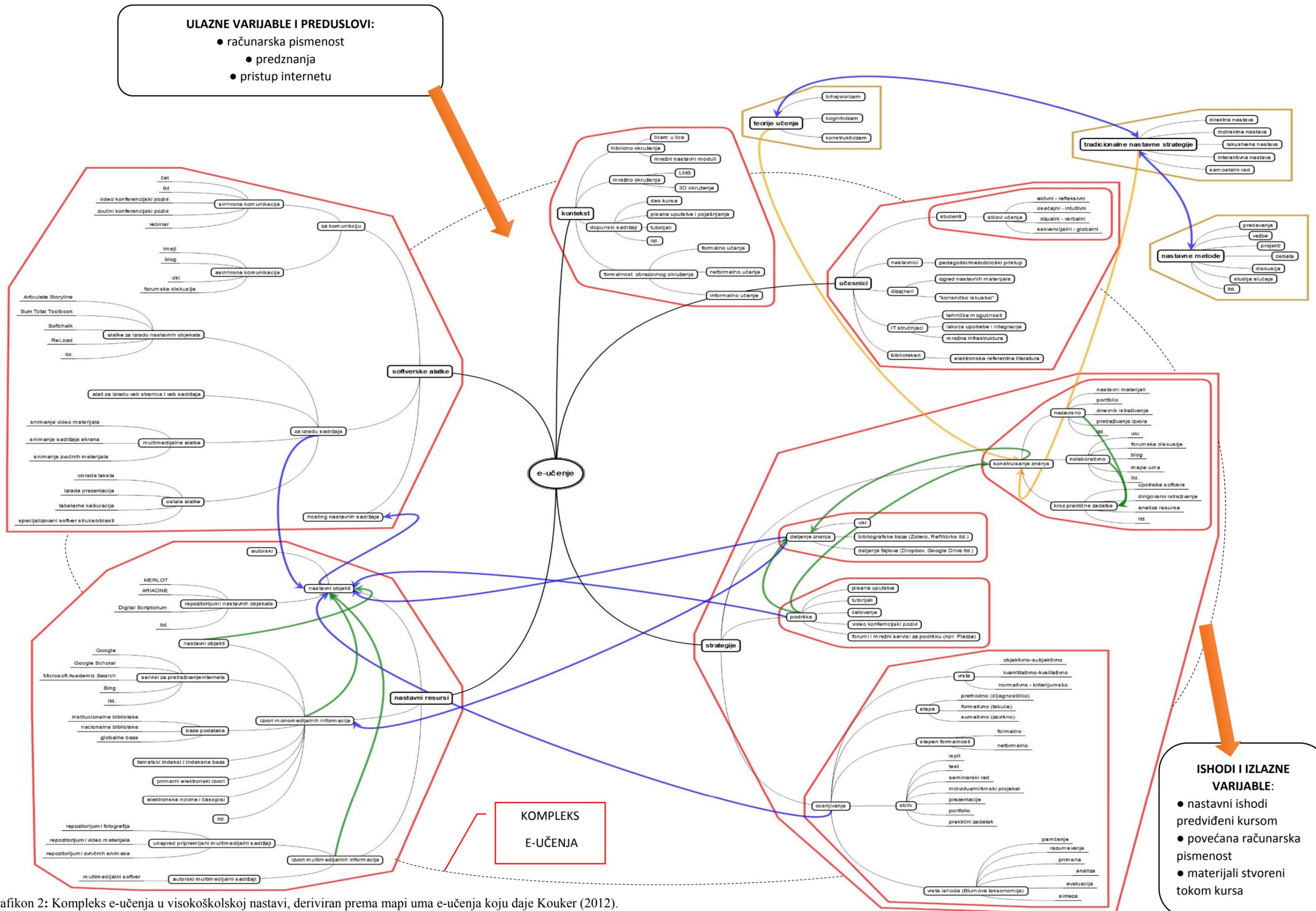
* E-learning is the use of electronic technologies to create learning experiences. (W. K. Horton, 2012, str. 1)

2.5.7.1. Konteksti e-učenja

Kao što Grafikon 2 pokazuje, e-učenje predstavlja kompleks manjih međuzavisnih celina. Posmatrano u smeru kazaljke na satu, prvu od celina čini **kontekst** (eng. *context*) e-učenja, koji se odnosi na okruženje u kojem se primenjuje e-učenje kao metod: **hibridno** (eng. *blended*) ili **mrežno** (eng. *online*). Hibridno okruženje, kao što je već na više mesta ranije objašnjeno, odnosi se na nastavni proces u kome se deo nastave obavlja putem e-učenja, a deo tradicionalnim metodama nastave licem u lice u učionici. Mrežno okruženje implicira da se kompletan nastavni proces obavlja putem e-učenja, a tehnički preduslov za ovaj kontekst e-učenja predstavlja postojanje **sistema za upravljanje učenjem*** (eng. *Learning Management System* ili *LMS*), kao što su, na primer, *moodle*⁴, *Sakai*⁵ ili *Blackboard*⁶. Sistem za upravljanje učenjem, u daljem tekstu LMS, može da se definiše kao „složen softverski sistem za administraciju, dokumentovanje, praćenje, izveštavanje i isporuku online kurseva“ koji suštinski nudi „softversku podršku svim aspektima procesa učenja i podučavanja“ (Ćamilović, 2013, str. 33 prema: ; Ellis, 2009).

Osim upotrebe LMS-ova, pre svega u okvirima korporativnog celoživotnog učenja i obuke, poslednjih desetak godina postoji i tendencija stvaranja novih ili modifikovanja postojećih virtuelnih 3D svetova u nastavne potrebe, a pomoću komercijalnih 3D platformi kao što su *SecondLife*⁷ i *ProtoSphere*⁸ ili besplatnih rešenja kao što su *OpenSim(ulator)*⁹ i *Open Cobalt*¹⁰ (npr. Kapp & O’Driscoll, 2009).

* Prevod termina preuzet je iz *Priručnika za učenje na daljinu sa primerima iz prakse* koji je nastao u okviru TEMPUS projekta DL@WEB (Florjančič i ostali, 2013, str. 12).



Grafikon 2: Kompleks e-učenja u visokoškolskoj nastavi, deriviran prema mapi uma e-učenja koju daje Kouker (2012).

U okvirima rasprave o e-učenju u 3D okruženju, važno je napomenuti da postoje softverski paketi koji omogućavaju da se LMS-ovi povežu sa ranije pomenutim virtuelnim 3D svetovima, a verovatno najpoznatiji primer takvog softverskog paketa predstavlja *Sloodle*¹¹ besplatni **dodatak** (eng. *plug-in*) za *moodle* koji omogućava da se ovaj sistem za upravljanje učenjem poveže sa 3D virtualnim sadržajima koje nudi *SecondLife*.

Distinkcija između mrežnog i hibridnog okruženja najčešće se pravi na nivou kursa, odnosno na nivo većine nastavnih jedinica u kursu, ili svih nastavnih jedinica. Na nivou nižem od kursa, postoji mogućnost da kroz e-učenje bude realizovana samo jedna nastavna jedinica ili određeni dopunski nastavni sadržaji, dok kurs u celini biva realizovan tradicionalnim metodama. Ovakva primena e-učenja ne može da se smatra nastavom u hibridnom okruženju u pravom značenju te sintagme, ali može da posluži kao dodatna ilustracija tvrdnje da e-učenje predstavlja nastavni metod koji može, ali ne mora da se primenjuje u čitavom kursu.

U dosadašnjoj raspravi o kontekstu e-učenja, ovaj termin se koristio u značenju koje bi uopšteno moglo da se parafrazira kao „vrsta 'fizičkog' okruženja“ u kome se e-učenje dešava. Kontekst e-učenja može, međutim, da se analizira i u nešto drugačijem značenju, kao „vrsta 'obrazovnog' okruženja“ u kojem se ono dešava, pri čemu se vrste obrazovnog okruženja razlikuju u stepenu formalnosti. Posmatran na ovaj način, kontekst e-učenja omogućava klasifikaciju na primenu e-učenja u formalnom, neformalnom ili informalnom učenju. **Formalno učenje** (eng. *formal learning*) je svaki organizovan oblik učenja koji sledi određenu strukturu, na primer u privatnoj školi ili, pak, na fakultetu, čijim se uspešnim okončanjem stiče uverenje poput sertifikata ili diplome (Namestovski, 2013, str. 33). **Neformalno učenje** (eng. *nonformal learning*) je, s druge strane, takođe strukturirano učenje, ali ono koje se sprovodi izvan uobičajenih obrazovnih institucija kao što su škole ili univerziteti, i čijim se uspešnim okončanjem ne stiče nikakvo uverenje, dok je

informalno učenje (eng. *informal learning*) svaka vrsta učenja koje nije strukturirano, a čak može da se odnosi i na nesvesno ili spontano učenje u sklopu svakodnevnih aktivnosti (Namestovski, 2013, str. 33–34).

Naravno, svi oblici nastave na univerzitetu predstavljaju instance formalnog učenja, pa ova klasifikacija na formalno, neformalno i informalno učenje naizgled nije relevantna u domenu visokog školstva. Ipak, ova distinkcija je veoma važna prilikom, recimo, koncipiranja seminara ili kratkih kurseva koje univeziteti organizuju u okviru programa celoživotnog učenja, jer je tada prilikom odabira nastavnih sadržaja potrebno uzeti u obzir predznanja koja su budući polaznici stekli u neformalnom i informalnom okruženju. Takođe postoje i novi pristupi učenju, kao što je **model 70:20:10** (Jennings, 2013), koji su nastali primarno u velikim globalnim korporacijama na osnovu istraživanja o **učenju odraslih** (eng. *adult learning*), koji naglasak stavljaju na učenje kroz praksu (70%), informalno učenje (20%), a formalno učenje smatraju najmanje relevantnim oblikom učenja koje, po ovom modelu, ne bi trebalo da čini više od 10% ukupnog vremena posvećenog učenju. Iako se na prvi pogled može učiniti da je model 70:20:10, i svaki drugi model učenja sličan njemu, jedino primenjiv za celoživotno učenju neformalnog oblika, on ipak može da se primeni i na visokoškolskim institucijama na hibridnim kursevima koji imaju mali broj kontaktnih časova, a nose veliki broj kredita: realno opterećenje studenata koje odgovara bodovnoj vrednosti kursa tada se postiže individualnim ili kolaborativnim, tj. timskim, projektima koje studenti rade izvan obrazvone institucije, a odvijaju se unutar LMS-a ili drugog sistema koji nudi mogućnost interakcije učesnika.

2.5.7.1. Učesnici u procesu e-učenja

Drugu veliku celinu unutar kompleksa e-učenja čine njegovi učesnici, koji se mogu podeliti u dve velike grupe: korisnike i nekorisnike. Najbrojniju grupu učesnika čine korisnici, što su na visokoškolskom nivou studija studenti, kao ciljna publika ove nastavne

metode. Korisnici e-učenja mogu da se okarakterišu kao funkcijski homogena grupa, s obzirom na to da je njihova funkcija u kompleksu e-učenja jedna i konstantna: sticanje znanja i veština. Suprotno korisnicima, nekorisnici, kao druga grupa učesnika u e-učenju, predstavljaju funkcijski heterogen skup sastavljen od nastavnika, dizajnera, informatičkih (IT) stručnjaka i bibliotekara. Funkcijska heterogenost nekorisnika ogleda se u različitim poslovima koje pripadnici ove grupe učesnika u e-učenju obavljaju. Nastavnici, kao najvažnija skupina među nekorisnicima, vrše medijaciju sticanja znanja i veština, a zaduženi su i za osmišljavanje kursa, koncipiranje i izradu nastavnih objekata što uključuje i odluke o strategijama konstruisanja znanja, a takođe imaju zadatak da obezbede podršku za korisnike e-učenja. Dizajneri su, s druge strane, zaduženi za izgled i čulni doživljaj multimedijalnih sadržaja koji se studentima nude putem e-učenja, ali i za razradu korisničkog interfejsa koji bi trebalo da bude što je moguće intuitivniji kako ne bi postojala potreba za dužom obukom korisnika. IT stručnjaci obuhvataju programere koji razvijaju softverske alatke neophodne za realizaciju e-učenja, ali i sistemske administratore koji održavaju hardversku i softversku serversku infrastrukturu neophodnu za primenu i upotrebu e-učenja. Konačno, bibliotekari omogućavaju pristup digitalizovanoj primarnoj i sekundarnoj literaturi koja se koristi u okviru kursa.

Kada se posmatraju različite funkcije, ili uloge, nekorisnika u kompleksu e-učenja veoma je važno ipak napomenuti da broj nekorisnika i njihove uloge mogu veoma da variraju u zavisnosti od kompleksnosti kursa i nastavnih objekata e-učenja sadržanih u njemu: nastavnik nekada pored svojih uobičajenih funkcija u procesu e-učenja obavlja i funkciju dizajnera, IT stručnjaka i bibliotekara, kao na primer na osnovnoškolskom nivou kada učiteljica ili učitelj za svoj razred razvije nastavne objekte za e-učenje iz, na primer, predmeta poznavanja sveta oko nas, a te objekte postavi na iznajmljeni **deljeni hosting nalog** (eng. *shared hosting account*) za čije je održavanje prepuštena ili prepušten sebi.

Druga važna napomena koja se tiče učesnika u e-učenju odnosi se na homogenost skupa korisnika. Naime, homogenost korisnika postoji samo u pogledu njihove funkcije u e-učenju, ali ne i u pogledu njihovih **osobina** (eng. *features*), kao što su, na primer, uzrast, rod i prethodno obrazovanje. Naprotiv, kada je reč o osobinama korisnika, ova grupa učesnika je izrazito heterogena, a jedna od najvažnijih osobina korisnika e-učenja je verovatno stil učenja, jer odabir nastavnih metoda primenjenih u okviru e-učenja mora da bude prilagođen i kompatibilan sa stilom učenja polaznika kursa.

Upravo rasprava o stilovima učenja otkriva jednu od najvećih prednosti e-učenja u poređenju sa tradicionalnim nastavnim metodama: e-učenje omogućava da se nastavni sadržaji prilagode bilo kom ili čak svim stilovima učenja (npr. Jojić, 2013; Saračević, 2011). Prilagođavanje sadržaja e-učenja različitim stilovima učenja može da bude realizovano na dva načina, koji se veoma razlikuju u pogledu svoje kompleksnosti i u pogledu vremenskih i finansijskih resursa potrebnih za njihovo ostvarivanje. Relativno jednostavan, brz i jeftin oblik prilagođavanja svim stilovima učenja svodi se na upotrebu različitih multimedijalnih sadržaja i različitih nastavnih metoda u okviru jedne nastavne jedinice, pri čemu se bira jednaka proporcija sadržaja i metoda za svaki pojedinačni stil učenja. Na prvi pogled, ovakvo rešenje ne razlikuje se mnogo od tradicionalnog pristupa koji je opisivao frazom „jedan za sve“ (eng. *one-size fits all*), ali među njima postoji fundamentalna razlika: tradicionalni pristup se uglavnom oslanja na dva metoda – transfer znanja na predavanjima i demonstraciju na vežbama – koji se primenjuju u učionici, dok e-učenja omogućava primenu mnogo većeg broja metoda koji mogu da se primene u različitim virtualnim okruženjima. Mnogo kompleksniji, dugotrajniji i skuplji oblik prilagođavanja nastavnih sadržaja e-učenja individualnim stilovima učenja podrazumeva izradu zasebnih nastavnih objekata za svaki pojedinačni stil učenja, što se može nazvati **prilagodljivim učenjem** (eng. *adaptive learning*) u cilju stvaranja **individualizovnog**

doživljaja učenja (eng. *personalized learning experience*), koje obuhvata i odabir nastavnih sadržaja koji najviše odgovaraju interesovanjima i afinitetima studenta. Najpoznatiji sistem prilagodljivog e-učenja je verovatno *Knewton*¹², koji je baziran na tri modula – za skupljanje podataka, za odlučivanje i za prilagođavanje – koji sadrže brojne podmodule poput adaptivnog ontološkog modula, psihometrijskog modula i modula za prediktivnu analizu.

Konačno, osim što na veoma vizuelan način opisuje uloge učesnika u kompleksu e-učenja, Grafikon 2 takođe ukazuje na neophodnost da univerzitetski nastavnici u cilju upotrebe e-učenja poseduju visok stepen računarske pismenosti, a isti preduslov, ali u nešto manjoj meri, odnosi se i na studente koji će tokom nastavnog procesa koristiti e-učenje. S druge strane, primena e-učenja uvek sa sobom nosi inherentni opšti boljitak u vidu povećavanja računarske pismenosti svih aktera u nastavnom procesu, tj. i nastavnika i studenata.

2.5.7.2. Strategije e-učenja

Treću celinu u kompleksu e-učenja čine **strategije** (eng. *strategies*) primenjene u njegovim okvirima, koje mogu dodatno da se raščlane na manje, komplementarne podceline: strategije konstruisanja znanja, strategije deljenja znanja, strategije podrške polaznicima kursa i strategije ocenjivanja.

2.5.7.2.1. Strategije konstruisanja znanja

S obzirom na to da je primarna svrha e-učenja sticanje novih znanja i veština, ne bi trebalo da čudi da prvu podcelinu unutar strategija e-učenja čine strategije **konstruisanja znanja** (eng. *knowledge construction*). Klasifikacija prikazana u Grafikonu 2, bazirana na opštoj klasifikaciji koju daje Kouker (2012), zasniva se na obliku angažovanja studenta u procesu konstruisanja znanja. Ukoliko se od studenta očekuje da samostalno konstruiše znanje, reč je o strategiji **nazavisnog konstruisanja znanja** (eng. *independent knowledge*

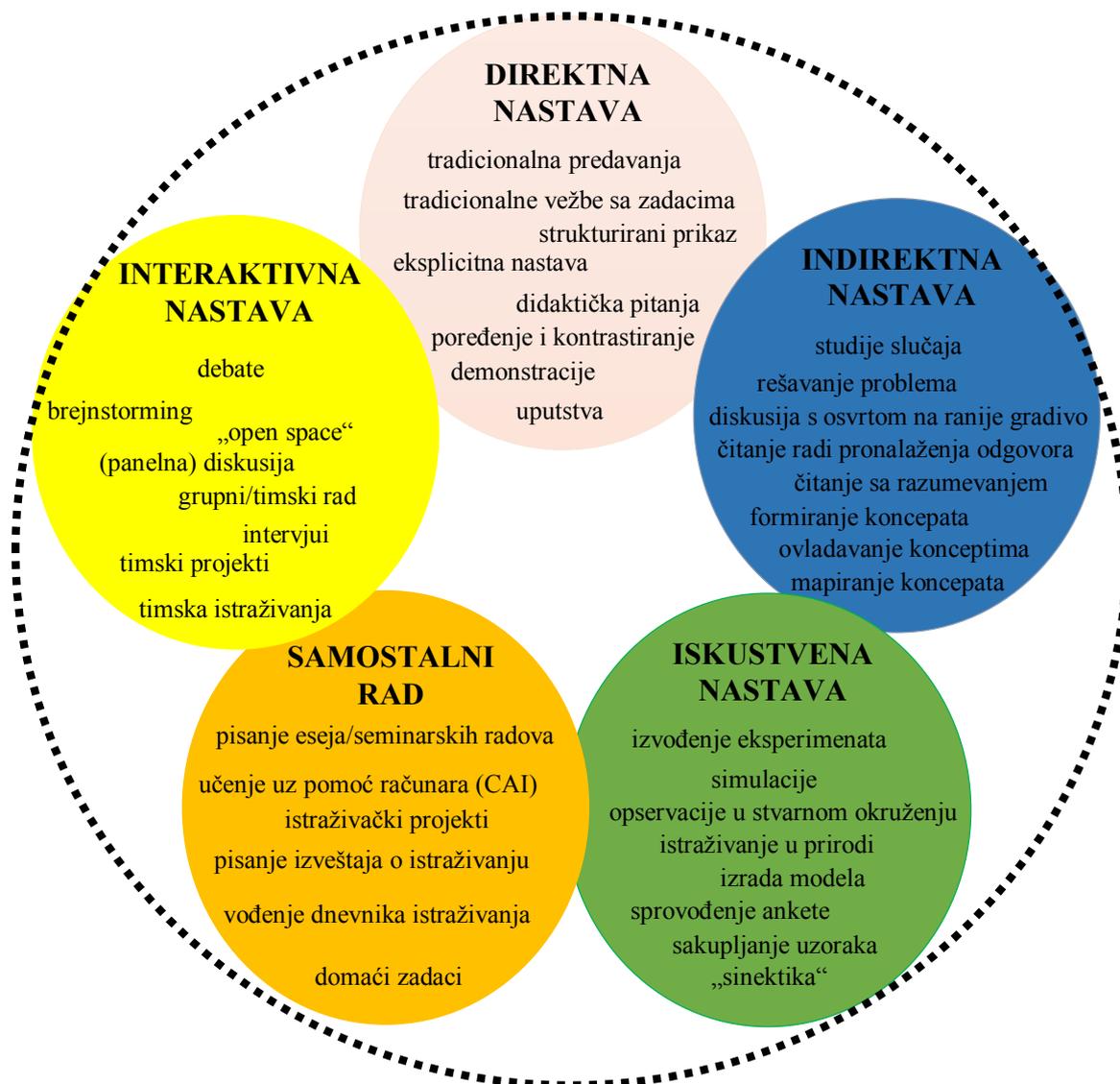
construction) koja može da bude realizovana na pasivan način kroz ovladavanje materijom sadržanom u nastavnim materijalima poput video snimaka predavanja, snimljenih multimedijalnih prezentacija ili tekstualnih objašnjenja, ali i na aktivan način kroz rad sa **elektronskim portfoliom** (eng. *e-portfolio*), vođenjem **dnevnika istraživanja** (eng. *research journal*) ili kritičkim pretraživanjem i analiziranjem primarnih ili sekundarnih izvora, ali i kroz aktivnosti provere znanja poput pitanja višestrukog izbora. **Kolaborativno konstruisanje znanja** (eng. *collaborative knowledge construction*) odnosi se na strategije koje zahtevaju timski rad studenata, a tehnički se realizuju kroz tematski sužene rasprave bazirane na upotrebi **vikija** (eng. *wikis*), **blogova** (eng. *blogs*), **mrežnih diskusionih foruma** (eng. *internet forums*) ili, na primer, na upotrebi kolaborativno izrađenih mapa uma. U ovim mrežnim raspravama obično se od studenata traži kritičko razmišljanje i analiza različitih tekstualnih izvora, tj. reč je o aktivnostima koje imaju više teorijski, nego praktični značaj, ali se u isto vreme u velikoj meri mogu smatrati primerima nezavisnog konstruisanja znanja. U kontekstu nastave korpusne lingvistike, ove primene e-učenja mogu da obuhvataju kritičke rasprave o različitim člancima iz pojedinačnih oblasti primene korpusne lingvistike, diskusije o kriterijumima uzorkovanja tekstova za izradu korpusa, kao i rasprave o prednostima i manama različitih metoda analize korpusa u zavisnosti od teorijskog okvira u kome se korpusi upotrebljavaju.

S druge strane, ako je cilj primene e-učenja ovladavanje određenim praktičnim veštinama, Kouker (2012) takve primene ovog nastavnog metoda podvodi pod strategiju **konstruisanja znanja kroz praktične zadatke** (eng. *task-based knowledge construction*), koji se tehnički realizuju kroz primenu određenog softverskog alata u cilju postizanja postavljenog zadatka: u kontekstu korpusne lingvistike praktični zadaci mogu da budu, na primer, izrada malih autorskih korpusa, frekvencijska analiza korpusa ili anotacija korpusa u skladu sa određenim, na primer pragmatičkim ili gramatičkim, teorijskim okvirom. Kao

što je prikazano u Grafikonu 2, konstruisanje znanja kroz praktične zadatke može da bude individualno ili kolaborativno.

Strategije konstruisanja znanja koje u mapi uma e-učenja navodi Kouker (2012), bazirane su na obliku angažovanja *studenta*, pa se zbog toga razlikuju od tradicionalne klasifikacije **nastavnih strategija** (eng. *instructional strategies*) koja je bazirana na pristupu koji *nastavnik* odabire u svrhu postizanja **nastavnih ciljeva** (eng. *learning objectives*) i koja pravi distinkciju između **direktne** (eng. *direct*), **indirektne** (eng. *indirect*), **interaktivne** (eng. *interactive*), **iskustvene** (eng. *experiential*) i **samostalne** (eng. *independent*) nastavne strategije (npr. Keesee, 2011). Nastavne strategije, bez obzira da li ih posmatramo iz perspektive nastavnika ili studenta, mogu da budu realizovane kroz različite **nastavne metode** (eng. *instructional methods*), koje su u cilju konciznijeg i efikasnijeg prikaza predstavljene na Grafikonu 3.

Keesee (2011) navodi da nastavne metode nisu strogo vezane za jednu nastavnu strategiju, već se mnoge metode mogu primenjivati u okviru više nastavnih strategija, čak i kada se one oslanjaju na različite **nastavne modele** (eng. *instructional models*). U cilju potpune terminološke transparentnosti teksta važno je naglasiti da se ovde termin *nastavni model* odnosi na najviši nivo nastavne prakse i u stvari označava filozofski pristup nastavi: nastavni modeli, kako ih Keesee naziva, u stvari predstavljaju praktične realizacije ili primene odgovarajućih **teorija učenja** (eng. *learning theory*), tj. predstavljaju teorijske okvire unutar kojih se biraju nastavne strategije, metode i nastavne aktivnosti za određenu nastavnu situaciju. Keesee (2012), ali i drugi izvori (npr. Alonso, López, Manrique, & Viñes, 2005, str. 218), identifikuju tri osnovne teorije učenja i od njih deriviranih nastavnih modela: **biheviorizam** (eng. *behaviourism*), **kognitivizam** (eng. *cognitivism*) i **konstruktivizam** (eng. *constructivism*).



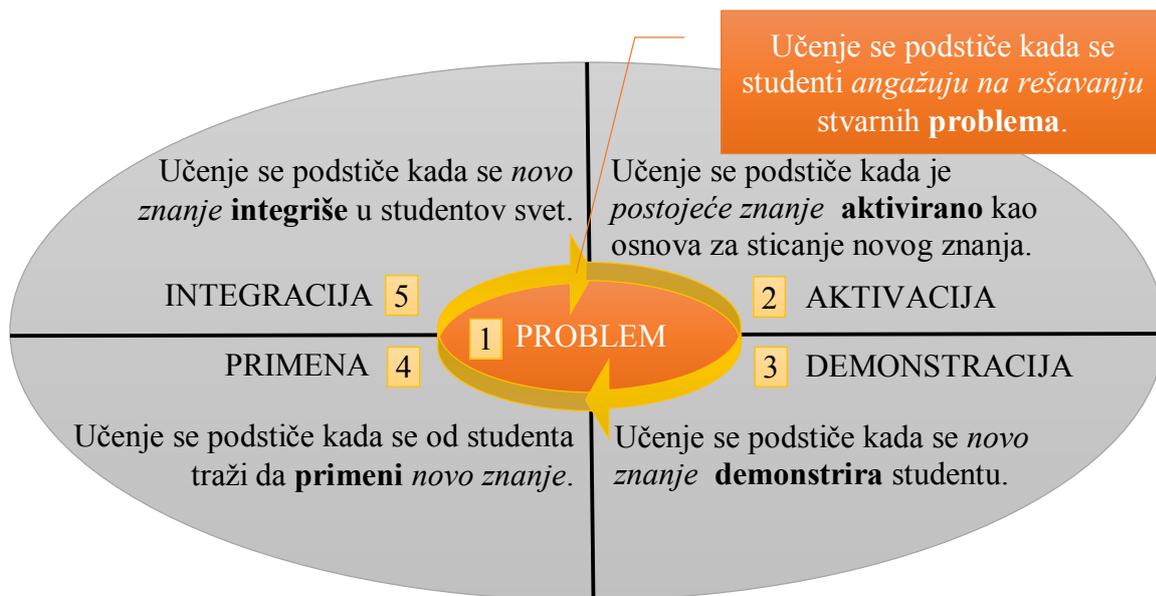
Grafikon 3: Nastavne metode u okviru pet tradicionalnih nastavnih strategija, prema Keesee (2011).

Na ovom mestu izuzetno je važno naglasiti da iako prethodni pasusi govore o strategijama *konstruisanja* znanja, a termin *konstruisanje znanja* se pojavljuje i u naslovu celog pododeljka, to ne znači da je kao teorijski okvir učenja u ovom radu odabran konstruktivizam, onako kako ga formulišu zastupnici te teorije učenja (npr. Cunningham & Duffy, 1996). Naprotiv, *konstruisanje* bi ovde trebalo da se tumači kao refleksija stava da je nastava katalizator učenja: smisao i razumevanje nisu nešto što nastavnici mogu da daju ili prenesu studentima, već ih studenti moraju samostalno stvoriti u nastavnom procesu kojim upravlja nastavnik. *Konstruisanje znanja*, drugim rečima, ovde se prosto koristi kao

termin koji implicira *proces* (inter)aktivnog sticanja znanja, umesto na pasivno, jednosmerno prenošenje znanja. U pogledu ovog distanciranja od konstruktivizma, važno je napomenuti da, s druge strane, nije odlučeno da se kao teorijski okvir učenja koristi niti biheviorizam, niti kognitivizam. Naime, odlučeno je da ovaj rad bude koliko god je to moguće neutralan u pogledu teorija učenja s obzirom na to da se ovo istraživanje bavi interaktivnom nastavom, koja, kao tradicionalna nastavna strategija sa pripadajućim skupom nastavnih metoda, može da se bazira na različitim (čak i suprotstavljenim) teorijama učenja, te se na taj način može smatrati u velikoj meri teorijski neutralnom, i s obzirom na to da je osnovna ideja da se u okviru nastave korpusne lingvistike primeni e-učenje u hibridnom okruženju, koje je kao metod takođe teorijski neutralno.

Upravo da bi se upravo pomenuta neutralnost hibridnog e-učenja zadržala, a na određeni način i ilustrovala, u onome što bi kolokvijalno moglo da se nazove ratom između suprotstavljenih teorija učenja (primer takvog ratovanja je recimo Vrasidas, 2000), u ovom radu je odabran pristup **bazičnih principa učenja** (eng. *first principles of instruction*) (Merrill, 2002) za koji se u referentnoj literaturi tvrdi da predstavlja praktičnu i teorijsku sintezu tri ključne teorije učenja (Molenda, 2007, str. 16): biheviorističke, kongitivističke i konstruktivističke.

Merrillovi bazični principi učenja zasnovani su na višegodišnjoj analizi teorija učenja i naporima da se identifikuju njihovi zajednički preskriptivni principi, koje Merrill naziva bazični principi učenja (Merrill, 2002, str. 43). Merrillov pristup, drugim rečima, predstavlja najveći zajednički imenitelj ključnih teorija učenja i identifikuje pet bazičnih principa učenja koji bi trebalo da se primenjuju u fazama, kao što je prikazano u Grafikonu 4.



Grafikon 4: Merrillovi bazični principi učenja (first principles of instruction) (Merrill, 2002, str. 43–45).

Frazu „stvarni problemi“ koja se pojavljuje u Grafikonu 4 u opisu prvog Merrillovog principa učenja ne bi trebalo tumačiti kao da se odnosi na probleme iz svakodnevnog života ili „ozbiljne“ probleme, što polisemičnost prideva „stvaran“ u srpskom dopušta, već u smislu specifičnih ili opštih problema koji mogu da se pojave u onim segmentima stvarnosti koji su relevantni za određenu naučnu oblast u čijim se teorijskim granicama održava nastava. Na primer, u kontekstu nastave korpusne lingvistike, opšti stvarni problem može da predstavlja primena korpusa u deskriptivnim istraživanjima gramatike engleskog jezika, a specifični problem može da predstavlja analiza distribucije priloških odredaba načina u zavisnim klauzama. Drugim rečima, umesto generičke imenice „problem“, prvi od Merrillovih principa učenja (2002, str. 44) bilo bi možda bolje nazvati „primenjivošću“, jer on implicira da ono što se uči mora da omogući rešavanje nekog problema u okvirima bavljenja strukom izlaznog profila nastave. Razlog zašto je Merrill upotrebio baš termin „problem“ verovatno je nedovoljna terminološka različitost u odnosu na „primenu“ kao četvrti princip. Engleski nazivi principa prikazani u Grafikonu 4, redosledom od 1 do 5, jesu: *problem*, *activation*, *demonstration*, *application* i *integration*.

S obzirom na to da, s jedne strane, fokus ovog rada nije teorijska rasprava o prednostima i manama pojedinačnih teorija učenja i argumentima za i protiv svake od njih, ali s obzirom na to da bi, s druge strane, kratak osvrt na osobine pojedinih teorija učenja predstavljao ozbiljnu strukturno-teorijsku manjkavost rada, u Tabeli 1 daje se veoma koncizan pregled ranije pomenutih centralnih teorija učenja, zasebnih strategija i metoda razvijenih unutar njih, kao i ključnih teoretičara. U Tabeli 2, s druge strane, nudi se komparativni prikaz implikacija pojedinačnih teorija učenja na projektovanje i sprovođenje nastave, kao i opseg poklapanja pojedinačne teorije učenja sa Merrillovim bazičnim principima učenja. Podaci iz Tabele 2 predstavljaju nadogradnju podataka iz Tabele 1 i omogućavaju da se na najefikasniji način stekne uvid u neutralnost i sintentičnost Merrillovih bazičnih principa učenja. Naime, kao što se vidi iz Tabele 2, sve tri ključne teorije učenja – bihejviorizam, kognitivizam i konstruktivizam – u sebi sadrže barem neke od Merrillovih bazičnih principa učenja, koncipiranih na način i u obliku u kome su opisani u Grafikonu 4, ali nijedna od teorija učenja ih ne obuhvata sve (Merrill, 2002, str. 57). Table 1 i 2 napravljene su kao sinteza više izvora (Beetham & Sharpe, 2007, str. 221–223; Dabaggh, 2006; Keesee, 2012), pri čemu je važno napomenuti da mnogi termini, pre svega nazivi nekih podteorija i vrsta učenja, predstavljaju prevod autora ove disertacije, s obzirom na to da prevodni ekvivalenti nisu pronađeni u autoru dostupnoj literaturi na srpskom jeziku.

	BIHEJVORIZAM (objektivizam)	KOGNITIVIZAM (pragmatizam)	KONSTRUKTIVIZAM (interpretavizam)
Koji su opšti principi i ideje teorije?	<p>Učenje je demonstracija pravilnog odgovor na ranije prezentovani specifični stimulus.</p> <p>Učenje može da se posmatra i meri, a naglasak je na odnosu između varijabli okruženja i ponašanja.</p> <p>Učenik je „crna kutija“ (black box), jer su interna dešavanja nepoznata: moguće je posmatrati samo eksternalizovano ponašanje.</p> <p>Učenje se bazira na podsticanju naučenih ponašanja.</p>	<p>Učenje je promena u stanju znanja, a sticanje znanja je mentalna aktivnost koja podrazumeva da učenik obavlja organizaciju i strukturiranje novih znanja.</p> <p>Učenik je aktivni učesnik u nastavnom procesu, a naglasak je na gradivnim blokovima (building blocks) znanja i na strukturisanju, organizovanju i sekvenciranju informacija na način koji je optimalan za procesiranje.</p> <p>Učenje je aktivan internalizovani proces koji je pod uticajem učenika, pa ishodi ne zavise samo od informacija koje nudi nastavnik, već i od toga kako učenik obradi te informacije.</p>	<p>Učenje je stvaranje lične interpretacije sveta na osnovu iskustava i interakcija, pri čemu je znanje ugrađeno u kontekst u kome se primenjuje.</p> <p>Kombinovanje znanja iz različitih izvora relevantnih za dati problem dovodi do konstruisanja novih, situaciono i kontekstualno specifičnih, znanja i shvatanja, čime se postiže fleksibilnost u primeni znanja.</p> <p>Smisao stvara pojedinac, a on ne postoji u stvarnosti samostalno i nezavisno od pojedinca; štaviše, postoji više načina da se strukturise svet i entiteti koji postoje u njemu.</p>
Kako nastaje učenje?	Učenje nastaje kao novi oblik ponašanja koje se razvija kao odgovor na podsticaje (draži).	Učenje nastaje procesiranjem i strukturiranjem podataka, tj. kada informacije bivaju pohranjenje u pamćenje na organizovan i smislen način.	Učenje stvara sam učenik ili grupa učenika kroz konstruisanje novih obrazaca na osnovu postojećih.
Koji faktori utiču na učenje?	Oblik i priroda nagrade i kazne, vrste stimulusa i sredinski faktor poput rasporeda stimulusa.	Postojeća shema, ranija iskustva, sredinski faktori, uverenja, stavovi i vrednosti.	Angažovanost u učenju, učešće u nastavnim aktivnostima, društveni i kulturni faktori, društvena mreža pojedinca
Kako dolazi do transfera?	Transfer nastaje kroz generalizaciju podsticaja (draži) i poželjne reakcije na njega.	Transfer nastaje dupliranjem sazajnih konstrukta onoga koji poseduje (sa)znanje.	Transfer nastaje socijalizacijom i interakcijom sa članovima društvene mreže.
Ko su ključni teoretičari?	Bandura, Pavlov, Skinner i Thorndike.	Anderson, Ausubel, Gardner, Gagné, Merrill, Norman, Novak, Reigeluth i Rummelhart.	Bransford, Bruner, Dewey, Grabinger, Lave & Wenger, Papert, Piaget, Spiro i Vygotsky.
Koje su najvažnije podteorije?	Klasično uslovljavanje (Pavlov), operantno uslovljavanje (Skinner), zakon efekta (Thorndike), konekcionizam i obrada informacija.	Konceptualno učenje, teorija prikaza komponenti, teorija dvostrukog kodiranja, teorija elaboracije, geštalt pristup, mentalni modeli, teorija shema, deduktivno-nomologički model (subsumption theory)	Teorija kognitivne fleksibilnosti, generativno učenje (učenje u duplom krugu) i situaciono učenje.

Tabela 1: Centralne teorije učenja i njihove ključne osobine.

	BIHEJVIZAM (objektivizam)	KOGNITIVIZAM (pragmatizam)	KONSTRUKTIVIZAM (interpretavizam)
Ciljevi učenja	<p>Cilj učenja je da se na verbalni ili neverbalni način učenicima prenese ponašanje koja reprezentuje znanje ili veštinu.</p> <p>Cilj učenja je da izazove željeni odgovor kod učenika koji je izložen ciljnom stimulusu (draži).</p> <p>Učenik mora da zna kako da realizuje pravi odgovor na stimulus kao i pod kojim uslovima je dati odgovor poželjni odgovor na dati stimulus.</p> <p>Učenici razvijaju veštine diskriminacije i reprodukcije činjenica, generalizacije (definisanje i ilustriranje koncepata), asocijacije (primena objašnjenja) i ulančavanja (automatsko obavljanje određenog postupka).</p>	<p>Cilj učenja je da se učenicima na najefikasniji i najefektniji način saopšti ili prenese znanje koje je nezavisno od pojedinca i može da se mapira na sve učenike.</p> <p>Fokus nastave je na stvaranju učenja podsticanjem učenika da koriste odgovarajuće strategije učenja.</p> <p>Važan preduslov za ostvarivanja ciljeva učenja i uspešnost nastave jeste da informacije budu organizovane na način koji omogućava optimalnu asimilaciju, što nastavničku ulogu naravno čini veoma značajnom.</p>	<p>Cilj učenja je da se stvori lična interpretacija sveta na osnovu individualnih iskustava i interakcija, pri čemu ne postoji unapred definisana „tačna“ interpretacija, već je ona promenljiva i zavisi od konteksta.</p> <p>Učenje je (inter)aktivan proces konstruisanja znanja, a ne pasivan proces prijema znanja: nastavni proces mora da podstiče samostalno ili interaktivno konstruisanja znanja, a ne jednosmerni prenos znanja.</p> <p>Nastavni proces ne bi trebalo da bude podređen zadatku, već angažovanju učenika u upotrebi autentičnih alati i veština u autentičnim situacijama, a nastavnik nije centralna figura već deluje kao mentor i medijator.</p>
Vrste učenja obuhvaćene teorijom	Učenje praktičnih zadataka i projektna nastava (task-based learning), misaoni procesi nižeg reda (diskriminacija, generalizacija i asocijacija) i usvajanje činjenica, konvencija i koncepata.	Mentalno planiranje, postavljanje ciljeva, sticanje strategija učenja, kritičko mišljenje, razvoj jezika, deklarativno i proceduralno formiranje pojmova, metakognitivno učenje, rešavanje problema i rasuđivanje.	Kompleksno učenje, aktivna konstrukcija ili restrukturiranje prethodnih znanja, socijalno učenje, učenje iz raznovrsnih izvora, viši nivoi znanja, kompleksni i slabo strukturirani problemi.
Osobine nastave i uloga nastavnika	Transmisivna nastava (prenos znanja izlaganjem).	Izlaganje i vođenje učenika ka preciznijim znanjima.	Sticanje znanja je individualna aktivnost ili proces „ko-konstrukcije“ znanja među učenicima, gde nastavnik ima samo ulogu medijatora.
Uloga učenika	Pasivna recepcija informacija, aktivno slušanje i praćenje instrukcija.	Aktivna obrada informacija, (re)organizacija informacija i pamćenje.	Aktivna (ko-)konstrukcija znanja uz aktivno učešće u nastavi kroz pitanja, objašnjenja i interpretaciju.
Merrillovi principi obuhvaćeni ovom teorijom	Integracija, aktivacija i demonstracija	Problem, demonstracija i aktivacija.	Problem, primena i integracija.

Tabela 2: Ciljevi učenja zavisno od teorija učenja, implikacije za projektovanje i sprovođenje nastave, te odnos sa Merrillovim bazičnim principima učenja.

Kao što se može videti iz dve tabele na prethodnim stranicama, biheviorizam, kognitivizam i konstruktivizam polazeći od različitih opštih principa i ideja na različiti način opisuju učenje, principe transfera, kao i uloge nastavnika i učenika. U svetlu kondenzovanog prikaza ovih teorija, može se ustvrditi da Merrillovi bazični principi učenja zaista uzimaju osobine ove tri teorije učenja koje su najprimenjivije u praksi i na taj način oblikuju skup principa nastave koji predstavljaju njihovu sintezu, ali su istovremeno, kao skup principa, neutralni i nezavisni od bilo koje pojedinačne teorije učenja, iako pojedinačni principi imaju poklapanja sa jednom ili više njih. Pri tome se ne želi reći da je bilo koja pojedinačna teorija učenja *neadekvatna* ili, laički rečeno, *pogrešna*. Naprotiv, time se jedino želi reći da nijedna teorija učenja nije *univerzalna* u smislu da omogućava sticanje svih oblika znanja i veština, pa nijedna pojedinačna teorija ne može da predstavlja okvir za celokupnu nastavu. Upravo zbog toga, Merrillov pristup, kao sinteza tri teorije, može da se smatra, kolokvijalnije govoreći, kompromisnim rešenjem sa univerzalnim potencijalom primene. U tom pogledu, naravno, Merrillovi bazični principi učenja ne predstavljaju teoriju učenja već pristup u **projektovanju nastave** (eng. *instructional design* ili *ID*).

2.5.7.2.1.1. Projektovanje nastave

Iako je fokus ovog dela disertacije na opisu strategija konstruisanja znanja unutar kompleksa e-učenja važno je ipak na trenutak promeniti fokus rasprave kako bi se definisao, opisao i kontekstualizovao koncept i pojam *projektovanje nastave* koji je upravo pomenut na kraju prethodnog pododeljka. Značaj ovog koncepta leži u činjenici da projektovanje nastave predstavlja organizacioni temelj i preduslov za primenu e-učenja, a e-učenje, s druge strane, kao što je već pomenuto, predstavlja temelj na kome počiva modernizacija nastave, transformacija univerziteta i nastava u hibridnom okurženju,

Projektovanje nastave nije teorijska disciplina već hiperonim za **multifazni proces**, ili **proceduralni sistem** (eng. *procedural system*), tokom koga se obavlja razrada sadržaja i ciljeva nastave (u skladu sa definisanim ishodima) koji se pretvaraju u niz elemenata koji definišu ceo kurs (Dick, Carey, & Carey, 2011, str. 3; Reiser, 2012, str. 4–6). Elementi koji nastaju na ovaj način vezani su kako za sadržaj tako i za tehnologiju, ili tehnologije, koja će biti upotrebljena u cilju postizanja željenih ishoda nastave, pa se projektovanje nastave često povezuje sa konceptom **tehnološki unapređene nastave** (eng. *technology enhanced learning*). Kao takvo, projektovanje nastave može da obuhvati elemente koji su bazirani na različitim teorijama učenja, različitim tipovima učenja i koji se koriste za sticanje različitih oblika znanja i veština. Jednu od najopštijih i najnovijih definicija projektovanja nastave navodi Reiser (2012).

Oblast projektovanja i tehnologije nastave (koja se takođe naziva nastavna tehnologija) obuhvata analizu problema u učenju i radnom učinku, kao i planiranje, razvoj, sprovođenje, evaluaciju i upravljanje nastavnim i nenastavnim procesima i resursima čija je namena da poboljšaju učenje i radni učinak u različitim okruženjima, a posebno na obrazovnim institucijama i na radnom mestu. Stručnjaci iz oblasti projektovanja i tehnologije nastave često koriste sistematične procedure projektovanja nastave i primenjuju nastavne medije kako bi ostvarili svoje ciljeve. Štaviše, poslednjih godina, oni [ovi stručnjaci] sve više pažnje posvećuju nenastavnim rešenjima za neke probleme u domenu radnog učinka. Istraživački i teorijski rad u vezi sa svakom od ranijepomenutih oblasti takođe predstavlja važan deo ove oblasti. (Reiser, 2012, str. 5)*

Štaviše, oblast projektovanja nastave je već neko vreme definisana globalanim standardima, pre svega standardom **IMS LD** (eng. *Instructional Management Systems – Learning Design*), koji jasno opisuju i specifikuju organizaciju nastavnih aktivnosti, a postoje i softverske alatke otvorenog koda za projektovanje nastave, kao što su *ReCourse*¹³,

* The field of instructional design and technology (also known as instructional technology) encompasses the analysis of learning and performance problems, and the design, development, implementation, evaluation and management of instructional and non-instructional processes and resources intended to improve learning and performance in a variety of settings, particularly educational institutions and the workplace. Professionals in the field instructional design and technology often use systematic instructional design procedures and employ instructional media to accomplish their goals. Moreover, in recent years, they have paid increasing attention to non-instructional solutions to some performance problems. Research and theory related to each of the aforementioned areas is also an important part of the field. (Reiser, 2012, str. 5)

*RELOAD Learning Design Editor*¹⁴ i *OpenGLM*¹⁵, koje čak omogućavaju da se u njima razvijeni projekti nastave upotrebe kao osnova za izradu nastavnih sadržaja e-učenja u drugim programima koji podržavaju ovaj standard.

Naravno, standardizacija projektovanja nastave implicira postojanje određenih unapred definisanih, strukturiranih procedura koji zajedno čine proces projektovanja nastave. Takve strukturirane procedure koje čine okosnicu standardizovanog procesa projektovanja nastave nazivaju se **modeli projektovanja nastave** (eng. *instructional design models*), a verovatno najpoznatiji među njima su **ADDIE** (eng. *Analysis Design Develop Implement and Evaluate*), **SAM** (eng. *Successive Approximation Model*), **model rapidnog prototipisanja** (eng. *Rapid Prototyping Model*) i **model postepenog objavljivanja** (eng. *Gradual Release Model*) (Hanson, 2014). U ovom radu kao model projektovanja nastave koristiće se *ADDIE*, koji je detaljnije opisan u trećem poglavlju gde se nudi i obrazloženje za njegov izbor.

2.5.7.2.2. Strategije deljenja znanja sa i među studentima

Prema Koukeru (2012), drugu veću podcelinu strategija primenjenih u okviru e-učenja, prikazanih u Grafikonu 2, čine strategije **deljenja znanja** (eng. *knowledge sharing*) koje je u kursu konstruisano. Nastavnik na predmetu koji koristi e-učenje može da odluči, kao u tradicionalnim kursevima, da deljenje znanja koje su konstruisali studenti bude jednosmerno, odnosno da znanje konstruisano od strane pojedinačnog studenta ili grupe studenata bude podeljeno samo sa nastavnikom, primarno u cilju ocenjivanja. S druge strane, pošto računarske tehnologije omogućavaju brzo, lako i besplatno dupliciranje digitalnih materijala stvorenih tokom aktivnosti konstruisanja znanja, nastavnik koji koristi e-učenje ima novu mogućnost da konstruisano znanje podeli sa svim studentima na predmetu, kao i sa akademskom zajednicom i društvom u celini, putem vikija, zajedničkih bibliografskih baza ili prostim deljenjem fajlova putem internet stranice ili upotrebom

nekih za tu svrhu razvijenih mrežnih servisa kao što su *Google Drive*, *Dropbox*, *OneDrive* i sl.

U zavisnosti od praktičnog oblika realizacije strategije deljenja konstruisanih znanja, deljenje može da se upotrebi i za ocenjivanje, posebno ako se deljeni materijali iskoriste za **kolegijalno ocenjivanje*** (eng. *peer evaluation* ili *peer assessment*). U današnje vreme, mogućnost integrisanja različitih materijala (na primer, video zapisa, audio snimaka, slika ili tekstova) u nastavne objekte, stvara mogućnost da se deljeni materijali iz jedne nastavne jedinice upotrebe u drugoj nastavnoj jedinici u okviru istog predmeta, ili za neki drugi predmet ili predmete, čime primena e-učenja postaje **održivi proces** (eng. *sustainable process*) koji omogućava kontinuirano obogaćivanje nastave novim materijalima koji nastaju medijacijom znanja između nastavnika i studenata.

2.5.7.2.3. Strategije pružanja podrške studentima

Pretposlednju podgrupu strategija e-učenja čine strategije pružanja **podrške polaznicima** (eng. *support*). Naime, kao što je ranije pomenuto, suprotno teorijskim generalizacijama o novim generacijama takozvanih digitalnih urođenika (Prensky, 2001), istraživanja su pokazala da među novim generacijama studenata digitalni urođenici ipak ne čine većinu (Sue Bennett i ostali, 2008; G. E. Kennedy, Judd, Churchward, Gray, & Krause, 2008), pa je neophodno izraditi dodatne nastavne objekte poput pisanih uputstava sa **snimcima ekrana** (eng. *screenshots*) ili tutorijale koji objašnjavaju studentima principe korišćenja e-učenja u odabranom sistemu za upravljanje učenjem, tj. LMS-u. Osim ovih asinhronih oblika podrške, mrežni kursevi realizovani kroz e-učenje trebalo bi da nude i mogućnost sinhronu podrške korisnicima kroz video konferencijske pozive ili čet.

* Termin „kolegijalno ocenjivanje“ kao prevodni ekvivalent za engleski termin „peer evaluation“ odabran je kao najčešći termin u izvorima na srpskom jeziku (npr. Popović, Mitrović, & Jelić, 2011, str. 239; Krnjaić & Živković, 2008, str. 14; Florjančič i ostali, 2013, str. 30), iako se kao alternativni prevodi javljaju i međusobna evaluacija (npr. Filipović & Božanić, 2007, str. 6), kao i „šeme evaluacije na istom nivou“.

U okvirima rasprave o podršci polaznicima, važno je napomenuti da se oblik podrške koja je opisana u prethodnom pasusu može nazvati „tehničkom“ podrškom, čiji je cilj da pomogne polaznicima da na pravi način koriste e-učenje. Kada se, međutim, e-učenje primenjuje na institucionalnom nivou, na primer preko jedinstvene univerzitetske platforme za e-učenje, ova tehnička podrška može da bude proširena drugim oblicima podrške, pre svega različitim studentskim servisima baziranim na platformama za e-učenje, a takođe može da obuhvata i servise psihološkog savetovanja, kao i servise za napredovanje u karijeri (npr. Floyd & Casey-Powell, 2004; Ukpo, 2006).

2.5.7.2.4. Strategije ocenjivanja studenata

Poslednju celinu strategijskih podgrupa u okviru kompleksa e-učenja čine strategije **ocenjivanja** (eng. *assessment*), a klasifikacija ocenjivanja prema vrsti, etapi, formalnosti i ishodima prikazna na mapi uma predstavlja interpolaciju više izvora (Black, 1997, str. 81–100; Boyle & Fisher, 2007, str. 8–13; Kubiszyn & Borich, 2013, str. 8–17, 34–43, 80–94, 109–127, 129–150, 157–163, 183–185, 204–218). Na isti način na koji e-učenje omogućava upotrebu različitih strategija konstruisanja znanja, e-učenje nudi i najširi spektar najrazličitijih strategija ocenjivanja, pa se može ustvrditi da je upravo sinergijsko delovanje širokog spektra dostupnih strategija konstrukcije i jednako širokog spektra mogućnosti provere znanja ono što e-učenje čini primarnim didaktičkim izborom na visokoškolskim ustanovama. Naime, e-učenje omogućava da se u nastavne objekte integrišu aktivnosti ocenjivanja bez obzira na to za koju **vrstu ocenjivanja** (eng. *assessment type*) i **oblik ocenjivanja** (eng. *assessment form*) se nastavnik odlučio, kao i bez obzira na to da li se radi o **formativnom** (eng. *formative*) ili **sumativnom** (eng. *summative*) ocenjivanju, o **formalnom ocenjivanju** (eng. *formal*) ili **neformalnom** (eng. *informal*) **ocenjivanju**, ali i bez obzira na to koji ishod učenja, prema Bloomovoj taksonomiji (Forehand, 2005), se proverava.

Kada je reč o najčešćim oblicima ispitivanja – pismenim ispitima i testovima – e-učenje omogućava da se upotrebe sve vrste pismenih **pitanja sa odabirom** (eng. *selected-response*): **pitanja višestrukog izbora sa jednim tačnim odgovorom** (eng. *multiple choice questions* ili *MCQ*), **pitanja višestrukog izbora sa više tačnih odgovora** (eng. *multiple response questions*), **tačno-netačno pitanja** (eng. *yes-no questions*) i **zadatke sa sparivanjem pojmova** (eng. *matching questions*); a takođe je moguća i upotreba svih **pismenih pitanja bez odabira** (eng. *constructed-response*): **upisivanje izbrisanih reči** (eng. *cloze test*), **unos brojanog odgovora** (eng. *numerical response*), **unos tekstualnog odgovora** (eng. *open-ended question*) i pisanje **eseja** (eng. *essay*) kratkog ili šireg obima (sa ili bez ograničenja broja reči).

Integracija video konferencijskih sistema u sisteme za upravljanje učenjem, omogućava da se putem e-učenja sprovodi i usmeno ocenjivanje, bez obzira da li je reč o tradicionalnom usmenom ispitu ili o prezentaciji. Ostali oblici ocenjivanja, poput kolegijalnog ocenjivanja, seminarskih radova, projekata i praktičnih zadataka takođe se lako obavljaju putem e-učenja, a većina sistema za upravljanje učenjem poseduje već gotove aktivnosti za njihovo sprovođenje. Na primer, *moodle* odmah nakon instalacije, osim ranije pomenutih oblika pismenih pitanja, bez ikakvih dodataka i naknadnih podešavanja nudi mogućnost da se putem e-učenja obavlja predaja i ocenjivanje seminarskih radova (aktivnost *assignments*), kao i mogućnost da se obavlja kolegijalno ocenjivanje (aktivnost *workshop*). Osim toga, *moodle* takođe omogućava i upotrebu portfolia, ali se ova funkcija mora zasebno aktivirati, čime se otvara mogućnost da student svoj timski rad u forumima, na izradi rečnika ili vikija uključi u svoj portfolio s ciljem da te aktivnosti bude ocenjene.

Iako se to možda podrazumeva, važno je ipak napomenuti da svi sistemi za upravljanje nastavom, pa tako i upravopomenuti *moodle*, omogućavaju da se ocene, tj. rezultati ovih aktivnosti, automatski ubacuju u **dnevnik** (eng. *gradebook*), čime se olakšava rad

nastavniku. Naravno, u svim oblicima ispitivanja koji se baziraju na upotrebi pitanja sa odabirom ocenjivanje se vrši automatski u skladu sa ključem koji definiše nastavnik, a prilikom predaje eseja i seminarskih radova moguće je automatski obaviti proveru autentičnosti radova (doduše samo na engleskom), pošto neki servisi za proveru autentičnosti, na primer *Turnitin*, nude mogućnost direktne integracije sa sistemima za upravljanje učenjem. Naravno, ovi servisi se naplaćuju i funkcionišu na nivou institucionalne pretplate.

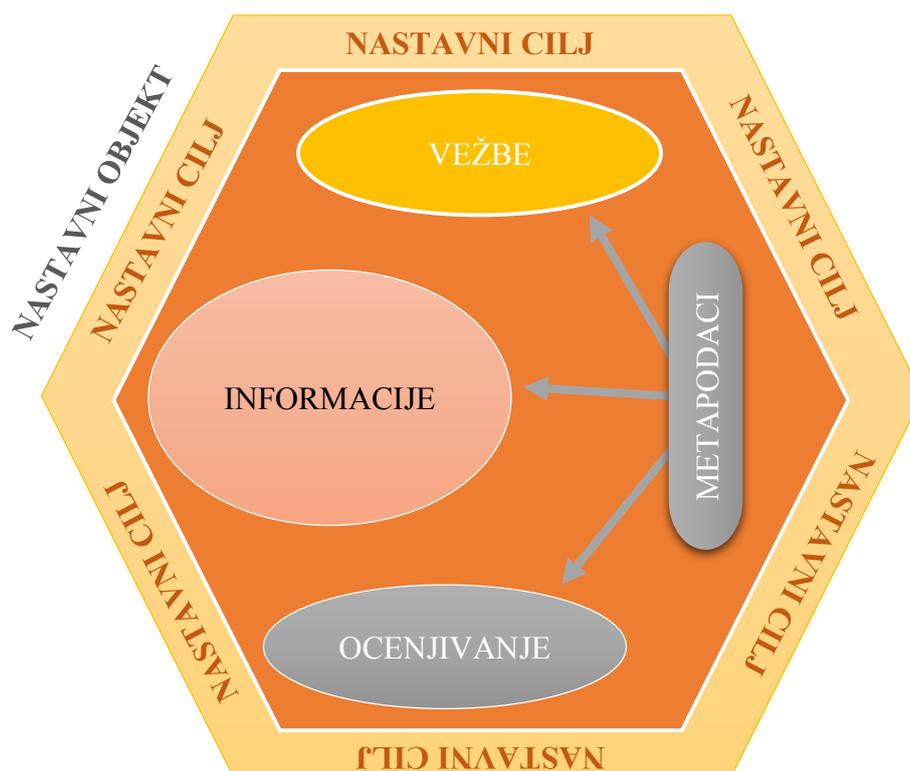
2.5.7.3. Nastavni resursi u e-učenju

Nastavni resursi, kao četvrti skup elemenata koji čine kompleks e-učenja, predstavljaju, u stvari, nastavne materijale koji se studentima nude u okvir nastavnog procesa. U e-učenju nastavni resursi su najčešće realizovanu u obliku kompleksnih, interno strukturiranih i organizovanih, nastavnih objekata koji u sebi sadrže monomedijalne ili multimedijalne sadržaje ili informacije.

Nastavni objekti (eng. *learning objects* ili *LO*) su stvarne, nastavno-upotrebljive, realizacije elementa nastave čiji su vrsta, oblik i sadržaj definisani tokom projektovanja nastave (vidi pododeljak 2.5.7.2.1.1.). Drugim rečima, nastavni objekti su elementi nastave organizovani i izrađeni u skladu sa odabranim strategijama konstruisanja, deljenja i provere znanja (vidi pododeljak 2.5.7.2.) prilagođeni datom kontekstu nastave (vidi pododeljak 2.5.7.1.) i učesnicima u nastavnom procesu (vidi pododeljak 2.5.7.1.). U literaturi se kao prevod ovog engleskog termina pominju još i sintagme *objekti učenja* (npr. Pejčić-Tarle, Čičević, Davidović, Petrović, & Bojković, 2007, str. 7; Šehović, 2013, str. 1) i *didaktički objekti* (Putnik, 2013, str. 4), ali autor ovog teksta smatra da je prevod „nastavni objekti“ bolje i preciznije rešenje ako se ima u vidu šta engleski termin zaista označava. Naime, pojam nastavni objekat se u najopštijem pogledu definiše kao skup pojedinačnih statičnih ili interaktivnih informativnih sadržaja, sadržaja za vežbu i sadržaja za proveru znanja (tj.

ocenjivanje) koji su objedinjeni na osnovu određenog nastavnog cilja čijem su ostvarenju namenjeni (Cisco Systems, 2003, str. 6).

Ova definicija eksplicitno formuliše *learning object* kao objekat čija namena nije isključivo didaktičkog tipa, tj. čija namena nije samo prenos informacija i učenje – a i jedno i drugo bi moglo da se pomisli na osnovu dva prethodno pomenuta prevoda – već obuhvata sve aktivnosti koje implicira tradicionalno obavljanje nastave: prenos informacija, vežbe i proveru znanja. Upravo ova trojna funkcija po mišljenju autora predstavlja razlog da se termin *learning object* prevede sintagmom nastavni objekat. Konačno, važno je napomenuti da nastavni objekti, iako su u današnje vreme najčešće digitalni, mogu da budu kako digitalni tako i nedigitalni (Vargo, Nesbit, Belfer, & Archambault, 2003, str. 2). Grafikon 5 vizuelno predstavlja osnovnu strukturu i sastavne elemente nastavnog objekta.



Grafikon 5: Osnovna struktura i sastavni elementi nastavnog objekta.

Svaki od sastavnih elemenata nastavnog objekta – bilo da je reč o elementu za informacije, vežbe ili proveru znanja (tj. ocenjivanje) – izrađen je od jednog ili više

bazičnih medijskih sadržaja kao što su video snimak, zvučni zapis, tekst, *GIF* ili *Flash* animacija, programski kod testa ili neki drugi medijski element koji je potreban za sprovođenje odabranog oblika nastave, a svaki pojedinačni element označen je metapodacima koji omogućavaju da se dati element identifikuje i da nastavnici i studenti mogu da ga pronađu (Cisco Systems, 2003, str. 6). Ovi sastavni elementi se u Grafikonu 2 nazivaju izvorima monomedijalnih i multimedijalnih informacija. U slučaju da je element nastavnog objekta, recimo, animacija sa zvučnom naracijom, takav element se smatra multimedijalnim izvorom informacija, budući da kombinuje zvuk i sliku kao dva različita medija. U slučaju da je element nastavnog objekta ista ta animacije, ali bez zvučne naracije, element se smatra monomedijalnim izvorom informacija.

Modularna interna struktura nastavnog objekta omogućava da se pojedinačni elementi hijerarhijski kombinuju u veće celine kao što su nastavni čas, nastavni modul, kurs ili čak čitav nastavni program, odnosno, drugim rečima, mogućnost hijerarhijskog pozicioniranja svakog pojedinačnog elementa unutar nastavnog objekta u odnosu na ostale elemente stvara odgovarajući nastavni kontekst za dati element (Cisco Systems, 2003, str. 6). Iako je to možda očigledno, važno je napomenuti da su elementi nastavnog objekta teorijski neutralni i da se mogu slobodno kombinovati zavisno od ciljeva nastave, pa jedan nastavni objekt može da sadrži veći broj pojedinačnih elemente od koji su neki bazirani na bihejviorističkim, neki na konstruktivističkim, a neki na kognitivističkim teorijskim postavkama učenja. Ono što možda nije potpuno očigledno jeste da elementi nastavnog objekta **omogućavaju višekratnu upotrebu** (eng. *reusability*): jedan isti element može da se iskoristi u više srodnih ili potpuno nesrodnih nastavnih objekata (Cisco Systems, 2003, str. 9). Štaviše, standardizacija nastavnih objekata, iako ima određene manjkavosti u pogledu opsega onoga što različiti standardi ili različite verzije istog standarda opisuju, omogućava da se isti nastavi objekti „bezbolno“ i bez bojazni o kompatibilnosti upotrebe

u raznim sistemima za upravljanje nastavom: preduslov je, naravno, da sistem za upravljanje nastavom podržava određeni standard, ali taj preduslov ispunjavaju svi važniji sistemi tog tipa (Friesen, 2005). Upravo zbog toga, u praktično orijentisanim delovima ovog rada, pre svega u četvrtom poglavlju, nastavni objekti kursa iz korpusne lingvistike biće objedinjeni u standardizovane **SCORM pakete** (eng. *SCORM package*) pre svega zbog kompatibilnosti ovih paketa sa različitim sistemima za upravljanje nastavom. U cilju transparentnosti važno je napomenuti da osim standarda SCORM za nastavne objekte (poslednja verzija u trenutku nastanka ove disertacije je SCORM2004), postoje još dva standarda za nastavne objekte. Jedan od njih je *Common Cartridge* koji je razvio konzorcijum *IMS*, a dobrim delom je baziran na SCORM standardu (Gonzalez-Barbone & Anido-Rifon, 2010; IMS Global Learning Consortium, 2008). Drugi je *CMI01*, baziran na protokolu *HACP (HTTP-based AICC/CMI Protocol)*, koji je razvilo udruženje *AICC (Aviation Industry Computer-Based Training Committee)* koje okuplja kompanije *Boeing, Airbus* i *McDonell Douglas* (McDonald, Hyde, & Montgomery, 2004). Taj standard, koji se često naziva i *AICC* (po udruženju koje ga je razvilo), je, međutim, relativno specijalizovan zbog industrijske grane u okviru koje je nastao, pa nije najbolji izbor za akademeske institucije.

Kao što je iz prethodnog opisa nastavnog objekta jasno, nastavni objekti, kao skupovi manjih elemenata, poseduju internu strukturu, namenu i hijerarhiju, pa ih je moguće klasifikovati na nekoliko načina. U Tabeli 3 daje se opšta klasifikacija elemenata koji čine nastavne objekte prema kriterijumu stepena agregacije, dok je u Tabeli 4 kriterijum za klasifikaciju vrsta interakcije.

Pored klasifikacija datih u Tabeli 3 i 4, nastavni objekti mogu da se klasifikuju još i po tipu elementa, tj. prema tome da li je element nastavnog objekta, na primer, zvučno snimljena naracija, video snimak naracije, tekst, slajd iz prezentacije, grafikon, dijagram,

tabela, upitnik, eksperiment, simulacija ili, recimo, neki oblik kolegijalnog ocenjivanja (Vargo i ostali, 2003, str. 2). Ovaj tip klasifikacije elemenata nastavnog objekta odnosi se samo na one elemente za koje se u Tabeli 3 kaže da se nalaze na 'atomskom', tj. najnižem, stepenu agregacije: gradivni elementi nastavnog objekta koji više nisu deljivi na manje elemente.

	Stepen agregacije elemenata nastavnog objekta
Prvi stepen	Najniži, 'atomski' stepen agregacije koji čine pojedinačni sadržajni resursi ili elementi, na primer, pojedinačne ilustracije, video zapisi ili tekstovi , kao gradivni 'atomi' nastavnog objekta.
Drugi stepen	Skup pojedinačnih resursa, ili 'atoma', koji čini, na primer, HTML ili XML dokument u koji su ubačene ilustracije, zvučni ili video zapisi.
Treći stepen	Skup objekata drugog stepena agregacije kao što je na primer skup HTML ili XML dokumenata koji zajedno čine pojedinačni kurs.
Četvrti stepen	Najviši stepen agregacije nastavnih objekata koji najčešće ima oblik skupa pojedinačnih kurseva , kao što je, na primer, pojedinačni nastavni program ili skup kurseva neophodnih za sticanje određenog stručnog sertifikata.

Tabela 3: Klasifikacija elemenata nastavnih objekata prema kriterijumu stepena agregacije.

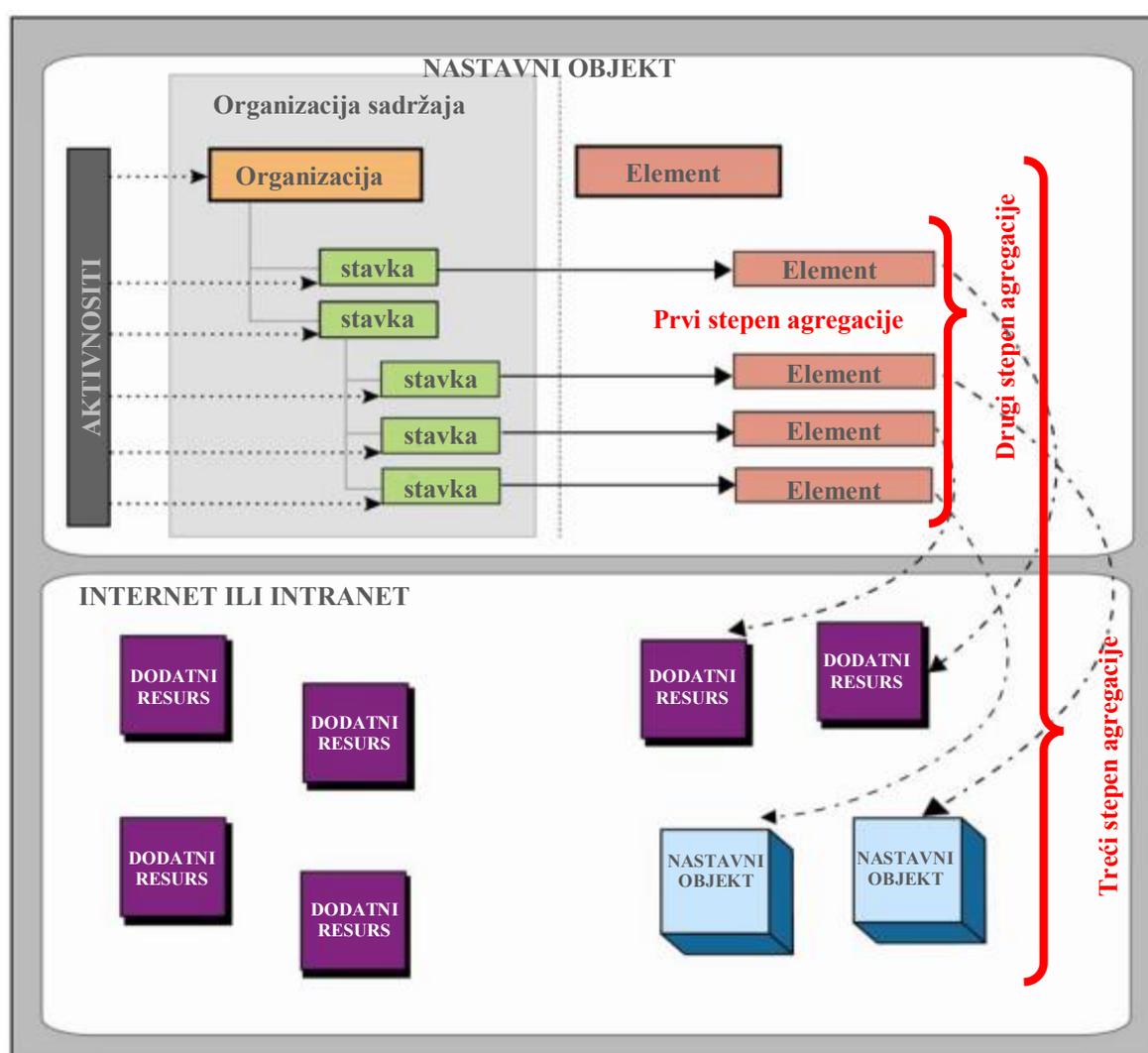
	Opis interakcije
Nastavni objekti jednosmernog tipa (expositive LOs)	Tok informacija na relaciji nastavni objekt-učenik je jednosmeran, a smer toka informacija je od objekta prema učeniku ; tok informacija može da sadrži različite oblike informacija kao što su tekst, zvučni zapisi, video zapisi, ilustracije, fotografije i hiperlinkovani dokumenti.
Nastavni objekti dvosmernog tipa (active LOs)	Tok informacija na relaciji nastavni objekt-učenik je dvosmeran, pa informacije teku i od objekta prema učeniku i od učenika prema objektu ; ovakav tok informacija može da sadrži različite oblike provere znanja, simulacije i vežbanja.
Nastavni objekti kombinovanog tipa (mixed LOs)	Nastavni objekti kombinovanog tipa sadrže podelemente od kojih su neki jednosmernog tipa, a neki dvosmernog tipa; ovakvi objekti, na primer, sadrže video zapise i tekst, s jedne strane, kao i simulacije, vežbe i testove, s druge strane.

Tabela 4: Klasifikacija nastavnih objekata i njihovih elemenata prema vrsti interakcije.

Ovi gradivni elementi nastavnog objekta se još nazivaju i **resursima** (eng. *resources*), a u stvari predstavljaju nadskup onoga što se u Grafikonu 2 naziva izvorima informacija, jer resursi ne moraju da budu informativnog tipa, već mogu da budu upotrebljeni i za proveru znanja. Na višim stepenima agregacije nastavnog objekta ova klasifikacija prema

tipu elementa najnižeg stepena agregacije, tj. prema tipu resursa, nije toliko relevantna jer se podrazumeva da na tim nivoima agregacije dolazi do kombinovanja više tipova resursa.

Stepeni agregacije i mogućnosti povezivanja elemenata mnogo bolje, ipak, mogu da se predstave vizuelno, u obliku grafikona ili dijagrama. Upravo u tu svrhu Grafikon 6 je preuzet iz zvanične dokumentacije komsije ADL, koja je za potrebe Ministarstva odbrane SAD razvila SCORM standard, odnosno, preciznije rečeno, iz dokumenta koji se isključivo bavi standardizacijom postupaka agregacije sadržaja nastavnih objekata organizovanih u SCORM pakete (Jesukiewicz, 2009, str. CAM-2-8).



Grafikon 6: Grafički prikaz stepena agregacije gradivnih elemenata nastavnog objekta.

Poslednji aspekt nastavnih objekata koji je neophodno jasno definisati jeste **sekvenciranje** (eng. *sequencing*). Sekvenciranje je povezano sa konceptom agregacije u smislu da se i jedno i drugo odnose na način interne organizacije elemenata unutar nastavnog objekta, ali se sekvenciranjem opisuje sasvim drugačiji način organizovanja elemenata. Naime, dok se agregacije odnosi na hijerarhijski odnos elemenata unutar nastavnog objekta, sekvenciranje se odnosi na redosled i uslovnost pojedinačnih elemenata. Razlika između agregacije i sekvenciranja najlakše se može objasniti vizuelno, pa tako Grafikon 7 prikazuje stepene agregacije nastavnog objekta za učenje principa rada u programu *AntConc*, dok Grafikon 8 pruža uvid u sekvenciranje istog tog nastavnog objekta.

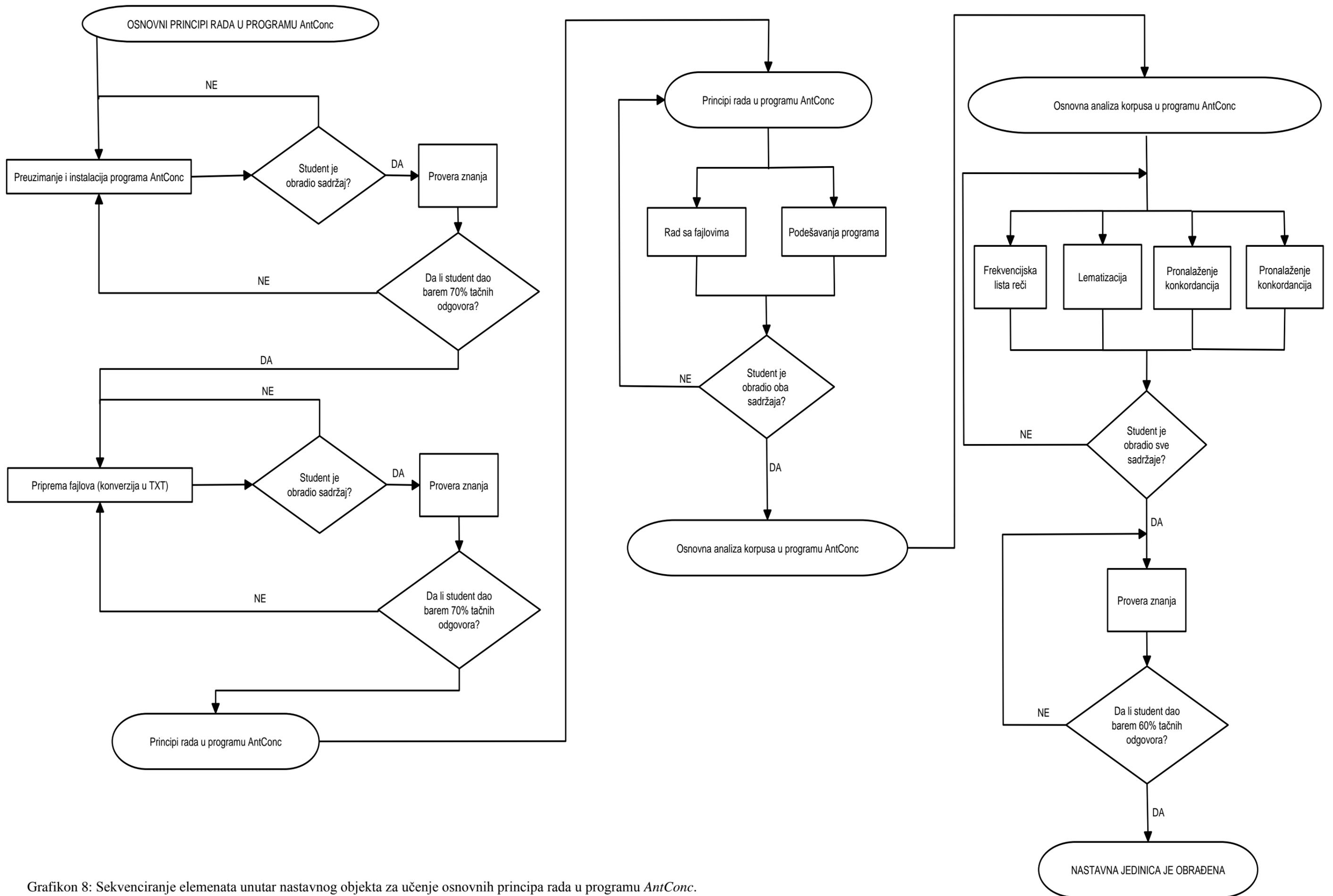


Grafikon 7: Stepene agregacije nastavnog objekta za učenje osnovnih principa rada u programu *AntConc*.

Čak i letimično poređenje ova dva grafikona jasno pokazuje da je agregacija, u suštini, primarno hijerarhijski oblik organizovanja elemenata u nastavnom objektu, dok je sekvenciranje primarno logički oblik organizacije, veoma nalik algoritmu, budući da se tokom sekvenciranja ne odlučuje samo o tome kojim će se redosledom određeni elementi

nuditi studentu, već se odlučuje i o uslovima koji prethodno moraju ili ne moraju biti ispunjeni da bi student mogao da pristupi određenom elementu. Osoba zadužena za projektovanje nastave, tj. **projektant nastave** (eng. *instructional designer*), kroz agregaciju i sekvenciranje u stvari modelira tok procesa sticanja znanja i veština koje predstavljaju ishod datog nastavnog objekta. Naravno, sekvenciranje nije ograničeno na internu strukturu nastavnog objekta: pri višim stepenima agregacije elementi koji se sekvenciraju su pre svega nastavni objekti, a ne pojedinačni elementi koji čine nastavni objekt. Na najvišem stepenu agregacije, objekti sekvenciranja su čitavi kursevi čiji se redosled, a takođe i uslovnost, određuje u skladu sa nastavnim programom određenih studija.

U trećem poglavlju, koje se bavi koncipiranjem optimalnog kursa korpusne lingvistike, kao metodološka aparatura koristiće se upravo projektovanje nastave, a u četvrtom poglavlju, projektovana nastave biće realizovana kroz izradu standardizovanih nastavnih objekata sa interno strukturiranim i sekvenciranim elementima. U cilju potpune transparentnosti važno je napomenuti da neki autor iznose stavove prema kojima strogo strukturiranje nastave putem sekvenciranih nastavnih objekata kojima studenti pristupaju preko sistema za upravljanje nastavom nije u skladu sa zahtevima i očekivanjima novih generacija studenata koje, naviknute na upotrebu **Web 2.0** (eng. *Web 2.0*) servisa fokusiranih na korisnika, ne žele da budu samo puki primaoci informacija, već očekuju da učestvuju u stvaranju informacija i da nastava nudi neke aspekte interakcije koje nude društvene mrežne platforme poput *Facebooka* (npr. Craig, 2007).



Grafikon 8: Sekvenciranje elemenata unutar nastavnog objekta za učenje osnovnih principa rada u programu *AntConc*.

Drugim rečima, umesto sturukturiranja nastavnog procesa, ovi autori se zalažu za povećanje fleksibilnosti mrežnog nastavnog procesa i njegov fokus na studenta kroz stvaranje **individualizovanog okruženja za učenje** (eng. *personalized learning environment*), pa čak i za odbacivanje upotrebe sistema za upravljanje nastavom (npr. Downes, 2005; Godwin-Jones, 2009; Mott, 2010). Ova rasprava ima direktne veze sa zasebnim delom poslednjeg skupa elemenata unutar kompleksa e-učenja opisanog na Grafikonu 2 – softverskim alatkama za hosting nastavnih sadržaja – a upravo ovaj skup predstavlja centralnu tema sledećeg pododeljka.

2.5.7.4. Softverske alatke za realizaciju sadržaja e-učenja

Softverske alatke čine poslednju grupu elementa unutar kompleksa e-učenja. Kao što je prikazano na Grafikonu 2, unutar ove grupe moguće je razlikovati zasebne podgrupe: **softverske alatke za komunikaciju** (eng. *communication tools*), **softverske alatke za izradu sadržaja e-učenja** (eng. *e-learning authoring tools*) i **softver za hosting sadržaja e-učenja** (eng. *e-learning hosting tools*).

Poslednja od pomenutih grupa, softver za hosting nastavnih sadržaja, predstavlja bazični preduslov za sprovođenje e-učenja i obuhvata pre svega sisteme za upravljanje nastavom, tj. LMS-ove, ali može da se odnosi i na bilo koji Web 2.0 servis pomenut na kraju prethodnog pododeljka ako se neki nastavni sadržaji nude na nestrukturiran način izvan sistema za upravljanje nastavom. Iako i LMS-ovi i Web 2.0 servisi omogućavaju postavljanje informativnih sadržaja koji mogu biti upotrebljeni u nastavnom procesu, između njih postoji značajna razliku koja je već pomenuta na kraju prethodnog pododeljka. Naime, kao što je već pomenuto u prvom pododeljku ovog prikaza e-učenja, LMS, se definiše kao softver koji omogućava da se obavlja **administracija** (eng. *administration*), **dokumentovanje** (eng. *documentation*), **praćenje** (eng. *tracking*), **izveštavanje** (eng. *reporting*) i **isporučivanje** (eng. *delivery*) nastavnih sadržaja e-učenja (Ellis, 2009). S

druge strane, termin Web 2.0 se definiše kao skup servisa i informatičkih tehnologija, poput blogova, vikija, sajtove za deljenje video snimaka, veb aplikacija i društvenih mreža, koje prevazilaze ograničenja statičnih *HTML* stranica i omogućavaju korisnicima interneta da stvaraju sopstene sadržaje bilo individualno ili u interakciji i saradnji sa drugim korisnicima (O'Reilly, 2005; O'Reilly & Battelle, 2009). Drugim rečima, Web 2.0 servisi ne nude, iako je to tehnološki moguće u njih integrisati, funkcije strukturiranja nastavnog procesa poput praćenja i dokumentovanja napretka studenata ili integracije ocena u jedinstveni dnevnik, već su fokusirane na pružanje mogućnosti stvaranje sadržaja od strane korisnika.

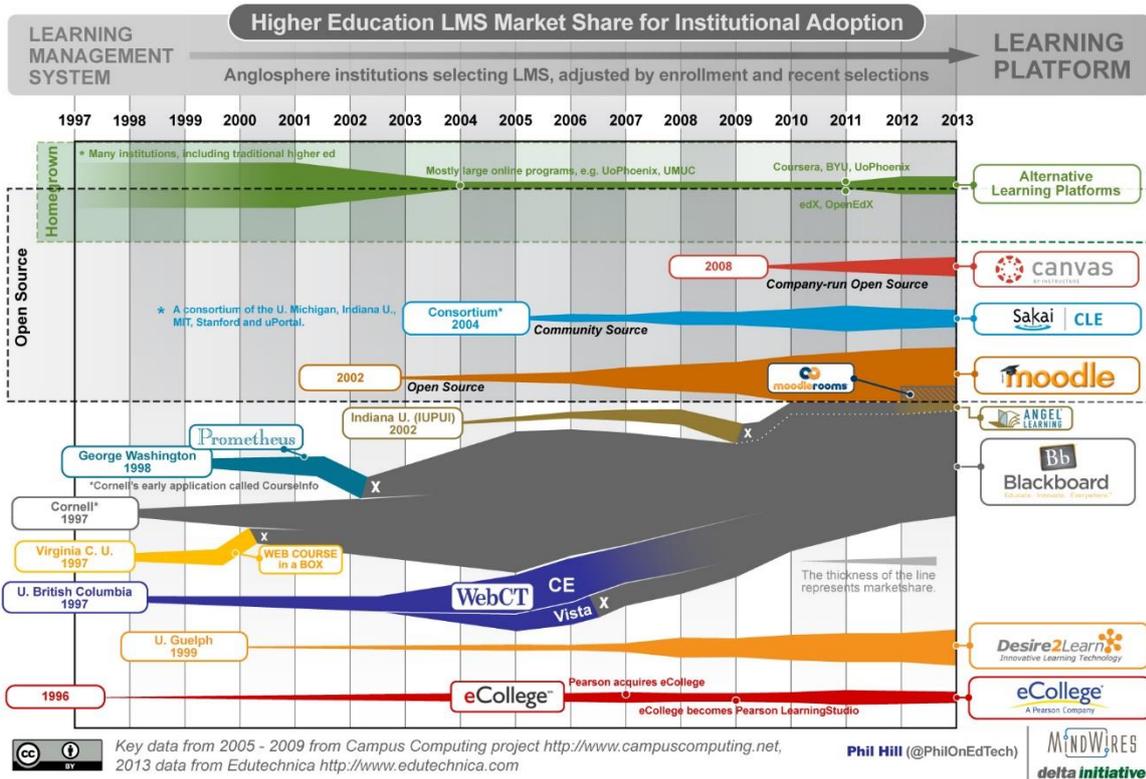
Zagovornici „destrukturiranja“ e-učenja i odbacivanja LMS-ova (Craig, 2007; Downes, 2005; Godwin-Jones, 2009), zajedno sa strukturiranjem i LMS-ovima u stvari odbacuju i sve pomenute mogućnosti LMS-ova poput automatskog praćenja napretka studenta i centralizovanog dnevnika sa rezultatima provere znanja iz svih nastavnih objekata. Istovremeno, odbacivanjem ovih funkcija integrisanih u LMS ovi autori povećavaju opterećenje nastavnika, koje je u e-učenju već povećano u odnosu na tradicionalne nastavne metode, jer praćenje napretka, dokumentovanje aktivnosti i ispravljanje testova, koje je pre obavljao LMS, sada opet postaju zaduženja nastavnika. Sve to čini se pre svega u uverenju da konstruktivistički pristup učenju fokusiran na individualni i grupni samoorganizovani rad studenata daje najbolje rezultate.

Iako postoje studije koje pokazuju da učenje bez LMS-ova uz pomoć Web 2.0. servisa može da bude uspešno, takve studije se ipak primarno bave nastavom stranih jezika, neformalnom nastavom ili formalnom nastavom na osnovnoškolskom i srednjoškolskom nivou (npr. Redecker, Ala-Mutka, Bacigalupo, Ferrari, & Punie, 2009; Stevenson & Liu, 2010; Wang & Vásquez, 2012). U kontekstu podataka iznetih do sada, autor ove disertacije smatra da „destrukturiranje“ mrežne nastave nije kompatibilno sa visokoškolskom

nastavom, posebno na diplomskim akademskim studijama, koje, pored doktorskih studija, predstavljaju najviši formalni stepen obrazovanja i impliciraju strukturiranu nastavu.

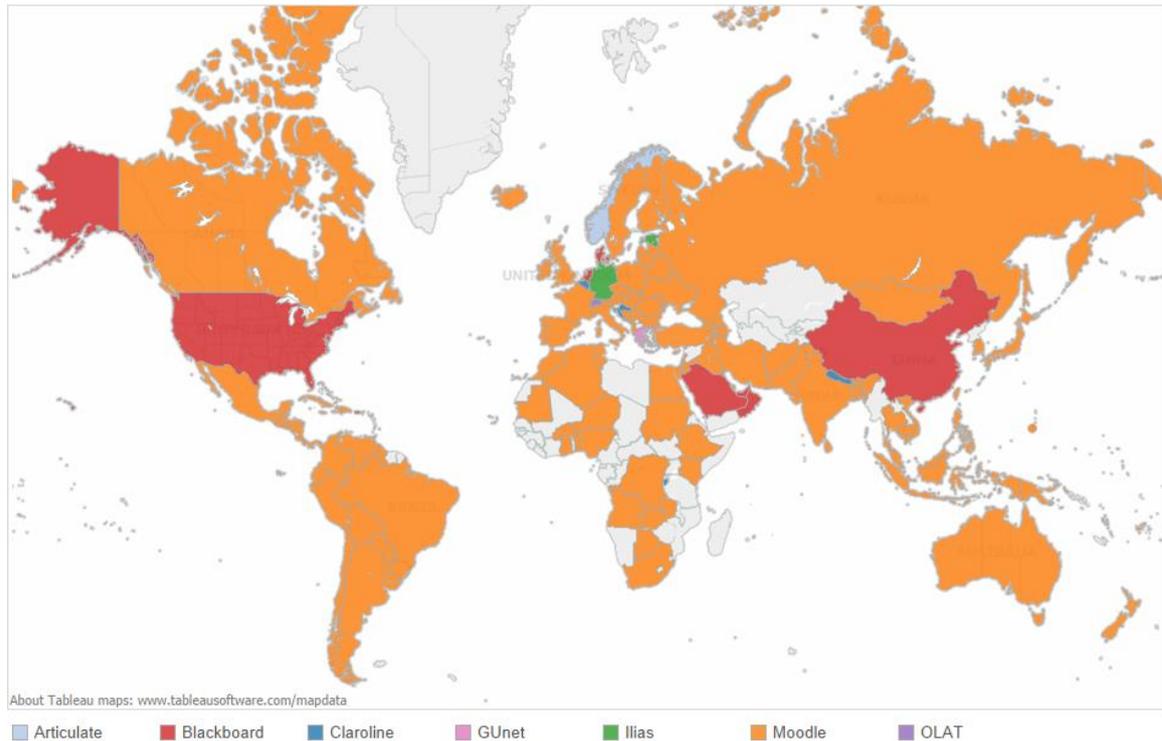
Ovakav autorov stav protiv „destruktuiranja“ e-učenja dodatno potkrepljuje razvoj sistema za upravljanje nastavom koji se razvijaju u skladu sa idejom da se e-učenje više fokusira na studenta i da se poveća integracija sa Web 2.0 servisima: na primer, novije verzije sistema za upravljanje nastavom *moodle* putem **dodataka** (eng. *plugins*) i blokova omogućavaju da se pristup platformi *moodle* ostvari putem već postojećih naloga na servisima kao što su *Facebook*, *Gmail*, *LinkedIn*, *Windows Live* i *GitHub*, a postoje i dodaci za povezivanja komentara i „lajkova“ iz *Facebooka* sa nastavnim sadržajima koje nudi *moodle*, a slični dodaci postoje i za, na primer, *Twitter*. Iako se to možda podrazumeva, nije zgoreg pomenuti da već duži niz godina svi sistemi za upravljanje nastavom u sebi imaju integrisane aktivnosti koje u okvirima LMS-a nude iste funkcije kao Web 2.0 servisi, poput, na primer, personalizovanih stranica, foruma i vikija.

U svetlu svega rečenog, u ovom radu se izražava uverenje, na kome se baziraju i preostala poglavlja, da kombinacija sistema za upravljanje nastavom (LMS) i nastavnih objekata predstavlja pravo rešenje za visokoškolske institucije koje kroz uvođenje interaktivne nastave u hibridnom okruženju žele da se modernizuju i učine nastavno efikasnijim. U prilog ovoj tvrdnji govore i činjenice o stepenu korišćenja i rastu tržišta LMS-ova na visokoškolskim institucijama u SAD, prikazane na Grafikonu 9 (P. Hill, 2013).



Grafikon 9: Zastupljenost različitih LMS-ova na američkim visokoškolskim intitucijama od 1997. do 2013. godine (P. Hill, 2013).

Kao što se može videti na Grafikonu 9, tržišni udeo najčešćeg komercijalnog LMS-a, *Blackboard*, se smanjuje, dok se zastupljenost najpoznatijeg i najpopularnijeg LMS-a otvorenog koda, *moodle*, polako povećava, a rast beleži i *Canvas*, kao još jedan popularan LMS otvorenog koda. Ključni zaključak koji može da se izvede iz Grafikona 9 je, međutim, opšti trend konstatnog rasta primene LMS-ova na visokoškolskim institucijama u SAD, što je u suprotnosti sa ranije pomenutim stavovima teoretičara e-učenja koji su još sredinom prve decenije novog milenijuma predviđali njihovo odumiranje pod uticajem Web 2.0 servisa. Drugi zaključak koji može da se izvede iz ovog grafikona jeste da su na univerzitetima u SAD komercijalni LMS-ovi zastupljeniji od besplatnih LMS-ova otvorenog koda. Ovaj zaključak, međutim, kao i prethodni, odnosi se isključivo na visokoškolske institucije u SAD.



Grafikon 10: Najzastupljeniji LMS-ovi 2013. godine u 138 zemalja, na osnovu podataka za 5600 visokoškolskih institucija (Menard, 2013).

Suprotno podacima za SAD, globalni podaci za 5600 univerziteta iz 138 različitih zemalja, prikazani u Grafikonu 10, pokazuju da je *moodle*, kao najzastupljenija LMS platforma na univerzitetima u 115 zemalja, ubedljivo najpopularniji i najčešće korišćeni LMS u visokom školstvu (Menard, 2013). Zanimljivo je da iako *moodlea* dominira na globalnom nivou, njegov položaj ipak nije takav i u Evropi. S jedne strane, dominaciju *moodlea* „sprečavaju“ visokoškolske institucije iz evropskih zemalja čije su se visokoškolske ustanove opredelile za druge LMS-ove otvorenog koda: u Nemačkoj i Estoniji najviše se koriste *Ilias*, u Hrvatskoj i Belgiji *Claroline*, u Švajcarskoj dominantnu poziciju ima *OLAT* razvijen na Univerzitetu u Cirihu, a u Grčkoj se najčešće koristi platforma za e-učenje *GUnet eClass* koja je deo *GUneta*, integrisanog informatičkog servisa grčkih visokoškolskih institucija čije rad budžetski sponzoriše država. S druge strane, postoje i Evropske države u kojima dominiraju komercijalni LMS-ovi: u Norveškoj je to *Articulate*, a u Holandiji i Danskoj *Blackboard*.

Upravo podaci ove vrste, koji uopšte nisu bili dostupni tokom prve decenije ovog veka, mogu da se tumače kao dokaz da na visokoškolskim institucijama LMS danas predstavlja važan i uvek prisutan infrastrukturni temelj nastavnog procesa, a oni takođe pokazuju i globalni trend upotrebe LMS-ova otvorenog koda. U tom smislu oni služe i kao argumentacija za već ranije artikulisanu odluku da se u praktičnim delovima ovog rada, nakon sprovedenog projektovanja nastave, kao LMS koristi *moodle* (u kombinaciji sa standardizovanim nastavnim objektima).

Nakon ove svojevrsne digresije o LMS-ovima, koja je bila neophodna u cilju jasnog obrazloženja i argumentacije odluke da se mrežni deo hibridne interaktivne nastave korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama sprovodi putem LMS-ova, potrebno je ipak osvrnuti se i na ostale elemente u skupu softverskih alata za e-učenje: softverske alatke za komunikaciju i softverske alatke za izradu sadržaja e-učenja.

Softverske alatke za komunikaciju, kao što je vidljivo u Grafikonu 2, mogu da se preciznije podele na komunikacijske alatke za sinhronu komunikaciju i alatke za asinhronu komunikaciju. Među alatke za sinhronu komunikaciju svrstavaju se svi programi i internetski servisi za četovanje, kao što su, na primer, *Google Talk* i *Whatsapp* iako ovi servisi po opsegu svojih funkcija daleko premašuju domen četovanja, audio ili video konferencijske pozive, kao što su, na primer, *Skype*, *ooVoo*, *FrogEyes*, *camfrog* i *iVisit*, ali i servisi za **striming** (eng. *streaming*) audio i video sadržaja, takozvani *webcasts*, kao što su *Adobe Connect*, *OnStream Media*, *ClickMeeting* i *CISCO WebEx*. Kada je reč o integraciji ovakvih alata sa LMS-ovima, verovatno najpoznatije besplatno rešenje predstavlja platforma *BigBlueButton* koja objedinjuje funkcije video konferencijskih poziva, interaktivne table, prezentovanja i **prikaz sadržaja ekrana u realnom vremenu** (eng. *screencasting*), a razvijena je upravo za potrebe visokog školstva. *BigBlueButton* se

savršeno integriše sa LMS-om *moodle*, pa može da se smatra izuzetno kvalitetnom alternativom komercijalnim servisima poput ranije pomenutog *Adobe Connect*.

U podskupu komunikacijskih softverskih alatki asinhronog tipa nalaze se imejl, različiti servisi za organizaciju forumskih diskusija, blogovi i vikiji. Sa izuzetkom imejla, svi savremeni LMS-ovi nude ove asinhronne komunikacijske alatke kao zasebne module ili aktivnosti, pri čemu se ova konstatacija pre svega odnosi na *moodle*. Štaviše, većina LMS-ima mogućnost slanja imejllova (tj. poseduju ugrađen SMTP server), ali ipak ne nude funkcije klasičnog imejl servera. Integracija asinhronih komunikacijskih alatki u LMS omogućava da se u kontrolisanom okruženju koriste kolaborativni mehanizmi karakteristični za Web 2.0 servise.

Poslednju grupu softverskih alatki u kompleksu e-učenja čine alatke za izradu sadržaja, koje, kao što se vidi u Grafikonu 2, mogu da se podele na softverske alatke za izradu nastavnih objekata, alatke za izradu veb stranica, alatke za obradu i izradu multimedijalnih sadržaja, te ostale softverske alatke koje obuhataju tradicionalni kancelarijski softver, kao što su, na primer, programi uključeni u *Microsoft Office*, ali i specijalizovani softver koji se koristi u nastavi određenog kursa, što su u slučaju kursa korpusne lingvistike različiti programi za analizu teksta i pretraživanje korpusa. Upravo zbog toga što je ova poslednja grupa veoma heterogena, u tom pogledu što obuhvata ili softver čija upotreba predstavlja najširi osnov računarske pismenosti (kancelarijski paketi, operativni sistem, internet pretraživači i sl.) ili softver koji je usko specijalizovan (programi za anotaciju korpusa, programi za paralelizaciju tekstova i sl.), o njoj u ovom pododeljku više neće biti reči: specijalizovane softverske alatke relevantne za korpusnu lingvistiku biće pomenute u potonjim poglavljima tokom razrade i primene kursa iz korpusne lingvistike.

U ovom pododeljku neće biti ni reči o alatkama za izradu veb stranica, s obzirom na to da većina LMS-ova u sebi sadrži funkcije karakteristične za **sisteme upravljanje**

sadržajem (eng. *content management system* ili *CMS*), koje omogućavaju nastavnicima i studentima da generišu mrežne sadržaje bez poznavanja jezika *HTML* ili *XML*, najčešće, kada je reč o platformama otvorenog koda, putem integracije zasebnog editora, kao što je *TinyMCE*¹⁶ na platformama *moodle*¹⁷ i *Ilias*¹⁸. U tom pogledu, može se čak i reći da su, u neku ruku, zasebne softverske alatke za izradu veb stranica „prevaziđene“ kao relevantne alatke za e-učenje. Naravno, one su i dalje potrebne, recimo prilikom izrade portala ili repozitorijuma sa nastavnim materijalima koji se nalaze izvan LMS-a, ali nastavnici, a posebno studenti, uglavnom nemaju čestu potrebu da ih koriste. Razlog za to je već ranije pomenuto širenje funkcija LMS-ova, koji u današnje vreme osim svojih izvornih funkcija i upravo pomenutih funkcija CMS-ova, obuhvataju takođe funkcije **sistema za upravljanje sadržajima u obrazovanju** (eng. *Learning Content Management Systems – LCMS*) i **sistema za upravljanje kursevima** (eng. *Course Management Systems – CrMS*). Iako neki autori tvrde da je pravilnije distinkcije između LMS-ova, CMS-ova, LCMS-ova i CrMS-ova i dalje validno, isti ti autori se ipak slažu da većina savremenih LMS-ova integrišu u sebi sve ove funkcije za koje je nekada bilo potrebno da se koriste zasebni sistemi (npr. Čamilović, 2013, str. 34).

Iako su funkcije koje ove alatke nude izuzetno relevantne za e-učenje, u ostatku pododeljka neće biti ni reči o alatkama za izradu multimedijalnih sadržaja, kao što su programi za obradu video snimaka, programi za obradu zvučnih snimaka i softverski paketi za montažu video materijala. Ovaj prividni paradoks uzrokovan je dinamičnim razvojem softverskih alatki za izradu nastavnih objekata. Naime, ove alatke u današnje vreme obuhvataju širok spektar funkcija koje predstavljaju sintezu funkcija multimedijalnog softvera relevantnih za sprovođenje e-učenja: snimanje zvuka, obrada zvučnih snimaka, snimanje video zapisa, obrada video snimaka, montaža video snimaka, snimanje sa veb kamere i slično.

Upravo zbog ovakvog trenda u razvoju softverskih alata za e-učenje, ostatak pododjeljak ponudiće osvrt isključivo na alatke za izradu nastavnih objekata, a ne i na ranije pomenute multimedijalne alatke i veb alatke. Sofverske alatke za izradu nastavnih objekata mogu da se definišu kao sve softverke alatke koje korisnicima koji nisu programeri, pre svega nastavnicima, omogućavaju da naprave softverske objekte čija izrada u uobičajenim okolnostima zahteva programiranje. Takve alatke u stvari predstavljaju **masku** (eng. *front end*) za pristup unapred konfigurisanim programskim kodovima, gde je uloga korisnika da menja parametre i sadržaje koje taj programski kod obrađuje. Samim time jasno je da ove alatke ne nude funkcije i mogućnosti koje nude razvojna okruženja za programiranje, ali nude širok dijapazon mogućnosti u domenu onoga što je najčešće neophodno za izradu nastavnih objekata: izradu interaktivnih informativnih sadržaja, izradu interaktivnih materijala za vežbanje i proveru znanja, kao i obradu slika, zvučnih i video materijala.

Najosnovnija podela ovih alatki mogla bi da se obavi prema kriterijumu njihove dostupnosti, odnosno prema tome da li su besplatni (bez obzira da li je reč o besplatnom softveru otvorenog ili zatvorenog koda) ili su komercijalnog tipa. U grupu komercijalnih softverskih alatki za izradu nastavnih objekata spadaju, između ostalih, *Active Presenter Professional*¹⁹, *Adobe Captivate*²⁰, *Articulate Storyline*²¹, *Composica*²², *Dicter*²³, (*dominKnow*) *Claro Autohoring Package*²⁴, *CourseLab*²⁵, *EAD Builder*²⁶, *easygenerator*²⁷, *Easy Prof*²⁸, *Expert Author*²⁹, *gomo Learning*³⁰, *Inovae Publisher Pro*³¹, *iSpring Suite*³², *Lectora Inspire*³³, *Lecturnity*³⁴, *Litmos Author*³⁵, *Luminosity Studio*³⁶, *Opus Pro*³⁷, *Podium*³⁸, *Softchalk*³⁹, *SumTotal Toolbook*⁴⁰, *SmartBuilder*⁴¹, *Thinking Cap Studio*⁴², i *ZebraZapps*⁴³. Važno je napomenuti da neke od ovih softverskih alatki ne mogu da se koriste bez pristupa internetu, tj. nije reč o klasičnim programima koji se instaliraju na računar, već je reč o mrežnim servisima, tj. o modelu licenciranja koji se obično naziva **softver kao usluga** (eng. *software as a service*). S druge strane, neke od najpoznatijih

besplatnih softverskih alatki za izradu nastavnih objekata su klasični programi (odnosno, nisu mrežni servisi), a autor ovog rada bi izdvojio *Active Presenter Free*⁴⁴, *AdaptLearning Authoring Tool*⁴⁵, *Cali Author*⁴⁶, *CourseLab Free*⁴⁷, *iSpring Free E-learning Suite*⁴⁸, *Microsoft Learning Content Development System (LCDS)*⁴⁹, *eXe - the eLearning XHTML Editor*⁵⁰, *MOS Solo*⁵¹, *Multimedia Learning Object Authoring Tool*⁵², *Reload Editor*⁵³, *Udutu Course Authoring Tool*⁵⁴, *Wink*⁵⁵, *Xerte*⁵⁶ i *Xical*⁵⁷.

Osim u ceni, rezlika između komercijalnih i besplatnih alataki za izradu nastavnih objekata postoji, naravno, u broju funkcija, ali i u standardima koje podržavaju. Svi komercijalni softverski alati navedeni u prethodnom paragrafu mogu da naprave nastavne objekte u skladu sa najnovijim SCORM standardom (SCORM 2004), ali to ne mogu svi navedeni besplatni alati, već samo *CourseLab Free*, *Microsoft LCDS* (snima samo u verziji SCORM v1.2), *iSpring Free E-learning Suite*, *Multimedia Learning Object Authoring Tool*, *Reload* i *Xerte*. Čak i kada nude funkciju izrade SCORM paketa, ovi programi ne nude uvek mogućnosti izbora zapisa sadržaja unutar SCORM paketa (*Flash*, *HMTL5* ili *JavaScript*), što može da predstavlja veliki problem ukoliko se planira upotreba SCORM paketa na mobilnim telefonima i tabletima koji uglavnom nemaju direktnu podršku za *Flash* tehnologiju. Takođe, besplatni alati u sebi nemaju širok spektar funkcija za obradu multimedijalnih sadržaja, a ne nude ni podjednak broj aktivnosti i resursa koje mogu da se uključe u nastavni objekat kao komercijalni alati. Ipak, ni skup komercijalnih paketa nije potpuno homogen u pogledu dostupnih funkcija, pa na primer neki programi, kao što je *Articulate Storyline*, omogućavaju da se nastavni objekti izrađuju u samom programu bez upotrebe dodatnih programa, a neki drugi, kao što je *iSpring Presenter*, ne mogu da rade bez dodatnih programa za izradu slajdova koji će činiti okosnicu nastavnog objekta, a za tu svrhu se gotovo isključivo koristi *Microsoft PowerPoint*. S druge strane, funkcije nekih od navedenih komercijalnih softverskih paketa daleko prevazile okvire izrade bazičnih

nastavnih objekata, pa tako *Opus Pro*, pored izrade SCORM paketa, omogućava izradu simulacija i nastavnih video igara, kao i konvertovanje nastavnih objekata ili simulacija u *iOS* i *Android* aplikacije.

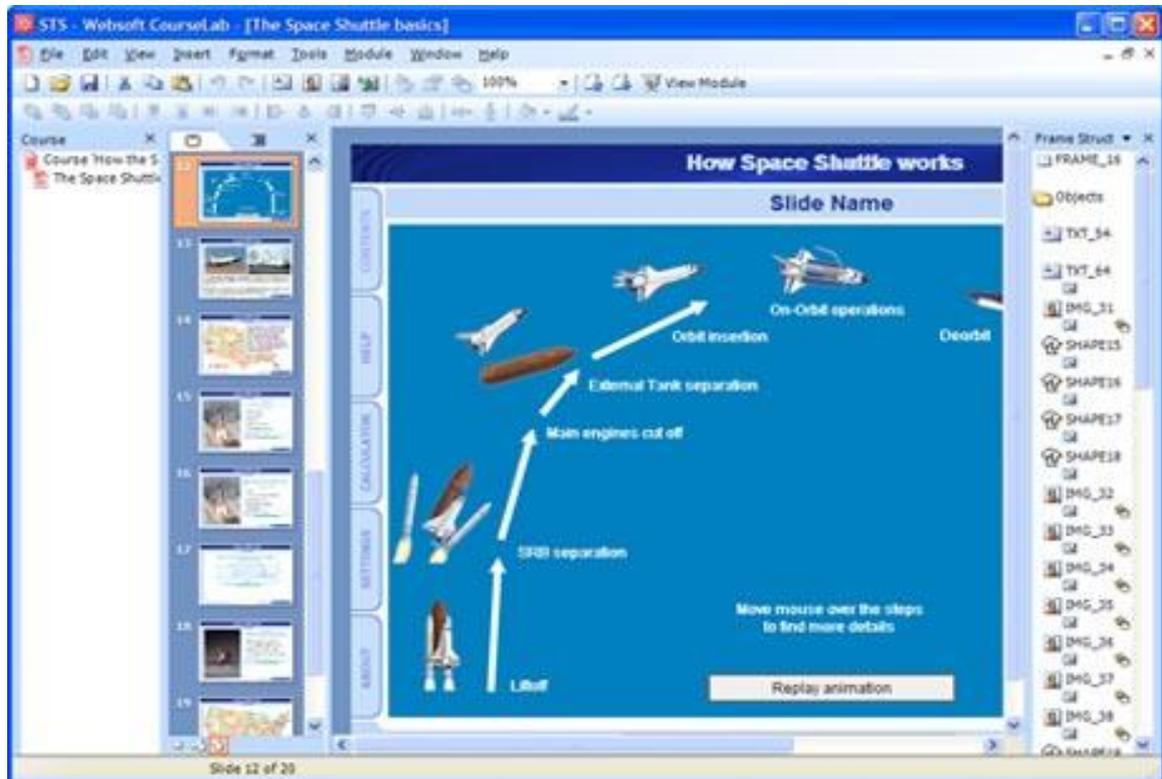
Ipak, ono što je zajedničko za sve softverske alatke ovog tipa, kako one besplatne tako i komercijalne, jeste da omogućavaju da se obavi sekvenciranje sadržaja nastavnih objekata i da se odredi uslovnost pristupa određenim sadržajima u zavisnosti od prethodnih aktivnosti, bez obzira da li je ta prethodna aktivnost informativnog tipa, pa uslovnost nastavka rada zavisi isključivo od toga da li je student obradio (tj. pogledao) informativne sadržaje, ili je prethodna aktivnost neki oblik vežbanja ili provere znanja, pa uslovnost nastavka rada zavisi od rezultata koje je student ostvario u ovim aktivnostima.

U svrhu izrade nastavnih objekata u ovom radu koristiće se besplatni programi *Reload* i *CourseLab Free* u kombinaciji sa komercijalnim *Microsoft PowerPoint*-om i probnom (eng. trial) verzijom komercijalnog programa *Articulate Storyline*. Iako je početna namera autora bila da sve aktivnosti u radu, ako je to moguće, bude sprovedene isključivo upotrebom besplatnog softvera, pre svega softvera otvorenog koda, u slučaju izrade nastavnih objekata, nakon dužeg ispitivanja i isprobavanja komercijalnih i besplatnih alatki, stiče se utisak da besplatni softver ne nudi dovoljno fleksibilnosti u radu kao komercijalni softver, a poseban problem predstavlja činjenica da izrada nastavnih objekata u besplatnim softverskim alatkama uopšteno govoreći zahteva više vremena i napora nego što je to slučaj kada se isti nastavni objekti izrađuju u komercijalnim softverskim alatima. Upravo ovaj kriterijum efikasnosti bio je presudan pri donošenju odluke da se za izradu nastavnih objekata koristi i komercijalni softver, ali u obliku probne, vremenski ograničene verzije. Iako je *Articulate Storyline* sa prodajnom cenom od 1300 američkih dolara veoma skup program, tridesetodnevna potpuno funkcionalna probna verzija predstavlja odličan izbor za završnu obradu nastavnih objekata, ako se pre toga većina sadržaja pripremi i

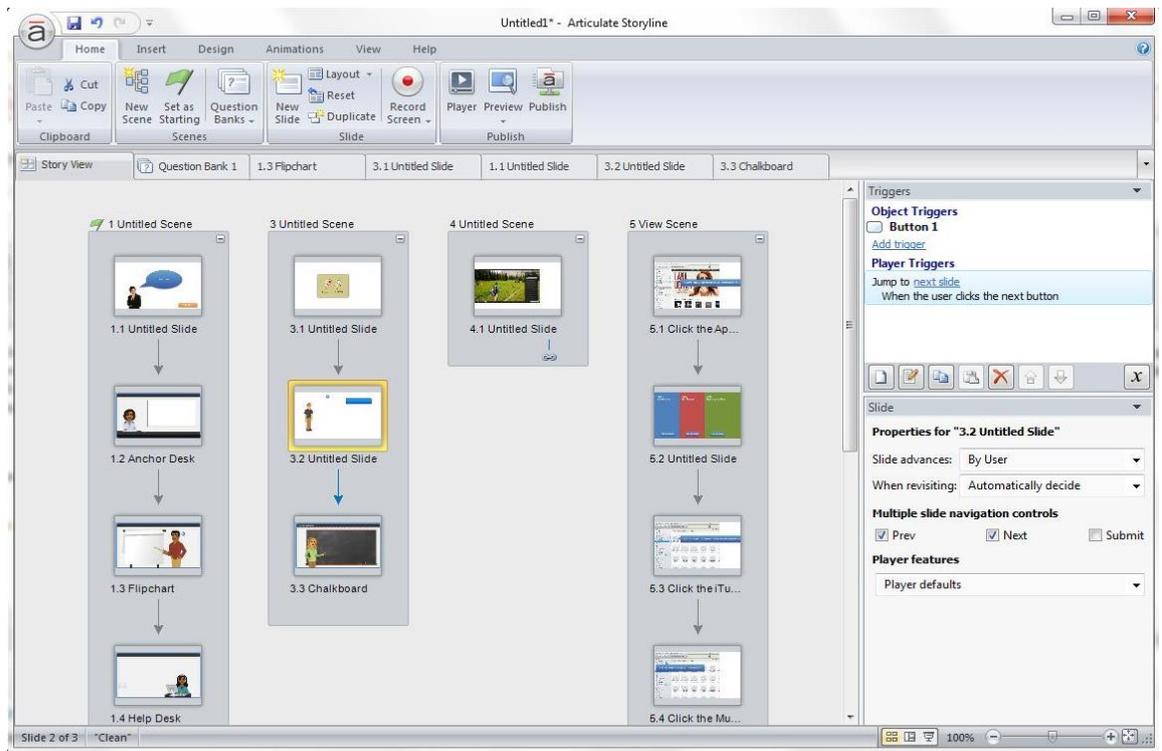
obradi u drugim programima. Naravno, upotreba probne verzije komercijalnog softvera nije održivo rešenje na nivou visokoškolske ustanove, ali je potpuno prihvatljiva za potrebe individualnog razvoja određenog kursa od strane pojedinačnih nastavnika.

Kao svojevrsna argumentacija subjektivnih stavova o efikasnosti komercijalnog softvera i manjoj efikasnosti besplatnog softvera mogu da posluže **snimci ekrana** (screenshots) koje se nalaza na zvaničnim stranicama ranije pomenutih programa *Reload*, *CourseLab Free* i *Articulate Storyline*. Snimci ekrana sa zvaničnih stranica su upotrebljeni jer se pretpostavlja da su autori softvera pravili snimke ekrana za koje veruju da najbolje prikazuju funkcije njihovog proizvoda. Na Slici 1 je prikazan korisnički interfejs programa *CourseLab Free*, na Slici 2 je interfejs programa *Articulate Storyline*, a poslednja slika, Slika 3, prikazuje korisnički interfejs programa *Reload Editor*. Kao što se vidi na snimcima, *Articulate Storyline* i *CourseLab Free* nude mogućnost sekvenciranja i organizacije nastavnih sadržaja, dodavanja metapodataka, pravljenje novih nastavnih sadržaja kao i prikaz postojećih nastavnih sadržaja, dok *Reload* omogućava dodavanje metapodataka, organizaciju sadržaja i njihovo sekvenciranje, ali ne i pravljenje sadržaja u samom programu. Detaljniji pogled na ove slike takođe otkriva da *Articulate Storyline* ima dodatnu prednost jer omogućava uvid u sve zasebne celine koje se sekvenciraju unutar nastavnog objekta, dok *CourseLab Free* nudi prikaz samo jedne pojedinačne grane (ako postoji grananje među sadržajima), *Reload* omogućava uvid u grananje na tekstualnom nivou. Prava razlika između programa *CourseLab Free* i *Articulate Storyline* jeste u broju i vrsti objekata koji mogu da se iskoriste za izradu nastavnog objekta, u kompatibilnosti sa veb pregledačima i mobilnim platformama (*Android*, *iOS* i *Windows Phone*), u mogućnosti iskorišćavanja već postojećih slajdova u *PPT(X)* zapisu koji koristi *PowerPoint*, kao i u mogućnostima uređivanja multimedijalnih fajlova: dok *Articulate Storyline* nudi sve

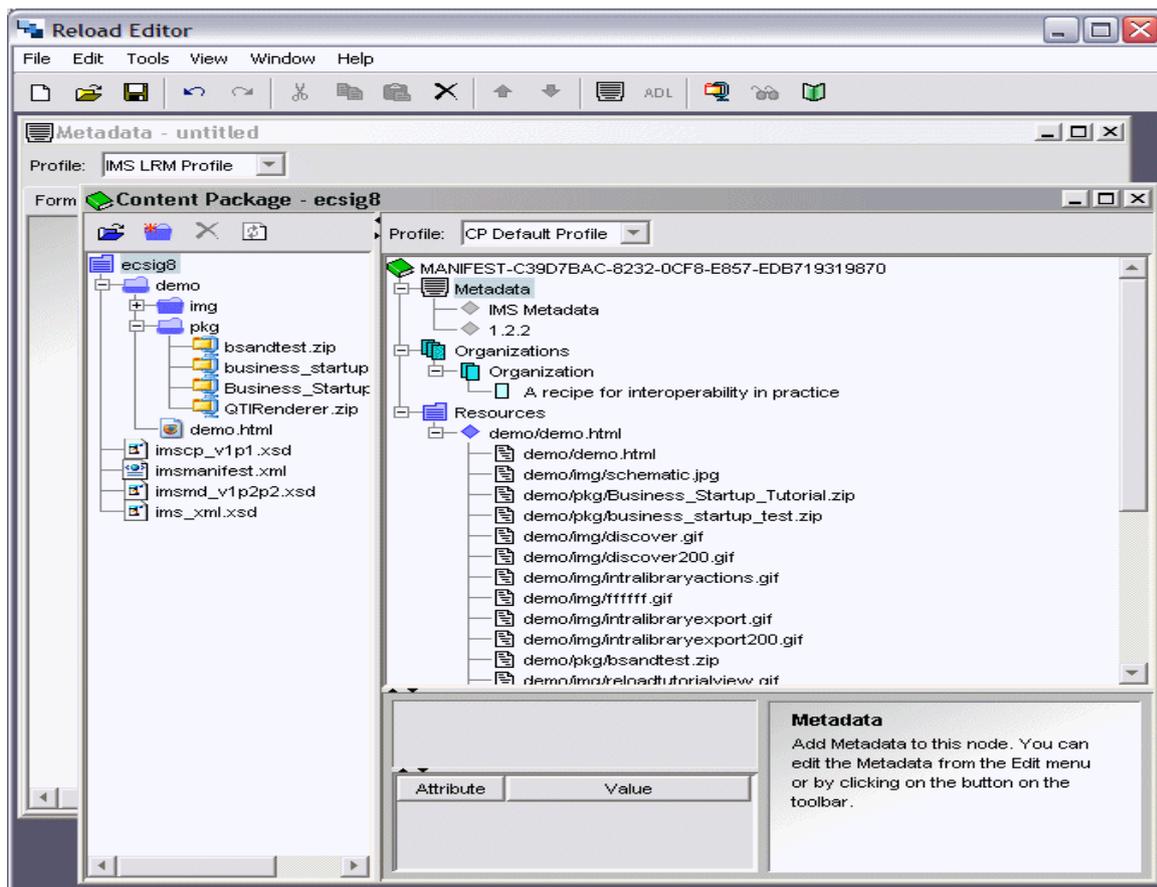
navedene funkcije, *CourseLab Free* ih sve ne nudi čak ni u komercijalnoj verziji *CourseLab Pro*.



Slika 1: Korisnički interfejs programa *CourseLab Free*.



Slika 2: Korisnički interfejs programa *Articulate Storyline*.



Slika 3: Korisnički interfejs programa *Reload Editor*.

Ovim kratkim pregledom funkcija i mogućnosti programe za izradu nastavnih objekata kao važnih alatki u kompleksu e-učenja završava se osvrt na ceo kompleks e-učenja, onako kako je prikazan na Grafikonu 2. Cilj ovog prilično dugačkog, a ipak veoma kondenzovanog, osvrta bio je da ocrtá opšte obrise e-učenja kao kompleksa sastavljenog od više međuzavisnih interdiciplinarnih gradivnih elemenata. Iako stepen primene e-učenja u srpskom visokom školstvu, pre svega na državnim visokoškolskim institucijama, ne može biti jasno utvrđen, jer o tome ne postoje detaljnija zvanična istraživanja i statistički podaci, može se pretpostaviti da on nije velik. Opšte zaostajanje Srbije za svetskim trendovima u ovom pogledu može se videti i u standardima Komisije za akreditaciju i kontrolu kvaliteta, koja u svojoj dokumentaciji za pripremu akreditacionih materijala (takozvana „plava knjiga“) ne prepoznaje nastavu u hibridnom okruženju kao jedan od oblika nastave (Komisija za akreditaciju i proveru kvaliteta & Nacionalni savet za visoko obrazovanje,

2010). Štaviše, uputstva za pripremu akreditacione dokumentacije navode na zaključak da srpski zakonodavac e-učenje doživljava na „binaran“ način: ili se e-učenje uopšte ne primenjuje (neprepoznavanje mogućnosti hibridnog okruženja u nastavi) ili su kompletne studije realizovane putem e-učenja (Standard 12 o akreditaciji studija na daljinu) (Komisija za akreditaciju i proveru kvaliteta & Nacionalni savet za visoko obrazovanje, 2010, str. 93–95).

S druge strane, kao što je već rečeno, e-učenje je na visokoškolskim institucijama razvijenih zemalja od novine preraslo u svojevrsno opšte mesto, tako da pojedini autori čak smatraju da e-učenje sada predstavlja metod čija se primena podrazumeva: e-učenje je postalo uobičajeni metod učenja, tj. učenje sada implicira e-učenje (Shepherd, 2012, str. 1). Ovakvi stavovi predstavljaju dodatni razlog zašto se autor ovog rada odlučio da eksperimentalne elemente kursa iz korpusne lingvistike realizuje upravo u hibridnom okruženju kroz primenu interaktivnih oblika e-učenja. Ostatak ovog pododjeljka daje kratak osvrt na dalje pravce evolucije e-učenja i njegovog transformativnog uticaja na visoko školstvo, kao i kratak osvrt na strategije razvoja visokog školstva do 2020. godine i ulogu e-učenja u toj strategiji.

2.6. Novi svetski trendovi u obrazovanju

U skladu sa Shepherdovom opservacijom (Shepherd, 2012, str. 1) sa kraja prethodnog pododjeljka da je e-učenje „mrtvo“ jer je postalo sastavni i nerazdvojni deo savremenog učenja tj. savremene nastave, postavlja se pitanje da li je evolucija e-učenja dostigla svoj kraj. Odgovor na ovo pitanje je još uvek odričan, jer metode e-učenja nastavljaju da se primenjuju na nove i inovativne načine koji, kao i samo e-učenje pre njih, imaju potencijal da transformišu visoko školstvo, ali i koncepciju obrazovanja uopšte. Ovi inovativni načini, odnosno novi svetski trendovi, primene e-učenja predstavljaju temu ovog pododjeljka, a reč

je o fenomenu nuđenja besplatnih visokoškolskih kurseva, o novim oblicima nastave koji nastaju u njihovim okvirima, te, konačno, o fenomenu mobilnog učenja.

2.6.1. Masovni otvoreni mrežni kursevi (MOOC-ovi)

Fenomen nuđenja besplatnih visokoškolskih kurseva obično se određuje engleskim akronimom **MOOC**, koji označava masovni otvoreni mrežni kurs (eng. *Massive Open Online Course*). Termin MOOCovi nastao je 2008. godine kako bi se opisao jedan od prvih, ako ne i bukvalno prvi, MOOC, koji je organizovan na Univerzitetu u Manitobi, a bavio se konektivizmom (Young, 2013, str. 377–383). MOOC još uvek nije moguće u potpunosti jasno definisati, pre svega zbog toga što se MOOC-ovi još uvek razvijaju, ali može se reći da je reč o obliku mrežnog učenja i da MOOC predstavlja, što je u kontekstu promena i modernizacije univerziteta izuzetno važno, simbol tehnoloških promena na visokoškolskim ustanovama (Young, 2013, str. 179).

Umesto koncizne definicije MOOC-a, mnogo je preciznije navesti distinktivna obeležja MOOC-ova u pogledu njihovih sastavnih elemenata, učesnika i konteksta. Kada je reč o sastavnim elementima MOOC-ova, tri ključna elementa svakog MOOC-a su (1) kratki video snimci ciljano pravljeni za internet (a ne snimci predavanja iz učionice), (2) automatski sistem ocenjivanja koji omogućava proveru znanja uz minimalan angažman nastavnika i (3) diskusioni forum koji omogućava da studenti na konstruktivistički način, kroz diskusiju i timski rad na rešavanju zadatah problema, stiču nova znanja (Young, 2013, str. 191). U pogledu učesnika MOOC-ova, njihovo distinktivno obeležje čini neograničeni broj polaznika kursa, a upravo ova osobina MOOC-ova jasno je naglašena i u samom njihovom nazivu. Konačno, kada je reč o kontekstu njihovog održavanja, MOOC-ovi su pre svega visokoškolski mrežni kursevi čije pohađanje i savladavanje polaznicima ne donosi bodove ili mogućnost sticanja diplome: drugim rečima, to su formalni kursevi čije pohađanje predstavlja neformalni vid učenja.

Poslednja od upravo navedenih osobina MOOC-ova je paradoksalna na dva zasebna nivoa, jer se, na prvom mestu, može postaviti pitanje zašto su američke visokoškolske ustanove (koje veliki deo svojih budžeta popunjavaju školarinama čiji se iznosi prikazuju petocifrenim brojkama) uopšte besplatno ponudile svoje kurseve stotinama hiljada ljudi koji ne plaćaju školarinu, a, na drugom mestu, zašto bi bilo ko pohađao takav kurs ako njegovim uspešnim savladavanjem ne stiče nikakvu diplomu ili potvrdu koja bi na tržištu rada mogla da predstavlja dokaz većeg stepena kvalifikovanosti za određeni posao. Prvo pitanje dobija dodatno na paradoksalnosti ako se ima na umu da postoje kompanije, kao što su *Coursera*⁵⁸ i *Udacity*⁵⁹, čije se poslovanje bazira na ponudi besplatnih MOOC-ova. Analiza ova dva pitanje, međutim, omogućava da se shvati pravi transformacioni potencijal MOOC-ova kao posebnog oblika e-učenja i da se razumeju stvarni transformativni potencijali novih oblika nastave koji su nastali pod uticajem MOOC-ova.

2.6.1.1. Nastanak MOOC-ova: razlozi i kontekst

Na prvo pitanje, koje se bavi finansijskom validnošću nuđenja besplatnih univerzitetskih kurseva, jasan odgovor može da se formuliše samo ako se MOOC posmatra prvenstveno kao akademski fenomen koji, budući da pripada akademskom domenu, ne prati u potpunosti surova pravila ekonomske logike koja odbacuje sve što ne donosi profit. Naime, MOOC-ovi su nastali kao svojevrsni eksperimenti sa novim oblicima nastave koji su istovremeno nudili određenu dobrobit društvu u celini, ali i zato što je nova tehnologija, kao nužni uslov njihovog postojanja, u jednom trenutku stvorila mogućnosti da se ovakvi kursevi uopšte održavaju (Young, 2013, str. 570). Neformalnim jezikom, moglo bi se reći da su MOOC-ovi nastali zato što je to postalo moguće i zato što su neki visokoškolski nastavnici, koji su smatrali da bi njihovi kursevi mogli biti zanimljivi i izvan granica kampusa, prosto odlučili da pokušaju da promene fundamentalne principe nastave, ali i da isprobaju mogućnosti i granice svojih LMS-ova u pogledu broja polaznika kursa.

Drugim rečima, visokoškolske institucije su zanemarile finansijske aspekte održavanja MOOC-ova zbog njihovog nastavnog značaja. Ovu tvrdnju potkrepljuje izlaganje koje je 2013. održao Sanjay Sarma, zadužen za razvoj MOOC-ova na Masačusetskom tehnološkom institutu (MIT), tokom koga je rekao da MIT ulaže 30 miliona dolara u razvoj MOOC-ova (kroz kompaniju *edX*⁶⁰) zato što vodeći ljudi MIT-a shvataju da model univerzitetske nastave baziran na predavanjima mora biti unapređen i da je prosto prirodno da se univerzitetska nastava promeni nakon što se skoro 1000 godina, od osnivanja Univerziteta u Bolonji, nije suštinski promenila nimalo (Young, 2013, str. 772). Fundamentalni problem univerzitetske nastave koja počiva na predavanju kao centralnom nastavnom metodu najbolje je opisao Jeffrey Young u svojoj knjizi iz 2013. godine koja predstavlja sintezu i analizu brojnih izvora o MOOC-ovima i koja je, inače, poslužila kao glavni izvor podataka o MOOC-ovima u ovom pododeljku:

*Predavanja predstavljaju pravilo za sprovođenje uvodnih kurseva na visokoškolskim ustanovama širom sveta, od velikih istraživačkih unvierziteta do lokalnih viših škola. Ali sve je zastupljenije mišljenje da profesorski monolozi imaju ograničenu efikasnost kod mnogih savremenih studenata. Ovaj oblik nastave predstavlja tradiciju koja se prenosi sa generacije na generaciju akademskih radnika i malo toga se promenilo u osnovnom modelu uprkos uvođenju računara, projektora i PowerPointa: profesor govori, veliki broj studenata sluša, a jedna ili dve hrabre duše postavljaju pitanja u završnim trenucima. Kraj časa. (Young, 2013, str. 765)**

Youngova opservacija o neefikasnosti predavanja kao nastavne metode može da se potkrepi i kvantitativnim podacima, a rasprava o toj neefikasnosti predstavlja temelj razumevanja transformativnih kapaciteta MOOC-ova u domenu visokog školstva, odnosno transformativnih kapaciteta tehnologija i nastavnih metoda razvijenih za potrebe MOOC-ova. Naime, kako navodi Schneider (2013b), predavači govore brzinom od 111 reči u

* Lectures are the norm for introductory courses at colleges worldwide, from large research universities to local community colleges. But there's a growing sense that monologues by professors are of limited effectiveness for many of today's students. The teaching style is a tradition passed down through generations of academics, and despite the addition of computers, projectors, and PowerPoint, little has changed in the basic model: A professor talks, large numbers of students listen, and one or two brave souls ask questions in the final moments. Class dismissed. (Young, 2013, str. 765)

minuti, u slučaju klasičnih predavanja, do 125 reči u minuta, u slučaju video snimaka predavanja, dok, s druge strane, prosečna brzina čitanja učenika završnih razreda srednjih škola iznosi oko 250 reči u minuti: predavanje je, najprostije rečeno, izuzetno neefikasno jer nudi duplo manje podataka nego što nudi čitanje sa razumevanjem. Štaviše, Schneider (2013b) navodi da je prosečna brzina hvatanja beleški 20 reči u minuti, zbog čega mnogi predavači, svesno ili nesvesno, u svoja predavanja ubacuju brojne redundantne podatke i izraze kako bi studentima omogućili da stignu da pribeleže ono što je zaista važno: time se, prema Schneideru, može ustvrditi da je efikasnost prenosa znanja na predavanjima svega 16% (20 reči u minuti za beleške podeljeno sa 125 reči u minuti za predavanje). Schneiderove tvrdnje o neefikasnosti predavanja dokazane su eksperimentalno još sredinom osamdesetih godina prošlog veka, kada je utvrđeno da ne postoji statistički značajna razlika u postignuću merenom testom znanja između studenata koji su pasivno slušali predavanje, koji su aktivno slušali predavanje (tj. koji su pravili beleške) i studenata koji uopšte nisu pohađali predavanje već su samo imali uvid u beleške sa predavanje (Knight & McKelvie, 1986, str. 58). Iako je eksperiment Knightove i McKelviea za cilj imao da utvrdi ulogu pravljenja beleški u retenciji znanja, ključni „nuzproizvod“ eksperimenta je kvantifikovani dokaz neefikasnosti predavanja, što su na kraju rada primetili i sami autori:

*Konačno, na osnovu postojećih podataka postavlja se pitanje o funkciji samih predavanja. Pošto su studenti koji nisu pohađali predavanje postizali podjednako dobre rezultate kao studenti koji jesu pohađali predavanja, a posebno kada im je [studentima koji nisu pohađali predavanja] bio dat rezime predavanja iz koga mogu da uče, samo predavanje možda predstavlja redundantno sredstvo za prenos materijalnih informacija. Ako bi predavači studentima podelili izručke na kojima su navedene teze sa predavanja, vreme provedeno na času bi se možda moglo bolje upotrebiti za nepredavačke aktivnosti, kao što su pitanja i odgovori ili kritičke rasprave. (Knight & McKelvie, 1986, str. 60)**

* Finally, the present data raise a question about the function of the lecture itself. Since students who did not attend performed as well as those who did, particularly when they were provided with a written summary to study, the lecture per se may be a redundant vehicle for communicating substantive information. If instructors

2.6.1.2. Tipovi MOOC-ova

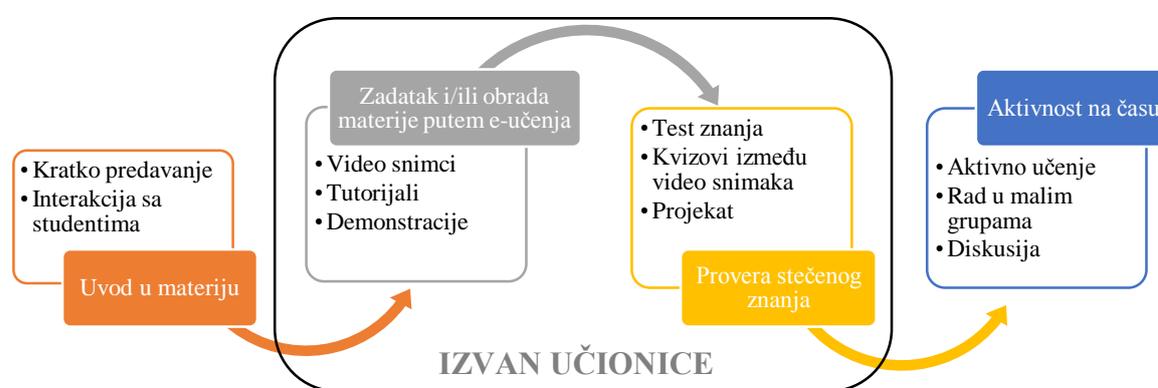
Pre nego što se započne detaljnija rasprava o MOOC-ovima, potrebno je napomenuti da se u današnje vreme pravi razlika između c-MOOC-ova i x-MOOC-ova. c-MOOC je akronim za englesku sintagmu *connectivist MOOC* i odnosi se na kurseve nalik na ranije pomenuti prvi MOOC iz konektivizma čija je otvorenosti i masivnost bila podređena teorijskim principima konektivizma o učenju u okvirima društvene mreže gde studenti dele sadržaje i aktivno komuniciraju o temama vezanim za kurs, a sve u cilju konstruisanja znanja (Boucouvalas & Morris, 2014, str. 4). c-MOOC-ovi su danas veoma retki, a zamenili su ih x-MOOC-ovi kakve nude *Coursera*, *Udacity* i *edX*, kao i svi univerziteti povezani sa ovim kompanijama. Za razliku od c-MOOC-ova, x-MOOC-ovi nisu bazirani na teorijskim osnovama konektivizma i konstruktivizma, već su tradicionalnije metodološke orijentacije u tom pogledu što nastavni materijali koje nude mogu da se okarakterišu kao **lekcije koje vodi profesor** (eng. *instructor-guided lessons*), gde je nastavna trajektorija studenta linearna i bazira se na sticanju i razumevanju fiksnih kompetencija koje mogu da se testiraju (Boucouvalas & Morris, 2014, str. 4).

2.6.1.3. Uticaj MOOC-ova na nastavu u učionici

Upravo ideje o promeni nastave sadržane u poslednjoj rečenici iz prethodnog citata predstavljaju ono što tehnologija na kojoj se baziraju MOOC-ovi, ali uopšte i e-učenje, omogućava na visokoškolskim institucijama i upravo se tu nalazi ranijepomenuti transformativni kapacitet obrazovnih tehnologija i nastavnih metoda MOOC-ova. Reč je o obliku nastave koji se naziva **preokrenuta učionica** (eng. *flipped classroom*) (Bergmann & Sams, 2012): sadržaji predavanja prebacuju se u mrežno okruženje gde studenti mogu da ih obrađuju tempom koji njima odgovara, dok se nastava licem u lice u učionici koristi za interaktivnu nastavu (Young, 2013, str. 808–858). Iako je preokrenuta učionica nastala

distributed handouts containing key points, they could perhaps better utilize class time for non-lecture activities, such as question and answer sessions or critical discussions. (Knight & McKelvie, 1986, str. 60)

u domenu srednjoškolskog obrazovanja, ona se, kako Young navodi, sve više primenjuje na univerzitetima i dobrim delom počiva na primeni nastavnog aparatusa razvijenog za potrebe MOOC-ova, što potvrđuje i Sanjay Sarma, već ranije pomenuti rukovodilac nastavnih aktivnosti u obliku MOOC-ova na MIT-u (Young, 2013, str. 923–931). Principi nastave u preokrenutoj učionici prikazani su u Grafikonu 11, koji je baziran na grafikonu koji daje Centar za unapređenje nastave Univerziteta Vaterlu (Centre for Teaching Excellence, 2013).

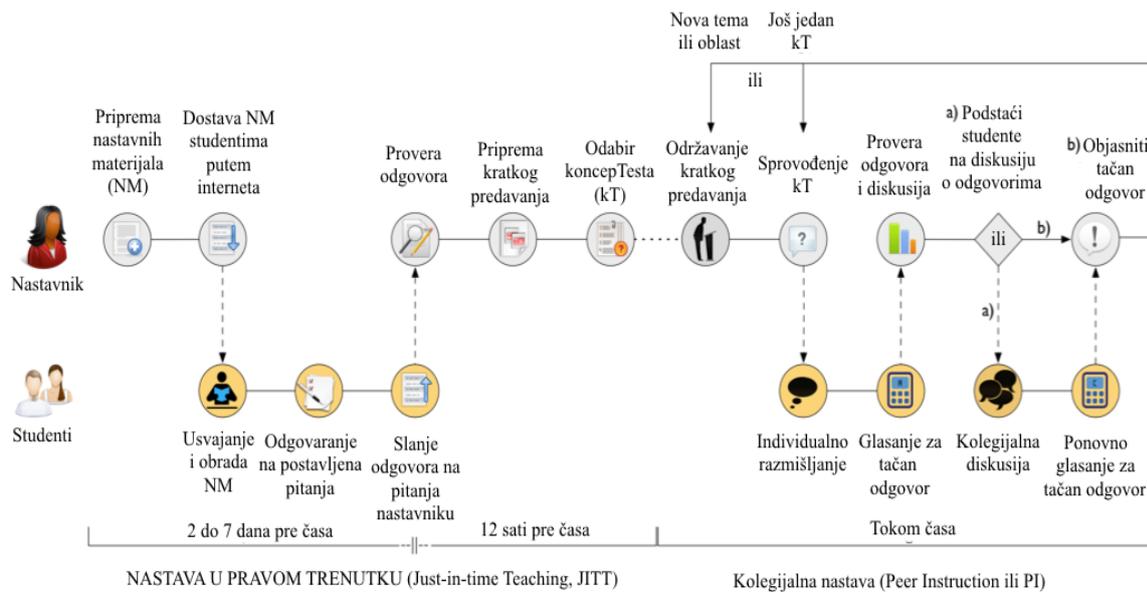


Grafikon 11: Principi organizacije nastave u preokrenutoj učionici (Centre for Teaching Excellence, 2013).

Ako se nastava za pojedine nastavne jedinice ili za ceo kurs organizuje po principu preokrenute očionice, pri čemu se deo nastave izvan učionice realizuje putem mrežnih tehnologija e-učenja koje su razvijene za potrebe MOOC-ova, otvara se mogućnost da se pri koncipiranju aktivnosti na učioničkom času primeni metod **nastave u pravom trenutku** (eng. *just-in-time teaching* ili *JITT*).

Osnovni principi sprovođenja nastave u pravom trenutku, tj. JITTa, prikazani su na Grafikonu 12, koji predstavlja prevod engleske verzije grafikona koji je izradio Ives Araujo, profesor na Državnom univerzitetu Rio Grande do Sul, za potrebe intervjua koji je dao za blog *Turn to Your Neighbor: The Official Peer Instruction Blog* (Schell, 2012b). Kao što se vidi u Grafikonu 12, osnovna premisa JITTa jeste da se provera znanja obavljen

u mrežnom okruženju putem e-učenja iskoristi kao orijentir za pripremu časa koji se obavlja u učionici. Drugim rečima, nastavnik kroz analizu odgovora na testove postavljene na LMS-u stiče uvid u delove nastavne materije koji studentima predstavljaju problem i potom sadržaj nastave koja se održava u učionici prilagođava u skladu sa uočenim problemima.



Grafikon 12: Principi sprovođenja metoda nastave u pravom trenutku (just-in-time teaching ili JITT) (Schell, 2012b).

U cilju potpune transparentnosti, potrebno je naglasiti da se metod JITT prikazan na Grafikonu 12 velikom merom oslanja na relativno inovativan model provere znanja pod nazivom **koncepTest** (ConcepTest) u kombinaciji sa **kolegijalnom nastavom** (peer instruction ili PI). KoncepTest je oblik provere znanja baziran na pitanjima višestrukog izbora, a njegova specifičnost je u tome što su pitanja fokusirana na pojedinačni koncept, srednje su težine, jasno formulisana i ne mogu da se reše poznavanjem i razumevanjem koncepta, ili bazičnim formulama u prirodnim naukama, već njihovo rešavanje zahteva više nivoje usvajanja sadržaja (prema Blumovoj taksonomiji) kao što su primena, analiza i sinteza (McConnell i ostali, 2006). Kolegijalna nastava se nadovezuje na koncepTest, ali, suprotno svom nazivu, ne znači da nastavu obavljaju studenti, već da se tokom predavanja u određenim periodima, najbolje nakon testiranja koncepTestom, studenti podstaknu da

međusobno, u parovima ili malim grupama, prodiskutuju pitanje i analitičke procese kojima su došli do rešenja (Fagen, Crouch, & Mazur, 2002; Mazur, 1997): ova nastavna metoda dokazano unapređuje razumevanje koncepata i povećava interaktivnost nastave (Lasry, Mazur, & Watkins, 2008).

2.6.1.4. Uticaj MOOC-ova na visoko školstvo

Implikacije MOOC-ova na razvoj visokog školstva i obrazovne delatnosti uopšte su, međutim, mnogo šire od poboljšanja kvalitet nastave, prilagođavanja individualnim preferencijama studenata i povećanja stepena interaktivnosti nastave koja se obavlja licem u lice putem izokrenute učionice i sličnih metoda nastave. Mogućnosti koje ovako koncipirana nastava otvara imaju potencijal da promene temeljne principe nastavnčkog poziva, nastave i obrazovanja. Najbolji i najsažetiji opis tog potencijala daje Schneider (2013a) koji koristi pomalo neobično poređenje kvaliteta filma *Gospodar prstenova: družina prstena*, koji je koštao 93.000.000 američkih dolara i koji je osvojio četiri oskara, s jedne strane, i hiljadu hipotetičkih filmova sa istim scenarijem kojima bi budžet bio ograničen na 93.000 američkih dolara. Schneider (2013a) smatra da tako ograničen budžet, uprkos istom scenariju i moćnoj priči, nijedan od tih hipotetičkih hiljadu filmova ne bi učinio vrednim gledanja, a kamoli pamćenja, pa bi na ovaj način umesto jedanaestog najboljeg filma svih vremena po mišljenju posetilaca sajta *IMDB*⁶¹ nastalo hiljadu trećerazrednih filmova koji bi odmah pali u večni zaborav.

Schneider (2013a) savremeno školstvo na svim nivoima – od osnovnog do visokog – poredi sa ovih hipotetičkih hiljadu škart filmova: svakog trenutka barem hiljadu profesora priprema i sprovodi svoje individualne verzije jednog istog kursa, na primer deskriptivne gramatike engleskog jezika, koji stotine hiljada njihovih studenata uče potpuno identičnim konceptima, a rezultat toga su obrazovni proizvodi nekonzistentnog i veoma često niskog kvaliteta, što u krajnjoj instanci predstavlja traćenje društvenih i civilizacijskih resursa. To

ne znači da Schneider smatra da su nastavnici postali svojevrsni tehnološki višak u obrazovnom sistemu, već implicira da bi kroz kolaboraciju ovi brojni nastavnici mogli zajedničkim snagama da pripreme skup idealnih mrežnih obrazovnih sadržaja za određeni predmet, a da se na svojim obrazovnim institucijama onda u potpunosti posvete interaktivnoj nastavi licem u lice koja predstavlja saznavnu nadogradnju informativnih mrežnih sadržaja. Iako se tako nešto još uvek ne dešava, Schneider (2013a) ne smatra da je to krivica nastavnika i profesora, koji svoj posao nastoje da rade najbolje što mogu, već arhaičnog, hiljadu godina starog obrazovnog sistema koji ignoriše prednosti i pune mogućnosti savremene tehnologije.

Iako Schneider (2013a) to ne navodi na eksplicitan način, čini se da on u stvari obrazovne institucije predstavlja kao distributivni medijum obrazovanja, što nije u skladu sa savremenim dobom koje vrednost jedino vidu u sadržaju. Drugim rečima, univerziteti su, veoma kolokvijalno govoreći, nalik muzičkim izdavačkim kućama sa početka dvadesetog veka čiji je poslovni model bila prodaja gramofonskih ploča, kasete i diskova kao nosača zvuka, a MOOC-ovi su nalik na servere za deljenje MP3 fajlova sa početka dvadesetprvog veka, kada je računarska revolucija, kroz digitalizaciju podataka, mogućnost distribucije muzičkih sadržaja prenela u ruke svakog pojedinca koji ima računar i pristup internetu, dok su ranije tu mogućnost imale samo monopolističke muzičke kompanije koje su jedine imale resurse, tj. fabrike nosača zvuka, da proizvode medijum za prenos sadržaja. Naime, univerziteti su skoro hiljadu godina imali monopolistički položaj u tom smislu da su predstavljali jedino mesto gde su mogla da se steknu usko specijalizovana i tržišno vredna znanje i veštine: univerziteti su, u stvari, odvek predstavljali *medijum* za sticanje i prenos tih znanja i veština, koje predstavljaju naučno-informativni *sadržaj* koji je uglavnom nezavistan od samog univerziteta.

Umreženo društvo i različite tehnologije e-učenja koje predstavljaju temelj MOOC-ova stvaraju mogućnost da se distribucija znanja, tj. sadržaja obrazovanja, više ne vrši u okvirima kampuskih učionica, već da postane globalno dobro dostupno svakom zainteresovanom pojedincu, a *Wikipedia* dokazuje da tako nešto nije puka utopijska vizija već sasvim realna mogućnost.

Upravo je ova mogućnost širenja znanja ranije pomenuti transformativni potencijal MOOC-ova i e-učenja. To, međutim, ne treba tumačiti kao signal postepenog odumiranja univerziteta, već kao mogućnost da univerziteti unaprede svoju nastavu time što će jednosmerni prenos znanja izbaciti iz učionice i prebaciti u mrežni domen putem e-učenja, a dragocene časove nastave licem u lice u učionici će učiniti sazajno vrednijim i interaktivnijim. Pri tome će univerziteti, ako mrežne sadržaje učine otvorenim i dostupnim izvan kampusa kroz MOOC-ove ili na neki drugi način, povećati dostupnost specijalizovanih znanja i veština na društvo u celini, čime će univerziteti, u stvari, po prvi put u svojoj istoriji zaista početi da maksimalno ispunjavaju ulogu zbog koje su nastali: posteći istinski čuvari i rasadnici najnaprednijih naučnih dostignuća ljudske vrste.

2.6.1.5. Ciljna grupa MOOC-ova i priznavanje stečenih znanja na visokoškolskim institucijama

U prethodnom pasusu, na samom kraju prilično dugačkog odgovora na pitanje zašto su vodeći svetski univerziteti odlučili da svoje kurseve nude velikom broju ljudi potpuno besplatno i šta taj potez znači za budućnost obrazovanja, nalazi se i odgovor na drugo pitanje sa početka ovog pododeljka: zašto se desetine hiljada ljudi prijavljuju na MOOC-ove iako im oni ne nude institucionalno priznate kvalifikacije. Naime, uprkos povećanju udela visokoškolski obrazovanih pojedinaca u ukupnoj populaciji, univerziteti kao „monopolistički“ medijumi za sticanje naprednih znanja i veština su ipak još uvek dostupni veoma malom procentu ljudi, ali MOOC-ovi, s druge strane, omogućavaju da svi– bez

obzira na to kog su materijalnog statusa, gde žive i koje su im kvalifikacije – steknu pristup znanjima i veštinama za koje su zainteresovani, naravno pod uslovom da se odgovarajući kurs nudi kao MOOC. Na savremenom tržištu rada na kome se ono što pojedinac ume da radi sve više ceni u odnosu na njegove formalne kvalifikacije, MOOC-ovi predstavljaju idealno sredstvo za neformalno celoživotno učenje i ciljano povećanje kvalifikacija koje su pojedincu relevantne.

Iako se iz prethodnog teksta može pomisliti da uspešno savladavanje MOOC-ova ne donosi apsolutno nikakve zvanično, tj. formalno, priznate kvalifikacije, diplome ili sertifikate, situacija u pogledu priznavanja MOOC-ova se od 2013. godine, međutim, ubrzano menja, a indikativan događaj u tom pogledu predstavlja, na primer, odluka Univerziteta u Merilendu da uspešno završene MOOC-ove računa u ukupan broj bodova neophodan za sticanje diplome osnovnih ili master studija (Bishop, 2013), pri čemu se od studenata zahteva da završni ispit ne polažu mrežno, već u učionici i pod nadzorom (eng. *proctored exam*). Sličnu odluku je pre Univerziteta u Merilendu doneo i Univerzitet u Koloradu, ali samo za jedan MOOC (Lewin, 2012). Ipak, u kontekstu formalnog priznavanja MOOC-ova najvažnija odluka je verovatno ona Američkog saveta za obrazovanje (eng. *American Council on Education*) da nakon detaljnog istraživanja ponude i kvaliteta nastavnih sadržaja u njima, MOOC-ove uvrsti u svoj servis za preporučivanje bodovne vrednosti vanfakultetskih kurseva (eng. *College Credit Recommendation Service*)⁶² (American Council on Education, 2013; Young, 2013, str. 1201–1209). Svrha ovog servisa je da akreditovanim visokoškolskim ustanovama ponudi standardizovanu i nezavisnu procenu kvalitetnih neformalnih kurseva u cilju njihovog priznavanja u okviru formalnog obrazovanja za sticanje diplome.

U pogledu dodeljivanja bodova MOOC kursevima u visokom školstvu, nekoliko američkih univerziteta ujedinjenih oko inicijative MOOC2DEGREE⁶³, među kojima su

Univerzitet u Teksasu i Univerzitet u Sinsinatiju, besplatno nude MOOC-ove koji se boduju kao klasični kursevi u okviru studija. U pitanju su isključivo odabrani uvodni kursevi sa prve godine studija nekoliko usmerenja, a logika ovih univerziteta je da MOOC-ove iskoriste kao marketinški materijal kojima će potencijalne studente da ubede da upišu osnovne akademske studije upravo kod njih (Lewin, 2013). Iz primera ovih univerziteta jasno je da MOOC-ovi nude visoko kvalitetne nastavne sadržaje, jer u protivnom ne bi bili korišćeni u promotivne i marketniške svrhe, ali se takođe može pretpostaviti da taj kvalitet nije samo promotivnog karaktera, s obzirom na činjenicu da se kursevi boduju na isti način kao i klasični kursevi, tj. formalno se priznaju kao kursevi čije polaganje učestvuje u zbiru bodova neophodnih za zavšetak studija i sticanje diplome.

Upravo formalno priznavanje znanja stečenog u MOOC-ovima kroz dodeljivanje takozvanih **digitalnih bedževa** (eng. *digital badges*), koji se plaćaju, verovatno predstavlja održivi poslovni model kompanija koje su nastale sa ciljem da nude besplatne kurseve, tj. MOOC-ove, kao što su *Coursera* i *Udacity*. U početku, ovakve kompanije funkcionisale su na ekonomski neodrživ način zahvaljujući dobroj volji, tj. novcu, investitora, što je najbolje opisala Daphne Koller, jedna od osnivača kompanije *Coursera*, rekavši: „naši investitori nam neprestano govore da ako napraviš sajt koji menja živote miliona ljudi, novac će [u jednom trenutku] da počne da teče“ (Young, 2013, str. 559).

Imajući u vidu razvoj komercijalnih MOOC platformi i sve češće formalno priznavanje MOOC-ova na akademskim institucijama, nije nemoguće zamisliti bližu ili malo dalju budućnost kada će na akreditovanoj visokoškolskoj ustanovi moći da se stekne diploma na osnovu priznavanja MOOC-ova, bez obzira da li ih je pojedinac pohađao preko komercijalnih (npr. *Coursera*) ili nekomercijalnih, tj. univerzitetskih, platformi, i uz polaganje određenog broja diferencijalnih ispita: u ovakvom scenariju visokoškolska institucija će pre svega biti institucija koja dodeljuje diplomu (eng. *awarding institution*), a

ne primarno nastavna institucija, dok će institucije koje organizuju MOOC-ove biti glavni nosioci nastavnog procesa. Takođe, nije nemoguće zamisliti situaciju u kojoj profesor ili profesori koji su izradili određeni MOOC, taj isti MOOC ustupaju drugom profesoru na nekoj sasvim drugoj akreditovanoj visokoškolskoj instituciji, gde ovaj drugi profesor pri izvođenju ovakvog kursa u hibridnom okruženju obavlja samo interaktivnu nastavu u učionici, a tradicionalna predavanja i vežbe se obavljaju putem ustupljenog MOOC-a: pri svemu tome visokoškolska institucija kojoj je MOOC ustupljen na kraju studija dodeljuje zvanično priznate visokoškolske diplome.

Iako ovakav razvoj događaja deluje potpuno nestvarno, da je takav scenario zaista moguć svedoči do sada najveći projekat primene MOOC-ova u visokom školstvu koji je u maju 2014. godine započet na Trinidadu i Tobagu. Ministarstvo obrazovanja Trinidada i Tobaga sklopilo je ugovor sa kompanijom *Coursera* kojim se *Coursera* obavezuje da razvije ono što ministar visokoškolskog obrazovanja te zemlje, Fazal Karim, naziva „nacionalnom mrežom znanja“ (eng. *national knowledge network*)⁶⁴, a koja će na celoj teritoriji ove južnoameričke države da ponudi mrežne kurseve visokoškolskog nivoa, tj. MOOC-ove, čiji su autori vodeći profesori američkih univerziteta, ali i druge materijale za učenje, uključujući i televizijska emitovanja nastavnih jedinica za pojedince koje nemaju brzi pristup internetu (Coughlan, 2014). S druge strane, visokoškolske institucije Trinida i Tobaga će u svojim prostorijama obezbediti tradicionalne mentorske konsultacije za polaznike ovih kurseva, gde će biti organizovani i završni ispiti, dok će nakon višegodišnjih studija ovog tipa moći da se stekne visokoškolska diploma (Coughlan, 2014). Trinidad i Tobago na ovaj način nastoji da na najefikasniji način premosti obrazovni jaz koji postoji između ove nerazvijene zemlje i razvijenih zemalja sveta u pogledu broja visokoobrazovanog stanovništva, a sve u nadi da će od zemlje koja nudi jeftinu i nisko kvalifikovanu radnu snagu, Trinidad i Tobago nakon određenog broja godina postati zemlja

u kojoj postoji i visoko kvalifikovana radna snaga koja će dobijati veće plate, čime će se povećati životni standard dela stanovništva (Coughlan, 2014). Iako ovo nije prvi put da se visokoškolsko obrazovanje identifikuje kao zamajac društvenog i ekonomskog napretka, ovo je prvi put da MOOC-ovi postaju integralni deo visokoškolskog sistema čitave jedne države i biće veoma zanimljivo pratiti kako će se ovaj svojevrsni eksperiment sa visokim školstvom odvijati tokom sledećih nekoliko godina, te da li će postići željene efekte.

2.6.1.6. Potencijalne prepreke za uvođenje MOOC-ova u visoko školstvo na zapadu i u Srbiji

Naravno, postoji nekoliko potencijalnih prepreka da se upravo opisani scenario masovne integracije MOOC-ova u visoko školstvo ostvari u visokoškolskim sistemima koji ne zaostaju toliko za svetskim standardima ili u sistemima koji te standarde postavljaju.

Jedna od prepreka može biti nevoljnost profesora da u svojim kursevima koriste tuđe materijale, kao što je jasno pokazao slučaj profesora filozofije sa Univerziteta u San Hozeu koji je suprotno preporukama rukovodstva univerziteta u svom kursu odbio da koristi nastavne materijale sa MOOC-a koji je razvio mnogo ugledniji profesor sa Harvarda (Kolowich, 2013). U ovom pogledu važno je naglasiti da smisao MOOC-ova nije da nastavnike na niže rangiranim univerzitetima i same takve univerzitete učine suvišnim, već da nastavnicima omoguće da se više posvete interaktivnoj nastavi na časovima licem u lice, time što će jednosmerni prenos znanja prebaciti u mrežni domen putem MOOC-ova ili, jednostavno, putem LMS-ova.

Drugu potencijalnu prepreku mogu da predstavljaju neodgovarajući pravni akti čiji sadržaji ne prate nove trendove u obrazovanju, pa tako Young (2013, str. 1220–1230) navodi probleme sa upotrebom MOOC-ova na univerzitetima u Minesoti, gde je studentima inicijalno bilo zabranjeno da koriste i pohađaju MOOC-ove koje je nudila *Coursera*, pošto

ta kompanija nema sedište u Minesoti i nije registrovana za obavljanje visokoškolske nastave u toj saveznoj državi.

Treća prepreka za uvođenje MOOC-ova u formalno visokoškolsko obrazovanje je mogućnost varanja na ispitima. Mrežno okruženje podrazumeva da studenti testove rade pred računarom iz udobnosti svog doma, ali, što je mnogo važnije, i bez nadzora nastavnika, što predstavlja idealnu priliku za upotrebu nedozvoljenih pomoćnih sredstava. Upravo zbog toga, visokoškolske institucije koje formalno priznaju bodove stečene na MOOC-ovima, kao ranije pomenuti Univerzitet u Merilendu i Univerzitet u Koloradu, zahtevaju da studenti ispit iz tog predmeta polažu u učionici, dakle ne mrežnim putem, i pod nadzorom.

Četvrti potencijalni problem za veću integraciju MOOC-ova u visoko školstvo je visok stepen odustajanja polaznika (čak i do 93%), koji može da se tumači kao indikacija da nešto nije u redu sa kvalitetom nastave i/ili nastavnih sadržaja. Međutim, kako Young (2013, str. 1209) navodi, ovi podaci moraju da se uzmu sa ogromnom dozom rezerve, jer se mnogi polaznici MOOC-ova prijavljuju bez želje da odslušaju i završe čitav kurs: neki prosto žele da vide kako predaju vrhunski predavači, neke zanima samo jedna oblast kursa, neki samo žele da preuzmu nastavne sadržaje kako bi ih naknadno pratili, a neki se prijavljuju iz puke radoznalosti. U svakom slučaju, veoma visok stepen odustajanja polaznika sigurno ne bi trebalo da se tumači kao indikator da su MOOC kursevi „lošiji“ od tradicionalnih univerzitetskih kurseva, jer je istraživanje iz 2013. godine na uzorku od 100 profesora koji su izradili MOOC-ove, a svi su sa najprestižnijih svetskih univerziteta, pokazalo da nijedan od profesora ne smatra da su MOOC-ovi lošiji od tradicionalnih kurseva, a čak 56% anketiranih profesora smatra da su njihovi MOOC-ovi bili veoma uspešni (Young, 2013, str. 1199). Štaviše, 48% anketiranih profesora smatra da su njihovi MOOC-ovi bili jednako akademski rigorozni kao njihovi tradicionalni kursevi (Young, 2013, str. 1199).

Sve do sada navedene potencijalne prepreke za uvođenje MOOC-ova u formalno visoko školstvo tiču se primene već pripremljenih MOOC-ova. Visokoškolska institucija, međutim, može da razvija i sopstvene MOOC-ove, što osim doprinosa kvalitetu nastave u hibridnom okruženju i dobrobiti društva u celini, daje doprinos i međunarodnoj vidljivosti institucije, pa se MOOC-ovi mogu smatrati i marketinškom alatkom savremenih univerziteta. Postoje, međutim, dve potencijalne prepreke za samostalan razvoj MOOC-ova, od kojih se jedna tiče ljudskih, a druga tehničkih resursa. Kada je reč o ljudskim resursima, problem u samostalnom razvoju MOOC-ova može da predstavlja opterećenje profesora koji je nosilac datog kursa, jer, kao što navodi Young (2013, str. 1109), tipičan MOOC od nastavnika zahteva oko 1000 radnih sati pripreme što obuhvata, na primer, u proseku 100 sati snimanja mrežnih predavanja, više stotina sati izrade nastavnih objekata itd. Nakon početka nastave, MOOC takođe zahteva angažman nastavnika od barem 10 radnih sati nedeljno (Young, 2013, str. 1109). U domenu tehničkih resursa, potencijalnu prepreku može da predstavlja informatička infrastruktura obrazovne institucije, jer MOOC-ovi zahtevaju zasebne servere sa modifikovanim LMS-ovima koji mogu da bogatim multimedijalnim sadržajima opsluže veliki broj korisnika istovremeno, a potencijalnu prepreku takođe može da predstavlja i (ne)dostupnost kvalitetatnih softverskih alata za izradu nastavnih objekata kao i relevantnih hardverskih resursa poput, recimo, studija za snimanje predavanja opremljenog sa barem dve kamere i dva telepromptera.

2.6.1.7. MOOC-ovi i nastava korpusne lingvistike

Na samom kraju, u skladu sa temom rada, a u kontekstu MOOC-ova kao novog trenda u visokom školstvu, važno je reći da je početkom 2014. godine, tokom osam nedelja počevši od 27. januara, uspešno održan i prvi MOOC iz korpusne lingvistike (Lancaster University, 2013). Kurs je vodio profesor Tony McEnery, jedan od vodećih korpusnih lingvista na globalnom nivou, a bio je dostupan putem britanske MOOC platforme

FutureLearn⁶⁵. Veliko interesovanje za kurs i veoma pozitivne reakcije polaznika podstakle su FutureLearn i Tonya McEnerya da najave ponovno organizovanje ovog MOOC-a u septembru 2014. godine.

Upravo iz perspektive svega što je u prethodnim pododjelcima rečeno o MOOC-ovima i činjenice da je Tony McEnery dokazao da nastava korpusne lingvistike može da se obavlja na ovaj način, odlučeno je da nastavni objekti kursa iz korpusne lingvistike koji se koncipira u potonjem poglavlju, a praktično izrađuje u četvrtom poglavlju ovog rada, budu kompatibilni sa eventualnom upotrebom u MOOC-u. To ne znači da se u ovom radu u stvari razvija MOOC. Naprotiv, razvija se, kao što je ranije rečeno u kontekstu opisa e-učenja, kurs korpusne lingvistike u hibridnom okruženju koji koristi standardizovane SCORM pakete za nastavne objekte koji se dostavljaju putem LMS-a. Ipak, sadržaji unutar tih nastavnih objekata biće prilagođeni potencijalnoj primeni u MOOC-u. To u praksi samo znači da će svi nastavni sadržaji unutar nastavnih objekata biti organizovani u manje celine, što se na engleskom jeziku često opisuje frazom *bite-sized chunks* koja se, po mišljenju autora, ne može prevesti na srpski jezik tako da zadrži isto konotativno i metaforično značenje. Naime, kao što je u pododjeljku 2.6.1. već rečeno, jedno od distinktivnih obeležja MOOC-ova čine kratki video snimci ciljano pravljeni za internet, a ne dugi snimci predavanja iz učionice, koji su kombinovani sa raznim oblicima provere znanja koji mogu biti automatski ispravljani.

Ovo distinktivno obeležje MOOC-ova znači da se u njima zapravo primenjuju teorijske postavke **mikroučenja** (eng. *microlearning*), a odluka da praktična realizacija nastavnih objekata kursa korpusne lingvistike bude kompatibilna sa eventualnom naknadnom izradom MOOC-a u stvari samo znači da će se u organizaciji sadržaja nastavnih jedinica takođe biti primenjeni principi mikroučenja. Sledeći pododjeljak bavi se upravo teorijskim i praktičnim aspektima mikroučenja.

2.6.2. Mikroučenje

Mikroučenje, kako navodi Hug (2006, str. 7), je nastalo promenom konteksta i svrhe **mikronastave** (microteaching). Naime, mikronastava je, prema Hugu (Hug, 2006, str. 8), izvorno predstavljala oblik obučavanja nastavnika kada nastavnik tokom deset do petnaest minuta drži nastavu za manju grupu drugih nastavnika iz iste oblasti, nakon čega od njih dobija povratnu informaciju o svojoj nastavi, kako u vidu komentara, tako i u vidu rezultata nekog oblika provere znanja. Hug (2006, str. 8) u ovom kontesktu mikroučenje definiše kao mikronastavu koja se, umesto za obuku nastavnika, koristi u samom nastavnom procesu na relaciji nastavnik-učenici. Drugim rečima, mikroučenje, definisano na najopštiji način, predstavlja nastavni metod koji počiva na organizaciji nastavnih sadržaja u manje celine koje su uvek praćene nekim oblikom provere znanja, tj. nekim oblikom dobijanja povratne informacije od učenika (ili studenata) o stepenu razumevanja upravo prezentovanih nastavnih sadržaja.

Hug (2006, str. 8) navodi da je mikroučenje teorijski koncept koji može da se odnosi na veoma heterogen skup praktičnih nastavnih metoda kojima je zajedničko da postoje manje nastavne celine razdvojene nekim oblikom provere znanja. Štaviše, u svom opštem opisu mogućih primena mikroučenja Hug (2006, str. 9) implicira da ova heterogenost mogućih primena mikroučenja u stvari znači da je mikroučenje primenjivo u svim nastavnim kontekstima bez obzira prema kojem od brojinih kriterijuma se taj kontekst analizira: prema vremenskom trajanju nastave, sadržaju nastave, obliku nastave, vrsti učenja koja se očekuje od studenata, medijumu putem koga se realizuje nastave ili prema položaju nastavnog sadržaja u nastavnom programu, odnosno stepenu formalnosti učenja.

Mikroučenje, naravno, podrazumeva i uspotrebu **mikrosadržaja** (eng. *microcontent*) u nastavnim jedinicima i sticanje **mikroznanja** (eng. *microknowledge*) (Hug, 2006, str. 10). Iako se ovi termini mogu, ako pojedinac tako odluči, tumačiti na negativan način u smislu

da su mikrosadržaji i mikroznanja „mikro“ u značenju „nedovoljno“, ove termine bi trebalo tumačiti na pozitivan način kao najmanje saznanje jedinice u nastavi, hijerarhijski ispod nivoa **mezoučenja** (eng. *meso-learning*), **mezosadržaja** (eng. *meso-content*) i **mezoznanja** (eng. *meso-knowledge*), s jedne strane, i **makroučenja** (eng. *macro-learning*), **makrosadržaja** (eng. *macro-content*) i **makroznanja** (eng. *macro-knowledge*), s druge strane (Hug, 2006, str. 10). Opsege ovih različitih nivoa učenja, sadržaja i znanja najlakše je objasniti ako se povuče paralela između svakog od ovih pojedinačnih nivoa, s jedne strane, i nastavnih sadržaja, nastavnih jedinica i kurseva, s druge strane. Drugim rečima, opšti ishodi koji se stiču savladavanjem kursa čine nivo makroučenja, makrosadržaja i makroznanja, specifični ishodi koji se stiču savladavanjem pojedinačnih nastavnih jedinica u okviru kursa predstavljaju nivo mezoučenja, mezosadržaja i mezoznanja, dok pojedinačni nastavni sadržaji koji čine gradivne jedinice ovih specifičnih ishoda čine nivo mikroučenja, mikrosadržaja i mikroznanja.

Na ovom mestu može da se postavi pitanje da li je ova vrsta klasifikacije učenja, sadržaja i znanja po „kvantitativnim“ nivoima uopšte potrebna, jer se može ustvrditi da je svest o njoj oduvek, barem implicitno, bila prisutna u organizaciji nastavnog procesa. Uvođenja ovih kvantitativnih koncepata može ipak da se smatra veoma značajnim u kontekstu digitalne civilizacije u kojoj postoji potpuno nova društvena i tehnološka dinamika koja je već uveliko promenila način na koji društvo u celini strukturira znanje, ali i procese kojima se vrši distribucija i sticanje znanja (Hug, 2006, str. 10–11). Naime, uvođenje ovih kvantitativnih koncepata omogućava da se organizaciji nastavnog procesa priđe sa potpuno drugačijom premisom, što rezultuje i sasvim drugačijim nastavnim sadržajima, kao i drugačijim nastavnim iskustvom.

Eksplcitnije rečeno, ako se organizaciji nastave pristupa od premise granulacije nastavnih sadržaja, što je suština mikroučenja, otvaraju se brojne mogućnosti koje ne

postoje kada se organizaciji nastave pristupa iz makroperspektive: (1) granulacija sadržaja i provera znanja omogućava da se u okviru jedne nastavne jedinici, koja sadrži više granularnih nastavnih sadržaja, primeni više različitih oblika učenja (2) čime se omogućava sticanje različitih oblika znanja relevantnih za datu materiju, (3) granulacija sadržaja i zadataka obuhvaćenih nastavom povećava motivaciju studenata, jer „seckanje“ u manje celine (4) omogućuje primetan i konstantan napredak u kursu, a kratka provera znanja nakon okončanja svake manje celine takođe (5) obezbeđuje kontinuirani tok povratnih informacija za studenta o stepenu usvojenosti materije, a konačno, granulacija nastavnih sadržaja (6) implicira fokusiranje na više pojedinačnih fenomena ili teorijskih aspekta čime se postiže dublje razumevanje materije nego što je to slučaj u tradicionalnim pristupima koji daju opšti prikaz nekog fenomena ili teorije (Peschl, 2006, str. 34–35). Poslednju navedenu prednost mikroučenja ne bi nikako trebalo tumačiti kao indicaciju da je mikroučenje pristup koji je kompatibilan isključivo sa **induktivnim strategijama učenja** (eng. *bottom-up learning approach*), jer mikroučenje implicira samo granularizaciju sadržaja: u tom pogledu mikroučenje je u jednakoj meri kompatibilno sa upravo pomenutom induktivnom strategijom koja analizom i postepenom generalizacijom pojedinačnih fenomena, pojmova ili koncepata dolazi do opisa grupe fenomena, definicije grupe pojmova ili opšte teorije koja objedinjuje više koncepata, kao što je kompatibilno i sa **deduktivnom strategijom učenja** (eng. *top-down learning approach*) koja polazi od opšteg ka specifičnom.

U kontekstu e-učenja i nastavnih objekata koji su opisani u ranijim pododjeljcima, mikroučenje kao koncept ima još jednu prednost: granulacija nastavnih sadržaja po principu mikroučenja olakšava projektovanje nastave i sekvenciranje unutar nastavnih objekata, što su procesi koji počivaju na postojanju atomskih jedinica učenja (vidi pododjeljak 2.5.7.3.). Granulacija nastavnih sadržaja takođe olakšava ponovnu upotrebu tih

sadržaja u drugim nastavnim objektima koji se bave komplementarnom tematikom, jer je manji, tematski homogen, segment mnogo lakše uklopiti u drugi kurs, nego što je to slučaj sa većim segmentima koji su tematski heterogeni.

Na kraju ovog osvrta na mikroučenje nameće se zaključak da je ovaj koncept kvantitativne klasifikacije nastavnog procesa, nastavnih sadržaja i znanja koji se nastavom stiču inherentno kompatibilan sa e-učenjem i idealno rešenje za bazično organizovanje i segmentiranje nastavne materije koja će biti obuhvaćena nekim visokoškolskim kursom čija će se praktična realizacija odvijati u hibridnom okruženju. S druge strane, budući da mikroučenje implicira proveru znanja i dobijanje povratne informacije o stepenu savladanosti materije nakon svake manje celine, tj. nakon obrađivanja svakog mikrosadržaja, mikroučenje kao koncept nije u potpunosti kompatibilno sa tradicionalnim frontalnim metodima nastave koje ne nude mogućnost za efikasno i brzo proveravanje znanja tokom časa. Poslednji pododeljak u ovom pregledu novih svetskih trendova u daljem razvoju i evoluciji e-učenja baviće se novim kontekstom e-učenja koji kombinuje neke elemente MOOC-ova sa idejama o personalizovanom okruženju za učenje i upotrebi sopstvenih uređaja za pristup sadržajima e-učenja: reč je o takozvanom **mobilnom učenju** (eng. *mobile learning*) ili **m-učenju** (eng. *m-learning*), koje takođe predstavlja potencijalno rešenje za brzu proveru znanja nakon časa, čime mikroučenje postaje lako primenjivo čak i tokom časova frontalne nastave u učionici.

2.6.3. Mobilno učenje

Mobilno učenje se može definisati kao učenje koje se odvija u različitim kontekstima, a bazirano je na društveno-sadržinskoj interakciji koja se obavlja upotrebom prenosivih ličnih elektronskih uređaja (Crompton, 2012, str. 4). Upravo navedena definicija, neformalno govoreći, znači da je mobilno učenje u stvari učenje koje može da se odvija bilo kada i bilo gde jer je bazirano je na pristupu nastavnim materijalima preko mobilnih

telefona ili tablet računara, a koje takođe omogućava društvenu interakciju među učesnicima u nastavnom procesu. Kada je reč o pristupu nastavnim materijalima, ovde se ne misli samo na pristup nastavnim objektima koji se isporučuju putem LMS-ova ili na pristupanje mrežnim sadržajima koji mogu da se koriste u nastavi (kao što su, na primer, video zapisi dostupni na servisu *YouTube* ili *Vimeo*), već i na pristup mrežnim upitnicima, testovima i kvizovima koji, u skladu sa idejama mikroučenja, mogu da se organizuju *ad hoc* tokom nastave licem u lice, nakon završetka određene manje nastavne celine ili tokom diskusije.

Mobilno učenje se tehnološki oslanja na softversko-hardverske serverske sisteme koji su razvijeni za e-učenje, a jedina razlika je u tome što se sadržajima umesto preko desktop računara ili laptopa pristupa sa mobilnog telefona ili tableta. Imajući ovo u vidu postavlja se pitanje zašto se uopšte govori o mobilnom učenju kao zasebnom obliku e-učenja, ili tehnološki podržanog učenja, kako ono takođe može da se nazove. Odgovor se krije u definiciji mobilnog učenja navedenoj u prethodnom pasus, a ključna reč je *kontekst*. Za razliku od „klasičnog“ e-učenja koje za pristup nastavnim sadržajima implicira upotrebu računara, koji se nalazi ili na obrazovnoj instituciji, u biblioteci ili kod kuće, mobilno učenje, s druge strane, može da se praktikuje svugde gde može da se ponese mobilni telefon ili tablet: u učionici koja nije opremljena računarima, ali, na primer, i na klupi u hodniku fakulteta u pauzi između časova, u autobusu na putu kući, u taksiju na povratku sa žurke ili u parku dok se čeka „ekipa“. Drugim rečima, mobilno učenje omogućava da se drastično proširi kontekst u kome se odvija nastavni proces, čime se takođe širi i vreme raspoloživo za njegovu primenu, pri čemu se još i izlazi u susret individualnim preferencijama studenata u pogledu vremena, mesta i konteksta učenja.

Visokoškolske ustanove mogu takođe da ostvare ogromne uštede ukoliko implementiraju mobilno učenje, s obzirom na to da se mobilno učenje može smatrati

jednom od mogućih realizacija principa **donesi sopstveni uređaj** (eng. *BYOD – Bring Your Own Device*). Naime, u celom svetu, pa tako i u Srbiji, broj ljudi koji koriste pametne mobilne telefone i tablete neprestano raste: još 2011. godine u Srbiji je bilo skoro milion pametnih telefona (tj. telefona koji koriste operativni sistem *Android*, *iOS*, *Windows (Mobile ili Phone)*, *Symbian* ili *Blackberry OS*) (Cvejić, 2011), a 2013. godine, kad je Srbija bila u recesiji, prodaja pametnih telefona je ipak zabeležila rast od 52%, dok je prodaja tablet računara porasla za 530% (Biberović, 2013).

Ovi podaci znače da veliki deo populacije u danjašnje vreme, tj. 2014. godine, raspolaže mobilnim telefonima koji po svojim višeprocorskim resursima i performansama mogu da se uporede sa desktop računarima od pre pet ili šest godina. Iako ne postoje zasebni podaci o stepenu upotrebe mobilnih telefona za studentsku populaciju, činjenica da studentska populacija prednjači u upotrebi računara, laptopova, interneta i društvenih mreža (Kuleto, 2013), može da se protumači kao relativno pouzdana indicija da su i pametni telefoni verovatno najzastupljeniji upravo među studentskom populacijom, koja očigledno prednjači u prihvatanju novih tehnologija. Premda to ne može da se smatra naučno validnim podatkom, indikativno je, na primer, da u grupi od 72 studenta prve godine osnovnih studija anglistike u Novom Sadu na uvodnom času u letnjem semestru 2013/2014. školske godine samo 5 studenata nije diglo ruku na molbu autora da dignu ruke svi koji imaju pametni telefon sa *Android*, *Symbian*, *Windows Phone* ili *iOS* operativnim sistemom. Štaviše, na uvodnom času na diplomskim akademskim studijama u oktobru 2013. godinu na istu molbu u grupi od 30 studenata, svi studenti su podigli ruke, a najviše studenata (20) imalo je pametne telefone sa *Android* operativnim sistemom, dok su *Windows Phone* (2 studenta) i *iOS* (1 studentkinja) bili najmanje zastupljeni. U celini, ovi podaci znače da i u Srbiji postoji realna mogućnost za upotrebu mobilnog učenja, čime bi se potencijalno mogli osetno smanjiti izdaci visokoškolskih institucija za računarsku opremu, a ta sredstva bi mogla da

se preusmere na razvoj informatičke infrastrukture (mrežni kapaciteti i serveri) kojom bi se bolje opsluživala studenti, koji bi se pritom podsticali da donose i koriste sopstvene prenosne uređaje tokom nastavnog procesa.

U skladu sa svime što je upravo rečeno, nameće se zaključak da je mobilno učenje potencijalno veoma moćno sredstvo za postizanje većeg stepena prilagođavanja nastavnog procesa potrebama i navikama studenata (zbog proširenja skupa konteksta u kojima se može obavljati nastavni proces), za povećanje angažovanja studenata izvan učionice, tj. sredstvo kojim se omogućava veći stepen samostalnog učenja izvan obrazovne institucije, ali istovremeno i sredstvo koje visokoškolskim ustanovama smanjuje troškove nabavke i održavanja računarske opreme.

Upravo u svetlu ovakvih zaključaka, odluka da se nastavni objekti za kurs iz korpusne lingvistike razvijaju kao standardizovani SCORM paketi kojima se pristupa preko LMS-a, a u ovom radu je odabran *moodle*, dobija na značaju. Naime, *moodle*, kao i većina drugih LMS-ova, u današnje vreme, tj. u svojim najnovijim verzijama, omogućavaju da se nastavnim sadržajima pristupa sa mobilnih telefona i tableta putem posebno za te svrhe razvijenih mobilnih aplikacija: *Moodle*, na primer, besplatno nudi aplikacije za *Android*⁶⁶ i *iOS*⁶⁷ koje omogućavaju studentima da na svojim mobilnim telefonima i tabletima pristupaju sadržajima koji su prethodno bili dostupni isključivo preko računara. Da bi se troškovi studenata za mobilni internet smanjili na apsolutni minimum, ove aplikacije nude i vanmrežni režim rada (offline mode) koji omogućava da se sadržajima koji su ranije preuzeti pristupa kada korisnik nema pristup internetu. Štaviše, postoje i zasebne aplikacije koje omogućavaju da se potpuno izbegne pristupanje internetu sa mobilnog telefona i tableta, kao i upotreba LMS-ova: reč je o programima za prikaz SCORM paketa (SCORM players), kao što su, recimo, *iWebTutor*⁶⁸ i *i-Scire*⁶⁹ za *iOS*, koji nude mogućnost da se SCORM paketi, koji su u stvari ZIP arhive, prebace u internu memoriju prenosnog uređaja,

odakle se pomoću ovih programa „reprodukuju“ vanmrežno (kao što se, na primer, reprodukuju filmovi ili muzika koji se prebace na internu memoriju mobilnog telefona ili tableta). Najkonciznije rečeno, posmatrani iz ove perspektive, SCORM paketi omogućavaju ne samo standardizaciju, ponovnu upotrebljivosti i jednak izgled nastavnih objekata na svim softverskim platformama (a u kombinaciji sa nezavisnošću od verzije i tipa LMS-a), već omogućavaju i da se istovremeno pruži opcija da se, po potrebi, kurs prati u obliku mobilnog učenja, a jedini preduslov za to je da se prilikom izrade SCORM paketa ne koristi *Flash* tehnologija, već isključivo *HTML5* (npr. Jadhav, 2010; Parke, 2012).

Ovim osvrtom na mobilno učenje završava se pregled tehnološki podstaknutih svetskih trendova u obrazovanju, pre svega u Sjedinjenim Američkim Državama, Velikoj Britaniji i najrazvijenijim zemljama Evropske unije, pri čemu se ova poslednja odrednica primarno odnosi na Saveznu Republiku Nemačku. Pitanje koje se prirodno nameće nakon ovog osvrta jeste pitanje primenljivosti ovih tehnologija, njima uzrokovanih promena u nastavi i novorazvijenih nastavnih metoda u kontekstu visokog školstva Srbije, kao i pitanje kompatibilnosti ovih tehnologija, trendova i metoda sa zvaničnom državnom strategijom razvoja visokog školstva. Naime, bilo bi besmisleno u praktičnim delovima rada razvijati kurs koji primenjuje nove nastavne metode i otvara mogućnost novih nastavnih konteksta, ako to nije u harmoniji sa pravcem kojim će država reformskim zakonima da usmerava visoko školstvo. Sledeći pododeljak bavi se upravo ovim pitanjima.

2.7.Strategija razvoja visokoškolskog obrazovanja u Srbiji do 2020. godine

Za razliku od nekih prethodnih vremena, Republika Srbija u drugoj deceniji novog milenijuma ima jasno definisane ciljeve koje želi da ostvari u svom obrazovnom sistemu do 2020. godine, koji su detaljno opisani i obrazloženi u zvaničnom dokumentu „Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine“ (u daljem tekstu SROS ili Strategija 2020),

čiji je konačni tekst nakon više javnih rasprava zvanično usvojen 2012. godine (Vlada Republike Srbije - Ministarstvo prosvete i nauke, 2012). SROS se bavi celokupnim obrazovnim sistemom i kao ključna opredeljenja navodi povećanje kvaliteta, relevantnosti, efikasnosti i obuhvata obrazovanja (Vlada Republike Srbije - Ministarstvo prosvete i nauke, 2012, str. 7–8). Ipak, u kontekstu koji je relevantan za ovaj rad – razvoj kurseva, tj. u ovom slučaju razvoj kursa korpusne lingvistike, na visokoškolskim institucijama – najvažniji deo strategije jeste treći deo koji je posvećen razvoju visokog školstva, a koji, inače, predstavlja i najobimniji pojedinačni deo strategije (Vlada Republike Srbije - Ministarstvo prosvete i nauke, 2012, str. 84–150).

2.7.1. Strategija 2020, e-učenje i hibridno okruženje

Temelj visokoškolskog dela strategije čine zajednički okviri razvoja visokog obrazovanja koji su podeljeni u dvanaest manjih strategija i odgovarajućih ciljeva koji bi trebalo da budu postignuti do 2020. godine (Vlada Republike Srbije - Ministarstvo prosvete i nauke, 2012, str. 85–95). Ako se zanemare ciljevi koji zavise od državno-institucionalnih i zakonskih reformi, kao što su poboljšanje kontrole kvaliteta, povećanje međunarodne otvorenosti i mobilnosti, veći obuhvat stanovništva visokim obrazovanjem i još, recimo, veća integracija trenutno po fakultetskim linijama dezintegrisanih univerziteta, uočavaju se samo dva strateška okvira koji se direktno tiču nastavnog procesa i nastavnih sadržaja na visokoškolskim institucijama: 8. Modernizacija studijskih programa i novi vidovi nastave i 9. Istraživačka, inovaciona i preduzetnička komponenta (Vlada Republike Srbije - Ministarstvo prosvete i nauke, 2012, str. 91–93). Ova dva strateška okvira za razvoj visokog školstva se na manje ili više eksplicitan način bave novim nastavnim tehnologijama, novim metodama nastave i transformacijom visokog školstva koja je prikazana u prethodnim pododjeljcima.

Kada je reč o e-učenju, SROS u okviru osmog strateškog okvira za visoko školstvo eksplicitno navodi da je neophodno „podržati veće korišćenje metodologije i tehnologija e-učenja kao dopunu tradicionalnom učenju, kroz razvoj studijskih programa koji se izvode paralelno (u klasičnom obliku i kao studije na daljinu) i studijskih programa koji se realizuju samo kao studije na daljinu i standarde kvaliteta za studije na daljinu uskladiti s praksom u svetu i EU, posebno vodeći računa o standardu kojim se definiše opterećenje nastavnika“ (Vlada Republike Srbije - Ministarstvo prosvete i nauke, 2012, str. 92). Ovo je jedino mesto u čitavom dokumentu gde se pominje e-učenja, ali činjenica da se ono pominje i mesto na kome se pominje – osnovni okrivni razvoja visokog školstva – nedvosmisleno govore da SROS prepoznaje e-učenje kao temelj tranzicije tradicionalnog univerziteta u savremeni univerzitet (vidi pododeljak 2.5.7.).

Kada je reč o novim oblicima nastave, pre svega o nastavi u hibridnom okruženju, ono se takođe pominje kao željeni ishod transformacije visokog školstva, ali se umesto termina *hibridno učenje* koristi opisna konstrukcija „studijski programi koji se izvode paralelno (u klasičnom obliku i kao studije na daljinu)“ (Vlada Republike Srbije - Ministarstvo prosvete i nauke, 2012, str. 92). Ovakva formulacija nastave u hibridnom okruženju ostavlja dovoljno prostora da se postavi pitanje da li SROS nastavu u hibridnom okruženju posmatra kao oblik organizacije nastave, što ona primarno i jeste, ili kao oblik organizacije studija, što ona može da bude ako se primeni na sve kurseve u okviru studijskog programa. U tom pogledu, moguće je tvrditi da postojanje hibridnih studijskih programa implicira da u okviru njih postoje hibridni kursevi i hibridni časovi, pa je verovatno najprimerenije tvrditi da SROS ne prepoznaje nastavu u hibridnom okruženju kao oblik nastave na eksplicitan, već na implicitan način. To, pak, ništa ne menja u pogledu inicijalne tvrdnje s početka ovog pasusa: SROS uvođenje nastave u hibridnom okruženju baziranom na upotrebi e-učenja jasno vidi kao jedan od najznačajnijih ciljeva razvoja visokog školstva.

Upravo pomenuta rasprava o statusu nastave u hibridnom okruženju može da se proširi i na ranije pomenuto e-učenje kao nastavni metod, jer se postavlja pitanje da li SROS, tj. srpski zakonodavac, e-učenje zasita vidi kao opšti nastavni metod ili kao metod koji je jedino primenjiv u studijama na daljinu. Naime, činjenica da u kontekstu upotrebe e-učenja u hibridnim kursevima srpski zakonodavac koristi termin „studije na daljinu“, koji se verovatno odnosi na ono što određuje engleska sintagma *distance education*, može da se tumači kao refleksija shvatanja da e-učenje predstavlja metod koji se isključivo koristi izvan visokoškolske institucije, iako studije na daljinu u stvari predstavljaju generički termin koji opisuje fizičku razdvojenost nastavnika i studenata, za razliku od e-učenja koje je nastavni metod (Ruhe & Zumbo, 2009, str. 2–3). U tom pogledu, može se reći da SROS ne prepoznaje na eksplicitan način e-učenje kao nastavni metod koji može da se koristi i sinhrono u učionici, a, iz te perspektive, indikativno je i što se e-učenje pominje na nivou razvoja studijskih programa, iako se ono, kao što je već više puta rečeno, može koristiti i za pojedinačne nastavne sadržaje unutar časa. Ipak, kao i u prethodnom paragrafu, činjenica da SROS identifikuje e-učenje kao osnov za razvoj hibridnih studijskih programa koji obuhvataju zasebne kurseve i, naravno, pojedinačne časove i nastavne jedinice u okviru kursa, može da se tumači kao implicitno priznavanje e-učenja kao opšte nastavne metode.

Uprkos određenim konceptualnim nejasnoćama navedenim u prethodnim pasusima, jasno je ipak da je u domenu visokog školstva jedan od ključnih ciljeva SROSa implementacija e-učenja i nastave u hibridnom okruženju. Iz te perspektive može se ustvrditi da je potpuno ispravna odluka da se za nastavu korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike, u obliku kursa koji je koncipiran u 3. poglavlju, koristi nastava u hibridnom okruženju, gde je nastava izvan visokoškolske ustanove bazirana na upotrebi e-učenja, a nastava licem u lice počiva na interaktivnosti i većem aktivnom uključivanju studenata u nastavni proces. Ovaj poslednji deo odabrane

strategije za razvoja kursa korpusne lingvistike nije, naravno, obuhvaćen ranije pomenutim okvirnim ciljevima SROSa, ali se ipak pominje u ovom dokumentu u odeljku koji se bavi merama kojima se ostvaruju navedeni strateški ciljevi. Eksplicitnije, kao jedna od mera povećanja efikasnosti studiranja navodi se „primena metoda aktivnog učenja, principa 'student u centru učenja', i stalnog rada studenata u toku semestra.“ (Vlada Republike Srbije - Ministarstvo prosvete i nauke, 2012, str. 109).

U suštini, dosadašnja analiza ciljeva SROSa pokazuje da su sve ključne odluke o metodološkim postavkama izvođenja kursa koje su do sada napravaljene (hibridno okruženje bazirano na e-učenju i interaktivna nastava) u potpunosti usklađenje sa ovim strateškim dokumentom. Međutim, osim preporučenih mera za ostvarivanje strateških ciljeva koje su citirane dva pasusa ranije, SROS navodi i druge mere od kojih je, u kontekstu raspravo o novim metoda nastave i novim visokoškolskim trendovima, najrelevantnije „personalizovano učenje“ (Vlada Republike Srbije - Ministarstvo prosvete i nauke, 2012, str. 109), koje je u ovoj disertaciji već pomenuto u pododjelcima 2.5.7.1. i 2.5.7.3. kroz dva zasebna koncepta: individualizovni doživljaj učenja (eng. *personalized learning experience*) i individualizovano okruženje za učenje (eng. *personalized learning environment*).

Kao što je već rečeno u pododjeljku 2.6.3., važnim delom individualizacije učenja i njegovog okruženja može da se smatra mobilno učenje, pošto ono omogućava studentima da se u hibridni nastavni proces uključe u širokom spektru različitih konteksta koji odgovaraju njihovim pojedinačnim preferencijama za vreme, vremensko trajanje i mesto na kome se odvija učenje. U tom pogledu, odluka da kurs korpusne lingvistike bude baziran na SCORM paketima koji su kompatibilni sa mobilnim telefonima i tabletima u stvari predstavlja dodatno poklapanje metodološko-praktičnih odluka autora sa strateškim ciljevima SROSa.

2.7.2. Strategija 2020 i sadržaj kurseva

Dosadašnji rasprava u ovom pododjeljku bavila se isključivo podudarnostima metodoloških i praktičnih odluka iz prethodnih pododjeljaka, vezanih za koncipiranja kursa korpusne lingvistike, sa ciljevima i merama navedenim u SROSu. Suštinu svakog kursa, međutim, pre svega ipak čine njegovi ishodi zajedno sa sadržajima koji su odabrani s ciljem da sa ti ishodi postignu. Drugim rečima, potrebno je ipak otići i korak dalje od organizacije kursa i osvrnuti se takođe na preporuke SROSa u vezi sa ciljevima i sadržajima kurseva, pre svega na diplomskim akademskim studijama, kako su se one zvala u vreme kada je ova tema prijavljena, odnosno na master akademskim studijama, kako se one sada zovu.

Jedno od ključnih mesta u SROSu na kome se pominje sadržaj master akademskih studije jesu preporuke koje imaju za cilj usklađivanje studijskih programa sa potrebama tržišta, gde se zaseban podskup preporuka bavi merama koje za cilj imaju jasnije pozicioniranje master akademskih studija (Vlada Republike Srbije - Ministarstvo prosvete i nauke, 2012, str. 107–108). Najvažnija mera koju u ovom kontekstu predlaže SROSa je da se „obezbeđuju dublja i napredna znanja u određenoj specijalizovanoj oblasti koja sadrži i teorijska i primenjena znanja, visok nivo analitičnosti, kritičke evaluacije i profesionalne primene znanja, kao i sposobnost rešavanja složenih problema, samostalnog i analitičkog zaključivanja“, a takođe se predlaže „primena personalizovane nastave i učenja“ (Vlada Republike Srbije - Ministarstvo prosvete i nauke, 2012, str. 108). Ove mere i preporuke u stvari znači da bi trenutno preovlađujući fokus master akademskih studija na opšta teorijske znanja trebalo da se zameni balansiranim pristupom koji se bavi i specifičnim teorijskim i specifičnim primenjenim, tj. praktičnim, znanjima, pri čemu se stiče utisak da bi naglasak ipak trebalo da bude na primenjenim znanjima, jer se u prethodnom citatu eksplicitno navodi da bi studente trebalo osposobiti za samostalan rad i rešavanje problema. S obzirom na to da je korpusna lingvistika pre svega primenjena, metodološka naučna disciplina (vidi

pododeljak 2.5.1.), kurs iz korpusne lingvistike je inherentno kompatibilan sa strateškim ciljevima modernizacije kurseva zasnovane na primenjenim znanjima. Ova inherentna kompatibilnost korpusne lingvistike sa fokusom nastave na primenjenim znanjima mogla bi da se protumači kao indikacija da je koncipiranje sadržaja kursa iz korpusne lingvistike za diplomske akademske studije anglistike u skladu sa ovim merama SROSa olakšano samim sadržajem i naučnom oblašću samog kursa, ali, kao što se da videti u sledećem poglavlju koje se bavi upravo koncipiranjem ovog kursa, prebacivanje balansa nastavnog procesa sa teorijskih na praktična znanja uz insistiranje na interakciji i aktivnom učenju uopšte nije jednostavno, čak i kada materija kursa inherentno pripada domenu primenjenih znanja. Naprotiv, inherentna primenjivost materije kursa može predstavljati otežavajuću okolnost prilikom njegove razrade i interkativnog sprovođenja u hibridnom okruženju, budući da autor kursa može da padne u zamku uverenja da inherentna primenjivost materije kursa garantuje da će i studenti po njegovom okončanju, kako god on bio koncipiran, moći samostalno da primenjuju relevantna znanja, tj. da će posedovati znanja i veštine definisane u ishodima učenja. No, o ovome će više reči biti u potonjim poglavljima. Na ovom mestu važno je još jednom konstatovati da SROS insistira na koncipiranju diplomskih kurseva tako da pored teorijskih, obuhvataju i praktična znanja, ali i tako da razvijaju analitičke sposobnost studenata, kao i njihovu sposobnost da rešavaju stvarne probleme s kojima bi mogli da se suoče u praksi, što se su sve zahtevi koji se, igrom slučaja, poklapaju sa statusom korpusne lingvistike kao metodologije lingvističkih istraživanja.

Pre nego što se završi ovaj osvrt na SROS, čiji je cilj bio da pokaže potpunu kompatibilnost između savremenih svetskih trendova u obrazovanju, strategije razvoja srpskog visokog školstva i metodološko-praktičnih odluka o organizaciji i sprovođenju kursa iz korpusne lingvistike, interesantno je pomenuti još jedan veoma specifičan aspekt SROSa. Naime, u kontekstu rasprave o MOOC-ovima iz prethodnog pododeljka, značajno

je konstatovati da se kao jedan od indikatora jasnijeg pozicioniranja master akademskih studija navode „propisi za priznavanje neformalnog i iskustvenog znanja“, dok je jedna od preporuka i da je neophodno „omogućiti zaposlenim studentima da parcijalno realizuju studijski program a da ga kasnije u celosti završe ako žele (postepeno studiranje)“ za šta je indikator „mogućnost parcijalnog sticanja ECTS kredita pomoću metoda postepenog studiranja“ (Vlada Republike Srbije - Ministarstvo prosvete i nauke, 2012, str. 108). Cilj uvođenja takvih propisa je, u stvari, da se omogući formalno priznavanje MOOC-ova i sličnih neformalnih oblika učenja, pa se može reći da SROS postavlja i temelje za regulisanu, formalnu primenu MOOC-ova u visokom školstvu. Iz ove perspektive, može se tvrditi da je odluka da se nastavni sadržaji za interaktivni kurs korpusne lingvistike u hibridnom okruženju koji se razvija u ovoj disertaciji baziraju na primeni SCORM paketa opravdana na još jedan način, s obzirom na to da SCORM paketi, koji mogu lako da se kombinuju, modifikuju i ažuriraju, nude mogućnost da budu upotrebljeni i za organizovanje kurseva manjeg obima za zaposlene studente ili za organizaciju MOOC-ova.

2.7.3. Strategija 2020: implikacije za koncipiranje kursa korpusne lingvistike

Na samom kraju ovog pododeljka koji se bavio opštim okvirima i ciljevima strategije razvoja srpskog visokog školstva, s jedne strane, i specifičnim merama kojima bi ti ciljevi trebalo da se ostvare, s druge strane, može da se zaključi da postoji skoro potpuno poklapanje između savremenih trendova u visokom školstvu u razvijenim zemljama sveta i ciljeva koje srpski zakonodavac namerava da ostvari do 2020. godine. Ova činjenica, međutim, predstavlja i implicitno priznanje da srpsko visoko školstvo zaostaje za svetskim trendovima, kako u organizaciji studija, oblicima nastave, tako i u pogledu sadržaja kurseva. Drugim rečima, srpsko visoko školstvo bi do 2020. godine trebalo da dostigne ono što na većini zapadnih visokoškolskih institucija predstavlja standard već sada. Iz te perspektive, s obzirom na to da je u ovom radu doneta i argumentovana odluka da se u

nastavi koristi hibridno okruženje, interaktivna nastava i standardizovani oblici e-učenja, koncipiranje kursa iz korpusne lingvistike, što je primarna tema trećeg poglavlja ovog rada, može da posluži kao svojevrsni metodološko-koncepcijski ogled, a eksperimentalno sprovođenje kursa, opisano u četvrtom poglavlju, da se tumačiti kao „probna vožnja“ upotrebljivosti i primenjivosti tih metoda i koncepata u kontekstu srpskog visokog školstva.

Na istin način, u kontekstu insistiranja SROSa na aktivnoj nastavi kao i primeni personalizovane nastave i učenja, ovaj kurs može da posluži i kao eksperimentalni poligon za procenu zainteresovanosti i voljnosti studenata da učestvuju u ovako koncipiranoj nastavi, s obzirom na to da su navikli na jednosmerni transfer znanja na relaciji nastavnik-studenti. Naime, na zapadnim univerzitetima tranzicija sa tradicionalnih nastavnih metoda na interaktivnu nastavu u hibridnom okruženju, a posebno primena metoda preokrenute učionice, nije uvek prolazila glatko i bez otpora studenata naviknutih da uživaju u lagodnosti uloge pasivnih primaoca znanja (npr. R. Felder, 2011; Schell, 2012a). Iz ove perspektive, činjenica da srpske visokoškolske ustanove zaostaju u primeni novih oblika i metoda nastave može da predstavlja i određenu prednost, jer je moguće primeniti najbolja iskustva institucija koje su ove oblike i metode nastave već uspešno primenile i na taj način sprečiti tranzicione probleme sa kojima su se te institucije susretale.

S druge strane, iako to nije baš eksplicitno navedeno u SROSu, ovakve promene u izvođenju nastave i koncipiranju kurseva pred nastavnika postavljaju nove zahteve i menjaju njegovu ulogu i položaj u nastavnom procesu, a takođe od nastavnika traže da ovlada novim informatičkim i nastavnim veštinama. Upravo ove nove uloge nastavnika predstavljaju centralnu temu sledećeg pododeljka.

2.7.4. Strategija 2020 i nove uloge univerzitetskog nastavnika

Kao što je već rečeno u pododeljku 2.5.5. nastavnici na visokoškolskim institucijama u svetu, pa tako i u Srbiji, nalaze se pod dejstvom dve transformacione sile koje zahtevaju

veći radni angažman, ali u potpuno različitim oblastima rada na univerzitetu. Prva transformaciona sila je potreba da nastavnici povećaju svoje metodološke kompetencije u cilju osavremenjavanja nastavnog procesa primenom interaktivne nastave i aktivnog učenja, te upotrebom elektronskih nastavnih sadržaja u hibridnom okruženju. Druga transformaciona sila je neophodnost neprekidne naučne produkcije u cilju povećanja nastavnikovih naučnih, tj. stručnih, kompetencija. Ipak, u kontekstu centralne teme ovog rada, tj. nastave korpusne lingvistike, te u kontekstu prethodne rasprave o Strategiji 2020 i uvođenju novih oblika i metoda nastave, ovaj pododjeljak fokusiraće se na prvu od upravo pomenutih transformacionih sila: povećanje metodoloških kompetencija univerzitetskih nastavnika.

Ulogu i značaj povećanja nastavničkih kompetencija u Strategiji 2020 najbolje sažima naslov centralne prezentacije koju je prof. dr Ratko Jankov, bivši pomoćnik ministra pri Ministarstvu prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, održao na tribini „Usavršavanje i kompetencije univerzitetskih nastavnika“ koja je organizovana 14. januara 2013. godinu Beogradu, u Sava centru: Unapređivanje kompetencija nastavnog osoblja - ključna mera za podizanje kvaliteta obrazovanja u Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020 (Jankov, 2013). Prof. Jankov, koji je, inače, bio i koordinator ekspertne grupa za obrazovanje nastavnika unutar tima za izradu Strategije 2020, u svojoj prezentaciji eksplicitno navodi da nastavne kompetencije koje bi trebalo da poseduje savremeni univerzitetski nastavnik obuhvataju sposobnost da različitim nastavnim tehnikama i metodama kod studenata razviju (1) motivaciju za aktivno učešće u nastavi, (2) naviku za učenje tokom nastave, (3) kritičko i samostalno mišljenje, (4) sposobnost primene stečenih znanja u struci, (5) sposobnost za rad u timu, (6) sposobnost rešavanja problema i donošenja odluka i (7) sposobnost vođenja argumentovanog dijaloga (Jankov, 2013). Drugim rečima, od univerzitetskih nastavnika se očekuju kompetencije organizovanja interaktivne nastave

i podsticanja aktivnog individualnog i timskog učenja, a ovu promenu najkonciznije je opisao tadašnji državni sekretar Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Radivoje Mitrović kada je, u intervjuu za RTS, rekao da je potrebno da se sistem isporučivanja znanja zameni sa modelom podrške u učenju studenata, gde nastavnik u stvari od isporučiooca znanja postaje medijator sticanja znanja (Sinanović, 2013). Naravno, iako to Strategija 2020 ne pominje eksplicitno, a u ranije citiranom intervjuu to ne pominju ni visoki funkcioneri Ministarstva, od nastavnika se očekuje i veoma visok nivo računarske, tj. digitalne pismenosti, s obzirom na to da se nastavne inovacije velikim delom oslanjaju na upotrebu visokotehnoških i računarskih nastavnih sredstava.

Konačno, pored upravo navedenih novih nastavnih kompetencija, kao i stručnih kompetencija koje su oduvek bile preduslov za rad na visokoškolskim institucijama, od savremenih univezitetskih nastavnika se očekuje da već poseduju ili da ovladaju **ličnim veštinama** (eng. *soft skills*), za koje je empirijski dokazano da imaju veliki uticaj na uspešnost u profesionalnoj karijeri (Heckman & Kautz, 2012), jer utiču na kvalitet posla koji pojedinac obavlja i na način na koji funkcioniše na radnom mestu. Lične veštine, pored tradicionalno značajnih **stručnih veština** (eng. *hard skills*), predstavljaju sve važniju oblast u izučavanju obrazovnog procesa, jer mnoge od ovih veština mogu da se razvijaju i menjaju tokom pojedinčevog životnog i radnog veka (Heckman & Kautz, 2012, str. 462). Upravo zbog toga se u reformama visokog obrazovanja, koje dobrim delom za cilj imaju povećanje **zapošljivosti** (eng. *employability*) diplomiranih studenata, sve veći fokus stavlja se na **naučive lične veštine** (eng. *transferable soft skills*) koje obuhvataju (1) profesionalizam, (2) pouzdanost, (3) sposobnost pojedinca da se nosi sa neizvesnošću, (4) sposobnost rada pod pritiskom, (5) sposobnost strateškog planiranja i razmišljanja, (6) sposobnost komunikacije i interakcije sa drugim ljudima ili kroz rad u timu ili kroz mrežu poznanstava, (7) dobre veštine pisane i usmene komunikacije, (8) digitalnu pismenost, (7) kreativnost i

samopouzdanje, (8) dobar lični menadžment i sposobnost organizacije raspoloživog vremena, te (9) spremnost na učenje i prihvatanje odgovornosti (Andrews & Higson, 2008, str. 413).

Strategija 2020 nigde eksplicitno ne pominje lične veštine, ali eksplicitno navodi da kursevi i studijski programi moraju da se poboljšaju iz perspektive razvoja inovacija i preduzetništva jer je jedan od okvirnih ciljeva strategije da „sve VŠU treba da kroz nastavu ili projekte koje će studenti raditi, osposobljavaju studente za razvoj inovacija i preduzetništvo“, kao i da je neophodno „podržati koncept „preduzetničkog univerziteta“ jer omogućava da takvi univerziteti budu nukleusi stvaranja nove industrije zasnovane na znanju“ (Vlada Republike Srbije - Ministarstvo prosvete i nauke, 2012, str. 93). Na drugi način rečeno, da bi podstakli timski rad među studentima i saradnicima u okviru inovativnih nastavnih aktivnosti i preduzetničkih projekata koji su deo nastave, ali i da bi upšte upravljali ovim aktivnostima, od univerzitetskih nastavnika se pored toga da budu kvalitetni nastavnici i vrhunski stručnjaci, očekuje i da budu dobri organizatori, menadžeri i preduzetnici. Već pomenuta činjenica da strategija 2020 ni na jednom mestu na eksplicitan način ne prepoznaje potrebu da univerzitetski nastavnici steknu i ove veštine, može da se tumači na samo dva načina: ili srpski zakonodavac smatra da univerzitetski nastavnici već poseduju sve relevantne lične veštine, što je verovatno suviše optimistična procena stvarnog stanja, ili ovo predstavlja propust Strategije 2020 u domenu osavremenjivanja nastave i univerzitetskih nastavnika.

Kao opšti zaključak može se reći da implementacija novih oblika nastave koje predviđa Strategija 2020, kao što je nastava u hibridnom okruženju, i novih nastavnih metoda, poput e-učenja, od univerzitetskih nastavnika u visokom školstvu Srbije zahteva sticanje novih nastavnih i pedagoških kompetencija pre svega u oblasti interaktivne nastave, a od univerzitetskih nastavnika se pored ovih novih nastavnih kompetencija implicitno očekuje

da poseduju i visok stepen digitalne pismenosti, jer novi oblici nastave u ogromnoj meri koriste nove nastavne tehnologije, ali i lične veštine. Pri tome, iako Strategija 2020 kao jednu od mera za implementaciju strategije navodi da je potrebno „obezbediti dodatno obrazovanje i obuku nastavnika iz pedagogije“, nije jasno definisano na koji način i kroz koje institucije bi nastavnici trebalo da steknu neophodne nove kompetencije (Vlada Republike Srbije - Ministarstvo prosvete i nauke, 2012, str. 110). U pogledu činjenice da, prema saznanjima autora ove disertacije, većina srpskih univerziteta i fakulteta nemaju centre za obrazovanje nastavnika čija su primarna ciljna grupa univerzitetski nastavnici*, a kursevi koje malobrojni postojeći centri ovog tipa nude mogu da se okarakterišu kao metodološko-pedagoški kursevi celoživotnog učenja, stiče se utisak da će usavršavanje nastavnika najverovatnije biti prepušteno entuzijazmu i dobroj volji univerzitetskih nastavnika.

Najeksplicitnije rečeno, srpsko zakonodavstvo i Strategija 2020 izazivaju svojevrsni disbalans u visokom školstvu. Naime, implementacijom Strategije 2020 stvara se ogromni raskorak između cilja da se unapredi i osavremeni nastava, s jedne strane, i institucionalnih resursa neophodnih da se ljudski resursi osposobe da to unapređenje i osavremenjenje sprovedu, s druge strane. Dodatni raskorak u tom pogledu predstavlja i činjenica da kriterijumi za (re)izbor nastavnika na uzimaju u odgovarajućoj meri nastavne aktivnosti i rezultate nastavnika, što je tema koja u potpunosti izlazi izvan granica ovog pregleda relevantne literature i njenih implikacija na razvoj kusra korpusne lingvistike, ali će joj ipak

* Neki fakulteti imaju centre za obrazovanje nastavnika, ali je njihova primarna funkcija da pružaju inicijalno profesionalno obrazovanje nastavnicima predmetne nastave, a celoživotno obrazovanje već aktivnih univerzitetskih nastavnika ne predstavlja njihovu primarnu aktivnost. Takav je, recimo, Centar za obrazovanje nastavnika (CON) pri Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu (<http://www.f.bg.ac.rs/con/delatnost>) koji kao jednu od svojih ostalih obrazovnih aktivnosti navodi i program za obrazovanje visokoškolskih nastavnika pod nazivom Razvoj kompetencija univerzitetskih nastavnika (RAKUN). No činjenica da na zvaničnoj stranici ovog centra nisu navedeni nikakvi detalji o RAKUNu, a detalji jesu navedeni za ostale programe centra, može da znači da je i ovaj program povećanja kompetencija univerzitetskih nastavnika samo planirana aktivnost, a ne i aktivnost koja se zaista i obavlja.

biti posvećen jedan kraći pododjeljak s ciljem da se ilustruje kako nedovoljna sinhronizacije reformskih ciljeva, dostupnih resursa i pravnih okvira u stvari koči modernizaciju srpskog visokog školstva.

2.7.4.1. Zakonski okviri procene kompetencija nastavnika i nedovoljno stimulisanje unapređenja kvaliteta nastave

Kada je reč o nedovoljnom bodovanju nastavnog rada i rezultata nastave prilikom (re)izbora, osnovu problema predstavlja činjenica da su svi oblici unapređivanja nastave koji predstavljaju ciljeve Strategije 2020 – poput uvođenja e-učenja, nastave u hibridnom okruženju i aktivnog učenja – veoma vremenski zahtevni iz nastavničke perspektive. To, u stvari, znači da se u današnje vreme, a posebno u budućnosti, od nastavnika očekuje daleko veći angažman u nastavi, nego što je to ranije bio slučaj. Predsednica Nacionalnog saveta za nauku i tehnološki razvoj prof. Vera Dondur je na pomalo neformalan i „brutalan“ način opisala reformu nastave na univezitetima rekavši da je na savremenom, reformisanom univerzitetu želja nastavnika da se bave samo naukom i da drže dva ili tri časa nedeljno neostvariva (Sinanović, 2013). Iako reforma nastave očigledno implicira da će univerzitetski nastavnici imati na raspolaganju osetno manje vremena za stručno usavršavanje i sticanje stručnih kompetencija (oličeno u bodovima, kolokvijalno nazvanim „emovi“), Strategija 2020 ne bavi se detaljno ovim problemom niti nudi jasan plan kako da se drastično veće nastavno opterećenje kompenzuje kroz procedure (re)izbora u zvanje koje u većoj meri vrednuju nastavne aktivnosti.

Kada se kaže da se Strategija 2020 ne bavi detaljno ovim problemom, to ipak ne znači da ga ne pominje na manje ili više eksplicitan načina. Naime, jedna od mera osavremenjavanja organizacije akademskih studija implicira povećanje značaja rezultata nastavnog rada prilikom (re)izbora u nastavničko zvanje, što je u samom dokumentu formulisano preporukom da bi trebalo „uslovima za izbor nastavnika podsticati i njihov

istraživački rad i ostvarivanje rezultata u nastavi“ (Vlada Republike Srbije - Ministarstvo prosvete i nauke, 2012, str. 110). Ova mera, iako nedovoljno eksplicitno formulisana, verovatno bi zaista i trebalo da se tumači kao signal da je neophodno da se prilikom izbora u nastavnička zvanja u većoj meri ocenjuju rezultati u nastavi, jer Strategija 2020 prilikom analize unutrašnjih slabosti kao jedan od pet ključnih unutrašnjih problema srpskog visokog školstva navodi da „kriterijumi [za izbor] često ne obuhvataju i pedagoške rezultate i sposobnosti nastavnika“ (Vlada Republike Srbije - Ministarstvo prosvete i nauke, 2012, str. 105).

S druge strane, ovako šturi i nedovoljno razrađen tretman veoma važnog aspekta reformi u Startegiji 2020 možda je uslovljen činjenicom da Zakon o visokom obrazovanju Republike Srbije članom 64. već precizira da prilikom izbora u nastavničko zvanje visokoškolska ustanova ceni sledeće elemente: ocenu o rezultatima naučnog rada, ocenu o angažovanju u razvoju nastave i razvoju drugih delatnosti visokoškolske ustanove, ocenu o rezultatima pedagoškog rada, kao i ocenu rezultata postignutih u obezbeđivanju naučno-nastavnog podmlatka (Narodna skupština Republike Srbije, 2013). Treba primetiti da se u ovom spisku elemenata za ocenu o izboru u nastavničko zvanje, razvoj nastave i rezultati pedagoškog rada nalaze na drugom i trećem mestu, odmah posle rezultata naučnog rada. Ono što, međutim, predstavlja problem jeste što Zakon o visokom obrazovanju ne propisuje detaljne kriterijime i bliže uslove za ocenu razvoja nastave i pedagoškog rada, niti proporciju s kojom ovi uslovi učestvuju u ukupnoj oceni kandidata, već zakonodavac ingerencije za definisanje tih kriterijuma i proporcija prebacuje visokoškolskim ustanovama koje to čine kroz svoj opšti akt ili pravilnik, a ti akti i pravilnici drastično se razlikuju od ustanove do ustanove.

U krajnjoj instanci, trenutno postojeći zakonski okviri za izbor i reizbor u nastavničko zvanje i fragmentacija kriterijuma prema statutima fakulteta ne samo da ne omogućavaju

da se većim bodovanjem nastavnih rezultata stvori klima u kojoj se nastavnici trude da što pre sprovedu nastavne ciljeve Strategije 2020, već se, naprotiv, otvara veoma velik prostor da se među različitim visokoškolskim ustanovama stvore velike razlike u kriterijima izbora kada je reč o vrednovanju nastavnih i pedagoških doprinosa, a da se pri tome uopšte ne unapređuje i osavremenjuje nastavna aktivnost. Nasuprot tome, uprkos neadekvatnosti legislative, sami nastavnici veoma cene nastavne kompetencije i žele povećanje njihovog vrednovanja pri (re)izboru: u svom veoma detaljnom pregled mesta i značaja nastavnih kompetencija u strukturi kompetencija univerzitetskih nastavnika na visokoškolskim institucijama u Srbiji, Šefika Alibabić je kroz empirijsko istraživanje došla do zaključka da univerzitetski nastavnici visoko vrednuju značaj nastavnih kompetencija, ali takođe procenjuju da je vrednovanje nastavnih kompetencija prilikom izbora i reizbora veoma zapostavljeno (Alibabić, 2010, str. 98).

Ipak, pre nego što se ova disertacija pozabavi koncipiranjem kursa korpusne lingvistike u skladu sa saznanjima nastalim analizom Strategije 2020, kao i prethodne analize korpusne lingvistike i konteksta savremene univerzitetske nastave, a potom i probnom realizacijom nastave u skladu sa tom koncepcijom, potrebno je osvrnuti se na postojeću praksu nastave korpusne lingvistike u okruženju i, uopšte, u svetu, jer bi bilo potpuno pogrešno pristupiti ovoj temi bez uvida u postojeće sadržaje i pristupe nastavi korpusne lingvistike u visokom školstvu kako u zemljama iz šireg okruženja Srbije, tj. u jugoistočnoj Evropi, tako i u svetu. Postojeća nastavna praksa korpusne lingvistike se, drugi rečima, ovde posmatra kao svojevrsna literatura, koju je potrebno analizirati kako bi se na osnovu te analize mogli formulisati određeni zaključci.

2.8. Nastava korpusne lingvistike u jugoistočnoj Evropi, svetu i Srbiji

U skladu sa opservacijom iz pododjeljka 2.7.3. da sustizanje nekoga ko je odmakao ima i određene prednosti, pre svega u pogledu toga da je moguće primeniti tuđa iskustva i u

startu izbeći probleme koje su drugi morali da rešavaju u hodu, inicijalno koncipiranje kursa iz korpusne lingvistike na nivou diplomskih studija stranih filologija, u ovom slučaju studija anglistike, nudilo je mogućnost da se primeni i dodatno unapredi najbolja nastavna praksa univerziteta koji kurseve iz korpusne lingvistike na svojim anglističkim odsecima možda već održavaju ili možda čak poseduju pozamašno, višegodišnje ili višedecenijsko iskustvo u njihovom sprovođenju.

Da bi se primeri dobre prakse primenili, bilo ih je potrebno, međutim, prvo pronaći u nastavnoj praksi korpusne lingvistike na anglističkim odsecima. Prvi korak u postizanju ovog cilja bio je da se ustanovi činjenično stanje i utvrdi da li uopšte postoje primeri dobre prakse u nastavi korpusne lingvistike na diplomskim studijama anglistike na koje bi se ovo istraživanje moglo osloniti prilikom koncipiranja optimalnog kursa te vrste, ili je, ako kursevi korpusne lingvistike na studijama anglistike predstavljaju retkost, za koncipiranje takvog kursa potrebno uzeti u obzir iskustva i dobru praksu odseka koji nisu odseci stranih filologija, već lingvistički odseci.

Inicijalna pretpostavka na početku ove faze istraživanja bila je da kursevi korpusne lingvistike na diplomskim studijama anglistike svugde u regionu predstavljaju svojevrsno opšte mesto na studijama stranih filologija, pa tako i anglistike. Očekivalo se, drugim rečima, da će biti pronađeno mnogo primera kurseva korpusne lingvistike na diplomskim studijama anglistike čijom će analizom biti moguće definisati skup nastavnih sadržaja koji čine dobru praksu u nastavi korpusne lingvistike za buduće diplomirane angliste. Ipak, kao što će se iz daljeg teksta u ovom pododeljku videti, istraživanje je pokazalo da to ipak nije slučaj. Naime, ustanovljeno da su kursevi korpusne lingvistike na diplomskim studijama anglistike u širem okruženje Republike Srbije, u stvari, veoma retki.

Nakon što je ustanovljeno i konstatovano ovo upravo pomenuto odsustvo kurseva korpusne lingvistike na diplomskim studijama anglistike u širem visokoškolskom

okruženju Srbije, odlučeno je da se izvrši analiza sadržaja kurseva iz korpusne lingvistike na reprezentativnim visokoškolskim institucijama sa engleskog govornog područja. Logičko objašnjenje za ovo svojevrsno širenje fokusa istraživanja izvan granica anglističkih studija ima dva zasebna nivoa, odnosno postoje dva aspekta opravdanosti ovakvog postupka. Prvi aspekt opravdanosti ovakvog širenja fokusa istraživanja je verovatno očigledan i tiče se engleskog jezika. Naime, u nedostatku kurseva korpusne lingvistike na anglističkim odsecima, potpuno je prirodno i opravdano ugledati se na kurseva korpusne lingvistike sa engleskog govornog područja, jer se ti kursevi bave korpusima engleskog jezika koji, u krajnjoj liniji, i jesu najrelevantniji za studente diplomskih akademskih studija anglistike. Kada je o drugom aspektu opravdanosti širenja fokusa ovog dela istraživanja reč, on je primarno metodološkog tipa. Eksplicitnije rečeno, u svetlu nepostojanja dovoljnog broja primera kurseva korpusne lingvistike na anglističkim odsecima, bilo bi, ipak, pogrešno ignorisati postojanje kurseva korpusne lingvistike na lingvističkim, tj. nefilološkim, odsecima univerziteta engleskog govornog područja, jer su s pravom može pretpostavi da su takvi kursevi sadržajno dobrim delom relevantni i primenjivi za studente anglistike, pre svega na nivou diplomskih akademskih studija koje zahtevaju veštine analize, sinteze i samostalnog istraživačkog rada.

U skladu sa upravo navedenim razmišljanjem, cilj ovog odeljka je da prezentuje tok kojim je tekla analiza postojeće prakse u nastavi korpusne lingvistike na odsecima anglistike kao strane filologije, kao i potonja analiza nastavnih sadržaja kurseva korpusne lingvistike na reprezentativnim univerzitetima sa engleskog govornog područja kako bi se na temeljima najboljih primera te prakse u trećem poglavlju koncipirao kurs koji po svojim osobinama može da pretenduje na atribut „optimalnog“ kursa korpusne lingvistike za studente diplomskih studija anglistike. Imajući u vidu već ranije pomenutu činjenicu da je ovo istraživanje sprovedeno u odvojenim fazama, gde su rezultati prethodne faze uticali na

ospeg i fokus istraživanje sledeće faze, ovaj odeljak je raščlanjen na manje celine koje većim delom prate i hronološki tok istraživanja, iako su pojedini delovi istraživanja osvežavani novim podacima u periodu kada je disertacija već bila skoro završena. Prvi deo ovog pododeljka se, sledstveno tome, bavi analizom prakse nastave korpusne lingvistike na anglističkim odsecima univerziteta u regionu, tj. u širem okruženju Republike Srbije. Druga celina u skladu sa nalazima prve celine (ili, bolje rečeno, odsustva istih), drastično širi fokus kroz analizu prakse nastave korpusne lingvistike na reprezentativnim univerzitetima sa engleskog govornog područja. Na ovom mestu važno je napomenuti da se pod zemljama iz šireg okruženja Republike Srbije misli na sve države nastale raspadom SFRJ i države koje su se graničile sa nekadašnjim SFRJ, jer se može tvrditi da visokoškolski sistemi ovih država, istorijski i politički posmatrano, zajedno stvaraju visokoškolski kontekst unutar koga se odvija srpsko visoko obrazovanje i pod čijim je ono najjačim uticajem. Drugim rečima, države šireg okruženja Republike Srbije u ovom radu jesu Italija, Austrija, Mađarska, Rumunija, Bugarska, Albanija, Grčka, Slovenija, Hrvatska, Crna Gora, (Bivša Jugoslovenska Republika) Makedonija i Bosna i Hercegovina. Treća celina ovog pododeljka, bavi se načelnom analizom prakse nastave korpusne lingvistike na odsecima za anglistiku, kao stranu filologiju, u Srbiji, ali se ona ne navodi na samom kraju ovog pododeljka već nakon prve celine, s obzirom na to da se na nju tematski nadovezuje.

Važno je napomenuti da poslednja, tj. treća, od upravo pomenutih celina, analiza nastave korpusne lingvistike na anglističkim odsecima u Srbiji, nije bila deo inicijalnog plana istraživanja, jer u trenutku kada je tema ove disertacije prijavljena, 2008. godine, na srpskim visokoškolskim institucijama nije bilo kurseva korpusne lingvistike. To stanje se, štaviše, nije menjalo sledećih pet godina, iako je prikladno spomenuti da je školske 2011/2012. godine na Filološkom fakultetu u Beogradu uveden kurs korpusne lingvistike na Odseku za opštu lingvistiku. Analiza nastave korpusne lingvistike na anglističkim

studijama u Srbiji ipak je naknadno urađena s obzirom na to da su se u završnoj fazi izrade disertacije pojavile indicije da će se u letnjem semestru školske 2013/2014. godine kurs iz korpusne lingvistike održati na četvrtoj godini osnovnih studija pri Odseku za anglistiku Filološkog fakulteta u Beogradu, kao i zbog činjenice da je te iste školske 2013/2014. godine, na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu organizovan kurs korpusne lingvistike na master akademskim studijama anglistike, koji je tokom dvodnevne blok nastave održao gostujući predavač iz Austrije, sa Univerziteta u Klagenfurtu. Drugim rečima, upravo ovo uvođenje kurseva korpusne lingvistike na studije anglistike tokom školske 2013/2014. godine predstavlja razlog zašto se analiza nastavne prakse ovih kurseva bavi i visokoškolskim ustanovama u Srbiji.

2.8.1. Analiza prakse nastave korpusne lingvistike: metodologija istraživanja

Pre nego što se započne sa samom bazičnom analizom nastavne prakse korpusne lingvistike, važno je ipak napomenuti na koji način, tj. kojim metodama, ali i na kojim pokazateljima, tj. kriterijumima, je ta analiza bazirana. Tim pre što su ciljevi analize bili postavljeni u dve zasebne ravni, kojima se nastojalo stići do odgovora na različita pitanja, pa su metode bile delimično različite, a u određenoj meri su razvijene i principom pokušaja i greške (eng. *trial and error*).

2.8.1.1. Metodologija utvrđivanja postojanja nastave korpusne lingvistike diplomskim studijama anglistike na univerzitetima iz jugoistočne Evrope

U cilju potpune transparentnosti i replikabilnosti istraživanja, potrebno je eksplicitno navesti da je za inicijalno pretraživanje interenta u cilju pronalaženja kurseva iz korpusne lingvistike na visokoškolskim ustanovama u regionu korišćen pretraživač *Google*. Kao metod pretraživanja korišćena je ključna reč „korpusna lingvistika“ na engleskom jeziku, tj. „corpus linguistics“, kao i na jezicima zemalja u regionu: „korpusna lingvistika“ za hrvatski, bosanski, crnogorski i latinični srpski jezik, „korpusno jezikoslovje“ za

slovenački, „корпусна лингвистика“ za bugarski i ćirilicni srpski, „lingvistica corpusului“ za rumunski, „korporusnyelvészeti“ za mađarski, „korporus gjuhësi“ za albanski, „Korporuslinguistik“ za nemački, „linguistica dei corpora“ za italijanski i „γλωσσολογίας των σωμάτων κειμένων“ za grčki. Pretraga je uvek bila ograničena po nacionalnom domenu na datu zemlju u skladu sa nazvima nacionalnih domena (npr. „site:.hr“ za Hrvatsku, „site:.bg“ za Bugarsku, „site:.it“ za Italiju i sl.). Ova vrsta pretrage zahtevala je prevođenje sadržaja pronađenih internetskih stranica. Za inicijalno prevođenje albanskih i grčkih internetskih stranica korišćen je servis *Google Translate*, a za dodatna razjašnjenja usmeno su konsultovani studenti anglistike koji su izvorni govornici grčkog i albanskog, dok je za prevod ostalih pomenutih jezika nakon inicijalnog prevođenja putem servisa *Google Translate* sprovedeno usmeno konsultovanje sa kolegama i kolegamicama sa odgovarajućih odseka Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Važno je napomenuti da je u ovom delu istraživanja pretraga interneta vršena i po ključnoj reči na engleskom jeziku i po ključnoj reči na jeziku zemalja iz okruženja zato što većina visokoškolskih institucija iz okruženja nema celovite engleske verzije svojih sajtova, a posebno ne engleske verzije nastavnih planova i programa.

Nakon inicijalnog obavljanja pretrage, ova procedura je ipak modifikovana. Naime, s obzirom na činjenicu da je za neke od ovako sprovedenih pretraga *Google* pronašao više desetina hiljada stranica, što se pre svega odnosi na pretrage unutar austrijskih, italijanskih i grčkih nacionalnih domena, doneta je odluka da se pretraga suzi u skladu sa postojanjem visokoškolske institucije na Šangajskoj listi 500 najboljih svetskih univerziteta iz 2011. godine (Consultancy, Shanghai Ranking, 2011a). Odluka o ovom sužavanju pretrage doneta je nakon višenedeljne analize rezultata unutar nacionalnih domena *.at* i *.it*, a pre svega je bilo uzrokovana željom za povećanjem relevantnosti rezultata pretrage, ali i za povećanjem njene efikasnosti. Kada je reč o povećanju relevantnosti rezultata pretrage,

sasvim je, naime, logično pretpostaviti da su institucije sa Šangajske liste 500 najboljih svetskih univerziteta najrelevantnije za utvrđivanje nastavne prakse iz korpusne lingvistike, jer u skladu sa kriterijumima za izradu liste (Consultancy, Shanghai Ranking, 2011b) ispunjavaju najviše standarde kvaliteta nastave i nastavničkih kompetencija, pa se i njihova nastavna praksa može smatrati najreprezentativnijom, a postojanje kursa iz korpusne lingvistike najindikativnijim pokazateljem statusa korpusolingvističke nastave na diplomskim studijama anglistike u regionu. Istovremeno, relativno mali broj univerziteta iz regiona koji se nalazi na ovoj listi pretragu čini efikasnijom. S druge strane, taj isti mali broj univerziteta iz regiona predstavlja i problem za utvrđivanje nastavne prakse u zemljama čiji se nijedan univerzitet ne nalazi na ovoj listi. Zbog toga je doneta odluka da se pretraga za zemlje koje imaju dva ili više univerziteta na ovoj listi obavlja sužavanjem domena pretrage na sajt univerziteta, dok je za zemlje sa jednim ili nijednim univerzitetom na Šangajskoj listi iz 2011. godine pretraga obavljena na inicijalni način, tj. pretragom unutar nacionalnog domena. Drugim rečima, Šangajska lista iz 2011. godine upotrebljena je za analizu prakse nastave korpusne lingvistike na univerzitetima u Austriji, Italiji, Mađarskoj, Grčkoj i Italiji, dok je opšta pretraga prema nacionalnim domenima upotrebljena za Sloveniju, Hrvatsku, Bosnu i Hercegovinu, Crnu Goru, Makedoniju, Bugarsku, Rumuniju i Albaniju.

Dobijeni rezultati, bez obzira na to da li su bili u suženom ili nesuženom obliku, potom su analizirani kako bi se utvrdilo da li neki od njih vode do stranica univerzitetskih anglističkih odseka gde se korpusna lingvistika nudi u okviru studijskog programa diplomskih akademskih studija ili do stranice sa opisom kursa iz korpusne lingvistike na nekom od takvih studijskih programa. Čak i u ovom obliku, analiza rezultata pretraga je bila veoma vremenski zahteva, jer je, na primer, unutar *.me*, tj. unutar crnogorskog nacionalnog domena, pronađeno skoro 3500 rezultata za izraz „korpusna lingvistika“ i

preko 2500 rezultata za izraz „corpus linguistics“. Takođe, unutar italijanskih i austrijskih univerzitetskih domena pronađene su hiljade rezultata, s obzirom na to da je *Google* izlistavo i stranice sa informacijama o konferencijama, istraživačkim interesovanjima nastavnika, javno dostupnim člancima iz zbornika, studentskim seminarskim radovima i sl.

Razlog za upotrebu Šangajske liste iz 2011. godine, a ne, na primer, iz 2013. godine, jeste period kada je ovo pretraživanje inicijalno obavljano. Naime, pretraga je obavljena krajem 2012. godine i tokom prve polovine 2013. godine, preciznije rečeno u periodu od novembra 2012. godine do aprila 2013. godine. Drugim rečima, u trenutku kada je pretraga započeta, Šangajska lista za 2012. godinu nije još bila dostupna, pa je lista za 2011. godinu bila najnovija dostupna lista. Period od novembra do aprila odabran je, inače, sa ciljem da se obuhvate kako kursevi u zimskom, tako i kursevi u letnjem semestru.

Ovakva metodologija istraživanja može da bude na meti kritike, jer može da se postavi legitimno pitanje zašto pretraživanje za sve pomenute zemlje nije obavljeno restrikcijom pretrage na domene visokoškolskih institucija tih zemalja. Iako bi to možda bio efikasniji metod pretraživanja, isti nije mogao da bude sproveden iz dva odvojena razloga. Prvi razlog bila je nedostupnost zvaničnih spiskova registrovanih visokoškolskih institucija za sve analizirane zemlje iz šireg okruženja, a drugi razlog jeste činjenica da se neke relevantne internetske stranice nalaze na poddomenima tipa *poddomen.domen.com* koji ne bivaju uvek obuhvaćeni pretraživanjem koje se obavlja isključivo po glavnom domenu (site: *www.domen.com*) ili čak imaju zasebne internetske prezentacije sa zasebnim domenom, kao što, na primer, Odsek za anglistiku pri Univerzitetu u Ljubljani svoju prezentaciji ima na domenu *www.anglistika.net*. Ove zasebne prezentacije izvan nacionalnih ili univerzitetskih domena uvršćene su u rezultate, ali samo u slučajevima kada je putem linkova ili obaveštenja na univerzitetskim sajtovima bilo moguće saznati da odsek ima zaseban sajt.

Rezultati upravo opisane pretrage čiji je cilj bio da se utvrdi praksa nastave korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike predstavljeni su u pododjelju 2.8.2.

2.8.1.2. Metodologija analize sadržaja kurseva korpusne lingvistike na engleskom jeziku

Prilikom analize sadržaja kurseva iz korpusne lingvistike pristup je bio drugačiji nego u slučaju prethodno opisane pretrage koja je za cilj imala utvrđivanje postojanja kurseva iz korpusne lingvistike na diplomskim studijama anglistike pri visokoškolskim institucijama iz šireg okruženja Srbije. Naime, kao što je već objašnjeno, cilj pronalaženja kurseva iz korpusne lingvistike bio je da se utvrdi činjenično stanje u pogledu njihovog (ne)postojanja na diplomskih studijskim programima anglistike u regionu. Inicijalna hipoteza tog istraživanja bila je da će se pronaći veliki broj takvih kurseva, te da će se na osnovu analize njihovih sadržaja moći definisati optimalan sadržaj takvog kursa za diplomske studije anglistike. S obzirom na veoma mali broj pronađenih kurseva i nedostupnost opisa kurseva, analiza sadržaja kurseva iz korpusne lingvistike je, međutim, sprovedena na način drugačiji od inicijalno koncipiranog. Čak i u tom izmenjenom obliku, analiza sadržaja kurseva imala je isti inicijalno formulisani cilj: da stvori veliki skup sastavljen od podskupova mogućih sadržaja kurseva iz korpusne lingvistike kako bi se kroz presek zajedničkih sadržaja ovih podskupova utvrdilo koji od njih predstavljaju temelj nastave korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike, a koji, pak, predstavljaju nadogradnju tih temeljnih znanja.

Ova, kao i prethodno opisana, analiza je kao prvi korak imala pretragu interneta pomoću pretraživača *Google*, ali u drugačijem obliku. Prva razlika tiče se odsustva geografskih restrikcija za pronalaženje opisa kurseva, ali postojanja restrikcija u pogledu jezika kojim se nađeni kursevi bave. Naime, pošto je tema ovog rada interaktivna nastava korpusne

lingvistike na diplomskim studijama *anglistike*, analiza kurseva koji se, na primer, bave korpusima nemačkog ili francuskog jezika nisu bili relevantni. Drugim rečima, u obzir su uzeti samo rezultati gde je pronađen opis kursa korpusne lingvistike na engleskom jeziku koji se takođe bavi engleskim korpusima. S druge strane, odsustvo geografskih restrikcija ne znači da su uzeti u obzir baš svi rezultati. Da bi se pretraga ipak delimično suzila, ali i da bi se validnost i relevantnost rezultata povećala, u obzir su uzimani isključivo opisi kurseva sa univerziteta koji nalaze na Šangajskoj listi za 2011. godinu, ali i univerziteti koji se navode kao najbolji svetski univerziteta iz oblasti društveno-humanističkih nauka (Arts and Humanities) prema rang listama *Times Higher Education World University Ranking*⁷⁰ i *QS World University Rankings*⁷¹, takođe za 2011. godinu. Ova restrikcija na univerzitete koji su među najbolje rangiranima primenjena je kako bi se analizom obuhvatili isključivo kursevi za koje bi se prema rangu institucije na kojoj se održavaju moglo pretpostaviti da su kvalitetni, jer se sa pravom može očekivati da su kursevi na vrhunskim svetskim univerzitetima kvalitetniji i reprezentativniji od onih koji se na ovim listama ne nalaze. S druge strane, proširivanje kriterijima rangiranja kroz dodavanje dve liste pored jedne već postojeće liste iz prve faza istraživanja, tj. Šangajske liste, povezano je sa činjenicom da *Times Higher Education World University Ranking* i *QS World University Rankings* nude mogućnost rangiranja prema oblasti „Arts and humanities“, dok Šangajska lista ne nudi tu mogućnost (društveno-humanističke nauke obuhvaćene su onim što Šangajska lista naziva „društvenim naukama“ (Social sciences)).

Naravno, kao i tokom analize postojanja kurseva korpusne lingvistike u širem okruženju, rezultati pretrage bili su „prirodno“ ograničeni postojanjem mrežnog, javno dostupnog, opisa kursa, jer mnogi univerziteti opise kurseva drže unutar svojih internih mrežnih servisa kojima je pristup moguć samo unutar univerziteta ili eksterno uz odgovarajući nalog i lozinku. Naime, iako se na internetskim prezentacijama raznih

univerziteta i njihovih filoloških i lingvističkih studijskih programa može videti da se u okviru studija nudi kurs iz korpusne lingvistike, pristup opisu kursa i/ili nastavnim materijalima kursa nije dostupan osobama koje nisu upisane na dati studijski program, odnosno osobama koje nemaju nalog za institucijski intranet. Iako je autor ove disertacije uputio molbu na veći broj imejl adresa nastavnika na ovakvim „zatvorenim“ kursevima, nijedan od rukovodećih nastavnika nije bio voljan da ustupi nastavne materijale, pa čak ni detaljan plan rada na uvid. Takođe, u nekim slučajevima nastavni materijali za kurs korpusne lingvistike uopšte nisu dostupni na internetu, čak ni studentima sa date institucije, jer institucija nema sistem za upravljanje nastavom, tj. LMS. To, u stvari znači, da je prilikom analize sadržaja kurseva korpusne lingvistike autor bio prisiljen da koristi oportunistički pristup: u okviru analize sadržaja kurseva korpusne lingvistike analizirani su isključivo sadržaji kurseva do čijih se opisa i/ili nastavnih sadržaja moglo doći pretragom interneta.

Pretraga pomoću pretraživača *Google* obavljena je prema ključnim rečim „corpus linguistics“, „syllabus“ i „course description“, pri čemu je između ključnih reči „syllabus“ i „course design“ upotrebljen logički operator „ili“ (OR), tj. upit je imao oblik: “corpus linguistics“ syllabus OR “course description“.

U skladu sa do sada datim opisom istraživanja nastavne prakse korpusne lingvistike, ostatak ovog pododjeljka će se prvo, u pododjeljku 2.8.2. pozabaviti analizom postojanja, odnosno nepostojanja, kurseva korpusne lingvistike na univerzitetima država iz šireg okruženja Srbije, ali i u Srbiji, da bi se nakon toga predstavili rezultati analize sadržaja kurseva korpusne lingvistike koji se bave engleskim jezikom, a održavaju se na vodećim svetskim univerzitetima, u pododjeljku 2.8.3. Rezultati ove druge analize predstavljaju temelj za koncipiranje optimalnog kursa korpusne lingvistike u sledećem poglavlju.

2.8.2. Nastava korpusne lingvistike u Srbiji i jugoistočnoj Evropi

U ovom pododjeljku u nekoliko tabela, prikazani su rezultati pretrage koja je za cilje imala da utvrdi postojanja kurseva korpusne lingvistike na diplomskim studijama anglistike u širem regionu Srbije. Tabele se razlikuju u zavisnosti od kriterijuma koju su bili korišćeni za pretragu datog nacionalnog domena, odnosno, preciznije rečeno, u zavisnosti od toga da li na Šangajskoj listi iz 2011. godine imaju više od dva univerziteta među 500 najboljih ili na toj listi imaju jedan ili nijedan univerzitet (vidi pododjeljak 2.8.1.1.). Kada je pretraga vršena unutar domena visokoškolskih ustanova sa Šangajske liste, u tabeli za tu zemlju su prikazane sve ustanove unutar čijih domena je vršena pretraga, pa čak i one na kojima nema kurseva iz korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama. Kada je pretraga vršena unutar nacionalnih domena, prikazane su samo ustanove na kojima je takav ili veoma srodan kurs pronađen, ali je naveden i univerzitet koji se pojavljuje na Šangajskoj listi. Za svaku zemlju data je zasebna tabela, osim za zemlje na čijim visokoškolskim ustanovama nisu pronađeni kursevi korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike, pošto je u tom slučaju tekstualna prezentacija sasvim dovoljna.

Ovakav prikaz može da se na prvi pogled učini nekonzistentnim jer se kriterijumi naizgled menjaju u hodu, ali, kao što je već objašnjeno u pododjeljku 2.8.1.1, ovakvo istraživanje i prikaz kao temelj imaju reprezentativnost i relevantnost rezultata. Naime, univerziteti među prvih 500 na Šangajskoj listi mogu se smatrati najkvalitetnijim univerzitetima na svetu i najreprezentativnijim u pogledu kvaliteta i organizacije nastave, kao i naučnog rada: činjenica da na određenoj instituciji takvog rejtinga nema, na primer, odseka za anglistiku ili da, ako postoji odsek, na njemu nema kursa korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama predstavlja važan indikator nastavne prakse korpusne lingvistike na stranim filologijama, ali, naravno, u negativnom pogledu – kako iz perspektive korpusne lingvistike, tako i iz perspektive značaja koji se pripisuje stranim filologijama. S druge strane, postojanje kursa korpusne lingvistike na diplomskim

akademskim studijama anglistike na malom univerzitetu u, recimo, Slavonsko-baranjskoj županiji u Hrvatskoj, predstavlja takođe važan indikator nastavne prakse korpusne lingvistike, jer postojanje takvog kursa može da se tumači kao indikator relativno velikog značaja koji korpusnoj lingvistici pripisuju anglistički odseci čiji univerziteti teže ulasku na Šangajsku listu.

U ostatku pododeljka daju se tabele sa rezultatima pretrage, pri čemu je važno napomenuti da su prvo abecednim redosledom prema imenu države navođeni rezultati za zemlje koje imaju više od dva univerziteta među 500 najboljih na Šangajskoj listi, potom rezultati za države koje imaju manje od dva univerziteta na toj listi i na čijim je univerzitetima pronađen barem jedan kurs korpusne lingvistike na anglističkim diplomskim studija, a na samom kraju su u zasebnom pododeljku navedene zemlje na čijim univerzitetima nije pronađen nijedan takav kurs. Takođe je važno napomenuti da kada se navode univerziteti sa Šangajske liste iz 2011. godine, oni se navode redosledom koji prati njihovu poziciju na listi: prvi univerzitet koji se navodi u tabeli je uvek najviše rangirani, drugi univerzitet je drugi po rangu itd. Konačno, u cilju preglednosti teksta, kada god je to bilo moguće izvori nisu navođeni u integralnom tekstu, već u tabeli u obliku endnota koje vode do hiperlinkova na odgovarajuće internetske stranice.

2.8.2.1. Austrija

Kao što se može videti u Tabeli 5, od sedam univerziteta u Austriji, na dva postoje kursevi korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike. Na prvi pogled, to znači da samo 28% najboljih austrijskih univerziteta u ponudi ima ovakve kurseve. Ako se međutim uzme u obzir da od tih sedam univerziteta, više od polovine, tj. četiri, univerziteta uopšte nisu društveno-humanističkog tipa i ne nude studijske programe iz te naučne oblasti (Medicinski univerzitet u Beču, Medicinski univerzitet u Insbruku, Medicinski univerzitet u Gracu i Bečki tehnološki univerzitet), postaje jasno da je situacija

u pogledu nastave korpusne lingvistike sasvim suprotna: na dva od tri univerziteta koji imaju anglističke odseke, i koji organizuju diplomske akademske studije anglistike, postoje kursevi korpusne lingvistike.

Štaviše, kao što se vidi u Tabeli 5, na Odseku za anglistiku Univerziteta u Beču korpusna lingvistika predstavlja centralni deo obaveznog kursa iz metodologije lingvističkih istraživanja za studente lingvističkog usmerenja, ali se nudi i u obliku dva specijalizovana kursa, od kojih je jedan uvodni, a drugi fokusiran na primenu korpusa u nastavi stranih jezika. Nameće se zaključak da se na ovom anglističkom odseku korpusna lingvistika percipira kao obavezna osnova naučno-istraživačkog rada za studente lingvističkog usmerenja, dok se studentima ostalih usmerenja nude specijalizovani kursevi.

S druge strane, na Univerzitetu u Insbrucku diplomske akademske studije u ponudi kurseva nemaju i zaseban kurs iz korpusne lingvistike, iako se kurs koji se bavi opisom savremenog i prethodnih oblika engleskog jezika u velikoj meri oslanja na pretraživanje i upotrebu korpusa. Drugim rečima, iako korpusna lingvistika ne postoji kao zasebni kurs, ona se aktivno praktikuje kao metodologija za opis različitih dijahronijskih varijeteta engleskog jezika, pa studenti ovladavaju metodama korpusne lingvistike na praktičan način. Ovo takođe predstavlja validan modalitet nastave korpusne lingvistike, ali mu se kao manjkavost može navesti mali obuhvat, s obzirom na to da je na ovaj način primena metoda korpusne lingvistike podređena temi kursa, dok bi kurs iz korpusne lingvistike trebalo da studentima predstavi najrazličitije moguće primene korpusnolingvističkih metoda.

Konačno, na Univerzitetu u Gracu, pri tamošnjem Odseku za anglistiku, korpusna lingvistika se, kao i na odgovarajućem odseku Univerziteta u Beču, percipira kao osnova istraživačkog rada i predstavlja jednu od osnova „masivnog“ kursa od 15 bodova koji osposobljava studente za samostalno naučno-istraživačko delovanje.

	<i>Kurs korpusne lingvistike postoji na diplomskim studijama anglistike</i>	<i>Napomene</i>
AUSTRIJA		
Univerzitet u Beču	DA: OPŠTI i SPECIJALIZOVANI (obavezni i izborni)	1: Svi principi upotrebe korpusa obuhvaćeni su obaveznim predmetom <i>Research Methods in Linguistics</i> ⁷² od 5 ECTS, ali postoje i zasebni kursevi <i>Computer Corpora and Language Teaching</i> i <i>Introduction to Corpus Linguistics</i> . ⁷³ 2: U Beču pri Austrijskoj akademiji nauka postoji Institut za korpusnu lingvistiku i tekstualne tehnologije (Institut für Corpuslinguistik und Texttechnologie (ICLTT)) koji organizuje kratke specijalizovane kurseve i radionice iz raznih oblasti korpusne lingvistike namenjene upravo studentima diplomskih akademskih studija i doktorandima. ⁷⁴
Medicinski univerzitet u Beču	NE	Univerzitet se uopšte ne bavi društveno-humanističkim naukama, pa nema ni odseke za strane filologije. ⁷⁵
Univerzitet u Innsbuku	NE	Iako ne postoji zaseban kurs korpusne lingvistike, neki od principa upotrebe korpusa obuhvaćeni su kursom <i>SE Present-Day and Historical English</i> koji nosi 10 ECTS bodova. ⁷⁶
Medicinski univerzitet u Innsbuku	NE	Univerzitet se uopšte ne bavi društveno-humanističkim naukama, pa nema ni odseke za strane filologije. ⁷⁷
Univerzitet u Gracu	DA: PRIMENJENI (obavezni ili izborni)	Iako ne postoji zaseban kurs korpusne lingvistike, osnove korpusne lingvistike obuhvaćene su modulom <i>Advanced Linguistics</i> ⁷⁸ od čak 15 ECTS, a studenti mogu izorno da slušaju uvodni kurs o korpusnoj lingvistici (<i>Einführungen in die Korpuslinguistik</i>) koji, iako na nemačkom, uglavnom koristi resurse na engleskom jeziku. ⁷⁹
Medicinski univerzitet u Gracu	NE	Univerzitet se uopšte ne bavi društveno-humanističkim naukama, pa nema ni odseke za strane filologije. ⁸⁰
Bečki tehnološki univerzitet	NE	Univerzitet se uopšte ne bavi društveno-humanističkim naukama, pa nema ni odseke za strane filologije. ⁸¹

Tabela 5: Zastupljenost i status kurseva iz korpusne lingvistike na anglističkim katedrama austrijskih univerziteta sa Šangajske liste za 2011. godinu.

Kada se posmatra austrijski visokoškolski prostor, kao opšti zaključak može se navesti da anglistički odseci najboljih austrijskih univerziteta obuhvataju korpusnu lingvistiku svojim planom i programom kao jedan od metodoloških osnova naučno-istraživačkog rada studenata, pri čemu se primerom najbolje prakse može smatrati Odsek za anglistiku Univerziteta u Beču.

2.8.2.2. Grčka

Za razliku od Austrije, Grčka na Šangajskoj listi iz 2011. godine ima samo dva univerziteta (Atinski nacionalni i kapodistrijski univerzitet i Solunski univerzitet Aristotel), a rezultati pretrage za kursem iz korpusne lingvistike unutar njihovih domena prikazani su u Tabeli 6.

	<i>Kurs korpusne lingvistike postoji na diplomskim studijama anglistike</i>	<i>Napomene</i>
	GRČKA	
Atinski nacionalni i kapodistrijski univerzitet	DA: PRIMENJENI (obavezni)	Odsek za anglistiku organizuje tri diplomatska akademska studija: primenjena lingvistika, književnosti i prevodjenje. Ne postoji kurs korpusne lingvistike, ali najvažniji principi korpusne lingvistike obuhvaćeni su obaveznim kursom iz aktuelnih tema u lingvističkim istraživanjima na studijama primenjene lingvistike, a završni ispit na tom predmetu je korpusno istraživanje. ⁸²
Solunski univerzitet Aristotel	DA: PRIMENJENI I SPECIJALIZOVANI (izborni)	Odsek za anglistiku organizuje pet diplomatskih akademska studija. Ne postoji zasebni kurs korpusne lingvistike, ali je ona obuhvaćena sa dva kursa na diplomskom usmerenju iz primenjene lingvistike: kurs iz primene korpusa u nastavi engleskog jezika ⁸³ i kurs iz istorijske lingvistike ⁸⁴ .

Tabela 6: Zastupljenost i status kurseva iz korpusne lingvistike na anglističkim katedrama grčkih univerziteta sa Šangajske liste za 2011. godinu.

Kao što ova tabela jasno pokazuje, na oba analizirana univerziteta odseci za anglistiku svojim planom i programom obuhvataju korpusnu lingvistiku, ali to ne čine kroz zasebne kurseve iz korpusne lingvistike, već, recimo, „indirektno“ kroz kurseve koji prikazuju specifičnu primenu metoda korpusne lingvistike. Suštinski govoreći, može se reći da vodeći grčki univerziteti, tj. njihovi odseci za anglistiku, korpusnu lingvistiku posmatraju kao metod kojim bi studenti trebalo da ovladaju na praktičnom nivou u oblastima koje su u skladu sa opštim naučnim usmerenjima odseka, bez dodatnih informacija o ostalim primenama metoda korpusne lingvistike. Iako to nije direktno povezano sa temom ovog dela istraživanja, zanimljivo je primetiti da ovi univerziteti imaju veoma „snažne“ odseke za anglistiku koji čak i na nivou diplomatskih akademskih studija nude veći broj usmerenja:

od lingvistike, preko primenjene lingvistike, do nauke o književnosti i prevodilačkih studija.

Uopšteno govoreći, kada se posmatra grčki visokoškolski prostor, kao opšti zaključak može se navesti da anglistički odseci grčkih univerziteta obuhvataju korpusnu lingvistiku svojim planom i programom, ali ne kao jedan od metodoloških osnova naučno-istraživačkog rada studenata (što čine austrijske institucije), već kao metodologiju koja se proučava u okvirima neke druge (primenjeno-)lingvističke oblasti interesovanja.

2.8.2.3. Italija

Za razliku od upravo predstavljenih visokoškolskih institucija iz Austrije i Grčke, univerziteti iz Italije po pravilu upšte nemaju odseke za anglistiku. Analizom prezentacija ovih univerziteta, od koji su mnogi bolje rangirani kako od austrijskih, tako i od grčkih univerziteta, čini se da univerziteti najveći naglasak stavljaju na diplomatske studije prirodnih nauka ili na medicinu, dok su strani jezici i lingvistika najčešće dostupni u obliku objedinjenih diplomskih akademskih studija iz jezika i književnosti evropskih ili svetskih jezika. Ova opservacija postaje najjasnija čitanjem komentara u Tabeli 7, koja prikazuje rezultate pretrage interenta sa ciljem pronalaženja kurseva iz korpusne lingvistike na italijanskih univerzitetima.

Na vodećim italijanskim univerzitetima, čak i onima na kojima postoji snažna istraživačka delatnost u oblasti korpusne lingvistike, kao što je, recimo, Univerzitet u Bolonji, kursevi korpusne lingvistika nisu u ponudi filoloških diplomskih akademskih studija. Ovo može biti posledica drugačije unutrašnje organizacije univerziteta gde, za razliku od austrijskih i grčkih univerziteta, uglavnom postoje odseci za savremene jezike i književnosti, ali ne i zasebni odseci za pojedinačne strane filologije. U takvoj organizacionoj strukturi studija verovatno nema dovoljno ljudskih resursa da bi se u nastavnim planovima našlo „mesta“ za zasebne kurseve iz korpusne lingvistike na

engleskom jeziku, kada je potrebno ponuditi brojne kurseve iz kulture, jezika i književnosti npr. Engleske, Amerike, Kanade i Australije, a takođe i specijalizovane kurseve iz engleske gramatike i iz opštih lingvističkih tema. To ipak ne znači da tokom studija na ovim univerzitetima studenti ne stižu osnovne ideje o mogućnostima upotrebe korpusa iz anglističke perspektive: neki od kurseva iz engleskog jezika i lingvistike u svojim opisima pominju korpusnu lingvistiku, kao što je, recimo, slučaj na Univerzitetu u Rimu – Tor Vergata, dok na nekim univerzitetima, kao što je Univerzitet u Đenovi, takođe postoje i kursevi na prevodilačkim studijama koji se delimično, u kontekstu upotrebe računara u prevodenju, dotiču i korpusa. Za takve kurseve se, međutim, ne može reći da su kursevi iz korpusne lingvistike, a takođe se, k tome, nekada i ne održavaju na engleskom jeziku, što se pre svega odnosi na kurseve namenjene prevodiocima.

Izuzetak od opšte slike nepostojanja kurseva iz anglističke korpusne lingvistike na filološkim odsecima italijanskih univerziteta predstavlja Univerzitet u Paviji. Preciznije, ovaj univerzitet nije izuzetak u pogledu nepostojanja anglističkih odseka u Italiji, ali jeste u pogledu nepostojanja kurseva iz korpusne lingvistike na engleskom jeziku. Naime, na ovom univerzitetu se u okviru diplomskih akademskih studija stranih filologija i primenjena lingvistike ne organizuje jedan, već dva zasebna kursa iz korpusne lingvistike. Jedan od njih je specijalizovani kurs koji se bavi upotrebom korpusa u analizi jezičke varijacije i jezičkih varijeteta. Drugi je opšti kurs iz korpusne lingvistike koji ima neodgovarajući naziv Primenjena lingvistika (*Linguistica applicata*), jer uvid u njegov opis jasno pokazuje da bi kurs u stvari trebalo da se zove Korpusna lingvistika:

Ovaj kurs bavi se metodama lingvističke analize zasnovanim na upotrebi anotiranih korpusa. [Po završetku kursa] Studenti će biti u stanju da isplaniraju i sprovedu analizu lingvističkih fenomena upotrebom metoda i instrumenata korpusne i računarske lingvistike. 1. Šta je anotirani korpus. 2. Metode i alatke za pretraživanje korpusa. 3. Anotacija i etiketiranje korpusa. 4. Regularni izrazi. 5. Frekvencija i verovatnoća povezanosti varijabli. 6. Vrste korpusa. 7. Primeri

lingvističke analize: korpusno-bazirana i korpusno-vođena istraživanja. (Jezek, 2013)*

Ovaj kurs može da posluži kao ilustracija obima posla koji je istraživanje nastavne prakse na univerzitetima iz regiona impliciralo: bilo je potrebno detaljno pročitati dostupne opise studijskih programa i pojedinačnih kurseva (koju uglavnom nisu na engleskom jeziku), čak i kada se po nazivu kursa činilo da on nema nikakve veze sa korpusnom lingvistikom.

	<i>Kurs korpusne lingvistike postoji na diplomskim studijama anglistike</i>	<i>Napomene</i>
ITALIJA		
Univerzitet u Pizi	NE	Ne postoje diplomske studije anglistike, već samo diplomske studije Evropskih književnosti i filologija. ⁸⁵
Univerzitet u Rimu, Sapienca	NE	Ne postoje diplomske studije anglistike, već samo diplomske studije Lingvistike, književnosti i prevođenja. ⁸⁶
Univerzitet u Milanu	NE	Ne postoje diplomske studije anglistike. ⁸⁷
Univerzitet u Padovi	NE	Ne postoje isključivo diplomske studije anglistike, već dvopredmetne studije, npr engleski i francuski. ⁸⁸
Politehnički institut u Milanu	NE	Ne postoje strane filologije, niti lingvistika. ⁸⁹
Univerzitet u Bolonji	NE	1: Ne postoje odseci za zasebne strane filologije, već Odsek za savremene jezike, književnosti i kulture (Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne). ⁹⁰ 2: Pri ovom odseku postoji veoma aktivan i produktivan istraživački tim iz domena korpusne lingvistike pod nazivom SiBol. ⁹¹
Univerzitet u Firenci	NE	Ne postoje diplomske studije anglistike, već studije evropskih i američkih jezika i književnosti. ⁹²
Univerzitet u Torinu	NE	Ne postoje zasebne diplomske studije anglistike iako pri Odseku za književne i filološke nauke postoje stručnjaci iz oblasti korpusne lingvistike. ⁹³
Scuola Normale Superiore	NE	Ne postoji odsek za anglistiku, već samo Odsek za savremene književnosti, filologiju i lingvistiku. ⁹⁴
Univerzitet u Đenovi	NE	Ne postoji zaseban odsek za anglistiku, već Odsek za savremene jezike i kulture koji primarno organizuje diplomske studije prevođenja. ⁹⁵ Kurs iz osnova računarske lingvistike i računarski podržanog prevođenja se delimično bavi analizom kropusa i korpusnom lingvistikom. ⁹⁶

* Il corso approfondisce le modalità di analisi linguistica attraverso l'uso di corpora annotati. Lo studente sarà in grado di pianificare e condurre l'analisi di un fenomeno linguistico utilizzando metodologie e strumenti provenienti dalla linguistica dei corpora e dalla linguistica computazionale. 1. Cosa è un corpus annotato. 2. Metodi e strumenti per interrogare i corpora. 3. Annotazione e mark-up. 4. Le espressioni regolari. 5. Frequenza e Misure di Associazione. 6. Tipi di corpora. 7. Esempi di analisi linguistica corpus-based e corpus-driven. (Jezek, 2013)

Univerzitet u Napulju Federiko II	NE	Ne postoje zasebni odseci za strane filologije, kao ni diplomske studije anglistike, već samo master iz književnosti i filozofije. ⁹⁷
Univerzitet u Palermu	NE	Ne postoje diplomske studije stranih filologija, kao ni odgovarajući odseci, već samo diplomske studije italijanskog kao stranog jezika. ⁹⁸
Univerzitet u Rimu – Tor Vergata	NE	Ne postoje diplomske studije anglistike, ali na osnovnim studijama postoji kurs engleskog jezika i lingvistike od 12 ECTS koji delimično pokriva osnove korpusne lingvistike. ⁹⁹ Takođe se organizuju seminari iz korpusne lingvistike, ali sa naglaskom na prevodilačke primene korpusa.
Katolički univerzitet Svetog srca	NE	Ne postoje diplomske studije anglistike, već samo studije germanistike i italijanistike. ¹⁰⁰
Politehnički institut u Torinu	NE	Ne postoje strane filologije, niti lingvistika. ¹⁰¹
Univerzitet u Bariju	NE	Na diplomskim akademskim studijama ne postoje zasebne studije strane filologije, već studije Evropskih i američkih jezika, književnosti i kultura. ¹⁰²
Univerzitet u Ferari	NE	Uopšte ne postoje filološke, lingvističke ili književne diplomske studije. ¹⁰³
Univerzitet u Milanu – Bikoka	NE	Uopšte ne postoje filološke, lingvističke ili književne diplomske studije. ¹⁰⁴
Univerzitet u Parmi	NE	Ne postoje diplomske studije stranih filologija, ali postoje diplomske studije audio-vizuelnog prevođenja. ¹⁰⁵ Osnove korpusne lingvistike i upotreba korpusa u prevođenju obuhvaćeni su kursom <i>Laboratorio di lingua inglese</i> . ¹⁰⁶
Univerzitet u Paviji	DA: OPŠTI i PRIMENJENI (izborni)	Ne postoje diplomske studije anglistike, ali pri Odseku za jezike i filozofiju, na diplomskim studijama savremenih jezika i kultura postoji opšti kurs iz korpusne lingvistike na engleskom jeziku (naziv kursa je zbunjujući: primenjena lingvistika) ¹⁰⁷ , kao i kurs iz koprusno-bazirane jezičke varijacije, takođe na engleskom. ¹⁰⁸ Konačno, na doktorskim studijama postoji kurs Kvantitativne metode i korpusi u lingvističkim istraživanjima. ¹⁰⁹
Univerzitet u Peruđi	NE	Ne postoje diplomske akademske studije anglistike, već diplomske studije Savremenih jezika i književnosti. ¹¹⁰
Univerzitet u Sieni	NE	Ne postoje diplomske akademske studije anglistike, kao ni diplomske studije stranih filologija, već jedino diplomske studije pismenog prevođenja. ¹¹¹

Tabela 7: Zastupljenost i status kurseva iz korpusne lingvistike na filološkim katedrama italijanskih univerziteta sa Šangajske liste za 2011. godinu.

Kada se, međutim, posmatra italijanski visokoškolski obrazovni prostor, kao opšti zaključak može se navesti da na vodećim italijanskim univerzitetima ne samo da nema kurseva iz korpusne lingvistike namenjenih studentima diplomskih akademskih studija anglistike, već ne postoje ni anglistički odseci kao nezavisne organizacione jedinice. Jedini

izuzetak predstavlja upravo pomenuti Univerzitet u Paviji, gde postoje i opšti i primenjeni kurs korpusne lingvistike na engleskom jeziku.

2.8.2.4. Mađarska

Kao i Grčka, Mađarska na Šangajskoj listi za 2011. godinu ima dva univerziteta, a to su Univerzitet Etveš Lorand i Univerzitet u Segedinu. Kao i austrijski i grčki univerziteti, mađarski univerziteti imaju odseke za anglistiku, kao i diversifikovane diplomatske studijske programe. Štaviše, na ovim univerzitetima ima čak i nekoliko odseka koji bi se, svaki ponaosob, na srpskim fakultetima nazivali odsecima za anglistiku: na primer, Univerzitet u Segedinu ima Odsek za anglistiku, Odsek za amerikanistiku i Odsek za engleski kao strani jezik i primenjenu lingvistiku, kao i odgovarajuće diplomatske akademske studije. Organizaciona struktura Univerziteta Etveš Lorand je slična. Uprkos tome, kao što se vidi u Tabeli 8, na ovim univerzitetima pri njihovim brojnim anglističkim odsecima ipak nema kurseva iz korpusne lingvistike. Analizom nastavnih planova i programa utvrđeno je ipak da obavezni kurs iz primenjene lingvistike na diplomskim akademskim studijama primenjene lingvistike pri Univerzitetu Etveš Lorand svojim malim delom obuhvata i korpusnu lingvistiku, ali nedovoljno da bi se ovaj kurs okarakterisao kao kurs iz korpusne lingvistike.

U celini posmatrano, na osnovu analize nastavne prakse na diplomskim akademskim studijama anglističkih odseka ova dva najviše rangirana mađarska univerziteta, može se izvesti zaključak da na njima ne postoji praksa organizovanja kurseva iz korpusne lingvistike, niti u vidu opštih, niti u vidu primenjenih kurseva korpusne lingvistike. Ovo odsustvo kurseva može se, možda, delimično objasniti unutrašnjim „sociološkim“ faktorima: na ovim univerzitetima postoji relativno velik broj kurseva generativno-lingvističke orijentacije, a samim tim i generativnih lingvista, koji u skladu sa kritikom

korpusnih metoda koje je inicirao Čomski možda nisu preterano voljni da organizuju kurseve iz korpusne lingvistike na svojim odsecima.

	<i>Kurs korpusne lingvistike postoji na diplomskim studijama anglistike</i>	<i>Napomene</i>
	MADARSKA	
Univerzitet Etveš Lorand	NE	Postoje dva usmerenje na diplomskim studijama anglistike: anglistika ¹¹² i amerikanistika ¹¹³ . Ni na jednom od usmerenje nema kurseva iz korpusne lingvistike. Ipak, korpusne metode pominju se na jednom od predavanja iz obaveznog kursa primenjene lingvistike.
Univerzitet u Segedinu	NE	Na univerzitetu postoji čak tri anglistička odseka ¹¹⁴ i diplomske akademske studije anglistike ¹¹⁵ , amerikanistike ¹¹⁶ i nastave engleskog kao stranog jezika ¹¹⁷ , ali ni na jednom od njih u okviru diplomskih akademskih studija ne postoji kurs iz korpusne lingvistike.

Tabela 8: Zastupljenost i status kurseva iz korpusne lingvistike na anglističkim katedrama mađarskih univerziteta sa Šangajske liste za 2011. godinu.

Mađarska je poslednja od analiziranih zemalja iz šireg okruženja Srbije koja na Šangajskoj listi iz 2011. godine ima više od dva univerziteta. U ostatku ovog pododeljka biće prikazani rezultati potrage za kursevima korpusne lingvistike u Sloveniji i Hrvatskoj, koje imaju po jedan univerzitet na ovoj listi, te u Bosni i Hercegovini, Crnoj Gori, Makedoniji, Albaniji, Rumuniji i Bugarskoj, koje na njoj nemaju nijedan univerzitet. U skladu sa metodologijom pretrage objašnjenom u pododeljku 2.8.1.1. u pododeljcima koji slede biće navedeni samo univerziteti na čijim je anglističkim odsecima pronađen kurs iz korpusne lingvistike, a jedini izuzetak čine Univerzitet u Ljubljani i Univerzitet u Zagrebu, koji su navedeni jer se nalaze na Šangajskoj listi 500 najboljih univerziteta za 2011. godinu.

2.8.2.5. Slovenija

Pretraga slovenačkog nacionalnog domena (.si) prema ključnim rečima „corpus linguistics“ i „korpusno jezikoslovje“ dala je preko 9000 rezultata, a rezultati relevantni za nastavu korpusne lingvistike na diplomskim studijama anglistike predstavljeni su u Tabeli 9.

Kao što Tabela 9 jasno pokazuje, kurs korpusne lingvistike postoji samo na Odseku za anglistiku pri Univerzitetu u Ljubljani, gde se nudi kao izborni kurs u vrednosti od 3 boda sa 30 kontaktnih časova. S druge strane to se, na određeni način, može smatrati zastupljenošću korpusne lingvistike na 50% anglističkih odseka na slovenačkim državnim fakultetima, jer odsek za anglistiku postoji još samo na Univerzitetu u Mariboru¹¹⁸, dok ga nema na Univerzitetima u Novoj Gorici¹¹⁹ i Primorskom/Kopru¹²⁰. Univerzitet u Ljubljani je, inače, i jedini slovenački univerzitet koji se nalazi među 500 najboljih svetskih univerziteta prema Šangajskoj listi za 2011. godinu.

Važno je spomenuti da su tokom pretrage pronađeni kursevi korpusne lingvistike na slovenačkom, koji se organizuju od strane odseka za slovenistiku, što može da se tumači kao indikator odomaćenosti metoda korpusne lingvistike u visokoškolskom okruženju Slovenije. Takav kurs je, na primer, kurs pod nazivom Korpusna lingvistika / Jezičke tehnologije (Korpusno jezikoslovje / Jezikovne tehnologije) koji se organizuje pri Odseku za slovenački jezik Univerziteta u Novoj Gorici¹²¹.

Posmatrajući, međutim, rezultate pretrage za kursevima korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglističkih odseka u Sloveniji, može se izvesti zaključak da na jednom od dva univerziteta koji imaju anglistički odsek, tj. na 50%, postoji praksa organizovanja kurseva iz korpusne lingvistike, pri čemu je reč o opštem kursu korpusne lingvistike. U poređenju sa Austrijom, gde dve trećine univerziteta ima takav kurs, ovo je nešto lošiji prosek, ali je ipak daleko ispred Grčke i Italije, koja, doduše, zbog odsustva anglističkih odseka ne predstavlja dobar poredbeni okvir. Štaviše, činjenica da se u Ljubljani nudi opšti, a ne specijalizovni, kurs iz korpusne lingvistike, može da se tumači kao indikacija da se korpusna lingvistika percipira kao metodologija koja je, ako ne veoma važna, onda barem veoma relevantna za naučno-istraživački rada studenata na diplomskim studijama anglistike.

	<i>Kurs korpusne lingvistike postoji na diplomskim studijama anglistike</i>	<i>Napomene</i>
SLOVENIJA		
Univerzitet u Ljubljani	DA (izborni)	Kurs se zove „Introduction to Corpus Linguistics“, a obuhvata 30 kontaktnih časova i vredi 3 ECTS ¹²²

Tabela 9: Zastupljenost i status kurseva iz korpusne lingvistike na anglističkim katedrama slovenačkih univerziteta.

2.8.2.6. Hrvatska

Pretraga nacionalnog domena Hrvatske (.hr) sa ciljem pronalaženje kurseva iz korpusne lingvistike obuhvatala je analizu oko 10.000 pronađenih linkova, ali su gotovo svi oni vodili do različitih članaka, diplomskih radova, seminarskih radova, konferencijskih pozivnih pisama i sličnih materijala koji nemaju nikakve veze sa nastavom korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike. Relevantni rezultati pretrage prikazani su u Tabeli 10.

Kao što je lako vidljivo u Tabeli 10, najbolje rangirani hrvatski univerzitet, Sveučilište u Zagrebu, pri svom odseku za anglistiku nema kurs iz korpusne lingvistike, ali ga zato ima anglistički odsek u Osijeku. Razlog zašto je Sveučilište u Zagrebu navedeno u tabeli iako na njegovom anglističkom odseku nema kursa iz korpusne lingvistike jeste ranije opisani kriterijum upotrebe Šangajske liste 500 najboljih svetskih univerziteta, a Sveučilište u Zagrebu se nalazi na toj listi. Kao što je navedeno u Tabeli 10, u Zagrebu postoji kurs iz korpusne lingvistike, ali na Odseku za lingvistiku, a ista situacija konstatovana je i na Univerzitet u Zadru¹²³ koji se ne pominje u tabeli jer nije među 500 najboljih svetskih univerziteta, a na njegovom anglističkom odseku nema ni kursa korpusne lingvistike.

Drugim rečima, primenjeni kurs korpusne lingvistike u Osijeku predstavlja jedini kurs korpusne lingvistike na anglističkim odsecima univerziteta u Hrvatskoj. S druge strane, postojanje opštih kurseva korpusne lingvistike na opštelingvističkim odsecima nekoliko hrvatskih univerziteta implicira da hrvatski odseci za anglistiku, za razliku od lingvističkih,

još uvek ne percepiraju korpusnu lingvistiku kao značajan i relevantan metod u naučno-istraživačkom radu. Ovo može biti uslovljeno nedovoljnim ljudskim resursima, fokusom na nastavničke izlazne profile ili nekompatibilnošću korpusnih metoda sa stručnim usmerenjima nastavnika na tim odsecima.

Najuopštenije govoreći, kada se posmatra hrvatski visokoškolski prostor, kao opšti zaključak može se reći da anglistički odseci hrvatskih univerziteta ne obuhvataju korpusnu lingvistiku svojim planom i programom, osim kao primenjenu disciplinu u okviru studija prevođenja. U tom pogledu hrvatski univerziteti zaostaju za svojim najbližim komšijama u Sloveniji i Austriji, gde se korpusna lingvistika, po svemu sudeći, percipira kao značajna naučno-istraživačka metoda. S druge strane, ovakva praksa ipak predstavlja mali korak napred u poređenju sa Mađarskom ili Grčkom, gde ne postoji čak ni primenjeni kurs korpusne lingvistike.

	<i>Kurs korpusne lingvistike postoji na diplomskim studijama anglistike</i>	<i>Napomene</i>
HRVATSKA		
Sveučilište u Zagrebu	NE	Pri Odseku za anglistiku, na kome postoje čak četiri diplomatska akademska studija (nastava engleskog kao stranog jezika ¹²⁴ , lingvistika ¹²⁵ , književnosti i kultura ¹²⁶ , te prevođenje ¹²⁷) ne postoji kurs iz korpusne lingvistike. Na univerzitetu postoji kurs korpusne lingvistike od 5 ECTS, ali na Odseku za lingvistiku ¹²⁸ .
Sveučilište u Osijeku	DA: PRIMENJENI (obavezni)	Odsek za anglistiku u Osijeku nudi kurs iz korpusne lingvistike prilagođen potrebama prevodioca pod nazivom Korpusna lingvistika za prevoditelje. ¹²⁹

Tabela 10: Zastupljenost i status kurseva iz korpusne lingvistike na anglističkim katedrama hrvatskih univerziteta.

2.8.2.7. Bugarska, Rumunija, Bosna i Hercegovina, Crna Gora, Makedonija i Albanija

Rezultati pretrage za kursevima korpusne lingvistike na anglističkom odsecima univerziteta iz Bugarske, Rumnije, Bosne i Hercegovine, Crne Gore, Makedonije i Albanije ne zahtevaju zasebnu tabelu, jer nije pronađen nijedan takav kurs čak ni nakon

višenedeljnog čitanja i prevođenja desetina hiljada linkova koje je *Google* pronašao unutar pojedinačnih nacionalnih domena.

Nepostojanje kurseva korpusne lingvistike na anglističkim odsecima univerziteta u gorenavedenim zemljama ne može se ipak ustvrditi sa potpunom sigurnošću, jer je metodologija pretraživanja (vidi pododeljak 2.8.1.1.) obuhvatala inicijalno prevođenje pomoću servisa *Google Translate*, pa postoji određena – pretpostavlja se mala – mogućnost da je neki naziv kursa pogrešno mašinski preveden. S druge strane, reč „korpus“ predstavlja internacionalizam i ne postoji velika morfološka varijacija u njenom obliku čak i među genetički prilično različitim jezicima iz okruženja Republike Srbije, pa se, u svetlu činjenice da se za pretraživanje rezultata koristila pretraga tekstualnog sadržaja pronađene stranice prema različitim mogućim korenima reči („kor-“ i „cor-“, tj. prema regularnim izrazima „kor*“ (i ćirilični „kop*“) i „cor*“), ipak može smatrati da je mogućnost da je neki kurs „promašen“ veoma mala.

Ovakvi rezultati pretrage univerzitetskih studijskih programa u cilju pronalaženja kurseva korpusne lingvistike na anglističkim odsecima u Bugarskoj, Rumuniji, Bosni i Hercegovini, Crnoj Gori, Makedoniji i Albaniji ne impliciraju, međutim, nepostojanje kurseva iz korpusne lingvistike na drugim odsecima i studijskim programima. Naprotiv. Pretragom je pronađeno nekoliko primenjenih kurseva koji svojim sadržajem obuhvataju korpusnu lingvistiku, pre svega na odsecima za (opštu) lingvistiku ili na matičnim filološkim odsecima (na primer, kurs Opšta lingvistika II na Odseku za crnogorski jezik¹³⁰ pri Univerzitetu Crne Gore), što je praksa koja je uočena i prilikom pretraživanja nastavnih programa hrvatskih i slovenačkih univerziteta. Ono što je autoru ove disertacije predstavljalo svojevrsnu novinu jeste postojanje studijskih programa iz računarske lingvistike, ali ne na elektrotehničkim ili prirodnomatematičkim fakultetima kao što bi se to moglo očekivati, već i na filološkim fakultetima: najbolji primer su diplomske

akademske studije pod nazivom „Računarska lingvistika. Internet tehnologije u humanističkim naukama“ (Компютърна лингвистика. Интернет технологии в хуманитаристиката) na Fakultetu slovenske filologije Univerziteta u Sofiji gde se kao izborni kurs nudi i korpusna lingvistika¹³¹. Kao manju, relevantnu digresiju, zanimljivo je pomenuti podatak da bugarski univerziteti često nemaju odseke za anglistiku pri fakultetima savremenih stranih filologija, a to je slučaj i sa Univerzitetom u Sofiji¹³². S druge strane, univerziteti u Rumuniji imaju odseke za anglistiku, ali, kao i u slučaju univerziteta iz ostalih zemalja analiziranih u ovom pododeljku, na njima nema kurseva korpusne lingvistike, a reprezentativni primer ovoga su, recimo, anglistički odseci Univerziteta u Krajovi¹³³, Univerziteta u Jašiju¹³⁴ i Univerziteta u Temišvaru¹³⁵. Inače, Univerzitet u Jašiju zanimljiv je po tome što pri Fakultetu za informatičke tehnologije postoje diplomske akademske studije računarske lingvistike u okviru kojih još od 2007. godine postoji obavezan kurs iz korpusne lingvistike¹³⁶.

Osnovna tema ovog rada ne dozvoljava detaljniji osvrt na organizaciju nastave na anglističkim odsecima u Bugarskoj, Rumuniji, Bosni i Hercegovini, Crnoj Gori, Makedoniji i Albaniji, ali nepostojanje kurseva korpusne lingvistike na njima trebalo bi tumačiti kao jasan pokazatelj da univerziteti iz ovih zemalja, tj. njihovi anglistički odseci, još uvek nisu prepoznali potrebu za uvođenjem nastave korpusne lingvistike na svim nivoima studija i njen značaj za povećanje naučno-istraživačkih kompetencija studenata diplomskih akademskih studija od kojih se prilikom izrade diplomskih, tj. master, radova očekuje da budu sposobni da samostalno sprovode lingvistička istraživanja i kroz njih daju doprinos nauci.

S druge strane, činjenica da je unutar svih nacionalnih domena, sa izuzetkom Albanije i Bosne i Hercegovine, pronađeno barem po nekoliko hiljada stranica na kojima se pominje korpusna lingvistika – bilo da je reč o diplomskim i seminarskim radovima, naučnim

člancima ili apstraktima sa konferencije – predstavlja jasan pokazatelj da su metode korpusne lingvistike poznate naučnicima filološko-lingvističkih usmerenja iz ovih zemalja. Ova upoznatost sa istraživačkim mogućnostima koje nudi primena metoda korpusne lingvistike, s jedne strane, u kombinaciji sa nepostojanjem kurseva iz korpusne lingvistike na anglističkim odsecima, s druge strane, može se tumačiti kao indikator da anglistički odseci iz ovih zemalja zaostaju za zapadnim odsecima, tj. za austrijskim i slovenačkim odsecima, u ovom pogledu, ali ova vrsta pretrage, na veliku žalost, ne pruža uvid u razloge zbog čega je stanje takvo kakvo jeste.

U skladu sa već detaljno opisanom Strategijom 2020 (vidi pododeljak 2.7.7.) koja insistira na većem naučnom i projekatskom radu studenata posebno u oblasti inovativnih interdisciplinarnih istraživanja, nepostojanje kurseva iz korpusne lingvistike predstavlja veliku manjkavost nastavnih planova anglističkih odseka u većini država iz šireg okruženja Srbije. Naime, korpusi, kao što je objašnjeno u pododeljku 2.4., nalaze sve veću primenu u širokom spektru računarskih tehnologija koje trenutno predstavljaju zamajac tehnološkog i ekonomskog napretka čitavog ljudskog društva, pa diplomirani studenti anglistike, i uopšte stranih filologija, bez osnovnih znanja o korpusnoj lingvistici ne mogu da se priključe razvojnim i istraživačkim timovima iz oblasti računarstva u kojima uvek postoji potreba za lingvistima koji poznaju tehnike izrade, anotacije i upotrebe elektronskih korpusa.

Nepoznavanje osnovnih principa rada sa korpusima takođe sprečava studente sa ovih odseka da u svojim diplomskim radovima primene kvantitativne metode istraživanja lingvističkih fenomena, što verovatno u određenoj meri sužava opseg vrsta istraživanja koje mogu da sprovode, čime se, u krajnjoj instanci, inherentno umanjuje i mogući naučni doprinos studenata diplomskih studija anglistike na ovim odsecima.

2.8.2.8. Nastava korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike u širem okruženju Srbije: opšti zaključci

Kada se informacije prezentovane u prethodnim pododeljcima (2.8.2.1.-2.8.2.7.) objedine na grafički, umesto na tabelarni, način, zastupljenost kurseva korpusne lingvistike na diplomskim studijama anglistike u širem okruženju Srbije izgleda kao na Grafikonu 13, gde su zelenom bojom prikazane zemlje na čijim anglističkom odsecima postoje kursevi korpusne lingvistike, narandžastom bojom one na kojih takvih kurseva nema, a žutom bojom je označena Italija čiji visokoškolski obrazovni sistem na diplomskim akademskim studijama uopšte ne nudi studije anglistike. Važno je napomenuti da je Grafikon 13, iako bi bilo preciznije nazvati ga mapom, baziran na „binarnoj“ analizi zastupljenosti kurseva korpusne lingvistike na anglističkim odsecima date države: čak i ako postoji samo jedan kurs korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike, ta zemlja je označena zelenom bojom, a, naravno, ako ne postoji nijedan takav kurs, zemlja je označena narandžastom bojom.

Ako se u svetlu organizacionih specifičnosti nastave stranih filologija zanemari Italija, Grafikon 13 jasno pokazuje da praksa nastave korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike postoji u Austriji, Grčkoj, Sloveniji i Hrvatskoj, dok je nema u Mađarskoj, Rumuniji, Bugarskoj, Albaniji, Makedoniji, Crnoj Gori i Bosni i Hercegovini. Istorijski-politički posmatrano, ovakva distribucija nastavne prakse korpusne lingvistike u kontekstu anglističkih studija podseća na podelu na istok i na zapad Evrope, iako nije moguće sa potpunom sigurnošću tvrditi da je Hrvatska uvek, osim u doba kada je bile deo Austrougarske, mogla u potpunosti da se smatra delom Zapada u kulturološkom i, pre svega, u političkom smislu tog određenja, a slična opaska, pre svega u političkom smislu, važi i za Grčku, zbog dugog istorijskog perioda tokom koga je bila deo Otomanskog carstva. U pogledu nastave korpusne lingvistike, očigledno je da Hrvatska jeste deo Zapada,

iako pomalo iznenađuje da se to dešava zbog nastavnog programa Odjela za anglistiku Sveučilišta u Osijeku, a ne zbog nastavne prakse Sveučilišta u Zagrebu, koje se nalazi i među 500 najboljih svetkih univerziteta prema Šangajskoj listi iz 2011. godine.



Grafikon 13: Zastupljenost nastave korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike u širem okruženju Srbije.

Važno je napomenuti da bi Italija na ovom grafikonu mogla da bude obojena i zelenom bojom, jer na stranim filologijama postoje kursevi korpusne lingvistike na stranim jezima, ali je ovde ipak predstavljena kao svojevrsni izuzetak pre svega zbog činjenice da na analiziranim italijanskim univerzitetima nisu pronađene diplomske studije anglistike.

U Grafikonu 13 Republika Srbija nije obojena nijednom bojom, jer ona inicijalno nije bila predmet istraživanja, kao što je detaljnije objašnjeno na početku ovog pododjeljka (2.8.) u raspravi o ciljevima i toku ovog dela istraživanja. Imajući u vidu skora

korpusolingvistička dešavanja u visokoškolskom obrazovnom prostoru Republike Srbije, ta analiza je, kao što je već objašnjeno, ipak sprovedena, a njeni rezultati navode se u sledećem pododeljku, koji bi hronološki posmatrano trebalo da bude poslednji, ali se navodi ovde, jer se prirodno, tj. tematski, nadovezuje na prethodne pododeljke.

Ipak, pre nego što se fokus istraživanja prebaci na visokoškolski prostor Republike Srbije, veoma je značajno skrenuti pažnju na jedan podatak koji može da se primeti pažljivijim čitanjem tabela iz prethodnih pododeljaka, ali koji nije potpuno očigledan. Naime, skoro svi pronađeni kursevi korpusne lingvistike na odsecima za anglistiku iz šireg okruženja Srbije održavaju se na engleskom jeziku. Jedini izuzetak u tom pogledu predstavlja Odjel za anglistiku Sveučilišta u Osijeku gde se nastava obavlja na hrvatskom, ali to može da se tumači kao posledica specijalizacije kursa: kao što je već objašnjeno, taj kurs korpusne lingvistike namenjen je prevodiocima. U svetlu ove opservacije, može se izvesti zaključak da bi kurs korpusne lingvistike na diplomskim studijama anglistike koji je usklađen sa primerima dobre prakse u regionu trebalo da se održava na engleskom jeziku. Nastava na engleskom jeziku takođe anulira potencijalne terminološke probleme, koji bi mogli da se jave tokom održavanje nastave na srpskom jeziku.

2.8.2.9. Nastavna praksa korpusne lingvistike na anglističkim odsecima univerziteta u Srbiji

Kao što je već napisano u uvodnim pasusima ovog pododeljka (vidi pododeljak 2.8.), u trenutku kada je tema ove disertacije prijavljena, 2008. godine, na srpskim visokoškolskim institucijama nije uopšte bilo kurseva korpusne lingvistike, kako na anglističkim odsecima, tako ni na odsecima drugih stranih filologija i odecima za opštu lingvistiku. Ova činjenica utvrđena je pretragom zvaničnih prezentacija srpskih univerziteta i pregledom akreditovanih studijskih programa dostupnih na njima. Upravo ta činjenica bila je i jedan od razloga zašto je tema ove disertacije formulisana u ovom obliku,

a jedan od važnijih doprinosa ove disertacije svakako predstavlja stvaranje teorijskih i metodoloških okvira za uvođenje takvog kursa na način koji je usklađen sa specifičnostima studijskih programa anglistike, sa smernicama razvoja visokog obrazovanja, ali i sa specifičnostima srpskog visokog školstva.

U trenutku kada je ova rad završen, tj. tokom školske 2013/2014. godine, na većini anglističkih odseka u Srbiji situacija u pogledu nastave korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama i dalje nije promenjena: korpusne lingvistike nema na Diplomskim akademskim studijama anglistike na Odseku za anglistiku Filozofskog fakulteta u Nišu¹³⁷, nema je ni na Master akademskim studijama engleskog jezika i književnosti pri Departmanu za filološke nauke Državnog univerziteta u Novom Pazaru¹³⁸, ni na Diplomskim akademskim studijama Engleski jezik i književnost pri Filološko-umetničkom fakultetu Univerziteta u Kragujevcu¹³⁹, a kursa iz korpusne lingvistike nema ni na Master akademskim studijama Engleski jezik i književnost pri Filozofskom fakultetu Univerziteta u Prištini¹⁴⁰. Svi upravo pomenuti univerziteti kao osnivača imaju državu, ali nepostojanje kurseva iz korpusne lingvistike, kao i nepostojanje odseka za anglistiku, može da se konstatuje i na privatnim univerzitetima: Univerzitet Singidunum uopšte nema diplomske akademske studije anglistike¹⁴¹, a nemaju ih ni Univerzitet Megatrend¹⁴², Univerzitet Privredna akademija u Novom Sadu¹⁴³, Univerzitet Educons¹⁴⁴, Univerzitet Metropolitan¹⁴⁵, Univerzitet Union – Nikola Tesla¹⁴⁶, kao ni Evropski univerzitet¹⁴⁷. Tri privatna univerziteta imaju odseka za anglistiku – Alfa univerzitet¹⁴⁸, Univerzitet Union¹⁴⁹ i Univerzitet u Novom Pazaru¹⁵⁰ – ali na diplomskim akademskim studijama ni jednog¹⁵¹ ni drugog¹⁵², ni trećeg¹⁵³ nema korpusne lingvistike.

Pažljiviji čitalac će primetiti da u prethodnom pasusu nedostaju Odsek za anglistiku Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Odsek za anglistiku Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu, kao dva najveća anglistička odseka u Srbiji pri, takođe,

najvećim univerzitetima u Republici Srbiji, koji zajedno sa univerzitetima pomenutim u prethodnom pasusu čine celinu visokoobrazovnog prostora Srbije, jer pored ovde nabrojanih, ne postoji više nijedna druga akreditovana visokoškolska ustanova u državi (Комисија за акредитацију и проверу квалитета, 2012, str. 3). Upravo će nastava korpusne lingvistike na studijama ovih dvaju odseka biti predmet analize u ostatku ovog pododeljka. Pre toga, ipak, važno je skrenuti pažnju na jednu specifičnost u vezi sa osnovnim i diplomskim akademskim studijama anglistike na Filološkom fakultetu Univeziteta u Beogradu, a to je da te studije, na prvi pogled, uopšte ne postoje. Naime, Odsek za anglistiku Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu ne organizuje ni osnovne ni diplomske studije anglistike, već sve strane filologije zajedno sa još nekim odsecima pri fakultetu nude studijske programe Jezik, književnost, kultura¹⁵⁴ na osnovnim studijama i Master – jezik, književnost, kultura¹⁵⁵ na diplomskim akademskim studijama koji objedinjuje sve kurseve u organizaciji tih odseka pri Filološkom fakultetu u Beogradu. Kao takvi, ovi studijski programi naizgled ne mogu da se smatraju osnovnim ili diplomskim studijama anglistike u pravom smislu tog određenja, ali, s obzirom na to da studenti u okviru njih moraju da biraju jedan modul, a jedan od modula je anglistika, ovaj studijski program će ipak biti analiziran. Drugim rečima, kada se govori o osnovnim ili diplomskim akademskim studijama anglistike na Filološkom fakultetu u Beogradu, u stvari se misli na anglistički modul u okviru odgovarajućeg nastavnog programa. Na ovom mestu prikladno je naglasti da ovakva organizacija nastave nudi studentima daleko veću izbornost, jer su im kroz izborne blokove dostupni mnogi kursevi sa drugih stranih filologija, opšte lingvistike i bibliotekarstva, iako se postavlja pitanje da li zbog prostorno-vremenskih ograničenja organizacije nastave i rasporeda časova u okviru anglističkog modula postoji mogućnost da studenti anglistike na Filološkom fakultetu u Beogradu izaberu bukvalno bilo koji od ponuđenih izbornih predmeta. S druge strane, Odsek za anglistiku u Novom Sadu

samostalno organizuje svoje diplomske akademske studije, a izbornost se postiže unutarodsečkim kursevima od kojih je jedan i korpusna lingvistika.

Naime, na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu pri Odseku za anglistiku su 2007. godine akreditovane diplomske akademske studije engleskog jezika i književnosti na kojima je postojao kurs iz korpusne lingvistike¹⁵⁶. Taj kurs, međutim, nikada nije bio realizovan. U novoakreditovanom studijskom programu Master akademskih studija Engleski jezik i književnost iz 2012. godine ovaj kurs je zadržan u studijskom programu¹⁵⁷, ali kao i ranije nije sproveden u nastavnoj praksi. Tako je bilo sve do školske 2013/2014. godine kada je gostujući predavač sa Univerziteta u Klagenfurtu, dr Nikola Dobrić, održao kurs pod nazivom *Corpus-based Applied Linguistics* u obliku dvodnevne blok nastave (subota i nedelja 21. i 22.12.2013.) u ukupnom trajanju od devet sati sa pauzama, tj. osam sati bez pauza, ili otprilike jedanaest četrdesetpetominutnih časova, aktivne nastave^{158, 159}. Održavanje ovog kursa bilo je moguće zbog ranije pomenute činjenice da kurs korpusne lingvistike postoji u studijskom programu, a kurs je, inače, odstupao od opisa kursa iz akreditacione dokumentacije, jer je primarno bio fokusiran na anotaciju grešaka u korpusu učenčkih sastava, tj. bio je orijentisan na upotrebu korpusa u okvirima primenjene lingvistike, ali je tokom prve polovine kursa takođe dat osvrt na osnovne principe izrade, pretraživanja i upotrebe korpusa u lingvistici.

Iako je ovaj kurs bio veoma popularan (odabralo ga je 27 studenata jezičkog modula diplomskih akademskih studija anglistike), činjenica je da je kurs održan isključivo zahvaljujući entuzijazmu i dobroj volji nastavnika, dr. Dobrića, kome je splet povoljnih okolnosti omogućio da u to doba bude u Srbiji. U tom pogledu ovo se ne može smatrati trajnim i održivim rešenjem za nastavu korpusne lingvistike na Odseku za anglistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, niti je moguće reći da na Univerzitetu u Novom Sadu postoji praksa održavanja nastave korpusne lingvistike na diplomskim akademskim

studijama anglistike. Ipak, održavanje ovoga kursa kao i broj studenata koji su pristali da pohađaju nastavu u nedeljno prepodne tri dana pred Božić predstavlja jasan pokazatelj da među studentima diplomskih studija anglistike postoji veliko interesovanje za korpusnu lingvistiku. Štaviše, postojanje kursa iz korpusne lingvistike u akreditovanom programu na diplomskim akademskim studijama anglistike na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu predstavlja pravno-formalne temelje za trajno uvođenje tog kursa kao što je slučaj na, recimo, Univerzitetima u Beču, Gracu i Ljubljani.

Kada je reč o nastavi korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike na Filološkom fakultetu u Beogradu, mora se konstatovati da takvi pravno-formalni preduslovi ne postoje, jer u akreditovanom studijskom programu Master – jezik, književnost, kultura ne postoji kurs iz korpusne lingvistike (Филолошки факултет Универзитета у Београду, 2011a). Takav kurs, međutim, postoji na osnovnim akademskim studijama Filološkog fakulteta u Beogradu na Odseku za opštu lingvistiku (Филолошки факултет Универзитета у Београду, 2011b). Pošto detaljniji opisi, tj. specifikacije kurseva, na Filološkom fakultetu u Beogradu nisu javno dostupni, osim u skraćenom obliku, ovde se u celini prenosi šta javno dostupna specifikacija ovog kursa govori o ciljevima, sadržajima i ishodima kursa:

Kako je kurs stručno-aplikativni, akcenat je na praktičnim aspektima korpusne lingvistike. Svrha kursa je da osposobi studente za stručnu pretragu elektronskih jezičkih korpusa i sakupljanje relevantnih podataka. U toku kursa studenti će se upoznati sa najznačajnijim postojećim elektronskim korpusima, kao i sa najvažnijim aspektima sastavljanja i korišćenja korpusa. (Miličević, bez datuma)

Ovaj opis jasno pokazuje da je reč o opštem, a ne primenjenom kursu korpusne lingvistike, a odrednica „najznačajniji postojeći elektronski korpusi“ verovatno može da se tumači kao indikator da se kurs bavi i korpusima engleskog jezika. Dakle, na Filološkom fakultetu u Beogradu postoji nastavna praksa korpusne lingvistike, a uvidom u diskusije studenata na elektronskom forumu¹⁶⁰ Fakulteta, unutar tematske diskusije o kursu korpusne

lingvistike, može se saznati da se kurs drži barem od školske 2011/2012. godine i da je nastava inicijalno bila sprovedena u obliku „dva bloka nastave iz korpusne, dve nedelje predavanja, ne svaki dan” u letnjem semestru, u alternaciji sa kursom iz primenjene lingvistike.

Krajem februara 2014. godine, kada je izrada disertacija bile u poodmakloj završnoj fazi, tokom periodičnog rada na formatiranju referenci i proveravanja ispravnosti u njoj navedenih hiperlinkova, slučajno je primećeno da u rasporedu predavanja na četvrtoj godini osnovnih studija pri Odseku za anglistiku Filološkog fakulteta u Beogradu postoji kurs iz korpusne lingvistike¹⁶¹ koji se vodi pod studijskim područjem „Engl. jezik SPEC 1/2 NS“, što bi trebalo tumačiti kao specijalistički (SPEC) naučno-stručni (NS) predmet iz engleskog jezika. Iako se kurs „Engl. jezik SPEC 1/2 NS“ navodi u strukturi najnovije verzije studijskog programa ovog odseka koja je dostupna na njihovom sajtu¹⁶², taj kurs je jedini čija specifikacija nedostaje u folderu¹⁶³ koji sadrži specifikacije svih kurseva koje ovaj odsek organizuje. U nedostatku zvaničnih podataka o ovom kursu, deduktivom analizom skromnih podataka koji su dostupni, pre svega činjenice da se u rasporedu navodi da se i vežbe i predavanja održavaju u sali 11, može se zaključiti da naglasak kursa nije na vežbama iz rada sa korpusima i sticanju praktičnih veština analize korpusa, jer sala 11 nije računarska učionica, niti učionica u pravom smislu te reči, već se najbolje može opisati kao amfiteatar srednje veličine¹⁶⁴ pa kao takva ne nudi informaciono-komunikacionu infrastrukturu neophodnu za praktičan rad sa korpusima.

S druge strane, u rasporedu predavanja¹⁶⁵ na diplomskim akademskim, tj. master, studijama pri Odseku za anglistiku Filološkog fakulteta u Beogradu ne pominje se korpusna lingvistika, a kao što je ranije rečeno, nema je ni u odgovarajućem studijskom programu.

Opšti zaključak koji se tiče nastavne prakse korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike u Srbiji jeste da na anglističkim odsecima srpskih

visokoškolskih insticija ne postoji kontinuirana praksa u nastavi korpusne lingvistike na ovom nivou studija. Ključna reč u prethodnoj tvrdnji jeste pridev „kontinuirana“, jer se, u svetlu kursa korpusne lingvistike koji je u okviru diplomskih akademskih studija anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu kao gostujući predavač održao dr. Dobrić, ne može reći da ta praksa uopšte ne postoji. Takođe, uprkos svim nepoznanicama u vezi sa statusom i sadržajem kursa korpusne lingvistike na osnovnim studijama Odseka za anglistiku Filološkog fakulteta u Beogradu, činjenica je da je taj kurs održan, pa, iako je reč o kursu na osnovnim akademskim studijama anglistike, on ipak čini deo nastavne prakse korpusne lingvistike. Uprkos tome, ostaje utisak da se ova nastavna praksa sprovodi na temeljima entuzijazma nastavnika i da kao takva svojom sadržinom nije uvek u potpunosti uklopljena u nastavne ciljeve i ishode studijskih programa.

Upravo je sadržaj kurseva korpusne lingvistike tema sledećeg pododjeljka u kome će biti predstavljene tematske oblasti obuhvaćene kursevima korpusne lingvistike na reprezentativnijim univerzitetima sa engleskog govornog područja.

2.8.3. Analiza sadržaja kurseva korpusne lingvistike sa engleskog govornog područja

Kao što je već objašnjeno u uvodnom delu ovog pododjeljka (2.8.) analiza sadržaja korpusnolingvističkih kurseva na engleskom jeziku predstavljala je jednu od najvažnijih predradnji za koncipiranje optimalnog kursa iz korpusne lingvistike. Sadržaji pojedinačnih kurseva posmatrani su kao podskupovi unutar opšteg skupa mogućih sadržaja korpusnolingvističkih kurseva, a sve sa ciljem da se na preseku svih ili barem većine tih podskupova pronađe podskup sadržaja koji bi mogao da se nazove optimalnim sadržajem kursa iz korpusne lingvistike.

U skladu sa metodologijom objašnjenom u pododjeljku 2.8.1.2. pronađeno je više od sedamdeset opisa kurseva korpusne lingvistike, ali samo je trideset ispunjavalo kriterijeme

pretrage: opis ili specifikacija kursa na engleskom jeziku, nastava na engleskom jeziku, upotreba engleskih korpusa i visoki svetski rang univerziteta.

U cilju lakše prezentacija ovako velikog broja kurseva, odabran je tabelarni prikaz rezultata pretrage, dat u Tabeli 11, gde su u horizontalnim redovima prikazani tematski sadržaji kurseva, a vertikalne kolone odnose se na pojedinačne kurseve. Za svaku tematsku oblast je odgovarajućim simbolom naznačeno da li je obuhvaćena određenim kursom (simbol) ili ne (simbol). U cilju što jednostavnijeg, jasnijeg i preglednijeg vizuelnog prikaza, pored ovih simbola upotrebljeno je označavanje bojama, pa tako zelena boja označava da je tematska oblast obuhvaćena, a svetlo narandžasta boja označava da tematska oblast nije obuhvaćena kursom. Na desnom kraju tabele, u poslednjoj koloni (pod nazivom „UKUPNO“) daje se opšti numerički prikaz zastupljenosti pojedinačnih sadržaja, što, u stvari, znači da broj naveden u ovoj koloni predstavlja ukupan broj pojavljivanja date tematske oblasti u svim kursevima koji su obuhvaćeni analizom. U ovoj koloni takođe je upotrebljeno označavanje bojama, ali je značenja boja, iako suštinski slično (zeleno je pozitivno, svetlo narandžasto je negativno), u ovom slučaju ipak nešto drugačije: zelena boja označava da određena tematska oblast *jeste obuhvaćena* sadržajima minimalno polovine analiziranih kurseva (tj. u barem 50% kurseva), dok svetlo narandžasta boja označava da odgovarajuća tematska oblast *nije obuhvaćena* sadržajima minimalno polovine analiziranih kurseva. Kao što je slučaj sa krajnjom desnom kolonom, tako i krajnji donji red tabele ima posebno značenje: brojka navedena u donjem redu predstavlja broj tematskih oblasti koje su obuhvaćene pojedinačnim kursom, a kao što je navedeno u opisu tog reda pojedinačni kurs korpusne lingvistike u proseku obuhvata 11,56 tematskih oblasti. Ove brojke iz poslednje kolone i poslednjeg reda Tabele 11 predstavljaju temelj koncipiranja optimalnog kursa korpusne lingvistike u sledećem poglavlju.

Pre nego što se fokus pododeljka pomeri na analizu podataka iz Tabele 11, važno je, ipak, osvrnuti sa ne neke metodološke detalje izrade ove tabele koji nisu pomenuti u pododeljku 2.8.1.2. Najvažnija napomena tog tipa tiče se izbora tematskih oblasti koje se navode u Tabeli 11. Ovaj skup od 24 tematske oblasti, što je veoma važno naglasiti, nije bio unapred definisan, već su tematske oblasti dodavane u njega tokom analitičkog čitanja opisa kurseva: broj tematskih oblasti je, drugačije rečeno, rastao kako je analiza odmicala, a tematske oblasti su u tabeli navedene više ili manje redosledom kojim su identifikovane tokom analitičkog čitanja sadržaja kurseva. Osim činjenice da se određena tematska oblast javlja u opisima kurseva, prilikom identifikacije tematskih oblasti dodatni kriterijum bila je metodologija rada sa korpusima koja se koristi za određenu vrstu istraživanja. U tom pogledu važno je takođe napomenuti da, recimo, nije pravljena distinkcija između sinhronijskih i dijahronijskih istraživanja određenih lingvističkih fenomena. Iako se to, na prvi pogled, može učiniti kao metodološki nedostatak, ovde se izražava duboko uverenje da je to, u stvari, metodološki najispravniji način analize sadržaja kurseva. Naime, svako ko je metodama korpusne lingvistike analizirao, na primer, sintaksu staroengleskog jezika i savremenog engleskog jezika složiće se da su metode pretraživanja u oba slučaja iste, a da razlike postoje samo u teorijskim okvirima unutar kojih se te metode rada sa korpusima primenjuju. Takođe, prikladno je napomenuti da su oblašću „Sociolingvistička istraživanja“ obuhvaćena sva istraživanja jezičke varijacije, čak i kada se govori o geografskim varijacijama, što je urađeno zbog činjenice da geografske varijacije u jeziku predstavljaju posledicu geografske odvojenosti jezičkih zajednica i nepostojanja direktnog kontakta među njima, što se, pak, može podvesti pod opšte okvire sociolingvističkih promena u jeziku. Konačno, poslednja napomena tiče se redosleda navođenja kurseva u kolonama. Kursevi su navođeni redosledom kojim su pronađeni tokom pretraživanja intereneta, a ključni razlog za to je što njihova pozicija na spisku rezultata pretrage koje

daje *Google* može da se posmatra kao indirektan pokazatelj popularnosti sadržaja kursa na internetu, jer *Google* rangiranje rezultata pretrage delimično bazira na broju drugih sajtova koji sadrže hiperlinkove na sajt koji je pronađen zadatim upitom.

Za svaki kurs je u endnotama naveden hiperlink koji vodi do opisa ili specifikacije kursa. Iako je uloženi veliki napor da u trenutku završetka pisanja disertacije svi navedeni hiperlinkovi budu ažurni, sasvim je za očekivati da će neke od tih stranica biti izbrisane ili izmenjene. Upravo zbog mogućih izmena i brisanja opisa kurseva, važno je napomenuti da je tabela inicijalno napravljena početkom 2013. godine, a ažurirana je početkom 2014. godine, pri čemu su svi opisi kurseva snimljeni u program za upravljanje bibliografskim izvorima *Zotero*¹⁶⁶ kako bi mogli da budu analizirani nezavisno od eventualnih izmena sadržaja na serverima univerziteta.

		UKUPNO:																																	
Kurs →	Univerzitet →	Tematska oblast →	Quantitative Methods and Corpora in Linguistic Research ^{xxx}	Introduction to Corpus Linguistics ^{xxx}	Linguistics 6960 ^{xviii}	COGSS523 – 1 ^{xvii}	LELA30922 ^{xvii}	LIN3028 ^{xv}	Methods of Corpus Linguistics ^{xxvi}	ENG4100 ^{xviii}	LING 485 ^{xvii}	LING 2050 ^{xxi}	Corpus Linguistics ^{xx}	CS 216 ^{ix}	CTL3220 ^{xviii}	Linguistics 431 & 631 ^{xvii}	Corpus linguistics ^{xvi}	LING 27340/37340: Corpus Linguistics ^{xv}	LING306 ^{xvi}	Corpus Linguistics ^{xiii}	Corpus Linguistics ^{xiii}	Corpus Linguistics ^{xii}	Corpus linguistics for language teachers ^{xi}	LCLIG2250 ^x	LGERM2871 ^{ix}	Corpus Linguistics ^{viii}	Introduction to Corpus Linguistics ^{vii}	LIN 4930/6932 ^{vi}	Corpus Linguistics ^v	Introduction to Corpus Linguistics ^{iv}	Corpus-based Linguistic Research ⁱⁱⁱ	Ling 481/812 ⁱⁱ	LASC 11078 ⁱ		
			Università degli Studi di Pavia	Department of English - University of Ljubljana	University of Arizona	Middle East Technical University	University of Manchester	University of South Africa	University of Leuven	University of Oslo	Brigham Young University	University of Pittsburgh	Johannes Gutenberg-Universität Mainz	Brandeis University	City University of Hong Kong	University of Hawaii	University of Birmingham	University of Chicago	Lancaster University	Leiden University	National Taiwan University (NTU)	Technische Universität Dortmund	Université Catholique de Louvain (UCL)	Université Catholique de Louvain (UCL)	Chulalongkorn University, Thailand	San Francisco State University	University of Florida	The Chinese University of Hong Kong	Lund University	University of Pennsylvania	Simon Fraser University	The University of Edinburgh			
Opšte informacije	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	30
Istorijat	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	29
Vrste korpusa	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	30
Internet kao korpus	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	10
Izrada korpusa	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	25
Anotacija korpusa	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	26
Konkordancije	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	30
Frekvencijske liste	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	30
Leksička analiza	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	29
Morfolška analiza	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	14
Fonetička analiza	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	6
Sintaksička analiza	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	17
Semantička analiza	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	10
Pragmatička analiza	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	2
Sociolingvistička analiza	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	8
Kontrastivne studija	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5
Korpusi i prevođenje	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5
Korpusi u nastavi jezika	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	9
Korpusi u književnoj analizi	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	1
Analiza diskursa	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	7
Bazična statistika	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	15
Osnove programiranja	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	7
Forenzička lingvistika	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	1
Stilometrija	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	1

Kao što se može videti u Tabeli 11, od 24 identifikovane tematske celine koje su obuhvaćene sadržajima analiziranih kurseva korpusne lingvistike, deset tematskih celina javlja se u više od polovine kurseva. To su (1) opšte informacije o korpusnoj lingvistici, (2) istorijat razvoja metoda korpusne lingvistike, (3) rasprave o vrstama korpusa (što uključuje i prikaz najpoznatijih dostupnih korpusa), (4) principi izrade korpusa (što obuhvata izbor tekstova u skladu sa potrebom za reprezentativnošću, digitalizaciju tekstova, vrste zapisa tekstualnih podataka i osvrt na zakonska ograničenja uzrokovana propisima o zaštiti autorskih prava), (5) principi anotacija korpusa (kao i upotrebe anotiranih korpusa), (6) rad u programima za izradu konkordancijskih listi, (7) izrada i upotreba frekvencijskih lista, (8) leksička analiza (pri čemu se misli na sve vrste analiza koje su usmerene na utvrđivanje određenih osobina pojedinačnih reči, što obuhvata i analizu kolokacija i pronalaženje kolokata), (9) sintaksička analiza (što obuhvata anotaciju prema vrsti reči i sintaksičku analizu rečenica, kao i analizu tako anotiranih korpusa iz sintaksičke perspektive) i (10) upoznavanje sa osnovama statistike u korpusnoj lingvistici (kao što je, recimo, hi-kvadrat test). Ove tematske oblasti mogu da se smatraju bazičnim znanjima i veštinama iz oblasti korpusne lingvistike koje bi, sledstveno tome, trebalo da predstavljaju i temelj nastave korpusne lingvistike, odnosno ovladavanje njima trebalo bi da predstavlja ključne ishode kurseva iz korpusne lingvistike.

S druge, strane 14 tematskih oblasti obrađuje se u manje od polovine analiziranih kurseva. Ove manje zastupljene tematske oblasti uključuju (1) upotrebu interneta kao korpusa, (2) razne oblike morfološke analize korpusa (što obuhvata i primere primene programa za utvrđivanje korena reči (eng. *stemmers*)), (3) analizu i upotrebu fonetski anotiranih korpusa, (4) semantičku analizu korpusa, (5) analizu korpusa u oblasti pragmatike, (6) raznovrsne oblike sociolingvističkih analiza korpusa (čime su obuhvaćene i studije sinhronijske i dijahronijske varijacije), (7) kontrastivne studije (kao što su

lingvističke analize dvojezičnih ili višejezičnih korpusa), (8) primene korpusa u prevođenju (poput, recimo, upotrebe dvojezičnih korpusa kao prevodnih baza za računarski podržano prevođenje), (9) primene korpusa u nastavi stranih jezika, (10) upotrebu korpusa u okvirima nauke o književnosti i analizi književnih dela, (11) korpusne pristupe analizi diskursa, (12) osnove programiranja (najčešće u programskim jezicima *Python* ili *Perl*), (13) forenzičku lingvistikiju i (14) stilometriju, koja može da ima oblik, recimo, utvrđivanja autorstva određenog teksta analitičkim metodama razvijenim u okvirima korpusne lingvistike. Ove tematske oblasti trebalo bi tumačiti kao validne teorijske okvire za primenu korpusolingvističkih metoda, koje, međutim, na većini kurseva nisu prepoznate kao centralne teme koje čine temelj razvoja studentskih kompetencija iz oblasti korpusne lingvistike. U tom pogledu, moglo bi se reći da ove tematske oblasti predstavljaju smernice za razvoj specijalizovanih kurseva korpusne lingvistike, ali ne, pak, i kurseva opšteg tipa.

Veoma važan podatak u vezi sa sadržajima kurseva već je pomenut na početku ovog pododeljka u kontekstu metodoloških napomena, ali on ipak zaslužuje zaseban osvrt. Naime, kao što jasno pokazuje najdonji horizontalni red Tabele 11, od 24 identifikovane teorijske oblasti, prosečan kurs korpusne lingvistike obrađuje oko 12 tematskih celina (11,56), pri čemu ima i kurseva koji ih obrađuju samo 7, ali i onih koji obrađuju više njih, a maksimalno 16. Ovaj podatak može da ukazuje na zaključak do koga su autori ovih kurseva najverovatnije došli empirijskim putem: čini se da nije moguće napraviti sveobuhvatan jednosemetralni kurs korpusne lingvistike koji bi svojim sadržajima obuhvatio sve relevantne oblike primene korpusnih metoda u lingvistici u njenom najširem značenju. Naprotiv, kurs korpusne lingvistike trebalo bi da obuhvati osnovne principe izrade i rada sa korpusima, pri čemu bi specifične primene verovatno trebalo obraditi kroz zasebne kurseve, a ti bi kursevi mogli biti dvojaki: kursevi korpusolingvističkog predznaka koji su fokusirani na specifične primene korpusa, što predstavlja prvu mogućnost,

ili kursevi iz drugih oblasti lingvistike sa snažnim naglaskom na primenu korpusa u toj lingvističkoj oblasti, što predstavlja, pak, drugu mogućnost za koncipiranje ovih kurseva.

Neophodno je napomenuti da Tabela 11 ne prezentuje sve informacije koje mogu da se steknu poređenjem sadržaja ili opisa kurseva korpusne lingvistike, ali, s druge strane, to ipak ni nije njena primarna namena. Na primer, iz ove tabele se ne vidi da svi kursevi koji studente upoznaju sa osnovnim statističkim postupcima relevantnim za statističku analizu korpusnih podataka koriste *Microsoft Excel*, *IBM SPSS* (komercijalni statistički program) ili *R* (statistički paket otvorenog koda). Iz tabele se takođe ne vidi da, kao i u slučaju izbora statističkog softvera, u pogledu izbora programa za izradu konkordancija postoji velika raznolikost, jer: neki kursevi koriste *WordSmith*, neki *AntConc*, neki *MonoConc*, *Concordancer*, *CasualConc* ili *Xara*. Velike razlike takođe postoje i u izboru korpusa koji se koriste za časove vežbanja, ali ipak se stiče utisak da su najčešće u pitanju korpusi nastali još krajem dvadesetog veka, kao što su *Brown* i *BNC*. Razlog zašto se podaci ovog tipa ne navode u Tabeli 11 jeste da ti podaci, naprosto, nisu dostupni za sve kurseve: iako je moguće steći uvid u opšti opis sadržaja svih navedenih kurseva, za veći broj kurseva nije moguće steći uvid u sadržaj samih predavanja i vežbi.

Bez obzira na nedostatak detaljnih opisa kurseva u nekim slučajevima, analiza sadržaja kurseva iz korpusne lingvistike na engleskom jeziku može se smatrati uspešnom, jer je njome omogućeno da se stekne presek tematskih oblasti koje bivaju obuhvaćene sadržajem ovih kurseva. Što je još važnije, na ovaj način omogućeno je da se odredi skup osnovnih znanja i veština iz korpusne lingvistike koja su obuhvaćena skoro svim kursevima, što bi se moglo nazvati i *jezgrom* znanja iz oblasti korpusne lingvistike. Takođe, ova analiza omogućila je da se stekne i uvid u optimalan obim sadržaja koji bi trebalo da budu obuhvaćeni ovakvim kursom. U sledećem poglavlju, ovi podaci predstavljaju osnovu za

koncipiranje optimalnog kursa korpusne lingvistike za diplomatske akademske studije u srpskom visokoškolskom okruženju.

2.9. Novi oblici nastave, nove nastavne metode, Strategija 2020 i svetski trendovi u obrazovanju

Pre nego što se u završnim pododdeljcima ovog poglavlju obavi koncipiranje optimalnog kursa korpusne lingvistike za diplomatske anglističke studije, trebalo bi, ipak, dati sažeti osvrt na veoma obimno drugo poglavlje. Iako bi neko obim ovog poglavlja mogao da izloži kritici, jer ono svojim obimom, pre svega po broju strana, može da se predstavlja zasebnu studiju, taj obim, međutim, predstavlja neizbežnu posledicu interdisciplinarnosti teme koja se prožima sa širim kontekstom transformacije visokog školstva. Naime, rasprava o interaktivnoj nastavi korpusne lingvistike sa osvrtom na teorijske, metodološke i praktične aspekte koncipiranja kursa iz korpusne lingvistike zahtevala je da se prilikom pregleda relevantne literature obavi pregled svih naučno-tehnoloških oblasti i društveno-civilizacijskih trendova relevantnih za ovako koncipiranu temu: (1) pregled teorijskih postavki i praktičnih primena korpusne lingvistiku kao metodologije lingvističkih istraživanja, (2) prikaz promena u funkcionisanju visokoškolskih institucija izazvan remetilackim tehnološkim inovacijama i promenama u finansiranju visokog školstva, koje u kombinaciji sa zvaničnom strategijom razvoja visokog školstva zajedno čine kontekst u koji svaki novokoncipirani kurs mora da se uklopi, te (3) relevantne nastavne tehnologije i metode koje predstavljaju metodološko-tehničku osnovu sprovođenja interaktivne nastave na savremenom univerzitetu. Drugim rečima, za razliku od tipične monodisciplinane disertacije koja na sedamdesetak do sto stranica daje pregled relevantne literature, ova interdisciplinarna disertacija zahtevala je tri takva pregleda za svaku od upravo navedenih oblasti relevantnih za odabranu temu.

U skladu sa interdisciplinarnošću teme, ovo poglavlje je u svom prvom delu dalo osvrt na korpusnu lingvistiku. Eksplicitnije rečeno, nakon kratke rasprave o statusu korpusne lingvistike (pododeljak 2.1.), u pododeljku 2.2. dat je prikaz razvoja korpusne lingvistike kao, što predstavlja temelj za prikaz različitih primarno lingvističkih primena metoda korpusne lingvistike u pododeljku 2.3. Primena korpusne lingvistike u jezičkim istraživanjima obuhvata kako leksičko-gramatička istraživanja (pododeljci 2.3.1.- 2.3.3.), tako i varijetetska istraživanja (pododeljci 2.3.5.- 2.3.7.), ali obuhvata i oblasti pragmatike, primenjene lingvistike, studija prevođenja i istorijske lingvistike, koje ne mogu da se klasifikuju niti kao leksičko-gramatička, niti kao varijetetska istraživanja. Na ovaj lingvistički osvrt na korpusnu lingvistiku logički se nadovezao osvrt na različite primene korpusa izvan oblasti lingvistike u pododeljku 2.4., što predstavlja završni deo prve tematske celine drugog poglavlja, koja je primarno fokusirana na korpusnu lingvistiku. Ovako organizovani, pododeljci 2.1.-2.4. pružili su u uvid u široki opseg primena korpusnih metoda u raznorodnim lingvističkim disciplinama, ali i izvan granica lingvistike, što, u stvari, predstavlja teorijski okvir za odabir nastavnih sadržaja u novokoncipiranom optimalnom kursu korpusne lingvistike.

Drugi tematski deo ovog poglavlja otvara prikaz gotovo nepostojeće literature o metodici nastave korpusne lingvistike, da bi se zatim pružio uvid u tektonske promene koje su tokom poslednjih petnaestak godina zadesile visoko školstvo pod uticajem remtilačkih novih tehnologija, koje primenjene u nastavi u obliku e-učenja istovremeno predstavljaju i metodološki osnov za nove oblike interaktivne nastave koji među savremnom studentskom populacijom digitalnih urođenika predstavljaju, barem na zapadu, i preferentni oblik nastave. Središnji deo ovog pododeljka, pododeljak 2.5.7, posvećen je upravo ovim novim oblicima nastave i učenja koji, globalno gledano, predstavljaju *de facto* novi standardni oblik nastave. Nakon osvrta na dalju evoluciju ovih oblika nastave i učenja, u pododeljku

2.6. fokus se pomera na srpsko visokoškolsstvo i Strategiju 2020 (pododeljak 2.7.) koja za cilj ima upravo da premosti jaz koji postoji između nastavnih sadržaja, oblika nastave i, uopšte, nastavne prakse koji su trenutno dominantni u Srbiji, s jedne strane, i odgovarajućih nastavnih sadržaj, oblika nastave i nastavne prakse koji postaju dominantni u Evropskoj uniji, a u SAD su to već ranije postali. Drugi deo ovog poglavlja zakružuje osvrt na nove uloge nastavnika i nove kompetencije koje se od njih u ovoj novoj konstelaciji visokog školstva zahtevaju.

Koncipiran na ovaj način, drugi deo ovog poglavlja u stvari je predstavio kontekst u kome se obavlja nastava na visokoškolskim institucijama u razvijenim zemljama sveta, kao i odgovarajući kontekst na visokoškolskim institucijama u Srbiji koje se nalaze u fazi tranzicije, čiji smer određuju preporuke iz Strategije 2020 i opšti svetski trendovi u visokom obrazovanju. Ovaj kontekst ujedno predstavlja i kontekst u koji se novokoncipirani optimalni kurs korpusne lingvistike na diplomskim studijama anglistike mora uklopiti i sa kojim mora da bude dugoročno i strategijski kompatibilan, u pogledu sadržaja, nastavnih metoda i organizacije nastave.

Treći, poslednji, tematski deo prvog poglavlja daje prikaz postojeće prakse nastave korpusne lingvistike na anglističkim odsecima univerzitet iz jugoistočne Evrope i Balkana. Pošto je ova vrsta analize nije dala dovoljno materijala za analizu sadržaja kurseva korpusne lingvistike, opseg istraživanja je proširen na sadržaje kurseva korpusne lingvistike na engleskom jeziku koji se održavaju na najboljim svetskim univerzitetima (prema Šangajskoj listi za 2011. godinu). Na ovaj način ustanovljen je skup centralnih tematskih oblasti koje bi svaki kurs korpusne lingvistike trebalo da obuhvata, a koje bi mogle da se nazovu jezgrom znanja i veština korpusne lingvistike.

U celini posmatrano, drugo poglavlje predstavilo je sve ključne podatke i saznanja o korpusnoj lingvistici, savremenom univerzitetu, novim nastavnim metodama i najboljoj

nastavnoj praksi korpusne lingvistike koji su zajedno neophodni da bi se u sledećem, trećem, poglavlju koncipirao optimalan kurs iz korpusne lingvistike za diplomatske akademske studije anglistike, kao i da bi se potom, u suženom obimu, obavila probna nastava tako koncipiranog kursa, kao što je opisano u četvrtom poglavlju.

3. Nastava korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike: predlog postavke interaktivnog kursa

Cilj ovog poglavlja, u skladu sa opisom organizacije rada koji je već naveden u uvodnim razmatranjima, jeste da teorijska saznanja iz pregleda relevantne literature, što je sadržaj prvog i središnjeg dela prethodnog poglavlja, i informacije stečene analizom nastavne prakse korpusne lingvistike, što je sadržaj završnih pododeljka drugog poglavlja, upotrebi u svrhu koncipiranja optimalnog kursa iz korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike. Optimalnost kursa bi ovde trebalo tumačiti kao njegovu prilagođenost specifičnostima visokoškolskog okruženja u Srbiji, ali istovremeno i kao njegovu usklađenost sa opštim visokoškolskim trendovima u svetu, primerima najbolje prakse u nastavi korpusne lingvistike i strateškim ciljevima razvoja visokog školstva u Srbiji, a u skladu sa onim što je o ovim temama rečeno u prethodnom poglavlju, i što će tek da bude rečeno u sledećem pododeljku.

Saglasno ovako definisanim ciljevima, ovo poglavlje prvo će se pozabaviti teorijskim, metodološkim, organizacionim i praktičnim problemima u koncipiranju takvog kursa, da bi se potom na samom kraju poglavlja ponudila sinteza tih razmatranja u vidu strategijski razrađenog kursa sa pripadajućim optimalno definisanim ciljevima, ishodima i sadržajima, kao i optimalnim metodama i oblicima nastave za pojedinačne sadržaje u okviru kursa.

3.1. Pregled okvira za koncipiranje kursa iz korpusne lingvistike

Pre nego što se u završnim pododeljcima ovog poglavlja obavi koncipiranje optimalnog kursa korpusne lingvistike za diplomatske anglističke studije, trebalo bi, ipak, dati sažeti osvrt na veoma obimno drugo poglavlje, ali iz uže perspektive koncipiranja kurseva, tj. iz perspektive koncipiranja kursa korpusne lingvistike kao osnovne tematske niti ovog poglavlja.

Naime, odeljci i pododeljci drugog poglavlju bili su fokusirani na zasebne apsekte savremenog istorijskog trenutka u visokom obrazovanju koje, na globalnom nivom, prolazi kroz prvu fundamentalnu transformaciju još od svog nastanka pre skoro hiljadu godina. Ovi zasebni prikazi faktora transformacije savremenog univerziteta, novih nastavnih tehnologija, novih oblika nastave nastalih zahvaljujući ovim tehnologijama kao i smernica koje su institucionalno odabrane za razvoj srpskog visokog školstva, bili su podređeni krajnjem i sveobuhvatnom cilju da se na detaljan i naučno validan način odslika kontekst u kome se odvija savremena visokoškolska nastava, jer je upravo to kontekst u koji svaki novokoncipirani kurs na visokoškolskoj ustanovi mora da se uklopi. U tom pogledu, ovaj pododeljak, kao prvi u čitavom poglavlju koje ima za cilj koncipiranje kursa korpusne lingvistike, ima za cilj da na relativno koncizan način, na jednom mestu i iz drugačije perspektive, sažme ključne informacije i zaključke pododeljaka iz druge polovine drugog poglavlja i da to učini sa posebnim naglaskom na implikacije koje oni imaju na teorijske, metodološke i praktične aspekte koncipiranja i izvođenja svakog visokoškolskog kursa, pa tako i kursa korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike, kao centralne istraživačke ose ove disertacije.

Osnovni zaključak koji može da se izvuče iz dosadašnje rasprave jeste da se univerzitet, tj. visoko školstvo, nalazi u fazi tranzicije od tradicionalnih metoda i oblika nastave ka novim metodama i oblicima nastave koji se oslanjaju na e-učenje. Od osnivanja prvih univerziteta u 11. veku do pre desetak godina, univerzitetski kampusi imali su „monopolističku“ poziciju distributivnih centara za naučna znanja i veština najvišeg nivoa: oni su predstavljali jedino mesto gde su ova znanja i veštine mogli da se steknu, iako su ta znanja i veštine, suštinski, postojala i često nastajala nezavisno od univerziteta. Istovremeno, univerziteti su, fizički i arhitektonski govoreći, bili stvarani za jednosmerni prenos znanja direktnom metodom sa nastavnika na studente, što je jasno već iz načina na

koji su koncipirani univerzitetski amfiteatri i učionice, sa katedrom na jednom kraju i velikim brojem klupa ili sedišta nasuprot katedri. Sve to se promenilo krajem dvadesetog i početkom dvadeset prvog veka. Naime, u to doba napredak računarske tehnologije uzrokovan informatičkom revolucijom, kao skupom remetilačkih inovacija, i posledično stvaranje umreženog društva izgrađenog na tehnološkim temeljima te revolucije, stvorili su mogućnost da se nastavni proces po prvi put u istoriji univerziteta odvija izvan do tada monopolizovanog kampusa i da se prebaci u digitalni domen, gde je dostupan svakom sa odgovarajućim računarskim uređajem koji je spojen na internet, a kopiranje i distribucija nastavnih sadržaja postaje momentalno i ne implicira, suštinski govoreći, nikakve dodatne troškove izuzev početnih troškova postavljanja u digitalni domen i/ili konverzije nastavnih materijala u digitalni oblik.

Već broj univerziteta, pre svega iz SAD-a i Ujedinjenog Kraljevstva, počeli su nezavisno jedni od drugih da eksperimentišu sa uvođenjem informatičkih tehnologija u nastavni proces, prvo u okviru studija na daljinu, a potom i u okviru klasičnih studija na kampusu. Ovi eksperimenti doveli su do razvoja metoda e-učenja, a ove metode dovele su, pak, do koncipiranja nastave u hibridnom okruženju, te, konačno, do pojave koncepta preokrenute učionice, što znači da se kontakti časovi licem u lice koriste za interaktivnu nastavu koja je usmerena na upotrebu kompleksnijih kognitivnih veština prema Blumovoj taksonomiji (npr. analiza, sinteza i evaluacija), a e-učenje se koristi kao nastavni metod za sadržaje koji zahtevaju upotrebu jednostavnijih kognitivnih veština (npr. znanje i razumevanje), kojima studenti pristupaju preko računara izvan kampusa, odnosno izvan učionice.

E-učenje je takođe omogućilo asinhronu i sinhronu komunikaciju velikog broja studenata putem foruma i društvenih mreža, čime je stvorena mogućnost praktične primene konstruktivističkih i kolaborativnih teorija učenja u mrežnom okruženju. Pored toga,

multimedijalnost i modularnost nastavnih objekata e-učenja omogućava da se nastava prilagodi svakom studentu, bez obzira na to koji je njegov ili njen stil učenja i preferencije u pogledu konteksta u kome se dešava učenje. Metode e-učenja u kombinaciji sa hibridnim oblikom nastave, drugim rečima, omogućavaju daleko kvalitetniju nastavu koja omogućava da se nastavne aktivnosti, a sami tim i ishodi nastave, fokusiraju na najviše stepene kognitivnih veština prema Blumovoj taksonomiji. U svetlu svega rečenog, nimalo ne čudi da se u trenutku nastanka ove disertacije, sredinom 2014. godine, na 38% američkih univerziteteta više od polovine kurseva odvija se u hibridnom okruženju, a skoro svi kursevi koriste neki oblik e-učenja ili računarski potpomognutog učenja (Dahlstrom i ostali, 2013, str. 15–16). Ove brojke daju za pravo da se ustvrdi da se hibridno okruženje i e-učenje više ne smatraju novim ili inovativnim oblikom nastave i nastavnom metodom, već su, barem u SAD, postali standardni oblici učenja i organizacije nastave, a veoma je moguće da će postati i dominantni.

Evolucija različitih primena i oblika e-učenja je krajem prve decenije dvadeset prvog veka dovela da razvoja masivnih otvorenih mrežnih kurseva, tj. MOOC-ova, koji su dostupnost visokoškolskih obrazovnih sadržaja u potpunosti preneli iz opipljivog okruženja kampusa u virtualni, mrežni domen. Istovremeno, tehnološka baza MOOC-ova, u vidu sistema za upravljanje nastavom i serverskih čvorišta na kojima ti sistemi rade, omogućava da jedan nastavnik i nekoliko saradnika opslužuju desetine hiljada polaznika. Vrhunski svetski univerziteti, kao, na primer, *MIT*, *Harvard* i *Princeton* okupljeni u fondaciji *edX*, nude neke od svojih najboljih kurseve potpuno besplatno u obliku MOOC-ova, što posmatraju delimično kao svoju društvenu i civilizacijsku obavezu, a delimično kao odličan marketinški alat za privlačenje budućih studenata. Neophodnost opsluživanja desetina hiljada polaznika istog kursa na MOOC-ovima dovela je do razvoja brzih, robusnijih i pouzdanijih oblika automatskog ocenjivanja i do daljeg razvoja sistema za upravljanje

nastavom, tj. LMS-ova, što, izvan domena MOOC-ova, omogućava još kvalitetniju nastavu u hibridnom okruženju. Razvoj ovih softverskih temelja e-učenja ne prestaje, pa u današnje vreme LMS-ovi u sebi, pored funkcija neophodnih za upravljanje nastavom, obuhvataju i mogućnosti upravljanja sadržajem, izrade nastavnih objekata i manipulacije njima, a takođe omogućavaju povezivanje sa društvnim mrežama i Web 2.0 servisima. Razvoj MOOC-ova takođe je povećao svest da je pri projektovanju nastave potrebno primeniti principe mikroučenja, jer oni omogućavaju lakše savladavanje nastavne materije, ali takođe omogućavaju i da nastavnik ima neprestani uvid u eventualne probleme koje studenti imaju u ovladavanju gradivom, posebno ako se primene principi nastave u pravom trenutku. MOOC-ovi su, konačno, značajni jer su popularizovali mobilno učenje, tj. pristup nastavnim sadržajima e-učenja preko mobilnih telefona i tableta, čime se izuzetno proširuje spektar konteksta u kojima može da se obavlja učenje.

Paralelno sa ovim promenama u nastavi, visoko školstvo u razvijenim zemljama sveta prolazilo je i kroz tranzicionu fazu u pogledu svog finansiranja. Nestabilnost svetske privrede i finansijske krize prisilile su države da smanje stepen finansiranja državnih univerziteta, što je univerzitete prisililo da dodatne izvore prihoda potraže kroz razvoj zajedničkih inovativnih projekata sa privredom ili stvaranje strateških partnerstava sa privredom, gde univerziteti kroz istraživačke projekte na kojima učestvuju nastavnici i studenti postaju zamajci inovacija. Ovakav razvoj događaja uzrokovao je i promene u koncipiranju univerzitetskih kurseva i studijskih programa, od kojih se u današnje vreme očekuje da umesto naglaska na teorijskim znanjima, kao što je bio slučaj ranije, sada postižu balans između teorijskih i praktičnih/primenjenih znanja koja diplomirane studente pripremaju za zahteve poslodavaca na tržištu rada. Štaviše, od kurseva i studijskih programa očekuje se da podstiču i sposobnosti samostalnog rada, ali i sposobnosti za rad u

timu, jer su i jedne i druge neophodne za rad u globalnim korporacijama koje dominiraju tržištem rada.

Sve ove promene u obliku i metodama nastave, kao i u sadržajima kurseva, od nastavnika zahtevaju daleko veći angažman u nastavi, čime se smanjuje vreme koje nastavnik može da posveti sticanju stručnih kompetencija relevantnih za izbor ili reizbor u nastavničko zvanje. Nastavnici zbog toga svoj naučno-istraživački rad u sve većoj meri sprovode u timovima ili ga integrišu u nastavu, čime u stvari svoje kurseve usklađuju sa opštim trendom balansiranja teorijskih i praktičnih veština, te podsticanja timskog rada. Dodatno opterećenje za nastavnike predstavlja i neophodnost ovladavanja tehnološkim i pedagoškim znanjima i veštinama neophodnim za upotrebu e-učenja i obavljanje nastave u hibridnom okruženju, ali i potreba da se ta znanja i veštine kontinuirano ažuriraju u skladu sa razvojem tehnologije i novim oblicima njene primene u nastavi. Vodeći svetski univerziteti ovaj problem rešavaju kroz interne centre za obrazovanje nastavnika, koji kroz svoje kurseve omogućavaju nastavnicima da neprestano usavršavaju svoje nastavne kompetencije.

Iz perspektive organizacije nastave i izbora nastavnih sadržaja, sve ove promene i trendovi impliciraju da bi svaki novi kurs koji se razvija na visokoškolskoj ustanovi trebalo da (1) svojim sadržajem postigne balans između teorijskih i praktičnih i/ili primenjenih znanja, (2) odabirom ishoda bude usmeren na osposobljavanje studenata za samostalan ili timski istraživački rad, (3) odabirom nastavnih aktivnosti „primorava“ studente da koriste kognitivne veštine višeg ranga i da velik deo tih nastavnih aktivnosti obavljaju samostalno van učionice, (4) bude koncipiran kao kurs u hibridnom okruženju koji za nastavu van učionice koristi metode e-učenja, (5) primenjuje principe preokrenute učionice kako bi se dragoceno vreme u učionici iskoristilo za interaktivnu nastavu kroz aktivnosti koje zahtevaju upotrebu kognitivnih veština višeg ranga prema Blumovoj taksonomiji, (6)

primenjuje principe mikroučenja, (7) pospešuje interakciju među studentima i konstruktivističko sticanje znanja kroz mrežne diskusije i (8) omogućava da se što veći deo aktivnosti provere znanja obavlja automatski kako bi se opterećenje nastavnika barem delimično smanjilo. Osim ovih organizaciono-sadržinskih zahteva, svaki novi kurs trebalo bi ispunjava i određene tehničke zahteve, a to su pre svega (1) upotreba standardizovanih nastavnih objekata, koji su (2) kompatibilni sa najširim skupom različitih LMS-ova, (3) omogućavaju da se kurs realizuje i putem tradicionalnog e-učenja i putem mobilnog učenja i (4) nude mogućnost ponovne upotrebe nastavnih resursa u drugim kursevima. Ovako sadržinski, kontekstualno i tehnički koncipiran kurs može da se smatra prilagođenim savremenom visokoobrazovnom okruženju i dugoročno kompatibilnim sa pravcima u kojima se razvija visoko školstvo.

Kao što je jasno iz literature i citiranih izvora prezentovanih u drugom poglavlju, iako postoje različiti skupovi principa za koncipiranje kurseva nalik ovome, oni su uglavnom fokusirani na određeni aspekt koncipiranja kursa (organizacioni, sadržinski ili tehnički), dok spisak prezentovan u prethodnom pasusu, po saznanjima autora, jedini kombinuje organizacione, sadržinske, kontekstualne i tehničke principe koji omogućavaju celovito koncipiranje kursa koji u svim relevantnim aspektima ispunjava potrebe savremenog univerziteta, savremenog tržišta rada i savremenih generacija studenata. Iz te perspektive, ove smernice predstavljaju i jedan od teorijsko-metodoloških doprinosa ove disertacije. U tom pogledu ovaj pristup mogao bi da se nazove **sinergijskim koncipiranjem kursa**.

Kurs koncipiran u skladu sa ovim smernicama je takođe kompatibilan sa okvirnim visokoškolskim ciljevima Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, ili Strategije 2020 kako se ovaj dokument često naziva. Strategija 2020, međutim, ne nudi jasnu viziju i plan povećanja nastavnih kompetencija univezitetskih nastavnika, što može da se tumači i kao signal da su nastavnici u pogledu svog pedagoško-nastavničkog usavršavanja

prepušteni sami sebi. U tom pogledu ova disertacija, a pre svega njeno četvrto poglavlje, može da se postmatra i kao svojevrsni eksperiment čiji je cilj da proveriti da li pojedinačni nastavnik može samostalno da u svom kursu postigne ciljeve iz Strategije 2020, čak i ako ne postoji institucionalni program podrške implementaciji novih oblika i metoda nastave.

3.2. Ciljevi, ishodi i sadržaji nastave korpusne lingvistike

U skladu sa upravo opisanim opštim okvirima koncipiranja kursa i u skladu sa saznanjima o postojećoj praksi nastave korpusne lingvistike moguće je definisati i okvirne obrise ciljeva, ishoda i sadržaja nastave korpusne lingvistike, koji zajedno, kao zasebni strukturno-organizacioni elementi kursa, čine celinu kursa. Potonji pododjelci detaljno se bave pojedinačnim opisom svih navedenih elemenata ovde koncipiranog kursa korpusne lingvistike, ali se na ovom mestu daje njihov opšti opis, kao uvod u detaljniju razradu, tj. ovaj opšti opis predstavlja svojevrsni ključ (ili kontekst) za tumačenje ostatka trećeg poglavlja.

U skladu sa globalnim promenama u visokom školstvu, kao i u skladu sa statusom i pozicijom korpusne lingvistike (tj. u skladu sa saznanjima iz drugog poglavlja), relativno je lako ustvrditi da bi ciljevi kursa iz korpusne lingvistike morali da budu praktično orijentisani, ali teorijski utemeljeni. Drugim rečima, kurs iz korpusne lingvistike trebalo bi da kao cilj ima da kroz prikaz i analizu reprezentativnih korpusnolingvističkih istraživanja upozna studente sa širokim dijapazonom mogućih primena korpusnolingvističkih metoda u jezičkim istraživanjima različitih teorijskih usmerenja, kao i mogućih primena korpusa u srodnim naučnim disciplinama (poput nauke o književnosti), ali bi, istovremeno, trebalo i da osposobi studente da najvažnije od tih metoda samostalno primene u sopstvenim istraživanjima. Na ovaj način, kurs ispunjava zahteve koje pred svaki univerzitetski kurs stavlja tradicionalna uloga univerziteta kao rasadnika usko specijalizovanih znanja, ali takođe ispunjava i zahteve savremenog društvenog, civilizacijskog i privrednog trenutka

koji od visokoškolski obrazovane radne snage zahteva sposobnost praktične primene teorijskih znanja.

Ishodi svakog kursa predstavljaju, najprostije govoreći, ostvaranje ciljeva kursa. U tom pogledu postavlja se pitanje opravdanosti pravljenja distinkcije između ciljeva i ishoda prilikom koncipiranja kurseva, jer se može pretpostaviti da se kurs koncipira upravo s ciljem da proizvede određene ishode i da su ti ishodi istovremeno i cilj kursa: čak se može ustvrditi da kurs koji nije ostvario ciljeve nije uspješan. Uporavo zbog toga, na ovom mestu je veoma važno napomenuti da su termin *ciljevi*, *ishodi* i *sadržaji* preuzeti iz takozvane Tabele 5.2 za specifikaciju predmeta koju je neophodno priložiti za svaki kurs na studijskom programu prilikom podnošenja zahteva za akreditaciju tog studijskog programa Komisiji za akreditaciju i proveru kvalitet Republike Srbije, ili skraćeno KAPK-u (Komisija za akreditaciju i proveru kvaliteta & Nacionalni savet za visoko obrazovanje, 2010, str. 138). Pri tome, dodatnu komplikaciju predstavlja činjenica da KAPK, čini se, ne koristi terminologiju relevantnu za opis kursa na konzistentan način. Naime, u integralnom tekstu najvažnije publikacije KAPK-a, Akreditacija u visokom obrazovanju, umesto termina *ciljevi* i *ishodi*, koriste se termini *ciljevi* i *kompetencije*, pri čemu je iz konteksta jasno da se termin kompetencije, u stvari, odnosi na ono što se u Tabeli 5.2. naziva ishodi, jer se kao neke od kompetencija navode, recimo, „temeljno poznavanje i razumevanje discipline odgovarajuće struke“ i „sposobnost rešavanja problema uz upotrebu naučnih metoda i postupaka“ (Komisija za akreditaciju i proveru kvaliteta & Nacionalni savet za visoko obrazovanje, 2010, str. 71).

Ako se prihvati distinkcija između ciljeva i ishoda koju implicira akreditaciona dokumentacija KAPK-a, može se pretpostaviti da bi ishode bilo potrebno definisati kao ostvarenje ciljeva, ali možda u nešto suženijem obliku, čime se otvara mogućnost da kurs ne ispuni u potpunosti predviđene ciljeve. U tom pogledu, imajući u vidu okvirne ciljeve

kursa iz korpusne lingvistike definisane nekoliko pasusa ranije, ishodi kursa iz korpusne lingvistike mogli bi na najopštijem nivou da se definišu kao studentovo razumevanje teorijskih implikacija upotrebe korpusnih metoda u različitim lingvističkim i srodnim disciplinama, ali u kombinaciji sa osposobljenošću studenta da najvažnije od tih metoda samostalno sprovede u nekom istraživanju. Krajnje kolokovijalno govoreći, oličenje optimalnog ishoda kursa iz korpusne lingvistike otelotvoreno je u studentu koji zna šta je sve moguće istraživati na osnovu korpusnih podataka i koji je sposoban da samostalno obavi bazično korpusno istraživanje u okvirima određene lingvističke teorije.

Ipak, suštinski govoreći, čini se da je distinkcija koju KAPK pravi između ciljeva i ishoda nepotrebna, a možda čak i nepoželjna, jer se njome otvara mogućnost da se koncipira kurs sa veoma širokim i sveobuhvatnim ciljevima, a veoma suženim ishodima. Drugim rečima, distinkcija između ciljeva i ishoda otvara mogućnost da se kurs neadekvatno koncipira tako da ne postoji čak ni pretežno poklapanje između proklamovanog cilja kursa i kompetencija s kojima studenti završavaju kurs. Imajući u vidu sve što je do sada rečeno o ciljevima i ishodima, kao i činjenicu da je distinkcija između ciljeva i ishoda u koncipiranju kursa pre svega formalno uslovljena formatom dokumentacije za akreditaciju u srpskom visokom školstvu, u ovom radu će se koristiti koncept **nameravanih ishoda nastave** (eng. *intended learning outcomes*) koji implicira da bi ciljevi morali da budu identični ishodima (vidi pododjeljak 3.4.1.2.). U tom pogledu, činjenica je da pridev *nameravani* u ovoj sintagmi ostavlja mogućnost da se ti ishodi ne postignu u potpunosti, ali paralelizam između ciljeva i ishoda koji implicira koncept nameravnih ishoda nastave smanjuje jaz između ciljeva i ishoda koji može da nastane ako se ovi koncepti posmatraju odvojeno. O nameravanim ishodima kursa će mnogo više reči biti u pododjeljku 3.4.1.2.

Poslednji opšti element koncipiranja kursa predstavljaju sadržaji kursa. Sadržaji kursa su, u stvari, aktivnosti nastave i učenja koje su koncipirane sa ciljem da omogućе postizanje

željenih ishoda. Sadržaji kursa su, dakle, teorijske ili praktične tematske celine, čijom se obradom u nastavnom procesu kod studenata stvaraju željene kompetencije, kao merljiva manifestacija uspešnog dostignuća ishoda. Analiza sadržaja kurse korpusne lingvistike navedena u pododeljku 2.8.3. identifikovala je najvažnije tematske oblasti koje predstavljaju jezgro teorijskih znanja i praktičnih veština u domenu korpusne lingvistike (vidi Tabelu 11 na 275. stranici). Drugim rečima, iz perspektive sadržaja, kurs korpusne lingvistike trebalo bi da obuhvata deset tematskih celina identifikovanih u Tabeli 11 kao opšte mesto u najreprezentativnijim kursevima korpusne lingvistike sa engleskog govornog područja. Ovih deset tematskih oblasti, naravno, mogu i trebalo bi da budu proširene dodatnim oblastima u zavisnosti od potreba studenata na određenom studijskom programu anglistike (vidi pododeljak 3.4.2.1.).

Ostatak ovog poglavlja će u skladu sa ovim okvirnim ciljevima, ishodima i sadržajima ponuditi koncepciju optimalnog kursa korpusne lingvistike za diplomske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, kao primer anglističkog odseka u srpskom visokom školstvu.

3.3. Potreba za uvođenje nastave korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike

Ipak, pre nego što se fokus rasprave usmeri u skladu sa upravo navednim okvirima za koncipiranje kursa iz korpusne lingvistike, potrebno je dati validan i činjenično utemeljen odgovor na fundamentalno pitanje, koje prethodi bilo kakvoj daljoj raspravi o koncipiranju kursa: da li je nastava korpusne lingvistike uopšte potrebna studentima diplomskih studija anglistike? Naime, u svetlu činjenice, utvrđene u pododeljku 2.8.2., da na srpskim visokoškolskim institucijama na odsecima za anglistiku ne postoji kontinuirana praksa organizovanja kurseva iz korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama, pitanje opravdanosti uvođenja takvog kursa je u potpunosti validno i to iz

perspektive dva različita kriterijuma: (1) opravdanosti kursa iz perspektive sadržaja ostalih kurseva i (2) opravdanost kursa iz perspektive potrebe za obrazovnim ishodima koje takav kurs nudi.

Naravno, imajući u vidu ogromnu raznolikost studijskih programa na diplomskim studijama anglistike koja je na indirektan način opisana u odeljku 2.8.2, ovakva diskusija ne može da se vodi na generičkom nivou, već mora da se obavi na veoma visokom stepenu specifičnosti, u kontekstu određenog studijskog programa na određenoj instituciji, ili, eventualno, u kontekstu sličnih studijskih programa na srodnim visokoškolskim institucijama iz određenog visokoškolskog sistema, tj. okruženja. Imajući ovo u vidu, opravdanost uvođenja kursa iz korpusne lingvistike na diplomske akademske studije anglistike posmatra se pre svega u kontekstu studijskog program Odseka za anglistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, pri čemu je ovo i ovakvo sužavanje fokusa rasprave uslovljeno afilijacijom i strukom autora ovog rada. S druge strane, to ne znači da su implikacije ove rasprave o opravdanosti nastave korpusne lingvistike ograničene na mikronivo institucije na kojoj je autor ovog rada zaposlen i isključivo na anglističke odseke. Naprotiv, metodologija koja je upotrebljena za utvrđivanje opravdanosti uvođenja nastave korpusne lingvistike prikazana u tekstu koji sledi primenjiva je na svakom drugom filološkom odseku, bez obzira da li je reč o anglističkom ili, recimo, romanističkom odseku, pri čemu je jedino potrebno analizirati druge skupove podataka.

Kada je reč o prvom kriterijumu, opravdanost uvođenja kursa korpusne lingvistike iz perspektive sadržaja ostalih kurseva odnosi se primarno na potencijalno preklapanje sadržaja kursa iz korpusne lingvistike sa sadržajima već postojećih kurseva, a ovu vrstu analize moguće je izvršiti i na nešto opštijem nivou od nivoa pojedinačnog odseka. Eksplicitnije rečeno, moguće je da studijski programi diplomskih akademskih studija anglističkih odseka u Srbiji već sadrže kurseve koji pojedinačno ili u kombinaciji sa drugim

kursevima nastavu korpusne lingvistike čine nepotrebnom, jer su željeni obrazovni ishodi kursa korpusne lingvistike, definisani na generički način kao ovladavanje relevantnim znanjima i veština iz oblasti korpusne lingvistike, već obuhvaćeni sadržajem nekog postojećeg kursa ili možda više postojećih kurseva. Polazeći od ove mogućnosti, detaljno su još jednom iščitani studijski programi osnovnih i diplomskih akademskih studija anglističkih katedara državnih fakulteta u Srbiji, koji su već dobrim delom bili pregledani u okviru istraživanja o nastavnoj praksi korpusne lingvistike (pododeljak 2.8.2.). Tom prilikom pažnja je bila usmerena na opise kako lingvističkih, tako i metodoloških kurseva na tim studijskim programima (kao što su, recimo, kursevi iz oblasti tehnike izrade naučnog rada), jer se korpusna lingvistika, u skladu sa raspravom iz pododeljka 2.5.1., pre svega smatra metodološkom lingvističkom disciplinom koju u istraživanjima koriste raznorodne teorijske lingvističke discipline. Ovo iščitavanje studijskih programa i dostupnih opisa kurseva pokazalo je da nijedan pojedinačni predmet, niti više predmeta zajedno, ne nude mogućnost čak ni bazičnog ovladavanja teorijskim pretpostavkama i praktičnim veštinama korpusne lingvistike, već se korpusnom lingvistikom bave na nivou opisa rezultata istraživanja koja koriste korpusne metode, kao kada, na primer, kursevi iz varijeteta engleskog jezika nude opis teorijskih saznanja stečenih korpusnim istraživanjima, ili kada se u kursevima iz istorije engleskog jezika ili istorijske lingvistike pominju otkrića nastala korpusnim istraživanjima istorijskih korpusa.

Sve što je do sada rečeno upućuje na zaključak da ne postoji kolizija između sadržine postojećih kurseva i trenutno nepostojećeg kursa korpusne lingvistike koji bi ponudio opis svih metoda korpusne lingvistike, opis teorijskih okvira za njihovu primenu u raznim lingvističkim disciplinama, a koji bi takođe omogućio sticanje veština neophodnih za primenu tih metoda u praksi. Nepostojanje kolizije sadržaja kurseva ne implicira, međutim, neophodnost održavanja kursa iz korpusne lingvistike. Štaviše, uz malo zle namere, neko

bi mogao da ustvrdi da ovo nepostojanje veće količine sadržaja iz oblasti korpusne lingvistike u ostalim kursevima može da se tumači i kao pokazatelj da kompetencije iz domena korpusne lingvistike nisu relevantne za studente diplomskih akademskih studija anglistike. Opravdanost uvođenja kursa iz korpusne lingvistike, drugim rečima, mnogo je važnije posmatrati iz perspektive obrazovnih ishoda u kontekstu čitavog studijskog programa, što je drugi od ranije definisanih kriterijuma za procenu neophodnosti uvođenja ovakvog kursa.

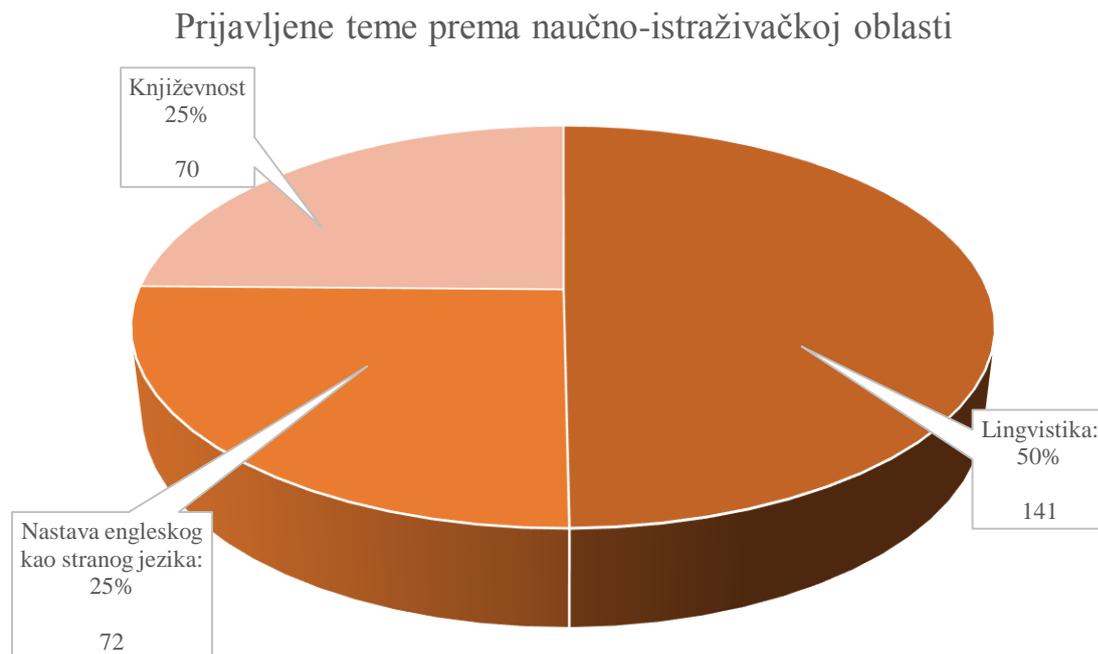
Kriterijum opravdanost uvođenja kursa korpusne lingvistike iz perspektive potrebe za obrazovnim ishodima koje takav kurs nudi tiče se procene značaja i vrednosti kursa u okvirima stvaranja završnog obrazovnog profila predviđenog planom diplomskih akademskih studija anglistike. Prostije rečeno, ovaj kriterijum bavi se pitanjem da li su teorijska i praktična znanja iz korpusne lingvistike uopšte potrebna kao izlazne kompetencije diplomiranog studenta anglistike. Za razliku od prethodno analiziranog kriterijuma preklapanja sadržaja kurseva, ovaj kriterijum ne može se analizirati prostim kritičkim iščitavanjem studijskih programa i sadržaja kurseva, već zahteva drugačiju metodologiju i mnogo veću fokusiranost analize na pojedinačnu ustanovu i pojedinačni studijski program. Nakon dužeg razmatranja različitih metoda za sprovođenje analize opravdanosti uvođenja kursa korpusne lingvistike prema ovom kriterijumu, odlučeno je da se u ovom slučaju kao glavni pokazatelj posmatraju teme diplomskih radova prijavljenih od 2008. godine, kada je prva generacija studenata na diplomskim akademskim studijama počela da prijavljuje teme svojih radova, do septembra 2013. godine, kada je pisanje rada ušlo u završnu fazu. Naime, postojanje tema koje na neki način podrazumevaju ili impliciraju potrebu za korišćenjem korpusnih metoda može da se posmatra kao najobjektivniji pokazatelj potrebe za uvođenjem kursa iz korpusne lingvistike.

Zbog nepostojanja centralnog registra prijavljenih i odbranjenih diplomskih radova na nivou Republike Srbije, nije bilo moguće analizirati teme diplomskih studije anglistike na svim anglističkim odsecima u Srbiji, što je bila inicijalna namera, već su analizirane isključivo teme diplomskih radovi prijavljenih na diplomskim akademskim studijama anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, gde je autor rada zaposlen. Spisak od ukupno 283 teme koje su prijavljene u ovom periodu naveden je u Prilogu 1. Ovaj spisak prijavljenih tema sastavljen je na osnovu zapisnika sa sednica Odseka za anglistiku, na kojima se, inače, teme usvajaju javnim glasanjem članova Odseka, a koji su dostupni svim članovima odseka. Ove 283 teme potom su analizirane u pogledu naučno-istraživačke oblasti kojoj pripadaju, te u pogledu toga da li implicitno ili eksplicitno počivaju na istraživanju korpusa. Kada je reč o naučno-istraživačkoj oblasti, podela je obavljena na (1) teme iz oblasti nauke o jeziku, tj. lingvistike, (2) teme iz oblasti nauke o književnosti i (3) teme iz oblasti nastave engleskog kao stranog jezika.

Iz perspektive usmerenosti teme na određenju naučno-istraživačku oblast, uočeno je da 50% tema čine lingvističke teme, dok su književne teme i teme iz oblasti nastave stranih jezika podjednako zastupljene, svaka sa 25%. Ova raspodela tema prema naučnoj oblasti grafički je prikazana u Grafikonu 14.

Ključna informacija koja može da se izvede iz distribucije tema diplomskih radova prikazane u Grafikonu 14 jeste da potencijalno barem 75% studenata diplomskih studija na Odseku za anglistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu može da ima potrebe za kompetencijama koje se stiču kroz kurs iz korpusne lingvistike. Ovaj procenat, 75%, predstavlja zbir lingvističkih i književnih tema. Dok su razlozi zašto se studenti koji prijavljuju lingvističke teme smatraju potencijalnom ciljnom grupom za kurs korpusne lingvistike, verovatno, sasvim jasni, važno je objasniti zašto se i studenti sa književnog usmerenja smatraju potencijalnim korisnicima metoda korpusne lingvistike. Naime, kao

što je već objašnjeno u pododjeljku 2.4.5., svako književno istraživanje koje nije isključivo književno-teorijskog usmerenja, već se bazira na analizi jednog ili više književnih dela iz perspektive nauke o književnosti, može da se smatra korpusno-baziranim istraživanjem, pa, sledstveno tome, studenti književnog usmerenja takođe mogu da imaju koristi od kursa iz korpusne lingvistike.

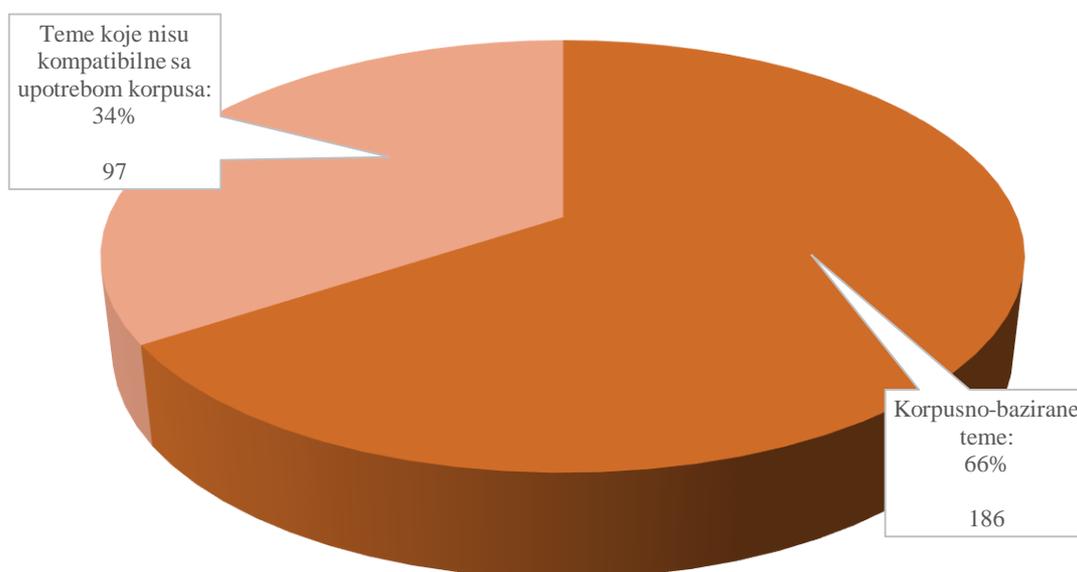


Grafikon 14: Prijavljene teme diplomskih ili master radova na Odseku za anglistiku prema naučno-istraživačkoj oblasti.

Distribucija tema diplomskih radova prema naučnoj oblasti je, međutim, od sekundarnog značaja u poređenju sa informacijama o tome koji broj prijavljenih tema se potencijalno oslanja na neki oblik upotrebe korpusa. Pod pretpostavkom da se sve književne teme diplomskih radova koje analiziraju književna dela smatraju istraživanjima korpusnog tipa, analiza prijavljenih tema prema tome da li tema, implicitno ili eksplicitno, podrazumeva istraživanje bazirano na nekoj vrsti korpusa ili ne, pokazala je da skoro dve trećine tema, 66%, jesu ili mogu biti realizovane kao korpusno-bazirana istraživanja, dok

nešto malo više od jedne trećine tema, 34%, zbog načina na koji su formulisane ne nude mogućnost upotrebe korpusa. Ovi podaci su vizuelno prikazani u Grafikonu 15.

Prijavljene teme prema mogućnosti primene korpusa

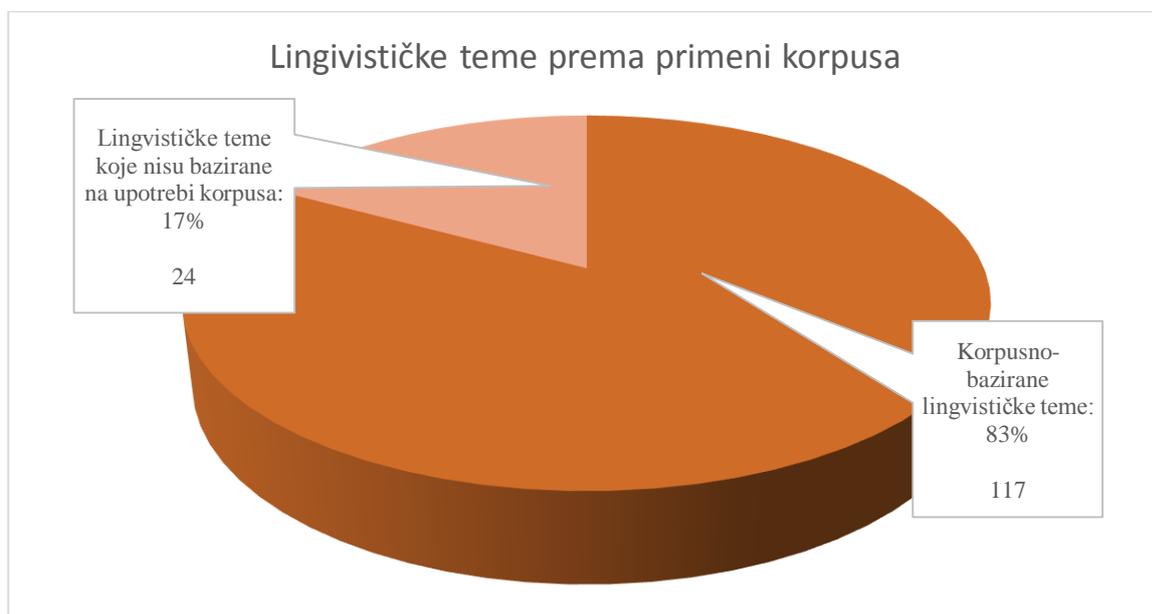


Grafikon 15: Prijavljene teme diplomskih ili master radova na Odseku za anglistiku prema tome da li tema može biti obrađena kao korpusno-bazirano istraživanje ili ne.

Naravno, sigurno postoje oni koji se neće složiti sa idejom da se istraživanja iz nauke o književnost bazirana na analizi književnih dela smatraju oblikom korpusno-baziranih istraživanja. Upravo da bi se izbegle rasprave tog tipa, obavljenja je i zasebna analiza isključivo tema lingvističkog usmerenje, koja je pokazala da je čak 83% prijavljenih lingvističkih tema na implicitan ili eksplicitan način jeste ili može da bude bazirano na upotrebi korpusa, što je vizuelno prikazano u Grafikonu 16.

Na ovom mestu, važno je ipak, u cilju potpune metodološke transparentnosti prikaza, pojasniti šta određenja „implicitna upotreba korpusa“ i „eksplicitna upotreba korpusa“ u stvari označavaju. Eksplicitna upotreba korpusa znači da se u naslovu prijavljene temi pojavljuje termin „korpus“ u nekom od padeških oblika, ili da se, pak, taj termin koristi u

pridevskom obliku, kao, recimo, u sintagmi „korpusna analiza“. Implicitna upotreba korpusa, s druge strane, znači da se u nazivu teme ne pominje termin „korpus“, ali je iz formulacije teme moguće zaključiti da se istraživanje bazira na nekom obliku lingvističke analize jednog teksta ili više tekstova koji su izabrani u skladu sa odgovarajućim kriterijumom ili kriterijumima, tj. tekstova koji se mogu smatrati reprezentativnim za izučavanje datog lingvističkog fenomena. Razlog zašto se ovakva istraživanja smatraju korpusno-baziranim istraživanjima leži u definiciji korpusa koja je navedena na kraju pododeljka 2.5.1.: korpusom se može smatrati svaki skup tekstova koji je izabran tako da bude reprezentativan u pogledu određenog fenomena koji je predmet istraživanja. Samim time, pošto se svako istraživanje koje koristi korpus može smatrati korpusno-baziranim istraživanjem, ovakve prijavljene teme okarakterisane su kao implicitno korpusno-bazirane teme.

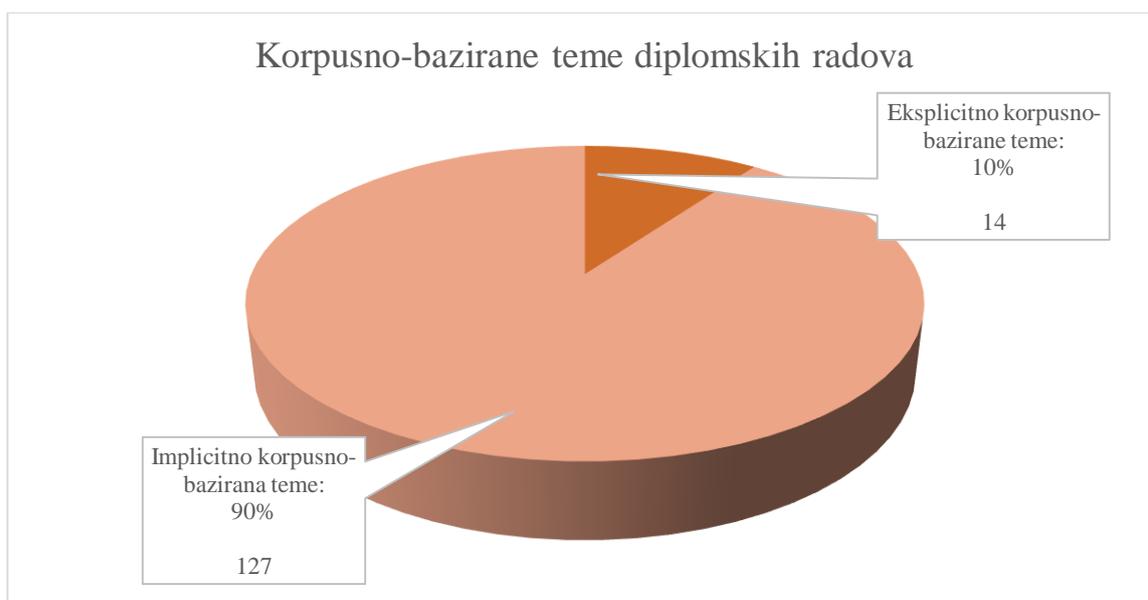


Grafikon 16: Prijavljene teme lingvističkih diplomskih ili master radova na Odseku za anglistiku prema tome da li je tema na bazirana na upotrebi korpusa, implicitno ili eksplicitno, ili ne.

Primer implicitne upotrebe korpusne metode je, recimo, tema „Anglicizmi u romanima modernih srpskih književnica mlađe generacije: formalno-sadržinska analiza“, jer takva

analiza, iako u svom naslovu ne pomenje reč „korpus“, podrazumeva stvaranje i analizu korpusa sastavljenog od romana modernih srpskih književnica. S druge strane, primer teme koja eksplicitno navodi upotrebu korpusno-lingvističke metodologije, je, recimo, „Prevodilačka praksa u vestima srpskog servisa Glasa Amerike – kvantitativna analiza englesko-srpskog paralelnog korpusa“.

Unutar skupa prijavljenih korpusno-baziranih lingvističkih tema diplomskih radova ogromnu većinu čine teme koje su implicitno bazirane na upotrebi korpusa (90%), dok su teme koje eksplicitno pominju upotrebu korpusa malobrojne (10%). Kao što je bio slučaj i sa prethodnim prikazima zastupljenosti određenih tipova prijavljenih tema diplomskih radova, ovaj podatak je takođe prikazan na vizuelno prijemčiviji način u Grafikonu 17.



Grafikon 17: Prijavljene teme lingvističkih diplomskih ili master radova na Odseku za anglistiku: zastupljenost implicitno i eksplicitno korpusno-baziranih tema.

Osim što rezultati analize prijavljenih tema diplomskih radova na Odseku za anglistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu jasno ukazuju na nedovsmislenu opravdanost i potrebu uvođenja kursa iz korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike barem na ovoj visokoškolskoj instituciji, oni takođe otkrivaju jednu prilično

paradoksalnu situaciju. S jedne strane, upotreba korpusa i korpusno-lingvističkih metoda podrazumeva se u velikom broju diplomskih radova, ali, u svetlu neizvođenja nastave iz korpusne lingvistike, očigledno se, s druge strane, očekuje da studenti samostalno ovladaju metodologijom korpusnih istraživanja. Važno je napomenuti da ovakvo stanje nije endemsko za ovaj odsek: na osnovu lične komunikacije sa zaposlenima na ostalim anglističkim odsecima na sprskim univerzitetima, autor ovog rada može sa velikom sigurnošću da tvrdi da je situaciji ista i na drugim odsecima. Štaviše, veoma je verovatno da je situacija slična i na anglističkim odsecima iz šireg regiona Srbije na kojima ne postoji nastava korpusne lingvistike, jer, primera radi, postoje javno dostupne, odbranjene teme i disertacije u kojima se koriste podaci iz korpusa* na, recimo, anglističkim odsecima albanskih univerziteta, pri čemu na ovima odsecima u okviru istraživanja opisanog u pododeljku 2.8.2. nije konstatovano postojanje nastavne prakse korpusne lingvistike.

Opšti zaključak koji može da se formuliše nakon ovako sprovedene analize prijavljenih tema diplomskih i master radova na Odseku za anglistiku jeste da ne samo da postoje valjane osnove da se kurs iz korpusne lingvistike redovno sprovodi, već je moguće čak ustvrditi da je redovno sprovođenje takvog kursa nužno i neophodno u cilju osposobljavanja studenata da svoj istraživački rad sprovedu na efikasniji način. U skladu sa ovom nedvosmislno dokumentovanom i dokazanom potrebom za nastavom korpusne lingvistike na diplomskim studijama anglistike, ostatak ovog poglavlja fokusiraće se prvo na teorijske, metodološke, institucionalne i praktične probleme u koncipiranju optimalnog kursa korpusne lingvistike, kako bi se na samom kraju poglavlja mogao ponuditi koncizan,

* Ilustrativan primer je, recimo, disertacija Leonore Lumezi, odbranjena pri Odseku za anglistiku Univerziteta u Tirani, koja se bavi poređenjem imeničkih i predloških fraza u albanskom i engleskom jeziku, ali se na nekim mestima, na primer na stranicama 77 i 78, oslanja na korpusne podatke, pri čemu je i samo istraživanje sprovedeno na osnovu skupu ilustrativnih primera koji mogu da se smatraju svojevrsnim sintaksičkim korpusom malog obima (Lumezi, 2012).

strateški razrađen kurs iz korpusne lingvistike baziran na optimalni odabranim ciljevima, ishodima i sadržajima.

3.4. Problemi i predložena rešenja pri koncipiranju optimalnog kursa korpusne lingvistike

Kao što je u prethodnim pasusima opravdanost uvođenja kursa iz korpusne lingvistike posmatrana na mikronivou pojedinačnog studijskog programa, tako se i koncipiranje kursa mora obaviti na mikronivou određene visokoškolske ustanove. Naime, svaki univerzitetski kurs održava se u kontekstu koji određuju, pre svega, ustrojstvo visokoškolske ustanove definisano pravnim aktima institucije, te koncepcija i organizacija nastave definisana studijskim programima akreditovanim na instituciji. Taj kontekst, međutim, čine još i dodatne idiosinkretičke osobine visokoškolske ustanove u vidu, na primer, stepena opremljenosti nastavnim sredstvima, računarske infrastrukture, ili, čak, razmeštaja klupa i stolica u učionici.

Ovaj institucionalni kontekst postavlja jasna ograničenja u pogledu toga šta je moguće praktično sprovesti u nastavi, a šta ne: počevši od oblika nastave, preko nastavnih metoda do upotrebe novih tehnologija u nastavi. Što je još važnije, ovaj kontekst, a tu se pre svega misli na sadržaje akreditovanih studijskih programa, povlači jasne linije demarkacije između sadržaja kursa koji mogu biti obrađeni, i onih čija obrada nije moguća. Na primer, iako bi, možda, bilo veoma poželjno da studenti u okviru kursa iz korpusne lingvistike ovladaju programiranjem u programskom jeziku *Python*, sprovodivost tog nastavnog sadržaja u nastavnoj praksi zavisi od stepena informatičke pismenosti studenata, postojanja i sadržaja izbornih kurseva iz informatičke pismenosti koje bi ti zainteresovani studenti mogli da pohađaju pre pohađanja kursa iz korpusne lingvistike (što opet zavisi od organizacije studija), kao i od postojanja adekvatno opremljenih računarskih učionica, koje pri tome moraju biti dostupne u vreme kada se nastava odvija. Štaviše, ako se nastavi ova hipotetička

rasprava, ovladavanje programskim jezikom *Python* iz perspektive korpusne lingvistike, tj. njegovu neophodnost, takođe je potrebno proceniti u odnosu na sadržaje ostalih kurseva na studijskom programu, jer je sasvim moguće da taj podskup kompetencija uopšte nije neophodan za sprovođenje istraživanja koja se od studenata očekuju u okviru studijskog programa i da nije relevantan za izlazni profil definisan tim studijskim programom.

Potonji delovi trećeg poglavlja baviće se upravo različitim faktorima ovog tipa koji moraju biti uzeti u obzir prilikom koncipiranja bilo kog kursa, pa tako i kursa iz korpusne lingvistike. S druge strane, napomena data na početku ovog poglavlja odnosi se i na ove njegove pododeljke: iako je analiza fokusirana na mikronivo pojedinačne institucije, u ovom slučaju na Odsek za anglistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, metodologija i postupci kojima se ovi faktori uzimaju u obzir prilikom koncipiranja kursa su univerzalni i primenjivi na drugim institucijama, pri čemu je, naravno, potrebno u obzir uzeti druge parametre koji definišu kontekst nastave na toj drugoj instituciji.

Sledstveno svemu upravo rečenom, potonji pododeljci baviće se teorijskim problemima u koncipiranju optimalnog kursa korpusne lingvistike, poput odabira optimalnih ishoda kursa, kao i metodološkim problemima, kao što su odabir nastavnih aktivnosti koje omogućavaju sticanje i proveru znanja i veština definisanih ishodima kursa, a u kontekstu različitih predznanja, očekivanja i potrebe studenata. U pododeljcima koji slede nalazi se još i analiza metodološko-institucionalnih problema, kao što je uklapanje opterećenja studenata u ESPB vrednosti koje su predviđene studijskim programom, te, konačno, analiza metodološko-praktičnih problemima, koji obuhvataju, na primer, motivisanje i osposobljavanje studenata za individualni rad izvan učionice baziran na upotrebi metoda e-učenja koji je neophodan usled disbalansa između maksimalno mogućeg broja kontaktnih časova i opterećenja definisanog neophodnim sadržajima kursa. Naravno, dosadašnji

pododjelci trebalo bi da se čitaju i koriste kao ključ za pravilno tumačenje zaključaka, predloga, odluka i preporuka nevednih u potonjim pododjeljcima.

3.4.1. Teorijski problemi

Sintagma „teorijski problemi“ ovde se, pre svega, odnosi na odabir teorijskih znanja i od njih deriviranih praktičnih veština koje bi trebalo da budu obuhvaćene optimalnim kursom korpusne lingvistike na diplomskim studijama anglistike. Istraživanje nastavne prakse korpusne lingvistike sa kraja prethodnog poglavlja u tom pogledu predstavlja rešenje jednog manjeg dela tih teorijskih problema. S druge strane, teorijski problemi u koncipiranju ovog, ali i svakog drugog kursa, obuhvataju i usklađivanje tematskih sadržaja kursa sa opštim ciljevima, dostupnim sadržajima i planiranim ishodima čitavog studijskog programa. Sve upravo opisane aktivnosti su u obrazovnim sistemima razvijenih zemalja, a pre svega u američkom obrazovnom sistemu, delimično obuhvaćene procesima **mapiranja nastavnog plana*** (eng. *curriculum mapping*) i **poravnavanja nastavnog plana**† (eng. *curriculum alignment*), ali su u celosti obuhvaćene procesom **projektovanja kursa** (eng. *course design*), onako kako se ovaj proces definiše u relevantnoj literaturi (npr. Dubin & Olshtain, 2002; Fink, 2003). Upravo zbog toga, pre nego što se pristupi rešavanju teorijskih problema u razradi kursa korpusne lingvistike za diplomske studije anglistike, prvo će se dati kratak osvrt na trenutno dominantne pristupe projektovanju kursa.

3.4.1.1. Pristupi projektovanju kursa

Projektovanje kursa, koje bi se takođe moglo opisati sintagmatskim terminom „izrada nastavnog plana i sadržaja kursa“, predstavlja aktivnost sa kojom se svaki nastavnik

* Mapiranje nastavnog plana (eng. *curriculum mapping*) je proces tokom koga se prikupljaju i arhiviraju podaci u vezi sa sprovođenjem nastavnog plana, a sa ciljem da se identifikuju najvažnija znanja i veštine obuhvaćene nastavom, metode koje se koriste u sprovođenju nastave i oblici provere znanja (Uchiyama & Radin, 2009).

† Poravnavanje nastavnog plana (eng. *curriculum alignment*) je proces koji za cilj ima da uskladi i obezbedi direktno mapiranje između sadržaja nastavnih planova i programa, s jedne strane, i oblika provere znanja stečenih o tim oblastima tokom nastavnog procesa (Glatthorn, 1999).

zaposlen na visokoškolskoj ustanovi susretne barem nekoliko puta tokom svog radnog veka. Naizgled najbolji i najintuitivniji pristup projektovanju kurse jeste da se prvo odaberu sadržaji i aktivnosti kojima će ti sadržaji biti obrađeni, a da se potom pažnja posveti odabiru obavezne literature, raspoređivanju aktivnosti na kontaktne časove i samostalni rad studenta (što uključuje i seminarske radove, zajedničke projekte i slične aktivnosti koje se obavljaju izvan učionice), kao i izboru oblika provere znanja. U današnje doba, međutim, u akademskoj zajednici preovladava shvatanje da ovakav pristup projektovanju kursa, iako jednostavan i intuitivan, može najbolje da se opiše kolokvijalnim jezikom kao trčanje pred rudu, a formalnije jezikom kao pogrešan redosled aktivnosti. Naime, po mišljenju ovih stručnjaka odabir sadržaja kursa, iako je to možda kontraintuitivno, nikako ne bi trebalo da predstavlja prvi korak u projektovanju kursa, već bi trebalo da se obavi na samom kraju, tek nakon što se precizno definiše šta je to što bi studenti trebalo da nauče i kako bi stepen stečenih znanja i veština trebalo da se proveri. Ovakav pristup projektovanju kurseva najbolje su artikulisali Wiggins i McTighe (2005) kroz koncept **projektovanja unazad** (eng. *backward design*) i Biggs i Tang (2011) sa konceptom **konstruktivnog poravnavanja** (eng. *constructive alignment*). Suštinski govoreći, ova dva pristupa su prilično slična i oba polaze od premise da odabir nastavnih sadržaja ne sme da predstavlja prvi korak u projektovanju kursa, ali se ipak razlikuju u redosledu aktivnosti koje prethode odabiru nastavnih sadržaja.

Koncept projektovanja unazad podrazumeva da u projektovanju kursa postoje tri faze koje se nadovezuju jedna na drugu hronološkim redosledom (Wiggins & McTighe, 2005, str. 17–21). Prva faza projektovanja unazad je **identifikacija ciljeva i ishoda kursa**, pri čemu je bazična ideja ove faze da se definiše odgovor na pitanje *šta* će studenti *znati* i šta će umeti *da urade* kao rezultat pohađanja kursa. Drugi korak u projektovanju kursa je **definisanje oblika provere znanja**, što, u stvari, predstavlja pronalaženje odgovora na

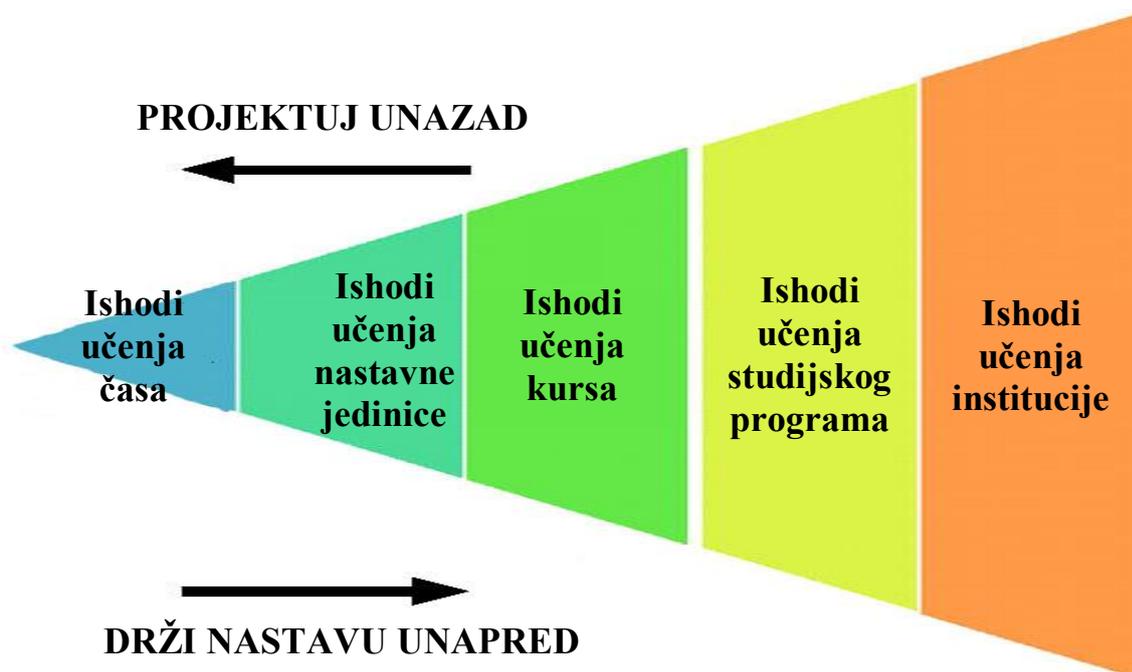
pitanje *kako* će studenti *pokazati* šta znaju i šta umeju da urade, tj. šta će biti *dokaz* ovladavanja znanjima i veštinama obuhvaćenim kursom. Završnu fazu u projektovanju unazad predstavlja **odabir nastavnih sadržaja i aktivnosti** kojima će one biti realizovane, a u skladu sa zaključcima prve dve faze. Završna faza ovog procesa obuhvata i odabir nastavnih metoda i oblika nastave koje će predstavljati osnovu sprovođenja nastavnih aktivnosti. Autori ovog koncepta u projektovanju kursa posebno naglašavaju da pod definisanjem oblika provere stečenih znanja i veština, tj. dokaza o posedovanju istih, ne misle na pojedinačni završni test, već na skup dokaza o stečenim znanjima i veštinama koji može biti sastavljen od rezultata najraznorodnijih od ranije poznatih oblika provere znanja: od testova znanja, preko seminarskih radovi i projekata, sve do portfolija i samoevaluacije (Wiggins & McTighe, 2005, str. 19). Vizuelni prikaz projektovanja unazad predstavljen je na Grafikonu 18.



Grafikon 18: Projektovanje unazad prema Wigginsu i McTigheu (2005, str. 17–21).

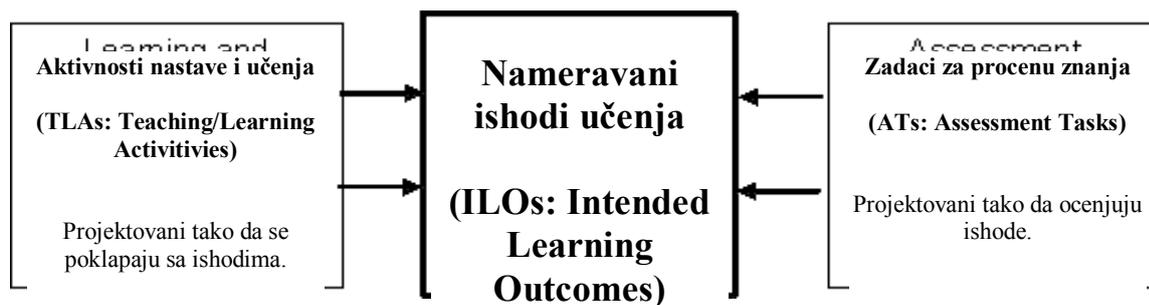
Projektovanja unazad, kao aktivnost koja se ne sprovodi direktno u nastavi, ponekad se posmatra kao proces komplementaran **nastavi unapred** (eng. *delivery forward*), kao principu održavanja nastave, a u tom kontekstu se često koristi slogan „projektuj unazad, drži nastavu unapred“ (design backward, deliver forward) (npr. Huba & Freed, 2000; Warren, 2003). Iza ovog slogana, krije se u stvari veoma logična i intuitivno sasvim očigledna ideja, ilustrovana u Grafikonu 19, da bi projektovanje kursa trebalo da se posmatra kao aktivnosti koja polazeći od ishoda nastave na kraju proizvodi nastavne

sadržaje i aktivnosti, dok nastavni proces, s druge strane, polazeći od nastavnih sadržaja i aktivnosti na kraju proizvodi željene ishode nastave. U skladu sa vizuelnom reprezentacijom ove ideje u Grafikonu 19, može se tvrditi da je projektovanje unazad veoma korisno prilikom koncipiranja novog kursa od koga se očekuje da se potpuno uklopi u ciljeve, ishode i sadržaje postojećih kurseva i nastavnih progama, a takođe i da im bude komplementaran. S druge strane, mora se priznati da su ovi principi projektovanja kurseva i održavanja nastave veoma logični i može se postaviti pitanje da li ih je ovde bilo potrebno navoditi s obzirom na to da su ih, veoma verovatno, mnogi univerzitetski nastavnici, koristeći prosto zdravorazumsku logiku i razmišljanje, koristili već decenijama ili vekovima, još od doba nastanka istraživačkih univerziteta. Autori citirani u prethodnih nekoliko pasusa su, međutim, prvi koji su ove ideje artikulirali na sistematičan način, što je, u stvari, razlog zašto se ovde daje osvrt na njihove knjige i članke.



Grafikon 19: Projektovanje unazad, kao oblik projektovanja kursa, i njegove implikacije u vidu smernica za održavanje nastavnog procesa.

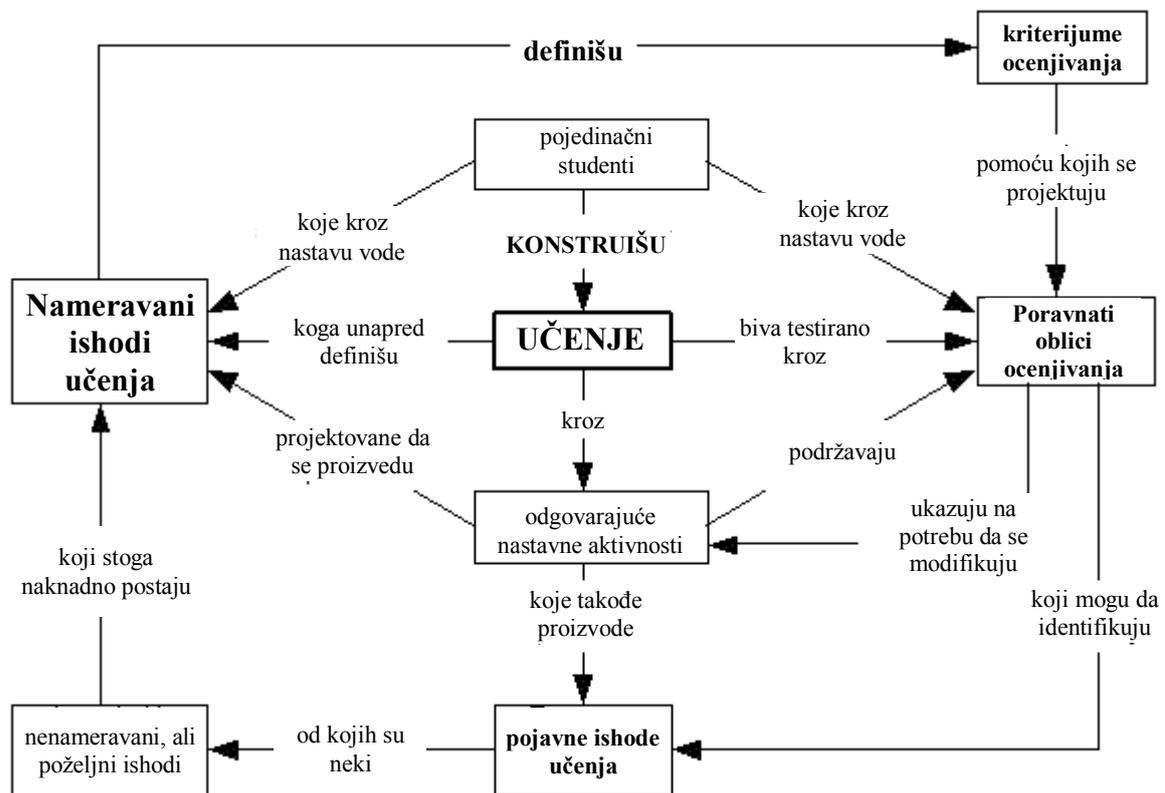
Konstruktivno poravnavanje kao oblik projektovanja kursa se naizgled minimalno razlikuje od projektovanja unazad, iako se sastoji od četiri, a ne tri, faze (J. B. Biggs i ostali, 2011, str. 95–100). Prva faza se, kao i slučaju projektovanja unazad, može opisati kao definisanje ciljeva i ishoda kursa, iako konstruktivno poravnavanje upotrebljava specifičnu terminologiju koja ovu fazu opisuje kao definisanje **nameravanih ishoda učenja** (eng. *intended learning outcomes* ili *ILOs*). Druga faza konstruktivnog poravnavanja je, međutim, potpuno drugačija u odnosu na projektovanje unazad, jer podrazumeva **odabir nastavnih aktivnosti** koje će najverovatnije da proizvedu nameravane ishode. Ove nastavne aktivnosti se u terminologiji konstruktivnog poravnavanja nazivaju **aktivnosti nastave i učenja** (eng. *teaching/learning activities* ili *TLAs*). Treća faza je **procena stvarnih ishoda učenja** među studentima, kako bi se utvrdilo da li se zaista poklapaju sa nameravanim ishodima. Ova faza počiva na onome što se u terminologiji konstruktivnog poravnanja zove **zadaci za procenu znanja** (eng. *assessment tasks* ili *ATs*). Završna, četvrta faza konstruktivnog poravnavanja je utvrđivanje konačnih kriterijuma za ocenjivanje, tj. **definisanje standardizovane skale za ocenjivanje** u vidu rubrika sa deskriptorima. Kao što je prikazano u Grafikonu 20, na ovaj način se, u stvari, ishodi kursa postavljaju u sam centar koncipiranja kursa, pri čemu su sadržaji kursa i aktivnosti za procenu znanja njima podređeni i bivaju usklađeni, tj. poravnati, sa njima, što objašnjava zašto se ceo koncept zove konstruktivno *poravnavanje*. Razlog zašto se u nazivu koristi pridev *konstruktivno* je što se nastavni proces vidi kao skup aktivnosti tokom kojih student samostalno konstruiše znanje: znanje prema autorima ovog koncepta nije nešto što se daje ili prenosi, već nešto što student mora da se stekne samostalnim radom u procesu koji organizuje nastavnik.



Grafikon 20: Konstruktivno poravnavanje kao oblik projektovanja kursa (preuzeto od: Houghton, 2004, str. 27).

Poravnavanje ishoda i ocenjivanja, prema autorima ovog koncepta, predstavlja jedini način projektovanja kursa koji garantuje da će znanja definisana ishodima zaista biti stečena, tj. konstruisana. Naime, kako Biggs (2003, str. 3) navodi, pozivajući se na Ramsdena (2010), iz perspektive ogromne većine studenta sadržaj kursa čine samo aktivnosti provere znanja: studenti, drugim rečima, ne uče sve ono što je u opisu kursa, kao ni sve ono što je bilo obuhvaćeno nastavom, već uče samo ono na osnovu čega će da budu ocenjivani. Poravnavanjem ishoda kursa i kriterijuma za ocenjivanje, nastavnik može da bude siguran da će studenti da steknu željena znanja i veštine, jer, u krajnjoj liniji, učenje ne zavisi toliko od toga šta radi nastavnik (tj. da li je nastavnik „prešao“ čitavo gradivo), već od onoga što rade studenti (tj. da li imaju razlog da nauče određeni deo gradiva). Upravo iz ove perspektive postaje jasno zašto neki autori konstruktivno poravnavanje nazivaju jednom od najuticajnijih ideja u univerzitetskom obrazovanju (Houghton, 2004, str. 27). Detaljan grafički prikaz konstruktivnog poravnavanja vidi se u Grafikonu 21.

Važno je napomenuti da konstruktivno poravnavanje eksplicitno zahteva da se prilikom definisanja nameravanih ishoda učenja i pisanja deskriptora u rubrikama za ocenjivanje koriste identični glagoli ili glagolske sintagme (J. Biggs, 2003, str. 2), pri čemu bi trebalo da ti glagoli manje ili više odgovaraju višim nivoima učenja prema Bloomovoj taksonomiji u kognitivnom domenu (npr. Forehand, 2005).



Grafikon 21: Odnos između različitih internih elemenata koncepta konstruktivnog poravnavanja, kao jednog od oblika projektovanja kursa (preuzeto od: Houghton, 2004, str. 28).

Iako navodi da odgovarajući glagoli skoro u potpunosti zavise od naučne discipline i nameravanih ishoda kursa, Biggs ipak nudi nekoliko generičkih glagola i sintagmi koji odgovaraju višim nivoima učenja – razmišljati (eng. *reflect*), postaviti hipotezu (eng. *hypothesize*), rešiti nepredviđene kompleksne probleme, stvoriti alternativna rešenja (eng. *generate new alternatives*) – kao i nekoliko generičkih primera glagola koji odgovaraju nižim nivoima učenja – opisati (eng. *describe*), identifikovati (eng. *identify*) i memorisati (eng. *memorise*) (J. Biggs, 2003, str. 2–3). Drugim rečima, nameravani ishodi nastave, kao početne tačke za definisanje nastavničkih aktivnosti i oblika ocenjivanja, moraju da budu formulisani na način koji od studenata zahteva da pokažu razumevanje, a ne samo da nam kroz testove na uvid pružaju činjenice povezane sa razumevanjem.

Ovde je reč o Biggsovom insistiranju da savremeni univerzitetski kursevi moraju da budu fokusirani na sticanje **funkcionalnog** (eng. *functioning knowledge*), a ne **deklarativnog znanja** (eng. *declarative knowledge*) (J. Biggs, 2003, str. 2), što je takođe povezano sa idejom da se koristi **kriterijumsko ocenjivanje** (eng. *criteria-based assessment*), u obliku rubrika sa deskriptorima poravnatih sa ishodima, a ne **normativno ocenjivanje** (eng. *norm-based assessment*) koje razlaganjem znanja na pojedinačna pitanja i zadatke ocene dodeljuje na osnovu broja tačnih odgovora, a ne na suštinskom razumevanju gradiva (Houghton, 2004, str. 29). Naravno, upotreba kriterijumskog ocenjivanja zahteva da se kriterijumska ocena konvertuje u normativnu ocenu, ali kao što navodi Houghton (2004, str. 29) to ne predstavlja fundamentalni problem: student čije razumevanje u velikoj meri odgovara određenom kriterijumskom nivou dobiće, recimo, 83%, a student čije razumevanje jedva odgovara tom kriterijumskom nivou dobiće 75% (pod pretpostavkom da je reč, na primer, o četvrtom od šest kriterijumskih nivoa, koji odgovaraju ocenama 5, 6, 7, 8, 9 i 10).

U svetlu svega rečenog, u ovom radu se zastupa stav da je konstruktivno poravnanje najoptimalniji pristup za detaljno projektovanje kursa, dok je projektovanje unazad najrelevantnije prilikom uklapanja kursa u postojeći studijski program. Pošto je, u skladu sa ovakvim stavom, definisanje ishoda sledeći korak u rešavanju teorijskih problema koncipiranja kursa korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike, prikladno je ipak predstaviti Bloomovu taksonomiju na srpskom jeziku. U Tabeli 12 ona je predstavljena u tradicionalnom obliku koji je pri tome ograničen na kognitivne domene, dok je u Grafikonu 12 prikazana u celovitom i revidiranom obliku (prema: L. W. Anderson i ostali, 2001).

Tabela 12 i, pre svega, Grafikon 22 omogućavaju da se na pravi način pristupi koncipiranju kursa iz korpusne lingvistike na diplomskim studijama anglistike, jer je

odabirom odgovarajućih glagol za nameravne ishode učenja moguće integrisati kognitivne aktivnosti višeg nivoa koje potom služe kao smernice za izbor odgovarajućih aktivnosti i formulisanje deskriptora za ocenjivanje.

I ZNAJ	II RAZUMEVANJE	III PRIMENA	IV ANALIZA	V SINTEZA	VI EVALUACIJA
<i>pamti prethodno naučeni sadržaj</i>	<i>ovladava značenjem sadržaja</i>	<i>koristi naučeno u novim i konkretnim situacijama</i>	<i>razume sadržaj i strukturu nastavnih materijala</i>	<i>formuliše i gradi nove strukture od postojećih znanja i veština</i>	<i>prosuduje o vrednosti sadržaja za datu svrhu</i>
citirati, definisati, numerisati, identifikovati, ukazivati, obeležiti, navesti, locirati, podesiti, imenovati, kratko opisati, pokazati, setiti se, prepoznati, izabrati, izjaviti, reprodukovati, pisati, sastaviti tabelu	postizati, artikulirati, asociirati, okarakterisati, razjasniti, klasifikovati, konvertovati, razlikovati, označiti, opisati, diskutovati, objasniti, navesti primer, locirati, parafrazirati, predvideti, napraviti pregled, rezimirati	utvrditi, prilagoditi, primeniti, imenovati, računati, klasifikovati, kompletirati, proračunati, sprovesti, konstruisati, sklopiti, demonstrirati, odrediti, otkriti, uspostaviti, proceniti, zaposliti, istraživati, izložiti, uticati, ilustrovati, istražiti, praviti, manipulirati, održavati, modifikovati, orijentisati, izvoditi, vežbati, predvideti, proizvoditi, obezbediti, uspostaviti odnos između, postaviti, simulirati, rešiti, koristiti	analizirati, rasčlaniti, kategorizovati, uporediti, praviti kontrast, uspostaviti uzajamni odnos, izvoditi zaključak, detektovati, razlikovati, odvajati, ispitivati, uobličiti, grupisati, upravljati, povećati, smanjiti, naći najbolje rešenje, naručiti, kratko opisati, odabrati, obučiti, transformirati	utvrditi, sklopiti, napraviti budžet, kodirati, kombinovati, sastaviti, konstruisati, kreirati, obraditi, dizajnirati, razviti, proširiti, olakšati, uopštiti, poboljšati, integrisati, organizovati, planirati, pripremiti, proizvoditi, dovesti u vezu, ispraviti, napraviti redosled, specificovati	oživeti, oceniti, komunicirati, zaključiti, razmotriti, konsultovati, kritikovati, prikazati, odlučivati, odbraniti, otkrivati, izvesti, proceniti, oceniti, rangirati, prevoditi, prosuđivati, opravdati, meriti, predvideti, prepisati, rangirati, opravdati, klasirati, bodovati, testirati, odrediti validnost, verifikovati

Tabela 12: Šest različitih nivoa učenja unutar kognitivnog domen prema Bloomovoj taksonomiji (srpski prevod preuzet od: Milojević, 2009).

Iako je nastao u SAD, ovakav pristup projektovanju kursa i pisanju ishoda učenja u potpunosti je u harmoniji sa zvaničnim dokumentima Evropske unije gde se eksplicitno kaže sledeće:

Ishodi učenja su proverljivi iskazi o onome što se očekuje da studenti koji su stekli određenu kvalifikaciju, ili završili [studijski] program ili njegove delove, znaju, razumeju ili su u stanju da urade. Kao takvi oni naglašavaju povezanost između nastave, učenja i ocenjivanja. Iskaze o ishodima učenja najčešće karakteriše upotreba aktivnih glagola kojima se izražavaju znanje, razumevanje, primena, analiza, sinteza i evaluacija, itd. Upotreba ishoda učenja čini ciljeve nastavnih programa jasnijim i razumljivijim za studente, poslodavce i institucionalne zainteresovane strane. Oni takođe olakšavaju poređenje kvalifikacija i omogućavaju priznavanje dostignuća. U evropskom sistemu prenosa bodova, formulisanje ishoda učenja predstavlja osnovu za procenu opterećenja i utvrđivanje bodovne vrednosti kursa. (European Union, European Commission, & Directorate-General for Education and Culture, 2009, str. 13–14)*

Drugim rečima, zvanični dokumenti Evropske unije na više ili manje eksplicitan način formulisanje ishoda učenja pozicioniraju kao početnu tačku razvoja studijskih programa i kurseva. U ovom radu, međutim, pristup procesu projektovanja kursa, kao što je već rečeno na početku ovog pododjeljka, preuzet je iz američkog visokoškolskog obrazovnog sistema. Razlog za to je pre svega činjenica da u Evropi, u najširem značenju ove geografsko-kulturološke odrednice, na postoji univerzalan i podjednako detaljno razrađen formalni okvir koji definiše procedure za projektovanje kurseva. Formalni okviri **usaglašavanja** (eng. *tuning*) obrazovnih struktura u Evropi, nastali u okviru projekta *Tuning*, kao i opšti dokumenti o evropskom sistemu prenosa bodova, veoma su detaljno razrađeni, ali su primarno usmereni na studijske programe (i na visokoškolske sisteme čitavih država), a ne i na pojedinačne kurseve, barem ne na način na koji to jesu projektovanje unazad i konstruktivno poravnavanje (Tuning Project, 2006, str. 1). S druge strane, može se reći da se konstruktivno poravnavanje u potpunosti poklapa sa opštim idejama koncipiranja kurseva iz projekta *Tuning* i sa postavkama evropskog sistema prenosa bodova, koji su

* Learning outcomes are verifiable statements of what learners who have obtained a particular qualification, or completed a programme or its components, are expected to know, understand and be able to do. As such they emphasise the link between teaching, learning and assessment. Learning outcomes statements are typically characterised by the use of active verbs expressing knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation, etc. The use of learning outcomes makes the objectives of learning programmes clearer and more easily understood for students, employers and other stakeholders. They also make it easier to compare qualifications and facilitate the recognition of achievements. In ECTS, the formulation of learning outcomes is the basis for the estimation of workload and hence for credit allocation. (European Union, European Commission, & Directorate-General for Education and Culture, 2009, str. 13–14)

kasnije integrisani u zvanične akte Evropske unije iz oblasti visokog školstva (npr. European Union i ostali, 2009, str. 15), jer su te opšte ideje iste ideje na kojima počiva i konstruktivno poravnavanje: učenje, nastava i ocenjivanje bazirano na ishodima (Tuning Project, 2006, str. 92). Sledstveno tome, može se reći da je odabir konstruktivnog poravnavanja kao principa projektovanja kursa potpuno kompatibilan sa formalnim okvirima i strategijskim smernicama evropskog obrazovnog prostora. U tom pogledu, potpuno je nejasno zašto u Evropi, kroz *TEMPUS*, *ERASMUS* i slične projekate, do sada još uvek nije razvijen sistem koncipiranja kurseva koji je potpuno prilagođen evropskom obrazovnom prostoru, jer američki sistemi ipak moraju da se prilagođavaju evropskom visokoškolskom okruženju, pre svega u pogledu integracije normativa o maksimalnom dozvoljenom opterećenju studenata u proces projektovanja kursa (vidi pododeljak 3.4.2.2.). Moguće je da je odsustvo takvog sistema politički indukovano, jer mnoge zemlje članice Evropske unije imaju sopstvene, etablirane, okvire za ove vrste aktivnosti, pa na ovaj način zadržavaju velik stepen fleksibilnosti u sprovođenju visokoškolskih reformi, uprkos deklarativnom opredeljenju za potpunu implementaciju Bolonjske reforme.

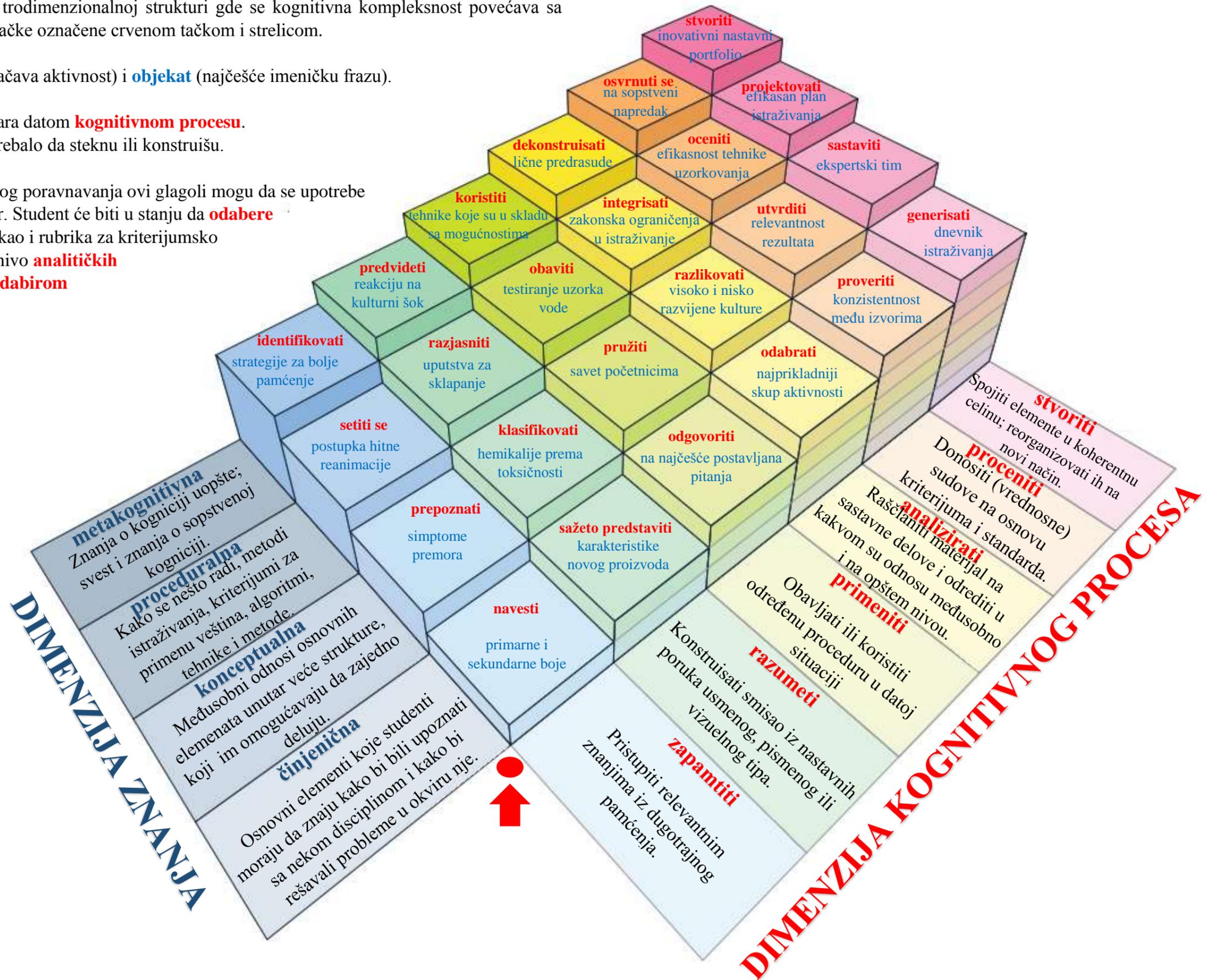
Grafikon predstavlja **nastavne ciljeve** u trodimenzionalnoj strukturi gde se kognitivna kompleksnost povećava sa udaljavanjem po X, Y i Z osi od početne tačke označene crvenom tačkom i strelicom.

Svaki nastavni cilj sadrži **glagol** (koji označava aktivnost) i **objekat** (najčešće imeničku frazu).

Glagol se odnosi na aktivnost koja odgovara datom **kognitivnom procesu**.

Objekat opisuje **znanje** koje bi studenti trebalo da steknu ili konstruišu.

U kombinaciji sa konceptom konstruktivnog poravnavanja ovi glagoli mogu da se upotrebe za pisanje nameranih ishoda učenja (npr. Student će biti u stanju da **odabere prikladne tekstove za izradu korpusa**), kao i rubrika za kriterijumsko ocenjivanje (npr. Student pokazuje visok nivo **analitičkih sposobnosti** koje demonstrira pravilnim **odabirom** tekstova za izradu korpusa).



Grafikon 22: Revidirana Bloomova taksonomija (preuzeto od: Heer, 2012)

Na kraju ove rasprave o principima projektovanja kurseva, pre nego što se pristupi samom koncipiranju kursa korpusne lingvistike, važno je, u skladu sa onim što je rečeno u pododeljku 2.5.7.2.1.1., dati veoma kratak osvrt na model projektovanja nastave *ADDIE* (eng. *Analysis Design Develop Implement and Evaluate*) koji je komplementaran konstruktivnom poravanavanju, pa je upravo zato i izabran kao model koji će se koristiti za izradu probnih nastavnih materijala e-učenja, što je opisano u sledećem, četvrtom poglavlju. Model *ADDIE* je verovatno najzastupljeniji model projektovanja nastave (Branch, 2009, str. 5), a uspešno se primenjuje i na srpskim visokoškolskim ustanovama (npr. Saračević, Mašović, & Kamberović, 2012). Model *ADDIE* je prikazan u Tabeli 13.

Koncept	ANALIZA (Analysis)	PROJEKTOVANJE (Design)	RAZVOJ (Develop)	IMPLEMENTACIJA (Implement)	EVALUACIJA (Evaluate)
	Identifikacija problema ili ciljeva i ishoda.	Verifikacija ishoda i odgovarajućih metoda testiranja.	Izrada nastavnih resursa i objekata.	Priprema nastavnog okruženja i rad sa studentima.	Provera kvaliteta nastavnih sadržaja, pre i nakon implementacije.
Uobičajena procedura	1. Validacija problema, ili 2. Odabir ciljeva 3. Analiza ciljne grupe 4. Identifikacija potrebnih resursa 5. Izbor oblika nastave	1. Izrada spiska nastavnih aktivnosti (plan i program) 2. Definisane ishoda 3. Odabir strategija testiranja	1. Izrada sadržaja 2. Izrada multimedij alnih resursa 3. Uputstva za nastavnike i studente 4. Probno izvođenje kursa	1. Priprema nastavnika i studenata za nastavu 2. Sprovođenje nastave	1. Odabir kriterijuma za evaluaciju 2. Odabir alatki ili instrumenata za testiranje 3. Sprovođenje evaluacije
	Rezime analize	Nastavni plan i plan testiranja	Nastavni materijali	Strategija implementacije	Plan evaluacije

Tabela 13: Interna struktura modela projektovanja nastave *ADDIE* (Branch, 2009, str. 3).

Kao što se na osnovu strelica u prvoj levoj koloni Tabele 13 može zaključiti, model *ADDIE* primenjuje paradigmu **ulaz**→**proces**→**izlaz** (eng. *input-process-output* ili *IPO*), a pri tome prve tri faze modela *ADDIE* obuhvataju radnje veoma slične prvim trima fazama konstruktivnog poravnavanja, što ovaj model i čini kompatibilnim sa ovim oblikom projektovanja kurseva.

Konstruktivno poravnavanje, Bloomova revidirana taksonomija i model *ADDIE* zajedno čine metodološki aparat iz oblasti projektovanja kurseva i nastave koji će biti upotrebljen za rešavanje većine problema u koncipiranju kursa iz korpusne lingvistike za diplomske studente anglistike. Projektovanje unazad će takođe biti upotrebljeno, ali isključivo prilikom harmonizacije ishoda kursa i ishoda nastavnog programa. U potonjim pododdeljcima predstavljen je sam proces koncipiranja kursa, koji, u skladu sa principima objašnjenim u ovom pododdeljku, započinje definisanjem nameravnih ishoda učenja. Kao što je već objašnjeno na 315. stranici, ovaj postupak je u potpunosti kompatibilan sa opštim preporukama za organizaciju i planiranje nastave u Evropskoj uniji.

3.4.1.2. Definisane ishoda kursa

Sledstveno principima konstruktivnog poravnavanja, i odgovarajućih zvaničnih dokumenta Evropske unije (vidi raspravu na 315. stranici), temelj koncipiranja kursa čini definisanje nameravnih ishoda kursa ili, skraćeno, ishoda. Ako se ima u vidu je konstruktivno poravnavanje fokusirano na izradu kursa, a imajući u vidu da se kurs ipak ne održava u nekoj vrsti obrazovnog vakuuma, već u kontekstu ostalih kurseva na studijskom programu, u ovom procesu ipak ima osnova za delimičnu primenu principa projektovanja unazad, kako bi se prilikom definisanja ishoda uzeli u obzir ishodi studijskog programa i, eventualno, čitave institucije.

Kao što je već rečeno, koncipiranje kursa mora da se obavi na mikronivou, pa polaznu tačku ovog procesa mora da predstavlja uvid u ishode koji su definisani studijskim programom, a, kao što je već rečeno, kao primer studijskog programa u ovom radu koristiće se diplomske akademske studija anglistike na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu. Ishodi ovog studijskog programa navedeni su u citatu ispod.

Savladavanjem studijskog programa student stiče kompetencije koje su u funkciji kvalitetnog obavljanja stručne i naučne delatnosti: poznavanje savremenih naučnih tekovina u oblasti anglističke filologije, poznavanje metodoloških principa

filoloških i književnih istraživanja i sposobnosti primene stečenih znanja u profesionalnoj delatnosti. Student je osposobljen da kvalitetnije obavlja profesionalne delatnosti za koje je stekao kompetencije na osnovnim akademskim studijama (nastavnik engleskog jezika i književnosti) u osnovnim, srednjim školama i gimnazijama opšteg i filološkog tipa, prevodilac za engleski jezik, rad u delatnostima u kojima je potrebno temeljno poznavanje engleskog jezika, kao i da nastavi studije na doktorskim studijama. (Filozofski fakultet u Novom Sadu, 2009, str. 3)

Kao što se iz ovog citata može zaključiti, ishodi diplomskih studija su prilično široko koncipirani kako bi obuhvatili sve relevantne poslove koje bi diplomirani student anglistike mogao da obavlja na tržištu rada: nastavnik engleskog kao stranog jezika i prevodilac. U tom smislu, važno je primetiti da se ishodi diplomskih studija velikim delom posmatraju kao nadogradnja osnovnih studija kojima se povećava stepen kompetencija stečenih u prvom ciklusu akademskih studija, ali i kao priprema za doktorske studije, kao što je vidljivo iz teksta na samom kraju citata. To može da se tumači i kao pokazatelj da ishodi studijskog programa pokušavaju da stvore balans između sticanja kompetencija koje su potrebne na tržištu rada i kompetencija koje su relevante pre svega u akademskoj karijeri. Ono što je mnogo važnije iz perspektive poravnavanja ishoda kursa i studijskog programa jeste formulacija sa samog početka definicije ishoda koja navodi da se studijskim programom stiču kompetencije „poznavanja“ tekovina anglističke filologije i metodoloških principa istraživačkog rada. Ovakva formulacija može da se tumači kao indikacija da su ishodi velikim delom usmereni na činjenična i konceptualna znanja memorisanja i razumevanja kao kognitivnih procesa nižeg nivoa. S druge strane, na samom kraju ove formulacije navodi se da je ishod studijskog programa i „sposobnosti primene stečenih znanja u profesionalnoj delatnosti“, što implicira da su ishodi, u stvari, usmerni na primenu kao treću dimenziju kognitivnog procesa. U ovom kontekstu, značajno je da se ima na umu da primena jeste kognitivni proces višeg nivoa od memorisanja i razumevanja, ali se i dalje može smatrati kognitivnim procesom nižeg nivoa u poređenju sa analizom, procenom i stvaranjem, kao tri kognitivna procesa najvišeg nivoa (vidi Grafikon 22 na 316. stranici).

Osnovni zaključak koji se, na ovom mestu u analizi, nameće iz perspektive poravnavanja ishoda kursa korpusne lingvistike i ishoda studijskog programa jeste da bi ishodi kursa iz korpusne lingvistike trebalo da primarno budu usmereni na kognitivne proces primene, što, pak, ne znači da kursom ne mogu, više ili manje, da budu obuhvaćeni i kognitivni procesi višeg nivoa.

Analiza kognitivnih procesa koji se definišu kao ishodi studijskog programa predstavlja, međutim, samo jedan deo procesa poravnavanja ishod kursa i studijskog programa. Drugi deo tog procesa tiče se poravnavanja znanja koja bi studenti tim kognitivnim procesima trebalo da steknu ili da ih konstruišu. Ishodi diplomskih akademskih studija anglistike identifikuju nekoliko skupova takvih znanja i veština: anglistička filologija, metodološki principi filoloških i književnih istraživanja, nastavnička znanja i veštine, te, konačno, prevodilačke kompetencije.

Imajući u vidu ono što je o korpusnoj lingvistici rečeno u pododeljku 2.5.1. koji se bavio statusom lingvistike i čiji je osnovni zaključak da korpusna lingvistika predstavlja lingvističku metodologiju, kao i uzimajući u obzir skupove znanja koje studijski program identifikuje kao ishode, jasno je da se korpusna lingvistika inherentno poklapa sa drugim od upravo navedenih ishodišnih skupova znanja: metodološkim principima filoloških i književnih istraživanja. S druge strane, jasno je da korpusna lingvistika kao metodologija uvek funkcioniše unutar teorijskih okvira drugih lingvističkih grana, nastave stranih jezika ili u okvirima nauke u jeziku (vidi pododeljke 2.3. i 2.4.), te da zato postoji mogućnost, ali i logična potreba, da se ishodi kursa korpusne lingvistike poravnaju i učine komplementarnim sa znanjima koja predstavljaju nameravane ishode drugih kurseva u studijskom programu. Drugim rečima, da bi ishodi kursa korpusne lingvistike bili pravilno formulisani, od suštinske je važnosti da se utvrdi koje su to tačno oblasti lingvistike, nastave stranih jezika, prevođenja i književnih nauka koje studijski program obuhvata, kako bi kurs

iz korpusne lingvistike mogao da nadopunjuje ta oblasti dodatnim metodološkim znanjima i principima primene korpusa relevantnih upravi za te oblasti. Na taj način omogućava se da kurs iz korpusne lingvistike ima sinergetski efekat kroz povećanje metodoloških kompetencija studenata za samostalni istraživački rad neophodan za pisanje diplomskog rada – mastera, bez obzira za koju naučnu oblast iz studijskog programa se studenti odluče.

Prema podacima iz akreditacione dokumentacije diplomskih akademskih studija anglistike (Filozofski fakultet u Novom Sadu, 2009), pored obaveznog kursa Tehnika naučnog rada, izborni kursevi na lingvističkom modulu studija su: (1) Nastava engleskog na ranom uzrastu, (2) Komunikologija (koju organizuje Odsek za pedagogiju), (3) Psihologija dvojezičnosti (koju organizuje Odsek za psihologiju), (4) Korpusna lingvistika (koja se ne održava), (5) Kontaktna lingvistika, (6) Istorijska lingvistika, (7) Aspekt i akcionsart, (8) Tumačenje i prevođenje ranih engleskih tekstova, (9) Informatičke tehnologije i prevođenje, (10) Leksikografija, (11) Osnove primenjene fonetike i fonologije, (12) Napredni kurs prevođenja, (13) Kontrastivna sintaksa engleskog i srpskog jezika, (14) Čitanje teksta: pismenost i razvijanje kritičkog mišljenja u nastavi engleskog jezika i književnosti i (15) Kreiranje hibridnog okruženja u nastavi engleskog jezika i književnosti. Pošto svaka akademska ustanova ima pravo da deo kurseva iz akreditovanog studijskog programa ne realizuje, od ovih 15 mogućih, održava se ukupno 9 kurseva¹⁹⁷: (1) Leksikografija, (2) Aspekt i akcionsart, (3) Nastava engleskog jezika na ranom uzrastu, (4) Kontrastivna sintaksa engleskog i srpskog jezika, (5) Čitanje teksta: pismenost i razvijanje kritičkog mišljenja u nastavi engleskog jezika i književnosti, (6) Informatičke tehnologije i prevođenje, (7) Kurs iz pedagogije – Komunikologija, (8) Kreiranje hibridnog okruženja u nastavi engleskog jezika i književnosti i (9) Viši kurs fonologije. Iznimno je, kao što je opisano u pododeljku 2.8.2.9., u decembru školske 2013/2014. godine dr. Dobrić sa Univerziteta u Klagenfurtu kao gostujući predavač tokom dvodnevne blok nastave

održao kurs iz oblasti korpusna lingvistike pod nazivom *Corpus-based Applied Linguistics*, tj. Korpusno-bazirana primenjena lingvistika. Pošto je ovaj kurs rezultat ogromne dobre volje i velikog entuzijazma predavača, ali ne predstavlja kontinuiranu praksu nastave korpusne lingvistike, kao i zbog toga što bi kurs korpusne lingvistike trebalo da bude poravnat sa ishodima studijskog programa (čime se upravo bavi ovaj pododjeljak), ovaj kurs neće biti predmet analize znanja koja predstavljaju ishode studijskog programa.

Ovakav skup kurseva znači da se unutar lingvističkog modula obrađuju znanja iz sledećih oblasti koje su kompatibilne sa pristupom korpusne lingvistike: (1) leksikografije (kroz kurs Leksikografije), (2) sintakse (kroz kurseve Aspekt i akcionsart i Kontrastivna sintaksa engleskog i srpskog jezika), (3) fonologije (kroz Viši kurs fonologije) i (4) studija prevođenja (kroz kurs Informatičke tehnologije i prevođenje). Preciznije rečeno, korpusni pristup je relevantan kao metodološka osnova istraživačkog rada za pet od ukupno devet analiziranih kurseva na lingvističkom modulu diplomskih akademskih studija anglistike. Korpusni pristup, s druge strane, nema centralni metodološki značaj za kurs Čitanje teksta: pismenost i razvijanje kritičkog mišljenja u nastavi engleskog jezika i književnosti, iako su znanja i veštine anotacije korpusa u određenoj meri relevantne za analizu pojedinačnih tekstova. Metode korpusne lingvistike nisu, pak, uopšte kompatibilne sa kursom Nastava engleskog jezika na ranom uzrastu, iako se korpusi mogu koristiti u nastavi stranih jezika na višim nivoima znanja, kao što je opisano u pododjeljku 2.3.8. Kurs Kreiranje hibridnog okruženja u nastavi engleskog jezika i književnosti koji se bavi metodikom nastave u hibridnim kursevima svojom tematikom takođe ne nudi nikakve dodirne tačke sa korpusnom lingvistikom, a isto može da se konstatuje i za kurs Komunikologija koji kao ishode ima sticanje kompetencija interpersonalne, nenasilne komunikacije, aktivnog slušanja, empatije i nedirektivnog pristupa u pedagoškim i svakodnevnim situacijama.

Opšti zaključak koji može da se izvede ovakvom analizom oblasti znanja obuhvaćenih ostalim kursevima u studijskom programu jeste da bi optimalan kurs iz korpusne lingvistike trebalo da obuhvata metode korpusne lingvistike primenjene u leksikografiji, sintaksi, fonologiji i prevodilačkim studijama.

Imajući, međutim, u vidu da studenti na diplomskim akademskim studijama anglistike u Novom Sadu imaju mogućnost da biraju i jedan kurs sa drugog od dva postojeća modula („lingvisti“ sa književnog, a „književnici“ sa lingvističkog modula), bilo bi veoma važno da kurs korpusne lingvistike obuhvati i primenu metoda korpusne lingvistike u nauci u književnosti, posebno ako se ima u vidu da ovakav pristup sve više dobija na popularnosti, ali, što je još važnije, i na značaju (vidi pododeljak 2.4.5.). Obrada mogućih primena korpusnih pristupa u književnoj analizi u okviru kursa iz korpusne lingvistike dobija još više na značaju ako se ima u vidu da se veći broj izbornih kurseva na književnom modulu bavi opusima pojedinih autora ili grupa autora, što u stvari znači da se analiza može vršiti na korpusima sastavljenih od književnih dela tih autora: Drame Tenesija Viliijamsa, Romani Vladimira Nabokova i Postmoderne američke književnice. Čak i ako studenti kasnije odluče da diplomske radove pišu iz tematskih oblasti književnih kurseva koji se ne bave opusima jednog ili više autora (na primer, Utopija u engleskoj književnosti i Gotski žanr u engleskoj književnosti), primene korpusa u književnoj analizi, pre svega anotacija korpusa, predstavlja skup kompetencija koji je potpuno relevantan za njihov istraživački rad. Sledstveno tome, čini se da bi kurs iz korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike koji je usklađen sa ovako koncipiranim studijskim programom svakako, pored već identifikovanih tematskih oblasti, morao da obuhvata i primene korpusa u nauci o književnosti.

Sve što je do sada rečeno u okviru analize kognitivnih procesa i znanja obuhvaćenih ishodima ovde prikazanog studijskog programa diplomskih studija anglistike, jasno

ukazuje na konačni zaključak da bi ishodi kursa iz korpusne lingvistike koji se koncipiraju po principima konstruktivnog poravnavanja i projektovanja unazad morali da obuhvataju memorisanje, razumevanje i primenu kao kognitivne procese, a leksikografiju, sintaksu, prevođenje, fonologiju i književnu analizu kao skupove znanja na kojima se ti kognitivni procesi odvijaju. Saglasno principima projektovanja kursa iz prethodnog pododeljka i u skladu sa taksonomijom kognitivnih procesa prikazanom u Grafikonu 22, sada postaje moguće i eksplicitno formulirati nameravane ishode učenja kursa iz korpusne lingvistike koji je optimalan za diplomatske akademske studije lingvistike na Odseku za anglistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Ovi ishodi dati su u Tabeli 14, s obzirom na to da je ovakav tabelarni prikaz najčešći u dostupnoj literaturi (Houghton, 2004, str. 29). U tabeli, glagoli koji se odnose na odgovarajuće kognitivne procese štampani su podebljano, a relevantna znanja su podvučena.

Izuzetno je važno napomenuti da ishodi u Tabeli 22 objedinjuju znanja koja postoje u studijskom programu sa znanjima i veštinama koja su u pododeljku 2.8.3. identifikovana kao bazična znanja i veštine iz oblasti korpusne lingvistike. Samo u ovom obliku kurs korpusne lingvistike koji se ovde koncipira može da se smatra zaista optimalnim. Ukoliko bi kurs bio fokusiran isključivo na znanja koja su obuhvaćena ishodima institucijskog studijskog programa, on ne bi mogao da se smatra optimalnim jer ne bi obuhvatao znanja i veštine koje predstavljaju temeljne kompetencije u skoro svim kursevima korpusne lingvistike u svetu. S druge strane, ukoliko bi obuhvatao samo ove temeljne kompetencije, tj. bazična znanja i veštine iz korpusne lingvistike, opet ne bi mogao da se smatra optimalnim jer ne bi bio usklađen, tj. poravnat, sa znanjima i veštinama koje su relevantne za ovde analizirani studijski program: diplomatske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Drugim rečima, optimalnost ovako koncipiranog kursa predstavlja zbir dva zasebna procesa optimizacije: optimizacije na osnovu primera

najbolje prakse sa vodećih svetskih univerziteta (vidi pododeljak 2.8.3. i Tabelu 11 na 275. stranici) i optimizacije na osnovu analize ishoda studijskog programa, koje je obavljeno u prethodnim pasusima.

Po završetku ovog kursa, studenti će:	
1.	znati da opišu i objasne ključne <u>koncepte u korpusnoj lingvistici</u> , njen <u>razvoj</u> , kao i teorijske i <u>metodološke postavke primene korpusne lingvistike u leksikografiji, sintaksi, fonologiji, prevođenju i nauci o književnosti</u> .
2.	znati da obavljaju fundamentalne istraživačke operacije nad korpusima, u vidu izrade <u>konkordancija i frekvencijskih lista</u> , kao i u vidu <u>anotiranja korpusa</u> .
3.	znati da samostalno primene ove metode korpusne lingvistike u istraživačkom radu iz <u>leksikografije, sintakse, fonologije, prevodilačkih studija i nauke o književnosti</u> .
4.	umeti da odaberu najprikladnije korpusnolingvističke metode i <u>vrste korpusa</u> za određeni tip istraživanja.
5.	umeti da samostalno analiziraju korpus i primenjuju bazične <u>statističke analitičke procedure</u> , pri čemu će znati da procene prednosti i mane korpusnih metoda u različitim vrstama istraživanja ili u različitim delovima istraživanja
6.	umeti da samostalno sastave autorski korpus i po potrebi obave njegovu <u>anotaciju</u> , ocenjujući prilikom <u>sastavljanja korpusa</u> reprezentativnost pojedinačnih tekstova za određeni tip istraživanja i odabirući one čija je reprezentativnost najveća.
7.	sastaviti mali autorski korpus baziran na naučnim člancima iz oblasti relevantne za svoje diplomske radove

Tabela 14: Nameravani ishodi kursa iz korpusne lingvistike optimalno koncipiranog na primeru diplomskih akademskih studija anglistike na Odseku za anglistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.

Na ovom mestu važno je još jednom naglasiti da je analiza ishoda studijskog programa u cilju pravilnog koncipiranja ishoda optimalnog kursa iz korpusne lingvistike ovde obavljena na primeru studijskog programa Odseka za anglistiku u Novom Sadu, ali da se ista procedura može primeniti u potpuno istom obliku s ciljem optimalnog koncipiranja kurseva na studijskim programima drugih anglističkih ili filoloških odseka, ne samo na primeru korpusne lingvistike, već i uopšte: ovaj proces optimizacije mora biti primenjen na mikronivou, ali njegovi principi i metodi su validni na makronivou visokoškolskih

institucija, pri čemu se informacije o primerima najbolje prakse takođe sakupljaju na makronivou (vidi pododeljak 2.8.3.).

Kao što je vidljivo iz Tabele 14, prvi i treći ishod potpuno su poravnati sa kognitivnim procesima i znanjima eksplicitno ili implicitno prisutnim u ishodima studijskog programa. Drugi, četvrti, peti, šesti i sedmi ishod, pak, predstavljaju nadogradnju prva dva ishoda, u skladu sa fundamentalnim znanjima i veštinama identifikovanim u pododeljku 2.8.3., ali i u skladu sa Biggsovim (2003, str. 2; 2011, str. 58) preporukama da bi univerzitetski kursevi trebalo da obuhvataju i kognitivne procese najvišeg nivoa (analiza, procena i stvaranje). Ovi dodatni ishodi, iz perspektive kognitivnih procesa koje impliciraju, bi, međutim, svakako morali da se nalaze među ishodima opšteg kursa iz korpusne lingvistike, bez obzira na Biggsove preporuke, jer korpusna lingvistika predstavlja metod analize jezičkih podataka iz određene teorijske perspektive, tako da ona inherentno zahteva upotrebu viših kognitivnih procesa.

Izrada autorskog korpusa koji sadrži tekstove relevantne za studente predstavlja sedmi od nameravanih ishoda kursa i neko može da ga posmatra kao oblik dodatne vrednosti kursa, tj. kao nešto, metaforički govoreći, „opipljivo“ što će student stvoriti tokom kursa. Taj ishod, međutim, ispunjava jedan mnogo važniji cilj u okviru kursa, jer izrada autorskog korpusa predstavlja glavno sredstvo kojim se postiže izuzetno visok stepen personalizacije učenja u okviru ovog kursa. Naime, kao što će se videti u potonjim odeljcima, od studenata se očekuje da već druge nedelje kursa započne izradu malog autorskog korpusa koji će tokom trajanja kursa kontinuirano povećavati dodavanjem još barem tri teksta svake radne nedelje. Aktivnosti izrade konkordancija, frekvencijskih lista, leksičke analize i ekstrakcije terminologije u završnim aktivnostima na kursu će se jednim delom vršiti upravo na tom korpusu. Na ovaj način studenti će steći veoma detaljan uvid u stil, registar i terminološko-leksičke osobine oblasti kojom će se baviti u svom diplomskom radu, čime će biti povećene

njihove kompetencije za izradu diplomskog rada. Ključna osobina ovog autorskog korpusa jeste da mora da bude sastavljen od naučnih članaka ili poglavlja iz tematskih ili konferencijskih zbornika iz naučne oblasti koja obuhvata temu studentovog budućeg diplomskog rada (npr. članci koje studentu preporuči mentor). Na ovaj način student se ne prisiljava da unapred pravi korpus za svoje istraživanje, jer je moguće da mu korpus za njega uopšte neće biti potreban – ako se, na primer, odluči za eksperimentalnu fonologiju ili generativnu sintaksu – već se na drugačiji način (stilski, registarski i terminološki) upoznaje sa literaturom relevantnom za diplomski rad i pripremaju za njegovu izradu. Kroz izradu ovog korpusa i vežbe na njemu, studenti konstantno imaju jasnu svest da u okviru kursa rade nešto što je relevantno za njihov budući rad, što osim povećanog stepena individualizacije nastave (vidi objašnjenje na 156. stranici) ima i izuzetno veliki motivacioni efekat.

Ovim pododeljkom završava se deo projektovanja kursa za koji se može tvrditi da je po svojoj prirodi potpuno teorijski, u značenju koje ta formulacija ima u ovom radu. Pododeljci koji slede biće posvećeni oblastima u kojima se teorijsko prepliće sa metodološkim, institucionalnim i praktičnim, iako se veoma često ovi aspekti ni ne mogu u potpunosti razgraničiti.

3.4.2. Metodološki problemi

Sledstveno konstruktivnom poravnavanju kao principu projektovanja kursa, drugi korak u razvoju kursa predstavlja izbor aktivnosti nastave i učenja koje omogućavaju da se ostvare ishodi definisani u prvom koraku. Izbor aktivnosti koje će kurs da sadrži i sve ostale odluke koje imaju veze sa praktičnim sprovođenjem nastave neraskidivo se, međutim, prepliću sa izborom metoda koji će biti korišćeni tokom tih aktivnosti, pa je razdvajanje na teorijske i metodološke aspekte interaktivne nastave iz naslova ove disertacije pomalo apstraktno. U praksi, tj. tokom koncipiranja kursa ovi aspekti bivaju primenjeni više ili

manje istovremeno: nastavna aktivnost implicira odabir određene teme (teorijski aspekt) i načina na koji će ta tema biti obrađena (metodološki aspekt).

Drugim rečima, iako je ovaj pododjeljak fokusiran na metodološke aspekte koncipiranja i razrade kursa iz korpusne lingvistike, on u sebi objedinjuje i mnoge elemente teorijskih aspekata tog procesa, pa su se potonji pododjeljci mogli sa skoro jednakim pravom naći u okviru prethodnog pododjeljka 3.4.1. koji je teorijske orijentacije. S druge strane, pošto u aktivnostima i analizama koje slede metodološki aspekti ipak odnose prevagu nad teorijskim i praktičnim, one su nalaze u ovo delu rada, koga karakteriše eksplicitno metodološka orijentacija.

3.4.2.1. Izbor aktivnosti za kurs korpusne lingvistike

Upravo na ovom mestu, u kontekstu izbora aktivnosti za kurs, vidi se jedna od značajnih prednosti konstruktivnog poravnavanja kao oblika projektovanja kursa: činjenica da su nameravni ishodi kursa (vidi Tabelu 14 na 325. stranici) formulisani kroz glagole, koji se odnose na kognitivne procese, i njihove objekte, koji se odnose na znanja i veštine nad kojima ti procesi operišu, veoma pojednostavljuje izbor nastavnih aktivnosti jer nastavnik zahvaljujući ovim objektima već ima jasno definisane tematske okvire unutar kojih bi te aktivnosti trebalo da bira.

S druge, pak, strane, mora se konstatovati da konstruktivno poravnavanje ne olakšava nimalo odabir metoda za izvođenje aktivnosti, već nastavniku prepušta da samostalno donosi odluke o metodama realizovanja odabranih aktivnosti, u skladu sa svojim metodološkim i pedagoškim znanjima i preferencijama. Ova vrsta samostalnosti lišena sistemskih i strategijskih okvira veoma lako može da rezultuje u loše koncipiranim nastavnim aktivnostima. Upravo zbog toga, kako bi se omogućio sistematičan izbor metoda koje su relevantne i efektivne u kontekstu određenih aktivnost, u ovom delu rada koristiće se Merrillovi bazični principi učenja koji su već detaljno analizirani kao optimalan pristup

projektovanju nastave (vidi odgovarajući deo pododeljaka 2.5.7.2.1. koji počinje na 161. stranici i Grafikon 4 na 162. stranici). Osnovni principi učenja, koncipirani kao zajednički imenitelj svih najvažnijih teorija učenja, polaze od ideje da se istinsko učenje dešava kada je nastavni proces fokusiran na stvarni problem koji student može da očekuje u svojoj struci, pri čemu nastavna aktivnost koja polazi od ovog problema za cilj ima da, prvo, aktivira postojeće znanje kao osnovu za sticanja novog znanja, da zatim, kao drugi korak, novo znanje demonstrira studentu, da bi se potom, u trećem koraku, od studenta tražilo da primeni novo znanja, kako bi se konačno, u četvrtom koraku, to novo znanje integrisalo u studentove kompetencije, kada se, u stvari, može smatrati da je student stekao ili konstruisao to znanje. Osnovni principi učenja, kao što je ranije objašnjeno, dopuštaju da nastavnik odabere bilo koji od opštepoznatih nastavnih metoda (vidi Tabelu 3 na 160. stranici) koji će na najbolji način omogućiti realizaciju određene aktivnosti. Suštinski govoreći, umesto da se u skladu sa određenom teorijom učenja preferiraju zasebni skupovi nastavnih metoda, osnovni principi učenja celokupni skup nastavnih metoda podređuju ciljevima i nameravanim ishodima nastavnih aktivnosti, gde se izbor metode ne bazira na teoriji na kojoj počiva, već na cilju koji ostvaruje.

Osnovni principi učenja, međutim, kao ni konstruktivno poravnavanje, ne bave se metodološkim odlukama iz domena organizacije i oblika nastave, koji delimično potpadaju u dijapazon praktičnih aspekata realizovanja interaktivne nastave korpusne lingvistike. U tom smislu, uprkos delimičnom poklapanju metodološkog i praktičnog, važno je naglasiti da se kao metodološki-praktični okviri za izbor aktivnosti za kurs korpusne lingvistike, pored konstruktivnog poravnavanja i osnovnih principa učenje, ovde koriste i zaključci čitavog odeljka 2.5., koji se bavi analizom transformacije univerziteta i novim trendovima u interaktivnoj nastavi, a koji su u sažetijem obliku navedeni na početku ovog poglavlja, na 288. stranici. U najkraćim crtama, to znači da se prilikom odabira aktivnosti moraju u

obzir uzeti zahtevi koje pred svaki kurs postavlja celokupni kontekst savremenog visokog školstva uopšte kao i strategije razvoja srpskog visokog školstva, što pre svega znači da bi kursevi trebalo da se organizuju u hibridnom okruženju, da primenjuje principe preokrenute učionice i mikroučenja, da podstiču aktivno učenje i interakciju, te da bi mrežni nastavni sadržaji kursa trebalo da budu pripremljeni u obliku standardizovanih nastavnih objekata koji se studentima dostavljaju putem LMS-ova, a kompatibilni su i sa mobilnim učenjem. Kao što je već više puta rečeno, ovi zahtevi nisu u potpunosti usklađeni sa trenutnim kontekstom održavanja nastave na srpskim visokoškolskim ustanovama, ali jesu usklađeni sa strategijom kako bi nastava na njima trebalo da se odvija u budućnosti. U tom pogledu, koncipiranje kursa u ovim okvirima predstavlja pre svega pripremu kursa za budući kontekst srpskog visokog školstva, što se na engleskom jeziku označava terminom *future-proofing*.

U skladu sa svim do sada navedenim i obrazloženim teorijsko-metodološkim principima i okvirima – konstruktivno poravnavanje, Merrillovi bazični principi učenja i starateški ciljevi razvoja visokog školstva u Srbiji – ostatak ovog pododeljka predstaviće predlog 12 nastavnih aktivnosti koje u svim svojim relevantnim aspektima ispunjavaju uslove definisane upravo navedenim principima i okvirima. Način prezentacije aktivnosti sledi primere najbolje prakse koje Biggs i grupa autora navode na kraju drugog izdanja knjige koja se primarno bavi primenom konstruktivnog poravnavanja u projektovanju univerzitetskih kurseva i nastave uopšte (J. Biggs, 2011, str. 323–364). U cilju preglednosti, prikaz odabranih aktivnosti daje se u tabelarnom obliku, a ovakav oblik prezentacije takođe omogućava da se opisi pojedinačne aktivnosti lakše pronađu putem spiska tabela, koji se nalazi na početku ove disertacije. Konačno, važno je naglasiti da se pod terminom „aktivnosti“ ovde misli na aktivnosti nastave i učenja (eng. *Teaching and Learning Activities* ili *TLAS*), kako su definisane u okvirima konstruktivnog poravnavanja, iz tog

razloga u gornjem desnom uglu tabele kao identifikator pojedinačne aktivnosti koristi se engleski akronim *TLA* iza koga sledi redni broj aktivnosti. Isti princip primenjuje se i u slučajevima kada se pominju ishodi nastave, kada se koristi engleski akronim *ILO*, koji označave nameravane ishode učenja (eng. *Intended Learning Outcomes*), pri čemu redni broj odgovara rednom broju ishoda definisanog u Tabeli 14 na 325. stranici. Konačno, Merrillovi bazični principi učenja takođe se identifikuju engleskim akronimom *FPI* (*First Principles of Instruction*) u zasebnom delu tabele.

U kontekstu često pominjanih opštih principa učenja, pred sam kraj ovog opširnog uvoda u opis aktivnosti koncipiranih za optimalan kurs iz korpusne lingvistike, važno je naglasiti da tabele sadrže i zasebne redove koji na koncizan način daju razloge zašto su aktivnosti koncipirane upravo na ovaj način. Jedan zaseban red (*ILO*) identifikuje ishod ili ishode koji predstavljaju krajnji cilj aktivnosti, dok drugi zaseban red identifikuje elemente Merrillovih bazičnih principa učenja (*FPI*): problem, postojeće znanje koje se aktivira, znanje koje se demonstrira i znanje koje se primenjuje. U cilju efikasnijeg prikaza, ovi elementi opštih principa imenuju se u skraćenom obliku: problem, aktivacija, demonstracija i primena. Konačno, postoji zaseban red sa spiskom literature i izvora, gde se navodi obavezna literatura i korpusi koji se koriste u okviru aktivnosti, kao i zaseban red u kome se navodi slična aktivnost iz nekog drugog kursa koja je poslužila kao uzor za izradu ovde prikazane aktivnosti. Veći broj aktivnosti nije baziran na uzorima, već su koncipirane upravo za ovde razvijeni kurs, ali su neke ipak bazirane na uzorima, pre svega u oblastima primene metoda korpusne lingvistike koje autor ne koristi u sopstvenom istraživačkom radu, kao što je, na primer, oblast fonologije.

Na samom kraju pododeljka, pre prezentovanja samih aktivnosti, važno je ipak objasniti principe organizacije aktivnosti, koji su u velikoj meri usloveli i način njihovog prezentovanja u pododeljcima koji slede. Naime, aktivnosti slede princip organizacije

nastave prema radnim nedeljama, što je, inače, način na koji se kursevi, tj. nastavne aktivnosti unutar kursa, najčešće organizuju i u okviru LMS-ova. Drugim rečima, prezentacija aktivnosti nije bazirana na tematskim kriterijumima, tj. nastavnim jedinicama, već na radnoj nedelji kao obliku segmentiranja nastave. Ovakav oblik prezentovanja aktivnosti u stvari odgovara onome što se u srpskom obrazovnom miljeu naziva planom nastave. Ovakav način odabira aktivnosti, u tom pogledu, može da bude predmet kritike, jer ne polazi od prethodnog definisanja nastavnih jedinica, tj. tematskih jedinica. Jedan od razloga zašto je, ipak, nepotrebno obaviti definisanje nastavnih (tematskih) jedinica jeste činjenica da su tematske jedinice već sadržane u ishodima kursa. No, čak i ako zanemarimo ovu činjenicu, ovakav pristup odabiru aktivnosti je u skladu sa opštim principima koncipiranja kursa koji se koriste u ovom radu, a koji se baziraju na realističnom pristupu nastavnom procesu. Naime, uklapanje tematskih oblasti, definisanih nameranim ishodima učenja, u jasno definisane vremenske okvire dovodi do nastavnog plana koji je usklađen sa realnim mogućnostima sprovođenja nastave. Nasuprot tome, proces u kome se prvo definišu nastavne (tj. tematske) jedinice koje se naknadno prosto dodelju ili mapiraju na određene časove, bez preteranog obaziranja na obim aktivnosti koji vremenski okviri kursa dozvoljavaju, može da proizvede nastavni plan koji je glomazan i neizvodiv, što opet može da dovede do ranije pomenutog problema da se nastava svede na napor nastavnika da „pređe“ gradivo. Strogo govoreći, rasprava ovog tipa pripada u pododeljke koji se bave metodološko-institucionalnim aspektima koncipiranja kursa, jer vremenski okviri za sprovođenje nastave zavise od toga kako se nastava diplomskih akademskih studija sprovodi na određenoj institucije (npr. da li se sprovodi kroz nastavu radnim danima, radnim danima u večernijim časovima ili je ograničena na nastavu tokom jednog dana, npr. subote). U metodološko-institucionalnim pododeljvcma se zaista i nalazi detaljnija rasprava na ovu temu, ali je ona ipak ovde data u konciznom obliku da bi se izbegla

eventualna pitanja i zamerke zbog tematske nehomogenosti odabranih aktivnosti, ako se ovi pododeljci čitaju u izolaciji.

3.4.2.1.1. TLA1: Uvod, razvoj korpusne lingvistike i tipovi korpusa

U ovom pododeljku biće predstavljena prva od 12 aktivnosti kursa, a u skladu sa prethodnim napomenama o obliku prezentacije istih. Ona se razlikuje od ostalih aktivnosti, jer, kao početna aktivnost čitavog kursa, mora da obuhvati kratak uvod u kurs tokom koga će biti prezentovani sadržaji kursa, kriterijumi ocenjivanja i metode rada. Ova aktivnost takođe i obuhvata i bazičnu obuku za rad u LMS-u, jer se taj oblik računarske pismenosti ne mora nužno očekivati od svih studenata, čak i onih koji pripadaju generacijama takozvanih digitalnih urođenika.

TLA1	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: interaktivna predavanja, mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti se upoznaju sa sadržajima kursa, kriterijumima i oblicima ocenjivanja, te oblicima rada na kursu (10-15 minuta) • studenti se osposobljavaju za rad u LMS-u <i>moodle</i>: demonstracija rada tokom koje studenti ponavljaju radnje nastavnika na sopstvenim računarima, demonstracija rada u LMS-u se snima programom za snimanje sadržaja ekrana i postavlja na LMS kako bi studenti mogli, po potrebi, ponovo da je pogledaju (10-15 minuta) • studenti prate interaktivno predavanje o teorijskim implikacijama upotrebe korpusa u najširim okvirima lingvistike, o razvoju korpusne lingvistike, o generativističkoj kritici metoda korpusne lingvistike i o nastanku prvih megakorpusa; interakcija se tokom predavanja postiže kratkim konceptTestovima na koje studenti, u nedostatku odgovarajućih elektronskih sistema za testiranje, odgovaraju podizanjem listova odgovarajuće boje (npr. crvena=a), plava=b), žuta=c), zelena=d) i bela=e)) koji su im podeljeni na početku časa (50 minuta) • diskusija o očekivanjima od kursa, razjašnjavanje eventualnih nejasnoća i upućivanje na mrežne nastavne materijale (e-učenje putem LMS-a) koji moraju da budu savladani do sledećeg časa (10-15 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 8 sati):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u ovladavaju dodatnim teorijskim znanjima iz osnovnih principa korpusne lingvistike, njenog razvoja, a takođe uz puno razumevanje stiču nova znanja o vrstama korpusa i karakteristikama većeg broja savremenih korpusa: nastavni objekti sadrže snimljena predavanja i konceptTestove koji obezbeđuju formativne povratne informacije (~ 60 minuta) • čitanjem relevantnih poglavlja iz literature stiču puno razumevanje principa lingvističkih istraživanja baziranih na korpusima (~ 290 minuta) • dobijaju formativnu povratnu informaciju o stepenu savladanosti literatiure baziranu na konceptTestovima. (~ 15 minuta) • za predstojeći čas razmišljaju o vrstama korpusa koje bi mogli da koriste u istraživanju koje planiraju da obave tokom pisanja diplomskog rada i o podacima koje bi hteli da dobiju istraživanjem tih korpusa: spisak osnovnih teza o planiranoj primeni korpusa trebalo bi da postave na <i>moodle</i> forum i da ga načelno prodiskutuju sa kolegama. (~ 120 minuta) 		

<ul style="list-style-type: none"> • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) 		
UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: 9 sati i 30 minuta		
ILO	ILO1 i ILO4	
FPI	problem:	kako dobiti podatke neophodne za lingvističko istraživanje: značaj korpusa za istraživački rad
	aktivacija:	postojeća znanja o granama lingvistike, skupovima lingvističkih fenomena koje one istražuju i vrstama istraživanja koja se u njihovim okvirima sprovode (znanje sa osnovnih studija o sintaksi, jezičkoj varijaciji, leksikografiji i istorijskoj lingvistici)
	demonstracija:	predstavljanje najvažnijih otkrića o engleskom jeziku baziranih na analizi raznih vrsta korpusa i primeri primene korpusa izvan lingvistike
	primena:	studenti generišu uopšteni spisak mogućih primena korpusa u sopstvenom istraživanju koje planiraju da sprovode tokom pisanja diplomskog rada
LITERATURA, IZVOR(I), I RESURSI:	McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). <i>Corpus-based language studies: an advanced resource book, Unit A1</i> . New York: Routledge, pp. 3-12. Kennedy, G. D. (1998). <i>An introduction to corpus linguistics, Chapter 1: Introduction and parts of Chapter 2: The Design and Development of Corpora (2.1-2.5)</i> . London; New York: Longman, pp. 1-59	
UZOR(I):	-	

Tabela 15: TLA1 (principi korpusnih istraživanja, istorijat korpusne lingvistike i vrste korpusa) - opis prve grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomatske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

Kao što je jasno vidljivo iz Tabele 15, u ovako koncipiranom kursu učenje se najvećim delom dešava izvan učionice kroz samostalni rad studenata koji je baziran na nastavnim objektima e-učenja, u ovom slučaju snimljenim predavanjima, i aktivnom čitanju izvora. Interaktivnost se delimično postiže kroz česte konceptne testove kojima se meri suštinsko razumevanje obrađenih nastavnih materijala (vidi opširniji opis i definiciju na 202. stranici), a koji služe i kao formativna povratna informacija studentu o postignutom stepenu razumevanja materije. Ovi testovi imaju mali značaja za ocenjivanje*, ali predstavljaju

* Ocenjivanje je tema zasebnog pododeljka, pa u ovom pododeljku neće biti mnogo reči o ovom aspektu koncipiranja kursa. Na ovom mestu dovoljno je reći da je ocenjivanje najvećim delom bazirano na izradi portfolia koji mora da sadrži unificirane materijale nastale u okviru vežbanja predviđenih aktivnostima na kursu, ali i autorski korpusu prilagođen izrađen u skladu sa istraživačkim interesovanjima pojedinačnog studenta. Manjim delom u ocenu ulazi i aktivnost u mrežnom okruženju i na času.

preduslov za pristup novim nastavnim materijalima: na primer, drugi deo snimljenog predavanja nije dostupan pre uspešnog rešavanja koncepTesta o prvom delu predavanja, a treći deo nije dostupan pre rešavanja koncepTesta o drugom delu predavanja, dok, po istom principu, pristup materijalima za drugu radnu nedelju kursa nije omogućen pre uspešnog rešavanja koncepTesta koji procenjuje razumevanje pročitane literature. Na ovaj način stvara se određeni oblik automatizovane, uzročno-posledične interakcije između studenta i nastavnika, jer student neprestano dobija povratnu informaciju i uvid u stepen svog razumevanja materije, a istovremeno „otključava“ pristup novim sadržajima.

Interaktivnost kursa se u mnogo većoj meri postiže poslednjom od navedenih podaktivnosti: izrada spiska potencijalnih oblika primene korpusa u sferi individualnih interesovanja studenata i rasprava sa kolegama putem elektronskog foruma unutar LMS-a. Drugim rečima, interaktivnost ne mora da bude interaktivnost na relaciji nastavnik-student ili student-nastavni objekat, već i interaktivnost među parovima i grupama studenata. U skladu sa konstruktivističkom teorijom učenja (vidi Tabelu 1 na 164. stranici), ova vrsta interaktivnosti predstavlja najbolji podsticaj za upotrebu kognitivnih procesa najvišeg nivoa i za najkvalitetnije učenje.

Mrežni nastavni materijali takođe predstavljaju „most“ koji spaja tematiku prve nastavne jedinice (teorijske postavke korpusne lingvistike i njen razvoj) i druge nastavne jedinice (vrste korpusa). Interaktivno predavanje u učionici završava se upravo predavljanjem prvih megakorpusa, što predstavlja uvod u rasprave o tipovima korpusa, koja obuhvata i raspravu o ključnoj karakteristici svakog korpusa: njegovoj reprezentativnost. Iako se tokom nastave licem u lice ova tema tek najavljuje, u okviru mrežnih nastavnih resursa ona se kroz snimljena predavanja razrađuje i studenti stižu puno razumevanje o karakteristikama korpusa i tipologiji korpusa baziranoj na tim karakteristikama. Snimljena predavanja takođe pominju najreprezentativnije primere

istraživanja baziranih na nekim od najpoznatijih korpusa (kao što su *BNC*, *LOB* i *FLOB*). Na ovaj način neprestano je pokazuje primenjivost korpusa i korpusnih metoda u lingvističkim istraživanjima, što je veoma važno iz perspektive Merrillovih bazičnih principa učenja. Takođe, ova aktivnost menja fokus nastavnog procesa, koji je do tada bio baziran na kognitivnim procesima memorisanja i razumevanja, i od studenata zahteva kognitivne procese primene, analize, procene i stvaranja. Konačno, važno je napomenuti da se kroz ovu aktivnost počinje stvarati individualizovani doživljaj učenja (vidi objašnjenje na 156. stranici): student pokušava da pronađe lično relevantne primene znanja obuhvaćenih kursom, umesto da znanja stiče u nekom generičkom kontekstu njihove primenjivosti koji može, ali ne mora, da poveže sa kontekstom ličnih istraživačkih afiniteta.

U sledećem pododeljku biće predstavljena druga aktivnost unutar kursa, koja se, kao što je već rečeno, nadovezuje na kompetencije stečene u prvoj aktivnosti. Ova povezanost aktivnosti biće veoma česta u čitavom kursu, čija se koncepcija predstavlja u ovim pododeljcima.

3.4.2.1.2. TLA2: Tipovi korpusa i izrada korpusa

Druga aktivnost u okviru kursa će po svom obliku da bude identična kao i skoro sve ostale aktivnosti u kursu, izuzev poslednje i već predstavljene prve aktivnosti. Naime, opšti princip organizacije nastavnih aktivnosti počiva na ranije definisanom principu nastave u pravom trenutku (vidi definiciju na 201. stranici i Grafikon 12 na 202. stranici): nastava u učionici prvo se koristi da se putem kratkog predavanja konsoliduju znanje i veštine koji su studenti prethodno stekli putem mrežnih resursa, a potom se naglasak stavlja na interaktivnost kroz diskusije sa studentima ili druge oblike interaktivne nastave, u ovom slučaju na temu izrade korpusa.

Druga aktivnost u okviru kursa, tj. druga radna nedelja, započinje zaokruživanjem rasprave o karakteristikama korpusa i tipologiji korpusa baziranoj na tim karakteristikama.

Ova tema je započeta na prethodnom interaktivnom času licem u lice, zatim je ogromnim delom obrađena kroz video snimke predavanja iz prethodne atktivnosti (TLA1), a početak ovog časa predstavlja završnu rekapitulaciju ključnih znanja.

TLA2	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: interkativna predavanja, mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti prate kratko predavanje koje sažima ključne teorije, ideje i koncepte o vrstama korpusa sadržane u mrežnim nastavnim objektima (koje su prethodno samostalno obradili u TLA1); tokom predavanja pažnju studenata održava zadatak popunjavanja nedovršenih beleški sa predavanja (15-20 minuta) • studenti učestvuju u kratkoj diskusiji o pravilnim odgovorima za dovršavanje beleški (5-10 minuta) • studenti učestvuju u otvorenoj diskusiji o raznim načinima izrade korpusa i potencijalnim problemima, a u skladu sa idejama o upotrebi korpusa u svojim diplomskim radovima (nadovezuje se na aktivnost iz TLA1); nastavnik tokom diskusije u moderatorskoj ulozi beleži ključne ideje i probleme; ova diskusija predstavlja uvod u novu tematsku oblast – izradu korpusa (15-20 minuta) • studenti prate interaktivno predavanje koje na sažet i sistematičan načina uvodi ključne aspekte izrade korpusa: izbor tekstova i reprezentativnosti, digitalizacija tekstova, autorska prava, odabir zapisa (TXT, XML i sl.) i standardi za zapis korpusa (TEI); interakcija se tokom predavanja postiže konceptTestovima na koje studenti, u nedostatku odgovarajućih elektronskih sistema za testiranje, odgovaraju podizanjem listova odgovarajuće boje koji su im podeljeni na početku časa (30 minuta) • diskusija o eventualnim nejasnoćama, uvod u zadatak pravljenja autorskog korpusa i upućivanje na mrežne nastavne materijale koji moraju da budu savladani do sledećeg časa (10-15 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 7 sati):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u ovladavaju dodatnim teorijskim i praktičnim znanjima iz izrade korpusa: uzorkovanje tekstova, autorska prava i upotreba zaštićenih materija u naučne svrhe, digitalizacija, upotreba tekstova sa interneta, XML i TEI zapis, konverzija DOC(X) i PDF dokumenata u HTML, XML ili TXT zapis, te upotreba programa BooTcAT za preuzimanje relevantnih tekstova sa interenta; (pripremljeni nastavni objekti sa snimljenim predavanjima, snimljenim demonstracijama rada u programima i formativnim povratnim informacijama baziranim na konceptTestovima) (~ 80 minuta) • čitanjem relevantnih poglavlja iz literature stiču puno razumevanje teorijskih i praktičnih aspekata izrade korpusa (~ 225 minuta) • dobijaju formativnu povratnu infromaciju o stepenu savladanosti literature baziranu na konceptTestovima (~ 10 minuta) • za predstojeći čas konvertuju u TXT i TEI XML format dva reprezentativna naučna članaka ili druga naučno-relevantna tekstualna izvora iz oblasti sopstvenih interesovanja (~ 45 minuta) • za predstojeći čas pomoću programa BooTcAT generišu korpus od deset izvora sa intereneta koji tematski odgovaraju njihovim naučnim interesovanjima; ovi fajlovi takođe moraju biti snimljeni u TXT i TEI XML formatu. (~ 60 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) <p>UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: 8 sati i 30 minuta</p>		
ILO	ILO1, ILO4, ILO6 i ILO7	
FPI	problem:	kako napraviti korpus
	aktivacija:	postojeća (opšta) znanja o formatima za zapis teksta na računarima i načinima pronalaženja i skladištenja relevantnih tekstova

	demonstracija:	skeniranje knjiga i dokumenata, rad sa XML fajlovima, konverzija PDF fajlova u TXT, objedinjavanje TXT fajlova i konverzija u XML TEI, automatsko generisanje korpusa sastavljenog od internetskih stranica na osnovu pretrage po ključnim rečima u programu BootCaT
	primena:	studenti konvertuju dva reprezentativna naučna članka iz sfere ličnih istraživačkih interesovanja u TXT i TEI XML format, studenti generišu korpus od deset izvora sa interneta pomoću programa BooTCaT i korpus snimaju u TXT i TEI XML formatu
LITERATURA, IZVOR(I), I RESURSI:	A-PDF Text Extractor ¹⁹⁸ BooCaT ¹⁹⁹ Kennedy, G. D. (1998). <i>An introduction to corpus linguistics, Chapter 2: The Design and Development of Corpora (2.6. Compiling a Corpus)</i> . London; New York: Longman, pp. 60-85 McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). <i>Corpus-based language studies: an advanced resource book, Unit A2 and A8</i> . New York: Routledge, pp. 13-21, 71-76. Meyer, C. F. (2002). <i>English corpus linguistics an introduction, Chapter 2: Planning the Construction of a Corpus</i> . Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press, pp. 30-54. Notepad++ ²⁰⁰ OnlineOCR ²⁰¹ OxGarage Conversion, TEI – Text Encoding Initiative ²⁰² TXTcollector ²⁰³	
UZOR(I):	-	

Tabela 16: TLA2 (tipovi korpusa i izrada korpusa) - opis druge grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

Kako se ovo kratko predavanje ne bi pretvorilo u potpuno pasivni prenos znanja, studenti tokom predavanja popunjavaju nedovršene beleške sa predavanja (sastavljene od strane nastavnika), koje su dobili na početku časa, na primer: 1. Iz istraživačke perspektive, osnovna karakteristika svakog korpusa je _____, 2. _____ nije povezana samo sa osobinama tekstova u korpusu (da li sadrže manifestacije lingvističkog fenomena koji analiziramo), već i sa njihovim _____ . Nedovršene beleške ovog tipa imaju dvostruku funkciju. S jedne strane, one podstiču student na aktivno slušanje predavanja, a, s druge strane, one obezbeđuju da student sa predavanja ode sa kvalitetnim i preciznim beleškama, jer se nakon predavanja sprovodi kratka diskusija o tačnim rešenjima.

Kao što se vidi iz prethodnog pasusa, i kao što je već nagovešteno na početku pododeljka, suština predavanja licem u lice u okviru izvođenja nastave u hibridnom okruženju jeste da se, s jedne strane, konsoliduju znanja stečena kroz mrežne nastavne resurse i samostalni rad studenta, koji zajedno čine najveći deo studentskog opterećenja u okviru ovako koncipiranog kursa, i da se, s druge strane, na interaktivan način kroz diskusiju uvede nova tematska oblast koja će potom, opet, najvećim delom biti obrađena kroz mrežne resurse i samostalni rad studenta izvan učionice. Predavanje u okviru TLA2 prati ovu logiku, pa, nakon konsolidacije prethodno stečenih znanja, studente uvodi u problematiku izrade korpusa kako bi postepeno ovladali neophodnim znanjima i veštinama za izradu autorskih korpusa, ali i kako bi do završetka kursa stvorili mali autorski korpus koji je maksimalno prilagođen temama njihovih planiranih istraživanja, što je, naravno, jedan od najvažnijih nameranih ishoda učenja u okviru kursa (ILO7).

Uvođenje teme izrade korpusa obavlja se kroz diskusiju o mogućim primenama korpusa u istraživanjima koje sami studenti nameravaju da sprovedu tokom izrade svojih diplomskih radova. Studenti na čas dolaze sa relativno razrađenom opštom idejom, jer su je tokom prethodne aktivnosti (TLA1) već predstavili ostalim polaznicima na kursu u okviru foruma na LMS-u, tj. u *moodleu*. Diskusiju na času moderira nastavnik i postepeno je usmerava na temu korpusa koji bi mogli da se koriste u tim istraživanjima, da bi se na taj način započela tema izrade autorskih korpusa. Nakon ove diskusije, sledi interaktivno predavanje koje studente upoznaje sa osnovnim principima izrade korpusa. Samo predavanje nakon svake tematske celine sadrži konceptne testove koji povećavaju motivaciju studenata da aktivno prate predavanje, a nastavniku pružaju uvid u stepen razumevanja materije.

Nakon predavanja, studenti se upućuju na relevantne nastavne objekte na LMS-u i na domaći zadatak koji predstavlja početak izrade autorskog korpusa prilagođenog ličnim

istraživačkim interesovanjima studenta. Kao što je već rečeno, izrada autorskog korpusa predstavlja najvažnije sredstvo stvaranja individualizovnog doživljaja učenja, a samostalni rad studenta u okviru TLA2 predstavlja prvi korak u izradi tog korpusa.

U okviru nastavnih objekata na LMS-u studenti potom gledaju demonstracije upotrebe besplatnih programa i internet servisa za manipulaciju tekstualnim fajlovima kojima je moguće konvertovati PDF* i DOC(X) fajlove u TXT fajlove i potom izraditi TEI XML fajlove. Nastavni objekti sadrže i demonstraciju rada sa programom *BootCaT* koji pretražuje internet prema ključnim rečima i potom skida tekstualni sadržaj pronađenih stranica, čime se stvara *ad-hoc* korpus. Osim demonstracija rada sa ovim programima, demonstracije i predavanja obuhvataju raspravu o različitim standardima za zapis tekstualnih podataka, o metapodacima, a obuhvaćene su i osnove rada sa XML fajlovima. Veoma je važno naglasiti da se tokom snimljenih demonstracija kojima studenti pristupaju putem LMS-a, od studenata traži da na svojim računarima ponavljaju aktivnosti koje im nastavnik demonstrira i da fajlove koje eventualno nastaju kroz te aktivnosti ubace u svoj portfolio. Na ovaj način se maksimalno povećava interaktivnost i nastavna vrednost demonstracija. Isti princip primenjuje se i u svim drugim demonstracijama u potonjim skupovima aktivnosti nastave i učenja.

Svi ovi sadržaji u okviru nastavnih objekata imaju za cilj da osposobe studente da do sledećeg časa stvore mali začetak svog autorskog korpusa, koji će potom svake nedelje da prošire sa barem još tri teksta naučnih članaka. Kao što je već ranije rečeno, ovi pododeljci ne bave se problemom ocenjivanja, ali je iz svega do sada rečenog verovatno jasno da će deo završne ocene studenta činiti procena kvalitet autorskog korpusa stvorenog tokom trajanja kursa. Ovaj korpus zbog ograničavajućih odredbi Zakona o autorskom i srodnim

* Demonstracija konvertovanja PDF fajlova u TXT obuhvata i primenu mrežnih servisa za optičko prepoznavanje teksta (Optical Character Recognition) koje je neophodno kada je PDF fajl nastao skeniranjem papirne verzije članka.

pravima ne sme da bude deo portfolija koji student predaje nastavniku na kraju kursa (tj. ne sme da bude distribuiran), ali student ima obavezu da u portfoliju opiše karakteristike korpusa koji je sastavio (ukupan broj reči i izvore tekstova), kao i da ga pruži na uvid nastavniku koji utvrđuje da li opis karakteristika korpusa iz portfolija odgovara činjeničnom stanju. Autorski korpus koji studenti izrade tokom kursa će takođe da predstavlja i osnovu za samostalno istraživanje na kraju kursa, koje takođe ima velik udeo u konačnoj oceni: ovo istraživanje detaljno je opisano u pododeljku 3.4.2.1.12. s obzirom na to da formalno predstavlja deo poslednjeg skupa aktivnosti.

Izrada ovog svojevrsnog začetka autorskog korpusa predstavlja završnu podaktivnost u okviru druge aktivnosti kursa iz korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike, u obliku u kome se on koncipira u ovom radu. Pošto ova aktivnost predstavlja neku vrstu „kalupa“ na osnovu kojeg su organizovane i modelirane ostale aktivnosti, sva metodološka objašnjenja ponuđena za metodološke odluke donete u okviru ove aktivnosti mogu da se primene na odgovarajuće sadržaje potonjih aktivnosti, pa će, sledstveno tome, prezentacija ostalih aktivnosti u pododeljcima koji slede biti mnogo sažetija nego što je to bio slučaj u ovom i prethodnom pododeljku.

3.4.2.1.3. TLA3: Anotacija korpusa i izrada konkordancija

U skladu sa modelom koji je uveo drugi skup aktivnost nastave i učenja, tj. TLA2, i ovaj, treći skup aktivnost sledi više ili manje isti princip. Kao što je vidljivo u Tabeli 17, početak interaktivnog predavanja služi za konsolidaciju znanja iz prethodne aktivnosti koje delimično proširuje raspravom o specifičnostima izrade paralelnih korpusa, da bi se potom uvela nova tematska oblast – anotacija korpusa – koja će potom biti mnogo detaljnije obrađena kroz nastavne objekte kojima studenti pristupaju putem interneta.

TLA3	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: interaktivna predavanja, mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti prate kratko predavanje koje sažima ključne principe i postupke u oblasti izrade korpusa sadržane u mrežnim nastavnim objektima (koje su prethodno samostalno obradili u TLA2), a predavanje se završava osvrtom na specifičnosti izrade paralelnih korpusa; tokom predavanja pažnju studenata održava zadatak popunjavanja nedovrešnih beleški sa predavanja (20-25 minuta) • studenti učestvuju u kratkoj diskusiji o pravilnim odgovorima za dovršavanje beleški (5-10 minuta) • studenti učestvuju u diskusiji o izradi autorskih korpusa koju su započeli u okviru aktivnosti TLA2, a fokus diskusije se potom pomera na pitanje da li je korpus koji u sebi sadrži samo tekst dovoljan za određene vrste lingvističkih analiza ili je nekada potrebno u korpus uneti neke lingvističke informacije; ova diskusija predstavlja uvod u novu tematsku oblast – izradu korpusa (10-15 minuta) • studenti prate interaktivno predavanje kombinovano sa demonstracijom koja na sažet način objašnjava prednosti i mane anotiranja korpusa, a takođe se vrši predstavljanje ključnih tipova anotacije (metainformacije, POS, sintaksička anotacije itd.) kao i mogući oblici zapisa anotacije (tekstualne oznake i XML atributi); interakcija se tokom predavanja postiže aktivnim učešćem studenata u pretraživanju korpusa <i>BNC</i> i anotacije programom <i>CLAWS Tagger</i> prema uputstvima nastavnika (35 minuta) • diskusija o eventualnim nejasnoćama, uputstva za dalju izradu autorskog korpusa i upućivanje na mrežne nastavne materijale koji moraju da budu savladani do sledećeg časa, što uključuje i otvaranje besplatnih naloga za servisima <i>corpus.byu.edu</i> i <i>BNCweb</i> (5-10 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 8 sati):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u ovladavaju dodatnim teorijskim i praktičnim znanjima iz upotrebe i unosa anotacije u korpus (teorijska znanja obuhvataju koncepte): vrste anotacije i primeri upotrebe anotacije pri pretraživanju besplatnih korpusa dostupnih putem sajta <i>SketchEngine</i> i <i>corpus.byu.edu</i>. (~ 60 minuta) • obradom demonstracija u video formatu na LMS-u studenti stiču osnovna znanja iz izrade konkordancija i tumačenja rezultata: rad u programu <i>AntConc</i> na korpusu sastavljenim od transkripta govora i intervjua Stephena Gaskina, analiza ključnih reči u kontekstu (KWIC) – upotreba reči <i>freedom</i>, <i>back</i>, <i>heavy</i>, <i>know</i> i <i>energy</i>, studenti određuju značenje i upotrebu ovih reči u žargonu slobodarskih aktivista kojima pripada Gaskin i pišu izveštaj koji elektronskim putem predaju nastavniku unutar LMS-a. (~ 180 minuta) • čitanjem relevantnih poglavlja iz literature stiču puno razumevanje teorijskih i praktičnih aspekata anotacije korpusa i izrade konkordancija (~ 210 minuta) • dobijaju formativnu povratnu informaciju o stepenu savladanosti literature baziranu na konceptima (~ 15 minuta) • dodaju nove tekstove u autorski korpus i pomoću <i>CLAWS taggera</i> vrše anotaciju vrste reči u autorskom korpusu (~ 30 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) <p>UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: 9 sati i 30 minuta</p>		
ILO	ILO2, ILO5, ILO6 i ILO7	
FPI	problem:	kako anotirati korpus i izraditi konkordanciju, kako kroz konkordanciju potvrditi ili opovrgnuti intuitivne stavove
	aktivacija:	stečena znanja o mogućnostima primene korpusa
	demonstracija:	automatska anotacija, tj. etiketiranje, vrsta reči pomoću <i>CLAWS taggera</i> , ručna anotacija autorskog korpusa (upotrebe zamenice <i>we</i> u govoru Tony Blaira) i različiti oblici pretraživanja anotiranih korpusa dostupnih na sajtovima <i>corpus.byu.edu</i> i <i>SketchEngine</i> .

	primena:	dodavanje etiketa za vrste reči u autorski korpus, analiza značenja i upotrebe reči <i>freedom, back, heavy, know</i> i <i>energy</i>
LITERATURA, IZVOR(I), I RESURSI:	AntConc ²⁰⁴ British Political Speech Archive ²⁰⁵ Free CLAWS WWW Tagger ²⁰⁶ Gaskin, S., & Myers, W. (1970). <i>Monday Night Class</i> . Santa Rosa, CA: Book Farm ²⁰⁷ corpus.byu.edu by Mark Davies ²⁰⁸ McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). <i>Corpus-based language studies: an advanced resource book, Unit A2</i> . New York: Routledge, pp. 22-45. SketchEngine ²⁰⁹ Sinclair, J. (2003). <i>Reading Concordances</i> (1st edition.). London ; New York: Pearson ESL, pp. 1-31	
UZOR(I):	AV1000 - Intro to Digital Humanities ²¹⁰ (upotreba intervjua Stephena Gaskina za analizu konkordancija)	

Tabela 17: TLA3 (anotacija korpusa i izrada konkordancija) - opis treće grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

Ključni aspekt trećeg skupa aktivnosti nastave i učenja jeste postepena tranzicija sa teorijskih rasprava o tipovima korpusa i praktičnih postupaka sastavljanja autorskog korpusa, na praktične veštine iz oblasti korpusne lingvistike koje predstavljaju temelj istraživačkog rada. Rasprava o dodavanju anotacije u korpus i mogućnostima koje postojanje anotacije nudi, u tom pogledu, predstavlja postepni uvod u temu pretraživanja korpusa. Ova tema, koja je na interaktivnom času licem u lice samo uvedena, detaljno je razrađena kroz mrežne resurse. U okviru mrežnih resursa studenti, pored dodatnih informacija o anotaciji u vidu snimljenih predavanja, takođe dobijaju video demonstracije, tj. tutorijale, kojima ovladavaju novim skupom znanja i veština: osnovnim principima rada u programu *AntConc*, kao i principima pretraživanja korpusa dostupnih preko interneta (*corpus.byu.edu* i *SketchEngine*). Fokus demonstracija je isključivo na izradi konkordancija i analizi reči u kontekstu (eng. *KWIC – Key Word in Context*), a cilj je da se pokaže u kojoj meri intuicija pojedinca može da bude pogrešna kada se proveri u odnosu na korpus. Ove aktivnosti su izuzetno značajne zbog inicijalnih teorijskih rasprava (u okviru TLA1) o teorijskim načelima korpusne lingvistike i kritike koju je Čomski, kao zagovornik

introspekcijskih metoda istraživanja u lingvistici, upućivao, i još uvek upućuje, na račun korpusa i korpusne lingvistike. Studenti pišu kratak izveštaj o zaključcima koje mogu da izvedu analizirajući pet reči u korpusu sastavljenom od transkripta intervjua koje je dao Stephen Gaskin, aktivista za slobodu govora. Gaskin, kao bivši hipik, govori veoma specifičnim žargonom i neke uobičajene reči, na primer *back*, *energy* i *heavy*, u njegovom idioletku imaju značenje koje veoma odstupa od njihovih prototipičnih značenja, pa studenti na ovaj način dobijaju nepobitan dokaz o velikim istraživačkim mogućnostima korpusne analize čak i na ovom najbazičnijem nivou.

Ove aktivnosti predstavljaju uvod u TLA4 koja će fokus kursa da pomeri sa analize konkordancija na analizu frekvencijskih podataka, a time se takođe otvara tema primene statistike u tumačenju rezultata pretrage korpusa, ali, na samom početku, samo najosnovnije deskriptivne statistike.

3.4.2.1.4. TLA4: Frekvencijska analiza

Četvrti skup aktivnosti u okviru kursa ne odstupa od modela ustanovljenog u drugom skupu aktivnosti, pa tako počinje konsolidacijom znanja stečenih u prethodnom skupu aktivnosti, pre svega onih koje su bile sadržane u nastavnim objektima kojima su studenti pristupali putem LMS-a.

TLA4	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: interaktivna predavanja, mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti prate kratko predavanje koje sažima ključne principe analize konkordancija sadržane u mrežnim nastavnim objektima (samostalno obrađeni u TLA3), pri čemu se posebno skreće pažnja studentima da ova vrsta analize predstavlja temelj leksikografske upotrebe korpusa; tokom predavanja pažnju studenata održava zadatak popunjavanja nedovrešnih beleški sa predavanja (15-20 minuta) • studenti učestvuju u diskusiji o rezultatima analize konkordancija reči <i>freedom</i>, <i>back</i>, <i>heavy</i>, <i>know</i> i <i>energy</i> u intervjuiima Stephena Gaskina (10-15 minuta) • studenti, na svojim računarima, prateći demonstraciju nastavnika analiziraju frekvencijske podatke o najčešćim rečima u korpusu <i>BNC</i> (putem servisa <i>BNCweb</i>), a zatim se ista frekvencijska analiza obavlja u programu AntConc na korpusu sastavljenom od transkripta sa suđenja O.J. Simpsonu, pri čemu se uvodi i analiza n-grama ključnih reči; tumačenje frekvencijskih podataka iz korpusa transkripta sa O.J. Simpsonovog suđenja se obavlja kroz diskusiju koja za cilj ima da na praktičan način studentima pokaže značaj frekvencijskih podataka iz specijalizovanih korpusa (u poređenju sa frekvencijskim podacima iz opštih, 		

<p>nacionalnih korpusa); ova demonstracija i diskusija predstavljaju uvod u tematsku oblast analize frekvencijskih podataka i deskriptivne statistike (35-40 minuta)</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti prate interaktivno predavanje koje im daje osnovne podatke o mogućim upotrebama frekvencijskih podataka u korpusnoj lingvistici; interakcija se tokom predavanja postiže sa dva jednogminutna koceptesta (20-25 minuta) • diskusija o eventualnim nejasnoćama, uputstva za dalju izradu autorskog korpusa i upućivanje na mrežne nastavne materijale koji moraju da budu savladani do sledećeg časa (5-10 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 8 sati i 30 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u ovladavaju dodatnim teorijskim i praktičnim znanjima iz upotrebe frekvencijskih podataka, a snimljena predavanja uvode četiri testa iz inferencijalne statistike koji imaju najveći značaj u korpusnoj lingvistici: hi-kvadrat test, testa odnosa verodostojnosti (likelihood ratio test), zajednička informacija (mutual information) i t-test; povratnu informaciju o savladanosti teorijskih znanja studenti dobijaju konceptTestovima (~ 90 minuta) • sprovede istraživanje frekvencije modalnih i semi-modalnih glagola u korpusima <i>BROWN</i>, <i>FROWN</i>, <i>LOB</i> i <i>FLOB</i>, a zatim pišu kratak izveštaj o nalazima pri čemu moraju da odaberu odgovarajući statistički test kojim dokazuju da li su primećene razlike statistički značajne ili ne (~ 210 minuta) • čitanjem članka stiču puno razumevanje teorijskih i praktičnih aspekata upotrebe statističkih testova u leksičkoj i leksikografskoj analizi korpusa (~ 160 minuta) • dobijaju formativnu povratnu informaciju o stepenu savladanosti literature baziranu na konceptTestovima (~ 15 minuta) • dodaju nove tekstove u autorski korpus i pomoću <i>CLAWS taggera</i> vrše anotaciju vrste reči u autorskom korpusu (~ 30 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) 		
UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: 10 sati		
ILO	ILO2, ILO5, ILO6 i ILO7	
FPI	problem:	kako analizirati frekvencijske podatke (deskriptivna i inferencijalna statistika)
	aktivacija:	prethodno stečena znanja o analizi korpusa i konkordancijama
	demonstracija:	analiza frekvencijskih podataka u korpusu <i>BNC</i> i transkriptima sa suđenja O.J. Simpsonu
	primena:	analiza dijahronijskih promena na osnovu frekvencije modalnih i semi-modalnih glagola u korpusima <i>BROWN</i> , <i>FROWN</i> , <i>LOB</i> i <i>FLOB</i> .
LITERATURA, IZVOR(I), I RESURSI:	<p>AntConc</p> <p>BNCweb²¹¹</p> <p>BROWN, FROWN, LOB i FLOB, korpusi sadržani u kolekciji ICAME²¹²</p> <p>Microsoft Excel</p> <p>Church, K., Gale, W., Hanks, P., & Kindle, D. (1991). Using Statistics in Lexical Analysis. In <i>Lexical acquisition: exploiting on-line resources to build a lexicon</i> (pp. 1–32). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.</p> <p>McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). <i>Corpus-based language studies: an advanced resource book, Unit A6</i>. New York: Routledge, pp. 52-58.</p>	
UZOR(I):	Leech, G. N., Hundt, M., Mair, C., & Smith, N. (2009). <i>Change in Contemporary English: A Grammatical Study</i> . Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press. (poglavlja 5. i 6. koja analiziraju promene u učestalosti modalnih glagola)	

Tabela 18: TLA4 (analiza frekvencijskih podataka i statistika) - opis četvrte grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

Četvrta grupa aktivnosti nastave i učenja, kao što je vidljivo iz Tabele 18, tokom interaktivne nastave licem u lice konsoliduje znanja i veštine upotrebe konkordancija i frekvencijski podataka, da bi se stvorila osnova za uvođenje rasprave o primeni statistike u oblasti korpusne lingvistike. Domaći zadatak, koji se bavi specifičnom dijahronijskom promenom u sintaksi (smanjenje frekvencije upotrebe modalnih glagola) ima za cilj ne samo da studentima pokaže osnovne mogućnosti primene korpusa u oblasti sintakse i jezičke varijacije, već i da ih osposobi za osnovni oblik komparativnih korpusnih studija, s obzirom na to da je cilj ovog istraživanja ne samo da se primete promene unutar britanskog i američkog varijeteta, već i da se uporede razvojni pravci kojima se ova dva varijeteta kreću. Sledstveno tome, iako to nije eksplicitno naznačeno u opisu ovog skupa aktivnosti, pojedinačna aktivnost koja zahteva najveći angažman studenata u stvari je posvećena primeni korpusa u sintaksičkim/gramatičkim istraživanjima, ali se ona ovde kombinuju sa analizom promena u jeziku.

Mrežni nastavni resursi obuhvataju snimljena predavanja o primeni statistike u korpusnoj lingvistici, pri čemu se predavanje ne bavi matematičkim temeljima određenih statističkih postupaka, već uslovima za sprovođenje određenih testova i tumačenjem rezultata testova. Ova predavanja takođe studentima skreću pažnju na činjenicu da tekstualni podaci u korpusima ne prate normalnu raspodelu i na implikacije koje to ima pri eventualnoj upotrebi statističkih softverskih paketa, kao što su *SPSS* ili *Statistica*, i testova koje oni nude (razlike u vrsti polaznih podataka između parametarskih i neparametarskih testova).

Važan deo četvrtog skupa aktivnosti jeste i članak koji studentima predstavlja suštinu primene statističkih testova u leksičkoj analizi, a koji daje poseban osvrt na test zajedničke

informacije i t-test. Osim što ovaj članak predstavlja jednu od osnova za sledeći skup aktivnosti i sadrži obilje relevantnih informacija, on ima veliki značaj jer pokazuje studentima različite praktične primene ovih metoda u lingvistici.

Statistički testovi se namerno uvode kao tematika mrežnih nastavnih materijala, kako bi se konsolidacija znanja iz ove oblasti mogla obaviti tokom časova interaktivne nastave, kada studetni imaju priliku da zatraže pojašnjenja ili da prodiskutuju primenu određenog testa u sopstvenim istraživanjima koja planiraju da sprovedu. Drugim rečima, ni u ovom slučaju ne odstupa se od modela koji najveći deo sazajnih aktivnosti studenta pomera izvan učionice, a učionicu naknadno koristi za konsolidaciju tog znanja na konstruktivistički način, tj. kroz diskusiju i interakciju.

3.4.2.1.5. TLA5: Leksika

Peti skup aktivnosti nastave i učenja nastavlja postepeno povećavanje kompleksnosti tema koje se obrađuju u okviru kursa, a poseban fokus ovog skupa aktivnosti je na daljoj razradi primene statističkih metoda u korpusnoj lingvistici u okviru leksičkih istraživanja, ali sa fokusom na leksikografiju kao jednu od ključnih oblasti koje su identifikovane tokom procesa poravnavanja kursa sa sadržajem i ishodima studijskog programa.

TLA5	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: interkativna predavanja, mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti prate kratko predavanje koje sažima ključne principe inferencijalne statistike i statističkih testova relevantnih za korpusnu lingvistiku (hi-kvadrat test, test odnosa verodostojnosti, zajednička informacija i t-test); tokom predavanja pažnju studenata održava zadatak popunjavanja nedovršenih beleški sa predavanja (15-20 minuta) • studenti učestvuju u diskusiji o rezultatima analize modalnih glagola sa posebnim naglaskom na odabir pravog statističkog testa (15-20 minuta) • studenti, na svojim računarima, prateći demonstraciju nastavnika primenjuju postupke Churcha i saradnika (deo TLA4) s ciljem analize prideva <i>strong</i> i <i>powerful</i> u korpusu <i>BNC</i> (putem besplatne XML verzije korpusa <i>BNC</i>), a zatim se ista analiza obavlja za imenice <i>boat</i> i <i>ship</i> kao i za prideve <i>big</i> i <i>great</i>, analiza se završava diskusijom koja za cilj ima konsolidaciju znanja o primeni statističkih testova, zajedničke informacije i t-testa, u leksičkim istraživanjima; ova kombinovana demonstracija i diskusija završava se kratkim osvrtom nastavnika na mogućnost primene leksičke korpusne analize u paralelnim korpusima (40-45 minuta) • diskusija o eventualnim nejasnoćama, uputstva za dalju izradu autorskog korpusa i upućivanje na mrežne nastavne materijale koji moraju da budu savladani do sledećeg časa (5-10 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 8 sati):</p>		

<ul style="list-style-type: none"> • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u ovladavaju dodatnim teorijskim i praktičnim znanjima iz računarski podržane pripreme rečničkih odrednica: opis principa rada i demonstracija izrade odrednice u programu <i>TLex Suite</i>; povratnu informaciju o savladanosti teorijskih znanja studenti dobijaju konceptTestovima (~ 45 minuta) • organizovani u manje grupe od maksimalno četiri osobe, putem korpusa <i>BNC</i> obavljaju kompletnu leksikografsku studiju semantičko-gramatičkih osobina jedne od ponuđenih reči (<i>account, arm, cast, head, mark, right, ring, pass, round, strike, tie</i> i <i>treat</i>), a zatim prave rečničku odrednicu i pišu izveštaj gde tako nastalu odrednicu porede sa odrednicama u tri opšta rečnika; timovi saraduju putem foruma na LMS-u, a odrednicu i izveštaj takođe postavljaju na LMS na uvid ostalim timovima (~ 300 minuta) • čitanjem članka stiču puno razumevanje teorijskih i praktičnih aspekata upotrebe paralelnih korpusa u leksičkoj i leksikografskoj analizi (~ 90 minuta) • dobijaju formativnu povratnu informaciju o stepenu savladanosti literature baziranu na konceptTestovima (~ 15 minuta) • dodaju nove tekstove u autorski korpus i pomoću <i>CLAWS taggera</i> vrše anotaciju vrste reči u autorskom korpusu (~ 30 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) 		
UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: 9 sati i 30 minuta		
ILO	ILO3, ILO5, ILO6 i ILO7	
FPI	problem:	kako statističkim putem utvrditi i dokazati razlike u značenju i upotrebi reči
	aktivacija:	prethodno stečena znanja o leksičkoj analizi i statistici
	demonstracija:	analiza prideva <i>strong</i> i <i>powerful</i> , imenica <i>boat</i> i <i>ship</i> , te prideve <i>big</i> i <i>great</i> u korpusu <i>BNC</i> (besplatna XML verzije korpusa <i>BNC</i>) uz primenu testova zajedničke informacije i t-testa
	primena:	u manjim timovima (dve do četiri osobe) studenti putem korpusa <i>BNC</i> obavljaju kompletnu leksikografsku studiju semantičko-gramatičkih osobina jedne od ponuđenih reči (<i>account, arm, cast, head, mark, right, ring, pass, round, strike, tie</i> i <i>treat</i>)
LITERATURA, IZVOR(I), I RESURSI:	AntConc Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). <i>Corpus Linguistics. Investigating language, structure and use.</i> (Chapter 2: Lexicography), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 21-54. BNC, XML edition ²¹³ Microsoft Excel TLex Suite ²¹⁴	
UZOR(I):	-	

Tabela 19: TLA5 (leksička istraživanja) - opis pete grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

Peti skup aktivnosti nastave i učenja, u skladu sa prikazom u Tabeli 19, primenu statističkih testova prebacuje u domen praktičnih primena teorijskih koncepata. Naime, centralni deo ovog skupa aktivnosti predstavlja leksičko istraživanje u kome se od

studenta traži da sprovedu detaljnu analizu jedne reči u korpusu *BNC*, da sastave rečničku odrednicu za tu reči i da potom napišu i izveštaj u kojem svoju odrednicu porede sa odgovarajućim odrednicama u barem dva opšta rečnika engleskog jezika. U izveštaju moraju da navedu opšte frekvencijske podatke o reči, ali i zasebne podatke o frekvenciji zavisno od toga kojoj vrsti reči ona pripada (npr. da li se *head* koristi kao glagol ili kao imenica), u kom registru se koristi (od registara dostupnih u korpusu *BNC*), ali i da predstave statističke dokaze da su u odrednici zaista predstavili najvažnije kolokate, fraze i gramatičke konstrukcije. Imajući u vidu da je ovako koncipiran zadatak veoma vremenski zahtevan, on je koncipiran kao timski rad u kome učestvuje maksimalno četiri studenta. Saradnju obavljaju putem foruma, i eventualno vikija, na LMS-u, a za sledeći čas moraju da budu spremni da predstave svoje odrednice i prodiskutuju odluke koje su donosili tokom njihove izrade. Drugim rečima, ne očekuje se da samo predstave rezultate, već da ih analiziraju i objasne zašto su ih analizirali na određeni način.

U skladu sa ovim vremenski zahtevnim zadatkom, nastavni objekti na LMS-u su manjeg obima i ne uvode kompleksne teme, već se bave ovladavanjem praktičnim veštinama neophodnim da se u komercijalnom programskom paketu *TLex Suite* za izradu rečnika napravi rečnička odrednica. Programski paket *TLex Suite* nije besplatan, ali predstavlja *de-facto* novoustanovljeni standard za izradu rečnika vodećih svetskih izdavača²¹⁵ i u sebi objedinjuje i alate za analizu korpusa²¹⁶, koji su integrisana sa ostalim alatkama iz paketa. Zbog toga i zbog činjenice da je dostupna probna verzija koja je potpuno funkcionalna, ali vremenski ograničena na 30 dana, ovaj program se koristi i u okviru kursa.

Na samom kraju opisa petog skupa aktivnosti nastave i učenja, važno je napomenuti da iako ove aktivnosti nedvosmisleno pripadaju u domen kursa iz leksikografije, one se ovde posmatraju pre svega iz perspektive korpusne lingvistike i pre svega iz pogleda *upotrebe*

korpusa u leksikografiji. Kada je reč o kursevima iz metodoloških disciplina, određena poklapanja sadržaja kurseva su neminovna, ali ovo poklapanje je koncipirano kao sinergijsko, a ne disruptivno poklapanje, pa u tom smislu, u stvari, predstavlja dokaz poravnanja nameravanih ishoda učenja ovog kursa i ostalih kurseva u okviru studijskog programa.

3.4.2.1.6. TLA6: Leksika i prevođenje: leksička analiza paralelnog korpusa

Iako bi se iz naslova ovog skupa aktivnosti nastave i učenja moglo pomisliti da on obuhvata dve odeljene tematske celine – leksička istraživanja, s jedne, i prevodilačke studije, s druge strane – ove teme se, u stvari, međusobno prožimaju. Primena ranije savladanih metoda istraživanja leksike i njihova adaptacija u cilju istraživanja paralelnih korpusa je, naime, relevantna kako iz perspektive leksičkih istraživanja i leksikografije, tako i iz perspektive prevodilačkih studija.

Važno je napomenuti da postepeno prebacivanje fokusa aktivnost na obavljanje korpusnih istraživanja manjeg obima implicira i određene promene u organizaciji interaktivnih časova koji se održavaju licem u lice u učionici. Naime, predstavljanje rezultata leksičko-gramatičkog istraživanja pojedinačnih reči iz prethodnog skupa aktivnosti zahteva skoro čitav čas, jer podrazumeva da svaki tim predstavi odrednicu koju je izradio pretragom korpusa *BNC*, da ponudi prikaz frekvencijskih podataka i statističkih testova koji su upotrebljeni prilikom izrade odrednice, kao i da obavi poređenje svoje odrednice sa odrednicama iz opštih jednojezičnih rečnika engleskog jezika. Naravno, uz te prezentacije neophodno je obaviti i diskusiju, koja takođe zahteva barem petnaest do dvadeset minuta.

Oblast primene leksičke analize na paralelne korpusne se, zbog toga, uvodi na samom kraju časa, ali ne kao interaktivno predavanje, već pre svega kao nešto detaljniji opis

sadržaja mrežnih nastavnih objekata koji moraju da budu obrađeni do sledećeg časa, kao i opisa praktičnog zadatka u oblasti analize paralelnih korpusa koji takođe mora da bude urađen do sledećeg časa.

TLA6	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: prezentacije, diskusija, mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti u timovima predstavljaju rezultate leksičko-gramatičke analize reči u korpusu BNC, pri čemu predstavljaju rezultate pretrage, statističke testove upotrebljene za utvrđivanje najvažnijih kolokata i sintagmi, odrednicu koju su izradili i poređenje sa dve odrednice iz opštih rečnika; na kraju svake prezentacije vodi se kratka diskusija (70-80 minuta) • diskusija o eventualnim nejasnoćama, uputstva za dalju izradu autorskog korpusa i upućivanje na mrežne nastavne materijale koji moraju da budu savladani do sledećeg časa (10-15 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 8 sati):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u ovladavaju teorijskim i praktičnim znanjima iz analize paralelnih korpusa, a snimljena predavanja i demonstracije bave se pre svega leksičkom analizom paralelnih korpusa iz perspektive prevođenja: pretraživanje paralelnih korpusa, izrada paralelnih konkordancija; povratnu informaciju o savladanosti teorijskih znanja studenti dobijaju koncepTestovima (~ 60 minuta) • pojedinačno u paralelnom englesko-srpskom korpusu <i>OpenSubtitles2013</i> pomoću programa <i>AntPConc</i> obavljaju preliminarnu analizu prevoda diskursnih markera <i>you know, you see i I mean</i>, a zatim pišu izveštaj o načinu na koji su sproveli analizu i preliminarnim zaključcima koje mogu da izvedu iz te analize (~ 240 minuta) • čitanjem članka stiču puno razumevanje teorijskih i praktičnih aspekata upotrebe paralelnih korpusa u analizi diskursnih markera (~ 145 minuta) • dobijaju formativnu povratnu informaciju o stepenu savladanosti literature baziranu na koncepTestovima (~ 15 minuta) • dodaju nove tekstove u autorski korpus i pomoću <i>CLAWS taggera</i> vrše anotaciju vrste reči u autorskom korpusu (~ 30 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) <p>UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: 9 sati i 30 minuta</p>		
ILO	ILO3, ILO4, ILO5, ILO6 i ILO7	
FPI	problem:	kako primeniti paralelne korpusu u analizi leksike i prevođenju
	aktivacija:	prethodno stečena znanja o paralelnim korpusima i o prevođenju
	demonstracija:	analiza diskursnog markera <i>the thing is</i> u manjem segmentu korpusu <i>OpenSubtitles 2013</i> (englesko-srpski segment) pomoću programa <i>AntPConc</i>
	primena:	studenti samostalno u korpusu <i>OpenSubtitles 2013</i> obavljaju preliminarnu analizu prevoda diskurskih markera <i>you know, you see i I mean</i>
LITERATURA, IZVOR(I), I RESURSI:	<p>AntPConc²¹⁷</p> <p>Baobao, C., Danielsson, P., & Teubert, W. (2005). Chinese-English translation database: extracting units of translation from parallel texts. In M. Mahlberg, P. Danielsson, & G. Barnbrook (Eds.), <i>Meaningful texts: the extraction of semantic information from monolingual and multilingual corpora</i> (pp. 131–142). London: Continuum.</p>	

	<p>Chaume, F. (2004). Discourse markers in audiovisual translating. <i>Meta: Journal Des traducteurs/ Meta: Translators' Journal</i>, 49(4), pp. 843–855.</p> <p>Kenny, D. (2005). Parallel corpora and translation studies: old questions, new perspectives? Reporting <i>that</i> in Gepcolt: a case study. In M. Mahlberg, P. Danielsson, & G. Barnbrook (Eds.), <i>Meaningful texts: the extraction of semantic information from monolingual and multilingual corpora</i> (pp. 154–165). London: Continuum.</p> <p>OpenSubtitles Corpus 2013 (English-Serbian)²¹⁸</p>
UZOR(I):	-

Tabela 20: TLA6 (leksička analiza paralelnih korpusa) - opis šeste grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

Kao što je vidljivo iz Tabele 20, snimljena predavanja i vežbe studentima predstavljaju ključne teorijske i praktične aspekte leksičke analize u paralelnim korpusima, a obavezna literatura je, kao i u prethodnim aktivnostima, odabrana tako da omogućava sticanje dodatnih teorijskih, ali i praktičnih znanja relevantnih za novu tematsku oblast: leksičku analizu paralelnih korpusa. Iako ovaj skup aktivnost u poređenju sa svim prethodnim sadrži najviše stavki u obaveznoj literaturi, odabrani naslovi su laki za razumevanje i uglavnom veoma kratki u obimu, tako da njihovo čitanje ne implicira veliki utrošak studentskog vremena i truda da bi se postiglo puno razumevanje.

Za razliku od samostalnog rada koji je u prethodnom skupu aktivnosti bio timskog, ili grupnog, formata, samostalni rad studenata je ovde individualnog tipa i svi studenti imaju isti zadatak. No, s druge strane, u ovom zadatku od studenata se traži da istraže na koji način se engleski diskursni markeri *you know*, *you see* i *I mean* prevode na srpski, ali bez detaljnih uputstava: studenti na osnovu snimljenih lekcija, demonstracija i preporučene literature moraju da se odluče na koji način će da sprovedu preliminarno istraživanje. U tom pogledu, ova aktivnost je primarno usmerena na ILO4 (studenti će umeti da odaberu najprikladnije korpusnolingvističke metode), a suština aktivnosti je diskusija o metodama koje su studeni upotrebili (koja će biti obavljena u okviru sledećeg skupa aktivnosti: TLA7). Kako zadatak ne bi suviše lak bilo je potrebno odabrati veoma velik korpus, koji

pritom sadrži što više uzoraka govornog jezika, jer se ovi diskursni marker javljaju pre svega u govornom jeziku. Korpus *OpenSubtitles 2013* je idealan izbor za ovu aktivnost jer se sastoji od paralelizovanih engleskih i srpskih titlova koji, zbog prirode filmskih dijaloga, uglavnom predstavljaju relativno vernu imitaciju govornog jezika, a korpus je k tome besplatan i prilično velik: sastoji se od 15,228 titlova i sadrži ukupno 211,8 miliona pojava oblika reči (tokens).

Strogo govoreći, sadržaji obuhvaćeni šestim skupom aktivnosti nastave i učenja ne obrađuju čitav opseg primena korpusa u prevodilačkim studijama, pa se zbog toga i sledeći skup aktivnosti bavi paralelnim korpusima i prevodilačkim temama.

3.4.2.1.7. TLA7: Leksika i prevođenje: izrada i anotiranje paralelnih korpusa

Za razliku od šestog, sedmi skup aktivnosti nastave i učenja ima istu internu organizaciju koja je primenjena već kod drugog skupa aktivnosti. Interaktivna nastava počinje konsolidacijom znanja obuhvaćenih snimljenim predavanjima i demonstracijama, zatim se sprovodi diskusija i drugi oblici interaktivne nastave, da bi se potom uvela nova tema ili podtema.

TLA7	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: prezentacije, diskusija, mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti prate kratko predavanje koje sažima ključne principe leksičkih istraživanja u paralelnim korpusima, a deo predavanja je posvećen demonstraciji rada sa besplatnim programom <i>TES</i> za ekstrakciju terminologije iz paralelnih korpusa (student na sopstvenim računarima slede uputstva nastavnika koji radi na svom računaru); tokom predavanja pažnju studenata održava zadatak popunjavanja nedovršenih beleški sa predavanja (25-30 minuta) • studenti učestvuju u diskusiji o metodama koje su upotrebili za analize prevoda engleskih diskursnih markera na srpski jezik; ova diskusija takođe obuhvata pitanje da li bi anotacija vrste reči olakšala ovaj tip istraživanja (20-25 minuta) • studenti, na svojim računarima, prateći demonstraciju nastavnika u programu <i>CATMA</i> započinju anotaciju anglicizama u paralelnom korpusu sastavljenom od uputstva za upotrebu telefona <i>SonyEricsson W200i</i> na engleskom i srpskom jeziku, a u korpusu se anotira vrsta i opravdanost anglicizma (Prčić 2005: 119-135), izvorna reč i prevodni postupak u skladu sa klasifikacijom koju daje Prčić (2005:178-189), a zatim se demonstriraju mogućnosti pretraživanja u programu <i>CATMA</i>; ova demonstracija se završava kratkim osvrtom nastavnika na osnovne vrste istraživanja iz oblasti prevodilačkih studija koja obuhvataju anotaciju paralelnih korpusa (25-30 minuta) 		

<ul style="list-style-type: none"> • diskusija o eventualnim nejasnoćama, uputstva za dalju izradu autorskog korpusa i upućivanje na timski projekat i mrežne nastavne materijale koji moraju da budu završeni do sledećeg časa (5-10 minuta) 		
<p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 8 sati):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u ovladavaju dodatnim praktičnim znanjima iz izrade paralelnih korpusa u TMX formatu, izrade XSLT fajla za prikaz u HTML(5) formatu, kao i iz rada u mrežnoj verziji programa <i>CATMA</i>; demonstracija rada u programu <i>LF Aligner</i>, demonstracije izrade XSLT fajla u programu <i>Notepad++</i> za prikaz TMX fajlova na vizuelno lepši način, učitavanje TMX fajlova u mrežnu verziju programa <i>CATMA</i> i anotiranja; povratnu informaciju o savladanosti teorijskih znanja studenti dobijaju konceptTestovima (~ 60 minuta) • podeljeni u tročlane ili četveročlane grupe izrađuju paralelni korpus sastavljen od jednog engleskog uputstva za mobilni telefon i njegovog prevoda na srpski jezik, a potom zajednički u programu <i>CATMA</i> anotiraju anglicizme (mrežna verzija programa <i>CATMA</i> omogućava kolaborativni rad na istom dokumentu) i pišu kratak izveštaj o zastupljenosti različitih vrsta anglicizama (sirovi, očigledni i skriveni) i opravdanosti, te o implikacijama nalaza za procenu kvaliteta prevodilačke prakse (~ 240 minuta) • čitanjem obavzene literature stižu puno razumevanje teorijskih i praktičnih aspekata upotrebe paralelnih korpusa u analizi anglicizama (~ 150 minuta) • dobijaju formativnu povratnu informaciju o stepenu savladanosti literature baziranu na konceptTestovima (~ 15 minuta) • dodaju nove tekstove u autorski korpus i pomoću <i>CLAWS taggera</i> vrše anotaciju vrste reči u autorskom korpusu (~ 30 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) 		
<p>UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: 9 sati i 30 minuta</p>		
ILO	ILO2, ILO3, ILO4, ILO5, ILO6 i ILO7	
FPI	problem:	kako primeniti paralelne korpus u prevodilačkim studijama
	aktivacija:	prethodno stečena znanja o paralelnim korpusima i o prevođenju
	demonstracija:	anotacija anglicizama pomoću mrežne verzija programa <i>CATMA</i> u paralelnom korpusu sastavljenom od engleskog i srpskog uputstva za mobilni telefon
	primena:	studenti samostalno sastavljaju mali paralelni korpus i anotiraju anglicizme prema vrsti i opravdanosti i pišu izveštaj o nalazima analize
LITERATURA, IZVOR(I), I RESURSI:	<p>AntPConc</p> <p>Bernardini, S. (2011). Monolingual comparable corpora and parallel corpora in the search for features of translated language. <i>SYNAPS–A Journal of Professional Communication</i>, 2011(26), pp. 2–13.</p> <p>CATMA²¹⁹</p> <p>LF Aligner²²⁰</p> <p>Prčić, T. (2011). <i>Engleski u srpskom</i>. Novi Sad: Zmaj, pp. 119-135 & 178-189.</p> <p>TES²²¹</p>	
UZOR(I):	-	

Tabela 21: TLA7 (prevodilačke studije) - opis sedme grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

Iako je interaktivni čas u ovom skupu aktivnosti koncipiran na način koji je u okvirima ovog kursa do sada bio preovlađujući, nastava izvan učionice primenjuje principe rada u grupi, što je do sada u kursu urađeno samo u petom skupu aktivnosti (TLA5). Povećanje kompetencija za timski rad je jedan od strategijskih ciljeva Strategije 2020 (vidi pododjeljak 2.7.), ali je u metodološkom pogledu to ujedno i odličan način da se u okviru kursa obave aktivnosti koje su suviše vremenski zahtevne da ih pojedinačni student obavio samostalno, pre svega kada je reč o aktivnosti kao što je anotiranje korpusa koja nakon inicijalne obuke zahteva pre svega mnogo vremena, ali je u načelu reč o aktivnosti veoma repetitivnog tipa koja zahteva iščitavanje teksta i primenu iste klasifikacije i kriterijuma na većem broju primera koji se na taj način pronadu.

Timski rad na anotaciji korpusa predstavlja jedan oblik masovnog obavljanja posla preko interenta (eng. *crowdsourcing*), a mrežna verzija programa *CATMA* je idealna platforma za tu vrstu aktivnosti, budući da omogućava da anotaciju na jednom korpusu istovremeno obavlja više ljudi. Anglicizmi kao tema za timski rad predstavljaju pre svega ilustraciju fenomena koji u okviru prevodilačkih studija mogu da se istražuju, a izabrani su zato što su se studenti osnovnih studija uglavnom već susretali sa njima u okviru drugih kurseva, pa im te ranije stečene kompetencije mogu olakšati anotaciju korpusa.

Konačno, vremenski zahtevna aktivnost anotiranja korpusa odabrana je u cilju realnosti prezentacije metoda korpusne lingvistike. Naime, ako se studentima nude korpusi koji su već anotirani na odgovarajući način i ako se od njih traži samo analiza korpusa, postoji velika mogućnost da se stvoriti potpuno pogrešna percepcija korpusnih metoda baziranih na anotaciji kao metoda koje nisu nimalo vremenski zahtevne. Samostalno anotiranje teksta omogućava da se kod studenata stvori realna percepcija vremenske zahtevnosti anotiranja korpusa, što je od velike važnosti prilikom planiranja korpusnih istraživanja i odabira određene metode iz domena korpusne lingvistike.

Kao što je bio slučaj sa leksikografskom aktivnošću, ova aktivnost će takođe imati uticaja na organizaciju časa interaktivne nastave u sledećem skupu aktivnosti, kao što je prikazano u sledećem pododeljku.

3.4.2.1.8. TLA8: Nauka o književnosti

Osmi skup aktivnosti nastave i učenja po svojoj internoj organizaciji veoma nalikuje šestom skupu, gde je najveći deo nastave licem u lice bio posvećen prezentaciji rezultata timskog rada. U ovom skupu aktivnosti situacija je slična, ali ne i identična, kao što se može videti iz Tabele 22.

TLA8	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: prezentacije, diskusija, demonstracija, mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti u timovima predstavljaju rezultate analize anotiranih anglicizama u autorskom paralelnom korpusu koji su za tu svrhu izradili; nakon prezentacija vodi se diskusija o eventualnim razlikama u anotiranju istih anglicizama među timovima ili unutar tima, pri čemu se uvodi koncept među-anotatorske pouzdanosti i njegove provere na osnovu Kohenovog kapa koeficijenta (55-60 minuta) • studenti, na svojim računarima, prateći demonstraciju nastavnika u programu <i>CATMA</i> vrše anotaciju u Šekspirovoj tragediji <i>Magbet</i>: anotiraju se oblici direktnog oslovljavanja ženskih likova u drami i imeničke fraze koje se anaforično odnose na ženske likove, a sve sa ciljem da se na taj način stekne uvid u status i percepciju ženskih likova u drami; ova demonstracija se završava obaveštenjem da će istu vrstu anotacije studeni da rade u petočlanim timovima na jednoj Šekspirovoj komediji i daju se uputstva za organizaciju timskog rada (25-30 minuta) • diskusija o eventualnim nejasnoćama, uputstva za dalju izradu autorskog korpusa i upućivanje na mrežne nastavne materijale koji moraju da budu završeni do sledećeg časa (5-10 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 8 sati):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u mogu po potrebi da se podsete principa anotiranja u mrežnoj verziji programa <i>CATMA</i>: demonstracija anotiranja oblika direktnih oslovljavanja i anaforičnih referencija na ženske likove u tragediji <i>Magbet</i> (~ 30 minuta) • podeljeni u tročlane ili četveročlane grupe zajednički u mrežnoj verziji programa <i>CATMA</i> anotiraju oblike direktnih oslovljavanja i anaforične referencije na ženske likove u jednoj Šekspirovoj komediji, a potom pišu kratak izveštaj gde pokušavaju da protumače status i percepciju ženskih likova u drami (~ 300 minuta) • čitanjem obavezne literature stiču puno razumevanje teorijskih i praktičnih aspekata analize oblika direktnog oslovljavanja i anaforične referencije (~ 120 minuta) • dobijaju formativnu povratnu informaciju o stepenu savladanosti literature baziranu na konceptu Testovima (~ 15 minuta) • dodaju nove tekstove u autorski korpus i pomoću <i>CLAWS taggera</i> vrše anotaciju vrste reči u autorskom korpusu (~ 30 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) <p>UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: oko 9 sati i 30 minuta</p>		
ILO	ILO2, ILO3, ILO5, ILO6 i ILO7	
FPI	problem:	kako primeniti paralelne korpus u nauci o književnosti

	aktivacija:	prethodno stečena znanja o anotaciji
	demonstracija:	anotacija direktnih oblika oslovljavanja ženskih likova i anaforičkih referencije na njih u <i>Magbetu</i> pomoću mrežne verzija programa <i>CATMA</i> : analiza statusa i percepcije ženskih likova u drami
	primena:	studenti u timovima analiziraju direktne oblike oslovljavanja ženskih likova i anaforičkih referencija u jednoj Šekspirovoj komediji, a posle pišu izveštaj o statusu i percepciji ženskih likova u komediji
LITERATURA, IZVOR(I), I RESURSI:	CATMA Nevala, M. (2004). Accessing politeness axes: forms of address and terms of reference in early English correspondence. <i>Journal of Pragmatics</i> , 36(12), 2125–2160. doi:10.1016/j.pragma.2004.02.001 Shakespeare Corpus ²²²	
UZOR(I):	-	

Tabela 22: TLA8 (korpusna lingvistika i nauka o književnosti) - opis osme grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomске akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

Iz projektovanog vremenskog opterećenja studenata navedenog u Tabeli 22, jasno je da je najveće opterećenje u okviru izrade izveštaja o statusu i percepciji ženskih likova u jednoj Šekspirovoj komediji. Anotacija direktnih oblika obraćanja i anaforičnih referentnih izraza se uglavnom sprovodi u pragmatičkim analizama, ali se ovde sprovodi iz perspektive nauke o književnosti i to iz teme koja velikom merom potpada pod rodne studije. Naime, cilj anotacije jeste da se otkrije da li imeničke sintagme kojima se oslovljavaju ženski likovi i anaforične sintagme kojima se one pominju oslikavaju niži društveni status žena, te da li u tom pogledu postoje razlike između komedija u zavisnosti od države u kojoj se odigravaju. Reč je o temi s kojom su se studenti sigurno susreli više puta tokom svojih osnovnih studija u obaveznim ili izbornim kursevima iz nauke o književnosti.

U ovoj aktivnosti insistira se na petočlanim timovima, kako bi svaki pojedinac anotirao oko 20% drame, što može da se uradi za oko 60 minuta jer se ženski likovi pojavljuju i pominju manje nego muški (na osnovu probnog anotiranja *Ukroćene goropadi* i *Sve je dobro što se dobro svrši*), ali se trajanje čitave aktivnost procenjuje na 300 minuta, tj. 5 sati, jer se mora uzeti u obzir da studenti ne mogu da anotiraju istom brzinom kao iskusniji

istraživači, a takođe se mora uzeti u obzir da pisanje izveštaja o istraživanju na jednoj strani zahteva oko dva i dva i po sata timskog rada (vidi pododeljak 3.4.2.2.4.).

U skladu sa vremenskim zahtevnim anotiranjem Šekspirove komedije i pisanjem izveštaja o rezultatima pretrage anotiranog teksta, u okviru ovog skupa aktivnosti nastavni objekti dostupni putem LMS-a ne sadrže duga predavanja i demonstracije, već sadrže istu demonstraciju u kojoj su studenti učestvovali na interaktivnom času. Kao što je već ranije bio slučaj, duplikacija demonstracija sa interaktivne nastave u učionici u okviru nastavnih objekata na LMS-u predstavlja oblik garancije da će svi studenti imati jednaku mogućnost da se adekvatno pripreme za rad u timu. Naime, iako to nije eksplicitno rečeno u opisu prethodnih skupova aktivnosti, na ovaj način studenti koji su iz nekog razloga propustili predavanje mogu da se upoznaju sa zadatkom koji bi trebalo da obave, a svi studenti imaju mogućnost da konsoliduju sopstveno znanje ponovnim gledanjem demonstracije. Koordinacija zajedničkog pisanja izveštaja o istraživanju može da se obavlja putem foruma, ali je odluka o tome prepuštena studentima, pri čemu se savetuje da to ipak bude neko kolaborativno mrežno okruženje kao što su *Google Apps*, gde svi studenti mogu zajedno da učestvuju u pisanju dokumenta.

Kao što je bio slučaj i u prethodnim skupovima aktivnosti, rezultati studentskog istraživanja biće prezentovani tokom interaktivnog časa nastave u okviru sledećeg skupa aktivnosti, kada će se takođe obaviti i diskusija o rezultatima, kao jedan od najboljih oblika interaktivne nastave.

3.4.2.1.9. TLA9: Sintaksa: analiza funkcijskih reči

Deveti skup aktivnosti nastave i učenja primarno je posvećen gramatičkim studijama, ali počinje prezentacijom rezultata prethodne aktivnost, što pre svega ima za cilj da se znanja i veštine stečene u prethodnoj aktivnosti konsoliduju kroz otvorenu diskusiju. Opis skupa aktivnosti dat je u Tabeli 23.

TLA9	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: prezentacije, diskusija, interaktivna predavanja, mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti u timovima predstavljaju rezultate analize anotiranih Šekspirovih komedija; nakon predavljanja rezultata pojedinačnih grupa, rezultati svih grupa se objedinjuju, kroz diskusiju se razmatraju moguća tumačenja objedinjenih rezultata, a na kraju se vodi diskusija o drugim mogućim primenama korpusa u književnim istraživanjima (40-45 minuta) • studenti prate interaktivno predavanje koje im daje osnovne podatke o mogućim upotrebama korpusa u sintaksičkim istraživanjima (pre svega deskriptivnog tipa) i demonstracije analize selekcionih obeležja glagola <i>try</i> u pisanom i govornom registru; interakcija se tokom predavanja postiže sa dva jednogminutna kocepta i učešćem u demonstraciji (35-40 minuta) • diskusija o eventualnim nejasnoćama, uputstva za dalju izradu autorskog korpusa i upućivanje na mrežne nastavne materijale koji moraju da budu obrađeni do sledećeg časa (5-10 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 8 sati):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u ovladavaju dodatnim teorijskim i praktičnim znanjima iz upotrebe korpusa u sintaksičkim istraživanjima: snimljena predavanja bave se prikazom nekoliko značajnijih korpusnih studija, a praktična demonstracija skreće pažnju na regularne izraze relevantne prilikom pretrage korpusa koji sadrže anotaciju prema vrsti reči; povratnu informaciju o savladanosti teorijskih znanja studenti dobijaju konceptTestovima (~ 90 minuta) • pokušavaju da pretraživanjem korpusa <i>LOB</i> i <i>FLOB</i> repliciraju nalaze i istraživanje Leecha koji je utvrdio da mandativni subjunktive postaje sve popularniji u britanskom varijetetu engleskog, a zatim pišu kratak izveštaj o nalazima, pri čemu moraju da navedu i koje su upite koristili kako bi pronašli primere mandativnog subjunktiva (~ 240 minuta) • čitanjem obavezne literature stiču puno razumevanje teorijskih i praktičnih aspekata analize oblika direktnog oslovljavanja i anaforične referencije (~ 60 minuta) • dobijaju formativnu povratnu informaciju o stepenu savladanosti literature baziranu na konceptTestovima (~ 15 minuta) • dodaju nove tekstove u autorski korpus i pomoću <i>CLAWS taggera</i> vrše anotaciju vrste reči u autorskom korpusu (~ 30 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) <p>UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: oko 9 sati i 30 minuta</p>		
ILO	ILO2, ILO3, ILO4, ILO5, ILO6 i ILO7	
FPI	problem:	kako primeniti korpus u sintaksičkim istraživanjima
	aktivacija:	prethodno stečena znanja o pretrazi korpusa i sintaksi
	demonstracija:	pretraživanje govornog i pisanog registra u korpusu <i>BNC Baby</i> i utvrđivanje sintaksičkih selekcionih obeležja glagola <i>try</i> u pisanom i govornom registru analizom konstrukcija <i>try to</i> i <i>try and</i>
	primena:	studenti samostalno analiziraju korpus <i>LOB</i> i <i>FLOB</i> i pokušavaju da repliciraju nalaze Leecha o dijahronijskom porastu frekvencije mandativnog subjunktiva u britanskom varijetetu engleskog
LITERATURA, IZVOR(I), I RESURSI:	<p>AntConc BNC Baby²²³ Leech, G. N., Hundt, M., Mair, C., & Smith, N. (2009). <i>Change in Contemporary English: A Grammatical Study (Chapter 3: Subjunctive mood)</i>. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press, pp. 51-61. LOB i FLOB, korpusi sadržani u kolekciji ICAME Microsoft Excel</p>	

UZOR(I):	<p>Hommerberg, C., & Tottie, G. (2007). Try to or try and? Verb complementation in British and American English. <i>ICAME Journal: Computers in English Linguistics</i>, (31), pp. 45–64. (uzor za demonstraciju analize selektivnih obeležja glagola <i>try</i>)</p> <p>Leech, G. N., Hundt, M., Mair, C., & Smith, N. (2009). <i>Change in Contemporary English: A Grammatical Study</i>. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press. (3. poglavlje koje se bavi analizom subjunktiva u britanskom i američkom varijetetu engleskog jezika)</p>
-----------------	--

Tabela 23: TLA9 (sintaksička istraživanja) - opis devete grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomatske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

Kao što se vidi iz Tabele 23, nakon što je na početku interaktivnog časa kroz prezentacije i diskusije obavljena konsolidacija znanja iz upotrebe korpusa u nauci o književnosti, poslednjih četrdeset minuta časa je posvećeno uvođenju oblasti sintaksičkih istraživanja u korpusnoj lingvistici. Interaktivno predavanje od petnaestak minuta se nadovezuje na demonstraciju sintaksičke pretrage u korbutu *BNC Baby*, gde je cilj da se utvrdi da li se **selekciona obeležja** (eng. *selectional features*) glagola *try* razlikuju u pisanom i govornom registru po uzoru na slično istraživanje koje su Hommerberg i Tottie obavili na korpusu *Cobuild* (Hommerberg & Tottie, 2007). Ova demonstracija ne zahteva mnogo vremena jer je bazirana na analizi frekvencijskih podataka, a na ovaj način se takođe nudi mogućnost rasprave o univerzalnosti konkordancija i frekvencijske analize kao metoda korpusne lingvistike, jer jedino što ovu vrstu istraživanja razlikuje od, recimo, istraživanja leksičkih i gramatičkih obeležja reči *ball* iz TLA5 jeste cilj: u prvom slučaju to je izrada rečničke odrednice, dok je ovde rasprava o sintaksičkim komplementima koje glagol *try* zahteva u pisanom i govornom jeziku.

Kada se obavljaju sintaksičke analize korpusa, daleko bolji uvid u sintaksičke fenomene se, međutim, stiče ako se pretraga obavlja na korpusu koji sadrži anotaciju prema vrsti reči. Upravo zbog toga, mrežni nastavni materijali sadrže uputstva za upotrebnost regularnih izraza za pretraživanje anotiranih korpusa. Ova tema je već delimično obrađena u TLA3, ali se ovde daje poseban osvrt na pisanje regularnih izraza za pretraživanje koji u sebi

integrišu anotacione etikete (npr. NN, što je etiketa koja u korpusu *Brown* označava brojivu imenicu u jednini, ili VBN, čime se označava particip prošli).

Cilj samostalnog studentskog rada u ovom skupu aktivnosti je upravo na pronalaženju odgovarajućih regularnih izraza za pronalaženje mandativnog subjunktiva u korpusima *LOB* i *FLOB*. Mandativni subjunktiv je odabran kao sintaksički fenomen zato što ova konstrukcija prosto, kolokvijalno govoreći, „prisiljava“ studenta da napravi pravilan upit za pretraživanje. Naime, mandativni subjunktiv javlja se samo u zavisnim rečenicama sa veznikom *that* koje uvode nezavisne rečenice koje sadrže uzak skup prideva, imenica ili glagola čije je značenja u domenu ubeđivanja (eng. *suasive verbs and adjectives*), kao što su npr. *recommend*, *suggest*, *suggestion*, *adviseable* i sl. Pri tome, mandativni subjunktiv uvek koristi osnovni infinitivni oblik glavnog glagola (bez partiklue *to*, npr. *I suggest that he leave at once.*) ili osnovni infinitivni oblik pomoćnog glagola *to be* u pasivnim i trajnim konstrukcijama (npr. *He recommended that he be fired.* ili *It is my suggestion that the agents be reporting directly to our office.*). Drugim rečima, moguće je konstruisati nekoliko upita koji će pronaći veoma mali broj potencijalno relevantnih primera, koji se potom mogu suziti na još manji broj primera koji zaista i jesu relevantni.

Ova aktivnost predstavlja pripremu za samostalno istraživanje odabranog gramatičkog fenomena u sledećem skupu aktivnosti, kao što je objašnjeno u sledećem pododeljku.

3.4.2.1.10. TLA10: Sintaksa: analiza gramatičkih konstrukcija

Deseti skup aktivnosti nastave i učenja zadržava se u domenu sintaksičkih primena metoda korpusne lingvistike. U skladu sa opredeljenjem za što većim samostalnim radom studenata, u ovom skupu aktivnosti kao vremenski najzahtevnija aktivnost uvodi se analiza odabrane gramatičke konstrukcije u korpusu *BNC Baby*. Kao i u prethodnim odeljcima detaljan prikaz pojedinačnih aktivnosti iz opšteg skupa prikazan je u tabeli (Tabela 10).

TLA10	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: prezentacije, diskusija, interaktivna predavanja, mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti učestvuju u diskusiji o analizi mandativnog subjunktiva, a rezultati se porede sa rezultatima koje Leech navodi u svojoj studiji, kroz diskusiju se razjašnjavaju nedoumice oko upotrebe složenijih regularnih izraza za pretraživanje anotiranih korpusa (25-30 minuta) • studenti, na svojim računarima, prateći demonstraciju nastavnika u programu <i>TigerSearch</i> analiziraju adjunkte u korpusu <i>MASC</i>, a cilj je da se utvrdi da li postoje razlike u distribuciji semantički sličnih adjunkta između zavisnih i nezavisnih klauza, dok se na kraju vodi kratak diskusija o mogućim primenama sintaksički anotiranih korpusa u kombinaciji sa programima ciljano pravljenim za analizu takvih korpusa: ova demonstracija zajedno sa kratkim uvodnim predavanjem (ali bez diskusije) se snima i naknadno postavlja na LMS, kako bi studenti zainteresovani za generativnu lingvistiku mogli naknadno da joj pristupaju (45-50 minuta) • opis sintaksičkog istraživanja koje studenti moraju da obave, diskusija o eventualnim nejasnoćama, uputstva za dalju izradu autorskog korpusa i upućivanje na mrežne nastavne materijale koji moraju da budu obrađeni do sledećeg časa (10-15 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 8 sati):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u mogu po potrebi da se podsete principa pretraživanja korpusa <i>BNC (Baby)</i> na osnovu anotacionih etiketa: demonstracija upotrebe regularnih izraza u pretraživanju korpusa <i>BNC (Baby)</i> prema anotacionim etiketama (~ 25 minuta) • u tročlanim ili četveročlanim timovima istražuju jednu od deset ponuđenih gramatičkih konstrukcija u korpusu <i>BNC Baby</i> i pišu izveštaj o preliminarnim rezultatima analize potkrepljen primerima (~ 420 minuta) • dodaju nove tekstove u autorski korpus i pomoću <i>CLAWS taggera</i> vrše anotaciju vrste reči u autorskom korpusu (~ 30 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) <p>UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: oko 9 sati i 30 minuta</p>		
ILO	ILO1, ILO2, ILO4, ILO5, ILO6 i ILO7	
FPI	problem:	kako primeniti anotirane korpuse u sintaksičkim istraživanjima
	aktivacija:	prethodno stečena znanja o sintaksičkim upotrebama korpusa
	demonstracija:	analiza distribucije adjunkta u sintaksički anotiranom korpusu <i>MASC</i> pomoću programa <i>TigerSearch</i> : razlike u poziciji adjunkta u nezavisnim i zavisnim klauzama
	primena:	studenti u grupama analiziraju odabranu gramatičku konstrukciju u korpusu <i>BNC Baby</i> i pišu izveštaj o preliminarnim rezultatima analize
LITERATURA, IZVOR(I), I RESURSI:	AntConc BNC Baby MASC ²²⁴ Microsoft Excel TigerSearch ²²⁵	
UZOR(I):	Modelos gramaticales del inglés ²²⁶ , kurs profesora Juana Santane pri Univerzitetu u Granadi (uzor za gramatičke konstrukcije koje mogu da budu predmet studentskog istraživanja)	

Tabela 24: TLA10 - opis desete grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomatske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

Kao što se vidi iz Tabele 24, čas interaktivne nastave licem u lice počinje na način koji je u drugom delu kursa postao već više ili manje uobičajen: diskusijom o rezultatima analize korpusa koju su studenti vršili samostalno. Ova diskusija ima za cilj da se kroz nju iskristališu zaključci o regularnim izrazima koji na najoptimalniji i najefikasniji način omogućavaju analizu mandativnog subjunktiva u korpusima *LOB* i *FLOB*. Ovo je, naravno, deo opšte težnje da se studenti osposobe za samostalno istraživanje korpusa i da se kod njih stvori kapacitet da procenjuju validnost i efikasnost metoda koje primenjuju ili metoda koje sami nameravaju da razviju.

Drugi deo časa posvećen je primeni korpusa u sintaksi, ali u najužem značenju tog određenja. Tokom demonstracije, studenti uz podršku nastavnika analiziraju distribuciju adjunkta u zavisnim i nezavisnim klauzama na besplatnom korpusu *MASC* od 500.000 reči, koji je sintaksički anotiran prema anotacionoj shemi korpusa *Penn Treebank*. Ova analiza, u suštini, koristi generativnu lingvistiku kao opšti teorijski okvir za analizu, te je zbog toga krajnje specijalizovana. Upravo zbog toga, ova vrsta analize korpusa nije odabrana za samostalni rad studenata, jer se ne može očekivati da svi studenti poseduju neophodna znanja iz generativne sintakse da bi ovu vrstu analize obavili samostalno ili u timu za vreme koje može da se odvoji unutar jednog skupa aktivnosti nastave i učenja. Ipak, s obzirom na to da u Srbiji, a posebno na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, postoji veoma razvijena istraživačka praksa iz generativne sintakse i da su u ponudi izborni kursevi iz generativne sintakse, planirano je da se ova demonstracija snimi (zvučna naracija u kombinaciji sa sadržajem ekrana) i potom postavi na LMS, kako bi zainteresovani student mogli naknadno da je koriste u cilju sticanja bazičnih kompetencija u pretrazi sintaksički anotiranih korpusa.

Centralna aktivnost u okviru desetog skupa aktivnosti nastave i učenja je grupno istraživanje odabranog gramatičkog fenomena, tj. određene gramatičke konstrukcije. Ova aktivnost je pre svega deskriptivnog tipa, jer je potrebno utvrditi činjenično stanje o

upotrebi određene konstrukcije, ali kao takvo ne zahteva da student poseduju usko specijalizovana znanja iz generativne sintakse. Drugim rečima, ovakvo istraživanje je u skladu sa očekivanim lingvističkim kompetencijama svih studenata. Studenti, podeljeni u tročlane ili četveročlane grupe, biraju jednu od deset ponuđenih teme: 1) kopulativne konstrukcije u kojima se kao glagol ne javlja *be* ili *become* (eng. *S + V + C_s constructions with verbs other than 'be' and 'become'*), 2) katenativni glagoli koji kao complement mogu da uzmu i trajni glagolski particip i infinitive (eng. *catenative verbs with both '-ing' and (bare) infinitive complements*), 3) sintaksičke osobenosti pasivnih konstrukcija sa pomoćnim glagolom 'get' (eng. *syntax of the 'get' passive*), 4) pridevi koji mogu biti postmodifikovani bezličnim infinitivnim kluzama i ličnim klauzama sa veznikom *that* (eng. *adjectives with infinitival and that-clause complements*), 5) ditranzitivni glagoli (eng. *ditransitive verbs*), 6) kompleksno-tranzitivni glagoli sa objekatskim komplementom (eng. *complex transitive verbs of the S + V + Od + Co pattern*), 7) prilozi i priloške odredbe u prekinutim infinitivnim konstrukcijama (eng. *adverbs and adverbials in split infinitival constructions*), 8) netranzitivni/kopulativni glagoli sa obaveznom priloškom odredbom (eng. *verbs in S + V + A_{obligatory} patterns*), 9) glagoli i priloške odredbe u negativnoj inverziji (eng. *verbs and adverbials used in negative inversion constructions*) i 10) slobodna tema koja mora biti formulisana u dogovoru sa nastavnikom. Studenti zatim timski istražuju dati fenomen u korpusu *BNC Baby* ili, uz odbrenje nastavnika protragom proširuju još nekim korpusom sličnog obima, ako pretraga korpusa *BNC Baby* ne nudi dovoljan broj rezultata za formulisanje opštih zaključaka. Konačni cilj je da svaki tim sastavi izveštaj gde kroz primere iz korpusa ilustruju odabrani fenomen, ali takođe navode frekvencijske podatke u kom registru je pronađeno koliko primera.

Pošto anlike ove vrste, čak i uz optimalne regularne izraze za pretraživanje korpusa, zahtevaju veću količinu vremena, aktivnost je timskog karaktera, a po prvi put u okviru

kursa nema ni obavezne literature za čitanje, niti novih tematskih sadržaja na LMS-u. LMS jedino nudi demonstraciju pretraživanja korpusa *BNC (Baby)* pomoću regularnih izraza koji koriste i anotacione etikete iz anotacione sheme ovog korpusa. Iako se možda čini da je ova demonstracija suvišna, jer su studenti u prethodnom skupu aktivnosti već pretraživali korpus *LOB* i *FLOB* na isti način, ona se nudi kao sredstvo koje bi trebalo da studentima olakša tranziciju sa anotacione sheme koju koriste *LOB* i *FLOB* na anotacionu shemu koja se koristi u korpusu *BNC (Baby)*. Razlog zašto se studija obavlja na korpusu *BNC Baby*, koji predstavlja deset puta manji uzorak korpusa *BNC*, jeste smanjivanje broja primera koje studenti moraju da analiziraju, kako aktivnost ne bi predstavljala preveliko vremensko opterećenje za studente. Kao što je već rečeno, studenti imaju pravo da u dogovoru sa nastavnikom koriste još neki korpus slične veličine kao *BNC Baby*, ali samo ako pretraga korpusa *BNC Baby* ne identifikuje dovoljno primera za validnu generalizaciju (što, u zavisnosti od fokusiranosti studenata na suptilne karakteristike gramatičke konstrukcije, može da se desi, na primer u slučaju upotrebe pomoćnog glagola *get* u pasivnim konstrukcijama).

Ova aktivnost predstavlja preposlednji korak u domenu sintaksičkih primena metodologije korpusne lingvistike, a u sledećem skupu aktivnosti fokus će se prebaciti na primenu korpusa u fonologiji.

3.4.2.1.11. TLA11: Fonološka istraživanja: transkripcija i anotacija govornih korpusa

Jedanaesti skup aktivnosti nastave i učenja je preposlednji takav skup u kursu i u njemu je fokus na upotrebama korpusa u oblasti fonoloških istraživanja, što je jedina tematska celina uočena tokom konstruktivnog poravnavanja kursa sa studijskim programom koja još uvek nije bila obuhvaćena sadržajima ovako koncipiranog kursa korpusne lingvistike na diplomskim studijama anglistike. Ipak, u skladu sa principima organizacije podaktivnosti

primenjenim u ranijim skupovima aktivnosti, interaktivni čas licem u lice ipak počinje konsolidacijom znanja i veština iz prethodnog skupa aktivnosti, kao što je prikazano u Tabeli 25.

TLA11	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: interkativna predavanja, mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti u timovima predstavljaju rezultate analize odabranih gramatičkih konstrukcija, a kroz diskusiju se razmatraju prednosti i potencijalne mane različitih pristupa koje se timovi odabrali u svojim mikroistraživanjima (55-60 minuta) • studenti prate interaktivno predavanje koje im daje osnovne podatke o ilustrativnim fonološkim studijama koje su bile bazirane na korpusima; interakcija se tokom predavanja postiže sa dva jednominutna kocepTesta (20-25 minuta) • koncizan opis fonološkog istraživanja koje studenti moraju da obave, uputstva za dalju izradu autorskog korpusa i upućivanje na mrežne nastavne materijale koji moraju da budu savladani do sledećeg časa (5-10 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 7 sati):</p> <ul style="list-style-type: none"> • ovladavaju praktičnim znanjima iz oblasti primene korpusnih metoda u fonologiji putem demonstracije u obliku video snimaka sadržanih u nastavnim objektima dostavljenim preko LMS-a: kratak prikaz članka Patriciae Irwin i Naomi Nagy, demonstracije pokazuju kako izraditi transkripciju zvučnih snimaka u programu <i>ELAN</i>, kako anotirati zvučne snimke i kako potom rezultate anotacije učitati u program <i>GoldVarb</i> radi statističke analize; formativna povratna informaciju o stepenu savladanosti materijala bazirana je na konceptTestovima (~ 90 minuta) • u programu <i>ELAN</i> obavljaju početnu anotaciju glasa /r/ u kratkim audio snimcima iz korpusa <i>Santa Barbara Corpus of Spoken American English</i> (SBCSAE), a u korpusu <i>Intonational Variation in English</i> (IVIe) prave transkripciju dela audio snimka, obavljaju anotaciju glasa /r/ i snimaju rezultate anotacije u CSV fajl (~ 300 minuta) • dodaju nove tekstove u autorski korpus i pomoću <i>CLAWS taggera</i> vrše anotaciju vrste reči u autorskom korpusu (~ 30 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) 		
UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: 8 sati i 30 minuta		
ILO	ILO1, ILO2, ILO5, ILO6 i ILO7	
FPI	problem:	kako izraditi korpus govornog jezika, anotirati govorni korpus i analizirati anotirani korpus
	aktivacija:	postojeća znanja o tipovima korpusa, vrstama anotacije i predznanja iz fonetike i fonologije
	demonstracija:	anotacija audio snimaka, izrada transkripcione anotacije i anotacija glasa /r/ u programu <i>ELAN</i> u uzorcima iz govornih korpusa britanskog i američkog varijeta engleskog jezika; analiza rezultata anotacije u programu <i>GoldVarb</i>
	primena:	izrada transkripcije govornog korpusa, anotacija glasova u programu <i>ELAN</i> i snimanje rezultata anotacije u CSV fajl
LITERATURA, IZVOR(I), I RESURSI:	GoldVarb ²²⁷ ELAN ²²⁸	

	Irwin, Patricia and Nagy, Naomi (2007) "Bostonians /r/ Speaking: A Quantitative Look at (R) in Boston," University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics: Vol. 13: Iss. 2, Article 11. Available at: http://repository.upenn.edu/pwpl/vol13/iss2/11 The IViE Corpus ²²⁹ Santa Barbara Corpus of Spoken American English ²³⁰
UZOR(I):	LIN 1256: Advanced Language Variation & Change: Contact, Context and Corpora ²³¹ (uzor za aktivnost anotiranja glasa /r/)

Tabela 25: TLA11 (korpora i fonologija) - opis jedaneste grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomatske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

Kao što je vidljivo iz Tabele 25, diskusija o rezultatima analize gramatičkih konstrukcija ne ostavlja mnogo vremena za interaktivno predavanje, tj. za uvođenje oblasti upotrebe korpusa u fonologiji. Upravo zbog toga, doneta je odluka da se uvod obavi veoma kratkim prikazom nekoliko reprezentativnih fonoloških studija koje koriste korpusne podatke, naravno iz govornih korpusa. Na ovaj način, studenti stiču uvid u ono što je moguće uraditi, a potom samostalnim radom na osnovu uputstava sadržanih u nastavnim objektima dostupnim na LMS-u pristupaju samostalnom radu koji za cilj ima da ovladaju najosnovnijim veštinama relevantnim za fonološku primenu korpusa: transkripcija govora i etiketiranje, tj. anotacija, transkribovanih govornih korpusa. Kao što je bio slučaj sa anotacijom anglicizama, pored već pomenutog cilja ovladavanja osnovnim veštinama rada sa govornim korpusima, jedan od ciljeva ove aktivnosti je i da studenti steknu jasan uvid u vremensku dimenziju ovih radnji, kako bi prilikom eventualnog sopstvenog istraživanja mogli pravilno da procene vreme potrebno za anotaciju i analizu korpusa. Takođe, u skladu sa praksom primenjenom u ranijim aktivnostima gde su uvek kada je to tema dozvoljavali kao resursi odabrani besplatni korpusi i besplatan softver, i u ovoj aktivnosti izbor je bio vođen istim načelom: *ELAN* i *GoldVarb* su besplatni programi, a *SBCSAE* i *IViE* su besplatni korpusi.

Ovaj pregled reprezentativnih fonoloških studija završava se prikazom članka Irwin i Nagy (2007), koji ima mnogo dodirnih tačaka sa samostalnim radom studenata na anotaciji govornog korpusa. Naime, u skladu sa naznakom na dnu Tabele 25, važno je napomenuti da je kao uzor za ovu aktivnost upotrebljena jedna od nastavnih jedinica koje Naomi Nagy koristi u svom kursu iz analize jezičke varijacije, ali je, naravno, osnovna ideja o korišćenju programa *ELAN* i *GoldVarb* da bi se analizirala upotrebe glasa /r/ izmenjena i primenjena na drugačijim korpusima, u cilju analize međuvarijetskih razlika, i u mnogo kondenzovanijem obliku. Na primer, Nagy u svom kursu koristi korpus bostonskog engleskog jezika koji nije javno dostupan i koji uz svaki zvučni fajl ima i odgovarajući *.eaf* fajl, tj. anotacioni fajl u izvornom formatu programa *ELAN* koji sadrži transkripciju zvučnog *.wav* fajla. Na ovaj način, studenti dobijaju već gotov korpus, koji samo treba da anotiraju. S druge strane, korpusi odabrani u ovoj aktivnosti, *SBCSAE* i *IViE* ne sadrže *.eaf* fajlove. *SBCSAE* nudi transkripciju u formatu *.cha* fajlova koje koristi sistem *CHILDES*. Studenti zbog toga prvo moraju da konvertuju *.cha* fajlove u *.eaf* fajlove, što ih upoznaje sa različitim formatima koji sadrže anotaciju govornih korpusa i postupcima konverzije istih. Korpus *IViE* ne nudi nikakav oblik transkripcije, već korisnik dobija *.wav* fajlove. Da bi obavili zadatak anotiranja korpusa, studenti moraju da obave transkripciju, pri čemu se, naravno, očekuje da obave transkripciju veoma kratkog segmenta *.wav* fajla od 3 minuta govora, jer transkripcija u ovom slučaju ne znači samo konverziju govora u tekst, već i poravnavanje tog teksta sa zvučnim zapisom. Na ovaj način ovladavaju jednom od najvažnijih veština relevantnih za izradu govornih korpusa.

Tokom anotacije glasa /r/ u ovim korpusima, studenti ovladavaju drugom najvažnijom veštinom iz domena upotrebe govornih korpusa. Naravno, zbog toga što je proces anotacije govornog korpusa veoma vremenski zahtevan i zbog toga što se obavlja u dva korpusa, od studenata se očekuje da anotiraju samo prvih 30 pojavljivanja glasa /r/ u svakom od ova

dva korpusa. Čak i ovom obliku, ova aktivnost zahteva možda i više od planiranih 5 sati samostalnog rada. To je jedan od razloga zašto se oblast primene korpusa obrađuje poslednja: ovakav obim samostalnog studentskog rada u veoma specifičnoj grani lingvistike bi u početnim ili središnjim delovima kursa mogao da ima negativan efekat na motivaciju studenata i njihovu percepciju kursa.

Nakon što završe anotaciju glasa /r/ u delu korpusa koji im je dodeljen, studenti podatke o anotaciji snimaju u CSV fajl, koji postavljaju na LMS. Ovi fajlovi imaju važnu ulogu u poslednjem skupu aktivnosti nastave i učenja, TLA12, kao što će biti objašnjeno u sledećem pododeljku.

3.4.2.1.12. TLA12: Fonološka istraživanja: analiza anotiranih govornih korpusa

Dvanaesti skup aktivnosti nastave i učenja je poslednji u kursu, pa, kao što je bio slučaj i sa prvim skupom, po svojoj internoj organizaciji odstupa od obrazaca koji su bili dominantni u većini prikazanih skupova aktivnosti. Jedna od ključnih razlika je, svakako, odsustvo bilo kakvih mrežnih resursa koje studenti obrađuju samostalno nakon interaktivnog časa koji uvode novu nastavnu materiju i tematske sadržaje. Ovo je sasvim logično, jer je princip primenjen u ovom kursu bio da se znanja i veštine stečene kroz mrežne nastavne materijale konsoliduju kroz disusiju na interaktivnim časovima licem u lice. S obzirom na to da je ovo poslednji skup aktivnosti, ne postoji mogućnost konsolidacije znanja iz nastavnih objekata dostupnih preko LMS-a, pa takvi objekti nisu ni ponuđeni studentima, a ne nudi se ni nikakva dodatna materija u vidu članaka ili poglavlja iz knjiga koje bi trebalo pročitati. Sledstveno tome, nastavne aktivnosti koje za cilj imaju sticanje novih znanja i veština u okviru poslednjeg skupa aktivnosti stvaraju veoma malo radno opterećenje studenata, ali to ne znači da je opterećenja studenata malo, niti da ono prestaje sa završetkom poslednjeg interaktivnog časa. Naprotiv, kao što se vidi u Tabeli 26,

od studenata se očekuje izuzetno velik samostalni rad u vidu jednog potpuno novog leksičko-leksikografskog istraživanja i jednog gramatičkog istraživanja na autorskom korpusu koji su do tada neprestano povećavali, kao i u vidu samostalnog nastavka gramatičkog istraživanja koje je na preliminarni način obavljeno u TLA 10. Naravno, studenti još moraju i da objedine sve samostalne i timske projekata u lični portfolio koji predaju nastavniku. Ovaj portfolio, kao što je već pomenuto u prethodnim pododjeljcima, čini jedan od važnijih elemenata za ocenjivanje, ali na ovom mestu o njemu više neće biti reči, s obzirom na to da je tema ocenjivanja, kao i portfolio sa njom, obrađena u zasebnom pododjeljku.

TLA12	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: interaktivna predavanja i diskusija, samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti učestvuju u diskusiji o problemima koje su imali tokom anotacije audio snimaka; objedinjavanje CSV fajlova (10-15 minuta) • studenti prave praktičnu demonstraciju analize rezultata anotacije u programu <i>GoldVarb</i> koja obuhvata i kratak predavanje o analizi varijanse kao važnom stastičkom postpuku u fonološkim istraživanjima, ali i u drugim vrstama istraživanja (sociolingvističke analize jezičke varijacije, dijalektologija i sl); razumevanja teorijskih sadržaja predavanja proverava se konceptTestom (30-35 minuta) • studenti samostalno, uz nadzor nastavnika, na sopstvnim računarima obavljaju istu analizu u programu <i>GoldVarb</i> na objedinjenim fajlovima (15-20 minuta) • nastavnik opisuje završne individualne projekate, obaveštava studente o načinu i obliku predaje portfolija koji mora da obuhvata i završne individualne projekte i da bude predat u roku od pet nedelja, saopštava ostale relevantne informacije (termini za upis ocena, dodatne konsultacije i sl.) te završava nastavni deo kursa (20-25 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 53 sata):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obrađuju autorski korpus koristeći postupke kojima su ovladali u okviru kursa: frekvencijskom analizom utvrđuju ključne reči i izraze u svom autorskom korpusu, leksikografski obrađuju 30 termina identifikovanih analizom ključnih reči, a leksikografska obrada implicira definisanje značenja, opis upotrebe i identifikaciju značajnijih kolokata (~ 660 minuta) • koristeći anotaciju prema vrsti reči analiziraju dominantno glagolsko vreme u zasebnim delovima naučnih članaka koji predstavljaju sastavne delove autorskih korpusa i na osnovu te analize pišu kratki članak (oko pet stranica) o distribuciji glagolskih vremena u člancima iz lingvističke discipline koja je reprezentovana u njihovim autorskim korpusima (~ 960 minuta) • analizu gramatičkih konstrukcija prethodno obavljenu na korpusu <i>BNC Baby</i> proširuju podacima iz korpusa <i>BNC</i> i pišu kratki članak (oko pet stranica) o rezultatima analize potkrepljen primerima (~ 840 minuta) • obavljaju reviziju teorijskih i praktičnih znanja obuhvaćenih kursom u cilju konsolidacije kompetencije neophodnih da se na usmenom ispitu pruži argumentovano obrazloženje metodičkih i analitičkih postupaka primenjenih u prethodna tri istraživanja (~720 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) <p>UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: 54 sata i 30 minuta</p>		
ILO	ILO1, ILO2, ILO3, ILO 4, ILO5 i ILO6	

FPI	problem:	statistička analiza podataka iz govornog korpusa
	aktivacija:	postojeća znanja o fonološkoj anotaciji i statističkim testovima, kao i predznanja iz fonetike i fonologije
	demonstracija:	analiza podataka iz govornog programa u programu GoldVarb
	primena:	analiza fonološke anotacije u programu <i>GoldVar</i> na objedinjenim rezultatima anotacije svih studenata
RESURSI:	AntConc BNC Excel GoldVarb i ostali relevantni resursi iz prethodnih skupova aktivnosti po izboru studenata	
UZOR(I):	LIN 1256: Advanced Language Variation & Change: Contact, Context and Corpora	

Tabela 26: TLA12 (primena korpusa u fonoloških istraživanjima) - opis dvanaeste grupe nastavnih aktivnosti u kursu korpusne lingvistike optimalno koncipiranom za diplomske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

Kao što se vidi iz Tabele 26, najveći deo interaktivnog časa posvećen je konsolidaciji znanja i veština iz domena fonoloških korpusno-baziranih istraživanja. Inače, postoje dva razloga zašto primeri upotrebe korpusa u fonološkim istraživanjima predstavljaju poslednju grupu aktivnosti u ovako koncipiranom kursu korpusne lingvistike. Prvi razlog je, već ranije pomenuta, prilično velika „zahtevnosti“ fonoloških istraživanja, koja impliciraju posedovanje već veoma dobro razvijenih kompetencija u radu sa korpusima i razvijene analitičke sposobnosti samostalnog anotiranja. Drugi razlog je što se fonološke analize korpusa u velikoj meri oslanjaju na statističke metode, pri čemu ovako koncipirana aktivnost uvodi upotrebu programa *GoldVarb* u cilju obavljanja **analize varijanse** (eng. *ANOVA – ANalysis Of VAriance*), kao statističke tehnike za poređenje grupa, u ovom slučaju upotrebu glasa /r/ u britanskom i američkom varijetetu engleskog jezika. U tom pogledu, više je nego logično da se ovakvi sadržaji uvode na samom kraju kursa, kada su studenti već u velikoj meri stekli veštine rada sa korpusima, a i znanja o primeni statističkih testova u kontekstu leksičkih istraživanja.

Nakon konsolidacije tematske oblasti uvedene u prethodnom skupu aktivnosti nastave i učenja, poslednji čas nastave završava se opisom projekata koje studenti moraju da obave u roku od nešto više od mesec dana (pet nedelja), kao i obaveštavanjem studenata o ostalim relevantnim informacijama, kao što su, recimo, termini konsultacija, informacije o zapisu u kome se predaje portfolio i termini za upis ocenu.

Sa završetkom nastavnog časa počinju, međutim, vremenski najzahtevnije aktivnosti iz perspektive studenata. Naime, od studenata se očekuje da samostalno obave tri istraživanja bazirana na korpusima, u kojima primenjuju teorijska znanja i praktične veštine kojima su ovladali tokom nastave na kursu.

Jedno istraživanje predstavlja nastavak analize odabrane gramatičke konstrukcije, koja je prethodno kroz timski rad preliminarno analizirana na korpusu *BNC Baby* (TLA10). Od studenata se traži da ovo istraživanje prošire podacima iz korpusa *BNC* da i napišu kratki članak (oko pet stranica) u kojima analiziraju rezultate pretrage korpusa i tu analizu potkrepljuju kritički analiziranim primerima iz korpusa. Ovaj članak sadrži kratak i sažet osvrt (oko jedne do jedne i po stranice) na opis odabranog gramatičkog fenomena u nekoj od deskriptivnih gramatika savremenog engleskog jezika, dok ostatak rada predstavlja analizu rezultata pretrage korpusa i poređenje te analize sa podacima iz deskriptivnih gramatika. Ova aktivnost koncipirana je sa ciljem da konsoliduje studentske kompetencije iz oblasti pretraživanja anotiranih korpusa upotrebom regularnih izraza i analize rezultate takve pretrage, pre svega iz perspektive upotrebe korpusnih istraživanja u oblasti sintakse. Iako se na prvi pogled čini da ova aktivnost zahteva veoma veliko vremensko opterećenje studenta, to ipak nije slučaj jer je bazirana na preliminarnoj analizi koja je obavljena kroz timski rad i čiji su ključni ishodi, u stvari, bili metodologija pretraživanja korpusa u cilju identifikacije relevantnog gramatičkog fenomena i preliminarni opis gramatičke konstrukcije koja je bila predmet analize.

Drugo i treće istraživanje baziraju se na analizi autorskih korpusa koji su studenti izrađivali tokom 11 nedelja kursa, dodajući svake nedelje u korpus barem po tri naučna članka iz naučne oblasti iz koje su prijavili diplomski rad. Ova dva istraživanja koncipirana su sa ciljem da povećaju sinergijsko delovanje kursa unutar studijskog programa kroz povećanje kompetencija relevantnih za izradu diplomskog rada, jer su aktivnosti projektovane tako da upotrebom metoda korpusne lingvistike studenti steknu uvid u stilске osobnosti naučne oblasti iz koje pišu diplomski rad, pri čemu se pod stilskim osobnostima pre svega misli na terminologiju odabrane naučne oblasti i temporalnu orijentaciju glagolskih vremena upotrebljenu u različitim odeljcima naučnih članaka iz te oblasti.

Prvo od istraživanja baziranih na autorskom korpusu studentima daje zadatak da svoje korpusе analiziraju na leksičko-leksikografski način, koristeći postupke kojima su ovladali u okviru kursa. Od studenata se očekuje da frekvencijskom analizom identifikuju ključne reči i izraze u svom autorskom korpusu i da na osnovu ove analize iz korpusa ekstrahuju 30 ključnih termina iz naučne oblasti koju reprezentuje autorski korpus. Ovih 30 termina potom obrađuju leksikografski: definišu značenje termina, te opisuju upotrebu termina kroz identifikaciju kolokata. Konačni rezultat je mali stručni rečnik koji sadrži 30 odrednica. Kroz ovu aktivnost vrši se završna konsolidacija znanja i veština iz oblasti leksičko-leksikografskih analiza korpusa, a sinergijsko dejstvo unutar studijskog programa ogleda se u povećanom poznavanju ključnih koncepata iz naučne oblasti iz koje student namerava da piše diplomski rad.

Kada je reč o drugom istraživanju baziranom na autorskom korpusu, ono kao cilj ima završnu konsolidaciju veština gramatičke analize korpusa, ali je sinergijsko dejstvo unutar studijskog programa opet usmereno na kompetencije relevantne za pisanje diplomskog rada. Preciznije rečeno, od studenata se očekuje da analizom temporalne referencije glagola

u različitim delovima članaka koji čine njihove autorske korpusa steknu uvid u stilske karakteristike naučnih tekstova iz oblasti koja obuhvata temu njihovog diplomskog rada. Ovo istraživanje bazirano je na upotrebi druge verzije autorskih korpusa koje su studenti izrađivali tokom trajanja nastave na kursu: verzije koja je anotirana prema vrstama reči korišćenjem besplatne verzije *CLAWS taggera*. Najeksplicitnije rečeno, studenti moraju da utvrde frekvenciju najčešćih glagolskih konstrukcija koje imaju prošlo, sadašnje i buduće značenje u apstraktima, uvodnim odeljcima (ciljevi istraživanja i pregled relevantne literature), metodološkim odeljcima i odeljcima koji opisuju rezultate istraživanja, naravno u člancima koji su obuhvaćeni njihovim korpusima. Studentima se savetuje da naprave četiri podkorpusa (apstrakti, uvodna razmatranja, metodologija i razrada) ekstrakcijom odgovarajućih delova članaka iz korpusa u četiri zasebna fajla, a da potom obave frekvencijsku analizu svakog od ova četiri podkorpusa izradom regularnih izraza koji koriste glagolske etiketa iz *CLAWS7* anotacione sheme (npr. VVD, VVZ i VVN).

S obzirom na to da u engleskom jeziku postoji relativno velik broj glagolskih konstrukcija, od studenata se u ovom drugom istraživanju baziranom na autorskim korpusima traži da analiziraju samo pojave sledećih glagolskih konstrukcija: *the Present Simple tense, the Past Simple tense, the Present Perfect tense, the Past Perfect Tense, the Present Continuous tense, the Past Continuous tense i the Future Simple tense (will/shall + V_{base})*. Drugim rečima, od studenata se ne traži da analiziraju vremensko značenje različitih modalnih konstrukcija sa centralnim modalnim glagolima (*can, could, would, may, might, must, should* i sl.), konstrukcija sa semimodalnim i perifernim modalnim glagolima (*be about to, be bound to* i sl.), kao ni manje učestalih vremensko-aspektualnih kombinacije kao što su, recimo, *the Past Perfect Continuos tense i the Future Perfect tense*. Čak i u ovom suženom obliku, studenti ipak moraju da konstruišu veći broj regularnih izraza za pretraživanje svakog pojedinačng glagolskog vremena, jer je neophodno uzeti u

obzir različite oblike pomoćnih glagola u perifrastičnim konstrukcijama, te aktivni i pasivni oblik glagola. Dodatnu komplikaciju za izradu regularnih izraza za pretraživanje (ali i korisno sredstvo za identifikaciju glagolskih vremena) predstavlja i činjenica da *CLAWS7* anotaciona shema dodeljuje veoma detaljne zasebne etikete pomoćnim glagolima *be*, *have* i *do*, gde se pravi distinkciju između, recimo. bezlične, infinitivne upotrebe ovih glagola (npr. VHI označava glagol *have* u sintagmi *tried to have*) i lične upotrebe ovih glagola u baznom obliku (npr. VH0 označava glagol *have* u rečenici *We have identified several problems in our research.*). S druge strane, iako je formulisanje regularnih izraza za pretraživanje korpusa intelektualno zahtevna aktivnost, jednom formulisani regularni izrazi za pretraživanje primenjuju se na sve podkorpuse i frekvencijski podaci se potom mogu dobiti i objediniti relativno lako i brzo. Na osnovu frekvencijskih podataka o ovim glagolskim oblicima, studenti potom pišu članak od oko pet stranica gde predstavljaju metode pretraživanja koje su koristili i deskriptivne statističke podatke o zastupljenosti određenih glagolskih oblika u određenim odeljcima naučnih radova iz svojih autorskih korpusa.

Sva tri istraživanja studenti ubacuju u svoj portofolio i imaju obavezu da ga predaju u roku od pet nedelja. Portfolio se inače predaje u elektronskom obliku, putem LMS-a, jer se time olakšava i provera autentičnosti studentskih izveštaja i članaka. Uz portfolio, studenti takođe prilažu i opštu evaluaciju kursa.

Iako će o opterećenju studenata biti reči pododeljku 3.4.2.2., ovde je važno napomenuti da je upravo pomenuti rok od pet nedelja određen na osnovu procene da je vreme koje je studentima potrebno da obave ova tri istraživanja oko 40 sati, tj. pet radnih dana, ako bi student radio 8 sati dnevno. Pošto se zbog obaveza na drugim kursevima u okviru studijskog programa i zbog samostalnog istraživačkog rada na pisanju diplomskog rada ne može očekivati da studenti na ova istraživanja mogu da posvete pet radnih dana u

kontinuitetu, procenjeno je da studenti na ova istraživanja mogu da odvoje oko 8 sati nedeljno, tj. jedan radni dan u nedelji. Upravo zbog toga, rok za predaju iznosi 5 nedelja (40 sati opterećenja / 8 sati rada nedeljno = 5 nedelja), iako je sasvim validno pretpostaviti i da studenti mogu da odvoje oko 10 sati nedeljno na ove aktivnosti, što bi rok skratilo na četiri nedelje.

Konačno, ovim skupom aktivnosti obuhvaćena je samostalna revizija sadržaja kursa u cilju pripreme za usmeni ispit (vidi pododeljak 3.4.2.2.5.), za koju je procenjeno da traje oko 12 sati. Drugim rečima, procenjeno je da je studentu potreban jedan sat revizije za svaki od skupova aktivnosti koji je obrađen u okviru kursa. Iako se na prvi pogled može učiniti da to nije dovoljno vremena za pripremu usmenog ispita, u kontekstu diskusije koja sledi u pododeljku 3.4.2.2.5., gde je opisano šta taj usmeni ispit u stvari ocenjuje, videće se da je predviđeno opterećenja sasvim dovoljno za pripremu ispita.

3.4.2.1.13. Opšte napomene o izboru aktivnosti za kurs korpusne lingvistike

Sa prikazom dvanaestog skupa aktivnosti nastave i učenja u prethodnom pododeljku završava se prikaz aktivnosti nastave i učenja koje zajedno čine predlog optimalno koncipiranog kursa korpusne lingvistike za diplomatske akademske studije anglistike, u obliku u kome su one definisane nastavnim programom Odseka za anglistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Imajući, međutim, u vidu činjenicu da se taj prikaz proteže na više od 40 stranica, od 333. stranice do 376. stranice, iako se može ustvrditi da je detaljan, ne može se ustvrditi da na koncizan način predstavlja opšte obrise aktivnosti sadržanih u okvirima kursa i internu organizaciju kursa. Upravo je ovakavo koncizno predstavljanje opštih obrisa kursa svrha ovog pododeljka. Sledstveno ovoj svrsi, sumarni prikaz koncipiranog kursa dat je u Tabeli 27, na 377. stranici, i prikazuje tematske celine

obuhvaćene skupovima aktivnosti nastave i učenja, ishode kojima su te aktivnosti podređene i opterećenje studenata za dati skup aktivnosti.

CENTRALNE TEME:		IL01	IL02	IL03	IL04	IL05	IL06	IL07	Opterećenje
TLA1	Teorijski principi istraživanja iz domena korpusne lingvistike, istorijat korpusne lingvistike i vrste korpusa	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	9h 30min
TLA2	Tipovi korpusa i izrada korpusa	✓	✗	✗	✓	✗	✓	✓	8h 30min
TLA3	Anotacija korpusa i izrada konkordancija	✗	✓	✗	✗	✓	✓	✓	9h 30min
TLA4	Analiza frekvencijskih podataka i statistički testovi	✗	✓	✗	✗	✓	✓	✓	10h
TLA5	Leksička i leksikografska istraživanja pojedinačnih reči	✗	✗	✓	✗	✓	✓	✓	9h 30min
TLA6	Leksička analiza paralelnih korpusa	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	9h 30min
TLA7	Anotacija paralelnih korpusa i prevodilačke studije	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9h 30min
TLA8	Korpusna lingvistika i nauka o književnosti	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✓	9h 30min
TLA9	Sintaksička istraživanja	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9h 30min
TLA10	Sintaksička istraživanja	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	9h 30min
TLA11	Korpusi i fonologija	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	8h 30min
TLA12	Korpusi i fonologija	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	54h 30min
UKUPNO:		5	8	6	7	10	11	10	157h 30min

Tabela 27: Sumarni prikaz koncipiranog kursa iz korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike: tematske celine, ishodi obuhvaćeni njima i opterećenje studenata

S obzirom na to da su nastavne aktivnosti birane i koncipirana tako da, s jedne strane, budu usklađene, tj. poravnate, sa ishodom studijskog programa i, s druge strane, komplementarne sadržajima ostalih kurseva, ali, s treće strane, saglasne sa dominantnom nastavnom praksom kurseva korpusne lingvistike na boljim svetskim univerzitetima u

pogledu tematskih sadržaja (vidi Tabelu 11 na 275. stranici), kurs korpusne lingvistike koji je ovde koncipiran obuhvata 14 tematskih celina: (1) prikaz teorijskih principa istraživanja iz domena korpusne lingvistike i (2) istorijat korpusne lingvistike, (3) tipologija korpusa, (4) teorijske postavke i praktični principi izrade kopursa, (5) teorija i praksa izrade korpusa, (6) izrada i tumačenje konkonrdancija, (7) frekvencijska analiza korpusa, (8) osnovni statistički testovi važni za istraživanja iz domena korpusne lingvistike, (9) leksička istraživanja korpusa, (10) leksikografska primena korpusa, (11) primena (paralalelnih) korpusa u prevodilačkim studijama, (12) primena korpusa u nauci o književnosti, (13) korpusi i sintaksička istraživanja, te (14) korpusi i fonološka istraživanja. Aktivnosti od (1) do (9) predstavljaju jezgro znanja iz oblasti korpusne lingvistike (vidi 278. stranicu), tj. ovo su tematske celine koje obrađuju skoro svi kursevi korpusne lingvistike na engleskom jeziku sa boljih svetskih univerziteta. Za razliku od njih, aktivnosti od (10) do (14) predstavljaju nadogradnju ovih znanja koja je tematski usklađena sa ishodima i sadržajima kurseva diplomskih akademskih studija anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, koje su u ovom radu upotrebljene kao primer za koncipiranje optimalnog kursa korpusne lingvistike. Upravo zbog toga, ove aktivnosti moraju da se posmatraju zajedno, kao homogen skup. Naime, ove aktivnosti pojedinačno posmatrano su, suštinski govoreći, potpuno nezavisne od studijskog programa i njihova optimalnost i usklađenosti sa studijskim programom na ovom pojedinačnom nivou ne postoji, optimalnost može da se konstatuje tek kada se svih ovih 14 aktivnosti posmatra zajedno, i to u kontekstu analize znanja i kognitivnih procesa obuhvaćenih ishodima studijskog programa i sadržajima ostalih kurseva u njemu.

Tabela 27 takođe, u svom najdonjem redu, nudi kvantitativni prikaz stepena u kojem pojedinačni skupovi aktivnosti nastave i učenja obuhvataju nameravane ishode kursa. Iz brojki navedenih u ovom redu, jasno je da je u koncipiranju ovog kursa odlučeno da se u

najvećem broju ovih skupova aktivnosti fokus stavi na analizu korpusa i izradu autorskog korpusa (ILO5, ILO6 i ILO7). Razlozi za to su dvojaki. S jedne strane, naglasak na aktivnostima analize korpusa uslovljen je činjenicom da korpusna lingvistika predstavlja lingvističku metodologiju koja svoj smisao dobija tek kada bude primenjena u okvirima neke druge lingvističke grane sa ciljem analize određenog fenomena njenim teorijskim granicama. Sledstveno tome, analiza korpusa predstavlja ključnu kompetenciju u primeni metoda korpusne lingvistike, jer poznavanja i razumevanja metoda ne implicira niti garantuje sposobnost samostalne primene tih metoda: samo samostalna analiza korpusa u okviru kontrolisanog okruženja kursa može da predstavlja neki oblik garancije da će studenti zaista biti sposobni da samostalno analiziraju korpusa. S druge strane, fokus na izradi autorskog korpusa proističe iz napora za individualizacijom nastave i stvarnjem individualizovnog doživljaja učenja.

Važno je takođe napomenuti, iako to nije vidljivo iz Tabele 27, već samo iz pažljivijeg čitanja sadržaja navedenih u Tabelama 15 do 26, da je prilikom koncipiranja kursa korišćena nastava u hibridnom okruženju, a da su nastavni sadržaji u kojima aktivno učestvuje nastavnik bilo sinhrono, u nastavi licem u lice, ili asinhrono, u vidu snimljenih predavanja i vežbi, bili koncipirani tako da se što je moguće više primene principi mikroučenja: nastavni sadržaji su podeljeni u manje tematske celine koje mogu da se obrađuju u kontinuitetu ili u razmacima.

Naravno, nakon ovakvog prikaza odabranih aktivnosti, može da se postavi nekoliko potpuno opravdanih pitanja, na koja u prethodnim pododeljcima nije ponuđen odgovor. Zašto postoji baš 12 aktivnosti? Zašto unutar svake aktivnosti interaktivni čas licem u lice traje 90 minuta? Zašto je ukupno opterećenje studenata kroz ovde navedene aktivnosti oko 158 sati? Kako je procenjeno vremensko opterećenje studenata izvan učionice? Odgovori na sva ova pitanja sadržani su u potonjim pododeljcima koji se bave metodološkim i

metodološko-institucionalnim problemima u koncipiranju kursa iz korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike, gde je Odsek za anglistiku na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu odabran kao primer odseka za realizaciju te nastave.

3.4.2.2. Opterećenje studenata i ESPB bodovi

Jedan od temelja primene Bolonjske deklaracije i reforme visokog školstva u Evropi predstavlja **evropski sistem prenosa bodova** ili **ESPB** (eng. *European Credit Transfer System* ili *ECTS*). Iz šire perspektive reforme visokog školstva, čini se da je upravo primena ESPB-a ono što omogućava stvaranje integrisanog evropskog visokoškolskog prostora i studentske mobilnosti, jer ovaj sistem predstavlja temelj priznavanja kurseva koje je student pohađao i položio na drugim visokoškolskim institucijama. Naime, ESPB stvara jedinstveni okvir za kvantifikaciju studentskog rada kojom student postiže određeni obrazovni ishod, pa ESPB na taj način omogućava da se obavi ekvivalencija kako na nivou kurseva, tako i na nivou čitavog studijskog programa (European Union i ostali, 2009, str. 11). ESPB nudi eksplicitno definisane kvantitativne okrive studentskog opterećenja: školska godina omogućava sticanje 60 **ESPB bodova** (eng. *ECTS credits*), pri čemu školska godina obuhvata između 1.500 i 1.800 sati rada, a jedan ESPB bod stiče se na osnovu 25 do 30 sati rada (European Union i ostali, 2009, str. 11).

Osnovni problem koji nastaje prilikom primene EPSB-a u projektovanju kursa jeste različit fokus dokumentacije o ESPB-u, s jedne, i aktivnost razrade kursa, s druge strane. Naime, kao što je već rečeno, zvanična dokumentacija o ESPB-u je opšteg tipa i bavi se primarno primenom ESPB-a na nivou visokoškolskih institucija i studijskih programa, tako da u njoj nema preciznih uputstava o preporučenim postupcima za procenu studentskog opterećenja, niti postoje kvantifikovani okviri za procenu prosečnog opterećenja koje implicira određeni tip aktivnosti. Uputstva i smernice za nastavnike koji projektuju kurs ne

izlaze izvan okvira veoma opštih preporuka, kao što je vidljivo iz citata koji se navodi ispod.

Prilikom procene studentskog opterećenja, institucije moraju da u obzir uzmu ukupno vreme koje je studentima potrebno kako bi postigli nameravanja ishoda učenja. Aktivnosti učenja mogu da se razlikuju među različitim zemljama, institucijama i naučnim oblastima, ali će procenjeno opterećenje najčešće da predstavlja zbir sledećih stavki: • kontaktne sati za obrazovne komponente (broj kontaktnih sati nedeljno x broj nedelja), • vreme koje je utrošeno na individualni ili grupni rad neophodan da se obrazovne komponente uspešno završe (npr. priprema beleški pre i njihovo završavanje nakon predavanja, seminara ili laboratorijskog rada; sakupljanje i odabir relevantnih materijala; učenje i potrebno ponavljanje [sadržaja] tih materijala; pisanje članka/projekta/disertacije; praktični rad u, npr. laboratoriji), • vreme neophodno da se pripreme i obave procedure provere znanja (npr. ispiti), [i] • vreme potrebno za obaveznu praksu. (European Union i ostali, 2009, str. 18)*

Kao što je vidljivo iz gornjeg citata, primena ESPB-a zahteva da se u studentsko opterećenje uračunaju sve aktivnosti koje čine nastavni proces: od onih koje sasvim očigledno čine deo opterećenja, poput kontaktnih časova u učionici i vremena potrebnog za savladavanje dodatnih materijala, do onih koje nisu potpuno očigledne, poput vremena potrebnog da se nabave materijali za učenje. Štaviše, u okviru dokumentacije o upotrebi EPSB-a navodi se da je prilikom procene opterećena neophodno uzeti u obzir i dodatne faktore, kao što je početni nivo relevantnih znanja kod studenata, oblik nastavne aktivnost i uslovi njenog izvođenja, jer nije svejedno da li se drže vežbe za 20 studenata ili predavanje za njih 100, kao i prostor u kome se nastava odvija (European Union i ostali, 2009, str. 18–19). Ipak, ovaj dokument ne nudi nikakve kvantifikovane okvire za sprovođenje samog procesa procene opterećenja, već navodi da projektovano opterećenje studenta predstavlja

* In estimating students' workload, institutions must consider the total time needed by students in order to achieve the desired learning outcomes. The learning activities may vary in different countries, institutions and subject areas, but typically the estimated workload will result from the sum of: • the contact hours for the educational component (number of contact hours per week x number of weeks), • the time spent in individual or group work required to complete the educational component successfully (i.e. preparation beforehand and finalising of notes after attendance at a lecture, seminar or laboratory work; collection and selection of relevant material; required revision, study of that material; writing of papers/projects/dissertation; practical work, e.g. in a laboratory), • the time required to prepare for and undergo the assessment procedure (e.g. exams), [and] • the time required for obligatory placement(s). (European Union i ostali, 2009, str. 18)

„procenu o prosečnom vremenu koje je studentu potrebno da postigne očekivane ishode učenja“, te da je zbog toga moguće da se „vreme koje potroši pojedinačni student razlikuje od procenjenog vremena“ usled individualnih razlika među studentima (European Union i ostali, 2009, str. 19).

U svetlu svega do sada rečenog, postaje jasno da je prilikom procene studentskog opterećenja nastavnik u velikoj meri prepušten samom sebi, te da procena opterećenja, sledstveno tome, u najvećoj meri zavisi od nastavnikove sposobnosti da nastavne aktivnosti posmatra iz perspektive studenta: da li je tekst koji mora da se pročita za sledeći čas lak ili težak za razumevanje, da li istraživanje koje student sprovodi samostalno može da se obavi za četiri ili pet sati, koliko vremena je potrebno da se napiše izveštaj od jedne stranice na osnovu tog istraživanja i sl. Prvi od navedenih primera, čitanje teksta, jasno pokazuje koliko je odsustvo jedinstvenih kriterijuma velika manjkavost ESPB-a i u kojoj meri otvara mogućnost za subjektivne procene, koje mogu da dovedu do značajnih neujednačenosti u opterećenju na nivou kurseva i studijskih programa. Naime, s jedne strane, sasvim je logično očekivati da je predmetni nastavnik stručnjak za oblast iz koje koncipira kurs i da zbog toga veoma dobro poznaje relevantnu literaturu, ali ta ista stručnost i poznavanje literature predstavljaju veliki problem za procenu studentskog opterećenja, jer otežavaju nastavniku da realno proceni vreme koje će studentima biti potrebno da sa razumevanjem pročitaju tekst i povećaju svoje poznavanje tematske materije kursa. Drugi naveden primer, procena trajanja istraživanja, takođe odlično ilustruje probleme s kojima se nastavnik susreće prilikom koncipiranja kursa. Kao stručnjak iz svoje oblasti, nastavnik, na osnovu sopstvenog iskustva i stečenih znanja i veština, može realno i relativno precizno da proceni vreme koje je njemu samom neophodno da se obavi određeni istraživački postupak. Ta procena je međutim otežana kada nastavnik mora da proceni vremenske okvire za

obavljanje istraživanja od strane studenata, kojima je to, recimo, prvi put da koriste određeni metod, kao i instrumente, softver ili procedure koje taj metod implicira.

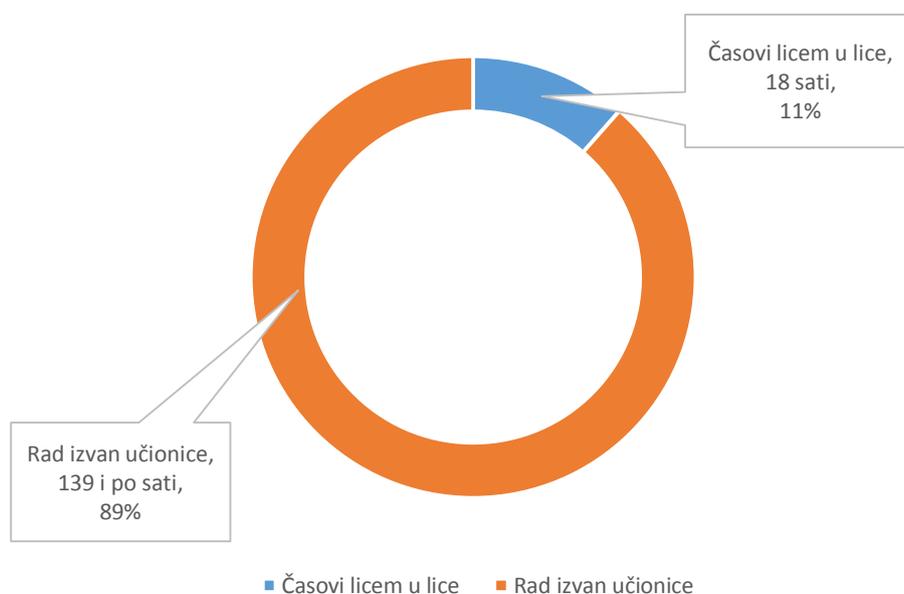
Evropski direktorat za obrazovanje i kulturu je, očigledno svestan ovog problema, u centralnom dokumentu o ESPB-u naveo da je „ako [rezultati studentskih] evaluacija otkriju raskorak između predviđenog opterećenja i vremena koje je većini studenata zaista bilo potrebno da postignu očekivane ishode učenja, neophodno obaviti reviziju opterećenja, ishoda učenja ili metoda nastave i učenja“, pri čemu se takođe navodi da ta revizija ne bi trebalo da se obavlja u toku nastave, već tokom sledeće školske godine (European Union i ostali, 2009, str. 20). Ovo predstavlja gotovo eksplicitno priznanje da je procena opterećenja, koncipirana na ovaj način, proces tokom koga se mogu očekivati greške, a veoma je zanimljivo da je preporuka Direktorata da se ta greška ispravi tokom sprovođenja nastave sa sledećom generacijom studenata, tj. da ne postoje preporuke o tome kako umanjiti posledice tako nastalih grešaka u generaciji koja pohađa kurs i koja direktno trpi posledice grešaka u proceni studentskog opterećenja.

U svetlu svega do sada rečenog i na osnovu navedenih citata, može se tvrditi da jedina jasno koncipirana mera za procenu studentskog opterećenja u centralnom dokumentu o ESPB-u jeste način obračunavanja opterećenja studenata kroz nastavne časove, gde je formula veoma jednostavna: broj nedeljnih časova kontaktne nastave množi se sa brojem nastavnih nedelja u semestru (European Union i ostali, 2009, str. 18). Procena opterećenja svih ostalih aktivnosti u okviru kruga u potpunosti je prepuštena pojedinačnim visokoškolskim institucijama i, u krajnjoj instanci, pojedinačnim nastavnicima, koji imaju punu slobodu da za procenu opterećenja koriste svoje kriterijume, na čemu god oni bili utemeljeni. Kao što je već jednom rečeno, ova vrsta nedorečenosti kriterijuma, odnosno njihovog potpunog odsustva, stvara mogućnost da u nastavnoj praksi dođe do velikih razlika u opterećenju studenata među kursevima koje drže različiti nastavnici, a koji

nominalno impliciraju jednako opterećenje. Inače, problem procene opterećenja postaje sve izraženiji u evropskom visokoškolskom obrazovnom prostoru, a najdetaljniji prikaz problema, primarno iz perspektive nemačkog visokog školstva, daje tematski zbornik indikativnog naziva *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten: Eine empirische Studie* (Radno opterećenje na osnovnim akademskim studijama: dostupno vreme i ponašanje studenata: empirijska studija), u čijem uvodu urednice navode da postoji sve veći jaz između opterećenja koje ESPB propisuje kao norme, stvarnog opterećenja i vremena koje studenti zaista posvećuju učenju, a koje je prema istraživanju urednica daleko ispod minimalnih normativnih vrednosti ustanovljenih u okviru ESPB-a (Schulmeister & Metzger, 2011, str. 7–11).

Da bi se barem delimično smanjila subjektivnost u proceni opterećenja studenata, koju ESPB indirektno može da izazove, u ovom radu je uložena velika namera da se opterećenje proceni na način koji je u manjoj ili većoj meri objektivniji. Kada je reč o opterećenju kroz interaktivnu nastavu licem u lice, tj. kroz kontaktne časove, problem objektivnosti ne postoji: opterećenje proisteklo iz nastave licem u lice je inherentno objektivno merljivo jer se izračunava na već pomenuti način koji definiše dokumentacija o ESPB-u – množenjem broja nastavnih nedelja sa brojem časova nastave licem u lice. Kao što pokazuje Grafikon 23, na 385. stranici, ukupno procenjeno opterećenje studenata iznosi 157 sati i 30 minuta. U okvirima ovog ukupnog opterećenja, proporcija nastave u učionici (18 sati) i nastave izvan učionice (139 sati i 30 minuta), je u ogromnoj meri pomerna u korist nastave izvan učionice, koja čini čak 89% opterećenja studenata, dok nastava u učionici predstavlja, kolokvijalno govoreći, samo vrh ledenog brega u pogledu ukupnog opterećenja studenata u okviru kursa kao celine. Razlozi za ovakvu proporciju detaljnije su objašnjeni u pododeljku 3.4.3.1., koji se bavi institucionalnim problemima u koncipiranju kursa, a na ovom mestu je dovoljno reći da je ona uslovljena organizacionim zahtevom da svaki kurs

na diplomskim akademskim studijama vredi 6 bodova (6 ECTS), s jedne strane, i, s druge strane, organizacionim zahtevom da se nastava na diplomskim akademskim studijama obavlja isključivo subotom, u ukupnom obimu od 24 četrdesetpetominutna časa, tj. u ukupnom obimu od 18 sati kontaktne nastave.



Grafikon 23: Proporcija nastave u učionici (18 sati) i nastave izvan učionice (139 sati i 30 minuta)

Kada je reč o nastavi, tj. studentskom radu, izvan učionice, problem objektivnosti u proceni studentskog opterećenja postaje potpuno jasan i može da se konstatuje na nekoliko različitih nivoa: (1) procena studentskog opterećenja koje proizlazi iz obrade nastavnih resursa (snimljena predavanja i demonstracije) preko LMS-a, (2) procena studentskog opterećenja koje proizlazi iz čitanja obavezne literature, (3) procena studentskog opterećenja koje proizlazi iz samostalnog ili timskog rada (u ovom slučaju to je istraživanje korpusa) i, konačno, (4) procena studentskog opterećenja koje proizlazi iz pisanja izveštaja, članaka ili drugih vrsta tekstova. Ostatak ovog pododeljka objasniće na koji način je izvršena procena studentskog opterećenja za ove aktivnosti i na koji način je povećan stepen objektivnosti ovih procena.

3.4.2.2.1. Mrežni nastavni resursi

U kursu koji se odvija u hibridnom okruženju po principu preokrenute učionice, relativno je lako na objektivan način proceniti opterećenje koje proizlazi iz obrade nastavnih resursa preko LMS-a. Pošto ove materijale čine snimljena predavanja i demonstracije, a znanja sadržana u njima se konsoliduju kroz časove interaktivne nastave u učionici i kroz samostalnu analizu korpusa, može se pretpostaviti da je moguće primeniti proporciju 1:1 u proceni opterećenja, jer se sa velikim stepenom sigurnosti može pretpostaviti da studenti neće morati ove materijale da obrađuju dva ili više puta.

Kada je reč o snimljenim predavanjima razlog za prethodnu tvrdnju baziran je na odluci da snimljena predavanja budu organizovana po principu mikroučenja i da između svake od manjih celina postoji konceptTest koji proverava razumevanje ključnih koncepata i čije uspešno rešavanje „otključava“ nastavak snimljenih materijala. Ova neophodnost rešavanja konceptTesta predstavlja motivacioni faktor koji bi trebalo da pozitivno utiče i na koncentraciju studenta. Dodatni razlog zašto se za snimljena predavanja primenjuje procena opterećenja po proporciji 1:1 bazirana je na jednoj od ključnih metodoloških prednosti primene e-učenja: student savladavanje ovih snimljenih predavanja može da prekine unutar bilo koje od manjih tematskih celina koje su rezultat primene principa mikroučenja. Drugim rečima, mogućnost „pauziranja“ sadržaja iscepkanih u manje celine omogućava da se pretpostavi da će motivacija i koncentraciji tokom obrade snimljenih predavanja konstantno biti na visokom nivou, jer studenti imaju mogućnost da ove sadržaje obrađuju u optimalnim okolnostima, tj. kada i gde to njima odgovara.

Kada se, pak, govori o snimljenim demonstracijama rada u različitim programima i demonstracijama primene različitih metoda korpusne lingvistike, razlog za primenu proporcije 1:1 u proceni opterećenja leži u odluci da ove demonstracije budu direktno povezane sa praktičnim zadacima koje studenti samostalno ili u grupi moraju da obave na

odabranom korpusu. Drugim rečima, demonstracije pokazuju studentima kako, korak po korak, da obave istraživanja koja čine deo konačne ocene na kursu. Štaviše, ove demonstracije su izrađene tako da od studenata traže da svaki korak prikazan u demonstraciji samostalno ponove na svojim računarima. Pošto dobra ocena i polaganje ispita predstavljaju, verovatno, najjače motivacione faktore iz perspektive studenata i pošto ove demonstracije direktno utiču na uspešno obavljanje zadataka koji se ocenjuju, može se opet očekivati da će motivacija i koncentracija tokom njihove obrade biti na veoma visokom nivou i da studenti neće morati da im se vraćaju više puta.

Naravno, ove pretpostavke odnose se na većinu studenata, ali je sasvim razumno očekivati da će pojedinačni studenti predavanja možda da pogledaju i dva puta, a demonstracije dva ili čak tri puta.

3.4.2.2. Čitanje obavezne literature

Kada je reč o proceni studentskog opterećenja koje proizlazi iz čitanja obavezne literature, situacija je, kolokvijalno govoreći, krajnje haotična, iako se na prvi pogled ne čini da je tako. Naime, ako se opterećenje studenata na osnovu čitanja literature procenjuje prema podacima koji su dostupni u anglofonim izvorima, čini se da je računica sasvim jednostavna. Problemi nastaju kada se podaci iz anglofonih izvora uporede sa podacima koje navode evropski i srpski izvori, jer između njih postoji ogromna razlika.

U anglofonom literaturi navodi se da je prosečna brzina čitanja studenata oko 300 reči u minuti (Carver, 1983, str. 210), uz moguće oscilacije između 10 i 20%, pri čemu je najvažnije imati na umu da Carverovo istraživanje, kao i prethodna istraživanja koja on citira, navode na zaključak da je brzina čitanja više ili manje konstantna i da na zavisi od težine teksta ili redundantnosti materijala (Carver, 1983, str. 213). Brzina čitanja ne mora nužno da bude povezana sa razumevanjem pročitano, pa tako Carverovo istraživanje nije merilo stepen razumevanja pročitano teksta (Carver, 1983, str. 193), iako se u članku

navodi da su neka od prethodnih istraživanja, čiji rezultati se više ili manje poklapaju sa istraživanjem Carvera, pokazala da je brzina čitanja studenata 280 reči u minuti pri stepenu razumevanja od 70% (Carver, 1983, str. 207). Na ovom mestu bilo bi prikladno objasniti šta se tačno podrazumeva pod terminom 'čitanje sa razumevanjem', ali za takvu raspravu prosto nema dovoljno prostora u ovom radu: detaljan osvrt na kognitivne procese koje implicira čitanje sa razumevanjem može se naći kod Gougha, Hoovera i Petersonove (1996).

Nešto novija anglofona istraživanja brzine čitanja iz perspektive informacionih tehnologija, tj. brzine čitanja sa ekrana, pokazuju da prosečne odrasle osobe čitaju brzinom od 250 reči u minuti uz stepen razumevanja od 80% (npr. Bernard, Chaparro, & Russell, 2001; Russell & Chaparro, 2001).

Sva ova istraživanja sprovedena su na izvornim govornicima engleskog jezika, dok studentima na diplomskim akademskim studijama anglistike engleski jezik ipak nije maternji jezik, ali, s druge strane, jeste jezik struke. Imajući u vidu da se radi o studentima diplomskih akademskih studija anglistike, koji u skladu sa ishodom osnovnih studija anglistike poseduju jezičke kompetencije na nivou C2, ili barem na viokom C1 nivou, Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike²³², može se pretpostaviti da ovi studenti sigurno mogu da postignu brzinu čitanja prosečnog odraslog izvornog govornika engleskog od 250 reči u minuti, ali se ipak, najverovatnije, od njih ne može očekivati da mogu da čitaju brzinom od 300 reči u minuti, koliko postižu studenti kojima je engleski maternji jezik.

Određivanje brzine čitanja je, međutim, samo polovina problema. S obzirom na to da se brzina čitanja izražava u broju reči u minuti, prilikom procene opterećenja studenata neophodno je imati barem okvirnu procenu broja reči na stranici teksta. U ovom radu, prilikom koncipiranja kursa iz korpusne lingvistike procenjeno je da prosečna stranica ima

523,5 reči. U kombinaciji sa procenom o brzini čitanja od 250 reči u minuti, to znači da se prosečna brzina čitanja studenata može zaokružiti na 1 stranicu za dva minuta ($523,5 / 250 = 2,094$).

Procena o prosečnom broju reči na stranici bazirana je na prebrojavanju broja redova i broja reči u redu u dva najčešća naslova koji se u okviru kursa koriste kao obavezna literatura: (1) McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies: an advanced resource book, Unit A1*. New York: Routledge (46 redova po stranici, 12 reči po redu = 552 reči po stranici) i (2) Kennedy, G. D. (1998). *An introduction to corpus linguistics, Chapter 2: The Design and Development of Corpora (2.6. Compiling a Corpus)*. London; New York: Longman (45 redova po stranici, 11 reči po redu = 495 reči po stranici). Cifra od 523,5 reči je aritmetička sredina upravo navedenih cifri. Naravno, ovu procenu je bilo moguće primeniti samo za naslove koji su, kao i upravo navedeni naslovi, formata B5 ili A5. Opterećenje studenata za čitanje naslova formata A4 ili *Letter* moralo je da se računa na nešto drugačiji način, kao što je recimo bio slučaj sa Church, K., Gale, W., Hanks, P., & Kindle, D. (1991). Using Statistics in Lexical Analysis. In *Lexical acquisition: exploiting on-line resources to build a lexicon* (pp. 1–32). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. Ovaj članak, primera radi, ima maksimalno 48 redova po stranici, i 20 reči po redu, što daje cifru od 960 reči po stranici, ali je zbog velikog broja tabela koje prikazuju konkordancije analiziranih reči, kao i zbog obimne bibliografije, ukupan broj strana umanjen za 10. Za ovakve naslove procena broja strana vršena je dupliranjem broja stranica: na primer, pomeniti članak se računao kao članak od 44 stranice (32 originalne stranice – 10 stranica konkordancija i bibliografije = 22 stranice, 22 stranice * 2 = 44 stranice). Iako 960 reči po stranici nije duplo više od 523,5 reči po stranici, faktor 2 je odabran zato što su ovakvi naslovi uglavnom kompleksni, usko stručni, članci iz naučnih

časopisa, a ne prijemčivo pisana poglavlja iz knjiga koje su pisane sa ciljem da mogu da se upotrebe kao udžbenici iz korpusne lingvistike, poput dva ranije navedena naslova.

Sve što je upravo rečeno o proceni opterećenja koje proizlazi iz čitanja obavezne literature, navodi na zaključak da čitanje jedne stranice udžbenika formata A5 ili B5 zahteva oko 2 minuta vremena, odnosno da se za jedan sat može očekivati da student pročita 30 stranica, odnosno nešto više od 3 sata za 100 stranica. Kada se, međutim, pogledaju srpski izvori o ESPB-u, procena opterećenja je potpuno drugačija. Marinković-Nedučin, Lazetić i Turajlić navode da „student prve godine može da pročita 4-5 strana u jednom satu, ukoliko pisani tekst nije previše kondenzovan i/ili složen“, a potom navode ogradu da se ta procena odnosi na „pripremu usmenog ili pismenog ispita, seminarskih ili drugih radova“, pri čemu takođe navodi da je „za studente viših godina broj strana po satu 6-7“ (Marinković-Nedučin, Lazetić, & Turajlić, 2002, str. 20). Drugim rečima, prema ovom srpskom izvoru, studenti prve godine mogu da pročitaju 100 stranica za 20 do 25 sati (što je između 12 i 15 minuta za jednu stranicu teksta), a studenti viših godina za 14 do 16 sati (između 8 i 10 minuta za jednu stranicu teksta). Autori ne navode izvor(e) na kojima su bazirane ove procene opterećenja, niti se navodi format stranice i prosečan broj reči po stranici. Pri tome, važno je primetiti da cifra navedena za studente viših godina studija implicira brzinu čitanja koja je između 4 i 5 puta sporija od procene sa početka ovog pasusa koja je bazirana na više anglofonih izvora i na brojanju reči u knjigama i člancima. Cifra koja se navodi za prvu godinu studija je između 6 i 7 puta sporija.

Mogući razlog za ovako veliku razliku u proceni opterećenja koje proizlazi iz čitanja obavezne literature može da bude različita svrha čitanja literature. Na osnovu napomene da se navedene cifre odnose na pripremu ispita i pisanje seminarskih radova, može se pretpostaviti da srpski izvori čitanje literature posmatraju nejverovatnije iz perspektive memorisanja činjenica i razumevanja pročitano, dok anglofoni izvori čitanje posmatraju

iz perspektive razumevanja, ali ne i iz perspektive sposobnosti reprodukcije egzaktnih činjenica. Indikacija da ova ogromna razlika u nominalnoj brzini čitanja između naučne literature za englesko govorno područje i srpskih izvora o ESPB-u možda delimično i jeste uzrokovana ovim drugačijim svrhama može da se pronađe u kalkulatoru za izračunavanje studentskog opterećenja prema ESPB normativima, koji je razvio Kauko Jaakko-Pekka sa Univerziteta u Helsinkiju. U ovom kalkulatoru navode se četiri različite brzine čitanja, zavisno do svrhe čitanja i od kompleksnosti teksta: (1) lak tekst: jedno čitanje (100 stranica za 7 sati, tj. 1 stranica za 4,2 minuta), (2) težak tekst: jedno čitanje (100 stranica za 10 sati, tj. 1 stranica za 6 minuta), (3) lak tekst: detaljno savladavanje teksta kroz tri čitanja; upoznavanje teksta, hvatanje beleški tokom drugog čitanja i revizija (100 stranica za 20 sati, tj. 1 stranica za 12 minuta), i (4) težak tekst: detaljno savladavanje teksta kroz tri čitanja; upoznavanje teksta, hvatanje beleški tokom drugog čitanja i revizija (100 stranica za 30 sati, tj. 1 stranica za 18 minuta) (Jaakko-Pekka, 2004). Kao i srpski autori, Kauko Jaakko-Pekka ne navodi izvore i studije na kojima se baziraju ove vrednosti.

Kada se brzine čitanja koje navodi Jaakko-Pekka, međutim, uporede sa brzinom čitanja koje navode Marinković-Nedučin, Lazetić i Turajlić i sa brzinom čitanja na engleskom jeziku od oko 250 reči u minuti, postaje jasno da ne postoji čak ni načelni konsenzus oko brzine čitanja i da procena opterećenja koje proizlazi iz čitanja obavezne literature ne može da se obavi na standardizovan način, već da je nastavnik prilikom koncipiranja kursa prisiljen da odabere jednu od normi ili da, pak, primeni neko kompromisno rešenje. Ove različite norme za brzinu čitanja su na vizuelno prijemčiviji način prikazane u Tabeli 28, koja na najbolji način predstavlja diskrepancije između njih.

Kao što je veoma jasno vidljivo iz Tabele 28, ni srpski ni evropski izvori ne definišu veličinu stranice kroz broj reči, ili na bilo koji drugi način. Drugim rečima, prema ovim izvorima „stranica“ predstavlja apstraktnu mernu jedinicu za veličinu teksta koja može da

se tumači na bilo koji način. Iako su po nedorečenosti u definisanju veličine stranice potpuno isti, srpski i evropski izvori razlikuju se u pogledu kriterijuma na kojima se baziraju različite procene o brzini čitanja. Srpski izvor pravi razliku u brzini čitanja na osnovu pretpostavljenih studentskih kompetencija, pri čemu se distinkcija pravi između studenata prve godine, s jedne strane, i studenata svih viših godina studija, s druge strane. Evropski izvor razliku u proceni brzine čitanja bazira na sasvim drugim kriterijumima: kompleksnosti teksta (koja nije eksplicitno definisana) i cilju čitanja (da li se tekst čita jednom radi upoznavanja sa materijom, ili se aktivno čita tri puta u cilju potpunog ovladavanja opisanom materijom).

	Evropski izvori: težak tekst, tri čitanja (veličina stranice nije definisana)	~ 18 min.
	Evropski izvori: lak tekst, tri čitanja (veličina stranice nije definisana)	~ 12 min.
	Evropski izvori: težak tekst, jedno čitanje (veličina stranice nije definisana)	~ 6 min.
	Evropski izvori: lak tekst, jedno čitanje (veličina stranice nije definisana)	~ 4,2 min.
	Srpski izvori - studenti viših godina (veličina stranice nije definisana)	~ 8-10 min.
	Srpski izvori - studenti prve godine (veličina stranice nije definisana)	~ 12-15 min.
	Anglofoni izvori (stranica teksta sadrži oko 500 reči)	~ 2 min.
Brzina čitanja jedne stranice teksta		

Tabela 28: Različite procene o prosečnoj brzini čitanja: anglofoni, srpski i evropski izvori.

U svetlu ovih potpuno različitih kriterijuma za procenu studentskog opterećenja koje proizlazi iz čitanja obavezne literature u okviru kursa, autor je bio prisiljen da pronađe kompromisno rešenje tokom koncipiranja kursa korpusne lingvistike i procene studentskog opterećenja na njemu. Imajući u vidu da se kurs korpusne lingvistike

koncipiran u ovom poglavlju razvija za diplomske studije *anglistike* i da bi trebalo da se odvija na *engleskom jeziku*, odlučeno je da se veliki značaj prida proceni brzine koja se navodi u anglofonoj literaturi, posebno jer je od svih navedenih procena brzine čitanja ona jedina koja je utemeljena na empirijskim istraživanjima. S druge strane, prilikom procene brzine čitanja uzeto je u obzir i da su studenti diplomskih akademskih studija već prošli prvi ciklus visokog školstva i da se od njih može očekivati brzina čitanja koja prevazilazi brzinu čitanja studenata osnovnih studija. Konačno, prilikom procene brzine čitanja ovde se takođe prepostavlja da će studenti obaveznu literaturu čitati samo jednom, ali sa razumevanjem, pošto je obavezna literatura, s jedne strane, izabrana sa ciljem da bude komplementarna nastavnim sadržajima koje studenti obrađuju na interaktivnim predavanjima, kroz nastavne objekta na LMS-u, i sa veštinama koje praktično primenjuju kroz samostalni ili timski rad, ali, s druge strane, poznavanje odabrane literature neće biti proveravano kroz bodovno masivne završne ispite. Na ovom mestu je važno napomenuti da to ne znači da se ne proverava da li je student pročitao i razumeo obaveznu literaturu, kao ni da to znači da čitanje literature nikako ne utiče na završnu ocenu: savladanost obavezne literature proverava se koncept Testovima koji moraju da budu uspešno rešeni da bi se studentu „otključao“ pristup nastavnim materijalima za sledeću radnu nedelju, a tačni odgovori učestvuju u završnoj oceni sa 10% (vidi pododeljak 3.4.2.2.5.). Dakle, ovladavanje pročitanim materijom se proverava na nivou razumevanja ključnih koncepata i ocenjuje se kao predispitna aktivnost, ali se ne proverava faktorgrafsko memorisanje i završni ispit nije baziran na proveru memorisanja sadržaja obavezne literature.

U skladu sa ovim odlukama, kao kompromisna procena brzine čitanja u ovom kursu je upotrebljena vrednost od 4,2 minute po stranici teksta, što je, u stvari, procena brzine čitanja koju Jaakko-Pekka navodi za lake tekstove koji se čitaju jednom. Ova brzina je duplo sporija od brzine koja se navodi u anglofonoj literaturi, ali je više nego duplo veća od brzine

koju Marinković-Nedućin, Lazetić i Turajlić navode za studente viših godina studija. Takođe je važno napomenuti da se prilikom procene brzine čitanja stranica ovde definiše kao 523,5 reči, u skladu sa ranije opisanom analizom broja reči na stranicama literature obuhvaćene kursom. Brzina čitanja od 1 stranice za 4,2 minute, dakle, predstavlja kompromis koji u sebi integriše činjenicu da se ovaj kurs obavlja u evropskom visokoškolskom okruženju, na diplomskim akademskim studijama, da savladanost literature neće biti proveravana na nivou pamćenja činjenica i da kurs pohađaju studenti koji nisu izvorni govornici engleskog jezika, što je važno imati na umu jer je odabrana obavezna literatura skoro u potpunosti pisana na engleskom jeziku. Sasvim je moguće da studenti diplomskih studija anglistike mogu da čitaju brže od 1 stranice za 4,2 minute (autor je štopericom merio svoju brzinu čitanja tekstova na engleskom jeziku, i ona iznosi oko 320 reči u minuti, tj. manje od 2 minute po stranici), ali ova brzina čitanja predstavlja kompromisno rešenje, koje naknadno može da se koriguje u skladu sa povratnim informacijama koje se dobijaju od studenata. Jedan od mogućih načina za rešavanje ovih problema bilo bi istraživanje brzine čitanja engleskih tekstova studenata viših godina osnovnih akademskih studija anglistike i studenata diplomskih akademskih studija anglistike: ovakva studija stvorila bi empirijski potvrđene okvire za procenu studentskog opterećenja koje proizlazi iz čitanja obavezne literature. U tom pogledu, zanimljivo je pomenuti da neki američki univerziteti, na primer *Central Washington University*²³³, imaju uhodanu praksu da tokom prve radne nedelje u školskoj godini obavljaju procenu brzine čitanja kod studenata svih godina studija.

Kao konačni zaključak ove rasprave o proceni studentskog opterećenja koje proizlazi iz čitanja obavezne literature, može se reći da je kao kompromisno rešenje odabrana prosečna brzina čitanja od 4,2 minute po stranici teksta, pri čemu je stranica bila definisana kao 523,5 reči na osnovu analize broja redova i prosečnog broja reči po redu u najčešće

korišćenim naslovima u okviru kursa. Opterećenje studenata usled čitanja obavezne literature koje je navedeno u tabelama koje prikazuju skupove aktivnosti nastave i učenja (Tabela 15 – Tabela 26) bazirano je upravo na ovim vrednostima, a stranice A4 formata brojale su se kao dve stanice A5 ili B5 formata. Takođe, prilikom izračunavanja opterećenja nisu se računale stranice sa bibliografijom, ako ih naslov iz obavezne literature sadrži. Kao zaključak se takođe mora navesti da postoje velike razlike među autorima u pogledu prosečne brzine čitanja studenata, a pri tome postoje i velike razlike u kriterijumima koji se koriste za pravljenje distinkcije između različitih brzina čitanja.

3.4.2.2.3. Individualno ili timsko pretraživanje korpusa

Skup aktivnosti koji najviše učestvuje u opterećenju studenata u kursu korpusne lingvistike koji je koncipiran u prethodnim pododeljcima je sasvim sigurno skup aktivnosti u kojima studenti samostalno ili u timovima obavljaju pretraživanje i analizu korpusa. Ove aktivnosti su u tabelama prikazane zajedno, ali se, u stvari, radi o dve zasebne aktivnosti: jednu aktivnost čini pretraživanje korpusa i dobijanje podataka, dok drugu aktivnost, koja je direktno povezana i zavisna od prve aktivnosti, čini analiza rezultata pretrage korpusa i pisanje izveštaja ili kratkih članaka o zaključcima koji mogu da se izvedu na osnovu ovako sprovedene analize. U ovom odeljku biće objašnjeni principi koji su bili korišćeni za procenu studentskog opterećenja u prvoj od ovih međusobno povezanih aktivnosti: pretraživanje korpusa.

S obzirom na to da su aktivnosti pretraživanja i anotiranja korpusa usko stručnog tipa, potpuno je jasno da ne postoje nikakvi opšti normativni okviri koji bi mogli da se upotrebe u svrhu procene ove vrste studentskog opterećenja. Sledstveno tome, procena opterećenja u ovom domenu aktivnosti u potpunosti zavisi od nastavnika koji projektuje i koncipira kurs, tj. od metode koje nastavnik razvije u cilju adekvatne procene studentskog opterećenja.

Jedan od načina za procenu ove vrste studentskog opterećenja jeste da se ta procena bazira na osnovu ličnog iskustva nastavnika o vremenskom trajanju određene aktivnosti, na primer, na osnovu subjektivne procene vremena koje je potrebno da se u korpusima *LOB* i *FLOB* pronađu modalni glagoli, bazirane na prethodnim sličnim pretragama koje je nastavnik obavio. S druge strane, ovakva procena, iako se može smatrati validinom i relativnom preciznom, najverovatnije ne obuhvata vreme koje je studentu potrebno da instalira odgovarajući softver, da rezultate pretraživanja snimi u zaseban fajl i da potom rezultate uveze u, recimo, programu *Excel* kako bi se potom obavila statistička analiza.

Upravo zbog toga je odlučeno da prilikom procene trajanja aktivnosti koje impliciraju samostalni ili individualni rad sa korpusima – bez obzira da li je reč o pretraživanju korpusa ili anotaciji korpusa – ključni kriterijum za procenu studentskog opterećenja bude merenje vremena koje je nastavniku potrebno da obavi određenu aktivnosti, što bi moglo da se opiše terminom „simulacija studentskog rada“. Pri tome, važno je napomenuti da je ova svojevrsna simulacija studentske aktivnosti obuhvatala sve relevantne korake: preuzimanje odgovarajućeg programa, preuzimanje korpusa, instalaciju programa, otpakivanje korpusa, pretraživanje korpusa, proveru rezultata pretraživanja i snimanje konačnih rezultata u zaseban fajl (radi uvoza u *Excel* ili neki drugi program relevantan za sprovođenje dalje analize). Naravno, uprkos odluci da se kurs koncipira tako da na LMS-u studentima budu dostupni snimci koji ih korak po korak vode kroz relevantne istraživačke postupke, od studenata se ipak ne može očekivati da već u prvom pokušaju savršeno ovladaju određenom metodom ili radom u određenom programu čiju primenu ta metoda implicira. Zbog toga je odlučeno da se opterećenje koje je utvrđeno probnim obavljanjem određene aktivnosti od strane nastavnika uveća za pola sata. Ova vrednost je autorova subjektivna procena o vremenu koje će studentima biti potrebno da ovladaju određenim istraživačkim postupkom i da ga zatim primenjuju na efikasniji način. Sva opterećenja su takođe zaokružena na

period od pet minuta. Drugim rečima, ako je nastavniku za pronalaženje modalnih glagola bilo potrebno 13 minuta, procenjeno vreme za studente je 45 minuta (13 minuta + 30 minuta = 43 minuta, zaokruženo na 45 minuta). Iako se na osnovu prethodnog primera može pomisliti da je pola sata vremenski period koji je suviše velik i da se njime na određeni način „naduvava“ studentsko opterećenje, na primeru procene da je nastavniku potrebno, recimo, 3 sata da pronade sve glagolske oblike u autorskom korpusu, postaje jasno da dodavanje pola sata ne predstavlja veliki udeo u procenjenom opterećenju.

Naravno, sa pravom se može postaviti pitanje zašto izračunavanje studentskog opterećenja nije obavljano proporcionalnom metodom, uz povećavanje izmerenog opterećenja za, na primer, 25%. Razlog zašto je ovakvo rešenje odbačeno jeste što bi, barem po mišljenju autora ove disertacije, upravo ovakvo rešenje izazvalo neopravdano „naduvavanje“ studentskog opterećenja, jer bi se aktivnosti koje zahtevaju veliki utrošak vremena, na primer aktivnost od 10 sati, povećale nesrazmerno mnogo u odnosu na efikasnost koja od studenata može da se očekuje nakon inicijalne faza ovladavanja određenim postupkom ili veštinom, u ovom primeru to povećanje iznosilo bi 2 i po sata. Naime, različite istraživačke aktivnosti koje prethode analizi rezultata pretraživanja korpusa su po svojoj prirodi prilično repetitivne, što se posebno odnosi na proces anotiranja korpusa, pa se može očekivati da će nakon inicijalne faze tokom koje će studenti da rade sporije nego što je očekivano, relativno brzo (za pola sata) doći do njihovog ubrzanja, kako određeni postupak polako prerastu u svojevrсну rutinu. U krajnjoj liniji, stvaranje svojevršne rutine i ovladavanje praktičnim veštinama pretraživanja korpusa predstavlja i jedan od željenih ishoda kursa, zbog koga vremenski najzahtevnije aktivnosti i jesu bazirane na radu sa korpusima.

Do sada opisani postupak procene opterećenja odnosi se na individualne aktivnosti pretraživanja korpusa. Za timske aktivnosti procena je obavljena na osnovu subjektivne

procene autora bazirane na prethodnom radu sa studentima na osnovnim i diplomskim studijama anglistike, na krusevima Informatička tehnologije i prevođenje, Istorija engleskog jezika, Tumačenje i prevođenje srednjoengleskih tekstova, Istorijaska sociolingvistika i Uvod i istorijsku lingvistiku. Na ovim kursovima od studenata se traži, ili se tražilo u slučajevima kurseva koji su ukinuti, da obavljaju mikroistraživanja i/ili pišu seminarske radove koji obuhvataju istraživački rad u vidu pretraživanja i/ili anotacije jednojezičkih korpusa ili paralelnih korpusa. Od pomenutih kurseva, za procenu opterećenja u okviru timskog rada na anotaciji anglicizama (TLA7) najrelevantniji je iskustvo u radu na kursu Informatička tehnologija i prevođenje na diplomskim akademskim studijama anglistike, gde se od studenata traži da timski anotiraju prevodilačke greške u paralelnom korpusu, što predstavlja aktivnost koja je gotovo identična anotaciji anglicizama. Kada je reč o proceni opterećenja u timskoj aktivnosti analize gramatičke konstrukcije u korpusu *BNC Baby* (TLA10), procena je bazirana na iskustvu autora stečenom tokom nastave na kursovima Istorija engleskog jezika i Istorijaska sociolingvistika, gde se od studenata tražilo da napišu seminarski rad baziran na analizi korpusa, pri čemu su se teme najviše bavile analizom promena u gramatičkim konstrukcijama. Konačno, kada je reč o proceni opterećenja koje proizlazi iz timskog rada na istraživanju pojedinačne reči, te pisanju i poređenju rečnike odrednice, procena opterećenja je uglavnom bazirana na iskustvu koje je autor stekao tokom rada na izradi rečnika *Oxford English-Serbian Student's Dictionary: englesko-srpski rečnik sa srpsko-engleskim indeksom*, kada je imao ugovorno definisanu obavezu da prilikom prevođenja engleskih odrednica proverava korpus *BNC*. Procene opterećenja ovih timskih aktivnosti takođe obuhvataju vreme neophodno za koordinaciju timskog rada, koje je procenjeno na 60 minuta: ko će da obrađuje koji deo primera u okviru leksičko-gramatičke analize, ko će da anotira koji deo korpusa, ko će da paralelizuje koji deo tekstova, Iako su ove procene

subjektivne, njihova objektivnost može i mora da se poveća tokom realizacije kursa kroz modifikaciju aktivnosti od jedne do druge školske godine na osnovu podataka dobijenih putem studentske evaluacije. Drugim rečima, teško je pronaći metod procene opterećenja timskih aktivnosti koji će već prilikom prve iteracije da bude precizan, već se preciznost inicijalne procene opterećenje mora proverati tokom sprovođenja kursa. Takođe, kao što je urađeno u ovom slučaju, može se smatrati preporučljivim da nastavnik prilikom koncipiranja kursa i procene studentskog opterećenja već ima iskustvo u sprovođenju sličnih aktivnosti, koje može da upotrebi kao osnovu za procenu opterećenja studenata.

Opterećenje studenata koje proizlazi iz pretraživanja i anotiranja korpusa, kako individualnog, tako i timskog, navedeno u tabelama koje prikazuju skupove aktivnosti nastave i učenja (Tabela 15 – Tabela 26) bazirano je upravo na principima koji su predstavljeni u prethodnim pasusima. Ove procene nisu u potpunosti objektivne ili su čak potpuno subjektivne, u slučaju procene opterećenja na timskim aktivnostima, ali se može tvrditi da u datim okolnostima postignuta maksimalna moguća objektivnost.

3.4.2.2.4. Pisanje izveštaja, članaka i drugih vrsta tekstova i studentsko opterećenje

Poslednji tip studentskih aktivnosti obuhvaćenih ovim kursom koji je morao da bude predmet procene studentskog opterećenja činile su aktivnosti pisanja izveštaja i kratkih članaka baziranih na istraživanju korpusa i eventualnoj prethodnoj anotaciji korpusa. Svi izveštaji koji se traže od studenata su uvek izveštaji u obimu od jedne strane integralnog teksta (približno 500 reči) i još jedne ili više stranica sa tabelama ili grafikonima.

Članci koje studenti pišu u okviru završnog skupa aktivnosti (TLA12), s druge strane, trebalo bi da imaju obim od oko 5 stranica (približno 2500 reči), kao i sa sadrže jednu ili više tabela i grafikona.

Kao što je bio slučaj sa studentskim opterećenjem baziranim na čitanju obavezne literature, u pogledu procene opterećenja koje proizlazi iz pisanja takođe ne postoji konsenzus. Kada je reč o srpskim izvorima, Marinković-Nedučin, Lazetić i Turajlić (Marinković-Nedučin i ostali, 2002, str. 20) navode da je „za pisanje jednog teksta (seminarski, završni rad itd.) potrebno vreme koliko i za savlađivanje 50 strana teksta (monografije, naučni radovi, članci)“, što prema procenjenoj brzini čitanja iz istog izvora znači da je za seminarski rad potrebno između 400 i 500 minuta, tj. između, otprilike, šest i po i osam i po sati. Osnovni problem sa ovom normom za procenu opterećenja je što ne definiše obim seminarskog rada, tj. teksta koji u ovom vremenskom roku može da se napiše, jer obim seminarskog rada može da bude, recimo, između 15.000 i 30.000 slovnih znakova²³⁴. Drugim rečima, procena vreme za pisanje seminarskog rada navedena u srpskim izvorima o ESPB-u je u praksi neprimenjiva, jer se u proceni ne definiše obim seminarskog rada, niti u broju stranica, niti u broju reči.

S druge strane, evropski izvori za procenu opterećenja navode da je prosečno opterećenje studenta potrebno za pisanje jedne stranice teksta dva i po sata po jednoj stranici teksta, pri čemu se jedna stranica napisanog teksta definiše kao 250 reči (Jaakko-Pekka, 2004). Ako se ova procena primeni na vremenski okvir od šest i po do osam i po sati koji navode Marinković-Nedučin, Lazetić i Turajlić, ispada da, barem prema srpskim izvorima, seminarski rad ima obim od između 650 i 850 reči, tj. između dve i po i tri i po stranice. Inače, važno je napomenuti da se cifra od 250 reči po stranici pisanog tekst koju koristi ESPB kalkulator Jaakko-Pekkae poklapa sa definicijom rukopisne stranice koja se koristi, recimo, u Sjedinjenim Američkim Državama za procenu obima književnih tekstova (Smith, 2009). U ovom istom izvoru (Smith, 2009), navodi se da profesionalni pisci pišu brzinom od 3 do 5 rukopisnih stranica na sat, tj. 750 do 1250 reči na sat. Ova procena se, naravno, odnosi na prozne tekstove. Ako se ova brzina pisanja uporedi sa ESPB dokumentacijom na

srpskom i engleskom jeziku, stiče se utisak da je ESPB procena opterećenja na osnovu pisanja teksta koju navodi Jaakko-Pekka relativno konzervativna, dok se procena koju navode Marinković-Nedućin, Lazetić i Turajlić u velikoj meri poklapa sa brzinom pisanja prozних tekstova.

Pošto se prilikom koncipiranja kursa iz korpusne lingvistike pošlo od pretpostavke da pisanje izveštaja o pretraživanju korpusa obuhvata i analizu rezultata pretraživanja korpusa, kao i pripremu grafikona ili tabela koje ilustruju zaključke izvedene kroz te tabelu, odlučeno je da se prilikom procena studentskog opterećenje koje proizlazi iz pisanja tekstova koristi procena od jedne stranice za dva i po sata koju navodi Jaakko-Pekka. Još jedan razlog za ovu odluku predstavlja činjenica da izveštaji koje studenti pišu o svojim korpusnim istraživanjima predstavljaju, suštinski, stručne tekstove, a ograničenje od jedne stranice implicira da studenti moraju da ulože veliki napor da svoju analizu prikažu na koncizan i efikasan način. Konačno, dodatni razlog zašto je odabrana konzervativna procena opterećenja čini i činjenica da studenti diplomskih studija anglistike nisu izvorni govornici engleskog jezika, a ove tekstove pišu na engleskom jeziku.

U tabelama koje prikazuju skupove aktivnosti nastave i učenja (Tabela 15 – Tabela 26), opterećenje studenata koje proizlazi iz analize rezultata pretraživanja korpusa i pisanja izveštaja ili članaka baziranih na toj analizi utemeljeno je upravo na ovaj proceni da pisanje jedne stranice zahteva dva i po sata.

Ovim opisom principa procene studentskog opterećenja koje proizlazi iz pisanja tekstova završava se pododeljak posvećen proceni studentskog opterećenja kao neizostavnom delu projektovanja i koncipiranja kursa. U sledećem pododeljku fokus rasprave se prenosi na temu ocenjivanja, kao jedne od najvažnijih aktivnosti u projektovanju kurseva po principu konstruktivnog poravnavanja.

3.4.2.2.5. Provera znanja: ocenjivanje i deskriptori za ocenjivanje

U skladu sa principima konstruktivnog poravnavanja (vidi objašnjenje koje počinje na 309. stranica), treća faza projektovanja kursa je formulisanje deskriptora za ocenjivanje. Naravno, o ocenjivanju je bilo neophodno razmišljati i tokom druge faze ovog procesa – odabir aktivnosti nastave i učenja – ali se, u skladu sa formulacijom ove disertacije, ovde razmatra kao zasebni metodološki aspekt koncipiranja kursa.

Konstruktivno poravnavanje kao pristup projektovanju kursa, u domenu provere znanja, počiva na ideji holističkog pristupa ocenjivanju kroz primenu kriterijumskog ocenjivanja koje je usklađeno sa nameranim ishodima kursa (vidi objašnjenje na 312. stranici). Kao što je objašnjeno u pododeljku 3.4.1.1., iz perspektive studenata sadržaje kursa čini isključivo ono što je predmet ocenjivanja, pa poravnavanje nameravnih ishoda kursa, s jedne strane, i aktivnosti procene i provere znanja, s druge strane, omogućava da se nameravni ishodi zaista i postignu.

Osim poravnavanja ishoda i kriterijuma za ocenjivanje, dodatni faktor koji je morao biti uzet u obzir prilikom koncipiranja oblika ocenjivanja bio je obuhvat aktivnosti koje se ocenjuju. Naime, isto razmišljanje na kome se temelji poravnavanje ishoda učenja i aktivnosti ocenjivanja – studenti su motivisani da uče samo ono što se ocenjuje – moralo je da bude primenjeno i u pogledu odabira aktivnosti u kursu koje su predmet ocenjivanja. Drugim rečima, bilo je neophodno odabrati oblik ocenjivanja koji obuhvata sve aktivnosti na kursu, jer se samo na taj način kod studenata stvara eksterna motivacija da obrade sve aktivnosti obuhvaćene kursom.

Prilikom odabira aktivnosti procene znanja, tj. ocenjivanja, mora se u obzir uzeti i opterećenje nastavnika, kome mora da se omogući da uz normalno radno opterećenje te aktivnosti sprovede i studentima pruži povratnu informaciju o stepenu uspeha koji su

postigli. Upravo iz ovog razloga u većini aktivnosti, osim u okviru tri završna individualna istraživanja, od studenata se traže koncizni izveštaji o korpusnom istraživanju u obimu od jedne stranice integralnog teksta (oko 500 reči) i propratnim tabelama ili grafikonima.

Konačno, odluke o aktivnostima ocenjivanja i, uopšte, o vrednovanju pojedinačnih aktivnosti ocenjivanja u ukupnoj oceni na kursu moraju da budu usklađene sa Zakonom o visokom obrazovanju, pre svega sa Članom 89. tog zakona u kome su, iz ove perspektive, posebno važne dve odredbe: „Uspešnost studenta u savlađivanju pojedinog predmeta kontinuirano se prati tokom nastave i izražava se poenima.” i „Studijskim programom utvrđuje se srazmera poena stečenih u predispitnim obavezama i na ispitu, pri čemu predispitne obaveze učestvuju sa najmanje 30, a najviše 70 poena“ (Narodna skupština Republike Srbije, 2013, str. 46). Ova dve odredbe Člana 89. Zakona o visokom obrazovanju u stvari eksplicitno zahtevaju od nastavnika da koristi kontinuirano ocenjivnje, što je u skladu sa ranijom napomenom da bi sve aktivnosti u okviru kursa trebalo da utiču na konačnu ocenu, ali se takođe zahteva da predisipitne obaveze u oceni učestvuju sa najmanje 30, a najviše 70 poena, što znači da u Srbiji nije zakonski dozvoljeno koncipirati kurs koji će u potpunosti biti ocenjen na osnovu predispitnih obaveza, već da mora da postoji završni ispit koji mora da vredi minimalno 30 od ukupno mogućih 100 poena. S druge strane, Zakon o visokom obrazovanju ostavlja relativno veliku manevarsku slobodu prilikom koncipiranja ispita jer prvi stav Člana 90. navodi da ispit može da se polaže „usmeno, pismeno, odnosno praktično“ (Narodna skupština Republike Srbije, 2013, str. 47).

U skladu sa svim navedenim faktorima koji moraju da budu uzeti u obzir prilikom donošenja odluka o ocenjivanju, odlučeno je da opšte proporcije sa kojima pojedini zadaci za procenu znanja učestvuju u ocenjivanju (eng. *weighting of assessment tasks*) izgledaju kao u Tabeli 29. Drugačije rečeno, Tabela 29 daje prikaz i vrednost zadataka za procenu znanja i ocenjivanja, koje se u Biggsovoj terminologiji konstruktivnog poravnavanja

nazivaju *assessment tasks*, odnosno, u skraćenom obliku, *AT*. S druge strane, u Tabeli 30 prikazano je koji od ovih zadataka su poravnati sa kojim nameravanim ishodom kursa, što predstavlja jednu od okosnica primene konstruktivnog poravnavanja, jer sve aktivnosti procene znanja i ocenjivanja moraju da budu poravnate, tj. moraju da budu usklađene, sa nekim od nameravanih ishoda. Iako se na prvi pogled može učiniti da bi svaka zadatak procene znanje trebalo da bude usmeren na jedan ishod, odnosno da bi svaki pojedinačni ishod trebalo da se testira jednim zadatkom procene znanja, to ne mora da bude slučaj. Naprotiv, više srodnih ili međusobno povezanih ishoda može, i trebalo bi, da se testira jednom aktivnošću, a i sam Biggs u poglavlju koje se bavi primerima primene konstruktivnog poravnavanja navodi primere kurseva gde se više ishoda testira jednim zadatkom procene znanja (npr. J. B. Biggs i ostali, 2011, str. 333, gde se daje opis zadataka za ocenjivanje na kursu iz mašinskog inženjerstva).

AT1	10%	PO	Rezultati koncepTestova o razumevanju snimljenih predavanja i obavezne literature
AT2	10%	PO	Učešće u diskusiji na interaktivnim predavanjima i demonstracijama (nastava licem u lice)
AT3	30%	PO	Samostalna i timska analiza korpusa u okvirima TLA2-TLA11
AT4	20%	PO	Izrada autorskog korpusa sastavljenog od članaka iz naučne oblasti relevantne za studentov diplomski rad
AT5	30%	IA	Tri kratka članka bazirana na samostalnom istraživanju gramatičke konstrukcije u korpusu <i>BNC</i> , leksičko-leksikografske i gramatičke analize autorskog korpusa; usmeni ispit (kratka diskusija o metodama, analitičkim radnjama i zaključcima sadržanim u ova tri članka)

Tabela 29: Aktivnosti procene znanja (ATs) i njihovo procentualno učešće u konačnoj oceni; akornim PO označava predispitnu obavezu, a IA ispitnu aktivnost.

Tabela 29, gore, i Tabela 30, dole, predstavljaju, međutim, samo opštu, organizacionu komponentu ocenjivanja. U skladu sa holističkim pristupom ocenjivanju u okviru konstruktivnog poravnavanja, jednako važnu komponentu čine deskriptori kojima se definišu kriterijumi za ocenjivanje unutar svakog od ovih zadataka. Ipak, pre nego što se na samom kraju pododeljka predstavi predlog deskriptora, važno je prethodno objasniti

razloge zbog kojih je učešće ovih zadataka u konačnoj oceni obavljeno upravo na ovaj način. Opšti princip vrednovanja pojedinačnih aktivnosti za procenu znanja (AT) bio je da bi njihova vrednost trebalo da bude više ili manje proporcionalna opterećenju studenata koje impliciraju aktivnosti nastave i učenja (TLA) koje na ovaj način bivaju testirane, a u ostatku pododeljak biće detaljnije objašnjeni pedagoški razlozi za odabir upravo ovih aktivnosti procene znanja.

	ILO1	ILO2	ILO3	ILO4	ILO5	ILO6	ILO7
AT1	✓			✓			
AT2	✓	✓		✓			
AT3			✓	✓	✓		
AT4						✓	✓
AT5		✓	✓	✓	✓		

Tabela 30: Aktivnosti procene znanja (ATs) i njihovo poravnanje sa nameranim ishodima učenja (ILO).

Prvi zadatak za procenu znanja (AT1) uveden je pre svega u cilju stvaranja dodatne eksterne motivacije za kvalitetnu obradu nastavnih objekata koje studenti obrađuju kod kuće putem LMS-a. Naime, ovaj zadatak za procenu znanja predstavlja zbir koncepTestova integrisanih u nastavne objekte, kojima studenti pristupaju putem LMS-a, na koje je student odgovorio tačno iz prvog ili drugog pokušaja. Kao što je objašnjeno u prikazu aktivnosti nastave i učenja (vidi pododeljke 3.4.2.1.1.-3.4.2.1.12. ili Prilog 2), snimljena predavanja i demonstracije podeljeni su manje celine (u skladu sa odlukom da se primene principi mikroučenja), a studenti nakon svake manje celine moraju da reše koncepTest kako bi pristupili sledećoj celini, takođe na kraju svake radne nedelje moraju da tačno reše koncepTest o razumevanju pročitane literature kako bi im se „otključao“ pristup sadržajima za sledeću radnu nedelju. KoncepTestovi su vremenski ograničeni na jedan minut i predstavljaju, suštinski, pitanja višestrukog izbora (sa četiri ponuđena odgovora) koja su tako formulisana da provere razumevanje ključnih koncepata iz upravo obrađene nastavne materije. Studenti koncepTestove mogu da reše nasumičnim kliktanjem na ponuđene

odgovore iz više pokušaja, ali upravo da bi se obeshrabrilo takvo ponašanje koncepTestovi se ocenjuju, a boduje se samo tačan odgovor iz prvog pokušaja (100%) ili drugog pokušaja (80%), dok se tačan odgovor iz trećeg pokušaja ne boduje: jedan od ponuđenih odgovora je uvek distraktor, pa je odgovor iz trećeg pokušaja više ili manje očigledan. Odluka da se tačan odgovor iz drugog pokušaja boduje sa 80% je subjektivna i sasvim je jasno da se može primeniti i drugi bodovni procenat. Odluka o bodovanju sa 80% temelji se na pretpostavci da je potrebno „nagraditi“ svaki odgovor za koji se može pretpostaviti da je rezultat razumevanje sadržaja. Suštinski, ovaj zadatak procene znanja nije kriterijumski već normativni, pa za njega u Tabeli 31 nisu navedeni nikakvi kriterijumski deskriptori za ocenjivanje. Takođe je prikladno napomenuti da ova aktivnost procene znanja ne zahteva nikakvo dodatno opterećenje nastavnika, jer LMS automatski ocenjuje koncepTestove u skladu sa rešenjima koja specifikuje nastavnik.

Kao i prvi zadatak za procenu znanja (AT1), i drugi zadatak (AT2) uveden je pre svega u cilju stvaranja dodatne eksterne motivacije za aktivno učestvovanje u diskusijama na interaktivnim predavanjima, jer ove diskusije čine temelj interaktivnosti predavanja. Za razliku od prvog zadatka za procenu znanja (AT1) koji je bio ocenjivan normativno, stepen i kvalitet učešća boduje se kriterijumski, prema deskriptorima koji su navedeni u Tabeli 31. Važno je napomenuti da ovaj zadatak za procenu znanja implicira da nastavnik tokom moderacije diskusije mora da vodi evidenciju o aktivnosti studenata. Odlično rešenje za vođenje ove vrste evidencije predstavlja upotreba tableta i odgovarajućeg programa, kao što je, recimo, komercijalni program *TeacherTool*²³⁵, koji je za platformu *iOS* razvio Udo Hilwerling, a dostupan je preko mrežne prodavnice *iTunes* po ceni od 27,99 dolara. Iz ličnog iskustva na osnovu upotrebe ovog programa tokom kurseva Objedinjene jezičke veštine 1 i 2, autor ovog rada može da potvrdi da ovaj program predstavlja dobro rešenje za evidentiranje studentske aktivnosti tokom (a i nakon) časa, iako to predstavlja samo

jednu od više funkcija ovog programa. Na osnovu opisa, čini se da slične funkcije na platformi *Android* nude programi *Teacher ToOl*²³⁶ i *TAPUCATE - Teacher App*²³⁷, iako autor nema ličnog iskustva u radu sa ovim programima.

Treći zadatak za procenu znanja predstavlja kumulativnu procenu kvaliteta individualnih i timskih izveštaja baziranih na različitim zadacima za pretraživanje i anotiranje korpusa obuhvaćenih skupovima aktivnosti nastave i učenja. Napisani izveštaji koje studenti predaju tokom određene radne nedelje ocenjuju se prema prema deskriptorima koji su navedeni u Tabeli 31, pri čemu se kriterijumske ocene konvertuju u poene, a kumulativnu ocenu čini aritmetička sredina svih pojedinačnih ocena. Studenti imaju obavezu da ove izveštaje snimaju u svoj digitalni portfolio, a u njega ubacuju i članke koje pišu tokom individualnih istraživanja predviđenih na kraju završnog skupa aktivnosti nastave i učenja (TLA12), kao i sve ostale digitalizovane sadržaje koje smatraju reprezentativnim za svoj rad u okvirima kursa. U ovom radu termin portoflio se koristi u značenju zbirke rezultata studentskog rada koje sastavlja student i koji, po mišljenju studenta, predstavljaju dokaz njegovog znanje. Portfolio je upotrebljen zbog pozitivnih efekata koje ima na obavljanje nastavnog procesa, a koje je verovatno najbolje sumirao Jonan Donaldson identifikujući dve ključne prednosti upotrebe portfolija u visokoškolskim kursevima: (1) portfoliji povezuju različite rezultate studentskog rada u koherentnu celinu koja je podređena identifikovanim ishodima i (2) portfoliji studenata, koji su u tradicionalnim metodama nastave primaoci sadržaja, pretvaraju u proizvođače sadržaja, čime nastava, iz perspektive studenta, postaje aktivan proces (Donaldson, 2012). Donaldson takođe (2012) tvrdi da objedinjavanje rezultata studentskih radova u individualne portfolije povećava intrinzičnu motivaciju među studentima. Dodatni razlog zašto je doneta odluka da se u ovom kursu koristi portfolio jeste i mogućnost da studenti koji su zbog bolesti ili neplaniranih okolnosti bili sprečeni da prate nastavu tokom jedne ili

više radnih nedelja nadoknade propušteno i naknadnim radom dopune svoj portfolio materijalima koje nisu uspeali da izrade u planiranim rokovima. Iako će o praktičnim aspektima realizacije ovako koncipiranog kursa biti reči u potonjim odeljcima, ovde je prikladno napomenuti da LMS *moodle*, koji je odabran kao platforma za realizaciju ovog kursa, ima ugrađenu funkciju snimanja odabranih rezultata* rada u eksterni portfolio²³⁸, bez obzira da li je reč o snimanju u mrežni servis za skladištenje podataka (npr. *Google Drive* ili *Box*) ili o snimanju na lokalni disk. Drugim rečima, *moodle* omogućava da se za samo nekoliko sekundi, tj. uz minimalno opterećenje studenta, aktivnost kojom se student u datom trenutku bavi pretvori u digitalni portfolio. O sve većem značaju koji se u akademskoj zajednici pridaje digitalnim portfolijima svedoči i razvoj otvorenog standarda Leap2A²³⁹, koji omogućava razmenu portfolija među različitim programima i servisima za izradu digitalnih portforlija: fajlovi u Leap2A formatu za digitalne portfolije predstavljaju isto što PDF predstavlja za tekstualne fajlove, a SCORM za nastavne objekte. U tom pogledu, indikativno je da su Leap2A format prihvatili i proizvođači komercijalnog softvera, kao što je, recimo, sistem *MAPS*²⁴⁰, i programeri koji razvijaju programe otvorenog koda, kao što je, na primer, serverske platforma za digitalne portfolije *Mahara*²⁴¹.

U četvrtom zadatku za procenu znanja već je bilo reči u pododjeljku 3.4.2.1.2. na 340. stranici, jer u nekim slučajevima rasprave o aktivnostim nastave i učenja nije bilo moguće razdvojiti od ocenjivanja. U skladu sa onim što je na tom mestu rečeno, ovde može ponovo da se konstatuje da izrada autorskog korpusa baziranog na naučnim radovima relevantnim za diplomski rad studenta predstavlja važan oblik individualizacije nastavnog procesa i važan motivacioni faktor, te da je zbog toga bilo prikladno izradi ovog korpusa dati značaj

* Moodle dozvoljava da se u portfolio snime zadaci (assignments), tj. fajlovi koje su studenti otpremili (upload) u LMS, npr. izveštaji i članci, kao i poruke sa foruma (forum posts), snimci tekstualnog ćaskanja (chat sessions), odrednice koje je student ubacio u glosar i sve aktivnosti studenta snimljene u bazu podataka.

i prilikom ocenjivanja. Kriterijumi za ocenjivanje ovog autorskog korpusa dati su, kao i svi ostali kriterijumi, u Tabeli 31, a na ovom mestu je važno naglasiti da po srpskim zakonima stvaranje ovakvog autorskog korpusa ne predstavlja kršenje autorskih prava, ali da bi distribucija tog korpusa mogla da predstavlja zakonski problem: upravo zbog toga od studenata se traži da svoje autorske korpuse upotrebe u završnim aktivnostima, ali se ne traži da ga snime u digitalni portfolio, već samo da ga tokom usmenog ispitu pruže na uvid nastavniku, recimo putem *Google Drivea* ili donošenjem autorskog korpusa na USB memoriji. Naime, Član 49. Zakona o autorskim i srodnim pravima* navodi da je dozvoljeno citirati delove autorskih dela ili čitava kratka autorska dela, pod uslovom da se ta dela koriste radi ilustracije, potvrde ili reference i pod uslovom da se jasno navedu bibliografski podaci o delu (Narodna skupština Republike Srbije, 2011, str. 16), što se u korpusu izuzetno lako postiže dodavanjem metapodataka, a sam korpus kao svrhu ima ilustraciji određenog jezičkog registra, pa se savršeno uklapa u zakonske okvire.

Poslednji, peti, zadatak za procenu znanja sastoji se, iz nastavničke perspektive, od procene kvaliteta tri kratka članka, čije je pisanje zadatak iz studentske perspektive, obima od oko 5 stranica, bazirana na korpusnim istraživanjima opisanim u dvaneastom skupu aktivnosti nastave i učenja (TLA12). Ovi zadaci koncipirani su sa ciljem da provere korpusnolingvistička znanja koja se baziraju na kognitivnim procesima višeg nivoa, pa se može reći da one predstavljaju proveru najvažnijih ishoda kursa – pre svega sposobnosti odabira najprikladnijih metoda korpusne lingvistike (ILO4) i analize korpusa (ILO5). Ovi zadaci u stvari predstavljaju neku vrstu pismenog ispita, iako ih studenti rade samostalno

* Član 49 glasi: Dozvoljeno je bez dozvole autora i bez plaćanja autorske naknade umnožavanje, kao i drugi oblici javnog saopštavanja kratkih odlomaka autorskog dela (pravo citiranja), odnosno pojedinačnih kratkih autorskih dela, pod sledećim uslovima: 1) da je delo objavljeno; 2) da se pomenuti delovi, odnosno kratka dela, bez izmena, integrišu u drugo delo ako je to neophodno radi ilustracije, potvrde ili reference, uz jasnu naznaku da je reč o citatu i u skladu sa dobrim običajima; 3) da se na pogodnom mestu navede ko je autor citiranog dela, koji je naslov citiranog dela, kada je i gde je citirano delo objavljeno, odnosno izdato, ukoliko su ti podaci poznati.

tokom pet nedelja koliko im stoji na raspolaganju da ih završe i potom predaju nastavniku na uvid u završnoj verziji digitalnog portfolia.

Usmeni ispit, koji čini jedan od oblika provere znanja u petom skupu zadataka za procenu znanja, predstavlja pre svega način da se zadovolji formalni zahtev iz Zakona o visokom školstvu da postoji završni ispit od minimalno 30 poena. Ovaj usmeni ispit održava se u ispitnom roku nakon što student preda kompletan portfolio, tj. nakon završetka trajanja kursa Suštinski, međutim, kao što je vidljivo iz Tabele 31 sa deskriptorima kriterijumskog ocenjivanja, kompetencije prikazane na usmenom ispitu predstavljaju samo jednu od kategorija za procenu znanja i pre svega predstavljaju dodatno sredstvo da se validiraju ocene bazirane na istraživanju korpusa, ali i sredstvo koje omogućava da se razjasne eventualne nedoumice nastavnika oko ocene, ako kriterijumsko ocenjivanje daje osnova i za nižu i za višu ocenu, tj. ako je ocena, kolokvijano govoreći, „na granici“. Inače, u sklopu rasprave o ocenjivanju, relevantno je napomenuti da rok od pet nedelja za predaju završenog portfolia znači da studenti ovaj ispit ne mogu da polažu u ispitnom roku koji se organizuje neposredno po okončanju nastave, već da moraju da sačekaju drugi, tj. sledeći, ispitni rok. Razlozi zbog kojih je primenjeno ovakvo rešenje detaljno su opisani u pododeljku 3.4.3.1. koji se bavi institucionalnim problemima u koncipiranju optimalnog kursa iz korpusne lingvistike. Na ovom mestu jedino je važno naglasiti da ovakvo rešenje, iako možda nije uobičajeno, nije nelegalno, jer Zakon o visokom školstvu ostavlja mogućnost za primenu ovog oblika organizacije kursa: već pomenuti Član 90. ovog zakona propisuje da studenti ispit polažu „neposredno po okončanju nastave iz tog predmeta, a najkasnije do početka nastave tog predmeta u narednoj školskoj godini“ (Narodna skupština Republike Srbije, 2013, str. 46).

	OCENA 5 (<55)	OCENA 6 (55-64)	OCENA 7 (65-74)	OCENA 8 (75-84)	OCENA 9 (85-94)	OCENA 10 (>95)
AT1	Normativno ocenjivanje prema broju tačnih odgovora iz prvog ili drugog pokušaja na koncept Testovima: tačan odgovor iz prvog pokušaja računa se kao 100%, a tačan odgovor iz drugog pokušaja računa se kao 80%. Tačan odgovori iz trećeg ili četvrtog pokušaja se ne računa, tj. ulazi u konačni zbir, ali sa vrednošću 0.					
AT2	Student ne ispunjava kriterijume za ocenu 6.	Student u diskusiji najčešće učestvuje samo na nastavnikov podsticaj, a studentovi doprinosi diskusiji su uglavnom relevantni, kratkog su obima i pokazuju bazično poznavanje teorijskih znanja i praktičnih veština relevantnih za diskusiju.	Student ispunjava više kriterijuma za ocenu 8 nego kriterijuma za ocenu 6.	Student najčešće aktivno učestvuje u diskusiji i veoma retko postoji potrebe da ga nastavnik podstiče na učešće, studentovi doprinosi diskusiji su relevantni, prikladnog obima i pokazuju dobro poznavanje teorijskih znanja i praktičnih veština relevantnih za diskusiju.	Student ispunjava više kriterijuma za ocenu 10 nego kriterijuma za ocenu 8.	Student uvek aktivno učestvuje u diskusiji, a studentovi doprinosi diskusiji su potpuno relevantni, konstruktivni, detaljno obrazloženi i proširuju fokus diskusije postavljanjem teme u kontekst srodnih tema, i pokazuju potpuno poznavanje teorijskih znanja i praktičnih veština relevantnih za diskusiju
AT3	Student ne ispunjava kriterijume za ocenu 6.	Studentovi izveštaji o istraživanjima pokazuju da je u dovoljnoj meri sposoban da samostalno primenjuje korpusnolingvističke metode u većini naučnih oblasti obuhvaćenih kursom. Student dovoljno često ume da odabere najprikladniji korpusnolingvistički metod za određeni zadatak, iako pravi nezanemarljiv broj grešaka. Student pokazuje najosnovniju sposobnost analize korpusa i primene statističkih testova.	Student ispunjava više kriterijuma za ocenu 8 nego kriterijuma za ocenu 6.	Studentovi izveštaji o istraživanjima pokazuju da je uglavnom sposoban da samostalno primenjuje korpusnolingvističke metode u svim naučnim oblastima obuhvaćenim kursom. Student najčešće ume da odabere najprikladniji korpusnolingvistički metod za određeni zadatak, a greške su retke. Student pokazuje opštu sposobnost analize korpusa i primene statističkih testova.	Student ispunjava više kriterijuma za ocenu 10 nego kriterijuma za ocenu 8.	Studentovi izveštaji o istraživanjima pokazuju da je u potpunosti sposoban da samostalno primenjuje i kombinuje korpusnolingvističke metode u svim naučnim oblastima obuhvaćenim kursom. Student uvek ume da odabere najprikladniji korpusnolingvistički metod za određeni zadatak, a grešaka nema ili su potpuno zanemarljive. Student pokazuje potpunu sposobnost analize korpusa i primene statističkih testova.
AT4	Autorski korpus studenta ne ispunjava kriterijume za ocenu 6.	Autorski korpus studenta ispunjava osnovne zahteve za reprezentativnošću, manjeg je obima, a izbor tekstova u njemu ne ukazuje na postojanje potpuno jasnih i konzistentnih kriterijuma pri izboru tekstova. Korpus sadrži samo najosnovnije metapodatke, a preporuke standarda TEI su ispoštovane na najosnovnijem nivou.	Autorski korpus studenta ispunjava više kriterijuma za ocenu 8 nego kriterijuma za ocenu 6.	Autorski korpus studenta je reprezentativan, odgovarajućeg obima, a izbor tekstova u njemu ukazuje na postojanje relativno jasnih i konzistentnih kriterijuma pri izboru tekstova. Korpus sadrži uglavnom sve potrebne metapodatke i uglavnom poštuje preporuke standarda TEI.	Autorski korpus studenta ispunjava više kriterijuma za ocenu 10 nego kriterijuma za ocenu 8.	Autorski korpus studenta je veoma reprezentativan, potpuno odgovarajućeg obima, a izbor tekstova u njemu ukazuje na postojanje veoma precizno definisanih i potpuno konzistentno primenjivanih kriterijuma pri izboru tekstova. Korpus sadrži sve potrebne metapodatke i u potpunosti poštuje preporuke standarda TEI.
AT5	Student ne ispunjava kriterijume za ocenu 6.	Studentovi članci pokazuju da je u dovoljnom meri sposoban da samostalno primenjuje korpusnolingvističke metode u domenu gramatičkih i leksičko-leksikografskih istraživanja. Student dovoljno često ume da odabere najprikladniji korpusnolingvistički metod za određeni zadatak, iako članci sadrže i nekoliko grešaka u ovom pogledu. Student pokazuje najosnovniju sposobnost analize korpusa i primene statističkih testova. Tokom usmenog ispita, student ima problema da jasno formuliše teorijski validne odgovore, ne koristi uvek odgovarajuću terminologiju, oslanja se na nastavnikova pitanja i podpitanja, ali odgovori, iako suženog obima, ipak pokazuju osnovni nivo razumevanja i sposobnost obavljanja osnovnih korpusnolingvističkih analiza.	Student ispunjava više kriterijuma za ocenu 8 nego kriterijuma za ocenu 6.	Studentovi članci pokazuju da je u uglavnom sposoban da samostalno primenjuje korpusnolingvističke metode u domenu gramatičkih i leksičko-leksikografskih istraživanja. Student najčešće ume da odabere najprikladniji korpusnolingvistički metod za određeni zadatak, iako se, veoma retko, u člancima javljaju i greške u ovom pogledu. Student pokazuje dobru opštu sposobnost analize korpusa i primene statističkih testova. Tokom usmenog ispita, student uglavnom jasno formuliše teorijski validne odgovore, najčešće koristi odgovarajuću terminologiju, odgovori su odgovarajućeg obima, veoma retko postoji potreba da nastavnik postavi podpitanje, a odgovori ipak pokazuju solidan nivo razumevanja i sposobnosti obavljanja šireg spektra korpusnolingvističkih analiza.	Student ispunjava više kriterijuma za ocenu 10 nego kriterijuma za ocenu 8.	Studentovi članci pokazuju da je potpuno sposoban da samostalno primenjuje korpusnolingvističke metode u domenu gramatičkih i leksičko-leksikografskih istraživanja. Student uvek ume da odabere najprikladniji korpusnolingvistički metod za određeni zadatak, a ako se člancima može pronaći greška u ovom pogledu, ona je izuzetno retka i zanemarljiva. Student pokazuje veoma visoku opštu sposobnost analize korpusa, kao i primene i kombinovanja statističkih testova. Tokom usmenog ispita, student potpuno jasno formuliše teorijski validne odgovore, konzistentno koristi odgovarajuću terminologiju, odgovori su odgovarajućeg obima, ne postoji potreba da nastavnik postavi podpitanje, a odgovori ipak pokazuju veoma visok nivo razumevanja i sposobnosti obavljanja veoma širokog spektra korpusnolingvističkih analiza.

Tabela 31: Kriterijumi za ocenjivanje aktivnosti nastave i učenja.

Drugim rečima Član 90. Zakona o visokom školstvu dopušta da se ispit organizuje sa zadržkom od skoro godinu dana, dok u ovako koncipiranom kursu zadržka između okončanja nastave i prve teoretske mogućnosti za polaganje ispita traje samo pet nedelja.

Kriterijumi za ocenjivanje navedeni u Tabeli 31 prilagođeni su ocenjivanju nameravanih ishoda kursa, a u skladu sa mapiranjem aktivnosti za procenu znanja i ishoda prikazanim u Tabeli 30. Kriterijumi koriste iste glagole ili glagolske imenice koje se pominju u nameravnim ishodima učenja, tj. postoji usklađenosti, ili, u Biggsovoj terminologiji, poravnanje, između ishoda učenja i kriterijuma koji se koriste za procenu stepena dostignuća tih ishoda. Ovo poravnanje ne znači, međutim, da je koncipiranje kursa završeno. Kao što je objašnjeno u pododeljku 3.4.1.1. konstruktivno poravnanje kursa predstavlja kontinuirani proces: tokom održavanja kursa, ishodi, aktivnosti nastave i učenja, kao i zadaci za procenu znanja moraju stalno da se modifikuju u skladu sa podacima koji se dobijaju od studenata na kraju svakog skupa aktivnosti. Primer instrumenta za sakupljanje povratnih informacija dat je u Prilogu 3, na engleskom jeziku, s obzirom na to da bi i nastava na kursu trebalo da bude na engleskom jeziku (vidi 265. stranicu).

Osim što su koncipirane tako da budu poravnate sa nameravnim ishodima učenja, sve do sada predstavljene aktivnosti procene znanja usklađene su i sa opterećenjem nastavnika kao važnim faktorom koji mora biti uzeti u obzir u domenu ocenjivanja, tj. koncipirane su tako da vreme koje nastavnik provodi ocenjujući studentski rada bude što kraće i što efikasnije iskorišćeno. Na primer, prvi zadatak za procenu znanja se automatski ocenjuje unutar LMS-a, svi izveštaji koje studenti pišu individualno ili timski su ograničeni na jednu stranicu integralnog teksta što smanjuje vremensko opterećenje nastavnika koji te izveštaje mora da oceni. Jedino završni članci na po pet stranica predstavljaju veće opterećenje za vremenski budžet nastavnika, ali je to opterećenje ipak manje nego kada studenti pišu seminarske radove od petnaest ili dvadeset stranica.

Na samom kraju ovog prikaza problematike koncipiranja aktivnosti za procenu znanja i definisanja kriterijuma za ocenjivanje, može se zaključiti da konstruktivno poravnavanje predstavlja odličan okvir za projektovanje kurseva, jer omogućava da se ishodi učenja usklade sa nastavnim aktivnostima i aktivnostima procene znanja, čime se kod studenata stvara jasna svest o svrsi i ciljevima kursa, postiže se transparentnost u ocenjivanju, ali se povećava i motivacija jer iz studentske perspektive sve aktivnosti kursa postaju važne (budući da, kao što je već više puta rečeno, studenti kao sadržaj kursa doživljavaju samo sadržaje koji se ocenjuju). U tom pogledu, digitalni portfolio, kao format u kome studenti celovite rezultate svog rada predaju nastavniku na ocenjivanje, ima dodatni pozitivan uticaj na motivaciju, jer digitalni portfolio iz dana u dan, i nedelje u nedelju, neprestano raste, čime se kod studenata stvara osećaj konstantnog napredovanja i povećanja kompetencija. S druge strane, ovakav pristup implicira da nastavnik mora da odvoji veliku količinu vremena kako bi svaku nastavni aktivnost i svaku aktivnost procene znanja uskladio sa ishodima i podredio je njima, ali, što je specifično za evropski obrazovni sistem, i da bi te aktivnosti uklopio u dozvoljeno opterećenje studenata. Sledeći pododeljak bavi se upravo ovakvim metodološko-institucionalnim problemima u koncipiranju kursa, od kojih su neki, kao što je, recimo, unapred definisana bodovna vrednost kursa, već ranije pomenuti.

3.4.3. Praktični problemi

Pre nego što se detaljnije opišu praktični problem koji moraju da se imaju u vidu tokom koncipiranja kursa, važno je da se napravi jedna značajna terminološka napomena: praktični problemi u koncipiranju kursa nisu isto što i praktični aspekti realizacije kursa, koji su tema četvrtog poglavlja. Pod terminom praktični problemi se pre svega misli na potencijalne probleme u realizaciji kursa koji mogu da se reše u fazi koncipiranja kursa kroz različite teorijske i metodološke odluke koje imaju izražene praktične implikacije. U tom pogledu, praktični problemi predstavljaju, kolokvijalno govoreći, teorijsko-

metodološke mere zaštite od „vanrednih situacija“ koje mogu da se jave tokom nastave. Praktični problemi mogu da se identifikuju na razne načine, kao što je, recimo, analiza *SWOT* (eng. *Strengths Weaknesses Opportunities and Threats*), gde bi praktični problemi bili identifikovani kao „pretnje“ (eng. *Threats*) nastavnom procesu. Na osnovu više izvora koji se bave nastavom u hibridnom okruženju i e-učenjem (Beetham & Sharpe, 2007; Demirer & Sahin, 2013; D. R Garrison & Vaughan, 2008) i na osnovu opštih karakteristika srpskog visokog školstva, identifikovano je pet potencijalnih problema koji mogu da imaju negativan uticaj na obavljanje nastavnog procesa u obliku u kome je on koncipiran ovim kursom iz korpusne lingvistike: (1) različita predznanja studenata, (2) različita naučna interesovanja ili usmerenja studenata, (3) stepen računarske pismenosti studenata i osposobljenost za upotrebu e-učenja, (4) motivacija studenata za samostalni rad izvan učionice i (5) IKT infrastruktura institucije, pri čemu akronim IKT označava informaciono-komunikacione tehnologije. Ostatak ovog završnog pododeljka trećeg poglavlja ponudiće osvrt na načine na koje se tokom koncipiranja, tj. projektovanja, kursa ovi problemi mogu rešiti, tj. na koji način se već prilikom koncipiranja kursa njihov negativan uticaj na sprovođenje nastave može svesti na najniži mogući nivo. Ipak, pre toga, sledeći pododeljak (3.4.3.1.) i njegovi pododeljci (3.4.3.1.1. i 3.4.3.1.2.), daće kratak osvrt na opšte probleme u koncipiranju kursa, koji se ne uklapaju ili prevažilaze upravo navedenu klasifikaciju.

3.4.3.1. Institucionalni problemi i rešenja

U prethodnim pododeljcima već su se nekoliko puta pominjali institucionalno-metodološki problemi u koncipiranju kursa korpusne lingvistike. Iako su ovi problemi usko povezani sa koncipiranjem kursa, pre svega sa izborom aktivnosti nastave i učenja, procenom studentskog opterećenja i usklađivanjem obima aktivnosti sa maksimalnim mogućim opterećenjem na nivou studijskog programa, oni se ovde analiziraju zasebno, pre

svoga zbog formulacije teme ove disertacije, koja problem koncipiranja interaktivnog kursa korpusne lingvistike pokušava da razdvoji na teorijske, metodološke i praktične nivoe.

U ovom radu se pod institucionalno-metodološkim problemima u koncipiranju kursa misli na specifičnosti organizacije nastave i studijskog programa na visokoškolskoj instituciji, ali ne na sadržinske specifičnosti koje se uzimaju u obzir tokom formulisanja ishoda i tematskog odabira aktivnosti, već na opšte, nesadržinske specifičnosti kojima se definišu formalni okviri za koncipiranje kursa, kao i fizički– vremenski i prostorni – okviri za sprovođenje kursa. Drugim rečima, ovo su problemi koji se tiču, na primer, bodovnog vrednovanja kurseva u okviru studijskog programa: da li nastavnik kurs koncipira u skladu sa ishodima koje želi da postigne i pri tome nema ograničenja u pogledu vrednosti kursa u ESPB bodovima (nastavnik može, na primer, da koncipira i kurs koji vredi 3 ESPB boda i kurs koji vredi 7 ESPB bodova), ili studijski program, recimo sa ciljem olakšavanja uklapanja izbornih i obaveznih kurseva, propisuje da svaki kurs mora da ima tačno određenu bodovnu ESPB vrednost, na primer 5 ESPB. Ovi problemi se takođe tiču institucionalnih okvira za sprovođenje nastave: da li se nastava na diplomskim akademskim studijama obavlja radnim danima, radnim danima u večernjim časovima ili vikendom, da li visokoškolska institucija raspolaže računarskim učionicama ili ne, koji je kapacitet računarskih učionica, da li na visokoškolskoj instituciji postoji odgovarajuća informatička infrastruktura (serveri sa instaliranim LMS-om, digitalnim portfoliom i sličnim IKT resursima), itd.

Najznačajniji od upravo opisanih problema jeste ograničenje u vidu tačno definisane bodovne vrednosti kursa, budući da ono direktno utiče na izbor i obim aktivnosti u okvirima kursa. Upravo zbog toga, prvi od potonjih pododeljaka će da detaljnije opiše načine na koje ovakvo ograničenje utiče na koncipiranje kursa, kao i načine na koje je kurs koji je ovde

koncipiran usklađen sa formalnim zahtevima koje takvo ograničenje nameće u pogledu relevantnih karakteristika kursa.

3.4.3.1.1. Projektovanje kursa u okvirima tačno definisane ESPB bodovne vrednosti

Studijski programi koji od nastavnika zahtevaju da prilikom koncipiranja kurseva njihovu bodovnu vrednost podese na tačno određenu vrednost ne predstavljaju retkost. Naprotiv. Čak i zvanična dokumentacija o ESPB-u navodi ovaj pristup izradi studijskih programa kao prihvatljivu alternativu kada potpuno slobodno koncipiranja kurseva nije moguće (European Union i ostali, 2009, str. 18). Uprkos tome što je standardizacija bodovne vrednosti kurseva validan pristup organizaciji studijskog programa, ona veoma komplikuje proces koncipiranja kursa jer je nastavnik prisiljen da ili povećava ili smanjuje studentsko opterećenje u odnosu na inicijalne ciljeve kursa, dok se u veoma malom broju slučajeva može očekivati da će se ono što nastavnik želi da postigne svojim kursom savršeno uklopiti u standardizovanu bodovnu vrednost.

Na diplomskim akademskim studijama anglistike pri Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, koje su u ovom radu poslužile kao primer studijskog programa za koji se razvija kurs iz korpusne lingvistike, primenjen je upravo princip standardizacije bodovne vrednosti kurseva. Preciznije rečeno, svi kursevi koji se koncipiraju za diplomske akademske studije anglistike moraju da vrede 6 ESPB bodova, a pri tome se nastava na diplomskim akademskim studijama obavlja isključivo subotom. Drugim rečima, prilikom koncipiranja kursa nastavnik mora studentsko opterećenje da prilagodi ukupnom opterećenju koje implicira 6 ESPB bodova i mali broj kontaktnih časova, jer se nastava iz svih kurseva obavlja subotom, pa nije moguće, recimo, koncipirati kurs koji nedeljno ima šest ili osam časova kontaktne nastave. Ovo uklapanje u unapred definisane limite predstavlja veliki problem prilikom koncipiranja kursa iz dva razloga: (1) nedorečenost srpskih zakonskih i

podzakonskih akata u pogledu tačnog izračunavanja studentskog opterećenja izraženog kroz ESPB bodove i (2) trajanje semestra u kombinaciji sa malim brojem kontaktnih časova, a velikom bodovnom vrednošću kursa.

Nedorečenost zakonskih i podzakonskih akata otežava koncipiranje kursa, jer nije uopšte jasno koliko bi zaista trebalo da bude opterećenje studenta. Naime, kao što je već rečeno, evropski dokumenti o ESPB-u definišu 1 ESPB bod kroz studentsko opterećenje koje se kreće između 25 i 30 sati, a školska godina, koja vredi 60 ESPB, se definiše opterećenjem između 1500 i 1800 sati (European Union i ostali, 2009, str. 11). Štaviše, ovaj isti dokument u Prilogu 5 tabelarno pokazuje da su sve zemlje članice Evropske unije, osim Irske, svojim zakonima ili zvaničnim uredbama definisali vremensko opterećenje (u satima) koje čini jednu školsku godinu, a većina zemalja, pa čak i ranije pomenuta Irska, u zakonima ili uredbama eksplicitno navode vremensko opterećenje koje odgovara 1 ESPB bodu.

Zakon o visokom obrazovanju Republike Srbije, međutim, ne definiše školsku godinu kroz vremensko opterećenje studenata, a ne definiše ni koliko radnih sati obuhvata 1 ESPB bod. Ove vrednosti mogu da se izračunaju slobodnim tumačenjem zakonskih odredbi u kombinaciji sa „detektivskom analizom“ međupovezanosti pojedinih članova zakona. Naime, jedina odredba koja se u Zakonu o visokom obrazovanju na neki način bavi definisanjem vrednosti ESPB bodova jeste Stav 2, Člana 29. ovog zakona koji navodi sledeće: „Zbir od 60 ESPB bodova odgovara prosečnom ukupnom angažovanju studenta u obimu 40-časovne radne nedelje tokom jedne školske godine“ (Narodna skupština Republike Srbije, 2013, str. 16). Pošto Član 79. ovog zakona, između više mogućnosti za podelu na manje celine, školsku godinu definiše i kao „dva semestra, od kojih svaki traje 15 nedelja“ (Narodna skupština Republike Srbije, 2013, str. 41), moguće je bazičnim matematičkim operacijama izračunati da 1 ESPB, po svemu sudeći, u Srbiji vredi 20 radnih

sati (2 x 15 nedelja = 30 nedelja (školska godina), 30 nedelja x 40-časovno opterećenje tokom radne nedelje = 1200 sati opterećenja za školsku godinu, 1200 sati / 60 ESPB bodova = 20 sati za 1 ESPB bod). Ova vrednost je jednaka vrednosti ESPB boda u Ujedinjenom Kraljevstvu i najnižoj vrednosti boda u Irskoj*, dok u svim ostalim zemljama iz Evrope 1 ESPB bod odgovara opterećenju od minimalno 24 sata (u Belgiji) do maksimalno 33 sata (na Islandu) (European Union i ostali, 2009, str. 59–60). Ključni problem u vezi sa ovom izračunatom vrednošću jeste što ona nije eksplicitno navedena u Zakonu, već je rezultat izračunavanja i slobodnog tumačenja odredbi Zakona, pa ne može da se upotrebi kao zvanično definisana vrednost. Inače, ako je ova vrednost, 1 ESPB = 20 radnih sati, zaista tačna, to bi značilo da Srbija, uz Veliku Britaniju, koja verovatno predstavlja najmanje prototipičnu državu Evropske unije, ima ubedljivo najnižu vrednost ESPB boda u čitavoj Evropi, tj. vrednost koja je prilično ispod preporučenih vrednosti od 25 do 30 radnih sati za 1 ESPB bod i 1500 do 1800 radnih sati za 60 ESPB bodova.

S druge strane, srpska literatura o ESPB-u navodi da „jedan bod odgovara približno 27 radnih sati“ (Marinković-Nedučin i ostali, 2002, str. 21). Situaciju dodatno komplikuje Strategija 2020 koja kao petu preporuku za modernizaciju studijskih programa navodi sledeće: „5) postojeće studijske programe dodatno podesiti, u svim oblicima studentskog angažovanja, uskladiti opterećenje studenata, ishode učenja i metode ocenjivanja, uz obavezno poštovanje maksimalnog opterećenja studenata (1ECTS = 30sati)“ (Vlada Republike Srbije - Ministarstvo prosvete i nauke, 2012, str. 92). Vrednost boda koja je u Strategiji 2020 definisana kao 30 sati radnog opterećenja slaže se sa, recimo, vrednošću koju navodi grupa autora sa Ekonomskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu (Sedlak, Tumbas, & Matković, 2008, str. 75). Ipak, konfuzija oko vrednosti 1 ESPB boda u Srbiji

* Irski zakonski akti propisuju raspon dozvoljenih vrednosti jednog ESPB boda: najniža dozvoljena vrednost jednog ESPB boda iznosi 20 radnih sati, a najviše 30 radnih sati.

tu se, međutim, ne završava, jer neki autori navode i druge vrednosti: Veljić (2010), na primer, navodi da 1 ESPB vredi 28 radnih sati.

Drugim rečima, Zakon o visokom obrazovanju ne definiše eksplicitno vrednost 1 ESPB boda (iako se čini da implicitno 1 bod definiše kao 20 sati rada, što je najniža vrednost u Evropi i daleko ispod preporučenog raspona od 25 do 30 radnih sati), dok ostali izvori 1 ESPB bod definišu ili kao 27 radnih sati ili kao 28 ili kao 30 radnih sati. U takvim okolnostima, nastavnik koji ima zadatak da koncipira kurs u vrednosti od 6 ESPB bodova mora da donese odluku koju od mogućih vrednosti će da koristi za proračun opterećenja, što nikako ne bi smeo da bude slučaj, jer bi ta vrednost morala da bude nedvosmisleno definisana zakonima ili pravnim aktima čije je donošenje u ingerenciji države.

U ovom radu doneta je odluka da se upotrebi vrednost od 27 radnih sati za 1 ESPB bod. Ova vrednost bazirana je na izvoru čiji autorski tim, između ostalih, čini bivša rektorka Univerziteta u Novom Sadu i bivša zamenica republičkog ministra obrazovanja, koje su svoje funkcije obavljale upravo u vreme kada je ESPB uveden u visoko školstvo Srbije. Vrednost ESPB boda od 27 radnih sati je niža od vrednosti koja se navodi u Strategiji 2020, ali je ipak veća od vrednosti koju implicira Zakon o visokom obrazovanju i koja se ne uklapa u vrednosti koje navodi relevantna literatura Evropske unije. Suštinski govoreći, 27 radnih sati za 1 ESPB predstavlja svojevrsnu „zlatnu sredinu“ različitih bodovnih vrednosti koje se navode u raznim izvorima, kako domaćim, tako i inostranim.

U skladu sa odabranom vrednošću ESPB boda može se izračunati da kurs od 6 ESPB bodova zahteva da vremensko opterećenje studenata iznosi 162 radna sata. Kao što je objašnjeno u pododeljku 3.4.2.2. na 384. stranici, ukupno procenjeno opterećenje studenta na ovde koncipiranom kursu korpusne lingvistike iznosi 157 sati i 30 minuta, što znači da su u pododeljku 3.4.2.1. odabrane aktivnosti nastave i učenja koje se veoma dobro uklapaju u potrebno opterećenje. Odstupanje od 4 sata i 30 minuta u odnosu na potrebno opterećenje

procentualno iznosi 2,8%, što može da se smatra sasvim prihvatljivim. Upravo na ovom mestu vidi se na koji način organizacioni faktori utiču na koncipiranje kursa i koliko je veliki značaj konstantnog procenjivanja studentskog opterećenja prilikom projektovanja kursa: aktivnosti u okviru kursa (prikazane u pododeljku 3.4.2.1.) verovatno uopšte ne bi bile tolikog obima, a možda čak ni tog tipa, da je postojala mogućnost da se koncipira kurs koji vredi, na primer, 3 ESPB boda. Drugim rečima, prilikom izbora aktivnosti, ukoliko je bilo moguće birati između kratkih i dugih aktivnosti kojima se postiže isti ishod, izbor je uvek morao da padne na dužu aktivnosti, iz prostog razloga što je bilo neophodno postići traženo opterećenje. Naravno, postojala je mogućnost da se umesto jedne duže aktivnosti odaberu dve kraće aktivnosti istog tipa, ali je u ovde koncipiranom kursu prednost uvek bila data jednoj dužoj aktivnosti, jer ponavljanje istih ili sličnih aktivnosti unutar iste tematske celine može da izazove osećaj dosade kod studenata: verovatno svaki nastavnik zna koliki je stepen motivacija studenata kada izgovore rečenicu tipa „Ali mi smo ovo već radili.“.

3.4.3.1.2. Projektovanje kursa u skladu sa okvirima institucionalne organizacije nastave

Uticao institucionalnih faktora na koncipiranje kursa ne završava se, međutim, samo na opštem obimu aktivnosti, već utiče i na obim aktivnosti na mikronivou, tj. u okviru pojedinačnih skupova aktivnosti nastave i učenja. Naime, u već pomenutom pododeljku 3.4.2.2. u Grafikonu 23 na 385. stranici, vidi se da od ovog ukupnog opterećenja, 18 sati čini kontaktna nastava licem u lice, dok 139 sati i 30 minuta čini samostalni ili timski rad studenta izvan učionice, ali ono što se ne vidi u Grafikonu 23, ali se vidi u Tabeli 27 na 377. stranici, jeste da se u prvih jedanaest skupova aktivnosti (TLA1-TLA11) procenjeno studentsko opterećenje kreće u rasponu od 8 sati i 30 minuta do 10 sati. Poslednji skup aktivnosti, TLA12 ima procenjeno opterećenje od 54 sata i 30 minuta, što je posledica odluke da taj skup aktivnosti obuhvati pisanje tri kratka članka, koji moraju da se predaju

u roku od pet nedelja. Objašnjenje zašto se opterećenje ovih skupova aktivnosti kreće upravo u pomenutom rasponu, leži takođe u organizaciji nastave diplomskih akademskih studija na Filozofskom fakultetu, a načini na koji ona utiče na koncipiranje kursa opisani su u ostatku ovog pododeljka.

Organizacioni faktori preklapaju se sa drugim problemima u koncipiranju kursa i zakonskim nedorečenostima, pa je prvo neophodno objasniti njihovu pozadinu. U odeljku 3.4.2.1. već je rečeno da je grupisanje aktivnosti nastave i učenja obavljeno po kalendarskom principu, tj. da svaki skup aktivnosti nastave i učenja odgovara jednoj radnoj nedelji. Član 29. Zakona o visokom obrazovanju jednu radnu nedelju definiše kao period od 40 radnih sati. Kako je u ovom radu odlučeno da se 1 ESPB bod računa kao opterećenje od 27 radnih sati, a jedan semestar vredi 30 ESPB bodova, množenje ovih cifara pokazuje da bi jedan semestar trebalo da stvara studentsko opterećenje od 810 radnih sati. Ako se 810 radnih sati podeli sa 40 sati, kako se zakonom definiše radna nedelja, može se zaključiti da bi jedan semestar trebalo da traje 20 radnih nedelja, 1 radni dan i još 2 sata. S druge strane, Zakon o visokom obrazovanju, u Članu 79., navodi da semestar traje 15 nedelja. Studentsko opterećenje od 810 radnih sati u okviru 15 nedelja nije moguće sprovesti u praksi ako se poštuje princip 40-časovne radne nedelje, već bi radna nedelja trebalo da obuhvata 54 radna sata, koji mogu biti podeljeni u, recimo, 6 radnih dana od po 9 radnih sati. Ako se čini da je ovo opterećenje veoma veliko, važno je napomenuti da bi to opterećenje iznosilo i čitavih 60 radnih sati, tj. recimo 6 radnih dana od po 10 radnih sati, kada bi se kao vrednost 1 ESPB boda koristilo opterećenje od 30 radnih sati, koje propisuje Strategija 2020 i koje se, kao što je već rečeno, primenjuje na nekim fakultetima. Ovi podaci jasno ukazuju da uprkos zvanično proklamovanoj usklađenosti sa Bolonjskom deklaracijom, srpski Zakon o visokom obrazovanju u sebi krije fundamentalne nedoslednosti u pogledu primene ESPB-a i definisanja studentskog opterećenja, koje ne

samo da otežavaju koncipiranje kurseva, već imaju potencijal da diskredituju nastavni rad srpskog visokog školstva jer ovakva primena ESPB-a može da se tumači na samo dva načina: ili su studenti u Srbiji preopterećeni i na studije troše više od 9 sati dnevno tokom 6 dana u nedelji, ili studentsko opterećenje koje je nominalno navedeno kroz ESPB bodove kursa ne odgovara stvarnom opterećenju, tj. opterećenje je manje od onoga što impliciraju ESPB bodovi.

U ovakvim zakonskim okolnostima, dodatni problem u koncipiranju kursa predstavlja mikronivo, tj. organizacija nastave na pojedinačnom studijskom programu na pojedinačnoj obrazovnoj instituciji. U slučaju diplomskih akademskih studija anglistike na Filozofskom fakultetu taj dodatni problem predstavlja odluka da se nastava održava samo subotom, koja je najverovatnije uzrokovana nemogućnošću da se opšti raspored časova na instituciji podesi tako da ne dolazi do poklapanja izbornih kurseva iz različitih izbornih pozicija, što je, pak, verovatno uslovljeno velikim brojem studijskih programa na osnovnim i diplomskim akademskim studijama, s jedne strane, i relativno velikim brojem učionica velikog kapaciteta i malim brojem učionica malog kapaciteta*, s druge strane.

Osim ograničenja da se časovi aktivne nastave obavljaju samo subotom, još jedan institucionalni problem u koncipiranju kursa za diplomske akademske studije anglistike na primeru tih studija pri Filozofskom fakultetu u Novom Sadu predstavlja i činjenica da studije ne počinju kada i zimski semestar (početak oktobra), već početkom novembra, sa zadržkom koju izaziva Zakon o visokom obrazovanu koji propisuje šest ispitnih rokova, pa konkurs za upis studenata na diplomske akademske studije mora da „sačeka“ studente koji imaju priliku da diplomiraju u septembarskom i oktobarskom ispitnom roku. To u stvari znači da je zimski semestar na diplomskim akademskim studijama, u ovom slučaju, skraćeno,

* Fragmentacija studenata na izbornim kursevima u manje grupe u kombinaciji sa velikim brojem studijskih programa zahteva drugačiju proporciju učionica:

i to na 12 radnih nedelja. Pri tome, zbog potrebe da se spreči preklapanje nastave na kursovima iz različitih izbornih pozicija, nastava na diplomskim akademskim studijama anglistike može da se drži ili svake druge nedelje u trajanju od 3 sata (npr. sat i po predavanja i sat i po vežbi) ili svake nedelje u trajanju od sat i po. Upravo zbog ovih faktora koji potiču od institucionalnih specifičnosti sprovođenja nastave, maksimalni broj kontaktnih sati na diplomskim akademskim studijama anglistike iznosi 18. Inače, razlog zašto nije moguće koncipirati kurs sa, na primer, šest ili osam časova kontaktne nastave nedeljno krije se u činjenici da svaki kurs predstavlja samo jedan element u sistemu koji čini studijski program, kao skup pojedinačnih kurseva. Koncipiranje kursa sa velikim brojem kontaktnih časova onemogućilo bi obavljanje nastave na nekim drugim kursovima i/ili smanjilo broj mogućih kontaktnih časova na drugim kursovima u studijskom programu.

Odluka da se aktivna nastava održava jednom nedeljno u obimu od 90 minuta, umesto svake druge nedelje u obimu od 180 minuta, doneta je zbog broja tematskih celina u okviru kursa, koji obuhvata jezgro znanja iz oblasti korpusne lingvistike (istorijat, teorijski principi, konkordancije, frekvencijska analiza, anotacija, leksička analiza i statistički testovi) i dodatne tematske celine usklađene sa ostalim kursovima na studijskom programu. Kada bi se umesto aktivne nastave u trajanju od 90 minuta jednom nedeljno, aktivna nastava sprovodila u trajanju od 180 minuta svake druge nedelje, umesto 12 susreta sa studentima, kurs bi obuhvatao samo 6 susreta sa studentima, što bi zahtevalo promenu koncepcije kursa, koji trenutno počiva na ideji uvođenja teme tokom aktivne nastave, razrade teme putem e-učenja i konsolidacije na sledećem času aktivne nastave. Takođe, duplo manji broj susreta sa studentima implicirao bi da se tokom časova aktivne nastave mora obraditi veći broj tematskih celina, nego u slučaju duplo većeg broja susreta, a povećanje broja tematskih celina je daleko od optimalnog metodološkog rešenja za organizaciju interaktivnih predavanja.

U svetlu svega do sada rečenog, postaje jasno zašto je kurs korpusne lingvistike u ovom slučaju koncipiran tako da aktivna nastava bude realizovana putem 12 interaktivnih predavanja od 90 minuta, u ukupnom trajanju od 18 sati, i zašto je studentski rad izvan učionice koncipiran tako da studente opterećuje sa procenjenih 139 do 140 sati. Ove brojke, dakle, predstavljaju rezultat prilagođavanja kursa specifičnim faktorima koji čine formalne i prostorno-vremenske okvire za sprovođenje nastave na instituciji, s jedne strane, i prilagođavanja aktivnosti vremenskom opterećenju studenata koje implicira odluka da svi kursevi vrede 6 ESPB bodova. Ovo predstavlja jedan od najvažnijih institucionalno-metodoloških aspekata koncipiranja kurseva. U tom pogledu, mora se naglasiti da je rešenje koje je predstavljeno ovde veoma specifično i odnosi se na kurs korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, ali da je pristup koncipiranju kursa koji je ovde upotrebljen univerzalan: pre odabira aktivnosti važno je proučiti sve osobenosti nastavnog procesa na instituciji na kojoj će kurs biti sproveden, što obuhvata eventualnu standardizaciju vrednosti kurseva u ESPB bodovima, dostupne termine za sprovođenje nastave i realan broj dostupnih radnih nedelja u semestru.

Ovo uklapanje kursa u idiosinkretičke okvire nastavnog procesa na visokoškolskoj instituciji ne objašnjava, međutim, zašto je tokom izbora nastavnih aktivnosti uloženi veliki napor da prvih jedanaest skupova aktivnosti nastave i učenja (TLA1-TLA11) imaju projektovano opterećenje od prosečno 9 sati i 30 minuta, kao ni zašto se insistiralo na roku od pet nedelja za predaju završenog portfolija sa tri individualna korpusna istraživanja, čime se trajanje kursa efektivno produžava na 17 nedelja. Razlozi za ove odluke takođe su formalnog, institucionalnog tipa, ali ne više na mikronivou, već na makronivou. Naime, pošto nejasnoće i nedorečenosti Zakona o visokom obrazovanju, kao i njegova neusklađenost sa preporučenim rasponom vrednosti jednog ESPB boda u Evropi, stvaraju ranije opisanu mogućnost da nedeljno opterećenje studenata iznosi 54 ili čak 60 sati,

umesto 40 sati, odlučeno je da se opterećenje smanji na indirektan način, a koji zakon ipak dopušta. Eksplicitnije rečeno, ako svi kursevi na diplomskim akademskim studijama vrede 6 ESPB bodova (162 radna sata, ako 1 ESPB vredi 27 radnih sati), a nastava u semestru realno traje 12 nedelja, pri čemu student odmah po okončanju nastave iz kursa ima pravo da polaže ispit, uz eventualno još jednu nedelju za pripremu, to bi značilo da studentovo opterećenje iznosi preko 62 radna sata nedeljno (12 radnih nedelja + 1 nedelja pripreme za ispit = 13 radnih nedelja, 810 radnih sati (30 ESPB bodova) / 13 radnih nedelja = 62,3 radnih sati nedeljno). Opterećenje od 62 radna sata nedeljno je 22 sata više od zakonom propisane 40-časovne radne nedelje, a na nivou kursa to je opterećenje od 12 sati i 24 minuta nedeljeno: na diplomskim akademskim studijama anglistike kursevi se drže samo u prvom semestru i 30 ESPB bodova je raspoređeno na 5 kurseva, koji svi vrede 6 ESPB bodova, pa se opterećenje po kursu lako izračunava deljenjem 62 radna sata sa 5 kurseva. Ako se ne predstavlja kao opterećenje po kursu, opterećenje od 62 radna sata nedeljno može da znači i da se od studenta očekuje da svih sedam dana u nedelji mora da radi 8 sati i 48 minuta dnevno, ili da šest dana u nedelji mora da radi 10 sati i 18 minuta dnevno, ili, pak, da pet dana u nedelji mora da radi 12 sati i 24 minuta dnevno.

Upravo zbog toga, kurs je koncipiran tako da nakon završetka nastave student ne može odmah da polaže ispit, već pet nedelja obavlja korpusna istraživanja i na osnovu njih piše tri članka. Kao što je već rečeno, ovakvo rešenje je u skladu sa Članom 90. Zakona o visokom obrazovanju koji stvara mogućnost da se ispit ne polaže neposredno po okončanju nastave. Na ovaj način kurs se efektivno produžava za 5 nedelja i traje 17 radnih nedelja (12 radnih nedelja + 5 nedelja za istraživanje i pisanje članaka = 17 nedelja), čime se barem na nivou kursa osetno smanjuje radno opterećenje studenta na nedeljnom nivou (157 sati i 30 minuta / 17 nedelja = 9 sati i 15 minuta, umesto 12 sati i 24 minuta). Takođe, u cilju smanjivanja opterećenja, svaki skup aktivnosti nastave i učenja je koncipiran tako da

procenjeno opterećenje nikada ne prevazilazi 10 sati, a najčešće iznosi 9 sati i 30 minuta. Opterećenje od 9 sati i 30 minuta može da se posmatra kao 8 sati opterećenja tokom radnih dana u nedelji i 1 sat i 30 minuta nastave licem u lice subotom. Naravno, to opterećenje je veće od preporučenih 8 sati nedeljno po kursu (ako je radna nedelja 40 radnih sati, a postoji 5 kurseva), ali je usklađeno sa studijskim programom koji subotu tretira kao radni dan. Štaviše, procena opterećenje nije ništa drugo do ono što jeste – procena – realno opterećenje može da bude utvrđeno tek nakon sprovođenja kursa na osnovu studentske evaluacije, a kurs potom mora da se modifikuje u skladu sa tim da li je procenjeno opterećenje bilo manje ili veće od inicijalno procenjenog.

Naravno, neko može da pokuša da obori argumentaciju koja je navedena u prethodnim pasusima tvrdnjom da ova računica nije tačna jer proračunom nisu obuhvaćene sve radne nedelje tokom ispitnih rokova. Razlog zašto se u ovom radu pri proračunu opterećenja ne obračunavaju sve radne nedelje iz ispitnih rokova leži u činjenici da srpsko visoko školstvo u pogledu broja ispitnih rokova uopšte nije prilagođeno sa visokim školstvom drugih evropskih zemalja, pa nema osnova da se svi ispitni rokovi računaju kao vreme za rad na kursu. ESPB, naime, polazi od pretpostavke da student ispit može da polaže dva puta godišnje, nakon svakog od dva semestra, i da se ispit polaže na poslednjem nastavnom času ili nedugo nakon poslednjeg časa. Koncept ispitnih rokova je u stvari nešto što veoma razlikuje Srbiju od ostatka Evrope.

U tom pogledu, najveći problem srpskog visokog školstva verovatno i predstavljaju (preko)brojni ispitni rokovi, jer, na primer, ovde opisane mere smanjivanja opterećenja kroz produžavanje trajanja kursa i optimizaciju nastavnih aktivnosti ne bi bile potrebne da su zakonski akti o visokom školstvu u Srbiji suštinski, a ne samo deklarativno, usklađeni sa normativnim preporukama ESPB-a i Bolonjske deklaracije. Naime, po novom Zakonu o visokom školstvu ispitnih rokova bi trebalo da bude četiri (Član 90.), ali ih je zbog

studentskih protesta i dalje šest (Član 6s3 Zakona o izmenama i dopunama Zakona o visokom obrazovanju). Na većini fakulteta, ovih šest ispitnih rokova su junski, septembarski, oktobarski, januarski, februarski i aprilski rok, iako se rasporedi ispitnih rokova malo razlikuju od institucije do institucije, pa neki fakulteti umesto februarskog imaju, na primer, julski ili martovski rok. Ovako veliki broj ispitnih rokova smanjuje broj radnih nedelja koje u svakom semestru mogu da se posvete nastavi, tako da se obim nastave u stvari smanjuje zbog ispitnih aktivnosti. Drugim rečima, moglo bi se reći da kvalitet i obim nastavnih aktivnosti bivaju direktno umanjeni brojnim ispitnim rokovima.. Na većini srpskih fakulteta svi ispitni rokovi zajedno traju koliko i nastava u jednom semestru. Ako bi se broj ispitnih rokova smanjio na dva godišnje, koliko ih ima u većini evropskih zemalja, nastava bi mogla da traje 16 ili 17 radnih nedelja i bilo bi moguće postići manje studentsko opterećenje.

Bez obzira na manjkavosti srpskog zakonodavstva iz oblasti visokog školstva, način na koji je ovde koncipiran kurs korpusne lingvistike može da predstavlja primer kako je čak i u okolnostima nedorečene implementacije ESPB-a moguće postići realno opterećenje na kursu, a pri tome ipak ne preopteretiti studente. Ovim se završava prikaz institucionalno-metodoloških problema u koncipiranju kursa korpusne lingvistike na diplomskim studijama anglistike, a ostatak ovog poglavlja, tj. potonji pododdeljci, pozabaviće se praktičnim aspektima održavanja ovakvog kursa. Praktični aspekti se, kao i teorijski, metodološki i institucionalni aspekti, neminovno prožimaju sa ostalim aspektima, ali se u skladu sa formulacijom teze posmatraju zasebno.

3.4.3.2. Predznanje studenata

Za razliku od projektovanja kursa za završne godine osnovnih studija, tokom projektovanja kursa na diplomskim akademskim studijama nastavnik ne može da pretpostavi da svi studenti koji će da pohađaju kurs imaju više ili manje identična

predznanja koja su rezultat pohađanja istih kurseva na istom studijskom programu, kao i da većinom pripadaju istoj generaciji i da su istih ili sličnih godišta. Priroda diplomskih akademskih studija čini ih otvorenim za studente sa raznih visokoškolskih institucija, kao i studente različitih godišta koji su možda osnovne studije završili po veoma različitim studijskim programima. Sledstveno tome, prilikom koncipiranja kursa neophodno je nastavne aktivnosti koncipirati na takav način da otvaraju mogućnost da studenti kojima određena predznanja nedostaju ista mogu da steknu barem na nivou koji im je neophodan da prate nastavne aktivnosti kursa i uspešno završe kurs.

Prilikom koncipiranja kurs iz korpusne lingvistike koji je detaljno predstavljen u pododeljcima 3.4.2.1.1.-3.4.2.1.12. doneta je odluka da se problem potencijalno velikih razlika u predznanjima s kojima različiti studenti ulaze na kurs koncepcijski reši pažljivo biranim sadržajima interaktivnih i snimljenih predavanja. Naime, kao što se vidi u tabelama koje opisuju skupove aktivnost nastave i učenja, koje se napreglednije mogu čitati u Prilogu 2, sva interaktivna i snimljena predavanja kao jedan od ciljeva imaju da studenti ovladaju dodatnim teorijskim znanjima iz primene metoda korpusne lingvistike u određenoj naučnoj disciplini.

Ovaj cilj se postiže kratkim prikazom reprezentativnih članaka iz date oblasti, što se može smatrati veoma specifičnim oblikom primene metode studije slučaja. Naime, Thomas (2011, str. 23) studiju slučaja i slučaj definiše na sledeći način: „Studije slučaju su analize pojedinaca, događaja, odluka, perioda, projekata, politika, institucija ili drugih sistema koji se proučavaju holistički upotrebom jednog ili više metoda. Slučaj koji predstavlja *predmet* istraživanja će da bude primer čitave klase fenomena koja stvara analitički okvir – *objekat* – unutar koga se obavlja istraživanje i koji odabrani slučaj osvetljava i objašnjava“*. Ako

* Case studies are analyses of persons, events, decisions, periods, projects, policies, institutions, or other systems that are studied holistically by one or more methods. The case that is the *subject* of the inquiry will

se prihvati Thomasova definicija slučaja i studije slučaja, svaki reprezentativni članak prikazan tokom predavanja predstavlja slučaj – primer čitave klase sličnih članaka – kojima se kroz predavanje objašnjava objekat – načini na koje se korpusi koriste u određenoj naučnoj disciplini. Ono što je u kontekstu rasprave o različitim predznanjima najvažnije jeste da prikaz reprezentativnih članka u okviru predavanja studente stavlja u dodir sa teorijskim interesovanjima i postavkama pojedinih naučnih disciplina, koje im omogućavaju ili da reaktiviraju ranije stečena znanja ili da steknu nova znanja. Reprezentativni članci takođe studente upoznaju sa stvarnim istraživačkim pitanjima na koja korpusi mogu da odgovore u okviru određene naučne oblasti, što je iz metodološke perspektive dodatna prednost ovakvog pristupa izboru sadržaja za predavanja jer je povezanost nastavnih materijala sa stvarnim problemima u struci jedna od osnovnih premisa Merrillovih bazičnih principa učenja (vidi objašnjenje na 161. stranici i Grafikon 4 na 162. stranici).

Dodatni oblik minimizovanja potencijalnih problema u sprovođenju nastave izazvanih različitim predznanjima obavljen je kroz izbor obavezne literature. Naime, literatura za skupove aktivnosti u kojima se uvodi nova tematska oblast uvek je birana tako da odabrani članak ili poglavlje obuhvata i relativno dobar prikaz centralnih postavki naučne discipline i ključnih teorija u njenim okvirima. Za razliku od snimljenih predavanja gde je uvek bilo moguće obaviti kratak prikaz relevantnih članaka i na taj način objasniti teorijska interesovanja i postavke određene naučne discipline, to ipak nije bilo uvek moguće obaviti i kroz obaveznu literaturu, pre svega zbog velikog vremenskog opterećenja koje implicira čitanje naučnih tekstova (vidi raspravu u pododeljku 3.4.2.2.2.), pa tako, na primer, obavezna literatura za oblast primene korpusnih metoda u fonologiji (TLA11), ne sadrži

be an instance of a class of phenomena that provides an analytical frame — an *object*— within which the study is conducted and which the case illuminates and explicates. (Thomas, 2011, str. 23)

posebno detaljan teorijski pregled. Ipak, u većini skupova aktivnosti nastave i učenja, posebno u onima iz prve polovine kursa, taj princip je uspešno integrisan u koncipirane nastavne aktivnosti.

3.4.3.3. Naučna interesovanja i usmerenja studenata

Za razliku od problema koje u sprovođenju nastave mogu da izazovu razlike u predznanjima studenata, problemi koje mogu da izazovu različita naučna interesovanja i usmerenja studenata su verovatno mnogo manje izraženi u današnje doba, u reformisanim studijskim programima, nego što je to bio slučaj ranije. Prethodna tvrdnja bazirana je pre svega na činjenici da je primena Bolonjske reforme dovela do uvođenja izbornih kurseva, a na diplomskim akademskim studijama anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, koje su u ovom radu korišćene kao primer diplomskih studija anglistike, svi kursevi, sa izuzetkom Tehnike naučnog rada, su izborni. Drugim rečima, ako se koncipira izborni kurs, kao što je ovde slučaj, razumno je očekivati da će svi studenti koji odaberu kurs imati barem osnovnu intrinzičnu (unutrašnju) motivaciju za pohađanje kursa, posebno ako se ima u vidu da studenti kurseve biraju tek nakon inicijalnog predstavljanja kurseva i da tokom prvih nedelja nastave* imaju mogućnost da pohađaju uvodne časove aktivne nastave na kursovima pre nego što donesu konačnu odluku o izboru kurseva.

Nazavisno od ove pretpostavljene intrinzične motivacije manifestovane kroz izbor kursa, može se ipak smatrati da bi bilo veoma poželjno da kurs bude koncipiran na način koji povećava intrinzičnu motivaciju studenata. U koncipiranju kursa koprusne lingvistike za diplomatske akademske studije anglistike odlučeno je da intrinzična motivacija studenta, za koju se može pretpostaviti da potiče od ličnih naučnih interesovanja studenta, bude

* Ovo je takozvani probni period nastave, koji se u američkom visokom školstvu naječešće naziva „shopping period“. Zanimljivo je primetiti da ova metafora nastavnike prikazuje kao prodavce, a studente kao kupce: zadatak prodavca, tj. nastavnika, je da ubedi kupca, tj. studenta, da kupi njegov proizvod, tj. kurs, a motivacija nastavnika je izuzetno velika jer kursevi za koje ne postoji dovoljno interesovanje obično bivaju ukinuti.

povećana kroz individualizaciju pojedinih aktivnosti procene znanja. Aktivnosti procene znanja, tj. aktivnosti koje se ocenjuju, po svojoj prirodi kod studenata stvaraju ekstrinzičnu (spoljašnju) motivaciju, ali stvaranje nastavnog okruženja u kome aktivnosti procene znanja mogu da budu individualizovane, tj. usklađene sa interesovanjima studenata, može da se smatra metodom koji omogućava da se ekstrinzična motivacija transformiše u intrinzičnu. Način na koji je ovo urađeno u ovde koncipiranom kursu korpusne lingvistike svodi se na ocenjivanje koje je delimično bazirano na izradi autorskog korpusa i individualnim zadacima baziranim na tim autorskim korpusima.

Kao što je već objašnjeno u pododeljku 3.4.2.2.5. koji se bavi ocenjivanjem, dva od ukupno pet zadataka procene znanja, AT4 i AT5, baziraju se na izradi autorskog korpusa koji sadrži naučne članke iz oblasti koja je relevantna za temu studentovog diplomskog rada, kao i na potonjim leksičkim i gramatičkim analizama tog korpusa, koje su tako koncipirane da, osim što proveravaju znanja iz korpusne lingvistike, studenta upoznaju sa terminološkim i stilskim osobenostima stručnog registra naučne oblasti koju taj korpus reprezentuje (vidi raspravu o AT4 i AT5 koja počine na 408. stranici). Ova dva zadatka za procenu znanja zajedno čine 50% završne ocene na kursu (vidi Tabelu 29 na 404. stranici), pa se može pretpostaviti da kao takve stvaraju veoma veliku ekstrinzičnu motivaciju. S druge strane, pošto su zadaci tako koncipirani da, ukoliko se urade zadovoljavajući, osim uspešnog završetka kursa iz korpusne lingvistike, takođe garantuju i direktno povećavanje kompetencija iz individualno značajne naučne oblasti, može se pretpostaviti da ovi zadaci na određeni način i određenoj meri ekstrinzičnu motivaciju transformišu u intrinzičnu motivaciju.

Ovakav oblik individualizacije nastavnih aktivnosti i zadataka za procenu znanja nije moguće primeniti u svakom kursu, jer je ovakav način povezivanja individualnih naučnih interesovanja pojedinačnih studenata i sadržaja kursa kompatibilan isključivo sa

metodičkim kursevima koji su inherentno upućeni na primenu u različitim teorijskim okvirima. Bez obzira na ovo ograničenje i nedovoljnu univerzalnost, može se ipak smatrati da ovakav način povezivanja sadržaja kursa i individualnih interesovanja studenata predstavlja validno rešenje čijom se integracijom u kurs, kada je to moguće, smanjuje potencijalni negativan uticaj različitih interesovanja na motivaciju i zainteresovanost studenata za rad u okviru kursa.

3.4.3.4. Računarska pismenosti studenata za e-učenje

Kada se prilikom koncipiranja kursa donese odluka da se kurs održava u hibridnom okruženju i da se veliki deo nastavnih aktivnosti obavlja putem LMS-a, tj. upotrebom e-učenja, veoma veliki potencijalni problem predstavlja stepen računarske pismenosti studenata, a posebno aspekti računarske pismenosti relevantni za upotrebu e-učenja. Značaj računarske pismenosti dodatno se povećava ako se kurs koji se odvija u hibridnom okruženju svojim sadržajima oslanja na upotrebu specifičnih programa i manipulaciju tekstualnim fajlovima, što je slučaj sa kursom iz korpusne lingvistike.

Iako je zabrinutost oko računarske pismenosti na prvi pogled lako odbaciti na osnovu stereotipa da su svi pripadnici novih generacija, takozvani digitalni urođenici (vidi objašnjenje u pododjeljku 2.5.5. na 141. stranici), potpuno računarski pismeni, postoje jasni dokazi, koji se pominju i u pododjeljku 2.5.5., da digitalni urođenici nisu homogena grupa, već da, kao i u svakoj generaciji, postoje velike individualne razlike u stepenu prihvatanja i ovladavanja tehnologije, ali i da se čitave generacije ne uklapaju potpuno u stereotipe o digitalnim urođenicima. U tom pogledu, rezultati istraživanja na velikom broju ispitanika ukazuju na zaključak da mladi često poseduju manje znanja i veština u domenu savremenih tehnologija nego što bi se to dalo očekivati na osnovu hipoteze o digitalnim urođenicima, i da je njihovo prihvatanje savremenih tehnologija utilitarističko, u smislu da mladi upotrebu savremenih tehnologije prilagođavaju svojim interesovanjima i potrebama, a ne počinju da

koriste određene tehnologije samo zato što postoje ili su im dostupne (Sue Bennett i ostali, 2008, str. 781). U kontekstu ovih saznanja, a imajući na umu da Srbija ipak malo zaostaje za svetskim tehnološkim i civilizacijskim trendovima, postaje jasno da stepen računarske pismenosti može da predstavlja potencijalno veliki problem tokom praktične realizacije kursa iz korpusne lingvistike. Neformalno govoreći, činjenicu da ogromna većina studenata u Srbiji verovatno koristi *Facebook* i *Twitter*, te da verovatno znaju kako da modifikuju i poboljšaju svoje fotografije koje postavljaju na ove društvene mreže, ne bi trebalo tumačiti kao dokaz opšte računarske pismenosti i pretpostaviti da zato studenti znaju razliku između *ANSI* i *Unicode* zapisa tekstualnih podataka, kao i da znaju kako da učitaju CSV fajl u *Microsoft Excel*.

U svetlu ove rasprave, koncipiranje kursa iz korpusne lingvistike obavljano je sa svešću da kurs mora da u sebi integriše, u nedostatku boljeg izraza, metodološke „bezbedonosne mehanizme“ koji omogućavaju da svi polaznici kursa, bez obzira na inicijalni stepen računarske pismenosti, mogu da prate kursa i obavljaju predviđene aktivnosti. Iz prethodne rečenice može se lako zaključiti da potencijalni problemi u ovom domenu mogu da se jave na dva zasebna nivoa. Prvi od tih nivoa je veoma nizak stepen bazične računarske i tehnološke pismenost studenata, koji ih sprečava da uopšte koristi e-učenje i da pristupaju sadržajima na LMS-u, a koji se manifestuje, recimo, u nedovoljnim kompetencijama da se promeni lozinka u LMS-u ili da se napisani izveštaj snimi u PDF format i otpremni na LMS. Drugi od tih nivoa je nizak stepen opšte računarske pismenosti, koji studente sprečava da koriste programe za, na primer, izradu konkordancija i programe za tabelarne kalkulacije, a koji se manifestuje, na primer, kroz nedovoljne kompetencije da se instalira odgovarajući program ili da se tekstualni fajl iz jednog zapisa konvertuje u neki drugi zapis.

Prvi od ovih nivoa, nedostatak bazične računarske pismenosti neophodan za upotrebu LMS-a, rešen je kratkom obukom iz rada u LMS-u, koja se obavlja već na prvom

interaktivnom času (TLA1). Kao što je navedeno u opisu prvog interaktivnog predavanja (vidi Tabelu 15 na 333. stranici), demonstracija rada u LMS-u se snima programom za snimanje sadržaja ekrana i postavlja na LMS kako bi studenti mogli ponovo da je pogledaju, ako za to osećaju potrebu. Na LMS se postavljaju i dodatni linkovi ka eksternim obrazovnim sadržajima, npr. tutorijalima na servisu *YouTube*, koji studentima mogu da pomognu u sticanju relevantnih veština. Naravno, opterećenje studenata koji ne poseduju ove oblike računarske pismenosti i moraju da ih stiču na samom početku kursa biće veće od opterećenja studenata koji ih već poseduju, ali se može očekivati da su studenti u stanju da veoma brzo savladaju osnove rada u LMS-u, pre svega zato što sami tvorci LMS-ova ulažu velike napore da njihovi sistemi budu intuitivni i laki za korišćenje. Zbog toga, kao i zbog činjenice da rad u LMS-ovima podseća na upotrebu društvenih mreža pa velika većina studenata može na intuitivan način veoma brzo da ovlada osnovama rada u njima, procena opterećenja studenata nije obuhvatala dodatno vreme potrebno da se nauče osnove rada u LMS-u.

Kada je reč o drugom od ovih nivoa, nedostatku opšte računarske pismenosti neophodne za upotrebu konkordancijskih programa i manipulaciju korpusnim fajlovima, potencijalno negativan efekat na nastavni proces rešen je odlukom da sve praktične aktivnosti koje od studenata traže individualni ili timski rad sa korpusima budu praćene demonstracijama rada u relevantnim programima i korpusima. Proštije rečeno, na LMS-u se nalaze demonstracije – u obliku video snimaka sadržaja ekrana praćenih naracijom nastavnika, tj. tutorijala – koje studentima pokazuju kako da određenu istraživačku proceduru iz domena korpusne lingvistike obave u određenom programu i korpusu. Studenti koji imaju nešto niži nivo opšte računarske pismenosti mogu više puta da pogledaju ove demonstracije i prateći detaljna uputstva u njima da ovladaju relevantnim

veštinama, dok se očekuje da će studentima sa višim nivoom opšte računarske pismenosti jedno gledanje demonstracije biti dovoljno.

Nedovoljan stepen računarske pismenosti predstavlja opšti potencijalni problem za primenu nastave u hibridnom okruženju, a rešenja koja su ovde primenjena za kurs korpusne lingvistike mogu da se smatraju primenjivim i u drugim kursevima, bez obzira na njihovu tematiku. S druge strane, ovi problemi mogli bi da se reše i na sistematski način, kada bi kursevi iz informatičke pismenosti, koji postoje na svim fakultetima u Srbiji, bili konstruktivno poravnati sa sadržajima i ishodima studijskih programa koji se održavaju na određenom fakultetu.

3.4.3.5. Motivacija studenata za samostalni rad izvan učionice

Navođenje motivacije studenata za rada izvan učionice kao potencijalnog problema može se učiniti neopravdanim ako se na umu imaju ranije navedeni statistički podaci o preferencijama studenata u pogledu organizacije nastave i oblika nastave (vidi raspravu na 141. stranici), a pre svega podatak da 77% studenata preferira hibridne oblike interaktivne nastave (Dahlstrom i ostali, 2013, str. 4–6). Ovi podaci se, međutim, odnose na studente iz SAD i zapadnih zemalja, pa kao takvi ne odslikavaju preferencije studenata u Srbiji. Ovaj potencijalni problem u sprovođenju interaktivne nastave koprune lingvistike u hibridnom okruženju uočen je pre svega na osnovu ličnih iskustava autora sa primenom e-učenja u nastavnom procesu i pokušaja stvaranja hibridnog okruženja u kursevima koji nisu inicijalno bili koncipirani kao hibridni kursevi.

Naime, autor je tokom svog dosadašnjeg rada u visokom školstvu više puta koristio LMS *moodle* u kombinaciji sa elektronskim nastavnim materijalima u pokušaju da primeni nastavu u hibridnom okruženju na kursevima osnovnih i diplomskih akademskih studija. Preciznije govoreći, autor je hibridno okruženje primenjivao na tri kursa viših godina studija (Tumačenje i prevođenje srednjoengleskih tekstova, Istorijska sociolingvistika i

Uvod u istorijsku lingvistiku) i na dva kusa prve godina studija (Engleski jezik 1 – Gramatika engleskog jezika 1 i Engleski jezik 2 – Gramatika engleskog jezika 2), pri čemu je prosečan broj polaznika kurseva na višim godinama studija je bio oko 30, a na nižim godinama studija oko 70, a za hosting *moodle* instalacije je uz veliki lični trošak nastavnika korišćen lični (iznajmljeni) hardverski (dedicated) ili virtualni server (VPS – Virtual Private Server). Deljeni hosting (shared hosting) *moodle* instalacije, kao mnogo jeftinije rešenje, je u više navrata isproban preko različitih hosting kompanija (WebHostingBuzz²⁴², Globat²⁴³ i EUnet hosting²⁴⁴), ali se pokazao potpuno neupotrebljiv jer hosting kompanije u ovom slučaju ograničavaju veličinu fajlova koji mogu da se otpreme na server (nekada čak na samo 2 MB), dok server počinje da se blokira čim broj istovremeno aktivnih korisnika premaši cifru od deset ili dvanaest.

U svim slučajevima *moodle* je na kraju korišćen primarno kao repozitorijum nastavnih materijala (PowerPoint prezentacije sa časova predavanja i vežbi, izručci, članci, dodatni materijali i linkovi), iako je primarna ideja za uvođenje *moodlea* u nastavni proces bila da se ova platforma iskoristi kao mesto i sredstvo za dodatnu medijaciju sticanja znanja kroz diskusije na forumu, tj. da se poveća aktivnost studenti izvan učionice. Većina studenta, međutim, nije bila uopšte zainteresovana za diskusije na forumu, iako bi aktivnost na forumima malo porasla nakon obaveštenja da će ta aktivnost biti tretirana kao deo aktivnost na času, koja na ovim kursevima najčešće učestvuje sa 5% u ukupnoj oceni. Kada je postojala, aktivnost na forumima uglavnom se svodila na pitanja o kolokvijumima, seminarskim radovima i prezentacijama koje čine deo predispitnih obaveza na kursevima, kao i pitanja o završnom ispitu, a pokušaji nastavnika da pokrene i razvije diskusije o sadržajima kurseva su uglavnom bili neuspešni. Štaviše, u svim generacijama koje su koristile platformu *moodle* bilo je između 5 studenata, na višim godinama studija, i 10 studenata, na nižim godina studija, koji uopšte nisu pristupali platformi, čak ni da bi

preuzeli nastavne materijale. Najveća aktivnost i najveći broj preuzimanja nastavnih materijala po pravilu je registrovan pre kolokvijuma, testova i pre ispitnih rokova.

Iako iz autorove perspektive, tj. iz perspektive nastavnika, pokušaj stvaranja hibridnog orkuženja nije ispunio primarni cilj zbog koga je bio uveden u nastavni proces (dodatna medijacija sticanja znanja kroz forumske diskusije), studenti su ipak u načelu bili zadovoljni hibridnim okuženjem, jer im je ono nudilo sve nastavne materijale na jednom mestu, sortirane prema tematskim celinama, a takođe su u malobrojnim forumskim diskusijama mogli da steknu uvid u detalje relevantne za predispitne i ispitne obaveze.

Autor je slično iskustvo imao i tokom letnjeg semestra školske 2013/2014. godine, u okviru kursa Gramatika engleskog jezika 2 na prvoj godini studija, kada je, na preporuku kolege iz SAD-a, želeo da isproba mogućnosti koje nudi besplatni obrazovni servis *Piazza*²⁴⁵ koji omogućava diskusiju o temama relevantnim za kurs kao i postavljanje nastavnih materijala*: od početka semestra završno sa junskim rokom, od 75 studenata, 25 njih nije čak bilo ni aktiviralo naloge, a jedino pitanje koje je bilo postavljeno pre junskog ispitnog roka ticalo se rokova za predaju prezentacija, da bi zatim pet studenata postavilo pet veoma sličnih pitanja o ispitu. Pošto *Piazza* omogućava i postavljanje nastavnih materijala, važno je napomenuti da su svi registrovani studenti preuzeli sve postavljene materijale. Drugim rečima, iz perspektivne studenata upotreba *Piazza* servisa, kao i u slučaju platforme *moodle*, svela se na repozitorijum nastavnih materijala i oglasnu tablu, dok je postojalo potpuno odsustvo bilo kakve volje za mrežnim diskusijama iz oblasti koje su tematski vezane za dublje razumevanja sadržaja kursa.

Sve što je do sada rečeno veoma jasno ukazuje na zaključak da motivacija studenata da aktivno učestvuju u nastavi koja se odvaja putem e-učenja izvan učionice može da

* U pogledu organizacije nastavnog procesa, *Piazza* nudi većinu funkcija koju nudi i *moodle*, sa izuzetkom ocenjivanja i aktivnosti za proveru znanja, tj. organizacije testova, i vođenja dnevnika.

predstavlja ozbiljan problem prilikom obavljanja nastavnog procesa u hibridnom okruženju, pre svega na srpskim visokoškolskim ustanovama. Naravno, može se pretpostaviti da su dosadašnja negativna iskustva autora verovatno velikim delom uzrokovana činjenicom da ranije pomenuti kursevi uopšte nisu inicijalno bili koncipirani kao kursevi u hibridnom okruženju. S druge strane, što verovatno predstavlja pravilnije tumačenja neuspešnih pokušaja hibridizacije nastavnog procesa, studenti nisu ništa radili na LMS-ovima prosto zato što to nije u velikoj meri uticalo na ocenu, pa ekstrinzična motivacija za ove aktivnosti nije uopšte postojala. Naime, iz razgovora sa studentima po završetku ovih kurseva bilo je jasno da udeo ovih hibridnih aktivnosti u konačnoj oceni nije predstavljao dovoljnu ekstrinzičnu motivaciju: ako aktivnost na predavanjima, vežbama i mrežnim diskusijama zajedno u oceni učestvuje sa 5%, student prosto nisu videli da im se „isplati“ da „troše“ vreme na diskusije u LMS-u, jer im to donosi eventualni dobitak od 1,65 poena u konačnoj oceni.

Upravo iz ovih razloga, kurs korpusne lingvistike je ovde koncipiran tako da nastava u hibridnom okruženju inherentno predstavlja deo kursa, a jedan od pet zadataka za procenu znanja obuhvata isključivo sadržaje nastavnih objekata na LMS-u, koji pritom u konačnoj oceni učestvuju sa 10% (vidi Tabelu 29. na 404. stranici). Štaviše, ovi poeni se stiču kontinuiranom obradom nastavnih materijala na LMS-u (odgovaranje na konceptTestove nakon snimljenih predavanja, radi provere razumevanja sadržaja predavanja, i pre početka nove radne nedelje, radi provere razumevanja obavezne literature) i povezani su sa obradom materijala koji studente direktno pripremaju za obavljanje samostalnog rada: drugi, tako da su studenti na neki način „prisiljeni“ da ih obrade ako uopšte žele da završe kurs. Takođe, iako 10% na prvi pogled ne deluje kao procenat koji može da stvori veliku ekstrinzičnu motivaciju, u kontekstu visokog školstva u Srbiji može se tvrditi da to ipak nije tačno. Naime, rezultati istraživanja na Prirodno-matematičkom fakultetu u Novom

Sadu pokazuju da skoro 50% studenata (48,51%) očekuje da će na kraju kursa da dobiju ocenu 9 ili 10, pri čemu više studenata očekuje ocenu 10 (25,36% studenata) nego ocenu 9 (23,15% studenata) (Lužanin, 2012, str. 169–170). Osim što ovi podaci jasno ukazuju na to da očekivanja studenata ne prate normalnu raspodelu, što može da se tumači kao snažan pokazatelj osetnog pada standarda ocenjivanja i opšteg kvaliteta visokog školstva u Srbiji, ovaj podatak takođe može da posluži kao osnova za tvrdnju da dobijanje visoke završne ocene predstavlja jedan od najsnažnijih faktora ekstrinzične motivacije. U tom pogledu udeo od 10% u konačnoj oceni dobija na važnosti: upravo 10% može da stvori razliku između ocene 8 i ocene 9, ili ocene 9 i ocene 10. Ako se pri tome studentima naglasi da tih 10% mogu relativno lako da steknu kontinuiranom koncentrisanom obradom nastavnih resursa na LMS-u i čitanjem obavezne literature sa razumevanjem, može se očekivati da će ekstrinzična motivacija za obradu ovih sadržaja biti veoma velika.

U najkraćim crtama, potencijalni problem nedovoljene motivacije studenata za obradu mrežnih nastavnih materijala, tj. nastavnih objekata u LMS-u, rešava se povezivanjem tih sadržaja sa ključnim znanjima koje studenti stiču u kursu (tj. ti materijali su im neophodni da bi uopšte završili kurs, što se može okarakterisati kao stvaranje bazične ekstrinzične motivacije za obradu ovih materijala) i uključivanjem tih materijala u zadatke procene znanja koji direktno određuju završnu ocenu (tj. stvaranjem dodatne ekstrinzične motivacije za obradu ovih materijala).

Nastava u hibridnom okruženju, međutim, sa sobom nosi inherentni rizik da će motivacija studenata za obradu mrežnih nastavnih objekata biti niska zbog toga što nastavnik sadržaje u okviru mrežnog okruženje za učenje, tj. LMS-a, možda nije koncipirao tako da, kako to formulišu Frank, Reich i Humphreys (2003, str. 57) , poštuju **ljudske potrebe** (eng. *human needs*) učenika, tj. studenata. Naime, postoje brojne indicije da efikasnost nastave u mrežnom okruženju zavisi od toga da li nastavnik, na načine koje e-

učenje dopušta, manifestuje **oblike ponašanja koji impliciraju smanjenje distance između studenata i nastavnika** (eng. *immediacy behaviours*) (Freitas, Myers, & Avtgis, 1998), pri čemu se pod smanjenjem distance misli na smanjenje društvene i psihološke distance. Pomalo kolovijalno govoreći, nastavnik ne bi smeo da mrežno nastavno okruženje učini izrazito formalnim i sterilnim, već bi ono trebalo da na neki način bude „humanizovano“. Rovai i Barnum (2007, str. 59–60) u teorijskom delu svog članka o efikasnosti mrežnih kurseva analiziraju veliki broj izvora koji se bave interaktivnošću u nastavi i zaključuju da se smanjenje formalnosti i distance u nastavi licem u lice postiže verbalnim i neverbalnim sredstvima. Verbalna sredstva obuhvataju oslovljavanje studenta po imenu, upotrebu humora, **samodiskurs** (eng. *self-discourse*), postavljanje pitanja studentima i upotrebu zamenica prvog lica množine kada se govori o nastavi i studentima (Rovai & Barnum, 2007, str. 59). Neverbalna sredstva smanjenja distance obuhvataju gledanje studenata u oči (eng. *eye-contact with students*), upotreba izraza lica koji imaju pozitivno značenje, kontinuirano održavanje opuštavnog govora tela i varijacije u upotrebi glasa (Rovai & Barnum, 2007, str. 59). U ovom pogledu, verovatno je odmah jasno da nastavni objekti ne mogu lako da smanje formalnost nastavne situacije i umanje društveno-psihološku distancu između nastavnika i studenata. Ova konstatacija posebno se odnosi na nastavne resurse koji su bazirani na upotrebi slika ili slajdova u kombinaciji sa tekstem: ovakvi nastavni objekti, iako se zbog toga što kombinuju sliku i tekst mogu smatrati multimedijalnim, ne omogućavaju humanizaciju e-učenja i stvaraju monotonu, formalnu i sterilnu atmosferu za učenje, koja može dovesti do gubitka motivacije i slabih rezultata. Rešenje za ove potencijalne probleme krije se u povećanju interakcije u kursu i humanizaciji nastavnih resursa, koje neki autori nazivaju stvaranjem „nastavničkog prisustva“ (eng. *teacher's presence*) u okviru mrežne nastave (Tu & McIsaac, 2002).

Kada je reč o interaktivnosti nastave, kao što je već rečeno u pododeljku 3.4.2.1.1. na 335. stranici, ona ne mora uvek da postoji na relaciji nastavnik-student, već može da se postigne i kroz međusobnu interakciju studenata ili interakciju studenata sa nastavnim objektima. Upravo zbog toga, veliki broj skupova aktivnosti nastave i učenja u sebi sadrži timske zadatke koje studenti obavljaju izvan učionice i koji povećavaju interaktivnost kursa, kroz podsticanje interakcija među njegovim polaznicima.

S druge strane, pošto interakcija može da se postigne i na relaciji nastavni objekt-student, humanizacija nastavnih resursa implicira da bi nastavne objekte trebalo koncipirati tako da obuhvataju što više verbalnih i neverbalnih sredstava za smanjenje društveno-psihološke distance između nastavnika i studenata. U ovom radu je odlučeno da se humanizacija nastavnih objekata obavi kroz video snimke predavanja i video demonstracije, tj. tutorijale, kojima se studenti osposobljavaju za istraživanje korpusa. Naime, video snimci predavanja omogućavaju prenos nastavnikovog govora tela, izraza lica, varijacija u upotrebi glasa i, što je po mišljenju autora ove disertacije najvažnije, video snimci omogućavaju da nastavnik, na neki način, neprestano gleda studente u oči. Drugim rečima, video snimci omogućavaju da se putem e-učenja primene skoro sva verbalna i neverbalna sredstva za smanjenje formalnosti i distance koja se inače, kao što je objašnjeno na prethodnoj stranici, koriste u nastavi licem u lice.

Kada se u kontekstu snimanja predavanja govori o gledanju studenata u oči, tj. o održavanju kontakta očima, misli se, naravno, na to da nastavnik prilikom snimanja predavanja može da gleda direktno u objektiv kamere, što kod gledaoca, tj. studenta, stvara osećaj da ga nastavnik gleda u oči. Da bi nastavnik mogao kontinuirano da gleda u objektiv, predavanje koje se snima mora da bude dobro pripremljeno i održano na kvalitetan način. Ovo je važno i zbog samog kvaliteta predavanja, jer kako navodi Swarts (2012, str. 201), ključne komunikacione osobine dobrog snimljenog predavanja jesu tečna naracija bez

dugih prekida narativnog toka i nastavnik koji svojim govorom tela pokazuje opuštenost i koji ne pravi prevelike oscilacije u jačini i visini svog glasa. U pregledu dostupne literature o značaju kvaliteta snimljenih predavanja na kvalitet nastavnog procesa u mrežnom okruženju, McCrohan i Palaskas (2013, str. 169) još bolje artikuliraju ideje Swartsa i tvrde da uspešnost snimljenog predavanja direktno zavisi od prezentacionih veština nastavnika, jer nastavnik kombinovanjem svoje naracije, govora tela i vizuelnim prisustvom istovremeno koristi više kanala radne memorije čime omogućava da se kognitivni resursi studenta rasporede na efikasniji način, a odabirom odgovarajućeg tona i stila predavanja, u kombinaciji sa vizuelnim aspektima snimljenog predavanja, nastavnik kod studenata aktivira društvene norme koje od studenata zahtevaju da predavanja prate pažljivo, čime se pozitivno utiče na učenje. U okvirima odluka donetih u ovoj disertaciji, da se snimljena predavanja i demonstracije kombinuju sa mikroučenjem i konceptovima, postoji mogućnost da se u mrežnim nastavnim resursima stvori još i bazična vrsta interakcije tokom snimljenih lekcija, jer studenti odgovaraju na pitanja o razumevanju manjih tematskih celina predavanja.

U skladu sa idejom da se potencijalni problem smanjene motivacije zbog „dehumanizovanog“ mrežnog okruženja za učenje rešava „humanizovanim“ snimcima predavanja i demonstracijama, te u skladu sa upravo navedenim kriterijumima za procenu kvaliteta snimljenih predavanja, jasno je da najvažniji faktor koji utiče na kvalitet i nastavno-motivacione efekte snimljenih predavanja u stvari predstavlja nastavnik, čija prezentacija gradiva tokom snimanja mora da bude potpuno tačna, uverljiva i čiji govor tela treba da bude opušten. U normalnim okolnostima priprema za takvo predavanje može u mnogim svojim aspektima da se izjednači sa pripremom glumaca za predstavu. Jedini način da se ovaj proces ubrza i učini efikasnijim jeste da se za snimanje koriste dodatni uređaji, koji nastavniku olakšavaju snimanje predavanja i na taj način indirektno podižu i

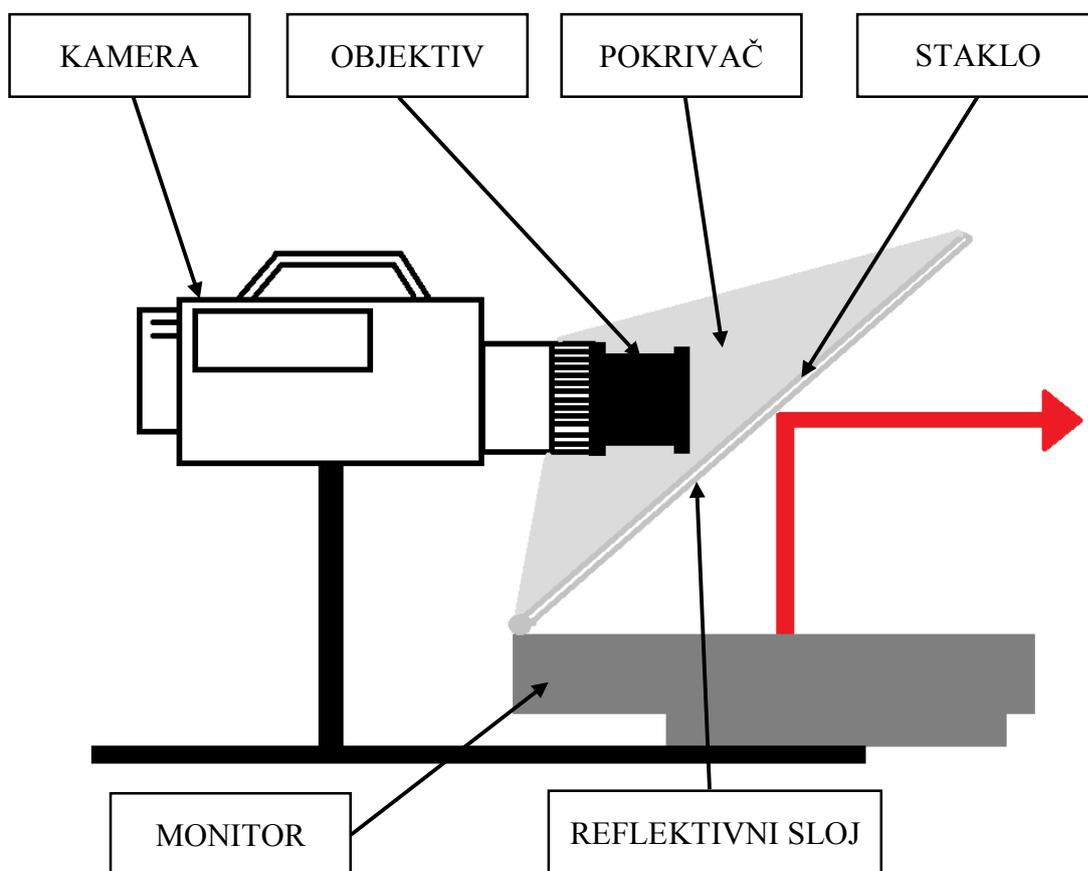
kvalitet prezentacije nastavnih sadržaja. Uređaji koji to omogućuju, kao i načini na koji bi oni trebalo da se primene za snimanje predavanja opisani su u sledećem pododeljku.

3.4.3.6. Tehnologija snimanja predavanja za upotrebu u nastavnim objektima za e-učenje

Najefikasniji način da se nastavniku skрати priprema za potpuno tečno predavanje i skрати vreme potrebno da se takvo predavanje snimi jeste da se tokom snimanja upotrebi teleprompter. **Teleprompter** (eng. *teleprompter* ili *autocue*) je uređaj koji je nastao za potrebe televizijske produkcije i omogućava da se spikeru koja biva sniman kamerom tekst projektuje tako da ga spiker vidi ispred kamere, ali da publika ne vidi da spiker u stvari čita tekst. Drugim rečima, teleprompter omogućava da spiker gleda pravo u kameru i da istovremeno čita tekst. Svako ko je barem jednom gledao savremenu emisiju vesti video je teleprompter na delu: spikeri tečno govore gledajući pravo u kameru i čini se da tekst znaju napamet. U Srbiji, među radnicima na televiziji, ovaj uređaj poznat je i pod nazivom „idiot“, što je termin koji mnogo govori o tome šta tehničko osoblje na televiziji misli o kompetencijama koje su potrebne da bi se u savremeno doba bio televizijski spiker. Teleprompter, inače, funkcioniše na veoma jednostavan način, koji je prikazan na Slici 4: objektiv kamere je pokriven svetlonepropusnim pokrivačem i naslanja se na staklo koje je sa prednje strane pokriveno reflektujućim slojem ili folijom, tako da se svetlo od monitora odbija i spiker može da ga čita, dok objektiv to odbijeno svetlo ne registruje.

Ako se teleprompter primeni za snimanje predavanja koje će kasnije biti ubačeno u nastavne objekte kojima studenti pristupaju putem LMS-a, nastavnik može unapred da pripremi tekst celog predavanja ili da pripremi detaljne beleške, koje tokom snimanja čita ili konsultuje zahvaljujući teleprompteru. Ideja da se teleprompter koristi za snimanje predavanja uopšte nije nova, a pojedini autori čak navode da iako teleprompter, ako je pravilno upotrebljen, može da omogući nastavniku da održi veoma ubedljivo i inspirativno

predavanje, njegova upotreba sa sobom nosi inherentni rizik da snimljeno predavanje bude veoma neprirodno, jer se takođe može desiti da upotreba teleprompter dovede do toga da nastavnik automatski, robotskim glasom i bez ikakve gestikulacije čita unapred pripremljeni tekst i pri tome još širom otvorenih očiju, bez treptanja zuri u objektiv, što iz perspektive gledaoca deluje čudno ili čak uznemiravajuće (McCrohan & Palaskas, 2013, str. 169).



Slika 4: Princip rada telepromptera.

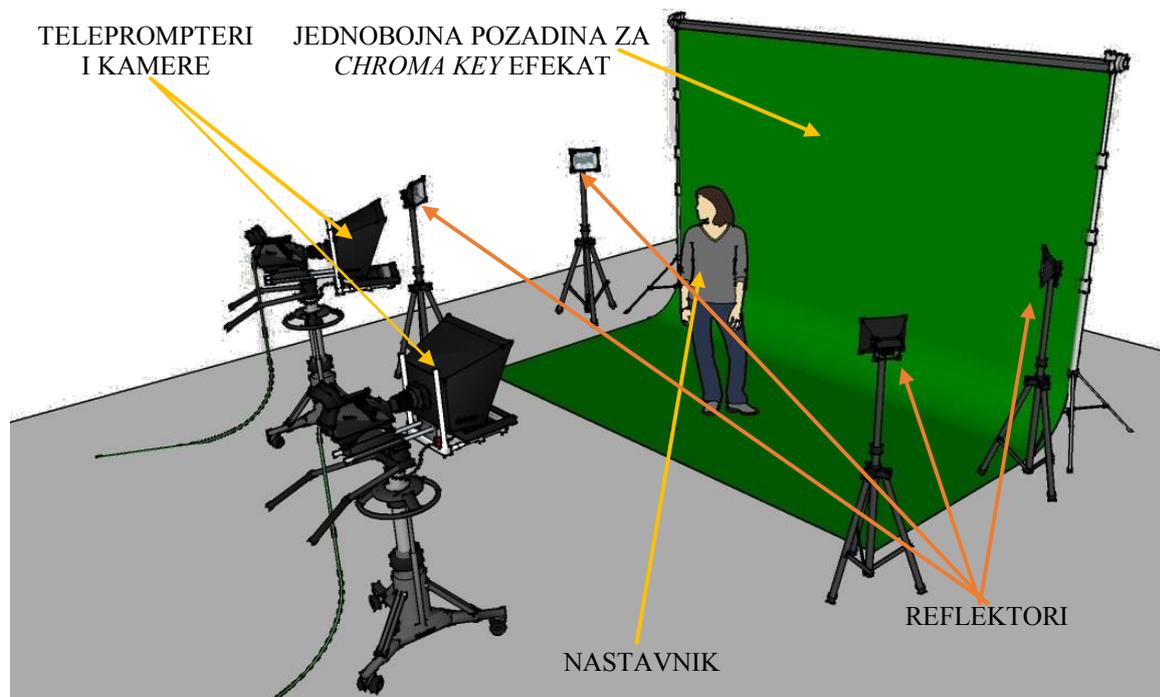
Da bi se smanjio rizik od monotonog čitanja teksta predavanja, umesto integralnog teksta nastavniku bi trebalo da se putem telepromptera prikazuju zabeleške za predavanje ili slajdovi prezentacije koju je pripremio za to predavanje. Ipak, čak i ako se na ovaj način izbegne monotono čitanje, zurenje u kameru ostaje potencijalni problem. Rešenje ovog problema već godinama može da se vidi u informativnim programima televizijskih stanica:

da bi se izbegla neprijatnost koju kod gledaoca izaziva neprestano zurenje spikera u objektiv potrebno je za snimanje upotrebiti dve kamere, tj. dva telepromptera, čime se omogućava da spiker periodično promeni smer gledanja, a čime u stvari nastaje novi kadar. Ovo rešenje trebalo bi primeniti i za snimanje predavanja. Štaviše, prilikom snimanja predavanja, promena smera gledanja, tj. novi kadar, može se efektno upotrebiti i za vizuelnu indikaciju promene teme, na primer na početku novog dela predavanja, ili za naglašavanje, posebno ako jedna od kamera zumira nastavnika, a druga ga snima širokougaono. Naravno, snimanje sa dve kamere, povećava obim posla tokom montaže video materijala, ali savremeni softver za nelinearnu montažu video materijala nudi funkcije koje omogućavaju da se eventualni problemi prilikom montaže relativno brzo reše (ovde se pre svega misli na sinhronizaciju snimaka sa dve kamere).

Upotreba telepromptera bi idealno trebalo da bude kombinovana i sa upotrebom video efekta *chroma key*, koji omogućava da se iz video snimka izbriše jednobojna pozadina i zameni nekom drugom pozadinom. Ovaj efekat zahteva da se prilikom snimanja predavanja iza nastavnika postavi jednobojna pozadina, najčešće zelene boje, zbog čega se ovaj efekat na engleskom nekada naziva i *green screen*. Svrha upotrebe efekta *chroma key* jeste da se eliminišu svi oblici potencijalnih vizuelnih distrakcija. Ako se pozadina zameni belom bojom, student je prosto odsustvom dodatnih vizuelnih sadržaja prisiljen da se fokusira na nastavnika i ono što on govori na snimku.

Drugim rečima, kao optimalno tehničko rešenje za snimanje predavanja, koje za cilj ima „humanizovanje“ sadržaja e-učenja, ovde se predlaže upotreba dva telepromptera u kombinaciji sa efektom *chroma key*, kojim se briše pozadina i zamenjuje statičnom pozadinom koja može da posluži i za prikazivanje ilustracija. Pravilnom montažom video snimaka i dodavanjem odgovorajućih slajdova u pozadinu, studentova pažnja može po potrebi da se usmerava ili na nastavnika ili na tekstualne sadržaje koji se postavljaju u

pozadinu. Tehničko rešenje za snimanje predavanja koja mogu naknadno da se obrade na upravo opisani način predstavljeno je na Slici 5, koja je izrađena u programu *Google SketchUp*²⁴⁶, kombinovanjem i modifikovanjem besplatnih 3D modela dostupnih putem servisa *3D Warehouse*²⁴⁷.



Slika 5: Preporučena konfiguracija opreme za audio-vizuelno snimanje za potrebe snimanje predavanja

Iako se za ovakvo rešenje može tvrditi da predstavlja najbolji način da se snimljena predavanja izrade na način koji neće imati negativan efekat na motivaciju studenata, već će, naprotiv, povećati kvalitet nastavnog procesa, ono iz perspektive stvarne primene takvog rešenja u nastavnoj praksi predstavlja potencijalni problem, jer kombinacija opreme prikazane na Slici 5 nije jeftina. Konfiguracija opreme za snimanje prikazana na Slici 5 prikazuje da bi za kvalitetno snimanje trebalo imati na raspolaganju: (1) dva telepromptera i dve kamere, (2) četiri halogena reflektora od, recimo, 500W (ili četiri LED reflektora odgovarjućeg osvetljenja) zbog sprečavanja pojave senki, (3) jednobojna pozadina za primenu efekta *chroma key* i (4) pripadajuće stalke za ovu opremu. Na Slici 5 se to ne vidi,

ali je uz navedenu opremu potrebno imati još i sledeće uređaje: (5) bežični mikrofonski koji se kači na rever nastavnika (eng. *levelier wireless microphone*), (6) računar ili tablet za prikazivanje teksta ili slajdova na ekranu telepromptera, (7) uređaj za snimanje zvuka (iako se za to može iskoristiti i računar) i (8) pripadajući kablovi (VGA kablovi, strujni kablovi i audio kablovi). Cena telepromptera zavisi od veličine ekrana i ogledala, i kreće se od 600 američkih dolara, za modele od 10 inča koji se koriste sa tabletima (npr. Datavideo TP300-IP²⁴⁸), 1100 američkih dolara za modele od 11 inča sa ugrađenim ekranom (npr. Prompter People FLEX-D-D11²⁴⁹), pa sve do oko 9000 američkih dolara za vrhunske modele od 19 inča (npr. Autoscript 19 LED²⁵⁰). Za primenu konfiguracije koja je ovde predložena, potrebno je imati telepromptere od barem 15 inča, jer od veličine ekrana telepromptera zavisi maksimalna udaljenost sa koje nastavnik može da čita tekst. Pored telepromptera neophodno je imati dve kamere, koje bi, s obzirom na današnje standardne rezolucije video materijala, morale da snimaju punoj HD rezoluciji od 1920x1080 piksela, čija se cena, zavisno od mogućnosti, izražava trocifrenim ili četverocifrenim iznosima u američkim dolarima. Ukratko, kvalitetan skup neophodnih uređaja za ovakvo snimanje košta blizu 20.000 američkih dolara.

Naravno, pošto je jedan od polaznih ciljeva istraživanja bio i da se rešenja odabrana prilikom koncipiranja kursa, u meri u kojoj je to moguće, provere u praksi, bilo je neophodno pronaći način da se ovaj oblik snimanja predavanja primeni u praktičnom delu rada na ovoj disertaciji. Ovo je bilo tim značajnije, jer značajan deo studentskog opterećenja u kursu korpusne lingvistike koji je ovde koncipiran čine upravo snimljena predavanja. Upravo zbog toga, autor je odlučio da primenom uradi-sam metoda u kućnoj radinosti napravi dva telepromptera od 20 inča, kao i da alternativnim metodama upotrebe amaterske i polu-profesionalnu opreme za snimanje slike i zvuka proba da postigne rezultate koji mogu da se uporede sa profesionalnim. Ovo je predstavljalo svojevrsni eksperiment, čiji je

cilj bio da se utvrdi da li bi visokoškolska ustanova sa ograničenim finansijskim resursima uz minimalan trošak i uz veliki entuzijazam svojih ljudskih resura mogla da samostalno stvori uslove za primenu ove metode izrade snimaka predavanja za potonju upotrebu u okviru metoda e-učenja. Ukratko, uz trošak od malo manje od 1.000 evra, bilo je moguće napraviti i/ili modifikovati opremu koja zajedno omogućava snimanje predavanja sa dva telepromptera i čiji rezultati zadovoljavaju osnovne standarde kvaliteta multimedijalnih materijala za e-učenje. Detaljniji opis izrade, modifikovanja i upotrebe opreme za audio-vizuelno snimanje dat je u Prilogu 4, kako se ne bi opterećivao integralni tekst.

Ova svojevrsna digresija o optimalnim metodama snimanja predavanja bila je neophodna, jer se, na osnovu ranije navedenih izvora, može smatrati da kvalitet snimljenih predavanja predstavlja izuzetno važan faktor za uspešno sprovođenje nastave u hibridnom okruženju. Kvalitetna snimljena predavanja, u skladu sa onim što je rečeno u ovom i prethodnom pododeljku, predstavljaju način da se razbije monotonija i dehumanizovanost tekstualnih sadržaja nastavnih objekata kojima studenti pristupaju putem LMS-a, pa kao takva predstavljaju sredstvo kojim se obezbeđuje da motivacija studenata ne opadne tokom samostalne obrade sadržaja nastavnih objekata.

3.4.3.6.1. Informaciono-komunikaciona infrastruktura institucije

Ključni, ponekad i nepremostiv, problem u realizaciji kursa u hibridnom okruženju može da predstavlja odsustvo minimalnih infrastrukturnih uslova za sprovođenje ovog oblika nastave. Naime, kurs koncipiran za sprovođenje u hibridnom okruženju počiva na upotrebi e-učenja. Primena e-učenja, s druge strane, kao osnovni preduslov implicira postojanje fakultetske infrastrukture za e-učenje, koja kao minimalan uslov mora da nudi sistem za upravljanje učenjem (LMS) i postojanje jasno definisanih i sortiranih studentskih i nastavničkih naloga za taj sistem. Da bi se iskoristili puni potencijali e-učenja poželjno je

i da svi studenti imaju mogućnost besplatnog korišćenja *WiFi* pristupa internetu u okviru fakulteta i kampusa. Konačno, iz perspektive institucije i samih studenata, veoma je korisno da se studenti podstiču da donose svoje pametne telefone, tablete ili prenosne računare (BYOD paradigma, eng. *Bring Your Own Device*), jer upotreba studentskih uređaja u kombinaciji sa serverskim sistemima za e-učenje koje obezbeđuje visokoškolska ustanova znači da, s jedne strane, visokoškolska ustanova novac mora da investira jedino u bazičnu infrastrukturu (serveri i mrežna oprema), a ne i u računare u računarskim učionicama, i da, s druge strane, studenti koriste računar i operativni sistem koji žele, koji je podešen kako njima odgovara i koji samostalno administriraju (tj. za održavanje i administraciju studentskih uređaja ne koristi se dragoceno radno vreme računarskog osoblja na visokoškolskoj instituciji, već je to obaveza studenta).

U najidealnijim okolnostima, studenti imaju fakultetske imejl adrese i pristup nekom od besplatnih kancelarijskih paketa koji funkcionišu iz oblaka (eng. *cloud hosted office suites*), kao što su *Google Apps* ili *Microsoft Office 365*, čime se omogućava lakše obaveštavanje studenata i smanjuju troškove visokoškolske institucije za licenciranje kancelarijskog softvera. Takođe, u ovom, iz perspektive Srbije, utopističkom scenariju, na računare u računarskim učionicama instaliran je **sistem za upravljanje računarskom učionicom** (eng. *classroom managment system*), kao što je *NetOp School*, koji omogućava da se demonstracije rada sa određenim programima sprovede na optimalan način.

U svom blažem obliku, problemi infrastrukturnog tipa koji mogu da se jave u realizaciji kursa mogu da budu, recimo, problemi uzrokovni nekompatibilnošću programa za izradu nastavnih objekata koji koristi nastavnik i LMS-a koji koristi visokoškolska institucija. Upravo zbog toga, kao što je rečeno u pododeljku na . stranici, prilikom koncipiranja kursa korpusne lingvistike u ovom radu odlučeno je da nastavni materijali budu organizovanu u

nastavne objekte zapakovane u standardizovane *SCORM* pakete, koji su kompatibilni sa maltene svim LMS-ovima.

U srednjem obliku, infrastrukturni problemi moga da se manifestuju kao nedostatak odgovarajućih programa za izradu nastavnih objekata i audio-vizuelne opreme, uključujući tu opet i softver, za snimanje multimedijalnih elemenata nastavnih objekata. Ovi problemi mogu delimično da se reše upotrebom probnih verzija komercijalnog softvera u kombinaciji sa softverom otvorenog koda, a nedostatak odgovarajuće audio-vizuelne opreme može da se reši modifikovanjem amaterske opreme i samostalnom izradom uređaja koji ne zahtevaju specifične alatke, već su u domenu kompetencija uradi-sam entuzijasta (vidi Prilog 4).

U težem obliku, problemi infrastrukturnog tipa mogu da sprečavaju održavanje kursa, ukoliko visokoškolska institucija nema odgovarajuću IKT infrastrukturu. Upravo je takva situacija, završno sa letnjem semestrom školske 2013/2014. godine, bila na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, gde još uvek nije postojao bazični uslov za sprovođenje ovako koncipirane nastave u hibridnom okruženju: nije postojao institucionalni LMS. Upotreba e-učenja na ovoj visokoškolskoj instituciji implicira, dakle, da nastavnici koriste sopstveni hosting za LMS ili da pokušaju da koriste *moodle* instalaciju koju nudi AMRES²⁵¹ (Akademska mreža Srbije), koja je ograničena u pogledu veličine i oblika nastavnih resursa koji mogu da se otpreme na server, nastavnicima ne nudi velika ovlašćenja u modifikovanju kursa, a ni administracija studenskih naloga nije centralizovana, što povećava opterećenje nastavnika. Probno održavanje kursa iz korpusne lingvistike, koje je opisano u sledećem, četvrtom, poglavlje, je zbog toga bilo otežano, a autor je, pre svega zbog odluke da koristi snimljena predavanja i demonstracije, morao da plaća najam virtuelnog servera u Nemačkoj kod kompanije *HostEurope*²⁵² i da se intenzivno bavi administracijom servera, a u pripreмноj fazi sprovođenja probne nastave suočio se i sa potpunim gubitkom podataka

izazvanih napadima hakera usled bezbednosnog propusta na *Linux* sistemima koji je poznat pod nazivom *Heartbleed*²⁵³.

Sledstveno svemu što je do sada rečeno u ovom pododeljku, jasno je da infrastrukturni problemi mogu na više načina veoma da otežaju praktičnu realizaciju kursa iz korpusne lingvistike koji je ovde koncipiran. Iako se nekada može učiniti da su neki od ovih problema nepremostivi, oni mogu da se prevaziđu ukoliko nastavnik ima dovoljno entuzijazma da za potrebe kursa odvoji dodatno vreme i sopstvena sredstva. Sasvim je sigurno da postoje nastavnici koji nisu voljni da zauzmu ovakav proaktivan pristup izvođenju kurseva i smatraju da je obaveza visokoškolske institucije, a ne pojedinačnog nastavnika, da obezbedi uslove za primenu određenih nastavnih metoda, što je potpuno legitiman i validan stav. S druge strane, proaktivni pristup u vidu upotrebe ličnih finansijskih resursa i vanstručnih veština nastavnika je takođe validan, pa prevazilaženje infrastrukturnih problema pri sporvođenju nastave u hibridnom okruženju ostaje domenu lične odluke nastavnika.

Ovim osvrtom na praktične probleme u koncipiranju kursa završava se treće poglavlje koje je dalo detaljan opis teorijskih, metodoloških, institucionalnih i praktičnih aspekata ovog procesa, kao i prikaz relevantnih faktora koji tokom tog procesa moraju da se uzmu u obzir. U sledećem, pretposlednjem, poglavlju rada, daje se opis probnog održavanja interaktivnog kursa baziranog na rešenjima opisanim i obrazloženim u ovom poglavlju.

4. Nastava korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike: eksperimentalna realizacija interaktivnog kursa

Kao što je već rečeno u uvodnom poglavlju, već i pre prijave teme ove disertacije postojala je jasna svest da će njen empirijski deo morati da bude izveden na neidealna način, tj. uz određene kompromise uzrokovane različitim formalnim i objektivnim preprekama. S

druge strane, oduvek je postojala i odlučnost da se empirijski deo istraživanja neizostavno i sprovede, jer se istraživanje bez empirijske komponente ne može smatrati u potpunosti naučno validnim. Ostatak ovog poglavlja predstaviće teorijsko-metodološke principe prema kojima je održana probna nastava kursa korpusne lingvistike za diplomatske studije anglistike, kompromise koji su bili neophodni da bi procena uspešnosti te probne nastave bila validna, načine na koji su pripremljene aktivnosti nastave i učenja, kao i rezultate analize probnog održavanja kursa.

4.1. Predlog opštih principa interaktivne nastave u hibridnom okruženju

Interaktivni kurs korpusne lingvistike, čija je koncepcija na prethodnih stotinjak stranica trećeg poglavlja prikazana kroz prizmu teorijskih, metodoloških i praktičnih faktora koji utiču na njegove ishode, sadržaje, aktivnosti i oblik izvođenja, može da se posmatra i kao svojevrsna studija slučaja. U skladu sa definicijom studije slučaja koja je već navedna u ovom poglavlju (vidi 428. stranicu), svi navedeni teorijski, metodološki i praktični faktori, iako su specifični za kurs korpusne lingvistike, mogu da se smatraju relevantnim primerima širih skupova teorijskih, metodoloških i praktičnih faktora koji zajedno čine kontekst srpskog visokog školstva. U tom pogledu, načini na koje je kurs korpusne lingvistike koje je ovde koncipiran uspeo da se prilagodi tim faktorima mogu da se smatraju primenjivim i prilikom koncipiranja drugih kurseva, tj. u manjoj ili većoj meri univerzalno primenjivim.

Fokus ovog pododjeljka je upravo jasna identifikacija tih opštih principa koncipiranja interaktivnog kursa, jer su oni u pododjeljcima prethodnog poglavlja često bili isprepleteni sa specifičnostima kursa iz korpusne lingvistike za diplomatske akademske studije. Sa te tačke gledišta, ovaj odeljak predstavlja i neku vrstu sažetka prethodnog poglavlja, ali na višem stepenu opštosti.

Prvi korak u koncipiranju novog kursa trebalo bi da predstavlja utvrđivanje realne potrebe za njim, kao što je na primeru diplomskih akademskih studija anglistike u Novom Sadu urađeno sa kursom korpusne lingvistike. Utvrđivanje realne potrebe za kursom mora da započne identifikacijom jednog ili više indikatora koji mogu da dokažu neophodnost uvođenja kursa. U uvodnom delu ovog poglavlja (vidi tekst koji počinje na 293. a završava na 303. stranici), kao indikatori potrebe za kursom iz korpusne lingvistike upotrebljeni su naslovi diplomskih radova prijavljenih na Odseku za anglistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, pri čemu su teme analizirane iz perspektive toga da li implicitno ili eksplicitno podrazumevaju upotrebu nekog korpusa, ili se na osnovu naslova može zaključiti da tema nije kompatibilna sa korpusnim pristupom. Na ovaj način je bilo moguće utvrditi da na ovom odseku postoji jasna potreba za kursom korpusne lingvistike, jer ogromna većina tema, s jedne strane, zahteva da se istraživanje sprovede na korpusu, a, s druge strane, ostali kursevi na studijskom programu ne omogućavaju studentima da ovladaju metodama korpusne lingvistike. Iako je u slučaju nekog drugog kursa neophodno upotrebiti neke druge indikatore, opšti principi ovog procesa ostaju isti: identifikovani indikator se analizira, po mogućnosti kvantitativno, čime se stiče jasna slika o neophodnosti uvođenja kursa. Identifikovani indikator neophodnosti ne mora da bude takav da postoji mogućnost njegove kvantifikacije: ovaj indikator može da bude i neka odredba strategijskog dokumenta, novi zakonski kriterijumi za obavljanje određenog zanimanja, investicija globalne korporacije u lokalno postrojenje koje će biti potrebni visokokvalifikovani radnici sa kompetencijama koje postojeći kursevi i studijski programi ne mogu u potpunosti da razviju kod studenata i sl. Drugim rečima, indikatori mogu biti kvantitativni ili kvalitativni, kao što mogu da budu akademskog, legislativnog ili privrednog tipa. Ovo je u skladu sa Strategijom 2020 koja insistira na usklađivanju sadržaja kurseva i studijskih programa sa potrebama tržišta rada i razvojem akademskih disciplina u svetu. Naravno,

tokom utvrđivanja potrebe za određenim kursom neophodno je poručiti sadržaje ostalih kurseva i proveriti da se sadržaji novog kursa ne poklapaju sa sadržajima postojećeg kursa, a takođe je neophodno proveriti da li se novi kurs uklapa u izlazni profil studijskog programa.

Nakon što se analizom odgovorajućih indikatora utvrdi da postoji realna potreba za uvođenjem određenog kursa, sledeći korak predstavlja formulisanje nameravanih ishoda učenja, tj. kursa. Drugim rečima, nakon što se utvrdi da je neku naučnu oblast potrebno obraditi kursom, potrebno je i utvrditi šta je tačno to što bi studenti trebalo da znaju i umeju da rade po uspešnom okončanju kursa. Prilikom definisanja nameravanih ishoda ključno je, međutim, da se kurs ne posmatra kao nezavisna komponenta studijskog programa, već je, naprotiv, neophodno u vidu imati i ishode celovog studijskog programa, kao i ishode i sadržaje pojedinačnih kurseva u tom programu. Formalni metodološki okvir za ove aktivnosti mogu da čine, na primer, projektovanje unazad i konstruktivno poravnavanje (vidi tekst na 309. stranici), koji su nastali u visokoškolskom sistemu Sjedinjenih Američkih Država, ali su potpuno kompatibilni sa strateškim preporukama evropskih zvaničnih dokumenata o visokom školstvu (vidi tekst na 315. stranici). Suštinski cilj primene ovih okvira za koncipiranje kursa jeste usklađivanje ishoda kursa tako da oni budu u skladu sa ishodima studijskog programa i komplementarni sadržajima ostalih kurseva, s jedne strane, te, s druge strane, da se izbegne nepotrebno dupliranje sadržaja i aktivnosti kurseva. Definisanje ishoda kursa mora da se bazira na upotrebi Bloomove taksonomije (vidi Grafikon 22 na 316. stranici), a preporučljivo je da se ishodi baziraju na upotrebi glagola koji u ovoj taksonomiji označavaju kognitivne procese višeg nivoa, kao što su analiza i stvaranje. Nameravani ishodi učenja takođe moraju da budu tako definisani da omogućavaju da se prema njima obavi izbor aktivnosti nastave i učenja, kao i izbor zadataka za ocenjivanje. Na ovaj način stvara se potpuna povezanost i usklađenosti

komponenti učenja bazirana na ishodima učenja, koji se čak i u srpskim izvorima identifikuju kao temelj obezbeđenja kvaliteta u visokom školstvu (npr. Đorić, 2012). Suštinski govoreći, definisanje ishoda predstavlja kamen temeljac potonjeg koncipiranja kursa. U ovom radu je za koncipiranje kursa odabran formalni okvir konstruktivnog poravnavanja, čija pravilna primena garantuje potpunu usklađenost, tj. poravnanje, aktivnosti nastave i učenja, kao i zadataka za procenu znanja, sa nameranim ishodima kursa.

Temelj za definisanje ishoda opisano na upravo prezentovani način trebalo bi da predstavlja utvrđivanje najbolje prakse na reprezentativnim visokoškolskim institucijama, što uključuje, pre svega, utvrđivanje skupova znanja i veština koji čine temelj sticanja kompetencija u datoj oblasti. U slučaju kursa iz korpusne lingvistike, to je učinjeno analizom nastavne prakse na univerzitetima u regionu i vodećim svetskim univerzitetima (u skladu sa rangiranjem na Šangajskoj listi), čime je definisan skup ključnih znanja i veština iz domena korpusne lingvistike, s jedne strane, i skup specifičnih znanja i veština koje mogu da predstavljaju njihovu nadogradnju, s druge strane (vidi pododeljak 2.8.3).

Nakon definisanja nameravanih ishoda kursa, treći korak u koncipiranju kursa, a drugi korak konstruktivnog poravnavanja, jeste odabir aktivnosti nastave i učenja kojima bi ti ishodi trebalo da budu ostvareni u nastavnom procesu. U tom pogledu, ova faza koncipiranja kursa je najobimnija, ako se kao kriterijum koristi broj faktora koje nastavnik koji koncipira kurs mora da uzima u obzir. Naime, izbor aktivnosti nastave i učenja ne zavisi isključivo od nameravanih ishoda, već i od toga koje aktivnosti mogu da se sprovedu na visokoškolskoj ustanovi usled potencijalnih ograničenja izazvanih organizacijom nastave (npr. koliko nastavnih nedelja ima semestar, kojim danima se obavlja nastava), specifičnostima organizacije studijskih programa (npr. da li svi kursevi moraju da vrede isti broj ESPB bodova), raspoloživim prostornim i vremenskim resursima fakulteta (npr. koliko

je časova aktivne, kontakne nastave moguće ostvariti u okviru jednog semestra), dostupnim nastavnim sredstvima (npr. da li fakulteta raspolaže računarskim učionicama i IKT infrastrukturom neophodnom za sprovođenje nastave u hibridnom okruženju i upotrebu e-učenja), kao i ostalim faktorima koji su detaljno predstavljeni u pododeljku 3.4.3.

Proces koji predstavlja vezivno tkivo izbora aktivnosti nastave i učenja, jedne strane, i različitih faktora koji utiču na izbor ovih aktivnosti, s druge strane, jeste procena vremenskog opterećenja studenata na osnovu Evropskog sistema prenosa bodova (ESPB). Procena opterećenja studenta je, međutim, u Srbiji veoma otežana zbog nejasnih ili čak suprotstavljenih interpretacija vrednosti jednog ESPB boda u različitim srpskim izvorima. Iako se na prvi pogled čini da je ovo problem koji se tiče samo koncipiranja kurseva, njegove implikacije su mnogo šire, pa neki autori problem nejasno definisanog sprovođenja ESPB-a u Srbiji čak smatraju nečim što urušava kompletnu reformu visokog školstva: „Ako imamo na umu da su ESPB bodovi funkcionalni deo te celine – Bolonjskog procesa – i kada se on ovako grubo ne primenjuje, onda je očekivano to da je i sama reforma u dubiozi“ (Veljić, 2010, str. 193).

Naime, u skladu sa reformama visokog školstva i sprovođenjem Bolonjske deklaracije, **nastavni proces bi trebalo da bude orijentisan na studente** (eng. *student centered learning*), pri čemu temelj ovog procesa čini ESPB kojim se studenti posmatraju kao zaposlene odrasle osobe čije nedeljno opterećenje na studijama ne bi smelo da premašuje 40 radnih sati, tj. uobičajenu radnu nedelju (vidi pododeljke 3.4.3.1.1. i 3.4.3.1.2.). Iako u Evropskoj uniji 1 ESPB bod vredi između 25 i 30 radnih sati, tj. ukupno opterećenje studenta tokom školske godine, tokom koje se stiče 60 ESPB bodova, iznosi između 1500 i 1800 radnih sati, srpski Zakon o visokom obrazovanju ne propisuje vrednost 1 EPSB boda, a ne navodi eksplicitno ni broj radnih sati studenata u školskoj godini. Kombinovanjem implikacija nekoliko odredbi različitih članova ovog zakona može se

izračunati da Zakon o visokom obrazovanju implicitno 1 ESPB vrednuje kao 20 radni sati, što nije u skladu sa preporukama Evropske komisije o 25 do 30 radnih sati, a suprotno je drugim srpskim izvorima koji vredost 1 ESPB definišu kao 27 radnih sati, kao što je suprotno i Strategiji 2020 koja 1 ESPB definiše kao 30 radnih sati. U ovom radu kao vrednost 1 ESPB boda odabrano je studentsko opterećenje od 27 radnih sati, koje može da se posmatra i kao svojevrsna srednja vrednost preporučenog opsega opterećenja (25 do 30 sati). Ako se ovakvo opterećenje primenjuje na trajanje semestra od 12 nedelja, opterećenje može da naraste na 62 i više radnih sati nedeljno. Predloženo rešenje ovog problema je indirektno produžavanje semestra kroz samostalni rad studenata u trajanju od 5 nedelja pre nego što student može da polaže ispit, što je u skladu sa Članom 90. Zakona o visokom obrazovanju. Neko bi mogao ovom rešenju da prigovori da je suviše komplikovano, jer bi se možda moglo ustvrditi da bi bilo jednostavnije prosto se prilagoditi trenutnom stanju stvari i izračunavati opterećenje po principu da 1 ESPB odgovara studentskom opterećenju od 20 radnih sati. Takvo rešenje, međutim, nije dugoročno održivo, jer se može očekivati da će tokom sledećih godina u skladu sa Strategijom 2020, zakonskim aktima ili izmenama i dopunama zakona, opterećenje predviđeno jednim ESPB bodom biti povećano na nivo definisan tom strategijom, koja 1 ESPB definiše kao 30 radnih sati. U tom slučaju, kurs koncipiran prema računici $1 \text{ ESPB} = 20 \text{ radnih sati}$ morao bi da se modifikuje tako da se opterećenje studenata povećava za trećinu, što može da okarakteriše skoro kao koncipiranja novog kursa.

Iz ove perspektive može da se uoči još jedan razlog zašto je doneta odluka da bi kurs trebalo da se koncipira tako da procenjeno nedeljno opterećenje u prvih 11 nedelja kursa bude oko 9 sati i 30 minuta, iako je optimalno opterećenje 8 sati. Naime, kao što je ranije rečeno (vidi tekst na 425. stranici), procena opterećenja je samo nastavnikova najbolja pretpostavka, dok se realno opterećenje, koje može biti i manje, utvrđuje tokom

sprovedenja kursa putem evaluacije studenata da bi se potom obavila modifikacija aktivnosti. Takvo modifikovano opterećenje, čija je procena bazirana na računici da 1 ESPB vredi 27 radnih sati, a ne na vrednosti od 20 sati, mnogo lakše će moći da se uklopi u opterećenje od 180 radnih sati koje predviđa definicija da 1 ESPB vredi 30 radnih sati, a koje će se koristiti u budućnosti, kada preporuke Strategije 2020 budu ozakonjene. S obzirom na to da će Strategijom 2020 biti smanjen broj ispitnih rokova, može se očekivati da će broj nastavnih nedelja u semestru biti veći, pa takve minimalne modifikacije mogu da obuhvataju razbijanje nekih tematskih celina na dve radne nedelje sa dodatnim diskusijama na interaktivnim časovima i dodavanje dodatnih snimljenih predavanja, čime se lako ispunjava razlika od 18 radnih sati, što predstavlja razliku između opterećenja od 162 radna sata (6 ESPB bodova, ako 1 EPSB = 27 radnih sati) i 180 radnih sati (6 ESPB bodova, ako 1 EPSB = 30 radnih sati). Povećanje broja radnih nedelja u semestru takođe će da pruži mogućnost da se nedeljno opterećenje približi idealnoj brojevi od 8 radnih sati. Drugim rečima, u ovom radu problem nepostojeće zakonske definicije vrednosti jednog ESPB boda rešen je odlukom da se studentsko opterećenje u kursu što više prilagodi vrednosti koja će, u skladu sa Strategijom 2020, biti ozakonjena u budućnosti, a ne da se prilagođava trenutnom stanju, koje će vrlo brzo biti promenjeno.

Utvrđivanje ukupnog opterećenja studenata predstavlja, međutim, samo prvu od radnji koje je potrebno obaviti tokom izbora aktivnosti nastave i učenja, pri čemu je ovu radnju potrebno obaviti prvu samo kada studijski program definiše vrednost ESPB bodova u koju se kurs mora uklopiti – ako nastavnik ima slobodu da kurs koncipira bez početnih ograničenja bodovne vrednosti kursa, problem izračunavanja nastaje na samom kraju koncipiranja kursa, kada je neophodno utvrditi koliko EPSB bodova nosi kurs. Bez obzira na to, sledeći koraci su određivanje oblika nastave (licem u lice u učionici ili hibridno), odabir aktivnosti koje se uklapaju u nameravne ishode i prilagođavanje tih aktivnosti

mogućem nedeljnom opterećenju studenata koje zavisi od broja kurseva na studijskom programu, ali i od idiosinkretičkih karakteristika nastave na visokoškolskoj ustanovi na kojoj se kurs održava: mogući broj kontaktnih časova u semestru, mogući termini i prostorije za održavanje kontaktnih časova. Izbor aktivnosti nastave i učenja takođe mora u obzir uzeti i opremljenosti visokoškolske institucije potrebnim nastavnim sredstvima i specifikacije IKT infrastrukture, posebno ako je prethodno doneta odluka da se kurs održava u hibridnom okruženju.

Od svih radnji nabrojanih u prethodnom pasusu, najvažniji je odabir aktivnosti koje se uklapaju u nameravane ishode, tj. aktivnosti za koje se može pretpostaviti da će proizvesti nameravani ishod. Izuzetno je važno da sadržaji tih aktivnosti budu odabrani tako da studenti sa nižim stepenom neophodnih predznanja imaju mogućnost da taj nedostatak nadoknade – u ovde koncipiranom kursu to je urađeno snimljenim predavanjima koja daju prikaz reprezentativnih istraživanja i izborom obavezne literature koja sadrži pregledne teorijske sekcije. Na isti način, sve aktivnosti koje su praktičnog tipa, a zahtevaju visok stepen računarske pismenosti i rad u stručnim programima, takođe bi trebalo da obuhvataju nastavne sadržaje koji omogućavaju studentima koji nemaju dovoljno visok stepen računarske pismenosti da steknu odgovarajuće računarske kompetencije koje su im neophodne da samostalno obavljaju aktivnosti predviđene kursom – u ovde koncipiranom kursu to je urađeno putem snimljenih demonstracija koje studentima daju detaljna uputstva, po principu korak po korak, kako da obavljaju određeni tip analize korpusa, u određenom programu (ili programima) i određenom korpusu (ili korpusima). Konačno, sadržaji aktivnosti nastave i učenja organizovani su u skladu sa principima mikroučenja, preokrenute učionice i nastave u pravom trenutku (vidi tekst na 201. stranici), a sami sadržaji su birani i koncipirani u skladu sa Merrillovim bazičnim principima učenja (vidi tekst na 161. stranici), što bi, posmatrano u celini, trebalo da omogući da studenti znanjima

i veštinama iz korpusne lingvistike ovladaju uz upotrebu kognitivnih procesa višeg nivoa i da ih osposobi da samostalno izrađuju i analiziraju korpuse u sopstvenim lingvističkim ili književnim naučnim istraživanjima.

Četvrti korak u koncipiranju kursa, a treći korak konstruktivnog poravnavanja, čini odabir **zadataka za procenu znanja**. U srpskoj literaturi, ovaj tip aktivnosti se obično naziva *provera* znanja (npr. Đorić, 2012, str. 91–93), ali pošto ovaj termin može da se tumači na binaran način (kao, na primer, provera ispravnosti: radi ili ne radi), u ovom radu se koristi termin aktivnost procene znanja, jer on implicira postojanje skale i procenjivanje nivoa na toj skali. Iako se na prvi pogled može učiniti kao korak od sporednog značaja, ovaj korak je, u stvari, presudan za uspešno koncipiranje kursa. Naime, kao što je u dosadašnjem tekstu već mnogo puta rečeno, studenti sadržaje kursa posmatraju isključivo iz perspektive ocenjivanja: studenti će da nauče samo ono na osnovu čega će da budu ocenjeni. Suština konstruktivnog poravnavanja je da sve aktivnosti u kursu budu podređene ishodima – aktivnosti nastave i učenja, kao i aktivnosti za procenu znanja. Ovakav pristup garantuje da će nameravani ishodi zaista biti postignuti. U kursu korpusne lingvistike koji je koncipiran u ovom radu, sve aktivnosti u okviru kursa, a sve su podređene ishodima, utiču na konačnu ocenu, što znači da su aktivnosti nastave i učenja jednim delom i aktivnosti procene znanja, a aktivnosti procene znanja su na taj način inherentno usklađene sa ishodima (pod uslovom da su i aktivnosti nastave i učenja usklađene sa ishodima). Pri tome, više od polovine zadataka za procenu znanja je kontinuiranog tipa, čime se obezbeđuje ekstrinzična motivacija studenata za temeljnu obradu sadržaja kursa. U skladu sa principima konstruktivnog poravnavanja, ocenjivanje je najvećim delom kriterijumskog tipa, što omogućava lakše poravnavanje aktivnosti procene znanja sa nameravanim ishodima, a konverzija u normativne poene vrši se na osnovu stepena ispunjenosti kriterijuma za određenu ocenu. Štaviše, u kursu korpusne lingvistike koji je ovde

koncipiran, doneta je odluka da studenti sve rezultate svog rada u okviru kursa objedinjuju u portfolio, što dodatno povećava ekstrinzičnu motivaciju za obradu svih aktivnosti, ali povećava i intrinzičnu motivaciju, jer studenti imaju jasan uvid u svoj napredak. Drugim rečima, poravnavanje aktivnosti nastave i učenja i aktivnosti procene znanja postiže se njihovim delimičnim preklapanjem, što obezbeđuje veću ekstrinzičnu i intrinzičnu motivaciju, ali i povećava stepen poravnanja ovih aktivnosti sa ishodima.

Peti korak u koncipiranju kursa, a četvrti korak konstruktivnog poravnavanja, čini modifikovanje aktivnosti nastave i učenja, te aktivnosti procene znanja, s jedne strane, i nameravanih ishoda učenja, s druge strane, u skladu sa povratnim informacijama koje se dobijaju od studenata. Ovaj korak implicira da se tokom nastave vrši evaluacija poravnanja aktivnosti nastave i učenja sa nameravanim ishodima učenja. Ova vrsta evaluacije može se objediniti sa evaluacijom studentskog opterećenja u istom mernom instrumentu, na primer u upitniku nalik na onaj koji je ponuđen u Prilogu 3. Na ovaj način stvara se zatvorena petlja između koncipiranja i sprovođenja kursa, a sprovođenje postaje optimizovani proces. Ovaj aspekt koncipiranja kursa nije razrađen u ovoj disertaciji, jer je minimalni preduslov za njega održavanje celovitog kursa tokom jednog semestra, za šta nije postojala formalno-pravna mogućnost.

Ovim opštim opisom centralnih problema u koncipiranju kursa u visokom školstvu uopšte, kao i specifičnih problema u srpskom visokom školstvu, te rešenja koja su ponuđena za te probleme tokom koncipiranja interaktivnog kursa korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike, kao svojevrsne studije slučaja, stvara se jasan okvir za sprovođenje probnog kursa iz korpusne lingvistike, predstavljenog u potonjim pododdeljcima, koje započinje opisom istraživanja koji ne nudi samo opis samog istraživanja, već i prikaz faktora koji su uticali da istraživanje bude sprovedeno na ne baš potpuno optimalan način.

4.2. Opis istraživanja

Pre nego što se objasne principi sprovođenja probne, eksperimentalne nastave iz kursa korpusne lingvistike koncipiranog u trećem poglavlju, principi evaluacije njegovog sprovođenja i format samog probnog kurs, kao i kompromisi koji su morali da se primene u ovim aktivnostima, neophodno je objasniti kontekst održavanja probne nastave i dva ključna ograničavajuća faktora zbog kojih su ta kompromisna rešenja uopšte morala da se primenjuju.

4.2.1. Ograničavajući faktori prilikom sprovođenja probnog kursa

Da bi se oblik probnog održavanje nastave iz korpusne lingvistike i njegovi rezultati predstavljeni u zavšnom pododeljku pravilno tumačili, od ključnog je značaja predstaviti teorijske i metodološke okvire unutar kojih je ta nastava održana, kao i ograničavajuće faktore koji su uticali da probno održavanje kursa bude sprovedeno na način koji je opisan kasnije u poglavlju.

Prvi ograničavajući faktor činila je akademska titula autora, koji je magistar lingvističkih nauka, u kombinaciji sa formalnim ograničenjima visokoškolskih institucija u Srbiji gde nosioci kurseva mogu jedino da budu osobe sa titulom doktora nauka izabrane u nastavnička znanja. To je značilo da autor nije mogao da obavi eksperimentalno održavanje kursa u kontekstu formalnog obrazovanja, jer, uprkos činjenici da kurs korpusne lingvistike postoji u studijskom programu, nije bilo moguće da autor bude nosilac tog kursa na diplomskim akademskim studijama, a kamoli da nastavu sprovodi iz primarno eksperimentalnih i istraživačkih razloga. Ovaj ograničavajući faktor implicirao je da će eksperimentalni kurs morati da se realizuje kao neki oblik neformalnog učenja, što je takođe značilo da nije bilo moguće sprovoditi formalno ocenjivanje studenata, niti su ocene mogle, s druge strane, biti upotrebljene kao najjači instrument ekstrinzičnog motivisanja studenata za redovno i aktivno učešće u nastavnom procesu. Dodatna implikacija ovog

ograničavajućeg faktora bila je potreba da se pronađe način da se studenti diplomskih akademskih studija, tj. master akademskih studija kako se zovu po novom Zakonu o visokom obrazovanju, uopšte motivišu da učestvuju u probnom sprovođenju kursa iz korpusne lingvistike, jer su mnogi od njih zaposleni i uz dosta napora uspevaju da istovremeno ispune obaveze na zvaničnim kursevima diplomskih akademskih studija i obaveze kod svojih poslodavaca.

Drugi ograničavajući faktor za koncipiranje empirijskog dela istraživanje činila je potreba da interaktivni kurs iz korpusne lingvistike u hibridnom okruženju, koncipiran u prethodnom poglavlju, bude sproveden na način koji omogućava da se barem u nekom obliku obavi poređenje ovako koncipiranog kursa, s jedne strane, i kursa iste sadržine koji koristi tradicionalne metode, kao što je, recimo, frontalna nastava. Ovakva vrsta poređenja se, naravno, u idealnom slučaju vrši klasičnim eksperimentom sa kontrolnom i eksperimentalnom grupom uz merenje nastavnih performansi različitih metoda putem predtesta i posttesta. Slične studije već su obavljane u oblasti nastave pedagogije i pokazale su da iako u pogledu postignuća merenog testom znanja nema statistički značajnih razlika između studenata koji su nastavu pohađali u hibridnom okruženju i onih koji su nastavu pohađali isključivi u učionici, studenti koji nastavu pohađaju u hibridnom okruženju pokazuju daleko veću sposobnost primene teorijskih znanja na praktične projekte (Demirer & Sahin, 2013). Imajući, međutim, u vidu formalno-pravne prepreke za probno organizovanje nastave na diplomskim akademskim studijama sa kojima se autor suočavao pri organizovanju nastava u bilo kojem obliku, jasno je da je bilo potpuno neizvodivo istovremeno organizovati kurs putem dva različita oblika nastave.

U skladu sa ovim ograničavajućim faktorima, postalo je očigledno da probno izvođenje kursa iz korpusne lingvistike koncipiranog u ovom radu neće biti moguće sprovesti sa dve grupe studenata, već da će jedino biti moguće kurs organizovati sa jednom grupom

studenta i to u vidu neformalnog učenja. Ovakva ograničenja u pogledu mogućnosti projektovanja empirijskog dela istraživanja značila su da je ono jedino sprovodivo u obliku eksperimenta sa jednom grupom ili u obliku istraživanja korelacijskim metodom, gde bi jedna ista grupa prvo bila izložena nastavi korpusne lingvistike na tradicionalan način, a potom na interaktivni, inovativni način u hibridnom orkuženju. Čak i u ovom obliku, empirijsko istraživanje je bilo pod velikim znakom pitanja, zbog problema sa organizacijom kursa i motivisanja studenata da ga pohađaju. Situacija se promenila tokom zimskog semestra školske 2013/2014. godine, u decembru 2013. godine, kada je dr. Dobrić sa Univerziteta u Klagenfurtu, kao gostujući predavač, održao kurs u vidu dvodnevne blok nastave ukupnog obima od 9 sati aktivne nastave (vidi tekst koji počinje na 268. stranici, u pododeljku 2.8.2.9.).

Kao što je već objašnjeno u uvodnom poglavlju (vidi pododeljak 1.2.3. na 17. stranici), održavanje ovog kursa, koji je primarno održan metodom frontalne nastave, konačno je stvorilo mogućnost da se interaktivni kurs koncipiran u prethodnom poglavlju na neki način testira, tj. uporedi sa kursevima koji koriste tradicionalne oblike nastave. Ključna reč u prethodnoj rečenici je *uporedi*: ovaj oblik istraživanja eventualnih prednosti i mana dva oblika nastave zahteva njihovo poređenje. Da bi se obavilo bilo kakvo smisaono i validno poređenje od ključnog je značaja da se prihvati i odredi referentna tačka za poređenje – kriterijum ili merilo koji poređenje čini mogućim – ono što se u kontrastivnoj lingvistici naziva *tertium comparationis*: osobina koju dva objekta poređenja dele kao zajedničku. *Tertium comparationis* predstavlja temeljni koncept kontrastivnih istraživanja u jeziku (npr. Krzeszowski, 1990, str. 15), ali se ovaj koncept koristi i u drugim naučnim disciplinama, kao što je, recimo, ekonomija (npr. Schregle, 1981, str. 17). U ovom radu *tertium comparationis* činiće tematske celine koje se poklapaju između kursa koji je u

decembru 2013. godine održao dr. Dobrić i kursa koji je koncipiran u prethodnom poglavlju.

Cilj poređenja na osnovu ovog *tertium comparationis*, tj. cilj istraživanja i probnog održavanja kursa, bio je da se proveriti da li interaktivne metode nastave u hibridnom okruženju više odgovaraju stilu učenja savremenih studenata nego tradicionalne metode (čime bi se moglo tvrditi da one utiču na bolje razumevanje teorijskih i sposobnosti primene praktičnih znanja), a takođe i da li postoji razlika u percepciji kvaliteta nastavnog doživljaja (learning experience) između tradicionalnih metoda, s jedne strane, i interaktivnih, hibridnih metoda koje su odabrane u ovom radu, s druge strane. Naravno, ovakvo istraživanje bilo bi sazajno vrednije da je bilo moguće porediti formalno postignuće studenata, recimo u vidu ocena, i realno znanje, recimo na osnovu obavljanja praktičnih zadataka, ali tako nešto, zbog okolnosti u kojima se istraživanje sprovodilo, nije bilo moguće. Naime, studenti su u tradicionalnom krusu ocenjivani na osnovu kvaliteta anotacije grešaka u korpusu sastavljenom od sastava učenika engleskog jezika u Austriji, a ne na osnovu celine nastavnih sadržaja obuhvaćenih kursom. Takođe, istraživanje nije moglo da proveriti uticaj oblika nastave i primenjenih nastavnih metoda na razumevanje i usvajanje gradiva, jer je odluka da *tertium comparationis* čine tematske celine koje se poklapaju između kurseva ujedno značila da će studenti, neformalno govoreći, dobiti isti proizvod u različitim pakovanjima, tj. da će obraditi iste sadržaje obraditi dva puta na dva različita načina. Naime, s obzirom na to da je istraživanje koncipirano kao **istraživanje unutar iste grupe ispitanika** (eng. *within-subjects research design*) ova vrsta provere pružila bi ogromnu prednost metodama i oblicima nastave kojima su studenti izloženi, hronološki posmatrano, drugi put, što se u engleskoj literaturi naječešće naziva *carry-over effect* (Bordens & Abbott, 2011, str. 306), a na srpski bi moglo da se prevedde sintagmom **kumulativni efekat**. Kao zaključak, može se reći da su istraživačka pitanja koja su mogla

da se postave prilikom probnog održavanja kursa bila ograničena veoma suženim kontekstom u kojem se vršilo istraživanje, pa su ona primarno bila birana oportunistički, a ne na osnovu onoga što bi u ovakvom istraživanju bilo optimalno.

Pri tome je veoma važno napomenuti da se pod sintagmom „stil učenja“ u prethodnom pasusu ne misli na različite klasifikacije stilova učenja kao što su Kolbova klasifikacija (npr. Kolb & Kolb, 2005), Felder-Silvermanov model (R. M. Felder & Silverman, 1988), model MB (Myers-Briggs) (npr. Brownfield, 1993) ili neurofiziološki model koji diferencira stilove učenja leve i desne hemisfere (Thies, 1999), pri čemu se stil učenja definiše kao „ustaljen i dominantan način prijema, obrade i upotrebe stimulusa/informacija u procesu učenja” (Bjekić & Dunjić-Mandić, 2007, str. 50). Stil učenja ovde se koristi u najopštijem mogućem značenju prethodno navedene definicije, kao preferencije savremenih studenata, koji su odrasli uz savremene informaciono-komunikacione tehnologije, u pogledu organizovanja vremena i prostora učenja, te preferentnih oblika nastavnih sadržaja. Drugim rečima, kada se govori o stilovima učenja, cilj je bio da se utvrdi, kolokvijalno govoreći, koje metode i oblici učenja više „prijaju“ studentima druge decenije 21. veka: tradicionalne direktne metode ili nastava u hibridnom okruženju, gde se van učionice interakcija postiže putem računara, a u učionici putem interaktivnih metoda nastave licem u lice.

U najkraćim crtama, studenti koji su pohađali tradicionalni kurs iz primenjene korpusne lingvistike u decembru 2013. godine, zamoljeni su da učestvuju u anonimnom istraživanju čiji je cilj bio da se uporedi studentska percepcija nastavnog doživljaja kada se nastava obavlja na tradicionalni način i kada se obavlja u hibridnom okruženju. Od studenata koji su pohađali kurs, a prema zvaničnoj evidenciji bilo ih je 27, njih 13 je pristalo da učestvuje u istraživanju, a njih 11 je obavilo sve aktivnosti predviđene ovim istraživanjem. Veoma je važno napomenuti da studentima nije bilo rečeno da je primarna svrha istraživanja

poređenje tradicionalnog i interaktivnog kursa korpusne lingvistike iz perspektive u percipiranog kvaliteta nastavnog doživljaja i prilagođenosti istog stilu učenja, već im je bilo rečeno da je cilj istraživanja bio da se dobije povratna informacija o nastavnim karakteristikama nastave u hibridnom okruženju u cilju eventualnog uvođenja ovog oblika nastave na neke kurseve osnovnih i diplomskih akademskih studija. Ovo je urađeno u cilju minimizovanja uticaja koji bi kontekst istraživanja mogao da ima na ispitanike i njihove odgovore. Inače, objašnjenje dato studentima zašto se ovakvo istraživanje radi upravo na kursu korpusne lingvistike bilo je da je ta tematika kompatibilna sa temom autorovog doktorata, pa je autoru lako da napravi odgovarajuće nastavne resurse, posebno s obzirom na činjenicu da je kurs na diplomskim akademskim studijama obavljen u vidu blok nastave i da je bio delimično smanjenog sadržinskog obima u poređenju sa klasičnim kursevima. Studentima je takođe rečeno da će eksperimentalni interaktivni kurs biti suženog obima kako bi se njihovo vremensko opterećenje svelo na minimum, dok je pravi razlog za smanjenje obima u stvari bilo postizanje potpunog poklapanja između skupova tematskih oblasti koji su mogli da se porede, što je objašnjeno u sledećem pododdeljku.

Ostatak ovog poglavlja, tj. pododdeljci koji slede, predstavice, pored već pomenutog sledećeg pododdeljka koji se bavi opisom načina na koji je sprovedeno istraživanje, takođe i aktivnost nastave i učenja koji su izrađene za potrebe istraživanja, kao i same rezultate istraživanja.

4.2.2. Principi koncipiranja i sprovođenja eksperimentalnog kursa

U svetlu kompromisnih odluka da analiza probnog kurs korpusne lingvistike bude sproveden na način opisan u prethodnom pododdeljku, prvi sledeći korak u planiranju istraživanja bilo je utvrđivanje tematskih oblasti koje se poklapaju između kursa koji je koristio primarno tradicionalne metode (u daljem tekstu: tradicionalni kurs) i interaktivnog kursa u hibridnom okruženju koji je koncipiran u ovom radu (u daljem tekstu:

eksperimentalni kurs). Pošto je autor imao priliku da posmatra održavanje tradicionalnog kursa, na osnovu opservacija i rasporeda aktivnosti na blok nastavi utvrđeno je da je tradicionalni kurs imao više celina, čije su sadržaji i trajanje prikazani u Tabeli 32, a ukupno trajanje svih sadržaja iznosilo je 8 sati, tj. 480 minuta.

UVOD U KURS	
Opis kursa, raspored tematskih oblasti, upoznavanje nastavnika i studenata, opis oblika rada i ocenjivanja, pitanja i odgovori	30 minuta
TEMATSKA OBLAST 1: vrste korpusa, osnove pretraživanja korpusa i anotacija	
Definicija korpusa, tipovi korpusa (primer pretraživanja neanotiranog malog korpusa i opštih korpusa (BNC i COCA)), anotacija	90 minuta
TEMATSKA OBLAST 2: istorijat i status korpusne lingvistike, statistički testovi i statistički pristupi u semantičkoj analizi korpusa	
Definicija, status i razvoj korpusne lingvistike, osvrt na osnovne statističke testove i statistički pristupi utvrđivanju značenja polisemičnih reči	90 minuta
TEMATSKA OBLAST 3: korpusi u primenjenoj lingvistici	
Primena korpusa u testiranju i validaciji jezičkih kompetencija – opis korpusa, osvrt na autorska prava ispitnog korpusa i upoznavanje sa tim korpusom	90 minuta
TEMATSKA OBLAST 4: analiza grešaka u učeničkim sastavima	
Primena korpusa u testiranju i validaciji jezičkih kompetencija – definicija grešaka u pisanju, klasifikacija grešaka i analiza grešaka	90 minuta
TEMATSKA OBLAST 5: anotacija grešaka u korpusu učeničkih sastava (praktični rad na korpusu)	
Primena korpusa u testiranju i validaciji jezičkih kompetencija – identifikacija grešaka u pisanju (sa osvrtom na među-anotatorsku pouzdanost) i validnost identifikacije	90 minuta

Tabela 32: Tematske oblasti i nastavni sadržaji tradicionalnog kursa korpusne lingvistike

Tabela 32 i tematske oblasti navedene u njoj jasno pokazuju da tradicionalni kurs korpusne lingvistike nije bio opšteg, već primenjenog tipa, gde su opšta znanja o korpusima, koja su data na početku kursa, upotrebljena u domenu primenjene lingvistike, tj. u domenu analize grešaka u korpusu sastavljenom od eseja koje su pisali učenici engleskog jezika. Naravno, to znači da ovo nije bio optimalni tradicionalni kurs korpusne lingvistike za poređenje sa interaktivnim kursom korpusne lingvistike koncipiranim u ovim

radu, pa se činjenica da se ovaj kurs koristi za poređenje može tumačiti kao ilustracija ranije pomenutog oportunističkog pristupa istraživanju.

Naime, kada se tematske oblasti navedene u Tabeli 32 uporede sa tematskim oblastima koje su identifikovane tokom projektovanja unazad i konstruktivnog poravnavanja ovde koncipiranog kursa korpusne lingvistike (vidi tekst na 324. stranici i čitav pododeljak 3.4.1.2.), postaje jasno da *tertium comparationis* u ovom slučaju nije preterano velikog obima: uvod u kurs, istorijat i status korpusne lingvistike, vrste korpusa, osnove pretraživanja korpusa, anotacija i osnovna rasprava o statističkim testovima, tj. svega dve tematske celine obrađene kroz otprilike 210 minuta aktivne nastave.

S obzirom na to da je samostalni studentski rad izvan učionice u okviru tradicionalnog kursa obuhvatao isključivo anotaciju i analizu grešaka u korpusu učeničkih sastava praćenu pisanjem izveštaja u obimu od 2000 do 3000 reči, koji su zajedno činili konačnu ocenu, časovi aktivne nastave činili su jedini deo opterećenja za tematske celine koje čine *tertium comparationis*. To je takođe značilo da interkativni kurs ne može da ostvari opterećenje veće od 210 minuta, tj. 3 i po sata. Razlog za to činila je potreba za smanjenem broja varijabli koje mogu da utiču na poređenje. Drugim rečima, ako je cilj poređenja da se utvrdi da li interaktivne metode nastave u hibridnom okruženju više odgovaraju stilu učenja savremenih studenata i da li postoji razlika u percepciji kvaliteta nastavnog doživljaja, tematske oblasti moraju biti identične, trajanje aktivnosti nastave i učenja bi takođe moralo da bude identično, jer bi se u protivnom moglo reći da eventualne prednosti ili mane hibridnih metoda možda predstavljaju posledicu različitog trajanja aktivnosti i različitih tematskih sadržaja. Imajući u vidu ovaj faktor, a imajući u vidu i odluku da ovde koncipirani interkativni kurs korpusne lingvistike bude održan u hibridnom okruženju, odlučeno je da se modifikuju aktivnosti nastave i učenja iz pododeljka 3.4.2.1. i da se koncipiraju tri manja skupa aktivnosti nastave i učenja ukupnog trajanja od oko 210

minuta, od čega bi oko 180 minuta bilo posvećeno nastavnim objektima koje studenti samostalno obrađuju preko LMS-a, a 30 minuta bi bilo posvećeno interaktivnoj nastavi licem u lice.

Ova tri skupa aktivnosti nastave i učenja zajedno stvaraju kompletno opterećenje od 210 minuta koje je ovim tematskim celinama posvetio tradicionalni kurs, kao determinator koncipiranja eksperimentalnog kursa. Pri tome je važno napomenuti da je 30 minuta koje je u tradicionalnom kursu bilo posvećeno upoznavanju sa uvodnim napomenama u eksperimentalnom kursu integrisano u raspravu o korpusnoj lingvistici na početku prvog skupa aktivnosti nastave i učenja. Iako ova vremenska proporcija ne odgovara proporciji od 11% : 89% (nastava licem u lice : samostalni studentski rad) koja je navedena u Grafikonu 23 (vidi 385. stranicu), odluka o ovoj i ovakvoj proporciji je doneta s obzirom na činjenicu da 30 minuta nastave licem u lice verovatno predstavlja minimum koji je potreban da se napravi sažetak materija iz nastavnih objekata na LMS-u i da se obavi plodotvorna i saznanjno relevantna diskusija o toj materiji. Drugim rečima, *tertium comparations* obuhvata uvod u kurs i dve tematske oblasti tradicionalnog kursa u ukupnom trajanju od 210 minuta, što je prikazano u Tabeli 33, koje je poslužila za koncipiranje i izradu aktivnosti nastave i učenja za interaktivni kurs, odnosno za izradu nastavnih objekata za ove aktivnosti, što je detaljnije opisano u pododjeljcima 4.3. i 4.4., a načelno u tekstu koji sledi na potonjim stranicama.

Ipak pre nego što je bilo moguće pripremiti nastavu i izraditi nastavne objekte, u cilju poređenja tradicionalnog i interaktivnog kursa iz perspektive prilagođenosti ovih kurseva stilu učenja savremenih studenata i razlika u percepciji kvaliteta nastavnog doživljaja, prvo je bilo potrebno sastaviti upitnik koji će biti upotrebljen kao merni instrument. S obzirom na to da autor ovog rada nije stručnjak za izradu mernih instrumenata ovog tipa, merni instrument je uz minimalne modifikacije preuzet iz naučnog rada koji se bavi poređenjem

efikasnosti nastave licem u lice i mrežne nastave (Ni, 2013, str. 210), pri čemu je važno naglasiti da je merni instrument, tj. upitnik koji navodi Ni baziran na upotrebi Likertove skale sa pet nivoa (Likert, 1932).

UVOD U KURS	
Opis kursa, raspored tematskih oblasti, upoznavanje nastavnika i studenata, opis oblika rada, pitanja i odgovori	30 minuta
TEMATSKA OBLAST 1: vrste korpusa, osnove pretraživanja korpusa i anotacija	
Definicija korpusa, tipovi korpusa, primer pretraživanja neanotiranog korpusa i opštih korpusa (BNC i COCA), anotacija	90 minuta
TEMATSKA OBLAST 2: istorijat i status korpusne lingvistike, statistički testovi	
Definicija, status i razvoj korpusne lingvistike, osvrt na osnovne statističke testove	90 minuta
UKUPNO:	210 minuta

Tabela 33: Tematske oblasti i nastavni sadržaji koji su odabrani kao *tertium comparationis* za poređenje tradicionalnog i interaktivnog kursa korpusne lingvistike

Modifikacije ovog upitnika sastojale su se od dodavanja devetog i desetog pitanja – o opštem nivou prijatnosti na kursu i mogućnosti usklađivanja nastavnih i ostalih obaveza – i dodavanja kućice za upisivanje dodatnih komentara. Razlog za dodavanje dva pitanja predstavlja činjenica da je upitnik koji je razvila Ni primarno usmeren ka proveru kvaliteta nastavnog doživljaja, pa je bilo neophodno dodati dva pitanja koja procenjuju prilagođenost kurseva opštem stilu učenja, na način na koji se termin „stil učenja“ koristi u ovom poglavlju (vidi tekst na 466. stranici). Ovako modifikovani merni instrument naveden je u Prilogu 5 na engleskom jeziku, s obzirom na to da su i tradicionalni i interaktivni kurs održani na engleskom, a, pored toga, kursevi su se održavali ili su koncipirani za diplomske akademske studije *anglistike*. Analiza upitnika i rezultati te analize neće biti prezentovani u ovom pododdeljku, pošto je analiza rezultata probnog održavanja interaktivnog kursa tema zasebnog pododdeljka (vidi pododdeljak 4.6. koji počinje na 496. stranici), gde su dati i statistički podaci o odgovorima ispitanika.

Studenti koji su pristali da učestvuju u istraživanju su krajem januara i početkom februara 2014. godine, dakle sa zadržkom od mesec do mesec i po dana od završetaka nastave na tradicionalnom kursu (mereno prema datumima kada su predali popunjeni upitnik), zamoljeni da popune upitnik (vidi Prilog 5) kojim se meri kvalitet nastavnog doživljaja i prilagođenost tradicionalnog kursa opštem stilu učenja. Iako to nije eksplicitno navedeno u samom upitniku, studentima je rečeno da se fokusiraju na prva dva dela tradicionalnog kursa, u skladu sa ograničenjem obima eksperimentalnog, interaktivnog kursa koje im je predočeno pre samog početka istraživanja, a koje je objašnjeno minimizacijom njihovog opterećenja (vidi kraj drugog pododeljka četvrtog poglavlja).

Tokom pretposlednje nedelje septembra 2014. godine, preciznije 23. i 24. septembra, održan je eksperimentalni interaktivni kurs: prvi skup aktivnosti nastave i učenja obuhvatao je sadržaje uvodnog dela tradicionalnog kursa čiji je opšti sadržaj prikazan na početku Tabele 34, a tokom koga je bilo reči o ciljevima kursa, te o korpusnoj lingvistici kao specifičnom empirijskom metodološkom opredeljenju u lingvistici, da bi se zatim obavile aktivnosti nastave i učenja opisane u ostatku Tabele 34, te u Tabeli 35 i Tabeli 36. Ove tabele sadrže drastično sužene aktivnosti koje su u trećem poglavlju koncipirane za interaktivni kurs korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama, pri čemu je sužavanje, kao što je već objašnjeno, bilo određeno opterećenjem studenata za iste teme u tradicionalnom kursu.

Kao što je već rečeno, probna nastava obavljena je tek u septembru 2014. godine, što je odluka koja je delimično doneta sa namerom, a delimično i kao posledica spleta okolnosti. Naime, prilikom planiranja eksperimentalnog interaktivnog kursa doneta je odluka da se on održi nakon dužeg vremenskog perioda u odnosu na tradicionalni kurs, a sa ciljem da se izbegne kumulativni efekat tradicionalnog kursa, odnosno, kolokvijalno govoreći, da bi studenti što više zaboravili tradicionalni kurs i kako bi mogli što objektivnije

da ocene interaktivni kurs. Ova odluka predstavljala je namernu komponentu u odlaganju sprovođenja eksperimentalnog kursa korpusne lingvistike, pri čemu je inicijalna namera bila da se ovaj eksperiment sprovede u junu ili julu mesecu 2014. godine, odnosno otprilike šest meseci nakon sakupljanja podataka putem inicijalnog upitnika i održavanja tradicionalnog kursa. Zbog sezone godišnjih odmora i letovanja, te posledičnog odsustva ispitanika eksperimentalni kurs obavljen je tek krajem u septembra, što je predstavljalo nenameravno, ali neminovno, odlaganje sprovođenja kursa.

Pošto je tradicionalni kurs održan u vidu blok nastave, odlučeno je da se i interaktivni, eksperimentalni kurs održi na način koji najviše liči na blok nastavu. Razlog za to leži u nameri da se koliko god je to moguće umanj **problem treće varijable** (eng. *third-variable problem*), onako kako se on definiše u relevantnoj literaturi (npr. Bordens & Abbott, 2011, str. 106). Drugim rečima, na ovaj način povećana je mogućnost da se eventualne statistički značajne razlike između rezultata prvog upitnika i drugog upitnika tumače upravo kao pokazatelj da su one posledica interaktivnosti i hibridnosti kursa, a ne, na primer, činjenice da je tradicionalni kurs održan u vidu blok nastave. Naravno, sprovođenje interaktivnog kursa u hibridnom okruženju nije moguće obaviti u vidu blok nastave, onako kako se to radi u okvirima tradicionalnih nastavnih metoda, jer se od studenata u hibridnom okruženju očekuje da pored učešća u interaktivnoj nastavi licem u lice takođe i samostalno obrađuju nastavne sadržaje putem LMS-a. Zbog toga je odlučeno da se nastava na interaktivnom kursu sprovede tokom dva uzastopna dana, što se u kontekstu nastave u hibridnom okruženju može smatrati najbližim ekvivalentnom blok nastave sprovedene tradicionalnim metodama. Tokom prvog dana, putem LMS-a studentima je dat pristup nastavnim objektima čija obrada zahteva oko 180 minuta, da bi se drugog dana obavio interaktivni čas licem u lice u trajanju od 30 minuta.

U kontekstu smanjivanja mogućeg problema treće varijable, jasno je da bi idealan eksperiment ovog tipa bio onaj u kome bi i u tradicionalnom i u eksperimentalnom kursu nastavu obavljao isti nastavnik. Pošto zbog organizacionih, ličnih i drugih razloga to nije bilo moguće obaviti, jasno je da činjenica da su tradicionalni i eksperimentalni kurs sprovodila dva različita nastavnika može da se smatra problemom treće varijable, koja može da utiče na pravilno tumačenje rezultata upitnika. Upravo zbog toga, autor je odlučio da tokom snimanja video materijala za snimljena predavanja i demonstracije govori bez preterano velikih oscilacija u intonaciji i glasnoći. Takođe je prilikom pisanja sadržaja predavanja odlučio da u njima ne ubaci nijedanu šalu ili humoristični detalj, sa izuzetkom završnog pozdrava u oba predavanja gde se pojavljuju likovi iz serijala Ratovi zvezda i Zvezdane staze, koji se samo uslovno može smatrati šaljivim, ali bi najpravilnije bilo opisati ga kao sadržaj koji je više neformalan, nego što je šaljiv. Pored svega navedenog, autor je tokom snimanja video materijala takođe uložio ogroman napor da se što manje smeška i da svojim govorom tela ne odaje utisak vesele, šaljive i prijatne osobe, što je inače potpuna suprotnost od načina na koji inače obavlja nastavu. Drugim rečima, autor je pokušao da snimljena predavanja realizuje na potpuno neutralan, pa delimično čak i na delimično monoton, način, a sve sa ciljem da time što više smanji mogućnost da se eventualne statistički značajne razlike u percepciji tradicionalnog i eksperimentalnog kursa tumače kao posledica nekog drugog faktora, a ne oblika, načina i organizacije nastave.

Redosled tematskih celina u interkativnom eksperimentalnom kursu, kao što je vidljivo u Tabelama 34, 35, i 36, promenjen je u odnosu na redosled kojim su tematske celine predstavljene u tradicionalnom kursu: ova promena redosleda reflektuje pre svega redosled koji je koncipiran u pododeljku 3.4.2.1. i koji je koncipiran za potrebe opšteg kursa korpusne lingvistike, pa se, sledstveno tome, razlikuje od redosleda tematskih celina koji

je upotrebljen u tradicionalnom kursu, koji je bio fokusiran na upotrebu metoda korpusne lingvistike u primenjenoj lingvistici.

exTLA1	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Pre časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (~ 80 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u stiču teorijska znanja o osnovnim principa korpusne lingvistike i njenim teorijskim pretpostavkama, a završni konceptTestovi obezbeđuju formativnu povratnu informaciju (~ 12 minuta) • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u ovladavaju teorijskim i činjeničnim znanjima iz istorijskog razvoja korpusne lingvistike i kritici koju je na račun korpusne lingvistike uputio Čomski, a završni konceptTestovi obezbeđuju formativnu povratnu informaciju (~ 25 minuta) • kroz interaktivne nastavne materijale ovladavaju definicijama ključnih pojmova (korpus i korpusna lingvistika), stiču uvid u spektar aktivnosti kojima se bavi korpusna lingvistika, vrste istraživanja u oblasti korpusne lingvistike, da bi na samom kraju ovladali kriterijumima za klasifikovanje korpusa tj. tipologijom korpusa (~ 22 minuta) • kroz interaktivne nastavne materijale i demonstraciju daje se osvrt na osvt na vrste anotacije i zapisa tekstualnih podataka: ovaj nastavni objekt sadrže snimljena predavanja, demonstracije rada sa mrežnim servisima za anotaciju i konceptTest koji obezbeđuju formativnu povratnu informaciju (~ 19 minuta) <p>UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: 1 sat i 20 minuta</p>		

Tabela 34: Prvi skup aktivnosti nastave i učenja u eksperimentalnom interaktivnom kursu korpusne lingvistike.

exTLA2	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (~ 110 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u stiču činjenična znanja o najvažnijim dostupnim korpusima engleskog jezika i njihovim mogućim upotrebama, da bi zatim dobili ključne podatke o principima izrade korpusa, što se završava demonstracijom izrade <i>ad hoc</i> autorskih korpusa u programu BooTCaT: završni konceptTest obezbeđuje formativnu povratnu informaciju (~ 20 minuta) • nakon kratkog osvrta na značaj statistike, obradom demonstracija na LMS-u studenti stiču detaljnija početna znanja iz pretraživanja korpusa: rad sa korpusima <i>BNC</i> i <i>COCA</i> putem internetskog portala <i>corpus.byu.edu</i>, rasprava o stvarnim i normalizovanim frekvencijama, te konceptTestovi za formativne povratne informacije (~27 minuta) • nakon teorijskog osvrta na inferencijsalnu statistiku, kroz snimljeno predavanje/demonstraciju obrađuju hi-kvadrat test kao statistički test koji verovatno imaju najveći značaj za bazična istraživanja u korpusnoj lingvistici (na osnovu pretrage korpusa <i>COCA</i> i frekvencije verznika <i>BUT</i> i <i>HOWEVER</i>), takođe se daje osvrt na test odnosa verodostojnosti (eng. <i>log-likelihood ratio test</i>), potom se govori o zajedničkoj informaciji (eng. <i>mutual information</i>) i t-testu u kontekstu pronalaženja kolokacija; da bi se nakon toga prikazao interfejs za pronalaženje kolokacija u korpusu <i>BNC</i> dostupnom preko portala <i>corpus.byu.edu</i>; povratnu informaciju o savladanosti teorijskih znanja i koncepata studenti dobijaju konceptTestovima (~ 34 minuta) • prate demonstraciju rada u programu <i>AntConc</i> gde izrađuju frekvencijsku lista reči u korpusu transkripta sa suđenja O.J. Simpsonu, a od studenata se traži da za interaktivni čas utvrde da li se frekvencija reči <i>know</i> u korpusu statistički značajno razlikuje od frekvencije iste te reči u govornom delu korpusa <i>BNC</i> (~6 minuta) <p>UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: 1 sat i 50 minuta</p>		

Tabela 35: Drugi skup aktivnosti nastave i učenja u eksperimentalnom interaktivnom kursu korpusne lingvistike.

exTLA3	oblik nastave:	Nastava u učionici: interaktivna predavanja i diskusija
<p>Tokom časa interaktivne nastave (30 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti učestvuju u diskusji o frekvenciji reči <i>know</i> u transkriptima sa suđenja O.J. Simpsonu, tokom koje se obavlja sažimanje ključnih teorija, ideja i koncepata korpusne lingvistike, o vrstama korpusa i anotaciji (koje su prethodno samostalno obradili u TLA1 i TLA2) (~15 minuta) • diskusija o upotrebi pomenutih statističkih testova u istraživanjima koja studenti planiraju da obave tokom istraživačkog rada na pisanju diplomskih radova, kraj eksperimentalnog kursa (15-20 minuta) 		
UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: 30 minuta		

Tabela 36: Treći skup aktivnosti nastave i učenja u eksperimentalnom interaktivnom kursu korpusne lingvistike.

Po okončanju ovih aktivnosti nastave i učenja studenti su popunili isti upitnik (vidi Prilog 5) kojim se merio kvalitet nastavnog doživljaja i prilagođenost tradicionalnog kursa opštem stilu učenja, ali su u ovom slučaju bili zamoljeni da ocene interaktivni kurs. Drugim rečima, isti upitnik, tj. merni instrument, upotrebljen je za procenu oba kursa, čime je omogućeno da se rezultati analiziraju kao **zavisni uzorci**, tj. **ekvivalentni parovi**. Pošto su studenti insistirali na anonimnosti, uparivanje upitnika obavljeno je ubacivanjem identičnih bar-kodova na dno stranice za svaki par upitnika. Bar-kodovi su generisani preko besplatnog mrežnog servisa *Barcode Generator*²⁵⁴ i potom su kao slike ubačeni na dno upitnika. Drugim rečima, parovi upitnika su zasebno štampani, da bi potom tako upareni, kao komplet, bili dati studentima. Na ovaj način, autor istraživanja nije znao ko je od studenata dobio koji test, ali je na kraju istraživanja bilo moguće upariti ih prostim iščitavanjem bar-kodova pomoću skenera za bar-kodove, tj. pomoću odgovarajuće aplikacije za mobilni telefon.

U svetlu svega do sada rečenog, ovo istraživanje bi na prvi pogled moglo da se smatra eksperimentalnim istraživanjem sa jednom grupom. Razlog za to leži pre svega u činjenici da je tokom istraživanja postojala fiksiranosti kontrolnih varijabli (ista grupa studenata, isti tematski sadržaji i isto vremensko trajanje aktivnosti), istraživačeva kontrola nezavisne varijable (oblik nastave) i merenje zavisnih varijabli (kompatibilnost oblika nastave sa

opštim stilom učenja novih generacija studenata i percipirani kvalitet nastavnog doživljaja): drugim rečima istraživač kontroliše nezavisnu varijablu (oblik nastave) i istražuje na koji način njena primena utiče na zavisne varijable (kompatibilnost oblika nastave i nastavni doživljaj). U tom pogledu, čini se da istraživanje ispunjava neophodne uslove da se smatra eksperimentom (npr. Shergill, 2012, str. 30).

Ipak, s druge strane, činjenica da postoje nezavisna varijabla i zavisne varijable ne implicira da je reč o eksperimentu, jer posmatranje povezanosti između dve varijable može da se okarakteriše kao korelacijsko istraživanje, tj. kao, u ovom slučaju, istraživanje čiji je cilj da pronade moguću korelaciju između različitih oblika nastave i stepena pozitivne percepcije nastavnog doživljaja (Bordens & Abbott, 2011, str. 104). Ako se, međutim, pažljivije pročita definicija korelacijskog istraživanja koje navode Bordens i Abbott, može se primetiti da oni kao njegovo distinktivno obeležje navode da istraživač ne pokušava da manipuliše varijablama, već ih posmatra takve kakve jesu (Bordens & Abbott, 2011, str. 104). Imajući u vidu da je u ovom istraživanju autor namerno promenio oblik nastave iz tradicionalnog u interaktivni, hibridni oblik, ta činjenica može da se tumači kao manipulacija varijablama, pa bi ovo istraživanje, iz te perspektive, ipak bilo bolje klasifikovati kao eksperiment. No, s druge strane, pošto ne postoji kontrolna grupa i pošto skup ispitanika nije nastao **primenom slučajnog odabira** (eng. *random sampling*), ovakvo istraživanje bi bilo bolje opisati kao kvazi-eksperiment (Creswell, 2009, str. 155).

Suštinski govoreći, ovo istraživanje je ipak najbolje opisati kao pedagoški eksperiment, u značenju u kome se ovaj termin koristi već više decenija u literaturi bivše Jugoslavije (Kocić, 1981), iako su tokom poslednjih petnaestak godina izraženi i stavovi da bi pedagoški eksperiment trebalo da se pozicionira unutar okvira akcionog istraživanja uz kombinovanje kvalitativne i kvantitativne analize ponašanja svih aktera u pedagoškom procesu (Šefer, 1998).

Imajući u vidu sve što je do sada rečeno, jasno je da je ovo probno održavanje interaktivnog kursa korpusne lingvistike koncipirano na oportunistički način i da je predstavljalo pedagoški, kvazi eksperiment sa jednom grupom od 11 studenata koji je kao merni instrument koristio upitnik sa deset pitanja na koja su studenti odgovarali biranjem odgovarajućeg nivoa na Likertovoj skali od pet nivoa (vidi Prilog 5). Pitanja u mernom instrumentu su za cilj imala da procene nastavu korpusne lingvistike iz perspektive kvaliteta nastavnog doživljaja i prilagođenost nastave opštem stilu učenja savremenih studenata, a poređenje tradicionalnih i interaktivnih metoda obavljeno je upotrebom istog upitnika za procenu tradicionalog kursa i interaktivnog kursa, pri čemu je razmak između testiranja iznosio više od devet meseci, što je učinjeno sa ciljem minimizacije kumulativnog efekta i veće objektivnosti ocena ispitanika.

Eksperimentalni, interaktivni kurs je, u cilju održavanja istih nezavisnih i kontrolnih varijabli, bio veoma sužen u obimu, s obzirom na to da je *tertium comparationis* iznosio svega 210 minuta studentskog opterećenja, ali su prilikom njegovog izvođenja i izrade nastavnih materijala upotrebljen isti principi i metode koji su odabrani za sprovođenje optimalno koncipiranog kursa koji je predstavljen u prethodnom pododeljku. Takođe, interaktivni eksperimentalni kurs je održan tokom samo dva dana, kako bi se prilikom tumačenja rezultata smanjio uticaj potencijalne treće varijable, u vidu činjenice da je tradicionalni kurs održan u vidu blok nastave: nastava tokom dva dana u hibridnom okruženju može da se smatra ekvivalentom blok nastave u tradicionalnim oblicima nastave.

Konačno, prilikom snimanja predavanja i demonstracija, autor je nastojao da govori bez preteranog entuzijazma, uz što manju dozu pozitivno orijentisane neverbalne komunikacije (što se pre svega odnosi na mali broj osmeha), a prilikom pisanja tekstova za predavanja i demonstracije nije u njih inkorporirao bilo kakve šaljive digresije: sve ovo učinjeno je sa ciljem da prezentacije materije, sa tačke gledišta potencijalne zanimljivosti

za studente, bude neutralna ili čak relativno montona, kako bi se tokom tumačenja ovog istraživanja što je moguće više umanjio potencijalni uticaj činjenice da nastavu tradicionalnog i interaktivnog kursa nije sprovela ista osoba.

Kratak osvrt na organizaciju i sprovođenje eksperimentalne nastave, kao i na principe na kojima je počivala izrada nastavnih objekata predstavlja tematski fokus sledeća dva pododeljka.

4.3. Primer pripreme interaktivne teorijske nastave: istorija, status i principi korpusne lingvistike

Nastavni objekti koji predstavljaju krajnji rezultat pripreme interaktivne teorijske, a takođe i praktične, nastave u hibridnom okruženju, dati su u Prilogu 7, koji nije u papirnom, već u elektronskom zapisu, pri čemu je kao medij za zapis odabran DVD, na kojoj se pored nastavnih objekata razvijenih za potrebe kursa nalaze i programi neophodni za njihov prikaz. U Prilogu 6 nalaze se tekstovi koji su napisani za potrebu snimanja interaktivnih predavanja i demonstracija.

Imajući u vidu da su nastavni objekti i transkripti snimljenih predavanja potpuno dostupni čitaocu na uvid u Prilogu 6 i u Prilogu 7, ovo podpoglavlje, kao ni sledeće, neće se baviti njihovim detaljnim opisom, već isključivo predstavljanjem koncepcije nastavnih objekata, tj. „pripremom (nastavnog) časa“ kako bi se aktivnosti pripreme nastave mogle nazvati na tradicionalni način. Otklon od predstavljanja nastavnih objekata i fokus na opis pripreme istih uslovljen je, s jedne strane, pretpostavkom da čitalac obradom i gledanjem nastavnih objekata iz Priloga 7 može da stekne direktan uvid u nastavne objekte na način kome nijedan tekstualni opis ne može da parira (u skladu sa engleskom izrekom da „slika govori hiljadu reči“), ali, s druge strane, i uverenjem da taj postupak ipak ne pruža direktan uvid u principe kojima je autor bio vođen prilikom projektovanja i izrade tih objekata.

4.3.1. Odabir sadržaja i metoda nastave, priprema i realizacija interaktivne teorijske nastave

Pre nego što se težište rasprave prebaci na namere koje predstavljaju temelj pripreme teorijskih nastavnih sadržaja, važno je, ipak, još jednom naglasiti da su tematski sadržaji teorijske nastave birani tako da studentima omoguće ovladavanje ključnim konceptualnim znanjima iz korpusne lingvistike, pri čemu su nastavni sadržaji postepeno sužavali opštost nastavne materije sa nivoa naučno-istraživačkog rada uopšte, preko nivoa lingvistike, do nivoa korpusne lingvistike: na ovaj način studenti mogu da razumeju sve teorijske implikacije, prednosti i mane korpusnog, empirijskog pristupa lingvističkim istraživanjima. Naravno, teorijski sadržaji razdeljeni su u manje celine, u skladu sa principima mikroučenja, a interaktivnost se postiže konceptovima između ovih manjih tematskih celina.

Nastavni objekti tematski, sadržajno i metodološki koncipirani u skladu sa ovim principima su potom izrađeni u programu *Articulate Storyline v2.0*, pri čemu je konačni zapis nastavnih objekata bio takav da mogu da se prikazuju i na mobilnim softverkim platformama (SCORM standard u kombinaciji sa *HTML5* zapisom, bez tehnologije *Adobe Flash*), čime je omogućeno da kurs ispunjava i zahteve mobilnog učenja. U celini govoreći, to znači da ovako koncipirana teorijska nastava ispunjava ključne osobine savremene nastave u hibridnom okruženju onako kako je ona definisana u pododeljku 2.5.6.

U idealnim uslovima, ovaj skup aktivnosti nastave i učenja, tj. ovaj nastavni objekat koji predstavlja njegovu „opipljivu“ manifestaciju, bio bi konsolidovan kroz interaktivno predavanje licem u lice u trajanju od 90 minuta, ali je modeliranje kursa prema *tertium comparationis* i usklađivanje sa blok nastavom i studentkim opterećenjem u tradicionalnom kursu onemogućila da se to uradi. Takođe, ako se izuzmu konceptovi između tematskih celina, teorijski fokus ovih nastavnih aktivnosti nije omogućio postizanje

velikog stepena interaktivnosti, ali on i inače teško može da se postigne u nastavnim oblastima koje za cilj imaju prezentaciju faktografskih i istoriografskih podataka.

4.3.2. Teorijsko-metodološki principi pripreme nastave i nastavni proces

Nezavisno od toga da li se nastava obavlja u tradicionalnom ili hibridnom okruženju, da li se koriste frontalne metode ili preokrenuta učionica, kao i nezavisno od mnogobrojnih ostalih organizaciono-metodoloških odluka, priprema nastave predstavlja osnovni uslov za njeno uspešno planiranje i sprovođenje, pri čemu se tradicionalno identifikuje veći broj sastavnih elemenata ovog procesa: poznavanje nastavnog programa, nastavnih ciljeva, i zadataka, kao i proučavanje udžbenika, pomoćne literature i metodike nastave odgovarajućih predmeta (Trnavac & Đorđević, 1998, str. 338). Sam proces pripreme nastavnog časa počiva, međutim, na strukturnoj jedinici planiranja koja se u srpskoj terminologiji naziva zadatak, pri čemu ovaj termin, kao svoje elemente, obuhvata nastavne sadržaje, materijale, aktivnosti i ciljeve, ali i poznavanje studenata i socijalno-kulturnog konteksta nastave (Trnavac & Đorđević, 1998, str. 338–339). Veoma je važno napomenuti da zadatak ne mora nužno da sadrži sve navedene elemente, ali bi, s druge strane, svaki nastavni čas morao da sadrži pripremnu, osnovnu i završnu fazu koje se detaljnije opisuju u okviru konspekta koji sadrži redosled izlaganje materije sa eventualnim podetapama, specifikaciju nastavnih metoda i sredstava koje se koriste u pojedinim etapama, spisak pitanja za diskusiju, razne oblike vežbanja, kao i domaće zadatke, tj. zadatke koje studenti samostalno obavljaju izvan učionice (Trnavac & Đorđević, 1998, str. 339). U skladu sa ovim, može se zaključiti da se ono što nastavnici na svim nivoima obrazovanja obično nazivaju pripremom časa – detaljni plan časa koji predstavlja konkretizaciju ciljeva i zadataka nastave – u srpskoj pedagoškoj literaturi naziva konspekt.

Na ovom mestu, relevantno je pomenuti da Zakon o visokom obrazovanju ne govori ništa o obaveznosti izrade pisane pripreme časa, ali je uverenje autora ove disertacije da izrada pripreme časa predstavlja osnov uspešne nastave. U svojoj nastavnoj praksi, autor je pripremu časa obavljao u okviru izrade *PowerPoint* prezentacija, pri čemu je napomene metodološkog tipa, podsećanja na ciljeve nastave, pitanja za diskusiju i sl. ubacivao u beleške (eng. *notes*), koje *PowerPoint* tokom prezentacije prikazuje na primernom monitoru koga vidi samo izlagač, naravno samo pod uslovom da je u programu uključen prikaz za izlagača (eng. *Presenter View*). Ipak, s obzirom na specifičnost odabrane metoda i oblika nastave, priprema nastave je ovde urađena na klasični, tj. tradicionalni nači, u vidu taksativnog spiska aktivnosti.

4.3.3. Principi pripreme teorijske nastave u eksperimentalnom kursu

Kada je reč o pripremi teorijske nastave za eksperimentalni kurs, sama priroda materije nije nudila preveliki dijapazon mogućnosti. Imajući u vidu da se teorijska nastava uglavnom svodi na postizanje razumevanja teorijskih postavki i retencije činjeničnih znanja, odlučeno je da se ove oblasti obrade u vidu snimljenih predavanja koja su potom integrisana u nastavne objekta. Kao što se može videti u Prilogu 6, tekst za snimanje predavanja podeljen je u više manjih tematskih celina. Ovo je učinjeno u skladu sa principima mikroučenja, pri čemu je ideja vodilja bila da bi svaka tematska podcelina trebalo da traje između 10 i 15 minuta. Kako bi se postigla interaktivnosti i razbila monotonija praćenja snimljenog predavanja, tematske celine su razdvojene konceptovima. Konceptovi su vremenski ograničeni i studenti imaju maksimalno jedan minut da reše svaki pojedinačni test. Dodatni oblik smanjivanja monotonije snimljenih predavanja postignut je kroz multimedijalnost samih snimljenih predavanja. Nakon što su predavanja snimljena, uklonjena je pozadina, ali su umesto pozadine ubačene dodatne informacije u vidu teksta i slika relevantnih za određeni deo snimljenog

predavanja. Na ovaj način, zahvaljujući isecpkanim multimedijalnim nastavnim sadržajima, studenti mogu da predavanje odslušaju iz više navrata, a kratko trajanje, multimedijalnost i interaktivnosti postignuta kroz koncepte smanjuju osećaj monotonije kod studenata i sprečavaju da se obrada teorijskih nastavnih objekata pretvori u dosađivanje.

Kada je reč o samim nastavnim sadržajima obuhvaćenim nastavnim objektima, oni su izrađeni tako da se poklapaju sa sadržajima koji su obrađeni u tradicionalnom kursu, a koji su utvrđeni na osnovu opservacije tog kursa. Drugim rečima, činjenična znanja i razumevanje teorijskih postavki počivali su skoro na istim opštim činjenicama i teorijama koje su predstavljene u tradicionalnom kursu. Prilikom pisanja sadržaja teorijske nastave, uložen je veliki napor da se ključne teorijske postavke i ideje učine razumljivim kroz poređenja sa stvarnim ili izmišljenim problemima iz nelingvističkog domena. Kao primer svega do sada rečenog, može da se upotrebi prvo snimljeno predavanje iz prvog skupa aktivnosti nastave i učenja, koje će u ostatku ovog pododlжка biti detaljnije predstavljeno iz perspektive razmišljanja o mogućim načinima postizanja određenih nastavnih ciljeva koji su prethodili njihovom koncipiranju.

4.3.4. Uvod u kurs i principi korpusne lingvistike

Na samom početku prvog predavanja, upotrebljena je takozvana **udica** (eng. *hook*) kako bi se studenti zainteresovali za korpusnu lingvistiku uopšte. Udica je termin preuzet iz priručnika za pripremu prezentacija i pisanje eseja, a odnosi se na neku zanimljivu tvrdnju, priču ili obećanje koje prezenter navodi na početku izlaganja kako bi privukao pažnju slušalaca. U ovom slučaju kao udica upotrebljen je disbalans između kompleksnosti jezika, značaja jezika za ljudsko društvo, količine dostupnih jezičkih podataka, s jedne strane, i ograničenih mogućnosti da se ti podaci analiziraju na način koji pruža uvod u suštinu i osnovne principe funkcionisanja jezika, s druge strane. Studentima se sugerše da bi dalji

razvoj metoda korpusne lingvistike mogao da omogući da se stekne dublje razumevanje jezika, a potom im se interaktivni, eksperimentalni kurs predstavlja kao odskočna daska za dalji rad sa korpusima. Drugim rečima, studentima se korpusna lingvistika predstavlja kao potencijalno metodološko rešenje za trenutne probleme u lingvistici, a kurs im se predstavlja kao njihova ulaznica u klub odabranih koji raspolažu znanjima da pristupe rešavanju tih problema. Nakon ovog uvodnog dela, čiji je cilj da podstaknu interesovanje studenata i na taj način stvore motivaciju za obradu nastavnih sadržaja koji će tek da budu predstavljeni, fokus teorijske nastave pomera se na opšte principe korpusne lingvistike, kao empirijskog usmerenja u lingvistici.

U cilju razumevanja opštenaučnih principa na kojima se temelji korpusna lingvistika, iskorišćena je izmišljena priča, gde se od studenata traži da zamisle da su biolozi koji za zadatak imaju da opišu životinjski svet Australije, pre čemu se zamišlja da je Australija tek otkrivena kao kontinent. Centralni deo ovog segmenta teorijske nastave čini modifikacija inače istinite priče o neverici naučnika i njihovom odbijanju da prihvate postojanje australijskog kljunara, kao vrste koja predstavlja tranzicionu kariku između sisara i ptica. Ovaj primer koristi se kako bi se studentima pokazalo da slepo verovanje u intuiciju, postojeće kompetencije i već razrađene teorijske okvire može da dovede čak i do odbacivanja jasnih i nedvosmislenih dokaza koji se ne uklapaju u opšte okvire te teorije. Ovim putem studentima se predstavlja značaj empirijskog pristupa korpusne lingvistike istraživanju jezika, koji se bazira na uzorkovanju stvarnih primera jezika. Ova rasprava predstavlja idealnu odskočnu dasku za opis istorije korpusne lingvistike u sledećem podskupu aktivnosti nastave i učenja. U skladu sa odabranim oblicima i metodama nastave, na kraju ovog podskupa aktivnosti nastave i učenja, studenti dobijaju povratnu informaciju o razumevanju ključnih koncepata putem konceptTesta.

4.3.5. Istorija korpusne lingvistike

Nakon što su kroz prethodne nastavne materijale stekli uvid u značaj emprijskog pristupa lingvističkim istraživanjima, studenti kroz snimljeno predavanje dobijaju ključne podatke o istoriji upotrebe korpusa i korpusne lingvistike. Osnovna nastavna svrha ovog podskupa unutar prvog skupa aktivnosti nastave i učenja jeste da kroz predavljanje činjeničnih podataka kod studenata stvori svest da je empirijski pristup istraživanju jezičkih podataka korišćen još u antičkom svetu i da se na taj način može smatrati pristupom koji je izdržao test vremena i tokom vremena dokazao svoju validnost i naučnu opravdanost u lingvistici, ali i u srodnim naučnim oblastima

Na ovaj prikaz ranog perioda u istorijskom razvoju primene korpusa za razne vrste istraživanja nadovezuje se detaljna rasprava o „najmračnijem“ periodu u razvoju korpusne lingvistike, kada je ovaj pristup jezičkim istraživanjima bio na meti oštre kritike koju je artikulisao i predvodio Noam Čomski. Ovaj detaljan osvrt na kritičke zamerke Čomskog za cilj ima da prikaže teorijska ograničenja kako izrazito emprijskog tako i izrazito racionalističkog pristupa, tj. cilj ovih nastavnih aktivnosti je da studentima pokaže značaj sazajno validnog kombinovanja ova dva pristupa. Prikazom argumenata koje su korpusni lingvisti artikulisali kao odgovor na kritiku Čomskog završava se četvrti tematski podskup unutar prvog skupa aktivnosti nastave i učenja. Kao i u prethodnim podskupovima, studenti vrše interakciju sa nastavnim objektima kroz konceptTest, kojim ujedno dobijaju povratnu informaciju o razumevanju ključnih koncepata iz ovog podskupa aktivnosti nastave i učenja.

Ovaj podskup aktivnosti nastave i učenja, zajedno sa tri prethodno opisana podskupa, koncipiran je sa ciljem da studentima omoguće puno razumevanja teorijskih i praktičnih implikacija upotrebe korpusnih metoda istraživanja, ali da im istovremeno pruži istoriografski činjenični okvir za razumevanje trenutnog statusa i usmerenja istraživačkih metoda zasnovanih na upotrebi korpusa.

4.3.6. Status, aktivnosti i ključne definicije korpusne lingvistike

Peti podskup aktivnosti nastave i učenja fokus nastavnog procesa pomera sa opšteg na specifično i nudi definiciju ključnog termina u okvirima korpusne lingvistike: korpusa. Cilj ovog segmenta je da se kod studenata postigne potpuno razumevanje onoga što bi korpus trebalo da predstavlja: reprezentativni uzorak jezika, čija reprezentativnost omogućava generalizacije o jeziku (ili segmentu upotrebe jezika) čiji uzorak taj korpus predstavlja. Na ovu raspravu o definiciji korpusa nadovezuje se kratak osvrt na status korpusne lingvistike u okvirima nauke o jeziku, a cilj ove rasprave je da studentima objasni da korpusna lingvistika predstavlja gotovo univerzalnu metodologiju lingvističkih istraživanja koja počivaju na primarno empirijskom filozofskom usmerenju. U tu svrhu, studentima se daje primer onoga što korpusna lingvistika omogućava, pri čemu se pre svega misli na činjenično utemeljeno dokazivanje ili odbacivanje intuitivnih, subjektivnih stavova u jeziku. Za ovu namenu upotrebljen je jedan od delova studije o promenama u savremenom engleskom jeziku koju je Geoffrey Leech sa grupom autora obavio na korpusima *Brown*, *Frown*, *LOB* i *FLOB* (G. N. Leech i ostali, 2009), tj. otkriće da frekvencija mandativnog subjunktiva u britanskom varijetetu, suprotno uvreženom mišljenju, raste, dok se frekvencija konstrukcije sa pomoćnim glagolom *should* (eng. *putative should*) smanjuje.

Ovaj podskup prvog skupa aktivnosti nastave i učenja nastavlja se kratkim osvrtom na aktivnosti koje obuhvata korpusna lingvistika (izrada korpusa, izrada alatki za izradu i analizu korpusa i, konačno, samo analiziranje korpusa), na šta se nadovazuje rasprava o dva osnovna tipa istraživanja u oblasti korpusne lingvistike (vidi raspravu na 128. stranici). Ova podcelina završava se zaključkom da je ključna pretpostavka za bavljenje korpusnom lingvistikom, naravno, korpus, a pretposlednja teorijska tematska celina u prvom skupu aktivnosti nastave i učenja predstavlja teorijsku nadogradnju ovog zaključka, jer se fokus prebacuje na klasifikaciju, tj. tipologiju korpusa. Kao što je bio slučaj i u prethodnim

podskupovima aktivnosti nastave i učenja, studenti na kraju obrade ovog podskupa rešavaju konceptTest kojim se postiže interaktivnost, ali se istovremeno studentima daje povratna informacija o razumevanju obrađenih sadržaja.

4.3.7. Tipologija korpusa i anotacija

Tipologija korpusa i osvrt na tipove anotacije predstavljaju dve poslednje celine u okviru prvog skupa aktivnosti nastave i učenja. Ove dve međusobno povezane tematske oblasti označavaju postepeno pomeranje fokusa nastavnog procesa sa usvajanja i razumevanja neophodnih koncepata i činjenica na ovladavanje praktičnim znanjima i veštinama neophodnim za samostalno obavljanje korpusnih istraživanja, jer se može pretpostaviti da su studenti do sada ovladali sa dovoljnim brojem teorijskih koncepata da bi mogli da počnu da ih primenjuju u praksi. Naime, nakon predavljanja kriterijuma za klasifikaciju korpusa i osvrta na tipove i principe anotacije korpusa, nastavni objekt sadrži demonstraciju rada sa mrežnim interfejsom **programa za etiketiranje vrste reči CLAWS4**, a potom se isti tip demonstracije daje i za **sintaksički analizator** (eng. *syntactic parser*) *Stanford Parser*. Cilj ovih demonstracija jeste da na maksimalno jasan i transparentan način predoči studentima koliko je u današnje vreme moguće lako, brzo i precizno anotirati korpus sastavljen od tekstova na engleskom jeziku etiketama za vrste reči i sintaksičke konstrukcije čije je unošenje u korpus ne tako davno zahtevalo mesece ili godine rada.

Upravo opisanom demonstracijom mogućnosti koje nudi automatska anotacija, potonjim kratkim osvrtom na standard *TEI* za anotaciju tekstualnih podataka i neizostavnim konceptTestom, završava se prvi skup aktivnosti nastave i učenja, ali se time ne završava i obrada teorijskih aspekata korpusne lingvistike. Teorijsko-činjenični osvrt na napoznatije i najvažnije korpuse engleskog jezika predstavlja prvu nastavnu aktivnost unutar drugog skupa aktivnosti nastave i učenja. Iako ovaj podskup aktivnosti nastave i učenja kako tematski tako i po svom teorijskom predznaku pripada prvom skupu aktivnosti nastave i

učenja, on je planski prebačen u drugi skup aktivnosti koji je primarno praktičnog tipa. Naime, pošto prvu primarno praktičnu oblast eksperimentalnog kursa čini pretraživanje korpusa *BNC* i *COCA*, ovaj osvrt na najvažnije korpusne predstavlja svojevrsno objašnjenje studentima zašto se obuka za pretraživanje korpusa obavlja upravo na ova dva korpusa, a ne na nekim drugim korpusima engleskog jezika. Ostatak aktivnosti nastave i učenja je primarno praktičnog predznaka, pa će sledstveno tome biti prikazan u sledećem većem pododeljku, tj. u pododeljku 4.4.

4.4. Primer pripreme interaktivne praktične nastave: izrada, pretraživanje i osnovna statistička analiza korpusa

Za razliku od prvog skupa aktivnosti nastave i učenja koji se bavio primarno teorijskim i historiografskim aspektima korpusne lingvistike, drugi skup ima naglašeno praktične sadržaje, jer je koncipiran tako da omogući ovladavanje praktičnim znanjima i veštinama neophodnim za samostalno istraživanje korpusa na najosnovnijem nivou. Opis obrazovnih namera i ciljeva koji čine temelje ovako koncipirane praktične nastave predstavljaju fokus ovog pododeljka, gde se drugi skup aktivnosti nastave i učenja prezentuje kao primer principa koji bi trebalo da vode koncipiranje praktične nastave u čitavom kursu.

4.4.1. Izrada autorskih korpusa i opšti principi izrade korpusa

Kao što je već objašnjeno na kraju prethodnog pododeljka, drugi skup aktivnosti nastave i učenja počinje teorijskim i faktografskim osvrtom na najpoznatije korpusne engleskog jezika, čija je svrha da studentima objasni zašto kasnije tokom kursa rade upravo sa korpusima *BNC* i *COCA*. Ovaj teorijski segment ima, međutim, i dodatnu funkciju, jer se njime uvodi kratak teorijsko-praktični osvrt na izradu autorskih korpusa. Naime, na samom kraju prikaza najpoznatijih i najvažnijih korpusa engleskog jezika, studentima se skreće pažnja da, zavisno od njihovih lingvističkih interesovanja, postoji manja ili veća mogućnost da nijedan od postojećih korpusa neće biti adekvatan, tj. reprezentativan, za određeni lingvistički fenomen koji oni žele da analiziraju. Nakon toga se, na primeru izrade

zamišljenog korpusa koji za cilj ima analizu uvodnih odeljaka generativističkih lingvističkih članaka, u najkraćem obimu uvode teorijske postavke izrade autorskih korpusa, da bi se potom započela demonstracija rada u programu *BooTCaT* koji omogućava izradu malog autorskog korpusa baziranog na internetskim sadržajima koji se biraju na osnovu pretrage po ključnim rečima. Od studenata se traži da aktivno prate demonstraciju i da samostalno obavljaju aktivnosti koje nastavnik prikazuje na ekranu putem video zapisa.

Cilj ove demonstracije jeste da studente osposobi za stvaranje malih *ad hoc* korpusa koji mogu da budu od ključne važnosti za probna istraživanja čija je namena da utvrde da li odabrana metodologija i tematika predstavljaju validan i realističan smer istraživanja. Teorijski uvod u ovu demonstraciju fokusiran na osnovne principe izrade autorskih korpusa, pre svega principe uzorkovanja, postizanja reprezentativnosti i balansa omogućava da studenti shvate teorijska ograničenja ovakih *ad hoc* korpusa. Tokom uvoda daje se i kratak osvrt na autorska prava tokom koga se prezentuje način da se izborom pravilne veličine uzoraka izbegne kršenje istih. Cilj ovih nastavnih aktivnosti je da osposobi studente da stvaranjem manjih autorskih korpusa provere validnost planirane metode istraživanja kroz probno istraživanje manjeg obima.

Demonstracija izrade autorskih *ad hoc* korpusa predstavlja završnu aktivnost u trećem podskupu drugog skupa aktivnosti nastave i učenja, a, kao što je bio slučaj i sa teorijskim aktivnostima, na kraju svake tematske celine studenti rešavaju konceptTest koji podiže interaktivnost nastave, ali takođe obezbeđuje i povratnu informaciju o stepenu razumevanja ključnih ideja i koncepata obrađenih nastavnih sadržaja.

4.4.2. Osnovni principi analize korpusnih podataka

Kratki, četvrti podskup aktivnosti je teorijskog tipa i kao cilj ima uvođenje tematske oblasti analize kvantitativnih podataka i statističkog testiranja hipoteza. Nakon ovog kratkog uvoda čijom obradom studenti shvataju značaj primene statističkog testiranja, ali i

ograničeni obim kojim se kurs bavi statistikom u korpusnoj lingvistici, započinje potpuno praktična aktivnost u kojoj se studentima demonstriraju osnovni principi pretrage korpusa *BNC* preko mrežnog interfejsa dostupnog na korpusnom portalu Marka Daviesa *corpus.byu.edu*. Od studenata se traži da aktivno prate demonstraciju i da samostalno obavljaju aktivnosti koje nastavnik prikazuje na ekranu. Ova aktivnost je koncipirana sa ciljem da osposobi studente da pretragom korpusa dobiju kvantitativne podatke neophodne za potonju statističku analizu i proveru hipoteza.

Obuka za samostalnu pretragu korpusa započinje najosnovnijim pretraživanjem prema određenom obliku reči, a kao primer koristi se osnovni oblik glagola *singe*. Ova reč je odabrana zbog relativno male frekvencije u korpusu, čime je omogućeno da se brzo stekne uvid u kompletne rezultate pretrage. Nakon napomene da je rezultate moguće filtrirati prema registru i tipu teksta, čime je omogućeno da se brzo utvrdi upotreba reči u određenom registru, uvodi se pretraga prema lematizovanim skupovima reči, a ovaj oblik pretrage koristi se i da bi se napravila teorijska distinkcija između termina **pojavni oblik** (eng. *token*), **tip** (eng. *type*) i **lema** (eng. *lemma*). Na prikaz lematizovane pretrage nadovezuje se prikaz pretrage prema vrsti reči. Nakon toga se uvodi upotreba regularnih izraza za pretraživanje u kombinaciji sa pretragom prema vrsti reči ili lematizovanim oblicima reči, a potom se daje kratak opis mogućnosti koje nudi integracija korpusa *BNC* sa engleskim *WordNet*-om i semantička pretraga korpusa koju ova intergacija omogućava. Čitava aktivnost završava se prikazom funkcije *COMPARE* koja omogućava poređenje rezultata dva upita i analize kolokata. Kao što se može pretpostaviti iz opisa ovog skupa podaktivnosti, on predstavlja temelj za sticanje praktičnih znanja i veština za samostalno sprovođenje korpusnih istraživanja, tj. njegov osnovni cilj je da osposobi studente da samostalno obavljaju osnovne oblike pretrage korpusa.

Nakon ove interaktivne demonstracije načina pretraživanja korpusa *BNC*, studentima se demonstrira i rad u korpusu *COCA*, a od njih se opet traži da prate radnje nastavnika. Prvi cilj ovog podskupa aktivnosti je da se studentima omogući da uvide da su principi pretraživanja korpusa univerzalno primenjivi u svim korpusima koji poseduju istu vrstu anotacije. Drugi cilj ove aktivnosti je da im ukaže na mogućnosti koje nudi korpus koji sadrži balansirane podkorpuse iz različitih godina, tj. koji omogućava analizu kratkoročne dijahronije, a kao primer se koriste veznici *but* i *however*. Pre toga se studentima skreće pažnja na razliku između **stvarnih** (eng. *raw*) i **normalizovanih** (eng. *normalized*) **frekvencija** reči, a daje se i šturo objašnjenje zašto se kao osnova za normalizaciju koristi upravo milion reči. Kao jedan od primera značaja normalizacije navodi se primer frekvencije reči *fucker* u govornom i pisanom delu korpusa *BNC*, koja se u literaturi (T. McEnery i ostali, 2006, str. 53) navodi kao idealna ilustracija značaja normalizacije, jer se na prvi pogled, tj. na osnovu stvarnih frekvencija, čini da je ovaj vulgariizam češći u pisanom jeziku, ali se tek normalizacijom frekvencija može uvideti da je ova reč u stvari drastično češća u govornom jeziku.

Na samom kraju ovog podskupa nastavnih aktivnosti, razlike u frekvenciji veznika *but* i *however* u podkorpusima korpusa *COCA* za 2011 za period od 1990. do 1994. godine i za period od 2005. do 2009. godine koriste se kao uvod u sledeću tematsku oblast: primenu inferencijalne statistike u korpusnoj lingvistici. Naravno, kao što je uvek do sada bio slučaj, na kraju svake od opisanih tematskih celina, studenti rešavaju konceptTest koji im pruža povratnu informaciju o razumevanju ključnih koncepata.

4.4.3. Statistika i korpusna lingvistika

Oblast primene statističkog testiranja u korpusnoj lingvistici predstavlja, pored već opisanog pretraživanja korpusa, drugi temelj osposobljavanja studenata za samostalno obavljanje korpusnih istraživanja. Statističko testiranje se uvodi kroz teorijsku raspravu od

inferencijalnoj statistici, a u raspravi se koristi tradicionalni primer provere ispravnosti kocke za društvene igre. Kroz raspravu o načinu na koji bi se moglo utvrditi da li kocka koja u 150 bacanja daje 36 šestica može da se smatra ispravnom kockom, uvodi se hi-kvadrat test, kao verovatno najvažniji i najčešće korišćeni statistički test za analizu korpusnih frekvencijskih podataka. Nakon što se izračunavanje i tumačenje vrednosti hi-kvadrat testa obavi na primeru kocke, hi-kvadrat test se primenjuje u cilju utvrđivanja validnosti impresionističkog utiska na osnovu analize korpusa *COCA* da je frekvencija veznika *however* opala od početka poslednje decenije dvadesetog veka do kraja dvadeset i prvog veka, dok se istovremeno frekvencija veznika *but* u istom periodu povećala. Izračunavanje se obavlja kroz interaktivnu demonstraciju (od studenata se traži da na sopstvenim računarima obavljaju iste radnje kao nastavnik), a izračunavanje se vrši u programu *Microsoft Excel*, jer se smatra da je većina studenata zahvaljujući kursevima računarske pismenosti koji postoje na svim fakultetima u Srbiji među različitim programima za tabelarne kalkulacije naviše osposobljena upravo za rad u ovom programu.

Nakon što se tumačenjem rezultata hi-kvadrat testa utvrdi da su uočene razlike u frekvenciji veznika *but* i *however* statistički značajne, uvodi se drugi statistički test koji se u literaturi sve više smatra boljim rešenjem od hi-kvadrat testa: test odnosa verodostojnosti (eng. *log-likelihood ratio test*) (T. McEnery i ostali, 2006, str. 55). Ovaj test je, kao i hi-kvadrat test, obuhvaćen demonstracijom, a kao podaci u demonstraciji upotrebljene su stvarne frekvencije veznika *but* i *however* iz korpusa *COCA*. Na ovaj način, studenti imaju priliku da na najjasniji mogući način uoče ključnu razliku između hi-kvadrat testa i testa odnosa verodostojnosti u pogledu upotrebe stvarnih i normalizovanih frekvencija, a za izračunavanje se koristi mrežni kalkulator odnosa verodostojnosti.

Nakon tumačenja rezultata testa verodostojnosti, tematika upotrebe statistike u korpusnoj lingvistici proširuje se na oblast pronalaženja kolokata, gde se prvo kroz

teorijsku raspravu ukratko objašnjava test zajedničke informacije (eng. *MI*, *mutual information*) i *t*-test, da bi se zatim obavila demonstracija upotrebe zajedničke informacije u korpusu *BNC* kako bi se utvrdili statistički značajni kolokati reči *singe*, a potom i kolokati prideva *blank*. Činjenica da kolokacija *blank PMR* ima najvišu *MI* vrednost, dok kolokacije poput *blank cheque* i *blank canvas* imaju primetno niže *MI* vrednosti, koristi se kao ilustracija napomene iz teorijskog dela ovog podskupa aktivnosti o potrebi da se *MI* vrednosti kombinuju sa vrednostima *t*-testa, jer visoke *MI* vrednosti obično identifikuju veoma retke spojeve reči. U skladu sa dosadašnjom praksom pripreme i izrade nastavnih objekata, tematske celine su razdvojene konceptovima čije rešavanje povećava stepen interaktivnosti nastavnog objekta, ali takođe studentima daje povratnu informaciju o razumevanju predstavljenih sadržaja učenja.

4.4.4. Osnovni principi korišćenja programa za izradu konkordancija: *AntConc*

Završni skup podaktivnost u okviru drugog skupa aktivnosti nastave i učenja čini kratak praktični osvrt na upotrebu programa *AntConc*. Cilj ovog podskupa aktivnosti jeste da na najosnovnijem nivou osposobi studente da analiziraju neanotirane korpuse, tj. sirove tekstove, jer se ne može očekivati da će korpusi *BNC* i *COCA* biti prikladni za sve vrste istraživanja koja studenti planiraju.

Drugim rečima, kompetencije u domenu upotrebe programa *AntConc* predstavljaju temelj analize autorskih korpusa ili *ad hoc* korpusa koje studenti mogu da izradi upotrebom programa *BooTcAT*. Kao korpus za demonstraciju rada u *AntConc*-u koristi se mali korpus sastavljen od transkripata sa suđenja O.J. Simpsonu, koji su javno dostupni na internetu. Tokom ove demonstracije, studentima se pokazuje kako mogu da pronađu odgovarajući oblik reči, kako da koriste regularne izraze za pretraživanje korpusa, kako da sortiraju konkordancije i kako da izrade frekvencijske liste reči u korpusu.

Na samom kraju ove demonstracije, studentima se skreće pažnja na činjenicu da glagol *know* u ovom korpusu ima drastično veću frekvenciju nego u nacionalnim ili opštim korpusima. Ova činjenica koristi se kao uvod u domaći zadatak u kome se od studenata traži da utvrde da li je frekvencija glagala *know* u ovom korpusu statistički značajno viša nego u nacionalnim ili opštim korpusima, što ujedno predstavlja i poslednju podaktivnost u ovom skupu aktivnosti. Očekivano vremensko opterećenje studentata za izradu ovog domaćeg zadatka procenjeno je na 20 minuta, što obuhvata utvrđivanje frekvencije glagola *know* u korpusu *BNC* i izračunavanje vrednosti testa verodostojnosti ili hi-kvadrat testa, već u zavisnosti od toga za šta se određeni student odluči. Kao i u svim prethodno opisanim podskupovima aktivnosti nastave i učenja, na samom kraju ovog podskupa studenti rešavaju koncepTest.

4.4.5. Opšte napomene o odabiru sadržaja i metoda nastave, te pripremi i realizaciji interaktivne praktične nastave

Ovi praktično orijentisani podskupovi aktivnosti nastave i učenja su, kao što se iz njihovog opisa može lako zaključiti, koncipirani tako da omoguće studentima da ovladaju teorijskim konceptima i praktičnim veštinama neophodnim za samostalno obavljanje najosnovnijih tipova kvantitativnih istraživanja baziranih na podacima iz korpusa. Kao što je bio slučaj i sa teorijskim podskupovima opisanim u prethodnom pododeljku i ovi, praktični, podskupovi su rascepkani u manje celine, što je u skladu sa principom mikroučenja, a provera razumevanja najvažnijih znanja počiva na upotrebi koncepTestova. Ovaj pristup omogućava relativno visok stepen interakcije u obradi nastavnih sadržaja, a istovremeno ne preopterećuje studente informacijama, već ih deli u lako obradive manje celine. Kada je reč o interaktivnosti, ona se osim kroz ranije pomenute koncepTestove postiže zahtevom da studenti na ličnim računarima prate i ponavljaju radnje koje im putem snimaka ekrana predstavlja nastavnik. Svi nastavni materijali, kao što je bio slučaj sa teorijskim aktivnostima nastave i učenja, izrađeni su u programu *Articulate Storyline v2.0*,

a pomoću snimaka predavanja i demonstracija koje su prethodno obrađene u programu *Adobe Premiere Pro CC*. Snimci sadržaja ekrana napravljeni su besplatnim programom *oCam*, dok su ostali programi bili korišćeni u vidu vremenski ograničenih, ali potpuno funkcionalnih, probnih verzija (trial version).

4.5. Priprema i realizacija interaktivne nastave licem u lice

Pre nego što se na osnovu analize odgovora na uputnike u sledećem pododeljku prezentuju rezultati ovako realizovanog eksperimentalnog kursa, potrebno je ipak dati kratak osvrt na interaktivni čas licem u lice koji je održan drugog, završnog dana sprovođenja eksperimentalnog kursa. Kao što je vidljivo iz Tabele 36 na 476. stranici, ovaj skup aktivnosti koncipiran je i sproveden kao skup aktivnosti veoma malog obima, jer ima ukupno trajanje od svega 30 minuta, što je uzrokovano odlukom da se studentsko opterećenje u okviru eksperimentalnog kurs prilagodi opterećenu studenata u tradicionalnom kursu.

Na samom početku interaktivnog časa licem u lice, obavljena je diskusija o tačnim rešenjima domaćeg zadatka. Ova diskusija je trajala nešto manje od petnaest minuta, a pružila je mogućnost da se rasprave pitanja reprezentativnosti, upotrebe statističkih testova i odabira korpusa za poređenje. Naime, mnogi studenti su za poređenje koristili ceo korpus *BNC* iako transkripti sa suđenja O.J. Simpsonu predstavljaju korpus govornog jezika, pa je poređenje, u stvari, trebalo da se bazira na govornoj komponenti *BNC*-a. S tim u vezi, zanimljivo je napomenuti da se većina studenata odlučila za upotrebu testa verodostojnosti, što može biti uzrokovano činjenicom da je upotreba mrežne verzija kalkulatora za test verodostojnosti mnogo jednostavnija od izračunavanja hi-kvadrat vrednosti u programu *MS Excel*.

Drugi deo interaktivnosti časa u trajanju od petnaestak minuta bio je posvećen diskusiji o istraživanjima koja studenti planiraju da sprovedu u okviru izrade svojih diplomskih, tj.

masterskih, radova. Zbog vremenskog ograničenja od 15 minuta, samo su četiri studenta uspjela da predstave svoje planove, ali je diskusija obuhvatila sve studente, jer je autor nakon opisa svakog od ova četiri pojedinačna istraživanja inicirao diskusiju tokom koje je tražio od ostalih studenata da ocene eventualne prednosti i mane odabranog pristupa iz oblasti korpusne lingvistike. Važno je napomenuti da su studenti uglavnom bili zainteresovani za kontaktnu lingvistiku i da su zbog toga planirali izradu autorskih korpusa u kojima su potom planirali da obave anotiranje relevantnih lingvističkih fenomena, kao što su, na primer, anglicizmi.

Sasvim je jasno da je za sazajno vredniju diskusiju tokom interaktivnih časova neophodno imati na raspolaganju više vremena, ali tako nešto nije bilo moguće ostvariti u eksperimentalnom kursu koji je modeliran prema tradicionalnom kursu uzimajući u obzir *tertium comparationis* koji je obuhvatio tematske celine i vremensko opterećenje studenata za date tematske celine.

U sledećem, završnom pododeljku čitavog poglavlja na osnovu analize studentskih upitnika biće prezentovani rezultati ovako realizovanog eksperimentalnog kursa.

4.6. Rezultati evaluacije eksperimentalnog kursa

Kao što je već objašnjeno u uvodnom pododeljku ovog poglavlja, koncepcija probnog održavanje interaktivnog kursa korpusne lingvistike vođenja je oportunističkim principima i najpreciznije može da se opiše kao pedagoški, kvazi eksperiment sa jednom grupom od 11 studenata. Kao merni instrument koristio se upitnik sa deset pitanja na koja su studenti odgovarali biranjem odgovarajućeg nivoa na Likertovoj skali od pet nivoa (vidi Prilog 5), pri čemu je važno napomenuti da je upitnik nastao manjim modifikovanjem upitnika koji Ni navodi u svom radu koji se bavi poređenjem efikasnosti nastave licem u lice i mrežne nastave (Ni, 2013, str. 210). Modifikacija mernog instrumenta, tj. upitnika, ogleda se u dodavanju dva pitanja koja za cilj imaju procenu prilagođenost kursa opštem stilu učenja,

pri čemu se „stil učenja“ ovde ne koristi u značenju koje ima u psihologiji, već kao naklonost određenim oblicima održavanja nastave u najširem smislu tog određenja, što je detaljnije objašnjeno u tekstu na 466. stranici.

U skladu sa ovim opisom upitnika, jasno je da su pitanja u mernom instrumentu za cilj imala da procene nastavu korpusne lingvistike iz perspektive kvaliteta nastavnog doživljaja i prilagođenost nastave opštem stilu učenja savremenih studenata, pri čemu je poređenje tradicionalnih i interaktivnih metoda obavljeno upotrebom istog upitnika za procenu tradicionalnog kursa i interaktivnog kursa. Razmak između testiranja ispitanika iznosio je više od devet meseci, što je učinjeno sa ciljem minimizacije kumulativnog efekta i veće objektivnosti ocena ispitanika. Dodatne mere minimizacije kumulativnog efekta bile su sprovođenje eksperimentalnog kursa u hibridnom okruženju toku samo dva dana, što predstavlja ekvivalent sprovođenju tradicionalnog kursa u vidu blok nastave, i maksimalna neutralizacija snimljenih predavanja u vidu odsustva neverbalnih signala pozitivnog tipa (npr. osmeh), govora relativno monotonim glasom, te odsustva humorističnih opaski i zanimljivih digresija, što je sve učinjeno kako bi se minimizovao uticaj činjenice da tradicionalni i eksperimentalni kurs nije sprovodila ista osoba. Kolovijalno govoreći, kurs je održan na brzini i sproveden je na, uslovno govoreći, dosadan način, a sve u nadi da će se na taj način omogućiti poređenje oblika i metoda nastave, a ne poređenje nastavnika, trajanja nastave ili sadržaja nastave.

Iako je ovakvo rešenje iz perspektive koncipiranja istraživanje veoma daleko od optimalnog, ono predstavlja najbolje što je u datim okolnostima autor mogao da sprovede. U tom pogledu važno je takođe napomenuti da je istraživanje kvaliteta nastavnog doživljaja i preferencija studenata ka određenom obliku nastave takođe predstavljalo kompromis uzrokovan okolnostima i kontekstom sprovođenja ovog istraživanja: istraživanje postignuća ili, još bolje, stepena razumevanja nastavnih sadržaj, predstavljala bi saznajno

vrednija istraživačka pitanja, ali sprovođenje takvog istraživanja nije bilo moguće zbog koncepcije tradicionalnog kursa, s jedne strane, i onoga što *teritum comparationis* obuhvata, s druge strane, kao što je detaljnije objašnjeno u tekstu koji počinje na 465. stranici.

Rezultati popunjavanja upitnika kojim su studenti ocenjivali tradicionalni kurs dati su u Tabeli 37. U prvom redu navedeno je opšte pitanje za čitav upitnik, u drugom redu navedeni su opisi stepena na Likertovoj skali, a u potonjim redovima su navedena pitanja iz upitnika: tekst je naveden u izvornom obliku, tj. na engleskom jeziku, i u prevodu na srpski. Brojka u svakoj ćeliji unutar istog reda predstavlja broj studenata koji su za određeno pitanje označili dati stepen na Likertovoj skali. U pretposlednjoj koloni navedena je medijana, a u poslednjoj koloni srednja vrednost.

Činjenica da za sedam od ukupno deset pitanja u Tabeli 37 medijana iznosi 3 može da se tumači kao relativno jasan pokazatelj da je tradicionalni kurs u pogledu kvaliteta nastavnog doživljaja i preferencija studenata ka određenom obliku nastave predstavljao ono što bi se u svakodnevnom govoru nazvalo „zlatnom sredinom“ ili, formalnije rečeno, da se nije razlikovao od većine kurseva koje su studenti imali priliku da pohađaju. Ako se posmatraju srednje vrednosti odgovora, može se primetiti da izuzetak od ove opšte ocene o jednakosti tradicionalnog kursa i većine ostalih kurseva koje su studenti pohađali u manjoj meri može da se konstatuje u odgovorima na drugo pitanje, koje se tiče intenziteta nastavnog iskustva, treće pitanje, koje procenjuje obim interakcije sa drugim studentima, šesto pitanje, koje procenjuje obim interakcije sa nastavnikom, i poslednje, deseto pitanje, u kome studenti procenjuju mogućnost da postignu ravnotežu između obaveza na studijama i ostalih obaveza.

Iako je medijana odgovora na drugo pitanje 3, srednja vrednost odgovora iznosi 3,36, što je najveća vrednost u čitavom upitniku. Ovo može da se tumači kao pokazatelj da je

intenzitet nastavnog iskustva u tradicionalnom kursu bio nešto veći nego što je uobičajeno. Ova vrednost najverovatnije predstavlja odraz činjenice da je kurs realizovan u vidu blok nastave tokom dva uzastopna dana.

Blok nastava najverovatnije predstavlja objašnjenje i za nešto nižu ocenu obima interakcije sa drugim studentima (2,45), obima interakcije sa nastavnikom (2,45) i mogućnosti studenata da postignu ravnotežu između obaveza na studijama i ostalih obaveza (2,27). Naime, pošto je autor disertacije pratio nastavu na tradicionalnom kursu, imao je direktan uvid u način i intenzitet obavljanja nastavnog procesa. Na osnovu ove lične opservacije, autor ove disertacije može sa sigurnošću da tvrdi da je nastavnik na tradicionalnom kursu, dr Dobrić, uložio ogroman napor da tokom dva dana blok nastave obradi celokupno gradivo predviđeno specifikacijom kursa. Relativno brz tempo nastavnog procesa koji je to omogućio, nije, međutim, ostavio mnogo vremena za interakciju među studentima i interakciju sa nastavnikom.

Kada je reč o poslednjem pitanju, koje se tiče postizanja ravnoteže između studijskih i ostalih obaveza, srednja vrednost odgovora ispitanika (2,27) je najniža u čitavoj tabeli. Ovo, kao što je već rečeno, zasigurno predstavlja posledicu sprovođenja kursa u vidu blok nastave tokom subote posle podne i nedelje pre podne, što je, bez ikakve sumnje, poremetilo planove studenata za društvene interakcije i zabavu tokom tog vikenda.

U celini posmatrano, srednje vrednosti odgovora u Tabeli 37 mogu da se tumače kao indikator da je nastavnik na tradicionalnom kursu, dr Dobrić, u stvari održao odličan kurs, jer je uprkos blok nastavi uspeo da održi kurs koji je, upšteno govoreći, ocenjen kao tipičan tradicionalni kurs, što znači da je uspeo da minimizuje potencijalne negativne efekte sprovođenja nastave u vidu blok nastave.

U Tabeli 38 predstavljeni su odgovori ispitanika na isti upitnik kojim se krajem septembra 2014. godine ocenjivali eksperimentalni kurs, koji je sproveden u hibridnom okruženju uz primenu svih relevantnih metoda i oblika nastave koji su u drugom poglavlju identifikovani kao preferentne metode i oblici nastave na savremenom univerzitetu, a koji je realizovan na način opisan u druga dva pododeljka ovog poglavlja.

In comparison to the majority of courses that I have taken during my previous studies, in this course:
U poređenju sa većinom kurseva koje sam pohađa-o/la tokom studija, u ovom kursu:

	<i>DEFINITELY DECREASED</i> primetno smanji-o/la	<i>SOMEWHAT DECREASED</i> malo smanji-o/la	<i>NO CHANGE</i> nije promeni-o/la	<i>SOMEWHAT INCREASED</i> malo poveća-o/la	<i>DEFINITELY INCREASED</i> primetno poveća-o/la	MEDIANA	SREDNJA VREDNOST
<i>the quality of my learning experience</i> kvalitet mog nastavnog iskustva se	0	3	7	1	0	3	2,82
<i>the intensity of my learning experience</i> intenzitet mog nastavnog iskustva se	0	1	5	5	0	3	3,36
<i>the amount of interaction with other students</i> obim interakcije sa drugim studentima se	0	6	5	0	0	2	2,45
<i>the quality of interaction with other students</i> kvalitet interakcije sa drugim studentima se	0	1	10	0	0	3	2,91
<i>the quality of interaction with the instructor</i> kvalitet interakcije sa nastavnikom se	0	2	8	1	0	3	2,91
<i>the quantity of interaction with the instructor</i> obim interakcije sa nastavnikom se	0	6	5	0	0	2	2,45
<i>my motivation to participate in class activities</i> moja motivacija da učestvujem u aktivnostima na času se	0	2	9	0	0	3	2,82
<i>my comfort level of participating in class activities</i> stepen prijatnosti učestvovanja u aktivnostima na času se	0	3	8	0	0	3	2,73
<i>my general comfort level of taking the course</i> opšti stepen prijatnosti pohađanja kursa se	0	2	8	1	0	3	2,91
<i>my ability to balance my study duties with my other duties or obligations</i> mogućnost da postignem ravnotežu između obaveza na studijama i mojih ostalih obaveza se	0	8	3	0	0	2	2,27

Tabela 37: Odgovori ispitanika u upitniku kojim se analizira tradicionalni kurs.

Tabela 38 organizovana je i formatirana na identičan način kao Tabela 37, pa brojka u svakoj ćeliji unutar jednog reda predstavlja broj studenata koji su za određeno pitanje u

upitniku odabrali određeni stepen na Likertovoj skali, sa izuzetkom pretposlednje kolone u kojoj se navodi medijana, i poslednje kolone u kojoj se navodi srednja vrednost odgovora.

Ako se i u Tabeli 38, kao u slučaju Tabele 37, kao opšti indikator odgovara posmatra medijana, može se primetiti da za jedno pitanje medijana iznosi 3, za šest pitanja iznosi 4, a za tri pitanja iznosi 5. Istovremeno prosečna vrednost odgovora kreće se od 3,09 do 4,73. Ovi podaci mogu da se tumači kao prilično jasan pokazatelj da je eksperimentalni kurs u pogledu kvaliteta nastavnog doživljaja i preferencija studenata ka određenom obliku nastave drugačiji od tipičnih kurseva i to na pozitivan način. Drugim rečima, medijana i srednje vrednost odgovora daju za pravo da se ustvrdi da eksperimentalni kurs koncipiran na način na koji je odabran u ovom radu nudi bolji nastavni doživljaj i više odgovara preferencijama studenata u pogledu oblika nastave.

Izuzetak od ovog opšteg zaključka o приметно boljim ocenama za eksperimentalni kurs predstavlja drugo pitanje koje se tiče intenziteta nastavnog iskustva. Medijana koja iznosi 3, kao i prosečna vrednost odgovora od 3,09, veoma su slične vrednostima koje se za ovo pitanje mogu pronaći u Tabeli 37 (medijana 3, prosečna vrednost 3,39). Ovi podaci bi, u stvari, mogli da se tumače kao dodatni argument u korist eksperimentalnog kursa, jer ovaj podatak može da se interpretira kao pokazatelj da eksperimentalni kurs, čak i kada se izvodi tokom dva uzastopna dana, ne povećava intenzitet nastavnog iskustva. Ako se ovaj podatak posmatra paralelno sa podacima za poslednje pitanje (medijana 4, prosečna vrednost 4,45), koje se tiče mogućnosti da student uskladi studijske i ostale obaveze, može se ustvrditi da ovako koncipiran eksperimentalni kurs u hibridnom okruženju u stvari malo smanjuje intenzitet nastavnog iskustva (u poređenju sa tradicionalnim kursom), a istovremeno povećava sposobnost studenata da svoje studije usklade sa ostalim obavezama. Ovo se može smatrati važnom prednošću ovako koncipiranog kursa u odnosu na tradicionalne kurseve, posebno kada se ima u vidu da su studenti na diplomskim akademskim studijama

anglistike uglavnom zaposleni sa punim radnim vremenom, tj. sa punom nastavnom normom.

In comparison to the majority of courses that I have taken during my previous studies, in this course:
U poređenju sa većinom kurseva koje sam pohađa-o/la tokom studija, u ovom kursu:

	DEFINITELY DECREASED primetno smanji-o/la	SOMEWHAT DECREASED malo smanji-o/la	NO CHANGE nije promeni-o/la	SOMEWHAT INCREASED malo poveća-o/la	DEFINITELY INCREASED primetno poveća-o/la	MEDIANA	SREDNJA VREDNOST
<i>the quality of my learning experience</i> kvalitet mog nastavnog iskustva se	0	0	1	6	4	4	4,27
<i>the intensity of my learning experience</i> intenzitet mog nastavnog iskustva se	0	1	8	2	0	3	3,09
<i>the amount of interaction with other students</i> obim interakcije sa drugim studentima se	0	0	1	8	2	4	4,09
<i>the quality of interaction with other students</i> kvalitet interakcije sa drugim studentima se	0	0	3	6	2	4	3,91
<i>the quality of interaction with the instructor</i> kvalitet interakcije sa nastavnikom se	0	0	0	3	8	5	4,73
<i>the quantity of interaction with the instructor</i> obim interakcije sa nastavnikom se	0	0	0	9	2	4	4,18
<i>my motivation to participate in class activities</i> moja motivacija da učestvujem u aktivnostima na času se	0	0	0	4	7	5	4,64
<i>my comfort level of participating in class activities</i> stepen prijatnosti učestvovanja u aktivnostima na času se	0	0	0	6	5	4	4,45
<i>my general comfort level of taking the course</i> opšti stepen prijatnosti pohađanja kursa se	0	0	0	4	7	5	4,64
<i>my ability to balance my study duties with my other duties or obligations</i> mogućnost da postignem ravnotežu između obaveza na studijama i mojih ostalih obaveza se	0	0	0	6	5	4	4,45

Tabela 38: Odgovori ispitanika u upitniku kojim se analizira eksperimentalni kurs.

Ovaj preliminarni zaključak o prednostima eksperimentalnog kursa dobija na značaju ako se primeti da odgovori na pretposlednje pitanje o opštem stepenu prijatnosti pohađanja kursa imaju medijanu 5 i prosečnu vrednost odgovor od 4,64. Ovi rezultati su u skladu sa preovlađujućim odgovorima na prvo pitanje o kvalitetu nastavnog iskustva za koje medijana iznosi 4, a prosečna vrednost 4,27. Drugim rečima, čini se da su studenti,

kolokvijalno govoreći, zadovoljniji eksperimentalnim kursom, nego li njegovim tradicionalnim ekvivalentom.

Odgovori na treće i četvrto pitanje, koje se bave kvalitetom i obimom komunikacije sa kolegama, takođe su veći od relevantnih odgovora o tradicionalnom kursu. Ovo verovatno predstavlja posledicu aktivne diskusije u trajanju od skoro 30 minuta, koja je obavljena na interaktivnom času na samom kraju sprovođenja eksperimentalnog kursa. S druge strane, ovo može predstavljati i posledicu činjenice da je u eksperimentalnom kursu učestvovalo 11 studenata, što je skoro tri puta manja grupa studenata od one koja je pohađala tradicionalni kurs (27 studenata), pa može da se ustvrdi da je možda sama veličina grupe olakšala i podstakla komunikaciju na interaktivnom času, tj. da ovaj rezultat možda nema nikakve veze sa oblikom i metodama nastave. Kao kontraargument ovakom tumačenju rezultata mogu se upotrebiti veoma pozitivni odgovori na osmo pitanje o stepenu prijatnosti učestvovanja u aktivnostima na času (medijana 4, srednja vrednost 4,45). Ovakvi odgovori na osmo pitanje mogu da se tumače i kao indirektan indikator uspešnosti nastavnog procesa, jer je logično pretpostaviti da se studenti prijatnije očeštvuju u diskusiji samo ako imaju osećaj da su ovladali nastavnim sadržajima i konceptima. Dodatni argument za ovakvu tvrdnju mogli bi da čine i odgovori na sedmo pitanje o motivacija studenata da učestvuju u aktivnostima na času (medijana 5, srednja vrednost 4,64). S druge strane, ovakvi odgovori na sedmo pitanje mogu da predstavljaju i posledicu želje studenata da tokom diskusije na času sa nastavnikom i kolegama provere validnost svoje koncepcije istraživanja za izradu diplomskog rada.

Diskusija na interaktivnom času može da predstavlja i objašnjenje za relativno visoke brojke u odgovorima na peto i šesto pitanje koja se bave kvalitetom i obimom komunikacije sa nastavnikom (medijana 5 i 4, srednje vrednosti 4,73 i 4,18). Imajući, međutim, na umu da su studenti tokom obrade nastavnih objekata na LMS-u gledali snimljena predavanja u

kojima se vide nastavnikov lik i gestikulacija, moguće je da su barem veoma visoke ocene za kvalitet komunikacije sa nastavnikom posledica metoda i oblika nastave primenjenih u eksperimentalnom kursu.

Na ovom mestu, moglo bi se ustvrditi da deskriptivni statistički podaci o kvalitetu nastavnog doživljaja i prilagođenosti nastave opštem stilu učenja savremenih studenata ukazuju na superiornost metoda i oblika nastave upotrebljenih u eksperimentalnom kursu u odnosu na odgovarajuće metode i oblike iz tradicionalnog kursa. Drugim rečima, ovi podaci mogu da se tumače kao indikacija da savremeni studentima više odgovara nastava u hibridnom okruženju (sa snimljenim predavanjima i demonstracijama) kombinovana sa principima mikroučenja i mobilnog učenja. S druge strane, jedini način da se ovakva tvrdnja iznese sa visokim stepenom sigurnosti jeste upotreba odgovarajućeg statističkog testa.

U skladu sa opštim preporukama u literaturi o preferentnim načinima statističkog testiranja rezultata upitnika baziranih na Likertovim skalama (npr. Clason & Dormody, 1994; de Winter & Dodou, 2010), odlučeno je da se rezultati eksperimentalnog kursa testiraju Wilcoxonovim testom za zavisne uzorke, tj. za ekvivalentne parove. Primena ovog testa omogućena je uparivanjem upitnika pomoću bar-kodova, što je detaljnije opisano u tekstu na 476. stranici. Rezultati ovog statističkog testa za neparametrijske podatke predstavljani su u Tabeli 39, a izračunati su u programu *SPSS v19*.

Kao što se može zaključiti čitanjem vrednosti u najnižem redu Tabele 39 koji sadrži p-vrednosti Wilcoxonovog testa za zavisne uzorke, rezultati poređenja rezultata mernog instrumenta za tradicionalni i eksperimentalni kurs su statistički značajni na nivou $p \leq 0,005$ za sva pitanja izuzev drugog pitanja (o intenzitetu nastavnog iskustva) gde razlike u rezultatima nisu statistički značajne čak ni nivou $p \leq 0,05$. To, u stvari, znači da se sa sigurnošću od 99,5% može tvrditi da skoro sve razlike (odgovori na devet od deset pitanja)

u rezultatima upitnika primećene u odgovorima ispitanika za tradicionalni i eksperimentalni kurs nisu slučajne.

Pitanje 10	<i>my ability to balance my study duties with my other duties or obligations</i> mogućnost da postignem ravnotežu između obaveza na studijama i mojih ostalih obaveza se	-3.025 ^a	.002
Pitanje 9	<i>my general comfort level of taking the course</i> opšti stepen prijatnosti pohađanja kursa se	-3.002 ^a	.003
Pitanje 8	<i>my comfort level of participating in class activities</i> stepen prijatnosti učestvovanja u aktivnostima na času se	-2.994 ^a	.003
Pitanje 7	<i>my motivation to participate in class activities</i> moja motivacija da učestvujem u aktivnostima na času se	-3.025 ^a	.002
Pitanje 6	<i>the quantity of interaction with the instructor</i> obim interakcije sa nastavnikom se	-2.980 ^a	.003
Pitanje 5	<i>the quality of interaction with the instructor</i> kvalitet interakcije sa nastavnikom se	-2.980 ^a	.003
Pitanje 4	<i>the quality of interaction with other students</i> kvalitet interakcije sa drugim studentima se	-2.810 ^a	.005
Pitanje 3	<i>the amount of interaction with other students</i> obim interakcije sa drugim studentima se	-2.877 ^a	.004
Pitanje 2	<i>the intensity of my learning experience</i> intenzitet mog nastavnog iskustva se	-1.134 ^b	.257
Pitanje 1	<i>the quality of my learning experience</i> kvalitet mog nastavnog iskustva se	-2.859 ^a	.004
Z			
p-vrednost			

a. na osnovu negativnih vrednosti, b. na osnovu pozitivnih vrednosti

Tabela 39: Rezultati Wilcoxonovog testa za zavisne uzorke (tradicionalni kurs nasuprot eksperimentalnog kursa)

Naravno, ovakvi rezultati Wilcoxonovog testa za zavisne uzorke ne dokazuju da je ovako koncipiran eksperimentalni kurs zaista superioran u odnosu na tradicionalni iz perspektive kvaliteta nastavnog doživljaja i prilagođenosti oblika nastave opštem stilu učenja savremenih studenata. Primećene razlike u rezultatima mogu biti posledica činjenice da su kurseve sprovele dve različite osobe ili činjenice da je tradicionalni kurs realizovan u vidu blok nastave. Uprkos tome, mere koje su preduzete da se smanji uticaj ovih varijabli na tumačenje rezultata (vidi pododeljak 4.2.24.3.) daju za pravo da se ustvrdi da ovako koncipirani eksperimentalni kurs, koji kombinuje savremene metode nastave (e-učenje sa

demonstracijama i snimljenim predavanjima, hibridno okruženje, preokrenuta učionica, mikroučenje i fokus na konceptualna i praktična znanja) i koji je pri tome usklađen sa najboljom nastavnom praksom, potrebama studenata i sadržajem studijskog programa, predstavlja superiornije rešenje u odnosu na tradicionalni kurs istog sadržaja, koji uglavnom koristi direktne, *ex cathedra* metode nastave. Naravno, ova tvrdnja odnosi se na, kao što je već rečeno na početku pasusa, njegovu superiornost u pogledu kvaliteta nastavnog doživljaja i prilagođenosti oblika nastave opštem stilu učenja savremenih studenata. Kontekst istraživanja, institucionalni i organizacioni ograničavajući faktori, kao i neophodnost primene oportunističkog pristupa koncipiranju istraživanja nisu stvorili mogućnost su da se obavi istraživanje koje ove kurseve analizira iz perspektive, recimo, postignuća ili, pak, stepena usvajanja nastavne materije.

Ipak, čak i u ovako ograničenom i suženom obliku, ovo istraživanje daje osnova da se ustvrdi da ovako koncipirana interaktivna nastava korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike predstavlja rešenje koje više odgovara potrebama i očekivanjima savremenih studenata nego što to čine trenutno preovlađujući tradicionalni oblici nastave i nastavni metodi.

Predstavljanje ovih statistički značajnih rezultata upitnika o kvalitetu nastavnog doživljaja eksperimentalnog kursa i prilagođenosti njegovih oblika nastave opštem stilu učenja savremenih studenata čini poslednju tematsku celinu četvrtog poglavlja, kao i čitavog rada. U završnom, petom, poglavlju čitaocu se nudi opšti pregled čitavog rada, kao i ideje za dalja istraživanja iz ove oblasti.

5. Završna razmatranja

Na samom kraju ovog interdisciplinarnog istraživanja, koje je sa teorijske, metodološke i praktične tačke gledišta analiziralo uvođenje interaktivnog kursa korpusne lingvistike na diplomatske studije anglistike kao svojevrsnu studiju slučaja, prvo će da se navede rekapitulacija svih teorijskih, metodoloških i praktičnih okvira i principa koji su upotrebljeni za koncipiranje takvog interaktivnog kursa, a zatim će biti ponuđeni predlozi i moguće smernice za dalja istraživanja ovog tipa, ali i za primenu ovde razvijene metodologije koncipiranja i sprovođenja kursa u visokoškolskom nastavnom procesu.

5.1.Rekapitulacija

U skladu sa upravo definisanim ciljevima završnog poglavlja, a nakon obimnih teorijskih, metodoloških i praktičnih razmatranja, neophodno je, upravo iz perspektive tih razmatranja, dati osvrt na ciljeve postavljene u uvodnom poglavlju, kako bi se sagledalo u kojoj meri i, primarno, na koji način su oni ispunjeni.

Nakon navođenja ciljeva i pretpostavki istraživanja, opisa organizacije istraživanja i kratkog pregleda najvažnijih teorijskih principa korpusne lingvistike i interaktivne nastave, kao dve odvojene teorijske ose ovog istraživanja, u okviru drugog poglavlja dat je pregled statusa korpusne lingvistike u okvirima lingvistike i njenog istorijskog razvoja, pri čemu je, u skladu sa dominantnim pristupima periodizaciji istorije korpusne lingvistike, bilo reči o ranom periodu, od 4. veka pre nove ere do 1950-ih, srednjem periodu, od 1950-ih do 1980-ih, te o savremenom periodu od 1980-ih do danas. Prirodnu nadogradnju ovog pregleda predstavlja osvrt na savremenu korpusnu lingvistiku iz perspektive njenih mogućih primena u okvirima jezičkih, ali i nejezičkih istraživanja.

Kroz detaljnu analizu najznačajnijih i najreprezentativnijih korpusnih istraživanja iz domena analize pojedinačnih reči, kolokacija, frazeologije, gramatike, pragmatike, unutarregistarske, međuregistarske i dijalekatske varijacije, kao i upotrebe korpusa u

primenjenoj lingvistici, studijama prevođenja i istorijskoj lingvistici, sagledan je celokupan dijapazon mogućih primena korpusne lingvistike u okviru jezičkih istraživanja. Nakon toga su na isti način sagledane različite primene korpusa izvan okvira jezičkih istraživanja: kako u naučnim disciplinama poput psihologije i nauke o književnosti, tako i u savremenim privrednim granama, pre svega u domenu informatičkih tehnologija. Tokom ovih analitičkih radnji posebna pažnja je posvećena na odabir i potonji prikaz najreprezentativnijih primera primene korpusnih metoda u određenoj oblasti jezičkih ili nejezičkih istraživanja. Na ovaj način je dokazana pretpostavka da su korpusne metode kompatibilne sa istraživačkim radom u skoro svim lingvističkim disciplinama, pa čak i sa generativističkim istraživanjima, kao i sa određenim brojem drugih naučnih disciplina. Ovim prikazom je, međutim, definisan i skup mogućih tematskih oblasti kursa korpusne lingvistike, što je ujedno bio i jedan od ključnih ciljeva ovog dela istraživanja.

S obzirom na to da je ovo istraživanje, ipak, primarno metodološkog usmerenja, nastavu korpusne lingvistike bilo je neophodno posmatrati iz vizure metodike interaktivne nastave na savremenom univerzitetu, uopšte, ali i na diplomskim akademskim studijama anglistike, kao fokusu ovog istraživanja, a u skladu sa formulacijom teme istraživanja. U tu svrhu je prvo analizirana gotovo nepostojeća literatura o metodici nastave korpusne lingvistike, čime je utvrđeno da ova tema, suštinski govoreći, do sada uopšte nije obrađivana. Nakon toga se nudi prikaz promena koje su se nedavno desile ili se još uvek dešavaju u domenu visokog školstva. Naime, kontekst nastavnog procesa u visokom školstvu, koji je vekovima ostao fundamentalno nepromenjen još od osnivanja prvih evropskih univerziteta, u današnje vreme prolazi kroz proces transformacije uzrokovan većim brojem faktora – društvenim, tehnološkim, finansijskim i ljudskim – koji svojim zajedničkim delovanjem menjaju svrhu univerziteta, ali, što je važnije u okvirima ovog istraživanja, menjaju i principe sprovođenja nastavnog procesa na novom univerzitetu. Ključni faktor u ovoj

transformaciji, koji je paradoksalno i njen uzrok i *modus operandi*, predstavlja e-učenje, koje u današnje vreme na zapadnim univerzitetima više ne predstavlja inovativni, već, posebno u Sjedinjenim Američkim Državama, preovlađujući metod i oblik nastave, koji nije samo u skladu sa novim funkcijama univerziteta, već i sa preferencijama novih generacija studenata koje neki nazivaju digitalnim urođenicima.

U skladu sa ovakvim značajem e-učenja, osvrt na transformaciju visokog školstva nastavlja se prikazom svih elemenata e-učenja – konteksta, učesnika, strategija konstruisanja znanja, strategija deljenja znanja, strategija ocenjivanja i strategija pružanja podrške studentima – pri čemu se ovaj prikaz prepliće sa raspravom o teorijama učenja i projektovanju učenja. Ovaj prikaz predstavlja osnovu za prikaz novih trendova u obrazovanju koji su bazirani na e-učenju, ili povezani sa njim: MOOC-ovi, mikroučenje i mobilno učenje. Ove detaljne rasprave o transformaciji univerziteta, e-učenju i novim trendovima u obrazovanju služe da bi se definisale preferentne metode i oblici savremene interaktivne nastave koji su usklađeni sa pravcima razvoja univerziteta i očekivanjima savremenih studenata: e-učenje, preokrenuta učionica, hibridno okruženje, Merrillovi bazični principi učenja, nastava u pravom trenutku, mikroučenje i mobilno učenje. Kako je ovo istraživanje ipak fokusirano na nastavu korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama i na srpsko visoko školstvo, ove metode i oblici nastave analizirani su iz perspektive Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, kako bi se proverila kompatibilnost istih i Strategije 2020. Ključni zaključak koji može da se izvede na osnovu ove analize jeste da su preferentni oblici i metodi interaktivne nastave sa zapadnih univerziteta u potpunosti kompatibilni sa strateškim ciljevima razvoja srpskog visokog školstva.

Sinteza zaključaka formulisanih analizom ove dve velike celine –različitih primena korpusnih metoda, s jedne, i savremenih metoda i oblika nastave u kontekstu transformacije

visokog školstva u čitavom svetu, s druge strane – stvorila je jedan od dva temelja za definisanje optimalnih principa koncipiranja kursa korpusne lingvistike. Drugi temelj neophodan za definisanje ovih principa predstavlja uvid u nastavnu praksu kurseva korpusne lingvistike. Upravo zbog toga, na samom kraju drugog poglavlja, predstavljaju se rezultati istraživanja baziranog na pretraživanju javno dostupnih podataka na internetu sa ciljem utvrđivanja činjeničnog stanja u pogledu postojanja i sadržaja kurseva korpusne lingvistike na univerzitetima iz jugoistočne Evrope, uključujući tu, naravno, i Srbiju. Pošto je ovo istraživanje pokazalo da države na Balkanu zaostaju u pogledu uvođenja kurseva korpusne lingvistike za univerzitetima iz razvijenijih delova Evrope, pre svega Austrije i Slovenije, nije bilo moguće steći puni uvid u nastavnu praksu korpusne lingvistike i sadržaje kurseva korpusne lingvistike, pa je istraživanje prošireno na analizu sadržaja kurseva korpusne lingvistike koji se održavaju na univerzitetima rangiranim na Šangajskoj listi za 2011. godinu. Na ovaj način utvrđeno je jezgro znanja iz korpusne lingvistike koje bi moralo da bude obuhvaćeno svakim opštim kursom korpusne lingvistike i opcionih sadržaja koji mogu, ali ne moraju, da budu obuhvaćeni takvim kursom, što je omogućilo da se u trećem poglavlju pristupi koncipiranju optimalnog kursa korpusne lingvistike na primeru Odseka za anglistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.

Nakon uvodnog pregleda okvira za koncipiranje kursa i kratkog osvrtu na opšte ciljeve, ishode i sadržaje kursa, treće poglavlje je iskoristilo rezultate drugog poglavlja kako bi ponudilo optimalni predlog postavke interaktivnog kursa korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike. Na ovaj način učinjen je otklon od pretežno analitičkih radnji predstavljenih u drugom poglavlju, a fokus istraživanja pomeren je na sintezu i stvaranje. U skladu sa formulacijom teme i principima koncipiranja kursa definisanim u drugom poglavlju, treće poglavlje predstavlja studiju slučaja o koncipiranju kursa korpusne lingvistike, predstavljenu na odelit način sa tačke gledanja teorijskih,

metodoloških i praktičnih problema, kao i odgovarajućih rešenja tih istih problema. Prvi problem u koncipiranju kursa predstavlja utvrđivanje potrebe za tim kursom. U ovom radu primenjen je princip analize indikatora neophodnosti kursa, a kao ključni indikator odabrane se teme diplomskih i master radova prijavljenih na odseku. Ovaj problem i odgovarajuće rešenje za njega prethode rešavanju svih drugih problema – kako teorijskih, tako i metodoloških i praktičnih.

U domenu teorijskih problema, najveći problem predstavljalo je definisanje optimalnih ishoda kursa, a rešenje je pronađeno u kombinovanju projektovanja unazad i konstruktivnog poravnavanja, kao pristupa projektovanju kursa, čime je omogućeno da se sadržaji kursa ne samo uklope u studijski program i da odgovaraju primerima najbolje nastavne prakse korpusne lingvistike sa vodećih svetskih univerziteta, već je omogućeno i da sadržaji kursa imaju sinergijsko dejstvo u vidu povećanja kompetencija relevantnih za istraživački rad iz skoro svih predmeta na studijskom programu. Ovo rešenje implicira analizu sadržaja kurseva na studijskom programu, ali i uvid u primere najbolje prakse nastave korpusne lingvistike (što je već bilo urađeno u okviru drugog poglavlja).

U domenu metodoloških problema, najveći problem predstavljala je procena opterećenja studenata i prilagođavanje aktivnosti nastave i učenja mogućem vremenskom opterećenju studenata. Ovaj problem dodatno je uvećan nejasnom legislativom i neprecizno definisanom vremenskom vrednošću jednog ESPB boda u srpskom visokom školstvu. Ovi problemi rešeni su odabirom vrednosti ESPB boda koja predstavlja, više ili manje, srednju vrednost u Evropskoj uniji (27 sati rada za 1 ESPB bod), i koja je pri tome samo za 3 sata niža od vrednosti koju navodi Strategija 2020, čime je obezbeđeno relativno lako modifikovanje kursa u slučaju promene legislative u budućnosti. Nesklad između pretpostavljene (27 sati) i stvarne (20 sati) vrednosti vremenskog opterećenja studenata za ostvarivanje jednog ESPB boda u srpskom visokom školstvu rešen je relativno obimnim

samostalnim istraživačkim radom studenata u trajanju od pet nedelja nakon završetka nastave. Na ovaj način vremensko opterećenja studenata u okviru kursa zaista odgovara vrednosti koju impliciraju EPSB bodovi, a jedini, uslovno govoreći, nedostatak ovakvog rešenja jeste da studenti ispit mogu da polažu najmanje mesec dana nakon okončavanja nastave, ali ne odmah po okončanju nastave: iako neuobičajeno, ovakvo rešenje je u potpunom skladu sa trenutno važećim Zakonom o visokom obrazovanju u Republici Srbiji.

Dodatni metodološki problem predstavljalo je odsustvo jasno i nedvosmisleno definisanih standarda za procenu studentskog opterećenja koje impliciraju različite aktivnosti učenja, poput pisanja izveštaja, čitanja obavezne literature i istraživačkog rada. Ovaj problem bio je tim kompleksniji, jer se procena opterećenja koje proizlazi iz čitanja obavezne literature – kao jedne od najzastupljenijih aktivnosti – u velikoj meri razlikuje u različitim izvorima. Preciznije govoreći, procene brzine čitanja na engleskom jeziku, bazirane na empirijskim istraživanjima, drastično se razlikuju od procena brzine čitanja, koje po svemu sudeći nisu bazirane na empirijskim istraživanjima, koje navode malobrojni izvori o ESPB bodovanju: izvori o ESPB-u navode višestruko sporiju brzinu čitanja u odnosu na američke i engleske izvore koji se ne bave ESPB-om, već obrazovanjem uopšte. Dodatni problem je što evropski izvori brzinu čitanje navode u *stranicama* u minuti (ili satu), dok anglofoni izvori brzinu mere u *rečima* u minuti, što je mnogo preciznija merna jedinica, jer se broj reči na stranici može drastično razlikovati zavisno od toga da li je stranica, recimo, B5 ili A4 formata, te da li je font veličine, recimo, 4 ili 5 milimetara. Rešenje ovih problema pronađeno je u kompromisnom rešenju koje je primarno bazirano na anglofonim izvorima (jer se, u krajnjoj instanci, nastava odvija na *engleskom* jeziku na diplomskim studijama *anglistike*, a ovi izvori su bazirani na empirijskim istraživanjima), ali delimično uzima u obzir i evropske izvore: 1 stranica za 4,2 minute, pri čemu 1 stranica

sadrži 523,5 reči, što je brojka koja je utvrđena analizom broja reči na stranicama najvažnijih naslova iz literature obuhvaćene kursom.

Rešenje za procenu opterećenja studenata usled samostalnog istraživačkog rada nađeno je u simulaciji obavljanja istog istraživačkog rada od strane nastavnika i uvećanja tako utvrđenog opterećenja za 30 minuta, što može da se učini kao veliko uvećanje ako aktivnost traje 15 minuta, ali ne predstavlja veliko uvećanje za aktivnosti pretraživanja i anotiranja korpusa koje traju dva ili tri sata, kakva je većina ovih aktivnosti u koncipiranom kursu. Uvećanje od 30 minuta bazirano je na opservaciji da su aktivnosti pretraživanja i analiziranja korpusa repetitivnog tipa, pa se može očekivati da će se nakon sporijeg tempa rada na početku, studenti kasnije ubrzati. Opterećenje koje proizlazi iz pisanja izveštaja o istraživanjima bazirano je na evropskim izvorima da brzina pisanja jedne stranice teksta iznosi dva i po sata: ova vrednost je relativno konzervativna, ali je prigodna za ovde koncipirani kurs jer se u njemu insistira na izveštajima na jednoj stranici koji zahtevaju više vremena, s obzirom na to da studenti moraju da optimizuju svoju izveštaj kako bi postigli jasno i efikasno prezentovanje rezultata na samo jednoj stranici. Problem procene opterećenja studenata koje proizlazi iz obrade mrežnih nastavnih resursa rešen je odlukom da ovi nastavni sadržaji budu pripremljeni u vidu snimljenih predavanja i demonstracija rada na računaru, kod kojih je moguće primeniti odnos 1:1 (trajanje sadržaja : opterećenje studenta).

Metodološki problem jednakog značaja kao i procena opterećenja jeste problem ocenjivanja, jer od njega, iako se tako na prvi pogled ne čini, zavisi uspešnost čitavog nastavnog procesa i dostizanje nameranih ishoda. Naime, iz perspektive studenta, kojima je primarni cilj polaganje ispita i završetak studija, jedini sadržaji kursa koji su vredni učenja su sadržaji koji se ocenjuju. Upravo zbog toga, ukoliko ocenjivanje nije prožeto kroz sve aktivnosti kursa, ne može se očekivati da će ishodi kursa biti u potpunosti dostignuti.

Rešenje ovog problema predloženo u ovom radu sasvim je logično: ocenjivanje obuhvata sve sadržaje kursa –rezultate koncepTestova o razumevanju snimljenih predavanja i obavezne literature, učešće u diskusiji na interaktivnim predavanjima i demonstracijama tokom nastave licem u lice, samostalnu i timsku analiza korpusa u okvirima aktivnosti nastave i učenja, izradu autorskog korpusa sastavljenog od članaka iz naučne oblasti relevantne za studentov diplomski rad, kao i tri kratka članka bazirana na samostalnom istraživanju gramatičke konstrukcije u korpusu *BNC*, leksičko-leksikografske i gramatičke analize autorskog korpusa. Svi ovi sadržaji u konačnoj oceni učestvuju sa 70%, a usmeni ispit – u vidu kratke diskusija o metodama, analitičkim radnjama i zaključcima sadržanim u tri kratka članka bazirana na samostalnom radu – u konačnoj oceni učestvuje sa 30%. Razlog za to je zakonske prirode, jer svaki kurs mora da ispunjava formalni zahtev iz Zakona o visokom školstvu da postoji završni ispit od minimalno 30 poena. U ovde koncipiranom kursu se takođe predlaže kriterijumsko ocenjivanje, umesto normativnog ocenjivanja, jer samo kriterijumsko ocenjivanje omogućava da se ishodi kursa, koncipirani u skladu sa Bloomovom taksonomijom, na najjednostavniji način usklade se aktivnostima nastave i učenja, te, konačno, sa ocenjivanjem. Kriterijumsko ocenjivanje, takođe, fokus procene stečenih znanja i veština pomera na ono *što student zna i može*, a ne na *merenje stepena znanja*, što je slučaj sa normativnim ocenjivanjem.

Mogućnost procene studentskog opterećenja i definisanje principa ocenjivanja predstavljaju samo metodološke preduslove za koncipiranje aktivnosti nastave i učenja, ali taj proces mora da uzme u obzir i potencijalne probleme u realizaciji kursa koji mogu da se reše u fazi koncipiranja kursa kroz različite teorijske i metodološke odluke koje imaju izražene praktične implikacije. Ovi problemi su u ovom radu nazvani praktičnim problemima, ali se njihova *praktičnost* ogleda pre svega u tome što imaju najizraženije implikacije za praktično sprovođenje kursa, a ne u pogledu toga da su se javili prilikom

njega. Kao potencijalni praktični problemi identifikovani su institucionalni problemi (kao što je unapred određena ESPB vrednost kurseva), predznanja studenata, njihova naučna interesovanja i računarska pismenosti, motivacija za obradu nastavnih sadržaja i dostupnost softverskih i tehnoloških alata za pripremu sadržaja e-učenja.

Institucionalni problemi praktičnog tipa, u vidu unapred definisanih ESPB bodovnih vrednosti kurseva, veoma se lako rešavaju ako, kao u slučaju ovde koncipiranog kursa, postoje jasno definisani ishodi kursa u kombinaciji sa preciznim okvirima procene studentskog opterećenja: ovi problemi rešeni su modifikacijom obima aktivnosti u skladu sa procenom opterećenja studenata i u skladu sa ESPB bodovima koje institucionalni oblik organizacije studijskog programa zahteva. Predloženo rešenje za problem različitih studentskih predznanja, s druge strane, jeste pažljivi izbor sadržaja interaktivnih i snimljenih predavanja, tako da sadrže kratak prikaz reprezentativnih članaka iz određene oblasti, što se može smatrati veoma specifičnim oblikom primene metode studije slučaja. Dodatno rešenje za minimizovanje problema različitih predznanja jeste i pažljiv odabir literature tako da ona obuhvata relativno dobar prikaz centralnih postavki naučne discipline i ključnih teorija u njenim okvirima.

Različita interesovanja studenata kao potencijalni problem u sprovođenju kursa korpusne lingvistike rešena su povećanjem intrinzične motivacije studenta kroz individualizaciju pojedinih aktivnosti procene znanja: ocenjivanje je delimično bazirano na izradi autorskog korpusa i individualnim zadacima baziranim na tim autorskim korpusima, koje su studenti morali da sastave u skladu sa svojim naučnim interesovanjima.

Nedovoljna računarska pismenost može da ima katastrofalne posledice po održavanje kursa korpusne lingvistike u hibridnom okruženju, jer se i oblik nastave i sami sadržaji kursa oslanjaju na upotrebu računarskih tehnologija. Problem nedovoljnih računarskih kompetencija rešen je kratkom obukom iz rada u LMS-u, koja se obavlja već na prvom

interaktivnom času i koja se snima za slučaj da je nekome potrebno da je ponovo pogleda. S druge strane, nedostatak računarske pismenosti neophodne za upotrebu konkordancijskih programa i manipulaciju korpusnim fajlovima, rešen je odlukom da sve praktične aktivnosti koje od studenata traže individualni ili timski rad sa korpusima budu praćene demonstracijama rada u relevantnim programima i korpusima: od studenata se traži da aktivno prate demonstraciju kroz ponavljanje radnji prikazanih na ekranu. Koncipiranjem nastavnih aktivnosti na ovaj način, može se očekivati ne samo da negativni efekti eventualne nedovoljne računarske pismenosti budu minimizovani, već da se kod studenata po okončanju kursa čak i poveća stepen računarske pismenosti.

U kursevima u hibridnom okruženju, gde se najveći deo nastavnog procesa odvija izvan učionice, nedovoljna motivacije studenata za obradu mrežnih nastavnih materijala ima potencijal da saznajne efekte nastavnog procesa svede na minimum. Rešenje predloženo za ovaj problem svodi se na povezivanje mrežnih nastavnih sadržaja sa ključnim znanjima koje studenti stižu u kursu i uključivanjem tih materijala u zadatke procene znanja koji direktno određuju završnu ocenu. Drugim rečima, studentima se na implicitan, ali veoma očigledan način, daje do znanja da im je obrada mrežnih materijala neophodna da bi uopšte završili kurs, čime se stvara najjača ekstrinzična motivacije za obradu ovih materijala.

Poslednji praktični problem u koncipiranju kursa može da predstavlja opremljenost visokoškolske institucije softverskim i hardverskim resursima neophodnim za sprovođenje interaktivne nastave u hibridnom okruženju, koje zahteva izradu nastavnih objekata e-učenja, ali i računarsku infrastrukturu sa LMS-om putem koga studenti pristupaju tim objektima. S obzirom na činjenicu da Filozofski fakultet u Novom Sadu, pa samim tim ni Odsek za anglistiku koji mu pripada, nema na raspolaganju opremu za snimanje predavanja, a ni LMS, odlučeno je da se kao eksperiment obavi izrada opreme za snimanje predavanja po principu *uradi sam* uz budžet od 1000 evra. Ovaj eksperiment može se

smatrati uspelim, jer je autor samostalno izradio dva telepromptera i kupio dodatnu opremu za snimanje predavanja (digitalne kamere visoke rezolucije, reflektori i stalci) koja mu je omogućila da izradi nastavne objekte koji samo malo zaostaju za nastavnim objektima koji se izrađuju pomoću opreme koja košta čak i dvadeset puta više.

U skladu sa svim teorijskim, metodološkim i praktičnim rešenjima koja su upravo predstavljena postalo je moguće koncipirati sve aktivnosti nastave i učenja koje bi trebalo da budu obuhvaćene kursom korpusne lingvistike koji je usklađen sa studijskim programom koji je ovde odabran kao primer (diplomske studije anglistike na Odseku za anglistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu). Ove aktivnosti ne inkorporiraju, međutim, samo rešenja problema, već i principe nastave u hibridnom okruženju koja fokus nastave licem u lice stavlja na interakciju, mikroučenje, Merrillove bazične principe učenja, konceptTestove, nastavu u pravom trenutku i kriterijumsko ocenjivanje koje je poravnato sa nameranim ishodima kursa. Opis aktivnosti nastave i učenja (vidi pododeljke 3.4.2.1.1.- 3.4.2.1.12. ili Prilog 2) sadrži dvanaest skupova, što se poklapa sa dvanaest radnih nedelja u semestru po relevantnom radnom kalendaru na Filozofskom fakultet u Novom Sadu, i mogu se smatrati optimalno prilagođenim savremenom univerzitetu, potrebama novih generacija studenata i potrebom za većom interakcijom u nastavnom procesu. Iako su ovi skupovi aktivnosti i učenja koncipirani za pojedinačni kurs na pojedinačnom studijskom programu pojedinačne visokoškolske ustanovi, veoma je važno naglasiti da su principi upotrebljeni prilikom njihovog koncipiranja suštinski univerzalni i mogu da se primene za koncipiranje novih kurseva iz najšireg spektra naučnih disciplina. Ovi principi, nastali kombinovanjem i proširivanjem različitih izvora, na jednom mestu su ranije nazvani *sinergijsko koncipiranje kursa* (vidi tekst na 289. stranici), a na najbolji i najefikasniji način mogu da se prikažu vizuelno u Grafikonu 24. Ovi principi verovatno predstavljaju najveći metodološki doprinos ovog istraživanja.



Grafikon 24: Principi sinerjijskog koncipiranja kursa

Bez obzira na metodološki značaj sinergijskog koncipiranja kurseva kao skupa principa za projektovanje interaktivnih kurseva koji su usklađeni sa studijskim programom, novim oblicima nastave i očekivanjima savremenih generacija studenata, taj skup principa predstavlja samo idejno-proceduralni konstrukt bez utemeljenja u praksi. Upravo zbog toga, doneta je odluka da istraživanje mora da sadrži i empirijsku komponentu u vidu praktične provere ovih konstrukta. Kao što je detaljno objašnjeno u pododjeljku 4.2., empirijsko istraživanje bilo je moguće, zbog spleta različitih okolnosti, obaviti na ne potpuno optimalan način, a samo ispitivanje postalo je moguće tek nakon što je tokom decembra 2013. godine dr. Dobrić sa Univerziteta u Klagenfurtu kao gostujući predavač održao kursa korpusne lingvistike u vidu dvodnevne blok nastave. Nastava na ovom kursu održana je primarno tradicionalnim nastavnim metodama, iako je dr Dobrić koristio i *moodle*, ali samo kao repozitorijum literature u digitalizovanom obliku. Pošto je dr Dobrić autoru ove disertacije omogućio da prisustvuje nastavi i da vrši opservaciju nastavnog procesa, ovaj kurs baziran na tradicionalnim metodama nastave bilo je moguće uporediti kao osnovu za poređenje tradicionalnih metoda i ovde koncipiranih interaktivnih metoda i oblika nastave.

Zbog razlika u tematskim sadržajima tradicionalnog kursa i ovde koncipiranog kursa, poređenje je bilo moguće obaviti samo na suženom skupu tematskih sadržaja zajedničkih za oba kursa koji mogu da se smatraju za *tertium comparationis*. Kako bi se smanjio broj varijabli koje mogu da utiču na poređenje, eksperimentalni kursa baziran na interaktivnim metodama obuhvatao je samo 210 minuta studentskog opterećenja (što je opterećenje koje je u tradicionalnom kursu posvećeno *tertium comparationisu*), sproveden je tokom samo dva dana (kako bi se postigla ekvivalencija sa blok nastavom), a mrežni nastavni resursi – predavanja i demonstracije – snimljeni su na neutralan ili čak monoton način (kako bi se minimizovao uticaj činjenice da tradicionalni i eksperimentalni kurs nije sprovodila ista

osoba). Minimizovanje kumulativnog efekta postignuto je devetomesečnim vremenskim razmakom između održavanja tradicionalnog i eksperimentalnog kursa. Veoma sužen *tertium comparationis* u kombinaciji sa činjenicom da su okolnosti u kojima se istraživanje obavljalo zahtevale da se ono obavi na istoj grupi studenata takođe je značilo da nije moguće porediti stepen razumevanja gradiva ili postignuće. Drugim rečima, jedino poređenje tradicionalnog i eksperimentalnog kursa relevantnog za temu disertacije bilo je moguće obaviti iz perspektive razlika u percepciji kvaliteta nastavnog doživljaja i prilagođenosti kursa opštem stilu učenja savremenih studenata.

U sprovođenju eksperimentalnog kursa učestvovalo je jedanaest od ukupno dvadeset i sedam studenata koji su pohađali tradicionalni kurs. Oni su tokom januara 2014. godine, mesec dana nakon održavanja tradicionalnog kursa, popunili merni instrument – upitnik sa deset pitanja baziran na upotrebi Likertove skale sa pet nivoa – kojim se meri percepcija kvaliteta nastavnog doživljaja tradicionalnog kursa i njegova prilagođenosti opštem stilu učenja novih generacija studenata. Ovaj merni instrument baziran je na mernom instrumentu koji je za slično istraživanje razvila Ni (2013). U septembru 2014. godine, isti studenti su tokom dva dana obradili interaktivne mrežne nastavne resurse koji su razvijeni u skladu sa principima sinergijskog koncipiranja kursa i učestvovali u kratkom interaktivnom predavanju, nakon čega su popunili isti upitnik upotrebljen za tradicionalni kurs. Svi nastavni sadržaji za ovaj kurs bili su izrađeni pomoću opreme za snimanje koja je eksperimentalno izrađena za potrebe ovog kursa po ceni koja predstavlja dvadesetinu njene komercijalne cene, čime je dokazano da, uz dovoljno entuzijazma, ove metode nastave ne moraju da budu pristupačne samo najbogatijim visokoškolskim institucijama.

Rezultati analize ovih upitnika pokazali su da se tradicionalni kurs, u pogledu percepcije kvaliteta nastavnog doživljaja i prilagođenosti kursa opštem stilu učenja savremenih studenata, nije razlikovao od većine kurseva koje su studenti imali priliku da

pohađaju. S druge strane, rezultati analize upitnika kojim se ispituje eksperimentalni kurs daju za pravo da se ustvrdi da taj kurs, koncipiran na način na koji je odabran u ovom radu, nudi bolji nastavni doživljaj i više odgovara preferencijama studenata u pogledu oblika nastave nego kurs baziran na tradicionalnim nastavnim metodama. Ovo impresionističko tumačenje rezultata upitnika provereno je upotrebom Wilcoxonovog testa za zavisne uzorke, koji je pokazao da su razlike u odgovorima na devet od ukupno deset pitanja statistički značajne na nivou $p \leq 0,005$. Jedino pitanje u kome nisu konstatovane statistički značajne razlike između odgovara merilo je intenzitet nastavnog iskustva. Odsustvo statistički značajnih razlika u ovom pitanju može, međutim, da se tumači kao dodatni dokaz superiornosti interaktivnih metoda nastave korpusne lingvistike predloženih u ovom istraživanju u odnosu na tradicionalne metode nastave: sličnost u odgovorima verovatno predstavlja indikaciju da, barem iz perspektive studenata, ove interaktivne metode ne zahtevaju veći angažman studenata nego što to čine tradicionalne metode.

Na samom kraju ove rekapitulacije biće nabrojani glavni doprinosi ovog istraživanja u relevantnim naučnim disciplinama, kao i teorijske, metodološke i praktične novine koje bi mogle da budu od značaja za buduća istraživanja nastave korpusne lingvistike i koncipiranja interaktivnih kurseva koji koriste e-učenje i hibridno okruženje. Doprinosi u ovoj listi navedeni su redosledom kojim su navođeni u integralnom tekstu, a uključuju sledeće:

- prvi put su analizirani svi savremeni globalni trendovi transformacije visokog školstva iz perspektive Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, pri čemu je utvrđeno da iako mnogi od ovih trendova nisu eksplicitno prepoznati u ovom strateškom dokumentu oni ipak jesu kompatibilni sa njim;
- prvi put je analizirana praksa nastave korpusne lingvistike na anglističkim odsecima u jugoistočnoj Evropi i Srbiji, pri čemu je utvrđeno da zemlje srednjeg

i istočnog Balkana zaostaju za zemljama zapadnog Balkana i centralne Evrope u pogledu konzistentne nastavne prakse korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike;

- prvi put je obavljena analiza sadržaja kurseva korpusne lingvistike na engleskom jeziku na najboljim svetskim univerzitetima, čime je utvrđeno jezgro znanja i veština iz oblasti korpusne lingvistike koje bi morale da budu obrađene u svakom kursu korpusne lingvistike, kao i skup dodatnih znanja i veština koja mogu, ali ne moraju da budu obuhvaćene takvim kursom;
- kombinovanjem i proširivanjem različitih izvora, razvijeni su principi sinergijskog koncipiranja kurseva koji omogućavaju da se razviju kursevi koji su usklađeni sa studijskim programom, koji podstiču interaktivnost i omogućavaju postizanje nameranih ishoda kao i razumevanje svih obrađenih nastavnih materijala;
- principi sinergijskog koncipiranja kurseva primenjeni su na primeru projektovanja kursa za diplomatske akademske studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, što predstavlja svojevrsnu studiju slučaja koja opisuje sve aspekte koncipiranja interaktivnih kurseva optimalno prilagođenih nastavnom kontekstu određene visokoškolske ustanove;
- utvrđena je neusklađenost srpske legislative i stratezijskih dokumenata iz perspektive vremenskog opterećenja studenata koje obuhvata jedan ESPB bod, a predloženi su i načini na koji se ova neusklađenost može prevazići;
- izrađena je oprema za snimanje predavanja koja po ceni koja čini samo dvadesetinu cene odgovarajuće komercijalne opreme omogućava da se postignu

rezultati uporedivi sa sadržajima kompanija koje se na komercijalnim osnovama bave izradom nastavnih resursa e-učenja;

- empirijskim, probnim održavanjem interaktivnog kursa korpusne lingvistike u suženom obimu i poređenjem sa tradicionalnim kursom, proverena je validnost principa koncipiranja kurseva razvijena u ovom istraživanju, pri čemu rezultati statističke analize ukazuju da su ove interaktivne metode superiorne u odnosu na tradicionalne iz perspektive razlika u percepciji kvaliteta nastavnog doživljaja i prilagođenosti oblika nastave opštem stilu učenja savremenih studenata, digitalnih urođenika.

Konačno, važno je napomenuti da ovo interdisciplinarno istraživanje, uprkos svom obimu, predstavlja kompromisno rešenje u pogledu obrade relevantnih aspekata interaktivne nastave na savremenim visokoškolskim institucijama, čak i ako je fokus istraživanja isključivo nastava korpusne lingvistike. Obrada teorijskih, metodoloških i praktičnih aspekata koncipiranja kursa korpusne lingvistike predstavljala je, u tom pogledu, veliki izazov, jer je uprkos velikom obimu bilo teško obraditi sve relevantne teorije, informacije i njihove implikacije, kao što je bilo teško neke istraživačke radnje obaviti na optimalan način. Upravo zbog toga, poslednji pododeljak ovog rada daće veoma kratak osvrt na moguće pravce daljih istraživanja i moguća poboljšanja metodologije upotrebljene za obradu tematskih celina obrađenih na prethodnih petstotinjak stranica.

5.2.Perspektive

Imajući u vidu da su ciljevi ovog rada bili postavljeni na tri zasebne ravni – teorijskoj, metodološkoj i praktičnoj – koje se međusobno prepliću u procesu koncipiranja interaktivne nastave korpusne lingvistike za diplomske akademske studije, perspektive za dalji istraživački rad trebalo bi posmatrati upravo na ove tri ravni.

U pogledu teorijskih aspekata koncipiranja interaktivne nastave korpusne lingvistike, ovaj rad uveo je novinu pre svega u pogledu kombinovanja Merrillovih bazičnih principa učenja, projektovanja unazad, konstruktivnog poravnavanja, aktivnog učenja, preokrenute učionice, nastave u pravom trenutku, mikroučenja, koncepTestova i hibridnog okruženja baziranog na e-učenju, sa idejom upotrebe relevantnih indikatora za procenu potrebe za kursom i analizom sadržaja ostalih kurseva na studijskom programu, a sve sa ciljem stvaranja principa koncipiranja kurseva koji omogućavaju da se stvori kurs koji se optimalno uklapa u ishode studijskog programa, ima sinergijsko delovanje na sticanje kompetencija iz ostalih kurseva, omogućava interaktivno sticanje relevantnih kompetencije i osigurava relativno visoku motivaciju za obradu nastavnih sadržaja koje studenti obrađuju samostalno izvan učionice, u hibridnom okruženju, a putem e-učenja. Ovi principi u ovom radi nazvani su sinergijsko koncipiranje kursa (vidi Grafikon 24 na **Error! Bookmark not defined.** stranici). Iako je prilikom formulisanja brojnih manjih elemenata obuhvaćenih ovim principima uloženi veliki trud da se oni učine univerzalno primenjivim, činjenica je da su ovi principi razvijeni u veoma specifičnom kontekstu koncipiranja kursa korpusne lingvistike za diplomatske akademske studije anglistike. Upravo ovde može se naći jasan putokaz za dalja istraživanja teorijskog predznaka: bilo bi više nego poželjno validnost principa sinergijskog koncipiranja kurseva, definisane u ovom radu, proveriti u kontekstu koncipiranja drugih kurseva, kako lingvističkih, tako i onih koji to nisu, kao i na svim nivoima studija.

Ako se perspektive daljih istraživanja nastave posmatrati iz teorijske vizure, može se konstatovati da utvrđivanje reprezentativne nastavne prakse korpusne lingvistike na engleskom jeziku nije sprovedeno na potpuno optimalan način, jer analizom nisu bili obuhvaćeni sadržaji kurseva čiji se opisi nalaze na internim stranicama visokoškolskih institucija koje pristup toj vrsti resursa dozvoljavaju samo svom nastavnom osoblju i svojim

studentima. U tom pogledu, bilo bi korisno istraživanje nastavne prakse obaviti pod okriljem nekog međunarodnog projekta ili međunarodnog udruženja, kako bi se na institucionalni i formalan način mogao zamoliti pristup tim resursima, a sa konačnim ciljem povećavanja skupa analiziranih sadržaja i sledstvenim povećanjem validnosti zaključaka takve analize.

Pomeranjem analize perspektiva za buduća istraživanja u domen metodoloških aspekata koncipiranja interaktivnih kurseva, može se konstatovati da je jedan od ključnih metodoloških problema u koncipiranju kursa korpusne lingvistike bila procena studentskog opterećenja koja proističe iz samostalne obrade nastavnih materijala, analize korpusa, čitanja obavezne literature i pisanja izveštaja o analizi korpusa ili kraćih seminarskih radova. U ovom radu su za procenu opterećenja studenata upotrebljena kompromisna rešenja za koja se sa relativno velikim stepenom sigurnosti može pretpostaviti da su precizna, ali su uglavnom bazirana na izvorima za koje nije uvek jasno da li su bazirani na empirijskom istraživanju opterećenja studenata ili na impresionističkim procenama autora tih izvora. Upravo je oblast razvijanja empirijski utemeljenih principa procene studentskog opterećenja centralna perspektiva daljih istraživanja metodološkog predznaka. Značaj ovakvog istraživanja daleko premašuje okvire nastave korpusne lingvistike, studija anglistike, kao i srpskog visokog školstva. Naime, s obzirom na to da čitava reforma visokog školstva u Evropi počiva na konceptu studentskog opterećenja, odsustvo jasnog i empirijski utemeljenog skup principa za preciznu procenu studentskog opterećenja koje proizlazi iz različitih nastavnih aktivnost ne samo da čudi, već može da se smatra izuzetno krupnom pukotinom u samim temeljima reforme visokog školstva Evrope koja, dugoročno posmatrano, može da dovede do podrivanja ideja studentske mobilnosti i objedinjenog obrazovnog prostora, usled trenutno realne mogućnosti da se, u nedostatku jedinstvenih

okvira za procenu studentskog opterećenja, procena opterećenja za iste nastavne aktivnosti drastično razlikuje od jedne do druge visokoškolske institucije.

U domenu praktičnih aspekata nastave korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama, centralna perspektiva mogućih budućih istraživanja već je više puta jasno identifikovana u pododeljku 4.2. koji objašnjava različite kompromise koji su morali da se naprave prilikom probnog održavanja interaktivnog kursa korpusne lingvistike. Drugim rečima, umesto na način na koji je to, zbog kombinacije različitih faktora, urađeno u ovom radu, istraživanje pedagoških kvaliteta ovako koncipirane interaktivne nastave bilo bi bolje obaviti kao klasični eksperiment, sa kontrolnom i eksperimentalnom grupom, uz merenje svih pedagoško relevantnih osobina nastave koncipirane na ovaj način: stepen retencije znanja i veština, stepen sposobnosti samostalne primene znanja i veština, kao i odnos između postignuća studenata merenog u ocenama i kriterijumski procenjenih kompetencije studenata.

Konačno, iako rezultati probnog održavanja kursa korpusne lingvistike koncipiranog na način predstavljen u ovom radu ukazuju na zaključak da je takav kurs superioran u odnosu na isti kurs koji koristi tradicionalne metode, barem u pogledu razlika u percepciji kvaliteta nastavnog doživljaja i prilagođenosti kursa opštem stilu učenja savremenih studenata, ovaj zaključak valjalo bi proveriti kroz koncipiranje drugih kurseva po istim principima. Uprkos ovoj ogradi, rezultati ovog istraživanja mogu da posluže kao primer kako se uz ograničene resurse može realizovati kvalitetna interaktivna nastava bazirana na najsavremenijim metodama i oblicima nastave.

Na samom kraju, autor izražava nadu da će doprinos ovog rada u domenu teorijskih, metodoloških i praktičnih aspekata koncipiranja interaktivne nastave pobuditi interesovanje u domaćim akademskim krugovima za modifikovanje postojećih kurseva ili koncipiranje novih kurseva (u skladu sa ovde predstavljenim principima sinergijskog

koncipiranja kurseva), čime bi ti kursevi započeli proces usklađivanja nastavne prakse visokog školstva Srbije sa dominantnim oblicima nastavne prakse u najrazvijenijim zemljama sveta, a čime bi se, s druge strane, inherentno poboljšao kvalitet nastavnog iskustva za nove generacije studenata naviknute na svakodnevnu upotrebu informaciono-komunikacionih tehnologija.

Bibliografija

1. Abbany, Z. (2013). Calls for EU states to cough up science funding. Preuzeto 24. aprila 2014., sa <http://www.dw.de/calls-for-eu-states-to-cough-up-science-funding/a-16576144>
2. Aijmer, K. (2009). "So er I just sort I dunno I think it's just because...": A corpus study of I don't know and dunno in learners' spoken English. U *Corpora: Pragmatics and Discourse. Papers from the 29th International Conference on English Language Research on Computerized Corpora (ICAME 29). Ascona, Switzerland, 14-18 May 2008.* (str. 151–168). Amsterdam: Rodopi. Preuzeto sa <http://www.rodopi.nl/senj.asp?BookId=LC+68>
3. Aijmer, K., & Altenberg, B. (2013). Introduction. U K. Aijmer & B. Altenberg (ur.), *Advances in corpus-based contrastive linguistics: studies in honour of Stig Johansson* (str. 1–6). Amsterdam [etc.]: Benjamins.
4. Aijmer, K., & Stenström, A.-B. (2004). Discourse Patterns in Spoken and Written Corpora. U K. Aijmer & A.-B. Stenström (ur.), *Discourse Patterns in Spoken and Written Corpora* (str. 1–14). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing.
5. Aitkenhead, D. (2013, decembar 6). Peter Higgs: I wouldn't be productive enough for today's academic system. *The Guardian*. Preuzeto sa <http://www.theguardian.com/science/2013/dec/06/peter-higgs-boson-academic-system>
6. Albaric, M. (2004). Hugues de Saint-Cher († 1263), bibliste et théologien. U *Bibliothèque d'histoire culturelle du Moyen Âge* (str. 467–479). Preuzeto sa <http://dx.doi.org/10.1484/M.BHCMA-EB.3.3096>
7. Alexander John Ellis. (1890). *English dialects--their sounds and homes : being an abridgement of the author's „Existing phonology of English dialects“ which forms part 5 of his „Early English pronunciation“, with a selection of the examples reduced to the Glossic notation / Alexander John Ellis.* London: Pubfor the English Dialect Society by KPaul, Trench, Trübner & Co.
8. Alibabić, Š. (2010). Univerzitetski profesor-naučnik i/ili nastavnik. *Andragoške studije*, 2, 79–100.
9. Allen, M. W. (2007). *Designing successful e-learning forget what you know about instructional design and do something interesting.* San Francisco, CA: Pfeiffer. Preuzeto sa <http://site.ebrary.com/id/10278555>
10. Alonso, F., López, G., Manrique, D., & Viñes, J. M. (2005). An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach. *British Journal of educational technology*, 36(2), 217–235.
11. American Council on Education. (2013). ACE to Forge New Ground in MOOC Evaluation and Research Effort [governmental]. Preuzeto 10. jun 2014., sa <http://www.acenet.edu/news-room/Pages/ACE-to-Forge-New-Ground-in-MOOC-Evaluation-and-Research-Effort.aspx>
12. Andersen, G. (1997). They like wanna see like how we talk and all that: the use of like as a discourse marker in London teenage speech. U *Corpus-based Studies in English: Papers from the 17th International Conference on English Language Research on Computerized Corpora.* Rodopi, Amsterdam (str. 37–48).
13. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, abridged edition.* White Plains, NY: Longman.

14. Anderson, T. (ur.). (2008). *Theory and Practice of Online Learning* (2nd Edition.). Athabasca: AU Press, Athabasca University. Preuzeto sa cde.athabascau.ca/online_book
15. Anderson, T., & Elloumi, F. (ur.). (2004). *Theory and Practice of Online Learning* (1st Edition.). Athabasca: Athabasca University. Preuzeto sa cde.athabascau.ca/online_book
16. Andersson, C. (2010). Epistemic force in contrast and translation: The case of sans doute and its translations in Swedish. U *Proceedings of The International Symposium on Using Corpora in Contrastive and Translation Studies 2010 Conference (UCCTS2010)* (str. 1–18). Lancashire: Edge Hill University.
17. Andor, J. (2004). The Master and His Performance: An Interview with Noam Chomsky. *Intercultural Pragmatics*, 1(1), 93–111.
18. Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate Employability, ‘Soft Skills’ Versus ‘Hard’ Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411–422. doi:10.1080/03797720802522627
19. Antaki, C., & Naji, S. (1987). Events explained in conversational ‘because’ statements. *British Journal of Social Psychology*, 26(2), 119–126.
20. Applied linguistics. (2014). U *Wikipedia, the free encyclopedia*. Preuzeto sa http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Applied_linguistics&oldid=602726563
21. Arabasz, P., & Baker, M. B. (2003). *Evolving campus support models for e-learning courses* (str. 9). Online: Educause Center for Applied Research Bulletin. Preuzeto sa https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ecar_so/ers/ERS0303/EKF0303.pdf
22. B92.net. (2012). Ukidanje finansiranja fakulteta? - B92 Vesti. Preuzeto 21. aprila 2014., sa http://www.b92.net/info/vesti/index.php?yyyy=2012&mm=09&dd=18&nav_category=12&nav_id=643957
23. Bach, S., Haynes, P., & Smith, J. L. (2007). *Online learning and teaching in higher education*. Maidenhead, Berkshire, England: Open University Press. Preuzeto sa <http://public.eblib.com/EBLPublic/PublicView.do?ptiID=316249>
24. Bagarić, V., & Mihaljević Djigunović, J. (2007). Definiranje komunikacijske kompetencije. *METODIKA*, 8(14), 84–93.
25. Baker, P. (ur.). (2012). *Contemporary Corpus Linguistics*. London; New York, NY: Continuum.
26. Bamford, J. (2004). Gestural and Symbolic Uses of the Deictic “here” in Academic Lectures. U K. Aijmer & A.-B. Stenström (ur.), *Discourse Patterns in Spoken and Written Corpora* (str. 113 – 138). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing.
27. Bänziger, T., & Scherer, K. R. (2007). Using Actor Portrayals to Systematically Study Multimodal Emotion Expression: The GEMEP Corpus. U A. C. R. Paiva, R. Prada, & R. W. Picard (ur.), *Affective Computing and Intelligent Interaction* (str. 476–487). Springer Berlin Heidelberg. Preuzeto sa http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-540-74889-2_42
28. Baroncelli, S., Fonti, F., & Stevancevic, G. (2013). Mapping Innovative Teaching Methods and Tools in European Studies: Results from a Comprehensive Study. U S. Baroncelli, R. Farneti, I. Horga, & S. Vanhoonacker (ur.), *Teaching and Learning the European Union - Traditional and Innovative Methods* (str. 89–109). New York: Springer. Preuzeto sa <http://www.springer.com/education+%26+language/professional+%26+vocational+education/book/978-94-007-7042-3>

29. Barrón-Cedeño, A., & Rosso, P. (2009). On automatic plagiarism detection based on n-grams comparison. U *Advances in Information Retrieval* (str. 696–700). Toulouse, France: Springer.
30. Beetham, H., & Sharpe, R. (ur.). (2007). *Rethinking pedagogy for a digital age: designing and delivering e-learning*. London; New York: Routledge.
31. Bennett, S., & Gerber, L. (2003). Inside Commercial Machine Translation. U H. Somers (ur.), *Computers and translation a translator's guide* (str. 175–190). Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins.
32. Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British journal of educational technology*, 39(5), 775–786.
33. Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Eugene, Or.; Alexandria, Va.: International Society for Technology in Education ; ASCD.
34. Berman, P. (2006). *E-learning Concepts and Techniques*. Bloomsburg, PA: Institute for Interactive Technologies. Preuzeto sa http://iit.bloomu.edu/spring2006/_ebook/_files/ebook/_spring2006.pdf
35. Bernard, M. L., Chaparro, B. S., & Russell, M. (2001). Examining automatic text presentation for small screens. U *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting* (Tom 45, str. 637–639). New York: SAGE Publications.
36. Bernardini, S. (2000). Systematising serendipity: Proposals for concordancing large corpora with language learners. U L. Burnard & T. McEnery (ur.), *Rethinking Language Pedagogy from Corpus Perspective* (str. 225–234). New York, Frankfurt am Main: Peter Lang.
37. Bernardini, S. (2002). Exploring New Directions for Discovery Learning. *Language and Computers*, 42(1), 165–182.
38. Bernardini, S. (2007). Collocations in translated language: combining parallel, comparable and reference corpora. U *Proceedings of the Fourth Corpus Linguistics conference held at the University of Birmingham* (str. 1–16). Birmingham: Birmingham University.
39. Bernardini, S., Castagnoli, S., Ferraresi, A., Gaspari, F., & Zanchetta, E. (2010). *Introducing Comparapedia: A new resource for Corpus-Based Translation Studies*. Conference presentation predstavljeno na The International Symposium on Using Corpora in Contrastive and Translation Studies 2010, Lancashire, Edge Hill University. Preuzeto sa http://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/corpus/UCCTS2010Proceedings/presentations/Bernardini_et_al.pdf
40. Biber, D. (1992). *Variation Across Speech and Writing* (Reprint.). Cambridge: Cambridge University Press.
41. Biber, D. (2006a). *Dimensions of register variation: a cross-linguistic comparison*. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
42. Biber, D. (2006b). *University language: a corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins.
43. Biber, D. (2009). A corpus-driven approach to formulaic language in English: Multi-word patterns in speech and writing. *International Journal of Corpus Linguistics*, 14(3), 275–311.
44. Biber, D., & Finegan, E. (1989). Drift and the Evolution of English Style: A History of Three Genres. *Language*, 65(3), 487–517. doi:10.2307/415220

45. Biber, D., & Finegan, E. (1994). Introduction: Situating Register in Sociolinguistics. U D. Biber & E. Finegan (ur.), *Sociolinguistic perspectives on register* (str. 3–12). New York; Oxford: Oxford University Press.
46. Biber, D., & Finegan, E. (1997). Diachronic relations among speech-based and written registers in English. U M. Rissanen, T. Nevalainen, & L. Kahlas-Tarkka (ur.), *To explain the present : studies in the changing English language in honour of Matti Rissanen / edited by Terttu Nevalainen and Leena Kahlas-Tarkka*. (str. 253–275). Helsinki: Société néophilologique.
47. Biber, D., & Reppen, R. (2012b). Editors' Introduction: Corpus Linguistics. U D. Biber & R. Reppen (ur.), *Corpus Linguistics* (Tomova 1-4, str. xix–xlvi). London; Los Angeles; Washington: SAGE. Preuzeto sa <http://www.uk.sagepub.com/books/Book236030/toc#tabview=toc>
48. Biber, D., & Reppen, R. (ur.). (2012a). *Corpus Linguistics* (Tomova 1-4). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
49. Biber, D., Conrad, S., Reppen, R., Byrd, P., & Helt, M. (2002). Speaking and Writing in the University: A Multidimensional Comparison. *TESOL Quarterly*, 36(1), 9–48. doi:10.2307/3588359
50. Biberović, M. (2013). GfK: Prodaja tableta u Hrvatskoj u odnosu na prošlu godinu porasla za 780 posto! Preuzeto sa <http://www.netokracija.com/gfk-prodaja-tableta-57992>
51. Biggs, J. (2003). Aligning teaching for constructing learning. *Higher Education Academy*, (1).
52. Biggs, J. (2011). *Teaching For Quality Learning At University (Society for Research Into Higher Education)* (4 edition.). Open University Press.
53. Biggs, J. B., Tang, C. S., & Society for Research into Higher Education. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education/Open University Press. Preuzeto sa <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=405333>
54. Bishop, T. (2013). Maryland college offering credit for massive open online courses. Preuzeto 10. juna 2014., sa http://articles.baltimoresun.com/2013-09-04/news/bs-md-mooc-20130815_1_moocs-umuc-higher-education
55. Bjekić, D., & Dunjić-Mandić, K. (2007). Stilovi učenja i profesionalne preferencije maturanata gimnazije. *Pedagogija*, 62(1), 48–59.
56. Bjerede, M., & Atkins, K. (2010). Ubiquitous Mobile Technologies and the Transformation of Schooling. *Educational Technology*, 50(2), 1–11.
57. Black, P. (1997). *Testing: Friend or Foe?: Theory and Practice of Assessment and Testing*. London ; Washington: Routledge.
58. Blic. (2009, 05). Problem finansiranja fakulteta rešice se ove nedelje. Preuzeto 21. aprila 2014., sa <http://www.blic.rs/Vesti/Drustvo/93501/Problem-finansiranja-fakulteta-resice-se--ove-nedelje>
59. Bordens, K. S., & Abbott, B. B. (2011). *Research Design and Methods: A Process Approach*. New York: McGraw-Hill.
60. Boucouvalas, M., & Morris, L. (2014). On MOOCs and Beyond *Campus-Wide Information Systems: Special issue: Digital Uptake in Higher Education*, 31(4), 3–7.
61. Bowen, W. G. (2013). *Higher education in the digital age*. Princeton: Princeton University Pres

62. Bowker, L. (2003). Terminology Tools for Translators. U H. Somers (ur.), *Computers and translation a translator's guide* (str. 49–65). Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins.
63. Boyle, J., & Fisher, S. (2007). *Educational Testing: A Competence-Based Approach* (1 edition.). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
64. Brabazon, T. (2007). *The University of Google*. Aldershot, Hampshire, England ; Burlington, VT: Ashgate.
65. Branch, R. M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Boston, MA: Springer-Verlag US. Preuzeto sa <http://site.ebrary.com/id/10335010>
66. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
67. Brownfield, K. M. (1993). *The Relationship between the Myers-Briggs Personality Types and Learning Styles*. (str. 3–15). Washington, D.C.: Educational Resource Information Center.
68. Burnard, L., & McEnery, T. (ur.). (2000). *Rethinking Language Pedagogy from Corpus Perspective*. New York, Frankfurt am Main: Peter Lang.
69. Burton, G. (2012). Corpora and coursebooks: destined to be strangers forever? *Corpora*, 7(1), 91–108. doi:10.3366/cor.2012.0019
70. Caballero Rodriguez, M. R. (1999). Using a Concordancer in Literary Studies. *The European English Messenger*, VII(2), 59–62.
71. Calabrese, R. (2010). 'Living on the edge of two languages': a contrastive analysis of possessive constructions in Smaro Kamboureli's 'In the Second Person'. U *Proceedings of The International Symposium on Using Corpora in Contrastive and Translation Studies 2010 Conference (UCCTS2010)* (str. 1–24). Lancashire: Edge Hill University.
72. Carliner, S., & Shank, P. (2008). *The E-Learning Handbook: A Comprehensive Guide to Online Learning* (1 edition.). Pfeiffer.
73. CARnet. (2014). Hibridno učenje [educational]. Preuzeto 10. maja 2014., sa <http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni/mkod/metodika/hibridno>
74. Carter, R., & McCarthy, M. (1997). *Exploring Spoken English*. Cambridge, U.K. ; New York: Cambridge University Press.
75. Carver, R. P. (1983). Is Reading Rate Constant or Flexible? *Reading Research Quarterly*, 18(2), 190–215. doi:10.2307/747517
76. Centre for Teaching Excellence. (2013, decembar). Course design: planning a flipped class. Preuzeto 18. jun 2014., sa <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-tips/planning-courses-and-assignments/course-design/course-design-planning-flipped-class>
77. Chambers, J. K. (2009). *Sociolinguistic theory: linguistic variation and its social significance*. Chichester, U.K.; Malden, MA: Blackwell.
78. Chapman, B. (2010). *How Long Does it Take to Create Learning? [Research Study]*. Published by Chapman Alliance LLC. www.chapmanalliance.com (str. 36). Ogden, UT: Chapman Alliance LLC. Preuzeto sa <http://www.chapmanalliance.com/howlong/>
79. Charles, M. (2011). Using hands-on concordancing to teach rhetorical functions: evaluation and implications for EAP writing classes. U *New Trends in Corpora and Language Learning*. London: Continuum (str. 26–43). London: Continuum.
80. Cheng, W. (2011). *Exploring Corpus Linguistics: Language in Action*. Routledge.
81. Chomsky, N. (1962). Paper given at the University of Texas 1958. U *3rd Texas Conference on Problems of Linguistic Analysis in English, Austin, University of Texas*.

82. Christensen, C. M., & Eyring, H. J. (2011). *The innovative university: changing the DNA of higher education from the inside out* (Kindle edition.). San Francisco: Jossey-Bass.
83. Christensen, C., & Eyring, H. J. (2012). The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education. U *Forum Futures 2012* (str. 47–53). Boulder, CO: EDUCASE. Preuzeto sa <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ff1207s.pdf>
84. Church, K. W., Gale, W., Hanks, P., Hindle, D., & Moon, R. (1994). Lexical Substitutability. *Computational approaches to the lexicon*, 16, 1–35.
85. Church, K., Gale, W., Hanks, P., & Kindler, D. (1991). Using Statistics in Lexical Analysis. U *Lexical acquisition: exploiting on-line resources to build a lexicon* (str. 1–32). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
86. Cisco Systems. (2003). Reusable Learning Object Strategy: Designing and Developing Learning Objects for Multiple Learning Approaches. Cisco Systems, Inc. Preuzeto sa http://www.cisco.com/warp/public/779/ibs/solutions/learning/whitepapers/el_cisco_rio.pdf
87. Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2011). *e-Learning and science of instruction: proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (3rd edition.). San Francisco: Pfeiffer.
88. Clason, D. L., & Dormody, T. J. (1994). Analyzing data measured by individual Likert-type items. *Journal of Agricultural Education*, 35, 4.
89. Cobb, T. (1997). Is there any measurable learning from hands-on concordancing? *System*, 25(3), 301–315. doi:10.1016/S0346-251X(97)00024-9
90. Collaboration, T. A., Aad, G., Abat, E., Abdallah, J., Abdelalim, A. A., Abdesselam, A., Zychacek, V. (2008). The ATLAS Experiment at the CERN Large Hadron Collider. *Journal of Instrumentation*, 3(08), S08003. doi:10.1088/1748-0221/3/08/S08003
91. Collins, A., & Halverson, R. (2013). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America (Technology, Education--Connections)* (1 edition.). Teachers College Press.
92. Conrad, S. M. (1999). The importance of corpus-based research for language teachers. *System*, 27(1), 1–18. doi:10.1016/S0346-251X(98)00046-3
93. Conrad, S., & Biber, D. (2001). *Register variation in English: multi-dimensional studies*. Harlow, England; New York: Longman.
94. Consultancy, Shanghai Ranking. (2011a). *Academic Ranking of World Universities 2011*. Shanghai: Center for World Class Universities and Institute of Higher Education of Shanghai Jiao Tong University. Preuzeto sa <http://www.shanghairanking.com/ARWU2011.html>
95. Consultancy, Shanghai Ranking. (2011b). *Methodology of Academic Ranking of World Universities in 2011*. Shanghai: Center for World Class Universities and Institute of Higher Education of Shanghai Jiao Tong University. Preuzeto sa <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2011.html>
96. Coughlan, S. (2014, maj 31). Trinidad pioneers online learning. Preuzeto 4. juna 2014., sa <http://www.bbc.com/news/education-27610828>
97. Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213–238. doi:10.2307/3587951
98. Craig, E. M. (2007). Changing paradigms: managed learning environments and Web 2.0. *Campus-Wide Information Systems*, 24(3), 152–161. doi:10.1108/10650740710762185

99. Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
100. Crompton, H. (2012). An Historical Overview of mLearning: Toward Learner-Centered Education. U Z. L. Berge & L. Muilenburg (ur.), *Handbook of mobile learning* (str. 3–14). Florence, KY: Routledge.
101. Cunningham, D., & Duffy, T. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. *Handbook of research for educational communications and technology*, 170–198.
102. Cvejić, B. (2011). Skoro milion „pametnih“ telefona u Srbiji. Preuzeto 14. juna 2014., sa http://www.danas.rs/danasrs/ekonomija/skoro_milion_pametnih_telefona_u_srbiji.4.html?news_id=219094
103. Ćamilović, D. (2013). VISOKOŠKOLSKO OBRAZOVANJE NA DALJINU. *Tranzicija*, 15.(31.), 29–39.
104. Dabaggh, N. (2006). IDKB - Models/Theories. Preuzeto 2. maja 2014., sa http://cehdclass.gmu.edu/ndabaggh/Resources/IDKB/models_theories.htm
105. Dahlstrom, E., Walker, J. D., & Dziuban, C. (2013). *The ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology* (Research Report) (str. 49). Louisville, CO: EDUCASE Center for Analysis and Research. Preuzeto sa <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERS1302/ERS1302.pdf>
106. Davidson, C. N., Goldberg, D. T., & Jones, Z. M. (2010). *The Future of Thinking: Learning Institutions in a Digital Age*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
107. Davies, A., & Elder, C. (2006). General Introduction: Applied Linguistics: Subject to Discipline? U A. Davies & C. Elder (ur.), *The Handbook of Applied Linguistics* (1 edition., str. 1–15). Malden, MA, USA: Wiley-Blackwell.
108. De Winter, J. C., & Dodou, D. (2010). Five-point Likert items: t test versus Mann-Whitney-Wilcoxon. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 15(11), 1–12.
109. Demirer, V., & Sahin, I. (2013). Effect of blended learning environment on transfer of learning: an experimental study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6), 518–529. doi:10.1111/jcal.12009
110. Diani, G. (2004). The Discourse Functions of *I don't know* in English Conversation. U K. Aijmer & A.-B. Stenström (ur.), *Discourse Patterns in Spoken and Written Corpora* (str. 157 – 171). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing.
111. Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2011). *The Systematic Design of Instruction* (7 edition.). Upper Saddle River, N.J: Pearson.
112. Digonnet, R. (2014). Power and Metaphor: Towards more Executive Power in American Presidents' Inaugural Addresses? *Lexis - E-Journal in English Lexicology*, (8), 45–66.
113. Dinh, D. (2002). Building a training corpus for word sense disambiguation in English-to-Vietnamese Machine Translation. U *Proceedings of the 2002 COLING workshop on Machine translation in Asia-Volume 16* (str. 1–7). Association for Computational Linguistics.
114. Docherty, G. J., Foulkes, P., Milroy, J., Milroy, L., & Walshaw, D. (1997). Descriptive Adequacy in Phonology: A Variationist Perspective. *Journal of Linguistics*, 33(2), 275–310.
115. Donaldson, J. (2012). Digital Portfolios in the Age of the Read/Write Web. Preuzeto 1. avgusta 2013., sa <http://www.educause.edu/ero/article/digital-portfolios-age-readwrite-web>
116. Downes, S. (2005). E-learning 2.0. Preuzeto 9. maja 2014., sa <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968>

117. Dryer, M. S., Gil, D., Comrie, B., Jung, H., Schmidt, C., & others. (2005). *The world atlas of language structures*. Oxford; New York: Oxford University Press.
118. Dubin, F., & Olshain, E. (2002). *Course Design*. Shanghai Foreign Language Education Press.
119. Dunning, T. (1993). Accurate methods for the statistics of surprise and coincidence. *Computational linguistics*, 19(1), 61–74.
120. DW Staff. (2005, januar 27). Germany Divided Over Tuition Fees Ruling. Preuzeto 24. april 2014., sa <http://www.dw.de/germany-divided-over-tuition-fees-ruling/a-1470875-1>
121. DW Staff. (2006). Study on University Research Funding Sparks Competition. Preuzeto 24. aprila 2014., sa <http://www.dw.de/study-on-university-research-funding-sparks-competition/a-2195271-1>
122. Đorić, G. (2012). Ishodi učenja. U V. Lopičić (ur.), *Kultura kvaliteta: neki aspekti obezbeđenja kvaliteta u visokom obrazovanju* (str. 73–126). Niš: Univerzitet u Nišu. Preuzeto sa <http://www.siqas.ni.ac.rs/index.php/documents/finish/3/139>
123. EACEA, Eurydice, Eurostat, & Eurostudent. (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report* (str. 224). Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). Preuzeto sa <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
124. Ellis, R. K. (2009). Field Guide to Learning Management Systems. Preuzeto 28. maja 2014., sa http://www.astd.org/~media/Files/Publications/LMS_fieldguide_20091
125. Ensslin, A., & Johnson, S. (2006). Language in the news: investigating representations of ‘Englishness’ using WordSmith Tools. *Corpora*, 1(2), 153–185. doi:10.3366/cor.2006.1.2.153
126. European Commission. (2014, april 22). Erasmus+. Preuzeto 24. aprila 2014., sa http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_en.htm
127. European Union, European Commission, & Directorate-General for Education and Culture. (2009). *ECTS users’ guide*. Luxembourg: EUR-OP.
128. Fagen, A. P., Crouch, C. H., & Mazur, E. (2002). Peer instruction: Results from a range of classrooms. *The Physics Teacher*, 40(4), 206–209.
129. Fan, M., & Xunfeng, X. (2002). An evaluation of an online bilingual corpus for the self-learning of legal English. *System*, 30(1), 47–63. doi:10.1016/S0346-251X(01)00052-5
130. Felder, R. (2011). Hang in there! Dealing with student resistance to learner-centered teaching. *Chem Eng Educ*, 43, 131–132.
131. Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, 78(7), 674–681.
132. Filipović, J., & Božanić, V. (2007). Jedinstven pristup akreditaciji tela koja vrše ocenu usaglašenosti - način koji omogućava ISO 17011. *International Journal TQM & Excellence*, (2007/1), 1–9.
133. Fillmore, C. (1992). “Corpus linguistics” or “computer-aided armchair linguistics”. U *Directions in Corpus Linguistics: Proceedings of Nobel Symposium 82 Stockholm, 4-8 August 1991* (str. 197–219). Berlin: Walter de Gruyter.
134. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu. (2011a). Studijski program: Jezik, književnost, kultura (master akademske studije), Filološki fakultet. Preuzeto 11. jula 2014., sa <http://webserver.rcub.bg.ac.rs/sr/studijski-program/4991/Jezik-knjizevnost-kultura>
135. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu. (2011b). Studijski program: Jezik, književnost, kultura (osnovne akademske studije), Filološki fakultet. Preuzeto 11.

- jula 2014., sa <http://webserver.rcub.bg.ac.rs/sr/studijski-program/4990/Jezik-knjizevnost-kultura>
136. Filozofski fakultet u Novom Sadu. (2009). Dokumentacija za akreditaciju studijskog programa Engleski jezik i književnost: diplomske akademske studije. Preuzeto 20. jula 2014., sa http://web.archive.org/web/20120803005330/http://www.ff.uns.ac.rs/studijski_programi/EJ0-master.pdf
 137. Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: an integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
 138. Fischer-Starcke, B. (2010). *Corpus Linguistics in Literary Analysis: Jane Austen and her Contemporaries*. London: Continuum.
 139. Fitzgerald, B., Farris, J. „Senpai“, Peacock, M., Wolanin, P. M., & Chandiramani, D. (2008). *Drupal for Education and E-Learning: Teaching and Learning in the Classroom Using the Drupal CMS*. Birmingham, U.K.: Packt Pub. Preuzeto sa <http://www.books24x7.com/marc.asp?bookid=29233>
 140. Fitzmaurice, S. (2002). Politeness and modal meaning in the construction of humiliating discourse in an early eighteenth-century network of patron–client relationships. *English Language and Linguistics*, 6(02), 239–265. doi:10.1017/S1360674302000229
 141. Florjančić, V., Krneta, R., & Milošević, M. (ur.). (2013). *Priručnik za učenje na daljinu sa primerima iz prakse*. Cetinje: Univerzitet Crne Gore.
 142. Flowerdew, L. (2012). *Corpora and language education*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York, NY: Palgrave Macmillan.
 143. Floyd, D. L., & Casey-Powell, D. (2004). New roles for student support services in distance learning. *New Directions for Community Colleges*, 2004(128), 55–64.
 144. FOCUS Staff. (2006). Umbenennung: Studieren im Aldi-Hörsaal. Preuzeto 24. aprila 2014., sa http://www.focus.de/wissen/mensch/campus/umbenennung_aid_117298.html
 145. Fonti, F., & Stevancevic, G. (2013). Innovativeness in Teaching European Studies: An Empirical Investigation. U S. Baroncelli, R. Farneti, I. Horga, & S. Vanhoonacker (ur.), *Teaching and Learning the European Union - Traditional and Innovative Methods* (str. 89–109). New York: Springer. Preuzeto sa <http://www.springer.com/education+%26+language/professional+%26+vocational+education/book/978-94-007-7042-3>
 146. Forehand, M. (2005). Bloom’s taxonomy: Original and revised. U M. Orey (ur.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Bloomington, IN: Association for Educational Communications and Technology. Preuzeto sa <http://www.coe.uga.edu/epltt/bloom.htm>.
 147. Francis, W. N. (1964). *A standard sample of present-day English for use with digital computers*. Brown University.
 148. Francis, W. N., & Kučera, H. (1971). *A manual of information to accompany A standard sample of present-day edited American English, for use with digital computers*. Department of Linguistics, Brown University.
 149. Frank, M., Reich, N., & Humphreys, K. (2003). Respecting the human needs of students in the development of e-learning. *Computers & Education*, 40(1), 57–70.
 150. Freitas, F. A., Myers, S. A., & Avtgis, T. A. (1998). Student perceptions of instructor immediacy in conventional and distributed learning classrooms. *Communication Education*, 47(4), 366–372. doi:10.1080/03634529809379143

151. Friesen, N. (2005). Interoperability and learning objects: An overview of e-learning standardization. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 1(1), 23–31.
152. Friginal, E. (2008). Linguistic variation in the discourse of outsourced call centers. *Discourse Studies*, 10(6), 715–736. doi:10.1177/1461445608096570
153. Fuchs, R. (2013, mart 12). Corporate university sponsorship taken to task. Preuzeto 24. april 2014., sa <http://www.dw.de/corporate-university-sponsorship-taken-to-task/a-16663530>
154. Fürnkranz, J. (1998). A study using n-gram features for text categorization. *Austrian Research Institute for Artificial Intelligence*, 3(1998), 1–10.
155. Gabrielatos, C., & Baker, P. (2008). Fleeing, Sneaking, Flooding A Corpus Analysis of Discursive Constructions of Refugees and Asylum Seekers in the UK Press, 1996-2005. *Journal of English Linguistics*, 36(1), 5–38. doi:10.1177/0075424207311247
156. Garcia, I. (2009). Beyond Translation Memory: Computers and the Professional Translator. *The Journal of Specialized Translation*, (12). Preuzeto sa http://www.jostrans.org/issue12/art_garcia.php
157. Garcia, M. B. (1989). *Focus on Teaching: Approaches, Methods, Techniques* (reprinted edition (February, 2006).). New York: Rex Bookstore, Inc.
158. Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95–105.
159. Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: framework, principles, and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
160. Garrison, R. D., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London; New York: Routledge.
161. Gavioli, L. (2005). *Exploring corpora for ESP learning*. Amsterdam: Benjamins.
162. Ghirardini, B., Food and Agriculture Organization of the United Nations, Germany, & Bundesministerium für Ernährung, L. und V. (2011). *E-learning methodologies: a guide for designing and developing e-learning courses*. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations.
163. Glatthorn, A. A. (1999). Curriculum Alignment Revisited. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(1), 26–34.
164. Gledhill, C. (2000). The discourse function of collocation in research article introductions. *English for Specific Purposes*, 19(2), 115–135. doi:10.1016/S0889-4906(98)00015-5
165. Godwin-Jones, R. (2009). Emerging technologies: Personal learning environments. *Language Learning & Technology*, 13(2), 3–9.
166. Gonzalez-Barbone, V., & Anido-Rifon, L. (2010). From SCORM to Common Cartridge: A step forward. *Computers & Education*, 54(1), 88–102.
167. Gough, P. B., Hoover, W. A., & Peterson, C. L. (1996). Some Observations on a Simple View of Reading. U C. Cornoldi & J. V. Oakhill (ur.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (str. 1–13).
168. Gradmann, S., & Meister, J. C. (2008). Digital document and interpretation: re-thinking “text” and scholarship in electronic settings. *Poiesis & Praxis*, 5(2), 139–153. doi:10.1007/s10202-007-0042-y
169. Gravano, L., & Henzinger, M. H. (2014). Systems and methods for using anchor text as parallel corpora for cross-language information retrieval.

170. Gries, S. T. (2003). Testing the sub-test: An analysis of English -ic and -ical adjectives. *International Journal of Corpus Linguistics*, 8(1), 31–61. doi:10.1075/ijcl.8.1.02gri
171. Gries, S. T. (2006). Some Proposals towards a More Rigorous Corpus Linguistics. *Zeitschrift aus Anglistik und Amerikanistik - A Quarterly of Language, Literature and Culture (ZAA)*, 54(2), 191–202.
172. Gries, S. T. (2009). *Quantitative corpus linguistics with R: a practical introduction*. New York, NY: Routledge.
173. Gries, S. T. (2013). *Statistics for Linguistics with R: A Practical Introduction* (Second Revised Edition.). Berlin [u.a.]: De Gruyter Mouton.
174. Gruca, A. N. (2010). E-Learning in Academic Libraries. *New Review of Information Networking*, 15(1), 16–28. doi:10.1080/13614571003741395
175. Guri-Rozenblit, S. (2010). *Digital technologies in higher education: sweeping expectations and actual effects*. Hauppauge, N.Y.: Nova Science Publishers.
176. Hanks, P. (2012). The impact of corpora on dictionaries. U P. Baker (ur.), *Contemporary Corpus Linguistics* (str. 214–236). London; New York, NY: Continuum.
177. Hansen-Schirra, S., Neumann, S., & Steiner, E. (2007). Cohesive explicitness and explicitation in an English-German translation corpus. *Languages in Contrast*, 7(2).
178. Hanson, S. (2014). lynda.com Training | Instructional Design Essentials: Models of ID [training]. Preuzeto 13. juna 2014., sa <http://www.lynda.com/Education-Higher-Education-tutorials/Instructional-Design-Essentials-Models-ID/161318-2.html>
179. Hasselgård, H. (2004). The role of multiple themes in cohesion. U K. Aijmer & A.-B. Stenström (ur.), *Discourse Patterns in Spoken and Written Corpora* (str. 65 – 87). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing.
180. Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. doi:10.1016/j.labeco.2012.05.014
181. Heer, R. (2012, januar). A Model of Learning Objectives. Iowa State University: Center for Excellence in Learning and Teaching. Preuzeto sa <http://www.celt.iastate.edu/pdfs-docs/teaching/RevisedBloomsHandout.pdf>
182. Hill, A. A. (1962). Introduction to The Third Texas Conference on Problems of Linguistic Analysis in English. U *The Third Texas Conference on Problems of Linguistic Analysis in English*. Austin, Texas: University of Texas Press.
183. Hill, P. (2013). State of the Anglosphere's Higher Education LMS Market: 2013 Edition. Preuzeto 25. maja 2014., sa <http://mfeldstein.com/state-anglospheres-higher-education-lms-market-2013-edition/>
184. Hoffmann, S. (2004). Using the OED quotations database as a corpus—a linguistic appraisal. *ICAME Journal*, 28(4), 17–30.
185. Holmes, J. S. (1975). *The Name and Nature of Translation Studies*. Amsterdam: Translation Studies Section, Department of General Literary Studies, University of Amsterdam.
186. Hommerberg, C., & Tottie, G. (2007). Try to or try and? Verb complementation in British and American English. *ICAME Journal: Computers in English Linguistics*, (31), 45–64.
187. Hong Liang, Q., & Sussex, R. (1996). Using the Longman Mini-Concordancer on tagged and parsed corpora, with special reference to their use as an aid to grammar learning. *System*, 24(1), 41–64. doi:10.1016/0346-251X(95)00052-L
188. Horton, W. K. (2012). *E-learning by design, 2nd edition*. San Francisco: Pfeiffer. Preuzeto sa

- <http://proxy2.hec.ca/login?url=http://library.books24x7.com/library.asp?B?&bookid=44341>
189. Horton, W., & Horton, K. (2003). *E-learning Tools and Technologies: A consumer's guide for trainers, teachers, educators, and instructional designers* (1 edition.). Wiley.
 190. Houghton, W. (2004). *Engineering subject centre guide: Learning and teaching theory for engineering academics*. Loughborough: Higher Education Academy: Engineering Subject Centre, Loughborough University.
 191. Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). Learner centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning. *Community College Journal of Research and Practice*, 24(9), 759–766.
 192. Hug, T. (2006). Microlearning: A New Pedagogical Challenge (Introductory Note). U T. Hug (ur.), *Microlearning: emerging concepts, practices and technologies ; proceedings of microlearning 2005 ; learning & working in new media environments* (str. 7–11). Innsbruck: Innsbruck University Press.
 193. Hundt, M. (2006). The Committee Has/Have Decided... On Concord Patterns with Collective Nouns in Inner- and Outer-Circle Varieties of English. *Journal of English Linguistics*, 34(3), 206–232. doi:10.1177/0075424206293056
 194. Hundt, M., & Mair, C. (1999). „Agile“ and „Uptight“ Genres: The Corpus-based Approach to Language Change in Progress. *International Journal of Corpus Linguistics*, 4(2), 221–242. doi:10.1075/ijcl.4.2.02hun
 195. Hundt, M., & Mukherjee, J. (2011). Introduction: Bridging a paradigm gap. U J. Mukherjee & M. Hundt (ur.), *Exploring second-language varieties of English and learner Englishes bridging a paradigm gap* (str. 1–6). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co. Preuzeto sa <http://site.ebrary.com/id/10470279>
 196. Hunston, S. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
 197. Ie, E., Wang, X., & Clancy, D. J. (2013). Sharing search engine relevance data between corpora.
 198. IMS Global Learning Consortium. (2008). *IMS Common Cartridge Profile Version 1.0 Final Specification*. Lake Mary, FL: IMS Global Learning. Preuzeto sa http://www.imsglobal.org/cc/ccv1p0/imsc_profilev1p0.html
 199. International Corpus of English (ICE) Homepage @ ICE-corpora.net. (bez datuma). Preuzeto 05. april 2014., sa <http://ice-corpora.net/ICE/INDEX.HTM>
 200. Irwin, P., & Nagy, N. (2007). Bostonians /r/ Speaking: A Quantitative Look at (R) in Boston. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 13(2). Preuzeto sa <http://repository.upenn.edu/pwpl/vol13/iss2/11>
 201. Izwaini, S. (2003). Building specialised corpora for translation studies. U *Proceedings of the preconference workshop on Multilingual Corpora: Linguistic Requirements and Technical Perspectives. CORPUS LINGUISTICS 2003, Lancaster University (UK)* (str. 17–25). Lancaster, England: Lancaster Univeristy.
 202. Jaakko-Pekka, K. (2004, septembar 15). ECTS Credit Unit Calculator. Preuzeto sa <http://www.helsinki.fi/bioscience/tempus/forum/Creditunitcalculator.xls>
 203. Jadhav, A. (2010). Top 7 Things To Consider Before Implementing SCORM For Mobile Devices | The Upside Learning Blog. Preuzeto sa <http://www.upsidelearning.com/blog/index.php/2010/06/02/top-7-things-to-consider-before-implementing-scorm-for-mobile-devices/>
 204. Jankov, R. (2013). *Unapređivanje kompetencija nastavnog osoblja: ključna mera za podizanje kvaliteta obrazovanja u Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020.*

- Predstavljeno na Usavršavanje i kompetencije univerzitetskih nastavnika, 14. januar 2013., Beograd. Preuzeto sa <http://www.refless.rs/index.php?page=news&id=127>
205. Jennings, C. (2013). *70:20:10 Framework Explained: Creating High Performance Cultures*. Melbourne: 70:20:10 Forum Pty, Limited.
 206. Jesukiewicz, P. (2009). *Content Aggregation Model [CAM]* (Version 1.1.). Washington, D.C: ADL Advanced Distributed Learning, US Department of Defense.
 207. Jezek, E. (2013). *Linguistica Applicata*. Preuzeto 09. jul 2014., sa <http://studiumanistici.unipv.it/?pagina=corsi&id=18204>
 208. Johansson, S. (2007). *Seeing Through Multilingual Corpora: On the Use of Corpora in Contrastive Studies*. John Benjamins Publishing.
 209. Johns, T. (1986). Micro-concord: A language learner's research tool. *System*, 14(2), 151–162. doi:10.1016/0346-251X(86)90004-7
 210. Jojić, M. (2013). Uticaj Felder-Silvermanovog stila učenja na oblikovanje i efikasnost e-učenja e-učenja. Preuzeto 3. maja 2014., sa <http://cnx.org/content/m45823/latest/>
 211. Jucker, A. H., & Taavitsainen, I. (2000). Diachronic speech act analysis: Insults from flyting to flaming. *Journal of Historical Pragmatics*, 1(1), 67–95. doi:10.1075/jhp.1.1.07juc
 212. Kachru, B. B. (1986). The Power and Politics of English. *World Englishes*, 5(2-3), 121–140. doi:10.1111/j.1467-971X.1986.tb00720.x
 213. Kaltenböck, G. (2004). Using Non-extraposition in Spoken and Written Texts: a Functional Perspective. U K. Aijmer & A.-B. Stenström (ur.), *Discourse Patterns in Spoken and Written Corpora* (str. 219 – 242). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing.
 214. Kanoksilapatham, B. (2005). Rhetorical structure of biochemistry research articles. *English for Specific Purposes*, 24(3), 269–292. doi:10.1016/j.esp.2004.08.003
 215. Kapp, K. M., & O'Driscoll, T. (2009). *Learning in 3D: Adding a new dimension to enterprise learning and collaboration*. New York: John Wiley & Sons.
 216. Keesee, G. S. (2011). Instructional Approaches [educational]. Preuzeto 11. maja 2014., sa <http://teachinglearningresources.pbworks.com/w/page/19919560/Instructional%20Approaches>
 217. Keesee, G. S. (2012). Learning Theories [educational]. Preuzeto 11. maja 2014., sa <http://teachinglearningresources.pbworks.com/w/page/19919565/Learning%20Theories>
 218. Kelly, N., DePalma, D. A., & Stewart, R. G. (2012). *The Language Services Market: 2012* (Annual report No. 120531) (str. 62). Cambridge, MA: Common Sense Advisory. Preuzeto sa http://www.commonseadvisory.com/portals/0/downloads/120531_qt_top_100_lsp.pdf
 219. Kennedy, G. D. (1992). Preferred ways of putting things with implications for language teaching. U J. Svartvik (ur.), *Directions in Corpus Linguistics: Proceedings of Nobel Symposium 82 Stockholm, 4-8 August 1991* (Tom 65, str. 335–373). Berlin: Walter de Gruyter.
 220. Kennedy, G. D. (1998). *An introduction to corpus linguistics*. London; New York: Longman.
 221. Kennedy, G. E., Judd, T. S., Churchward, A., Gray, K., & Krause, K.-L. (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives. *Australasian journal of educational technology*, 24(1), 108–122.

222. Kirk, J. M. (2002). Teaching critical skills in corpus linguistics using the BNC. U B. Kettemann & G. Marko (ur.), *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis: Proceedings of the Fourth International Conference on Teaching and Language Corpora* (str. 155–164). New York, Amsterdam: Editions Rodopi B V.
223. Knight, L. J., & McKelvie, S. J. (1986). Effects of attendance, note-taking, and review on memory for a lecture: Encoding vs. external storage functions of notes. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 18(1), 52–61. doi:10.1037/h0079957
224. Kocić, L. (1981). *Pedagoški eksperiment: karakteristike i mogućnosti*. Institut za pedagoška istraživanja.
225. Kock, K., Lahn, S., & Meister, J. C. (2011). Treffpunkt AGORA. Literaturlehre und-forschung mit der integrierten e-Learning-und e-Science-Plattform der Hamburger Geisteswissenschaften. *Zeitschrift für Germanistik*, 21(1), 91–103.
226. Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193–212.
227. Kolowich, S. (2013). Why Professors at San Jose State Won't Use a Harvard Professor's MOOC. *The Chronicle of Higher Education*. Preuzeto sa <http://chronicle.com/article/Why-Professors-at-San-Jose/138941/>
228. Komisija za akreditaciju i proveru kvaliteta, & Nacionalni savet za visoko obrazovanje. (2010). *Akreditacija u visokom obrazovanju* (2. dopunjeno i izmenjeno izdanje.). Beograd: Komisija za akreditaciju i proveru kvaliteta.
229. Komisija za akreditaciju i proveru kvaliteta. (2012). Vodič kroz akreditovane studijske programe na visokoškolskim ustanovama u Republici Srbiji. Komisija za akreditaciju i proveru kvaliteta. Preuzeto sa http://www.nsz.gov.rs/live/digitalAssets/1/1294_akreditovani_fakulteti_i_visoke_skole_2012_.pdf
230. Kouker, A. (2012).. Building e-Learning Solutions with PowerPoint. Preuzeto 1. maja 2014., sa <http://www.libfocus.com/2012/08/building-e-learning-solutions-with.html>
231. Krnjaić, D., & Živković, V. (2008). Potvrđivanje i praćenje kompetentnosti tela za ocenjivanje usaglašenosti u skladu sa novom EU legislativom i dokumentima IAF, ILAC i EA. *Kvalitet*, 18(9-10), 13–17.
232. Krzeszowski, T. P. (1990). *Contrasting languages: The scope of contrastive linguistics* (Tom 51). Berlin ; New York: Walter de Gruyter.
233. Kubiszyn, T., & Borich, G. D. (2013). *Educational Testing and Measurement: Classroom Application and Practice* (10 edition.). Hoboken, NJ: Wiley.
234. Kuhiwczak, P., & Littau, K. (2007). Introduction. U P. Kuhiwczak & K. Littau (ur.), *A Companion To Translation Studies* (str. 1–12). Clevedon ; Buffalo: Multilingual Matters.
235. Kuleto, V. (2013). Mladi u Srbiji kao korisnici informacionih tehnologija [Blog]. Preuzeto sa <http://www.valentinkuleto.com/2013/07/mladi-u-srbiji-kao-korisnici-informacionih-tehnologija/>
236. Labov, W. (1990). The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. *Language Variation and Change*, 2(02), 205–254. doi:10.1017/S0954394500000338
237. Lancaster University. (2013, septembar 18). Linguistics course launches Lancaster's first MOOC [educational]. Preuzeto 11. juna 2014., sa <http://www.lancaster.ac.uk/news/articles/2013/linguistics-course-launches-lancasters-first-mooc-/>

238. Lasry, N., Mazur, E., & Watkins, J. (2008). Peer instruction: From Harvard to the two-year college. *American Journal of Physics*, 76(11), 1066–1069.
239. LaValle, S., Lesser, E., Shockley, R., Hopkins, M. S., & Kruschwitz, N. (2014). Big data, analytics and the path from insights to value. *MIT Sloan Management Review*, 21.
240. Lee, D., & Swales, J. (2006). A corpus-based EAP course for NNS doctoral students: Moving from available specialized corpora to self-compiled corpora. *English for Specific Purposes*, 25(1), 56–75. doi:10.1016/j.esp.2005.02.010
241. Leech, G. (1992). Corpora and Theories of Linguistic Performance. U J. Svartvik (ur.), *Directions in corpus linguistics : Nobel symposium on corpus linguistics : Papers / edited by Jan Svartvik*. (str. 105–122). Berlin ; New York: Mouton de Gruyter.
242. Leech, G. N., Hundt, M., Mair, C., & Smith, N. (2009). *Change in Contemporary English: A Grammatical Study*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
243. Leech, G., & Fallon, R. (1992). Computer corpora—what do they tell us about culture. *ICAME Journal*, 16, 29–50.
244. Lemnitzer, L., & Zinsmeister, H. (2006). *Korpuslinguistik: eine Einführung*. Tübingen: Narr.
245. Leńko-Szymańska, A. (2014). Is this enough? A qualitative evaluation of the effectiveness of a teacher-training course on the use of corpora in language education. *ReCALL, FirstView*, 1–19. doi:10.1017/S095834401400010X
246. Lewin, T. (2011). College Loans Weigh Heavier on Graduates. *The New York Times*. Preuzeto sa <http://www.nytimes.com/2011/04/12/education/12college.html>
247. Lewin, T. (2012). Colorado State to Offer Credits for Online Class. *The New York Times*. Preuzeto sa <http://www.nytimes.com/2012/09/07/education/colorado-state-to-offer-credits-for-online-class.html>
248. Lewin, T. (2013). Public Universities to Offer Free Online Classes for Credit. *The New York Times*. Preuzeto sa <http://www.nytimes.com/2013/01/23/education/public-universities-to-offer-free-online-classes-for-credit.html>
249. Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of psychology*.
250. Lindemann, S., & Mauranen, A. (2001). “It’s just real messy”: the occurrence and function of just in a corpus of academic speech. *English for Specific Purposes*, 20, Supplement 1, 459–475. doi:10.1016/S0889-4906(01)00026-6
251. Lindquist, H. (2009). *Corpus linguistics and the description of English*. Edinburgh: Edinburgh University Press. Preuzeto sa <http://site.ebrary.com/id/10391763>
252. Lohr, S. (2009, jul 30). Microsoft and Yahoo Are Linked Up. Now What? *The New York Times*. Preuzeto sa <http://www.nytimes.com/2009/07/30/technology/companies/30soft.html>
253. Lowrey, A. (2013, maj 10). Student Loan Debt Is a Drag on the Economy, Too. *The New York Times*. Preuzeto sa <http://www.nytimes.com/2013/05/11/business/economy/student-loan-debt-weighing-down-younger-us-workers.html>
254. Lumezi, L. (2012). *Përqasje e ndërtimëve me sintagma emërore dhe parafjalore në gjuhët angleze dhe shqipe* (PhD dissertation). Universiteti i Tiranës, Tirana. Preuzeto sa <http://www.doktoratura.unitir.edu.al/wp-content/uploads/2012/12/Leonora-Lumezi-Doktoratura.pdf>

255. Lužanin, Z. (2012). Indikatori kvaliteta. U *Kultura kvaliteta: neki aspekti obezbeđenja kvaliteta u visokom obrazovanju* (str. 127–171). Niš: Univerzitet u Nišu. Preuzeto sa <http://www.siqas.ni.ac.rs/index.php/documents/finish/3/139>
256. Ma, K. (1993). Small-corpora concordancing in ESL teaching and learning. *Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching*, 16, 11–30.
257. Magdalen, J. M., Dayan, Y. S., Mazel, V., & Cohen, D. (2011). Unsupervised stemming schema learning and lexicon acquisition from corpora.
258. Mair, C. (2008). Corpora and the study of recent change in language. U A. Lüdeling & M. Kytö (ur.), *Corpus Linguistics: An International Handbook* (Tomova 1-2, Tom 2, str. 1109–1126). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. Preuzeto sa <http://www.degruyter.com/view/product/19320>
259. Mani, I. (2013). Computational Narratology [Hamburg Univeristy Press]. Preuzeto 10. aprila 2014., sa <http://hup.sub.uni-hamburg.de/lhn/index.php?title=Computational%20Narratology&oldid=2030>
260. Manning, C. D., & Schütze, H. (1999). *Foundations of statistical natural language processing*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
261. Marcus, M. P., Marcinkiewicz, M. A., & Santorini, B. (1993). Building a large annotated corpus of English: The Penn Treebank. *Computational Linguistics*, 19(2), 313–330.
262. Marinković-Nedučin, R., Lazetić, P., & Turajlić, S. (2002). *Evropski sistem prenosa bodova u visokom školstvu: vodič kroz ECTS [European Credit Transfer System]*. Alternativna akademska obrazovna mreža.
263. Marjanović, U. (2014). Izveštaj sa okruglog stola na temu „Nove tehnologije u visokom obrazovanju“ održanog na XX skupu Trendovi razvoja „Razvojni potencijal visokog obrazovanja“. *BADEN Newsletter*, 2(1), 4.
264. Markus, M., Iyeiri, Y., Heuberger, R., & Chamson, E. (2012). Introduction. U M. Markus, Y. Iyeiri, R. Heuberger, & E. Chamson (ur.), *Middle and modern English corpus linguistics a multi-dimensional approach* (str. 1–10). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
265. Marošan, Z., & Marković, V. (2010). Typical errors in pronouncing medical English terminology made by first and second year students of medicine at the Medical school of Novi Sad university. *Medicinski pregled*, 63(11-12), 763–766.
266. Mazur, E. (1997). *Peer instruction: a user's manual*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
267. McCluskey, F. B., & Winter, M. L. (2012). *The idea of the digital university: ancient traditions, disruptive technologies and the battle for the soul of higher education*. Washington, D.C.: Westphalia Press.
268. McConnell, D. A., Steer, D. N., Owens, K. D., Knott, J. R., Van Horn, S., Borowski, W., ... others. (2006). Using conceptests to assess and improve student conceptual understanding in introductory geoscience courses. *Journal of Geoscience Education*, 54(1), 61.
269. McCrohan, R., & Palaskas, T. (2013). The online video lecture: Examining the role of the communicator, the learner and the lecture in promoting effective learning. U *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (Tom 2013, str. 167–175).
270. McDonald, W., Hyde, J., & Montgomery, A. (2004). CMI guidelines for interoperability AICC. AICC CMI Subcommittee. Preuzeto sa <http://aicc.org/docs/tech/cmi001v4.pdf>

271. McEnery, A., & Xiao, Z. (2004). Swearing in Modern British English: The Case of Fuck in the BNC. *Language and Literature*, 13(3), 235–268.
doi:10.1177/0963947004044873
272. McEnery, T., & Hardie, A. (2012). *Corpus linguistics: method, theory and practice*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
273. McEnery, T., & Wilson, A. (2001). *Corpus Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
274. McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies: an advanced resource book*. New York: Routledge.
275. McGettigan, A. (2013). *The Great University Gamble: Money, Markets and the Future of Higher Education*. Pluto Press.
276. McKeown, G., Valstar, M. F., Cowie, R., & Pantic, M. (2010). The SEMAINE corpus of emotionally coloured character interactions. U *2010 IEEE International Conference on Multimedia and Expo (ICME)* (str. 1079–1084).
doi:10.1109/ICME.2010.5583006
277. Menard, J. (2013). World Map of Learning Management Systems [educational]. Preuzeto 25. maj 2014., sa <http://listedtech.com/content/world-map-learning-management-systems-082013>
278. Menezes, A. A., & Richardson, S. D. (2010). Automatic extraction of transfer mappings from bilingual corpora.
279. Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational technology research and development*, 50(3), 43–59.
280. Meyer, C. F. (2002). *English corpus linguistics an introduction*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press. Preuzeto sa <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nla bk&AN=112619>
281. Miličević, M. (bez datuma). Korpusna lingvistika (RS, UB, FF, OpLing). Preuzeto 3. jula 2014., sa http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/raspored/predavanja/opstaLingvistika/raspored_casova_OL_2013_2014_%20letnji.pdf
282. Millar, E., Shen, D., Liu, J., & Nicholas, C. (2006). Performance and scalability of a large-scale n-gram based information retrieval system. *Journal of digital information*, 1(5).
283. Milojević, Z. (2009, mart 8). Blumova taksonomija - Škola bez zidova. Preuzeto sa <http://www.skolskidnevnik.net/2009/03/blumova-taksonomija/>
284. Milroy, J., & Milroy, L. (1993). Mechanisms of change in urban dialects: the role of class, social network and gender. *International Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 57–77. doi:10.1111/j.1473-4192.1993.tb00043.x
285. Mindt, I. (2011). *Adjective complementation an empirical analysis of adjectives followed by that-clauses*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co. Preuzeto sa <http://site.ebrary.com/id/10463023>
286. Molenda, M. (2007). Historical Foundations. U J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer, & M. P. Driscoll (ur.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology: Third Edition* (3rd edition., str. 3–20). New York: Routledge.
287. Mott, J. (2010). Envisioning the post-LMS era: the Open Learning Network. *Educause Quarterly*, 33(1), 1–9.
288. Mukherjee, J. (2006). Corpus linguistics and English reference grammars. *Language and Computers*, 55(1), 337–354.

289. Naidu, S. (2006). *e-Learning: A Guidebook of Principles, Procedures and Practices* (2nd edition.). New Delhi: Commonwealth Educational Media Center for Asia. Preuzeto sa <http://www.scribd.com/doc/158528309/e-Learning-Guidebook>
290. Namestovski, Ž. (2013). *Analiza efekata primene obrazovnih softvera na motivisanost nastavnika i učenika u nižim razredima osnovne škole* (doktorska disertacija). Univerzitet u Novom Sadu - Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“, Zrenjanin.
291. Narin, F. (1976). *Evaluative bibliometrics: The use of publication and citation analysis in the evaluation of scientific activity*. Washington, D.C.: Computer Horizons Washington, D. C.
292. Narodna skupština Republike Srbije. Zakon o autorskom i srodnim pravima. Službeni glasnik RS 99/2011 (2011). Preuzeto sa http://www.uds.rs/fileadmin/user_upload/DOCS/Zakon_o_autorskom_i_srodnim_pravima_preciscen_tekst.pdf
293. Narodna skupština Republike Srbije. Zakon o izmenama i dopunama Zakona o visokom obrazovanju. Službeni glasnik RS, br. 93/2012 (2012). Preuzeto sa <http://www.uns.ac.rs/sr/zakon/zakonDopZakona2012.pdf>
294. Narodna skupština Republike Srbije. Zakon o visokom obrazovanju. Službeni glasnik RS 89/2013 (2013). Preuzeto sa <http://www.uns.ac.rs/sr/zakon/ZakonPreciscen.pdf>
295. National Governors Association, & Council of Chief State School Officers. (2013). Common Core State Standards Initiative: Frequently Asked Questions [governmental]. Preuzeto 26. septembra 2013., sa <http://www.corestandards.org/assets/CoreFAQ.pdf>
296. National Science Board. (2012). *Science and Engineering Indicators 2012: Appendix Tables* (str. 809). Arlington, VA: National Science Foundation. Preuzeto od www.nsf.gov/statistics/indicators/appendix/
297. Nature Editorial. (2010). Publish or perish. *Nature*, 467(7313), 252–252. doi:10.1038/467252a
298. Neill, U. S. (2008). Publish or perish, but at what cost? *Journal of Clinical Investigation*, 118(7), 2368–2368. doi:10.1172/JCI36371
299. Nevalainen, T. (2000). Gender Differences in the Evolution of Standard English: Evidence from the Corpus of Early English Correspondence. *Journal of English Linguistics*, 28(1), 38–59. doi:10.1177/00754240022004866
300. Newby, G. (bez datuma). Copyright How-To: Project Gutenberg. Preuzeto 16. mart 2014., sa <http://www.gutenberg.org/>
301. Ni, A. Y. (2013). Comparing the Effectiveness of Classroom and Online Learning: Teaching Research Methods. *JPAE - Journal of Public Affairs Education*, 19(2), 199–216.
302. Nikolić, Božo, Dakić, J., & Ružić-Dimitrijević, L. (2013). Global Educational Space - Similarities and Differences. *Issues in Information Systems*, 14(X), 451–457.
303. Nødgaard-Nielsen, K. (2014, mart 5). German universities now free everywhere, as Lower Saxony ditches tuition fees. Preuzeto 24. aprila 2014., sa <http://universitypost.dk/article/german-universities-now-free-everywhere-lower-saxony-ditches-tuition-fees>
304. Norlin, E., & Travis, T. A. (2008). *E-learning and business plans: national and international case studies*. Lanham, Md.: Scarecrow Press.
305. O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0. Preuzeto 28. maja 2014., sa <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>

306. O'Reilly, T., & Battelle, J. (2009). *Web squared: Web 2.0 five years on* (Tom 20). New York: O'Reilly Media.
307. Oakes, M. P., & Ji, M. (2012). Preface. U M. P. Oakes & M. Ji (ur.), *Quantitative methods in corpus-based translation studies: a practical guide to descriptive translation research*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
308. Orwin, R. G., & Vevea, J. L. (2009). Evaluating Coding Decisions. U *The Handbook of Research Synthesis and Meta-analysis* (Tom 2, str. 177–203). New York: SAGE Publications Ltd.
309. Oster, U. (2010). Using corpus methodology for semantic and pragmatic analyses: What can corpora tell us about the linguistic expression of emotions? *Cognitive Linguistics*, 21(4), 727–763.
310. Ostler, N. (2010). *The Last Lingua Franca: English Until the Return of Babel* (First Edition edition.). New York: Walker & Company.
311. Pajić, D. (2009). Ima li impakt faktor alternativu? Is There an Alternative to the Impact Factor? U *SNTPI '09: zbornik radova* (str. 57–60). Beograd: FIT - Fakultet informacionih tehnologija.
312. Papadimitriou, J. (2012). EU student exchange program short on funds. Preuzeto 24. aprila 2014., sa <http://www.dw.de/eu-student-exchange-program-short-on-funds/a-16339125>
313. Parke, M. (2012). Mobile SCORM – Make way for HTML5! Preuzeto 19. juna 2014., sa <http://maryparke.com/archives/196>
314. Partington, A., Duguid, A., & Taylor, C. (2013). *Patterns and meanings in discourse: theory and practice in corpus-assisted discourse studies (CADS)*.
315. Pearce, W. J. (2010). Citations: too many, or not enough. *Scientist*, 24(8), 29.
316. Pejčić-Tarle, S., Čičević, S., Davidović, M., Petrović, D., & Bojković, N. (2007). *e-Učenje u teoriji i praksi: Priručnik za jednostavno kreiranje on-line kurseva*. Beograd: Saobraćajni fakultet Univerziteta u Beogradu, WUS Austria. Preuzeto sa http://www.sf.bg.ac.rs/downloads/katedre/drus_nauke/eUcenje_prirucnik.pdf
317. Peschl, M. F. (2006). The Challenge of Triggering Profound Processes of Understanding in Microlearning Environments. Theoretical Foundations and a Case Study for a "Microlearning Laboratory" (On Microlearning). U T. Hug (ur.), *Microlearning: emerging concepts, practices and technologies ; proceedings of microlearning 2005 ; learning & working in new media environments* (str. 23–36). Innsbruck: Innsbruck University Press.
318. Pfeffer, T. (2012). *Virtualization of Universities: Digital Media and the Organization of Higher Education Institutions*. New York, NY: Springer. Preuzeto sa <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2065-1>
319. Pijetlović, D., & Volodina, E. (2013). Developing Swedish Spelling Exercises on the ICALL Platform Lärka. U L. Bradley & S. Thouésny (ur.), *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future* (str. 211–217). Dublin Ireland: Research-publishing.net. doi:10.14705/rpnet.2013.000163
320. Piper, C. (2008). Blended Teaching: Hybrid vs. Blended Learning. Preuzeto sa <http://hybridteaching.blogspot.com/2008/01/hybrid-vs-blended-learning.html>
321. Popović, P., Mitrović, R., & Jelić, M. (2011). Razvoj nacionalne infrastrukture kvaliteta. *Industrija*, 39(3), 223–245.
322. Potthast, M., Stein, B., Barrón-Cedeño, A., & Rosso, P. (2010). An evaluation framework for plagiarism detection. U *Proceedings of the 23rd international conference on computational linguistics: Posters* (str. 997–1005). Beijing, China: Association for Computational Linguistics.
323. Prčić, T. (2005). *Engleski u srpskom*. Novi Sad: Zmaj.

324. Prčić, T. (2014). Building contact linguistic competence related to English as the nativized foreign language. *System*, 42, 143–154. doi:10.1016/j.system.2013.11.007
325. Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
326. Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of documentation*, 25(4), 348–349.
327. Pullum, G. K. (1991). *The Great Eskimo Vocabulary Hoax and Other Irreverent Essays on the Study of Language*. University of Chicago Press.
328. Putnik, Z. (2013). *Prilozi razvoju elektronskog učenja – Mogućnosti konverzije nastavnih aktivnosti i materijala u elektronski oblik* (doktorska disertacija). Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Departman za matematiku i informatiku, Novi Sad. Preuzeto sa [http://www.cris.uns.ac.rs/DownloadFileServlet/Disertacija139566027603991.pdf?controlNumber=\(BISIS\)85752&fileName=139566027603991.pdf&id=1623](http://www.cris.uns.ac.rs/DownloadFileServlet/Disertacija139566027603991.pdf?controlNumber=(BISIS)85752&fileName=139566027603991.pdf&id=1623)
329. Quirk, C. B., & Udupa, R. U. (2013, avgust 6). Parallel fragment extraction from noisy parallel corpora.
330. Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive grammar of the english language* (2nd Revised edition edition (May 1985)). London [etc.]: Longman.
331. Ramsden, P. (2010). *Learning to teach in higher education*. London; New York: RoutledgeFalmer.
332. Rationalism. (2014). U *Wikipedia, the free encyclopedia*. Preuzeto sa <http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Rationalism&oldid=603786140>
333. Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A., & Punie, Y. (2009). Learning 2.0: The impact of Web 2.0 innovations on education and training in Europe. *Final Report. European Commission-Joint Research Center-Institute for Perspective Technological Studies, Seville*.
334. Reiser, R. A. (2012). *Trends and issues in instructional design and technology*. Boston ; Munich [u.a.]: Pearson.
335. Renouf, A. (2002). The Time Dimension in Modern English Corpus Linguistics. *Language and Computers*, 42(1), 27–41.
336. Reynolds, G. H. (2012). *The higher education bubble*. New York: Encounter Books.
337. Rider, S., Hasselberg, Y., & Waluszewski, A. (2012). *Transformations in Research, Higher Education and the Academic Market: The Breakdown of Scientific Thought (Higher Education Dynamics)* (2013 edition.). Springer.
338. Rissanen, M. (2000). The World of English Historical Corpora. *Journal of English Linguistics*, 8(1), 7–20.
339. Ritzen, J. M. M. (2009). *A chance for European universities or, Avoiding the looming university crisis in Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press. Preuzeto sa <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=331940>
340. Roberts, T. S. (2005). *Computer-supported collaborative learning in higher education*. Hershey, PA: Idea Group Pub.
341. Rogers, P. L. (2002). *Designing instruction for technology-enhanced learning*. Hershey, PA: Idea Group. Preuzeto sa <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=66126>
342. Römer, U. (2011). Corpus research applications in second language teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 205–225.

343. Rosenberg, M., Moore, K., Hanfland, F., Shank, P., Young, L., Dublin, L., ... Corry, M. (2007). *The eLearning Guild's Handbook of e-Learning Strategy*. Santa Rosa, CA: The eLearning Guild. Preuzeto od www.elearningguild.com
344. Roth, F., & Thum, A.-E. (2010). *The Key Role of Education in the Europe 2020 Strategy*. Centre for European Policy Studies. Preuzeto sa <http://www.ceps.eu/ceps/dld/3827/pdf>
345. Rovai, A. P., & Barnum, K. T. (2007). On-line course effectiveness: An analysis of student interactions and perceptions of learning. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 18(1), 57–73.
346. Ruhe, V., & Zumbo, B. D. (2009). *Evaluation in distance education and e-learning: the unfolding model*. New York: Guilford Press.
347. Russell, M. C., & Chaparro, B. S. (2001). Exploring effects of speed and font size with RSVP. U *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting* (Tom 45, str. 640–644). New York: SAGE Publications.
348. Saračević, M. (2011). Uticaj stilova učenja na oblikovanje i efikasnost e-učenja. Preuzeto 3. maja 2014., sa <http://cnx.org/content/m37060/latest/>
349. Saračević, M., Mašović, S., & Kamberović, H. (2012). Primena projektnog menadžmenta i instrukcionog dizajna u implemetaciji e-učenja na univerzitetu. U *Zbornik radova sa Međunarodne naučne konferencije MENADŽMENT 2012* (str. 619–625). Mladenovac, Srbija: International Scientific Conference: Management. Preuzeto sa http://www.meste.org/konf/Arhiva/Man_2012/pdf/RADOVI/Saracevic%20M.pdf
350. Schell, J. (2012a). Student Resistance to Flipped Classrooms. Preuzeto sa <http://blog.peerinstruction.net/2012/03/02/peer-instruction-and-student-resistance-to-interactive-pedagogy/>
351. Schell, J. (2012b). How one professor motivated students to read before a flipped class, and measured their effort. Preuzeto sa <http://blog.peerinstruction.net/2012/09/04/how-one-professor-motivated-students-to-read-before-a-flipped-class-and-measured-their-effort/>
352. Schierenbeck, C. (2012). *Fixing Higher Education: A Business Manager's Take on How to Boost Productivity in Higher Education*. New York: Springer Gabler.
353. Schmortte, S. (1996). MARKETING: Big Mac im Hörsaal. Preuzeto 24. aprila 2014., sa http://www.focus.de/finanzen/news/marketing-big-mac-im-hoersaal_aid_161206.html
354. Schneider, J. (2013a). Financing Change: School Time and Money [educational]. Preuzeto 13. jula 2013., sa <http://www.chalkbored.com/students-problems-with-classroom-lectures.htm>
355. Schneider, J. (2013b). Lectures - Problems for Students: Inefficiency, Notes, Boredom [educational]. Preuzeto 13. jula 2013., sa <http://www.chalkbored.com/students-problems-with-classroom-lectures.htm>
356. Schneider, S. (2007). *Reduced parenthetical clauses a corpus study of spoken French, Italian and Spanish*. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins. Preuzeto sa <http://site.ebrary.com/id/10161070>
357. Schregle, J. (1981). Comparative industrial relations: Pitfalls and potential. *International Labour Review*, 120, 15–30.
358. Schulmeister, R., & Metzger, C. (ur.). (2011). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten: Eine empirische Studie*. Münster, Westf. Waxmann.
359. Sedlak, O., Tumbas, P., & Matković, P. (2008). Relevantni aspekti analize efikasnosti bolonjskih studija. U *Zbornik radova sa XIV Skupa Trendovi razvoja:*

- Efikasnost i kvalitet bolonjskih studija* (str. 74–77). Kopenik: Fakultet tehničkih nauka Novi Sad.
360. Selingo, J. (2012). Fixing College Through Lower Costs and Better Technology. *The New York Times*. Preuzeto sa <http://www.nytimes.com/2012/06/26/opinion/fixing-college-through-lower-costs-and-better-technology.html>
361. Selingo, J. J. (2013). *College (un)bound: the future of higher education and what it means for students*.
362. Shepherd, C. (2012). *The New Learning and Technology Architecture: Ten Trends from Leading Companies (Learning Insights Report 2012)*. Brighton: KINEO, e-learning age.
363. Shergill, H. K. (2012). *Experimental Psychology*. PHI Learning Pvt. Ltd.
364. Simpson, J. (ur.). (2013). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (Reprint edition.). Milton Park, Abingdon, UK ; New York: Routledge.
365. Simpson-Vlach, R., & Ellis, N. C. (2010). An Academic Formulas List: New Methods in Phraseology Research. *Applied Linguistics*, 31(4), 487–512. doi:10.1093/applin/amp058
366. Sinanović, N. (2012). Finansiranje od danas do sutra. Preuzeto 25. juna 2014., sa <http://www.rts.rs/page/stories/sr/story/125/Dru%C5%A1tvo/1179076/Finansiranje+od+danas+do+sutra.html>
367. Sinanović, N. (2013). Promene u načinu predavanja na fakultetima. Preuzeto 25. juna 2014., sa <http://www.rts.rs/page/stories/sr/story/125/Dru%C5%A1tvo/1247510/Promene+u+na%C4%8Dinu+predavanja+na+fakultetima.html>
368. Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
369. Sinclair, J. (1996, maj). Preliminary Recommendations on Corpus Typology. Preuzeto 02. oktobar 2013., sa <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/corpusstyp/corpusstyp.html>
370. Sinclair, J. (ur.). (1987). *Collins Cobuild Looking Up: An Account of the Cobuild Project in Lexical Computing*. London: Collins CoBUILD.
371. Sinclair, J. (ur.). (2004). *How to Use Corpora in Language Teaching*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
372. Sinclair, J., & Renouf, A. (1988). Lexical Syllabus for Language Learning. U R. Carter & M. McCarthy (ur.), *Vocabulary and language teaching* (str. 140–160). London: Longman.
373. Smith, D. W. (2009). Writing Fast Equals Writing Better. Preuzeto sa <http://www.ninc.com/blog/index.php/archives/meet-dean-wesley-smith>
374. Somers, H. (2003). Translation Memory Systems. U H. Somers (ur.), *Computers and translation a translator's guide* (str. 31–47). Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins.
375. Southerland, R., & Katamba, F. (1997). Language in Social Contexts. U W. O'Grady, J. Archibald, & F. Katamba (ur.), *Contemporary Linguistics: An Introduction* (3rd Edition., str. 540–590). Pearson: Longman.
376. Staal, J. F. (1974). The origin and development of linguistics in India. *Hymes*, 63–74.
377. Stanković, D., & Stoimenov, L. (2010). Hibridni model nastave uz primenu najnovijih informaciono-komunikacionih tehnologija. U *Zbornik radova sa 18. Telekomunikacionog foruma TELFOR 2010*. Beograd: Društvo za telekomunikacije, Beograd; Elektrotehnički fakultet Univerziteta u Beogradu.

378. Steger, H. (1989). Sprache im Wandel. *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 20(63), 3–31.
379. Stevenson, M. P., & Liu, M. (2010). Learning a language with web 2.0: Exploring the use of social networking features of foreign language learning websites. *Calico Journal*, 27(2), 233–259.
380. Stoecker, D. (2013). *eLearning - Konzept und Drehbuch Handbuch für Medienautoren und Projektleiter*. Berlin: Springer.
381. Summers, L. H. (2012). What You (Really) Need to Know. *The New York Times*. Preuzeto sa <http://www.nytimes.com/2012/01/22/education/edlife/the-21st-century-education.html>
382. Sutter, G. D., & Van de Velde, M. (bez datuma). Do the mechanisms that govern syntactic choices differ between original and translated language? A corpus-based translation study of PP extraposition in Preuzeto 8. aprila 2014., sa https://www.academia.edu/1350939/Do_the_mechanisms_that_govern_syntactic_choices_differ_between_original_and_translated_language_A_corpus-based_translation_study_of_PP_extraposition_in_
383. Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
384. Swarts, J. (2012). New modes of help: Best practices for instructional video. *Technical Communication*, 59(3), 195–206.
385. Swift, J. (1712). *A Proposal for Correcting, Improving and Ascertaining the English Tongue: In a Letter to the Most Honourable Robert, Earl of Oxford and Mortimer, Lord High Treasurer of Great Britain*. Benj. Tooke.
386. Šefer, J. P. (1998). Ograničenja pozitivističke paradigme i alternativa u istraživanju obrazovanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, (30), 321–334.
387. Šehović, E. (2013). *Digitalni repozitorijumi i mogućnosti integrisanja sa alatima i sistemima za e-učenje*. Fakultet tehničkih nauka, Čačak, Čačak. Preuzeto sa <http://www.ftn.kg.ac.rs/download/SIR/SIR%20Emir%20Sehovic.pdf>
388. Šilić, A., Chauchat, J.-H., Bašić, B. D., & Morin, A. (2007). N-grams and morphological normalization in text classification: A comparison on a Croatian-English parallel corpus. U *Progress in Artificial Intelligence* (str. 671–682). Springer.
389. Šipka, P. (1998). Eysenckov doprinos meren bibliometrijski. *Psihologija*, 31, 271–286.
390. Tanskanen, K. (2004). Dialogical coherence? Patterns of cohesion in face-to-face conversation and e-mail mailing list messages. U K. Aijmer & A.-B. Stenström (ur.), *Discourse Patterns in Spoken and Written Corpora* (str. 89 – 110). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing.
391. Tao, H., & McCarthy, M. J. (2001). Understanding non-restrictive which-clauses in spoken English, which is not an easy thing. *Language Sciences*, 23(6), 651–677. doi:10.1016/S0388-0001(00)00026-7
392. Taylor, R. L., & Stanton, A. D. (2009). Academic Publishing and Teaching Effectiveness: An Attitudinal Study of AACSB Accredited Business School Faculty. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 15(2), 93–104.
393. The Associated Press. (2014). Borrowing Rises for Autos and Student Loans. *The New York Times*. Preuzeto sa <http://www.nytimes.com/2014/03/08/your-money/borrowing-rises-for-autos-and-student-loans.html>
394. The World Bank. (2014). GDP per capita [International Organization]. Preuzeto 25. aprila 2014., sa

- http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.PP.CD?order=wbapi_data_value_2012+wbapi_data_value+wbapi_data_value-last&sort=desc
395. Thies, A. P. (1999). The neuropsychology of learning styles. U *National Forum of Applied Educational Research Journal* (Tom 13, str. 50–62). National Forum of Applied Educational Research Journal.
 396. Thomas, G. (2011). *How to do your case study: a guide for students and researchers*. Los Angeles, Calif.; London: SAGE.
 397. Tognini-Bonelli, E. (2001). *Studies in Corpus Linguistics, Volume 6 : Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam, NLD: John Benjamins Publishing Company. Preuzeto sa <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10463014>
 398. Tono, Y. (2011). TaLC in action: recent innovations in corpus-based English language teaching in Japan. U *New trends in corpora and language learning* (str. 3–25). London: Continuum.
 399. Topatan, K., Wang, Z., Mitra, R. R., Malinowski, M. M., & Zhang, W. (2010). Indexing and searching dynamically changing search corpora.
 400. Topatan, K., Wang, Z., Mitra, R. R., Malinowski, M. M., & Zhang, W. (2013). Indexing and searching dynamically changing search corpora.
 401. Trelles, O., Prins, P., Snir, M., & Jansen, R. C. (2011). Big data, but are we ready? *Nature Reviews Genetics*, 12(3), 224–224.
 402. Trnavac, N., & Đorđević, J. (1998). *Pedagogija* (osmo izdanje.). Beograd: Naučna knjiga.
 403. Tu, C.-H., & McIsaac, M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *The American Journal of Distance Education*, 16(3), 131–150.
 404. Tuning Project. (2006). Tuning General Brochure, English version. European Union Directorate of Education and Culture, Brussels. Preuzeto sa http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_final_version.pdf
 405. Uchiyama, K. P., & Radin, J. L. (2009). Curriculum mapping in higher education: A vehicle for collaboration. *Innovative Higher Education*, 33(4), 271–280.
 406. Ukpo, E. O. (2006). Support for distance learners in a Nigerian distance education programme. *Open Learning*, 21(3), 253–261. doi:10.1080/02680510600953237
 407. UW Learning Technology Center. (2014). Hybrid Courses: About Hybrid. Preuzeto 25. maj 2014., sa http://www4.uwm.edu/ltc/hybrid/about_hybrid/index.cfm
 408. Vargo, J., Nesbit, J. C., Belfer, K., & Archambault, A. (2003). Learning object evaluation: computer-mediated collaboration and inter-rater reliability. *International Journal of Computers and Applications*, 25(3), 198–205.
 409. Veljić, J. (2010). Sporovi i sukobi u visokom školstvu Srbije. *Republika - Glasilo građanskog samooslobođanja*, XXII(470-471). Preuzeto sa <http://www.republika.co.rs/470-471/23.html>
 410. Vlada Republike Srbije - Ministarstvo prosvete i nauke. Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. Službeni glasnik RS 107/2012 (2012). Preuzeto sa <http://www.ff.uns.ac.rs/Files/StrategijaObrazovanja.pdf>
 411. Volodina, E., & Kokkinakis Johansson, S. (2013). Compiling a corpus of CEFR-related texts. U *Proceedings of the Language Testing and CEFR conference* (str. 248–259). Antwerpen, Belgium: Universiteit Antwerpen. Preuzeto od www.ua.ac.be/LT-CEFR2013
 412. Vrasidas, C. (2000). Constructivism versus objectivism: Implications for interaction, course design, and evaluation in distance education. *International Journal of Educational Telecommunications*, 6(4), 339–362.

413. Vukasović, M., Babin, M., Ivošević, V., Lažetić, P., & Miklavič, K. (2009). *Finansiranje visokog obrazovanja u Jugoistočnoj Evropi: Albanija, Crna Gora, Hrvatska, Slovenija, Srbija*. (M. Vukasović, Prir.). Beograd: Centar za obrazovne politike.
414. Wagner, E. (2006). A Tale of Two Industries. *The Linguist*, 45(2), 48–49.
415. Wang, S., & Vásquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? *Calico Journal*, 29(3), 412–430.
416. Warren, J. (2003). Changing community and technical college curricula to a learning outcomes approach. *Community College Journal of Research & Practice*, 27(8), 721–730.
417. Wasow, T., & others. (2002). *Postverbal behavior*. Center for the Study of Language and Inf.
418. Weinberg, B. H. (2004). Predecessors of scientific indexing structures in the domain of religion. U *Second Conference on the History and Heritage of Scientific and Technical Information Systems* (str. 126–134).
419. West, M. P. (1953). *A General Service List of English Words. With semantic frequencies and a supplementary word-list for the writing of popular science and technology. Compiled and edited by M. West. (Revised and enlarged edition.)*. London: Longmans, Green & Co.
420. Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (Expanded 2nd Edition.). Alexandria: ASCD. Preuzeto sa <http://www.SLQ.ebib.com.au/patron/FullRecord.aspx?p=280441>
421. Wikberg, K. (2004). English Metaphors and Their Translation: the Importance of Context. U K. Aijmer & A.-B. Stenström (ur.), *Discourse Patterns in Spoken and Written Corpora* (str. 245 – 265). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing.
422. Wilcock, G. (2009). *Introduction to linguistic annotation and text analytics*. [San Rafael, Calif.]: Morgan & Claypool Publishers. Preuzeto sa <http://www.morganclaypool.com/doi/abs/10.2200/S00194ED1V01Y200905HLT003>
423. Willis, J. R., Willis, D., Powell, D., Ridgers, C., & Allen, J. (1989). *Collins COBUILD English course 2: Teacher's book*. London: Collins.
424. Willis, J., & Willis, D. (1989). *Collins Cobuild English Course*. London, UK: HarperCollins.
425. Wong, M. L.-Y. (2006). Corpora and intuition: a study of Mandarin Chinese adverbial clauses and subjecthood. *Corpora*, 1(2), 187–216. doi:10.3366/cor.2006.1.2.187
426. Wright, J. (1898). *The English dialect dictionary, being the complete vocabulary of all dialect words still in use, or known to have been in use during the last two hundred years;*. London [etc.] H. Frowde; New York, G.P. Putnam's Sons. Preuzeto sa <http://archive.org/details/cu31924088038413>
427. Xunfeng, X., & Kaweck, R. (2005). Trilingual corpus and its use for the teaching of reading comprehension in French. U M. Mahlberg, P. Danielsson, & G. Barnbrook (ur.), *Meaningful texts: the extraction of semantic information from monolingual and multilingual corpora* (str. 222–228). London: Continuum.
428. Yli-Jokipii, H., & Jorgensen, P. E. F. (2004). Academic journalese for the Internet: a study of native English-speaking editors' changes to texts written by Danish and Finnish professionals. *Journal of English for Academic Purposes*, 3(4), 341–359. doi:10.1016/j.jeap.2004.07.006

429. Young, J. R. (2013). *Beyond the MOOC Hype: A Guide to Higher Education's High-Tech Disruption* (Kindle edition.). The Chronicle of Higher Education.

Hiperlinkovi

- ¹ [bnc] British National Corpus: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>
- ² Penn Treebank Project: <http://www.cis.upenn.edu/~treebank/home.html>
- ³ TextSTAT :: Niederländische Philologie FU Berlin: <http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/en/textstat/>
- ⁴ Moodle - Open-source learning platform | Moodle.org: <https://moodle.org/>
- ⁵ Sakai | Home: <http://sakaiproject.org/>
- ⁶ Blackboard: <http://uki.blackboard.com/sites/international/globalmaster/>
- ⁷ Second Life Official Site - Virtual Worlds, Avatars, Free 3D Chat: <http://secondlife.com/>
- ⁸ ProtonMedia « 3D Virtual Collaboration and Learning in the Cloud: <http://www.protonmedia.com/>
- ⁹ OpenSim: http://opensimulator.org/wiki/Main_Page
- ¹⁰ Open Cobalt Website: <http://www.opencobalt.org/>
- ¹¹ SLOODLE: Simulation-Linked Object-Oriented Dynamic Learning Environment:
<https://www.sloodle.org/>
- ¹² Knewton - The World's Leading Adaptive Learning Technology Provider: <http://www.knewton.com/>
- ¹³ ReCourse Learning Design Editor: <http://tencompetence-project.bolton.ac.uk/ldauthor/index.html>
- ¹⁴ RELOAD Project: Learning Design Editor: <http://www.reload.ac.uk/ldeditor.html>
- ¹⁵ OpenGLM | Free Home & Education software downloads at SourceForge.net:
<http://sourceforge.net/projects/openglm/>
- ¹⁶ TinyMCE - Home: <http://www.tinymce.com/>
- ¹⁷ Text Editor – Moodle Docs: http://docs.moodle.org/22/en/Text_editor
- ¹⁸ ILIAS e-Learning Feature Wiki:
http://www.ilias.de/docu/goto_docu_wiki_1357_Using_CKEditor_for_ILIAS_Page_Editor.html
- ¹⁹ Active Presenter Professional Edition - Advanced Screencast & Rapid eLearning Authoring Tool:
<http://atomisystems.com/activepresenter/pro-edition/>
- ²⁰ Adobe Captivate 8 | Elearning Software, Screen Capture, Mobile Learning, HTML5 Publishing:
<http://www.adobe.com/products/captivate.edu.html>
- ²¹ Articulate Storyline - Online Training Software: <https://www.articulate.com/products/storyline-overview.php>
- ²² Composica Overview: <http://www.composica.com/product/>
- ²³ Dictera: http://dictera.com/CAPS/jsp/website/what_dictera.jsf
- ²⁴ Claro Overview: <http://www.dominknow.com/features.cfm>
- ²⁵ CourseLab: http://www.courselab.com/view_doc.html?mode=doc&doc_id=5799960992579148560
- ²⁶ EAD Builder | Software to create online courses: <http://www.eadbuilder.com.br/en/home>
- ²⁷ e-Learning Software – Easygenerator: <http://www.easygenerator.com/>
- ²⁸ EasyProf: <http://www.easyprof.com/en/>
- ²⁹ Knowledge Quest: Products: http://www.knowledgequest.com/KQProducts_ea.asp
- ³⁰ gomo learning | Responsive multi-device e-learning authoring tool: <http://www.gomolearning.com/>
- ³¹ INOVAE – Home: <http://www.inovae.net/en/>
- ³² iSpring Suite | Supercharged Authoring Toolkit for E-Learning: <http://www.ispringsolutions.com/ispring-suite>
- ³³ Lectora Inspire | eLearning Software and Authoring Tool: <http://lectora.com/e-learning-software/>
- ³⁴ LECTURNITY - capture your screen with audio, video and more to create presentations, product demos, training and online lectures: <http://www.lecturnity.com/en/lecturnity/overview-com/>
- ³⁵ Litmos Author: Easy Online Training & Learning Management System: <https://www.litmosauthor.com/>
- ³⁶ Luminosity Studio - eLearning authoring in HTML5: <http://www.cm-group.co.uk/products/luminosity-studio/>
- ³⁷ Visual Development of HTML5 and Windows Applications with Opus Pro from Digital Workshop:
<http://www.digitalworkshop.com/products/opus-pro.shtml>
- ³⁸ Podium – e-Learning Software and Authoring Tool: <http://www.authoronpodium.com/podium/>
- ³⁹ SoftChalk – E-Learning Authoring Tool Content Authoring Software: <http://softchalk.com/>
- ⁴⁰ SumTotal Systems: <http://tb.sumtotalsystems.com/>
- ⁴¹ SmartBuilder | Elearning Authoring Tool Overview: <http://www.smartbuilder.com/product/features>
- ⁴² Thinking Cap®: <http://www.thinkingcap.com/studio/studio.htm>
- ⁴³ ZebraZapps: <https://zebrazapps.com/>
- ⁴⁴ Active Presenter Free Edition - Advanced Screencast & Rapid eLearning Authoring Tool:
<http://atomisystems.com/activepresenter/free-edition/>
- ⁴⁵ Adapt Learning Project Community: <https://community.adaptlearning.org/>
- ⁴⁶ CALI Author | CALI - Your partner in legal education and technology: <http://www.cali.org/caliauthor>

- 47 CourseLab Free: http://www.courselab.com/view_doc.html?mode=doc&doc_id=5799960992579148561
- 48 iSpring Free e-Learning Suite: <http://www.ispringsolutions.com/free-elearning-suite>
- 49 Microsoft Learning Content Development System: Create online courses and Silverlight Learning Snacks with LCDS: <http://www.microsoft.com/learning/en-us/lclds-tool.aspx>
- 50 eXe: <http://exelearning.org/>
- 51 MOS Solo, Outil-auteur performant de MOS - MindOnSire | MOS - MindOnSite SA: <http://www.mindonsite.com/en/produits/mos-solo/>
- 52 Learning Tools - Multimedia Learning Object Authoring Tool: <http://www.learningtools.arts.ubc.ca/mloat.htm>
- 53 RELOAD Project: Editor: http://www.reload.ac.uk/editor_eclipse.html
- 54 Udutu | Get Information about Online Course Authoring Tool: http://www.udutu.com/solutions_udutu.html
- 55 Wink - [Homepage]: <http://www.debugmode.com/wink/>
- 56 Xerte - Open Source E-Learning Developer Tools: <http://www.nottingham.ac.uk/~cczjrt/Editor/>
- 57 xical.org: <http://www.xical.org/>
- 58 Coursera: <https://www.coursera.org/>
- 59 Udacity: <https://www.udacity.com/>
- 60 edX: <https://www.edx.org/>
- 61 The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring (2001) – IMDb: http://www.imdb.com/title/tt0120737/?ref_=chttp_tt_11
- 62 American Council on Education (ACE), College Credit Recommendation Service (CREDIT): <http://www.acenet.edu/news-room/Pages/College-Credit-Recommendation-Service-CREDIT.aspx>
- 63 MOOC2DEGREE | Free Online Courses for College Credit Toward A Degree: <http://www.mooc2degree.com/index.php>
- 64 Knowledge Network of Trinidad and Tobago: <https://knowledge.tt/>
- 65 Corpus Linguistics: method, analysis, interpretation – Lancaster University – Future Learn: <https://www.futurelearn.com/courses/corpus-linguistics>
- 66 Moodle Mobile – Android Apps on Google Play: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.moodle.moodlemobile>
- 67 Moodle Mobile on the App Store on iTunes: <https://itunes.apple.com/en/app/moodle-mobile/id633359593?mt=8>
- 68 iWebTutor on the AppStore on iTunes: <https://itunes.apple.com/us/app/iwebtutor/id642790207?mt=8>
- 69 i-Scire on the AppStore on iTunes: <https://itunes.apple.com/en/app/i-scire/id474541670?mt=8>
- 70 The Times Higher Education World University Rankings' Arts and Humanities 2011 table: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2011-12/subject-ranking/subject/arts-and-humanities>
- 71 QS World University Rankings – 2011: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2011#sorting=rank+region=+country=+faculty=+stars=false+search=>
- 72 Curriculum für das Masterstudium English Language and Linguistics, University of Vienna, Department of English: <http://anglistik.univie.ac.at/studieninteressierte/studienangebot/curriculum-english-language-and-linguistics/>
- 73 Courses taught by Privatdozent Mag. Dr. Gunther Kaltenböck, M.A., University of Vienna, Department of English: <http://anglistik.univie.ac.at/home/staff-members/kaltenboeck/teaching/>
- 74 Events organized by the Institute for Corpus Linguistics and Text Technology: <http://www.oeaw.ac.at/icltt/events>
- 75 Studienangebot an der MedUni Wien: <http://www.meduniwien.ac.at/homepage/content/studium-lehre/studienangebot/>
- 76 Curriculum for the Master of Arts programme in English and American Studies at the Faculty of Humanities of the University of Innsbruck: <http://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/studienplaene/english-version/master-of-arts-programme-in-english-and-american-studies.pdf>
- 77 Für Studierende, Medizinische Universität Innsbruck: <https://www.i-med.ac.at/studium/studierende/index.html.de>
- 78 Curriculum für das Masterstudium Anglistik/Amerikanistik mit Schwerpunkt Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft oder Kulturwissenschaft an der Karl-Franzens-Universität Graz: https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=273071
- 79 Einführungen in die Korpuslinguistik, Karl-Franzens-Universität Graz: http://www.uni-graz.at/stefan.schneider/didattica/tesi/einfuehrungen_korpuslinguistik.htm
- 80 Studienangebot, Medizinische Universität Graz: <http://www.medunigratz.at/studienangebot>
- 81 Studien auf Technische Universität Wien: <http://studium.tuwien.ac.at/studien/>

- ⁸² POSTGRADUATE STUDIES, The Faculty of English Language and Literature:
<http://en.enl.uoa.gr/postgraduatestudies.html>
- ⁸³ Ling3-572 New Technologies in Language Education: the Use of Language Corpora, School of English - Aristotle University of Thessaloniki: http://www.enl.auth.gr/course_en.asp?Id=125
- ⁸⁴ Ling2-523 Linguistic Theories: Theories of Language Change, School of English - Aristotle University of Thessaloniki: http://www.enl.auth.gr/course_en.asp?Id=137
- ⁸⁵ Laurea Magistrale Degree in EUROPEAN LITERATURE AND PHILOLOGIES:
http://www.unipi.it/index.php/ects/ects?ects_id=WLF-LM
- ⁸⁶ Master's Degree in Linguistics, Literature and Translation: <http://en.uniroma1.it/node/12806/masters-degree-linguistics-literature-and-translation>
- ⁸⁷ CORSI DI LAUREA: http://www.studiumanistici.unimi.it/CorsiDiLaurea/2012/index_ITA_HTML.html
- ⁸⁸ Second Cycle degree in Modern Philology IA1862:
<http://en.didattica.unipd.it/offerta/2012/SU/IA1862/2012>
- ⁸⁹ Laurea Magistrale (equivalent to Master of Science) programmes, Politecnico di Milano:
<http://www.polinternational.polimi.it/educational-offer/laurea-magistrale-equivalent-to-master-of-science-programmes/>
- ⁹⁰ Corsi di Laurea triennali e Magistrali, Dottorati di Ricerca e seminari legati ai Centri di Ricerca, Alma Mater Studiorum Università di Bologna: <http://www.lingue.unibo.it/it/attivita-didattica>
- ⁹¹ Corpus Linguistics: The SiBol Group, Alma Mater Studiorum Università di Bologna:
http://www3.lingue.unibo.it/blog/clb/?page_id=6
- ⁹² Corsi di laurea magistrali - anno accademico 2012/13, Università degli Studi Firenze:
<http://www.unifi.it/vp-10145-corsi-di-laurea-magistrali-anno-accademico-2012-13.html>
- ⁹³ Manuel Barbera, Materiali didattici: Linguistica dei corpora e linguistica dei corpora italiana. Un'introduzione: <http://www.dipartimentolingue.unito.it/corino/OSS-Materiali.asp>
- ⁹⁴ Letteratura e filologia moderna, Linguistica, Scuola Normale Superiore:
<http://www.sns.it/didattica/lettere/linguistica/>
- ⁹⁵ Lauree magistrali A.A. 2012/2013: <http://www.studenti.unige.it/offertaformativa/laureemagistrali/>
- ⁹⁶ Elementi di linguistica computazionale e traduzione assistita:
<http://www.lingue.unige.it/?op=people&user=319&sub=userprogramme&programme=2094>
- ⁹⁷ Postlaurea, Master Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Napoli Federico II:
<http://www.unina.it/studentididattica/postlaurea/master/elenco.jsp?fac=030000>
- ⁹⁸ Benvenuti sul sito dell'unità operativa master e IFTS: <http://portale.unipa.it/amministrazione/area1/uoa03/>
- ⁹⁹ Lingua Inglese 1 LM, Università degli Studi Tor Vergata:
<http://didattica.uniroma2.it/informazioni/index/insegnamento/151496-Lingua-Inglese-1-Lm>
- ¹⁰⁰ Programmi post laurea dell'Area Lingue, Università Cattolica del Sacro Cuore: <http://www.unicatt.it/la-cattolica-per-chi-e-gia-laureato-lingue>
- ¹⁰¹ Corsi di laurea magistrale, Politecnico di Torino:
https://didattica.polito.it/pls/portal30/sviluppo.offerta_formativa.lauree?p_tipo_cds=Z&p_elenco=T&p_lang=IT
- ¹⁰² Lingue, letterature e culture europee e americane, Università degli Studi di Bari:
http://www.uniba.it/ateneo/facolta/lingue/didattica/insegnamenti/programmi-insegnamenti/ii-livello/lingue-e-letterature-moderne-lm-37/lingue-letterature-e-culture-europee-e-americane?b_start:int=0
- ¹⁰³ Master di I e II livello, Università degli Studi di Ferrara: <http://www.unife.it/formazione-postlaurea/master-perfezionamento-formazione/2012-13/master/master-di-i-e-ii-livello>
- ¹⁰⁴ Academic Programs, Università degli Studi di Milano-Bicocca:
<http://www.unimib.it/go/45302/Home/English/Academic-Programs>
- ¹⁰⁵ Master Universitari, Università degli Studi di Parma: <http://www.unipr.it/didattica/post-laurea/master-universitari/master-universitari-aa-20132014>
- ¹⁰⁶ Laboratorio di lingua inglese Università degli Studi di Parma:
<http://www.unipr.it/ugov/degrecourse/47063>
- ¹⁰⁷ Linguistica Applicata, Università di Pavia - Dipartimento di Studi Umanistici - Lingua inglese:
<http://studiumanistici.unipv.it/?pagina=corsi&id=18204>
- ¹⁰⁸ Corpora e variazione linguistica, Corsi in Inglese Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Pavia: <http://studiumanistici.unipv.it/?pagina=corsi&id=18149>
- ¹⁰⁹ QUANTITATIVE METHODS AND CORPORA IN LINGUISTIC RESEARCH, Università degli Studi di Pavia: <http://studiumanistici.unipv.it/diplinguistica/pagina.php?id=281>
- ¹¹⁰ Degree course in Modern languages and literature [LM-37] D. M. 270/2004, Università degli Studi di Perugia: <http://www.unipg.it/en/courses/bachelor-master-degrees/course-catalogue-2013-14?task=ricerca.display&controller=corso&layout=default&corso=581&tab=DID>
- ¹¹¹ Master universitari, Università degli Studi di Siena: <http://www.unisi.it/didattica/master-universitari>

- ¹¹² MA in English / ANGLISZIKA MESTERKÉPZÉSI SZAK (MA), Eötvös Loránd Tudományegyetem: http://seaswiki.elte.hu/@api/deki/files/222/=anglisztika_MA.pdf
- ¹¹³ MA in American studies / AMERIKANISZIKA MESTERKÉPZÉSI SZAK (MA)), Eötvös Loránd Tudományegyetem: http://seaswiki.elte.hu/@api/deki/files/223/=amerikanisztika_MA.pdf
- ¹¹⁴ Intézetek, tanszékek, központok, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi: <http://www.arts.u-szeged.hu/karunkrol/intezetek-tanszekek/intezetek-tanszekek?folderID=14393&objectParentFolderId=14393>
- ¹¹⁵ MA in English Studies, University of Szeged: <http://www.u-szeged.hu/english-studies-ma?folderID=4792&objectParentFolderId=4792>
- ¹¹⁶ MA in American Studies, University of Szeged: <http://www.u-szeged.hu/american-studies-ma?folderID=4792&objectParentFolderId=4792>
- ¹¹⁷ MA in English as a Foreign Language Teacher, University of Szeged: <http://www.u-szeged.hu/english-language-teacher-ma?folderID=4792&objectParentFolderId=4792>
- ¹¹⁸ Oddelek za anglistiko in amerikanistiko, Univerza v Mariboru: <http://www.ff.uni-mb.si/oddelki/anglistika-in-amerikanistika/>
- ¹¹⁹ Študijski programi Fakulteta za humanistiko, Univerza v Novi Gorici: <http://www.ung.si/sl/studij/fakulteta-za-humanistiko/studij/>
- ¹²⁰ Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem: <http://www.fhs.upr.si/sl/studenti/dodiplomski-studij>
- ¹²¹ Korpusno jezikoslovje / Jezikovne tehnologije, Univerza v Novi Gorici: <http://nl.ijs.si/et/teach/ung10-kj/>
- ¹²² Introduction to Corpus Linguistics, University of Ljubljana, Department of English: <http://www.anglistika.net/mainsubject/148>
- ¹²³ Jednoprredmetni sveučilišni diplomski program Lingvistike, Izvedbeni plan nastave za akad. godinu 2012./13, Odjel za lingvistiku, Sveučilište u Zadru: http://www.unizd.hr/Portals/32/izvedbeni_lingv_2012_13-izmjena%20veljaca.pdf
- ¹²⁴ Graduate programme – Master of Education in English Language and Literature, Department of English, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb: http://www.ffzg.unizg.hr/anglist/?page_id=2128&lang=en
- ¹²⁵ Graduate Study – Linguistics, Department of English, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb: http://www.ffzg.unizg.hr/anglist/?page_id=583&lang=en
- ¹²⁶ Graduate Study – Literature and Culture, Department of English, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb: http://www.ffzg.unizg.hr/anglist/?page_id=568&lang=en
- ¹²⁷ Graduate Study – Translation, Department of English, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb: http://www.ffzg.unizg.hr/anglist/?page_id=610&lang=en
- ¹²⁸ Korpusna lingvistika, L223: <http://wp.ffzg.unizg.hr/lingvistika-proba/files/2014/04/Korpusna-lingvistika.doc>
- ¹²⁹ Izvedbeni nastavni plan za diplomski studijski program Engleski jezik i književnost - diplomski prevoditeljski, Sveučilište u Osijeku: http://web.ffox.hr/anglistika/dat/s_100193/File/IZVEDBENI_NASTAVNI_PLAN_-_ENGLJSKI_JEZIK_I_KNJIZEVNOST-DIPLOMSKI-PREVODITELJSKI.pdf
- ¹³⁰ Osnovne studije crnogorskog jezika i južnoslovenske književnosti, Filozofski fakultet Nikšić, Univerzitet Crne Gore: <http://www.ff.ucg.ac.me/dokumenta/planovi/Crnogorski%20jezi%20OSNOVNE.doc>
- ¹³¹ Корпусна лингвистика, Компютърна лингвистика. Интернет технологии в хуманитаристиката, Учебен план, Софийски университет "Св. Климент Охридски": <http://www.slav.uni-sofia.bg/index.php/magistri-programi/ma-cl/cl-courses/1108-cl-corpus-ling.html>
- ¹³² Факултет по класически и нови филологии, Магистърски програми, Софийски университет "Св. Климент Охридски": https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/universitet_t/fakulteti/fakultet_po_klasicheski_i_novi_filologii/specialnosti/magist_rski_programi/fakultet_po_klasicheski_i_novi_filologii
- ¹³³ MASTER STUDIES: ENGLISH LANGUAGE. THEORETICAL AND APPLIED STUDIES, Facultatea de Litere, Universitatea din Craiova: <http://cis01.central.ucv.ro/litere/teaching-package/engleza.html>
- ¹³⁴ Catedra de Limba si Literatura Engleza, Facultatea de Litere, Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași: <http://mail.lit.uaic.ro/englishdepartment/program.htm>
- ¹³⁵ Oferta masterat, Facultatea de Litere, Istorie si Teologie, Universitatea de Vest din Timișoara: http://www.litere.uvt.ro/1_acasa/04_oferta_masterat2013.html
- ¹³⁶ Corpus Linguistics, Master of Computational Linguistics, Faculty of Computer Science, Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași: http://www.infoiasi.ro/bin/Programs/ML1207_07

- ¹³⁷ Дипломске академске студије англистике, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Акредитација студијског програма: <http://www.filfak.ni.ac.rs/preuzimanje/nastavni-planovi-i-literatura/master-akademske-studije/anglistika/raspored-predmeta-po-semestrima-i-godinama-studija/preuzimanje.html>
- ¹³⁸ Студијски програм Engleska književnost i jezik – MAS, Državni univerzitet u Novom Pazaru: <http://www.np.ac.rs/you/preuzimanjasve/studijski-programi/srpski/141-3-2b-studijski-program-engleska-knjizevnost-i-jezik-mas/download>
- ¹³⁹ Документација за акредитацију студијског програма: Енглески језик и књижевност - дипломске академске студије, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет: <http://www.filum.kg.ac.rs/images/stories/PDF%20PREDATE%20DUKUMENTACIJE%20ZA%20AKREDITACIJU/Engleski%20jezik%20i%20knjizevnost%20-%20master%20studije.pdf>
- ¹⁴⁰ Енглески језик и књижевност, Мастер академске студије – Књига предмета, Универзитет у Приштини, Филозофски факултет: <http://fifa.pr.ac.rs/wp-content/uploads/2012/09/Knjiga-predmeta-Engleski-master.pdf>
- ¹⁴¹ Univerzitet Singidunum, Master akademske studije: http://www.singidunum.ac.rs/files/katalozi/Master_Studije/2014-2015/Master_Studije_Katalog.pdf
- ¹⁴² Мастер студије, Мегатренд универзитет: http://www.megatrend-edu.net/o_univerzitetu.php?bs=master_megatrend
- ¹⁴³ Master akademske studije, Univerzitet Privredna akademija u Novom Sadu: <http://www.privrednaakademija.edu.rs/master-akademske-studije-2/>
- ¹⁴⁴ Fakulteti Univerziteta Educons: <http://www.educons.edu.rs/fakulteti/fakulteti>
- ¹⁴⁵ Diplomske akademske (Master) studije Univerziteta Metropolitan: <http://www.metropolitan.edu.rs/master-studije/>
- ¹⁴⁶ Студијски програм Univerziteta Union, - Nikola Tesla: http://www.fpb.edu.rs/?gl_pgl=100&gl_pgr=22&gl_subnv=r&gl_faty_id=1
- ¹⁴⁷ Univerzitetski centar za master i magistarske studije, studijski program magistarskih studija, Evropski univerzitet: <http://www.eu.ac.rs/master.asp>
- ¹⁴⁸ Наставни план - основне студије англистике, Факултет за стране језике Алфа универзитета: <http://www.fsj.edu.rs/index.php/site-map/2012-04-09-09-49-23/2012-04-24-11-23-13>
- ¹⁴⁹ Збирни преглед студијских програма који се реализују на Универзитету Унион: <http://www.union.edu.rs/studije/studijski-programi>
- ¹⁵⁰ Univerzitet u Novom Pazaru, departmani: <http://www.uninp.edu.rs/sr-latn/depa/filosofsk-nauke/smjerovi/>
- ¹⁵¹ Распоред предмета по семестрима и годинама студија за студијски програм другог нивоа студија Дипломске академске студије: АНГЛИСТИКА – ЛИНГВИСТИКА, Факултет за стране језике Алфа универзитета: <http://www.fsj.edu.rs/index.php/site-map/2012-04-09-09-57-17/2012-04-24-11-44-26>
- ¹⁵² Engleski jezik – predmeti, Fakultet za pravne i poslovne studije dr Lazar Vrkatić: http://www.fpps.edu.rs/engleski/predmeti_engleski.htm
- ¹⁵³ Univerzitet u Novom Pazaru, Centar za master i doktorske studije, Raspored predavanja na master studijama: <http://www.uninp.edu.rs/sr-latn/vesti/2014/apr/8/master-studije/>
- ¹⁵⁴ Студијски програм: Језик, књижевност, култура (основне академске студије), Филолошки факултет Универзитета у Београду: <http://webserver.rcub.bg.ac.rs/sr/studijski-program/4990/Jezik-knjizevnost-kultura>
- ¹⁵⁵ Студијски програм: Језик, књижевност, култура (мастер академске студије), Филолошки факултет Универзитета у Београду: <http://webserver.rcub.bg.ac.rs/sr/studijski-program/4991/Jezik-knjizevnost-kultura>
- ¹⁵⁶ Korpusna lingvistika, Master studije, Diplomske studije anglistike – master, Filozofski fakultet u Novom Sadu: http://www.ff.uns.ac.rs/studije/master/anglistika/studije_master_anglistika_korpusna_lingvistika.html
- ¹⁵⁷ Master akademske studije Engleski jezik i književnost, Filozofski fakultet u Novom Sadu: http://www.ff.uns.ac.rs/studije/studijski_programi/MASTER/ENGLESKI_MASTER.pdf
- ¹⁵⁸ Raspored nastave za jezički modul: Diplomske akademske studije - master, Engleski jezik i književnost 2013/2014: http://www.ff.uns.ac.rs/studenti/rasporedi/predavanja/zimski201314/anglistika_master.pdf
- ¹⁵⁹ Corpus-based Applied Linguistics: <https://moodle.aau.at/course/view.php?id=12537>
- ¹⁶⁰ Primenjena i korpusna lingvistika, Forum, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu > Katedre > Opšta lingvistika: <http://forum.fil.bg.ac.rs/index.php?topic/16062-primenjena-i-korpusna-lingvistika/>
- ¹⁶¹ Katedra za anglistiku • Školska 2013/2014.godina • letnji semester • raspored predavanja i vežbanja • IV godina: <http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/raspored/predavanja/anglistika/Raspored%20casova%20IV%20godina%202013-2014%20letnji.pdf>

- ¹⁶² Енглески језик, књижевност, култура (19), студијски програм: <http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/studProg/anglistika/studProg.pdf>
- ¹⁶³ Енглески језик, књижевност, култура (19), студијски програм и спецификације курсева: <http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/studProg/anglistika/>
- ¹⁶⁴ Filološki fakultet, sala 11: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Filolo%C5%A1ki_fakultet_sala_11_5.jpg
- ¹⁶⁵ Katedra za anglistiku • Školska 2013/2014.godina • zimski semester • raspored predavanja i vežbanja • мастер: <http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/raspored/predavanja/anglistika/master.pdf>
- ¹⁶⁶ Zotero: Home: <https://www.zotero.org/>
- ¹⁶⁷ LASC11078, The University of Edinburgh: <http://www.drps.ed.ac.uk/12-13/dpt/cxlasc11078.htm>
- ¹⁶⁸ Ling 481/812 – Topics in Linguistics III: Corpus Linguistics Syllabus, Simon Fraser University: http://www.sfu.ca/~mtaboada/docs/Ling481_corpus_lx_syllabus.pdf
- ¹⁶⁹ Corpus-based Linguistic Research, University of Pennsylvania: From Phonetics to Pragmatics: <http://languagelog ldc.upenn.edu/myl/lsa2013/>
- ¹⁷⁰ Introduction to Corpus Linguistics, Lund University: http://www.sol.lu.se/media/utbildning/dokument/kurser/ENGLK01/20132/Valk_HT2013.pdf
- ¹⁷¹ Corpus Linguistics, The Chinese University of Hong Kong: http://www.eng.cuhk.edu.hk/eng/ma/ael/courses/course_desc.php
- ¹⁷² Stefanie Wulff: Introduction to Corpus Linguistics (LIN 4930/6932): http://www.clas.ufl.edu/users/swulff/teaching/Lin4930_6932.html
- ¹⁷³ Introduction to Corpus Linguistics, San Francisco State University: http://www.askalinguist.org/uploads/2/3/8/5/23859882/eng_737_syllabus_spring2012.pdf
- ¹⁷⁴ Corpus Linguistics, Chulalongkorn University, Thailand: <http://www.arts.chula.ac.th/~ling/ling051.html>
- ¹⁷⁵ Corpora and applied linguistics [LGERM2871, Université Catholique de Louvain (UCL): <http://www.uclouvain.be/en-cours-2013-lgerm2871.html>
- ¹⁷⁶ Methods of corpus linguistics [LCLIG2250], Université Catholique de Louvain (UCL): <http://www.uclouvain.be/en-cours-2013-LCLIG2250.html>
- ¹⁷⁷ Corpus linguistics for language teachers – Iaawiki, Technische Universität Dortmund: http://www.iaawiki.tu-dortmund.de/index.php?title=Corpus_linguistics_for_language_teachers
- ¹⁷⁸ Corpus Linguistics - Course Description, National Taiwan University: http://lope.linguistics.ntu.edu.tw/courses/corpusling/corpus_syllabus2013-14.pdf
- ¹⁷⁹ Corpus Linguistics, e-Prospectus, Leiden University: <https://studiegids.leidenuniv.nl/en/courses/show/38397/corpus-linguistiek>
- ¹⁸⁰ LING306: Contemporary Methods in English Language Studies - Department of Linguistics and English Language at Lancaster University: <http://www.ling.lancs.ac.uk/study/undergrad/modules/ling306.htm>
- ¹⁸¹ Corpus Linguistics, University of Chicago: <http://home.uchicago.edu/~sclancy/corpling/>
- ¹⁸² Corpus linguistics - Essays - CELS - University of Birmingham: <http://www.birmingham.ac.uk/schools/edacs/departments/english/research/resources/essays/corpus-linguistics.aspx>
- ¹⁸³ Corpus Linguistics: Linguistics 431 & 631, University of Hawaii: <http://www2.hawaii.edu/~bergen/corpus/>
- ¹⁸⁴ CTL3220, City University of Hong Kong: <http://eportal.cityu.edu.hk/bbcswebdav/institution/APPL/Course/Current/CTL3220.htm>
- ¹⁸⁵ Syllabus - CS 216: Corpus Linguistics and Language Annotation, Brandeis University: <https://sites.google.com/site/brandeiscorpuslinguistics/syllabus>
- ¹⁸⁶ Corpus Linguistics, Johannes Gutenberg-Universität Mainz: <http://www.english-linguistics.uni-mainz.de/231.php>
- ¹⁸⁷ LING 2050 Topics in Linguistics: Corpus Linguistics, University of Pittsburgh: <http://www.pitt.edu/~naraehan/ling2050/>
- ¹⁸⁸ LING 485, Brigham Young University: <http://davies-linguistics.byu.edu/ling485/>
- ¹⁸⁹ LING4100, University of Oslo: <http://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/ENG4100/v14/pensumliste/>
- ¹⁹⁰ Methods of Corpus Linguistics - KU Leuven: http://onderwijsaanbod.kuleuven.be/syllabi/e/FOTU1AE.htm#activetab=inhoud_idp610512
- ¹⁹¹ LIN3028, University of South Africa: <http://wikistudent.ws/Unisa/LIN3028>
- ¹⁹² LELA 30922, English Corpus Linguistics, University of Manchester: <http://personalpages.manchester.ac.uk/staff/harold.somers/LELA30922/Syllabus.doc>
- ¹⁹³ USING CORPORA FOR LANGUAGE RESEARCH (COGS523 – 1), Middle East Technical University: http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/2876/mod_resource/content/0/syllabus.pdf
- ¹⁹⁴ Linguistics 696b: Practical Corpus Linguistics for Phonology and Morphology, University of Arizona: <http://dingo.sbs.arizona.edu/~hammond/ling696b-f12/>

- ¹⁹⁵ Introduction to Corpus Linguistics, Department of English - University of Ljubljana: <http://www.anglistika.net/mainsubject/148>
- ¹⁹⁶ Quantitative Methods and Corpora in Linguistic Research, Università degli Studi di Pavia - Dipartimento di Linguistica Teorica e Applicata: <http://studiumanistici.unipv.it/diplinguistica/pagina.php?id=281>
- ¹⁹⁷ Raspored nastave za jezički modul: Diplomске akademske studije - master, Engleski jezik i književnost 2013/2014: http://www.ff.uns.ac.rs/studenti/rasporedi/predavanja/zimski201314/anglistika_master.pdf
- ¹⁹⁸ A-PDF Text Extractor, a free utility designed to extract text from Adobe PDF files: <http://www.a-pdf.com/text/>
- ¹⁹⁹ BootCaT, Simple Utilities to Bootstrap Corpora And Terms from the Web: <http://bootcat.sslmit.unibo.it/>
- ²⁰⁰ Notepad++, free source code editor and Notepad replacement: <http://notepad-plus-plus.org/>
- ²⁰¹ Online OCR – Free Online OCR Service: <http://www.onlineocr.net/>
- ²⁰² OxGarage Conversion provided by TEI (Text Encoding Initiative): <http://www.tei-c.org/ege-webclient/>
- ²⁰³ TXTCollector - Free Text File Merging Tool: <http://bluefive.pair.com/txtcollector.htm>
- ²⁰⁴ AntConc – Lawrence Anthony: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>
- ²⁰⁵ British Political Speech Archive: <http://www.britishpoliticalspeech.org/speech-archive.htm>
- ²⁰⁶ Free CLAWS WWW Tagger: <http://ucrel.lancs.ac.uk/claws/trial.html>
- ²⁰⁷ Deo knjige je besplatno dostupan na autorovom sajtu: <http://www.thefarm.org/lifestyle/mnc.html>
- ²⁰⁸ Mark Davies' Corpora Website: <http://corpus.byu.edu/>
- ²⁰⁹ SketchEngine: Text Corpus Query System for All: <http://www.sketchengine.co.uk/>
- ²¹⁰ AV1000 - intro to digital humanities: <http://www.cch.kcl.ac.uk/legacy/teaching/av1000/>
- ²¹¹ BNCweb (CQP-Edition): <http://bncweb.lancs.ac.uk/>
- ²¹² The ICAME Corpus Collection on CD-ROM, version 2 1999: <http://clu.uni.no/icame/newcd.htm>
- ²¹³ British National Corpus, XML Edition: <http://ota.ox.ac.uk/desc/2554>
- ²¹⁴ TLex Suite: Dictionary Compilation Software: <http://tshwanedje.com/tshwanelex/>
- ²¹⁵ Showcase - Dictionaries Built with TLex: <http://tshwanedje.com/dictionaries/>
- ²¹⁶ tlCorpus - Concordance Software, part of the TLex Suite: <http://tshwanedje.com/corpus/>
- ²¹⁷ AntPConc – A Freeware Parallel Concordance Program for Windows: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software/antpconc102/AntPConc.exe>
- ²¹⁸ Open Subtitle Corpus, 2013: <http://opus.lingfil.uu.se/OpenSubtitles2013.php>
- ²¹⁹ CATMA: Computer-Aided Textual Markup and Annotation (cloud-based version): <http://www.digitalhumanities.it/catma/>
- ²²⁰ LF Aligner: <http://sourceforge.net/projects/aligner/>
- ²²¹ TES (Terminology Extraction Suite): <http://lpg.uoc.edu/aoliverg/index.php?page=tes>
- ²²² Shakespeare Corpus by Mike Scott: <http://www.lexically.net/wordsmith/support/shakespeare.html>
- ²²³ British National Corpus, Baby edition, at Oxford Text Archive: <http://ota.ox.ac.uk/desc/2553>
- ²²⁴ MASC (Manually Annotated Sub-Corpus), American National Corpus: <http://www.anc.org/data/masc/about/>
- ²²⁵ TigerSearch: <http://www.ims.uni-stuttgart.de/forschung/ressourcen/werkzeuge/tigersearch.html>
- ²²⁶ MODELOS GRAMÁTICALES DEL INGLÉS: <http://www.ugr.es/~jsantana/oncampus.htm>
- ²²⁷ GoldVarb: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.htm>
- ²²⁸ ELAN, The Language Archive: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.htm>
- ²²⁹ The IViE Corpus: <http://www.phon.ox.ac.uk/files/apps/IViE/download1.php>
- ²³⁰ Santa Barbara Corpus of Spoken American English: <http://www.linguistics.ucsb.edu/research/santa-barbara-corpus#SBC015>
- ²³¹ LIN 1256: Advanced Language Variation & Change, Contact, Context and Corpora, Course Description; University of Toronto: http://individual.utoronto.ca/ngn/LIN/courses/LIN1256/LIN1256_12F_descrip.htm
- ²³² Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR): http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp
- ²³³ Central Washington University, College Reading Assessment: Rationale, Preparation, Protocol and Scoring: <http://www.cwu.edu/general-education/sites/cts.cwu.edu/general-education/files/documents/CollegeReadingRubric.pdf>
- ²³⁴ Socijalna psihologija, Uputstvo za izradu seminarskih radova, Filozofski fakultet u Novom Sadu: http://www.ff.uns.ac.rs/studenti/oglasne%20table/oglasne_table_sociologija/uputstvo_pisanje_sem_radova.html
- ²³⁵ TeacherTool on the App Store on iTunes: <https://itunes.apple.com/us/app/teachertool/id305589771?mt=8>
- ²³⁶ Teacher ToOl – Android Apps on Google Play: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.teachertool.android>
- ²³⁷ TAPUCATE - Teacher App – Android Apps on Google Play: https://play.google.com/store/apps/details?id=de.apenschi.androclass_t.main&hl=en

- ²³⁸ Portfolios – MoodleDocs: <http://docs.moodle.org/27/en/Portfolios>
- ²³⁹ Leap2A – eportfolio portability: <http://www.leapspecs.org/2A/>
- ²⁴⁰ MAPS - Managed Assessment Portfolio / ePortfolio | Delivering solutions that evidence skills and capabilities: <http://www.maps-ict.com/>
- ²⁴¹ Mahara ePortfolio System- Home: <https://mahara.org/>
- ²⁴² Web Hosting, Reseller Hosting and VPS Hosting Services — WebHostingBuzz: <http://www.webhostingbuzz.com/>
- ²⁴³ Globat - Affordable Web Hosting: <https://www.globat.com/>
- ²⁴⁴ EUnet hosting: <http://www.eunethosting.com/>
- ²⁴⁵ Piazza – Ask. Answer. Explore. Whenever.: <https://piazza.com/>
- ²⁴⁶ SketchUp Make: SketchUp: <http://www.sketchup.com/products/sketchup-make>
- ²⁴⁷ 3D Warehouse: <https://3dwarehouse.sketchup.com/>
- ²⁴⁸ Datavideo TP300-IP Teleprompter Kit for Apple iPads: http://www.bhphotovideo.com/c/product/889059-REG/Datavideo_tp_300_Teleprompter_For_Apple_IPad.html/prm/alsVwDtl
- ²⁴⁹ Prompter People FLEX-D-D11 Flex 11 TelePrompter: http://www.bhphotovideo.com/c/product/632475-REG/Prompter_People_FLEX_D_D11_FLEX_D_D11_Flex_11.html/prm/alsVwDtl
- ²⁵⁰ Autoscript 19" High-Bright LED Teleprompter with Molded Hood: http://www.bhphotovideo.com/c/product/925052-REG/autoscript_led19ft_blw_sdi_19_high_bright_led_teleprompter.html
- ²⁵¹ eLearning platforma Računarskog centra Univerziteta u Beogradu: <http://elearning.rcub.bg.ac.rs/moodle/>
- ²⁵² Host Europe - Professional hosting solutions for your success: <https://www.hosteurope.de/en/>
- ²⁵³ The Heartbleed Bug: <http://heartbleed.com/>
- ²⁵⁴ Barcode Generator - Free online barcode generator: <http://www.barcode-generator.org/>

PRILOG 1: Spisak prijavljenih tema diplomskih i master radova na Odseku za anglistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, od 2008. godine do septembra 2013. godine

Br.	Naziv prijavljene teme diplomskog rada, odnosno master rada, na Odseku za anglistiku pri Filozofskom fakultetu u Novom Sadu (od 2008. godine do septembra 2013. godine)	Implicitna upotreba korpusa	Eksplicitna upotreba korpusa
1	Pravi laki glagoli u srpskom jeziku	ne	ne
2	Igre skrivenih predmeta kao nastavna metoda u nastavi engleskog jezika	ne	ne
3	Grupni rad u nastavi engleskog jezika na ranom uzrastu	ne	ne
4	Primena komunikativno-iskustvenog pristupa u usvajanju engleskog kao stranog jezika predškolskom uzrastu	ne	ne
5	Značenje i funkcija latinskih glagolskih prefiksa u engleskom jeziku	da	ne
6	Stavovi učenika prema upotrebi bloga u nastavi engleskog jezika	ne	ne
7	Morfološka struktura reči u registru hemije u engleskom jeziku	da	ne
8	Semantičko-pragmatički pseudoanglicizmi u srpskom jeziku	da	ne
9	Funkcije konverzionih implikatura u američkoj televizijskoj seriji „Kako sam upoznao vašu majku“	da	ne
10	Engleski frazni glagoli i njihovi srpski ekvivalenti - nivoi idiomatičnosti	da	ne
11	Srpski glagolski prefiksi za, iz, po i njihovi engleski ekvivalenti	da	ne
12	Odnos ličnosti nastavnika i nastavnog metoda u nastavi engleskog jezika u osnovnim školama	ne	ne
13	Analiza grešaka u govoru odraslih učenika engleskog jezika	da	ne
14	Incorporating Role Play into EFL Teaching	ne	ne
15	Young Learners' Acquisition of Grammar. Cognitive Approach.	ne	ne
16	Položaj klitika u srpskohrvatskom - uticaj dužine fonoloških jedinica	da	ne
17	English Fantasy Fiction Lexis: Corpus Based Analysis of Translation into Serbian	da	da
18	Translating English Idioms into Serbian: Corpus Based Analysis of Fan Subtitles for Top Gear	da	da
19	Medicinska terminologija u srpskom i engleskom jeziku: korpusna analiza prevodilačke prakse	da	da
20	Prevođenje terminologije u operativnim sistemima lokalizovanim na srpski: korpusna analiza sistema Windows XP i Windows 7	da	da
21	Vodoprivredna terminologija u engleskom i srpskom jeziku	da	ne
22	Negativni pridevi i dopuštanje negativnih konstituenata u engleskom i srpskom jeziku	ne	ne
23	Selekciona svojstva glagola koji dodeljuju izuzetan padež u engleskom jeziku	ne	ne
24	Slaganje u broju i rodu sa koordiniranim imenskim sintagmama	ne	ne
25	Agreement in Past Tenses in Panonian Rusyn: Overt Subjects and Auxiliary in Complementary Distribution	ne	ne
26	Japanski engleski u društveno-istorijskom kontekstu	ne	ne
27	Upotreba autentičnih materijala u nastavi engleskog jezika na srednjoškolskom uzrastu	ne	ne
28	Afektivni faktori u ucenju engleskog jezika kod odraslih	ne	ne
29	Kreativne uvodne aktivnosti na času engleskog jezika na srednjoškolskom uzrastu	ne	ne

30	Društvene mreže kao motivaciona strategija u nastavi engleskog jezika na osnovnoškolskom nivou	ne	ne
31	Tehnike uspostavljanja i održavanja discipline u nastavi engleskog jezika na osnovnoškolskom nivou	ne	ne
32	Vizuelna pismenost u razvijanju kritičkog pristupa studijama kulture - vizuelna retorika u reklamama	da	ne
33	Employing New Literacies Emerging from the Internet in the EFL Teaching	ne	ne
34	ICT Tools for Language and Vocabulary Development	ne	ne
35	Učenje stranog jezika u okruženju novih digitalnih medija	ne	ne
36	Vizuelne umetnosti i učenje engleskog jezika	ne	ne
37	Semantika idioma s nazivima ptica u engleskom i srpskom jeziku	da	ne
38	Struktumi i sadržinski aspekti adaptacije anglicizama u srpskom jeziku u oblasti bodibildinga	da	ne
39	Semantika idioma s pojmovima belo i crno u engleskom i srpskom jeziku	da	ne
40	Semantički i pragmatički uticaj engleskog jezika na srpski u komunikaciji na Tviteru	da	ne
41	Prevođenje kolokacija s engleskog jezika na srpski u romanu Da Vinčijev kod: kritička analiza	da	ne
42	Koncept đavola u Miltonovom Izgubljenom raju i Njegovim mračnim tkanjinama Filipa Pulmana	da	ne
43	Rat, ljubav i smrt u Hemingvejevoj zbirci kratkih priča In Our Time	da	ne
44	Tipovi ljubavi u romanima Emesta Hemingveja Sunce seponovo rađa, Frensis Skota Fildžeralda Veliki Getsbi i Doha nevinosti Idit Vorton	da	ne
45	Horizont utopijskih očekivanja: od Ostrva do Plaže	da	ne
46	Utopijski i distopijski elementi u Gospodaru prstenova	da	ne
47	Estetika i politika u dramama Tonija Kušnera Anđeli u Americi i Kući/Kabul	da	ne
48	Utopija i istočnjačka učenja u romanima Izgubljeni horizont Džejmsa Hiltona, Ostrvo Oldosa Hakslija i Grimus Salmana Ruždija	da	ne
49	Koncept odrastanja u romanima Nika Hombija	da	ne
50	Anglicizmi u romanima modernih srpskih književnica mlade generacije: formalna i sadržinska analiza Anglicisms in the Novels of Modern Serbian Woman Writers of the Younger Generation: Formal and Content Analysis	da	ne
51	Semantička i funkcionalna analiza srpskih glagolskih prefiksa pre- i pro- i njihovih engleskih ekvivalenata Semantic and Functional Analysis of the Serbian Verb Prefixes Pre- and Pro- and Their English Equivalents	da	ne
52	Motivacija za učenje engleskog jezika kod jednojezične i dvojezične dece	ne	ne
53	The Syntax of Prepositions in English and Serbian Language	da	ne
54	Stavovi nastavnika prema nastavi kulture sa autentičnim materijalom na ranom uzrastu Teachers' Attitude Towards Teaching Culture to Young Learners with Authentic Materials	ne	ne
55	Strah od govorenja u nastavi engleskog jezika kao stranog Speaking Anxiety in the EFL Classroom	ne	ne
56	Kreativne aktivnosti i igre u nastavi engleskog jezika na ranom uzrastu (8-9 godina) Creative Activities and Games in Teaching Young EFL Learners (ages 8-9)	ne	ne

57	Semantički aspekti adaptacije anglicizama u tabloidima na srpskom jeziku	da	ne
58	Rethinking the Roles of the Language Learner and Teacher in the Digital Era Učenje stranog jezika u digitalno doba - polazište za neke nove uloge nastavnika i učenika	ne	ne
59	Elementi romantizma u poeziji Vilijama Blejka i Lenarda Koena Elements of Romaniticism in the Poetry of William Blake and Leonard Cohen	da	ne
60	Encounter of Cultures in Joseph Conrad's Heart of Darkness and Chinua Achebe's Things Fall Apart Susret kultura u Srcu tame Džozefa Konrada i Stvari se raspadaju Činue Ačebea.	da	ne
61	The Use of Stories in Teaching English to Young Learners	ne	ne
62	The Changing Needs of Students Reflected in Distance Learning	ne	ne
63	Cognitive Strategies in Young Learners of English	ne	ne
64	Rhymes in Childhood Education	ne	ne
65	Correlation Between Current Assesssment of English as a Foreign Language at the Department of Biology and Bloom's taxonomy	ne	ne
66	Substandardna leksika američkog engleskog druge polovine dvadesetog veka u savremenim tekstovima - frekvencijska analiza korpusa	da	da
67	Dijahronijska analiza prevoda operativnih sistema Windows XP i Windows 7: prevodni postupci i konzistentnost prevoda	da	ne
68	Prevodilačka praksa u vestima srpskog servisa Glasa Amerike - kvantitativna analiza englesko- srpskog paralelnog korpusa	da	da
69	Analiza terminološke konzistentnosti u srpskim titlovima filmskih serijala - analiza paralelnog korpusa	da	da
70	Quantitative Analysis of Translation and Transcription Practice in the Serbian Edition of National Geographic: Corpus-Based Research	da	da
71	Prevod idioma i idiomatskih izraza u profesionalnim i amaterskim titlovima u seriji Prijatelj. korpusno istraživanje	da	da
72	Anglicizmi u rubrici Meridijani časopisa Vreme\ kvantitativno-korpusna analiza	da	da
73	Anglicizmi u rubrici Nuspojave casopisa Vreme: kvantitativno-korpusna analiza	da	da
74	Prevodenje finansijske i bankarske terminologije - prevodilački postupci u engleskim prevodima srpskih zakona o hartijama od vrednosti	da	da
75	The Structure and Interpretation of Multiple WH-questions in English and Serbian	ne	ne
76	Kontrastivna analiza kvantifikatora u srpskom i engleskom jeziku	da	ne
77	Functional Projections Above the vP in English and Serbian	ne	ne
78	Middle Constructions in English and Serbian	ne	ne
79	The Use of Total Physical Response in Teaching Young Learners	ne	ne
80	Upotreba pasiva u američkom ustavu	da	ne
81	Etimologija leksike novozelandskog varijeteta engleskog jezika	ne	ne
82	Strategije za usvajanje vokabulara kod učenika srednjih škola	ne	ne
83	Strategije čitanja kod učenika srednjih škola	ne	ne
84	Successful Input and Output in Teaching English to Young Learners Uspešno prenošenje i produkovanje znanja kod učenja dece na ranom uzrastu	ne	ne

85	Tehnike podučavanja gramatike engleskog jezika u osnovnim školama Techniques for Teaching Grammar to Elementary School Students	ne	ne
86	Myths and Legends in Neil Gaiman's American Gods	da	ne
87	Lokativni prefiksi u engleskom jeziku: formalni i sadržinski aspekti	ne	ne
88	Sekundama morfološka adaptacija računarskih anglicizama u srpskom jeziku	da	ne
89	Sufiksoidi logy i graphy u engleskom jeziku - leksikološki i leksikografski aspekti	da	ne
90	Hedges in Movie Dialogues in English: Theoretical and Practical Aspects	da	ne
91	Prevođenje verbalnog humora u seriji Crna Guja sa engleskog jezika na srpski: kritička analiza	da	ne
92	Englesko-srpski enciklopedijski rečnik američkih saveznih država: teorijski i praktični aspekti izrade	ne	ne
93	Metaforički i metonimijski motivisane imeničke složenice u engleskom jeziku i njihovo prevođenje na srpski	da	ne
94	Funkcije neverbalne komunikacije u američkoj televizijskoj seriji Prijatelji	da	ne
95	Metode ublažavanja u izveštajima britanske štampe u aferi Vikiliks	da	ne
96	Trenutni glagoli u srpskom jeziku i njihovi engleski ekvivalenti	da	ne
97	Upotreba informacione tehnologije u nastavi engleskog jezika	ne	ne
98	Diachronic Analysis of Gender - Specific Lexical and Syntactic Lexemes: Corpus-Based Approach	da	ne
99	History and Development of African-American Vernacular English	ne	ne
100	Kritičko čitanje i prevođenje žanrovske proze	da	ne
101	Muzika belih dlanova: osnovni elementi poetike bluza	ne	ne
102	Slike smrti u pripovednoj prozi Artura Konana Dojla, Emesta Hemingveja i Džulijana Bamsa	da	ne
103	Filmske adaptacije novele Neobičan slučaj dr Džekila i g. Hajda R. L. Stivensona	da	ne
104	Routines in language classrooms	ne	ne
105	Correlation between Bloom's taxonomy and assessment of EFL students at the Faculty of Science	ne	ne
106	Assessing speaking -Adolescent language learning	ne	ne
107	Stavovi roditelja i nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju u rumskim osnovnim školama	ne	ne
108	Facebook as a teaching tool in EFL classrooms	ne	ne
109	Evaluacija razumevanja vешtine slusanja kod ucenika na ranom uzrastu	ne	ne
110	IT u nastavi engleskog jezika	ne	ne
111	Cognitive strategies in young learners of EGL	ne	ne
112	Nastava engleskog jezika deci na ranom uzrastu sa posebnim potrebama	ne	ne
113	Motivacione tehnike u nastavi engleskog jezika	ne	ne
114	Elementi kulture u udžbenicima engleskog jezika od 5.do 8. razreda osnovne škole	da	ne

11 5	Task-based learning in teaching EFL to young learners	ne	ne
11 6	Techniques for teaching grammar to young learners	ne	ne
11 7	Metacognitive strategies in teaching English to teenagers	ne	ne
11 8	Assessing EFL teaching material (textbooks)	da	ne
11 9	Nursery rhymes in teaching EFL to young learners	ne	ne
12 0	Idiomatičnost engleskih fraznih glagola i njihovi srpski ekvivalenti	da	ne
12 1	Osterovo „već pročitano“: funkcija intertekstualnosti u izabranim romanima Pola Oстера	da	ne
12 2	Prosodic Characteristics of Questions: Acquisition of English Intonation by Native Speakers of Serbian	da	ne
12 3	Prosodic Transfer in Language Learning: Serbian Speakers Learning English as a Second Language	da	ne
12 4	Istraživanje metoda i tehnika u nastavi engleskog jezika	ne	ne
12 5	Žudnja za narcisom u Nabokovljevim romanima - Uhodi, Bledoj vatri i Očajanju	da	ne
12 6	Female Characters in A Streetcar Named Desire, Cat on a Hot Tin Roof and Orpheus Descending	da	ne
12 7	Pojedinac naspram društvenih i religioznih normi u romanima Greama Grina: Mod i slava i Suština stvari	da	ne
12 8	Međuprostori teksta: memoarska i esejistička proza Pola Oстера	da	ne
12 9	Myth in the Works of Neil Gaiman	da	ne
13 0	Arfika Grejema Grina i Rastka Petrovića	da	ne
13 1	Feminističke utopijske vizije u romanima Čovjekpraznih saka Ursule K. Le Gvin i Žena na rubu vremena	da	ne
13 2	Govor gotskog tela u romanima Brema Stokera, Ričarda Marša i Seridana Le Fanua	da	ne
13 3	Female Marginalization in Novels of Alice Walker and Julia Alvarez	da	ne
13 4	The Theme of Identity in Louis Erdrich's Novels Tracks and Love Medicine	da	ne
13 5	Interpretations of Sheridan Le Fanu's Carmilla: Feminist Approach	da	ne
13 6	Games in Teaching English in Primary School	ne	ne
13 7	The Changing Role of the Teacher in Teaching English to Adults	ne	ne
13 8	Akadske potrebe studenata Akademije umetnosti u-nastavi engleskog jezika	ne	ne
13 9	Uvođenje čitanja i pisanja u nastavi engleskog jezika na uzrastu od devet do deset godina	ne	ne
14 0	Tehnike rada sa odraslima u nastavi engleskog jezika	ne	ne
14 1	Pronunciation of English Diphthongs by Speakers of Serbian: Acoustic Characteristics	da	ne
14 2	Analiza konzistentnosti provođenja terminologije u kancelarijskom softveru lokalizovanom srpski	da	ne
14 3	Acquiring English Word Stress: Stress Shift in English Adjectives	da	ne

14 4	The Factors That Influence Morphophonological Characteristics Related to Derivation in English	da	ne
14 5	Teaching English to Children with Emotional Problems (9-12 years)	ne	ne
14 6	Acoustic Characteristics of Sentential Stress	da	ne
14 7	Phonological Aspects of Adjusting English Loanwords in Serbian: Optimality Theory Approach	da	ne
14 8	Prefiksi u i iz u glagolima na srpskom jeziku i njihovo prevodenje na engleski	da	ne
14 9	Metaforički prenosi značenja u rečima koje izražavaju boje u engleskom jeziku	da	ne
15 0	Formalni i sadržinski aspekti fiksni binoma u engleskom jeziku	da	ne
15 1	Razumevanje i tumačenje neologizama na internet-sajt „word-spy“	da	ne
15 2	Leksički i sintaksički aspekti spoljnopolitičkih vesti na sajtovima BBC-ja i RTC-a: uporedna analiza	da	ne
15 3	Razumevanje anglicizama u udžbenicima za učenike viših razreda osnovne škole	da	ne
15 4	Uticaji engleskog jezika na srpske prevode vesti iz registra zabave	da	ne
15 5	Prevodilačka praksa u zvaničnim i nezvaničnim audio-vizuelnim prevodima iz perspektive računarski podržanog prevodenja	da	ne
15 6	Idiomaticity of English Multi-word Verbs with Particles off, away and over and treir Serbian Equivalents	da	ne
15 7	Telicity in English Multi-word Verbs and treir Serbian Equivalents	da	ne
15 8	Strategies for Introducing Vocabulary in Teaching English as a Second Language to Young Learners	ne	ne
15 9	The Status of The Copula be in Minimalism	ne	ne
16 0	Markedness Differential Hypothesis and The Acquisition of English Phonological System by Serbian Learners	da	ne
16 1	Translation Practice and Translation Errors in the Serbian Translation of J.K Rowling's Harry Potter and the Sorcerer's Stone - Quantitative Analysis of a Parallel Corpus	da	da
16 2	Normativna konzistentnost titlovanja u zvaničnim i amaterskim prevodima filmova i serija	da	ne
16 3	Pojmovna metafora u idiomima s nazivima delova tela u engleskom i srpskom jeziku	ne	ne
16 4	Upotreba anglicizama u kompjuterskim igrama: kritička analiza	da	ne
16 5	Pojmovna metafora u idiomima sa nazivima boja u engleskom i srpskom jeziku	da	ne
16 6	Telicity and Dynamic Verbs in The English and Serbian Language	da	ne
16 7	Shvatanje istorije u romanima Ostaci dana, Crttipsi i Waterland	da	ne
16 8	Komunikacija i otuđenje u dramama Tenesija Vilijamsa i Edvarda Olbija	da	ne
16 9	Humoristička poezija Ogdena Neša u prevodu Dragoslava Andrića	da	ne
17 0	Aletrnativna istorija u Ljudipoput bogova, Čovek u visokom zamku i Uhvati taj cepelin	da	ne
17 1	Stvarnost i fikcija u romanima Pitera Kerija Varalica, Oskar i Lusinda i Istinitapriča o Kelijevoj bandi	da	ne
17 2	Distopija u romanima Margaret Atvud	da	ne

17 3	Satire in Aldous Huxley's Brave New World and Anthony Burgess's A Clockwork Orange	da	ne
17 4	Virginia Woolf and Elaine Showalter: Common Themes and Perspectives	da	ne
17 5	Traditional Values, Modern Age and Post-colonial Readings: Identity in Arundhati Roy's The God of Small Things and Kiran Desai's The Inheritance of Loss	da	ne
17 6	Nepouzdan prirovača u delima Džozefa Konrada, Vladimira Nabokova i Džulijana Barnsa	da	ne
17 7	Reconstruction of Victorian Values in Sarag Walters' Novels: Tipping the Velvet, Fingersmith and Affinity	da	ne
17 8	Prisustvo kineske kulture i identiteta u romanima Ratnica i Klub radosti sreće	da	ne
17 9	Types of Manipulation in Aldous Huxley's Brave New World and George Orwell's 1984	da	ne
18 0	Elementi nihilizma u romanima Žena francuskogporučnika i Zlatna beležnica	da	ne
18 1	Narrative Techniques in The Lord of the Rings: The Novel and the Movie	da	ne
18 2	Tema odrastanja u pripovednoj prozi Ernesta Hemingveja i Danila Kiša	da	ne
18 3	Gotski elementi u delu Henrija Džejmsa "Okretaj zavrtnja"	da	ne
18 4	Liminality in Angela Carter's The Infernal Desire Machine of Dr. Hoffmann and The Passion of New Eve	da	ne
18 5	The Characters of Scarlet O'Hara and Virginia Pendelton	ne	ne
18 6	Naratološko poređenje romana Bleda vatra i Fama o biciklistima	da	ne
18 7	Changing the Wor(l)ds: Poststructuralist Traits in Paul Auster's New York Trilogy	da	ne
18 8	A Corpus Analysis of the Language of Neo-Nazism in Serbian and English	da	da
18 9	Leksičko polje glagola kuvanja u engleskom i srpskom jeziku, teorijski i praktični aspekti	da	ne
19 0	Prosody in conversational discourse	da	ne
19 1	Prevođenje kolokacija u filmovima sa engleskog jezika na srpski	da	ne
19 2	Characteristics of discourse intonation in British and American news programmes	da	ne
19 3	Prevođenje sa srpskog jezika na filološkim odsecima Filozofskog fakulteta u Novom Sadu: teorijski i praktični aspekti	da	ne
19 4	Pronunciation teaching in the development of learners' intelligibility	ne	ne
19 5	Strong and weak forms of grammatical words in second language acquisition	da	ne
19 6	Acoustic and Articulatory Description of Obstruents in English and Serbian	da	ne
19 7	Upotreba anglicizama u ženskim modnim časopisima na srpskom jeziku: kritička analiza	da	ne
19 8	Vremenski odnosi izraženi infinitivom i participom prezenta i njihovi srpski ekvivalenti	da	ne
19 9	Effects of Total Physical Response on Language Acquisition	ne	ne
20 0	Terminology a sportskog plesa u engleskom i srpskom jeziku: teorijski i praktični aspekti	da	ne
20 1	Orthography in second language acquisition	da	ne

20 2	Risk management terminology in English and Serbian	da	ne
20 3	Phonological Development in Bilingual Children	da	ne
20 4	Teaching Business English - Material Assessment	da	ne
20 5	Srpski glagoli sa prefiksima pre-, pri- i pro- i njihovi ekvivalenti na engleskom jeziku	da	ne
20 6	Anglicizmi u štampanim medijima na prostoru Kosova i Metohije	da	ne
20 7	Engleski glagol can/could i njegovi srpski ekvivalenti	da	ne
20 8	Teaching English at pre-school level (age 5, 6)	da	ne
20 9	Procesi gramatikalizacije u pidžinima i kreolima na primeru havajskog	da	ne
21 0	Content-based Teaching and Learning Mentor	ne	ne
21 1	Povezanost ekstroverzije i uspešnosti na studijama anglistike	ne	ne
21 2	Klasifikacija vidskih značenja Đure Grubora kod srpskih glagola i njihovi engleski ekvivalenti	ne	ne
21 3	Prevodi ustaljenih izraza u romanima "Čovek i dečak" i "Moja omiljena supruga" Tonija Parsonsa: kritička analiza	da	ne
21 4	Development of discourse skills in childhood	ne	ne
21 5	Phonemic awareness and young learners	ne	ne
21 6	Prefiksi u novim rečima u engleskom jeziku: formalni i sadržinski aspekti	da	ne
21 7	Elementi komičnog i tragičnog u šekspirovim problemskim dramama	da	ne
21 8	Realnost i imaginacija u romanima 'Crni psi', 'Peto dijete' i 'Kolekcionar'	da	ne
21 9	Sociokulturološka kritika Irske u drama Džona Milingtona Singa	da	ne
22 0	Characters in Margaret Atwood's 'Blind Assassin'	da	ne
22 1	Odnos autora prema protagonistima u romanima Džona Faulsa	ne	ne
22 2	Vidovi karakterizacije u drama Tenesija Viliijamsa od 1945-1960	da	ne
22 3	Rod, identitet i lični konflikti u romanu 'Orkanski visovi' Emili Bronte	da	ne
22 4	Akronimi u elektronskoj komunikaciji na engleskom i srpskom jeziku	da	ne
22 5	Jezička učtivost u engleskom i srpskom jeziku. Uporedna analiza	da	ne
22 6	Poredbe u engleskom jeziku: struktumi i sadržinski aspekti	da	ne
22 7	Abrevijacije u novim rečima u engleskom jeziku	da	ne
22 8	Phrasal Verbs with the Particles down and out and treir Serbian Equivalents	da	ne
22 9	Impact of Motivation on Young Learners' Language Acquisition	ne	ne
23 0	Transferred Meanings of Color Terms in English	da	ne

23 1	Tvorbeni obrasci u ekonomskoj terminologiji na engleskom jeziku	da	ne
23 2	Sufiksi za nominalizaciju radnje u engleskom jeziku	da	ne
23 3	Prevođenje termina vezanih za bolonjski proces s engleskog jezika na srpski: teorijski i praktični aspekt	da	ne
23 4	Nastava engleskog jezika na predškolskom uzrastu	ne	ne
23 5	Elementi utopije i distopije u grafičkim romanima Alana Mura	ne	ne
23 6	Disfunctional Modern Relationships Who's Afraid of Virginia Woolf Sexual Perversities in Chicago and Chicago	da	ne
23 7	Nature in the Poems of Elizabeth Bishop	da	ne
23 8	Between Traditional and Modern: Identity in Arundati Roy's The God of Small Things and Kiran Desai's The Inheritance of Loss	da	ne
23 9	Life, Death and Anxiety in When Nietzsche Wept and The Schopenhauer Cure by Irvin D. Yalom	da	ne
24 0	Provincijalizam, gotika i groteska u romanima Fifth Business Robertsona Dejvisa i The Heart is a Lonely Hunter Karson Mekalera	da	ne
24 1	Sukob Istoka i Zapada u Harunu i morupriča Salmana Ruždija	da	ne
24 2	Istoriografska metafikcija u romanima Istorija sveta u 10 poglavlja Džulijana Bamsa i Mesečevalata Pola Ostera	da	ne
24 3	Motiv pedofilije u Loliti i Volšebniku: narativni tretman i čitalačka recepcija	ne	ne
24 4	Slika društva u romanima Sinovi i ljubavnici, Zaljubljene žene i Duga Dejvida Herberta Lorensa	da	ne
24 5	Dimenzije vremena u romanima Kazua Isigura	da	ne
24 6	Čitanje slike: narativni aspekt Prerafelitskog slikarstva	ne	ne
24 7	Pripovedački glasovi u romanima Padi Klark ha ha ha i Žena koja je naletela na vrata Rodija Dojla: naracija kao suprostavljanje nasilju	da	ne
24 8	Izgnanstvo i izgnanici u Romanu o Londonu Miloša Cmjanškog i Bledoj vatri Vladimira Nabokova	da	ne
24 9	Slika Londona u romanu M. Cmjanškog Roman o Londonu i u roman G. Grina Kraj jedne ljubavne priče	da	ne
25 0	Characteristics of Speech Rhythm in English and Serbian	da	ne
25 1	The Bilingual Development of Phonological Aspects in the Process of Acquiring English as a Second Language - A Case Study	da	ne
25 2	Pasivne konstrukcije u engleskom i njihovi srpski ekvivalenti	da	ne
25 3	Multi-Word Verbs with Particles off and up	da	ne
25 4	Teličnost kod srpskih glagola sa prefiksom i njihovih engleskih ekvivalenata	da	ne
25 5	Aspektualizatori u engleskom i srpskom jeziku	ne	ne
25 6	Srpski glagoli sa prefiksima -iz i -od o njihovi ekvivalenti u engleskom jeziku	da	ne
25 7	Temporal and Aspectual Characteristics of the English Past Perfect and its Serbian Equivalents	da	ne
25 8	Konstrukcije realnih kondicionala u engleskom jeziku i njihovi ekvivalenti u srpskom jeziku	da	ne

25 9	Acquisition of Present Perfect	ne	ne
26 0	Engleski idiomatski izrazi sa give, get, have, make, take i ekvivalenti u srpskom jeziku	da	ne
26 1	Stativnost u engleskom i srpskom jeziku	ne	ne
26 2	Motivacija u nastavi engleskog jezika u osnovnim školama u Srbiji	ne	ne
26 3	The Use of Fairy Tales in Teaching English to Children from Six to Nine Years	ne	ne
26 4	Language Acquisition Assessment of Young Learners	ne	ne
26 5	Learning English through Stories - a holistic approach	ne	ne
26 6	Learning Strategies in Acquiring Legal English	ne	ne
26 7	Adapting EFL Techniques to Teaching Children	ne	ne
26 8	Material Design and Usage in the Young Learners Classroom	ne	ne
26 9	Bilingvalna deca	ne	ne
27 0	Analiza prevoda stručnog teksta na primeru zbirke eseja 'Kreativne industrije'	da	ne
27 1	Dvosmislenost u naslovima britanskih dnevnih novina	da	ne
27 2	Tvorbeni postupci u nazivima kozmetičkih proizvoda na engleskom jeziku	da	ne
27 3	Prevođenje termina iz oblasti pedagogije sa engleskog jezika na srpski: teorijski i praktični aspekti	da	ne
27 4	Srpsko-engleski lažni parovi: teorijski i praktični aspekti	da	ne
27 5	Discrimination Discourse in English and Serbian	da	ne
27 6	Views on Language Change: Attitudes towards Bad English	ne	ne
27 7	Translationg Early English Cook Books: Problems and Proposals	da	ne
27 8	Views on Language and Translation in Early English Texts	da	ne
27 9	Grammaticalization in English: the Development of Passive constructions	da	ne
28 0	Izrada baze podataka i englesko-srpskog glosara termina iz oblasti mesne industrije	da	ne
28 1	Discourse Elements in English and Serbian: Translation Equivalents	da	ne
28 2	Pidginization Processes with Special Reference to the Development of English	ne	ne
28 3	Institucionalna nomenklatura u javnom i izvršnom sektoru - kontrastivni pristup (engleski-srpski)	da	ne
UKUPAN BROJ TEMA KOJE IMPLICITNO ILI EKSPPLICITNO KORISTE KORPUSE:		186 (65,72%)	14 (4,94%)

PRILOG 2: Aktivnosti nastave i učenja (Teaching and Learning Activities, TLAs)

TLA1	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: interaktivna predavanja, mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti se upoznaju sa sadržajima kursa, kriterijumima i oblicima ocenjivanja, te oblicima rada na kursu (10-15 minuta) • studenti se osposobljavaju za rad u LMS-u <i>moodle</i>: demonstracija rada tokom koje studenti ponavljaju radnje nastavnika na sopstvenim računarima, demonstracija rada u LMS-u se snima programom za snimanje sadržaja ekrana i postavlja na LMS kako bi studenti mogli, po potrebi, ponovo da je pogledaju (10-15 minuta) • studenti prate interaktivno predavanje o teorijskim implikacijama upotrebe korpusa u najširim okvirima lingvistike, o razvoju korpusne lingvistike, o generativističkoj kritici metoda korpusne lingvistike i o nastanku prvih megakorpusa; interakcija se tokom predavanja postiže kratkim konceptTestovima na koje studenti, u nedostatku odgovarajućih elektronskih sistema za testiranje, odgovaraju podizanjem listova odgovarajuće boje (npr. crvena=a), plava=b), žuta=c), zelena=d) i bela=e)) koji su im podeljeni na početku časa (50 minuta) • diskusija o očekivanjima od kursa, razjašnjavanje eventualnih nejasnoća i upućivanje na mrežne nastavne materijale (e-učenje putem LMS-a) koji moraju da budu savladani do sledećeg časa (10-15 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 8 sati):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u ovladavaju dodatnim teorijskim znanjima iz osnovnih principa korpusne lingvistike, njenog razvoja, a takođe uz puno razumevanje stiču nova znanja o vrstama korpusa i karakteristikama većeg broja savremenih korpusa: nastavni objekti sadrže snimljena predavanja i konceptTestove koji obezbeđuju formativne povratne informacije (~ 60 minuta) • čitanjem relevantnih poglavlja iz literature stiču puno razumevanje principa lingvističkih istraživanja baziranih na korpusima (~ 290 minuta) • dobijaju formativnu povratnu informaciju o stepenu savladanosti literatiure baziranu na konceptTestovima. (~ 15 minuta) • za predstojeći čas razmišljaju o vrstama korpusa koje bi mogli da koriste u istraživanju koje planiraju da obave tokom pisanja diplomskog rada i o podacima koje bi hteli da dobiju istraživanjem tih korpusa: spisak osnovnih teza o planiranoj primeni korpusa trebalo bi da postave na <i>moodle</i> forum i da ga načelno prodiskutuju sa kolegama. (~ 120 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) <p>UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: 9 sati i 30 minuta</p>		
ILO	ILO1 i ILO4	
FPI	problem:	kako dobiti podatke neophodne za lingvističko istraživanje: značaj korpusa za istraživački rad
	aktivacija:	postojeća znanja o granama lingvistike, skupovima lingvističkih fenomena koje one istražuju i vrstama istraživanja koja se u njihovim okvirima sprovode (znanje sa osnovnih studija o sintaksi, jezičkoj varijaciji, leksikografiji i istorijskoj lingvistici)
	demonstracija:	predstavljanje najvažnijih otkrića o engleskom jeziku baziranih na analizi raznih vrsta korpusa i primeri primene korpusa izvan lingvistike
	primena:	studenti generišu uopšteni spisak mogućih primena korpusa u sopstvenom istraživanju koje planiraju da sprovode tokom pisanja diplomskog rada
LITERATURA, IZVOR(I), I RESURSI:	McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). <i>Corpus-based language studies: an advanced resource book, Unit A1</i> . New York: Routledge, pp. 3-12. Kennedy, G. D. (1998). <i>An introduction to corpus linguistics, Chapter 1: Introduction and parts of Chapter 2: The Design and Development of Corpora (2.1-2.5)</i> . London; New York: Longman, pp. 1-59	
UZOR(I):	-	

TLA2	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: interaktivna predavanja, mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti prate kratko predavanje koje sažima ključne teorije, ideje i koncepte o vrstama korpusa sadržane u mrežnim nastavnim objektima (koje su prethodno samostalno obradili u TLA1); tokom predavanja pažnju studenata održava zadatak popunjavanja nedovršenih beleški sa predavanja (15-20 minuta) • studenti učestvuju u kratkoj diskusiji o pravilnim odgovorima za dovršavanje beleški (5-10 minuta) • studenti učestvuju u otvorenoj diskusiji o raznim načinima izrade korpusa i potencijalnim problemima, a u skladu sa idejama o upotrebi korpusa u svojim diplomskim radovima (nadovezuje se na aktivnost iz TLA1); nastavnik tokom diskusije u moderatorskoj ulozi beleži ključne ideje i probleme; ova diskusija predstavlja uvod u novu tematsku oblast – izradu korpusa (15-20 minuta) • studenti prate interaktivno predavanje koje na sažet i sistematičan način uvodi ključne aspekte izrade korpusa: izbor tekstova i reprezentativnosti, digitalizacija tekstova, autorska prava, odabir zapisa (TXT, XML i sl.) i standardi za zapis korpusa (TEI); interakcija se tokom predavanja postiže konceptTestovima na koje studenti, u nedostatku odgovarajućih elektronskih sistema za testiranje, odgovaraju podizanjem listova odgovarajuće boje koji su im podeljeni na početku časa (30 minuta) • diskusija o eventualnim nejasnoćama, uvod u zadatak pravljenja autorskog korpusa i upućivanje na mrežne nastavne materijale koji moraju da budu savladani do sledećeg časa (10-15 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 7 sati):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u ovladavaju dodatnim teorijskim i praktičnim znanjima iz izrade korpusa: uzorkovanje tekstova, autorska prava i upotreba zaštićenih materija u naučne svrhe, digitalizacija, upotreba tekstova sa interneta, XML i TEI zapis, konverzija DOC(X) i PDF dokumenata u HTML, XML ili TXT zapis, te upotreba programa BooTCaT za preuzimanje relevantnih tekstova sa interneta; (pripremljeni nastavni objekti sa snimljenim predavanjima, snimljenim demonstracijama rada u programima i formativnim povratnim informacijama baziranim na konceptTestovima) (~ 80 minuta) • čitanjem relevantnih poglavlja iz literature stiču puno razumevanje teorijskih i praktičnih aspekata izrade korpusa (~ 225 minuta) • dobijaju formativnu povratnu informaciju o stepenu savladanosti literature baziranu na konceptTestovima (~ 10 minuta) • za predstojeći čas konvertuju u TXT i TEI XML format dva reprezentativna naučna članka ili druga naučno-relevantna tekstualna izvora iz oblasti sopstvenih interesovanja (~ 45 minuta) • za predstojeći čas pomoću programa BooTCaT generišu korpus od deset izvora sa interneta koji tematski odgovaraju njihovim naučnim interesovanjima; ovi fajlovi takođe moraju biti snimljeni u TXT i TEI XML formatu. (~ 60 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) <p>UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: 8 sati i 30 minuta</p>		
ILO	ILO1, ILO4, ILO6 i ILO7	
FPI	problem:	kako napraviti korpus
	aktivacija:	postojeća (opšta) znanja o formatima za zapis teksta na računarima i načinima pronalaženja i skladištenja relevantnih tekstova
	demonstracija:	skeniranje knjiga i dokumenata, rad sa XML fajlovima, konverzija PDF fajlova u TXT, objedinjavanje TXT fajlova i konverzija u XML TEI, automatsko generisanje korpusa sastavljenog od internetskih stranica na osnovu pretrage po ključnim rečima u programu BooCaT
	primena:	studenti konvertuju dva reprezentativna naučna članka iz sfere ličnih istraživačkih interesovanja u TXT i TEI XML format, studenti generišu korpus od deset izvora sa interneta pomoću programa BooTCaT i korpus snimaju u TXT i TEI XML formatu
LITERATURA, IZVOR(I), I RESURSI:	A-PDF Text Extractor BooCaT Kennedy, G. D. (1998). <i>An introduction to corpus linguistics, Chapter 2: The Design and Development of Corpora (2.6. Compiling a Corpus)</i> . London; New York: Longman, pp. 60-85 McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). <i>Corpus-based language studies: an advanced resource book, Unit A2 and A8</i> . New York: Routledge, pp. 13-21, 71-76. Meyer, C. F. (2002). <i>English corpus linguistics an introduction, Chapter 2: Planning the Construction of a Corpus</i> . Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press, pp. 30-54. Notepad++ OnlineOCR OxGarage Conversion, TEI – Text Encoding Initiative TXTcollector	
UZOR(I):	-	

TLA3	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: interaktivna predavanja, mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti prate kratko predavanje koje sažima ključne principe i postupke u oblasti izrade korpusa sadržane u mrežnim nastavnim objektima (koje su prethodno samostalno obradili u TLA2), a predavanje se završava osvrtom na specifičnosti izrade paralelnih korpusa; tokom predavanja pažnju studenata održava zadatak popunjavanja nedovršanih beleški sa predavanja (20-25 minuta) • studenti učestvuju u kratkoj diskusiji o pravilnim odgovorima za dovršavanje beleški (5-10 minuta) • studenti učestvuju u diskusiji o izradi autorskih korpusa koju su započeli u okviru aktivnosti TLA2, a fokus diskusije se potom pomera na pitanje da li je korpus koji u sebi sadrži samo tekst dovoljan za određene vrste lingvističkih analiza ili je nekada potrebno u korpus uneti neke lingvističke informacije; ova diskusija predstavlja uvod u novu tematsku oblast – izradu korpusa (10-15 minuta) • studenti prate interaktivno predavanje kombinovano sa demonstracijom koja na sažet način objašnjava prednosti i mane anotiranja korpusa, a takođe se vrši predstavljanje ključnih tipova anotacije (metainformacije, POS, sintaksička anotacije itd.) kao i mogući oblici zapisa anotacije (tekstualne oznake i XML atributi); interakcija se tokom predavanja postiže aktivnim učešćem studenata u pretraživanju korpusa <i>BNC</i> i anotacije programom <i>CLAWS Tagger</i> prema uputstvima nastavnika (35 minuta) • diskusija o eventualnim nejasnoćama, uputstva za dalju izradu autorskog korpusa i upućivanje na mrežne nastavne materijale koji moraju da budu savladani do sledećeg časa, što uključuje i otvaranje besplatnih naloga za servisima <i>corpus.byu.edu</i> i <i>BNCweb</i> (5-10 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 8 sati):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u ovladavaju dodatnim teorijskim i praktičnim znanjima iz upotrebe i unosa anotacije u korpus (teorijska znanja obuhvataju koncepte): vrste anotacije i primeri upotrebe anotacije pri pretraživanju besplatnih korpusa dostupnih putem sajta <i>SketchEngine</i> i <i>corpus.byu.edu</i>. (~ 60 minuta) • obradom demonstracija u video formatu na LMS-u studenti stiču osnovna znanja iz izrade konkordancija i tumačenja rezultata: rad u programu AntConc na korpusu sastavljenim od transkripta govora i intervjuja Stephena Gaskina, analiza ključnih reči u kontekstu (KWIC) – upotreba reči <i>freedom</i>, <i>back</i>, <i>heavy</i>, <i>know</i> i <i>energy</i>, studenti određuju značenje i upotrebu ovih reči u žargonu slobodarskih aktivista kojima pripada Gaskin i pišu izveštaj koji elektronskim putem predaju nastavniku unutar LMS-a. (~ 180 minuta) • čitanjem relevantnih poglavlja iz literature stiču puno razumevanje teorijskih i praktičnih aspekata anotacije korpusa i izrade konkordancija (~ 210 minuta) • dobijaju formativnu povratnu informaciju o stepenu savladanosti literature baziranu na konceptima (~ 15 minuta) • dodaju nove tekstove u autorski korpus i pomoću <i>CLAWS taggera</i> vrše anotaciju vrste reči u autorskom korpusu (~ 30 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) <p>UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: 9 sati i 30 minuta</p>		
ILO	ILO2, ILO5, ILO6 i ILO7	
FPI	problem:	kako anotirati korpus i izraditi konkordanciju, kako kroz konkordanciju potvrditi ili opovrgnuti intuitivne stavove
	aktivacija:	stečena znanja o mogućnostima primene korpusa
	demonstracija:	automatska anotacija, tj. etiketiranje, vrsta reči pomoću <i>CLAWS taggera</i> , ručna anotacija autorskog korpusa (upotrebe zamenice <i>we</i> u govoru Tony Blaira) i različiti oblici pretraživanje anotiranih korpusa dostupnih na sajtovima <i>corpus.byu.edu</i> i <i>SketchEngine</i> .
	primena:	dodavanje etiketa za vrste reči u autorski korpus, analiza značenja i upotrebe reči <i>freedom</i> , <i>back</i> , <i>heavy</i> , <i>know</i> i <i>energy</i>
LITERATURA, IZVOR(I), I RESURSI:	AntConc British Political Speech Archive Free CLAWS WWW Tagger Gaskin, S., & Myers, W. (1970). <i>Monday Night Class</i> . Santa Rosa, CA: Book Farm corpus.byu.edu by Mark Davies McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). <i>Corpus-based language studies: an advanced resource book, Unit A2</i> . New York: Routledge, pp. 22-45. SketchEngine Sinclair, J. (2003). <i>Reading Concordances</i> (1st edition). London ; New York: Pearson ESL, pp. 1-31	
UZOR(I):	AV1000 - Intro to Digital Humanities (upotreba intervju Stephena Gaskina za analizu konkordancija)	

TLA4	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: interaktivna predavanja, mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti prate kratko predavanje koje sažima ključne principe analize konkordancija sadržane u mrežnim nastavnim objektima (samostalno obrađeni u TLA3), pri čemu se posebno skreće pažnja studentima da ova vrsta analize predstavlja temelj leksikografske upotrebe korpusa; tokom predavanja pažnju studenata održava zadatak popunjavanja nedovrešnih beleški sa predavanja (15-20 minuta) • studenti učestvuju u diskusiji o rezultatima analize konkordancija reči <i>freedom, back, heavy, know</i> i <i>energy</i> u intervjuima Stephena Gaskina (10-15 minuta) • studenti, na svojim računarima, prateći demonstraciju nastavnika analiziraju frekvencijske podatke o najčešćim rečima u korpusu <i>BNC</i> (putem servisa <i>BNCweb</i>), a zatim se ista frekvencijska analiza obavlja u programu <i>AntConc</i> na korpusu sastavljenom od transkripta sa suđenja O.J. Simpsonu, pri čemu se uvodi i analiza n-grama ključnih reči; tumačenje frekvencijskih podataka iz korpusa transkripta sa O.J. Simpsonovog suđenja se obavlja kroz diskusiju koja za cilj ima da na praktičan način studentima pokaže značaj frekvencijskih podataka iz specijalizovanih korpusa (u poređenju sa frekvencijskim podacima iz opštih, nacionalnih korpusa); ova demonstracija i diskusija predstavljaju uvod u tematsku oblast analize frekvencijskih podataka i deskriptivne statistike (35-40 minuta) • studenti prate interaktivno predavanje koje im daje osnovne podatke o mogućim upotrebama frekvencijskih podataka u korpusnoj lingvistici; interakcija se tokom predavanja postiže sa dva jednogminutna koceptesta (20-25 minuta) • diskusija o eventualnim nejasnoćama, uputstva za dalju izradu autorskog korpusa i upućivanje na mrežne nastavne materijale koji moraju da budu savladani do sledećeg časa (5-10 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 8 sati i 30 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u ovladavaju dodatnim teorijskim i praktičnim znanjima iz upotrebe frekvencijskih podataka, a snimljena predavanja uvode četiri testa iz inferencijalne statistike koji imaju najveći značaj u korpusnoj lingvistici: hi-kvadrat test, testa odnosa verodostojnosti (likelihood ratio test), zajednička informacija (mutual information) i t-test; povratnu informaciju o savladanosti teorijskih znanja studenti dobijaju konceptestovima (~ 90 minuta) • sprovode istraživanje frekvencije modalnih i semi-modalnih glagola u korpusima <i>BROWN, FROWN, LOB</i> i <i>FLOB</i>, a zatim pišu kratak izveštaj o nalazima pri čemu moraju da odaberu odgovarajući statistički test kojim dokazuju da li su primećene razlike statistički značajne ili ne (~ 210 minuta) • čitanjem članka stiču puno razumevanje teorijskih i praktičnih aspekata upotrebe statističkih testova u leksičkoj i leksikografskoj analizi korpusa (~ 160 minuta) • dobijaju formativnu povratnu informaciju o stepenu savladanosti literature baziranu na konceptestovima (~ 15 minuta) • dodaju nove tekstove u autorski korpus i pomoću <i>CLAWS taggera</i> vrše anotaciju vrste reči u autorskom korpusu (~ 30 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) <p>UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: 10 sati</p>		
ILO	ILO2, ILO5, ILO6 i ILO7	
FPI	problem:	kako analizirati frekvencijske podatke (deskriptivna i inferencijalna statistika)
	aktivacija:	prethodno stečena znanja o analizi korpusa i konkordancijama
	demonstracija:	analiza frekvencijskih podataka u korpusu <i>BNC</i> i transkriptima sa suđenja O.J. Simpsonu
	primena:	analiza dijahronijskih promena na osnovu frekvencije modalnih i semi-modalnih glagola u korpusima <i>BROWN, FROWN, LOB</i> i <i>FLOB</i> .
LITERATURA, IZVOR(I), I RESURSI:	<p>AntConc BNCweb BROWN, FROWN, LOB i FLOB, korpusi sadržani u kolekciji ICAME Microsoft Excel Church, K., Gale, W., Hanks, P., & Kindle, D. (1991). Using Statistics in Lexical Analysis. In <i>Lexical acquisition: exploiting on-line resources to build a lexicon</i> (pp. 1–32). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). <i>Corpus-based language studies: an advanced resource book, Unit A6</i>. New York: Routledge, pp. 52-58.</p>	
UZOR(I):	Leech, G. N., Hundt, M., Mair, C., & Smith, N. (2009). <i>Change in Contemporary English: A Grammatical Study</i> . Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press. (poglavlja 5. i 6. koja analiziraju promene u učestalosti modalnih glagola)	

TLA5	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: interaktivna predavanja, mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti prate kratko predavanje koje sažima ključne principe inferencijalne statistike i statističkih testova relevantnih za korpusnu lingvistiku (hi-kvadrat test, test odnosa verodostojnosti, zajednička informacija i t-test); tokom predavanja pažnju studenata održava zadatak popunjavanja nedovršenih beleški sa predavanja (15-20 minuta) • studenti učestvuju u diskusiji o rezultatima analize modalnih glagola sa posebnim naglaskom na odabir pravog statističkog testa (15-20 minuta) • studenti, na svojim računarima, prateći demonstraciju nastavnika primenjuju postupke Churcha i saradnika (deo TLA4) s ciljem analize prideva <i>strong</i> i <i>powerful</i> u korpusu <i>BNC</i> (putem besplatne XML verzije korpusa <i>BNC</i>), a zatim se ista analiza obavlja za imenice <i>boat</i> i <i>ship</i> kao i za prideve <i>big</i> i <i>great</i>, analiza se završava diskusijom koja za cilj ima konsolidaciju znanja o primeni statističkih testova, zajedničke informacije i t-testa, u leksičkim istraživanjima; ova kombinovana demonstracija i diskusija završava se kratkim osvrtom nastavnika na mogućnost primene leksičke korpusne analize u paralelnim korpusima (40-45 minuta) • diskusija o eventualnim nejasnoćama, uputstva za dalju izradu autorskog korpusa i upućivanje na mrežne nastavne materijale koji moraju da budu savladani do sledećeg časa (5-10 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 8 sati):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u ovladavaju dodatnim teorijskim i praktičnim znanjima iz računarski podržane pripreme rečničkih odrednica: opis principa rada i demonstracija izrade odrednice u programu <i>TLex Suite</i>; povratnu informaciju o savladanosti teorijskih znanja studenti dobijaju konceptTestovima (~ 45 minuta) • organizovani u manje grupe od maksimalno četiri osobe, putem korpusa <i>BNC</i> obavljaju kompletnu leksikografsku studiju semantičko-gramatičkih osobina jedne od ponuđenih reči (<i>account, arm, cast, head, mark, right, ring, pass, round, strike, tie i treat</i>), a zatim prave rečničku odrednicu i pišu izveštaj gde tako nastalu odrednicu poredi sa odrednicama u tri opšta rečnika; timovi saraduju putem foruma na LMS-u, a odrednicu i izveštaj takođe postavljaju na LMS na uvid ostalim timovima (~ 300 minuta) • čitanjem članka stiču puno razumevanje teorijskih i praktičnih aspekata upotrebe paralelnih korpusa u leksičkoj i leksikografskoj analizi (~ 90 minuta) • dobijaju formativnu povratnu informaciju o stepenu savladanosti literature baziranu na konceptTestovima (~ 15 minuta) • dodaju nove tekstove u autorski korpus i pomoću <i>CLAWS taggera</i> vrše anotaciju vrste reči u autorskom korpusu (~ 30 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) <p>UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: 9 sati i 30 minuta</p>		
ILO	ILO3, ILO5, ILO6 i ILO7	
FPI	problem:	kako statističkim putem utvrditi i dokazati razlike u značenju i upotrebi reči
	aktivacija:	prethodno stečena znanja o leksičkoj analizi i statistici
	demonstracija:	analiza prideva <i>strong</i> i <i>powerful</i> , imenica <i>boat</i> i <i>ship</i> , te prideve <i>big</i> i <i>great</i> u korpusu <i>BNC</i> (besplatna XML verzije korpusa <i>BNC</i>) uz primenu testova zajedničke informacije i t-testa
	primena:	u manjim timovima (dve do četiri osobe) studenti putem korpusa <i>BNC</i> obavljaju kompletnu leksikografsku studiju semantičko-gramatičkih osobina jedne od ponuđenih reči (<i>account, arm, cast, head, mark, right, ring, pass, round, strike, tie i treat</i>)
LITERATURA, IZVOR(I), I RESURSI:	AntConc Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). <i>Corpus Linguistics. Investigating language, structure and use.</i> (Chapter 2: Lexicography), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 21-54. BNC, XML edition Microsoft Excel TLex Suite	
UZOR(I):	-	

TLA6	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: prezentacije, diskusija, mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti u timovima predstavljaju rezultate leksičko-gramatičke analize reči u korpusu BNC, pri čemu predstavljaju rezultate pretrage, statističke testove upotrebljene za utvrđivanje najvažnijih kolokata i sintagmi, odrednicu koju su izradili i poređenje sa dve odrednice iz opštih rečnika; na kraju svake prezentacije vodi se kratka diskusija (70-80 minuta) • diskusija o eventualnim nejasnoćama, uputstva za dalju izradu autorskog korpusa i upućivanje na mrežne nastavne materijale koji moraju da budu savladani do sledećeg časa (10-15 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 8 sati):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u ovladavaju teorijskim i praktičnim znanjima iz analize paralelnih korpusa, a snimljena predavanja i demonstracije bave se pre svega leksičkom analizom paralelnih korpusa iz perspektive prevodenja: pretraživanje paralelnih korpusa, izrada paralelnih konkordancija; povratnu informaciju o savladanosti teorijskih znanja studenti dobijaju konceptTestovima (~ 60 minuta) • pojedinačno u paralelnom englesko-srpskom korpusu <i>OpenSubtitles2013</i> pomoću programa <i>AntPConc</i> obavljaju preliminarnu analizu prevoda diskursnih markera <i>you know, you see i I mean</i>, a zatim pišu izveštaj o načinu na koji su sprovedli analizu i preliminarnim zaključcima koje mogu da izvedu iz te analize (~ 240 minuta) • čitanjem članka stiču puno razumevanje teorijskih i praktičnih aspekata upotrebe paralelnih korpusa u analizi diskursnih markera (~ 145 minuta) • dobijaju formativnu povratnu informaciju o stepenu savladanosti literature baziranu na konceptTestovima (~ 15 minuta) • dodaju nove tekstove u autorski korpus i pomoću <i>CLAWS taggera</i> vrše anotaciju vrste reči u autorskom korpusu (~ 30 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) <p>UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: 9 sati i 30 minuta</p>		
ILO	ILO3, ILO4, ILO5, ILO6 i ILO7	
FPI	problem:	kako primeniti paralelne korpusa u analizi leksike i prevodenju
	aktivacija:	prethodno stečena znanja o paralelnim korpusima i o prevodenju
	demonstracija:	analiza diskursnog markera <i>the thing is</i> u manjem segmentu korpusu <i>OpenSubtitles 2013</i> (englesko-srpski segment) pomoću programa <i>AntPConc</i>
	primena:	studenti samostalno u korpusu <i>OpenSubtitles 2013</i> obavljaju preliminarnu analizu prevoda diskurskih markera <i>you know, you see i I mean</i>
LITERATURA, IZVOR(I), I RESURSI:	<p>AntPConc Baobao, C., Danielsson, P., & Teubert, W. (2005). Chinese-English translation database: extracting units of translation from parallel texts. In M. Mahlberg, P. Danielsson, & G. Barnbrook (Eds.), <i>Meaningful texts: the extraction of semantic information from monolingual and multilingual corpora</i> (pp. 131–142). London: Continuum.</p> <p>Chaume, F. (2004). Discourse markers in audiovisual translating. <i>Meta: Journal Des traducteurs/Meta: Translators' Journal</i>, 49(4), pp. 843–855.</p> <p>Kenny, D. (2005). Parallel corpora and translation studies: old questions, new perspectives? Reporting that in Geppolt: a case study. In M. Mahlberg, P. Danielsson, & G. Barnbrook (Eds.), <i>Meaningful texts: the extraction of semantic information from monolingual and multilingual corpora</i> (pp. 154–165). London: Continuum.</p> <p>OpenSubtitles Corpus 2013 (English-Serbian)</p>	
UZOR(I):	-	

TLA7	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: prezentacije, diskusija, mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti prate kratko predavanje koje sažima ključne principe leksičkih istraživanja u paralelnim korpusima, a deo predavanja je posvećen demonstraciji rada sa besplatnim programom <i>TES</i> za ekstrakciju terminologije iz paralelnih korpusa (student na sopstvenim računarima slede uputstva nastavnika koji radi na svom računaru); tokom predavanja pažnju studenata održava zadatak popunjavanja nedovršenih beleški sa predavanja (25-30 minuta) • studenti učestvuju u diskusiji o metodama koje su upotrebili za analize prevoda engleskih diskursnih markera na srpski jezik; ova diskusija takođe obuhvata pitanje da li bi anotacija vrste reči olakšala ovaj tip istraživanja (20-25 minuta) • studenti, na svojim računarima, prateći demonstraciju nastavnika u programu <i>CATMA</i> započinju anotaciju anglicizama u paralelnom korpusu sastavljenom od uputstva za upotrebu telefona <i>SonyEricsson W200i</i> na engleskom i srpskom jeziku, a u korpusu se anotira vrsta i opravdanost anglicizma (Prčić 2005: 119-135), izvorna reč i prevodni postupak u skladu sa klasifikacijom koju daje Prčić (2005:178-189), a zatim se demonstriraju mogućnosti pretraživanja u programu <i>CATMA</i>; ova demonstracija se završava kratkim osvrtom nastavnika na osnovne vrste istraživanja iz oblasti prevodilačkih studija koja obuhvataju anotaciju paralelnih korpusa (25-30 minuta) • diskusija o eventualnim nejasnoćama, uputstva za dalju izradu autorskog korpusa i upućivanje na timski projekat i mrežne nastavne materijale koji moraju da budu završeni do sledećeg časa (5-10 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 8 sati):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u ovladavaju dodatnim praktičnim znanjima iz izrade paralelnih korpusa u TMX formatu, izrade XSLT fajla za prikaz u HTML(5) formatu, kao i iz rada u mrežnoj verziji programa <i>CATMA</i>; demonstracija rada u programu <i>LF Aligner</i>, demonstracije izrade XSLT fajla u programu <i>Notepad++</i> za prikaz TMX fajlova na vizuelno lepši način, učitavanje TMX fajlova u mrežnu verziju programa <i>CATMA</i> i anotiranja; povratnu informaciju o savladanosti teorijskih znanja studenti dobijaju konceptTestovima (~ 60 minuta) • podeljeni u tročlane ili četveročlane grupe izrađuju paralelni korpus sastavljen od jednog engleskog uputstva za mobilni telefon i njegovog prevoda na srpski jezik, a potom zajednički u programu <i>CATMA</i> anotiraju anglicizme (mrežna verzija programa <i>CATMA</i> omogućava kolaborativni rad na istom dokumentu) i pišu kratak izveštaj o zastupljenosti različitih vrsta anglicizama (sirovi, očigledni i skriveni) i opravdanosti, te o implikacijama nalaza za procenu kvaliteta prevodilačke prakse (~ 240 minuta) • čitanjem obavzene literature stiču puno razumevanje teorijskih i praktičnih aspekata upotrebe paralelnih korpusa u analizi anglicizama (~ 150 minuta) • dobijaju formativnu povratnu informaciju o stepenu savladanosti literature baziranu na konceptTestovima (~ 15 minuta) • dodaju nove tekstove u autorski korpus i pomoću <i>CLAWS taggera</i> vrše anotaciju vrste reči u autorskom korpusu (~ 30 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) <p>UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: 9 sati i 30 minuta</p>		
ILO	ILO2, ILO3, ILO4, ILO5, ILO6 i ILO7	
FPI	problem:	kako primeniti paralelne korpus u prevodilačkim studijama
	aktivacija:	prethodno stečena znanja o paralelnim korpusima i o prevodenju
	demonstracija:	anotacija anglicizama pomoću mrežne verzija programa <i>CATMA</i> u paralelnom korpusu sastavljenom od engleskog i srpskog uputstva za mobilni telefon
	primena:	studenti samostalno sastavljaju mali paralelni korpus i anotiraju anglicizme prema vrsti i opravdanosti i pišu izveštaj o nalazima analize
LITERATURA, IZVOR(I), I RESURSI:	AntPConc Bernardini, S. (2011). Monolingual comparable corpora and parallel corpora in the search for features of translated language. <i>SYNAPS–A Journal of Professional Communication</i> , 2011(26), pp. 2–13. CATMA LF Aligner Prčić, T. (2011). <i>Engleski u srpskom</i> . Novi Sad: Zmaj, pp. 119-135 & 178-189. TES	
UZOR(I):	-	

TLA8	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: prezentacije, diskusija, demonstracija, mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti u timovima predstavljaju rezultate analize anotiranih anglicizama u autorskom paralelnom korpusu koji su za svrhu izradili; nakon prezentacija vodi se diskusija o eventualnim razlikama u anotiranju istih anglicizama među timovima ili unutar tima, pri čemu se uvodi koncept među-anotatorske pouzdanosti i njegove provere na osnovu Kohenovog kapa koeficijenta (55-60 minuta) • studenti, na svojim računarima, prateći demonstraciju nastavnika u programu <i>CATMA</i> vrše anotaciju u Šekspirovoj tragediji <i>Magbet</i>: anotiraju se oblici direktnog oslovljavanja ženskih likova u drami i imeničke fraze koje se anaforično odnose na ženske likove, a sve sa ciljem da se na taj način stekne uvid u status i percepciju ženskih likova u drami; ova demonstracija se završava obavještenjem da će istu vrstu anotacije studeni da rade u petočlanim timovima na jednoj Šekspirovoj komediji i daju se uputstva za organizaciju timskog rada (25-30 minuta) • diskusija o eventualnim nejasnoćama, uputstva za dalju izradu autorskog korpusa i upućivanje na mrežne nastavne materijale koji moraju da budu završeni do sledećeg časa (5-10 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 8 sati):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u mogu po potrebi da se podsete principa anotiranja u mrežnoj verziji programa <i>CATMA</i>: demonstracija anotiranja oblika direktnih oslovljavanja i anaforičnih referencija na ženske likove u tragediji <i>Magbet</i> (~ 30 minuta) • podeljeni u tročlane ili četveročlane grupe zajednički u mrežnoj verziji programa <i>CATMA</i> anotiraju oblike direktnih oslovljavanja i anaforične referencije na ženske likove u jednoj Šekspirovoj komediji, a potom pišu kratak izveštaj gde pokušavaju da protumače status i percepciju ženskih likova u drami (~ 300 minuta) • čitanjem obavezne literature stiču puno razumevanje teorijskih i praktičnih aspekata analize oblika direktnog oslovljavanja i anaforične referencije (~ 120 minuta) • dobijaju formativnu povratnu informaciju o stepenu savladanosti literature baziranu na konceptTestovima (~ 15 minuta) • dodaju nove tekstove u autorski korpus i pomoću <i>CLAWS taggera</i> vrše anotaciju vrste reči u autorskom korpusu (~ 30 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) <p>UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: oko 9 sati i 30 minuta</p>		
ILO	ILO2, ILO3, ILO5, ILO6 i ILO7	
FPI	problem:	kako primeniti paralelne korpus u nauci o književnosti
	aktivacija:	prethodno stečena znanja o anotaciji
	demonstracija:	anotacija direktnih oblika oslovljavanja ženskih likova i anaforičkih referencije na njih u <i>Magbetu</i> pomoću mrežne verzija programa <i>CATMA</i> : analiza statusa i percepcije ženskih likova u drami
	primena:	studenti u timovima analiziraju direktne oblike oslovljavanja ženskih likova i anaforičkih referencija u jednoj Šekspirovoj komediji, a posle pišu izveštaj o statusu i percepciji ženskih likova u komediji
LITERATURA, IZVOR(I), I RESURSI:	<i>CATMA</i> Nevala, M. (2004). Accessing politeness axes: forms of address and terms of reference in early English correspondence. <i>Journal of Pragmatics</i> , 36(12), 2125–2160. doi:10.1016/j.pragma.2004.02.001 Shakespeare Corpus	
UZOR(I):	-	

TLA9	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: prezentacije, diskusija, interaktivna predavanja, mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti u timovima predstavljaju rezultate analize anotiranih Šekspirovih komedija; nakon predavljanja rezultata pojedinačnih grupa, rezultati svih grupa se objedinjuju, kroz diskusiju se razmatraju moguća tumačenja objedinjenih rezultata, a na kraju se vodi diskusija o drugim mogućim primenama korpusa u književnim istraživanjima (40-45 minuta) • studenti prate interaktivno predavanje koje im daje osnovne podatke o mogućim upotrebama korpusa u sintaksičkim istraživanjima (pre svega deskriptivnog tipa) i demonstracije analize selekcionih obeležja glagola <i>try</i> u pisanom i govornom registru; interakcija se tokom predavanja postiže sa dva jednominutna kocepTesta i učešćem u demonstraciji (35-40 minuta) • diskusija o eventualnim nejasnoćama, uputstva za dalju izradu autorskog korpusa i upućivanje na mrežne nastavne materijale koji moraju da budu obrađeni do sledećeg časa (5-10 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 8 sati):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u ovladavaju dodatnim teorijskim i praktičnim znanjima iz upotrebe korpusa u sintaksičkim istraživanjima: snimljena predavanja bave se prikazom nekoliko značajnijih korpusnih studija, a praktična demonstracija skreće pažnju na regularne izraze relevantne prilikom pretrage korpusa koji sadrže anotaciju prema vrsti reči; povratnu informaciju o savladanosti teorijskih znanja studenti dobijaju kocepTestovima (~ 90 minuta) • pokušavaju da pretraživanjem korpusa <i>LOB</i> i <i>FLOB</i> repliciraju nalaze i istraživanje Leecha koji je utvrdio da mandativni subjunktive postaje sve popularniji u britanskom varijetetu engleskog, a zatim pišu kratak izveštaj o nalazima, pri čemu moraju da navedu i koje su upite koristili kako bi pronašli primere mandativnog subjunktiva (~ 240 minuta) • čitanjem obavezne literature stiču puno razumevanje teorijskih i praktičnih aspekata analize oblika direktnog oslovljavanja i anaforične referencije (~ 60 minuta) • dobijaju formativnu povratnu informaciju o stepenu savladanosti literature baziranu na kocepTestovima (~ 15 minuta) • dodaju nove tekste u autorski korpus i pomoću <i>CLAWS taggera</i> vrše anotaciju vrste reči u autorskom korpusu (~ 30 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) <p>UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: oko 9 sati i 30 minuta</p>		
ILO	ILO2, ILO3, ILO4, ILO5, ILO6 i ILO7	
FPI	problem:	kako primeniti korpus u sintaksičkim istraživanjima
	aktivacija:	prethodno stečena znanja o pretrazi korpusa i sintaksi
	demonstracija:	pretraživanje govornog i pisanog registra u korpusu <i>BNC Baby</i> i utvrđivanje sintaksičkih selekcionih obeležja glagola <i>try</i> u pisanom i govornom registru analizom konstrukcija <i>try to</i> i <i>try and</i>
	primena:	studenti samostalno analiziraju korpus <i>LOB</i> i <i>FLOB</i> i pokušavaju da repliciraju nalaze Leecha o dijahronijskom porastu frekvencije mandativnog subjunktiva u britanskom varijetetu engleskog
LITERATURA, IZVOR(I), I RESURSI:	AntConc BNC Baby Leech, G. N., Hundt, M., Mair, C., & Smith, N. (2009). <i>Change in Contemporary English: A Grammatical Study (Chapter 3: Subjunctive mood)</i> . Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press, pp. 51-61. LOB i FLOB, korpusi sadržani u kolekciji ICAME Microsoft Excel	
UZOR(I):	Hommerberg, C., & Tottie, G. (2007). Try to or try and? Verb complementation in British and American English. <i>ICAME Journal: Computers in English Linguistics</i> , (31), pp. 45–64. (uzor za demonstraciju analize selektivnih obeležja glagola <i>try</i>) Leech, G. N., Hundt, M., Mair, C., & Smith, N. (2009). <i>Change in Contemporary English: A Grammatical Study</i> . Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press. (3. poglavlje koje se bavi analizom subjunktiva u britanskom i američkom varijetetu engleskog jezika)	

TLA10	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: prezentacije, diskusija, interaktivna predavanja, mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti učestvuju u diskusiji o analizi mandativnog subjunktiva, a rezultati se porede sa rezultatima koje Leech navodi u svojoj studiji, kroz diskusiju se razjašnjavaju nedoumice oko upotrebe složenijih regularnih izraza za pretraživanje anotiranih korpusa (25-30 minuta) • studenti, na svojim računarima, prateći demonstraciju nastavnika u programu <i>TigerSearch</i> analiziraju adjunkte u korpusu <i>MASC</i>, a cilj je da se utvrdi da li postoje razlike u distribuciji semantički sličnih adjunkta između zavisnih i nezavisnih klauza, dok se na kraju vodi kratka diskusija o mogućim primenama sintaksički anotiranih korpusa u kombinaciji sa programima ciljano pravljenim za analizu takvih korpusa: ova demonstracija zajedno sa kratkim uvodnim predavanjem (ali bez diskusije) se snima i naknadno postavlja na LMS, kako bi studenti zainteresovani za generativnu lingvistiku mogli naknadno da joj pristupaju (45-50 minuta) • opis sintaksičkog istraživanja koje studenti moraju da obave, diskusija o eventualnim nejasnoćama, uputstva za dalju izradu autorskog korpusa i upućivanje na mrežne nastavne materijale koji moraju da budu obrađeni do sledećeg časa (10-15 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 8 sati):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obradom interaktivnih nastavnih materijala na LMS-u mogu po potrebi da se podsete principa pretraživanja korpusa <i>BNC (Baby)</i> na osnovu anotacionih etiketa: demonstracija upotrebe regularnih izraza u pretraživanju korpusa <i>BNC (Baby)</i> prema anotacionim etiketama (~ 25 minuta) • u tročlanim ili četveročlanim timovima istražuju jednu od deset ponuđenih gramatičkih konstrukcija u korpusu <i>BNC Baby</i> i pišu izveštaj o preliminarnim rezultatima analize potkrepljen primerima (~ 420 minuta) • dodaju nove tekstove u autorski korpus i pomoću <i>CLAWS taggera</i> vrše anotaciju vrste reči u autorskom korpusu (~ 30 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) <p>UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: oko 9 sati i 30 minuta</p>		
ILO	ILO1, ILO2, ILO4, ILO5, ILO6 i ILO7	
FPI	problem:	kako primeniti anotirane korpusa u sintaksičkim istraživanjima
	aktivacija:	prethodno stečena znanja o sintaksičkim upotrebama korpusa
	demonstracija:	analiza distribucije adjunkta u sintaksički anotiranom korpusu <i>MASC</i> pomoću programa <i>TigerSearch</i> : razlike u poziciji adjunkta u nezavisnim i zavisnim klauzama
	primena:	studenti u grupama analiziraju odabranu gramatičku konstrukciju u korpusu <i>BNC Baby</i> i pišu izveštaj o preliminarnim rezultatima analize
LITERATURA, IZVOR(I), I RESURSI:	AntConc BNC Baby MASC Microsoft Excel TigerSearch	
UZOR(I):	Modelos gramaticales del inglés, kurs profesora Juana Santane pri Unverzitetu u Granadi (uzor za gramatičke konstrukcije koje mogu da budu predmet studentskog istraživanja)	

TLA11	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: interaktivna predavanja, mrežni nastavni resursi i samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti u timovima predstavljaju rezultate analize odabranih gramatičkih konstrukcija, a kroz diskusiju se razmatraju prednosti i potencijalne mane različitih pristupa koje se timovi odabrali u svojim mikroistraživanjima (55-60 minuta) • studenti prate interaktivno predavanje koje im daje osnovne podatke o ilustrativnim fonološkim studijama koje su bile bazirane na korpusima; interakcija se tokom predavanja postiže sa dva jednogminutna koceptesta (20-25 minuta) • koncizan opis fonološkog istraživanja koje studenti moraju da obave, uputstva za dalju izradu autorskog korpusa i upućivanje na mrežne nastavne materijale koji moraju da budu savladani do sledećeg časa (5-10 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 7 sati):</p> <ul style="list-style-type: none"> • ovladavaju praktičnim znanjima iz oblasti primene korpusnih metoda u fonologiji putem demonstracije u obliku video snimaka sadržanih u nastavnim objektima dostavljenim preko LMS-a: kratak prikaz članka Patriciae Irwin i Naomi Nagy, demonstracije pokazuju kako izraditi transkripciju zvučnih snimaka u programu <i>ELAN</i>, kako anotirati zvučne snimke i kako potom rezultate anotacije učitati u program <i>GoldVarb</i> radi statističke analize; formativna povratna informacija o stepenu savladanosti materijala bazirana je na koceptestovima (~ 90 minuta) • u programu <i>ELAN</i> obavljaju početnu anotaciju glasa /r/ u kratkim audio snimcima iz korpusa <i>Santa Barbara Corpus of Spoken American English</i> (SBCSAE), a u korpusu <i>Intonational Variation in English</i> (IViE) prave transkripciju dela audio snimka, obavljaju anotaciju glasa /r/ i snimaju rezultate anotacije u CSV fajl (~ 300 minuta) • dodaju nove tekstove u autorski korpus i pomoću <i>CLAWS taggera</i> vrše anotaciju vrste reči u autorskom korpusu (~ 30 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) <p>UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: 8 sati i 30 minuta</p>		
ILO	ILO1, ILO2, ILO5, ILO6 i ILO7	
FPI	problem:	kako izraditi korpus govornog jezika, anotirati govorni korpus i analizirati anotirani korpus
	aktivacija:	postojeća znanja o tipovima korpusa, vrstama anotacije i predznanja iz fonetike i fonologije
	demonstracija:	anotacija audio snimaka, izrada transkripcione anotacije i anotacija glasa /r/ u programu <i>ELAN</i> u uzorcima iz govornih korpusa britanskog i američkog varijeta engleskog jezika; analiza rezultata anotacije u programu <i>GoldVarb</i>
	primena:	izrada transkripcije govornog korpusa, anotacija glasova u programu <i>ELAN</i> i snimanje rezultata anotacije u CSV fajl
LITERATURA, IZVOR(I), I RESURSI:	<i>GoldVarb</i> <i>ELAN</i> Irwin, Patricia and Nagy, Naomi (2007) "Bostonians /r/ Speaking: A Quantitative Look at (R) in Boston," University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics: Vol. 13: Iss. 2, Article 11. Available at: http://repository.upenn.edu/pwpl/vol13/iss2/11 The IViE Corpus Santa Barbara Corpus of Spoken American English	
UZOR(I):	LIN 1256: Advanced Language Variation & Change: Contact, Context and Corpora (uzor za aktivnost anotiranja glasa /r/)	

TLA12	oblik nastave:	Nastava u hibridnom okruženju: interaktivna predavanja i diskusija, samostalni rad studenata
<p>Tokom časa interaktivne nastave (90 minuta):</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenti učestvuju u diskusiji o problemima koje su imali tokom anotacije audio snimaka; objedinjavanje CSV fajlova (10-15 minuta) • studenti prave praktičnu demonstraciju analize rezultata anotacije u programu <i>GoldVarb</i> koja obuhvata i kratako predavanje o analizi varijanse kao važnom stastičkom postupku u fonološkim istraživanjima, ali i u drugim vrstama istraživanja (sociolingvističke analize jezičke varijacije, dijalektologija i sl); razumevanja teorijskih sadržaja predavanja proverava se konceptom (30-35 minuta) • studenti samostalno, uz nadzor nastavnika, na sopstvnim računarima obavljaju istu analizu u programu <i>GoldVarb</i> na objedinjenim fajlovima (15-20 minuta) • nastavnik opisuje završne individualne projekte, obaveštava studente o načinu i obliku predaje portfolija koji mora da obuhvata i završne individualne projekte i da bude predat u roku od pet nedelja, saopštava ostale relevantne informacije (termini za upis ocena, dodatne konsultacije i sl.) te završava nastavni deo kursa (20-25 minuta) <p>Nakon časa interaktivne nastave, studenti samostalno izvan učionice (oko 53 sata):</p> <ul style="list-style-type: none"> • obrađuju autorski korpus koristeći postupke kojima su ovladali u okviru kursa: frekvencijskom analizom utvrđuju ključne reči i izraze u svom autorskom korpusu, leksikografski obrađuju 30 termina identifikovanih analizom ključnih reči, a leksikografska obrada implicira definisanje značenja, opis upotrebe i identifikaciju značajnijih kolokata (~ 660 minuta) • koristeći anotaciju prema vrsti reči analiziraju dominantno glagolsko vreme u zasebnim delovima naučnih članaka koji predstavljaju sastavne delove autorskih korpusa i na osnovu te analize pišu kratki članak (oko pet stranica) o distribuciji glagolskih vremena u člancima iz lingvističke discipline koja je reprezentovana u njihovim autorskim korpusima (~ 960 minuta) • analizu gramatičkih konstrukcija prethodno obavljenu na korpusu <i>BNC Baby</i> proširuju podacima iz korpusa <i>BNC</i> i pišu kratki članak (oko pet stranica) o rezultatima analize potkrepljen primerima (~ 840 minuta) • obavljaju reviziju teorijskih i praktičnih znanja obuhvaćenih kursom u cilju konsolidacije kompetencije neophodnih da se na usmenom ispitu pruži argumentovano obrazloženje metodičkih i analitičkih postupaka primenjenih u prethodna tri istraživanja (~720 minuta) • rezultate svog rada snimaju u portfolio i popunjavaju upitnik o poravnanju ishoda i aktivnosti, kao i o preciznosti procene studentskog opterećenja (~ 5-10 minuta) <p>UKUPNO TRAJANJE AKTIVNOSTI: 54 sata i 30 minuta</p>		
ILO	ILO1, ILO2, ILO3, ILO 4, ILO5 i ILO6	
FPI	problem:	statistička analiza podataka iz govornog korpusa
	aktivacija:	postojeća znanja o fonološkoj anotaciji i statističkim testovima, kao i predznanja iz fonetike i fonologije
	demonstracija:	analiza podataka iz govornog programa u programu <i>GoldVarb</i>
	primena:	analiza fonološke anotacije u programu <i>GoldVar</i> na objedinjenim rezultatima anotacije svih studenata
RESURSI:	AntConc BNC Excel GoldVarb i ostali relevantni resursi iz prethodnih skupova aktivnosti po izboru studenata	
UZOR(I):	LIN 1256: Advanced Language Variation & Change: Contact, Context and Corpora	

PRILOG 3: Instrument za sakupljanje povratnih informacija od studenata (poravnanje aktivnosti sa ishodima i procena studentskog opterećenja)

CORPUS LINGUISTICS: TLA (TEACHING AND LEARNING ACTIVITY) FEEDBACK FORM

Please, fill-in this form and add it to your portfolio.

1. How much time did you spend on teaching and learning activities this week (excluding the lecture)? Please, provide your own estimate in hours: _____
2. This course has seven ILOs (Intended Learning Outcomes). For each ILO, please indicate to what extent you think this week's activities contributed to you gaining knowledge and competences described in it (1-NOT AT ALL, 2-BARELY, 3-SOMEWHAT, 4-QUITE, 5-TOTALLY).
 - a. ILO1: Upon finishing this course, the student will be able to describe and explain the key concepts in corpus linguistics, its development and the methodological foundations of using corpus linguistics in lexicography, syntax, phonology, translation studies and literary studies. not at all / barely / somewhat/ quite / totally

This week's activities addressed competences described in ILO1:
 - b. ILO2: Upon finishing this course, the student will be able to perform fundamental research procedures in a corpus, in particular to make concordances, compile frequency lists and add corpus annotations. not at all / barely / somewhat/ quite / totally

This week's activities addressed competences described in ILO2:
 - c. ILO3: Upon finishing this course, the student will be able to independently apply these corpus-linguistics methods in their own research in the fields of lexicography, syntax, phonology, translation studies and literary studies. not at all / barely / somewhat/ quite / totally

This week's activities addressed competences described in ILO3:
 - d. ILO4: Upon finishing this course, the student will be able to select the most suitable corpus-linguistics method and the most suitable type of corpus for a particular kind of research. not at all / barely / somewhat/ quite / totally

This week's activities addressed competences described in ILO4:
 - e. ILO5: Upon finishing this course, the student will be able to independently analyze corpora and use basic statistic tests on corpus data, and while doing so s/he will be able to assess the advantages and disadvantages of using corpus-based methods in different types of research or in different stages of a particular research. not at all / barely / somewhat/ quite / totally

This week's activities addressed competences described in ILO5:
 - f. ILO6: Upon finishing this course, the student will be able to compile an author corpus and, if necessary, to annotate it; while compiling the corpus the student will be able to assess the representativeness of individual text samples for a given type of research and choose the samples whose representativeness is the greatest. not at all / barely / somewhat/ quite / totally

This week's activities addressed competences described in ILO6:
 - g. ILO7: Upon finishing this course, the student will have compiled a small author corpus containing text samples of scientific articles from the scientific field relevant for their MA thesis. not at all / barely / somewhat/ quite / totally

This week's activities addressed competences described in ILO7:

If you have any additional comments, please write them on the other side of this sheet.

Thank you!

PRILOG 4: Izrada telepromptera i upotreba opreme za audio-vizuelno snimanje

Za potrebe probnog održavanja kursa i snimanja predavanja koja odgovaraju savremenim standardima i očekivanjima u pogledu kvaliteta koji su postavile kompanije i univerziteti sa dugogodišnjim iskustvom u izradi nastavnih objekata za e-učenje (npr. *Coursera, edX, MIT, Teaching Company, Lynda.com, Tuts+, Pluralsight* i sl.), bilo je neophodno izraditi funkcionalan teleprompter. S obzirom na to da je autor na raspolaganju imao veoma skromna finansijska sredstva, upotrebljeni su materijali i oprema koji se mogu nabaviti u odgovarajućim maloprodajnim objektima (gvožđare, prodavnice alata i stolarske prodavnice) i vrste konstrukcije koje su u domenu uradi-sam entuzijasta.

Osnovni zahtevi u pogledu funkcionalnosti telepromptera koji su morali da budu ispunjeni bili su da teleprompter mora da (1) ima mogućnost podešavanja po visini, (2) ima mogućnost okretanja oko sopstvene ose, (3) poseduje nosač za kameru koja može da se podešava po visini i dubini, (4) poseduje providno ogledalo koje je dovoljnih dimenzija da se slova projektovana na njegovu površinu mogu lako čitati sa udaljenosti od pet metara i (5) nudi prostor za držanje ispravljača i napojnih kablova. Kao što je već rečeno, dodatni uslov prilikom izrade bio je da konstruisanje bude moguće obaviti upotrebom uobičajenih ručnih alata (bušilica, ubodna pila i cirkular), kao i da materijali za konstruisanje budu jeftini i lako dostupni.

U skladu sa ovim projektnim zahtevima, odlučeno je da se napravi teleprompter koji se sastoji iz tri dela: (1) stalka za teleprompter podesivog po visini, (2) držača za monitor, ogledalo, kameru i kablove koje je može da se okreće po svojoj osi, i (3) držača za kameru koji nudi mogućnost podešavanja položaja kamere po visini i dubini. Prvi od ova tri dela telepromptera – stalak – je kupljen, jer njegova konstrukcija nije u okvirima mogućnosti uradi-sam entuzijasta, dok su drugi i treći deo izrađeni, a kao materijal za njihovu izradu uglavnom je korišćena iverica debljine 18 mm, ali su dobrim delom upotrebljene i navojne šipke prečnika M8 i M10.

Kao stalci za teleprompter upotrebljeni su stalci za ozvučenje, koji ispunjavaju ključni zahtev da su podesivi po visini, a, s obzirom na to da su projektovani za opterećenja od 45 kg, takođe ispunjavaju i implicitni zahtev da mogu da izdrže težinu telepromptera, koja je na kraju dostigla skoro 10kg. Dva stalka za ozvučenje kupljeni su u prodavnici muzičkih instrumenata kao komplet, sa torbom za nošenje, po ceni od približno 50 evra.

Stalak za monitor, ogledalo i kameru izrađen je od iverice, pri čemu je zbog povoljne cene odabrana bela iverica, koja se, što je zanimljiva koincidencija u svetlu teme ove disertacije, među stolarima naziva korpusna iverica, ili korpusni univer. Za ove potrebe kupljena su četiri fabrički isečena komada belog univera dužine 100 cm i širine 20cm koji su ukupno koštali 16 evra, dok su za ostatak konstrukcije upotrebljeni ostaci univera, tzv. „restlovi“, koje su prodavci univera bili voljni da poklone autoru. Kao što je prikazano na Slici P4.1, iverica je isečena ručnom testerom, a zatim su pojedinačni delovi spojeni drvenim tiplicama, kao što je prikazano na Slici P4.2.



Slika P4.1. Sečenje iverice.



Slika P4.2. Spajanje iverice drvenim tiplicama.

Na ovaj način je formiran nosač monitora, ogledala i nosača kamere, tj. nosač telepromptera, koji je u ovoj fazi izrade izgledao kao na slici P4.3. Nakon toga su bušilicom i ubodnom pilom izbušeni otvori potrebni za montažu zvučnice školjke (koja omogućava da se nosač postavi na stalak za ozvučenje), postavljanja ručki za nošenje, nogica sa donje strane i rozete za izvlačenje kanala, a istovremeno je na gornju površinu nosača postavljen držač monitora, kao i nosač za ogledalo. Kao nosač za ogledalo upotrebljen je ram za slike dijagonale 24 inča, čija je cena u kineskim radnjama oko 10 evra po komadu. Kao držač monitora upotrebljen je zidni nosač za monitor po standardu *VESA100*, koji u prodavnicama tehnike košta oko 9 evra po komadu. Teleprompter je u ovoj fazi izrade izgledao kao na Slici P4.4.



Slika P4.3. Nosač telepromptera nakon spajanja.



Slika P4.4. Nosač sa monitorom, nosačem ogledala, ručkama za nošenje i rupom za kablove.

Pošto u Srbiji, prema rečima zaposlenih u većem broju staklarskih radnji koje je autor zvao, nije moguće u slobodnoj prodaji kupiti propusno ogledalo neophodno za izradu telepromptera, bilo je neminovno da se primeni kompromisno rešenje u vidu lepljenja folije za staklo koja ima slične karakteristike. Ove folije kupuju se u prodavnicama repromaterijala i opreme za štamparsku i grafičku industriju. U konsultacijama sa prodavcima, odabrana je folija *ORCAL MIX551B*, koja se u Srbiji prodaje pod nazivom „sigurnosno ogledalo“, a osnovna karakteristika joj je da reaguje na svetlost tako što se sa one strane gde je svetlost jača ponaša kao ogledalo a sa strane gde je svetlost slabija postaje providna. Cena folije je 12 evra po dužnom metru, a kupljen je jedan dužni metar. Slika P4.2. prikazuje teleprompter sa folijom koja je već prilepljena na staklo rama za sliku: na ovaj način je napravljeno providno ogledalo koje čini temelj funkcionisanja telepromptera. Važno je, ipak, napomenuti da montaža folije na staklo zahteva veliku pažnju i preciznost.

U cilju potpune transparentnosti, takođe je važno spomenuti da su kao monitori upotrebljena dva identična polovna monitora, *Samsung 203B*, koju su po ceni od 30 evra po komadu kupljeni preko mrežne prodavnice www.kupujemprodajem.com.

Nakon što je centralni deo telepromptera bio završen, izrađen je držač za kameru, kao i svetlosno nepropusna „kapica“ koja pokriva kameru i time stranu ogledala sa koje se nalazi kamera čini providnom. S obzirom na to da šivenje i krojenje kapice nije nešto što spada u domen autorovih kompetencija, za ove potrebe unajmljena je krojačica koja je za ukupno 20 evra (materijal, krojenje i šivenje) sašila kapice za pokrivanje kamere. Ova kapica na svojim stranicama ima čičak kojim se pričvršćuje za ogledalo, a sa donje strane ima prorez koji se takođe može zatvoriti čičkom. Svrha donjeg proreza na kapici jeste da kroz njega prolazi tronožac na kome stoji kamera. Umesto rajsferšlusa, na ovom prorezu je namerno stavljen čičak jer se na taj način omogućava da se kapica čvrsto priljubi uz tronožac, čime se sprečava prodiranje svetlosti u radno polje kamere.

Suprotno kopicama koje je izradila krojačica, držači za kamere izrađeni su samostalno od preostalih komada iverice. Svaki nosač kamere sastoji se od tri ploče koje su međusobno povezane sa pet navojnih šipki. Gornja i donja ploča imaju fiksirane navojne šipke (sa obe strane se nalaze matice), dok srednja ploča ima leptirastu maticu sa gornje i donje strane centralne navojne šipke, dok na četiri bočne navojne šipke nema matica. Na ovaj način, odvrtnjem leptirastih matica moguće je centralnu ploču pomerati gore-dole. Na centralnoj ploči nalazi se i tanka letva na čijoj je sredini, skoro čitavom dužinom letve, napravljen otvor. Ova otvor omogućava da se letva pomera horizontalno, tj. napred-nazad, ali je, s obzirom na to da postoji samo jedna osa, takođe moguće menjati njen ugao na horizontalnoj ravni. Na ovaj način postignuto je da kamera može da se pomera u sve tri dimenzijama. Naime, na samom kraju letve nalaze tri poklopca od istrošenih flomastera koji su iskorišćeni kao nosači za tronožac za kameru. Drugim rečima, letva je nosač tronošca na kome se nalazi kamera. Kao tronožac za kameru upotrebljen je najjeftiniji model proizvođača Hama, koji košta oko 2 evra, a koji ima savitljive nožice koje omogućavaju dodatno podešavanje položaja kamere. Završeni nosači kamere prikazani su na slici P4.5, a na Slici P4.6 vidi se montirani tronožac za kameru. Slika P4.7 prikazuje leptirastu maticu za fiksiranje letve koja nosi kameru i koja omogućava horizontalno pomeranje kamere. Konačno, na slici P4.8 vidi se spoj kapice sa ramom ogledala. Na ovoj potonjoj slici vidljivo je da je ceo teleprompter izrađen pre svega tako da bude funkcionalan, a ne nužno i estetski lep, pa su umesto lepka za povezivanja čička sa ramom upotrebljene metalne nitne.



Slika P4.5. Nosači kamere.



Slika P4.6. Podesivi tronožac za kameru.



Slika P4.7. Leptirasta matica za horizontalno pozicioniranje kamere.



Slika P4.8. Spoj kapice i ogledala.

Postavljanjem nosača telepromptera na stalak, stavljanjem kamere na tronožac i spajanjem kablova teleprompter postaje spreman za upotrebu. Iako iz ovog opisa, priprema telepromptera deluje kao izuzetno brz proces, čitav postupak ipak traje oko 5 minuta i prikazan je na slici P4.9.

Kao što se vidi na Slici P4.9. prvi korak u pripremi telepromptera je montiranje stalka (1). Nakon toga, na stalak se postavlja nosač telepromptera (2), a potom se pomoću kanapa i vezica ogledalo postavlja u željeni položaj (3). Sledeći korak pripreme za rad je spajanje i provlačenje kablova (4) što se kolokvijalno naziva kabliranje, da bi se potom na suprotni kraj nosača telepromptera (u odnosu na monitor i ogledalo) postavio nosač kamere (5), a da bi se, zatim, i sama kamera postavila na tronožac na nosećoj letvi (6), a ovom prilikom se vrše i dodatna podešavanja pozicije kamere. U ovoj fazi priprema za snimanje, veoma je važno da se kamera postavi što bliže ogledalu kako bi se sprečilo snimanje refleksije ruba objektiva od površine ogledala. Kamera se spaja na napajanje, a zatim se počinje postavljanje crne, neprovidne kapice (7) koja omogućava da sa strane ogledala gde se nalazi kamera ne bude svetlosti, čime se aktivira reflektivna površina ogledala sa strane gde se nalazi monitor. Prorez na dnu kapice se čičkom pričvršćuje oko nosaće letve kamere, čime se sprečava prodiranje svetlosti u radno polje kamere (8). Nakon toga, spajanjem strujnih kablova na distributivnu električnu mrežu i spajanjem signalnog *VGA* kablova, teleprompter postaje zaista spreman za rad. Za potrebe sprovođenja eksperimentalnog kursa napravljena su dva ovakva telepromptera, a priprema za rad oba telepromptera je stoga identična. Sledeći korak u pripremi za rad je spajanje ostale opreme za audiovizuelno snimanje, koju su u ovom slučaju činila dva prenosna računara sa odgovarajućim programima, razdelnik video signala (*VGA* splitter) i bežični mikrofoni koji se štipaljkom postavljaju na rever košulje ili majice (lavalier microphone, clip microphone ili lapel microphone).



Slika P4.9. Detaljniji prikaz završenog telepromptera i procedure pripreme telepromptera za rad.

Na slici P4.10. prikazano je kako izgleda čitav sistem za snimanje, sa uključenim teleprompterima i ostalom opremom. Na jednom od prenosnih računara (desni računar na slici P4.10.) bio je pokrenut program *Audacity* za snimanje zvuka sa bežičnog mikrofona, a na drugom računaru (levi računar, *Macbook Pro*, na slici P4.10.) bio je pokrenut program *Teleprompter*. Program *Audacity* je besplatan, a program *Teleprompter* je plaćen 14,99 američkih dolara (cena na *Mac App Store*). Program za *Apple* računare je upotrebljen zbog svoje niske cene: programi za platformu *Windows* su osetno skuplji, a besplatni programi imaju veoma skromne mogućnosti. Kako bi se slika sa računara videla na oba telepromptera bilo je neophodno upotrebiti razdelnik *VGA* signala (*VGA splitter*), koji omogućava da se slika sa istog *VGA* izvora prikazuje na većem broju monitora: zbog svoje niske cene (26 evra), ovde je upotrebljen *Gembird GVS-124 4-Port VGA Multiplier*. Ovaj uređaj prikazan je na slici P4.11. Na istoj slici (desno) vidi se i prijemnik bežičnog mikrofona. Za kontrolu brzine prikazivanja teksta na teleprompteru korišćen je daljinski upravljač *Logitech Wireless Presenter R400*, čiji su tasteri besplatnim programom *Karabiner* mapirani na tastere za upravljanje pomeranjem teksta koje koristi program *Teleprompter*.



Slika P4.10. Teleprompteri u radu.



Slika P4.11. Razdelnik video signala i prijemnik za bežični mikrofoni.

Tokom snimanja takođe su bila korišćena i dva tablet računara (*Apple iPad2* i *Samsung Galaxy Tab3 7"*) na kojima su bili uključeni besplatni programi *JVC Everio Sync*, koji omogućavaju da se kamerama upravlja bežično preko *WiFi* mreže. Ovi programi rade i na pametnim telefonima, ali su tablet računari iskorišćeni zbog veličine ekrana. Za potrebe snimanja upotrebljene su dve kamere *JVC Everio GX-EZ215* koje nude snimanje u punoj *HD* rezoluciji (1920 x 1080 piksela). Kupovina ovih kamera, po ceni od 215 evra po komadu, predstavljala je najveći pojedinačni izdatak prilikom nabavke opreme za sprovođenje probnog kursa iz korpusne lingvistike. Pošto ove kamere imaju hromirani okvir objektivu i hromirani zglobovi ekrana, čija se refleksija videla na probnim snimcima, obe kamere su bile modifikovane lepljenjem crne izolirne trake preko hromiranih delova. Na Slikama P4.12 i P4.13. vidi se izgled kamere pre i posle prekrivanja reflektujućih površina.



Slika P4.12. Prekrivanje bočnih reflektujućih površina na kameri.



Slika P4.13. Prekrivanje prednjih reflektujućih površina na kameri.

Prilikom snimanja predavanja upotrebljena su i dva halogena reflektora od 500W kako bi se obezbedila ravnomerna osvetljenost i sprečila pojava senki. Autor je prilikom snimanja stajao ispred zelene pozadine na poziciji koja je prethodno obeležena lepljivom trakom na podu (Slika P4.14). Za prethodno fokusiranje kamera korišćena je ljudska silueta veličine autora prilepljena za dasku na visini koja odgovara visini autora. Ova silueta vidi se na Slici P4.15. gde se vidi i jedan od reflektora. Panoramski snimak prostora za snimanje dat je u Slici P4.16, gde velike bele fleke predstavljaju u stvari reflektore, a delimično se vidi i zelena pozadina. Zelena pozadina kupljena je u fotografskoj radnji po ceni od 50 evra, reflektori su koštali 10 evra po komadu (tj. 20 evra), dok su stalci za reflektore kupljeni u prodavnici građevinske opreme (ukupno 4 komada, po ceni od ukupno 48 evra). Kao horizontalna šipka za držanje pozadine iskorišćene su cevi za šator, kupljene u prodavnici sportske opreme po ceni od 12 evra.



Slika P4.14. Oznaka za poziciju tokom snimanja.

Slika P4.15. Silueta za fokusiranje.



Slika P4.16. Panoramski snimak prostora za snimanje.

Snimljeni materijali obrađeni su u probnoj verziji programa *Adobe Premiere Pro CC 2014*, gde je kombinacijom filtera *16-point Garbage Matte* i *UltraKey* izbrisana pozadina. Pošto su umesto profesionalnih kamere za snimanje bile upotrebljene amaterske kamere, brisanje pozadine zahtevalo je oko 120 minuta rada za svakih 10 minuta snimka. Ključni problem u ovom pogledu predstavljalo je automatsko podešavanje balansa bele boje (*white balance*), koje ne može da se ručno podesi na kamerama koje su upotrebljene. Zbog ovoga je u nepredvidljivim intervalima tokom snimka dolazilo do blagih oscilacija u nijansi zelene pozadine, što je značilo da se efekat brisanja pozadine morao podešavati za male intervale od dve ili tri sekunde, umesto da se podesi za ceo snimak (da je balans bele boje mogao da bude ručno podešen i fiksiran). Snimak ekrana iz programa *Adobe Premiere Pro CC 2014* dat je na Slici P4.17, gde se vide i problemi sa brisanjem pozadine.

Nakon što je izbrisana pozadina sa snimaka umesto nje su postavljeni slajdovi koji su prethodno pripremljeni u programu *MS PowerPoint* i potom snimljeni kao slike. Ovo je takođe obavljeno u programu *Adobe Premiere Pro CC 2014*. Ovoj radnji prethodila je sinhronizacija video snimaka sa dve kamere i zvučnog snimka iz programa *Audacity*. Pošto je celokupno snimanje obavljeno u punoj *HD* rezoluciji, podešavanja programa *MS PowerPoint* morala su da budu modifikovana kako bi bilo omogućeno snimanje u ovoj rezoluciji (dodavanje *DWord* ključa u bazu *Registry*, u skladu sa uputstvima na zvaničnoj stranici kompanije *Microsoft*: <http://support.microsoft.com/kb/827745>).



Slika P4.17. Uklanjanje pozadine sa snimljenih materijala u programu *Adobe Premiere Pro 2014 CC*.

Uvodne animacije za predavanja izrađene su u probnoj verziji programa *Adobe AfterEffects CC 2014*, a nastavni objekti u SCORM zapisu napravljeni su u probnoj verziji programa *Adobe Captivate CC 2014*. Ove radnje ovde neće biti opisivane, jer one ne predstavljaju autorovu modifikaciju ili unapređenje postojećih sistema, kao što je bio slučaj sa izradom jeftinog telepromptera, već zahtevaju samo poznavanje rada u datim programima.

Demonstracije pretraživanja korpusa i upotrebe raznih mrežnih servisa snimljene su besplatnim programom za snimanje sadržaja ekrana *oCam*, pri čemu su video zapisi programa *oCam* montirani u programu *Adobe Premiere Pro 2014 CC*.

Kao što je već rečeno u integralnom delu ove disertacije, izrada nastavnih objekata koji sadrže snimke predavanja i demonstracije rada u programima, što u današnje vreme predstavlja standard kvalitetnih materijala za e-učenje, predstavljao je svojevrsni eksperiment čiji je cilj bio da se utvrdi da li pojedinac uz skromni budžet od 1000 evra može da proizvede nastavne materijale koji se po svom kvalitetu mogu uporediti sa materijalima koji nastaju u studijima vrednim desetine i stotine hiljada evra.

Na ovom mestu je moguće ustvrditi da je eksperiment bio uspešan, ali na uslovan način. Sva oprema neophodna za proizvodnju kvalitetnih nastavnih materijala nabavljena je i izrađena u okvirima predviđenog budžeta, a kvalitet nastavnih objekata je relativno blizu kvalitetu nastavnih objekata izrađenih na profesionalna način. Uslovnost uspeha ovog eksperimenta, međutim, proističe iz činjenice da su za izradu nastavnih objekata i obradu materijala velikim delom korišćeni komercijalni programi, pri čemu se pre svega misli na tri programa kompanije *Adobe*: *Premiere Pro*, *AfterEffects* i *Captivate*. U slučaju

kontinuirane primene ovih metoda na visokoškolskoj instituciji nije moguće koristiti vremenski ograničene (30 dana) probne verzije ovih programa, kao što je učinjeno u ovom radu. S druge strane, visokoškolske institucije mogu da računaju na ogromne popuste na ove programe, a uvek postoji i mogućnost plaćanje jednomesečne ili višemesečne pretplate na ove programe. Iako je tokom izrade nastavnih objekata uložen veliki napor da se koriste besplatni programi, kao što su, na primer, *oCam* i *Audicity*, besplatni programi za obradu video snimaka (npr. *Flash Integro Video Editor*) i izradu nastavnih objekata (npr. *ReLOAD*) nude daleko nižu efikasnost u radu, manji broj funkcija i, što je najvažnije, lošiji kvalitet konačnih rezultata u poređenju sa komercijalnim naslovima. U ovom slučaju, upotreba komercijalnog softvera predstavlja neminovnost: u nekim slučajevima nije prosto moguće očekivati da je sav neophodan softver moguće pronaći u besplatnom obliku koji je pri tome jednako kvalitetan i funkcionalan kao komercijalne alternative. S druge, pak, strane, svu opremu za izradu ovakvih nastavnih objekata moguće je napraviti ili kupiti za manje od 1000 evra, kao što je prikazano u Tabeli P4.1.

Oprema	Cena po komadu (u evrima)	Broj komada	Ukupna cena (u evrima)
HD kamera JVC Everio GX-EZ215	210	2	420
Halogeni reflektor od 500W	10	2	20
Stalac za reflektore (stalac za pozadinu za snimanje)	12	4	48
Pozadina za snimanje (3m x 5m, green screen background)	50	1	50
Cevi za šator (horizontalna šipka za držanje pozadine)	12	1	12
Gembird GVS-124, razdelnik VGA signala	26	1	26
Program Teleprompter	12	1	12
Ram za slike (nosač ogledala)	10	2	20
Folija ORCAL MIX551B	12	1	12
Monitor Samsung 203B	30	2	60
Zidni nosač monitora (Hama)	9	2	18
Kapice za pokrivanje kamere (2 komada)	20	1	20
Bežični mikrofonski (Somogy Elektronik MVN01)	80	1	80
Hama tronožac za kameru	2	2	4
Iverica za izradu nosača telepromptera	16	1	16
Stalac za zvučnike	25	2	50
Okovi i šrafovi (školjka za stalac za zvučnike, šarke, šrafovi za ivericu, ručke za nošenje i sl.)	90	1	90
UKUPNO:			958

Tabeli P4.1. Troškovi opreme za snimanje predavanja.

Na ovom mestu je ipak važno napomenuti da iznosi i oprema navedeni u Tabeli P4.1. ne obuhvataju neophodne kablove, koje je autor već imao, memorijske kartice (za snimanje) i eksterne hard diskove (za pravljenje bezbednosnih kopija), prenosne računare i softver potreban za snimanje i obradu snimaka, kao ni cenu rada koji je uložen u izradu i

integraciju svih delova u sistem. Konačno, ovi iznosi ne obuhvataju cenu računara koji je neophodno imati da bi program *Premiere Pro* radio bez kočenja, a to je računar sa procesorom *i7*, 16 GB radne memorije, brzim i velikim hard diskovima (npr. *SSD* diskovi od 250 GB) i sertifikovanom grafičkom karticom (serija *nVidia Quadro*)

Kao što je već rečeno, u slučaju nastavnih materijala koji su izrađeni za potrebe ovog rada, softver je bio besplatan jer su korišćene probne verzije komercijalnih programa. Takođe, autor je već posedovao veći broj memorijskih kartica, hard diskova, kablova kao i odgovarajuće računare, pa njihova cena nije obuhvaćena računicom. S druge strane, čak i kada bi cene ovih stavki bile obuhvaćene računicom, izrada ovakvog sistema je sasvim dostižna i veoma brza ako se pet ili šest pojedinaca sa iste visokoškolske institucije udruži i podeli troškove međusobno. Nakon inicijalnih troškova kupovine i izrade sistema, sistem može da se koristi na duži vremenski rok, pa čak i da povrati uloženi novac i trud, ako se iznajmi zainteresovanim trećim licima.

PRILOG 5: Upitnik za procenu prilagodjenosti kursa opštem stilu učenja studenata i kvaliteta nastavnog doživljaja (preuzeto od Ni 2013: 210)

Please fill in the following questionnaire on the (traditional/experimental) course in corpus linguistics that you took during the 2013/2014 academic year. The questionnaire is completely anonymous. If you have additional comments on the course, you are free to use the comment box at the bottom (please make sure that you write legibly, preferably in block capitals).

In comparison to the majority of courses that I have taken during my previous studies, in this course:

	DEFINITELY DECREASED	SOMEWHAT DECREASED	NO CHANGE	SOMEWHAT INCREASED	DEFINITELY INCREASED
the quality of my learning experience	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
the intensity of my learning experience	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
the amount of interaction with other students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
the quality of interaction with other students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
the quality of interaction with the instructor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
the quantity of interaction with the instructor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
my motivation to participate in class activities	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
my comfort level of participating in class activities	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
my general comfort level of taking the course	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
my ability to balance my study duties with my other duties or obligations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

COMMENT BOX:

PRILOG 6: Tekstovi koji su napisani za potrebu snimanja interaktivnih predavanja i demonstracija

U ovom prilogu navedene su integralne verzije tekstova koji su upotrebljeni za snimanje predavanja i demonstracija u nastavnim objektima. Pored samog teksta, koji je podjeljen u manje tematske celine, navedene su i osnovne informacije o slajdovima ili snimcima koji se pojavljuju u toj celini. U suštini, ovo predstavlja svojevrsni scenario za izradu nastavnih materijala, a na engleskom govornom području, ovakav tekstualni materijal najpreciznije bi mogao da se opiše kao **storyboard**.

LECTURE1: part 1: Why corpus linguistics (intro with hook)

TEXT	SLIDE(s)
What we are doing right now is pure magic. My thoughts are now in your head. Moreover, this magic is powerful. Unless you turn off your speakers or shut your ears, you can't force your brain to stop letting my thoughts get into your thoughts. Of course, what I am referring to here is our language ability. It is our language ability which makes us human. It is also our language ability which draws the dividing line between us, human beings, and the rest of the animal world. Language constitutes the foundation of our civilization and it represents the corner stone of our society. Without it we would still be hanging on to comfortable branches with all fours. Without language, we would still be eating berries and we would be spending all our social binding time grooming other members of our pack. In this respect, it is really surprising that we still do not know a lot about language in general. Of course, we can describe different languages in terms of their grammatical structure, vocabulary and phonology, but we still cannot explain WHY different languages function the way they do and why language, as a phenomenon, operates the way it does. In other words, we know the WHAT and the HOW of language, but we still lack the WHY: we lack fundamental understanding of the inner workings of language.	Blank background with the course logo
You cannot help but wonder why that would be the case?	Blank background with the course logo
It definitely isn't due to lack of evidence. If you go to a place such as this one, a library, you immediately realize that over the course of history we have accumulated an enormous wealth of linguistic evidence. Our civilization is based on knowledge contained in books. Of course, books contain texts and texts contained in books, on the other hand, represent linguistic evidence. Our lack of understanding of the inner working of language may well be a consequence of us not being able to analyze this huge volume of linguistic evidence.	Library of congress
It is exactly this problem which corpus linguistics is trying to solve.	Blank background with the course logo
The whole point of corpus linguistics is developing ever more efficient and ever more insightful ways of analyzing a large volume of text: a corpus.	Blank background with the course logo
Now you can guess what the whole point of this course is. This course is devised to teach you the fundamentals of conducting linguistic research based on analyzing corpora. This course is your first step on a journey of exploring huge volumes of text and gaining insights that are not available by any other linguistic method.	Blank background with the course logo
However, before we start analyzing corpora we must gain a complete understanding of what corpus linguistics entails. What its theoretical assumptions are. What its limitations are. The best way to gain this understanding is to discuss the development of corpus linguistics and the manner in which corpus linguistics changed over the course of its development at it tried to address different forms of criticism coming from its opponents.	Blank background with the course logo

LECTURE1: part 2: Theoretical assumptions of corpus linguistics

TEXT	SLIDE(s)
Finding out about theoretical assumptions of corpus linguistics can be done by leaving the linguistic domain for a minute or two and imagining a completely fictional situation. Let's imagine that we are biologists and let's imagine that we are given a task of analyzing animal life on a huge newly discovered island which is inhabited by an indigenous population that has not been in contact with the rest of the world for more than two thousand years. Actually, let's imagine that this island is in fact a continent and that its name is Australia. In other words, let's imagine that it is only now, in the second decade of the 21 st century that we have discovered Australia. If you were the single biologist in the expedition, how would you go about doing this?	1: general topic 2: let's pretend we were biologists 3: let's pretend we were biologists + Australia
What would you do in order to come up with a fairly accurate general overview of Australia's animal life?	1: Finding facts (stock image from Dreamstime)
Well, there are fundamentally two ways to do it. You could decide that you do not want to get your hands dirty or you could decide that you do want to get your hands dirty.	1: (Not) getting your hands dirty
If you don't want to get your hands dirty, you could use your competences in combination with insights that you get by interviewing Australia's inhabitants in order to get a general overview of the wild life	1: Personal competences, info from informants

there. In other words, you could ask native Australians, your informants, to tell you about the animals which live there. You could ask also them to draw animals for you. Ultimately, you would use information from the interviews, drawings of your informants and your general knowledge on animal biology to draw conclusions. This implies that you consider your intuition and competences to be virtually infallible.	2: Conclusions diagram 3: You assume that your competences are infallible.
Yet, if native Australians decide, for example, to play a practical joke on you and tell you that there is an elusive animal living deep in the bush which looks like this, what would you do? You would definitely discard it because your general knowledge on animal biology tells you that it is genetically impossible for such a bizarre creature to exist. However, you will have a problem on deciding what to do if you informants tell you that there is a furry warm-blooded creature with a rubbery beak, which hunts its prey under the water and which lays eggs, but breast feeds its offspring. They also tell you that the creature looks like this. Your general knowledge on what is possible in the animal world would again tell you that such a bizarre creature should not exist, but this time your judgment wouldn't be based primarily on the creature's appearance (although it does look bizarre). Your judgment would be based on your knowledge and professional competences: you know that only mammal's breast feed their young and have fur, and you know that only birds have beaks and lay eggs.	1: What to do with bizarre information? 2: Imaginary animal 3: Platypus
Let's go back to reality now, in which Australia was discovered in 1606. We know that contrary to everything that we know about mammals, this strange creature does exist. In other words, you may run into problems, if you don't want to get your hands dirty and decide to trust your intuition and competences in order you accept or discard information from you informants. These problems emerge because there may be a serious conflict between your general knowledge, on the one hand, and new pieces of information coming from informants which contradict you general knowledge and intuitions, on the other hand. By the way, my story is not totally fictional. British scientists actually didn't believe in early reports about the platypus, not even when they received a stuffed specimen. You can learn more about this in sir David Attenborough's documentary <i>Life Stories</i> .	1: Platypus from Nature magazine 2: Problem 3: Conflict: new information vs. general knowledge 4: David Attenborough and a stuffed platypus 5: David Attenborough: BBC <i>New Life Stories</i>
But, let's go back to our discussion on getting your hands dirty while doing research. You could also decide that you do want to get your hands dirty. In that case, you would don on your explorer hat, take your explorer kit and enter the wild in order to observe, record and document the animal life there. A biologist who opts for the first approach could be called an arm-chair biologist, whereas a biologist who opts for the second approach could be called an explorer. Needless to say, it is the latter approach which, so far, has consistently been chosen by biologists.	1: Filming gorillas
This choice also exists in the domain of linguistics. On the one hand, you could decide that you don't want to get your hands dirty while doing linguistic research, so you opt to use your innate competences, introspective intuitions and constructed examples to analyze languages. On the other hand, you could decide that you want to get your hands dirty and use examples of "real life" language to analyze language.	1: The same in linguistics 2: Dilemma: artificial examples 3: Dilemma: real examples
Simply speaking, in doing linguistic research, one must choose between two possibilities. Either you make internalized, subjective judgments based on constructed examples which are preferably verified by a handful of informant, or you research a language by using natural language, that is, by using real acts of communication used in a discourse community.	1: Artificial examples vs. real examples
These opposing approaches to linguistic research are known as the rationalist approach and the empirical approach. A disclaimer is in place here. I am not saying that either of these two approaches is better than the other. I am simply saying that you must make a choice for each part of you linguistic research: you either use your introspective intuitions and constructed examples of language use, or you analyze real life examples of language use. Actually, these two approaches are not mutually exclusive. As you will hear later, researchers often combine them these days.	1: Rationalist approach vs. empirical approach 2: Equally valid approaches 2: Not mutually exclusive approaches
It is important to mention that this opposition did not really exist in the early period of corpus linguistics. It only gained significance as linguistics evolved into a full-developed branch of science. I just used a phrase "early corpus linguistics". What it means is that corpus linguistics developed over a long period of time. It also means that we can use the history of corpus linguistics to illustrate its various uses and theoretical assumptions on which it is based. That is exactly what we are going to do in the next part of this lecture.	1: No such opposition in the early period of corpus linguistics 2: References

LECTURE1: part 3: History of corpus linguistics

TEXT	SLIDE(s)
Corpus linguistics is very old. Many people think that it began in the early 1960s, when the first electronic, machine-readable corpora became available. However, before then there existed a considerable and long-lasting tradition of corpus-based analysis of various kinds. It is relatively safe to say that the original purpose of corpus linguistics was not for it to be used as a method or approach to conducting linguistic research.	1: Corpus linguistics is very old
On the contrary, some of the earliest examples of corpus research are to be found in the domain of theology, when medieval scholars compiled concordances of the Bible. These concordances were first made for the Latin version of the Bible, but were later compiled for other languages. A London bookseller, Alexander Cruden, compiled what is probably the most famous book of concordances in the English-speaking world. His book of concordances was based on the Authorized (King James) Version of the Bible and was first published in 1736. <i>Cruden's Concordance</i> , as it is known, went through 42 editions before 1879 and it can be bought even today on, say, Amazon. As Graeme Kennedy notes in his <i>Introduction to Corpus Linguistics</i> , <i>Cruden's Concordance</i> was very advanced as it included	1: Domains of early corpus linguistics: theology 2: Alexander Cruden's Concordance 3: Alexander Cruden's Concordance on Amazon

<p>concordances not only for what the author considered to be the major content words in the Bible, such as anger, God or angel. It also included concordances for some function words such as how, you, he, once, between and even certain for certain collocations such as how long, how many, how much, how much less, how much more and how often.</p>	
<p>Theology was not the only domain where corpus-based methods were used hundreds of years ago. All today's dictionaries of the English languages are based on corpora. That is, however, not a new trend. The use of corpora in lexicography goes back to the early 17th century when Samuel Johnson made his famous <i>Dictionary of the English Language</i>. Johnson's dictionary was based on a corpus spanning a period of 150 years and containing 150,000 illustrative examples. According to modest contemporary estimates, Johnson's corpus contained considerably more than a million words. The <i>Oxford English Dictionary</i>, or OED, is probably the best dictionary ever made. What is often mentioned in passing is that even its first edition, whose last volume was published in 1928, was based on a large corpus. Over 71 years some 2,000 volunteer readers working on OED collected about five million citations totalling around 50 million words. These citations were used to illustrate the meanings and uses of the 414,825 entries which appeared in the first edition of the dictionary.</p>	<p>1: Domains of early corpus linguistics: lexicography 2: Samuel Johnson's 6th Edition from 1785 with cover shot of the first edition 3: OED and citations (corpora)</p>
<p>If, however, we leave the boundaries of corpus-based research of the English language, it becomes obvious that corpus linguistics was used as early as in the 4th century B.C. Namely, the earliest efforts at grammatical description were partially corpus-based. Such ancient corpora comprised texts of particular religious or cultural significance. The best-known such example was Pāṇini's grammar of classical Sanskrit, which was written in the 4th century BC. Pāṇini's grammar was based on an analysis of the corpus containing Sanskrit texts found in the Vedas. Much later, the early Arabic grammarians based their work on the analysis of the language of the Quran. In that respect, the Quran represented the corpus on which they conducted their research.</p>	<p>1: Domains of early corpus linguistics: descriptive grammar 2: Panini's grammar 3: Early Arabic Grammarians</p>
<p>If we go back to the domain of the English language, we can see that most major descriptive grammars of English of the first half of the 20th century used corpora compiled from examples extracted from newspapers and novels. Such corpora were used to illustrate grammatical features or constructions. This means that English grammarians of the early 20th century realized that it is important to use real-life samples language as a basis for theoretical discussions. The best known such work was that of Otto Jespersen who used a corpus to write <i>A Modern English Grammar on Historical Principles</i>, which was published in seven volumes between 1909 and 1949). Similar works are those of Kruisinga and Poutsma. Namely, Etsko Kruisinga's <i>Handbook of Present-day English</i>, published between 1909–1932 in several volumes, was based on a corpus compiled from newspapers and literature. On the other hand, Poutsma's <i>Grammar of late modern English</i>, published between 1904 and 1929, selected all its examples from a corpus of English literature.</p>	<p>1: Domains of early corpus linguistics of English: descriptive grammar 2: Jespersen's grammar book (cover) 3: Kruisinga's grammar book (cover) 4: Poutsma's grammar book (cover)</p>
<p>The crown jewel of grammatical application of corpus linguistics probably happened in 1960 when Randolph Quirk published his article 'Towards a description of English Usage'. In that article he introduced The Survey of English Usage, or the SEU corpus as it is now known. The SEU Corpus was initially a pre-electronic corpus, but it is of huge importance because it marked the transition between earlier non-computerized corpus-based description and the development of modern corpus linguistics. Namely, the compilation of the SEU corpus took more than 25 years and was not completed until 1989, but its spoken section was published separately in electronic form in 1979 as the London-Lund Corpus, or LLC.</p>	<p>1: Domains of early corpus linguistics of English: descriptive grammar, Towards a description of English Usage (1st page) 2: This article led to the creation of the SEU corpus</p>
<p>Now, isn't it rather strange that it took 25 years to compile a relatively small corpus? The reason for this can be found in the fact that between 1950s and 1980s corpus linguistics went through a second stage of its historical development. The central feature of this stage was that corpus linguistics was subject to severe criticism. The criticism was so severe, that during coffee breaks at linguistic conferences it was not considered polite for a linguist to say that at his or her interests include corpus linguistics. This criticism is going to be the focal point of the next part of this lecture.</p>	<p>1: Why did it take Quirk 25 years to compile the corpus? 2: References</p>

LECTURE1: part 4: Chomsky's criticism of corpus linguistics

TEXT	SLIDE(s)
<p>As you have just heard, the compilation of the SEU corpus took more than 25 years. This long period of time has a lot to do with the opposition between the rationalist approach and the empirical approach which I mentioned before I started discussing the history of corpus linguistics. Namely, during 1950s, 60s and 70s, corpus linguistics underwent a period of unpopularity. Tony McEnery and Andrew Wilson in their book <i>Corpus Linguistics</i> refer to this period as a phase of complete neglect of linguistics based on usage of corpus. The main reason for this was Chomsky's criticism of the corpus as a valid source of linguistic information. Since Chomsky's views were, and still are, so deeply influential, it is of no surprise that corpus-based analysis was completely discredited as a methodology for about three decades.</p>	<p>1: Why did it take Quirk 25 years to compile the corpus? 2: 1950s, 60s and 70s: a period of unpopularity of corpus linguistics. 3: Unpopularity was due to Chomsky's criticism of the corpus as a valid source of linguistic information.</p>
<p>Chomsky's criticism was based on the central theoretical assumptions of the generative approach to language, which he developed. To be exact, Chomsky identified three levels of adequacy on which we should evaluate grammatical descriptions and linguistic theories. These levels are observational adequacy, descriptive adequacy and explanatory adequacy. According to Chomsky, the highest level of adequacy is explanatory adequacy. It is achieving explanatory adequacy which represents the main goal of linguistics, or, in particular, of generative grammar. On the other hand, the aim of corpus linguists is a lower level of adequacy, that is, descriptive adequacy. Even more, for Chomsky it is questionable if corpus based analysis can even achieve descriptive adequacy.</p>	<p>1: Why did Chomsky criticize corpus linguistics? 2: Chomsky's levels of adequacy – primacy of explanatory adequacy 3: Chomsky claims that corpus linguistics can only achieve descriptive adequacy.</p>

Let me explain. When referring to corpus linguistics, Chomsky triggered the old debate between rationalism and empiricism. Rationalism can be defined as the “philosophic doctrine which claims that reason alone is a source of knowledge and is independent of experience”. In other words, rationalism is an approach to a subject based upon introspection rather than external data analysis. Chomsky at one point said that, ‘there is a highly determinate, very definite structure of concepts and of meaning that is intrinsic to our nature, and as we acquire language or other cognitive systems these things just kind of grow in our minds, the same way we grow arms and legs’ (1991a: 66) (cf. § 81). Rationalist approach is based on artificial data and conscious introspective judgments and it draws conclusions from artificially induced observation. For instance, a native speaker of a language is reflecting on his or her language and makes theoretical claims based on those reflections. Contrastively, while rationalism is based upon internalized judgments, empiricism is based upon external data, such as text or corpora, thus representing observation of naturally occurring data, typically through the medium of corpus.	1: The old debate between rationalism and empiricism. 2: Definition of rationalism 3: Chomsky’s quote (“there is a highly...”) 4: Rationalism in linguistics: artificial data and induced observation. 5: Empiricism in linguistics: based on external, naturally occurring data, typically a corpus.
Chomsky considered the main aim of linguistics to be modeling language competence, rather than performance. As it is well known to anyone with linguistic training, competence is our implied knowledge of a language. On the other hand, performance signifies external evidence of language competence and its usage on particular occasions. It is important to note that performance may be affected by factors other than our language competence, such as short-term memory, talking under the influence of chemical substances, etc. What Chomsky sees as a main disadvantage of a corpus as a source of evidence for linguistics is the fact that a corpus is by its very nature is a collection of externalized utterances, a performance data, which means that it cannot model linguistic competence. Chomsky in 1962 claimed the following:	1: Chomsky’s main goal is modelling language competence 2: Competence vs. performance 3: Chomsky’s problem with corpora: collection of performance data
Any corpus will be skewed. Some sentences won’t occur because they are obvious, others because they are false, still others because they are impolite. The corpus, if natural, would be so wildly skewed that the description based upon it would be no more than a mere list.	1: Chomsky’s quote
Because of this criticism throughout ‘50s, ‘60s and ‘70s the corpus linguistics was completely neglected. Fortunately, it was not abandoned. A few corpus linguists continued working on corpus data and made efforts to revive corpus work. During this period, which some people call “the Dark Age of corpus linguistics”, corpus linguists tried to address much of Chomsky’s criticism and developed new, modern methodology of corpus linguistics. This modern methodology helped corpus linguistics regain ground and reach a position of generally accepted respectability in linguistics today.	1: Corpus linguistics’ dark ages 2: Corpus linguistics was neglected, but not abandoned
In other words, the 1980s usher in the ear of corpus linguistics renaissance. Another important development of the corpus linguistics renaissance is that some linguists tried to establish a balance between the use of the corpus and the use of the intuition. This effort to reconcile theoretical linguistics and corpus linguistics are best articulated by Charles Fillmore who in his article from 1992 wrote the following:	1: Corpus linguistics Renaissance, reconciliation 2: Fillmore’s quote
I don’t think there can be any corpora, however large, that contain information about all of the areas of the English lexicon and grammar that I want to explore... (but) every corpus I have had a chance to explore, however small, has taught me facts I couldn’t imagine finding out any other way. My conclusion is that the two types of linguists need one another.	
In other words, the corpus linguistics renaissance that began in 1980s was made possible by three related developments. Firstly, corpus linguists developed methods which, to a great extent, addressed the main arguments against corpus linguistics which Chomsky articulated in his works. Secondly, corpus linguists formulated counter arguments to Chomsky’s insistence on internalized judgments. Finally, the corpus linguistic renaissance was greatly assisted by the computer revolution which meant that computers were constantly getting more powerful, their storage capacities were constantly increasing and their prices were constantly becoming lower.	1: Factors of corpus linguistics renaissance: methods, counter-arguments, computer revolution
Although I did not say it explicitly a couple of minutes ago, Chomsky actually came up with two main arguments against corpus linguistics. The corpus linguistics renaissance of the 1980s brought with it contra-arguments which helped re-establish corpus linguistics as an acceptable approach in linguistics.	1: Chomsky’s arguments vs. counter arguments
Chomsky’s first argument against corpus linguistics is the fact that corpus linguists try to model performance, and not competence. Chomsky argues that goals of linguistics are introspection and explanation of linguistic competence. The contra-argument against this claim by Chomsky is one of the most important ones as it has to do with verifiability, as it is verifiability which is at the core of hard science. Namely, naturally occurring data is observable. Being observable, naturally occurring data is also verifiable. Moreover, it is verifiable by all who examine it. Introspectively based judgments are not verifiable, because speakers tend to disagree when asked about grammaticality of utterances. This is best exemplified when you conduct generative research, you interview people and try to elicit their grammaticality judgments. And then people tell you: Yes, you could say that, but I would never say that. Or: I guess you could say that, but it sounds rather odd. Such statements are hard to interpret. It is even harder to use them as arguments in favor of a particular theory. On the other hand, the corpus has an enormous advantage in this respect, because the point of view used to support a theory is completely public. In other words, the linguistic competence, our implied knowledge of a language, can be presented to the public via corpus which contains sentences that are verified as being acceptable, whereas the acceptability of artificial examples remains in the domain of subjective judgments.	1: Chomsky’s first argument and the counter-argument: competence vs. verifiability
The second argument against corpus linguistics put forward by Chomsky has to do with corpora being finite and language being infinite. Namely, Chomsky claims that the enumeration of sentences can never possibly yield an adequate description of a language. The reason for this is that sentences in a language cannot be enumerated. And they cannot be enumerated due to the fact that they are not finite. However, in making this argument Chomsky’s argument misses an important point. Yes, some sentences will not	1: Chomsky’s second argument and the counter-argument: finiteness vs. quantitative data

and do not appear in a corpus. But, if a sentence does not appear in a corpus it tells us a lot about its frequency. Corpora are inherently superior to introspection in providing quantitative data. This is extremely important for linguists who analyze practical language use, since the quantitative data clearly shows, for example, what words and constructions can be used in a particular register and which ones cannot. Moreover, computational linguistics and natural language processing would not exist without quantitative data. Additionally, without quantitative data there would be no machine translation, such as Google Translate, internet search engines, such as Google or Bing, would be much worse at interpreting our queries, dictionary entries would lack information on what senses of polysemous words are more common, what collocations of are used in what sense, etc. Finally, our technological progress conspired with corpus linguists against this Chomsky's claim. What I mean is that the computer revolution made it possible to compile ever bigger and ever more representative corpora. Modern corpora containing hundreds of millions, even billions, of words, cannot be easily criticized as skewed, as their design and sampling principles ensure that they represent various registers, styles, geographical and social dialects.	
So, we can conclude that corpus linguistics is very old and that it went through three phases in its development. The early phases, from 4 th century BC to late 1950s or early 1960s, is characterized by a gradual shift from non-linguistic topics to linguistic topics and by use of non-electronic corpora. The second phase, from late 1950s or early 1960s to 1980s, marks a transition from non-electronic corpora to electronic, machine-readable corpora, but its most important feature was Chomsky's criticism of corpus approaches to language research. The third phase is the one which is still going on: the corpus-linguistics renaissance which elevated corpus linguistics to a position of a generally accepted methodology of doing language research.	1: Corpus linguistic is very old: 3 phases
Now we know how corpus linguistics developed. We also now know that using corpus linguistics implies that the researcher is choosing the empirical approach to language research and focuses on an analysis which is based on naturally occurring utterances. So, it may well be time to actually define what a corpus is and what the status of corpus linguistics is in modern linguistics. This is exactly what we are going to deal with in the next part of this lecture. However, If you want to learn more about the development and history of corpus linguistics, you can read the reference which is show on screen at the end of this section.	1: We know what happened, but we still haven't defined some basic terms...

LECTURE1: part 5: Fundamental definitions: corpus, corpus linguistics, activities of corpus linguistics and two approaches to using corpora in linguistics

TEXT	SLIDE(s)
So, what is a corpus? The word "corpus" (pl. corpora) comes from Latin and it means simply 'body'. In corpus linguistics, a corpus is a collection of written text or transcribed speech. This collection is obligatorily representative of a linguistic phenomenon that we are analyzing. In that sense, a corpus is usually but not necessarily purposefully collected, because some collections of text may be representative of a linguistic phenomenon regardless of whether they were actually purposefully compiled to be representative of it. Additionally, the corpus may also be structured and annotated. In today's world the corpus is also machine readable, i.e. it is accessible through a computer. This, of course, isn't a particularly accurate definition of a corpus.	1: What is a corpus? 2: Definition #1: A collection of written text or transcribed speech. 4: 2+ must be representative 3: 2+ can be purposefully collected, structured, annotated and machine readable
A very simple definition of a corpus is for example this. A corpus is an electronic collection of texts in a uniform representation. This definition, however, is very vague and it isn't particularly linguistic in its nature.	1: Definition #2: A corpus is an electronic...
A much better definition is, for example, this one. A corpus is a body of written text or transcribed speech which can serve as a basis for linguistic analysis or description, designed or required for a particular "representative" function.	1: Definition #3: A corpus is a body of written text or...
The best definition of a corpus is probably the one which was made by John Sinclair. John Sinclair defined a corpus in the following way. A corpus is a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as sample of language. What this definition implies is that a corpus is not just a random collection of texts. The most important feature of a corpus, according to Sinclair's definition, is that it is actually a collection of language samples which are representative of a particular linguistic feature. This linguistic feature which the researcher is interested in is encoded into linguistic criteria which Sinclair mentions in his definition. By choosing language samples in accordance with these criteria, a linguist makes sure that the corpus is representative of the feature which is encoded into those criteria.	1: Definition #3 (John Sinclair): A corpus is a collection of pieces of language... 2: Most important feature: must be representative of the given feature 3: Linguistic criteria for selecting text samples encode this feature
We now know what a corpus is, but what is then corpus linguistics? It is not a branch of linguistics, like neurolinguistics, historical linguistics, sociolinguistics or psycholinguistics. It is not a theory of linguistics, either. Corpus linguistics is actually a set of tools and methods which supports linguistic investigation across virtually all branches of linguistics. Additionally, corpus linguistics is partially a philosophy of linguistic research, as it implies a belief that linguistic research should be based on analyzing real attested usage, which is in contrasts with the introspective approach. In that respect, corpus linguistics are much more interested in trends and preferences than rules. In other words, corpus linguistics is interested in probabilities and not in certainties. Having this in mind, it should be no surprise that there are many stories about how corpus evidence dispersed widely-held assumptions about language use. For example, most people think that putative should, e.g. I recommend that he should be	1: What is corpus linguistics? 2: Not a branch of linguistics. 3: Corpus linguistics is a methodology. 4. Corpus linguistics is also partially a philosophy. 5: Has the power to disperse or verify widely-held assumptions

fired, is a feature of British English, whereas American English uses the present, mandative subjunctive, e.g. I recommend that he be fired. Recent corpus-based research of British and American varieties of the English language actually shows that in British English the present, mandative subjunctive is as frequently used as the putative should. Actually, the present, mandative subjunctive is becoming more popular than the putative should construction.	6: Chart from Change in Contemporary English
What is really important is that corpus linguistics is now seen as a virtually universal linguistic methodology. Contemporary linguists, such as Steve Seegmiller, claim that there is no inherent incompatibility between theoretical generative linguistics and corpus linguistics. There are also linguists, such as Deborah Schiffrin, who state that generative and corpus linguistics are two approaches to the same problem, and that they must meet somewhere. Deborah Schiffrin also claims that generative theories should match or be backed up by real data. In other words, she thinks that generative grammarians should use corpus data for their research. This echoes the claim made by Fillmore, which was quoted earlier, that corpus linguistics needs generative, theoretical insights and that generative, theoretical insights need corpus linguistics. The real nature of corpus linguistics is probably best summarized by Ramesh Krishnamurthy who said the following. Corpus linguistics offers a way of describing things that we *do* regularly and frequently with greater confidence and reliability than by using introspection alone.	1: Corpus linguistics is a universal linguistic methodology 2: Seegmiller: no inherent incompatibility... 3: Schiffrin: 2 approaches to the... 4: Krishnamurthy quote
I hope that it is now clear what corpus linguistics is. However, these definitions and descriptions of corpus linguistics do not tell us about the range of activities which are covered by corpus linguistics. Well, it is usually considered that there are five typical activities of corpus linguistics, which have to do with making and analyzing corpora. The first activity is corpus design. The second activity is corpus compilation and the third one is corpus annotation. These three activities have the aim of making corpora. The fourth activity, in that sense, is their extension. Namely, the fourth typical activity within the realm of corpus linguistics is that of developing tools for compilation and analysis of corpora. The fifth and the sixth activity represent a step beyond the realm of pure corpus linguistics. That is to say, we could say that the fifth activity of corpus linguistics includes conducting linguistic studies using corpora and tools developed in the previous activities. In other words, the activities of a corpus-based approach to linguistic studies include, first, making a corpus and tools to analyze that corpus and then analyzing that corpus within a particular theoretical framework.	1: What do you actually DO in corpus linguistic? 2: Five typical activities 3: Activity 1 4: Activity 2 5: Activity 3 6: Activity 4 7: Activity 5(+6) 8: Activities summary: making corpora, making tools and analyzing corpora
Here it is important to say that there is a difference between corpus-based and corpus-driven language studies. Linguistic research based on corpora is usually corpus-based, but many authors, including Stephan Gries, insist that linguists should aim for making corpus-driven studies. The difference between the two is in the importance which is attached to corpora. Namely, corpus-based studies take an existing theory as a starting point and correct and revise that theory in light of corpus evidence. In other words, corpora are used to make a theory better, but the theory existed before it was tested with corpus-based evidence. Corpus-driven studies, on the other hand, start with no theory and analyze corpora in order to formulate a theory. Corpus-driven studies favor very large, unannotated corpora, because the main idea of corpus-driven studies is that one should free oneself of preconceived theories and let the text speak for itself. In that respect, it is not surprising that John Sinclair, an advocate of raw-text corpora and corpus-driven studies, named one of his books "Trust the text!"	1: Corpus-based vs. corpus-driven studies 2: Criterion: importance of corpora 3: Corpus-based: existing theory adjusted by corpus data 4: Corpus-driven: no existing theory, corpus data creates a theory 5: John Sinclair: Trust the Text! (cover)
So, at this point, we can conclude that the most important thing for doing corpus linguistics is, of course, a corpus. Therefore, in the last part of the lecture we are going to talk about corpora themselves.	6: In order to do corpus linguistics you first need a corpus

LECTURE1: part 6: Corpus typology and corpus design considerations

TEXT	SLIDE(s)
Earlier, we defined a corpus as a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as sample of language. This definition is not very restrictive, because it makes it possible for researchers to compile corpora according to a wide range of linguistic criteria. What this means is that there are many, many different types of corpora. Fortunately, we can use different criteria to classify them.	1: Definition of the corpus 2: Wider range of criteria = wide range of corpora 3: Let's classify them
The most common criterion for classifying corpora is the scope or range of their representativeness. In other words, the criterion is the number of linguistic features that can be analyzed in a particular corpus. According to this criterion, there are general and specialized corpora. General corpora are typically, large and balanced. A typical general corpus is the British National Corpus, or BNC. When one says that a general corpus, such as BNC, should be large, it means that it should contain tens of even hundreds of millions of words. For example, BNC contains a hundred million words. The Corpus of a Contemporary American English, or COCA, contains 450 million words. The large size of a general corpus is, in a way, a necessity because it is important for general corpora to be balanced and representative, which means that they should contain a sufficient number of samples of different registers, styles, geographical and social dialects. Additionally, it is usually assumed that general corpora should include samples of both written and spoken language.	1: Criterion #1: range of linguistic features analyzable in a corpus 2: Criterion #1: General 3: Criterion #1: BNC 4: Criterion #1: COCA 5: Criterion #1: written + spoken
Large general corpora representing a whole language are usually called national corpora. On the other hand specialized corpora are purposefully made for analyzing a particular language phenomenon. This phenomenon can be relatively large. For example, we could compile a specialized corpus for analyzing a particular dialect. In a way, a corpus which is specialized for a particular dialect is also a general corpus of that dialect, but it is not a general corpus of the language whose dialect it is. More frequently, a specialized corpus is compiled for purpose of analyzing, for example, more restricted phenomena, such as production errors of non-native speakers of a particular language. Such a corpus is usually called	1: Criterion #1: national corpora 2: Criterion #1: specialized corpora 3: Criterion #1: example, production errors> learner corpora

a learner corpus. Learner corpora are indispensable in applied linguistics and are often used in the process of writing textbooks for learning a foreign language.	
On the other hand, corpora can be classified in many other ways. For example, we can distinguish between written and spoken corpora, depending on whether a corpus contains samples of only written or only spoken language.	1: Criterion #2: language medium; written vs. spoken corpora
Another criterion for classifying corpora is the size of text samples. According to this criterion, we can distinguish between full-text corpora and sample-text corpora. Full-text corpora contain entire texts. A good example is, say, a corpus of Shakespeare's works. On the other hand, the Brown corpus is a sample-text corpus, because it only contains 2000-word samples of texts. At this point it is very important to mention that choosing the right size of text samples is one of the central issue in corpus design. These days it is assumed that a text sample of 2000 words, like in the Brown corpus, is sufficiently representative of a given text as whole. This sample size also makes it easier to deal with copyright issues, because copyright can often turn out to be a real show-stopper of corpus compilation. In most countries, a 2000 word sample is within the boundaries of fair use. Fair use is a Fair use is a legal safety valves whose intention is to enable open access to copyrighted materials under specific conditions, which include scholarly work.	1: Criterion #3: size of text samples 2: Criterion #3: full-text corpus> Shakespeare's works, sample-text corpus> Brown 3: Typical sample size: 2000 words 4: 2000 words: representative of a text and not infringing copyright (fair use)
Corpora can also be classified depending on whether they are constantly updated or not. According to this criterion, we can distinguish between static corpora and dynamic or monitor corpora. Static corpora are not updated once they are compiled. BNC, COCA, the Brown family corpora and most other corpora are static corpora. Monitor corpora are constantly updated with new text samples. Monitor corpora were initially conceived by John Sinclair. However, monitor corpora still remain just a theoretical possibility, as no large monitor corpus has so far been created.	1: Criterion #4: updated or non-updated 2: Criterion #4: static vs. monitor corpora
A very common criterion for classifying corpora is also the number of languages included in the corpus. If a corpus contains samples of a single language, that corpus is a monolingual corpus. If a corpus contains samples of two or more languages, it is a multilingual corpus. Multilingual corpora can be further classified into parallel and comparable corpora. A parallel corpus consists of a source text in, say English, and the translation of that text in, say, German. A comparable corpus, on the other hand, a set of two monolingual sub-corpora designed using the same sampling frame and the same sampling criteria. This terminology is the most common. For example, it is used by Tony McEnery and Richard Xiao in their 2007 article "Parallel and comparable corpora: The state of play." Some other authors, use the term "translation corpus" for a parallel corpus, and for those authors a parallel corpus is what I just defined as a comparable corpus. In other words, if you use multilingual corpora in your research make sure that you clearly define your terminology, because the terminology of multilingual corpora hasn't yet been fully standardized.	1: Criterion #5: number of languages in a corpus 2: Criterion #5: monolingual vs. multilingual 3: Criterion #5: Parallel vs. comparable corpora
However, this is not the end of corpus typology. Corpora can be classified in many other ways. For example, corpora can also be classified into synchronic and diachronic corpora, depending on whether they contain text samples from the earlier stages of development of a particular language or they contain only samples of the current form of a particular language. Depending on the criteria used for choosing text samples, corpora can be classified into balanced, pyramidal and opportunistic corpora. In balanced corpora the distribution of text samples across time or text types matches some predefined percentages. Text samples in pyramidal corpora range from very large samples of a few representative genres to small samples of a wide variety of genres. Finally, opportunistic corpora consist of those texts which the collector can get. In other words, there are no criteria for sampling texts in an opportunistic corpus. Such a corpus simply contains texts that the author managed to collect. Finally, corpora can be classified into unannotated, or raw, corpora and annotated corpora. Raw or unannotated corpora contain raw texts. In other words they do not contain part-of-speech tags and or other tags. Annotated corpora in addition to raw text also contain metadata and linguistic information. Metadata may include information about the text, such as its origin, its title, the author's name, copyright information, etc. Linguistic information added to annotated corpora may include part of speech annotation, lemmatisation, syntactic parsing, semantic information, discourse and annotation, phonetic transcription and prosody annotation.	1: Criterion #6: synchronic vs. diachronic 2: Criterion #7: principles of choosing text samples 3: Criterion #7: balanced corpora 4: Criterion #7: pyramidal corpora 5: Criterion #7: opportunistic corpora 6: Criterion #8: annotated vs. raw corpora 7: Criterion #8: raw corpora 8: Criterion #8: annotated corpora
With this, we have, more or less, completed this quick and rough overview of different types of corpora. However, if you interested in finding out more about corpus typology, you can read the reference which is show on screen at the end of this section. Now it's time to discuss different types of annotation.	1: End of corpus typology, let's discuss types of annotation

LECTURE1: part 7: Corpus annotation and corpus design considerations

TEXT	SLIDE(s)
As you have just heard, at the very end of the previous section, one criterion for classifying corpora is annotation. In other words, we can distinguish between raw corpora, which contain texts and nothing else, and annotated corpora, which contain some additional pieces of information in the form of annotation. Formally speaking, we can say that in addition to raw texts annotated corpora also contain metadata and linguistic information. Metadata may include information about the text, such as its origin, its title, the author's name, copyright information, etc. Linguistic information added to annotated corpora may include part of speech annotation, lemmatisation, syntactic parsing, semantic information, discourse and annotation, phonetic transcription and prosody annotation. The issue of corpus annotation is actually very controversial. Some linguists, such as John Sinclair, claim that annotation is wrong, because it focuses our attention on annotation and prevents us from seeing things which are not annotated. Nonetheless, creating annotated corpora is nowadays considered to be the preferred option. Of course, you may and you should ask why? Why should we annotate corpora?	1: Presence of annotation: annotated vs. raw corpora 2: Annotated corpora: metadata and linguistic information 3: Metadata 4: Linguistic information 5: Annotation is a controversial issue in corpus linguistics 6: Sinclair: trust the text 7: Why annotate?

Why shouldn't we simply trust the raw text?	1: Why not use raw text?
Well, for starters, annotation adds information. You cannot claim that having more information is bad. Annotation also reflects some analysis of text. This analysis may have a particular theoretical approach, which can be a problem if you don't agree with that approach, but having more information nonetheless increases usefulness and reusability of text. Annotation, in other words, introduces multi-functionality, as it may make corpus usable for something which was not originally foreseen by its compilers. Additionally, adding annotation to the text does not imply that the corpus can no longer be analyzed as a raw corpus.	1: Pro annotation argument #1: annotation adds information 2: Pro annotation argument #2: corpus becomes multifunctional
Namely, the most important rule of corpus annotation is recoverability. This means that it must always be possible to ignore the annotation and use the corpus in its raw form. The second rule of corpus annotation is extricability. This means that annotations should be easily accessible and that one should be able to store them separately. In other words a well annotated corpus can be easily switched from the annotated version to the raw version. The third rule of corpus annotation is transparency. This simply means that an annotated corpus should be accompanied by a well written document which explains the form, purpose and meaning of annotation. Ideally, that document also should contain information on the quality of annotation. What is the measured accuracy rate? How was that accuracy measured? Who measured it? Etc.	1: First rule of annotation: recoverability 2: Second rule: extricability 3: Third rule: transparency
If you are making a corpus that you plan to distribute or share with other researchers, you should try to make your annotations theory neutral. In other words, corpus annotations which are theory-neutral will probably be more widely used than annotations which are deeply influenced by a particular theory. In this respect, the best idea is to add annotations which are descriptive in nature and which are in accordance with the descriptive traditions of the relevant field.	1: Fourth rule: theoretical neutrality
However, all of this was just a theoretical discussion. Let's talk about actually adding annotations to corpora.	1: Let's add annotation
Corpora are annotated by means of tags. Tags are special codes which are attached to segments of the text. Tags describe the properties of the text to which they are attached or they explain relations between different parts of text. The most common type of annotation is part-of-speech annotation, or POS tagging as it is better known. In the early days of modern corpus linguistics, POS tagging was a time-consuming, laborious activity. These days, thanks to rapid advances in natural language processing, special programs, called POS taggers, have been developed. One of the most famous POS taggers is the CLAWS tagger. CLAWS stands for "Constituent Likelihood Automatic Word-tagging System". The CLAWS tagger has been continuously developed since the early 1980s. The 4 th version of the tagger, CLAWS4, was used to POS tag the 100 million words of the British National Corpus (BNC). These days, the CLAWS tagger can be used for free, although with certain limitations. Let's go to its web interface and see how it handles a set of three sentences where the word "round" has been used in three different senses: as a preposition, as a noun and as a verb.	1: Annotation is done by means of tags 2: Many different types of tags 3: POS tags and POS tagging 4: CLAWS tagger 5: The three sentences
There is a pub round the corner. We could drink a round of beer there. If it's a nice place, we could stay and have two or three rounds over a couple of hours. After that, we may not be able to round the corner, but we will probably be happy.	Screen capture of CLAWS4 analyzing these sentences
Obviously, the tagger handles these problematic examples perfectly. Unfortunately, there no such tagger has so far been developed for Serbian, although there are rumors that it is being developed by at least two teams of IT professionals.	1: Well done, CLAWS4!
The second most frequent form of annotation is syntactic annotation. Syntactically annotated corpora are often called parsed corpora or treebanks. The term Treebank comes from Penn Treebank, the first syntactically annotated corpus. Syntactic annotation goes beyond parts of speech and includes tags for different types of phrases and clauses. Many different parsers have been developed so far, but one of the best known ones is probably the Stanford Parser. Just like the CLAWS tagger, its basic, limited version is free. Let's go to its web interface and see how it handles the same sentences that we used to test the CLASW tagger.	1: Syntactic annotation Screenshot of Stanford Parser analyzing these sentences.
This is again pretty impressive. Some students of the English language cannot parse these sentences as accurately as it does the Stanford tagger.	1: Well done, Stanford Parser!
In addition to POS tags and syntactic tags, there are also many other forms of annotation. If you are exploring a very specific linguistic feature using a specialized corpus that you made yourself, you may also use specific tags. For example, if you are analyzing the influence of the English language on the Serbian language, you may annotated Anglicisms in corpus of Serbian texts. You may even decide to devise a tag set which distinguishes between obvious, raw and hidden anglicisms. If you are working on a parallel corpus containing student translations, you may use some sort of error marking scheme as your tag set. The possibilities are limitless.	1: Many other tags 2: Annotating Anglicisms
Before we end this section and the whole lecture, I should point out that annotation is these days added to a corpus in the form of XML tags or attributes. The reason for this is that standards, such as TEI, have been developed for encoding machine-readable texts, i.e. corpora. TEI stands for Text Encoding Initiative. The TEI standard is based on XML, the Extensible Markup Language, and so are the other standards. Nothing prevents you from using your own system, or the old system of introducing tags with underscores in plain text files. For example, as you can see here, the word "gejmer" is tagged in a Serbian text as an obvious Anglicism. Tagging is based on using an underscore tag appended to the word itself, which is probably the oldest way of tagging corpora. However, using the latest standards ensures that your corpus can be used in a wider range of software tools and for a wider range of analyses. Fortunately, the TEI standard can be easily used, because the TEI initiative has created a specialized	1: Technicality: how to add tags these days 2: TEI standards 4: Example with "gejmer".

online tool, called OX Garage, for converting different text files into TEI encoded files and converting TEI encoded files into different text files.	
With this, we have made a basic overview of the most important types of corpus annotation. If you want to learn more, you can read the reference which is shown on screen at the end of this section.	1: Wrap-up of annotation
Now that you know what corpus linguistics is, how it developed, what it implies from a theoretical point of view and what types of corpora can be created, it is high time we actually started doing something with corpora. However, we will not do it in this lecture as we ran out of time. We will do it in the next lecture. In that lecture we will first talk about major corpora of the English language, and then we will get our hands dirty! We will learn how to search corpora and analyze search results. In the process you will also learn about the most important statistical tests which are used in corpus linguistics.	1: Done and still to-do
Live long and prosper, and may the force be with you! Goodbye!	1: Spock and Yoda

LECTURE2: part 1: Intro to lecture 2

TEXT	SLIDE(s)
In the previous lecture you learnt what corpus linguistics is, how it developed, what it implies from a theoretical point of view, what types of corpora can be created and what types of annotation can be added to them in order to enrich them with linguistic information. Today we will wrap up our discussion on types of corpora with a quick overview of influential corpora of the English language. Then we will finally get our hands dirty by doing some basic types of corpus analyses.	1: Done and still to-do

LECTURE2: part 2: Influential corpora and corpus design considerations

TEXT	SLIDE(s)
Over the last thirty or forty years, many corpora of the English language have been created. Actually, it was the corpora of the English language that was also the driving force or the development of corpus linguistics as a whole. At this point, I would just like to briefly mention some famous and influential corpora of the English language. It goes without saying that these corpora are electronic corpora. That is, they are available in a machine-readable form. This however, is going to be just the tip of the iceberg. You can find a much more detailed and more extensive list in the reference which is shown at the end of this section.	1: Large selection of corpora of the English language 2: Famous and influential corpora of the English language 3: Tip of the iceberg (stock photo)
The first major electronic corpus was without any doubt the Brown corpus. The Brown corpus is actually called the Brown University Standard Corpus of Present Day American English. The Brown Corpus was significant not only because it was the first electronic corpus compiled primarily for linguistic research, but also because it was compiled in the face of outright hostility coming from the then dominant camp of generative linguists spearheaded by Noam Chomsky. The Brown corpus contains 1 million words, which are grouped in 500 samples of 2000 words each. About 2,000 words of continuous written English. The resulting corpus contained 1,014,300 words. As you can see in the text which is now scrolling behind me, the samples in the Brown Corpus were taken from a large number of text categories. These categories included informative and imaginative prose. However, the corpus did not include verse and drama. All the samples were taken from texts written between 1961 and 1964.	1: Brown corpus: full name 2: Importance of the Brown corpus 3: First machine-readable linguistic corpus 4: 1M words, 500 samples, 2000 words 5: diverse text samples 6: animation with text categories
The 500 samples comprising the Brown corpus, in Kučera's own words, were 'selected by a method that makes it reasonably representative of current printed American English'. Kucera and Francis did not intend for the corpus to be representative of any assumed model of stylistic quality. On the contrary, they wanted for it to serve as a standard of comparison for 'studies and analyses of present-day English'.	1: Kučera's quote: 'were...' 2: Purpose: standard of comparison... 3: meter vs. Brown
The Brown corpus is extremely important in corpus linguistics because it set a standard for future corpus-based research. The careful planning of the structure of the Brown Corpus, the selection of text categories to represent a broad range of stylistic aspects of written American English: all these things have been repeated in the majority of modern corpora as examples of best practice. Nelson Francis and Henry Kuchera did not only set standards in the domain of corpus design and compilation. The Brown corpus also set an important standard in the sense that it established the principle of free access. Namely, the Brown Corpus was made available at cost for scholarly research all over the world, but without payment of copyright fees. We could actually say that the entire domain of corpus-based language studies today represents a legacy and fruition of Francis and Kuchera's work, which was conducted in the Dark Ages of corpus linguistics.	1: The Brown corpus set the standards 2: Corpus structure and selection of text categories: copied in numerous corpora 3: Introduced the principle of free access 4: Corpus linguistics today: legacy of Francis and Kučera's work
The next important corpus is the Lancaster-Oslo/Bergen Corpus, which is better known as LOB. LOB was designed as a British English counterpart to the Brown Corpus. Just like the Brown corpus, the LOB corpus contains 500 texts of about 2,000 words each. All text samples in the LOB corpus are published in 1961. LOB, just like the Brown corpus, contains about one million words. Moreover, the categories in the two corpora are the same. To top it off, the stratified random sampling principles used in the compilation of the Brown corpus were also used in the identical form to compile the LOB corpus. Of course, the sampling of the LOB corpus had to be based on different bibliographic sources.	1: LOB: Lancaster ... 2: Counterpart of the Brown corpus: British clone 3: same number of texts and size of texts 4: same selection criteria 5: same random sampling
The Brown corpus and the LOB corpus made it possible to compare American and British varieties of the English language. These corpora represent the foundation of many grammar books and scientific articles. At the beginning of the 1990s, the Frown corpus and the FLOB corpus were compiled using the same principles, criteria and procedures which were used to make the Brown and the LOB corpus. The only difference was, of course, that only texts from 1990 and 1991 were used as samples for the corpus. In that sense, the Frown and the FLOB corpus represent comparable corpora of 1990s. These corpora made it possible to conduct diachronic analyses of British and American English. One of the	1: The Brown and LOB corpus: made it possible to compare BrE and AmE 2: In the 1990s: Frown and FLOB, texts from the early 1990s – same sampling and selection criteria

best known such studies is Change in Contemporary English: A Grammatical Study written by Geoffrey Leech's and three other authors. It is important to note that these corpora are also known as the Brown family corpora and that they include part of speech tags.	3: Brown, LOB, Frown and LOB: made diachronic studies possible 4: Leech's Change in...
Other major corpora from the early period of the corpus linguistics renaissance include the London-Lund Corpus from 1975 which contains one hundred samples of spoken data and each sample has the size of 5000 words. The London-Lund Corpus was the major spoken corpus till mid 1990s. Its text samples were taken from predominantly highly educated adult speakers. Another important spoken corpus was the Lancaster/IBM Spoken Corpus (SEC), which contained a detailed prosodic annotation.	1: London-Lund corpus 2: 5000-word samples of spoken language 3: educated adult speakers 5: SEC – similar corpus
The Collins-COBUILD corpus is also one of the influential corpora. These days the COBUILD corpus has more than 2.5 BILLION words. The best known part of the COBUILD corpus is the Bank of English, or BoE. Nowadays, it is called WordBanks Online. Access to this corpus is restricted, because one has to buy a subscription. It contains more than 550 million words from a wide range of texts from various sources, both written and spoken, and accounts for no less than 8 varieties of English. The most influential corpus for analyzing varieties of the English Language is probably the International Corpus of English, or ICE. ICE is not really a single corpus. It is a collection of sub-corpora. Each sub-corpus of ICE corpus consists of one million words of spoken and written English produced after 1989 in a given variety of the English language. So far, the varieties covered by ICE are: American English, Canadian English, East African English, British English, Hong Kong English, Indian English, Irish English, Jamaican English, New Zealand English, Nigerian English, Philippine English, Singaporean English and Sri Lankan English. The most important corpus in the domain of English Language Teaching is probably the International Corpus of Learner's English which contains 500 word essays of learners of English from different backgrounds. Equally important learner corpora include Longman Learner's Corpus, HKUST Learner's Corpus and CHILDES, Child Language Data Exchange System.	1: Collins-COBUILD corpus: 2.5 billion words 2: BoE: Bank of English: 550 million words 3: Screenshot of the web page 4: The best English corpus for analyzing language variation: ICE (with screen shot) 5: Components of the ICE corpus: AmE, CaE... 6: The most important learner corpus: ICLE (with screen shot) 7: Other learner corpora: Longman, CHILDES...
Despite this, the most famous corpus of the English language is probably the British National Corpus. BNC was mentioned several times in previous sections of this lecture. BNC contains 100 million words. 90% of its text samples are taken from different written registers, while 10% of its samples come from a range of spoken registers. For many year, researchers had to pay a hefty fee in order to obtain a copy of BNC. However, since 2014, BNC is free and is distributed through Oxford Text Archive. In order to get it, you have to fill in a form and wait for an approval. When your access request is approved you get an individual download link. As I have already mentioned, BNC is tagged by CLAWS tagger and contains a very detailed part of speech annotation. Moreover, one can restrict searches to particular registers, which opens a possibility for a wide range of linguistic studies.	1: The most famous corpus of English: BNC 2: BNC specifications: size, modes (with screen shot of registers) 3: BNC is now free (OTA screen shot) 4: BNC is POS tagged with CLAWS (screenshot of the tag scheme)
The last corpus which I want to mention in this brief overview of important corpora is the Corpus of Contemporary American English, or COCA, which was devised to be a more advanced counterpart of BNC. COCA contains about 450 million words spanning from 1990 to 2012. It is becoming increasingly popular because, because it represents more recent forms of the English language.	1: COCA: a possible heir to BNC 2: COCA statistics: 450 million words, diachronic samples
But, what do you do if there is no corpus which fits your needs? We will briefly discuss it in the next section.	1: What do you do if no corpus fits your needs?

LECTURE2: part 3: Author corpora and corpus design issues

TEXT	SLIDE(s)
There are hundreds of different corpora of the English language. Sometimes, however, you may realize that there is no corpus which is suitable for your research. For example, this can happen to you if you want to analyze stylistic conventions in the introductory sections of scientific articles from the domain of generative syntax. In that case, you have to make your own corpus. A corpus which you made yourself is by definition a specialized corpus, but it is also sometimes called an author corpus.	1: It may happen that no corpus fits your needs 2: Example: corpus of generative syntax articles 3: Author corpus: specialized corpus made by a single person for a single purpose
When you are making an author corpus, you have to pay close attention to four main issues of corpus design. They are sampling, representativeness, balance and copyright issues. The most important one is probably representativeness.	1: The four main issues in corpus design: sampling, representativeness...
What is actually representativeness? If we imagine that there exists an ideal, perfectly representative corpus, its ideal representativeness would mean the findings from that idealized representative corpus can be generalized to the whole language, if it is a general corpus, or to a specified part of it, if it is a specialized corpus. Representativeness is virtually impossible to measure, but it is intuitively easy to understand. This is simply a matter of not putting Chaucer's Canterbury Tales into a corpus of Early Modern English poetry. Balance, on the other hand, means that the distribution of text samples across different text types should matches some predefined percentages. These percentages are also called weightings. What this means is actually very simply. If you decide that in your corpus of generative linguistics articles, 50% of articles should come from high-impact journals and 50% from conference proceedings, then your final corpus should not contain 80% of articles from high-impact journals. Balance is directly related to sampling and representativeness, because it is representativeness which determines what samples you should take and in what percentages. In this particular instance, if your corpus contains an equal proportion of generative syntax articles from high-impact journals and conference proceedings, this implies that you think that it is high impact journals and conference	1: What is representativeness? 2: Let's imagine an ideally representative corpus of a language 3: Findings from such a corpus can be generalized to the whole language 4: Hard to define: Chaucer in modern poetry 5: Balance: text samples from different registers should adhere to certain percentages (weightings)

proceedings which represent a specific population of texts which you are trying to make generalizations about. The fact that you did not include articles from low-impact, non-indexed journals means that you think that this population of text samples is not representative of stylistic conventions in good, representative generative syntax articles. Finally, the issue of copyright is fairly obvious. You don't want to end up in jail because you included a particular text sample into you corpus. These days it is assumed that taking samples of 2000 words is within the limits of fair use provisions of Western copyright laws.	6: The choice of text samples: sampling 7: Example with generative syntax articles 8: Copyright: 2000 words and fair use
Finally, on some occasions, you may just want to do a quick pilot study in order to see if it's worth going the whole distance. When doing a pilot research it may be useful to create a very rough small corpus, which some people may call an ad-hoc corpus. Such ad-hoc corpora can be created using specialized software tools which search the internet for pages which match your keywords, create a list of possible candidate pages and then let you select the most representative examples. The best known such tool is probably BooTCaT. So, let's just see how quickly you can create an ad-hoc corpus using BooTCaT.	1: What about pilot studies? 2: Ad-hoc corpora: small corpora for pilot research 3: Can be created automatically from web sources 4: BooTCaT screenshot and screen recording
Now that you have seen how easy and effortless it is to create an ad-hoc corpus, we can end this part of the lecture. Corpus design is a very broad topic. This was a very minimalistic overview of it. If you want to learn more about different issues in corpus design, you can read the reference which is shown on screen at the end of this section. In the next section you will be actually doing something with corpora. You will be using AntConc to analyze a small corpus, you will learn how search BNC, but you will also first learn some things about the most important statistical tests which are used in corpus linguistics.	1: Wrapping-up the section 2: Corpus design is a broad and complex topic 3: A taste of things to come: AntConc, Statistics and BNC

LECTURE2: part 4: Intro to statistics in corpora

TEXT	SLIDE(s)
We have already mentioned that corpus linguistics represents an empirical approach to linguistics. Linguistic evidence from corpora may be said to be fully verifiable. However, linguistic evidence found in corpora can be quantified. Quantification in this case actually means that you can count how many times something occurs in a corpus. In other words, you can obtain frequency information, or simply frequencies. However, when you search a corpus and find what you're looking for, how do you interpret these frequencies?	1: Corpus linguistics is an empirical approach using verifiable language evidence 2: Corpus evidence can be quantified: how often something occurs 3: Corpora tell us frequencies 4: How do we interpret frequencies?
Dealing with quantitative data implies that you have to use mathematics. But not mathematics in general. Since you will be using corpora to describe your findings and test hypotheses, you will also have to use a branch of mathematics that deals with the collection, analysis, interpretation or explanation, and presentation of data. That branch of mathematics is, of course, statistics. Actually, some people say that statistics is a distinct science and not a branch of mathematics, but the majority still see it as a part of mathematics.	1: We need mathematics 2: But not every branch of mathematics 3: We need statistics
So, what is statistics? How do you apply it to corpora?	1: What is statistics?
Firstly, there are two general types of statistics: descriptive and inferential statistics. As its name suggests, descriptive statistics is not used to make any claims or prove hypotheses. The purpose of descriptive statistics is to present the facts in a number of different ways. However, descriptive statistics is useless if your aim is to prove a point. For this, you have to use inferential statistics. Yet, we have to be realistic. Because of some organizational and design issues with this course, we cannot spend more than 30 minutes on learning how to obtain quantitative data from concordance programs and then interpret it by means of inferential statistics. Additionally, you, being MA students of English language and literature, probably didn't get any previous training in doing quantitative linguistic analysis. This means that we can aim to achieve modest goals here. Nobody can expect that you will be able to come up with sophisticated statistical claims after 20 minutes of training. Actually, depending on your linguistic orientation, you may not even want to make sophisticated statistical claims. So, my goal here is simply to introduce you the very basic statistical concepts and techniques relevant for corpus linguistics. In this lecture we will be using various online calculators and Excel to illustrate some points. However, if you want to learn more about statistics in corpus linguistics, you should carefully read the book <i>Statistics for Linguistics with R: A Practical Introduction</i> written by Stefan Gries. I warmly recommend the 2 nd edition from 2013. The book will not only teach you advanced statistical techniques in corpus linguistics, it will also teach you how to carry out your research using R, a free open-source software environment for statistical computing and graphics.	1: Descriptive vs. inferential statistics 2: Descriptive statistics: no claims, just stating facts and presenting data 3: Inferential statistics: making claims 4: Statistics in corpus linguistics: let's be realistic 5: The goal of this part of the lecture: familiarization with basic statistical concepts and techniques 6: Tip of the iceberg 6: If you want to learn more: Gries's book (+ R logo)

LECTURE2: part 5: Searching corpora and constructing search expressions

TEXT	SLIDE(s)
Now, let's finally do some corpus analysis. In this section I will mostly use examples from unit A6 of Tony McEnery, Richard Xiao and Yukio Tono's book "Corpus-based Language Studies" and from section 2.3. of Hans Lindquist's book "Corpus linguistics and the description of English". So, if you want more information, these are the first references to consult. If we go to Mark Davies' corpus web portal, at corpus.byu.edu, we can, for example, search the BNC. The most basic kind of search is a search for a particular word form, which should give us the concordance of that word form. If we type in, for example, "singeing" into the search field, we can see that it occurs 10 in the corpus. If we click	1: Getting our hands dirty: corpus analysis 2: List of references 3: Let's go to Mark Davies's corpus web portal

<p>on it, we can see the so-called KWIC view: Key Word in Context. This view is centered on our search word, i.e. the key word, and shows us the words on the left and the right. Notice, that above the search field the option “LIST” was selected. Do you remember what I told you about the BNC? It is a general, balanced, national corpus which contains samples from different registers. So, if we click on “CHART” instead, we can see in which registers the form “singeing” occurs. We can conclude that it belongs to the written registers of fiction, newspaper and miscellaneous texts. This kind of information may be very useful to all linguists, but in particular to lexicologists and lexicographers.</p>	<p>Screen recording of Mark Davis’s version of BNC</p>
<p>Nonetheless, we know that the verb “sing” has four different forms: singe, singes, singeing and singed. So if we were to analyze the lexeme lexicographically we should analyze all its morphological forms. How could we do it? We could simply conduct 4 separate searches and make a sum of different frequencies that we find. Yet, that’s not very convenient. The BNC is a richly annotated corpus and that makes it possible to conduct this search in a more efficient way. If we again check the “LIST” option and type in “sing” inside square brackets in the search field, we get all the morphological forms of the word “sing”.</p>	<p>Screen recording of Mark Davis’s version of BNC</p>
<p>This looks like a good time to introduce the terms token, type and lemma which are fundamental to conducting corpus analyses. A type is a word-form. A token is an occurrence of a word-form. A lemma is set of types derived from the same root. So, in a sentence “They singed your hair.” there are four tokens and four types. However, in a sentence “They singed your hair and singed it badly.” there are eight tokens but only seven types, because two tokens, singed, belong to the same type. In other words, there are seven types, because “singed” occurs two times. In a sentence “They did singe your hair but singeing it was not a good idea.” there are 13 tokens and 13 types, but two types – singe and singeing – belong to the same lemma: singe. When we put the word “sing” into square brackets, we actually instructed the search engine to find all types of the lemma “sing”. This is possible because the BNC corpus has been lemmatized. In other words, each type contains annotation about the lemma to which it belongs. In XML this is usually achieved by adding an attribute to the token. E.g. <w lem=singe>singeing</w></p>	<p>1: Token, type and lemma 2: A type is a word form 3: A token is an occurrence of a word form 4: A lemma is a set of types of the same root 5: Example 1 6: Example 2 7: Example 3</p> <p>Screen recording of working with BNC</p>
<p>Now, let’s go back to the results of our search. If we take a closer look at the concordance of the type “sing” we can notice that we are actually getting results for two different parts of speech. For example in “singe your hair off”, singe is a verb, but in “he could almost smell the singe”, it is a noun. If you are interested in conducting lexical research, this is far from optimal. Thankfully, the BNC also contains POS tagging, that is, it contains part of speech annotation. If you type in “sing” inside square brackets, a full stop and then, n* inside square brackets in the search field, you will only get results for “sing” as a noun. The version of the BNC available through Mark Davies’ corpus web portal does not contain all POS tags that are available in the original BNC, but by clicking on the “POS LIST” you get a drop-down list of all the available tags. So in this case, the search expression [n*] actually means that the search engine is looking for all occurrences of singe in all morphological forms of the noun, e.g. both in singular and plural. Notice that the search expression [n*] has to be joined to the lemma expression with a full stop. A more formal way to say this is that the search expressions have to be concatenated. If we put in a blank space between the lemma and the [n*] we will get the results for all forms of singe when it is immediately followed by any form of a noun.</p>	<p>Screen recording of working with BNC</p>
<p>The asterisk next to “n” is a wildcard character which replaces any number of other characters. It is also possible to use a question mark as a wild card character, which replaces a single character. For example if we type in ma?e into the search field, we will get results for word forms such as make, made, male, mate, mare, maze, mace, mane, etc. Wildcard characters cannot be used inside the lemma searches. For example, if you search query is [ma?e], it produce zero results. Wildcard are really useful, but the most useful aspect of the BNC is the possibility of combining standard searches with searches for different POS tags. If we, for example, want to search for singe as a plural noun we would type in [singe].[*nn2*] into the search field. This query produces no results. The absence of results is actually an important result in its own right. In this case, the fact that we cannot find plural forms of the noun “sing” may be the starting point for determining if [singe] is actually an uncountable noun.</p>	<p>Screen recording of working with BNC</p> <p>1: Absence of results is a result in its own right</p>
<p>Possibilities are virtually limitless. You could, for example, analyze how the conjunction “however” is used when it precedes the subject and the verb, with no intervening adverbs. The query for this search would be: however [p*] [v*]. Notice that now we do not concatenate search expressions with a full stop. We use blank spaces in order to indicate that these should be separate words. If you want to see if it is possible for an adverb to be placed between the pronominal subject and the verb, the query would be: however [p*] [r*] [v*].</p>	<p>1: Possibilities are virtually limitless</p> <p>Screen recording of working with BNC</p>
<p>If you are not that interested in grammar and syntax, but consider lexical studies your cup of tea, you will be delighted to know that the BNC available through Mark Davies’ corpus web portal has been enriched by some other forms of annotation. For example, it contains a dictionary of synonyms, i.e. the English WordNet, which can be used for searching. If you, say, want to analyze all synonyms of singe, you simply type [=singe] into the search field. The results show you that its synonyms are burn, char, schorch and sear. You can combine this search expression with other search expressions. For example, you may search for phrases where synonyms of singe appear before a noun – [=singe].[v*] [n*] – or you could, say, search for a word synonymous with magnificent which precedes a noun - [=magnificent] [n*].</p>	<p>1: Mark Davies’s BNC contains the English WordNET => semantic searches</p> <p>Screen recording of working with BNC</p>
<p>As far as lexical studies are concerned, this version of the BNC corpus also has a “COMPARE” function. For example, we can click on the “COMPARE” option and enter [burn].[v*] as the query for the first word, [singe].[v*] for the second word query, [n*] for the collocates and then adjust numbers to 3. This means that we want to compare the verbs burn and singe in terms of their nominal collocates that occur</p>	<p>Screen recording of working with BNC</p>

<p>within three words to the left and three words to the right of burn and singe. When the servers processes the query we can immediately see in the second line what the ratio between the words is. In this case, there are whopping 101.73 tokens of burn for every token of singe, but only 0.01 tokens of singe for every token of burn. This means that singe is much, much less frequent than burn. The rows below each word are their collocates and they are listed in a ranked-order. The numbers to the right of each collocate help us decide if there are any overlaps between the two competing words. The first number, W1, indicates the frequency of the collocate with the chosen word. The second number, W2, indicates the frequency of the collocate with the competing word. The third row, W1/W2, shows the ratio of the previous two frequencies. If you scroll down to row 76, the number 21 in this column means that there are 21 times as many occurrences of burn fingers as there are singe fingers. The last column, called the SCORE, is the ratio of W1/W2 and the ratio of the given word, given on top of the table. In the case of FINGERS as a collocate, the ratio of burn and singe with the collocate fingers is 0.2 times the overall ratio of burn and singe in the corpus, which is 101.73. What all this means is that burn and singe are not really synonymous. For the time being, we will stop analyzing the BNC corpus and take a look at an alternative in the next section.</p>	<p>1: Let's take a look at another corpus</p>
---	---

LECTURE2: part 6: COCA and normalized frequencies

TEXT	SLIDE(S)
<p>The BNC is a great corpus, but it only contains text samples which represent the British variety of the early 1990s. If you want to analyze changes in language you need a corpus which spans several years or preferably two decades, which is considered to be the minimum for short diachrony or brachichrony as Renouff calls it. Such a corpus is the COCA: the Corpus of Contemporary American. If we go to the COCA interface available through Mark Davies' corpus web portal and if we click on CHART and then enter "however" as a search expression, we can notice that its frequency seems to decrease as we move from early 1990s to late 2000s. Precisely, the frequency of "however" is 386.62 per million words for the 1990-1994 section, and it is 308.31 per million words for the 2005-2009 section. The conjunction "however" is sometimes synonymous with "but" so we can check the frequency of "but" over the same period. In this case, it seems that the frequency increased slightly over this period. The frequency of "but" for the subsection of COCA from 1990 to 1994 is 4,399.66 per million words. The frequency in the 2005-2009 subsection is 4,511.18 per million words. Now, these numbers give an impression that "however" is slowly dropping out of use, while "but" is becoming more frequent.</p>	<p>1: BNC is gr8, but it's OLD and does not cover different periods 2: COCA does not suffer from these deficiencies</p> <p>Screen recording of working with COCA</p>
<p>However, this is just our intuitive conclusion based on descriptive statistics. If we want to be relatively sure that this variation in frequency is not something that could have happened due to chance, we have to use inferential statistics. Before that, an important note should be made. The frequencies which I just mentioned are not the observed frequencies. An observed frequency is the actual number of occurrences in a corpus. In case of BUT in the 1990-1994 part of COCA, the observed frequency is actually 457,561 occurrences.</p>	<p>1: This is just our intuition 2: These were observed frequencies 3: Screenshots of BUT: observed vs. normalized</p>
<p>The reason why we are using normalized frequencies is that different corpora and different sections of corpora have different sizes. To illustrate the point, we can use the example made famous by Tony McEnery. The word "fucker" occurs 25 times in the spoken section of the BNC corpus and 50 times in the written section. Does that mean that this vulgar word is more frequently used in written than in spoken communication? It doesn't because these sections of corpora are extremely different in size. One should not confuse apples and oranges, which is exactly what we are doing if we compare observed frequencies from two different corpora. In this particular case, comparing observed frequencies neglects the fact that the spoken section comprises only 10% the BNC corpus, while the written section comprises the remaining 90%. Actually, the vulgarism "fucker" is much more frequent in spoken language.</p>	<p>1: Normalizing makes it possible to compare results from different corpora 2: McEnery's example: is the word "fu*ker" more frequent in written language 3: We are actually comparing a 90-million word sub-corpus and a 10-million word sub-corpus</p>
<p>So, the reason why we normalize frequencies to the number of occurrences per million words is that the common base of a million words gives us a universal frame of reference. Why per million you may ask? Why not per one thousand, ten thousand or per one hundred thousand? For that matter, why not use a common base of a hundred million words?</p>	<p>1: Normalization creates a common frame for comparison 2: But why per million words?</p>
<p>Well, the figure of a million words was chosen empirically in the early days of corpus linguistics, because it turned out that results get severely distorted if an irrationally reduced or enlarged common base is used. Normalizing the observed frequencies to the common base of one million is very easy. You simply divide the observed frequency with the size of the corpus and then multiply the result by one million.</p>	<p>1: Smaller or bigger normalization bases distort results 2: Calculation is simple (+ formula)</p>
<p>Now, if you are skilled in mental arithmetics and you see that the observed frequency of BUT in the 1990-1994 section of COCA is 457,561 occurrences and that the size of this section is 20,799,826 tokens, you may immediately notice that there is something wrong. 457,561 divided by 20,799,826 and multiplied by a million is 21,998.31. Does that mean that the numbers given by the COCA web interface are wrong?</p>	<p>Screen recording of working with COCA</p>
<p>No. The 1990-1994 section of COCA comprises five sub-corpora of about 20 million tokens each. You can see that if you click on it. So, in the 1990 sub-corpus, BUT occurred 92,555 times and the sub-corpus has 20,587,368 tokens. If we calculate the normalized frequency for BUT in 1990 it is actually 4,495.72 per million words. Now, that's very similar to what the web interface initially told us. In other words, the numbers that are shown are actually the means of normalized frequencies from the sub-corpora of 1990, 1991, 1992, 1993 and 1994. Now, it's finally time to do some inferential statistics.</p>	<p>Screen recording of working with COCA</p> <p>1: Let's use inferential statistics!</p>

LECTURE2: part 7: Inferential statistics

TEXT	SLIDE(s)
Inferential statistics is about reaching conclusions that go beyond the data alone. One of the central activities of inferential statistics is testing statistical hypothesis. You always start from the assumption that the observed differences are due to chance. This assumption is called the null hypothesis. Of course, you hope that this starting assumption, your null hypothesis, is wrong. That is why you then use different statistical tests and techniques fundamentally in order to reject the null hypothesis.	1: Go beyond the data alone 2: The starting assumption: observed differences are due to chance: null hypothesis 3: We use statistical tests to reject the null hypothesis
Now, it is enormously important to stress that rejecting your null hypothesis does not imply that your theory is correct. Rejecting null hypothesis simply means that there is a relatively high possibility that the observed differences are not due to chance. Even when you reject the null hypothesis, there is always a marginal possibility that the observed differences are due to chance. How marginal that possibility is depends on the significance level that you choose. Do you want to be 95%, 99% or 99.9% sure that your results are not due to chance. In other words, this has to do with the level of uncertainty which is comfortable for you.	1: Rejecting null hypothesis \neq my theory is correct 2: Rejecting null hypothesis \neq results are not due to chance 3: There is always marginal possibility that results are due to chance 4: Significance level determines that margin: 95, 99 and 99.9%
If you are satisfied with being 95% sure that your results are not due to chance it also means that you allow for 5% possibility that your results are due to chance. If you are 99% sure, you allow for 1% possibility that results are due to chance. If you are 99.9% sure, you allow only 0.1% possibility that your results are due to chance. However, when doing statistics, scientists usually do not deal with percentages. Most statistical tests in the end give you something called the p-value. The P value is actually the calculated probability of obtaining a test statistic result that is at least as extreme or as close to the one that was actually observed, assuming that the null hypothesis is true. The p-value is a number between 0 and 1. A small p-value (at least below 0.05) indicates strong evidence against the null hypothesis, so you reject the null hypothesis. Why?	1: 95% sure = 5% possibility results are due to chance 2: 99% sure = 1%... 3: 99.9% sure = 0.1%... 4: P-value: probability of obtaining results by pure chance 5: P-value: 0-1 6: P-value $< 0.05 \Rightarrow$ we reject the null hypothesis
The p-value is a calculated probability of getting the results under the conditions of the null hypothesis, that is of getting results by pure chance. Since the P-value is a number between 0 and 1, the p-value below 0.05 actually corresponds to less than 5% possibility that the results are due to chance, which also means that you can be 95% confident that your results are significant and not due to chance Why? If you multiply 0.05 with 100 you get 5, and if you multiply 1 with 100, you get 100. So the scale from 0 to 1 corresponds to a scale from 0% to 100%, which is probably a more convenient and user-friendly scale. A large p-value (above 0.05) indicates weak evidence against the null hypothesis, so you fail to reject the null hypothesis. It is a general convention that a hypothesis can be accepted only when the level of significance is less than 0.05, or, formally when the probability value, or p value is less than 0.05.	1: Chart with 0:1 and 0:100 correspondence with graph (1-tailed, 2-tailed) 2: P-value > 0.05 means weak evidence against H_0 3: General convention: the level of significance of 0.05 or less to reject H_0
In other words, you can only reject the null hypothesis if you can be 95% confident that the observed differences have not arisen by chance. If you want to be 99% sure that the results are not due to chance, the p-value should be below 0.01 and if you want to be 99.9% sure the p-value should be below 0.001. Rejecting the null hypothesis at high significance levels usually requires that you have a large data set. So, all this means that inferential statistics is closely related to probability. However, all this has so far been also very abstract. Let's try to make this more digestible.	1. You must be at least 95% confident that your results are not due to chance 2. 99% sure = p-value below 0.01 3. 99% sure = p-value below 0.001 4: Let's make all this more digestible
Let's try to explain the basics of inferential statistics by using a tried and tested example of rolling a dice. Let's imagine that you like to play different board games, such as Ludo, the Game of Life, Pictureka or Monopoly, and let's imagine that you play all of them with the same dice. Now, over some time you may get the feeling that your dice shows six too often. In other words, you may start to think that your dice is not fair. How would you check it?	1: Rolling a dice 2: Board games 3: How do you check if your dice is fair?
Well, you will have to conduct an experiment. The more data you collect the more sure you will be in the results. So, let's say that you have enough spare time to conduct your experiment by rolling your dice 150 times and recording the results. Your experiment shows that over 150 rolls your suspicious dice showed 22 ones, 21 twos, 22 threes, 27 fours, 22 fives and 36 sixes.	1: Solution: experiment, with as much data as possible 2: 150 throws: 22 ones, 21 twos, 22 threes...
At this point, by looking at your data set with the naked eye you may jump to a conclusion that your dice is not fair. However in order to make a scientific claim about it you have to use inferential statistics. Now, just by thinking logically, how would you do that? Well you would most likely need to find out how many occurrences of each number you can expect to get and then you should compare those occurrences with your data.	1: It looks like the dice is not fair (+throws) 2: But can we be sure? 3: How can we be sure? 4: Compare expected throws with what we got
There is a statistical test which does exactly that and it is called chi-square test. The chi-square test compares the difference between the observed values and the expected values. In other words the chi-square test compares the actual values observed in the experiment and the values which can be expected if no factor other than chance was affecting the values. The greater the difference between the observed values and the expected values, the less likely it is that the difference is due to chance. On the other hand, the closer the observed values are to the expected values, the more likely it is that the difference emerged simply by chance.	1: Chi-square test: compares the observed values with expected values 2: The greater the difference: the less likely it is due to chance

	3: The smaller the difference: due to chance
Let's now try to see if our imaginary dice is fair. In order to do statistics you should use a dedicated software package, such as R, SPSS or Statistica, but for basic tests such as chi-square we can use Microsoft Excel. So, in Excel we should first type in our observed values. In this case, these are the numbers of occurrences of each dice face. Like so: 22 ones, 21 twos, 22 threes, 27 fours, 22 fives and 36 sixes. Now comes the tricky part. You have to type in the expected values. What would be an expected value for getting a particular dice face? A dice has six faces. If a dice is fair there is an equal chance to get any of the six faces. In other word the probability is one in six. We had 150 throws. If the dice is fair we expect that we should get an equal number of each of the six faces. We can calculate the expected frequency simply by dividing 150 by 6. Now, we can use the built in chi-square function of Excel, which is CHISQ.TEST. The function takes two arguments: the actual range and the expected range. In our table, the actual range is in cells B2 through B7, and the expected range is in the cells C2 through C7. The CHISQ.TEST function in Excel is very user-friendly, because it calculates the p-value for you. In this case the p-value is 0.24231086. Remember what we said about the p-value? We can only reject the null hypothesis if the p-value is below 0.05. Our p-value is way bigger than 0.05. In other words, contrary to our intuition, our dice is fair. The fact that we got 36 sixes can be assumed to be due to pure chance.	1: Let's use the chi-square test to see if our dice is fair 2: Let's use MS Excel Screen recording of working in Excel 3: P-value: 0.24231086 4: We can only reject H0 if the p-value is below 0.05 5: Our p-value is way bigger than 0.05 6: Actually, our dice is fair: 36 sixes can be assumed to be due to pure chance
However, Excel extremely simplified the procedure and did not tell you some important things. It did not tell you the actual chi-square value and the degrees of freedom. It calculated them in the background and then just gave you the p-value. In chi-square testing, the degree of freedom is a measure of how many cells in the table are free to vary. The degree of freedom is calculated by multiplying the number of columns minus one by the number of rows minus one. In our case this is: $(2 - 1) \times (6 - 1) = 1 \times 5 = 5$. So the degree of freedom is 5. The chi square value is the sum of chi-square values of each cell calculated according to the formula which you see behind me. In other words, for each cell, you have to deduct the observed value from the expected value, calculate the square of it and divide it by the expected value. Then you have to calculate the sum of these values for each cell. That actually gives you the chi-square value. Now, this is very important. The chi-square value is not the p-value.	1: Excel simplifies things 2: No chi-square value, no degrees of freedom 3: Degrees of freedom: how many cells are free to vary 4: Calculated by the formula (with screenshot from Excel) 5: Chi-square value: sum of chi-square values for all cells (+ chi-square formula) 6: Chi-square values is not the p-value
The chi-square value and the calculated degrees of freedom have to be compared with the so called 'critical values of significance', which are usually found in a table at the end of statistics books. Such a table looks like the one which you see behind me.	1: The chi-square value must be compared with 'critical values of significance' (+ scan)
This oversimplification that Excel does is the reason why you should try to learn to use a statistical software suite. For example in R, which as you can see on you screens is also available through a web interface, you would analyze the same data set in the following way. First you would specify the observed frequencies of each dice face, by imputing "freq = c(22,21,22,27,22,36)". Then you would specify the expected probability of getting each dice face, which is 1 in 6, by imputing "probs = c(1,1,1,1,1,1)/6". Then you tell R to calculate the chi-square value, by typing "chisq.test(freq,p=probs)". Additionally, you can even tell R to generate the relevant critical values of significance for the given degree of freedom you by typing in "qchisq(c(0.05, 0.01, 0.001), 5, lower.tail=FALSE)". When you run this script, you can see that the chi-square value for our table is actually 6.72, which is something that EXCEL did not tell us. You can also see that the p-value is the same as in EXCEL, and you can see that we calculated degrees of freedom accurately. There are 5 degrees of freedom. In order to reject the null hypothesis that our dice results are due to chance, the chi-square value has to be above the critical values listed in the last row. As you can see, our chi-square value is much lower, so, again, we conclude that our dice is fair. Now it's time to try to apply our knowledge to analyzing corpus data.	1: Excel's oversimplification: you should use statistical software 2: Let's see how R does it Screen recording of working in R's web interface 3: Chi-square is below the critical value: our dice is fair 4: Let's use chi-square in corpus linguistics

LECTURE2: part 8: Doing CHI-SQUARE testing in corpus linguistics

TEXT	SLIDE(s)
Now let's try to do this analysis for conjunctions BUT and HOWEVER as observed in COCA. Since we don't have enough time to learn how to use R, we will again use Excel and will create a table.	1: BUT vs. HOWEVER in COCA with Excel
I have already populated the observed frequency data which I got by analyzing COCA and I also calculated the sums for all rows and columns, including the sum of the sums of rows, which I will call the sum total.	Screen recording in Excel
Now, we have to calculate the expected frequencies. Contrary to the example with rolling the dice, we cannot do it intuitively and where the frequencies were the same for each cell. We have to actually calculate the expected frequencies and they will be different for each cell. How are we going to do it?	Screen recording of working in Excel
Well, for BUT in the 1990-1994 section, we do it by multiplying the row total (8,910.84) by the column total (4,786.28) and then divide by the sum total (9,605.77), which gives us 4440.01629. Then we calculate the expected frequency of BUT in the 2005-2009 section in the same manner: we multiply the row total (8,910.84) by the column total (4,819.49) and then divide by the sum total (9,605.77), which gives us 4470.82371, which is slightly bigger than the previous value. We use the same calculation for the two cells with frequency data for HOWEVER. What we are doing right now is calculation proportions.	Screen recording of working in Excel
Once we know the expected frequencies, it's time to calculate the chi-square values. We will not use the chi-square test function from Excel this time. We will do it properly. The chi-square values are	Screen recording of working in Excel

calculated according to the formula which you see at the bottom of the Excel chart. In other word we calculate the chi-square value by subtracting the expected frequency from the observed frequency, squaring this value and dividing it with the expected frequency. We then make a sum of all the individual chi square values in order to get a total chi-square value of 10.1055388.	
As we said in our dice example, this number is not a p-value, but has to be interpreted on the basis of ‘critical values of significance’, which are usually found in a table at the end of statistics books. In order to do that, we still need to calculate the degrees of freedom. To do that, we look at the initial contingency table and we multiply the number of columns minus one by the number of rows minus one. In our table it is $(2 - 1) \times (2 - 1) = 1 \times 1 = 1$. In other words, the degree of freedom is 1. If we look at the critical values of significance for CHI-SQUARE distributions with one degree of freedom, we can see that our chi-square value of 10.105 exceeds the critical value of 0.01. This means that there is less than 1 chance in 100 that diachronic frequencies of but and however in COCA are due to chance. On the contrary, we can say that the frequency differences are significant at the $p < 0.01$ level.	<ol style="list-style-type: none"> 1: Chi-square value is not the p-value 2: We need degrees of freedom to interpret our result against critical values of significance 3: We use the initial contingency table: 1 degree of freedom 4: Our chi-square value exceeds the critical value of 0.01 5: Differences between BUT and HOWEVER are significant at $p < 0.01$
Now, this was far from a simple calculation. What complicates the calculation is the necessity of determining the expected frequencies and the degrees of freedom. That’s is why nowadays many corpus linguists prefer the log likelihood test. For example, although they acknowledge that the chi-square test is the most common test used in corpus linguistics, Tony McEnery and Richard Xiao in their textbook on corpus linguistics prefer the log-likelihood.	<ol style="list-style-type: none"> 1: This was not simple 2: One of the problems is calculating the degrees of freedom 3: Log-likelihood test is now often preferred
We don’t have time to go into details, but their main argument for the log-likelihood test is that it does not assume that data is normally distributed. Although it’s very similar to the chi-square test, the log likelihood test is fundamentally different in the sense that it cannot use proportional data. That means that it cannot use the normalized scores of the type that we just used to analyze but and however. The log likelihood is not influenced by the discrepancies in corpus sizes. This test automatically compares frequencies in a proportional manner.	<ol style="list-style-type: none"> 1: Main advantage of log likelihood: data is not assumed to be normally distributed 2: Log-likelihood cannot use normalized data: it must use raw frequencies
So, let’s use an online log-likelihood calculator to test if Tony McEnery is right when it comes to the vulgarism “fucker” being more frequent in spoken than in written texts. So, let’s go to BNC and determine the observed frequencies of the word, using the lemma search. We can see that McEnery actually rounded the data, because the word occurs 25 time in the spoken segment, which has 9,963,663 tokens, and it occurs 43 times in four written segments of the BNC, which together have 75,833,314 tokens (15,909,312 + 7,261,990 + 16,495,185 + 15,331,668 + 20,835,159). So, let’s insert these numbers in the log-likelihood calculator. Remember, in order to use the log-likelihood test, we have to use observed, non-normalized frequencies and not normalized frequencies like we used for “but” and “however”. The calculator calculates the LL value of 28.82 and indicates an overuse in corpus 1, which is the spoken part of the corpus, in comparison to corpus 2, which is the written corpus. LL. The LL value does not mean anything on its own. Just like the CHI-SQUARE value, the LL value has to be interpreted. The LL test has a distribution which is extremely similar to that of the chi- square test, so the critical LL probability values can be found in the same statistical table which we used for the distribution of the chi-square. In this case we have one degree of freedom, and the value of 28.82 is considerable bigger than the critical value of 10.83 at the significance level of 0.001. This means that we can be more than 99.9% confident that the difference in the frequencies of the vulgarism fucker observed in the spoken and written sections of the BNC is statistically significant.	<ol style="list-style-type: none"> 1: Let’s check McEnery’s claim <p>Screen recording of working in Mark Davies’s BNC</p> <p>Screen recording of working with the web log-likelihood calculator</p> <ol style="list-style-type: none"> 2: The LL value has to be interpreted 3: We can use the same table where we looked up the chi-square value 4: Our LL value is much bigger than 10.83 for significance level 0.001 5: We can be 99.9% confident that the frequencies are not due to chance
Due to time limitations we cannot say more about these tests. Before we finish this lecture, we will make a brief overview of statistical tests used to find collocations.	<ol style="list-style-type: none"> 1: Statistical testing of collocations

LECTURE2: part 9: Statistical tests for finding collocations

TEXT	SLIDE(s)
Collocations are words which frequently co-occur. For example “breaking news” is a collocation. Finding collocations by observing concordance lists is inaccurate and extremely time-consuming. The best way to find collocations is to use statistical tests. These statistical techniques are so useful that Stefan Gries, the best known linguistic statistician, has developed a whole new approach to language which is based on collocations. Collocations are collocations between a word, which Gries calls collexeme, and a construction or a word pattern, which are actually abstractions. Unfortunately, we don’t have time to deal with this, but you can find more information in the reference which you now see on the screen (McEnery 2012: 213). Let’s go back to good old, typical collocations, instead. These days, there are fundamentally only three statistical formulae that are generally used to identify significant collocations. These are the mutual information, or MI score, the t score and the z score. We will discuss the former two.	<ol style="list-style-type: none"> 1: Collocations are word which frequently co-occur 2: Finding collocations can be simplified by statistical tests 3: Gries eve analyzes language through collocations: collocations between a word and a word pattern 4: 3 statistical tests for collocations: MI, t and z

MI was originally developed in the domain of natural language processing. MI is relatively complex to calculate. The most important piece of information that MI uses is the observed frequency of the words which co-occur with the word which we analyze, which is called the node word. The MI is usually calculated for the four words to the left and four words to the right of the node word. This is usually called the 4:4 span or the 4:4 window. It is possible to calculate MI for bigger and smaller spans, too. Anyway, MI takes these observed frequencies and divides them by the expected frequencies. The final MI value, the MI score, is the logarithm to the base 2 of the result of that division.	<p>1: MI comes from the domain of NLP</p> <p>2: MI is based on observed frequencies of words which co-occur with the word being analyzed</p> <p>3: We usually analyze 4 words to left and right: 4:4 window/span</p> <p>4: MI formula</p>
The MI score tells us about the strength of a collocation. The higher the MI score is, the more strongly two lexical items are linked. The closer to 0 the MI score gets, the more likely it is that the two lexical items that we analyze actually co-occur by pure chance. The MI score is even more useful, because it can also show us which words never co-occur. Namely, if the MI score is negative, these two words avoid each other. Since late 2000s, corpus linguists have empirically determined that an MI score of 3 or higher can be considered evidence that two lexical items are collocates. Unfortunately, the MI score is not always reliable in determining collocations, as it does not take the corpus size into consideration.	<p>1: MI shows us the strength of a collocation</p> <p>2: High MI score: two lexical items are linked</p> <p>3: Low MI score: lexical items co-occur by chance</p> <p>4: Negative MI: words avoid each other</p> <p>5: General consensus: MI score above 3 is evidence for collocations</p> <p>6: MI problems #1: does not take corpus size into consideration</p>
Moreover, the collocations with very high MI scores usually turn out to be include low-frequency words. That is the reason why the MI score is these days always interpreted in combination with the t-test. The t-test is a statistical test which assesses whether the means of two groups are statistically different from each other. In other words, the t-test shows us if two sets of data are significantly different. The t-test counterbalances the MI score because it takes the corpus size into consideration and contrary to high MI scores which identify low-frequency words, high t-scores identify high frequency words. The t-score is calculated by subtracting the expected frequency from the observed frequency and then dividing the result by the standard deviation. The t-score has to be interpreted by looking it up in a table of distribution. However, as a rule of thumb a t score of 2 or higher is commonly considered to be statistically significant.	<p>1: MI problem #2: high MI scores for low-frequency words</p> <p>2: MI is therefore combined with t-test</p> <p>3: t-test shows if two data sets are different</p> <p>4: MI and t-test counterbalance each other</p> <p>5: t-score formula</p> <p>6: General consensus: t-score above 2 is considered significant</p>
Now, I have some good news for you. You don't have to calculate the MI scores manually. Mark Davies' corpora have a built in MI calculator for collocations. If we go back to the BNC corpus which is available at Mark Davies's web site, we can, for example, type [singe] in the search field in order to search for all word forms of the word singe, but before we press the search button, we click on the collocates link and type in [n*] in the field. This means that we want to find nominal collocates of the word SINGE. We can leave the search slot as it is: 4 words to the left and to the right. We are still not ready to click on SEARCH. In the sort drop-down menu, we should select relevance. As you can see, the relevance score is actually the Mutual Information score. Now, when we click on search, we immediately get the results. It looks like the only statistically significant collocate of singe is hair. It occurs 13455 in the corpus, out of which 6 occurrences are with SINGE. This gives it the MI score of 6.61.	<p>1: Mark Davies' corpora have a built-in MI calculator</p> <p>Screen recording of working in Mark Davies's BNC</p>
Do you remember, an MI score of 3 or more is considered to be evidence of a collocation? 6.61 is much bigger than 3, so we can be pretty confident that singe hair is a collocation. We can do the same for, e.g. the adjective blank and its nominal collocates. Now, we can see that the MI score does indeed tend to be very high for rare, low-frequency words. The phrase "blank PMR" has an MI score of 9.43, but we wouldn't consider it the typical collocation of the word blank. The typical ones are lower down the list: blank spaces, blank cheques, blank sheet, blank canvas, etc.	<p>1: MI score of 3 or more is significant</p> <p>2: Our 6.61 is bigger than 3: singe hair is a collocation</p> <p>Screen recording of working in Mark Davies's BNC</p>
If we now activate the lower screen, select the KWIC option and re-do the search, we can also get a traditional KWIC view of collocations. Notice that parts of speech are color coded: purple, for example, is used for verbs and yellow for prepositions. This is how collocation dictionaries are created.	Screen recording of working in Mark Davies's BNC
However, all of this assumes that you have access to this online version of the BNC corpus. At the very end, let's take a look at a free concordance program which can be used to analyze author corpora, i.e. the corpora which we create ourselves.	1: Let's see how we can analyze author corpora

LECTURE2: part 10: AntConc

TEXT	SLIDE(s)
Mark Davies's website is great, but we cannot analyze our own corpora using it. For this we need to use an offline tool, such as AntConc. This is going to be an extremely minimalistic intro to AntConc. Before we start, I just have to say that I assume that you have downloaded AntConc from its official website and that you have also downloaded the corpus file which I uploaded to our moodle installation.	<p>1: Web tools are great, but they usually cannot handle author corpora</p> <p>2: Meet AntConc! A concordance program.</p>

Now, let's start AntConc. The first thing that we want to do now is to load a corpus. We do that by clicking on File and then Open files. Now browse to the folder where you saved the downloaded text files. Once the files are open, we can search the corpus.	Screen recording of working in AntConc
If you type in the word singe, you will see that there are no hits. Part of speech and lemma searching is not available here, because this is an unannotated corpus. So, we can type in the word gloves. There are 167 hits. If you want to find both glove and gloves, you will use the wildcard * and type in glove*. This shows you that there are 204 occurrences of the lemma glove. By the way, notice at the bottom of the screen that you can choose how you want AntConc to sort the concordances. Right now it first sorts it by 1R, which stands for the first word on the right, and then by 2R and 3R, which are the second and the third word on the right.	Screen recording of working in AntConc
You can also search for collocations using either the MI score or the t-score. If you go to Tool Preferences and then click on Collocates, you will notice that you can choose either the MI or t-test as a collocate measure. It's also a good idea to treat all words as lowercase. In order to find the collocates of gloves we now click on the Collocates tab, we type in gloves, select the option for results to be sorted by statistics and click on start. Now, we can again see that high MI scores identify rare collocations, such as isotoner gloves. More common collocations, such as leather gloves and ski gloves, have slightly lower MI scores.	Screen recording of working in AntConc
Now, we can also look at the Word List tab, which briefly appeared when we looked for collocations. We can see that Q and A appear often, because these indicate the Question of the lawyer and the Answer of the defendant or a witness. The frequency of don looks weird, and so does the frequency of T, but these are caused by AntConc treating don't and doesn't as separate tokens. What is really weird is the frequency of know, which has 3200 occurrences, making it the 21 st most frequent word in the corpus. If we compare it with the frequency word list from the Brown corpus, we can notice that know is 150 th most frequent words. So, how would you test if this high a frequency of know is statistically significant. Think about it and we will briefly discuss it when we meet for our final interactive class.	Screen recording of working in AntConc 1: What's going on with the frequency of KNOW?
In other words, you have homework. So, for your homework, figure out a way to test if know occurs significantly more often in the corpus of transcripts from O.J. Simpson's trial than in a general corpus.	1: You have homework to do! 2: Determine if the frequency of KNOW is statistically significant
This also means that it's time to end this online class. It was short, but packed with information. You should now be able to conduct basic searches in BNC and COCA, you should have a full understanding of the chi-square test and partial understanding of the log-likelihood test, MI and t-test. Moreover, you also learnt the very basics of working with AntConc.	1: Wrapping-up... 2: DONE: BNC, COCA, chi-square, log-likelihood, MI, t-test and AntConc
See you soon in class. Don't forget to do your homework. Till then, take care and may the force be with you.	1: May the force be with you: Yoda